

Česká zemědělská univerzita v Praze

Provozně ekonomická fakulta

Katedra humanitních věd



Diplomová práce

Celoživotní vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionu

Alžběta Merglová

© 2019 ČZU v Praze

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Bc. Alžběta Merglová

Veřejná správa a regionální rozvoj

Název práce

Celoživotní vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionu

Název anglicky

Lifelong learning and its importance in the development of the region

Cíle práce

Cílem práce bude návrh možnosti využití celoživotního vzdělávání v rozvoji regionu (Plzeňský kraj). Cíl práce bude podpořen dílčími cíli. Prvním dílčím cílem bude zjištění současné úrovně celoživotního vzdělávání v daném regionu. Druhým dílčím cílem práce bude zjištění motivace vedoucí k zahájení studia v rámci programů celoživotního vzdělávání, posouzení podpory zaměstnanců ze strany zaměstnavatele po dobu studia v rámci celoživotního vzdělávání. Dalším dílčím cílem bude vyhodnocení uplatnění absolventů po ukončení celoživotního vzdělávání na trhu práce ve vybraném území.

Metodika

Teoretická část a charakteristika prostředí vybraného regionu bude vycházet ze studia dokumentů, literatury souvisejících s tématem diplomové práce. Terénní šetření bude zpracováno za pomoci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Data pro kvantitativní výzkum budou shromážděna pomocí dotazníkového šetření a kvalitativní prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Výsledky budou zhodnoceny, diskutovány a bude stanoven závěr. Osnova práce: 1. Úvod 2. Cíl a metodika 3. Teoretická část 4. Charakteristika prostředí 5. Terénní šetření 6. Diskuze a zhodnocení výsledků 7. Závěr 8. Seznam použité literatury 9. Přílohy

Doporučený rozsah práce

50 – 60 stran

Klíčová slova

celoživotní vzdělávání, region, motivace, andragogika, vzdělávání dospělých

Doporučené zdroje informací

ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-614-5.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

BUCHTOVÁ, Božena a kol. *Nezaměstnanost: psychologický, ekonomický a sociální problém*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-9006-8

ČADIL, J. *Regionální ekonomie : teorie a aplikace*. V Praze: C.H. Beck, 2010. ISBN 978-80-7400-191-8.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost : příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-141-2.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1457-8.

MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

PINHEIRO, Rómulo, Mitchell YOUNG a Karel ŠIMA a kol. *Higher Education and Regional Development*. Cham: Springer International Publishing, 2018. ISBN 978-3-319-78642-1

VETEŠKA, J. – PRŮCHA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

WOKOUN, R. *Základy regionálních věd a veřejné správy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2011. ISBN 978-80-7380-304-9.

Předběžný termín obhajoby

2019/20 ZS – PEF (únor 2020)

Vedoucí práce

Ing. Pavla Varvažovská, Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra humanitních věd

Elektronicky schváleno dne 15. 10. 2019

prof. PhDr. Michal Lošťák, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 30. 10. 2019

Ing. Martin Pelikán, Ph.D.

Děkan

V Praze dne 03. 11. 2019

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci " Celoživotní vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionu " jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu použitých zdrojů na konci práce. Jako autorka uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušila autorská práva třetích osob.

V Praze dne 29. listopadu 2019

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Ing. Pavle Varvažovské, Ph.D., za vedení práce a odbornou pomoc, dále bych chtěla poděkovat všem zúčastněným osobám, které byly dotčeny rozhovory a dotazníkovými šetřeními, v jejichž důsledku byla nashromážděna data potřebná pro vznik této práce.

Celoživotní vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionu

Abstrakt

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku celoživotního vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionů. Předkládaná práce se soustředí na oblast celoživotního vzdělávání v oblasti Plzeňského kraje. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část a charakteristika prostředí vybraného regionu vychází ze studia dokumentů a literatury související s tématem diplomové práce. V teoretické části této práce je charakterizováno celoživotní vzdělávání a učení, funkce a typy celoživotního učení, zájmové vzdělávání dospělých, modely celoživotního učení a vzdělávání, faktory regionálního rozvoje, kdy v textu jsou uváděny poznatky tuzemské i zahraniční. Praktická část zahrnuje vlastní kvantitativní a kvalitativní výzkum. Data pro kvantitativní výzkum vychází z provedeného dotazníkového šetření. V rámci kvantitativního šetření jsou formulovány výzkumné hypotézy, které jsou testovány s využitím Mann-Whitneyova testu a Spearmanova koeficientu korelace. Kvalitativní šetření se zakládá na provedeném polostrukturovaném rozhovoru, data jsou následně kódována a komentována. Výsledky jsou zhodnoceny, diskutovány a je stanoven závěr.

Klíčová slova: celoživotní vzdělávání, motivace, andragogika, vzdělávání dospělých, region

Lifelong learning and its importance in the region's development

Abstract

The thesis focuses on the issue of lifelong learning and its importance in the development of regions. This presented thesis concentrates on the field of lifelong learning in the Pilsen region. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part and characteristics of the selected region's environment are based on the study of documents and literature related to the topic of the thesis. In the theoretical part of this thesis there is characterized lifelong learning and education, functions and types of lifelong learning, adult interest education, lifelong learning models and education, factors of regional development, where the text includes both domestic and foreign knowledge. The practical part includes own quantitative and qualitative research. The data for quantitative research is based on the questionnaire survey. Research hypotheses are formulated in the quantitative survey, which are tested using the Mann-Whitney test and the Spearman correlation coefficient. The qualitative survey is based on a semi-structured interview; the data is subsequently coded and commented. The results are evaluated, discussed and the conclusion is determined.

Keywords: lifelong learning, motivation, andragogy, adult education, region

Obsah

1 Úvod	16
2 Cíl práce a metodika	17
3 Teoretická východiska	19
3.1 Celoživotní vzdělávání a učení	19
3.1.1 Funkce a typy celoživotního učení	22
3.1.2 Programy a kurzy pro získání základních dovedností	26
3.1.3 Programy a kurzy pro získávání uznávaných kvalifikací v dospělosti	27
3.1.4 Programy a kurzy pro usnadnění přechodu na trh práce	28
3.1.5 Zájmové vzdělávání dospělých.....	29
3.1.6 Další typy veřejně podporovaného vzdělávání dospělých.....	30
3.1.7 Modely celoživotního učení a vzdělávání	31
3.1.8 Politika celoživotního vzdělávání a související strategické dokumenty... ..	32
3.1.9 Česká populace z pohledu celoživotního učení a vzdělávání	35
3.2 Regionální rozvoj, celoživotní učení a vzdělávání	38
3.2.1 Faktory regionálního rozvoje.....	40
3.2.2 Regionální politika.....	43
3.2.3 Celoživotní učení, vzdělávání a regionální rozvoj.....	45
4 Charakteristika Plzeňského kraje	48
4.1 Rozvoj Plzeňského kraje v kontextu celoživotního učení a vzdělávání	52
5 Terénní šetření	56
5.1 Kvantitativní šetření	56
5.1.1 Stanovení hypotéz.....	57
5.1.2 Výzkumný vzorek.....	59
5.1.3 Technika sběru dat a sběr dat.....	60
5.1.4 Koncepce dotazníku.....	60
5.1.5 Předvýzkum	61
5.1.6 Analýza dat	61
5.1.7 Závěr	86
5.2 Kvalitativní šetření	88
5.2.1 Struktura rozhovoru	92
5.2.2 Prezentace dat	94
5.2.3 Závěr	106
6 Diskuze a hodnocení výsledků	108
7 Závěr	111

8 Seznam použitých zdrojů.....	114
9 Přílohy	124
Příloha A – Dotazníkové šetření	124
Příloha B – Struktura rozhovoru	124
Příloha C – Užití vzorce	124

Seznam obrázků

Obrázek 1 Členění celoživotního učení v České republice.....	24
Obrázek 2 Správní členění Plzeňského kraje.....	49
Obrázek 3 Vývoj věkové struktury obyvatelstva v Plzeňském kraji	50
Obrázek 4 Míra nezaměstnanosti absolventů v Plzeňském kraji, denní studium, dubnové hodnoty.....	54

Seznam tabulek

Tabulka 1 Základní klasifikace ISCED odpovídající českému školství	25
Tabulka 2 Modely celoživotního učení dle zodpovědnosti, působnosti a teoretických východisek	31
Tabulka 3 Podíl dospělých (věk 25-64 let) v dalším vzdělávání v roce 2014	37
Tabulka 4 Nejčastěji užívané indikátory regionálního rozvoje ve výzkumech zaměřených na ČR.....	40
Tabulka 5 Vývoj hlavních přístupů a teorií regionálního rozvoje	43
Tabulka 6 Přehled základních údajů o Plzeňském kraji	48
Tabulka 7 Plzeňský kraj – nejnovější ekonomické údaje	48
Tabulka 8 Procentuální zastoupení osob dle kvalifikace ve vybraných regionech.....	51
Tabulka 9 Zastoupení profesních tříd v Plzeňském kraji podle CZ-ISCO (v %) za rok 2018	51
Tabulka 10 Celoživotní učení v českých regionech NUTS 2 v hodnocení RCI 2016.....	53
Tabulka 11 Relativní četnosti žen a mužů ve věkových intervalech	62
Tabulka 12 Věková struktura respondentů dle pohlaví (popisná statistika)	63
Tabulka 13 Relativní četnosti nejvyššího dosaženého vzdělání u zúčastněných žen a mužů	64
Tabulka 14 Relativní četnosti profesního statutu zúčastněných žen a mužů	65

Tabulka 15 Zastoupení zúčastněných žen a mužů (relativní četnosti) v profesních kategoriích	66
Tabulka 16 Absolutní četnosti typů absolvovaného celoživotního vzdělávání u zúčastněných žen a mužů.....	68
Tabulka 17 Relativní četnosti žen a mužů ve věkových intervalech	69
Tabulka 18 Věková struktura respondentů dle toho, zda absolvovali program celoživotního vzdělávání (popisná statistika).....	69
Tabulka 19 Relativní četnosti nejvyššího dosaženého vzdělání u zúčastněných absolventů programů celoživotního vzdělávání a osob, které takové vzdělávání neabsolvovaly	70
Tabulka 20 Relativní četnosti respondentů z hlediska profesních tříd CZ-ISCO a toho, zda absolvovali program celoživotního vzdělávání	71
Tabulka 21 Popisná statistika odpovědí na položku zjišťující důvěru ve vlastní uplatnitelnost na trhu práce.....	73
Tabulka 22 Výsledky Mann-Whitneyova testu (testování H1)	73
Tabulka 23 Výsledky Mann-Whitneyova testu (důvěra ve vlastní uplatnitelnost na trhu práce, rozdíly mezi ženami a muži)	75
Tabulka 24 Popisná statistika odpovědí na položku zjišťující motivaci k dalšímu studiu ..	76
Tabulka 25 Výsledky Mann-Whitneyova testu (testování H2)	76
Tabulka 26 Výsledky Mann-Whitneyova testu (motivace k dalšímu studiu, rozdíly mezi ženami a muži).....	77
Tabulka 27 Popisná statistika odpovědí na položku zjišťující motivaci k podnikatelské aktivitě	79
Tabulka 28 Výsledky Mann-Whitneyova testu (ověřování H3).....	79
Tabulka 29 Výsledky Mann-Whitneyova testu (motivace k podnikání, rozdíly mezi ženami a muži)	80
Tabulka 30 Velikost podniků zaměstnavatelů osob, které absolvovaly celoživotní vzdělávání (relativní četnosti).....	81
Tabulka 31 Výsledky Mann-Whitneyova testu (podpora ze strany zaměstnavatelů, rozdíly mezi ženami a muži).....	83
Tabulka 32 Výsledky Mann-Whitneyova testu (změna příjmů, rozdíly mezi ženami a muži)	84

Tabulka 33 Výsledky Mann-Whitneyova testu (hodnocení vzdělávání, rozdíly mezi ženami a muži).....	86
Tabulka 34 Respondenti (informanti) z podskupiny absolventů vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání	89
Tabulka 35 Respondenti (informanti) z podskupiny absolventů rekvalifikačních kurzů	90
Tabulka 36 Respondenti (informanti) z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky	90
Tabulka 37 Respondenti (informanti) z podskupiny zaměstnavatelů z veřejného sektoru..	91
Tabulka 38 Respondenti (informanti) z podskupiny zaměstnavatelů ze soukromého ziskového sektoru.....	91
Tabulka 39 Respondenti (informanti) z podskupiny zaměstnavatelů ze soukromého neziskového sektoru.....	92
Tabulka 40 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání (motivace)	94
Tabulka 41 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání (profesní uplatnění).....	95
Tabulka 42 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání (podpora ze strany zaměstnavatele).....	96
Tabulka 43 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání (evaluace vzdělávání)	97
Tabulka 44 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů rekvalifikačních kurzů (motivace)	97
Tabulka 45 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů rekvalifikačních kurzů (profesní uplatnění).....	98
Tabulka 46 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů rekvalifikačních kurzů (podpora ze strany zaměstnavatele).....	99
Tabulka 47 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů rekvalifikačních kurzů (evaluace vzdělávání).....	99
Tabulka 48 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky (motivace)	100
Tabulka 49 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky (profesní uplatnění).....	101

Tabulka 50 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky (podpora ze strany zaměstnavatelů)	101
Tabulka 51 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky (evaluace vzdělávání)	102
Tabulka 52 Respondenti podskupiny zaměstnavatelů z veřejného sektoru (motivace)	103
Tabulka 53 Respondenti z podskupiny zaměstnavatelů ze soukromého ziskového sektoru (motivace)	104
Tabulka 54 Respondenti z podskupiny zaměstnavatelů ze soukromého neziskového sektoru (motivace)	105

Seznam grafů

Graf 1 Podíl (v %) dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a v EU mezi lety 2008-2017	36
Graf 2 Absolutní četnosti respondentů ve věkových kategoriích a dle pohlaví	62
Graf 3 Absolutní četnosti respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání a pohlaví	63
Graf 4 Absolutní četnosti dle profesního statutu respondentů a jejich pohlaví	65
Graf 5 Absolutní četnosti respondentů z hlediska profesních tříd CZ-ISCO a dle pohlaví	66
Graf 6 Absolutní četnosti typů absolvovaného celoživotního vzdělávání u zúčastněných žen a mužů	67
Graf 7 Absolutní četnosti respondentů ve věkových kategoriích a dle toho, zda absolvovali program celoživotního vzdělávání	68
Graf 8 Absolutní četnosti respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání toho, zda absolvovali program celoživotního vzdělávání	70
Graf 9 Absolutní četnosti respondentů z hlediska profesních tříd CZ-ISCO a toho, zda absolvovali program celoživotního vzdělávání	71
Graf 10 Relativní četnosti reakcí na výše uvedený výrok u absolventů celoživotního vzdělávání a ostatních	72
Graf 11 Relativní četnosti reakcí na výrok „Pokud bych si nyní hledal/a v Plzeňském kraji zaměstnání, snadno bych je získal/a.“ u žen a mužů	74
Graf 12 Relativní četnosti reakcí na výše uvedený výrok u absolventů celoživotního vzdělávání a ostatních	75

Graf 13 Relativní četnosti reakcí na výrok „Chci se v blízké budoucnosti přihlásit do nějakého vzdělávacího programu či kurzu, který bude souviset s pracovní činností nebo podnikáním.“ u žen a mužů.....	77
Graf 14 Relativní četnosti reakcí na výše uvedený výrok u absolventů celoživotního vzdělávání a ostatních	78
Graf 15 Relativní četnosti reakcí na výrok „Chci v blízké době podnikat, tj. mít živnost, založit společnost nebo být jinak samostatně výdělečně činný/á.“ u žen a mužů	80
Graf 16 Firmy zaměstnavatelů studentů celoživotního vzdělávání (absolutní četnosti)	81
Graf 17 Relativní četnosti reakcí na výše uvedený výrok u žen a mužů	82
Graf 18 Relativní četnosti reakcí na výše uvedený výrok u absolventů celoživotního vzdělávání, žen a mužů	84
Graf 19 Relativní četnosti reakcí na výše uvedený výrok u absolventů celoživotního vzdělávání, žen a mužů	85

Seznam použitých zkratk

CU	Celoživotní vzdělávání a učení
ČR	Česká republika
DG	Digitální gramotnost
ECDL	European Computer Driving Licence
ET 2020	Education and Training 2020
EU	Evropská unie
ISCED	International Standard Classification of Education
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NSK	Národní soustava kvalifikací
NSP	Národní soustava povolání
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PK	Plzeňský kraj

Program	Program regionálního rozvoje PK 2014+
RCI	Index regionální konkurenceschopnosti
RR	Regionální rozvoj
SCU	Strategie celoživotního učení ČR
Strategie 2020	Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020
UNESCO	Organizaci OSN pro vzdělání, vědu a kulturu
Záměr 2020	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období let 2015-2020

1 Úvod

Předkládaná práce se zaměřuje na problematiku celoživotního vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionů. O celoživotním vzdělávání se hovoří v několika základních významech. Jednak jako o různých typech formálního vzdělávání určeného osobám s již dosaženým určitým stupněm vzdělání a s tím souvisejícím vstupem na trh práce. Pod tímto pojmem si lze ale také představit všechny formy edukace dostupné jedinci v průběhu celého života, tedy např. i primární vzdělávání. Nicméně při využití širokého pojetí pojmu celoživotní vzdělávání, které klade důraz na kontinuitu edukace, bývá upřednostňován pojem celoživotní učení.

Takovéto teoretické distinkce jsou zajímavé nejen z teoretického či akademického hlediska, ale mohou ovlivňovat i názory na vzdělávací politiku. Příkladem mohou být různé koncepční dokumenty prosazující intervenční vzdělávací opatření již od raného věku za účelem snížení pravděpodobnosti horší sociální adaptace a zvýšení vlivu celoživotního vzdělávání na její zlepšení. Tímto způsobem by pak bylo možné v regionech dlouhodobě předcházet obtížím či fenoménům jako je koncentrace nekvalifikované pracovní síly či nedostatečná podnikavost. Celoživotní vzdělávání ovšem s regionálním rozvojem souvisí i v jiných ohledech, z nichž některé jsou v textu popsány.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části textu jsou prezentovány tuzemské a zahraniční poznatky o celoživotním vzdělávání, regionálním rozvoji a zejména o významu celoživotního vzdělávání v rozvoji regionů. V problematice celoživotního vzdělávání jakožto významného faktoru regionálního rozvoje se prolínají poznatky z řady oborů, včetně pedagogiky, ekonomie a regionálních věd. V textu jsou tak popisovány různé teorie, modely, ale i koncepční a strategické dokumenty, statistiky nebo legislativa. Praktická část zahrnuje vlastní kvantitativní a kvalitativní výzkum. V rámci kvantitativního šetření jsou formulovány výzkumné hypotézy a testovány s využitím Mann-Whitneyova testu a Spearmanova koeficientu korelace. Kvalitativní šetření je provedeno prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, data jsou následně kódována a komentována. Výsledky šetření jsou v závěru podrobeny kritické diskuzi, a je doporučen navazující výzkum.

2 Cíl práce a metodika

Cílem práce je návrh možnosti využití celoživotního vzdělávání v regionálním rozvoji, respektive rozvoji venkova. Dílčími cíli budou:

1. Zjištění motivace vedoucí k zahájení studia v rámci programů celoživotního vzdělávání a identifikace stávajícího stavu.
2. Posouzení podpory zaměstnanců ze strany zaměstnavatele po dobu studia v rámci celoživotního vzdělávání.
3. Vyhodnocení uplatnění absolventů po ukončení celoživotního vzdělávání na trhu práce.

Teoretická část, včetně charakteristiky prostředí vybraného regionu (Plzeňský kraj), bude vycházet ze studia dokumentů, literatury související s tématem diplomové práce. Samotné terénní šetření bude zpracováno za pomoci kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

Smyslem prvního dílčího cíle je zjistit pohnutky, které vedou k zahájení studia v rámci programů celoživotního vzdělávání, čímž jsou míněny nejen profesně či zájmově orientované programy na vysokých školách, ale také různé další typy vzdělávání, které lidé absolvují poté, co již dosáhli určitého stupně vzdělávání. Může tak jít např. o další vzdělávání osob se základním vzděláním.

Z hlediska prvního dílčího cíle bude zajímavé sledovat, zda respondenti budou v dotazníkovém šetření vypovídat tak, jak se typicky uvádí v odborné literatuře. Více možností ale nabízí kvalitativní šetření, které může odhalit i pohnutky prostřednictvím dotazníků nezjistitelné, respektive projevit se může i vliv důvěry mezi výzkumníkem a respondentem, který tak může sdělovat intimnější či méně sociálně žádoucí informace. Informace o typických vzorcích motivace k zahájení celoživotního vzdělávání mohou být zajímavé např. pro osoby, které různé vzdělávací programy organizují. Pokud by se podařilo získat relevantní informace, mohlo by být možné je využít např. v propagaci různých vzdělávacích akcí tak, aby pokud možno co nejvíce oslovila cílovou skupinu.

Jelikož je celoživotní učení poměrně akcentováno politicky a jakožto politicky nosné téma je součástí různých koncepčních dokumentů, které lze využít např. v rámci fundraisingu, lze říci, že podpora celoživotního vzdělávání zaměstnanců by měla být ze strany zaměstnanců samozřejmá. Níže budou ale uvedena některá empirická zjištění, podle

kterých tomu tak často není a bude zajímavé sledovat, zda se budou lišit názory pracovníků a zaměstnavatelů. Kvalitativní šetření může opět poměrně dobře „dokreslit“ zkušenosti, které budou rámcově zachyceny prostřednictvím dotazníků. Hypoteticky by mohly být získány informace, na základě kterých by se ukázala např. odlišná očekávání pracovníků a zaměstnavatelů, což by mohlo pomoci k lepšímu vzájemnému porozumění. Obecně lze říci, že zaměstnavatel a zaměstnanec nejsou v symetrických rolích. Byť obě strany mají jistá práva a povinnosti, v našich podmínkách se zdá být spíše zaměstnavatel tím, kdo rozhoduje. Pokud by se kvalitativním či kvantitativním šetřením u zaměstnavatelů např. zjistily určité dezinformace či předsudky vůči celoživotnímu vzdělávání, mohly by být takové poznatky využity v osvětových kampaních, které realizují státní i nestátní organizace.

Třetí dílčí cíl se zaměřuje na reálné zkušenosti absolventů celoživotního vzdělávání na trhu práce, tj. zda po ukončení celoživotního vzdělávání tito lidé na pracovním trhu měli lepší uplatnění než před absolvováním programu celoživotního vzdělávání. Zde je ale na místě reflektovat metodologii. Určité omezení představuje fakt, že zatímco se někdo vzdělává, pracovní trh se proměňuje, a proto samotný fakt, že uplatnění dotyčného na trhu práce bylo po určitém vzdělávání lepší či horší, může kromě vyšší kvalifikace odrážet také změny na trhu práce. Proto je ve výzkumném šetření vyžito porovnání dvou skupin, a sice osob, které během posledních tří let absolvovaly nějaký typ profesního celoživotního vzdělávání a osob, které tak neučinily.

Významné ale pochopitelně může být i to, jaký typ vzdělávání osoby absolvovaly, jaké bylo jejich nejvyšší dokončené vzdělání a v neposlední řadě i motivace, neboť je-li např. motivace k celoživotnímu vzdělávání primárně vnější lze předpokládat, že jeho studium a následné uplatnění vědomostí a dovedností v praxi se bude odlišovat od osoby, která je ke vzdělávání s vnitřní motivací. Opomíjet nelze ani možnost, že lidé, kteří jsou ekonomicky aktivní a nevyhledávají programy celoživotního vzdělávání, jsou ekonomicky spokojeni, mají dostatečné finanční příjmy, daří se jim v podnikání apod. Data, která byla získána v níže realizovaném šetření, tedy nelze interpretovat jednostranně. Vždy záleží také na širším sociálním kontextu, v tomto případě Plzeňském kraji. Charakteristika tohoto regionu vychází z řady dokumentů, včetně údajů získaných od krajské samosprávy a mezinárodních dat. Výsledky jsou náležitě diskutovány, porovnávány s dostupnou literaturou, vyvozena jsou i doporučení pro praxi.

3 Teoretická východiska

Teoretická východiska budou popsána ve třech podkapitolách. Nejprve bude pozornost zaměřena na celoživotní vzdělávání a učení, následně bude popsána problematika regionálního rozvoje v kontextu celoživotního učení a na závěr bude z hlediska regionálního rozvoje přiblížen Plzeňský kraj.

3.1 Celoživotní vzdělávání a učení

Vzdělávání (edukaci) lze chápat jako získávání a rozvíjení poznatků (vědomostí), dovedností, postojů v konání, chování, jednání i v dalším vzdělávání sebe sama či ostatních. Vzdělávání má vždy určité cíle, konkrétní obsahy a plní řadu funkcí. Jedná se o proces organizovaný a realizovaný ve speciálních vzdělávacích zařízeních i proces zahrnující veskrze individuální aktivit (Kolář et al., 2012, s. 179). Takto vymezené vzdělávání již částečně zahrnuje distinkci mezi formální a neformální edukací. Formální edukce je realizována v organizovaném a strukturovaném prostředí (specializovaných institucích), je explicitně plánována, je intencionální a z hlediska vzdělávající se osoby vede k získání uznávaných certifikací, diplomů nebo kvalifikací (Průcha a Veteška, 2014, s. 114).

Podle Mužíka představuje koncept celoživotního vzdělávání zásadní změnu v dosavadním pojetí vzdělávání, neboť tradiční školský systém tvoří pouze část vzdělávání, na niž navazují nebo by měly navazovat další možnosti edukace (Mužík, 2012, s. 4). Autor v uvedeném vymezení akcentuje transformaci vzdělávací politiky a vzdělávacích institucí ve smyslu dostupnosti vzdělávání pro všechny. Jeho vymezení je v souladu např. s hlavním cílem Memoranda Evropské komise o celoživotním učení, které zdůrazňovalo prvek inkluзивity (Zarifis, Gravani et al., 2014, s. 200).

Celoživotní vzdělávání lze ale pojímat také jako veškerou edukaci v běhu lidského života, včetně edukace bezděčné a spontánní. Celoživotní vzdělávání v takto širokém pojetí zahrnuje předškolní výchovu a vzdělávání, vzdělávání a výchovu po dobu základní školní docházky, středoškolské vzdělávání, vysokoškolské vzdělávání, vzdělávání dospělých, ale také různé formy neformálního a informálního vzdělávání (Zormanová, 2017, s. 24-22). Koncept vzdělávání tedy může obsáhnout různé dobrovolné, vnitřně motivované aktivity, které jsou uspokojující samy o sobě, nemají stanovený cíl, nejsou

měřeny, lidé se jim věnují ve volném čase a mají charakter rekreace (viz např. některé aplikace teorie sebedeterminace, jak je popisují Elkington a Gammon, 2014, s. 192-196).

Termín celoživotní vzdělávání je tak od 90. let minulého století nahrazován konceptem celoživotního učení. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD), Rada Evropy nebo např. Evropská komise začaly reflektovat nutnost překonat čistě institucionální přístup k člověku, neboť již bylo zřejmé, že nepřetržité vzdělávání není možné či nutné, ale celoživotní učení možné a nutné je (Beneš, 2014, s. 77). Jak vysvětlují Armstrong a Taylor (2014, s. 281), rovněž v podnikové sféře je termín učení aplikován s důrazem na vnitřní potenciál každého člověka. Již se nemá za nutné, aby pracovníci byli direktivně, formálně či frontálně vzděláváni, ale předpokládá se, že dostane-li se jim patřičných příležitostí, podpory a autonomie (delegování pravomocí či kompetencí), dostaví se žádoucí vzdělávací výsledky.

Při definování celoživotního vzdělávání a učení tedy záleží na kontextu. Navíc potřeby a schopnosti jednotlivce se nemusejí shodovat s rozvojovými potřebami organizace, ne každá organizace je schopna pokrýt vzdělávací potřeby všech pracovníků. Mezi globální trendy podporující celoživotní vzdělávání a učení patří potřeba uchovat si konkurenceschopnost a připravit se na budoucí změny, které jsou podmíněny např. globalizací, technologickými změnami, důrazem na udržitelnost nebo ekonomickým cyklem (London et al., 2011, s. 6). Vymezení celoživotního vzdělávání a učení se měnilo také v průběhu historie.

Zormanová (2017, s. 26-27) základně mapuje vzdělávání dospělých až do starověku. Autorka zmiňuje mimo jiné profesní orientaci vzdělávání dospělých ve starověkém Egyptě, kde měli vzdělání zajištěno kněží, architekti, vojáci a lékaři. O celoživotním vzdělávání v dnešním smyslu slova lze však hovořit až v souvislosti s E. Lindemanem, který v průběhu 20. století označil vzdělávání za nikdy nekončící proces, na němž se musí podílet celý vzdělávací systém, včetně veškerých institucí, církví, odborů nebo komunit.

Vývoj vzdělávacího systému může být chápán jako souhrn reakcí na kvalifikační poptávku hospodářství (včetně vládního sektoru a vzdělávacího systému jako takového) a občanů. V oblasti vzdělávací nabídky tradičně dominovaly národní vlády, které vycházely z průmyslového modelu, principiálně limitujícího neformální a informální vzdělávání. Ačkoli je takto formulovaný systém vzdělávací nabídky stále primární, od druhé světové

války byl oslabován demografickými, ekonomickými, sociálními a technologickými faktory, což se začalo výrazněji projevovat v 70. letech minulého století (Aspin, Chapman, Evans et al., 2012, s. 473).

V průběhu 70. let ovšem panovala na poli vznikajícího odvětví značná konceptuální nejasnost. Hovořilo se o celoživotním vzdělávání (*lifelong education*), celoživotním učení (*lifelong learning*), rekurentním vzdělávání (*reccurent education*) či permanentním vzdělávání (*education permanente*). Iniciativa UNESCO a Rady Evropy zvolila jako hlavní koncept celoživotní vzdělávání (London et al., 2011, s. 13). Primárním autorství tohoto preferovaného konceptu je přiznáno Faureho komisi pro Organizaci OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (dále jen UNESCO). Zdůrazňovány byly humanistického hodnoty, jako např. rovné příležitosti nebo aktivní participace a autonomie občanů. Mezi hlavní cíle takového přístupu patřilo dosahování sociální spravedlnosti a ekonomického růstu (Zarifis, Gravani et al., 2014, s. 17). Podle Beneše (2014, s. 77) myšlení tohoto typu gradovalo zprávou Římského klubu z roku 1979, která viděla v celoživotním učení prostředek prevence ekologických a ekonomických krizí, hladu, násilí, nezaměstnanosti, sociální diferenciaci a nespravedlnosti. Podle některých autorů ale byla minimálně do počátku 80. let problémem realizace všech takových humanistických záměrů.

O pomyslné druhé vlně ve vývoji konceptu celoživotního vzdělávání lze hovořit od 90. let 20. století. Mezinárodní politické organizace i národní vlády daný koncept neopustily, naopak lze hovořit o pokračování podpory či dokonce určitém entusiasmu. Primární důvodem zřejmě byla dobrá kompatibilita mezi koncepty celoživotního učení a neoliberalní ekonomické filozofie. Západní státy postupně díky globalizaci ztrácely dominantní pozici a celoživotní učení se nabízelo jako jeden z možných prostředků nápravy tohoto nežádoucího stavu či prevence jiných obtíží (London et al., 2011, s. 15). V roce 2000 vydala Evropská komise Memorandum o celoživotním učení (*Memorandum on Lifelong Learning*), v němž byla realizace celoživotního učení v Evropě zařazena mezi priority společné vzdělávací politiky (Zarifis, Gravani et al., 2014, s. 18). Memorandum vytyčilo následující prioritní rozvojové oblasti a indikátory celoživotního učení (Beneš, 2014, s. 37):

1. Oceňování učení – formální, neformálního a informálního.
2. Přehodnocení poradenství.
3. Více investic do lidských zdrojů.

4. Přiblížení učení domovu (např. dálkové vzdělávání nebo e-learning).
5. Nové základní dovednosti pro všechny (kompetence).
6. Inovace ve vyučování a učení (kurikula, metody).

Přes veškeré pozitivní cíle je celoživotní vzdělávání některými autory dodnes kritizováno. Motivace učit se celý život je dle některých nepřírozená, vzdělávání může být chápáno také jako prostředek sociální kontroly a celoživotní vzdělávání pak jako nástroj permanentní sociální kontroly (respektive sociálního inženýrství). Kritici konceptu vytýkají také to, že jde o mechanismus konzervace sociálních nerovností. Navíc se zdá, že odvolávání se na celoživotní vzdělávání může národní vlády „vyvinít“ z vlastního selhání ve správě vzdělávacího systému (London et al., 2011, s. 22). Podrobněji o souvisejících kritických teoriích pojednávají také Milana, Webb, Holford et al. (2018, s. 53-74).

Celoživotní učení přesto zůstává konceptem, jehož realizace podle všeobecného konsenzu plní ve společnosti řadu pozitivních funkcí. Jakákoliv kritika konceptu celoživotního učení by měla vycházet také z konkrétního modelu. Modely celoživotního učení představují zobecnění různých politik, organizace či pojetí práv a povinností účastníků celoživotního učení. Funkce, typy, modely celoživotního učení, jakož i aktuálnější vztažné strategické dokumenty budou popsány níže.

3.1.1 Funkce a typy celoživotního učení

Podle Beneše (2014, s. 64-65) lze popsat pět hlavních funkcí vzdělávání dospělých ve společnosti:

1. Kvalifikace – slouží k zajištění systému práce a povolání, vede k produkci v rámci hospodářství.
2. Selektce – utváření sociální struktury na základě pozice ve vzdělávacím systému, respektive na základě dosaženého vzdělání.
3. Alokace – lidem jsou přidělována různá povolání.
4. Integrace – utváření společenského zřízení, politického a společenského systému.
5. Přenos kultury – tradování a rozvoj kultury.

Obdobně se k funkcím vzdělávání dospělých vyjadřuje Zormanová, která popisuje funkci humanizační (obecná humanizace a enkulturace), integrační (socializace) a kvalifikační (uplatnění na trhu práce) (Zormanová, 2017, s. 23). V odborné literatuře se lze setkat s dalšími kategorizacemi funkcí celoživotního učení, zdůrazňován je rozvoj různých osobnostních kompetencí (např. emoční a sociální inteligence, jak uvádějí London et al. (2011, s. 91-101), nebo rozvoj všímavosti ve smyslu tzv. mindfulness – viz Aspin, Chapman, Evans et al. (2012, s. 209-226)). K individuálním funkcím celoživotního učení mají blízko motivy, neboť tyto lze pojmut jako předpokládané naplnění určité funkce. Hubáčková a Semrádová ve svém šetření rozdělily motivy následovně (Hubáčková a Semrádová, 2014, s. 399):

- Získání univerzitního titulu.
- Požadavek ze strany zaměstnavatele nebo jiné osoby.
- Získání vyššího finančního ohodnocení.
- Získání nové kvalifikace.
- Osobní rozvoj.

Z výše uvedeného je patrné, že jednotlivé motivy se mohou prolínat. Konkrétní funkce celoživotního učení/vzdělávání (pro zjednodušení bude dále užívána pouze zkratka CU pro celoživotní učení jakožto preferovaný termín) jsou závislé na řadě faktorů, předně lze uvažovat o vlivu typu CU. Navíc je vždy nutné diferencovat mezi individuálním a společenským hlediskem.

K největšímu rozvoji a největší podpoře dochází v oblasti odborného či profesního vzdělávání dospělých. Významnou roli hraje to, že rozvoj odborných kompetencí je úzce spojen s konkurenceschopností na trhu práce a na národní úrovni je profesní vzdělávání chápáno jako faktor mezinárodní konkurenceschopnosti na globálním pracovním trhu (Eurydice, 2019a). Význam CU z hlediska regionálního rozvoje bude podrobně popsán v samostatné kapitole.

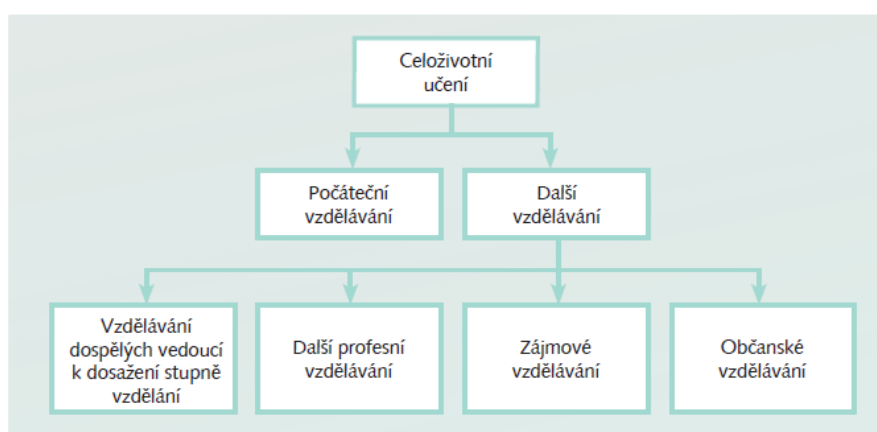
Smékal, Protivínský, Jarušek et al. (2010, s. 10) uvádějí, že členění CU nebývá v České republice (dále jen ČR) uváděno vždy jednotně. Autoři základně člení CU na počáteční a další, které dále diferencují (viz obrázek 1). Z hlediska významu tohoto textu má v rámci CU zvláštní pozici vzdělávání dospělých. Podle Mužíka (2012, s. 4-5) je vzdělávání

dospělých jednou z nejvýznamnějších složek CU. Vzdělávání dospělých lze dle tohoto autora členit na:

1. Ucelené (formalizované) studium na školách – např. vyučení v oboru, maturitní studium, vysokoškolské studium.
2. Další profesní vzdělávání realizované různými subjekty – podnik a ostatní zaměstnavatelé, úřady, ministerstva, vzdělávací instituce, nadace, soukromé osoby.
 - a. Kvalifikační vzdělávání – postgraduální vzdělávání, zvyšování, prohlubování a rozšiřování kvalifikace, zaučení, zaškolení.
 - b. Rekvalifikační vzdělávání – předkvalifikační kurzy, specifické a nespecifické rekvalifikace, doplňkové rekvalifikace, zaměstnanecké rekvalifikace.
3. Občanské a zájmové vzdělávání realizované různými subjekty – různé typy subjektů, obdobně jako výše.

Výše popsané ucelené (formalizované) vzdělání na školách je níže znázorněno jako vzdělávání dospělých vedoucí k dosažení stupně vzdělání. Je tedy patrné, že jednotné není členění ani terminologie.

Obrázek 1 Členění celoživotního učení v České republice



Zdroj: Smékal, Protivínský, Jarušek et al. (2010, s. 10)

Konsenzuální a mezinárodně důležitá klasifikace je ISCED (*International Standard Classification of Education*) neboli Mezinárodní klasifikace vzdělávání. Jde o systém, díky kterému je možné např. srovnávat úroveň dosaženého vzdělání (Kolář et al., 2012, 75).

Tabulka 1 Základní klasifikace ISCED odpovídající českému školství

ISCED 0	předškolní stupeň školství	mateřská škola
ISCED 1	primární školství	1.-4./5. ročník základní školy
ISCED 2	nižší sekundární/střední školství	6.-9. ročník základní školy; nižší stupeň víceletých gymnázií
ISCED 3	vyšší sekundární/střední školy	gymnázia, střední odborné školy
ISCED 4	nevysokoškolské terciární školství	vyšší odborné školy
ISCED 5	vysokoškolské terciární školství	studium trvající 3-6 let, bakalářské, magisterské
ISCED 6	doktorské studium	

Zdroj: Kolář et al. (2012, s. 75)

Výše citovaní autoři nicméně neuvádějí, že uvedená klasifikace ISCED je formálně zastaralá (označuje se jako ISCED 97), nyní se běžně užívá klasifikace ISCED 2011 a od roku 2016 v ČR také klasifikace oborů podle odborného zaměření ISCED-F 2013, která nahradila obory vzdělávání stanovené v ISCED 9 (ČSÚ, 2016). Celkově lze říci, že klasifikace ISCED 2011 je komplexnější, ale také složitější na pochopení a aplikaci. Zatímco ISCED 97 používala pouze číslo úrovně a písmeno rozlišující, zda jde o program, který umožňuje postup do dalšího vzdělávání (respektive jakého), klasifikace ISCED 2011 rozlišuje klasifikací programů (ISCED 2011-P), dosažené vzdělání (ISCED 2011-A) a navíc zde navýšeny počty úrovní. Ve výsledku ISCED 2011 požívá až trojmístný číselný kód s tím, že logika je následující: první číslo značí úroveň programu či dosaženého vzdělání, druhé číslo kategorii zaměření, třetí možnost postupu ve studiu (Stalker, 2015).

Další vzdělávání lze podle Eurydice (2019a) s využitím klasifikace ISCED dělit na:

- Programy a kurzy pro získání základních dovedností
- Programy a kurzy pro získávání uznávaných kvalifikací v dospělosti
- Programy a kurzy pro usnadnění přechodu na trh práce
- Zájmové vzdělávání dospělých
- Další typy veřejně podporovaného vzdělávání dospělých

Tyto typy dalšího vzdělávání budou níže podrobněji popsány.

3.1.2 Programy a kurzy pro získání základních dovedností

Kurzy pro získání základního vzdělávání (ISCED 244) jsou určeny osobám, které ukončily povinnou školní docházku před absolvováním posledního ročníku. V ČR je takových osob dlouhodobě nízký počet, jedná se přibližně o 5 % žáků, kteří v daném školním roce ukončili školní docházku, přičemž jsou zahrnuti i speciální školy (Eurydice, 2019a).

Ze současných požadavků na trhu práce lze za základní dovednosti považovat také dovednosti jazykové. Výsadní postavení má v tomto ohledu anglický jazyk. Např. Průcha cituje výzkum z roku 2012, kdy byla mapována kritéria zaměstnavatelů v inzerovaných volných pracovních pozicích. Bylo zjištěno, že požadavek na znalost anglického jazyka se objevoval v 54 % případů (Průcha, 2014, s. 44). Šťastnová a Tillner v daném výzkumu porovnávali výsledky šetření z let 2005, 2007, 2010 a 2012, přičemž rozdíly v inzerci byly dány mimo jiné i aktuální situací na trhu práce (Šťastnová a Tillner, 2014, s. 61-63). Existují ovšem názory, že na některých pozicích, jako např. na pozici obchodního zástupce, není znalost anglického jazyka navzdory požadavku v inzerátu mnohdy nutná (viz např. Konopáč, 2016, s. 99). Je však nepopiratelné, že znalost anglického jazyka je podmínkou pro studium některých vzdělávacích programů, včetně např. akreditovaných studijních programů nebo programů celoživotního vzdělávání (Otáhal et al., 2018, s. 71).

Jazykové vzdělání je poskytováno jazykovými školami s právem státní zkoušky (řídí se školským zákonem) nebo soukromými vzdělávacími institucemi. Absolventům středních škol je určeno pomaturitní studium v jednoletých kurzech s denní výukou (ISCED 454) (Eurydice, 2019a). Firmy, zvláště ty větší, pořádají kurzy cizích jazyků přímo ve svém sídle a pro zaměstnance bývají bezplatné. Na webu je dostupný seznam certifikovaných jazykových škol (Geisslerová et al., 2012, s. 56).

V oblasti výpočetní techniky je uplatňován evropský systém certifikací ECDL (*European Computer Driving Licence*), který zahrnuje různé úrovně počítačové (digitální) gramotnosti a digitálních znalostí a dovedností. Definovány jsou mezinárodní standardy v podobě tzv. ECDL sylabů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) v oblasti výpočetní techniky akredituje rekvalifikační programy (Eurydice, 2019a).

3.1.3 Programy a kurzy pro získávání uznávaných kvalifikací v dospělosti

Největší význam mají v této oblasti vzdělávací programy na vyšší sekundární úrovni (ISCED 3) a na terciární úrovni (ISCED 6 a dle novější klasifikace ISCED také úroveň 7). Střední školy poskytují nástavbové a zkrácené studium. Nástavbové studium pro osoby s výučním listem (ISCED 353) vede k dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou (ISCED 354). Zkrácené studium s maturitní zkouškou je určeno pro účastníky s maturitní zkouškou v jiném oboru, studium s výučním listem je pak pro osoby s výučním listem nebo maturitou v jiném oboru (Eurydice, 2019a).

Platné znění zákona č. 516/2004 Sb. v § 25 odst. 1 až 2 uvádí, že střední a vyšší odborné vzdělávání může být uskutečňováno v denní, večerní, distanční a kombinované formě, přičemž vzdělání dosažené ve všech těchto formách je nahlíženo jako rovnocenné, z hlediska nákladů a organizačního zajištění však výrazně odlišné (Mužík, 2005, s. 84).

Zvláštní postavení mají profesně orientované programy celoživotního vzdělávání na vysokých školách (Eurydice, 2019a). Programy celoživotního vzdělávání mají charakter specializační, rozšiřující, doplňující či rekvalifikační (Masarykova univerzita, 2019):

- Specializační – navazuje na již získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání a probíhá při výkonu povolání. Podmínkou většinou bývá ukončení magisterského programu. Jde např. o další vzdělávání pedagogických nebo zdravotnických pracovníků.
- Rozšiřující – je zaměřeno na rozšíření (prohloubení) znalostí a dovedností v oboru na úroveň, která je vyšší než standardní požadavky studia. Např. u pedagogů jde o rozšíření odborné způsobilosti o další aprobační předmět.
- Doplňující – vzdělání určené pro absolventy vysokých nebo středních škol. Tyto osoby díky němu získají ucelenou způsobilost k výkonu pracovních činností, pokud jejich dosavadní vzdělání k výkonu stávající činnosti nepostačuje.
- Rekvalifikační – bylo rámcově popsáno výše. Po dohodě s úřady práce, odbornými školami nebo zaměstnavateli je možné prostřednictvím vzdělávací instituce organizovat vzdělávání na míru.

Účastníci programů celoživotního vzdělávání nemají status studenta vysoké školy. Některé vysoké školy přijímají v rámci programu celoživotního vzdělávání (někdy

označovaných „nulté ročníky“) uchazeče, kteří úspěšně složili přijímací zkoušku, avšak z kapacitních důvodů nemohli být přijati do běžného studia (Eurydice, 2019a).

3.1.4 Programy a kurzy pro usnadnění přechodu na trh práce

Nejvýznamnější opatření pro podporu začlenění na trhu práce představují rekvalifikační kurzy. Tyto bývají určeny pro uchazeče o zaměstnání nebo pracovníky určitého zaměstnavatele, který např. mění výrobní program. Upřednostňovány bývají formy prezenční, popřípadě kombinované či distanční. Existují také nespecifické rekvalifikace, zaměřené na obecnou přípravu uchazeče o zaměstnání (edukace v různých gramotnostech). Rekvalifikace mohou být organizovány středními nebo vyššími odbornými školami a úřady práce (Eurydice, 2019a).

Rekvalifikační kurzy organizované při úřadu práce jsou v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí (dále jen MPSV). Pro zařazení do rekvalifikace musí uchazeče splňovat stanovené požadavky. Je-li dotyčný v průběhu absolvování kurzu nezaměstnaný, může pobírat podporu v nezaměstnanosti (Geisslerová et al., 2012, s. 57). Problematika nezaměstnanosti je relevantní také z psychologického hlediska, tedy může být žádoucí specializovaná intervence (viz např. Buchtová et al., 2013, s. 8).

Po celé republice je realizována řada projektů pro osoby s problematickým uplatněním na trhu práce. Některé projekty nejsou natolik úspěšné, jak se při jejich plánování předpokládalo. Příkladem může být Fond dalšího vzdělávání, což byla příspěvková organizace MPSV. Ministerstvo činnost fondu ukončilo k 31. prosinci 2018, přičemž jako jeden z důvodů byla uvedena nízká poptávka po dalším vzdělávání (Tiskové oddělení MPSV, 2018).

Na dalším vzdělávání se podílejí také soukromé firmy, neziskové organizace, včetně příspěvkových organizací, ale také např. organizace přímo řízené ministerstvy. Např. řadu krátkodobých kurzů i dlouhodobějších vzdělávacích programů dalšího vzdělávání nabízí Národní ústav pro vzdělávání (dále jen NÚV) nebo Národní institut dalšího vzdělávání, čímž by se v důsledku měla zlepšovat celková národní úroveň vzdělávání.

NÚV aktuálně realizuje např. projekt Mistrovská zkouška systém. Ve výstupu mají mít uchazeči se stanovenou předchozí kvalifikací a s nejméně pětiletou praxí možnost složit mistrovskou zkoušku. Realizace zkoušek bude probíhat ve spolupráci s profesními

spolky (cechy, svazy, asociace) a školami. Řemeslníci budou mít možnost profesního rozvoje ve svém oboru, jelikož nástavbové studium nerozvíjí řemeslné dovednosti, respektive je teoreticky zaměřené. Cílem je ale i ochrana spotřebitele, zprůhlednění trhu, evropská kompatibilita a zvýšení obecné prestiže řemesel (NÚV, 2019a).

3.1.5 Zájmové vzdělávání dospělých

Zájmové vzdělávání dospělých je možné definovat jako souhrn edukačních, poznávacích, rekreačních a dalších systematických i jednorázových činností, které směřují k naplnění volného času a umožňují lidem získat vědomosti a dovednosti mimo formalizované školní vzdělávání (Průcha a Veteška, 2014, s. 280).

V ČR (respektive českých zemích) má zájmové vzdělávání dospělých poměrně bohatou tradici (podrobněji viz Zormanová, 2017, s. 33-35). Nyní je poskytováno především v muzeích a galeriích, knihovnách, kulturních domech, střediscích volného času, ale také různými nevládními neziskovými organizacemi (Eurydice, 2019a). Vyjma profesně orientovaných programů a kurzů celoživotního vzdělávání, které byly popsány výše, je vysokými školami nabízeno také celoživotní vzdělávání čistě zájmové. Významné postavení v tomto segmentu má vzdělávání pro seniory.

Univerzity třetího věku mohou být organizovány pouze vysokými školami. Nabízené vzdělávání se typicky odvíjí od zaměření daných vysokých škol. Absolventi nezískávají akademický titul, nelze však říci, že by na frekventanty nebyly kladeny požadavky. Podmínky k přijetí na univerzitu třetího věku jsou upraveny vždy konkrétní vysokou školou (Janiš a Skopalová, 2016, s. 93-94). Univerzity třetího věku zastřešuje Asociace univerzit třetího věku. Mezi seniory je o tento typ studia poměrně velký zájem. Např. na olomoucké univerzitě Palackého je studium modulově sestaveno a trvá tři roky. V posledních dvou ročnících má studium podobu specializovaných běhů, které jsou tematicky zaměřené a připravované vždy konkrétní fakultou (Zormanová, 2017, s. 68). Univerzita Palackého realizuje výuku také formou tzv. mezigeneračního dialogu, tj. společné výuky řádných denních studentů a posluchačů univerzity třetího věku (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 93).

Výrazně podobné univerzitám třetího věku jsou akademie třetího věku. Jsou však realizovány jinými institucemi, než jsou vysoké školy – městem, krajem, knihovnou, kulturním střediskem, vyšší odbornou školou apod. Jde tedy o alternativu pro seniory, kteří bydlí ve městech bez rezidentní vysoké školy (Janiš a Skopalová, 2016, s. 94). Podle

Zormanové akademie třetího věku nepožadují po zájemcích učební nasazení. Vzdělávání je obvykle realizováno formou dvousemestrálních přednášek a besed (Zormanová, 2017, s. 69). Jako další organizace, které cílí především na zájmové vzdělávání seniorů, lze uvést kluby pro seniory nebo seniorská centra (Janiš a Skopalová, 2016, s. 95).

Opomenuty by neměly být různé typy e-learningového vzdělávání (Zormanová, 201, s. 69). S ohledem na připravenost osob v období starší dospělosti na absolvování e-learningových studijních programů se jeví, že v ČR panuje značná nerovnost, neboť Mirke, Kašparová a Sakula (2019, s. 205) zjistily statisticky významné rozdíly mezi připraveností osob ve věku 18-29 a osob ve věku 50-58, které vykazovaly poměrně nízkou připravenost. Zároveň ovšem platí, že pokud člověk již absolvoval nějaký typ online vzdělávání, roste významně pravděpodobnost, že se do nějakého e-learningového programu přihlásí i v budoucnu.

Tento jev ovšem může být dán skutečností, že v nejmladší věkové kohortě se vyskytuje velký (v mezinárodním srovnání dokonce nejvyšší, alespoň pokud jde o data z roku 2011-2012) počet digitálně zdatných (Kelblová a Modráček, 2014, s. 45).

3.1.6 Další typy veřejně podporovaného vzdělávání dospělých

Různé kurzy pro dospělé poskytují zejména zaměstnavatelé, resortní a profesní organizace, komerční instituce či školy (Eurydice, 2019a).

Zákon č. 262/2006 Sb. vymezuje § 230 prohlubování kvalifikace jakožto její průběžné doplňování, kterým se nemění její podstata a které umožňuje pracovníkovi výkon sjednané práce. Do prohlubování kvalifikace je řazeno též její udržování a obnovování. Účast na školení nebo jiných formách přípravy nebo studiu s cílem prohloubit kvalifikaci se považuje za výkon práce. Zvýšení kvalifikace je pak změna hodnoty kvalifikace.

V určených povoláních je povinností pracovníků obnovovat své vědomosti a dovednosti a ve stanovených intervalech absolvovat přezkoušení předepsaná zvláštními právními normami. Resortní vzdělávání s vysokou mírou závaznosti je typické pro oblasti lidské činnosti s nutností průběžného zavádění inovací (např. zdravotnictví, technické profese), nebo pro některé zaměstnavatele (např. pedagogičtí pracovníci, soudnictví, bankovníctví, veřejná správa). V oblasti bezpečnosti práce a protipožární ochrany jsou povinná školení napříč rezorty (Eurydice, 2019a).

3.1.7 Modely celoživotního učení a vzdělávání

Vzdělávání dospělých se systematicky věnuje samostatná disciplína – andragogika. V ČR jde o akreditovaný vysokoškolský obor interdisciplinárního charakteru, který čerpá poznatky mimo jiné z pedagogiky, ekonomie či psychologie (Průcha a Veteška, 2014, s. 40). K andragogice lze přistupovat také jako k jednomu z modelů CU. London a kol. andragogický model popisují jako přístup k edukaci dospělých, který charakterizuje např. vnitřní motivace a sebeřízení, kdy se se dospělý podílí na edukaci jako takové i její evaluaci. Alternativními pojetí jsou zážitková pedagogika (různá pojetí Kolba a Deweye), teorie transformačního učení (Mezirow) nebo aplikace teorie mnohačetné inteligence (Gardner) (London et al., 2011, s. 34-38).

Modely CU je možné charakterizovat nejen dle koncepčního východiska, ale také v termínech individuálních a sociálních dimenzí, jak činí např. Schutze a Casey. Autoři se pokusili diferencovat různá pojetí CU podle toho, kdo má za CU ve společnosti zodpovědnost (respektive od koho je očekáváno, že bude CU zajišťovat), komu je v dané společnosti CU určeno a jaké politické či filozofické koncepty jsou styčné (Šmídová, Šmídová, Kyllingstad et al., 2017, s. 503). Takto pojaté modely CU shrnuje tabulka níže.

Tabulka 2 Modely celoživotního učení dle zodpovědnosti, působnosti a teoretických východisek

Model	Individuální a sociální dimenze	Pole působnosti	Konceptuální východiska
Emancipační	Stát (společnost) je zodpovědný za rovné životní příležitosti pro všechny	Všichni občané	Sociální spravedlnost
Kulturní	Vzdělávání a učení je produktem individuální motivace po sebenaplnění, jde o záležitost libovolného jednotlivce	Individuální seberealizace	Neutilitární koncept
Otevřená společnost	Jedinec je zodpovědný, ale stát (společnost) připravuje podmínky	Pro ty, kdo se chtějí učit	Demokratický koncept
Lidský kapitál	Jedinec je zodpovědný, ale stát	Pro ekonomicky	Orientace na trh

	(společnost) vzdělávání potřebuje pro ekonomický růst a adaptaci na podmínky znalostní společnosti	aktivní	
--	---	---------	--

Zdroj: Šmídová, Šmídová, Kyllingstad et al. (2017, s. 503)

Preferenční model CU je odvislý od národní politiky vzdělávání, která se odráží v legislativě, strategických dokumentech, koncepčních dokumentech a následně v organizaci a edukační praxi.

3.1.8 Politika celoživotního vzdělávání a související strategické dokumenty

Ve srovnání s řadou jiných zemí není v ČR politika CU jednotná, ale je v gesci různých ministerstev. Tato roztříštěnost se projevuje problematicky i mimo centrální úroveň, komplikuje vztahy mezi státem a samosprávami. Např. program UNIV 3 měl transformovat sekundární školy do center celoživotního učení, ale většinu vzdělávacích funkcí, které měly být v rámci programu zavedeny, již poskytoval stávající sekundární a terciární vzdělávací systém (Milana, Nesbit et al., 2015, s. 29-34). Významný vliv na českou vzdělávací politiku má členství v Evropské unii (dále jen EU), je však třeba říci, že unijní politika v tomto ohledu není jednotná, ale komplementární, tedy je členským státům ponechána značná autonomie (Fajčíková, Urbancová a Jarkovská, 2017, s. 100).

V roce 2009 byl členskými státy EU přijat Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (*Education and Training 2020*, dále jen ET 2020), který stanovuje čtyři strategické cíle (MŠMT, 2019):

1. Zajistit CU a mobilitu.
2. Zlepšovat kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy.
3. Prosazovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství.
4. Zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních edukace.

Pokud jde o členství ČR v OECD, ve srovnání s EU, je jeho dopad na vzdělávací politiku méně evidentní, méně přímý. Vliv EU na české vzdělávání je patrný v sociálním a regionálním rozvoji, v aktivitách neziskových organizací. Přístup OECD k vzdělávací politice lze označit jako ekonomistický, prosazuje např. rozvoj finanční gramotnosti.

Z fondů EU byly a jsou financovány rovněž ekonomicky zaměřené projekty (např. důraz na konkurenceschopnost, uznávání předchozího vzdělávání), ale také inkluzivní vzdělávání nebo podpora konceptů, jako jsou aktivní stárnutí, mezigenerační solidarita či univerzity třetího věku (Milana, Nesbit et al., 2015, s. 34-36).

Zřejmě nejvýznamnějším národním strategickým dokumentem posledních let byla Strategie celoživotního učení ČR (dále jen SCU) z roku 2007 a platností do roku 2015. Platnost SCU vycházela implementačního plánu (MŠMT, 2007). SCU vymezovala několik strategických směrů a konkrétní návrhy opatření na podporu rozvoje CU (pro oblast počátečního vzdělávání, pro terciární vzdělávání a pro další vzdělávání). Hlavní strategické směry a návrhy opatření pro jednotlivé segmenty CU byly provázány navzájem, a navíc s operačními programy ČR pro období 2007-2013 (jednalo se o operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost a Lidské zdroje a zaměstnanost) (MŠMT, 2007, s. 53-85).

Od roku 2015 ČR nedisponuje výhradním strategickým dokumentem pro CU, tvorba navazujících dokumentů a vlastní realizace vzdělávací politiky v této oblasti čerpá z jiných východisek. Problematika CU byla prostřednictvím Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (dále jen Strategie 2020) začleněna do návazných implementačních dokumentů, především do Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR a dlouhodobého záměru pro oblast vysokých škol (Eurydice, 2018). Priority Strategie 2020 lze rozdělit do tří širokých skupin (MŠMT, 2014, s. 12-38):

1. Snižování nerovností ve vzdělávání – např. posilovat společné prvky v oborech středního vzdělávání, udržet otevřený přístup k rozmanité nabídce terciárního vzdělávání, vytvářet podmínky pro snazší přechod absolventů na trh práce, podporovat dostupnost a kvalitu dalšího vzdělávání, individualizovat nabídku poradenských služeb.
2. Podpora kvalitní výuky a učitele – např. dokončit a zavést kariérní systém pro pedagogy a zlepšovat podmínky pro jejich práci, modernizovat počáteční vzdělávání pedagogů, posílit význam kvalitní výuky ve vysokoškolském vzdělávání.
3. Odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému – např. ustavit Národní radu pro vzdělávání, zlepšit dostupnost a kvalitu informací o vzdělávacím systému, zlepšit komunikaci mezi aktéry ve vzdělávání včetně široké veřejnosti.

Součástí implementace Strategie 2020 byl závazek zajistit externí hodnocení jejího naplňování, dopadů opatření navazujících na Strategii 2020 v rámci celkových změn národního vzdělávacího systému, a to i v kontextu mezinárodních trendů. Skupina byla ustavena v roce 2017 a koncem roku vydala finální hodnocení. Např. pokud jde o podporu dostupnosti a kvality dalšího vzdělávání, hodnocení je spíše negativní – Strategii 2020 je vytýkáno, že nespécifikuje, co přesně by bylo potřeba v této oblasti podniknout. Evaluační tým navíc narazil na nedostatek spolehlivých informací a analýz či problematickou dělbu kompetencí mezi rezorty (Stuchlíková et al., 2017, s. 5). Strategie 2020 nicméně přispěla k integraci konceptu CU do stávajících strategických a koncepčních dokumentů, další posílení tématu CU pak představují koncepce s vazbou na iniciativu Průmysl 4.0 (Eurydice, 2018).

Cíle a opatření Strategie 2020 jsou tedy rozpracovány v dalších dokumentech. Významný je v tomto ohledu také Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období let 2015-2020 (dále jen Záměr 2020). Záměr 2020 považuje za nutné stimulovat poptávku po dalším vzdělávání prostřednictvím motivace a zlepšení informovanosti občanů. Tento cíl vychází ze strategického rámce ET 2020, jímž se ČR přihlásila k dosažení evropské referenční úrovně a to 15 % dospělých, kteří se mají v roce 2020 účastnit dalšího vzdělávání. Dále je akcentována např. podpora systému uznávání výsledků dalšího vzdělávání dle zákona č. 179/2006 Sb. a Národní soustavy kvalifikací (MŠMT, 2015, s. 68-72). Mezi další tzv. evropské referenční ukazatele ET 2020 patří např. minimálně 40 % osob ve věku 30-34 let s ukončeným terciárním vzděláním (MŠMT, 2019).

Digitální gramotnost (za synonyma lze považovat termíny počítačová či informační gramotnost) lze definovat mimo jiné jako schopnost rozeznat problém, získat potřebné informace, zpracovat je, vhodnými pracovními postupy tento problém vyřešit a výsledky práce při dodržování etických a bezpečnostních pravidel náležitě prezentovat (Kelblová a Modráček, 2014, s. 9). Např. v definici UNESCO je ovšem digitální gramotnost (dále jen DG) vymezována více s důrazem na digitální technologie. Systematická podpora DG je v rámci Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020 chápána jako nutná podmínka zajištění efektivního CU. V rámci dalšího vzdělávání je DG podporována především prostřednictvím rekvalifikačních kurzů nebo kurzů s vazbou na digitální technologie pro státní zaměstnance. Nutné je však zajistit souhru mezi formálním

vzděláváním, individuálním učením a vzděláváním v rámci neformálních komunit. Mezi hlavní příčiny zaostávání DG nezaměstnaných i zaměstnanců patří nedostatečné vzdělání v této oblasti během počátečního i dalšího vzdělávání (MPSV, 2015, s. 3-29). Vzhledem k věkové struktuře obyvatelstva, respektive demografickému vývoji během posledních desetiletí (viz např. Čeledová, Kavlach a Čevela (2016, s. 30-31)) a údajům o účasti v dalším vzdělávání (viz ČSÚ (2010)), však nelze předpokládat, že by celá populace disponovala aktuálními DG.

Strategie politiky zaměstnanosti do roku 2020 se problematice CU věnuje na mnoha místech a považuje podporu CU za prioritu. Tato je zde konceptualizována mimo jiné jako prevence předčasné ekonomické neaktivity. Za prioritu je z tohoto pohledu považována podpora profesní mobility starších zaměstnanců. Tohoto může být dosahováno např. *age managementem* ze strany zaměstnavatelů nebo rozvojem poradenských středisek na úřadech práce. Nejvýraznější bariéry rozvoje dalšího vzdělávání jsou identifikovány u malých a středních podniků (do 50 zaměstnanců) – projevuje se především nedůvěra zaměstnavatelů v pozitivní efekt vzdělávání a problematická je i výše finančních nákladů (MPSV, 2015, s. 25-36). Problémem může být i nedostatek plánování či absence strategie (Hroník, 2007, s. 13-29).

Další významné související strategické dokumenty jsou především Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti ČR 2012-2020, Koncepce podpory malých a středních podnikatelů 2014-2020, Strategický rámec rozvoje veřejné správy ČR pro období 2014-2020, Národní inovační strategie ČR 2012-2020 a Strategie regionálního rozvoje ČR 2014-2020.

V současné době je připravována nová strategie na roky 2019-2025, která se má zaměřovat na demografické změny a budoucí výzvy v oblasti stárnutí populace, bydlení, zajištění sociální a zdravotní péče nebo CU. V Národním programu reformy ČR na rok 2019 je zdůrazňována nutnost posilovat CU pro všechny věkové skupiny (Úřad vlády ČR, 2019, s. 29-36).

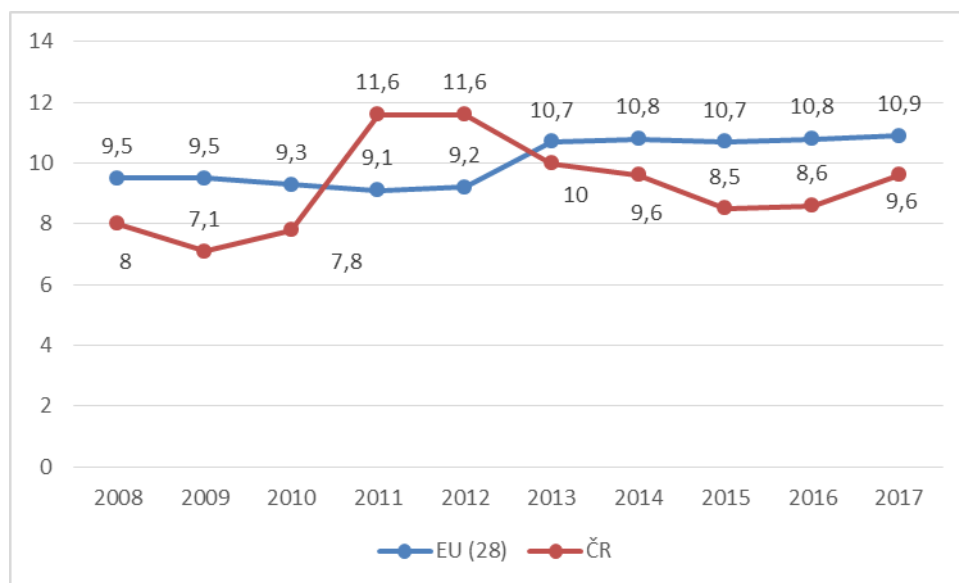
3.1.9 Česká populace z pohledu celoživotního učení a vzdělávání

V průběhu posledních patnácti let bylo vzdělávání dospělých v ČR do značné míry ovlivněno Národní soustavou povolání (dále jen NSP) a Národní soustavou kvalifikací (dále jen NSK) (Milana, Nesbit et al., 2015, s. 37-38). NSP je průběžně aktualizovaný registr povolání vyskytujících se na českém pracovním trhu. NSP vzniká v souladu se

zákonem č. 435/2004 Sb. (zákon o zaměstnanosti) a obsahuje informace o povoláních uplatnitelných na trhu práce a požadovaných kompetencích (MPSV, 2011). NSK je legislativně zakotvena zákonem č. 179/2006 Sb. (o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání), obsahuje kvalifikační standardy seskupené do jednotlivých úrovní a představuje systémový rámec pro počáteční i další vzdělávání a uznávání výsledků učení, zároveň umožňuje srovnávání kvalifikací uznávaných v ČR s kvalifikacemi uznávanými v jiných státech EU (NÚV, 2019b). Obsah NSP i NSK se průběžně odráží v kurikulech sekundárního a terciárního vzdělávání, zároveň pak v dalším profesním i zájmovém vzdělávání pracovníků (Milana, Nesbit et al., 2015, s. 38).

Ve srovnání s evropským průměrem se v ČR roce 2017 dařilo plnit evropské referenční ukazatele související s CV pouze podprůměrně. Vzdělanostní struktura obyvatelstva se nicméně průběžně zlepšuje, roste např. počet osob s vysokoškolským vzděláním. Zpráva Evropské komise vyzdvihovala rostoucí národní výdaje na vzdělávání, které v roce 2014 překročily evropský průměr. Fajčíková, Urbancová a Jarkovská (2017, s. 621) výzkumně potvrdily výše uvedené, totiž že vzdělávání pracovníků je systematicky plánováno především většími národními i mezinárodními zaměstnavateli. Důležité je vyhodnocovat také efektivitu realizovaných vzdělávacích programů (Fajčíková a Urbancová, 2017, s. 621).

Graf 1 Podíl (v %) dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a v EU mezi lety 2008-2017



Zdroj: Eurydice (2019b)

Z grafu výše je zřejmé, že mezi roky 2008 a 2017 se průměrný podíl dospělých osob z 28 zemí EU v dalším vzdělávání příliš neměnil, zatímco v ČR docházelo k růstu a poklesu s vrcholem v letech 2011 a 2012, respektive minimem v roce 2009. Některé ekonomicky vyspělé země, jako jsou např. Německo, Belgie nebo Irsko, nemusejí být v míře účasti na dalším vzdělávání ve srovnání s ČR výrazně odlišné. To ukazují např. data OECD z roku 2014, která jsou znázorněna v tabulce níže.

Tabulka 3 Podíl dospělých (věk 25-64 let) v dalším vzdělávání v roce 2014

25,1 % a více	15,1 % až 25 %	10,1 % až 15 %	5,1 % až 10 %	5 % a méně
Finsko	Velká Británie	Průměr zemí EU	Lotyšsko	Rumunsko
Island	Nizozemí	Estonsko	Irsko	Bulharsko
Švédsko	Francie	Slovinsko	Kypr	Chorvatsko
Dánsko	Norko	Lucembursko	Belgie	Řecko
Švýcarsko		Rakousko	Malta	Slovensko
			Německo	Makedonie
			Itálie	Maďarsko
			ČR	Polsko
			Portugalsko	Litva
			Španělsko	Turecko

Zdroj: Boeren et al. (2016, s. 43)

Dle Eurostatu byly v roce 2016 hlavními bariérami dalšího vzdělávání dospělých v ČR (Mirke, Kašparová a Cakula, 2019, s. 208):

- Relevantní osoby nevnímaly potřebu dalšího vzdělávání nebo výcviku (68,9 %).
- Jiné osobní důvody (11,4 %).
- Rodinné důvody (7,3 %).
- Zdravotní důvody nebo věk (2,9 %).
- Časové důvody (2,5 %).
- Finanční náročnost (2,4 %).

Z makroekonomického hlediska jsou determinanty účasti dospělých v dalším vzdělávání identifikovány na úrovni širších strukturálních faktorů nebo vyspělosti země či regionu. V této záležitosti byla realizována řada výzkumů, přičemž prokázáno bylo, že vliv

mají např. charakteristiky vzdělávacího systému pro dospělé, výše výdajů na výzkum a vývoj, míra nezaměstnanosti, flexibilita trhu práce nebo hrubý domácí produkt. Navíc existují studie, které prokazují korelace mezi těmito a dalšími proměnnými (Boeren et al., 2016, s. 110-119). Zdá se, že ze skupinového hlediska existují značné rozdíly v bariérách kvalifikovaných a nekvalifikovaných, respektive osob s nízkou kvalifikací (viz např. Šprlák, 2016, s. 200).

V ČR v roce 2018 bylo méně než 7 % osob v produktivním věku, jejichž kvalifikace byla nízká. Tento podíl dlouhodobě klesal, avšak v posledních letech došlo k obratu, což je zapříčiněno rostoucím výskytem předčasných odchodů ze vzdělávání u mladých ročníků. Na pracovním trhu se osobám s nízkou kvalifikací daří výrazně hůře než ostatním – míra nezaměstnanosti těchto osob je relativně vyšší. Nejdůležitějším dlouhodobým řešením, které by zlepšilo situaci osob s nízkou kvalifikací je rozšiřování jejich kvalifikace prostřednictvím CU. Jedním z problémů jsou výrazné regionální rozdíly – v Ústeckém a Karlovarském kraji je ve srovnání s ostatními kraji takřka dvojnásobek takto znevýhodněných osob (Bičáková a Kalíšková, 2018, s. 5-26).

3.2 Regionální rozvoj, celoživotní učení a vzdělávání

Regionální rozvoj (dále jen RR) je široký pojem, jehož definice v odborné literatuře nejsou konsenzuální a jednotnost neexistuje ani v definicích různých odborných organizací. Většinou přístupů k RR je však společné, že jej chápou jako rozvoj území samotného (v hospodářském, sociálním nebo jiném smyslu) i jako činnost, kterou vykonávají představitelé veřejné správy (případně i soukromého a neziskového sektoru), aby rozvoj regionu podpořili (Maier et al., 2012, s. 171). Vymezení konkrétního regionu se odvíjí od účelu tohoto vymezení (regionalizace), přičemž se rozlišují dva základní způsoby určení regionu (Čadil, 2010, s. 1-2):

- Vytyčení regionu jako území, které se vyznačuje společnými znaky – region lze vytyčit např. podle HDP na obyvatele, míry nezaměstnanosti nebo koncentrace průmyslu. Obvykle se pracuje s administrativně vymezenými regiony, jejichž znakem je společná samospráva (viz také např. Wokoun et al. (2011)).

- Funkční vymezení regionu – vychází se z ekonomických vazeb mezi jednotlivými subjekty a regionem je pak území, kde jsou vazby intenzivní a mimo toto území pak méně.

ČR jakožto region leží v regionu Střední Evropa, což je území mezi evropským Západem a Východem v geografickém a politickém, tudíž i strategickém a institucionálním pojetí. Jako další příklad definičního znaku tohoto regionu lze uvést příslušnost k západní větvi křesťanství a tisíciletý germánský vliv kulturní, jazykový a institucionální. Jakožto reálná entita je ovšem Střední Evropa z globálního i z evropského hlediska spíše přehlížena, ČR je většinou řazena spíše na evropský Východ (Kučerová, 2015, s. 65-68). Regionální identitu (to, zda je „entitou“) vymezil např. Paasi prostřednictvím míry institucionalizace daného regionu (území, symbolický prostor sdílení populací, vlastní instituce, funkční integrace a akceptace systémem regionů) (Majerová et al., 2011, s. 87). Další pohledy na identitu regionů shrnuje Cejpková (2018, s. 74-84). Z hlediska účelu tohoto textu jsou ovšem důležitější regiony v rámci ČR.

EU rozděluje územní celky s využitím systému tzv. NUTS (*La Nomenclature des Unités Territoriales Statistiques*, nomenklatura jednotky teritoriální statistiky). V ČR nese normalizovaná klasifikace územních celků název CZ-NUTS a sestává se z následujících úrovní (Ryglová, Burian a Vajčnerová, 2011, s. 40):

- NUTS 0 = stát (ČR) – 1 celek.
- NUTS 1 = území (ČR) – 1 celek.
- NUTS 2 = oblast (sdružené kraje, tzv. regiony soudržnosti) – 8 celků.
- NUTS 3 = kraj (vyšší územní samosprávné celky) – 14 celků.
- NUTS 4 = okres – 77 celků.
- NUTS 5 = obec (základní územní jednotka) – 6254 celků.

Dlouhodobě lze mezi českými regiony pozorovat nerovnosti. Hovoří-li se ale např. o lepším ekonomickém postavení českých než moravských regionů (NUTS 3 i NUTS 2), je třeba zohlednit vysoce nadprůměrné výsledky Prahy (Viturka et al., 2010, s. 120). Důležité je také diferencovat posuzovaná kritéria, zpravidla se zohledňuje: příjem na hlavu, míra nezaměstnanosti, populační vývoj (včetně migrace), podíl zemědělství, počet pracovních míst na 1000 obyvatel, vzdálenost od velkých měst, ekonomický růst, životní standard

(Dvořáček a Slunčík, 2012, s. 60). Straka a Tuzová (2016, s. 502-503) analyzovali nejčastěji užívané indikátory RR (studie o regionech a vesnických oblastech) ve výzkumech zaměřených na ČR (viz tabulku níže).

Tabulka 4 Nejčastěji užívané indikátory regionálního rozvoje ve výzkumech zaměřených na ČR

Indikátor	Typ indikátoru	Počet studií
Míra nezaměstnanosti	Ekonomický	8
Bydlení (dokončené byty, zahájené byty atd.)	Lokální	6
Porodnost	Demografický	4
Průměrná hrubá mzda	Ekonomický	3
Počet firem	Ekonomický	3
Podíl osob dojíždějících za prací	Ekonomický	3
Počet registrovaných automobilů	Lokální	3
Podíl domácností s připojením k internetu	Lokální	3
Počet/podíl vysokoškolských studentů	Demografický	3
Index vzdělání	Demografický	3
Průměrná délka nemocenské	Ekonomický	3
Věkový index (podíl osob ve věku 60-65 let)	Demografický	3
Průměr změn voličských preferencí	Sociální	3
Podíl migrace	Demografický	3

Zdroj: Straka a Tuzová (2006, s. 502-503)

O tom, jak se tyto a další indikátory RR vyvíjejí, rozhoduje řada faktorů (determinant), jejichž pojetí není v teoriích RR jednotné.

3.2.1 Faktory regionálního rozvoje

Strategie regionálního rozvoje ČR 2014-2020 ve své analytické části identifikovala jako hlavní faktory RR (MPSV, 2013, s. 63-68):

- Postavení regionální politiky v systému veřejných politik státu – do budoucna je nutné využívat nové, územně podmíněné nástroje reagující na diferencované potřeby regionů.

- Setrvačnost regionální struktury státu – roste např. význam území při hranicích s Bavorskem a částečně i Rakouskem. Problémem jsou regionální problémy v oblasti severozápadních Čech a severní Moravy.
- Demografický vývoj a trh práce – kladné migrační saldo je odrazem atraktivity (např. Pražská či Plzeňská metropolitní oblast) regionů. Problémem je např. nesoulad požadavků trhu práce a oborovou strukturou sekundárního a terciárního vzdělávacího systému.
- Ekonomické faktory – prohlubují se rozdíly na úrovni menších územních celků. Vysoká koncentrace tradičních odvětví průmyslu se obvykle pojí s nízkým tempem růstu. Menší regiony s výraznou lokalizací dominantního odvětví (např. sklářství) jsou ekonomicky zranitelné.
- Infrastrukturu – limitace nekvalitní dopravní sítě, v oblasti technické infrastruktury se však ČR nevyznačuje výraznými disparitami.
- Technologické změny a inovace – dominuje Praha, velmi dobrá úroveň je v Brně, pozitivní vývoj v Ostravě, Plzni, Liberci a Hradecko-pardubické aglomeraci. Nedostatečná je ale prostorová difuze výsledků pozitivních procesů.
- Kvalitu životního prostředí a životních podmínek obyvatelstva – faktor má výrazný vliv na stav a perspektivy rozvoje jednotlivých regionů, mezi kterými existují značné rozdíly.
- Kulturní potenciál a cestovní ruch – význam cestovního ruchu v hospodářství je stabilizovaný, ale jeho výkonové ukazatele jsou stále z větší části zajišťovány Prahou.
- Cíle EU a jejich politik – získány byly např. stovky miliard Kč na rozvoj v regionech soudržnosti, s realizací některých operačních programů byly však obtíže.
- Organizaci veřejné správy – možnosti krajů v ovlivňování RR naráží hlavně na nedořešený systém jejich financování.

Na RR se mohou významnou měrou podílet firmy např. prostřednictvím investic a nabídky pracovních míst. Maier a kol. vymezují následující faktory, které jsou významné pro podnikatelské investice v regionech (Maier et al., 2012, s. 177-178):

- Množství a kvalita lidských zdrojů – cena, dostupnost a kvalita pracovní síly. Kvalitou pracovní síly je míněna nejen vzdělanost, ale také to, zda jejich kvalifikace odpovídá potřebám a požadavkům zájemců o investice (firmám).
- Dostupnost pozemků a budov pro umístění investic – pro firmy bývají investice do přestaveb a rekonverzí ve srovnání s investicemi „na zelené louce“ často neefektivní.
- Připravenost a dostupnost infrastruktur – jde zejména o dopravní infrastrukturu.
- Dostupnost a kvalita subdodavatelů a odběratelů – i potenciál regionálních firem pro navázání subdodavatelských vztahů.
- Veřejná výzkumná a vývojová infrastruktura – faktor má význam především pro firmy, které vlastní konkurenceschopnost zakládají na inovacích (v protikladu vůči nízké ceně).

Jak již bylo vícekrát vysvětleno výše, kvalita lidských zdrojů je do značné míry odvislá od efektivity CU. Jednotlivé faktory podnikatelských investic v regionech ovšem nemají stejnou váhu. Dle výzkumu Víturky et al. (2010, s. 20) patří kvalita pracovních sil mezi faktory nejvýznamnější. Dalšími významnými faktory jsou podnikatelská a znalostní báze, dostupnost pracovních sil, blízkost trhů a koncentrace významných firem. Mezi relativně méně významné faktor autoři řadí přítomnost zahraničních firem, environmentální kvalitu území, asistenci veřejné správy, blízkost mezinárodních letišť a flexibilitu pracovních sil.

Z pohledu individuálních obyvatel může být atraktivita jednotlivých regionů porovnávána poněkud odlišnou optikou (Maier et al., 2012, s. 178-179):

- Pracovních míst, jejich dostupnosti, skladby a výší mezd – pro vyspělé ekonomiky jsou důležitá pracovní místa pro osoby s vysokou kvalifikací. Nejsou-li v regionu tato místa dostupná, vzdělaní lidé odcházejí, čímž se zhoršuje kvalita lidských zdrojů v regionu.
- Dostupnosti bydlení – má význam i pro firmy, neboť kvalitní bydlení přitahuje kvalitní pracovní sílu.
- Příležitostí k volnočasovým aktivitám – kulturní, sportovní, rekreační a další zařízení regionu nepřímo ukazují na bohatství regionu a kvalitu veřejné správy.
- Kvality veřejných služeb – např. dopravní obslužnost, kvalita školství nebo sociálních služeb.

K faktorům RR lze přistupovat také z jiných pozic než z hlediska nabídky a poptávky na pracovním trhu. V průběhu historie vznikly různé teorie RR. Podle Blažka a Uhlíře je základním dělením modelů RR dichotomie konvergenční a divergenční. Podle konvergenčních teorií je přirozenou tendencí RR vyrovnávání rozdílů mezi jednotlivými regiony. Zastánci divergenčních teorií předpokládají, že v průběhu vývoje dochází spíše k zvětšování meziregionálních rozdílů. Jednotlivé přístupy k RR se liší také v názorech na roli státu v ekonomice (Blažek a Uhlíř, 2011, s. 13-16). Jinými slovy zastánci různých přístupů k RR se různí v názorech na to, zda a kdy má být uplatňována regionální politika, jaká má být její povaha, kam má být cílena apod.

3.2.2 Regionální politika

Východiskem koncepce regionální politiky může být převažující teorie RR a jí odpovídající obecný ekonomický přístup.

Tabulka 5 Vývoj hlavních přístupů a teorií regionálního rozvoje

Obecný přístup	Převažující teorie regionálního rozvoje	Regionální politika
neoklasický (1920-1940)	teorie regionální rovnováhy (zejména tzv. neoklasické modely)	Základní koncept – „dělníci za práci“, používány jsou proto nástroje zvyšující mobilitu pracovních sil
keynesiánský (1950-1975)	teorie regionální nerovnováhy (např. teorie kumulativních příčin, teorie pólu růstu)	„práce za dělníky“, nástroje podporující příliv investic ze soukromého i veřejného sektoru do regionů (investiční dotace, relokační instituce)
neomarxistický (1970-1985)	teorie regionální nerovnováhy (např. teorie nerovné směny)	návrhy na opatření neformulovány, v některých zemích byla regionální politika účinná, nevýhodou byla ztráta ekonomické výkonnosti a vnější konkurenceschopnosti celého státu
neoliberální (1975-)	teorie regionální rovnováhy i nerovnováhy (např. nová teorie růstu, teorie závislosti na zvolené cestě)	„podpora lokální iniciativy“, podpora malých a středních firem, decentralizace kompetencí, deregulační opatření

institucionální (1980-)	teorie regionální nerovnováhy (např. teorie průmyslového okrsku, teorie učících se regionů)	„spolupráce a inovace“, podpora malých a středních firem, šíření inovací, networking, gradualistická proměna místních institucí založená na učení
----------------------------	--	--

Zdroj: Blažek a Uhlíř (2011, s. 15)

Opatření na podporu RR lze v obecnosti dělit na opatření související s národní a nadnárodní podporou investic. Jde zejména o (Dvořáček a Slunčík, 2012, s. 61):

- Ochranu investic.
- Ochranu věřitelů.
- Snižování úrokových měr.
- Pomoc rozvojovému kapitálu.
- Podporu výzkumu a vývoje.

Na místní úrovni je podpora RR spojena především s:

- Cenami pozemků.
- Výší nájemného.
- Místními daněmi a poplatky.
- Plány výstavby.
- Požadavky na odstraňování staré ekologické zátěže.
- Vytváření regionálního image.
- Podporou možností meziregionální spolupráce.

Dále lze hovořit o různých fiskálních opatřeních na podporu RR, např. jde o osvobození od daně z příjmu na určité období, pojištění úvěrů (půjček) na podnikání nebo poskytování dotací na nově vytvářená pracovní místa (Dvořáček a Slunčík, 2012, s. 61).

Konkrétními cíli regionální politiky ČR na období 2014-2020 jsou (MPSV, 2013, s. 80-81):

1. Podpořit zvyšování konkurenceschopnosti a využití ekonomického potenciálu regionů (růstový cíl) – důraz na zvyšování konkurenceschopnosti, respektive

zlepšení podmínek pro využití ekonomického potenciálu jednotlivých dílčích území.

2. Zmírnit prohlubování negativních regionálních rozdílů (vyrovnávací cíl) – vedle dlouhodobé dominance Prahy nad ostatními regiony se začínají projevovat výrazné rozdíly mezi městy, jejich aglomeracemi a periferními regiony.
3. Posílit environmentální udržitelnost (preventivní cíl) – je žádoucí, aby docházelo ke sladění socioekonomického rozvoje s možnostmi životního prostředí.
4. Optimalizovat institucionální rámec pro rozvoj regionů (institucionální cíl) – vytváření institucionálních podmínek pro realizaci cílů 1, 2 a 3.

Zvyšování konkurenceschopnosti regionů může být na první pohled logický, ale z konceptuálního hlediska kontroverzní cíl. Ženka, Novotný a Csank (2012, s. 165) se domnívají, že zvyšování regionální konkurenceschopnosti je ve strategických dokumentech primárně plánováno jako podpora výzkumu a inovací, respektive spolupráce mezi výzkumem a podnikovou sférou, aby byly inovace zaváděny do praxe. Problémem podle uvedených autorů je např. nedostatečná poptávka firem po inovacích či jejich schopnost aplikovat výsledky základního výzkumu.

Konkurenceschopnost regionů je možné měřit i pomocí agregace různých typů dat. Příkladem může být index regionální konkurenceschopnosti (dále jen RCI), který zahrnuje také celoživotní učení (Evropská komise, 2017).

3.2.3 Celoživotní učení, vzdělávání a regionální rozvoj

RCI vychází z metodiky indexu globální konkurenceschopnosti sestavovaného Světovým ekonomickým fórem (*World Economic Forum*), má však svá specifika s ohledem na evropské regiony. Regionální konkurenceschopnost je zde vymezena jako schopnost určitého regionu nabídnout atraktivní a udržitelné prostředí pro firmy a rezidenty, aby zde mohli pracovat a žít. Regiony jsou v rámci RCI hodnoceny na úrovni NUTS 2. RCI zahrnuje celkem 11 ukazatelů, které jsou rozděleny do 3 skupin (Evropská komise, 2017, s. 14):

- Základní skupina – instituce, makroekonomická stabilita, infrastruktura, zdraví, primární vzdělávání.

- Efektivita – vyšší vzdělávání (včetně CU), efektivita trhu práce, velikost trhu.
- Inovace – technologická připravenost, vyspělost podnikatelského prostředí, inovace.

Celkově lze ČR zařadit mezi země, kde byla hodnocení jednotlivých regionů mezi roky 2013 a 2016 poměrně stabilní. Zároveň je pozitivní, že některé regiony v ČR zaznamenaly zlepšení o jednu úroveň, což platilo jen pro regiony v dalších pěti zemích (Evropská komise, 2017, s. 13-18). Hodnoty RCI Plzeňského kraje (respektive regionu Jihozápad, kam Plzeňský kraj jakožto NUTS 3 spadá) budou popsány v následující kapitole.

Pokud jde o relevantní teoretický přístup spojující politiku RR s problematikou CU, lze uvést např. teorii učících se regionů nebo regionální politiku inspirovanou institucionálními teoriemi. Klíčovým doporučením pak bývá vysoká míra investic do vzdělávání a výzkumu, respektive do institucionální infrastruktury. Nebylo ovšem dosaženo shody v tom, do jaké míry je možné zkušenosti úspěšných učících se regionů přenášet do jiných oblastí (Blažek a Uhlíř, 2011, s. 252-253). V rámci EU byla realizována řada projektů, které aplikovaly teorii učících se regionů. Zároveň působí různé organizace využívající tyto poznatky z teorie učících se regionů či měst (viz např. Aspin, Chapman, Evans et al. (2012, s. 679-697) nebo Zarifis, Gravani et al. (2014, s. 278)).

Významnou roli ve výzkumu a inovacích jakožto důležitých pilířích RR hrají univerzity, respektive vysoké školy. OECD upozorňuje na úlohu vzdělávacích institucí v RR již od počátku 70. let minulého století. V roce 2007 OECD začala realizovat související projekt PASCAL (*Project on the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development*), opomíjet nelze ani příbuzná politická opatření EU (Aspin, Chapman, Evans et al., 2012, s. 50).

Šmídová a Čábelková na příkladu kraje Vysočina a absolventů jihlavské Vysoké školy polytechnické prezentují, že samotné institucionální zajištění (vysoká škola) a nabídka na trhu práce (absolventi) nemusí být ve střednědobém i dlouhodobějším horizontu garancí efektivního RR. Autorky ilustrují, jak se mezi roky 2001 a 2013 pohybovala nezaměstnanost absolventů terciárního vzdělávání v kraji Vysočina. Sledované nadprůměrné hodnoty nezaměstnanosti vysokoškoláků lze připsat řadě příčin, např. typu vzdělávacích oborů, chybějícím intervencím ze strany politiků či vedení vysoké školy nebo strukturálním aspektům tamního trhu práce (Pinheiro, Young, Šima et al., 2018, s. 79-110).

Zjednodušeně lze říci, že uvedené potvrzuje již výše popsané závěry, a sice že vzdělávání je potřeba plánovat a vyhodnocovat jeho efektivitu. Samotná nabídka

vzdělávání, byť se může jednat o akreditovaný vysokoškolský obor, není garancí efektivity RR. Pozitiva a negativa organizace CU ze strany státu byla rámcově popsána výše. V souvislosti s problematikou RR se tématu věnují Šmídová, Šmídová, Kyllingstad et al. (2017).

4 Charakteristika Plzeňského kraje

Plzeňský kraj (dále jen PK) leží na jihozápadě ČR, sousedí severozápadně s Karlovarským, severně s Ústeckým, severovýchodně se Středočeským a východně s Jihočeským krajem. Nejdelší hranici má jihozápadně s Německem (respektive Bavorskem). Polohu regionu mezi hlavním městem a zeměmi západní Evropy lze považovat za velmi výhodnou (Krajský úřad Plzeňského kraje, 2019).

Tabulka 6 Přehled základních údajů o Plzeňském kraji

Ukazatel	Hodnota
Rozloha	7,649 km ²
Počet obyvatel (k 31.12.2018)	584 672
Počet obyvatel na 1 km ²	75
Počet obcí s rozšířenou působností	15
Počet obcí s pověřeným obecním úřadem	35
Počet obcí	501
Průměrná hrubá mzda (k 04.06.2019)	31 404 Kč
Míra nezaměstnanosti (k 28.02.2019)	2,25 %

Zdroj: Krajský úřad Plzeňského kraje (2019)

Oproti roku 2018 PK zaznamenal růst v řadě ukazatelů, byť v některých ukazatelích, kde by byl žádoucí růst, je indikován pokles.

Tabulka 7 Plzeňský kraj – nejnovější ekonomické údaje

Ukazatel	Hodnota	Změna v % oproti stejnému období 2018
Regionální HDP	255 226 mil. Kč	+4,7
Tvorba hrubého fixního kapitálu na obyvatele	88 225 Kč	-0,9
Disponibilní důchod domácností na obyvatele	231 227	+5,5
Průměrná hrubá mzda	31 404 Kč	+7,0
Obecná míra nezaměstnanosti	1,4	-0,3
Počet ekonomických subjektů	145 589	-0,4

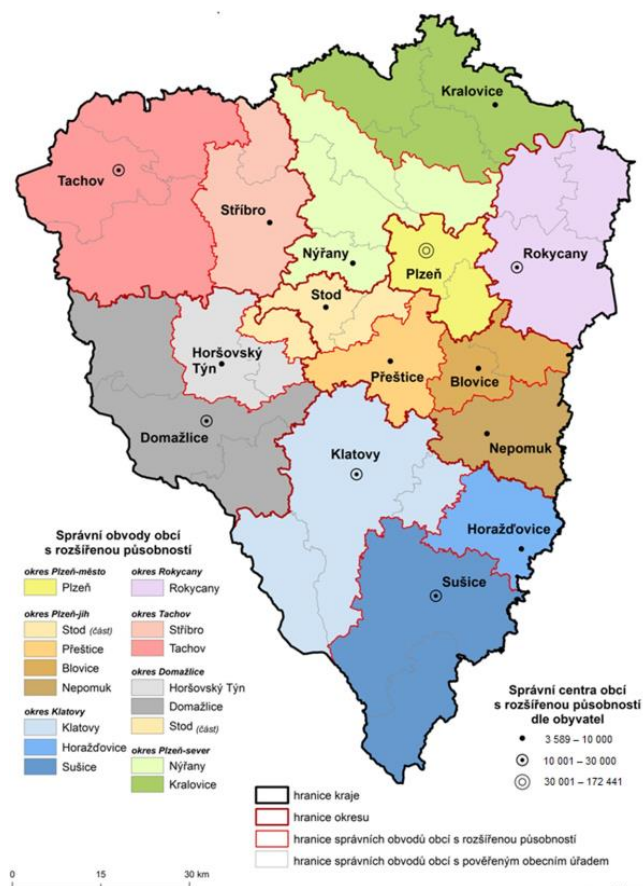
Zahájené byty	1 237	+19,9
Dokončené byty	1 138	+18,8
Tržby v průmyslu	56 502 mil. Kč	-0,2

Zdroj: Český statistický úřad (2019a)

Údaje o poklesu tržeb v průmyslu jsou v souladu s ekonomickými údaji za ČR jako celek, především pak s poklesem průmyslové produkce a poklesem vývozu (ČR je exportně orientovaná ekonomika – viz např. Janáčková (2010, s. 95)) produkce ve 3. čtvrtletí roku 2019 (Krajský úřad Plzeňského kraje, 2019).

Rozlohou je PK třetím největším krajem v ČR, avšak z hlediska počtu obyvatel se řadí až na deváté místo. Sídlní strukturu lze v kontextu ČR považovat za nevyváženou – na metropolitní Plzeň navazuje drobná venkovská struktura, schází města střední velikosti. Určité funkce center plní města Klatovy, Domažlice, Tachov a Rokycany (Krajský úřad Plzeňského kraje, 2019).

Obrázek 2 Správní členění Plzeňského kraje

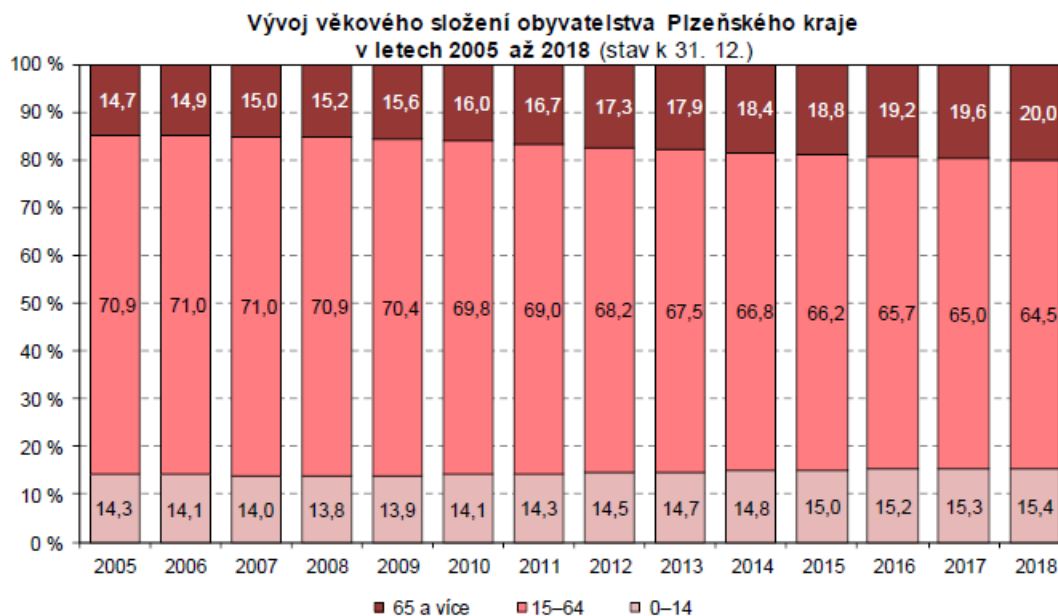


Zdroj: Český statistický úřad (2018)

PK patří mezi ekonomicky rozvinuté kraje ČR. Nejvýznamnějšími průmyslovými odvětvími jsou strojírenství, potravinářství, průmysl stavebních hmot a keramiky, výroba a distribuce energií, hutnictví. V kraji působí tři vysoké školy: Západočeská univerzita, Lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Metropolitní univerzita (Krajský úřad Plzeňského kraje, 2019). Příjmy obyvatel v PK jsou poměrně vysoké, dle údajů z 1. čtvrtletí roku 2019 je průměrná mzda v kraji třetí nejvyšší průměrnou mzdou přepočtenou na osoby plně zaměstnané mezi kraji ČR. Lépe jsou na tom jen kraje Hlavní město Praha a kraj Středočeský (Mildorfová, 2019).

K silným stránkám PK patří výhodné dopravní spojení s Německem a Prahou, které přispívá k rozvoji zahraničních firem, neboť tyto získají nejen levnou, ale i poměrně kvalifikovanou pracovní sílu. Nízký kurz Kč vůči euru pak znamená pro řadu firem zvýhodněné podmínky při exportu. Vznik Západočeské univerzity v Plzni (založena byla v roce 1991) umožňuje získávat technické odborníky, kterých je na trhu obecně nedostatek. Slabou stránkou kraje je stárnoucí populace a již výše uvedený vysoký počet malých obcí s nerovnoměrným rozmístěním (Chlad, 2019).

Obrázek 3 Vývoj věkové struktury obyvatelstva v Plzeňském kraji



Zdroj: Český statistický úřad, 2018

Stárnutí populace PK je patrné z výše uvedeného obrázku. V kontextu ČR se nicméně nejedná o výjimečný jev, neboť dlouhodobý trend stárnutí populace, který je dán

zejména poklesem porodnosti a zvyšováním střední délky života (naděje dožití), lze považovat za obecný (Slepička, Mudrák, Slepičková, 2015, s. 12).

Za slabou stránku PK lze považovat i podíl osob s nízkou kvalifikací. Jak uvádějí Bičáková a Kalíčková (2018, s. 27), PK dle dat z let 2014-2016 vykazoval nadprůměrné hodnoty z hlediska podílu osob s nízkou kvalifikací. Zatímco republikový průměr byl 7,02 %, v PK byl 7,38 % jedinců s nízkou kvalifikací.

Tabulka níže shrnuje údaje o kvalifikovanosti populace v PK, Praze (nejnižší počet osob s nízkou kvalifikací a nejvyšší podíl osob s vysokou kvalifikací) a průměrné údaje za ČR.

Tabulka 8 Procentuální zastoupení osob dle kvalifikace ve vybraných regionech

Region	Osoby s nízkou kvalifikací	Osoby s nižší střední kvalifikací	Osoby s vyšší střední kvalifikací	Osoby s vysokou kvalifikací
Plzeňský kraj	7,38	36,91	37,85	17,86
Praha	3,11	17,00	41,52	38,38
Karlovarský kraj	13,49	39,67	34,73	12,11
Česká republika	7,02	34,69	37,24	21,05

Zdroj: Bičáková a Kalíčková (2018, s. 27)

Výše uvedené údaje lze částečně vysvětlit zastoupením profesních tříd v PK, respektive i zaměstnaností ve vybraných odvětvích. Tyto údaje analyzoval NÚV, který vycházel z údajů za rok 2018 a použil klasifikaci CZ-ISCO.

Tabulka 9 Zastoupení profesních tříd v Plzeňském kraji podle CZ-ISCO (v %) za rok 2018

	Plzeňský kraj	Česká republika
Zákonodárci a řídicí pracovníci	3,5	4,6
Specialisté	13,8	16,1
Techničtí a odborní pracovníci	17,5	17,3
Úředníci	8,7	9,4
Pracovníci ve službách a prodeji	13,7	15,5
Kvalifikovaní pracovníci v zemědělství, lesnictví a rybářství	1,4	1,3
Řemeslníci a opraváři	17,0	16,3

Obsluha strojů a zařízení, montéři	18,7	13,7
Pomocní a nekvalifikovaní pracovníci	5,4	5,4

Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání (2019d)

V PK bylo v roce 2018 ve srovnání s republikovým průměrem zaměstnáno především méně specialistů, zákonodárců a řídicích pracovníků. Naproti tomu si lze všimnout poměrně vyššího zastoupení pracovníků obsluhujících stroje a zařízení, respektive montérů. Dle údajů NÚV o zaměstnanosti ve vybraných profesích pracuje relativně velký počet pracovníků ve zpracovatelském průmyslu (32,2 % v PK vs. 27,5 % v ČR). Zpracovatelský průmysl je tak odvětvím, v němž podíl zaměstnaných v PK nejvýrazněji převyšuje republikový průměr (NÚV, 2019d).

Mezi mírou zaměstnanosti osob s nízkou kvalifikací a mediánem jejich mezd existuje pozitivní korelace. V některých regionech, jako např. v Ústeckém nebo Olomouckém kraji, mají lidé s nízkou kvalifikací nízké mzdy a nízkou pravděpodobnost, že získají zaměstnání. V PK (ale také např. v Libereckém kraji) tato skupina osob není ohrožena nízkými mzdami a nezaměstnaností. Osoby s nízkou kvalifikací nejčastěji pracují jako obsluha strojů a zařízení, jako montéři nebo ve službách a v prodeji (Bičáková a Kalíšková, 2018, s. 28-43). Z uvedeného je patrné, že CU obyvatel PK by mělo být integrální součástí plánování rozvoje kraje.

4.1 Rozvoj Plzeňského kraje v kontextu celoživotního učení a vzdělávání

PK (respektive region Jihozápad) se v rámci RCI 2016 umístil na 166. místě z celkového počtu 263 měřených regionů. Ve srovnání s 15 regiony EU, které vykazují obdobné HDP na obyvatele, Jihozápad nevykazuje kromě makroekonomické stability žádnou silnou stránku v jednotlivých dimenzích RCI. Příznivé je, že současně nebyla zjištěna žádná slabá stránka. Indikátor vyšší vzdělání a CU (*Higher Education and lifelong learning*) byl hodnocen 63,3 body (maximum je 100 bodů) a obsadil 130. pozici (Evropská komise, 2016, s. 26).

Tabulka 10 Celoživotní učení v českých regionech NUTS 2 v hodnocení RCI 2016

Region	Hodnocení vyššího vzdělávání a celoživotního učení v rámci RCI 2016
Praha	70,8 bodů (67. místo z 263)
Jihozápad	63,3 bodů (130. místo)
Severozápad	52,5 (202. místo)
Severovýchod	64,3 (119. místo)
Jihovýchod	67,0 (101. místo)
Střední Morava	61,5 (148. místo)
Moravskoslezsko	63,0 (131. místo)

Zdroj: Evropská komise (2016)

V republikovém porovnání ukazatele RCI 2016, který indikuje úroveň vyššího vzdělávání a CU, je na tom region Jihozápad průměrně, všimnout si lze takřka totožného hodnocení regionu Moravskoslezsko.

PK prochází postupným zvyšováním vzdělanosti populace. Zvyšuje se podíl obyvatel s úplným středoškolským nebo vysokoškolským vzděláním. Program regionálního rozvoje PK 2014+ (dále jen Program 2014+) potvrzuje výše uvedené, a sice že kraj má relativně vyšší podíl osob se středoškolským vzděláním bez maturity, ale nižší podíl osob s vysokoškolským vzděláním. Vývoj v této oblasti byl v Programu 2014+ hodnocen jako reálná hrozba, přestože v PK existuje komplexní nabídka vzdělávání (Regionální rozvojová agentura Plzeňského kraje, o. p. s., 2014, s. 8-9).

O nízké míře nezaměstnanosti v PK bylo pojednáváno výše. Z hlediska poptávky na trhu práce nemusejí být ale data z úřadů práce reprezentativní. Jak uvádí NÚV, volná pracovní místa na úřadech práce mohou být způsobem „zbytková“, neboť zaměstnavatelé mají zájem získat pracovníky určité kvality, a proto v mnoha případech volí jiný způsob vyhledávání zaměstnanců, než je spolupráce s úřady práce. V roce 2018 došlo ve srovnání s rokem 2017 k mírnému poklesu procentuální hodnoty podílu volných míst pro absolventy a mladistvé, nicméně stále byl přesažen republikový průměr (NÚV, 2018, s. 1-2). Obrázek níže znázorňuje míru nezaměstnanosti absolventů v krajském pohledu za roky 2014-2018.

Obrázek 4 Míra nezaměstnanosti absolventů v Plzeňském kraji, denní studium, dubnové hodnoty

Plzeňský kraj	Střední vzdělání s výučním listem - E, H		Gymnaziální vzdělání - K		Střední odborné vzdělání s MZ a odborným výcvikem; Nástavbové vzdělání - L/0, L/5		Střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou - M		Vyšší odborné vzdělání - N	
	Kraj	ČR	Kraj	ČR	Kraj	ČR	Kraj	ČR	Kraj	ČR
Kategorie vzdělání										
2014	12,1%	17,8%	4,3%	4,4%	8,5%	15,9%	8,4%	11,6%	5,8%	10,2%
2015	8,5%	13,7%	3,2%	3,8%	8,5%	14,0%	6,1%	9,6%	6,6%	7,5%
2016	6,6%	9,9%	2,2%	3,1%	7,8%	10,6%	6,9%	7,5%	3,8%	5,2%
2017	5,3%	7,0%	1,9%	2,5%	2,8%	7,2%	3,8%	5,2%	1,1%	2,9%
2018	2,4%	5,0%	0,7%	1,5%	1,5%	4,8%	2,7%	3,7%	1,7%	1,8%

Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání (2019d)

Program 2014+ uváděl jako problém mimo jiné nedostatek technicky vzdělaných absolventů a také jejich malou připravenost pro praxi. Řada zahraničních firem v PK se proto snaží o různé formy spolupráce se školami (praxe, stipendia, specializace prostřednictvím školních vzdělávacích programů apod.). Zaměstnavatelé z Německa se u absolventů potýkají s nedostatečně rozšířenou znalostí němčiny. Na zvyšování jazykových kompetencí je v PK zaměřena činnost Koordinačního centra česko-německých výměn mládeže Tandem v Plzni (Regionální rozvojová agentura Plzeňského kraje, o. p. s., 2014, s. 12).

Zmínit lze nabídku množství jazykových škol. S ohledem na internetovou penetraci, vybavení domácnosti počítači nebo mobilními zařízeními a možností e-learningu postupně klesá význam uvádění absolutního počtu škol se sídlem v kraji.

Jako významný nástroj omezení nesouladu v nabídce a poptávce na trhu práce je v Programu 2014+ pojímáno další vzdělávání. Významným aktérem dalšího vzdělávání v PK je kromě poskytovatelů dalšího vzdělávání Úřad práce, který organizuje rekvalifikace, realizuje sám řadu projektů nebo je zapojen do projektů zvyšujících šanci uchazečů na uplatnění na trhu práce (Regionální rozvojová agentura Plzeňského kraje, o. p. s., 2014, s. 14).

Prioritou rozvoje vzdělávání v PK je však na období 2016-2022 především středoškolské vzdělávání. V rámci realizace projektu Krajský akční plán rozvoje vzdělávání PK byla jako priorita vymezena podpora polytechnického a odborného vzdělávání, následovaná podporou podnikavosti a rozvojem škol jakožto center CU. Prioritou je také další vzdělávání zaměřené na kariérové poradenství, za zmínku stojí také rozvoj DG a informatického myšlení učitelů (NÚV, 2019c). Akční plán je pro MŠMT

hlavním zdroje informací o potřebách PK a slouží jako východisko pro přípravu projektových výzev z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, do realizace budou převedeny činnosti, které bude možné podpořit z ESF zdrojů (NÚV, 2017, s. 77). Problémem však může být čerpání prostředků, neboť v letech 2016-2018 PK vyčerpal z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání 5426 Kč na obyvatele, což je pod republikovým průměrem (ten činil za dané období 6400 Kč na obyvatele) (Chlad, 2019).

Výše uvedené údaje NÚV ovšem nezahrnují data o absolventech vysokých škol. Součástí Fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni je Centrum celoživotního vzdělávání, které poskytuje možnost vzdělávání ve studijních programech, jimž se na fakultě vyučuje. Předměty prvního ročníku lze studovat až dva roky, ke studiu se mohou přihlásit také uchazeči, kteří nebyli přijati k řádnému vysokoškolskému studiu (Západočeská univerzita v Plzni – Fakulta ekonomická, 2019). Univerzita jako taková má zkušenosti s přípravou kurzů pro veřejnost i pracovníky soukromého či veřejného sektoru. Kurzy jsou rozděleny do kategorií pro veřejnost a pro zaměstnance, navíc je k dispozici stálá nabídka on-line kurzů (Západočeská univerzita v Plzni, 2019).

Pokud jde o rekvalifikaci, v roce 2018 byly v PK tyto realizovány pouze z projektu NIP „Vzdělávání a dovednosti pro trh práce II“, národní APZ a projektů RIP. Klientům byly z organizačních důvodů v roce 2018 nabízeny pouze zvolené rekvalifikace. Celkem bylo do kurzů zařazeno 442 uchazečů a zájemců o zaměstnání, 48 jich pokračovalo z roku 2017. Nejčastěji realizovanými kurzy byly (Moravec, 2019, s. 56-57):

- Rozšíření řidičského oprávnění a profesní průkazy.
- Osobní služby.
- Pracovník v sociálních službách.
- Obsluha osobního počítače a ECDL.

V PK je dále řada možností zájmového vzdělávání. Jako příklad lze uvést Univerzitu třetího věku Západočeské univerzity v Plzni.

5 Terénní šetření

Praktická část bude realizována s využitím dat z kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

5.1 Kvantitativní šetření

Kvantitativní šetření postupovalo v krocích, které popisuje Disman (2011, s. 120):

1. Formulace teoretického nebo praktického sociálního problému – celoživotní vzdělávání a jeho role v regionálním rozvoji, respektive v rozvoji venkova.
2. Formulace teoretické hypotézy – vliv celoživotního vzdělávání v regionálním rozvoji (respektive rozvoji venkova) je spoluurčován motivací k zahájení studia, podporou zaměstnavatelů v průběhu studia a možnostmi uplatnění absolventů na trhu práce.
3. Formulace souboru pracovních hypotéz – celkem bylo formulováno pět výzkumných hypotéz.
4. Rozhodnutí o populaci a vzorku – výzkum je zaměřen na osoby, které v posledních třech letech absolvovaly profesně orientovaný kurz či program v rámci celoživotního vzdělávání, neboť se předpokládá, že profesně orientované vzdělávání má ve srovnání se zájmově orientovaným vzděláváním výraznější vliv na uplatnitelnost na trhu práce. Tato skupina byla porovnávána s osobami, které v posledních letech žádný takový kurz či program neabsolvovaly. Výzkum se zaměřuje na osoby z Plzeňského kraje.
5. Pilotní studie – cíle pilotní studie bylo zjistit ochotu osob z dané populace účastnit se výzkumu, což bylo ověřeno na sociální síti (viz níže).
6. Rozhodnutí o technice sběru informací – s ohledem na výzkumné hypotézy bylo rozhodnuto, že data budou sbírána prostřednictvím dotazníkového šetření.
7. Konstrukce nástrojů pro tento sběr – byl použit dotazník vlastní konstrukce.
8. Předvýzkum – předvýzkum byl zaměřen na vyhodnocení použitelnosti dotazníku, což je podrobněji popsáno níže.

9. Sběr dat – dotazníky byly administrovány dvojí formou, a sice formou tužka-papír a online.
10. Analýza dat – byly provedeny výpočty popisné statistiky a testovány hypotézy.
11. Interpretace, závěry, teoretické zobecnění – výsledky jsou v samostatných podkapitolách náležitě interpretovány, vyvozena jsou doporučení do praxe i pro další výzkum.

Hlavním cílem kvantitativního šetření bylo posoudit možnosti profesního uplatnění absolventů celoživotního vzdělávání jako významného faktoru rozvoje regionu, respektive rozvoje venkova. Stanoveny byly také následující dílčí cíle:

- Zjistit míru motivace k zahájení studia v rámci celoživotního vzdělávání a identifikace stávajícího stavu.
- Vyhodnotit uplatnění absolventů na trhu práce po ukončení celoživotního vzdělávání.
- Posoudit podporu zaměstnanců ze strany zaměstnavatelů po dobu studia v rámci programů celoživotního vzdělávání.

5.1.1 Stanovení hypotéz

Stanoveno bylo celkem pět hypotéz:

- Hypotéza H1: Absolventi profesních programů celoživotního vzdělávání hodnotí vlastní možnosti uplatnění na trhu práce jako statisticky významně vyšší než osoby, které žádný program celoživotního vzdělávání neabsolvovaly.
- Hypotéza H2: Absolventi profesních programů celoživotního vzdělávání vykazují vyšší motivaci k dalšímu studiu než osoby, které žádný program celoživotního vzdělávání neabsolvovaly.
- Hypotéza H3: Absolventi profesních programů celoživotního vzdělávání vykazují vyšší motivaci k podnikatelské aktivitě než osoby, které žádný program celoživotního vzdělávání neabsolvovaly.
- Hypotéza H4: Existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi velikostí podniku, v němž jsou absolventi profesních programů celoživotního vzdělávání zaměstnáni, a mírou podpory v dalším vzdělávání ze strany jejich zaměstnavatelů.

- Hypotéza H5: Existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi mírou podpory zaměstnavatele v účasti v profesním programu celoživotního vzdělávání a nárůstem finančního ohodnocení po skončení programu celoživotního vzdělávání.

Jelikož problematiku celoživotního vzdělávání lze pojmut velmi široce, jakožto absolventi programů celoživotního vzdělávání budou pro zjednodušení pojaty osoby, které v posledních 3 letech absolvovaly nějaký profesně zaměřený program či kurz celoživotního vzdělávání.

H1 vychází z poznatků prezentovaných v teoretické části práce, podle kterých je absolvování programu celoživotního vzdělávání jednou z klíčových možností, jak zlepšit vlastní uplatnitelnost na trhu práce.

V případě formulování H2 byl východiskem názor, že programy celoživotního vzdělávání mají motivační funkci, tj. osoby po jejich absolvování chtějí studovat v jiném programu, kurzu apod. Současně může jít o situaci, kdy se programů celoživotního vzdělávání účastní osoby obecně motivované k celoživotnímu učení.

Celoživotní učení a vzdělávání jsou v rámci různých modelů, teorií, strategických nebo koncepčních dokumentů nejrůzněji pojímány jako faktory zvyšující podnikavost v regionu. Proto byla formulována H3, předpokládající vyšší motivaci k podnikání u absolventů programů celoživotního vzdělávání.

H4 vychází z poznatků v teoretické části práce, podle kterých je podpora účasti v dalším vzdělávání problematičtější především u malých a středních podniků. Hypotéza vychází z předpokladu, že čím větší je podnik, v němž je absolvent programu celoživotního vzdělávání zaměstnán (nebo v němž byl v době studia v programu celoživotního vzdělávání zaměstnán), tím větší je podpora dalšího vzdělávání ze strany zaměstnavatele.

V případě H5 byla východiskem myšlenka, že v situaci, kdy zaměstnavatel účast v programu celoživotního vzdělávání podporuje, činí tak primárně z racionálních důvodů, tj. např. má toto zahrnuto do strategie rozvoje lidských zdrojů. Zvýšení kvalifikace se pak odrazí ve změně pracovní pozice, delegování větší odpovědnosti apod., což vede k vyššímu finančnímu ohodnocení. Naopak je předpokládáno, že lidé, kteří absolvovali program celoživotního vzdělávání bez přímé podpory ze strany zaměstnavatele, se relativně častěji ocitnou v situaci, kdy jim zaměstnavatel nenabídne žádnou formu povýšení, respektive jim nenavýší mzdu.

5.1.2 Výzkumný vzorek

Kvantitativního šetření se zúčastnilo 200 osob, přičemž osloveno bylo níže popsanými způsoby celkem 1110 osob.

Jelikož se prezentovaná práce zaměřuje na Plzeňský kraj, byl základní vzorek respondentů tvořen obyvateli tohoto kraje. Respondenti byli oslovováni dvojím způsobem – osobně a online. Cílem bylo do výzkumu zařadit 100 dospělých osob, které v posledních 3 letech absolvovaly nějaký program celoživotního vzdělávání, a 100 dospělých osob, které žádný program celoživotního vzdělávání v posledních 3 letech neabsolvovaly.

Osobně byli respondenti oslovováni v nákupních centrech v Plzni (OC Olympia Plzeň a Plzeň Plaza), Klatovech (OC Škodovka) a Rokycanech (Obchodní centrum – Rokycany – InterCora). Tímto způsobem bylo do výzkumu zařazeno celkem 42 osob z celkového počtu 395 oslovených (celkem 10,63 % oslovených). Disman (2011, s. 112) tento druh výběru označuje jako účelový. Jedná se o výběr založený na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno a co je možné pozorovat. Autor oslovování zákazníků v obchodních domech uvádí přímo jako typický příklad.

S ohledem na výzkumný problém bylo účelné oslovit také respondenty na kontaktních pracovištích Úřadu práce Plzeň – jednalo se o pobočky Plzeň-město, Plzeň-jih, Plzeň-sever a Klatovy. S účastí ve výzkumu souhlasilo celkem 21 respondentů z celkového počtu 165 oslovených (12,72 %).

Zbýlých 137 osob bylo do výzkumu zařazeno s využitím sociální sítě. Také v tomto případě byla využita varianta účelového výběru – oslovovány byly osoby, které byly dostupné v různých diskuzích či skupinách anebo v kategorii přátelé již navštívených profilů s tím, že jim byl prezentován účel výzkumu a také dotaz na to, zda ne/absolvovaly program celoživotního vzdělávání. Využit byl také následující postup – pokud o někom bylo známo, že absolvoval program celoživotního vzdělávání, byl tento člověk požádán, aby poskytl kontakty na další osoby, kolegy z programu nebo jiné osoby, o kterých ví, že program celoživotního vzdělávání absolvovaly a zároveň jsou rezidenty Plzeňského kraje. Tímto způsobem bylo osloveno celkem 550 osob, přičemž kvótu 100 osob, které absolvovaly program celoživotního vzdělávání, se podařilo naplnit především právě díky referencím. Disman (2011, s. 114) tento způsob výběru označuje jako snowball technique, kdy výzkumník nějaký původní informátor vede k jiným členům cílové skupiny.

Z demografického hlediska, tj. z hlediska věku, pohlaví a dalších charakteristik, jsou účastníci výzkumu podrobněji popsáni níže. Všem zúčastněným osobám byla zaručena anonymita.

5.1.3 Technika sběru dat a sběr dat

Pro realizaci kvantitativního výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Respondenti vyplňovali dotazníky formou tužka-papír (63 osob, které byly do výzkumu zařazeny na základě osobního oslovení v některém z obchodních center nebo poboček Úřadu práce Plzeň) nebo na počítači (zbylých 137 osob, které byly do výzkumu zařazeny prostřednictvím sociální sít). Dotazníky, které byly vyplňovány počítačovou formou, respondenti obdrželi prostřednictvím e-mailu a vyplňovali je v textovém editoru. Data byla sebrána v průběhu června a července 2019. Návratnost dotazníků byla 100%, avšak 8 respondentů muselo dotazníky doplnit (jednalo se o formu počítačové administrace), neboť zapomněli vyplnit některé položky. V případě respondentů oslovených osobně byly dotazníky vyplňovány přímo na místě (přímo v obchodním centru nebo v prostorách plzeňského pracovního úřadu), což umožňovalo kontrolu jejich úplnosti.

5.1.4 Koncepce dotazníku

Použit byl dotazník vlastní konstrukce, který vycházel ze stanovených cílů a výzkumných hypotéz. Některé položky byly inspirovány výše citovaným výzkumem.

Úvodní položky dotazníku byly uzavřené (strukturované) a zaměřovaly se na následující demografické charakteristiky: pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, pracovní statut (zaměstnaný, nezaměstnaný, podnikatel, důchodce, mateřská či rodičovská dovolená), profese (dle CZ-ISCO), velikost firmy, s níž mají uzavřenou pracovní smlouvu nebo jinou obdobnou smlouvu.

Další položka zjišťovala, zda dotyčný absolvoval profesně zaměřený program celoživotního vzdělávání, a pokud ano, tak jaký typ (profesní, zájmový, sekundární úroveň, terciární úroveň a další). Jednalo se tedy nejprve o dichotomní uzavřenou položku (možnosti volby ano – ne). Pokud dotyčný/á na tuto položku odpověděl/a kladně, tak následovala položka strukturovaná, která umožnila vybrat typ absolvovaného programu celoživotního vzdělávání. Pokud osoba absolvovala více než jeden program celoživotního vzdělávání, pak měla odpovědi vztahovat k nejdelšímu programu.

Dále bylo zjišťováno, jak respondenti hodnotí vlastní možnosti uplatnění na trhu práce (H1). Tato položka byla škálového typu, kdy respondenti vyjadřovali míru svého ne/souhlasu s prezentovaným výrokem (možnosti odpovědí vůbec nesouhlasím, nesouhlasím, neutrální odpověď, souhlasím, zcela souhlasím).

Další položka zjišťovala míru motivace k účasti v programu celoživotního vzdělávání (H2), což bylo měřeno opět položkou škálového typu, varianty odpovědí byly totožné jako u výše uvedené položky zjišťující data pro H1. Následující položka zjišťovala míru motivace k podnikatelské aktivitě (H3). Tento údaj byl měřen prostřednictvím položky škálového typu. U osob, které absolvovaly program celoživotního vzdělávání, byla škálovou položkou zjišťována podpora ze strany zaměstnavatele v průběhu studia v programu celoživotního vzdělávání (H4). Dále bylo zjišťováno, zda se osobám, které absolvovaly celoživotní vzdělávání, zvýšily finanční příjmy. Jedná se o citlivé téma, proto bylo měřeno také mírou souhlasu s výrokem.

5.1.5 Předvýzkum

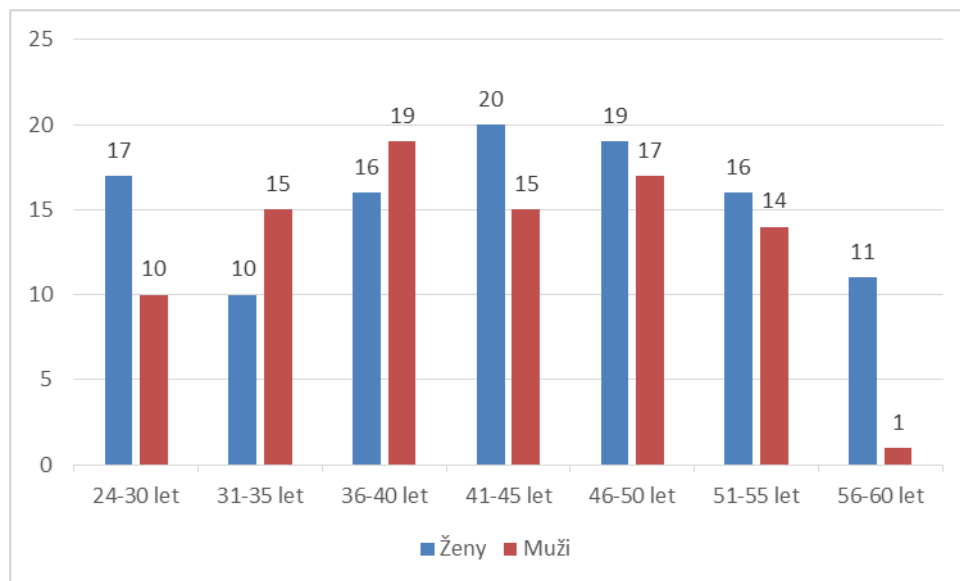
Před zahájením sběru dat byla srozumitelnost dotazníku ověřována s 5 osobami, osobními známými výzkumnice. Tyto osoby navrhly dílčí úpravy znění některých položek, ale především následující kategorizaci programů celoživotního vzdělávání:

- Celoživotní vzdělávání v rámci akreditovaných studijních programů dle § 60 odst. 2 zákona č. 111/1998 Sb. (např. studium v bakalářském nebo magisterském programu).
- Specializační, rozšiřující nebo doplňující studium (např. studium pro výchovné poradce, rozšíření aprobace, získání pedagogické způsobilosti, studium na zkoušky dle vyhlášky č. 50/1978Sb. o odborné způsobilosti v elektrotechnice).
- Krátkodobé kurzy a semináře (např. jednodenní workshop nebo přednáška).
- Rekvalifikační studium (např. masérský rekvalifikační kurz, rekvalifikace pro výkon povolání kosmetička).

5.1.6 Analýza dat

Nejprve byla zpracována demografická data. Výzkumu se zúčastnilo celkem 200 respondentů, 109 žen (tj. 54,5 %) a 91 mužů (tj. 45,5 %).

Graf 2 Absolutní četnosti respondentů ve věkových kategoriích a dle pohlaví



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Z grafu výše je patrné, že v ad hoc vytvořených věkových intervalech je zastoupení žen a mužů vcelku rovnoměrné, pouze v krajních intervalech (24-30 let, respektive 56-60 let) jsou patrné výraznější nerovnoměrnosti, které jsou částečně dány také tím, že ženy ve výzkumném vzorku převažují nad muži. Proto byla vytvořena tabulka relativních četností.

Tabulka 11 Relativní četnosti žen a mužů ve věkových intervalech

Věk	Ženy	Muži
24-30 let	15,60 %	10,99 %
31-35 let	9,17 %	16,48 %
36-40 let	14,68 %	20,88 %
41-45 let	18,35 %	16,48 %
46-50 let	17,43 %	18,68 %
51-55 let	14,68 %	15,38 %
56-60 let	10,09 %	1,10 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

I po náhledu na relativní četnosti ve věkových intervalech je zřejmé, že nejméně rovnoměrné zastoupení žen a mužů je ve věkovém intervalu 56-60 let (převaha žen), dále pak ve věkovém rozmezí 31-35 let (převaha mužů).

Tabulka 12 Věková struktura respondentů dle pohlaví (popisná statistika)

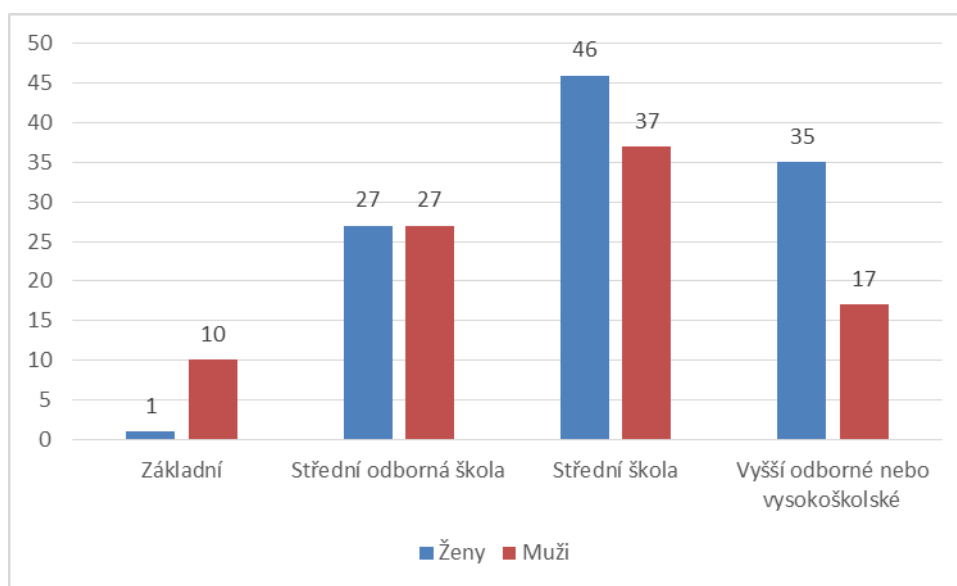
Hodnota	Ženy (N = 109)	Muži (N = 91)	Celý vzorek (N = 200)
Aritmetický průměr	42,96	41,42	42,26
Medián	43	41	42
Modus	43	38	43
Směrodatná odchylka	9,45	8,48	9,04
Rozptyl	89,35	71,98	81,64
Minimum	24	24	24
Maximum	58	56	58

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Jak znázorňuje tabulka výše, zúčastněné ženy jsou ve srovnání s respondenty mužského pohlaví jen mírně starší. Lze říci, že z hlediska věku jsou zastoupené ženy a muži porovnatelní.

Pokud jde o nejvyšší dosažené vzdělání, respondenti byli rozděleni do poněkud zjednodušujících kategorií: základní vzdělání, střední odborná škola (výuční list), střední škola (maturitní vzdělání, respektive úplné středoškolské vzdělání), vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání.

Graf 3 Absolutní četnosti respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání a pohlaví



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Při posuzování absolutních četností v jednotlivých kategoriích nejvyššího dosaženého vzdělání je nutno opět brát v potaz vyšší zastoupení žen ve výzkumném souboru. Proto byla i v tomto případě vytvořena tabulka relativních četností.

Tabulka 13 Relativní četnosti nejvyššího dosaženého vzdělání u zúčastněných žen a mužů

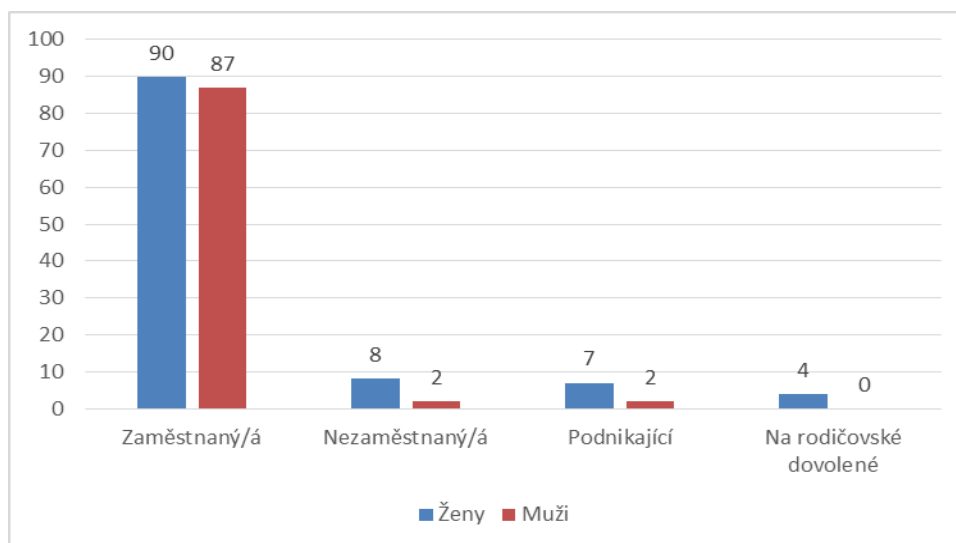
Vzdělání	Ženy	Muži
Základní	0,92 %	10,99 %
Střední odborná škola	24,77 %	29,67 %
Střední škola	42,20 %	40,66 %
Vyšší odborné nebo vysokoškolské	32,11 %	18,68 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Pokud jde o nejvyšší dosažené vzdělání, ve výzkumném vzorku je patrná nerovnoměrnost především u respondentů se základním vzděláním (převažují muži) a u respondentů s vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním (převažují ženy). Ve zbylých dvou kategoriích je výzkumný soubor z hlediska zastoupení žen a mužů poměrně homogenní.

Dále byl sledován zaměstnanecký statut respondentů. Výzkumu se neúčastnil nikdo ve starobním nebo invalidním důchodu ani studenti. Účastnily se osoby zaměstnané, nezaměstnané, podnikatelé a osoby na rodičovské dovolené.

Graf 4 Absolutní četnosti dle profesního statutu respondentů a jejich pohlaví



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Graf výše znázorňuje, že naprosto převažující mezi zúčastněnými ženami a muži byl statut zaměstnaného.

Tabulka 14 Relativní četnosti profesního statutu zúčastněných žen a mužů

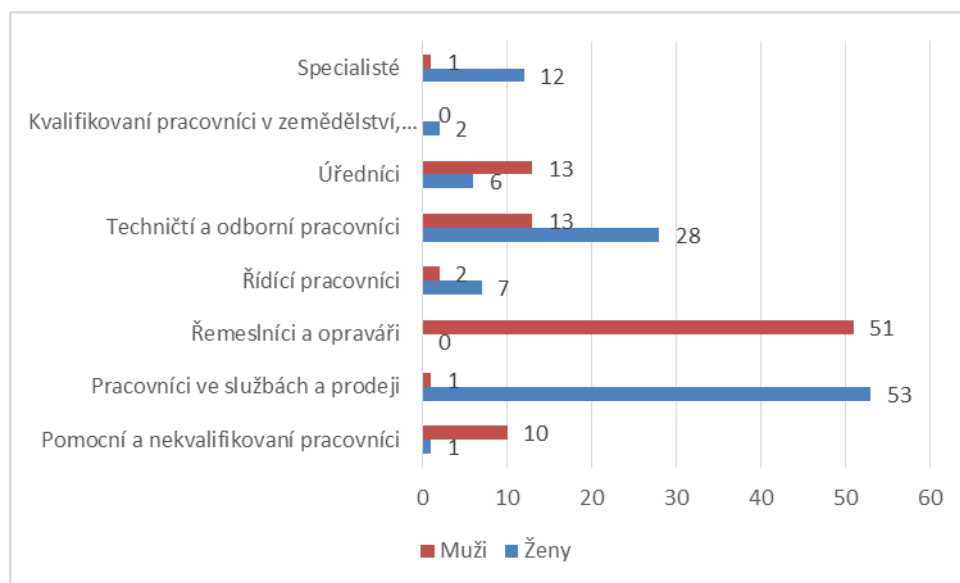
Statut	Ženy	Muži
Zaměstnaný/á	82,57 %	95,60 %
Nezaměstnaný/á	7,34 %	2,20 %
Podnikající	6,42 %	2,20 %
Na rodičovské dovolené	3,67 %	0,00 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Mezi zúčastněnými muži nebyl nikdo na rodičovské dovolené. V kategoriích podnikající a nezaměstnaný/á bylo zastoupeno i procentuálně méně mužů než žen.

Dále byla sledována profese respondentů dle CZ-ISCO, odvětví však zjišťováno nebylo.

Graf 5 Absolutní četnosti respondentů z hlediska profesních tříd CZ-ISCO a dle pohlaví



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Lze se domnívat, že nepoměr v zastoupení některých profesí není dán způsobem výběru respondentů (a tedy nereprezentativností vzhledem k populaci), ale genderovými aspekty – např. v kategorii řemeslníci a opraváři jsou zastoupeni pouze muži, zatímco ženy výrazně převažují ve službách a prodeji.

Tabulka 15 Zastoupení zúčastněných žen a mužů (relativní četnosti) v profesních kategoriích

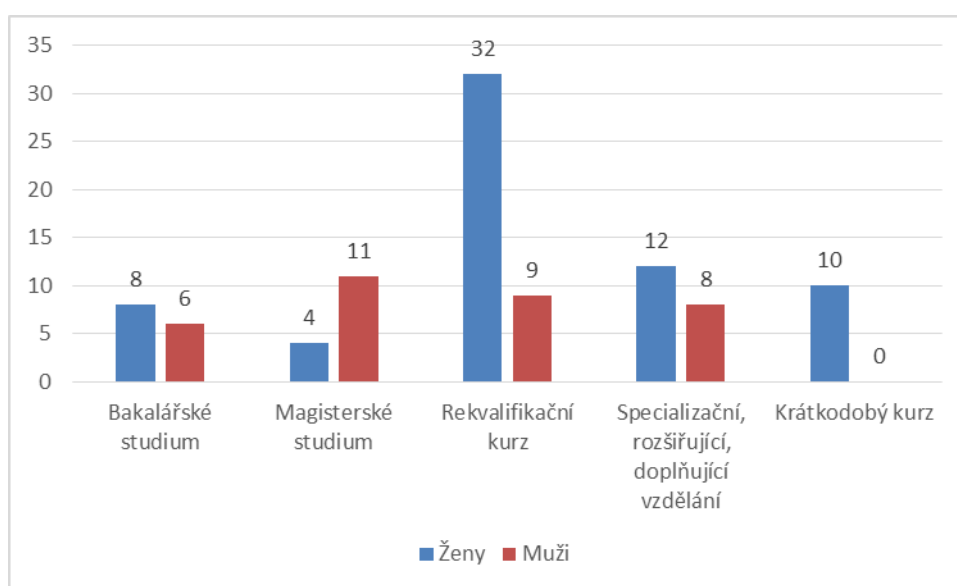
Profesní kategorie	Ženy	Muži
Pomocní a nekvalifikovaní pracovníci	0,92 %	10,99 %
Pracovníci ve službách a prodeji	48,62 %	1,10 %
Řemeslníci a opraváři	0,00 %	56,04 %
Řídící pracovníci	6,42 %	2,20 %
Techničtí a odborní pracovníci	25,69 %	14,29 %
Úředníci	5,50 %	14,29 %
Kvalifikovaní pracovníci v zemědělství, lesnictví a rybářství	1,83 %	0,00 %
Specialisté	11,01 %	1,10 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Výše uvedenou úvahu lze ovšem stěží uplatit např. při interpretaci nerovnoměrného zastoupení v kategorii specialisté (viz výše – 11 % žen a 1 % mužů). V tomto případě se již pravděpodobně projeví jiné příčiny, jako např. výše uvedený způsob výběru nebo velikost výzkumného vzorku.

Dále byli respondenti rozděleni do dvou skupin, a sice dle toho, zda ne/absolvovali program celoživotního vzdělávání.

Graf 6 Absolutní četnosti typů absolvovaného celoživotního vzdělávání u zúčastněných žen a mužů



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Celkem se nějakého typu profesního celoživotního vzdělávání v posledních třech letech zúčastnilo 66 žen a 34 mužů. Vzhledem k tomu, že tyto údaje se vztahují k polovině výzkumného vzorku (100 respondentů), odpovídají také procentuálnímu zastoupení obou pohlaví. Do popředí z výše uvedeného grafu vystupuje převaha žen s absolvovaným rekvalifikačním kurzem a dále převaha mužů s absolvovaným magisterským studiem.

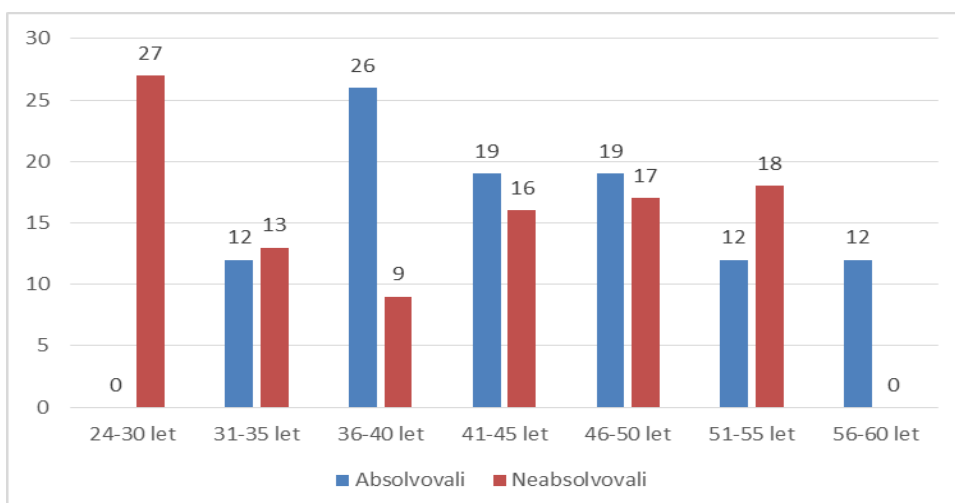
Tabulka 16 Absolutní četnosti typů absolvovaného celoživotního vzdělávání u zúčastněných žen a mužů

Program celoživotního vzdělávání	Ženy	Muži
Bakalářské studium	12,12%	17,65%
Magisterské studium	6,06%	32,35%
Rekvalifikační kurz	48,48%	26,47%
Specializační, rozšiřující, doplňující vzdělání	18,18%	23,53%
Krátkodobý kurz	15,15%	0,00%

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Vzhledem k takřka dvojnásobnému zastoupení žen mezi absolventy programů celoživotního vzdělávání vypovídá o zastoupení typů celoživotního vzdělávání mezi ženami a muži jasněji tabulka relativních četností. Ženy a muži jsou v tomto ohledu nehomogenními skupinami – nejvýraznější rozdíly jsou patrné v četnostech magisterských studijních programů a rekvalifikačních kurzů.

Graf 7 Absolutní četnosti respondentů ve věkových kategoriích a dle toho, zda absolvovali program celoživotního vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Mezi absolventy programů celoživotního vzdělávání nejsou zastoupeny osoby ve věku do 30 let, jak znázorňuje graf výše.

Tabulka 17 Relativní četnosti žen a mužů ve věkových intervalech

Věk	Absolvovali	Neabsolvovali
24-30 let	0,00 %	27,00 %
31-35 let	12,00 %	13,00 %
36-40 let	26,00 %	9,00 %
41-45 let	19,00 %	16,00 %
46-50 let	19,00 %	17,00 %
51-55 let	12,00 %	18,00 %
56-60 let	12,00 %	0,00 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Celkově se i s ohledem na relativní zastoupení osob ve vytvořených věkových intervalech (viz tabulku výše) jeví, že absolventi programů celoživotního vzdělávání jsou starší. Přesnější údaje o tomto podává popisná statistika (viz tabulku níže).

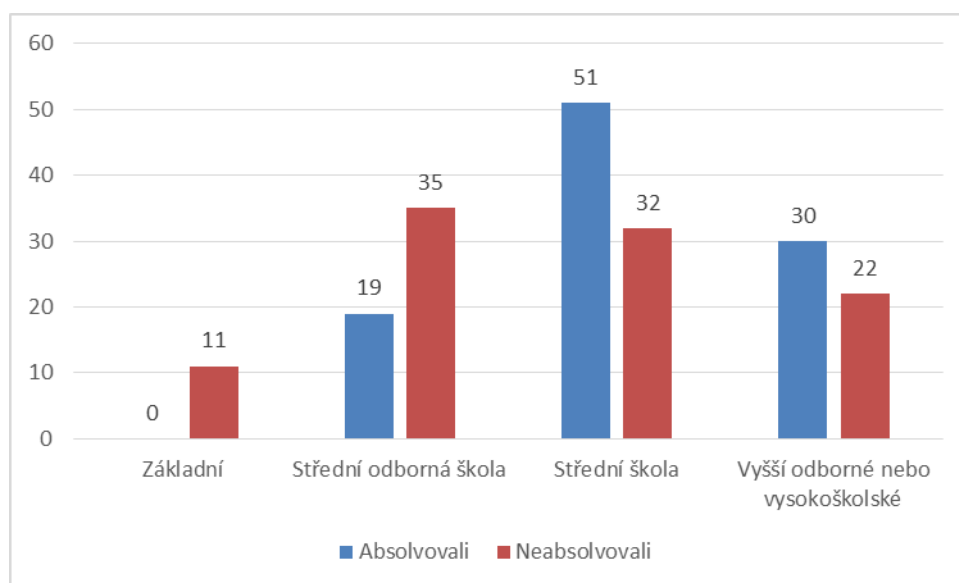
Tabulka 18 Věková struktura respondentů dle toho, zda absolvovali program celoživotního vzdělávání (popisná statistika)

Hodnota	Absolvovali (N = 100)	Neabsolvovali (N = 100)
Aritmetický průměr	44,72	39,8
Medián	43,5	41
Modus	40	43
Směrodatná odchylka	7,52	9,76
Rozptyl	56,55	95,33
Minimum	33	24
Maximum	58	55

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Při pohledu na níže uvedený graf se jeví, že absolventi programů celoživotního vzdělávání jsou celkově vzdělanější než osoby, které žádný program celoživotního vzdělávání neabsolvovaly. S ohledem na skutečnost, že součástí programů celoživotního vzdělávání je i studium bakalářských a magisterských oborů, jsou tyto údaje očekávatelné.

Graf 8 Absolutní četnosti respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání toho, zda absolvovali program celoživotního vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Lze si všimnout, že mezi absolventy programů celoživotního vzdělávání není žádná osoba se základním vzděláním. Tabulka níže ukazuje, že více než polovina osob v kategorii zúčastněných absolventů programů celoživotního vzdělávání má alespoň maturitní vzdělání.

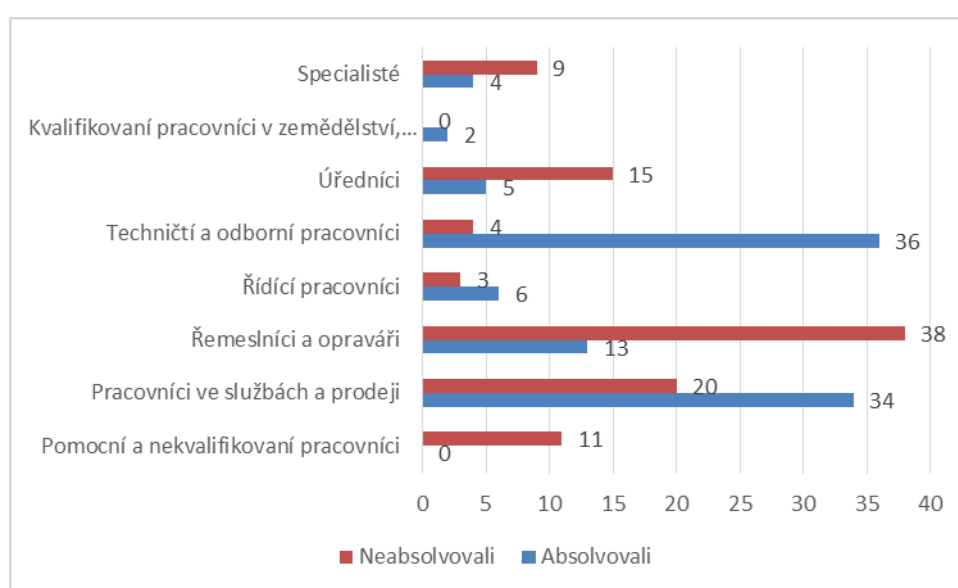
Tabulka 19 Relativní četnosti nejvyššího dosaženého vzdělání u zúčastněných absolventů programů celoživotního vzdělávání a osob, které takové vzdělávání neabsolvovaly

Vzdělání	Absolvovali	Neabsolvovali
Základní	0,00 %	11,00 %
Střední odborná škola	19,00 %	35,00 %
Střední škola	51,00 %	32,00 %
Vyšší odborné nebo vysokoškolské	30,00 %	22,00 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Jak je patrné z grafu níže, mezi osobami, které neabsolvovaly žádný program celoživotního vzdělávání, je převaha respondentů v kategorii řemeslníci a opraváři, zatímco mezi osobami, které absolvovaly program celoživotního vzdělávání, převažují techničtí a odborní pracovníci a také pracovníci ve službách a prodeji.

Graf 9 Absolutní četnosti respondentů z hlediska profesních tříd CZ-ISCO a toho, zda absolvovali program celoživotního vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Jako vcelku překvapivý údaj se jeví fakt, že 15 % zúčastněných osob v profesní kategorii úředníci uvedlo, že se v posledních 3 letech nezúčastnili žádného programu celoživotního vzdělávání.

Tabulka 20 Relativní četnosti respondentů z hlediska profesních tříd CZ-ISCO a toho, zda absolvovali program celoživotního vzdělávání

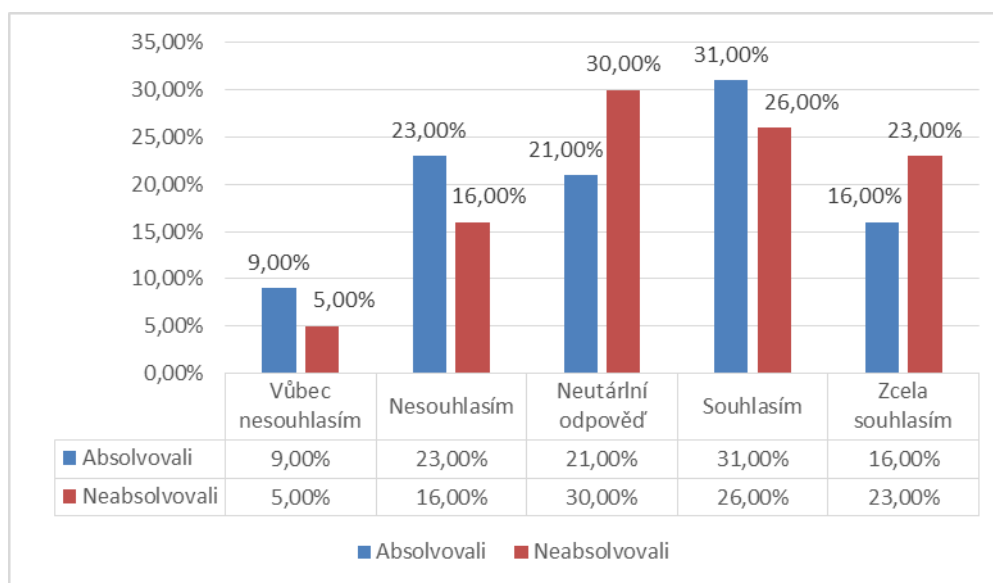
Profesní kategorie	Absolvovali	Neabsolvovali
Pomocní a nekvalifikovaní pracovníci	0,00 %	11,00 %
Pracovníci ve službách a prodeji	34,00 %	20,00 %

Řemeslníci a opraváři	13,00 %	38,00 %
Řídicí pracovníci	6,00 %	3,00 %
Techničtí a odborní pracovníci	36,00 %	4,00 %
Úředníci	5,00 %	15,00 %
Kvalifikovaní pracovníci v zemědělství, lesnictví a rybářství	2,00 %	0,00 %
Specialisté	4,00 %	9,00 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Respondenti posuzovali možnosti svého uplatnění na trhu práce prostřednictvím vyjádření míry ne/souhlasu s následujícím výrokem: „*Pokud bych si nyní hledal/a v Plzeňském kraji zaměstnání, snadno bych je získal/a.*“ Jak bylo uvedeno výše, respondenti míru svého ne/souhlasu s uvedeným výrokem vyjadřovali prostřednictvím škály Likertova typu.

Graf 10 Relativní četnosti reakcí na výše uvedený výrok u absolventů celoživotního vzdělávání a ostatních



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Jak je patrné z grafu výše, u absolventů se častěji objevuje částečný nebo úplný nesouhlas s uvedeným výrokem, ale současně také častější částečný souhlas. Osoby, které celoživotní vzdělávání v posledních 3 letech neabsolvovaly, relativně častěji odpovídaly neutrálně a pak také častěji vyjadřovaly jednoznačný souhlas.

Zajímavé je data prezentovat také z hlediska dalších veličin. Jednotlivé odpovědi byly převedeny na numerické hodnoty následujícím způsobem: vůbec nesouhlasím – 1, nesouhlasím – 2, neutrální názor – 3, souhlasím – 4, zcela souhlasím – 5.

Tabulka 21 Popisná statistika odpovědí na položku zjišťující důvěru ve vlastní uplatnitelnost na trhu práce

Hodnota	Absolvovali	Neabsolvovali
Aritmetický průměr	3,22	3,46
Medián	3	3
Modus	4	3
Směrodatná odchylka	1,23	1,16
Rozptyl	1,51	1,34

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Na základě údajů prezentovaných v tabulce výše si lze všimnout, že osoby ze skupiny neabsolventů vykazovaly v průměru vyšší míru souhlasu s daným výrokem, avšak ve skupině absolventů se nejčastěji objevovala hodnota 4 značící souhlas a data z této skupiny jsou více rozptýlena od aritmetického průměru.

Následně byla testována H1, k čemuž byl použit Mann-Whitneyův test. Data byla vložena do programu IBM SPSS s následujícími výsledky.

Tabulka 22 Výsledky Mann-Whitneyova testu (testování H1)

Test Statistics^a	
	uplatnitelnos t
Mann-Whitney U	4477,500
Wilcoxon W	9527,500

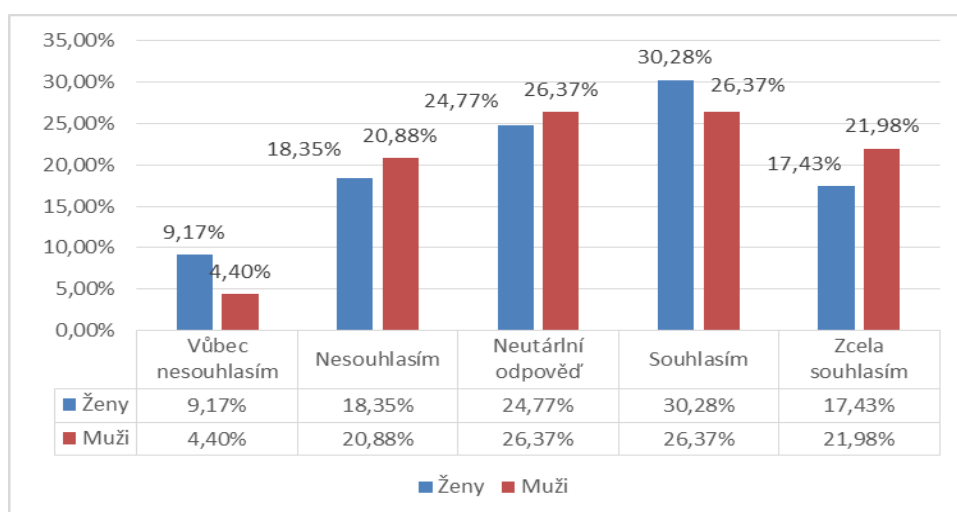
Z	-1,313
Asymp. Sig. (2-tailed)	,189

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Z tabulky výše je patrné, že na 5% hladině významnosti nebyl mezi sledovaným skupinami zjištěn statisticky významný rozdíl (Asymp. Sig. > 0,05). Hypotéza H1 proto neplatí.

Výzkumně hodnotné je rovněž porovnání relativních četností jednotlivých odpovědí u žen (N= 109) a mužů (N=91).

Graf 11 Relativní četnosti reakcí na výrok „Pokud bych si nyní hledal/a v Plzeňském kraji zaměstnání, snadno bych je získal/a.“ u žen a mužů



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Pro zajímavost byla pomocí Mann-Whitneyova testu vypočítána významnost rozdílu mezi ženami a muži v odpovědích na otázku zjišťující míru důvěry ve vlastní uplatnitelnost na trhu práce. Jak je patrné z tabulky níže, mezi ženami a muži nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.

Tabulka 23 Výsledky Mann-Whitneyova testu (důvěra ve vlastní uplatnitelnost na trhu práce, rozdíly mezi ženami a muži)

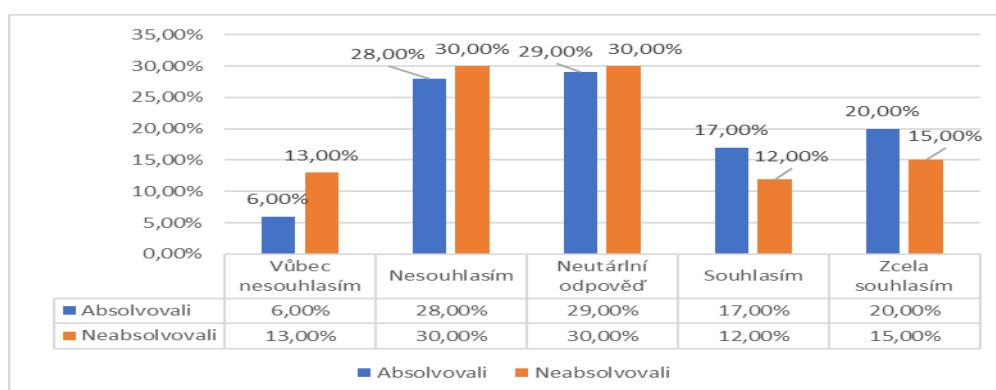
Test Statistics^a

	VAR00002
Mann-Whitney U	4721,000
Wilcoxon W	10716,000
Z	-,602
Asymp. Sig. (2-tailed)	,547

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Dále byla ověřována H2, kdy byla motivace k dalšímu studiu ověřována prostřednictvím vyjádření míry ne/souhlasu s následujícím výrokem: „*Chci se v blízké budoucnosti přihlásit do nějakého vzdělávacího programu či kurzu, který bude souviset s pracovní činností nebo podnikáním.*“

Graf 12 Relativní četnosti reakcí na výše uvedený výrok u absolventů celoživotního vzdělávání a ostatních



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Z grafu výše si všimnout, že odpovědi na položku postihující motivaci k dalšímu vzdělávání jsou u obou skupin poměrně vyrovnané, objevují se rozdíly v řádu jednotek procentních bodů. Tabulka níže shrnuje další údaje popisné statistiky.

Tabulka 24 Popisná statistika odpovědí na položku zjišťující motivaci k dalšímu studiu

Hodnota	Absolvovali	Neabsolvovali
Aritmetický průměr	3,17	2,86
Medián	3	3
Modus	3	2
Směrodatná odchylka	1,21	1,24
Rozptyl	1,48	1,54

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

U absolventů programů celoživotního vzdělávání se objevují vyšší hodnoty, tedy lze říci, že tito vykazovali větší motivaci k dalšímu studiu. Významnost tohoto rozdílu byla dále testována prostřednictvím Mann-Whitneyova testu (testování H2).

Tabulka 25 Výsledky Mann-Whitneyova testu (testování H2)

Test Statistics^a

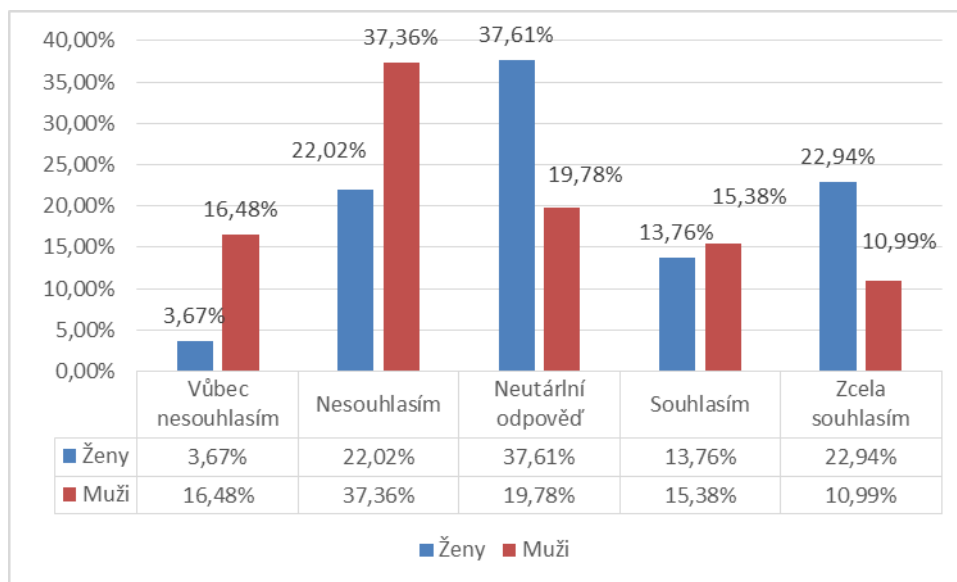
	dalsi_mot
Mann-Whitney U	4302,000
Wilcoxon W	9352,000
Z	-1,758
Asymp. Sig. (2-tailed)	,079

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Tabulka výše indikuje, že na 5% hladině významnosti nebyl mezi sledovanými skupinami zjištěn rozdíl v motivaci k dalšímu studiu (Asymp. Sig. > 0,05). Hypotéza H2 proto neplatí.

Analogicky bylo pokračováno porovnáním relativních četností odpovědí u žen a mužů.

Graf 13 Relativní četnosti reakcí na výrok „Chci se v blízké budoucnosti přihlásit do nějakého vzdělávacího programu či kurzu, který bude souviset s pracovní činností nebo podnikáním.“ u žen a mužů



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

V případě výroku zjišťujícího motivaci k dalšímu studiu jsou z grafu výše patrné poměrně výrazné rozdíly v odpovědích žen a mužů. Především si lze všimnout vyšší míry nesouhlasu s daným výrokiem u mužů, respektive vyšší četnosti neutrálních odpovědí a výrazného souhlasu u žen.

Tabulka 26 Výsledky Mann-Whitneyova testu (motivace k dalšímu studiu, rozdíly mezi ženami a muži)

Test Statistics^a

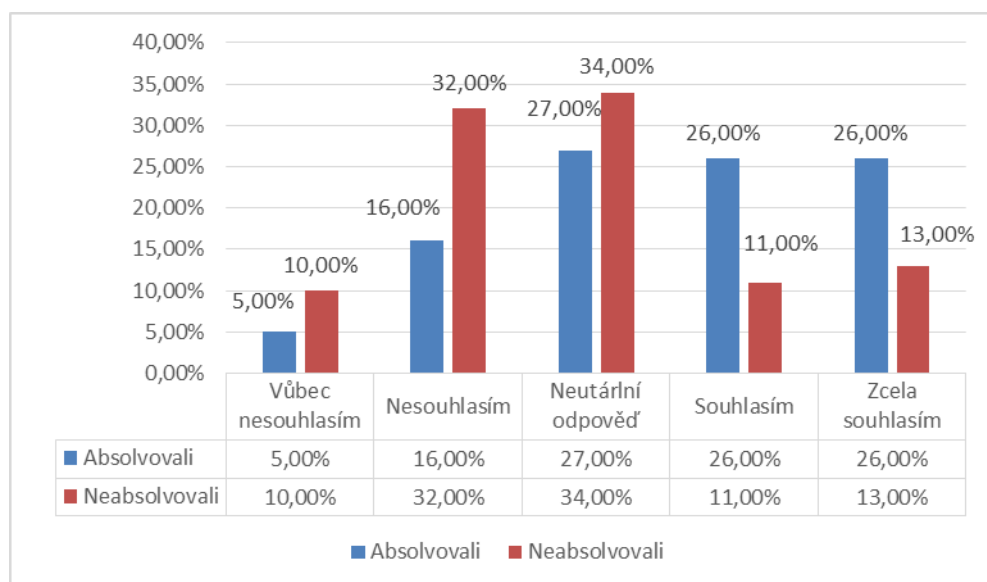
	dalsi_motivace
Mann-Whitney U	3483,000
Wilcoxon W	7669,000
Z	-3,735
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Mann-Whitneyovým testem bylo zjištěno, že zúčastněné ženy jsou významně motivovanější než zúčastnění muži k dalšímu studiu (0,1% hladina významnosti, respektive $p < 0,001$, tedy lze hovořit o velmi vysoce statisticky významném rozdílu).

Dále byla ověřována H3, tedy zda absolventi profesních programů celoživotního vzdělávání vykazují relativně vyšší motivaci k podnikatelské aktivitě. Tento druh motivace byl měřen prostřednictvím vyjádření míry ne/souhlasu s výrokem: „*Chci v blízké době podnikat, tj. mít živnost, založit společnost nebo být jinak samostatně výdělečně činný/á.*“

Graf 14 Relativní četnosti reakcí na výše uvedený výrok u absolventů celoživotního vzdělávání a ostatních



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Výsledky uvedené výše naznačují, že absolventi programů celoživotního vzdělávání častěji než ostatní souhlasili s daným výrokiem, tedy lze u této skupiny předpokládat relativně větší motivaci k podnikatelské aktivitě.

Tabulka 27 Popisná statistika odpovědí na položku zjišťující motivaci k podnikatelské aktivitě

Hodnota	Absolvovali	Neabsolvovali
Aritmetický průměr	3,52	2,85
Medián	4	3
Modus	2	3
Směrodatná odchylka	1,18	1,16
Rozptyl	1,40	1,34

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Údaje popisné statistiky uvedené v tabulce výše potvrzují, že hodnoty motivace k podnikatelské aktivitě jsou vyšší u osob, které v posledních 3 letech absolvovali profesní celoživotní vzdělávání.

H3 byla testována prostřednictvím Mann-Whitneyova testu.

Tabulka 28 Výsledky Mann-Whitneyova testu (ověřování H3)

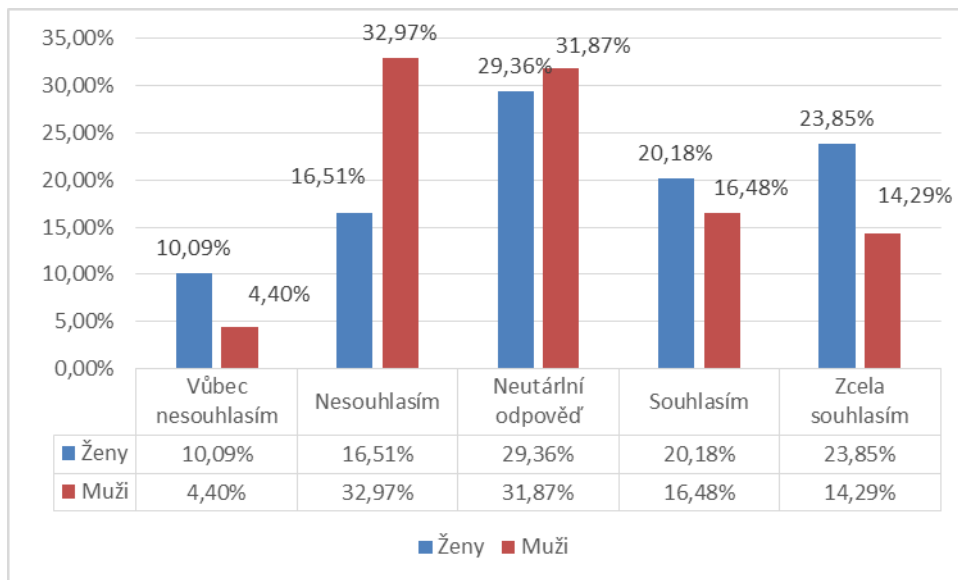
Test Statistics^a

	entr
Mann-Whitney U	3416,000
Wilcoxon W	8466,000
Z	-3,984
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Jak je zřejmé z tabulky výše, zjištěný rozdíl je významný na 0,1% hladině významnosti ($p < 0,001$, tedy lze hovořit o velmi vysoce statisticky významném rozdílu). Hypotéza H3 byla potvrzena.

Graf 15 Relativní četnosti reakcí na výrok „Chci v blízké době podnikat, tj. mít živnost, založit společnost nebo být jinak samostatně výdělečně činný/á.“ u žen a mužů



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Tabulka 29 Výsledky Mann-Whitneyova testu (motivace k podnikání, rozdíly mezi ženami a muži)

Test Statistics ^a	
	entr
Mann-Whitney U	4255,000
Wilcoxon W	8441,000
Z	-1,779
Asymp. Sig. (2-tailed)	,075

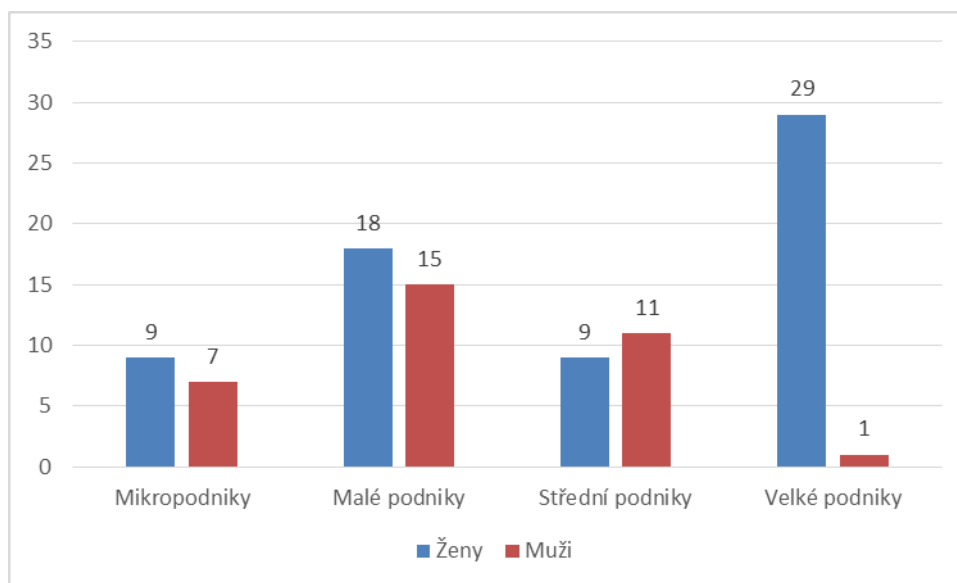
Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Prostřednictvím Mann-Whitneyova testu bylo zjištěno, že mezi zúčastněnými ženami a muži není s ohledem na motivaci k podnikání statisticky významný rozdíl (Asymp. Sig. > 0,05).

H4 byla zaměřena na zjišťování korelace, kdy sledovanými proměnnými byla velikost podniku zaměstnavatelů osob, které v posledních 3 letech absolvovaly profesní celoživotní vzdělávání, a dále to, do jaké míry tyto zaměstnavatelé osoby během studia podporovaly.

Jeden z respondentů byl z testování H4 vyřazen, neboť byl v době absolvování celoživotního studia samostatně výdělečně činný. Velikost podniků zaměstnavatelů byla rozdělena na mikropodniky (do 10 zaměstnanců), malé podniky (do 50 zaměstnanců), střední podniky (do 250 osob), velké podniky (více než 250 osob).

Graf 16 Firmy zaměstnavatelů studentů celoživotního vzdělávání (absolutní četnosti)



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Takřka stejně často by bylo možné zaměstnavatele osob, které absolvovaly celoživotní vzdělávání, zařadit mezi malé a velké podniky. Mezi četností mikropodniků a středních podniků rovněž nejsou výrazné rozdíly. Procentuální vyjádření shrnuje tabulka níže.

Tabulka 30 Velikost podniků zaměstnavatelů osob, které absolvovaly celoživotní vzdělávání (relativní četnosti)

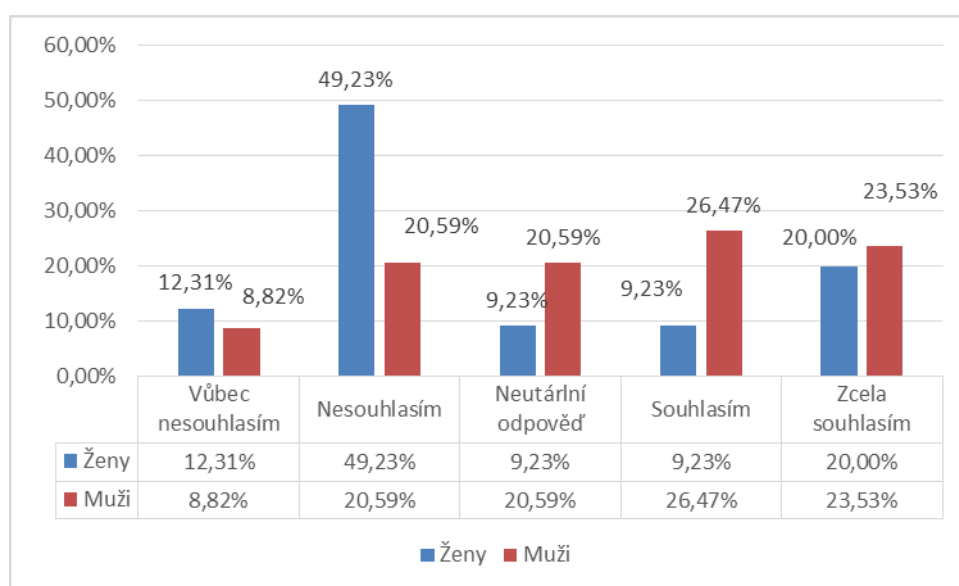
Velikost podniku	Zastoupení mezi absolventy
Mikropodniky	16,16 %
Malé podniky	33,33 %
Střední podniky	20,20 %

Velké podniky	30,30 %
---------------	---------

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Míru pocíťované podpory během studia v rámci celoživotního vzdělávání respondenti posuzovali vzhledem k následujícímu výroku: „*V průběhu studia v programu či kurzu celoživotního vzdělávání mě můj zaměstnavatel v této aktivitě podporoval.*“ Respondenti opět vyjadřovali míru svého ne/souhlasu s tímto výrokem.

Graf 17 Relativní četnosti reakcí na výše uvedený výrok u žen a mužů



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Z grafu výše vystupuje do popředí podíl žen, které s daným výrokiem nesouhlasily. Pro zajímavost bylo vypočítáno, zda se v odpovědích na tuto položku ženy a muži odlišují. Výsledky Mann-Whitneyova testu jsou uvedeny níže.

Tabulka 31 Výsledky Mann-Whitneyova testu (podpora ze strany zaměstnavatelů, rozdíly mezi ženami a muži)

Test Statistics^a

	podpora
Mann-Whitney U	828,500
Wilcoxon W	2973,500
Z	-2,122
Asymp. Sig. (2-tailed)	,034

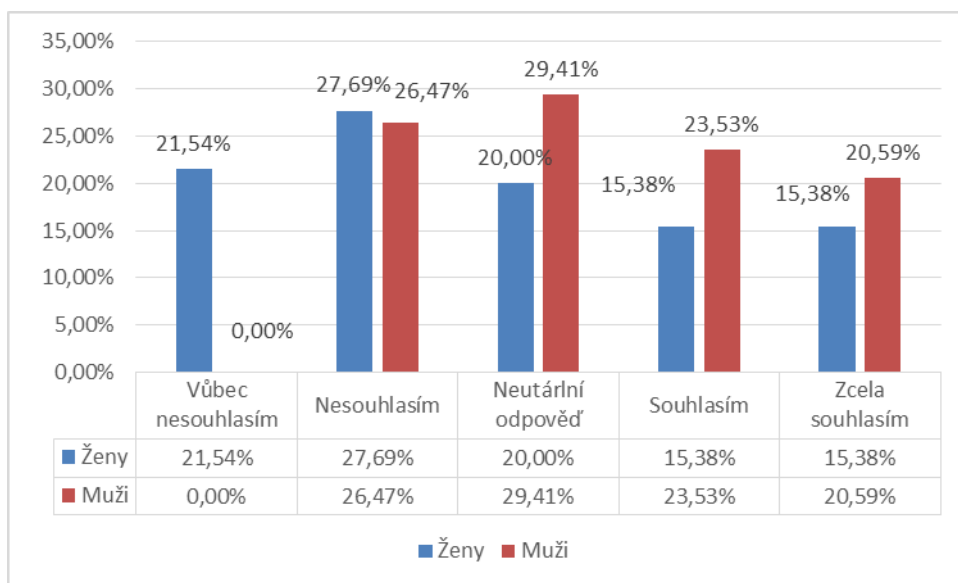
Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Z tabulky výše vyplývá, že zúčastněným ženám se během studia v rámci celoživotního vzdělávání od zaměstnavatelů dostalo statisticky méně podpory než mužům (5% hladina významnosti, statisticky významný rozdíl).

Navazovalo testování H4. Vzhledem k typu dat byl použit výpočet Spearmanova koeficientu korelace. Výsledná hodnota korelačního koeficientu 0,123, což dle hodnocení programu SPSS nelze považovat za statisticky významnou hodnotu korelace. Hypotéza H4 proto neplatí.

Jako proměnná v další hypotéze byl uveden nárůst finančního ohodnocení po skončení programu celoživotního vzdělávání. Respondenti hodnotili změnu svého finančního ohodnocení po absolvování celoživotního vzdělávání vyjádřením míry ne/souhlasu s následujícím výrokem: „V důsledku absolvování celoživotního vzdělávání se mi v zaměstnání zvýšilo finanční ohodnocení (základní mzda, osobní ohodnocení, odměny apod.).“

Graf 18 Relativní četnosti reakcí na výše uvedený výrok u absolventů celoživotního vzdělávání, žen a mužů



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Z grafu výše jsou opět patrné určité rozdíly mezi odpověďmi žen a mužů, celkově je patrné, že s daným výrokem častěji souhlasili muži. Významnost tohoto rozdílu byla testována Mann-Whitneyovým testem.

Tabulka 32 Výsledky Mann-Whitneyova testu (změna příjmů, rozdíly mezi ženami a muži)

Test Statistics ^a	
	prijmy
Mann-Whitney U	798,000
Wilcoxon W	2943,000
Z	-2,317
Asymp. Sig. (2-tailed)	,021

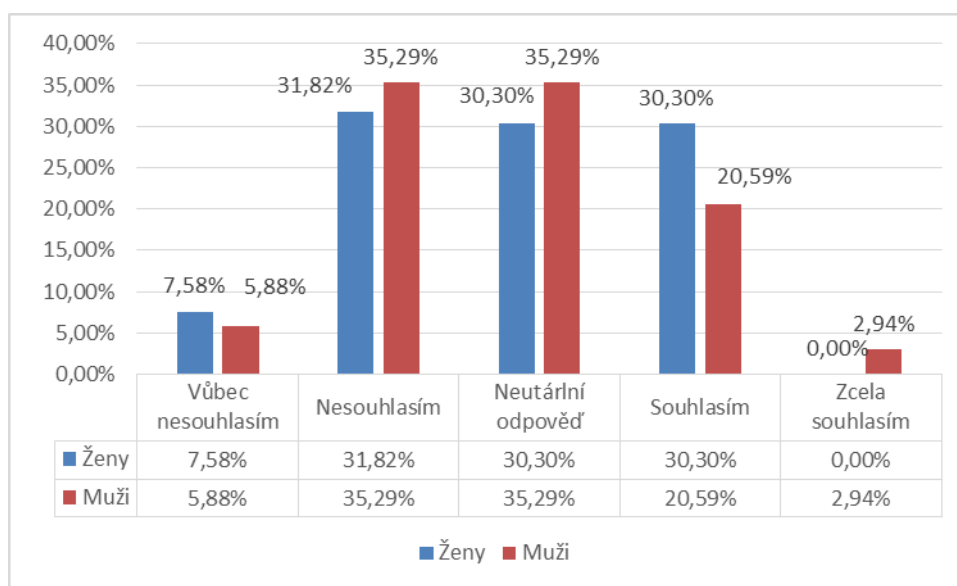
Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Mann-Whitneyův test potvrdil, že rozdíl ve změně příjmů mezi ženami a muži je statisticky významný (5% hladina významnosti). Z odpovědí vyplývá, že rozdíl ve změně finančního ohodnocení byl významně v neprospěch žen.

Pokračováno bylo testováním H5. Výsledný Spearmanův korelační koeficient - 0,044 je statisticky nevýznamný. Hypotéza H5 proto neplatí.

Poslední položka dotazníku se zaměřovala na hodnocení absolvovaného vzdělávacího programu nebo kurzu. Respondenti vyjadřovali míru svého ne/souhlasu s následujícím výrokem: „Celoživotní vzdělávání, které jsem absolvoval/a, celkově hodnotím jako kvalitní.“

Graf 19 Relativní četnosti reakcí na výše uvedený výrok u absolventů celoživotního vzdělávání, žen a mužů



Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

V případě odpovědí na poslední položku dotazníku si lze všimnout, že poměrně srovnatelných dat v případě odpovědí žen a mužů, přičemž nejmarkantnější rozdíl je u osob spokojených (odpověď „souhlasím“), kde je o cca 10 procentních bodů nižší zastoupení mužů, kteří ale naproti tomu v takřka 3 % vypovídali, že byli se vzděláváním zcela spokojeni. Dále byl proveden výpočet Mann-Whitneyova testu, který se zaměřoval na významnost rozdílů v odpovědích žen a mužů.

Tabulka 33 Výsledky Mann-Whitneyova testu (hodnocení vzdělávání, rozdíly mezi ženami a muži)

Test Statistics ^a	
	zpetna_vazba
Mann-Whitney U	1081,000
Wilcoxon W	1676,000
Z	-,313
Asymp. Sig. (2-tailed)	,755

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Z výsledků Mann-Whitneyova testu je zřejmé, že mezi porovnávanými skupinami nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl, tedy lze říci, že ženy a muži hodnotili absolvované profesní vzdělávání srovnatelně, přičemž výsledky byly nevyhraněné (nepřevažovalo pozitivní či negativní hodnocení a významná část respondentů hodnotila vzdělávání neutrálně).

5.1.7 Závěr

V rámci kvantitativního šetření bylo testováno celkem pět výzkumných hypotéz a provedeny byly také doplňkové výsledky. Cílem šetření bylo posoudit možnosti profesního uplatnění absolventů celoživotního vzdělávání jako významného faktoru rozvoje regionu, respektive rozvoji venkova a posoudit podporu zaměstnanců ze strany zaměstnavatelů po dobu studia v rámci celoživotního vzdělávání. Šetření se zúčastnilo celkem 109 žen a 91 mužů. Respondenti byli vybráni metodou účelového výběru, který byl doplněn o tzv. techniku sněhové koule. Výběr probíhal osobně v různých místech Plzeňského kraje a také online. Výzkumný vzorek byl zevrubně popsán z hlediska různých demografických údajů. Způsob výběru výzkumného vzorku byl jednou z hlavních příčin, proč bylo jeho složení v některých ohledech nevyvážené (např. převažovali pracovníci určitých profesí a zástupci jiných profesí prakticky absentovali). Z těchto důvodů lze předpokládat, že vzorek není vzhledem k populaci reprezentativní. Cílovou populací byly osoby, které v posledních třech letech absolvovaly program či kurz v rámci celoživotního vzdělávání a osoby, které takové vzdělávání v daném časovém období neabsolvovaly. Tomuto odpovídaly výzkumné hypotézy.

Hypotéza H1 zněla: Absolventi profesních programů celoživotního vzdělávání hodnotí vlastní možnosti uplatnění na trhu práce jako statisticky významně vyšší než osoby, které žádný program celoživotního vzdělávání neabsolvovaly. Tato hypotéza neplatí, zjištěný rozdíl mezi skupinami nebyl statisticky významný (k ověření byl použit dotazník vlastní konstrukce a Mann-Whitneyův test).

Hypotéza H2 (Absolventi profesních programů celoživotního vzdělávání vykazují vyšší motivaci k dalšímu studiu než osoby, které žádný program celoživotního vzdělávání neabsolvovaly) neplatí, byla ověřována stejným způsobem jako H1.

Hypotéza H3 (Absolventi profesních programů celoživotního vzdělávání vykazují vyšší motivaci k podnikatelské aktivitě než osoby, které žádný program celoživotního vzdělávání neabsolvovaly) byla potvrzena, přičemž rozdíl mezi oběma skupinami byl potvrzen Mann-Whitneyovým testem na 1% hladině významnosti.

H4 (Existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi velikostí podniku, v němž jsou absolventi profesních programů celoživotního vzdělávání zaměstnáni, a mírou podpory v dalším vzdělávání ze strany jejich zaměstnavatelů.) byla testována prostřednictvím výpočtu Spearmanova koeficientu korelace, přičemž nebyla zjištěna statisticky významná hodnota. H4 proto neplatí.

Hypotéza H5 (Existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi mírou podpory zaměstnavatele v účasti v profesním programu celoživotního vzdělávání a nárůstem finančního ohodnocení po skončení programu celoživotního vzdělávání.) byla rovněž testována s využitím Spearmanova koeficientu korelace, a protože nebyla zjištěna statisticky významná míra korelace, H5 neplatí.

Jako zajímavé doplňkové zjištění lze uvést, že zúčastněné ženy byly výrazně motivovanější než muži k dalšímu vzdělávání (0,1% hladina významnosti) a zúčastněným ženám se dle jejich výpovědí během studia v rámci celoživotního vzdělávání od zaměstnavatelů dostalo statisticky významně nižší podpory (5% hladina významnosti) než mužům. Dále bylo zjištěno, že rozdíl ve změně finančních příjmů po absolvování celoživotního vzdělávání je mezi ženami a muži statisticky významný (5% hladina významnosti), a sice v neprospěch žen. Uvedená zjištění by mohla naznačovat určitou diskriminaci žen na trhu práce a je potřeba je dále ověřit. Pokud jde o míru spokojenosti s absolvovaným celoživotním vzděláváním, ve vzorku byly odpovědi rozprostřeny od nespokojených po spokojené, nelze říci, že by převažovala určitá tendence a mezi zástupci

obou pohlaví nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Pokud jde o konkrétní důvody spokojenosti či nespokojenosti, nosnější mohou být poznatky získané v rámci kvalitativního šetření.

Kvantitativní šetření vykazovalo další metodologické slabiny. Předně je třeba uvést, že ačkoli byly do výzkumu zařazeny osoby z Plzeňského kraje (obyvatelé tohoto kraje), nebylo zjišťováno, kde absolvovaly celoživotní vzdělávání. Navíc mezi jednotlivými typy celoživotního vzdělávání existují významné rozdíly – např. zatímco některé kurzy jsou jednodenní, vysokoškolské programy trvají roky. Do výzkumného vzorku však byli zařazeni respondenti, kteří absolvovali různé typy vzdělávání, a nebylo vyhodnocováno, zda např. neabsolvovali více typů vzdělávání. Hodnocení některých proměnných, jako např. změny finančních příjmů po absolvování celoživotního vzdělávání, nebylo měřeno kvantitativně (např. intervaly finančních příjmů), aby otázky nepůsobily příliš intruzivně. I toto lze však považovat za metodologický nedostatek. Dotazník jako takový měřil více proměnných, nebyl však standardizovaný. Z dat by bylo možné analyticky získat řadu dalších poznatků – např. odlišit skupiny dle typů absolvovaného programu či kurzu, dle věku apod. Určitým problémem je také fakt, že přímo nebyl měřen regionální rozvoj. Vliv celoživotního vzdělávání na regionální rozvoj byl dostatečně teoreticky zdůvodněn, avšak dotazníkem či rozhovory nebyl přímo měřen.

5.2 Kvalitativní šetření

Cíle kvalitativního šetření byly částečně analogické k cílům šetření kvantitativního. Hlavním cílem kvalitativního šetření bylo posoudit možnosti profesního uplatnění absolventů celoživotního vzdělávání jako významného faktoru rozvoje regionu. Stanoveny byly také následující výzkumné otázky:

- Jaká je motivace vedoucí k zahájení studia v rámci programů celoživotního vzdělávání?
- Jak zaměstnavatelé podporují své zaměstnance po dobu studia v rámci programu celoživotního vzdělávání?
- Jaké jsou možnosti profesního uplatnění na trhu práce poté, co člověk absolvuje program v rámci celoživotního vzdělávání?

- Jak respondenti hodnotí absolvované celoživotní vzdělávání?

Vzorek respondentů sestával z 30 osob, s nimiž byly realizovány polostrukturované rozhovory. Respondenti byli rozděleni do dvou skupin, a sice do skupiny absolventů celoživotního vzdělávání a zaměstnavatelů. Skupinu absolventů lze rozdělit na podskupinu absolventů vysokoškolských programů celoživotního vzdělávání (6 osob), skupinu absolventů rekvalifikačních kurzů (5 osob) a skupinu absolventů specializačního studia pro pedagogy (5 osob). Skupina absolventů celoživotního vzdělávání byla sestavena metodou účelového výběru, vyjma 4 osob byla složena z respondentů kvantitativní části. Zbylé 4 osoby a všichni respondenti ze skupiny zaměstnavatelů byli vybráni metodou snowball technique, která byla popsána výše. Skupinu zaměstnavatelů lze rozdělit na podskupinu zaměstnavatelů z veřejného sektoru (7 osob), podskupinu ze soukromého ziskového sektoru (4 osoby) a podskupinu zaměstnavatelů z nestátních neziskových organizací (3 osoby). I tentokrát byli všichni respondenti obyvateli Plzeňského kraje. Všem zúčastněným byla garantována anonymita, respondenti si nepřáli, aby byly zveřejněny přepisy rozhovorů, neboť se jedná o nestandardizované rozhovory, v jejichž rámci byly uváděny různé informace osobní povahy. Vzorek je podrobněji popsán níže. Namísto jmen jsou použita označení (kódy), které kromě anonymizace zajišťují lepší přehlednost i s ohledem na rozdělení do podskupin.

Tabulka 34 Respondenti (informanti) z podskupiny absolventů vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání

Označení	Pohlaví	Věk	Statut	Absolvované vzdělání
VŠ1	muž	48	Zaměstnaný	Původně gymnázium, následně bakalářský obor ekonomického zaměření
VŠ2	muž	35	Zaměstnaný	Původně střední průmyslová škola elektrotechnická, následně bakalářský obor humanitního zaměření
VŠ3	muž	38	Zaměstnaný	Původně strojní průmyslová škola, následně bakalářský obor ekonomického zaměření
VŠ4	žena	48	Zaměstnaná	Původně gymnázium, následně bakalářský obor ekonomického zaměření
VŠ5	muž	49	Zaměstnaný	Původně střední odborná škola, následně magisterský obor pedagogického zaměření

VŠ6	muž	40	Zaměstnaný	Původně střední odborná škola, následně magisterský obor pedagogického zaměření
-----	-----	----	------------	---

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

V podskupině respondentů, kteří v rámci celoživotního vzdělávání absolvovali akreditovaný studijní program na vysoké škole, nebyl nikdo nezaměstnaný, všichni respondenti byli v době dotazování zaměstnanci. Respondenti absolvovali bakalářské a magisterské obory různého zaměření.

Tabulka 35 Respondenti (informanti) z podskupiny absolventů rekvalifikačních kurzů

Označení	Pohlaví	Věk	Statut	Absolvované vzdělání
REK1	žena	39	Nezaměstnaná	Střední odborná škola, rekvalifikace na profesi kosmetičky
REK2	žena	49	Zaměstnaná	Střední odborná škola, rekvalifikace na profesi masérky
REK3	muž	33	Zaměstnaný	Střední škola obchodní, rekvalifikace na profesi bytového designéra
REK4	muž	52	Zaměstnaný	Střední škola dopravní, rekvalifikace na profesi grafika
REK5	žena	49	Zaměstnaná	Gymnázium, rekvalifikace na profesi účetní

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

V podskupině respondentů, kteří absolvovali rekvalifikační kurzy, byla jedna nezaměstnaná žena, ostatní osoby měli statut zaměstnanců. Respondenti absolvovali různé rekvalifikační kurzy.

Tabulka 36 Respondenti (informanti) z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky

Označení	Pohlaví	Věk	Absolvované vzdělání
PED1	Žena	45	Magisterský obor pedagogického zaměření, specializační studium prevence sociálně patologických jevů
PED2	Žena	44	Magisterský obor pedagogického zaměření, specializační

			studium prevence sociálně patologických jevů
PED3	Muž	36	Magisterský obor pedagogického zaměření, studium pro ředitele škol a školských zařízení
PED4	Muž	32	Magisterský obor pedagogického zaměření, studium pro výchovné poradce základních a středních škol
PED5	Žena	35	Magisterský obor pedagogického zaměření, studium pro výchovné poradce základních a středních škol

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

V podskupině respondentů, kteří absolvovali specializační studium pro pedagogické pracovníky, převažují programy pro pracovníky školských poradenských pracovišť (konkrétně výchovné poradce nebo metodiky prevence), jeden respondent absolvoval studium pro ředitele škol a školských zařízení.

Tabulka 37 Respondenti (informanti) z podskupiny zaměstnavatelů z veřejného sektoru

Označení	Pohlaví	Věk	Typ řízené organizace
VEŘ1	Muž	45	Základní škola
VEŘ2	Muž	55	Základní škola
VEŘ3	Muž	59	Základní škola
VEŘ4	Muž	48	Střední škola
VEŘ5	Muž	41	Střední škola
VEŘ6	Žena	45	Střední škola
VEŘ7	Žena	60	Školské poradenské zařízení

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

V podskupině zaměstnavatelů z veřejného sektoru jsou zastoupeni výlučně ředitelé škol a školských zařízení.

Tabulka 38 Respondenti (informanti) z podskupiny zaměstnavatelů ze soukromého ziskového sektoru

Označení	Pohlaví	Věk	Typ řízené organizace
FY1	Muž	33	Společnost s ručením omezeným, obchod

FY2	Muž	35	Společnost s ručením omezeným, obchod
FY3	Muž	41	Společnost s ručením omezeným, výroba
FY4	Žena	43	Společnost s ručením omezeným, služby

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Všichni respondenti z podskupiny zaměstnavatelů ze soukromého sektoru jsou jednatelem společností s ručením omezeným.

Tabulka 39 Respondenti (informanti) z podskupiny zaměstnavatelů ze soukromého neziskového sektoru

Označení	Pohlaví	Věk	Typ řízené organizace
NGO1	Žena	28	Poskytovatel sociálních služeb
NGO2	Žena	29	Poskytovatel sociálních služeb
NGO3	Žena	35	Poskytovatel sociálních služeb

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Zaměstnavatelé ze soukromého neziskového sektoru se ve svých organizacích zaměřují na poskytování sociálních služeb.

5.2.1 Struktura rozhovoru

Polostrukturovaný (někdy též částečně standardizovaný) rozhovor je realizován tak, že tazatel postupuje podle předem stanoveného plánu, který umožňuje udržení určitého řádu a probrání důležitých témat. Obecně je polostrukturovaný rozhovor poměrně časově náročný, a to jak na administraci, tak na vyhodnocení (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018, s. 385). Odpovědi jsou v rámci polostrukturovaného rozhovoru volně formulované, konkrétní otázky vznikají v průběhu samotného dotazování (Sedláková, 2014, s. 209).

Jádro rozhovoru (návod) bylo tvořeno níže popsanými otevřenými otázkami, na které respondenti odpovídali a dle potřeby byli dále dotazováni. Vzhledem k účasti absolventů celoživotního vzdělávání a zaměstnavatelů byly stanoveny dva okruhy otázek.

Jádro rozhovoru pro absolventy celoživotního vzdělávání bylo následující:

1. Co Vás vedlo k rozhodnutí účastnit se celoživotního vzdělávání?

2. Co podle Vás může člověk absolvováním celoživotního vzdělávání získat nebo čemu negativnímu se může tímto vyhnout?
3. Jak se změnila možnost Vašeho profesního uplatnění na trhu práce poté, co jste absolvoval/a celoživotní vzdělávání?
4. Jaké jsou podle Vás obecně možnosti profesního uplatnění absolventů celoživotního vzdělávání?
5. Jak Vás v průběhu studia v rámci celoživotního vzdělávání podporoval Váš zaměstnavatel?
6. Jak podle Vás zaměstnavatelé obecně podporují své pracovníky v dalším studiu?
7. Jak hodnotíte absolvované celoživotní vzdělávání, jeho obsah, organizaci apod.?

Otázka 1. se zaměřuje na pohnutky konkrétního dotazovaného člověka. Otázka 2. zjišťuje obecný názor na pozitivní motivaci ve smyslu zisku něčeho pozitivního (v odborné literatuře se někdy uvádí motivace ve smyslu tahu – viz např. Srpová et al. (2010, s. 35)), ale také zjišťuje negativní motivaci, kdy se absolvování celoživotního vzdělávání stává prevencí nebo řešením něčeho nežádoucího (v odborné literatuře se někdy uvádí motivace ve smyslu tlaku – viz např. Srpová et al. (2010, s. 35)). Otázka 3. postihuje změnu profesního uplatnění po absolvování celoživotního vzdělávání. Otázka 4. zahrnuje stejné téma jak otázka předchozí, avšak v obecné rovině. Otázky 5. a 6. se zaměřují na podporu ze strany zaměstnavatelů během studia celoživotního vzdělávání, zatímco otázka 7. je v podstatě otázka evaluační, tj. od respondentů očekává hodnocení absolvovaného vzdělávacího programu či kurzu.

Výše prezentované otázky mají logiku střídání specifického (konkrétní pracovník, pracovníci nebo zaměstnavatel) a obecného. V průběhu realizace by striktní dodržování pořadí a znění předem stanovených otázek (jádra rozhovoru) mohlo působit rušivě, což polostrukturované rozhovory ze své podstaty eliminují.

Jádro rozhovoru pro zaměstnavatele bylo následující:

1. Jaká je podle Vás motivace pracovníků k zahájení studia v rámci programů celoživotního vzdělávání?
2. Jaké jsou podle Vás možnosti profesního uplatnění u absolventů celoživotního vzdělávání?

3. Jak podporujete své zaměstnance v celoživotním vzdělávání?

Rozhovory byly realizovány individuálně a vzhledem k organizační náročnosti byla ve 23 případech využita forma telefonního rozhovoru. V průměru každý rozhovor trval 13 minut, rozhovory se zaměstnavateli byly kratší, neboť tito zpravidla předem avizovali, že mají k dispozici pouze několik minut (z tohoto důvodu byl také zkrácen výčet otázek z tzv. jádra rozhovoru). Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon, následně přepisovány a analyzovány. Významové celky, které vznikly otevřeným kódováním, jsou včetně popisů a ilustrativních výpovědí prezentovány níže.

5.2.2 Prezentace dat

Tabulka níže porovnává odpovědi na otázku 1. u respondentů z podskupiny absolventů vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání s kategoriemi motivů dle Hubáčkové a Semrádové, jak byly popsány výše.

Tabulka 40 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání (motivace)

Osoba	Titul	Požadavek	Finance	Kvalifikace	Seberozvoj
VŠ1	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne
VŠ2	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano
VŠ3	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne
VŠ4	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano
VŠ5	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne
VŠ6	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Lze si všimnout, že žádný z respondentů nepodal odpovědi, které by bylo možné zařadit do všech kategorií. Největší shodu lze pozorovat u motivů Finance a Kvalifikace. V případě motivů z kategorie Finance se v odpovědích objevovaly konkrétně vymezené cíle (např. VŠ5: „*Důležité je... že budu v jiné platové tabulce.*“) nebo obecněji vymezený motiv finančního charakteru (např. VŠ4: „*... co si budeme nalhávat, voni vysokoškoláci mají v průměru taky vyšší platy.*“). Je očekávatelné, že motiv Finance se běžně objevoval v souvislosti se zvýšením kvalifikace. V případě motivu Kvalifikace zaznívalo explicitní

propojení s předchozím motivem (např. VŠ6: „...díky vyšší kvalifikaci mám nárok na vyšší plat.“), ale objevovaly se také odpovědi bez souvislosti s motivem financí, ale návazností na jiné možnosti pracovního uplatnění (např. VŠ3: „...naučil jsem se líp německy, může se uplatnit třeba i v Německu.“). Motivy Titul, tj. získání samotného akademického titulu, nebo Požadavek, tj. požadavek ze strany zaměstnavatele, se objevily pouze u dvou osob.

Pokud jde o obecné motivy k absolvování celoživotního vzdělávání (otázka 2.), odpovědi v podstatě kopírovaly výše uvedené kategorie motivů. Někteří respondenti uvedli specifické motivy typu tlaku, tyto se týkaly řešení stresu z rutiny nebo zvládnání vývojových změn (např. VŠ2: „Člověk si chce třeba odpočinout od rutiny, zkusit prostě jen něco nového a poznat nové lidi.“, VŠ6: „Někteří lidi si tak kompenzují krizi středního věku.“).

Tabulka 41 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání (profesní uplatnění)

Osoba	Vůbec nezlepšuje	Nezlepšuje	Nevím	Zlepšuje	Rozhodně zlepšuje
VŠ1	x	x	Ano	x	x
VŠ2	x	x	x	Ano	x
VŠ3	x	x	x	Ano	x
VŠ4	x	x	x	Ano	x
VŠ5	x	x	x	x	Ano
VŠ6	x	x	x	x	Ano

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Co se týče uplatnění absolventů celoživotního vzdělávání na trhu práce, nikdo z respondentů neuvedl, že by tyto programy nezlepšovaly postavení na trhu práce. Jedenkrát, v případě VŠ2 (absolvent humanitního oboru), byla uvedena odpověď „nevím“. Ostatní vypověděli, že celoživotní vzdělávání, které absolvovali, zlepšilo jejich postavení na trhu práce.

Co se týká obecného hodnocení celoživotního vzdělávání ve vztahu k uplatnění na trhu práce, všichni respondenti z této podskupiny uvedli, že se jedná o faktor zlepšující postavení na trhu práce, ovšem pouze za určitých podmínek (např. VŠ5: „...samo o sobě

nestačí, potřeba jsou další kompetence a hlavně motivace... záleží také na aktuálních podmínkách na trhu práce, ne po všech absolventech je stejná poptávka.“).

Tabulka 42 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání (podpora ze strany zaměstnavatele)

Osoba	Nevěděl	Nepodporoval	Neutrální postoj	Podporoval
VŠ1	Ano	-	-	-
VŠ2	-	-	Ano	-
VŠ3	-	-	Ano	-
VŠ4	-	-	-	Ano
VŠ5	-	-	-	Ano
VŠ6	-	-	-	Ano

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

U absolventů vysokoškolských oborů se pouze jedenkrát stalo, že zaměstnavatel o studiu respondenta nevěděl. V takové situaci zaměstnavatel studium podporovat přímo nemohl. Respondent uvedl, že v zaměstnání tuto informaci záměrně nikomu nesdělil (VŠ1: *„...mohli by si myslet, že jim tam chci ředitelovat...pomlouvali by mě.“*). U dvou respondentů vyjádřil zaměstnavatel k jejich studiu neutrální postoj (např. VŠ2: *„Řekl mi, že takové studium ve firmě neupotřebím, ale že si můžu studovat, co chci.“*). Tři respondenti uvedli, že byli během studia svými zaměstnavateli podporováni (např. VŠ5: *„Samozřejmě mi vycházeli vstříc... pedagogů je nedostatek, tak možná i proto.“*).

Respondenti ze skupiny absolventů vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání neměli jednotný a vyhraněný názor na to, jak zaměstnavatelé obecně podporují své zaměstnance v celoživotním vzdělávání. Vícekrát se zde objevil názor, že záleží na tom, zda je takové vzdělávání plánované firmou, tedy pro firmu prospěšné (např. VŠ6: *„Pokud zaměstnavatel na tom má zájem, proč by nepodporoval, že? Jinak to pro něj můžou být další náklady a výsledek sporný.“*).

Tabulka 43 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání (evaluace vzdělávání)

Osoba	Zcela negativní	Negativní	Neutrální	Pozitivní	Zcela pozitivní
VŠ1	x	x	Ano	x	x
VŠ2	x	x	x	Ano	x
VŠ3	x	x	x	Ano	x
VŠ4	x	x	x	Ano	x
VŠ5	x	x	x	Ano	x
VŠ6	x	x	x	Ano	x

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Absolventi vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání hodnotili toto vzdělávání veskrze kladně. Pokud jde o negativa, převažovaly názory na nutnost memorování informací, které lze podle dotyčných dohledat (např. VŠ1: „...jde o věci, který jsou dostupný v knihách, člancích a na internetu, tak nevidím úplně smysl v učení se nazpaměť.“), u respondentů VŠ3 a VŠ6 se objevila negativa související se personálním obsazením (např. VŠ3: „Někdy Vám přednáší teoretici, staří profesori, kteří nemají praxi, nebo ji měli kdysi dávno.“, VŠ6: „... vadili mně doktorandi někteří, protože to byli mladí lidi, kteří tam v podstatě museli vypomáhat a podle mě toho nějak víc neuměli.“).

Tabulka 44 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů rekvalifikačních kurzů (motivace)

Osoba	Požadavek	Finance	Kvalifikace	Seberozvoj
REK1	Ano	Ano	Ano	Ne
REK2	Ano	Ano	Ano	Ne
REK3	Ne	Ano	Ano	Ano
REK4	Ne	Ano	Ano	Ano
REK5	Ne	Ano	Ano	Ne

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Všichni zúčastnění absolventi rekvalifikační kurzů tyto kurzy absolvovali s vyhlídkou na vyšší finanční ohodnocení, přičemž ve dvou případech (REK1 a REK2)

byla výchozí finanční situace spojena se statutem nezaměstnaného (např. REK1: „*Byla jsem nezaměstnaná, tak jsem prostě doufala, že si najdu práci a budu mít... víc peněz.*“). U těchto dvou osob byl zároveň relevantním motivem požadavek, konkrétně ze strany zaměstnavatele, respektive pobočky pracovního úřadu. Podobně jako u předchozí skupiny se zde objevují motivy, které je možné zařadit do kategorie Seberozvoj (např. REK4: „*...seznámit se s kaligrafií třeba... bavit mě v této souvislosti životopis Steva Jobse.*“).

Odpovědi respondentů na obecné motivy pro celoživotní vzdělávání opět odpovídaly výše uvedeným kategoriím. Specifické odpovědi se objevovaly spíše jako doplňky k jednotlivým motivům – např. jako potřeba více peněz v důsledku neschopnosti splácet závazky (např. REK1: „*Někdo má třeba exekuci a není jiná cesta, než začít vydělávat víc peněz.*“). Specifická odpověď je u osoby REK2, která uvedla, že existuje i motivace získat či udržet si sociální dávky („*Někdo tam prostě jde proto, aby si na úřadě neřekli, že nechce pracovat... stejně pak ale nejde do práce... zacpe jim hubu.*“).

Tabulka 45 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů rekvalifikačních kurzů (profesní uplatnění)

Osoba	Vůbec nezlepšuje	Nezlepšuje	Nevím	Zlepšuje	Rozhodně zlepšuje
REK1	Ano	-	-	-	-
REK2	-	-	Ano	-	-
REK3	-	-	Ano	-	-
REK4	-	-	-	Ano	-
REK5	-	-	-	-	Ano

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

V případě absolventů rekvalifikačních kurzů jsou odpovědi rozvrstvené ve všech kategoriích. Např. REK1 uvedla, že se její postavení na trhu práce po absolvování rekvalifikačního kurzu vůbec nezlepšilo („*Vůbec mě nechtějí nikde zaměstnat, možná je to tím, že kosmetiček je v Plzni hodně...musela bych podnikat, ale na to nemám peníze ani žaludek.*“). Naproti tomu REK5 považuje možnosti svého uplatnění za rozhodně lepší („*Můžu pracovat z domova, účetní jsou pořád potřeba, je to i o tom, jaké si nastavím ceny, ale práci – když chci – si vždycky najdu.*“).

Obecně hodnotili absolventi rekvalifikačních kurzů možnosti uplatnění na trhu práce jako dobré, respektive rekvalifikace jako dobrý způsob zlepšení uplatnění. Objevily se však i názory (REK1, REK2, REK3), že důležitější jsou jiné faktory (např. REK2: „...jsou rekvalifikace a rekvalifikace, pokud si člověk může vybrat a není mu to přiděleno úřadem... a ví, do čeho jde, tak je to určitě plus. Spousta toho, těch kurzů, je ale odpad.“).

Tabulka 46 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů rekvalifikačních kurzů (podpora ze strany zaměstnavatele)

Osoba	Nevěděl	Nepodporoval	Neutrální postoj	Podporoval
REK1	-	-	-	Ano
REK2	-	-	-	Ano
REK3	Ano	-	-	-
REK4	Ano	-	-	-
REK5	-	Ano	-	-

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Dva absolventi rekvalifikačních kurzů své nadřazené o plánu rekvalifikovat se neinformovali (např. REK4: „*To bylo čistě moje osobní rozhodnutí, neměl jsem potřebu to nějak roztrubovat.*“). Přímá podpora u REK1 a REK2 vycházela spíše z faktu financování pracovním úřadem. Určitou výjimku představuje výpověď REK5, což je žena, která uvedla, že ji zaměstnavatel nepodporoval (REK5: „*Nelíbilo se mu, že si dělám rekvalifikaci na účetní, protože věděl, že pak nejspíš budu pracovat někde jinde nebo se možná bál, že bych se třeba nevěnovala stávající práci tak dobře jako doposud.*“).

Tabulka 47 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů rekvalifikačních kurzů (evaluace vzdělávání)

Osoba	Zcela negativní	Negativní	Neutrální	Pozitivní	Zcela pozitivní
REK1	Ano	-	-	-	-
REK2	-	Ano	-	-	-

REK3	-	Ano	-	-	-
REK4	-	-	-	Ano	-
REK5	-	-	-	Ano	-

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Hodnocení vzdělávání ze strany absolventů rekvalifikačních kurzů bylo smíšené. Negativní hodnocení (REK1, REK2, REK3) mělo jako pomyslného společného jmenovatele názor, že organizátoři se ke vzdělávaným nechovali vstřícně a samotné vzdělávání má nevelkou reálnou hodnotu (např. REK1: „...*máte pocit, že jste tam spíš do počtu, musí si udělat svoje... odučit a jít domů.*“). Lze si všimnout, že názory v evaluaci jsou podobné těm, které byly od respondentů získány v rámci odpovědi na otázku týkající se profesního uplatnění po absolvování kurzů.

Tabulka 48 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky (motivace)

Osoba	Požadavek	Finance	Kvalifikace	Seberozvoj
PED1	Ano	Ano	Ano	Ano
PED2	Ano	Ano	Ano	Ano
PED3	Ano	Ano	Ano	Ano
PED4	Ano	Ano	Ano	Ano
PED5	Ano	Ano	Ano	Ano

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Osoby z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky byly výjimečné ve svých odpovědích v tom smyslu, že se objevovaly všechny výše uvedené motivy. Požadavky ze strany zaměstnavatele byly buď ze strany ředitelů škol a školských zařízení (např. PED1: „*dostala jsem nabídku... podmínkou bylo dodělat si toto studium.*“) nebo zřizovatele ve smyslu krajského úřadu (PED3: „*Již při vypsání konkurzního řízení bylo toto uvedeno jako podmínka, potažmo člověk si to mohl dodělat do dvou let.*“).

Z obecných motivů, které dosud nebyly uvedeny a zároveň je uvedl někdo z absolventů specializačního studia, lze uvést určitou touhu po sociálním statusu (PED5: „*Někdo to vystuduje, aby pak se mohl na poradách prezentovat jako odborník, nebo mu jde prostě o tu funkci, jako ve smyslu ega.*“).

Tabulka 49 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky (profesní uplatnění)

Osoba	Vůbec nezlepšuje	Nezlepšuje	Nevím	Zlepšuje	Rozhodně zlepšuje
PED1	-	-	-	Ano	-
PED2	-	-	-	Ano	-
PED3	-	-	Ano	-	-
PED4	-	-	-	Ano	-
PED5	-	-	-	-	Ano

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Profesní uplatnění absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky se v důsledku tohoto studia dle jejich názoru zlepšilo, respektive pouze PED3 uvedl, že neví, protože podle jeho názoru nebylo na trhu práce mnoho míst pro ředitele škol a školských zařízení („...těžko říct, já už místo ředitele měl, ale jestli bych si pak našel jiné takové, to si netroufám odhadovat, protože obecně těch míst moc není.“).

Až na jednoho respondenta z této skupiny se objevila u pedagogických pracovníků určitá skepse stran vlivu celoživotního vzdělávání na možnosti profesního uplatnění. Objevovaly se názory, že pokud je zanedbané základní a střední vzdělání, celoživotní vzdělávání nepomůže (PED1: „*Tam by museli docházet roky a roky, to nejde doučit za měsíc.*“). Objevil se také názor zpochybňující odbornost lektorů celoživotního vzdělávání (např. PED4: „*Co vím, tak tam učí třeba někdy i absolventi nebo lidi, kteří vůbec nejsou z praxe.*“).

Tabulka 50 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky (podpora ze strany zaměstnavatelů)

Osoba	Nevěděl	Nepodporoval	Neutrální postoj	Podporoval
PED1	-	-	-	Ano
PED2	-	-	-	Ano
PED3	-	-	Ano	-
PED4	-	-	-	Ano

PED5	-	-	-	Ano
------	---	---	---	-----

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Absolventi specializačního studia pro pedagogické pracovníky takřka „jednohlasně“ uvedli, že byli svými zaměstnavateli v průběhu studia podporováni. Výjimku tvoří absolvent studia pro ředitele škol a školských zařízení, který uvedl spíše neutrální postoj (PED3: „*Vědělo se, že to musím absolvovat, všechno bylo ale v mé režii, nikdo nezasahoval v dobrém ani ve zlém.*“).

Tabulka 51 Odpovědi od respondentů z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky (evaluace vzdělávání)

Osoba	Zcela negativní	Negativní	Neutrální	Pozitivní	Zcela pozitivní
PED1	-	-	Ano	-	-
PED2	-	-	-	Ano	-
PED3	-	-	Ano	-	-
PED4	-	-	Ano	-	-
PED5	-	-	-	Ano	-

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Respondenti z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky hodnotili absolvované vzdělávání neutrálně nebo pozitivně. Opět si lze všimnout určitých paralel mezi odpověďmi na otázku evaluační a odpověďmi na otázku týkající se profesního uplatnění (např. PED2: „*Hlavní pozitivum je výsledek, tedy to, co díky absolvování můžu profesně dělat.*“). U této podskupiny se objevil zajímavý jev, který by bylo možné označit jako určitou solidaritu s kolegy – v odpovědích se objevovaly názory relativizující negativa a poukazující na náročnost vzdělávání z pohledu realizátorů (např. PED1: „*...musíte to vždy brát z pohledu těch pedagogů, jejich finančního ohodnocení... mají hodně administrativy...*“). Jako negativa byla nejčastěji uváděna probíraná teorie, jde o odpověď, která se v různých obměnách objevila u všech respondentů z této podskupiny (např. PED4: „*Vždy tam máte stohy knih, ze kterých můžete*

nebo musíte čerpat a vždy je tam množství materie, která je prostě jen teoretická... lidi jsou na to vlastně už zvyklí.“).

Další část se zaměřuje na respondenty z podskupiny zaměstnavatelů.

Tabulka 52 Respondenti podskupiny zaměstnavatelů z veřejného sektoru (motivace)

Osoba	Požadavek	Finance	Kvalifikace	Seberozvoj
VEŘ1	Ano	Ano	Ano	Ne
VEŘ2	Ano	Ano	Ano	Ne
VEŘ3	Ano	Ano	Ano	Ano
VEŘ4	Ano	Ano	Ano	Ano
VEŘ5	Ano	Ano	Ano	Ne
VEŘ6	Ano	Ano	Ano	Ne
VEŘ7	Ano	Ano	Ano	Ne

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Respondenti z podskupiny zaměstnavatelů (respektive ředitelů příspěvkových organizací) vesměs vysvětlovali motivaci všemi z výše uvedených typů motivů. Často však nezmiňovali osobní rozvoj a zdůrazňováno bylo, že v pedagogice je realizováno další vzdělávání pedagogických pracovníků a od pedagogů je vyžadováno, aby si zlepšovali kvalifikaci (např. VEŘ1: „*Máte tady inkluzi, legislativa se neustále mění, takže se vlastně bez dalšího vzdělávání absolutně neobejdete.*“). K otázkám se někteří respondenti stavěli spíše ironicky, respektive poukazovali na přetížení některých pracovníků a skutečnost, že další vzdělávání tak může být spíše psychohygienou (např. VEŘ7: „*Mnoho lidí je v zásadě rádo, že ten den vlastně nemusí do práce, že si něco poslechnou, odpočinou si.*“).

Profesní uplatnění absolventů celoživotního vzdělávání hodnotili ředitelé vesměs pozitivně, což není překvapivé. Objevovaly se ale názory, zda nedostatek pedagogů obecně nevede k poklesu kvality vzdělávání, které je poskytováno soukromými firmami (viz např. VEŘ6: „*Jde to často z evropských fondů, kvalita je nulová.*“).

Ředitelé škol a školských zařízení svorně uváděli, že své zaměstnance v celoživotním vzdělávání podporují. Uvedli ale problémy, které mohou vyvolat dojem, že ředitelé pracovníky nepodporují. Jde např. o omezené finance a převis poptávky nad nabídkou vzdělávání (např. VEŘ3: „*Máte limitované prostředky, kurzy bývají rychle*

obsazené, nemůžeme všechny uvolňovat... pak snadno může vzniknout dojem, že pracovníky nepodporuju.“).

Tabulka 53 Respondenti z podskupiny zaměstnavatelů ze soukromého ziskového sektoru
(motivace)

Osoba	Požadavek	Finance	Kvalifikace	Seberozvoj
FY1	Ano	Ano	Ano	Ne
FY2	Ano	Ano	Ano	Ne
FY3	Ano	Ano	Ano	Ano
FY4	Ano	Ano	Ano	Ne

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Je zajímavé, že také respondenti ze soukromého ziskového sektoru poněkud méně uváděli motivy z kategorie Seberozvoj. Je otázkou, čím tohle je způsobeno, zda např. nedůvěrou v koncept celoživotního vzdělávání jako takový nebo názorem na určitou utilitárnost v lidském chování (např. FY4: *„Prostě více peněz, více možností, lepší kvalifikace. Člověk se pak sebere a odejde Vám.“*).

Profesní uplatnění absolventů celoživotního vzdělávání hodnotili zaměstnavatelé ze soukromého sektoru skepticky, např. uváděli, že vzdělání samo o sobě není garancí dobrého uplatnění (např. FY1: *„Mají-li se takto vzdělávat všichni, logicky všichni, co by chtěli zlepšit svou situaci, si ji nezlepší... zdroje nejsou neomezené.“*), že významná část kurzů celoživotního vzdělávání je jen o nutnosti čerpat z fondů EU (např. FY2: *„Kde je kvalita, když se prostě musí školit a když chybí pořádná kontrola a hlavně – je to hrazeno z veřejných prostředků.“*) nebo že by si každý měl vzdělání individuálně hradit (např. FY1: *„Pokud si člověk za něco zaplatí, víc si toho váží a má také větší motivaci to dotáhnout do konce nebo jakkoli užítkovat.“*).

Většinový názor z této podskupiny byl ten, že pokud si pracovníci dobře odvedou svoji práci a potřebují k jejímu výkonu nebo k zlepšení vlastní výkonnosti další vzdělávání, ochotně takové vzdělávání podpoří (např. FY1: *„My tady nejsme charita, nebo veřejný sektor. Platíme daně a musíme být efektivní. Pokud ale vidím reálnou potřebu školení, nemám problém to zaplatit.“*).

Tabulka 54 Respondenti z podskupiny zaměstnavatelů ze soukromého neziskového sektoru
(motivace)

Osoba	Požadavek	Finance	Kvalifikace	Seberozvoj
NGO1	Ano	Ano	Ano	Ano
NGO2	Ano	Ano	Ano	Ano
NGO3	Ano	Ano	Ano	Ano

Zdroj: vlastní zpracování dle výzkumného šetření

Respondenti z podskupiny zaměstnavatelů ze soukromého neziskového sektoru uváděli všechny výše uvedené motivy, jakož i některé stinné stránky, např. tendenci „zneužívat“ celoživotní vzdělávání na úkor produktivity práce (viz např. NGO1: *„Dáte člověku příležitost, on se bude jen vzdělávat, a přidaná hodnota bude v praxi nulová... musíte to hlídat.“*) nebo chybějící sebereflexi některých uchazečů o celoživotní vzdělávání (viz např. NGO3: *„Někteří lidi nemají soudnost, dnes by chtěl vysokou školu každé a je potřeba taky trochu selektovat.“*).

Jde-li o profesní uplatnění absolventů celoživotního vzdělávání, z pohledu poskytovatelů sociálních služeb je toto nejednoznačné. Všechny tři respondentky uvedly, že pokud se s klientem nepracuje individuálně, pak je velké riziko neúspěchu. Jako příklad lze uvést koncept individuálního plánování ze sociálních služeb (např. NGO1: *„Jde o konkrétní potřebu konkrétního člověka. Pokud toto dostatečně nezmapujete a nenaplánujete, tak je ohromné riziko nulového zisku v této oblasti. Jsou lidi, kteří vůbec nepotřebují další vzdělávání, ale potřebují akutně řešit jiné potřeby. Pokud je budete vzdělávat, narazíte na neúspěch. Obávám se, že v praxi se to často děje.“*).

Všechny tři respondentky také uvedly, že své pracovníky v dalším vzdělávání podporují. Opět se zde objevovalo téma reálných potřeb vzdělávaných nebo také schopností, respektive sebereflexe schopností (např. NGO2: *„Máte člověka, kterej dělá pracovníka v sociálních službách. Dělá to půl roku. Učí se. A on se chce stát sociálním pracovníkem, chce studovat vysokou školu. Takovej člověk častokrát ještě nemá dost zkušeností, ale třeba mu chybí i schopnosti a studijní dovednosti. Bohužel to často chápu, protože profese pracovníků v sociálních službách je otrěsně placená.“*).

5.2.3 Závěr

Kvalitativní šetření přineslo řadu různorodých zjištění. Realizováno bylo prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s absolventy celoživotního vzdělávání a také se zaměstnavateli. Šetření se zúčastnilo celkem 30 respondentů. Rozhovory byly zvukově zaznamenány, následně přepsány a otevřeně kódovány. Jednotlivé významové celky byly popsány i s ilustrativními citacemi. Respondenti byli vybráni metodou sněhové koule a metodou účelového výběru. Cílem bylo zjistit názory na motivaci k zahájení studia v rámci celoživotního vzdělávání, zjistit podporu během studia ze strany zaměstnavatelů a možnosti profesního uplatnění na trhu práce po absolvování programu nebo kurzu celoživotního vzdělávání.

Pokud jde o motivaci k zahájení studia v rámci celoživotního vzdělávání, obecně mezi názory jednotlivých respondentů nebyly rozdíly. Všimnou si lze ale rozdílů v názorech na reálnou potřebnost takového vzdělávání či reálné schopnosti vzdělání absolvovat. V některých oborech se jeví další vzdělávání např. vzhledem k neustálým legislativním změnám jako nezbytné. Mezi zaměstnavateli se objevovaly určité skeptické názory či obavy, že pracovník absolvuje celoživotní vzdělávání a následně si najde jiné zaměstnání. Objevily se zde některé jiné úhly pohledu, jako např. že se lidé prostřednictvím celoživotního vzdělávání řeší stres, rutinu nebo vývojové krize.

Podpora pracovníků během celoživotního vzdělávání se primárně odvíjí od toho, zda zaměstnavatel ví, že se dotyčný pracovník takto vzdělává. Někteří respondenti uvedli, že svým zaměstnavatelům informace tohoto typu z důvodu různých obav nesdělili. Podpora ze strany zaměstnavatelů je dle výsledků závislá např. na odvětví (např. u dotazovaných pedagogů se zdála být běžná) nebo na tom, zda zaměstnavatel vnímá vzdělávání jako přínosné, příliš nákladné apod. Projevuje se zde ale vliv politických a ekonomických názorů (viz modely celoživotního učení v teoretické části) jednotlivých zaměstnavatelů.

Obdobně se respondenti vyjadřovali k uplatnění absolventů celoživotního vzdělávání na trhu práce. Vzdělávání obecně většinou považovali za faktor zvyšující uplatnitelnost, zároveň ale upozorňovali na některá rizika, jako např. nedostatek schopností studujících i vzdělávajících, nedostatek sebereflexe nebo plýtvání prostředky.

Co se týče evaluace absolvovaného vzdělávání, byly patrné rozdíly mezi jednotlivými podskupinami. Zatímco respondenti z podskupiny absolventů

vysokoškolských oborů hodnotili absolvované programy převážně pozitivně, hodnocení absolventů rekvalifikačních kurzů byla rozporuplná. Hodnocení respondentů z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky oscilovalo mezi pozitivním a neutrálním. Podskupiny se lišily také v tom, jaká ve svých zpětných zmiňovaly negativa – zatímco absolventi vysokoškolských oborů zdůrazňovali především nutnost memorování informací a negativně hodnotili také personální obsazení, absolventi rekvalifikačních kurzů vypovídali o nevlídném přístupu organizátorů a byli skeptičtí k reálné hodnotě získaného vzdělání. V hodnocení negativ určitým způsobem vybočují odpovědi respondentů z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogy, kteří byli svým způsobem solidární. Jako negativa tito respondenti uváděli nejčastěji kurikulum, kdy jim vadilo množství probírané teorie.

Ověření těchto dat by vyžadovalo další výzkum. Jako metodologický slabina kvalitativního šetření se tak ukázalo kódování, které se zpětně jeví být nedostatečné. Aby bylo možné lépe mapovat vztahy mezi jednotlivými proměnnými, bylo by zapotřebí aplikovat např. axiální kódování. Nedostatkem je také skutečnost, že rozhovory se zaměstnavateli byly poměrně krátké, což bylo dáno jejich časovým omezením.

6 Diskuze a hodnocení výsledků

V rámci kvantitativního šetření nebylo potvrzeno, že by absolventi celoživotního vzdělávání hodnotili možnosti vlastního uplatnění na trhu práce jako statisticky významně vyšší než osoby, které celoživotní vzdělávání neabsolvovaly. Uvedené zjištění lze považovat za překvapivé, neboť jedním z hlavních teoretických opodstatnění celoživotního vzdělávání jsou lepší vyhlídky absolventů na měnícím se trhu práce (viz např. London et al., 2011, s. 4). Uvedené zjištění lze interpretovat různě – je možné např. uvést neporovnatelnost obou souborů (způsob použitého výběru, demografické rozdíly apod.) nebo skutečnost, že uplatnitelnost na trhu práce nebyla měřena přímo, ale byl zjišťován pouze názor respondentů, kteří mohou mít problémy se sebedůvěrou apod. (viz např. Buchtová et al., 2013, s. 8).

Takto by bylo možné nahlížet také na jeden z důvodů, proč neplatí hypotéza 2 (absolventi profesních programů celoživotního vzdělávání vykazují vyšší motivaci k dalšímu studiu než osoby, které žádný program celoživotního vzdělávání neabsolvovaly). Nabízí se řada jiných možných příčin, které jsou spíše na straně organizátorů než absolventů – viz např. problémy s plánováním vzdělávání a zajištěním kvality (viz např. Hroník, 2007, s. 13-29).

Dále je možné uvést, že nebyla sledována kontinuita vzdělávání u jednotlivých osob nebo lze také předpokládat, že uplatnitelnost vzdělávaných se bude postupně zvyšovat, jak bude kumulován lidský kapitál, tj. jak bude vzdělávání pokračovat (viz např. Filho, Mifsud, Pace et al., 2018, s. 4-5). Z určitého pesimistického hlediska pak lze uvažovat o problému nízkého socioekonomického statusu, který má řadu příčin a samotné vzdělávání tento stav nezlepší (viz např. Buchtová, 2013, s. 93).

Výše uvedené interpretace výsledků testování první hypotézy by analogicky mohly být aplikovány na testování hypotézy třetí (absolventi profesních programů celoživotního vzdělávání vykazují vyšší motivaci k podnikatelské aktivitě než osoby, které žádný program celoživotního vzdělávání neabsolvovaly). Tato hypotéza ovšem platí. Jako jedno z vysvětlení se nabízí, že reálně existující bariéry (ať už regionální či národní), které obyvatelstvo od podnikatelské aktivity demotivují nebo alespoň snižují motivaci k jejímu zahájení, jsou celoživotním vzděláváním minimalizovány. Např. Dvořáček (2010, s. 145-146) píše o složitosti daňového systému a byrokracii související se založením firmy. Pokud

je toto téma v rámci ekonomicky zaměřeného vzdělávání adresováno, mohou být absolventi při zakládání vlastních firem kompetentnější.

Hypotéza 4 (existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi velikostí podniku, v němž jsou absolventi profesních programů celoživotního vzdělávání zaměstnání, a mírou podpory v dalším vzdělávání ze strany jejich zaměstnavatelů) vycházela z poznatků uvedených v teoretické části práce. Hypotéza neplatí, což by mohlo souviset např. se specifiky pracovního trhu v Plzeňském kraji – struktura pracovních míst, vzdělanost a další jevy, které byly rovněž popsány v teoretické části práce.

Kvalitativní šetření se ukázalo být jako velmi přínosné, neboť umožňuje poznatky interpretovat z odlišných hledisek. Např. různé formy nespolupráce mezi pracovníky a zaměstnavateli, kdy pracovníci svým zaměstnavatelům nesdělili, že hodlají studovat, svědčí o bariérách celoživotního vzdělávání, na které by se mohly zaměřit intervence a o kterých by bylo vhodné zjistit, zda se vyskytují plošněji nebo také v jiných regionech. O problematice vlivu politického přesvědčení zaměstnavatelů na to, zda a popřípadě jak budou podporovat v celoživotním vzdělávání své pracovníky, se v použité literatuře šířeji nepojednává a mohlo by se proto jednat o zajímavý námět na další výzkum. Obdobně by mohl být relevantní poznatek, že hodnocení vzdělávacích programů absolventy (evaluace) v kvalitativním šetření souviselo s hodnocením uplatnitelnosti na trhu práce. Motivace k dalšímu vzdělávání by tak teoreticky mohla přímo souviset s užitekem, který dle absolventů poskytuje poslední absolvovaný kurz. To by mohlo hypoteticky znamenat, že i poměrně kvalitní vzdělávací programy, které by cílily na nevhodnou populaci (např. v regionu, kde nejsou cílová pracovní místa), by v důsledku mohly mít na regionální vývoj negativní dopad (pokud by např. absolventi nebyli ochotní cestovat za prací).

Celkově lze konstatovat, že evaluace profesních vzdělávacích programů by neměly být podceňovány a pravděpodobně by měly být realizovány i kvalitativní formou. Z kvalitativního šetření lze vyvodit, že mezi podskupinami existují rozdíly v hodnocení pozitiv, a především negativ vzdělávacích programů. Respondenti z podskupiny absolventů vysokoškolských oborů byli se vzděláváním vcelku spokojeni a kritizovali nutnost memorování učiva, případně se také negativně vyjadřovali o personálním obsazení na vysokých školách. Naproti tomu evaluace respondentů z podskupiny absolventů rekvalifikačních kurzů byly nejednoznačné. Pokud jde o negativa, tyto respondenti se kriticky vyjadřovali především k přístupu organizátorů vůči jim samotným a také

zpochybňovali hodnotu tohoto typu vzdělání jako takového. Absolventi specializačního studia v pedagogice byli vůči organizátorům vzdělávání solidární, ale rovněž se k některým aspektům vyjádřili negativně – zdůrazňovali především přemíru teoreticky zaměřeného učiva. Tyto poznatky by mohly pomoci při interpretaci údajů z kvantitativního šetření, zároveň by bylo vhodné data kvantitativní povahy dále rozřídít a s těmito kvalitativními údaji porovnat. Poznatky je možné dále využít při plánování nebo organizování celoživotního vzdělávání či řešení problémů s nenaplněností vzdělávacích programů a kurzů. Ve výsledku by tak získané poznatky mohly přispět k rozvoji celého regionu.

7 Závěr

Význam celoživotního vzdělávání a učení v regionálním rozvoji je potvrzen v řadě teorií, což se odráží ve vzdělávací politice na úrovni mezinárodní, národní i lokální. Předkládaný text poměrně zevrubně danou problematiku popsal, v teoretické části bylo poukázáno např. na slabiny některých strategických dokumentů nebo problémy se zajištěním celoživotního vzdělávání ze strany zaměstnavatelů.

Plzeňský kraj byl popsán s ohledem na geografické, demografické, ekonomické a další údaje. Z hlediska rozlohy jde o třetí největší kraj v ČR, ale počtem obyvatel se řadí až na deváté místo. Sídlní struktura je poměrně nevyvážená, chybí zde města střední velikosti. Příjmy obyvatel kraje jsou poměrně vysoké, ovšem jako problematická se jeví vzdělanostní struktura, neboť je zde poměrně velké množství nekvalifikovaných občanů a obdobně lze hovořit rovněž o struktuře pracovních míst. V tomto ohledu se zdá, že celoživotní vzdělávání je pro regionální rozvoj v Plzeňském kraji klíčovým faktorem. Vzdělávání je v Plzeňském kraji stanoveno jako jedno z prioritních politických témat do roku 2022 – touto tematikou se zabývají různé koncepční a strategické dokumenty. Vedle nižší motivace osob k dalšímu vzdělávání může být problémem nedostatečné čerpání prostředků z evropských zdrojů.

Mezi stěžejní poznatky výzkumné části práce patří zjištění, že zúčastněné ženy byly dle dostupných dat svými zaměstnavateli během studia v rámci celoživotního vzdělávání výrazně méně podporovány než zúčastnění muži. Data zároveň ukazují, že zúčastněné ženy jsou významně motivovanější k dalšímu vzdělávání než zúčastnění muži. Důležité je také zjištění, že zúčastnění absolventi celoživotního vzdělávání vykazují ve srovnání s osobami, které v posledních třech letech celoživotní vzdělávání neabsolvovaly, významně vyšší motivaci k podnikatelské aktivitě, což může být zásadní z hlediska regionálního rozvoje. Pokud jde o zaměstnavatele, podle zjištěných údajů nelze míru podpory, kterou pracovníkům během studia v rámci celoživotního vzdělávání poskytují, oddělit od ekonomických zájmů a politických názorů. Kvalitativní část poukázala také na některé bariéry (demotivátory) v oblasti celoživotního vzdělávání nebo na některé možné neefektivity v jeho organizaci.

Jako zásadní doporučení vyplývající z kvalitativní části práce se zdá být důraz na evaluaci – hodnocení vzdělávacích programů by mělo být realizováno kvalitativně (např. formou rozhovoru). Mezi zúčastněnými absolventy programů a kurzů celoživotního

vzdělávání se totiž ukázaly určité rozdíly. Zatímco absolventi vysokoškolských oborů v rámci celoživotního vzdělávání a absolventi specializačního studia pro pedagogické pracovníky hodnotili vzdělávání vcelku pozitivně, absolventi rekvalifikačních kurzů byli kritičtější. Lidé, kteří absolvovali rekvalifikační kurzy, se vyjadřovali negativně především k přístupu organizátorů a dále v jejich očích samotné vzdělávání nemělo velkou praktickou hodnotu. Absolventi vysokoškolských oborů negativně hodnotili nutnost memorovat velké množství informací a kriticky se vyjadřovali také k personálnímu obsazení programů. Respondenti z podskupiny absolventů specializačního studia pro pedagogické pracovníky pak negativně hodnotili příliš teoretické zaměření vzdělávacích programů. V kvantitativní části bylo zároveň prokázáno, že v hodnocení vzdělávacích kurzů a programů nebyl statisticky významný rozdíl mezi ženami a muži. Pokud by se získané poznatky podařilo začlenit do marketingových kampaní i samotné organizace vzdělávacích programů a kurzů, mohly by dopomoci k zvýšení poptávky po celoživotním vzdělávání a v důsledku dopomoci k rozvoji celého Plzeňského kraje.

Z hlediska stanovených cílů lze říci, že celoživotní vzdělávání přispívá k regionálnímu rozvoji, respektive rozvoji venkova, ale potřeba přijmout určitá opatření v jeho organizaci a propagaci, aby byl tento efekt co největší. Absolvování celoživotního vzdělávání zlepšuje možnosti absolventů na uplatnění na trhu práce. Motivace vedoucí k zahájení studia v rámci programů celoživotního vzdělávání je různorodá, uplatňují se finanční i nefinanční motivy, motivy osobní i neosobní povahy, uvažovat lze o vnitřní a vnější motivaci nebo o motivech typu tlak (push) či motivech typu tah (pull).

Na základě výše uvedených skutečností je navrhováno, aby byl zaveden dotazníkový systém, který by spočíval v zasílání dotazníku absolventům celoživotního vzdělávání. Konkrétně by měli být osloveni absolventi v předem smluvené lhůtě, od nichž by tímto způsobem byly zjištěny relevantní informace, které by poskytovateli celoživotního vzdělávání umožnily detailní orientaci v problematice. Takto získaná data by se prostřednictvím dostupných metod dále analyzovala, což by vedlo k mnoha důležitým zjištěním, například ke zjištění, o které kurzy je zájem a kterých kurzů je třeba po absolvování k uplatnění na trhu a práce. V rámci tohoto by bylo dále směřováno financování těchto typů celoživotních vzdělávání. Což však v současné době zcela nelze, jelikož je zde absence zpětné vazby a nelze objektivně hodnotit finanční náklady.

Cílem je využití dotačních titulů evropských, státních i krajských v daném celoživotním vzdělávání a v oborech, které jsou v daném kraji využitelné a potřebné. Dále by měl být zaveden veřejně přístupný, bezplatný a plně centralizovaný systém nabídky celoživotního vzdělávání, v rámci něhož by potenciální absolvent mohl vyhledat, a posléze vhodně zvolit kurz či pomocný vzdělávací program. V důsledku všech těchto navržených opatření by tak došlo k efektivnějšímu využívání principu celoživotního vzdělávání, což by se následně promítlo i v obsazování vhodných pracovních pozic, životní úrovni tímto dotčeného obyvatelstva a v neposlední řadě regionálním rozvoji celkově.

8 Seznam použitých zdrojů

- ARMSTRONG, Michael a TAYLOR, Stephen, 2014. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. Philadelphia, PA: Kogan Page, 2014. 842 s. ISBN 978-0-7494-6964-1.
- ASPIN, David N., Judith CHAPMAN, Karen EVANS a BAGNALL, Richard, eds., 2012. *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer Netherlands. 958 s. ISBN 978-94-007-2359-7.
- BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. Praha: Grada. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BIČÁKOVÁ, Alena, KALÍŠKOVÁ, Klára, 2018. *The low-skilled in the Czech Republic*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. 56 s. ISBN 978-80-7344-445-7.
- BLAŽEK, Jiří a UHLÍŘ, David, 2011. *Teorie regionálního rozvoje: nástin, kritika, implikace*. Praha: Karolinum. 342 s. ISBN 978-80-246-1974-3.
- BOEREN, Ellen, ed., 2016. *Lifelong learning participation in a changing policy context*. London: Palgrave Macmillan UK. 205 s. ISBN 978-1-349-68423-6.
- BUCHTOVÁ, Božena, ed., 2013. *Nezaměstnanost: psychologický, ekonomický a sociální problém*. Praha: Grada Publishing. 236 s. ISBN 978-80-247-4282-3.
- CASTANO-MUNOZ, Jonatan, ed., 2016. Influence of employer support for professional development on MOOCs enrolment and completion: Results from a cross-course survey. *Research Track* [online]. Graz: University of Graz [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: https://ueaeprints.uea.ac.uk/60355/1/Proceedings_emoocs2016.pdf#page=125
- CEJPOVÁ, Irena, 2018. Region a regionální identita ve vztahu k regionálnímu rozvoji. *Kulturní studia* [online]., roč. 5, č. 2, 74-84 [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/328920006_Region_a_regionalni_identita_ve_vztahu_k_regionalnimu_rozvoji
- ČADIL, Jan, 2010. *Regionální ekonomie: teorie a aplikace*. Praha: C.H. Beck. 152 s. ISBN 978-80-7400-191-8.

- ČELEDOVÁ, Libuše, KALVACH, Zdeněk, ČEVELA, Rostislav, 2016. *Úvod do gerontologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum. 152 s. ISBN 978-80-246-3404-3.
- Česko, 2015. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf
- Česko, 2019. *Národní program reformy ČR na rok 2019 (National reform programme of the Czech republic 2019)* [online]. Praha: Vláda ČR. 86 s. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/aktualne/NPR-2019.pdf>
- Česko, 2007. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-2218-2.
- Česko, 2015. *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf
- Česko, 2015. *Strategie politiky zaměstnanosti do roku 2020* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: https://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/strateg_zam_2020/strategiepz2020.pdf
- Česko, 2013. *Strategie regionálního rozvoje ČR 2014-2020* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. 150 s. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: <https://www.mmr.cz/getmedia/08e2e8d8-4c18-4e15-a7e2-0fa481336016/SRR-2014-2020.pdf>
- Česko, 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: Vláda ČR [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- Český statistický úřad, 2016. *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)* [online]. Praha: ČSÚ [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

- Český statistický úřad, 2010. *Celoživotní vzdělávání v ČR stále zaostává za Evropskou unií* [online]. Praha: ČSÚ [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/celozivotni_vzdelavani_v_cr_stale_zaostava_za_evropskou_unii
- Český statistický úřad, 2019a. *Nejnovější údaje* [online]. Praha: ČSÚ [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/aktualniinformace>
- Český statistický úřad, 2019b. *Nejnovější údaje: Plzeňský kraj* [online]. Praha: ČSÚ [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xp/1-xp>
- Český statistický úřad, 2018. *Obyvatelstvo Plzeňského kraje* [online]. Praha: ČSÚ [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/91345177/13005119.pdf/4f55aaef-7365-4ef1-8edc-b05f8492e1f7?version=1.0>
- DISMAN, Miroslav, 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum. 374 s. ISBN 978-80-246-1966-8.
- DVOŘÁČEK, Jiří, 2010. *Outsourcing a offshoring podnikatelských činností*. Praha: C.H. Beck. 183 s. ISBN 978-80-7400-010-2.
- DVOŘÁČEK, Jiří a SLUNČÍK, Peter, 2012. *Podnik a jeho okolí: jak přežít v konkurenčním prostředí*. Praha: C.H. Beck. 173 s. ISBN 978-80-7400-224-3.
- ELKINGTON, Sam a Sean GAMMON, 2014. *Contemporary perspectives in leisure: meanings, motives and lifelong learning*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group. 282 s. ISBN 978-0-415-82987-8.
- Evropská komise, 2017. *The EU regional competitiveness index 2016* [online]. 33 s. ISBN 978-92-79-65839-6 [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/work/201701_regional_competitiveness2016.pdf
- Evropská komise, 2016. *The EU regional competitiveness index – Scorecards – Interactive Web Tool* [online]. 263 s. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/regional_policy/en/information/maps/regional_competitiveness/#2

- Evropská komise, Eurydice, 2019a. *Česká republika: Hlavní typy vzdělávání* [online]. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-types-provision-20_cs
- Evropská komise, Eurydice, 2019b. *Česká republika: Vzdělávání a odborná příprava dospělých* [online]. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-21_cs
- Evropská komise, Eurydice. 2018. *Česká republika: Strategie celoživotního učení* [online]. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-21_cs
- FAJČÍKOVÁ, Adéla, URBANCOVÁ, Hana, 2017. The Role of Organizations in Lifelong Learning and Development. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis* [online]. Roč. 65, č. 2, 621-630 [cit. 2019-08-19]. Dostupné z: <https://acta.mendelu.cz/65/2/0621/>
- FAJČÍKOVÁ, Adéla, URBANCOVÁ, Hana, JARKOVSKÁ, Martina, 2017. Lifelong learning in organizations in the Czech Republic with regard to the Europe 2020 strategy. *Ekonomická revue* [online]. Roč. 20, č. 3, 99-108 [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <https://dspace.vsb.cz/bitstream/handle/10084/125392/VOL20NUM03PAP03.pdf?sequence=1>
- FILHO, Walter L., MIFSUD, Mark a PACE, Paul, eds., 2018. *Handbook of lifelong learning for sustainable development*. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg. 373 s. ISBN 978-3-319-63533-0.
- GEISLEROVÁ, Eli, ed., 2012. *Mít přehled: průvodce informačními a poradenskými službami pro mládež v ČR*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. 252 s. ISBN 978-80-87449-02-8.
- HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1457-8.
- HUBÁČKOVÁ, Šárka, SEMRÁDOVÁ, Ilona, 2014. Research study on motivation in adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. Č. 159, 396-400

[cit. 2019-08-11]. Dostupné z:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814065252>

- CHLAD, Miloslav, 2019. *Přínosy EU pro rozvoj Plzeňského kraje* [online]. Praha: Český statistický úřad [cit. 2019-08-20]. Dostupné z:
<https://www.czso.cz/csu/xp/prinosy-eu-pro-rozvoj-plzenskeho-kraje>
- JANÁČKOVÁ, Stanislava, 2010. *Krize eurozóny a dluhová krize vyspělého světa*. Praha: CEP - Centrum pro ekonomiku a politiku. 99 s. ISBN 978-80-86547-95-4.
- JANIŠ, Kamil, SKOPALOVÁ, Jitka, 2016. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-5535-9.
- JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1.
- KELBLOVÁ, Lucie, MODRÁČEK, Zdeněk, 2014. *Dovednosti české populace v prostředí informačních technologií* [online]. Praha: Dům zahraniční spolupráce. 47 s. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z:
https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/piaac_ict_zprava.pdf
- KOLÁŘ, Zdeněk, ed., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- Krajský úřad Plzeňského kraje, 2019. *Základní informace o kraji* [online]. Plzeň Krajský úřad Plzeňského kraje [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: <http://www.plzensky-kraj.cz/cs/kategorie/plzensky-kraj>
- KONOPÁČ, Miroslav, 2016. *Jak se stát obchodním zástupcem: tipy a triky pro úspěšný přijímací pohovor a zkušební dobu*. Praha: Grada Publishing. 144 s. ISBN 978-80-271-0167-2.
- KUČEROVÁ, Irah, 2015. *Střední Evropa: komparace vývoje středoevropských států*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. 232 s. ISBN 978-80-246-3067-0.
- LONDON, Manuel, ed., 2011. *The Oxford handbook of lifelong learning*. New York: Oxford University Press. 536 s. ISBN 978-0-19-539048-3.

- MAIER, Karel, ed., 2012. *Udržitelný rozvoj území*. Praha: Grada. 253 s. ISBN 978-80-247-4198-7.
- MAJEROVÁ, Věra, ed., 2011. *Sociální kapitál a rozvoj regionu: příklad kraje Vysočina*. Praha: Grada. 221 s. ISBN 978-80-247-4093-5.
- Masarykova univerzita, 2019. *Vzdělávání pro celý život – Další vzdělávání – Slovník pojmů* [online]. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/uchazeci/vzdelavani-po-cely-zivot/dalsi-vzdelavani/slovník-pojmu>
- MILANA, Marcella a NESBIT, Tom, eds., 2015. *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. London: Palgrave Macmillan UK. 254 s. ISBN 978-1-349-56199-5.
- MILANA, Marcella, Sue WEBB, John HOLFORD, Richard WALLER a JARVIS, Peter, eds., 2018. *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London: Palgrave Macmillan UK. 1061 s. ISBN 978-1-137-55782-7.
- MILDORFOVÁ, Tereza, 2019. *Průměrná mzda v Plzeňském kraji v 1. čtvrtletí 2019* [online]. Praha: Český statistický úřad [cit. 2019-08-22]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xp/prumerna-mzda-v-plzenskem-kraji-v-1-ctvrtleti-2019>
- Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011. *Národní soustava povolání* [online]. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/10819>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019. *Evropská spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (Education and Training 2020)* [online]. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani-a-odborne-priprave>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- MIRKE, Evija, KAŠPAROVÁ, Eva, ČAKULA, Sarma, 2019. Adults' readiness for online learning in the Czech Republic and Latvia (digital competence as a result of ICT

education policy and information society development strategy). *Periodicals of Engineering and Natural Sciences* [online]. Roč. 7, č. 1. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <http://pen.ius.edu.ba/index.php/pen/article/view/366/255>

- MORAVEC, Tomáš, 2019. *Zpráva o situaci na krajském trhu práce, o realizaci APZ v roce 2018 a strategie APZ pro Rok 2019 – veřejně přístupná část* [online]. Úřad práce: Plzeň [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: https://web.uradprace.cz/documents/37855/916482/Rocni_PLK_2018.pdf/ae970811-6373-deb9-6b98-7943d803bfbd
- MUŽÍK, Jaroslav, 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 263 s. ISBN 978-80-7357-738-4.
- Národní ústav pro vzdělávání, 2019a. *Mistrovská zkouška systém (MIZK)* [online]. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/mizk>
- Národní ústav pro vzdělávání, 2019b. *Národní soustava kvalifikací* [online]. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/nsk-1>
- Národní ústav pro vzdělávání, 2019c. *P-KAP – Kraje- Plzeňský* [online]. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/plzensky>
- Národní ústav pro vzdělávání, 2017. *P-KAP – PR – prezentace – KAP I- KAP PLK – návrh řešení* [online]. 82 s. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/851_1_1/
- Národní ústav pro vzdělávání, 2019d. *Vzdělání a trh práce v krajích ČR – Plzeňský kraj – Struktura zaměstnanosti v kraji (2019)* [online]. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Krajsky_web/Zakladni_info/04_Plzensky_zakl_ukazatele19.pdf
- Národní ústav pro vzdělávání, 2018. *Vzdělání a trh práce v krajích ČR – Plzeňský kraj – Nezaměstnanost absolventů středních a vyšších odborných škol v kraji (2018)* [online]. 5 s. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Krajsky_web/Nezamestnanost/04_PlzenskyNZ_2018.pdf

- OTÁHAL, Petr, ed., 2018. *MBA studium v podmínkách české praxe: současnost a budoucnost vzdělávání manažerů v ČR*. Praha: Grada Publishing. 184 s. ISBN 978-80-247-2017-3.
- PINHEIRO, Rómulo, Mitchell YOUNG a ŠIMA, Karel, eds., 2018. *Higher Education and Regional Development*. Cham: Springer International Publishing. 218 s. ISBN 978-3-319-78642-1.
- PRŮCHA, Jan, 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav, 2014. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- Regionální rozvojová agentura Plzeňského kraje, o. p. s., 2014. *Program rozvoje Plzeňského kraje 2014+* [online]. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: <http://www.plzensky-kraj.cz/cs/system/files/users/u1004293/prpk.pdf>
- RYGLOVÁ, Kateřina, BURIAN, Michal a VAJČNEROVÁ, Ida, 2011. *Cestovní ruch - podnikatelské principy a příležitosti v praxi*. Praha: Grada. 213 s. ISBN 978-80-247-4039-3.
- SEDLÁKOVÁ, Renáta, 2014. *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada. 539 s. ISBN 978-80-247-3568-9.
- SLEPIČKA, Pavel, MUDRÁK, Pavel, SLEPIČKOVÁ, Irena, 2015. *Sport a pohyb v životě seniorů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. 162 s. ISBN 978-80-246-3110-3.
- SMÉKAL, Vladimír, PROTIVÍNSKÝ, Tomáš, JARUŠEK, Petr, JANEČKOVÁ, Pavla, HOTOVÝ, Filip, 2010. *Analýza občanského vzdělávání dospělých* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/15064/download/>
- SRPOVÁ, Jitka, ed., 2010. *Základy podnikání: teoretické poznatky, příklady a zkušenosti českých podnikatelů*. Praha: Grada. 427 s. SBN 978-80-247-3339-5.

- STALKER, Miroslav. *Jaký je rozdíl mezi ISCED a EQF? dospělých* [online]. Praha: Metodický portál RVP, 2015 [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/20161/jaky-je-rozdil-mezi-isced-a-eqf-.html/>>.
- STRAKA, Jakub a TUZOVÁ, Marcela, 2016. Factors affecting development of rural areas in the Czech republic: a literature review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. Č. 220, 496-505 [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816306267>
- STUHLÍKOVÁ, Iva, ed., 2017. *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020: shrnutí* [online]. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/hodnoceni-naplnovani-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-20020/strategie2020_shrnuti.pdf
- ŠMÍDOVÁ, Michaela, ŠMÍDOVÁ, Olga, KYLLINGSTAD, Nina a KARLSEN, James, 2017. Regional development: lifelong learning as a priority in Norway and the Czech Republic? *Higher Education Policy* [online]. Roč. 30, č. 4. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1057/s41307-017-0060-x>
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda a SMÉKALOVÁ, Lucie, 2015. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada. 232 s. ISBN 978-80-247-5446-8.
- ŠPRLÁK, Tomáš, 2016. Twenty-five years after – rebuilding the lifelong learning system in the Czech and Slovak Republic: progress, challenges and lessons learnt from a narrative research. *British Journal of Guidance & Counselling* [online]. Roč. 44, č. 2, 198-209 [cit. 2019-08-19]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03069885.2016.1145195>
- ŠŤASTNOVÁ, Pavlína a TILLNER, Jiří, 2013. *Analýza inzertní nabídky zaměstnání v denním tisku a na internetu – 2012* [online]. (PDF). Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Analyza_inzerce_2012_final_pro_www.pdf
- Tiskové oddělení MPSV, 2018. *Ministerstvo práce a sociálních věcí ukončí k 31. prosinci 2018 činnost Fondu dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/34235/TZ_-

_Ministerstvo_prace_a_socialnich_veci_ukonci_k_31._prosinci_2018_cinnost_Fondu_dalsiho_vzdelavani.pdf

- VITURKA, Milan, ed., 2010. *Kvalita podnikatelského prostředí, regionální konkurenceschopnost a strategie regionálního rozvoje České republiky*. Praha: Grada. 232 s. ISBN 978-80-247-3638-9.
- WOKOUN, René, ed., 2011. *Základy regionálních věd a veřejné správy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. 474 s. ISBN 978-80-7380-304-9.
- ZARIFIS, George K. a GRAVANI, Maria N., eds., 2014. *Challenging the 'european area of lifelong learning'*. Dordrecht: Springer Netherlands. 319 s. ISBN 978-94-007-7298-4.
- Zákon č. 262/2006 Sb. (zákoník práce).
- Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Západočeská univerzita v Plzni, 2019. *Celoživotní a distanční vzdělávání – Nabídka kurzů* [online]. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: <https://czv.zcu.cz/nabidka-kurzu/>
- Západočeská univerzita v Plzni – Fakulta ekonomická, 2019. *Centrum celoživotního vzdělávání* [online]. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: <https://www.fek.zcu.cz/divize.php?shortcutdiv=CECEV>
- ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. 223 s. ISBN 978-80-271-0051-4.
- ŽENKA, Jan, Josef NOVOTNÝ a CSANK, Pavel, 2012. Regional Competitiveness in Central European Countries: In Search of a Useful Conceptual Framework. *European Planning Studies* [online]. Roč. 22, č. 1, 164-183 [cit. 2019-08-21]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09654313.2012.731042>

9 Přílohy

Příloha A – Dotazníkové šetření

Příloha B – Struktura rozhovoru

Příloha C – Užité vzorce

Příloha A - Dotazníkové šetření

Dobrý den,

jsem studentkou Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze, studijní obor Veřejná správa a regionální rozvoj. Dovoluji si Vás touto cestou požádat o vyplnění krátkého dotazníku. Dotazníkové šetření je anonymní a jeho výsledky budou podkladem pro kvantitativní výzkum vedený v diplomové práci na téma „Celoživotní vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionu“. Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Alžběta Merglová

1. Jste
 - a) Muž
 - b) Žena

2. Uveďte Váš věk:

3. Uveďte Vaše vzdělání:
 - a) Základní
 - b) Střední odborná škola
 - c) Střední škola (s maturitou)
 - d) Vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání

4. Aktuálně jste:
 - a) Nezaměstnaný/á
 - b) Zaměstnaný/á
 - c) Podnikající
 - d) Na rodičovské dovolené
 - e) Ve starobním nebo invalidním důchodu
 - f) Jiné (uveďte):

5. Uved'te druh Vašeho povolání:

- a) Pomocný a nekvalifikovaný pracovník (např. umývání nádobí v kuchyni, hlídač)
- b) Pracovník ve službách a prodeji (např. prodavač, masér, obchodník)
- c) Řemeslník a opravář
- d) Řídící pracovník nebo zákonodárce
- e) Technický a odborný pracovník (např. stavební technik, dispečer, mistr ve výrobě)
- f) Úředník
- g) Kvalifikovaný pracovník v zemědělství, lesnictví a rybářství
- h) Specialista (např. inženýr v průmyslu, architekt, lékař)

Pokud si nejste jistý/á, uveďte konkrétní pracovní pozici (např. řidič trolejbusu).....

Nyní prosím uveďte, nakolik s danými výroky souhlasíte nebo nesouhlasíte.

6. „Pokud bych si nyní hledal/a v Plzeňském kraji zaměstnání, snadno bych je získal/a.“

- a) Vůbec nesouhlasím
- b) Nesouhlasím
- c) Neutrální odpověď
- d) Souhlasím
- e) Zcela souhlasím

7. Chci se v blízké budoucnosti přihlásit do nějakého vzdělávacího programu či kurzu, který bude souviset s pracovní činností nebo podnikáním.

- a) Vůbec nesouhlasím
- b) Nesouhlasím
- c) Neutrální odpověď
- d) Souhlasím
- e) Zcela souhlasím

8. Chci v blízké době podnikat, tj. mít živnost, založit společnost nebo být jinak samostatně výdělečně činný/á.
- a) Vůbec nesouhlasím
 - b) Nesouhlasím
 - c) Neutrální odpověď
 - d) Souhlasím
 - e) Zcela souhlasím
9. Absolvoval/a jste v posledních 3 letech nějaké profesně zaměřené vzdělávání? Pokud ano, tak jaké (v případě, že jste absolvoval více vzdělávání, kurzů apod., vztahujte odpověď k nejdelšímu vzdělávacímu programu):
- a) Bakalářské studium
 - b) Magisterské studium
 - c) Rekvalifikační kurz
 - d) Specializační, rozšiřující, doplňující studium
 - e) Krátkodobý kurz

Pokud si nejste jistý/á, uveďte konkrétní kurz či program (např. kurz bytového designu).....

Dále vyplňujte pouze tehdy, pokud jste v posledních 3 letech absolvoval/a nějaké profesně zaměřené vzdělávání.

10. V průběhu studia v programu či kurzu celoživotního vzdělávání mě můj zaměstnavatel v této aktivitě podporoval.
- a) Vůbec nesouhlasím
 - b) Nesouhlasím
 - c) Neutrální odpověď
 - d) Souhlasím
 - e) Zcela souhlasím

11. V důsledku absolvování celoživotního vzdělávání se mi v zaměstnání zvýšilo finanční ohodnocení (základní mzda, osobní ohodnocení, odměny apod.).

- a) Vůbec nesouhlasím
- b) Nesouhlasím
- c) Neutrální odpověď
- d) Souhlasím
- e) Zcela souhlasím

12. Během studia v rámci celoživotního vzdělávání jsem byl/a zaměstnán/a ve firmě, která měla:

- a) Do 10 zaměstnanců
- b) Do 50 zaměstnanců
- c) Do 250 zaměstnanců
- d) Více než 250 zaměstnanců

13. Celoživotní vzdělávání, které jsem absolvoval/a, celkově hodnotím jako kvalitní:

- a) Vůbec nesouhlasím
- b) Nesouhlasím
- c) Neutrální odpověď
- d) Souhlasím
- e) Zcela souhlasím

Děkuji za Váš čas, který jste věnovali vyplnění tohoto dotazníku

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha B - Struktura rozhovoru

Identifikace respondenta

Jméno

Věk

Dosažené vzdělávání

Jádro rozhovoru pro absolventy celoživotního vzdělávání

1. Co Vás vedlo k rozhodnutí účastnit se celoživotního vzdělávání?
2. Co podle Vás může člověk absolvováním celoživotního vzdělávání získat nebo čemu negativnímu se může tímto vyhnout?
3. Jak se změnila možnosti Vašeho profesního uplatnění na trhu práce poté, co jste absolvoval/a celoživotní vzdělávání?
4. Jaké jsou podle Vás obecně možnosti profesního uplatnění absolventů celoživotního vzdělávání?
5. Jak Vás v průběhu studia v rámci celoživotního vzdělávání podporoval Váš zaměstnavatel?
6. Jak podle Vás zaměstnavatelé obecně podporují své pracovníky v dalším studiu?
7. Jak hodnotíte absolvované celoživotní vzdělávání, jeho obsah, organizaci apod.?

Jádro rozhovoru pro zaměstnavatele

1. Jaká je podle Vás motivace pracovníků k zahájení studia v rámci programů celoživotního vzdělávání?
2. Jaké jsou podle Vás možnosti profesního uplatnění u absolventů celoživotního vzdělávání?
3. Jak podporujete své zaměstnance v celoživotním vzdělávání?

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha C - Užité vzorce

Aritmetický průměr

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

Rozptyl

$$s_x^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2$$

Směrodatná odchylka

$$s_x = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

Zbylé početní operace provedeny prostřednictvím Softwarové platformy IBM SPSS®.

Zdroj: vlastní zpracování