

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Markéta Hlaváčková

**Důvody vysoce kvalifikovaných dospělých k účasti na
dalším vzdělávání**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2024

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji,

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

30. 4. 2024

Markéta Hlaváčková

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce doc. PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D. za trpělivost, množství poskytnutých rad a za jeho vstřícnost v klíčových chvílích. Upřímné poděkování patří také všem účastnicím a účastníkům šetření, kteří ochotně vložili svou energii do výzkumných rozhovorů. Děkuji také své rodině za nepřetržitou podporu, která mi dodávala energii a odvalu.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá důvody vysoce kvalifikovaných dospělých k účasti na dalším vzdělávání a souvislostmi jejich účasti s reprodukcí různých druhů jejich kapitálů. Práce vychází z teoretického konceptu Pierra Bourdieua, který účast na vzdělávání nahlíží prostřednictvím mechanismů reprodukce sociálních nerovností, přičemž důraz klade na reprodukci kulturního, sociálního a ekonomického kapitálu. Cílem práce je identifikovat důvody, které vysoce kvalifikované jedince vedou k účasti na dalším profesním vzdělávání. Vedlejším cílem je přiblížit strategie reprodukce či získávání kulturního, ekonomického a sociálního kapitálu, které tito účastníci během dalšího profesního vzdělávání uplatňují. Součástí práce je kvalitativní empirické šetření provedené prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se sedmi účastníky. Cílem šetření bylo identifikovat reflektované důvody vysoce kvalifikovaných dospělých, které je vedou k účasti na dalším profesním vzdělávání MBA. Dalším cílem bylo prozkoumat, zda a jakým způsobem je součástí strategie účastníků šetření nabytí a směna kapitálů v rámci studia MBA. Do vzorku byli vybíráni dospělí s minimálně magisterským stupněm vysokoškolského vzdělání, kteří v minulosti absolvovali libovolný program MBA studia.

Klíčová slova: vysoce kvalifikovaní lidé, důvody ke vzdělávání dospělých, další profesní vzdělávání, vzdělanostní nerovnosti, vzdělanostní reprodukce, kapitály, Bourdieu

Abstract

The bachelor thesis deals with the reasons to participation in continuing education of highly qualified people and the connection between their participation and the reproduction of different types of their capital. The thesis is based on the theoretical concept of Pierre Bourdieu, who views participation in education through mechanisms of reproduction of social inequalities, with emphasis on the reproduction of cultural, social, and economic capital. The aim of this thesis is to identify the reasons that lead highly qualified individuals to participate in continuing professional education. Another aim is to describe strategies for reproducing or acquiring cultural, economic, and social capital that these participants use during continuing professional education. The thesis involves a qualitative empirical investigation conducted using semi-structured interviews with seven participants. The aim of the investigation was to identify the reflected reasons of highly qualified adults that lead them to participate in continuing professional education MBA. A further aim was to explore whether and how the acquisition and exchange of capital is part of the strategy of the participants in the context of the MBA. The sample consisted of adults with at least a master's degree who had previously completed an MBA programme of some kind.

Key Words: highly qualified people, reasons to adult education, continuing professional education, educational inequalities, educational reproduction, capitals, Bourdieu

Obsah

0	Úvod	8
1	Další vzdělávání	10
1.1	Podoby a funkce dalšího vzdělávání	10
1.2	Důvody dospělých k účasti na dalším vzdělávání	12
1.3	Účast na dalším vzdělávání v České republice	15
2	Další vzdělávání v perspektivě teorií sociálních nerovností	18
2.1	Teorie sociálních nerovností Pierra Bourdieua v kontextu dalšího vzdělávání	18
2.2	Role dalšího vzdělávání v reprodukci sociálních nerovností	21
3	Charakteristiky vysoce kvalifikovaných jedinců v ČR	24
4	Důvody vysoce kvalifikovaných jedinců k účasti na dalším profesním vzdělávání MBA	27
5	Empirické šetření: Reflektované důvody účasti na studiu MBA u vysoce kvalifikovaných dospělých a uplatňované strategie reprodukce a zisku nových kapitálů v rámci tohoto studia	31
5.1	Cíle šetření	32
5.2	Výzkumný problém, výzkumné otázky a výzkumná strategie	32
5.3	Výběr výzkumného vzorku	33
5.4	Sběr dat	34
5.5	Metody analýzy dat	35
5.6	Výsledky analýzy dat	36
5.6.1	Zisk kapitálů v orientační rodině	36
5.6.2	Zisk kapitálů na vysoké škole	39
5.6.3	Přístup účastníků ke vzdělávání	41
5.6.4	Důvody vedoucí ke studiu MBA	43
5.6.5	Orientace na rozvoj znalostí a praktických dovedností	44
5.6.6	Orientace na zisk sociálního kapitálu a sdílení dobré praxe	45
5.6.7	Orientace na zisk vyšší pozice v organizaci	47
5.6.8	Orientace na potvrzení vlastních kompetencí	49
6	Diskuse	51
6.1	Důvody vysoce kvalifikovaných lidí ke studiu MBA	51
6.2	Uváděné důvody ke studiu MBA v kontextu teorie reprodukce kapitálů	54
6.3	Strategie reprodukce kapitálů během studia MBA	56
6.3.1	Investice ekonomického a kulturního kapitálu	56

6.3.2	Investice a zisk sociálního kapitálu.....	57
6.3.3	Zisk symbolického kulturního kapitálu.....	57
6.4	Doporučení pro další výzkum.....	58
7	Závěr.....	59
8	Soupis bibliografických citací.....	61
9	Přílohy.....	69
	Příloha A: Scénář rozhovoru.....	70
	Příloha B: Profily účastníků šetření.....	72
	Příloha C: Informovaný souhlas.....	74

0 Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku důvodů dospělých k účasti na dalším vzdělávání, přičemž zvláštní pozornost je věnována skupině vysoce kvalifikovaných jedinců s minimálně magisterským stupněm vzdělání. Vysoce kvalifikovaní jedinci se účastní dalšího vzdělávání častěji než osoby s nižším vzděláním, které v případě, že se mají zájem účastnit vzdělávání, od účasti dělí řada bariér. Tato situace je problematická, protože další vzdělávání jako součást konceptu a reality celoživotního učení, by mělo být dostupné a otevřené všem lidem bez ohledu na jejich sociodemografické a jiné charakteristiky. Je-li účast různých skupin na vzdělávání nerovnoměrná, je třeba zkoumat důvody, které k této situaci vedou. Existuje sice řada výzkumů zaměřených na identifikaci bariér vstupu do dalšího vzdělávání, ale tato práce usiluje o pochopení principů, které účast naopak posilují. Zkoumá proto skupinu jedinců, u které je zaznamenána vysoká míra účasti na vzdělávacích aktivitách. Vysoce kvalifikovaní lidé v České republice se nejčastěji vzdělávají z pracovních důvodů, očekávají, že jim vzdělávání pomůže zlepšit pracovní výkon a prohloubit potřebné znalosti.

Práce zkoumá účast na vzdělávání na pozadí teorie reprodukce sociálních nerovností. Výchozím bodem a inspirací pro tuto práci byla studie „*Knowledge is Power*“: *Studium MBA v perspektivě Bourdieuho teorie kapitálů* od Jany Dvořáčkové (Dvořáčková, 2015). Ta interpretuje fungování jedné konkrétní instituce poskytující MBA a přístup tamních studujících právě s ohledem na reprodukci kapitálů a všímá si existence různých strategií vedoucích k jejich zhodnocování v průběhu studia. Práce se významně opírá o díla Pierra Bourdieua a vychází i z výzkumně podložených závěrů o existenci vzdělanostních nerovností v českém prostředí (viz např. Matějů, Straková a Veselý, 2010; Prokop et al. 2019, Špaček a Šafr, 2010; Matějů, Anýžová a Simonová, 2013; Czesaná, 2010), které ukazují, že na výši dosaženého vzdělání a záměr dál se vzdělávat má významný vliv rodinné prostředí, z něhož jedinec pochází. Tato práce klade důraz na otevřenost k pohledu účastníků šetření a zohledňuje jejich specifické osobní zkušenosti. Snaží se vyvarovat jednostranným závěrům tak, že existující výzkumná data dává do souvislosti s osobními příběhy a motivy účastníků šetření, čímž se objevují nové podněty a interpretace někdy pouze zdánlivě jasných skutečností.

Cílem práce je identifikovat důvody, které vysoce kvalifikované jedince vedou k účasti na dalším profesním vzdělávání. Vedlejším cílem je přiblížit strategie reprodukce či získávání kulturního, ekonomického a sociálního kapitálu, které tito účastníci během dalšího profesního vzdělávání uplatňují. První kapitola práce se zaměřuje na vymezení klíčových pojmů v oblasti

dalšího vzdělávání a analyzuje jeho postavení v českém vzdělávacím systému. Dále zkoumá různé formy tohoto vzdělávání a jejich vzájemné vztahy. Tato část představuje tradiční i současné teorie vysvětlující důvody dospělých k účasti na dalším vzdělávání a věnuje se stavu této účasti v České republice. Druhá kapitola se zabývá začleněním dalšího vzdělávání do kontextu teorie sociálních nerovností. Věnuje se roli, kterou vzdělávání hraje při udržování sociálních pozic a reprodukci nerovností ve společnosti. Opírá se především o významného autora teorie kapitálů Pierra Bourdieua. Ve třetí kapitole je pozornost věnována charakteristikám jedinců s vysokou kvalifikací a specifickým jejich pozice ve společnosti. Čtvrtá kapitola specifikuje důvody zapojení vysoce kvalifikovaných jedinců k účasti na dalším vzdělávání v českém prostředí. Zvláštní důraz je kladen na účast v dalším profesním vzdělávání, které je zde zastoupeno studijním programem MBA, a na jeho spojitost s reprodukcí kapitálů.

Součástí práce je kvalitativní empirické šetření, jehož cílem je identifikovat reflektované důvody vysoce kvalifikovaných dospělých, které je vedou k účasti na dalším profesním vzdělávání MBA. Dalším cílem je prozkoumat, zda a jakým způsobem je součástí strategie účastníků šetření nabytí a směna kapitálů v rámci studia MBA. Šetření je provedeno prostřednictvím sedmi polostrukturovaných rozhovorů s absolventy MBA studijního programu, kteří mají dokončený magisterský stupeň vysoké školy. Základem rozhovorů byly otázky na mapování počátečního stavu jejich kapitálů a zkušeností se vzděláváním na základní, střední a vysoké škole. Poté následovala část, která se zabývala procesem výběru studijního programu MBA, důvody zahájení studia a jeho vnímaným přínosům.

1 Další vzdělávání

1.1 Podoby a funkce dalšího vzdělávání

Pro vymezení dalšího vzdělávání je nutné nejprve charakterizovat jeho vztah k jinému důležitému konceptu, kterým je celoživotní učení. Podle Šeráka lze tímto pojmem označit jednak ideální pojetí učení, které doprovází celý život jedince, ale také teoretický koncept ovlivňující vzdělávací politiky (Šerák, 2016a, s. 89). Vůdčí roli při formování pojetí celoživotního učení sehrála mezinárodní organizace UNESCO, která ve významném dokumentu *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow* v roce 1972 stanovila řadu požadavků na vzdělávání, jako jsou např. právo na vzdělání pro všechny, zrovnoprávnění všech forem vzdělávání a jeho celoživotní povaha (tamtéž, s. 91–93). Jedním z důvodů, proč se UNESCO, ale i další mezinárodní organizace začaly vzděláváním dospělých zabývat právě v 60. a 70. letech, bylo obnovení ekonomik po druhé světové válce spjaté s uvolněním prostředků pro vzdělávací programy. Postupující demokratizace ve vyspělých zemích a okolnosti rychlého hospodářského růstu, který vyžadoval nové kvalifikace a obecně vyšší nároky na vzdělanost obyvatelstva, přispěly k investicím do vzdělávání a k uznání jeho přínosu pro společnost (Beneš, 2014, s. 34). Ke vzniku konceptu *celoživotního učení se* dochází v 90. letech z iniciativy mezinárodní organizace OECD, která tak modifikuje a rozvíjí do té doby využívaný koncept *celoživotního vzdělávání*. Koncept celoživotního učení se zaměřuje pozornost na jednotlivce, jemuž přisuzuje i odpovědnost za učící proces. Zatímco ve vzdělávání je kladen důraz na kultivaci osobnosti ve vztahu k ideálům, učení se je častěji zaměřeno na řešení praktických problémů (Kopecký, 2013, s. 22–23). Do diskusí o konceptu celoživotního učení vstoupila i Evropská unie, která zdůraznila vlastní cíle při budování učící se společnosti, jako jsou např. podpora zisku nových znalostí, propojování školských institucí a podnikatelského sektoru či potírání exkluze (Evropská komise, 1995, s. 30).

Také podle *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* se celoživotní učení skládá ze tří složek: formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení (MŠMT, 2020, s. 38). Pro formální vzdělávání je typické, že se odehrává v rámci formálního vzdělávacího systému (ve školách). „Jsou definovány jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení.“ (MŠMT, 2020, s. 11) Formální vzdělávání je zpravidla ukončeno získáním certifikace, diplomu či kvalifikace (Průcha a Veteška, 2014, s. 114). Oblast formálního vzdělávání je upravena *zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším*

odborném a jiném vzdělávání (Česko, 2004, nestránkováno) a *zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách* (Česko, 1998, nestránkováno), které pro ni nastavují podmínky.

Oproti tomu neformální vzdělávání zahrnuje všechny druhy vzdělávacích aktivit, které probíhají mimo formální systém a nevedou k zisku stupně vzdělání (Průcha a Veteška, 2014, s. 193). Jak uvádí MŠMT: „Nutnou podmínkou pro realizaci neformálního vzdělávání je účast odborného lektora, učitele, edukátora, trenéra či proškoleného vedoucího.“ (MŠMT, 2020, s. 12) Účast v neformálním vzdělávání pomáhá u účastníků rozvíjet klíčové životní kompetence, jako je např.: zdravý životní styl, adaptabilita, odolnost, komunikace, práce v týmu či řešení problémů (tamtéž, s. 39). I z tohoto důvodu je tato forma vzdělávání považována za jednu z nejdůležitějších při rozvoji pracovních dovedností, zaměstnanosti a konkurenceschopnosti dospělých (Kalenda a Kočvarová, 2021, s. 76). Neformální vzdělávání může probíhat ve firmách, soukromých institucích, neziskových organizacích, profesních organizacích či ve školách (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 109). Lze ho ale organizovat i v knihovnách, muzeích, uměleckých a kulturních institucích či science centrech (MŠMT, 2020, s. 12). Může tedy nabývat mnoho forem od kurzů, rekvalifikací, školení po přednášky (tamtéž, s. 12).

Podle Dvořákové a Šeráka se v rámci neformálního vzdělávání realizuje většina vzdělávání dospělých v České republice a lze ho dle předávaného obsahu rozdělit na další profesní vzdělávání, zájmové vzdělávání a občanské vzdělávání (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 109). Jako další příklady neformálního vzdělávání uvádí někteří autoři i vzdělávání v informačních technologiích, rodinné, environmentální a vzdělávání seniorů (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 61). Jak ukazují data z šetření *Adult Education Survey*, většina dospělých účastníků se neformálního vzdělávání v České republice se ho aktuálně zúčastní z pracovních důvodů (ČSÚ, 2023b, nestránkováno).

V současné době neexistuje zákon na úrovni České republiky, který by systém celoživotního vzdělávání nastíněný výše komplexně zastřešoval. Existuje ale *zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání*. Tento zákon je reakcí na požadavky některých mezinárodních strategických dokumentů, které v rámci konceptu celoživotního učení požadují oceňovat výsledky učení bez ohledu na to, kdy a kde jedinec své znalosti a dovednosti získal (Šerák, 2016b, s. 138–139). Pojem další vzdělávání je ve strategických dokumentech MŠMT využíván podle zákona jako označení pro: „vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním.“ (MŠMT, 2020, s. 10) Jedná se o vzdělávání probíhající: „po

dosažení určitého stupně formálního (školního) vzdělání nebo po opuštění vzdělávacího systému či po prvním vstupu na trh práce.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 72)

Tato práce využívá pojetí dalšího vzdělávání ve smyslu vzdělávacích aktivit, které probíhají po prvním vstupu na trh práce a splňují znaky neformálního dalšího profesního vzdělávání, tedy nevedou k zisku formálního stupně vzdělání. Další profesní vzdělávání, jak ho vymezuje Palán, je jakékoliv vzdělávání, které souvisí s profesí a probíhá v průběhu pracovního života. Jeho podstata spočívá v udržování souladu mezi kvalifikací pracovníka a podmínkami práce (Palán, 1997, s. 86). Je důležité nezaměňovat tento druh vzdělávání s profesním vzděláváním, protože to zahrnuje veškerou přípravu na povolání včetně té, která probíhá na středních a vysokých školách (Bartoňková, 2010, s. 16).

1.2 Důvody dospělých k účasti na dalším vzdělávání

Aby bylo možné charakterizovat důvody dospělých k dalšímu vzdělávání, je třeba nahlédnout teorie účasti na vzdělávání dospělých, na jejichž pozadí se tvoří současné přístupy. Když v 60. letech 20. století docházelo k formulaci cílů vzdělávání dospělých, panovala zvýšená potřeba kvalifikované pracovní síly pro nově vznikající pracovní pozice. Zvyšování vzdělanostní úrovně společnosti bylo identifikováno jako hlavní předpoklad zvyšování konkurenceschopnosti a inovace (Beneš, 2014, s. 34). Právě tyto politicko-hospodářské důvody a snaha pochopit opakující se vzorce v empirických datech byly primárním cílem pro organizaci empirických výzkumů účasti na vzdělávání dospělých. Při tvorbě nových konceptů se přitom vycházelo z poznatků společenských věd, jako je ekonomie, psychologie nebo sociologie (Kalenda, 2021, s. 93–94). První vlna teorií z 60. let je provázána s nástupem agendy vzdělávací politiky UNESCO a OECD. Zatímco agenda UNESCO ve *Faureho zprávě* zdůrazňuje spravedlivý přístup ke vzdělávání, které má celoživotní rozměr a působí na intelektuální, emocionální i sociální složky osobnosti jedince (Faure et al., 1972, s. 143), OECD se soustřeďuje na roli vzdělávání jako na nástroj budování znalostní ekonomiky a snižování rozdílů mezi vyspělými a rozvojovými státy (Kalenda, 2021, s. 98).

Podle ekonomické **teorie lidského kapitálu** T. W. Schultze a G. Beckera je: „je účast v CŽV¹ výsledkem racionální rozvahy jedince ohledně užitečnosti či neužitečnosti dalšího

¹ Celoživotní vzdělávání

vzdělávání, zejména pro jeho pracovní kariéru.“ (Kalenda, 2021, s. 99) Vzhledem k tomu, že vzdělávací aktivity zvyšují zaměstnatelnost pracovníka, výši jeho příjmů, zdravotní stav i jeho životní spokojenost a je to tedy on sám, kdo má ze zvyšování kvalifikace největší výnos, mělo by být pouze jeho odpovědností starat se o její zvyšování (Beneš, 2014, s. 70). Každé vzdělávání je podle této teorie investicí do lidského kapitálu, prostřednictvím které je možné překlenout výzvy současných hospodářských problémů (tamtéž, s. 69). Rozhodnutí o účasti na vzdělávání je dáno porovnáním potenciálních výnosů a nákladů. Výnos v podobě zvýšení mzdy, zisku lepšího zaměstnání či posunu na společenském žebříčku je nutné zvažovat na pozadí nákladů, kterými jsou např. strávený čas a výdaje na zvýšení kapitálu (Hübelová, 2013, s. 74). Kritika této teorie popírá, že jedinec je při rozhodování o své účasti na vzdělávání čistě racionální a porovnává pouze výnosy a náklady. Podle Urbánka lze racionalitu účastníků vzdělávání vyvrátit existencí fenoménu překvalifikovanosti, kdy jedinec s vysokou kvalifikací zastává pracovní pozici s nižšími nároky na kvalifikaci i přes to, že zde nedochází k návratnosti investice do předchozího vzdělání (Urbánek, 2013, s. 180). Podle Kalendy obdobná situace nastává i u příjmů, kdy z důvodu rychlejšího zastarávání znalostí a dovedností nemusí nutně investice do vzdělání vést k jejich zvyšování (Kalenda, 2021, s. 99–100).

Dle psychologicky orientované typologie, kterou na základě kvalitativního výzkumu vytvořil Cyril O. Houle, se dospělí účastní dalšího vzdělávání, pokud pocítují silnou vzdělávací potřebu, která se ale může u jednotlivců lišit (Kalenda, 2021, s. 101). Houle zkoumané učící se dospělé rozdělil dle záměru, se kterým do vzdělávání vstupují, do tří skupin. V první skupině jsou učící se **orientovaní na cíl**, kteří začínají zpravidla stanovením přesného cíle, jehož chtějí dosáhnout. Ten může souviset s prací, ale i s vlastními zájmy a řídí se jím výběr vhodné instituce či metody. Lidé **orientovaní na aktivitu** se často vzdělávání neúčastní kvůli obsahu, ale očekávají, že zde například získají nové přátele či certifikát. Lidé **orientovaní na učení** se vzdělávají nepřetržitě a v různých vzdělávacích formách, učení je pro ně samo o sobě cílem (Griffith, 2001, s. 132–133).

Oproti tomu K. Patricia Cross ve své typologii výrazně reflektovala vliv prostředí na účast jedince na vzdělávání. Podle ní má na účast ve vzdělávání vliv zejména přítomnost celé řady bariér, které rozčlenila do několika kategorií: **situační bariéry** (např. nedostatek času, rodinné povinnosti, nedostatek financí, problémy s dojížděním), **institucionální bariéry** (např. nedostatek informací o vzdělávacích příležitostech, nevhodná nabídka) a **dispoziční bariéry** (obavy z vlastních schopností, představa o vlastním stáří, postrádání smysluplnosti, omezená předchozí zkušenost či negativní zkušenost se vzděláváním (Cross, 1981, s. 98–99). Účast

dospělých na vzdělávání je podle této teorie balancováním vzdělávacích potřeb jedinců a pocíťovaných bariér. Absence bariér účast posiluje, zatímco přítomnost bariér zájem o vzdělávání se snižuje (Kalenda, 2021, s. 102).

Jak uvádí Kalenda, od 90. let 20. století lze pozorovat odklon jak od psychologických koncepcí, tak od teorie lidského kapitálu. Obrat byl zapříčiněn přehodnocením konceptu celoživotního vzdělávání směrem k celoživotnímu učení a přenesením odpovědnosti za vzdělávání se na samotné učící se. Současně byly v 90. letech prezentovány první výsledky mezinárodních srovnávacích šetření organizovaných OECD a Evropskou komisí, které odhalily velké rozdíly v zapojení dospělých do dalšího vzdělávání v jednotlivých zemích i různorodost pocíťovaných bariér. Autoři začali projevovat zájem o sociální nerovnosti a odmítli vysvětlovat nízkou účast ve vzdělávání individuálními rozdíly v motivaci a překážkách jedinců. Je pozvednuta role sociodemografických faktorů, které mají vysvětlit společenské i mezinárodní rozdíly v účasti na vzdělávání (Kalenda, 2021, s. 103–104).

Pro **teorie orientované na sociodemografické faktory** je typický zájem o měřitelné sociodemografické rozdíly, pomocí kterých lze vysvětlovat rozdíly v účasti na dalším vzdělávání mezi různými skupinami jedinců (Kalenda, 2021, s. 109). Desjardins jako významné faktory, které mají vliv na nerovnoměrnou účast, označuje věk, výši předchozího vzdělání a sociální původ související s úrovní vzdělání rodičů (Desjardins, 2015, s. 5). Vysoce kvalifikovaní dospělí mají přibližně třikrát až pětkrát větší pravděpodobnost, že se budou účastnit vzdělávání ve srovnání s dospělými s nižším vzděláním (tamtéž, s. 8).

Boerenová si ve své práci klade za cíl zajistit, aby se účast dospělých na vzdělávání chápala jako výsledek vlivu různých faktorů a aby výzkum neskončil pouze u zkoumání motivace dospělých a individuálních rozhodnutí jednotlivců. Ve svém **integrujícím přístupu** vysvětluje účast dospělých na vzdělávání pomocí kombinace několika rovin – individuální úrovně, úrovně poskytovatelů vzdělávání a úrovně státní politiky (Boeren, 2017, s. 161–168). **Mikro-úroveň** je individuální úroveň, na které se jednotlivci rozhodují o své účasti na vzdělávání. Patří sem vlivy jako dosažené vzdělání, vzdělání rodičů, předchozí zkušenost ze vzdělávacího systému, pohlaví či sociální status. Těchto individuálních prvků je mnoho a byla vytvořena řada teoretických konceptů, které se jimi zabývají, podle Boerenové ale o účasti rozhodují i jiné faktory než ty ryze individuální (Boeren, 2017, s. 165). **Mezo-úroveň**, která zahrnuje úroveň poskytovatelů vzdělávání, je pro účast stěžejní zejména při vytváření vhodné nabídky vzdělávání, která reflektuje potřeby cílové skupiny účastníků. Jedná se například

o formu, místo konání či cenu vzdělávání. Vzhledem k tomu, že velká část vzdělávání probíhá přímo na pracovišti, účast je ovlivněna i zaměstnavatelem, organizační kulturou a prostředím, kde organizace působí (Boeren, 2017, s. 166). **Makro-úroveň** se je úroveň vzdělávací a sociální politiky se projevuje v tom, jakou pozornost politické systémy zemí věnují nabídce vzdělání pro např. nezaměstnané. Jednotlivé země jsou charakterizované jinou mírou nerovnosti v přístupu ke vzdělávání, rozdíly v ekonomice a míře inovací (Boeren, 2017, s. 168).

Dospělí se účastní vzdělávání za podmínky, že fungují všechny tři úrovně současně. Státy by podle odkazované autorky měly nastavit adekvátní systémy vzdělávání, jejich financování a standardizaci. Tato rozhodnutí se projeví v přístupu poskytovatelů vzdělávání např. v podobě předpisů, kterými je řízena jejich činnost a také v úspěšnosti oslovování potenciálních účastníků. Ti se budou účastnit pouze tehdy, pokud budou příznivé jejich postoje, motivace i sociální a ekonomické postavení (Boeren, 2017, s. 169–170).

1.3 Účast na dalším vzdělávání v České republice

Na otázku, kolik dospělých se v České republice účastní dalšího vzdělávání, neexistuje jednoduchá odpověď. Existuje totiž řada reprezentativních mezinárodních šetření, která se snaží účast na vzdělávání zmapovat, ale nedochází vždy ke stejným výsledkům. Za účelem průběžného sledování úspěšnosti členských států v aplikaci strategií v oblasti celoživotního učení organizuje svá šetření i Evropská unie. Mezi nejpodstatnější z nich patří: *Adult Education Survey* (v českém překladu *Šetření o vzdělávání dospělých*), *Continuing Vocational Training Survey* (v českém překladu *Šetření o vzdělávání zaměstnaných osob*) a *Labour Force Survey* (v českém překladu *Výběrové šetření pracovních sil*). Mezi uvedenými šetřeními existují rozdíly, a to především v primárním zaměření výzkumu a v četnosti, se kterou jsou tato šetření organizována (ČSÚ, 2018, s. 5). Každé z těchto šetření má své limity. V rámci *Adult Education Survey* je účast dospělých v neformálním vzdělávání zjišťována otázkou, zda se účastníci šetření v posledních 12 měsících účastnili nějaké formy neformálního vzdělávání (kurzů, pracovního školení, workshopů, seminářů a soukromých lekcí). Pro účastníky šetření může být obtížné pamatovat si svou účast na vzdělávání během tak dlouhého období, což může vést k nepřesnostem. *Labour Force Survey* se s touto skutečností vypořádává jinak a ptá se na účast v neformálním vzdělávání v posledních 4 týdnech, což zvyšuje pravděpodobnost, že si ji účastníci šetření vybaví. Problém může spočívat také v terminologii. V šetření jsou: „... rozlišeny čtyři hlavní formy neformálních vzdělávacích činností a programů: kurzy, workshopy/semináře, pracovní školení a soukromé lekce.“ (ČSÚ, 2018, s. 24) Účastníci šetření

mohou mít obtíže se zařazením svých aktivit do těchto kategorií, což může vést k různým interpretacím otázek a zkreslení výsledků.

Adult Education Survey (AES) se zaměřuje na dospělé osoby ve věku 18–69 let, které jsou dotazovány, zda se v posledních 12 měsících účastnily zpravidla formálního či neformálního vzdělávání (ČSÚ, 2024a, s. 5). Za formální vzdělávání je považováno vzdělávání v akreditovaných institucích, jako jsou školy nebo univerzity (tamtéž, s. 8). Za účast v neformálním vzdělávání se považuje účast v jedné ze čtyř forem: „...kurz, workshop/seminář, pracovní školení/zaškolování na pracovišti, soukromá lekce.“ (tamtéž, s. 9) V ČR se podle těchto dat v roce 2022 účastnilo formálního vzdělávání pouze 8 % dospělých osob. Většina z nich jsou navíc studenti počátečního vzdělávání, kteří ještě nevstoupili na trh práce, a nelze je proto považovat za účastníky dalšího vzdělávání. Alespoň jedné aktivity neformálního vzdělávání se účastnilo 40 % osob (tamtéž, s. 6). Oproti tomu dle dat *Výběrového šetření pracovních sil*, které se zaměřuje na osoby ve věku 15–64 let a monitoruje účast v neformálním vzdělávání v posledních 4 týdnech před konáním šetření, se tohoto typu vzdělávání účastní pouze 8,7 % osob (ČSÚ, 2023b, nestránkováno).

Dle výstupů z šetření *Adult Education Survey* z roku 2022 se nejčastěji neformálního vzdělávání účastní vysoce kvalifikovaní jedinci s vysokoškolským vzděláním. Z hlediska ekonomického postavení se jedná o zaměstnance, kteří se vzdělávají v pracovní době z nařízení zaměstnavatele (ČSÚ, 2024a, s. 6). Z hlediska klasifikace v zaměstnání se nejvíce vzdělávají řídicí pracovníci, specialisté a techničtí a odborní pracovníci. Oproti tomu nejméně se vzdělávají pomocní a nekvalifikovaní pracovníci (ČSÚ, 2024b, nestránkováno). Tento trend přetrvává již delší dobu, Czesaná ho vysvětluje větší ochotou zaměstnavatelů zapojovat do vzdělávání vysoce kvalifikované jedince. Zaměstnavatelé tak pravděpodobně činí, protože u nich mají větší jistotu návratnosti této investice. Vysoce kvalifikovaní jsou totiž zpravidla úspěšnější v práci s informacemi a vzdělávání je pro ně efektivnější (Czesaná, 2010. s. 359).

Poněkud paradoxním zjištěním je, že významně častěji se neformálního vzdělávání účastí jedinci, kteří považují své znalosti a dovednosti pro výkon své profese za dostatečné. Zároveň na účast dle dat nemá vliv, zda jedinci mají strach z ohrožení nezaměstnaností (např. Rabušicová a Rabušic, 2008 s. 69–70). Lidé s vyšším vzděláním se podle Dvořákové vzdělávají častěji z důvodu vyšších požadavků na vykonávanou pracovní pozici, díky pozitivnějšímu přístupu ke vzdělávání a učení se a také díky lepším příležitostem a lepší dostupnosti vzdělávání, a to zejména díky jejich situovanosti ve větších městech a vyšším příjmům

(Dvořáková, 2016, s. 122). Při bližším pohledu na financování neformálního vzdělávání ale Rabušicová a Rabušic nezjistili souvislost mezi tím, kdo financoval neformální vzdělávání a jaká byla subjektivní finanční situace rodiny. Kurzy neformálního vzdělávání ve 45 % financoval zaměstnavatel, 31 % účastníků si kurzy hradilo samo, 10 % navštěvovalo kurzy, které byly zdarma (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 67).

Z novější analýzy dat *Adult Education Survey* z roku 2016, kterou provedli Kočvarová a Kalenda, naopak vyplývá, že 85 % účastníků neformálního vzdělávání v ČR se vzdělává z důvodu pracovně orientované motivace, což je podle autorů dáno především vlivem zaměstnavatelů, kteří v 98 % tyto vzdělávací aktivity svým zaměstnancům hradí (Kalenda a Kočvarová, 2021, s. 87–91). Dále z toho vyplývá, že většina účastníků neformálního vzdělávání chce jeho prostřednictvím lépe zvládat pracovní úkoly či dosáhnout kariérního postupu (Kalenda a Kočvarová, 2021, s. 81).

2 Další vzdělávání v perspektivě teorií sociálních nerovností

2.1 Teorie sociálních nerovností Pierra Bourdieua v kontextu dalšího vzdělávání

Sociologický výzkum sociálních nerovností nabyl významu na přelomu 60. a 70. let 20. století, kdy se řada autorů začala soustavně věnovat pozorování mechanismů vzniku sociálních nerovností a jejich reprodukce. Bylo ustanoveno mnoho různých teorií, jejichž závěry se shodovaly v tom, že na reprodukci sociálních nerovností se podílí vzdělávací systém (Veselý, 2010, s. 40–41). Komplexní teorii, která vysvětluje, jak se vzdělávací systém podílí na reprodukci sociálních nerovností, vytvořil francouzský sociolog Pierre Bourdieu. S využitím celé řady pozorovacích a měřících metod vybudoval teoretický model pro francouzskou společnost 70. let. Ten podle Bourdieua odhalil univerzálně platné a téměř neměnné společenské struktury a mechanismy, a je proto univerzálně platný pro jakoukoliv společnost a historickou etapu (Bourdieu, 1998, s. 9–11).

Dle Bourdieua je sociální svět výsledkem nahromaděné historie. Ta se projevuje existencí různých forem kapitálu. Vlastnění kapitálu umožňuje jedincům či skupinám získat společenské postavení a prestiž, a tedy i moc ovlivňovat dění. Kapitál nelze redukovat pouze na jeho ekonomickou stránku. V teorii směny kapitálů jsou představeny i další podoby kapitálů, kterými jsou především kapitál kulturní a sociální. Je to právě schopnost směňovat mezi sebou tyto kapitály, která stojí za úspěchem jedinců v různých oblastech (Bourdieu, 2002, s. 280–282).

Kulturní kapitál může existovat ve třech formách. **Vtělený kapitál** je těsně spjatý s osobou, která ho vlastní. Jedná se o postoje, znalosti či chování. Tento kapitál nelze jednoduše zdědit, ale je získáván aktivně prostřednictvím socializace v rodině a učení se (Bourdieu, 2002, s. 283). **Objektivizovaný kapitál** představuje materiální formu vtěleného kapitálu (písemnosti, obrazy, nástroje), kterou lze odkazovat dalším lidem. Odkázáno je ale vždy pouze vlastnictvím, nikoli schopnost tímto věcem porozumět či je interpretovat a používat (Bourdieu, 2002, s. 285). **Institucionalizovaný kapitál** označuje kulturní kapitál ve formě akademických kvalifikací, titulů. Institucionalizace zamezuje tomu, aby bylo možné kapitál jedinců jednoduše zpochybnit, a naopak jim poskytuje trvalou hodnotu. Tento druh kapitálu poskytuje výhodu na trhu práce, lze ho směnit na ekonomický kapitál (Bourdieu, 2002, s. 285–286).

Ekonomický kapitál zahrnuje vlastnická práva, majetek a další zdroje, které lze směnit za peníze (Bourdieu, 2002, s. 281). Ve výzkumech je měřen pomocí příjmu domácnosti, stavu úspor a vlastněných nemovitostí (Prokop et al., 2019, s. 8). Podobně jako kulturní kapitál může být společensky uznán ve formě vzdělanostní kvalifikace, ekonomický kapitál nabývá formální strukturu v podobě vlastnictví majetku (Bourdieu, 2002, s. 281). Dále pak Bourdieu zmiňuje ještě **sociální kapitál**. Jedná se o objem zdrojů, který vyplývá z kvality a velikosti vztahových sítí jedince. Tento kapitál má vliv na ekonomický i kulturní kapitál, který může násobit, protože otevírá přístup k dalším zdrojům. Členství v konkrétních skupinách vypovídá o statusu jedince. Každá sociální skupina si vytváří praktiky s cílem přilákat členy, které považuje za legitimní, a naopak zabránit propojení se členy nelegitimními (Bourdieu, 2002, 286–287). Napříč výše uvedenými kapitály lze hovořit ještě o **symbolickém kapitálu**. Tím se může stát jakýkoliv kapitál, pokud ho konkrétní jedinec či skupina ocení a uzná jeho hodnotu (Bourdieu, 1998, s. 81). Z hodnoty symbolického kapitálu mohou těžit ti, kteří disponují takovými kulturními či ekonomickými kapitály, které jsou výhodné v kontextu aktuálních kulturních norem (Bourdieu, 2002, s. 283–284).

Společnost je tedy sociálním prostorem, v němž jsou jedinci nebo skupiny rozmístěni do několika dimenzí na základě jimi vlastněného ekonomického a kulturního kapitálu. Jednu dimenzi tvoří jedinci s největším celkovým objemem těchto dvou kapitálů (jedinci s prestižními povoláními). Tito se dále dělí podle poměru vlastněného kapitálu na intelektuály (s převahou kulturního kapitálu) a na podnikatele (s převahou kapitálu ekonomického). Podle poměru vlastněného kapitálu lze u těchto jedinců identifikovat rozdíly v jejich postojích, dispozicích nebo politických názorech. Další dimenzi tvoří jedinci s celkově nejnižším ekonomickým a kulturním kapitálem (například nekvalifikovaní dělníci). Jedná se o skupinu, která opět není homogenní, ale její aktéři se od sebe odlišují dle poměru dvou druhů kapitálů (Bourdieu, 1998, s. 13–14).

Na uchování stávající sociální struktury společnosti má vliv tzv. **habitus**. Jedná se o klíčový princip, který hraje hlavní roli v reprodukci vlastností, činností, názorů a praktik v rámci jedné sociální skupiny. Vybavuje jednotlivce sadou dispozic k určitému vkusu a vede je k jeho naplnění prostřednictvím různých činností. Každá sociální skupina má tedy v důsledku svého postavení v sociální struktuře předpoklad k určitému jednotnému životnímu stylu. (Bourdieu, 1998, s. 14–16). Prostřednictvím habitusu dochází k tomu, že jedinci s podobným sociálním postavením k sobě mají blízko z hlediska způsobu, jakým chápou a reagují na svět kolem sebe. Naopak různé sociální skupiny mají mezi sebou přirozené překážky, které jim ve

vzájemném porozumění brání. Koncept jednoduše zdůrazňuje, že kulturní, sociální i historické kontexty ovlivňují formování osobních názorů a chování (Bourdieu a Passeron, 1990, s. 35). Citovaní autoři zdůrazňují, že jedinci mohou mít odlišné názory a praktiky, i když sdílejí stejný způsob myšlení a jsou formováni společným habitem, což na první pohled nemusí být zřejmé (Bourdieu a Passeron, 1990, s. 35). Nelze tvrdit, že by habitus plně zodpovídal za veškeré jednání jedince. Jedinec vnímá svět kolem sebe, přemýšlí o něm a reaguje na aktuální kontext, se kterým je jeho habitus nucen interagovat. Možnosti jednání jedince jsou ale vždy limitovány podobou a množstvím vlastněných kapitálů, tedy pozicí v sociálním prostoru. Podoba habitu je vytvářena celoživotně, a to z důvodu nekončící socializace a neustálou proměnou podmínek, ve kterých se jedinec pohybuje. Protože jedinec během života mění své sociální pozice, nutně dochází i ke změně struktur, které na něj působí (Růžička a Vašát, 2011, s. 132–133).

Bourdieu a Passeron zdůrazňují, že kulturní aktivity jsou formovány sociálním prostředím, a to zejména prostředím v rodině, ve které jedinec vyrůstá (1990, s. 38). Více kulturního kapitálu předaného v rámci rodiny znamená vyšší předpoklad ke kulturnímu chování (k četbě, návštěvě divadel, koncertů, muzeí a kin). Kulturní předpoklady přitom nejsou vlastněny všemi lidmi ve srovnatelné míře. Naopak v 70. letech, kdy výzkum Bourdieu realizoval, se všech těchto kulturních aktivit účastnili nejvíce lidé s vyšším vzděláním a na vyšších pozicích v rámci organizačních hierarchií. Podle Bourdieua se jedná o důkaz nerovné distribuce kapitálů ve společnosti a jejich koncentrace mezi privilegovanými třídami (Bourdieu, 1973, s. 73–77). Rodiče s vysokoškolským vzděláním předávají svým dětem specifické kulturní vidění světa, které školní prostředí oceňuje a rozvíjí. Tyto děti pak dosahují úspěchů i v dalších vzdělanostních stupních. Děti rodičů s nižším vzděláním potřebné kulturní předpoklady v rodinách nezískávají, to vede k znevýhodnění ve škole a k dřívějšímu konci ve vzdělávacím systému (Bourdieu, 1973, s. 78–79).

Špaček a Šafr na základě analýzy dat výzkumu *Volný čas a sport (ISSP 2007)*, který se zaměřuje na způsoby trávení volného času populace ČR starší 18 let, potvrzují, že způsob, jakým jedinec tráví volný čas, není pouze otázkou individuální volby, ale souvisí s jeho postavením na společenském žebříčku (Špaček a Šafr, 2010, s. 81). Na trávení volného času má podle nich rozhodující vliv právě i kulturní vkus, který chápou jako vlastnost získanou v rodině, v okruhu přátel a ve škole (Špaček a Šafr, 2010, s. 83). Zatímco lidé s vyšším statutem se ve volném čase věnují kulturně náročnějším a společensky prestižnějším aktivitám (návštěvám muzeí a kulturních akcí, četbě a poslechu vážné hudby) a provozování individuálních sportů (sjezdové lyžování, běžky, plavání, kolo), naopak lidé s nejnižším

statusem jsou spíše konzumenty masové kultury (sledování TV, četba bulvárních novin, návštěva hospody a hraní automatů) a sportu se spíše nevěnují (Špaček a Šafr, 2010, s. 95–97).

Společenská pozice se tedy prostřednictvím habitu odráží v kulturním vkusu jedinců, v jejich typických činnostech, způsobech chování a v názorech. Podle Bourdieua má vkus ale i symbolickou rovinu, která jedinci umožňuje na základě jeho hodnot rozlišovat, co je dobré a špatné, co je správné a co je nesprávné. V důsledku toho je možné, že jedno a totéž chování nabude u různých sociálních skupin různého významu. Co jedna skupina považuje za elegantní, může se druhé skupině zdát vulgární či namyšlené (Bourdieu, 1998, s. 16). Bourdieu předpovídá pravděpodobnost setkání a porozumění jedinců v různých dimenzích sociálního prostoru. Říká, že lidé ve vyšším sociálním prostoru mají jen malou šanci se fyzicky setkat s jedinci v nižším sociálním prostoru. I kdyby se tyto skupiny setkaly, z důvodu odlišného habitu by si nerozuměly a nechovaly by k sobě sympatie. Bourdieu identifikuje poměrně homogenní skupiny, pokud se týká jejich fyzické vzdálenosti a vlastností, ale odmítá o nich hovořit jako o skutečných sociálních třídách. **Třidu** považuje za nutně fiktivní uskupení existující pouze teoreticky. Odmítá, aby byl jeho model chápán jako představa o skutečných skupinách, které mají společné cíle a je možné je politicky mobilizovat proti třídám dalším (Bourdieu, 1998, s. 18).

Kulturní preference a aktivity nejvyšší společenské vrstvy mají ale podle Špačka a Šafra tendenci stávat se obecnými hodnotami a diktovat žádoucí hodnoty a chování v celé společnosti (Špaček a Šafr, 2010, s. 96–98). Pokud je estetický vkus nejvyšší sociální třídy využíván jako nástroj ovládnutí jedinců z nižších sociálních tříd, kteří mohou získat společenské uznání, pouze pokud tento vkus imitují, jedná se o projev tzv. symbolického násilí (Pucherová, 2013, s. 57). Na celospolečenské úrovni dochází podle Bourdieua ke zhodnocování kulturního kapitálu a habitu jedinců z vyšších společenských vrstev významně v rámci vzdělávacího systému (Bourdieu, 1998, s. 32–33).

2.2 Role dalšího vzdělávání v reprodukci sociálních nerovností

Bourdieu a Passeron považují každou pedagogickou činnost za tzv. symbolické násilí, protože se podle nich vždy jedná o vnucování kulturních norem a hodnot ze strany moci či autority. Toto vnucování má vliv na podobu mocenských vztahů ve společnosti a na reprodukci dominantní kultury a stávající sociální struktury (Bourdieu a Passeron, 1990, s. 5–11). K reprodukci sociálních nerovností dochází prostřednictvím vlivu velkého množství mechanismů. Jedním z mechanismů vzdělanostní reprodukce je strategie rodin s převahou

kulturního kapitálu projevovat velký zájem o vzdělání. Tyto rodiny do vzdělání investují více, pokud se týká délky vzdělání, poskytnuté pomoci i financí. Na nejlepší vzdělávací instituce, které mají moc dovést jedince k nejvyšším společenským pozicím, se tak dostávají ve většině případů pouze členové vysoce postavených rodin (Bourdieu, 1998, s. 27–28).

Český vzdělávací systém vykazuje silnou souvislost mezi rodinným zázemím a dosaženým vzděláním (Matějů, Straková a Veselý, 2010, s. 13). Výše dosaženého formálního vzdělání je totiž jedním z hlavních faktorů, které rozhodují o přiřazování jedinců k pracovním pozicím. Úkolem školy je totiž předávat kompetence a adekvátně je ověřovat a certifikovat. Pokud jedinec dosáhne vysoké úrovně formálního vzdělání, jedná se o signál pro zaměstnavatele o jeho motivaci a o dosažené úrovni kompetencí (Matějů, Anýžová a Simonová, 2013, s. 109).

Dalším mechanismem vzdělanostní reprodukce je tendence vzdělávacího systému udržovat odstup mezi žáky s nestejným objemem kulturního kapitálu. Vzdělávací systém prostřednictvím celé řady mechanismů odděluje jedince s vysokým kulturním kapitálem od těch, kteří ho mají méně, a tím konzervuje stávající sociální rozdíly (Bourdieu, 1998, s. 27–28). Dle Simonové a Soukupa je tímto mechanismem například skutečnost, že děti, které do školy vstupují s větším množstvím kulturního kapitálu získaným v rodině, ho během studia akumulují, protože lépe chápou školní pravidla a jsou schopni lépe napodobovat žádané chování. Škola jejich počáteční výhodu systematicky oceňuje, aniž by se jednalo o něco, co sama vyučuje. Vytváří jim náskok oproti žákům z prostředí s nižším kulturním kapitálem a konzervuje počáteční strukturu sociálního prostoru (Simonová a Soukup, 2010, s. 354). Důležitým faktorem, který ovlivňuje úspěch ve vzdělávání je také **jazykový kapitál**. Ten podle Bourdieua představuje nejen prostředek komunikace, ale složitý systém, který výrazně ovlivňuje hodnocení i výsledky ve vzdělávání a proces výběru studentů na vysoké školy (Bourdieu a Passeron, 1990, s. 73).

Vzdělávací systém také vytváří rozdíly mezi žáky z různých druhů škol. Vzdělávání se na prestižní škole přináší vyšší postavení na společenském žebříčku, prestiž a moc. Tituly a diplomy z prestižních škol se podle Bourdieua sice prezentují jako výsledky technických kompetencí, jsou ale ve skutečnosti spíše osvědčením o kompetenci sociální, a tedy potvrzením o původu. Do těchto škol se totiž dostávají právě studenti se zděděným kulturním kapitálem, kteří společně s ním zdělili i moc, která je prostřednictvím studia na těchto školách

racionalizována do podoby diplomu či titulu. Na tomto titulu pak závisí velká část prestiže a společenského úspěchu (Bourdieu, 1998, s. 28–30).

Dvořáčková ve své studii ilustruje podobný mechanismus u studentů MBA programů², kteří jsou za jeho absolvování ochotni vynaložit vysoké finanční částky, protože ve vysoké ceně spatřují záruku kvality (Dvořáčková, 2015, s. 92–93). Investují tak svůj vysoký ekonomický kapitál do vzdělání, které je výměnou za to vybaví prestiží: „jelikož dokládá jejich vysoký ekonomický status nebo jejich výjimečnou hodnotu pro některého ze zaměstnavatelů.“ (Dvořáčková, 2015, s. 92) Ačkoli chování studentů při výběru školy působí jako vědomá strategie, nemusí tomu tak nutně být. Maslowski si všímá, že sociální aktéři z řad vyšší vrstvy se podle Bourdieua snaží o udržení nebo zvýšení svého postavení, ale činí tak především nevědomě, a nikoliv vědomým plánováním (Maslowski, 2013, s. 44). Bourdieu upozorňuje na skutečnost, že sociální aktéři (žáci, rodiče, profesori) nejsou ani pouze podřízeni sociálním mechanismům ani nejednají zcela vědomě s plnou znalostí věcí. Jejich chování je ovlivňováno přejatým systémem preferencí plynoucím ze struktury sociálního prostoru (habitu). S tím, jak se ale oblast vzdělávání a výchovy stává stále méně přehlednou, nejvíce svůj kulturní kapitál zúročí ti, kdo mají možnost získat o trhu vzdělání informaci od rodičů, známých či příbuzných (Bourdieu, 1998, s. 31–32).

2 Druh manažerského studijního programu, jehož absolvováním jedinec získá neakademický titul MBA (Master of Business Administration) uváděný za jménem. Program lze studovat převážně v soukromých vzdělávacích institucích či na některých soukromých i veřejných vysokých školách, délka studia se pohybuje od 6 měsíců do 3 let.

3 Charakteristiky vysoce kvalifikovaných jedinců v ČR

Výzkumy vzdělávání dospělých pracují s kategorií vysoce kvalifikovaných jedinců nejednotně. Zatímco šetření *Adult Education Survey* za vysoce kvalifikované osoby považuje ty s dosaženým vyšším odborným a obecně vysokoškolským vzděláním (ČSÚ, 2024a, s. 6), v šetření *Labour Force Survey* je jako nejvyšší stupeň uvedeno souhrnně vzdělání vysokoškolské (ČSÚ, 2023b, nestránkováno). V ČR je ale na vysokoškolské úrovni možné dosáhnout tří stupňů vzdělání. Nejvyšší možná úroveň je dle mezinárodní klasifikace vzdělání (ISCED) doktorská nebo jí odpovídající. Nižším stupněm v příslušné klasifikaci je magisterská nebo jí odpovídající úroveň a nejnižší je bakalářská nebo jí odpovídající úroveň (ČSÚ, 2013, s. 40–50).

Data o nejvyšším dosaženém vzdělání všech občanů v České republice lze získat pouze prostřednictvím sčítání lidu. Další každoročně vydávané statistiky o školství obsahují data o aktuálních počtech studentů a absolventů, ale neumožňují sledovat úroveň vzdělání všech obyvatel (ČSÚ, 2014, s. 4). Zatím poslední sčítání lidu proběhlo v roce 2021. Dostupné jsou zde údaje o obyvatelstvu ve věku 15 a více let podle nejvyššího dosaženého vzdělání. Vysokoškolsky vzdělaných lidí bylo v roce 2021 v České republice 1 552 407 (ČSÚ, 2021, nestránkováno). Při pohledu na data z proběhlých sčítání lidu dochází k postupnému zvyšování počtu osob s dosaženým vysokoškolským vzděláním, a naopak ubývá těch, kteří dosáhli pouze základního vzdělání (ČSÚ, 2021, nestránkováno). Jelikož v těchto statistikách prozatím chybí data o poměru bakalářského a magisterského stupně vzdělání, je možné uvést data předchozího sčítání v roce 2011. Z celkového počtu obyvatel ČR starších 15 let zapojených do sčítání lidu v roce 2011 (8 947 632) mělo 1 114 731 nejvyšší ukončené vzdělání vysokoškolské. Z této skupiny dosáhlo bakalářského stupně 179 255 osob, magisterského stupně 881 592 osob a doktorského stupně 53 784 osob (ČSÚ, 2014, s. 10). V porovnání s Evropskou unií a zeměmi OECD byl v ČR v roce 2021 nižší počet vysokoškolsky vzdělaných osob. V EU byl průměr 46 %, v zemích OECD 47 % a v ČR 35 % osob s ukončeným vysokoškolským vzděláním (OECD, 2022, s. 46). Nadprůměrný počet osob v ČR má ale ukončeno magisterské vzdělání 19 %, průměr EU je 17 % a zemí OECD 14 % (tamtéž, s. 45).

Vysoká kvalifikace funguje jako prevence nezaměstnanosti. Vysoce kvalifikovaní jedinci jsou mnohem méně ohroženi nezaměstnaností než lidé s nižším vzděláním, což se projevuje jednak v nižším celkovém počtu nezaměstnaných vysokoškolsky vzdělaných osob, ale také v době, po kterou jejich nezaměstnanost trvá. Vysokoškolsky vzdělaný člověk

zpravidla nesetrvává v nezaměstnanosti déle než 1 rok (ČSÚ, 2023a, nestránkováno). Jak uvádí Keller a Tvrđý, tato skutečnost může být způsobena nižším podílem vysokoškolsky vzdělaných osob v zemi. Podle nich by s nárůstem vysokoškolsky vzdělaných osob mohl vysokoškolský diplom ztratit svou schopnost chránit před nezaměstnaností (Keller a Tvrđý, 2008. s. 71). Nejvyšší dosažené vzdělání je v mnoha zemích silným ukazatelem socioekonomického statusu, protože vypovídá o přístupu jedince k ekonomickým, sociálním i kulturním zdrojům (Desjardins, Rubenson a Milana, 2006, s. 66).

Dle výzkumu *Rozdělení svobodou. Česká společnost po 30 letech* jsou jedinci s vysokoškolským vzděláním nejčastěji členy **vyšší střední třídy**, která se ještě dále dělí na dva podtypy. Pro tzv. **zajištěnou střední třídu** jsou typické vysoké příjmy a majetek (56 % z nich vlastní své bydlení), nadprůměrná síť sociálních kontaktů i kulturní kapitál. Patří sem nejčastěji specialisté a odborní pracovníci napříč různými obory, ale současně i manažeři a řídicí pracovníci (Prokop et al., 2019, s. 8–10). Vysokoškolské vzdělání v této třídě má 39 % informantů ve věku 27 a více let (tamtéž, s. 31). Pro tzv. **nastupující kosmopolitní třídu** jsou opět charakteristické nadprůměrné příjmy, sociální i kulturní kapitál, ale odlišují se nižším množstvím majetku. Ten z důvodu svého v průměru nižšího věku zatím nestihli získat. Jako časté pracovníky IT oborů a specialisty v oblasti financí a technických oborů, kteří zároveň často obsazují místa na řídicích pozicích, je u nich v budoucnu pravděpodobný přesun do společenské elity (tamtéž, s. 11). Vysokoškolské vzdělání v této třídě má 55 % informantů ve věku 27 a více let (tamtéž, s. 31). Členové vyšší střední třídy zpravidla méně často musí čelit problémům, jako jsou např. exekuce, nezaměstnanost či ztráta bydlení (tamtéž, s. 20).

Vysoce kvalifikovaní jedinci mají zpravidla přístup k povoláním s vyšším společenským statusem, která od nich ale vyžadují náročnější dovednosti (Veselý, 2013, s. 71). Předpokládá se u nich proto, že se budou dál vzdělávat i po skončení formálního vzdělávání (Kalenda a Kočvarová, 2021, s. 80). V praxi se opravdu vzdělávají více než nízkokvalifikovaní. A to i díky tomu, že jim zkušenost z vyšších stupňů formálního vzdělávání umožňuje získat lepší schopnost učit se a vybavuje je nástroji k efektivní přeměně dalšího vzdělávání v kompetence (Desjardins, Rubenson a Milana, 2006, s. 67). Kromě vztahu dosaženého vzdělání a zaměstnanosti lze současně pozorovat i silnou souvislost mezi dosaženým vzděláním a výší příjmu (Matějů, Straková a Veselý, 2010, s. 13). Jedinci s vysokoškolským vzděláním dosahují nejvyšších příjmů, ve kterých ale existují nejvyšší vzájemné rozdíly ze všech zkoumaných vzdělanostních skupin (ISPV, 2023, s. 18).

Skutečnost, že vzdělání a vykonávaná profese ovlivňují výši příjmu, zapříčinila vznik nástrojů měřících socioekonomický status a prestiž jedince (Šafr a Holý, 2012, s. 148). K mapování pozic na společenském žebříčku je využíván například mezinárodní index socioekonomického statusu povolání (ISEI). Číselná hodnota indexu je odvozena ze vztahu vzdělání a příjmu a udává, nakolik trh práce zajišťuje zhodnocení vzdělání jednotlivců v konkrétních profesích. Index nabývá hodnot od 10 do 90, kde vyšší číslo značí vyšší společenské postavení. Hodnotu lze vypočítat pro každého jedince, který je aktivní na trhu práce (Špaček a Šafr, 2010, s. 81). Mezi nejvýše postavené profese se řadí lékaři, právníci, ekonomové, vedoucí pracovníci velkých organizací a učitelé základních škol (Šafr a Holý, 2012, s. 151).

4 Důvody vysoce kvalifikovaných jedinců k účasti na dalším profesním vzdělávání MBA

Pokud se chceme hlouběji zabývat účastí na dalším vzdělávání, nabízí se více perspektiv, ze kterých je možné tuto skutečnost nahlížet. Tou tradičnější z nich je zaměření pozornosti na skupiny jedinců, kteří se dalšího vzdělávání dlouhodobě neúčastní, odhalování bariér jejich přístupu ke vzdělávání a zkoumání vzniku těchto překážek. V této kapitole jakožto i v celé práci je zvolen jiný postup, který naopak zaměřuje pozornost na skupiny dospělých, kteří jsou tradičními účastníky dalšího vzdělávání, a zabývá se jejich důvody k účasti na vzdělávání, ať už vyplývají z konkrétních potřeb jedinců či ze samotné sociální struktury společnosti. Skupinou, u které je zaznamenána nejvyšší účast na dalším vzdělávání, jsou vysoce kvalifikovaní, tedy jedinci s minimálně magisterským stupněm vzdělání.

Jak je patrné z kapitoly o účasti na dalším vzdělávání v České republice, většina dospělých, kteří se dále vzdělávají, tak činí v rámci neformálního vzdělávání, které má více podob dle předávaného obsahu. Významná většina účastníků neformálního vzdělávání (až 85 %) ale uvádí, že jejich účast je motivována pracovními důvody, tedy že pro výběr konkrétního vzdělávání má vliv současné zaměstnání či vyhlídky další kariéry (ČSÚ, 2024a, s. 6). Z reprezentativního šetření *Adult Education Survey* (ČSÚ, 2024b, nestránkováno) vyplývá, že konkrétními pracovními důvody účasti v České republice jsou zejména:

- nařízení zaměstnavatele (56,5 %),
- snaha vykonávat lépe svou práci (51,1 %),
- prohloubení znalostí a dovedností z vlastního zájmu (18,2 %),
- přizpůsobení se organizačním či technologickým změnám (17,3 %),
- získání certifikátu (13,7 %).

Lze tedy říci, že hlavní část dalšího vzdělávání má profesně orientovaný charakter. Tyto závěry příliš nekorrespondují s teorií C. O. Houleho, podle kterého se významná část dospělých vzdělává i díky své přirozené zvědavosti, považuje vzdělávání za zábavu a vzdělávací aktivitu za cíl sám o sobě (Griffith, 2001, s. 133).

Jednou z nabízených možností dalšího profesního vzdělávání, kterou vysoce kvalifikovaní lidé využívají, je absolvování studia MBA (Master of Business Administration). Jedná se o manažerský studijní program, který je vyhledáván právě kvalifikovanými jedinci s ambicemi stát se manažery či se jinou cestou posunout ve vlastní kariéře. Absolvováním

studia jedinec získává mezinárodně uznávaný titul MBA psaný za jménem. Do České republiky se studium rozšířilo zejména z USA v 90. letech 20. století jako nástroj doplnění si poznatků z oblasti managementu (Dvořáčková, 2015, s. 85). MBA se zpravidla studuje ve specializovaných soukromých institucích, některé z nich mají certifikace zahraničních univerzit, pod jejichž značkou umožňují studium v Čechách. Studium programu je možné i na některých českých vysokých školách.

Získaný titul MBA není titulem akademickým a formálně se nerovná zisku bakalářského či magisterského titulu, ačkoliv některé instituce obsah MBA programu s absolvováním podobně zaměřeného magisterského studia ztotožňují. Podle asociace CAMBAS, která českým institucím nabízejícím MBA studijním programy uznává akreditace, by zájemci o studium MBA měli mít ukončené vysokoškolské studium a minimálně dvouletou manažerskou praxi (CAMBAS, 2023, nestránkováno). Program je možné studovat prezenčně či online formou, doba studia je různá a pohybuje v rozmezí doby od 6 měsíců do 3 let. Jazykem programu může být čeština i angličtina. Soukromá povaha MBA programů neumožňuje zásadní standardizaci a sjednocení kvality obsahu studia. Stává se tedy, že tituly z různých institucí jsou různě kvalitní, pokud se týká o podobu předávaných znalostí, intenzitu setkávání či náročnost závěrečných zkoušek. Důležitým parametrem studia tohoto programu je jeho vysoká cena, která se pohybuje od cca 50 do 150 tisíc korun. I díky vysoké ceně je toto studium často považováno za prestižní.

Dvořáčková, která v rámci svého etnografického výzkumu zkoumala konkrétní MBA studijní program, dochází k dalším důvodům vysoce kvalifikovaných jedinců dál se vzdělávat, kterými podle ní mohou být (Dvořáčková, 2015, s. 84–97):

- zisk osobního úspěchu, postupu v kariérním žebříčku a značky na trhu práce,
- způsob, jak si finančně polepšit,
- zisk praktických znalostí,
- zisk větší moci v organizaci,
- výhoda při náboru (preferenci personalistů zaměstnat absolventy prestižního MBA programu),
- zisk obchodních kontaktů a síťování se s úspěšnými a vysoce postavenými lidmi.

Závěry Dvořáčkové umožňují nahlédnout účast na dalším vzdělávání vysoce kvalifikovaných jedinců i v další perspektivě, kterou je teorie kapitálů Pierra Bourdieua. Podle této teorie

instituce poskytující MBA vzdělání mohou přispívat k reprodukci vzdělanostních nerovností. Děje se tak navzdory tomu, že: „se o vzdělávání často uvažuje jako o nástroji, který jedincům umožňuje překonávat omezení spjatá s jejich sociálním původem.“ (Dvořáčková, 2015, s. 86) V průběhu studia MBA dochází mezi institucemi a studujícími, kteří vlastní různé druhy kapitálů, k jejich směně. Nejprve musí zájemci o studium prokázat existenci svého ekonomického kapitálu investováním jeho nemalé části do školného. Během studia se jim tato investice vrací v podobě zisku kulturního kapitálu (nových znalostí a dovedností), sociálního kapitálu (nově získaných sociálních vztahů a kontaktů) a symbolického kapitálu (získaného titulu a z něj pramenícího statusu a prestiže), jak ze studie vyplývá (tamtéž, s. 90–98).

K další směně pak dochází na trhu práce, kde absolvent získané kapitály přeměňuje zpět na kapitál ekonomický v podobě např. zvýšení platu (Vaara a Faÿ, 2011, s. 31). Uvedení autoři zdůrazňují, že zisk nových obchodních kontaktů a osobní prestiže jsou právě ty hodnoty, které zájemce o manažerské studium často ke studiu přivádí. Přidaná hodnota nespočívá ani tak v získání nových znalostí a dovedností. Je nicméně důležité vnímat odlišnosti manažerského vzdělávání v Evropě a ve státech Severní Ameriky. Například samotný fakt, zda je studium MBA součástí univerzity či nikoli, může vytvářet velký rozdíl, pokud se jedná podobu předávaného obsahu a kvalitu programu celkově (tamtéž, s. 36). Fakt, že hlavní hodnota MBA studia stojí právě na směně ekonomického kapitálu na další typy kapitálů, si studující uvědomují: „u tohoto typu studia panuje značný cenový rozptyl, přičemž volba konkrétní školy nezávisí jen na hodnocení poměru kvality a ceny, ale je také záležitostí referenční skupiny, do níž se chce člověk v průběhu studia socializovat.“ (Dvořáčková, 2015, s. 98) Důležitost získaných kontaktů je reflektována i samotnými vyučujícími, kteří ji v některých případech staví i nad získané vědomosti, které podle nich lze v podobném rozsahu získat i ve výrazně levnějších studijních programech na vysokých školách (tamtéž, s. 97).

Podle skupiny autorů Sturdy, Brocklehurst, Winstanley a Littlejohns je zásadním přínosem studia MBA programu, a tedy i důvodem, proč do něj vstoupit, zisk vyššího sebevědomí účastníků. K tomu dochází prostřednictvím osvojování si manažerského jazyka a specifických odborných termínů z oblasti managementu či obchodu. Schopnost využívat tyto termíny ve vlastním projevu pak umožňuje absolventům vystupovat s vyšší mírou sebejistoty a autority. Účastníci, kteří si přicházejí na kurz ověřit či potvrdit současný stav svých znalostí, tak v rámci přednášek či srovnávání se s ostatními studujícími vytváří lepší představu o sobě samých, získávají pocit větší kontroly nad svou kariérou a prací a současně posilují svou sebedůvěru ve vztahu ke spolupracovníkům (Sturdy, Brocklehurst, Winstanley a Littlejohns

2006, s. 850–851). Dochází tak obecně k upevnění jejich sociální pozice z hlediska struktury společnosti. O privilegovanosti jazyka hovoří i sám Bourdieu, který je přesvědčen, že ten, kdo vládne oficiálním jazykem, tedy jazykem nejvyšší společenské vrstvy, získává při komunikaci jasnou výhodu, a tedy i moc. Aby jazyková kompetence představovala výhodu, a tedy se stala jazykovým kapitálem, přístup k osvojení oficiálního jazyka nesmí mít každý jedinec. I z tohoto důvodu existují školy a studijní programy, které se jednak snaží o všeobecné uznání takového jazyka, ale jsou otevřeny jen určité skupině lidí (Radimský, 2008, s. 223–229).

Procesu rozhodování se o účasti na vzdělávání jakožto i zvažování jeho přínosů pro jednotlivce se ve své studii věnoval i Preston. Všimá si, podle čeho se jedinci z různých sociálních tříd rozhodují, zda se dál vzdělávat či nikoli. Pro účast některých jedinců ze střední třídy může být překážkou velká diverzita studijní skupiny např. nižší vzdělání ostatních studujících či odlišná motivace, se kterou do kurzu vstoupili. Zároveň tito lidé vědí, kdy se jim kvůli kontaktům vyplatí vztah s druhými rozvíjet a kdy ho kvůli udržení svého statusu rozvíjet odmítnou (Preston, 2006, s. 342–343). Tento autor zaměřuje pozornost i na jedince z vyšší třídy a podobně jako Dvořáčková (2015, s. 92) zmiňuje aspekt ceny kurzů dalšího vzdělávání. Když je cena dostatečně vysoká, má potenciál jedince s nižším ekonomickým kapitálem odradit a skupině s vysokým ekonomickým kapitálem slouží jako pojistka prestiže, kvality a exkluzivity vzdělávání (Preston, 2006, s. 345).

5 Empirické šetření: Reflektované důvody účasti na studiu MBA u vysoce kvalifikovaných dospělých a uplatňované strategie reprodukce a zisku nových kapitálů v rámci tohoto studia

Účast dospělých jedinců na dalším vzdělávání je tradičně zkoumanou oblastí, na kterou se zaměřuje řada reprezentativních šetření. V rámci těchto šetření je věnována pozornost i důvodům, které dospělé k účasti na dalším vzdělávání vedou. Důvodům účasti se věnují i další koncepty a teorie (Boeren, 2017; Czesaná, 2010; Desjardins, 2015; Dvořáčková, 2015; Kalenda, 2021; Preston, 2006), jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách. Reprezentativní šetření AES z roku 2022 konstatuje, že skupinou, která se v České republice vzdělává nejvíce, jsou vysoce kvalifikovaní dospělí. Nejčastěji se tito lidé vzdělávají v rámci neformálního vzdělávání a pro svou účast mají pracovní důvody (ČSÚ, 2024a, s. 6). Ačkoli šetření AES přichází s výčtem důvodů, které jedince k pracovní orientovanému vzdělávání vedou, jako je např. snaha vykonávat lépe svou práci či prohloubit své znalosti či dovednosti (ČSÚ, 2024b, nestránkováno), jedná se o důvody velice obecné a prakticky těžko uchopitelné. Na podobu důvodů mohou mít vliv různé faktory. Empirické šetření v této práci zkoumá vliv faktorů spojených s mechanismem reprodukce kapitálů.

Inspirací pro toto šetření byla práce Jany Dvořáčkové (Dvořáčková, 2015), která s odkazem na Pierra Bourdieua nabízí pohled na účast dospělých v dalším profesním vzdělávání skrze teorii kapitálů. Podle závěrů této studie mohou s účastí dospělých na MBA studijním programu (viz kapitola 4.1) souviset mechanismy směny a zhodnocování kapitálů. Dále je podle této studie možné vnímat instituce poskytující MBA vzdělání jako instituce, které stojí za reprodukcí sociálních nerovností, protože umožňují získat výhody pramenící z vlastnění titulu MBA pouze absolventům vysokých škol a těm, kteří disponují určitou manažerskou praxí. Studie tak otevírá problematiku reprodukce nerovností skrze další vzdělávání, která je běžně věnována pozornost především v souvislostech se základním, středním a vysokým školstvím.

Níže přiblížené kvalitativní empirické šetření je realizováno formou rozhovorů s vysoce kvalifikovanými jedinci, kteří se rozhodli pro účast v dalším profesním vzdělávání a konkrétně absolvovali MBA studium. Pozornost je věnována tomu, jak tito lidé vnímají důvody zahájení studia, svá očekávání a hlavní přínosy. Ve výpovědích budou také hledány souvislosti mezi uvedenými důvody studia s přítomností nabývání a směny kapitálů. Na základě odborné literatury (Švaříček a Šedřová, 2014; Miovský, 2006) jsou zde formulovány cíle šetření,

výzkumný problém a výzkumná strategie. Hlavní část spočívá v představení výsledků analýzy dat a jejich zasazení do teoretického rámce, kterému byly věnovány předchozí kapitoly práce.

5.1 Cíle šetření

Cílem empirického šetření je identifikovat reflektované důvody vysoce kvalifikovaných dospělých, které je vedou k účasti na dalším profesním vzdělávání MBA. Dalším cílem je prozkoumat, zda a jakým způsobem je součástí strategie účastníků šetření nabytí a směna kapitálů v rámci studia MBA.

V rámci šetření je pozornost věnována přítomnosti vzdělanostních nerovností v přístupu k dalšímu vzdělávání. Hlavní cíle šetření se setkávají v otázce, jakou roli hraje snaha o posílení kapitálů v rozhodování se vysoce kvalifikovaných dospělých o účasti v dalším vzdělávání a ve výběru konkrétních studijních programů a institucí.

5.2 Výzkumný problém, výzkumné otázky a výzkumná strategie

Společně s cíli práce byl formulován i výzkumný problém, který zpřehlednil, jaké problematice se šetření bude věnovat (Šed'ová, 2014a, s. 64). Tím byly stanoveny: Důvody účasti vysoce kvalifikovaných dospělých v ČR na profesně orientovaném dalším vzdělávání MBA a zda je s nimi spojen záměr reprodukce stávajících kapitálů a zisku nových kapitálů.

V souladu s výzkumným problémem jsou dále formulovány výzkumné otázky, které jsou pro šetření zásadní a umožňují dosáhnout stanovených cílů, z nichž vychází. Pro toto šetření byl výše uvedený výzkumný problém rozložen do tří výzkumných otázek (Šed'ová, 2014a, s. 69–70):

- Jaké důvody mají vysoce kvalifikovaní lidé ke studiu MBA?
- Jak uváděné důvody korespondují s teorií reprodukce kapitálů Pierra Bourdieua?
- Jakými způsoby dochází z pohledu absolventů k reprodukci stávajících kapitálů a zisku nových při studiu MBA?

Vytyčený výzkumný problém, který propojuje téma důvodů k dalšímu profesnímu vzdělávání s reprodukcí kapitálů, není v současné době systematicky zkoumán. K dispozici je ale velké množství spíše izolovaných poznatků, které o problematice sice neposkytují komplexní obraz, ale vytváří prostor pro další zkoumání. S ohledem na to byl pro toto šetření zvolen kvalitativní přístup a nástroj polostrukturovaného rozhovoru.

Kvalitativní přístup byl zvolen, protože umožňuje porozumět sociálním jevům v přirozeném prostředí. Jeho cílem je objevit nové perspektivy toho, jak účastníci šetření chápou a prožívají danou sociální realitu (Švaříček, 2014, s. 17). Právě zapojení perspektivy účastníků šetření je pro stanovený výzkumný problém stěžejní. Problematika reprodukce a získávání kapitálů je v literatuře teoreticky rozpracována (Bourdieu, 1998; Bourdieu a Passeron, 1990; Matějů, Straková a Veselý, 2010 aj.) a existují i kvantitativní data o její existenci (Prokop et al., 2019; Špaček a Šafr, 2010; Veselý, 2010 aj.), ale právě pohled jejich aktérů spíše chybí. Tento přístup však může objevit další perspektivy a získat data týkající se například toho, do jaké míry probíhající reprodukce kapitálů je ze strany aktérů vědomá.

Na základě získaných dat je obecně možné formulovat nové hypotézy a teorie o výzkumném problému, nebo získávat nové pohledy na jevy, o kterých už jsou některé informace známy (Švaříček, 2014, s. 24). Ambicí tohoto kvalitativního šetření není zobecnit výsledky na celou populaci. To ani není možné, protože kvalitativní výzkum nepracuje se statisticky reprezentativním vzorkem (Švaříček, 2014, s. 13).

Metoda polostrukturovaných rozhovorů umožnila předem si připravit okruhy otázek respektující výzkumný problém a výzkumné otázky. Okruhy otázek pro rozhovory lze nalézt v Příloze A: Scénář rozhovoru. Otázky byly účastníkům šetření kladeny v takovém pořadí, aby byla respektována logika a souvislost výpovědí a nedocházelo k „přeskakování“ z tématu na téma. Podle potřeby byli účastníci vyzýváni, aby své odpovědi vysvětlili, rozvedli či upřesnili. Výhoda polostrukturovaného principu rozhovoru spočívá právě v možnosti ověřit si interpretaci a pochopení během vedení rozhovoru (Miovský, 2006, s. 160).

5.3 Výběr výzkumného vzorku

Účastníci byli do výzkumného vzorku vybíráni podle několika kritérií. V první řadě museli splnit podmínku vysoké kvalifikace. Za ukazatel vysoké kvalifikace bylo určeno dosažení minimálně magisterské, nebo jí odpovídající úrovně na vysoké škole (titul magistr či inženýr). Další podmínkou bylo absolvování libovolného programu studia MBA. Nebylo bráno na zřetel, zda účastník absolvoval MBA studium v České republice či v zahraničí, ani zda ho absolvoval v prezenční formě nebo distanční. Současně byla také snaha vybrat vzorek účastníků působících na různých pracovních pozicích např. podnikatele, pracovníky státní správy, pedagogy, zaměstnance v organizacích apod., aby nedocházelo k jednostranné interpretaci některých otázek.

Vyhledávání účastníků probíhalo přímým oslovováním prostřednictvím několika metod. V první řadě to byla sociální síť *LinkedIn*, kde je možné vyhledávat osoby přímo podle zadaného klíče (v tomto případě podle titulu MBA). Další hledání probíhalo vyhledáváním na webových stránkách škol, městských samospráv, úřadů, organizací a konkrétních institucí nabízejících MBA vzdělání. Poslední možností bylo doporučení známé osoby na absolventa MBA v jeho okolí. Původním záměrem bylo použít při oslovování i metodu sněhové koule, kdy lidé zahrnutí do výzkumu sami doporučí další účastníky (Miovský, 2006, s. 131). Tato metoda se ale neukázala jako úspěšná a žádný účastník takto zapojen do šetření nebyl. Všem vyhledaným lidem byl zaslán email, kde byl představen název práce a další informace o podmínkách organizace polostrukturovaného rozhovoru. Osloveno bylo takto 10 osob. Z nich 1 osoba na žádost o poskytnutí nereagovala a další 2 osoby účast odmítly z časových důvodů. S těmi, kteří s rozhovorem souhlasili, byl domluven termín rozhovoru, který se konal osobně či online přes aplikaci *Google meet*.

Výsledný výzkumný vzorek se skládal ze 7 účastníků, kteří v minulosti absolvovali libovolný program MBA studia v prezenční či online formě a mají dosažený alespoň magisterský stupeň vzdělání. Jednalo se o 5 žen a 2 muže ve věku 32–55 let. Věkový průměr účastníků šetření byl 43 let. Vzorek byl pestrý z hlediska profesního zaměření a obsahoval osoby pracující jako OSVČ, pracovníky ve veřejné správě, učitele, pracovníky v soukromém sektoru, jednatele firem. Souhrnné informace o účastnících jsou vypsány v Příloze B: Profily účastníků šetření.

5.4 Sběr dat

Metodou pro sběr dat v tomto empirickém šetření byl zvolen rozhovor. Jedná se o metodu, která umožňuje zkoumat specifickou skupinu a získat přehled o tom, jak jedinci této skupiny jednají a jak rozumí různým situacím, se kterými se setkávají. Výhodou této metody je přesné zachycení výpovědí v jejich přirozené podobě bez toho, aby byly odpovědi omezeny připravenými položkami v dotazníku (Švaříček, 2014, s. 160). Konkrétně byl použit typ polostrukturovaného rozhovoru, ten spočívá v přípravě předem připravených okruhů otázek, které jsou kladeny všem účastníkům. Konkrétní pořadí otázek, ale i jejich znění a styl pokládání se mohou během různých rozhovorů měnit. Kromě připravených otázek je možné klást i otázky doplňující, které pomáhají odpovědi zpřesnit a pomáhají lépe uchopit problém (Miovský, 2006, s. 159–161).

Rozhovory probíhaly osobně, nebo online za pomoci aplikace *Google meet*. Všechny rozhovory byly nahrány na diktafon a poté přepisovány pro další analýzu. Doba trvání rozhovorů se pohybovala od 27 do 61 minut. Rozhovory byly provedeny v období od ledna 2024 do března 2024. V souladu se Švaříčkem (2014, s. 45–46) byly dodrženy základní etické zásady výzkumu. Byla zachována důvěrnost, všechna data byla bezpečně skladována a všechny informace umožňující pozdější rozpoznání účastníků byly anonymizovány. V úvodu rozhovoru byl se všemi účastníky sjednán informovaný souhlas, který obsahoval souhlas s účastí na výzkumném šetření i s pořízením audiozáznamu a informace o využití dat výhradně pro tuto bakalářskou práci. V případě, že rozhovor probíhal online, byl podepsaný souhlas následně zaslán emailem. Ve fázi kódování záznamu byla všem účastníkům zvolena fiktivní křestní jména, aby zůstali v anonymitě.

5.5 Metody analýzy dat

Záznamy nahrávek byly bezprostředně po konání rozhovoru přepsány, aby bylo možné v přepisu zachytit i náladu rozhovoru a další prvky nonverbální komunikace. Současně docházelo k anonymizaci dat. K analýze dat prostřednictvím kódování docházelo taktéž v průběhu fáze sběru dat, aby bylo možné následující rozhovory obohatit o další zjištěné perspektivy. V průběhu prvních rozhovorů bylo totiž zjištěno, že zkoumaná oblast je širší než původní zamýšlený koncept otázek vycházející z teorie Pierra Bourdieua, a otázky v rozhovoru byly rozšířeny o další oblasti. V prvním realizovaném rozhovoru se ukázalo, že přílišná koncentrace na podobu vlastněných kapitálů (např. způsob trávení volného času, přístup rodičů ke vzdělávání, vliv kontaktů na zisk prvního zaměstnání) a na strategie jejich reprodukce (např. vliv ceny za MBA, zisk kontaktů, vliv prestiže MBA) je strnulá a omezující, vedla účastníky k promýšlení pouze předestřených témat a nevedla k jejich spontánním úvahám. Proto byly okruhy otázek zobecněny, v některých oblastech bylo opuštěno od mapování konkrétních podob kapitálů a ponechalo se na účastnících, zda o nich začnou hovořit sami.

Současně docházelo i k částečné revizi výzkumných otázek ve smyslu zpřesnění. Jedná se o běžný postup kvalitativního výzkumu, pro který je typická jeho cirkularita. Jednotlivými fázemi výzkumu není nutné procházet postupně, ale je umožněno pracovat na více fázích současně, vracet se k fázím předchozím a dělat v nich změny (Šed'ová, 2014a, s. 51).

Data byla u jednotlivých účastníků šetření postupně kódována metodou otevřeného kódování. Text byl nejprve rozčleněn na malé významové jednotky, které byly opatřeny názvem kódu. Později byly tyto jednotlivé kódy ze všech rozhovorů vpisovány do tabulky, aby

byly odhaleny opakující se či podobné kódy (Šed'ová, 2014b, s. 211–212). Konečný seznam kódů byl vztažen zpět k výzkumným otázkám, byly hledány souvislosti a došlo k vytvoření struktury výsledného textu. Vzhledem k tomu, že se některé výzkumné otázky obsahově prolínají, ukázalo se jako vhodné výsledky třídit především podle identifikovaných témat nikoli důsledně dle výzkumných otázek. Konkrétně první výzkumná otázka týkající se důvodů ke studiu MBA je interpretována současně s druhou výzkumnou otázkou, která se věnuje zasazení udávaných důvodů do teorie kapitálů Pierra Bourdieua. Důsledné oddělování těchto oblastí by mohlo způsobit ztrátu významných souvislostí. Výpovědi účastníků šetření jsou uváděny bez výplňkových slov, aby byla podpořena plynulost čtení textu.

5.6 Výsledky analýzy dat

5.6.1 Zisk kapitálů v orientační rodině

Aby bylo možné pochopit, jakými způsoby dochází u účastníků MBA k reprodukci kulturního, sociálního a ekonomického kapitálu, bylo důležité seznámit se nejprve s tím, z jakého rodinného zázemí pocházejí a jaký byl v jejich orientační rodině vztah ke vzdělávání, protože právě rodinné prostředí rozhoduje o počáteční podobě kapitálů jedince a o jeho úspěchu v počátečním vzdělávání (viz např. Bourdieu, 1998; Bourdieu a Passeron, 1990; Špaček a Šafr, 2010; Matějů, Straková a Veselý, 2010).

U rodin s vysokým kulturním kapitálem je tendence projevovat velký zájem o vzdělávání (Bourdieu, 1998, s. 27–28). Pokud rodiče dosáhnou vysokoškolského vzdělání, je vyšší pravděpodobnost, že k němu povedou i své děti (Matějů, Straková a Veselý, 2010, s. 13). U účastníků šetření lze ale pozorovat situaci odlišnou, většina jejich rodičů vysokou školu nestudovala a má nejvyšší dosažené vzdělání střední s maturitou či s výučním listem. Navzdory tomu lze pozorovat, že tito rodiče měli silný zájem o vzdělávání svých dětí. Pro většinu z nich byl školní úspěch prioritou a ke studiu vysoké školy účastníky šetření přímo vedli, či alespoň silně podporovali, týká se to Ireny, Pavlíny, Julie, Marka, Anny i Elišky. U rodičů Pavlíny a Ireny se zájem o vzdělávání projevoval zejména tlakem na dobrý školní výkon a prospěch.

„Maminka hodně chtěla, abych se vzdělávala, jakmile jsem směřovala k horším známám na základce, tak byl oheň na střese. Tím nechci říct, že je to úplně dobře, ale hodně mě do toho tlačila, ale myslím si, že to mám i v povaze, že bych tak jednala.“ (Pavlína, okruh č. 1, otázka č. 5)

„Na prvním místě byla škola. Velmi si na tom zakládali, a ne nutit, ani mě, ani bratra nenutili. Ale když to vidím v současné době, ono všechno je v rodině. Pak učitelé taky hodně dají, ale ta rodina, to je alfa omega. Takže pan učitel je někdo, když něco řekne, má pravdu a tak podobně, prostě škola na prvním místě.“ (Irena, okruh č. 1, otázka č. 5)

Oproti tomu Anna tlak na výkon přisuzuje svému vlastnímu hodnotovému nastavení a roli rodičů vidí spíše ve schopnosti ji kdykoliv podpořit.

„Jak zasahovali rodiče, tak to byla vždycky podpora. Většinou jsem přišla, že něco chci a rodiče mě maximálně podpořili. Spíš ten tlak mám vnitřní já, se kterým bojuju celý život, vytvářím si ho sama na sebe, abych byla ta dobrá, která ukáže, že to zvládla. Spíš si myslím, že rodiče tam měli nějaké vnitřní touhy, abychom se s bratrem měli líp a mohli studovat, což oni nemohli, nebo na to neměli. Myslím si, že to chtěli dopřát nám.“ (Anna, okruh č. 1, otázka č. 6)

Jak je patrné z dalších výpovědí, důležitým aspektem je, že absence vysoké školy rodičů nutně nevypovídá o tom, že by ji studovat nechtěli či na to neměli schopnosti. Podle výpovědí účastníků šetření roli hrály spíše finanční možnosti rodiny, nutnost pracovat, či špatný kádrový profil za minulého režimu.

„Já jsem byla první vysokoškolačka v rodině, protože v 50. letech rodičům, oni pocházejí z vesnice, v rámci kolektivizace zabavovali majetek, takže tam bylo spíš politické, protože z rodiny nikdo nebyl v komunistické straně.“ (Irena, okruh č. 1, otázka č. 3)

„No, protože já si myslím, že tam byl zájem mých rodičů, že jako ta vesnická škola úplně nenaplňovala asi to, že naši za totáče nemohli jít na vysokou a chtěli, aby my jsme měli kvalitní vzdělání. Myslím si, že proto byla cesta ten osmiletý gympl.“ (Julie, okruh č. 1)³

Špaček, Šafr a Vojtíšková si této specifické skupiny rodičů bez vysokoškolského vzdělání, kteří ale mají vysoká očekávání ohledně budoucího vzdělání svého potomka, všímají a označují je jako tzv. „ambiciózní rodiny“. Tyto rodiny jsou vybaveny vyšším kulturním kapitálem než jiné typy rodin, kde rodiče nedosáhli vysokoškolského vzdělání. Mají aktivní přístup ke vzdělávání, vedou děti k diskusi o budoucích plánech a o profesním uplatnění (Špaček, Šafr a Vojtíšková, 2010, s. 17). Obecně je tedy u všech účastníků patrný zájem

³ V tomto a v následujících případech, pokud není uvedeno číslo otázky, jednalo se o otázku doplňující.

a podpora ke vzdělávání ze strany rodičů, či alespoň jiných blízkých členů rodiny a současně i jejich vlastní aktivita, píle, chuť se vzdělávat a dosahovat dobrých školních výsledků.

„Já mám absolvované gymnázium, pro mě to byl jasný směr. Neuvažovala jsem ani o ničem jiném než o gymnáziu, jako o možnosti širokého rozhledu a přípravy na vysokou školu, protože je pravda, že já jsem už ze základní školy vycházela s tím, že budu studovat vysokou školu.“ (Anna, okruh č. 1, otázka č. 2)

Anna svou cílevědomost a úspěch na prvním stupni základní školy, kdy byla pro své dobré výsledky přesunuta jako jedna z mála do jazykové třídy, přisuzuje vlastní touze se učit a dosahovat úspěchů. Sama od sebe už v nízkém věku plánovala, že půjde studovat vysokou školu. Rodiče ji na této cestě podporovali, ale nemuseli jí výrazně ukazovat směr. Rodiče Elišky, Pavlína a Ireny byli ve výchově přísní a vyžadovali dobrý prospěch a píli. Některé z nich poznamenávají, že známky vysoké laťky, kterou rodiče ve výchově nastavili, na sobě pozorují dodnes. Jsou zvyklé odvádět za každou cenu dobrou práci a musí se mírně brzdít.

„Já jsem byla typická jedničkářka, já jsem byla vyloženě vychovaná v tom, že člověk musí být nejlepší a nemůže se porovnávat s těmi nejhoršími, ale vždycky s těmi nejlepšími. A je pravda, že jak jsem v tom vyrůstala od malička, tak mi už to potom bylo vlastní. Až dneska v dospělosti vnímám, že to byl částečně nátlak, který má dopad i v pracovní oblasti, že člověk se furt snaží být nejlepší ... šéfová vždycky říká, tak nemusíš dělat všechno na 130 %, někdy stačí na 100 %.“ (Eliška, okruh č. 1, otázka č. 5)

„Já už jsem studovala vysokou školu, když jsem byla mladá, ale pak jsem měla děti, nějaký rodinný záležitosti, maminka umírala, a tak jsem přerušila tu školu, no a jelikož jsem asi trošku ambiciózní, tak jsem si dodělala tu školu potom asi 10 let zpátky.“ (Pavlína, okruh č. 1, otázka č. 2)

Rodiče Marka měli jasnou představu o jeho budoucím vzdělání v oboru zemědělství z důvodu jeho zapojení do rodinného podniku. Ten ale v průběhu studia na střední škole objevil jiný obor, který ho zajímal, a rozhodl se přání rodičů nevyhovět. Zájem pro obor byl u něj od počátku silný, již během bakalářského studia zahájil praktický psychoterapeutický výcvik, aby mohl v oboru pokračovat, a od té doby se nepřetržitě vzdělává. Při dokončování střední školy se pro studium vysoké školy rozhodl i Tadeáš, který se do té doby označuje jako „nestudijní typ“. Chuť se vzdělávat se u něj začala projevovat až se studiem oboru IT. Tento obor si dle svých slov vybral především kvůli komunitě, která v něm působila a byla mu blízká. Úspěšným

absolvováním vysoké školy v tomto oboru získal nakonec nejvyšší vzdělání v celé široké rodině.

Marek a Tadeáš si zvolili obor vysoké školy, který vyžaduje neustále se vzdělávat. Jejich aktivní přístup ke vzdělávání a snaha získávat praktické dovednosti se začaly naplno projevovat až během studia vysoké školy, nikoli v rámci předchozích vzdělávacích stupňů, jako tomu bylo u ostatních účastníků šetření. Tadeáš se domnívá, že na jeho ochotu dál se vzdělávat měl větší vliv samotný obor než přístup rodinných příslušníků:

„Já věřím, že když člověka něco nadchne, tak pak to jde dělat. Ne, že to vydře a dře dál, ale že to musí jít z nadšení...ani nejde o to nutně předávat významný obsah (na ZŠ, kde Tadeáš učí – poznámka M. H.), ale jde o to, aby si žáci řekli wow, tohle je zajímavé, to bych mohl zkusit jednou v životě, ale pak ten člověk už musí sám. A já věřím, že celý ten vzdělávací systém k tomuhle jednou přirozeně dojde, že potřebujeme hlavně tu motivaci.“ (Tadeáš, okruh č. 1)

Tento pohled přesně nezapadá do konceptu reprodukce kulturního kapitálu, podle kterého má největší vliv na úspěch ve vzdělávání množství předaného kulturního kapitálu rodičů. Tadeášovo tvrzení ale naznačuje, že individuální zájem a nadšení mohou v některých případech hrát roli ještě důležitější. Vztah mezi individuálním zájmem a účastí ve vzdělávání tento rozhovor dostatečně neobjasnil, ale nelze ho vyloučit. Jedná se ale o důležitý impuls, že při zkoumání reprodukce vzdělanostních nerovností je třeba zohledňovat i další individuální faktory, než jsou kapitály rodiny.

5.6.2 Zisk kapitálů na vysoké škole

Zaměřit se na zkušenosti účastníků z počátečního vzdělávání a zejména na zkušenosti z vysoké školy je důležité zejména proto, že studium vysoké školy je stále důležité pro zisk kapitálů (zejména kulturního, sociálního a symbolického) a také v něm lze vidět určitá propojení s dalším vzděláváním. Účastníci šetření totiž často svou zkušenost se vzděláváním MBA zasazují do zkušeností s vysokou školou.

Dle Prokopa, který analyzoval výzkum *Rozdělení svobodou. Česká společnost po 30 letech*, jsou to právě vysokoškolsky vzdělaní lidé disponující vysokým sociálním kapitálem, který získali průchodem vzdělávacím systémem. Mají zpravidla hustou síť známých a kontaktů, na které se mohou v případě potřeby obrátit, znají totiž právníky, lékaře, programátory atd. (Prokop, 2020, 73–74).

Získání sociálního kapitálu na vysoké škole lze pozorovat u Tadeáše. Jeho studium bylo silně propojeno se vstupem do odborné komunity. Obor ho zaujal právě tím, kdo se v něm pohybuje. Během studia získal celou řadu kontaktů/známých, se kterými dál pracuje nebo je přímo zaměstnává:

„Na fakultě jsou milý lidé a já jsem se tam s nimi sžil a skamarádil. A spousta lidí díky tomu, že jsem je poznal na VŠ, tak jsem si je přivedl do firmy a do dneška od sebe máme co načerpat. To je super, protože já vždycky říkám, že potřebuju mít kolem sebe lidi chytřejší, než jsem já sám, abych se dokázal posouvat. A teď tam mám lidi, kteří jsou opravdu odborníci, máme ve firmě dva doktory, což prostě není úplně standard.“ (Tadeáš, okruh č. 1, otázka č. 4)

U dalších účastníků lze pozorovat především získání kulturního kapitálu. Ti zmiňují, že měli osobní či blízkou zkušenost s tím, že vysokoškolský titul přispěl nejen k získání odborných znalostí, ale i ke vstupu k pracovním příležitostem, které by jinak nemohli vykonávat. Podle Bourdieu je totiž vysokoškolská kvalifikace dokladem institucionalizovaného kulturního kapitálu, tedy potvrzením trvalé hodnoty jedince (Bourdieu, 2002, s. 285–286).

Pavčina studium vysoké školy zahájila až po nástupu na trh práce. Jejím cílem byl kromě získání nových znalostí i přímo získání vysokoškolského titulu, měla totiž zkušenost, že o předchozí pracovní pozici po mateřské dovolené kvůli absenci titulu přišla. Eliška má zkušenost s tím, že v prostředí velkých organizací byli na určité pozice vybíráni pouze lidé s vysokoškolským titulem.

„Já jsem dělala metodika vzdělávání několik let, a pak jsem šla na mateřskou, nastoupila po mě kolegyně za mateřskou a už mě na to místo nepustila. A přestože jsem to tam dělala, vybuchovala, vymyslela, tak se ohrazovala tím, že ale nemám vysokou školu, takže se to na to nehodí.“ (Pavčina, okruh č. 0)

„Já už v roce 2000, když jsem přecházela do interního HR a tenkrát to byla americká korporace, tak už tenkrát jsme tam měli některé manažery, kteří nechtěli do svého týmu lidi, kdo neměli vysokou školu. Bylo jim jedno, jakého zaměření, oni tvrdili, že jakmile člověk dokončí vysokou školu, tak tím prokázal, že je schopný a ochotný vydržet i věci, který se mu nelíbí ... A znám i teď firmy, kde víte, že se na to vzdělání dbá a kde vám řeknou, že chtějí českou vysokou školu, a když je to nějaká vyloženě korporace, tak třeba řekne, jo, to mi nic neříká, tak já chci radši MBA, proto aby měl člověk šanci se dostat dál.“ (Eliška, okruh č. 4, otázka č. 5)

Skutečnost, že výkon povolání na určitých pracovních pozicích je podmíněn získáním formální kvalifikace, není zcela překvapivá. Pokud je ale absence vysokoškolského titulu pro některé jedince bariérou i v možnosti dále se vzdělávat např. ve studijních programech MBA, kde je vysokoškolské vzdělání vstupní podmínkou, jedná se o relevantní poznatek, který značí přítomnost mechanismů reprodukce vzdělanostních nerovností. Podle Bourdieua je vysokoškolský titul potvrzením sociálního původu a doklad především kulturního a ekonomického kapitálu rodiny, která jedinci studium umožnila (Bourdieu, 1998, s. 28–30). V kontextu těchto poznatků se tak i instituce dalšího vzdělávání, vyžadující pro vstup do studijního programu vysokou školu, mohou podílet na zvyšování vzdělanostních nerovností, protože umožňují studium pouze specifické skupině s vysokým objemem kapitálů. Skutečnost, kdy je lidem bez určitých typů kapitálů systémově znemožněn výkon povolání či účast na vzdělávání, je podle Bourdieua a Passerona možné označit tzv. symbolickým násilím (Bourdieu a Passeron, 1990, s. 5–11). Zatímco většina lidí s nižším objemem kapitálů je nucena se mu přizpůsobit a zastávat nižší sociální pozice, lidé s vyšším počátečním objemem kapitálů mohou chybějící institucionalizovaný kulturní kapitál ve formě kvalifikace získat, a tím i změnit svou sociální pozici.

5.6.3 Přístup účastníků ke vzdělávání

Zásadní skutečností, která spojuje všechny účastníky a ze které pravděpodobně vychází i jejich důvody účasti na MBA, je **pozitivní přístup ke vzdělávání**. Všichni účastníci se ze své vůle opakovaně účastní různých vzdělávacích kurzů, podle vlastních slov berou vzdělávání jako nepostradatelnou součást své práce, ale i osobního života a mají zkušenost s tím, že se jim investice do vzdělávání vrací. Mají ve vzdělávání důvěru a věří, že jim může přinést profesní a osobní úspěch. Zajímavé je, že žádný z účastníků explicitně nezmiňuje bariéry, které by mu bránily dále se vzdělávat. Zaznívá sice problém nedostatku času, potíže se skloubením rodiny, práce a vzdělávání, ale tyto skutečnosti nepředstavují pro účastníky nepřeklenutelné překážky. Tadeáš a Anna považují vzdělávání se za prostředek k neustálému profesnímu i osobnímu růstu, bez kterého se nedostaví úspěchy:

„Já mám na piedestalu vzdělávání ... a abych se v tomto prostředí udržel a byl jednou úspěšný, tak k tomu je cesta vzděláváním. A asi jde o ten úspěch, já chci být nejlepší, tak pro to dělám svůj strop, své maximum. A nějakou cestu jsem zvolil a tím, že toho mám moc (více pracovních úvazků – poznámka M. H.) do té šíře, tak je to možná tím, že ještě nevím, kde je moje židle.“ (Tadeáš, okruh č. 2)

„Jsem člověk, který se pravidelně účastní poměrně velkého množství profesních kurzů...Jenom za rok 2023 jsem absolvoval já nevím 8–9 kurzů v oblasti psychodiagnostiky ... a celkově, i když vezmu hodnoty naší firmy, tak nějakou třetí klíčovou hodnotou pro nás je neustálé vzdělávání, že pokud chce být někdo součástí našeho týmu, tak hodnota neustálého vzdělávání prostě pro nás je tady podstatná a důležitá.“ (Marek, okruh č. 4, otázka č. 2)

Pavčina a Julie u sebe umí rozpoznat momenty, kdy je třeba se v některých oblastech dovzdělat. Jsou ochotné si svůj znalostní deficit přiznat a činit konkrétní kroky k jeho odstranění:

„Když mi lidi říkají, že něco nejde, že je to složitý, nebo se vymlouvají, tak si na mě nepřijdou. Všechno jde, když se chce, musí se chtít samozřejmě. To je asi taková hodnota moje ... to, že něčemu nerozumím a holt se to musím doučit a dostudovat, to je pravda, ale ne, že to nejde.“ (Pavčina, okruh č. 4)

„Když děláte profesi, kterou já dělám, to znamená nějakého poradce, průvodkyni, pracujete se skupinami lidí, tak je to fakt o velký sebereflexi si říct hele, tak tady je téma, které ta cílová skupina potřebuje, já ho neumím, ale chci to dělat. To znamená, tak se musím dovzdělat. Jo, to si myslím, že je nějaká moje ochota se učit, nebo se dívat a být sama k sobě upřímná.“ (Julie, okruh č. 4)

Pro Annu a Elišku je typické, že se chtějí v životě posouvat a růst nikoliv stát na jednom místě, které dobře znají. Vzdělávání se je prostředkem, který v rozvoji pomáhá:

„Já jsem typ člověka, který si myslí, že v momentě, kdy se člověk zastaví a přestane se vzdělávat, tak prostě couvá ... já nechci říct, že člověk končí, to ne, ale dnešní doba je opravdu tak nabitá informacemi a možnostmi, že pokud si myslíme, že víme všechno nebo už se nechceme jakkoli vzdělávat, já neříkám, že každý z nás musí investovat ohromné množství, o tom to není.“ (Anna, okruh č. 2, otázka č. 2)

„Můžu po 20 letech praxe jít dělat zase zpátky něco, co už jsem dělala, ale neměla bych pocit, že jsem využila to, co už jsem se naučila. Takže aby mě v dalších příležitostech brzdilo to, že nemám formální vzdělání, to by mě štvalo.“ (Eliška, okruh č. 4, otázka č. 5)

Společně s pozitivním přístupem ke vzdělávání lze u účastníků pozorovat i typické vlastnosti, které sami reflektují jako ty, které jim pomáhají věnovat se více aktivitám a dál se vzdělávat. Pro Annu s Eliškou je to podle jejich názoru typická nechuť se vzdávat. Irenin osobní

přístup spočívá v ochotě překonávat překážky, protože ty podle ní k životu patří. Tadeáš přisuzuje svou vysokou pracovní i vzdělávací aktivitu touze dosáhnout ve svém oboru úspěchu. Pavlína přisuzuje svou touhu dál studovat své ambicióznosti a kvalitu a výzvy hledá i v osobním životě. Tadeáš s Julií považují za důležité obklopovat se kolem sebe lidmi, kteří jsou chytřejší než oni sami. Marek si jako ambiciózní člověk nepřipadá, ale kvůli věcem, které dělá, ho tak podle jeho vyjádření vnímá okolí. Eliška ve svém životě často smýšlí o budoucnosti a snaží se dělat i kroky, které ji v současné chvíli k ničemu konkrétnímu nejsou, ale mohou se jí hodit v budoucnosti.

5.6.4 Důvody vedoucí ke studiu MBA

Celkově se dají zmiňované důvody vstupu do MBA studia rozdělit do několika oblastí. Tématem, které se prolíná všemi oblastmi, je pozitivní přístup účastníků šetření ke vzdělávání. To znamená, že účastníci šetření zpravidla neměli konkrétní a jasné pracovní či mimopracovní cíle, kterých by chtěli prostřednictvím MBA dosáhnout. Převažovala orientace na zisk nových kompetencí, rozšíření obzorů a sdílení dobré praxe s ostatními účastníky vzdělávání.

Zajímavé je, že účastníci nevnímali, že by před zahájením studia měli vyloženě znalostní deficit, který by potřebovali zaplnit, spíše se snaží o obohacení svých dosavadních znalostí, o rozšíření obzoru a seznámení se s trendy a dobrou praxí. Disponovali tedy **kulturním kapitálem** ve formě titulu z vysoké školy, zkušeností z oboru a znalostí, který si přáli posílit. Tadeáš o sobě hovoří jako o „nereprezentativním vzorku“ MBA studenta. Typický student MBA je podle něj spíše člověk, který byl povýšen do manažerské pozice, na kterou nemá dostatečné kompetence a chce je získat:

„Je to člověk, který pracuje v korporátu, vypracuje se na řídicí pozici a potřebuje si doplnit zkušenosti, které nemá, protože se tam propracoval zespoda. A tam si myslím, že má MBA největší smysl...umím si představit, že nejvíc to směřuje k lidem, kteří ani nemají vzdělání v managementu.“ (Tadeáš, okruh č. 2)

Obdobný pohled má i Eliška, které si své účasti v MBA sice váží, ale z hlediska znalostí ji dle jejích slov tolik neobohatilo:

„Můžou to být spíše střípky, který ale jsou už jenom na konkrétní témata. Možná spíše když nějaký finanční ředitel dostane na starost HR, tak se mu to hodí, když o té problematice nic neví, ale takhle s tou praxí se toho zase tolik nového nedozvíte.“ (Eliška, okruh č. 4, otázka č. 3)

Julie, která zároveň v jedné z institucí MBA i vyučuje, zase upozorňuje na různorodost institucí MBA i pokud se týká obsahu. Instituce, kde ona sama vyučuje, se zaměřuje na ředitele škol a neziskových organizací, kde cílová skupina je přesně taková, jak ji přibližují Eliška s Tadeášem. Sama ale zdůrazňuje, že se jedná o velice specifickou instituci, která se v mnoha ohledech liší od MBA, které se zaměřují na manažery z korporací.

„V těch manažerských pozicích jsou lidi, který nemají manažerský background ... Oni se velmi často rekrutují ze sociálních pracovníků, ředitele škol dělají bývalí učitelé, ale přitom kdykoliv cokoliv si přečtete, co je náplní práce ředitele školy, tak je to řízení. Jenže jedinou možností, jak to máte udělat, je tady v Čechách MBA.“ (Julie, okruh č. 2)

Instituce si často stanovují podmínky, za jakých je možné do MBA studia vstoupit. Kromě zaplacení školného se zpravidla jedná o doložení adekvátní manažerské praxe či vysokoškolského vzdělání. Vstupní podmínky jsou ale v různých institucích odlišně přísné, protože o jejich podobě si rozhoduje každá instituce samostatně. Část MBA programů odpovídá představě některých účastníků šetření a zaměřuje se přímo na nováčky v manažerské roli, u kterých není vyžadována oborová praxe, ale většina prestižních institucí se zaměřuje na již zkušené manažery.

5.6.5 Orientace na rozvoj znalostí a praktických dovedností

Účastníci šetření zpravidla deklarují, že důvodem pro zahájení studia MBA byl rozvoj stávajících znalostí a dovedností, které načerpali předešlým studiem či praxí. Jinými slovy že jejich cílem bylo posílit vtělený kulturní kapitál a navázat na to, čím již disponovali. Tadeáš například do MBA vstoupil s cílem rozvinout své praktické dovednosti:

„Já jsem se dostal do fáze, kdy jsem si říkal, že potřebujeme některé procesy zlepšit, že potřebuji být dobrým člověkem pro svoje kolegy. To znamená umět je třeba koučovat, já totiž na ně mnohdy nemám čas. Odřídil jsem je, ale nic jsem jim nepředal v rámci toho sebezkušenostního vzdělávání. A tam jsem jim chtěl předat víc.“ (Tadeáš, okruh č. 2, otázka č. 2)

Pavčina si od studia slibovala upevnění oborových znalostí a Marek chtěl po absolvování vysoké školy dál pokračovat a rozvíjet dál znalosti a dovednosti, kterými už disponoval, aby se mohl stát expertem ve zvoleném oboru.

„Do toho jsem byl stále ještě účasten psychologického výcviku ... A tak jsem hledal něco dalšího, co by mohlo volně navazovat a současně by mi to pomohlo rozvinout dosavadní znalosti a dovednosti v oboru, ve kterém se pohybuji.“ (Marek, okruh č. 2, otázka č. 2)

5.6.6 Orientace na zisk sociálního kapitálu a sdílení dobré praxe

Eliška zahájila MBA studium společně s kolegyněmi z organizace, v níž pracuje. Kromě nových znalostí si od studia slibovala sdílení dobré praxe s ostatními studujícími. Očekávala, že ji nápady a zkušenosti lidí z jiných firem i oborů obohatí a pomohou jí při řešení vlastních úkolů a projektů. Zároveň se těšila, že zde získá sociální kapitál, tedy naváže kontakty s novými lidmi, na které se bude moci obrátit v případě, kdy bude potřebovat radu. Tento požadavek ale naplněn nebyl, protože se do programu nepřihlásil dostatečný počet účastníků a setkání probíhala pouze s jejími kolegyněmi a lektorem. Nemožnost sdílet zkušenosti s ostatními účastníky se podepsala na Eliščině hodnocení MBA:

„My jsme původně očekávaly, že se tam potkáme s lidmi z jiných firem, budeme mít prostor pro diskusi, a to bylo to, proč my jsme do toho jako šly ... zároveň si tím vybudujete nějakou networkingovou síť a když se potom v budoucnu něco děje, víte, že máte někoho, na koho se třeba obrátíte v rámci kamarádství nebo známosti a prodiskutujete, co a jak kdo řeší.“ (Eliška okruh č. 4, otázka č. 4)

Marek a Anna možnost seznámit se s lidmi během studia měli. Zatímco Anna kontakty využila i po ukončení studia, když se na některé lidi obrátila s žádostí o pomoc, Marek zmiňuje, že vztahy zůstaly pouze v přátelské rovině:

„Zároveň to bylo obohacující ty lidi poznat a do dneška jsme v kontaktu, i když každý z jiné části republiky, tak třeba si na dálku vypomáháme, jako: ‚Hele neznáš někoho...‘ a to mi přijde hrozně moc fajn, že člověk stejně ty přátele získá.“ (Anna, okruh č. 4, otázka č. 3)

„Na druhou stranu zpětně mám pocit, že to bylo víc využito jako v přátelské rovině než byznysové rovině. Takže nějaký networking tam probíhal, ale ne tak, že by se nutně přetavil do byznysu.“ (Marek, okruh č. 3)

Rozhodovacím parametrem, kvůli němuž si účastníci zvolili konkrétní MBA program, byla kvalita lektorů. Možnost setkat se s úspěšnými lidmi z různých oborů a načerpat do nich know-how bylo důležité skoro pro všechny účastníky šetření. Byla to také možnost, jak na tyto

experty získat kontakt, poradit se s nimi ohledně řešení různých problematik. Zejména dlouholetou praxi a bohaté zkušenosti lektorů zmiňují jako pozitivní Marek a Eliška:

„Vůči každému předmětu to byl někdo, kdo se mu věnoval opravdu řadu let ... namátkově na stres management to byl člověk, který byl vystudovaný psychiatr, měl Ph.D. v rámci psychiatrie ... na oblast výběru lidí jsme měli dámu, která vybírala jako head hunterka asi dvacet let.“ (Marek, okruh č. 2, otázka č. 3)

„Byly tam věci, které se týkaly rozvoje lidí, performance managementu a tam byla paní, kterou jsem znala a s ní byly diskuse opravdu živý, zajímavý. Ona praxi prostě měla, takže to bylo takové, že i seminárky, byť byly náročný, tak člověk je dělal relativně rád.“ (Eliška, okruh č. 3, otázka č. 3)

Pro Irenu, Annu a Pavlínu bylo obohacující, že lektori byli nejen experty v oboru s mnoha praktickými zkušenostmi, ale byli schopni obsah i zajímavě předat, což bylo v protikladu s jejich zkušeností z vysoké školy, kde vyučující často předávali pouze teoretické poznatky:

„Kvalita MBA pro mě znamenala hlavně ty lektory ... člověk si myslí, jak je důležité, aby tam byly znalosti, ale někteří mají obrovské znalosti, ale neumí to tak předat. Ale spíš mě více bavily přednášky lektorů, kteří měli zkušenosti i z byznysu než těch, kteří učí jenom na vysoké škole a je to opravdu jenom teorie. Teorie je důležitá, ale praxe stejně, ať už po jakémkoliv vzdělání vás to hodí do vody a musíte plavat a nebude to tak, jak si představujete.“ (Irena, okruh č. 2, otázka č. 5)

„Tady učí lidé, kteří pracují ve firmách nebo něco vytvořili. Že to nejsou ti školitelé, kteří se naučí určitou osnovu a tu školí.“ (Anna, okruh č. 4, otázka č. 4)

„Ale kdybych to měla srovnat s bakalářským studiem, tak to byl strašný propad dolů ... tam učili lidi, který bych mohla já učit. Ale učili tam, byli to pedagogové, ale byli to lidé úplně mimo praxi.“ (Pavlína, okruh č. 4, otázka č. 4)

Sociální kapitál účastníci šetření získávali nejen během studia, ale někteří ho využívali již před jeho zahájením. Vysoce kvalifikovaní lidé mají zpravidla sociálního kapitálu dostatek. Eliška a Julie se rozhodly studovat MBA na popud kolegů a známých, kteří je k účasti navedli. Irena se při rozhodování obrátila na absolventy, které znala a snažila se od nich získat reference, aby si vybrala vhodnou instituci. Pavlína se rozhodla pro studium poté, co na stejné instituci začal studovat její manžel a byl spokojený. Je to právě sociální kapitál, který má na účast ve

vzdělávání velký vliv, rada blízkého či známého může jednak pomoci vybrat dobrý kurz, ale účastníka může uklidnit a podpořit v rozhodování.

„Mně se líbí, že tam budu s kolegyní, protože to je moje skoro sestra. A pro mě to, že tam mám někoho, koho znám, komu důvěřuju, je taková vnitřní podpora, že v tom nejsem sama, že vím, že když se něco děje, tak můžu jít za někým, kdo mi rozumí, protože zažívá to samý.“ (Eliška, okruh č. 3)

„Já jsem následovala manžela třeba po půl roce ... jsem šla za ním studovat, ale jiný obor. A měli jsme pak i takové hezké chvíle. Nám se na škole líbilo, i přístup, takže jsme pak jezdili i na nějaký večírky společně a mělo to hezký partnerský dopad.“ (Pavčina, okruh č. 2, otázka č. 4)

„A pan ředitel naší nemocnice a jeho zástupkyně a bývalá tisková mluvčí studovali MBA právě na tomto institutu, takže jsem dostala od nich tip.“ (Irena, okruh č. 2, otázka č. 3)

5.6.7 Orientace na zisk vyšší pozice v organizaci

Podobně jako na některých vedoucích pracovních pozicích je vyžadována přítomnost vysokoškolského titulu, může podobným způsobem fungovat i profesní titul MBA. Ve spojení s kariérou a ziskem vyšší pozice však o MBA hovořila pouze Anna. Nikdo jiný z účastníků změny v kariéře ani v platových podmínkách neočekával ani nenaznamenal.

„Já jsem v té době byla v korporátu na manažerské pozici a měla jsem vysoké ambice, ještě mířit o stupínek výš, tak jsem se vzdělávala v rámci vedení lidí, leadershipu, time managementu, prostě věci, které souvisí s vedením lidí.“ (Anna, okruh č. 2, otázka č. 2)

Trochu jiná situace nastala u Pavčiny, která se pohybovala v roli auditora v prostředí nemocnice, kde si potřebovala získat respekt ostatních kolegů jako člověk bez titulu z medicínského oboru.

„Chtěla jsem si ujasnit obor zdravotních a sociálních služeb ... tam bylo strašně důležitý, aby mě kolektiv, já jsem dělala auditora v nemocnici, teď si představte, že jdete na audity mezi doktory mezi zdravotní personál, tak bylo dobrý, abych jako tomu rozuměla.“ (Pavčina, okruh č. 2, otázka č. 3)

V tomto případě ale titul MBA nebyl vstupní ani očekávanou podmínkou pro tuto pozici. Jako osvědčení o manažerských kompetencích si od něj ale Pavčina slibovala, že jí může

dotat vedle upevnění oborových znalostí i potřebnou autoritu, která z titulu vyplývá. Pavlína nebyla jediná, která MBA titul a jeho symbolickou hodnotu dávají do kontextu. Účastníci šetření zmiňují, že pokud se jedná o užívání zkratky titulu za jménem v komunikaci, rozmýšlí se dle situace, kdy ho použijí a kdy nikoli. Pavlína a Anna si všimají, že titul jim pomáhá získat autoritu, když potřebují vyjednat něco složitějšího. Nevyužívají toho ale v každé situaci:

„Někdy se ty tituly hodí k využití situace. Když musíte s někým jednat, ... nebo když třeba i vymáháme nějaký peníze, tak pak jakoby vysvětlím, že by bylo dobrý, aby nám zaplatili a tam jako ten magistr a MBA použiju. Jinak ho třeba úplně běžně nepoužívám.“ (Pavlína, okruh č. 2)

„Dobře to vypadá, já jsem člověk, který ten titul necpe ve smyslu toho, že bych ho používala v každé komunikaci ... Ale samozřejmě, pokud komunikuju s úřady nebo potřebuju něco závažnějšího vyjednat, tak vždycky vypadá dobře, když mám titul před jménem a za jménem ... pro mě to je spíš pocit, když něco vyjednávám, něco důležitého, tak aby věděli, že proti nim nestojí žádný béčko, protože já jsem pyšná na oba tituly.“ (Anna, okruh č. 4, otázka č. 1)

Marek i Tadeáš si všimají, že titul má specifickou hodnotu, která v některých případech generuje uznání. Sami ale k deklarované prestiži přistupují strážlivě a nevyžívají se v jejím zveličování:

„V některých firmách jsem pochopil, že když tam vstupujeme my jako firma k nějaké spolupráci, tak že třeba tam manažerský tým hodně na MBA hraje a tam funguje takovýto: ‚Aha ty máš taky MBA, já mám taky MBA, tak to budeme kamarádi.‘ Tohohle jsem si někde všiml ale s ohledem na to, že jsem ve vlastní firmě tak, nepotřebuju se prodat, jako kdybych byl uvnitř korporátu.“ (Marek, okruh č. 4, otázka č. 1)

„Určitá prestiž toho, mít titul, bezpochyby je, protože na to lidé koukají a vnímám to i já, že se ke mně chovají lidé jinak, než kdybych ten titul neměl ... Nepotřebuju se s tím nějak chvástat a asi v patičce emailu to nikoho neurazí. Ale když píšu rodičům (dětí na ZŠ – poznámka M. H.) tak jim se nepodepisuju, že jsem MBA. To už mi přijde jako ten druh šovinismu, ale když by chtěli vědět, jak jsem vzdělaný, tak by se měli kouknout na můj web nebo web školy a měli by se dozvědět, jak jsem vzdělaný, to mi přijde v pořádku.“ (Tadeáš, okruh č. 4, otázka č. 6)

Julie porovnává studium MBA, které absolvovala, se zahraničními programy. Úroveň absolvovaného studia se jí zdá příliš nízká, což ji vede k tomu, že se titulem příliš nechlubí:

„Máte sice titul MBA, ale který já si ani nepíšu, protože pro ty, co mají MBA v zahraničí a dřeli na tom, tak já jsem úplně trapná, tady se svým MBA.“ (Julie, okruh č. 3)

Ukázalo se, že účastníci si uvědomují symbolickou hodnotu titulu MBA. Identifikovali si pro sebe situace, ve kterých titul používají, ale uvádějí, že hodnota titulu pro ně nebyla hlavní prioritou, proč šli MBA studovat. Naopak se řada z nich nad deklarovanou prestiží studia ze strany poskytovatelů pousmála. Vnímají to jako součást marketingu, jehož cílovou skupinou jsou pracovníci velkých firem.

5.6.8 Orientace na potvrzení vlastních kompetencí

Irena se rozhodla pro studium po dlouholeté praxi jako projektová manažerka. MBA pro ni byla jediná možnost, jak si potvrdit, že se v této oblasti orientuje a disponuje kompetencemi, bez tohoto titulu by formálně své schopnosti prokázat nemohla. Obor studia veřejná správa sice v současné době existuje, ale vstup na vysokoškolskou půdu si již představit neuměla i kvůli své předchozí negativní zkušenosti.

„Beru to jako, nechci říct zakončení, ale po těch zkušenostech, které jsem načerpala, tak pak jsem se rozhodla ke studiu MBA jako završení těch zkušeností, a hlavně i v projektovém řízení, protože ono to platí všeobecně, že pokud vám i jakékoliv školení dá jednu novou informaci, tak je to prospěšné.“ (Irena, okruh č. 2, otázka č. 2)

Julie, která začala studovat MBA z toho důvodu, aby na té samé instituci mohla začít poté vyučovat, si chtěla v rámci studia udělat lepší obrázek o tom, co studium obnáší. I u ní hrálo roli sebezpotvrzení schopností, že může vyučovat, protože má osvědčení, že problematice rozumí.

„Šéfka jedné organizace zároveň přednášela tady na té škole a říkala, že by si moc přála, abych tam k nim do studia šla a že by ráda, abych tady i potom přednášela ... ale já jsem si říkala, že to bych musela něco o tom vědět, tak mě sami oslovili, ať jdu k nim si udělat MBA.“ (Julie, okruh 2. otázka č. 2)

Eliščino vzdělávání se je motivováno i jejím pohledem do budoucna, je si vědoma, že ve stejné firmě, kde nyní působí, nebude setrvávat celý pracovní život. Snaží se tedy přemýšlet dopředu a dělat kroky, které jí v budoucí kariéře mohou pomoci. Zmiňuje, že podle jejího názoru je titul z vysoké školy již standardem a někteří zaměstnavatelé vyžadují něco navíc.

Vzhledem k tomu, že její obor studia se odlišuje od její současné profese, funguje pro ni MBA jako osvědčení, že se v oboru vyzná.

„Znám firmy, kde vím, že se na to vzdělání dbá a kde vám řeknou, že chtějí českou vysokou školu, a když je to vyloženě korporace, tak řekne, to mi nic neříká, tak já chci radši MBA, proto aby měl člověk šanci se dostat dál. A ano můžu po 20 letech praxe jít dělat zase zpátky něco, co už jsem dělala, ale neměla bych pocit, že jsem využila to, co už jsem se naučila. Takže aby mě v dalších příležitostech brzdilo to, že nemám formální vzdělání, to by mě štvalo. Takže s ohledem na budoucnost se připravuji na to, že člověk nikdy neví.“ (Eliška, okruh č. 4)

6 Diskuse

Cílem empirického šetření bylo identifikovat reflektované důvody vysoce kvalifikovaných dospělých, které je vedou k účasti na dalším profesním vzdělávání MBA. Dalším cílem bylo prozkoumat, zda a jakým způsobem je součástí strategie účastníků šetření nabytí a směna kapitálů v rámci tohoto studia. V souladu s cíli práce byly stanoveny tyto výzkumné otázky: „Jaké důvody mají vysoce kvalifikovaní lidé ke studiu MBA?“, „Jak uváděné důvody korespondují s teorií reprodukce kapitálů Pierra Bourdieua?“ a „Jakými způsoby dochází z pohledu absolventů k reprodukci stávajících kapitálů a zisku nových při studiu MBA?“. V této kapitole budou prezentována klíčová zjištění tohoto šetření, která budou podrobena diskusi a porovnána s existující odbornou literaturou.

Problematika účasti na dalším vzdělávání je tradičně zkoumanou oblastí v odborné literatuře. V minulém století vznikla zásadní díla propojující důvody účasti především s motivací či s bariérami (Cross, 1981 aj.). Z nich vycházejí i současné koncepty, které se mimo jiné zaměřují na: účast v různých formách dalšího vzdělávání (Rabušicová a Rabušic, 2008), na vliv sociodemografických faktorů na účast (Desjardins, 2015; Preston, 2006) či na vliv poskytovatelů vzdělávání (Boeren, 2017). Jsou organizována reprezentativní šetření (např. *Adult Education Survey*), která zkoumají, nejen kdo a v jaké míře se dalšího vzdělávání účastní, ale i jaké k tomu má důvody. Vysoce kvalifikovaní dospělí jsou tradiční cílovou skupinou, které je ve vztahu k dalšímu vzdělávání věnována pozornost. A to nejen proto, že se jedná o skupinu, která se vzdělává daleko nejvíce (ČSÚ, 2024a, s. 6). Poznatky o vysokém vlivu formálního vzdělání na pozdější ochotu dále se vzdělávat vedly k podrobnému zkoumání rovného přístupu ke vzdělávání, nerovností ve vzdělávání či reprodukce vzdělanostních nerovností ve formálním vzdělávacím systému (Matějů, Straková a Veselý, 2010; Simonová a Soukup, 2010; Prokop, 2020), ale i v dalším vzdělávání (Czesaná, 2010). Koncept reprodukce kapitálů Pierra Bourdieua sice pochází z 60. let minulého století, je však stále využíván v aktuálních výzkumných konceptech (Dvořáčková, 2015; Špaček a Šafr, 2010; Prokop et al., 2019 aj.). Původní podoba kapitálů je pro účely současného zkoumání v těchto konceptech mírně aktualizována, pozměněné podoby se drží i tato práce. Propojení důvodů k dalšímu vzdělávání s teorií reprodukce kapitálů je tedy pravděpodobně stále nevyčerpané.

6.1 Důvody vysoce kvalifikovaných lidí ke studiu MBA

Při hledání odpovědi na tuto otázku byla identifikována řada důvodů, které účastníci šetření uváděli, které se dají rozdělit do čtyř oblastí:

- zisk a upevnění znalostí či praktických dovedností,
- setkání s odbornými lektory, sdílení dobré praxe s ostatními účastníky,
- zisk vyšší pozice či pozice autority,
- potvrzení si vlastních kompetencí.

Uváděné důvody jsou pouze v částečném souladu s těmi, které na základě pozorování stejné cílové skupiny uvádí ve své studii Dvořáčková. Některé rozdíly mohly vzniknout tím, že tato autorka se zaměřila i na zkoumání instituce MBA jako celku a do výzkumu zahrнула i propagační materiály instituce, rozhovory s pracovníky a přímé pozorování (Dvořáčková, 2015, s. 86).

Prvním důvodem, který se objevuje u Dvořáčkové i u účastníků tohoto šetření je **zisk praktických poznatků** (Dvořáčková, 2015, s. 90). Rozdíl je ale v subjektivní důležitosti, s jakou je uváděn. Zatímco v tomto šetření ho uváděli téměř všichni účastníci a kladli na něj největší důraz, Dvořáčková si všímá, že pro některé její informanty bylo mnohem důležitější získat v rámci MBA nové kontakty (Dvořáčková, 2015, s. 98). V kontextu tohoto často uváděného důvodu je důležité zmínit závěry Rabušicové a Rabušice, ti uvádí, že lidé, kteří mají větší tendenci účastnit se dalšího vzdělávání, zároveň považují své znalosti a dovednosti ve vztahu k práci za dostatečné (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 69–70). Tyto závěry odporují zdánlivě logické představě, že se budou vzdělávat spíše lidé, kteří naopak považují své znalosti a dovednosti za nedostatečné. Tuto skutečnost lze ale pozorovat i v tomto šetření. Účastníci často zdůrazňovali, že si studiem chtěli rozšířit či potvrdit dílčí znalosti a dovednosti, kterými již disponují, nikoliv zaplnit znalostní deficit ve smyslu naprosté absence znalostí z oblasti managementu. Je ale důležité uvést, že zkoumaní účastníci jsou velice specifictí. Mají vysoké vzdělání, zkušenosti s vedením lidí v organizacích, někteří studovali obory týkající se managementu i na vysoké škole a všichni se pravidelně vzdělávají. Nelze se tedy domnívat, že od studujících ve všech MBA programech se očekává, že stěžejními znalostmi a dovednostmi již disponují. Existují i takové MBA instituce, které jsou zaměřené na skupinu ředitelů škol či neziskových organizací, ty si naopak kladou za cíl zprostředkovat svým účastníkům základní manažerský rozhled. Tato nejednotnost nabídky MBA společně s dalšími aspekty jako jsou kvalita lektorů a předávaného obsahu, délka a forma studia, cena či náročnost závěrečných zkoušek jsou pro zájemce o studium matoucí a zároveň také generují pochybnosti o hodnotě tohoto titulu. Jsou to sami účastníci tohoto šetření, kteří zmiňují své zklamání z některých aspektů stavu MBA v České republice.

Z odpovědí účastníků tohoto šetření vyplývá, že důvodem pro vstup do MBA u nich bylo také **setkání s ostatními účastníky a zisk kontaktů**, ale jednalo se o méně důležitý důvod, než byl zisk nových znalostí a dovedností na který se orientovali primárně. Dvořáčková ale uvádí, že možnost budování kontaktu s vysoce postavenými lidmi byl jeden z důležitých parametrů, který si studující uvědomovali a byl pro ně důležitější než samotný obsah studia (Dvořáčková, 2015, s. 98). Pro účastníky tohoto šetření bylo setkávání se s ostatními studujícími důležité ve smyslu sdílení zkušeností a dobré praxe, nikoliv ve smyslu získání kontaktů, které by bylo možné v budoucnu využít. Ačkoli někteří informanti zmiňují, že po ukončení studia zůstali s některými studujícími v kontaktu kvůli občasné výpomoci, většina zmiňuje, že kontakty využili spíše v přátelské rovině. Během studia byla pro účastníky přítomnost podobně naladěných lidí důležitá, ale z důvodu svého pracovního vytížení se s nimi nestýkali nad rámec studia. Za pozornost stojí, že podle dat *Adult Education Survey* pouze 5 % účastníků uvedlo jako důvod své účasti na profesně orientovaném neformálním vzdělávání potkat nové lidi (ČSÚ, 2018, s. 37). Tyto odlišnosti mohou poukazovat na specifické charakteristiky vysoce kvalifikovaných či absolventů MBA studia.

Specifickým důvodem, který z tohoto šetření vyplývá, je důvod **potvrzení si vlastních kompetencí**. Někteří účastníci šetření uváděli, že svou účast v MBA považovali za možnost, jak si ověřit a potvrdit, že disponují znalostmi načerpanými praxí, pro které nemají jiné osvědčení. Účast na MBA někteří zvažovali delší dobu, považovali studium za milník, který v nějakém ohledu může suplovat studium vedoucí k zisku titulu Ph.D.

V souladu s konceptem Cyrila. O. Houlea, který se ale nezaměřoval pouze na vysoce kvalifikované (Griffith, 2001, s. 132–133), bylo v rámci tohoto šetření zjištěno, že jedince, kteří se aktivně zapojují do dalšího vzdělávání, baví vzdělávací proces a považují ho za důležitý. Identifikovaný pozitivní přístup ke vzdělávání a učení potvrzuje u vysoce kvalifikovaných i Dvořáčková (2016, s. 122). Účastníci tohoto šetření sdílejí pozitivní postoj jak k profesně orientovanému vzdělávání, tak i k tomu mimopracovnímu. Ne vždy lze u nich tyto dvě roviny přesvědčivě oddělit. Vzdělávání sice vnímají jako klíčový prvek své profese, bez kterého by nemohli dosáhnout požadované kvality ve svém oboru, jako prostředek ke zlepšování se, kariérního rozvoje a získávání perspektivních pracovních pozic. Současně je u nich ale i hodnotou a prostředkem, jakým lze uspokojit své mimopracovní potřeby: kvalitně stráveného volného času, překonávání výzev a udržování mladého ducha. Nelze u nich tedy přesně oddělit, kdy je vzdělávání součástí práce a kdy součástí každodenního života. Nelze u nich tedy potvrdit to, co zmiňují další autoři (Czesaná, 2010; Kalenda a Kočvarová, 2021), kteří zdůrazňují

především vliv zaměstnavatelů na zapojení vysoce vzdělaných a kvalifikovaných lidí do dalšího vzdělávání. Ačkoli MBA je profesně orientované vzdělávání, jeho absolventi, kteří byli zahrnuti do tohoto šetření se pro svou účast na něm rozhodli dobrovolně a studium si v naprosté většině hradili sami, pouze v jednom případě studium hradila organizace. Zároveň si ze studia odnesli i mimopracovní přínosy (např. potvrzení kompetencí, nové zkušenosti, zisk sebevědomí), ale nelze jednoznačně potvrdit, jestli to bylo jejich cílem či k tomu došlo mimoděk. I ve srovnání s daty *Adult Education Survey*, která popisují účastníky pracovně orientovaného neformálního vzdělávání, se účastníci MBA svým dobrovolným vzděláváním odlišují. U účastníků pracovně orientovaného vzdělávání se totiž 56,5 % vzdělává z nařízení zaměstnavatele či z důvodu zákonných požadavků (ČSÚ, 2024b, nestránkováno).

Při bližším pohledu na Houleho rozdělení účastníků dalšího vzdělávání dle záměrů, se kterými dospělí vstupují dalšího vzdělávání (viz kapitola 1.2), byla u účastníků MBA nejčastější **orientace na cíl**. Účastníci zpravidla zahájili MBA studium poté, co identifikovali potřebu zvýšit své znalosti a dovednosti. MBA zvolili po patřičné úvaze, během které podrobně studovali obsah a organizaci studia i odbornost lektorů. Někteří zvolili MBA, protože to byla jediná dostupná možnost, jak si potvrdit své kompetence. Jiní se chtěli setkat a poradit se ohledně své práce s podobně zkušenými lidmi z praxe, pro což bylo MBA vhodné. Objevovala se u nich i **orientace na učení**. Sem se řadili lidé, kteří začali MBA studovat ihned po absolvování vysoké školy, protože chtěli se vzděláváním kontinuálně pokračovat. Jedná se také o ty, kteří se vzdělávají velice často, mají zkušenost s mnoha kurzy a MBA si chtěli vyzkoušet jako jednu z dalších forem vzdělávání. U žádných účastníků se ale neobjevily důvody, které by přesvědčivě ukazovaly jejich **orientaci na aktivitu**. Obsah MBA byl totiž pro všechny účastníky naprosto stěžejní. Účastníci nehovořili o důvodech, které by vypovídaly o tom, že by zahájili studium kvůli procesu jako takovému. Mezi zájemci o studium MBA je dopředu známo, že studium je časově i obsahově náročné především ve vztahu k psaní postupových prací, které vyžadují mnoho úsilí a času.

6.2 Uváděné důvody ke studiu MBA v kontextu teorie reprodukce kapitálů

Aby bylo možné odpovědět na otázku, jak uváděné důvody korespondují s teorií reprodukce kapitálů Pierra Bourdieua, byl nejdříve charakterizován počáteční stav kapitálů, se kterými účastníci vstupují do studia MBA. Pierre Bourdieu vymezuje tři základní druhy kapitálu: kulturní (ten rozděluje dále na vtělený, objektivizovaný a institucionalizovaný), sociální a ekonomický (viz kapitola 2). Jednotlivé parametry, pomocí kterých lze stav kapitálů

mapovat, byly inspirovány i dalšími autory, kteří Bourdieuovo schéma používají v aktuálních výzkumech zaměřených na mapování sociálních tříd a nerovností (Prokop et al., 2019; Dvořáčková, 2015; Špaček a Šafr, 2010). Identifikace stavu kapitálů, kterými jedinec disponuje, umožňuje rozhodnout o tom, na jaké pozici ve společnosti se jedinec nachází a do jaké míry může využívat různé benefity, které společnost nabízí.

Bourdieu zkoumá kulturní kapitál ve smyslu způsobů jednání, chování a vkusu, které jsou získávány v rámci rodiny a posilovány vzdělávacím systémem. Dále do kulturního kapitálu zařazuje i vlastnictví jeho materiálních forem např. obrazů (viz kapitola 2). V rámci tohoto šetření byla zkoumána institucionalizovaná forma kulturního kapitálu tedy dosažená formální kvalifikace. Všichni účastníci šetření mají v tomto pojetí kulturní kapitál na velmi vysoké úrovni, protože disponují minimálně magisterským stupněm vysokoškolského vzdělání. Z výpovědí účastníků vyplývá, že pro vztah rodičů k jejich vzdělávání byl typický důraz na dobrý prospěch a psychologické či finanční podpora, což vliv rodičů na předávání kulturního kapitálu naznačuje. Skutečností, že v České republice mají děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů větší šanci dosáhnout vysokého vzdělání, potvrzují i autoři zabývající se reprodukcí vzdělanostních nerovností (Matějů, Straková a Veselý, 2010; Simonová a Soukup, 2010).

Předpoklad vysokého vzdělání se u rodičů účastníků šetření ale nepotvrdil, řada z nich vysokoškolské vzdělání nemá. Absence vysokoškolského titulu u nich ale často byla způsobena specifickou dobou před rokem 1989, kdy bylo studium vysoké školy výrazně podmíněno kádrovým posudkem. Špaček, Šafr a Vojtíšková ale hovoří o specifických „ambiciózních rodinách“, které mají navzdory nižšímu vzdělání rodičů poměrně vysoký kulturní kapitál a jejich děti dosahují vyššího vzdělání (Špaček, Šafr a Vojtíšková, 2010, s. 17).

Kulturní kapitál je v aktuálních výzkumech zjišťován pomocí ukazatelů, jako je pracovní pozice, frekvence návštěvy divadel, muzeí a výstav, znalost cizích jazyků či kompetence pro práci s počítačem (Prokop et al., 2019, s. 8). Z hlediska prestiže povolání, které lze měřit speciálními ukazateli, se na neprestížnějších příčkách umisťují lékaři, právníci, ekonomové vedoucí velkých organizací a učitelé (Šafr a Holý, 2012, s. 151). Účastníci tohoto šetření tedy podle tohoto ukazatele mají prestižní povolání. Lidé s vysokým kulturním kapitálem se zpravidla věnují sportovním aktivitám a navštěvují vysokou kulturu (Špaček a Šafr, 2010, s. 81). Ačkoli během rozhovorů byl věnován prostor mapování volnočasových aktivit účastníků v dětství a bylo zjištěno, že se v různé míře kulturním aktivitám a sportu

věnovali, nepodařilo se dostatečně objasnit, jaký vliv měl na tuto skutečnost kulturní kapitál rodiny.

Podoba sociálního kapitálu, tedy množství a kvalita sociálních vztahů, bývá u vysoce kvalifikovaných lidí zpravidla vysoká. Mají hustou síť kontaktů, na které se mohou v případě potřeby obrátit a znají lidi v prestižních povoláních jako např. právníka či lékaře (Prokop, 2020, 73–74). Účastníci šetření uváděli, že jim studium MBA doporučil rodinný příslušník, známý či kolega. Schopnost obstarat si reference tedy svědčí o tom, že tito lidé síť kontaktů mají. Samotná reference či možnost jít studovat společně s někým, koho znají, jim dodávala sebevědomí a jistotu.

Ekonomický kapitál zahrnující především výši majetku (Bourdieu, 2002, s. 281), je zpravidla měřen prostřednictvím příjmu domácnosti, úspor a nemovitostí (Prokop et al., 2019, s. 8). V tomto šetření byl ekonomický kapitál odvozován od výše vzdělání. Vzdělání je totiž hlavní faktor, který ovlivňuje výši příjmu, a tedy i životní úroveň domácností. Vysokoškolští absolventi dosahují nejvyšších mezd ze všech zkoumaných vzdělanostních skupin, mzdový rozptyl je ale u této skupiny velice široký (Mysíková, 2018, s. 35–36). Účastníci šetření byli také schopni uhradit MBA studium, které je nákladné a výše poplatků za něj se pohybuje kolem 100 tisíc korun. Právě schopnost uhradit za studium takto vysokou částku je podle Dvořáčkové indikátor vysokého ekonomického statusu jedince (Dvořáčková, 2015, s. 92).

6.3 Strategie reprodukce kapitálů během studia MBA

Při hledání odpovědi na otázku, jakými způsoby dochází z pohledu vysoce kvalifikovaných jedinců k reprodukci a zisku kapitálů při studiu MBA, bylo identifikováno několik strategií, která jsou v souladu s Bourdieuem.

6.3.1 Investice ekonomického a kulturního kapitálu

MBA studium je specifické svou vysokou cenou, kterou je nutné pro zahájení studia uhradit. Dle Dvořáčkové školné představuje bariéru, kterou je třeba vnímat jako prostředek k udržení prestiže programu a cílové skupiny s vyšším ekonomickým kapitálem (Dvořáčková, 2015, s. 92). Pro účastníky nepředstavovalo problém školné uhradit, někteří ale přiznávají, že použili peníze ze spoření či požádali o finanční pomoc rodiče. Vidina možnosti získat kulturní kapitál ve formě znalostí a dovedností byla pro ně silná. Jak bylo popsáno výše, jedná se o vzorek lidí s poměrně vysokým kulturním kapitálem. Ti mají podle Bourdieua tendenci investovat ekonomický kapitál do vzdělávání, i on upozorňuje, že se často ve vysoce prestižních

institucích objevuje specifická skupina lidí ochotná náklady uhradit (Bourdieu, 1998, s. 27–28). Pro účastníky to ale nebyla ani tak cena studia jako spíše role vstupních požadavků (vysokoškolský titul a manažerská praxe), které kvitovali jako pomyslné síto umožňující setkání pouze lidí schopných zapojovat se do diskusí během přednášek a být rovnocennými partnery lektorů. Spíše tedy než investici ekonomického kapitálu zmiňovali jako důležitou svou investici formální kvalifikace a délky praxe, která jim přínosy studia vynesla. Právě takto popsany mechanismus třídění jedinců s různým kapitálem ve vzdělávacím systému je podle Bourdieua příčinou vzdělanostní reprodukce (Bourdieu, 1998, s. 27–28).

6.3.2 Investice a zisk sociálního kapitálu

Účastníci šetření nejenže od studia v různé míře očekávali zisk sociálního kapitálu, ale někteří využili i svůj stávající při hledání a výběru MBA programu. Byli si totiž vědomi, že kvalita a forma nabízených programů se na různých institucích liší a potřebovali zjistit, který program pro ně bude vhodný. Účastníci, kteří chtěli najít kvalitní studium, se proto v rámci svých vztahových sítí snažili získat doporučení a reference. Bylo také zmapováno, že účastnice, která měla možnost studovat společně se svou kolegyní, byla ohledně své účasti klidnější a vnímala jako benefit, že má s kým sdílet své prožitky. Bourdieu tento vliv sociálního kapitálu na účast ve vzdělávání zmiňuje, když hovoří o nepřehlednosti vzdělávacího trhu. Lidé bez sociálního kapitálu, kteří nemají možnost se ohledně dostupných možností poradit s osobou v okolí, zůstávají v nevýhodě, a to způsobuje jejich nižší společenskou pozici (Bourdieu, 1998, s. 31–32).

6.3.3 Zisk symbolického kulturního kapitálu

Jako symbolický může být vnímán jakýkoliv kapitál, pokud ho konkrétní jedinec či skupina symbolicky ocení a uzná (Bourdieu, 1998, s. 81). Symbolickou hodnotu nabývá v tomto případě samotný titul MBA, který představuje institucionalizovaný kulturní kapitál. Účastníci často poukazovali na to, že jim titul posloužil v pracovním prostředí jako důkaz odborné způsobilosti na pozicích, které to vyžadovaly. Hodnota titulu se ukazovala i při komunikaci s úřady, kolegy a zákazníky, kdy bylo možné pozorovat, že se odráží v důvěře v jejich schopnosti a rozhodnutí. Vedle pozitivních reakcí si ale účastníci všímají i negativních reakcí. Někteří lidé titul považují za zaplacený a kritizují i samotný účel studia. Přesto většina účastníků zdůraznila, že titul vyvolává zvědavost, a to zejména mezi lidmi, kteří stejné studium sami absolvovali. Účastníci pozorovali, že titul MBA je obzvláště ceněn v korporátním, politickém a podnikatelském prostředí, ve kterém je dobře známý a vyžadovaný.

Ze studie Dvořáčkové vyplývá, že titul MBA je mimořádně prestižní a vypovídá o osobním úspěchu absolventů. To je ale z velké části dáno způsobem, jakým se samy instituce prezentují veřejnosti (Dvořáčková, 2015, s. 93–94). V tomto šetření naopak převažovalo, že účastníci přikládali větší význam praktické hodnotě získaných znalostí a dovedností. Ačkoli si byli vědomi prestiže spojené s titulem MBA, zároveň uznávali, že jeho hodnota je často přeceňována. Hlavním důvodem pro jejich studium nebyl zisk prestižního titulu, ale skutečná vzdělávací potřeba. Během studia sice oceňovali profesionální přístup lektorů, vysokou úroveň výukových prostor i slavnostní ceremoniální ukončení, ale vnímali je pouze jako bonus, a ne jako samotný cíl studia.

6.4 Doporučení pro další výzkum

Empirické šetření odhalilo, že existuje větší množství soukromých vzdělávacích institucí, které nabízí studium programu MBA. Jak poznamenali účastníci šetření, tyto instituce se liší především v kvalitě předávaného obsahu, na kterou má vliv: cena, přijímací podmínky, forma organizace studia a délka trvání studia. Některé instituce jsou účastníky šetření vnímány jako kvalitní, ale existují i takové, které nesou nálepku „zaplaceného titulu“. Často jedinými zdroji informací o studijních programech jsou webové stránky a materiály samotných institucí, či osobní reference od absolventů. Někteří účastníci šetření zmiňovali, že kvůli nedostatku informací nakonec průběh studia neodpovídal jejich očekáváním.

Dospělí lidé se rozhodují pro studium MBA z různých důvodů a podle nich si volí i konkrétní instituce. Lze tedy předpokládat, že reflektované důvody účasti a konkrétní strategie reprodukce a zisku kapitálů se budou u účastníků lišit v závislosti na vybrané instituci. Bylo by proto vhodné, aby se další výzkum této problematiky zaměřil i na srovnání různých institucí umožňujících studium MBA a pokusil se identifikovat strategie reprodukce kapitálů účastníků v souvislosti s požadavky, podle kterých si konkrétní instituce vybírají.

7 Závěr

Bakalářská práce se zabývala identifikací důvodů vysoce kvalifikovaných dospělých k účasti na dalším profesním vzdělávání a přiblížením strategií reprodukce či získávání kapitálů, které účastníci během tohoto vzdělávání uplatňují. Práce vycházela z teorie reprodukce kapitálů sociologa Pierra Bourdieua a opírala se o další koncepty, které popisují nerovné šance ve vzdělávání v českém prostředí. Pozornost této práce byla zaměřena na vysoce kvalifikované jedince, protože se jedná o výrazné aktéry z hlediska Bourdieuovy teorie, ale zároveň o nejvýraznější účastníky dalšího vzdělávání. Cílem empirického šetření bylo identifikovat, jak vysoce kvalifikovaní účastníci reflektují své důvody účasti na dalším profesním vzdělávání MBA a prozkoumat, jakým způsobem je z pohledu účastníků součástí jejich strategie nabytí a směna kapitálů v rámci tohoto studia. Metoda dosažení stanovených cílů spočívala v získání odpovědí na výzkumné otázky, které se vzájemně doplňovaly.

V první kapitole byly představeny klíčové pojmy z oblasti dalšího vzdělávání. Bylo zmapováno, že existující pojmy a koncepty se často významově překrývají a nepanuje jednoznačná shoda ani v jejich vzájemných vztazích. V důsledku této nejednotnosti bylo problematické určit přesný počet dospělých lidí, kteří se v České republice dál vzdělávají. Na základě dostupných dat však bylo možné dokumentovat, že většina dalšího vzdělávání má neformální a pracovní charakter. Následně byly vymezeny různé odborné teorie a koncepty související s účastí dospělých na dalším vzdělávání. Bylo pozorováno, že jednotlivé koncepty se stávají stále komplexnějšími s tím, jak přibývá dostupných poznatků a výzkumných metod. Současné teorie chápou účast na vzdělávání jako výsledek vlivu mnoha faktorů od sociodemografických charakteristik, přes individuální faktory až po vliv poskytovatelů vzdělání a celostátních politik.

Druhá kapitola se zaměřila na představení příspěvku Pierra Bourdieua k problematice teorie sociálních nerovností. Byly zde představeny základní pojmy klíčové pro další části práce a analyzovány základní strategie reprodukce a zisku kapitálů, na jejichž základě byla zkoumána data z empirického šetření. Studium dalších zdrojů potvrdilo, že koncept Bourdieua je relevantním a využívaným interpretačním rámcem, na jehož základě jsou prováděny například aktuální výzkumy týkající se rozdělení české společnosti do sociálních tříd.

Třetí a čtvrtá kapitola byly zaměřeny na skupinu vysoce kvalifikovaných dospělých, kterých se týkalo i empirické šetření. Tito lidé byli vybráni z důvodu, že se dalšího vzdělávání účastní nejčastěji. Byly zde popsány jejich důvody k dalšímu vzdělávání, a to konkrétně ke

studiu programu MBA. Informace byly výrazně čerpány ze studie Dvořáčkové (2015), která se stala dalším inspiračním zdrojem pro tuto práci. Ze získaných informací vyplynulo, že důvody vysoce kvalifikovaných jedinců ke studiu MBA se odlišují od důvodů, které v kontextu své účasti na dalším profesním vzdělávání uvádí dospělí různého vzdělání.

Obsahem páté kapitoly bylo provedené empirické šetření. Analýza sedmi polostrukturovaných rozhovorů s absolventy MBA představila hlavní uváděné důvody vstupu do MBA studia, které naznačily specifický vztah účastníků k dalšímu profesnímu vzdělávání. Dle Bourdieuova konceptu byla dále účast těchto lidí na MBA vysvětlována jejich relativně vysokými počátečními kapitály. Výše kapitálů účastníků byla dána především přístupem rodičů k jejich vzdělávání v dětství, úspěšným získáním vysokoškolského titulu a schopností uhradit vysoké školné za MBA. Kromě počátečních kapitálů byly u účastníků mapovány i využívané strategie reprodukce a zisku nových kapitálů v rámci studia. Analýza naznačila, že některé strategie využívali již před zahájením studia programu, kdy museli svou dosavadní úroveň kapitálů doložit pro své úspěšné přijetí. V rámci dalších strategií u nich docházelo k rozšiřování kapitálů výměnou za kapitály jiné. Největší roli hrála investice ekonomického kapitálu, ve formě školného, kterou se účastníci pokoušeli s různou mírou úspěšnosti směnit za nové znalosti a dovednosti (kulturní kapitál), za nově navázané kontakty (sociální kapitál) a za sebe potvrzení či za získání uznání a respektu (symbolický rozměr kulturního kapitálu).

Účastníci se v reflexi svých důvodů ke studiu MBA orientovali na jiné faktory než na prestiž a ekonomický přínos, které naopak převažovaly ve výchozích zdrojích. Tento rozdíl mohl být způsoben specifickým složením účastníků šetření či tím, že výchozí zdroje využívaly při tvorbě svých závěrů i jiné výzkumné metody, na jejichž základě vyšly do popředí jiné druhy faktorů. Do této práce byla naopak zahrnuta individuální perspektiva účastníků, kteří studium MBA interpretovali v širším kontextu svého osobního života. Do výpovědí se mohlo promítnout jednak jejich sebevímání, které často stálo v protikladu vůči tomu, na čem se shodovaly teoretické koncepty, ale také jejich snaha přizpůsobit se očekáváním v rámci šetření. Práce kladla důraz jak na koncepty a teorie, ze kterých vycházela, tak na pohled účastníků šetření. Obě tyto perspektivy považovala za rovnocenné a k oběma přistupovala kriticky. Závěry této práce nelze jednoduše zobecnit na širší vzorek kvalifikovaných dospělých ani na další formy dalšího profesního vzdělávání, protože vypovídají pouze o zkušenostech vybraných účastníků šetření v konkrétních MBA programech a ve specifickém období.

8 Soupis bibliografických citací

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha. Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BOEREN, Ellen. Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education* [online]. 2017, 39(2), s. 161–175 [cit. 2023-06-04]. ISSN 1470-125X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>.

BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: BIGGART, Nicole W., (ed.). *Readings in Economic Sociology*. Oxford: Blackwell Publishers, 2002, s. 280–291. ISBN 978-0-470-75567-9.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 978-80-7184-518-8.

BOURDIEU, Pierre. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: BROWN, Richard, ed. *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education* [online]. Londýn: Routledge, 1973, s. 71–112 [cit. 29. 3. 2024]. ISSN 978-13-5101-814-2. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781351018142>.

BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londýn: Sage Publications, 1990. ISBN 978-08-0398-320-5.

CAMBAS. Akreditační kritéria pro studijní program MBA. *cambas.cz* [online]. Praha: Česká asociace MBA škol, 2024 [cit. 2023-01-09]. Dostupné z: <https://cambas.cz/#akreditace>.

CROSS, Patricia K. *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. ISBN 978-15-5542-445-9.

CZESANÁ, Věra. Nerovnosti v účasti v dalším vzdělávání. In: MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ et al. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 353–375. ISBN 978-80-7419-032-2.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2004 [cit. 29. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

ČESKO. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 1998 [cit. 29. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>.

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2022*. [online]. Praha: Český statistický úřad, 2024a [cit. 2024-04-25]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/235219601/23005324.pdf/a4324b16-7da9-4940-8c0b-6b5553dfa6bc?version=1.2>.

ČSÚ. *Šetření o vzdělávání dospělých (Adult Education Survey AES 2022) – data za ČR*. [online]. Praha: Český statistický úřad, 2024b [cit. 2024-04-25]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/235219601/2300532401.xlsx/9ab14abf-9817-4e14-a5ad-3e26e66b76fa?version=1.3>.

ČSÚ. *Nezaměstnanost podle úrovně vzdělání a věku* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2023a [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/165397750/25012822q438.pdf/ecc75c2e-695e-4320-8354-4cf6ecb10825?version=1.1>.

ČSÚ. *Úroveň formálního vzdělání a účast v neformálním vzdělávání ve věkové skupině 15-64 let* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2023b [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/165397750/25012822q406.pdf/46e3d7ad-e3ee-4479-bec5-586564362bb4?version=1.1>.

ČSÚ. *Sčítání 2021* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2021 [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/scitani2021/vzdelani>.

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2018 [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>.

ČSÚ. *Úroveň vzdělání obyvatelstva podle výsledků Sčítání lidu* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014 [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20536250/17023214.pdf/7545a15a-8565-458b-b4e3-e8bf43255b12?version=1.1>.

ČSÚ. *Klasifikace vzdělání* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2013 [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011.

DESJARDINS, Richard. *Participation in Adult Education Opportunities: Evidence from PIAAC and policy trends in selected countries* [online]. Paris: UNESCO, 2015 [cit. 2023-06-14]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232396>.

DESJARDINS, Richard, Kjell RUBENSON a Marcella MILANA. *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives* [online]. Paris: UNESCO: International institute for educational planning, 2006 [cit. 2023-06-14]. ISBN 978-92-803-1292-8. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED499629>.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. Účast dospělých na vzdělávání. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly* [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 121–130 [cit. 2023-05-02]. ISBN 978-80-7308-694-4. Dostupné z: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=680b9348-96bd-4431-94e3-e8ffdf5ac6a0%40redis&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=1457613&db=e000xww>.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. Oblasti celoživotního vzdělávání a učení. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly* [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 106–120 [cit. 2023-05-02]. ISBN 978-80-7308-694-4. Dostupné z: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=680b9348-96bd-4431-94e3-e8ffdf5ac6a0%40redis&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=1457613&db=e000xww>.

DVOŘÁČKOVÁ, Jana. Knowledge is power: Studium MBA v perspektivě Bourdieuho teorie kapitálů. *Pedagogická orientace* [online]. 2015, 25(1), s. 84–102 [cit. 2022-11-18]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: [doi:10.5817/PedOr2015-1-84](https://doi.org/10.5817/PedOr2015-1-84).

EVROPSKÁ KOMISE. *White Paper on Education and Training* [online]. Brusel: Evropská komise, 1995 [cit. 2024-04-23]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en#>.

FAURE, Edgar et al. *Learning to be. The word of education today and tomorrow* [online]. Paris: UNESCO, 1972 [cit. 2023-06-16]. ISBN 978-92-3-101017-0. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>.

GRIFFITH, William. Cyril O. Houle. In: JARVIS, Peter ed. *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page, 2001, s. 127–143. ISBN 0-7494-3408-2.

HÜBELOVÁ, Dana. Lidský kapitál jako jeden z klíčových rozvojových faktorů. In: KLÍMOVÁ, Viktorie a Vladimír ŽÍTEK, eds. *XVI. mezinárodní kolokvium o regionálních vědách. Sborník příspěvků* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2013 [cit. 2022-11-18]. ISBN 978-80-210-6257-3. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/744>.

ISPV: *Informační systém o průměrném výdělku* [online]. Praha: ISPV, 2023 [cit. 2023-06-15]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://www.ispv.cz/getattachment/5522d6bb-b792-477e-a41f-0212525b58f3/CR_224-pdf.aspx?disposition=attachment.

KALENDA, Jan. Tři vlny: vývoj teorií účasti dospělých ve vzdělávání (1960 až 2019). *Studia paedagogica* [online]. 2021, 26(1), s. 92–124 [cit. 2023-06-14]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2021-1-4>.

KALENDA, Jan a Ilona KOČVAROVÁ. Od mimoprofesionální seberealizace k nezbytnosti pracovní orientovaného vzdělávání: Proměna motivace k neformálnímu vzdělávání dospělých v ČR. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* [online]. 2021, 57(1), s. 75–100 [cit. 2023-06-14]. ISSN 2336-128X. Dostupné z: <https://doi.org/10.13060/csr.2021.001>.

KELLER, Jan a Lubor TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.

KOPECKÝ, Martin. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou. Politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu* [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013 [cit. 2024-04-23]. ISBN 978-80-7308-827-9. Dostupné z: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=2245478&lang=cs&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_Cover.

MASLOWSKI, Nicolas. Pragmatická kritika kritické sociologie: Struktura, paměť, sociologie a angažovanost. In: TÍŽIK, Miroslav, ed. *Pierre Bourdieu ako inšpirácia pre sociologický výskum*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2013, s. 40–53. ISBN 978-80-85544-77-0.

MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ et al. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.

MATĚJŮ, Petr, Petra ANÝŽOVÁ a Natálie SIMONOVÁ. Vliv osobnostních, rodinných a sociálních faktorů na dosažené vzdělání a úroveň kompetencí. In: STRAKOVÁ, Jana a Arnošt VESELÝ, eds. *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2013, s. 109–130. ISBN 978-80-87335-53-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2023-06-14]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.

MYSÍKOVÁ, Martina. Mzdy a příjmové nerovnosti. In: HAMPLOVÁ, Dana a Tomáš KATRŇÁK, eds. *Na vzdělání záleží: Jak vzdělanostní rozdíly ovlivňují osudy lidí v české společnosti*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2018. ISBN 978-80-7325-457-5.

OECD. *Education at a Glance 2022: OECD Indicators* [online]. Paříž: OECD Publishing, 2022 [cit. 2023-06-14]. ISSN 1999-1487. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.

PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.

PRESTON, John. Class strategies and stealth policies in adult education. *International journal of lifelong education* [online]. 2006, 25(4), s. 335–350 [cit. 2024-01-10]. ISSN 0260-1370. Dostupné z: doi.org/10.1080/02601370600772293.

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny*. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0308-7.

PROKOP, Daniel et al. *Rozdělení svobodou. Česká společnost po 30 letech* [online]. Praha: Radioservis, 2019 [cit. 2024-01-18]. ISBN 978-80-88286-08-0. Dostupné z: <https://www.irozhlas.cz/sites/default/files/documents/4cb643625998e931d8f0a9aa34bbb254.pdf>.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník* [online]. Praha: Grada, 2014 [cit. 2023-06-16]. ISBN 978-80-247-8993-4. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/andragogicky-slovník-2287/>.

PUCHEROVÁ, Dobrota. Pierre Bourdieu a britský (post)koloniální literární monopol. In: TÍŽIK, Miroslav, ed. *Pierre Bourdieu ako inšpirácia pre sociologický výskum*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2013, s. 57–74. ISBN 978-80-85544-77-0.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Dospělí v neformálním vzdělávání. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 61–75. ISBN 978-80-210-4779-2.

RADIMSKÝ, Jan. Co znamená mluvit: Ke strukturalistické sociologii jazyka Pierra Bourdieua. In: ŠUBRT, Jiří a kol. *Soudobá sociologie II (Teorie sociálního jednání a sociální struktury)*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1413-7.

RŮŽIČKA, Michal a Petr VAŠÁT. Základní koncepty Pierra Bourdieua: pole – kapitál – habitus. *AntropoWebzin* [online]. 2011. 7(2), s. 129–133 [cit. 2023-03-30]. ISSN 1801-8807. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/webzin/index.php/webzin/issue/view/7>.

SIMONOVÁ, Natalie a Petr SOUKUP. Stává se přístup ke vzdělání v České republice rovnějším/spravedlivějším? In: MAŘÍKOVÁ, Hana, Tomáš KOSTELECKÝ, Tomáš LEBEDA a Markéta ŠKODOVÁ, eds. *Jaká je naše společnost? otázky, které si často klademe*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 351–366. ISBN 978-80-7419-025-4.

STURDY, Andrew, Michael BROCKLEHURST, Diana WINSTANLEY a Margaret LITTLEJOHNS. Management as a (Self)Confidence Trick: Management Ideas, Education and Identity Work. *Organization* [online]. 2006. 13(6), s. 841–860 [cit. 2023-01-05]. ISSN 1350-5084. Dostupné z: <https://doi-org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1177/1350508406068501>.

ŠAFR, Jiří a Dalibor HOLÝ. Měření sociálního statusu a sociálních tříd na základě povolání. In: KREJČÍ, Jindřich a Yana LEONTIYEVA, eds. *Cesty k datům. Zdroje a management sociálněvědních dat v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2012, s. 140–180. ISBN 978-80-7419-111-4.

ŠEĐOVÁ, Klára. Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, eds. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014a, s. 51–82. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠEĎOVÁ, Klára. Analýza kvalitativních dat. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, eds. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014b, s. 207–247. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠERÁK, Michal. Koncept celoživotního učení. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly* [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016a, s. 89–105 [cit. 2023-05-02]. ISBN 978-80-7308-694-4. Dostupné z: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=680b9348-96bd-4431-94e3-e8ffdf5ac6a0%40redis&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=1457613&db=e000xww>.

ŠERÁK, Michal. Aktuální stav vzdělávání dospělých v České republice In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly* [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016b, s. 131–151 [cit. 2023-05-02]. ISBN 978-80-7308-694-4. Dostupné z: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=680b9348-96bd-4431-94e3-e8ffdf5ac6a0%40redis&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=1457613&db=e000xww>.

ŠPAČEK, Ondřej a Jiří ŠAFR. Volný čas, sport a kulturní vkus: rozdíly podle společenského postavení. In: MAŘÍKOVÁ, Hana, Tomáš KOSTELECKÝ, Tomáš LEBEDA a Markéta ŠKODOVÁ, eds. *Jaká je naše společnost? otázky, které si často klademe*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 81–99. ISBN 978-80-7419-025-4.

ŠPAČEK, Ondřej, Jiří Šafra a Kateřina Vojtíšková. *Rodiče a výchova 2010 – závěrečná zpráva z výzkumu* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2010 [cit. 2024-03-29]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2013/SP7MK_MTO2/46631648/Text_A_JEN_DO_STRANY_8_Rodice_a_vychova.pdf.

ŠVAŘÍČEK, Roman. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, eds. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, s. 12–27. ISBN 978-80-262-0644-6.

URBÁNEK, Václav. Návratnost investice do vzdělání a nadměrná kvalifikace – případ EU a ČR. *ACC journal* [online]. Technical University of Liberec, 2013, 19(2), 178-191 [cit. 2023-06-06]. ISSN 1803-9782. Dostupné z: <https://acc-ern.tul.cz/en/acc-journal/archiv>.

VAARA, Eero a Eric FAÏ. How can a Bourdieusian perspective aid analysis of MBA education? *Academy of Management Learning & Education* [online]. 2011. 10(1), s. 27–39 [cit. 2023-12-12]. ISSN 1537-260X. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/41318028>.

VESELÝ, Arnošt. Dovednosti v sociodemografických souvislostech. In: STRAKOVÁ, Jana a Arnošt VESELÝ, eds. *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2013, s. 61–76. ISBN 978-80-87335-53-6.

VESELÝ, Arnošt. Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In: MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ et al. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 38–90. ISBN 978-80-7419-032-2.

9 Přílohy

Seznam příloh

Příloha A: Scénář rozhovoru

Příloha B: Profily účastníků šetření

Příloha C: Informovaný souhlas

Příloha A: Scénář rozhovoru

- Představení průběhu rozhovoru
- Podpis informovaného souhlasu s účastí na výzkumném šetření.

Okruh 0: Základní demografické otázky:

- Věk
- Místo narození, místo bydliště
- Nejvyšší dosažené vzdělání
- Současná profese a popis činností na současné pozici
- Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

Okruh 1: Zkušenosti se vzděláváním na základní, střední a vysoké škole

1. Jaký obor jste studoval/a na VŠ a na jaké vysoké škole?
2. Podle čeho jste si tento obor vybral/a? Jaké jiné možnosti jste zvažoval/a?
3. Jak byli do procesu výběru vysoké školy zapojeni Vaši rodiče?
4. Co Vám studium VŠ nejvíce dalo?
5. Jaký byl přístup Vašich rodičů k Vašemu vzdělávání na ZŠ a SŠ?
6. V jakých zájmech/koníčcích Vás rodiče v dětství podporovali?
7. Jak jste nejčastěji trávili společně s rodiči volný čas?
8. Jaké (by) byly Vaše priority ve vztahu ke vzdělávání Vašich dětí?
9. Dělal byste naopak něco jinak než Vaši rodiče?

Okruh 2: Proces výběru instituce a oboru MBA, důvod zahájení studia

1. Jaký program MBA jste vystudoval/a?
2. Jaké okolnosti Vás vedly k zahájení studia MBA? Jak vás vůbec napadlo jít studovat MBA?
3. Proč jste si v nabídce vzdělávání vybral/a zrovna MBA?
4. Jak jste se o možnosti studia MBA dozvěděl?
5. Co hrálo největší roli při výběru vzdělávací instituce, která MBA poskytuje?
6. Jakou roli hrála při výběru MBA cena za školné, nebyla pro Vás cena překážkou?

Okruh 3: Očekávání od MBA, průběh studia

1. Jaká byla Vaše očekávání od studia MBA?
2. Co Vás na studiu MBA překvapilo?
3. Co Vás na studiu bavilo?
4. Nastal někdy moment, kdy jste pochyboval o smyslu studia?

Okruh 4: Ukončení studia, přínosy absolvování MBA

1. Poskytuje Vám podle Vašeho názoru absolvování kurzu nějakou výhodu před ostatními?
2. Co Vám studium přineslo do osobního života?
3. Co Vám studium přineslo do profesního života?
4. Jak byste zhodnotil přínos kurzu v porovnání s jinými kurzy či se studiem vysoké školy?
5. Jak důležitý je ve Vašem profesním oboru získání titulu MBA?
6. Spojujete si vzdělávání v tomto kurzu s prestiží?

Příloha B: Profily účastníků šetření

Anna

- 41 let
- Místo narození: Janov nad Nisou
- Místo bydliště: Jičín
- Nejvyšší dosažené vzdělání: magisterské (titul Mgr.)
- Současná profese: učitelka na 1. a 2. stupni základní školy
- Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů: matka – středoškolské s maturitou, otec – středoškolské s výučním listem

Marek

- 36 let
- Místo narození: Ústí nad Orlicí
- Místo bydliště: Praha
- Nejvyšší dosažené vzdělání: magisterské (titul Mgr.)
- Současná profese: jednatel firmy, poradce a psychoterapeut
- Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů: středoškolské s maturitou

Irena

- 53 let
- Místo narození: Jablonec nad Nisou
- Místo bydliště: Jablonec nad Nisou
- Nejvyšší dosažené vzdělání: magisterské (titul Mgr.)
- Současná profese: Vedoucí oddělení ve veřejné správě
- Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů: středoškolské s maturitou

Tadeáš

- 32 let
- Místo narození: Jablonec nad Nisou
- Místo bydliště: Jablonec nad Nisou

- Nejvyšší dosažené vzdělání: magisterské (titul Ing.)
- Současná profese: ředitel firmy, OSVČ, učitel na ZŠ, člen správní rady neziskové organizace
- Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů: středoškolské s maturitou

Eliška

- 42 let
- Místo narození: Vysočina
- Místo bydliště: Praha
- Nejvyšší dosažené vzdělání: magisterské (titul Mgr.)
- Současná profese: vedoucí HR operations a HR backoffice
- Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů: magisterské (oba 2x titul Ing.)

Pavλίna

- 55 let
- Místo narození: Jablonec nad Nisou
- Místo bydliště: Jablonec nad Nisou
- Nejvyšší dosažené vzdělání: magisterské (titul Mgr.)
- Současná profese: OSVČ
- Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů: středoškolské s maturitou

Julie

- 40 let
- Místo narození: Třtice
- Místo bydliště: Třtice
- Nejvyšší dosažené vzdělání: doktorské (titul Ph. D.)
- Současná profese: konzultantka v neziskovém sektoru, vysokoškolská pedagožka
- Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů: středoškolské s maturitou

Příloha C: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření k bakalářské práci na téma „Důvody vysoce kvalifikovaných dospělých k účasti na dalším vzdělávání“

Písemně potvrzuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumném šetření. Souhlasím s tím, že rozhovor se mnou bude zaznamenán, a to pro účely analýzy a vyhodnocení výzkumných dat. Mnou poskytnuté informace budou využity výhradně pro účely bakalářské práce a mohou být anonymně publikovány.

V..... dne.....
.....
podpis řešitelky šetření

V..... dne.....
.....
podpis účastníka šetření