

Proměny účasti v dalším vzdělávání dospělých v České republice: Kdo se jej účastní a s jakými šancemi?

JAN KALENDA[✉], ILONA KOČVAROVÁ[✉],
JITKA VACULÍKOVÁ[✉], TOMÁŠ KARGER[✉]

Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Changing Participation in Adult Education and Training in the Czech Republic: Who Participates and Who Is Likely to Participate in AET?

Abstract: Participation in adult education and training (AET) is one of the primary strategies of the European Commission for developing human capital and retaining a competitive labour force. AET is also regarded as a means to tackle educational inequality as it can provide a second chance at gaining qualifications or job-related skills. This study uses data from three rounds of the Adult Education Survey (AES) involving a total of 25,405 respondents to investigate empirically the changes in the participation of adults (ages 25 to 64) in AET in the Czech Republic (CZE). Building on the study by Simonová and Hamplová (2016), this article aims to show how participation in AET, as measured by the AES, evolved in the CZE from 2011 to 2022, and which educational, age, and socioeconomic groups had the greatest likelihood of engaging in AET. The study tests two competing hypotheses regarding inequality in AET participation: (1) the persistence of key sources of inequality and (2) the partial democratisation thesis, i.e., the gradual reduction of some factors of inequality. To test these hypotheses, the two types of AET in which adults in the CZE are most involved were selected: non-formal education (NFE) and employer-supported job-related NFE. The results of the empirical analysis indicate that AET participation has stagnated over the past decade, with more than half of the population not regularly engaging in AET annually. Using multinomial logistic regression (MLR), the study demonstrates that, although significant inequalities based on educational attainment, economic activity, age, and socioeconomic status are still evident, these inequalities have been weakening since 2011. This trend has occurred through a two-phase democratisation of participation, which exhibited different characteristics in 2016 and 2022.

Keywords: educational inequality, adult education and training, education system, lifelong learning, knowledge society, job-related training

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2026, Vol. 62, No. 2: 143–167

Zveřejněno online: 4. listopadu 2024, <https://doi.org/10.13060/csr.2024.039>

✉ Jan Kalenda: kalenda@utb.cz

Úvod

Přechod ke znalostním společnostem si vyžaduje *průběžné doplňování dovedností* jak vzhledem k nárokům způsobeným technologickými inovacemi (Hall, 2022), tak s ohledem na zajišťování sociální soudržnosti a vytváření rovných příležitostí pro všechny (Hemerijck a Ronchi, 2022; Saar et al., 2023). Z tohoto důvodu je zapojování jedinců do dalšího vzdělávání dospělých (VZD) v průběhu celé jejich životní dráhy, i po skončení počátečního formálního vzdělávání, jedním z pilířů současné sociální politiky Evropské unie (EU) do roku 2030 (European Commission, 2017). Směrem k tomuto datu si EU vytkla ambiciózní cíl dosáhnout úrovně 60 % každoroční účasti ve VZD mezi pracujícími osobami ve věku 25 až 64 let. Právě toto masivní zapojení má evropským společnostem usnadnit nejen přechod k digitální a dlouhodobě udržitelné ekonomice (European Commission, 2020), ale i udržet stárnoucí populaci aktivní na trhu práce prostřednictvím průběžného doplňování dovedností a rekvalifikací (European Commission, 2019).

Přesto všechno je ale participace ve VZD v mnoha evropských zemích, počítaje mezi ně i Českou republiku (ČR), mnohem nižší, než jsou cíle Evropské komise. V případě ČR se v roce 2022 pohybovala na úrovni 45 % dospělých ve věku mezi 25 až 64 lety, kteří se v posledních 12 měsících zapojili alespoň jednou do nějaké organizované vzdělávací aktivity, což je přibližně stejná hladina, jakou ČR zaznamenala v roce 2016 (Eurostat, 2023; srovnej též Tabulku 1 níže). Pokud by ČR měla dosáhnout nejnovějšího benchmarku Evropské komise pro rok 2030, znamenalo by to, že by se počet každoročně zapojených osob do VZD musel zvýšit z přibližně 1,8 na 2,4 milionu účastníků ročně. Zároveň Evropská komise pracuje s požadavkem, aby 30 % participantů vzdělávání spadalo do kategorie jedinců s nízkým počátečním vzděláváním (European Commission, 2020).

Tento smělý záměr proto vede k opětovnému položení otázky, kterou si ve své studii před osmy lety kladly Natalie Simonová a Dana Hamplová (2016) – kdo se dalšího vzdělávání v ČR vlastně účastní? Celková úroveň participace může být totiž významně limitována sociálním složením jeho účastníků. Pokud se do něj převážně zapojují jen osoby s vyšší úrovní socioekonomického statusu nebo jen s vyšší úrovní dosaženého vzdělání, bude celková úroveň participace limitována. Další růst účasti tak může být možný jen za předpokladu zapojení osob ze sociálních skupin, které do něj byly doposud zapojeny jen málo či z něj byly dokonce vyloučeny. Otázka, kdo se účastní VZD, ale mimo zvyšování celkové úrovně participace, také úzce souvisí s problematikou rovných šancí ve vzdělávání (Bukodi, 2017; Kosyakova a Bills, 2021) – nakoľik mají lidé z různých sociálních skupin stejné šance využívat možných výhod dalšího vzdělávání právě k doplňování a rozvoji svých znalostí a dovedností (Boyadjieva a Ilieva-Trichkova, 2021; Järvinen a Silvennoinen, 2023), a tak lépe čelit technologickým a dalším strukturálním změnám na trhu práce.

Zatímco tématu vzdělanostních nerovností je v případě počátečního formálního vzdělávání na základních, středních a vysokých školách věnována v tuzemské sociologii systematická pozornost (např. Matěju a Smith, 2009, 2015; Simonová, 2012; Smith a Sokolová, 2022; Straková, 2007), problematika rovných

šancí ve VZD je sledována o poznání méně (Simonová a Hamplová, 2016; Rabušicová a Rabušic, 2006, 2008). Přitom je zkoumání nerovností v dalším vzdělávání dospělých důležité, neboť je také často označováno jako vzdělávání *druhé šance* (Bukodi, 2017; Bukodi et al., 2019; Desjardins, 2017). Jedinci, kteří z nejrůznějších důvodů nemohli získat odpovídající kvalifikaci v úvodní fázi své vzdělávací dráhy nebo neměli dostatečnou příležitost rozvinout určité dovednosti, si je mohou díky VZD později doplnit, a tak mírnit nerovnosti z počáteční fáze vzdělávací dráhy (Kosyakova a Bills, 2021).

Období od roku 2016, kdy byla publikována zmíněná studie Simonové a Hamplové, bylo turbulentní. Zahrnuje mimo jiné periodu pandemie covidu-19, během které byly v důsledku různých opatření vzdělávací aktivity buď úplně rušeny, nebo byly realizovány online. Různé zdroje se shodují, že v důsledku této kolektivní zkušenosti došlo k akceleraci digitalizace vzdělávání (Herteis a Billett, 2023; Stanistreet et al., 2020). Podle aktuálních dat je současná míra digitalizace vzdělávání dospělých vysoká, i když se liší v závislosti na zemi a typu vzdělání (Karger et al., 2024). A je to právě digitalizace, která může výrazněji ovlivnit faktory účasti ve VZD, ať už směrem k demokratizaci účasti (Eynon a Helsper, 2011), nebo naopak posílením existujících nerovností či zavedením nových (Eynon a Malmberg, 2021; Stanistreet et al., 2021). Nejnovější data z mezinárodního šetření Adult Education Survey (AES) 2022 v kombinaci s daty z předcházejících dvou vln tohoto šetření (AES 2011 a 2016) tak představují jedinečnou příležitost získat aktuální odpověď na otázku – kdo se v ČR účastní dalšího vzdělávání a s jakými šancemi?

Cíle studie

Hlavním cílem zde předložené studie je zjistit, jakým způsobem se proměnily šance aktérů s různou úrovní věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovního a socioekonomického statusu účastnit se VZD v ČR mezi lety 2011 až 2022. Tento cíl je sledován prostřednictvím dvou dílčích cílů (DC1 až DC2), které mapují nerovnosti v přístupu ke dvěma typům dalšího vzdělávání dospělých, které jsou v ČR v posledních dvou dekadách dominantní:

- 1) *Neformálnímu vzdělávání dospělých (NVD)*, které představuje veškeré záměrné organizované vzdělávání dospělých v podobě školení, kurzů, workshopů, vedenému vzdělávání na pracovišti a individuálních lekcí jak v rámci jejich pracovní doby, tak i ve volném čase, a jedná se o nečastější formu dalšího vzdělávání dospělých (Boeren, 2016; *Classification of Learning Activities*, 2016);
- 2) *Pracovně orientovanému NVD finančně podporovanému zaměstnavateli*, z něhož se ve znalostních společnostech 21. století stává jeden z hlavních způsobů organizovaného doplňování a rozvíjení dovedností (Desjardins, 2017; Lim a dos Santos, 2024) a formy investic podniků do lidského kapitálu (Becker, 1975).

Dílčí cíle studie jsou tedy následující:

DC₁: Ukázat, jak se proměnily šance aktérů účastnit se NVD mezi lety 2011 až 2022.

DC₂: Ukázat, jak se proměnily šance aktérů účastnit se pracovně orientovaného NVD finančně podporovaného zaměstnavateli mezi lety 2011 až 2022.

Z takto koncipované analýzy zcela záměrně vyřazujeme účast ve formálním vzdělávání dospělých (FVD), které představuje „státem posvěcené“ (Bourdieu, 1998) vzdělávací aktivity, odehrávající se převážně v institucích sekundárního a terciárního vzdělávání v podobě vzdělávacích programů, které jsou zakončeny certifikátem/diplomem osvědčujícím o dosažení určitého kvalifikačního stupně (ISCED). Jelikož je účast v tomto typu VZD v ČR dlouhodobě velmi nízká, a to i v mezinárodním srovnání (Desjardins, 2017), a v roce 2022 dosáhla dokonce jen 1,5 % dospělé populace (viz Tabulka 1 níže), nevěnujeme tomuto typu detailní pozornost.

V následující části textu nejprve načrtneme teoretická východiska naší empirické analýzy. S ohledem na to představíme dvě hlavní hypotézy, které jsou spojeny s dílčími cíli uvedenými výše, a vyložíme teoretický rámec použitý k měření šancí aktérů na zapojení do obou sledovaných typů NVD, včetně faktorů spojených s těmito šancemi. Poté představíme metodologii sekundární analýzy dat ze šetření AES 2011, 2016 a 2022. Další část studie se pak zaměřuje na prezentaci výsledků. Nakonec následuje jejich diskuse, ve které rovněž nastíníme hlavní omezení naší analýzy a možné směry dalšího výzkumu.

Teoretická východiska

Dosavadní výzkum (např. Blossfeld et al., 2014, 2020; Bukodi et al., 2019; dos Santos et al., 2024; Kosyakova a Bills, 2021; Kosyakova a Gerber, 2019; Lim a dos Santos, 2024) identifikoval dvě klíčové hypotézy týkající se nerovností v dalším vzdělávání dospělých – *přetrvávání nerovností a demokratizaci šancí*. Na jedné straně část autorů (Boeren, 2016; Boyadjieva a Ilieva-Trichkova, 2021; Kosyakova a Bills, 2021) zdůrazňuje, že v případě dalšího vzdělávání platí vcelku univerzální nerovnost na základě některých klíčových sociálně-demografických znaků, jako jsou např. věk, nejvyšší dosažené vzdělání či socioekonomický status. U faktorů získaných v úvodní fázi životní dráhy, jako je nejvyšší dosažené vzdělání, dochází k tzv. Matoušovu efektu. To znamená, že výhody z těchto faktorů se v dalších fázích životní dráhy navyšují (Bask a Bask, 2015; DiPrete a Eirich, 2006) a vedou ty vzdělané k tomu, aby se dále ještě více vzdělávali (dos Santos et al., 2024).

Na druhé straně je zde hypotéza *demokratizace šancí*, která naznačuje, že v průběhu času se šance některých sociálních skupin na účast ve VZD zvyšují, a to zejména v některých dílčích typech NVD. Vyrovnání šancí je přičítáno rozmanitým faktorům, jako je rozvoj politiky investování do lidského kapitálu napříč různými státy (Desjardins, 2017), nebo zaměřením na určité cílové sku-

piny, jako např. na mladé nebo nízkokvalifikované dospělé (Boyadjieva a Ilieva-Trichkova, 2021). Dalšími faktory jsou zvyšující se požadavky na doplňování dovedností ve všech profesních skupinách, včetně dělnických (Cronen et al., 2017; Ioannidou a Parma, 2022), a růst celkové úrovně dosaženého formálního vzdělání v populaci z úvodní fáze vzdělávací dráhy, což predisponuje jedince k častějšímu vzdělávání později (Saar et al., 2023; dos Santos et al., 2024).

Domníváme se, že koexistence těchto dvou hypotéz je mimo jiné dána poznávací strategií. Zatímco výzkumy vycházející ze synchronně orientovaných mezinárodních srovnávacích studií, jako jsou AES nebo Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), často reportují existenci významných nerovností (Desjardins, 2017; Roosmaa a Saar, 2012; Saar a Räis, 2017), diachronně zaměřená šetření jsou schopna určit i vývojové trendy, například snižování nebo zvyšování šancí různých sociálních skupin na zapojení do dalšího VZD (Blossfeld et al., 2014, 2020).

Naším záměrem je za pomoci dat z AES 2011 až 2022 testovat obě hlavní hypotézy. Testování těchto dvou hlavních hypotéz se opírá o teoretický rámec inspirovaný prací Ellu Saar (Roosmaa a Saar, 2012; Saar a Räis, 2017) a Richarda Desjardinse (2014). Podle těchto autorů je účast ve VZD silně ovlivněna čtyřmi klíčovými sociálními faktory, které ovlivňují poptávku a nabídku po dalším vzdělávání:¹

- 1) *Dosaženým věkem (postavením ve věkové struktuře)*: Osoby ve středním věku (35–54 let) jsou více motivované a pociťují méně bariér k účasti ve vzdělávání dospělých než starší dospělí (55+). Ve shodě s premisami teorie lidského kapitálu (Becker, 1975) vidí delší horizont využití nabytých dovedností v rámci svého profesního i mimoprofesního života a prostřednictvím toho i návratnosti zapojení do VZD. Tento faktor se pak významně projevuje i v profesním životě a v případě organizovaného učení nabízeného na pracovišti. Organizace totiž investují mnohem méně do starších zaměstnanců (nad 55 let) vzhledem k omezené návratnosti investic do lidského kapitálu (Albert et al., 2010; Boyadjieva a Ilieva-Trichkova, 2021).
- 2) *Nejvyšším dosaženým vzděláním (postavením ve vzdělávací struktuře)*: Jedinci s vyšší úrovní dosaženého vzdělání (ISCED 5–8) mají lepší předpoklady v podobě schopnosti řídit své učení, vyšší míru motivace a využitelnosti znalostí a do-

¹ Kromě těchto čtyř faktorů odborná literatura uvádí ještě další. Nicméně v jejich případě existuje o poznání menší konsensus ohledně jejich vlivu. Jedná se například o roli pohlaví, vliv ekonomického sektoru, v němž osoby pracují, či velikost zaměstnavatele. Tyto faktory se velmi často různí na základě institucionální struktury určité země: charakteristik trhu práce, aktivní politiky zaměstnanosti, dynamiky nabídky a poptávky po (vysoce) kvalifikované pracovní síle a také ve svém vlivu na různé typy VZD – zdali jde např. o FVD, NVD, anebo jen o pracovní zaměřené NVD finančně podporované zaměstnavateli (např. Blossfeld et al., 2014, 2020; Boeren, 2016; Dämmrich, et al., 2015; Virdia a Schindler, 2019). Z důvodu omezeného rozsahu studie se v navazujícím textu zaměřujeme jen na hlavní zdroje nerovností.

vedností na trhu práce než jedinci s nízkým dosaženým vzděláním (ISCED 0–2) či středním vzděláním bez maturity (Desjardins, 2017; Roosmaa a Saar, 2012; Rubenson, 2018). Zároveň s tím Wotschack (2020) argumentuje, že osoby s vyšší dosaženou úrovní vzdělání také častěji využívají příležitosti, které organizace nabízejí k dalšímu rozvoji a doplňování dovedností. Pokud jejich organizace nabízí podnikové vzdělávání, častěji jej využívají.

- 3) *Pracovním statutem (postavením na trhu práce)*: Pracovní status hraje podle řady studií klíčovou roli při ovlivňování účasti ve VZD. Zaměstnanci se stabilními pracovními pozicemi, zejména ti v plném pracovním poměru, mají lepší přístup k programům dalšího vzdělávání, které jsou často podporovány zaměstnavateli. Naopak ti, kteří pracují na částečný úvazek nebo jsou dočasně zaměstnaní, čelí větším překážkám v přístupu k těmto programům (Desjardins, 2017; Rubenson a Desjardins, 2009; Zoch, 2023).
- 4) *Socioekonomickým statutem (postavením v profesní struktuře)*: Tento faktor významně ovlivňuje zejména nabídku pracovních zaměřeného vzdělávání dospělých, které je finančně podporováno zaměstnavateli. Osoby s vyšší úrovní socioekonomického statusu (postavení v profesní struktuře) mají k dispozici více nabídek v rámci pracovního prostředí a díky tomu mají i vyšší šance se jej účastnit (Roosmaa a Saar, 2012; Saar a Räis, 2017). Důvodem je, že zaměstnavatelé častěji investují do těch, kteří mají vyšší socioekonomický status, protože mají vyšší přidanou hodnotu pro výkonnost organizace a jsou obtížněji nahraditelní (Wilder, 2023). Na druhou stranu, zaměstnanci v nižších pracovních pozicích často čelí omezeným možnostem dalšího vzdělávání, protože jejich zaměstnavatelé nevidí přímou návratnost investic do jejich vzdělání (Rubenson a Desjardins, 2009).

Předcházející výzkum v ČR tyto faktory potvrdil. Výzkumy vycházející z národního šetření vzdělávání dospělých v roce 2005 (Rabušicová a Rabušic, 2006, 2008) a z výsledků AES 2007 (Simonová a Hamplová, 2016) identifikovaly mezi českými dospělými zvláště vysoké nerovnosti v šancích na účast na základě nejvyššího dosaženého vzdělávání a dále pak významné nerovnosti na základě věku a vysokého socioekonomického statusu.

Metodologie

Výzkumný soubor

V této studii pracujeme s veřejně dostupnými daty z mezinárodního šetření AES, a to konkrétně z let 2011 (n = 7969, z toho 71 % aktivních na trhu práce), 2016 (n = 9531, z toho 76 % aktivních na trhu práce) a rovněž z nejnovější vlny za rok 2022 (n = 7905, z toho 81 % aktivních na trhu práce). Jedná se tedy o sekundární analýzu dat zahrnujících celkově 25 405 respondentů (z toho 76 % aktivních na trhu práce), která pro účely našeho výzkumu poskytl Český statistický úřad

(ČSÚ). Ve všech případech se jedná se o reprezentativní šetření české populace dospělých osob ve věku 18 až 69 let. Pro účely této studie jsme však pracovali pouze s respondenty s věkovým rozmezím 25 až 64 let, abychom byli schopni lépe zasadit naše výsledky do dosavadního kontextu mezinárodních výzkumných poznatků, které obvykle pracují se stejným věkovým rozpětím (srovnej např. Blossfeld et al., 2014, 2020; Roosmaa a Saar, 2012; Saar a Räis, 2017) a rovněž s cíli Evropské komise, která užívá stejné věkové vymezení (European Commission, 2020). Podrobné informace o jednotlivých vlnách šetření jsou dostupné na webových stránkách ČSÚ (2024). Základní sociodemografické údaje výzkumného souboru jsou pak součástí přílohy (Tabulka P1).

Proměnné

V rámci popisné analýzy věnujeme pozornost procentuální míře účasti v (1) NVD, (2) FVD a (3) pracovně zaměřeném NVD finančně podporovaném zaměstnavatelem. Při realizaci statistického modelování figurují v analýze dvě binomické proměnné v návaznosti na naše dílčí cíle, a to (a) účast v NVD (DC_1) a (b) v případě osob aktivních na trhu práce účast v převážně pracovně orientovaném NVD hrazeném zaměstnavatelem (DC_2). Původní znění položek použitých v dotazníku je uvedeno v příloze.

Do analýzy pak dále vstupují nezávislé proměnné na třech úrovních. Za prvé, jde o rok šetření diferencovaný podle třech realizovaných vln AES v letech 2011, 2016 a 2022, který figuruje ve všech analytických výstupech jako základní dělicí prvek. Za druhé, jde o sociodemografické charakteristiky týkající se všech respondentů, a to (a) tři kategorie věku, (b) pět kategorií nejvyššího dosaženého vzdělání a (c) osm kategorií určujících postavení na trhu práce. Za třetí, jde o charakteristiky týkající se pouze osob aktivních na trhu práce, a to devět kategorií socioekonomického statusu v podobě postavení v profesní struktuře (dle ISCO).

Pro účely statistického modelování jsou využity kategorie proměnných v redukované podobě, a to z důvodu dodržení obecně přijímaných parametrů kvality modelů (zde se zejména jedná o dodržení požadavku na reálné zastoupení všech existujících kombinací sledovaných kategorií a podkategorií proměnných v datovém souboru) a také z důvodu přehlednější interpretace výsledků v návaznosti na teoretická východiska. Redukce se týká dosaženého vzdělání, kde došlo ke sloučení kategorií „bez vzdělání“ a „základní“ do společné kategorie „základní nebo nižší“. Dále došlo ke sloučení kategorií „studující“, „důchodci“ a „neaktivní/znevýhodnění“ do společné kategorie „mimo trh práce“, přičemž dané sloučení je primárně vynuceno zaměřením naší studie na osoby ve věku 25 až 64 let, která přirozeně zahrnuje malé podíly studujících a osob v důchodu oproti populaci v širším věkovém spektru. Poslední redukce se týká kategorie socioekonomického statusu, kde jsme vytvořili dvě kategorie: (1) vysoce-kvalifikovaní pracovníci a středně-kvalifikovaní nemanuální pracovníci (ISCO 1–4); (2) ostatní (ISCO 5–9).

Analýza dat

Analýza dat pro účely této studie byla zahájena kontrolou datového materiálu zaměřenou na sjednocení sledovaných kategorií a podkategorií proměnných v jednotlivých vlnách šetření. Dále pak byla realizována kontrola chybějících hodnot, přičemž do studie byli zahrnuti pouze respondenti s kompletní sadou odpovědí na otázky, které se jich týkají. V rámci popisné analýzy jsme vytvořili přehledové tabulky účasti ve sledovaných typech VZD v jednotlivých vlnách šetření zahrnující četnosti a relativní četnosti účastníků v porovnávaných skupinách. Vztahová analýza byla realizována s využitím multinominální logistické regrese (MLR), kde jednotlivé vlny šetření postupně vstupují do modelů v interakcích s ostatními sledovanými nezávisle proměnnými, což umožňuje sledování vývoje poměrů šancí na účast ve vzdělávání komparovaných skupin v čase (podobně viz např. Kalenda a Kočvarová, 2024). Modely byly tvořeny metodou Enter na hladině statistické významnosti 0,01. V rámci analýzy byl kladen důraz na dodržení obecně požadovaných parametrů kvality modelů MLR realizovaných na nominálních/ordinálních proměnných (Petrucci, 2009), a to nezávislost pozorování (jedná se o nezávislé jednorázové sběry dat), reálné zastoupení všech existujících kombinací proměnných v datech (kontrolováno s využitím kontingenčních tabulek a optimalizováno redukcí sledovaných kategorií) a absence multikolinearity (hodnoty VIF – Variance Inflation Factor <10), v souladu s doporučeními také uvádíme údaje o standardních chybách měření S.E., které by měly dosahovat hodnot <2. Jako kritéria kvality modelů uvádíme výsledné hodnoty testu chí-kvadrát, včetně počtu stupňů volnosti, dále (pseudo)míry vysvětlené variance Cox and Snell R^2 a Nagelkerke R^2 a také celkové procento správně klasifikovaných případů modelem, včetně zlepšení míry klasifikace po aplikaci modelu.

Výsledky

V případě našich zjištění nejprve prezentujeme procentuální přehled účasti ve sledovaných formách VZD, zatímco dále věnujeme pozornost tomu, kdo se účastnil NVD a s jakými šancemi (DC_1). Nakonec prezentujeme výsledky ohledně zapojení se do převážně pracovních zaměřeného NVD hrazeného zaměstnavateli, včetně jeho modelování (DC_2).

Celkové trendy v účasti ve VZD

Tabulka 1 poskytuje základní vhled do celkové proměny účasti ve vybraných typech VZD po roce 2011. Z tabulky je jednoznačně patrný převládající zájem o NVD. Přitom účast v něm od roku 2011 do roku 2022 narostla, byť hlavní přírůstek se uskutečnil v rámci druhé vlny v roce 2016. Nárůst v roce 2022 byl minimální. Ve srovnání s NVD bylo zapojení dospělých do FVD v ČR velmi nízké již v roce 2011, přičemž od tohoto roku mělo dále klesající tendenci. Zvláště vý-

Tabulka 1. Účast ve sledovaných formách vzdělávání dospělých 2011 až 2022

	AES 2011	AES 2016	AES 2022	Trend
Účast ve vzdělávání dospělých v ČR	n (%)			
Celková účast dospělých ve vzdělávání	2869 (36,0)	4148 (43,5)	3516 (44,4)	+
Účast ve FVD	258 (3,2)	194 (2,0)	120 (1,5)	-
Účast v NVD	2719 (34,1)	4034 (42,3)	3455 (43,6)	+
Účast v převážně pracovníě zaměřeném NVD hrazeném zaměstnavateli*	891 (15,8)	3001 (41,7)	2768 (43,1)	+

Zdroj: *Adult Education Survey (2011, 2016, 2022)*

Poznámka: Celková účast dospělých ve věku 25 až 64 let ve vzdělávání není součtem účastníků FVD a NVD, tyto kategorie se mohou překrývat (osoba se účastní FVD, NVD nebo obojího). *Údaje pouze pro osoby aktivní na trhu práce.

znamný je pak vzhledem k DC_2 nárůst osob aktivních na trhu práce v pracovně zaměřeném vzdělávání hrazeném zaměstnavateli, a to především mezi lety 2011 až 2016. Právě z něj se během tohoto období stal dominující typ VZD.

Účast v NVD

Z Tabulky 2 je napříč sledovaným obdobím patrné, že do NVD se nejvíce zapojovali lidé ve středním věku. Dále je pak zřejmé, že s rostoucí úrovní dosaženého vzdělání účast v NVD výrazně roste, kdy se přibližně 60 % vysokoškoláků pravidelně účastnilo NVD ve srovnání s 22–34 % osob se středním vzděláním bez maturity. Z hlediska postavení na trhu práce pak Tabulka 2 ukazuje, že se do NVD nejvíce zapojují osoby pracující na plný pracovní úvazek, nejméně pak osoby neaktivní/znevýhodněné na pracovním trhu a důchodci. Současně s tím se účast v NVD snižuje s klesajícím socioekonomickým statusem. Osoby pracující na pozicích s nižšími kvalifikačními nároky se NVD účastní obecně méně v porovnání s osobami na pozicích vysoce kvalifikovaných pracovníků. Zejména v období 2011 až 2016 lze vysledovat celkový nárůst účasti napříč většinou sledovaných kategorií.

Pro identifikaci šancí na účast v NVD jsme aplikovali první model MLR ($n = 25\ 405$; $X^2 = 5007,764$; $df = 32$; $Sig. < 0,001$), který správně klasifikuje 68,5 % případů (zlepšení o 8,7 p.b. oproti situaci bez aplikace modelu). Model (viz Tabulka 3 níže) je charakterizován hodnotami Cox and Snell $R^2 = 0,179$ a Nagelkerke $R^2 = 0,242$. Pokud přistoupíme k jejich interpretaci jako pseudokoefficientů determinance, aplikací modelu jsme schopni vysvětlit zhruba 18 až 24 % variability zkoumaného jevu. Při interpretaci výsledků MLR využíváme jednak hodnoty statistické signifikance (Sig.) a jednak hodnoty věcné významnosti v podobě poměrů šancí (Exp(B)). Výsledky v referenčním roce 2011 ukazují výchozí stav, se kterým budeme následně komparovat další vlny šetření z hlediska sledovaných proměnných.

Model ukazuje, že poměry šancí na zapojení do NVD výrazně rostou se stoupající úrovní dosaženého vzdělání. Dále výrazně rostou se zvyšující se angažovaností na trhu práce (nejvyšší jsou u osob pracujících na plný úvazek). V porovnání s referenčním rokem pak v roce 2016 nezaznamenáváme žádné statisticky významné změny poměrů šancí na účast v NVD mezi sledovanými skupinami, i když objem účasti se celkově zvyšuje. K němu však dochází napříč všemi sledovanými skupinami. Pro rok 2022 pak model ukazuje statisticky významný pokles poměrů šancí na účast u osob se středním vzděláním s maturitou a vysokoškolským vzděláním oproti osobám se základním vzděláním. Jejich procentuální účast sice v porovnání s referenčním rokem vzrostla, nicméně v kontextu rostoucího zapojení v ostatních vzdělanostních kategoriích již není o tolik vyšší, jako tomu bylo v roce 2011. Dále je v roce 2022 patrný nárůst poměru šancí na účast u osob pracujících na plný úvazek, což značí zvyšující se nerovnost v přístupu k NVD na základě postavení na trhu práce.

Tabulka 2. Účast v NVD 2011 až 2022

		AES 2011	AES 2016	AES 2022
Účast v NVD dospělých v ČR		n (%)		
Věk	25–34 let	678 (39,1)	804 (46,3)	616 (44,5)
	35–54 let	1562 (40,4)	2445 (49,1)	2014 (48,4)
	55–64 let	479 (20,2)	785 (27,8)	822 (34,9)
Nejvyšší dosažené vzdělání	bez vzdělání	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)
	základní	64 (10,1)	100 (15,4)	93 (20,5)
	středoškolské s výuční listem	685 (21,9)	1157 (31,6)	992 (34,1)
	středoškolské s maturitou	1130 (41,0)	1633 (48,8)	1324 (47,7)
	vysokoškolské	840 (58,5)	1144 (61,9)	1042 (59,2)
Postavení na trhu práce	plný úvazek	2003 (44,4)	3161 (54,2)	2828 (55,0)
	částečný úvazek	56 (38,4)	126 (42,1)	114 (42,4)
	OSVČ	384 (38,7)	432 (40,0)	346 (34,1)
	nezaměstnaní	85 (22,8)	67 (19,4)	26 (12,4)
	v domácnosti	68 (16,2)	94 (19,6)	74 (16,4)
	studující	14 (29,2)	13 (26,0)	7 (30,4)
	důchodci	87 (7,6)	103 (10,6)	55 (7,3)
	neaktivní/znevýhodnění	22 (6,5)	38 (7,9)	2 (5,1)
Socioekonomický status (dle ISCO)	zákonodárci a řídící pracovníci	158 (60,3)	225 (62,5)	185 (60,9)
	specialisté	529 (65,1)	726 (69,5)	659 (65,8)
	techničtí a odborní pracovníci	552 (57,1)	797 (66,0)	605 (59,6)
	úředníci	308 (52,6)	387 (61,6)	349 (58,8)
	pracovníci ve službách a prodeji	259 (31,4)	431 (39,6)	437 (43,2)
	kvalifikovaní pracovníci v zemědělství, lesnictví a rybářství	20 (22,2)	24 (27,6)	39 (37,1)
	řemeslníci a opraváři	269 (26,9)	484 (37,9)	412 (38,5)
	obsluha strojů a zařízení, montéři	297 (38,4)	536 (51,0)	479 (51,2)
	pomocní a nekvalifikovaní pracovníci	41 (13,1)	95 (21,6)	110 (30,0)

Zdroj: Adult Education Survey (2011, 2016, 2022)

Poznámka: Tabulka ukazuje počty (n) a řádková procenta (%) účastníků NVD. Údaje vyjadřující kategorie zaměstnání ISCO jsou vztaženy pouze k osobám aktivním na trhu práce.

Tabulka 3. Poměry šancí na účast v NVD

Proměnné	Kategorie	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I.	EXP(B)
Rok	2011 (ref.)			4,656	2	0,097			
	2016	0,471	0,234	4,069	1	0,044	1,602	1,013	2,533
	2022	0,441	0,256	2,957	1	0,086	1,554	0,940	2,569
Výsledky v referenčním roce 2011									
	Věk								
	25–34 let (ref.)								
	35–54 let	0,097	0,065	2,184	1	0,139	1,101	0,969	1,252
	55–64 let	–0,170	0,085	4,005	1	0,045	0,844	0,714	0,996
	Nejvyšší dosažené vzdělání								
	základní nebo nižší (ref.)								
	výuční list	0,548	0,144	14,526	1	0,000	1,729	1,305	2,292
	maturita	1,487	0,143	108,661	1	0,000	4,426	3,346	5,854
	vysoká škola	2,126	0,148	205,275	1	0,000	8,379	6,265	11,207
	Postavení na trhu práce								
	mimo trh práce (ref.)								
	plný úvazek	1,850	0,111	276,191	1	0,000	6,363	5,115	7,915
	částečný úvazek	1,666	0,208	64,099	1	0,000	5,289	3,518	7,951
	OSVČ	1,547	0,126	150,738	1	0,000	4,699	3,670	6,015
	nezaměstnaní	1,119	0,168	44,556	1	0,000	3,061	2,204	4,251
	v domácnosti	0,184	0,177	1,081	1	0,298	1,202	0,849	1,702
Výsledky v roce 2016 v porovnání s referenčními kategoriemi roku 2011									
	Věk								
	35–54 let	0,001	0,090	0,000	1	0,989	1,001	0,839	1,195
	55–64 let	–0,066	0,113	0,345	1	0,557	0,936	0,750	1,168
	Nejvyšší dosažené vzdělání								
	výuční list	–0,026	0,188	0,019	1	0,890	0,974	0,674	1,408
	maturita	–0,227	0,187	1,470	1	0,225	0,797	0,552	1,150
	vysoká škola	–0,346	0,195	3,155	1	0,076	0,707	0,483	1,036
	Postavení na trhu práce								
	plný úvazek	0,129	0,147	0,765	1	0,382	1,138	0,852	1,518
	částečný úvazek	–0,246	0,258	0,909	1	0,340	0,782	0,471	1,297
	OSVČ	–0,212	0,169	1,570	1	0,210	0,809	0,581	1,127
	nezaměstnaní	–0,525	0,237	4,913	1	0,027	0,592	0,372	0,941
	v domácnosti	–0,069	0,235	0,087	1	0,768	0,933	0,589	1,478
Výsledky v roce 2022 v porovnání s referenčními kategoriemi roku 2011									
	Věk								
	35–54 let	–0,110	0,096	1,319	1	0,251	0,896	0,743	1,081
	55–64 let	–0,065	0,116	0,317	1	0,574	0,937	0,746	1,176
	Nejvyšší dosažené vzdělání								
	výuční list	–0,198	0,195	1,035	1	0,309	0,820	0,560	1,202
	maturita	–0,605	0,194	9,752	1	0,002	0,546	0,373	0,798
	vysoká škola	–0,710	0,201	12,467	1	0,000	0,492	0,332	0,729
	Postavení na trhu práce								
	plný úvazek	0,522	0,177	8,741	1	0,003	1,686	1,193	2,384
	částečný úvazek	0,207	0,278	0,554	1	0,457	1,230	0,713	2,120
	OSVČ	–0,059	0,196	0,091	1	0,763	0,943	0,642	1,384
	nezaměstnaní	–0,700	0,302	5,374	1	0,020	0,497	0,275	0,897
	v domácnosti	0,042	0,261	0,026	1	0,872	1,043	0,625	1,740
Konstanta		–3,314	0,178	345,557	1	0,000	0,036		

Zdroj: Adult Education Survey (2011, 2016, 2022)

Poznámka: B je nestandardizovaný koeficient beta, S.E. je výběrová chyba, Wald je Waldovo testové kritérium, df je počet stupňů volnosti, Sig. je hodnota statistické signifikance, Exp(B) je poměr šancí, 95 % C.I. EXP(B) je interval spolehlivosti pro poměr šancí.

Tabulka 4. Účast zaměstnaných osob v pracovně orientovaném NVD hrazeném zaměstnavateli

		AES 2011	AES 2016	AES 2022
Účast v pracovně orientovaném NVD hrazeném zaměstnavateli		n (%)		
Věk	25–34 let	210 (12,1)	567 (32,6)	457 (33,0)
	35–54 let	556 (14,4)	1882 (37,8)	1621 (38,9)
	55–64 let	125 (5,3)	552 (19,6)	690 (29,3)
Nejvyšší dosažené vzdělání	bez vzdělání	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	základní	10 (1,6)	71 (11,0)	77 (17,0)
	středoškolské s výučním listem	161 (5,1)	907 (24,8)	857 (29,5)
	středoškolské s maturitou	375 (13,6)	1225 (36,6)	1077 (38,8)
	vysokoškolské	345 (24,0)	798 (43,2)	757 (43,0)
Postavení na trhu práce	plný úvazek	841 (18,6)	2731 (46,9)	2557 (49,7)
	částečný úvazek	23 (15,8)	88 (29,4)	83 (30,9)
	OSVČ	27 (2,7)	182 (16,9)	128 (12,6)
Socioekonomický status (dle ISCO)	zákonodárci a řídící pracovníci	72 (27,5)	186 (51,7)	142 (46,7)
	specialisté	230 (28,3)	539 (51,6)	513 (51,2)
	techničtí a odborní pracovníci	232 (24,0)	665 (55,1)	527 (51,9)
	úředníci	126 (21,5)	324 (51,6)	299 (50,3)
	pracovníci ve službách a prodeji	68 (8,2)	288 (26,5)	349 (34,5)
	kvalifikovaní pracovníci v zemědělství, lesnictví a rybářství	3 (3,3)	13 (14,9)	26 (24,8)
	řemeslníci a opraváři	55 (5,5)	407 (31,9)	354 (33,1)
	obsluha strojů a zařízení, montéři	91 (11,8)	486 (46,2)	447 (47,8)
pomocní a nekvalifikovaní pracovníci	6 (1,9)	80 (18,2)	101 (27,5)	

Zdroj dat: Adult Education Survey (2011, 2016, 2022)

Poznámka: Tabulka ukazuje počty (n) a řádková procenta (%) účastníků NVD. Údaje jsou vztaženy pouze k osobám aktivním na trhu práce.

Tabulka 5. Poměry šancí osob aktivních na trhu práce na účast v NVD placeném zaměstnavateli

Proměnné	Kategorie	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95 % C.I.	EXP(B)
Rok	2011 (ref.)			54,069	2	0,000			
	2016	2,312	0,365	40,048	1	0,000	10,098	4,934	20,667
	2022	2,690	0,366	53,900	1	0,000	14,728	7,183	30,199
Výsledky v referenčním roce 2011									
Věk									
	25–34 let (ref.)								
	35–54 let	0,250	0,095	7,011	1	0,008	1,285	1,067	1,546
	55–64 let	-0,034	0,129	0,071	1	0,790	0,966	0,750	1,245
Nejvyšší dosažené vzdělání									
	základní nebo nižší (ref.)								
	střední s výučním listem	0,682	0,335	4,152	1	0,042	1,977	1,026	3,810
	střední s maturitou	1,266	0,337	14,109	1	0,000	3,548	1,832	6,869
	vysokoškolské	1,733	0,345	25,298	1	0,000	5,659	2,880	11,119
Socioekonomický status									
	ostatní (ref.)								
	ISCO 1–4	0,850	0,111	58,806	1	0,000	2,340	1,883	2,907
Postavení na trhu práce									
	plný úvazek (ref.)								
	částečný úvazek	-0,173	0,240	0,521	1	0,471	0,841	0,525	1,346
	OSVČ	-2,209	0,201	120,710	1	0,000	0,110	0,074	0,163
Výsledky v roce 2016 v porovnání s referenčními kategoriemi roku 2011									
Věk									
	35–54 let	-0,166	0,116	2,056	1	0,152	0,847	0,675	1,063
	55–64 let	-0,084	0,153	0,301	1	0,583	0,919	0,681	1,241
Nejvyšší dosažené vzdělání									
	střední s výučním listem	-0,307	0,365	0,708	1	0,400	0,736	0,360	1,504
	střední s maturitou	-0,623	0,369	2,846	1	0,092	0,536	0,260	1,106
	vysokoškolské	-1,061	0,381	7,764	1	0,005	0,346	0,164	0,730
Socioekonomický status									
	ISCO 1–4	-0,196	0,130	2,265	1	0,132	0,822	0,637	1,061
Postavení na trhu práce									
	částečný úvazek	-0,614	0,274	5,004	1	0,025	0,541	0,316	0,927
	OSVČ	0,709	0,219	10,474	1	0,001	2,033	1,323	3,123
Výsledky v roce 2022 v porovnání s referenčními kategoriemi roku 2011									
Věk									
	35–54 let	-0,230	0,120	3,644	1	0,056	0,795	0,627	1,006
	55–64 let	0,020	0,155	0,016	1	0,899	1,020	0,753	1,381
Nejvyšší dosažené vzdělání									
	střední s výučním listem	-0,413	0,366	1,275	1	0,259	0,661	0,323	1,355
	střední s maturitou	-0,803	0,370	4,716	1	0,030	0,448	0,217	0,925
	vysokoškolské	-1,154	0,381	9,185	1	0,002	0,315	0,149	0,665
Socioekonomický status									
	ISCO 1–4	-0,462	0,131	12,373	1	0,000	0,630	0,487	0,815
Postavení na trhu práce									
	částečný úvazek	-0,608	0,276	4,843	1	0,028	0,544	0,317	0,936
	OSVČ	0,276	0,224	1,513	1	0,219	1,318	0,849	2,045
Konstanta		-3,179	-3,292	0,334	97,407	1	0,000	0,037	

Zdroj: Adult Education Survey (2011, 2016, 2022)

Poznámka: B je nestandardizovaný koeficient beta, S.E. je výběrová chyba, Wald je Waldovo testové kritérium, df je počet stupňů volnosti, Sig. je hodnota statistické signifikance, Exp(B) je poměr šancí, 95 % C.I. EXP(B) je interval spolehlivosti pro poměr šancí.

Účast v pracovně orientovaném NVD hrazeném zaměstnavateli

Do pracovně orientovaného NVD hrazeného zaměstnavateli se ve všech sledovaných letech nejvíce zapojovali jedinci ve středním věku. Účast v něm pak výrazně rostla se zvyšující se úrovní nejvyššího dosaženého vzdělání. Nejvíce se pak do něj zapojovaly osoby pracující na vysoce a středně kvalifikovaných pozicích s plným pracovním úvazkem. V tomto ohledu přibližně každého druhého zaměstnance z této skupiny podpořil zaměstnavatel v jeho vzdělávání v roce 2022. Z hlediska vývoje zapojení dospělých můžeme sledovat stejnou dynamiku jako u NVD s výrazným nárůstem napříč všemi kategoriemi účastníků v roce 2016. Podrobněji viz Tabulka 4.

K určení poměrů šancí na účast v tomto typu NVD jsme aplikovali druhý model MLR ($n = 19\ 279$; $X^2 = 3404,939$; $df = 26$; $Sig. < 0,001$), který správně klasifikuje 69,5 % případů (zlepšení o 4,0 p.b. oproti situaci bez aplikace modelu). Model je charakterizován hodnotami Cox and Snell $R^2 = 0,162$ a Nagelkerke $R^2 = 0,223$, díky čemuž vysvětluje 16–22 % variability zkoumaného jevu. První část modelu v Tabulce 5 ukazuje, že šance zaměstnaných osob na účast v pracovně zaměřeném NVD hrazeném zaměstnavateli v ČR rapidně rostou, a to zejména od roku 2016. V roce 2011 pozorujeme vyšší poměry šancí u osob s maturitou nebo vysokoškolským vzděláním oproti osobám v nejnižší vzdělanostní kategorii a také u osob spadajících pod ISCO 1–4. Nižší poměr šancí naopak mají OSVČ oproti osobám pracujícím na plný úvazek. V roce 2016 pak vidíme pokles poměru šancí u osob s vysokoškolským vzděláním, a naopak nárůst v případě OSVČ. V roce 2022 je opět patrný pokles poměru šancí u osob s vysokoškolským vzděláním, ale nově také u osob v rámci ISCO 1–4.

Diskuse

Hlavním cílem zde předložené studie bylo zjistit, jakým způsobem se proměnily šance aktérů s různou úrovní věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovního a socioekonomického statusu účastnit se VZD v ČR mezi lety 2011 až 2022. S ohledem na to jsme prostřednictvím nejnovějších dat z AES 2022 zjistili, že v současné ČR lze vysledovat podobný vzorec nerovnosti jako v dalších evropských zemích, a to jak v případě účasti v NVD (DC_1), tak i v případě převážně pracovně orientovaného NVD hrazeného zaměstnavateli (DC_2) (Blossfeld et al., 2014, 2020; Boeren, 2016; Boyadjieva a Ilieva-Trichkova, 2021; Bukodi et al., 2019; dos Santos et al., 2024; Roosmaa a Saar, 2012; Rubenson, 2018). Tento vzorec je v mnoha ohledech podobný tomu, který v první dekádě po roce 2000 identifikovaly první české výzkumy z dané oblasti (Rabušicová a Rabušic, 2006, 2008; Simonová a Hamplová, 2016). Osoby ve středním věku, s vyšším dosaženým vzděláním, lepším postavením na trhu práce (plným pracovním úvazkem) a vyšším socioekonomickým statutem se účastní obou typů dalšího vzdělávání mnohem častěji než starší dospělí, osoby s nízkou úrovní nejvyššího dosaženého vzdělání, jedinci mimo trh práce či s prekarizovanou pozicí na něm a nižším socioekonomickým statutem. Tento základní vzorec zůstává v ČR platný i po pandemii covidu-19.

Dané zjištění nasvědčuje stále platnosti hypotézy ohledně existence nerovností ve vzdělávání dospělých v ČR, a sice že výhody z úvodní fáze vzdělávací dráhy (počátečního vzdělávání), plné integrace do trhu práce (zisk plného pracovního úvazku) a vyššího socioekonomického statusu (vysoce a středně kvalifikovaná nemanuální profese) jedince zvýhodňují v tom, budou-li dále rozvíjet své znalosti a dovednosti prostřednictvím organizovaného vzdělávání (Blossfeld et al., 2014, 2020; Bukodi et al., 2019; dos Santos et al., 2024). Výsledky tudíž napovídají tomu, že sledované typy VZD stále spíše představují mechanismus hromadění výhod ve prospěch těch lépe postavených ve vzdělávací a profesní struktuře společnosti než druhou šanci pro ty hůře sociálně postavené (Bask a Bask, 2015; Bukodi, 2017).

Na druhou stranu naše analýzy ukazují na *dvoufázovou demokratizaci šancí* v účasti ve sledovaných typech VZD, k níž došlo během let 2011 až 2022. V tom ohledu zde předložené výsledky doplňují a upravují zjištění předešlých šetření (Rabušicová a Rabušic, 2006, 2008; Simonová a Hamplová, 2016). V první fázi demokratizace, pozorovatelné na datech z AES 2016, došlo k celkovému kvantitativnímu nárůstu zapojení jedinců do NVD napříč naprostou většinou sledovaných kategorií a v důsledku toho i k celkové demokratizaci v participaci. Účast se během této fáze zvýšila rovnoměrně ve všech kategoriích, aniž by byly dotčeny šance skupin mezi sebou. Naopak pro druhou fázi demokratizace, kterou zde reprezentují data z roku 2022, je typický prakticky konstantní objem účasti, zato vychýlení šancí mezi jednotlivými skupinami ve prospěch těch s nižší úrovní vzdělání a kvalifikace. V případě účasti v NVD (DC₁) se ukázal statisticky významný pokles šancí na účast na základě nejvyššího dosaženého vzdělání. Ke stejnému jevu došlo i v převážně pracovním orientovaném NVD hrazeném zaměstnavateli (DC₂). V rámci něj se navíc zmenšily i výhody jedinců na základě socioekonomického statusu, kdy šance na účast vysoce a středně kvalifikovaných nemanuálních pracovníků poklesly.

Za tímto vývojem pravděpodobně stojí několik vzájemně propojených fenoménů. Za prvé, v rámci trhu práce se institucionalizoval systém podnikového vzdělávání, který není určen jen vysoce vzdělaným a vysoce kvalifikovaným pracovníkům, jako tomu bylo na počátku druhé dekády 21. století. Tomu nasvědčují i výsledky šetření Continuous Vocational Training in Enterprise Survey (CVTES) (2024), podle něhož v roce 2010 uskutečňovalo v ČR 72 % všech podniků a 68 % malých firem pro své zaměstnance nějaké organizované učení, zatímco v roce 2015 to bylo již 91 % všech podniků a 89 % malých firem. Argumentujeme proto, že tento masivní nárůst se projevil i ve zvýšení zapojení jedinců do NVD v ČR v roce 2016 a podstatně přispěl k první fázi celkové demokratizace účasti.

Za druhé, vysoká poptávka po pracovní síle, která byla typická pro období po roce 2015, kdy poprvé po ekonomické krizi klesla nezaměstnanost na 5 %, vedla ke vzdělávání a školení i méně vzdělaných dospělých a k vyšší ochotě podniků investovat do pracovníků s nižší úrovní dovedností. Stali se pro ni totiž mnohem obtížněji nahraditelní na uzavřeném trhu práce, což zároveň akcelerovalo i institucionalizaci podnikového vzdělávání, popsanou v předešlém bodě.

Za třetí, svoji roli v demokratizaci VZD sehrála pravděpodobně také jeho digitalizace. Dle dat z AES 2022 bylo 16,5 % vzdělávacích akcí realizováno zcela online, alespoň částečně online pak 41,3 % veškerého VZD. Tyto parametry vzdělávání se bohužel v letech 2011 a 2016 v AES neměřily, a tak nemůžeme s určitostí zjistit, kdy došlo k posunu na tyto hodnoty. Jako plausibilnější varianta se však z hlediska připravenosti technologických řešení a výše poptávky (způsobené mimo jiné pandemií covidu-19) jeví možnost, že k největšímu rozvoji digitalizace došlo souběžně s druhou fází demokratizace (tedy mezi lety 2016 a 2022). Digitalizace tak mohla přispět k demokratizaci VZD, a to tím, že zvýšila dostupnost vzdělávacích akcí jak ve smyslu prostorové, tak finanční dostupnosti. K tomu však doplníme, že s výhledem do budoucna nelze očekávat, že další rozvoj digitalizace povede automaticky k vyšší demokratizaci VZD. Různé studie (např. Eynon a Helsper, 2011; Eynon a Malmberg, 2021; Karger et al., 2024) totiž s poukazem na fenomén digitální propasti dokládají, že digitalizace pravděpodobně do VZD přináší novou osu nerovností.

Nejnovější data z AES 2022 však neukazují jen pokračující demokratizaci, ale i opak pro některé dospělé. Jelikož se z pracovně zaměřeného a zaměstnavateli hrazeného NVD stala stěžejní forma VZD, jsou šance na účast v něm, stejně jako v dalších typech NVD, mnohem více než v minulosti závislé na integraci do trhu práce. Dospělí krátkodobě nebo dlouhodobě mimo něj mají mnohem nižší šance, že se zapojí do organizovaného učení zaměřeného na zvyšování nebo doplňování dovedností. To se týká i osob se zkrácenými pracovními úvazky, do nichž zaměstnavatelé investují dle našich výsledků méně. Z hlediska podpory dalšího vzdělávání se tyto pracovní pozice dostávají na druhou kolej. Ačkoliv je tento typ úvazků v ČR stále omezený (zvláště ve srovnání s mnoha jinými evropskými zeměmi) – v roce 2022 činil pouze 5,8 % všech pracovních míst (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2024) – je ve vyšší míře obsazován ženami, které za to mohou být z hlediska příležitostí k VZD penalizovány (Zoch, 2023).

Limity a doporučení pro budoucí výzkum

Předložená studie čelí několika limitům, které se vztahují k povaze dat získaných z mezinárodního šetření. První z nich představuje způsob sběru dat v podobě dotazování. Limitem se tak stávají deklarované odpovědi tázaných, nikoliv jejich skutečně měřené hodnoty. Požadavek na dvanáctiměsíční referenční období použité AES čelí kritice, kterou doprovázejí protichůdné názory výzkumníků, tvůrců národních a mezinárodních politik a respondentů (Widany et al., 2019). Z analytického a aplikačního hlediska je toto období relativně krátké, což potenciálně omezuje zachycení dlouhodobých trendů v účasti jedinců během jejich životní dráhy. Dospělí se po skončení úvodního vzdělávání mohou zpočátku intenzivně účastnit, jako například při hledání nového zaměstnání nebo při snaze o úvodní kariéerní postup, zatímco později se může jejich účast snižovat. Respondentům se může zdát toto období příliš dlouhé a náročné na vybavení všech vzděláva-

cích aktivit. Nicméně proces vybavování na základě kontextu (například účast na konkrétním pracovně orientovaném NVD) podporuje přesné vybavování respondentů i během několikanásobně delšího referenčního období (Dürnberger et al., 2010).

Stěžejní proměnné v podobě účasti v NVD a účasti v převážně pracovně orientovaném NVD hrazeném zaměstnavateli byly měřeny pomocí binomické proměnné (zúčastnil/a se: 1, nezúčastnil/a se: 0). Rozlišení mezi dlouhodobými nebo krátkodobými aktivitami NVD, jejich množstvím a kvalitou nebylo v případě této studie analyzováno, což představuje další z jejich omezení (viz znění položek v příloze). Díky tomu nemůžeme s jistotou říci, že vyšší míra účasti v případě méně privilegovaných sociálních skupin vede i k faktickému rozšiřování jejich dovedností a zvyšování životních šancí, a to zejména tehdy, pokud je účast na dané aktivitě vynucená, formální a nabízí pro aktéry jen minimální přidanou hodnotu.

Kromě toho existuje omezení související s účelem účasti v NVD – rozlišování mezi vzdělávacími činnostmi souvisejícími či nesouvisejícími se zaměstnáním. Respondenti mohou mít potíže s jejich kategorizací, protože v každé kategorii může existovat kombinace obou uvedených účelů. Například NVD související s prací může zahrnovat vzdělávací aktivity nesouvisející se zaměstnáním a naopak.

Uvedené závěry nás vedou ke třem hlavním doporučením pro budoucí výzkum v této oblasti. Na jedné straně by mělo bádání věnovat zvláštní pozornost analýze dopadu digitalizace vzdělávání a fenoménu digitální propasti, který může vést k novým formám nerovnosti ve VZD. Na straně druhé bychom měli sledovat, zdali trend směrem k demokratizaci v přístupu bude i v nadcházejících letech pokračovat směrem k vyrovnávání šancí mezi jednotlivými sociálními skupinami. Podstatné je to zejména vzhledem k cílům Evropské komise (European Commission, 2020), jejichž splnění by si vyžadovalo významný kvantitativní skok v zapojení dospělých napříč všemi sledovanými kategoriemi. Dále pak je třeba inovovat způsoby měření zapojení dospělých do NVD, jelikož stávající způsob binární klasifikace účasti opomíjí další důležité znaky participace na sociálních aktivitách, jako je například možnost udávání cílů dané aktivity, pocit kontroly nad průběhem dané aktivity, její dobrovolnost, stejně jako pozitivní výsledky pro jedince (Kelty et al., 2015). V neposlední řadě bychom pak měli zjistit, jakými nástroji lze mírnit nerovnosti v šancích na participaci v případě osob, které nejsou plně integrovány do trhu práce a které dnes mají nižší šance na zapojení do VZD než v roce 2011.

JAN KALENDA je badatelem v Centru výzkumu Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (FHS UTB), kde rovněž garantuje doktorské studium. Ve svém interdisciplinárním výzkumu se věnuje tematicce účasti ve vzdělávání dospělých, motivacím a bariérám ve vzdělávání a učení a systémům vzdělávání dospělých ve světě. V roce 2024 vydal knihu *Formation of Adult Learning Systems in Central Europe* (Springer).

ORCID: 0000-0002-4871-4753

ILONA KOČVAROVÁ pracuje v Centru výzkumu FHS UTB. Odborně se zaměřuje na metodologii kvantitativního výzkumu v pedagogice, výzkum vzdělávání dospělých a pedagogickou evaluaci. Na fakultě působí od roku 2019 v pozici proděkanky pro tvůrčí činnost. Aktuálně je členkou panelu GA ČR P407 a také patří mezi hodnotitele RVVI.

ORCID: 0000-0002-7070-7998

JITKA VACULÍKOVÁ působí jako odborná asistentka Centra výzkumu FHS UTB. Jejími výzkumnými zájmy jsou metodologie pedagogických výzkumů a autoregulace učení a chování a problematika vzdělávání dospělých, a to na národní i mezinárodní úrovni. Je autorkou a spoluautorkou celé řady výzkumných studií publikovaných v odborných časopisech, kde také působí jako výkonná redaktorka, členka redakční rady a recenzentka.

ORCID: 0000-0002-0711-548X

TOMÁŠ KARGER je odborným asistentem Centra výzkumu FHS UTB. Výzkumně se zaměřuje na jevy související s digitalizací a digitálními nerovnostmi, a to především v oblasti vzdělávání dospělých. Je autorem řady studií publikovaných v recenzovaných časopisech a knihy *The Weight of the Intangible: Knowledge Networks in Free and Open Source Software Development* (Vydavatelství Filozofické fakulty Univerzity Palackého, 2016).

ORCID: 0000-0002-5624-8916

Literatura

- Adult Education Survey* [Data set]. (2011). Eurostat.
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>
- Adult Education Survey* [Data set]. (2016). Eurostat.
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>
- Adult Education Survey* [Data set]. (2022). Eurostat.
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>
- Albert, C., García-Serrano, C. a Hernanz, V. (2010). On-the-job training in Europe: Determinants and wage returns. *International Labour Review*, 149(3), 315–341.
<https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2010.00089.x>
- Bask, M. a Bask, M. (2015). Cumulative (dis)advantage and the Matthew effect in life-course analysis. *PLOS ONE*, 10(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.014244>
- Becker, G. S. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Blossfeld, H.-P., Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D. a Buchholz, S. (2014). *Adult learning in modern societies: An international comparison from a life-course perspective. (EduLIFE lifelong learning)*. Edward Elgar Publishing.
<https://doi.org/10.4337/9781783475186>
- Blossfeld, H.-P., Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D. a Buchholz, S. (2020). Is there a Matthew effect in adult learning? Results from a cross-national comparison. In J. Schrader, A. Ioannidou a H.-P. Blossfeld (eds.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung – Monetary and nonmonetary effects of adult education and training* (s. 1–26). Edition ZfE, Vol. 7. Springer VS Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-25513-8_1

- Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context. An interdisciplinary theory*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137441836>
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Karolinum.
- Boyadjieva, P. a Ilieva-Trichkova, P. (2021). *Adult education as empowerment: Re-imagining lifelong learning through the capability approach, recognition theory and common goods perspective*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5>
- Bukodi, E. (2017). Cumulative inequalities over the life-course: Life-long learning and social mobility in Britain. *Journal of Social Policy*, 46(2), 367–404. <https://doi.org/10.1017/S0047279416000635>
- Bukodi, E., Bourne, M. a Betthäuser, B. (2019). Cognitive ability, lifelong learning, and social mobility in Britain: Do further qualifications provide second chances for bright people from disadvantaged backgrounds? *European Sociological Review*, 35(1), 49–64. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy047>
- Classification of learning activities. Manual. 2016 edition.* (2016). Publications Office of the European Union.
- Cronen, S., McQuiggan, M. a Isenberg, E. (2017). *Adult training and education: Results from the National Household Education Surveys Program of 2016*. NCEES 2017103REV. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017103rev.pdf>
- Český statistický úřad. (2024). *Šetření o vzdělávání dospělých – AES*. https://www.czso.cz/csu/vykazy/setreni_o_vzdelavani_dospelych
- Continuous Vocational Training in Enterprise Survey [Database]*. (2024). https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/explore/all/popul?lang=en&subtheme=educ.educ_part.trng.trng_aes_12m0&display=list&sort=category&extractionId=trng_aes_100
- Dämmrich, J., Kosyakova, Y. a Blossfeld, H.-P. (2015). Gender and job-related non-formal training: A comparison of 20 countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(6), 433–459. <https://doi.org/10.1177/002071521562676>
- Desjardins, R. (2014). *Rewards to skill supply, skill demand and skill-mismatch. Studies using the Adult Literacy and Life Skills Survey* (Lund Economic Studies Number 176). Lund University.
- Desjardins, R. (2017). *Political economy of adult learning systems. Comparative study of strategies, policies, and constraints*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474273671>
- DiPrete, T. A. a Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 271–297. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123127>
- dos Santos, S., Dieckhoff, M., Ehlert, M. a Mertens, A. (2024). Does training beget training over the life course? Cumulative advantage in work-related non-formal training participation in Germany and the UK. *European Sociological Review*, 4 jcae022, <https://doi.org/10.1093/esr/jcae022>
- Dürnberger, A., Drasch, K. a Matthes, B. (2010). *Kontextgestützte Abfrage in Retrospektiverhebungen. Ein Kognitiver Pretest zu Erinnerungsprozessen bei Weiterbildungsereignissen. IAB-Discussion Paper*. <http://doku.iab.de/discussionpapers/2010/dp2010.pdf>
- European Commission. (2017). *European pillar of social rights*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2019). *Ageing Europe: Looking at the lives of older people in the EU*. European Commission.
- European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. European Commission
- Eurostat. (2023). *Participation in adult education. Adult Education Survey 2022*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_100/default/table?lang=en

- Eynon, R. a Helsper, E. (2011). Adults learning online: Digital choice and/or digital exclusion? *New Media & Society*, 13(4), 534–551. <https://doi.org/10.1177/1461444810374789>
- Eynon, R. a Malmberg, L.-E. (2021). Lifelong learning and the Internet: Who benefits most from learning online? *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 569–583. <https://doi.org/10.1111/bjet.13041>
- Hall, P. A. (2022). How growth strategies evolve in the developed democracies. In A. Hassel a B. Palier (Eds.), *Growth and welfare in advanced capitalist economies: How have growth regimes evolved?* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198866176.003.0002>
- Hemerijck, A. a Ronchi, S. (2022). Recent developments. Social investment reform in the twenty-first century. In D. Béland, K. J. Morgan, H. Obinger a Ch. Pierson (eds.), *The Oxford handbook of the welfare state* (s. 112–130). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198828389.013.7>
- Herteis, C. H. a Billett, S. (2023). Knowledge and learning at the workplace in times of digital transformation. In K. Evans, J. Markowitsch, W. O. Lee a M. Zukas (eds.), *Third international handbook of lifelong learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1_4
- Ioannidou, A. a Parma, A. (2022). Risk of job automation and participation in adult education and training: Do welfare regimes matter? *Adult Education Quarterly*, 72(1), 84–109. <https://doi.org/10.1177/07417136211026635>
- Järvinen, T. a Silvennoinen, H. (2023). Educational policies, lifelong learning, and social diversity. In M. Berends, B. Schneider a S. Lamb (eds.), *The SAGE Handbook on the Sociology of Education* (s. 451–464). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529783506.n29>
- Kalenda, J. a Kočvarová, I. (2024). Enduring inequality: long-term trends and factors in participation in adult education and learning among older adults. *Gerontology & Geriatrics Education*, 45(1), 125–140. <https://doi.org/10.1080/02701960.2022.2156866>
- Karger, T., Kalenda, J., Vaculíková, J. a Kočvarová, I. (2024). Online learning platforms and resources in adult education and training: new findings from four European countries. *International Journal of Lifelong Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2358896>
- Kelty, Ch., Panofsky, A., Currie, M., Crooks, R., Erickson, S., Garcia, P., Wartenbe, M. a Wood, S. (2015). Seven dimensions of contemporary participation disentangled. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(3), 474–488. <https://doi.org/10.1002/asi.23202>
- Kosyakova, Y. a Bills, D. B. (2021). Formal adult education and socioeconomic inequality: Second chances or Matthew Effects? *Sociology Compass*, e12920. <https://doi.org/10.1111/soc4.12920>
- Kosyakova, Y. a Gerber, T. P. (2019). Adult education, stratification, and regime change: Upgrading and sidestepping in Russia, 1965–2005. *Sociology of Education*, 92(2), 124–149. <https://doi.org/10.1177/0038040718823192>
- Lim, M. a dos Santos, S. (2024). The gendered impact of parenthood on job-related training participation in Germany and the United Kingdom. *European Sociological Review*, jcae026. <https://doi.org/10.1093/esr/jcae026>
- Matějů, P. a Smith, M. L. (2009). The perceived value of education and educational aspirations in the Czech Republic: Changes in the determination of educational aspirations between 1989 and 2003. *Comparative Education Review*, 53(1), 13–39. <https://doi.org/10.1086/593151>
- Matějů, P. a Smith, M. L. (2015). Are boys that bad? Gender gaps in measured skills, grades and aspirations in Czech elementary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 36(6), 871–895. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.874278>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Part-time Employment rate (indicator)*. <https://doi.org/10.1787/f2ad596c-en>
- Petrucci, C. J. (2009). A primer for social worker researchers on how to conduct a multinomial logistic regression. *Journal of Social Service Research*, 35(2), 193–205. <https://doi.org/10.1080/01488370802678983>
- Rabušicová M. a Rabušic, L. (2006). Adult education in the Czech Republic – who participates and why. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 42(6), 1195–1218. <https://doi.org/10.13060/00380288.2006.42.6.05>
- Rabušicová, M. a Rabušic, L. (eds.). (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Masarykova univerzita.
- Roosmaa, E.-L. a E. Saar. (2012). Participation in Non-formal Learning in EU-15 and EU-8 Countries: Demand and Supply Side Factors. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), 477–501. <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.689376>
- Rubenson, K. (2018). Conceptualizing participation in adult learning and education. Equity issues. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller a P. Jarvis (eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (s. 337–357). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_18
- Rubenson, K. a Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state requirements on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207. <https://doi.org/10.1177/02601370.2009.59.3.187>
- Saar, E. a Räis, M. L. (2017). Participation in job-related training in European countries: the impact of skill supply and demand characteristics. *Journal of Education and Work*, 30(5), 531–551. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1243229>
- Saar, E., Roosmaa, E. a Martma, L. (2023). Participation of vulnerable young labour market groups in job-related training: The effect of macro-structural and institutional characteristics. In J. Holford, P. Boyadjieva, S. Clancy, G. Hefler a I. Studená (eds.), *Lifelong learning, young adults and the challenges of disadvantage in Europe* (s. 115–142). Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_5
- Simonová, N. (2012). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Simonová, N. a Hamplová, D. (2016). Další vzdělávání dospělých v České republice – kdo se ho účastní a s jakými výsledky? *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 52(1), 3–25. <https://doi.org/10.13060/00380288.2016.52.1.240>
- Smith, M. L. a Sokolová, V. (2022). Gender gaps in educational pathways in the Czech Republic. *British Journal of Sociology of Education*, 43(2), 296–313 <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1971062>
- Stanistreet, P., Elfert, M. a Atchoarena, D. (2020) Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences. *International Review of Education*, 66, 627–633. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09880-9>
- Straková, J. (2007). The impact of the structure of the education system on the development of educational inequalities in the Czech Republic. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 43(3), 589–610. <https://doi.org/10.13060/00380288.2007.43.3.04>
- Viridia, S. a Schindler, S. (2019). Educational upgrading, career advancement, and social inequality development from a life-course perspective in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 60, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.02.002>
- Widany, S., Christ, J., Gaulty, B., Massing, N. a Hoffmann, M. (2019). The quality of data on participation in adult education and training. An analysis of varying participation rates and patterns under consideration of survey design and measurement effects. *Frontiers in Sociology*, 4(Article 71). <https://doi.org/10.3389/fsoc.2019.00071>
- Wilder, K. (2023). Getting a worker: Recruiters, culture, and on-the-job skilling. *Sociological Forum*, 38(2), 532–552. <https://doi.org/10.1111/sof.12893>

- Wotschack, P. (2020). When do companies train low-skilled workers? The role of institutional arrangements at the company and sectoral level. *British Journal of Industrial Relations*, 58(3), 587–616. <https://doi.org/10.1111/bjir.12503>
- Zoch, G. (2023). Participation in job-related training: Is there a parenthood training penalty? *Work, Employment and Society*, 37(1), 274–292. <https://doi.org/10.1177/09500170221128692>

Příloha

Tabulka P1. Základní sociodemografické údaje výzkumného souboru

		AES 2011	AES 2016	AES 2022
Sociodemografické proměnné		n (%)		
Věk	25–34 let	1732 (21,7)	1737 (18,2)	1385 (17,5)
	35–54 let	3869 (48,6)	4975 (52,2)	4164 (52,7)
	55–64 let	2368 (29,7)	2819 (29,6)	2356 (29,8)
Nejvyšší dosažené vzdělání	bez vzdělání	16 (0,2)	23 (0,2)	11 (0,1)
	základní	631 (7,9)	648 (6,8)	454 (5,7)
	středoškolské s výučním listem	3132 (39,3)	3663 (38,4)	2908 (36,8)
	středoškolské s maturitou	2753 (34,5)	3348 (35,1)	2773 (35,1)
	vysokoškolské	1437 (18,0)	1849 (19,4)	1759 (22,3)
	Postavení na trhu práce	plný úvazek	4511 (56,6)	5827 (61,1)
	částečný úvazek	146 (1,8)	299 (3,1)	269 (3,4)
	OSVČ	993 (12,5)	1079 (11,3)	1016 (12,9)
	nezaměstnaní	373 (4,7)	345 (3,6)	210 (2,7)
	v domácnosti	419 (5,3)	480 (5,0)	451 (5,7)
	studující	48 (0,6)	50 (0,5)	23 (0,3)
	důchodci	1138 (14,3)	970 (10,2)	757 (9,6)
	neaktivní / znevýhodnění	341 (4,3)	481 (5,0)	39 (0,5)
Socioekonomický status (dle ISCO)	zákonodárci a řídicí pracovníci	262 (4,6)	360 (5,0)	304 (4,7)
	specialisté	813 (14,4)	1045 (14,5)	1002 (15,6)
	techničtí a odborní pracovníci	966 (17,1)	1207 (16,8)	1015 (15,8)
	úředníci	586 (10,4)	628 (8,7)	594 (9,2)
	pracovníci ve službách a prodeji	826 (14,6)	1088 (15,1)	1012 (15,8)
	kvalifikovaní pracovníci v zemědělství, lesnictví a rybářství	90 (1,6)	87 (1,2)	105 (1,6)
	řemeslníci a opraváři	1000 (17,7)	1276 (17,7)	1069 (16,6)
	obsluha strojů a zařízení, montéři	773 (13,7)	1052 (14,6)	935 (14,6)
	pomocní a nekvalifikovaní pracovníci	312 (5,5)	440 (6,1)	367 (5,7)

Zdroj dat: Adult Education Survey (2011, 2016, 2022)

Poznámka: OSVČ = osoba samostatně výdělečně činná. Údaje vyjadřující kategorie zaměstnání ISCO (International Standard Classification of Occupations) jsou vztaženy pouze k osobám aktivním na trhu práce. Rozlišení zaměstnání na plný / částečný úvazek vychází z vlastního vnímání respondenta ve vztahu k obvyklé době odpracované v hlavním zaměstnání (Eurostat, 2022).

Znění položek dotazníku AES na účast v NVD a pracovně orientovaném NVD hrazeném zaměstnavateli

Proměnná – Účast v NVD

Účastnil(a) jste se v posledních 12 měsících v pracovní době či ve volném čase jakéhokoliv z následujících typů vzdělávání? Včetně Vašich koníčků či volnočasových aktivit v jakékoli oblasti či oboru:

1. kurzů (např. jazykových, počítačových, rekvalifikačních kurzů, autoškoly, kurzů pro manažery, kurzů účetnictví, ale i kurzů vaření nebo kreslení),
2. workshopů či seminářů (např. semináře o výchově dětí, literárního semináře, fotografického workshopu nebo tvůrčí dílny),
3. pracovních školení či instruktáží organizovaných Vaším zaměstnavatelem (např. zaškolení obsluhování nového stroje, školení k užívání firemního softwaru, školení komunikace se zákazníky),
4. soukromých lekcí (např. angličtiny, doučování matematiky, hodin zpěvu).

Varianta odpovědí: ANO/NE

Proměnná – Pracovně orientované NVD hrazené zaměstnavateli

Jaké byly převažující důvody Vaší účasti v tomto vzdělávání?

Varianta odpovědí: pracovní důvody / soukromé důvody

Financoval toto vzdělávání alespoň částečně Váš zaměstnavatel?

Varianta odpovědí: ANO/NE