

# **Vliv rodiny a zaměstnání na subjektivní prožívání studia v kombinované formě**

Bohdana Janečková

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bohdana Janečková**  
Osobní číslo: **H13306**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vliv rodiny a zaměstnání na subjektivní prožívání studia v kombinované formě**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzdělávání dospělých, celoživotního učení a podmínek pro studium při zaměstnání.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**HLADÍLEK, Miroslav. Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.**

**MUŽÍK, Jaroslav. Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.**

**PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. Základy andragogiky, Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7**

**PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.**

**ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.**

**VETEŠKA, Jaroslav. Kompetence ve vzdělávání dospělých. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**4. prosince 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 4. prosince 2015



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 4.4.2016

.....  
*Janačková*

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá vlivem rodiny a zaměstnání na subjektivní prožívání studia v kombinované formě. Práce má teoreticko – praktický charakter a je rozdělena do dvou částí. Teoretická část je v rámci tří kapitol zaměřena na obecný rámec celoživotního vzdělávání a učení, vzdělávání dospělých a činitele ovlivňující studium při zaměstnání a rodině. Praktická část je věnována zrealizovanému výzkumu v kvalitativním pojetí, formou polostrukturovaných rozhovorů a následnému vyhodnocení výsledků výzkumu.

Klíčová slova: celoživotní vzdělávání a učení, vzdělávání dospělých, dospělost, kombinované studium, motivace, bariéry, sociální prostředí.

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the influence of the family and of employment on the subjective experience of studying in the combined form. This work has both a theoretical and a practical character and it is divided into two parts. Three chapters of the theoretical part focus on the general framework of lifelong learning, adult education and the other factors that influence studying while also being employed and/or while having a family. The practical part is dedicated to research with a qualitative approach that was implemented in the form of semi-structured interviews and to the subsequent overall evaluation of research results.

Keywords: lifelong learning, adult education, adulthood, combined form of study, motivation, barriers, social environment.

Děkuji panu Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, podporu, cenné rady, vstřícnost a připomínky, které byly pro zpracování mé bakalářské práce velkým přínosem.

Také děkuji všem účastníkům výzkumu za jejich čas, vstřícnost a ochotu poskytnout rozhovory.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1 POČÁTEČNÍ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	14
1.1.1 Občanské vzdělávání dospělých.....	15
1.1.2 Zájmové vzdělávání dospělých .....	16
1.1.3 Další profesní vzdělávání .....	16
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH</b> .....	<b>19</b>
2.1 KOMBINOVANÁ FORMA STUDIA .....	20
2.2 VYMEZENÍ POJMU DOSPĚLOST .....	21
2.3 OBDOBÍ MLADÉ A STŘEDNÍ DOSPĚLOSTI .....	22
2.4 SCHOPNOST UČENÍ SE VE STŘEDNÍM VĚKU.....	25
<b>3 ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ STUDIUM DOSPĚLÝCH PŘI RODINĚ A ZAMĚSTNÁNÍ</b> .....	<b>28</b>
3.1 MOTIVACE A POTŘEBY .....	28
3.2 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ.....	31
3.3 BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....	32
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>36</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	36
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	36
4.3 CÍL VÝZKUMU .....	37
4.4 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A METODA SBĚRU DAT.....	37
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	38
4.6 ETICKÉ HLEDISKO VÝZKUMU .....	39
4.7 REALIZACE VÝZKUMU .....	40
<b>5 ANALÝZA DAT</b> .....	<b>41</b>



5.1	KATEGORIE Č. 1 : PROČ A NAČ .....	41
5.2	KATEGORIE Č. 2 – CO VY NA TO .....	44
5.3	KATEGORIE Č. 3 – KDO MI POMUZE.....	48
5.4	KATEGORIE Č. 4 – NIC NENÍ ZADARMO .....	53
5.5	KATEGORIE Č. 5 – CO MĚ NEZABIJE .....	59
5.6	KATEGORIE Č. 6 – CO Z TOHO MÁM .....	63
5.7	TEMATICKÉ SCHÉMA KATEGORIÍ .....	69
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKU VÝZKUMU.....</b>	<b>71</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>80</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>86</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>87</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>88</b>

## ÚVOD

Celoživotní proces učení a vzdělávání se stává fenoménem naší současné doby. Téma dalšího vzdělávání dospělých je stále více aktuálním a diskutovaným. Vývoj společnosti díky své neustále se zvyšující dynamičnosti klade na svoje členy zvýšené nároky. Obstat může jenom ten, kdo je ochoten a schopen se přizpůsobit změnám, které přicházejí. Dosažené formální vzdělání dnešní generace čtyřicátníků a padesátníků není zárukou pro jejich další a lepší výkon v dosavadním povolání. Do praxe přichází nová mladá generace, která díky svým znalostem je schopna obstat a držet krok s rozvojem vědy a techniky, je schopna obstat v nových odvětvích národního hospodářství. Jedinec současné střední generace je vystaven riziku častější změny zaměstnání i původní profese, neboť nové struktury inovativních procesů na něj kladou neočekávané požadavky, které předznamenávají nutnost soustavně si zvyšovat znalosti či dokonce si osvojovat zcela nové kvalifikace. Od dospělého jedince je vyžadována stále větší a větší flexibilita, odpovědnost, samostatné myšlení a rozhodování. Naše informační společnost se stává společností znalostní, už nestačí pouze informace získávat, ale je důležité z nich vytvářet znalosti. Tyto znalosti jsou nejen základem rozvoje organizace, v níž jedinec pracuje, ale základem rozvoje celé naší ekonomiky. V neposlední řadě jsou tyto znalosti důležité i pro jeho existenční zajištění, které je v dnešní době čím dál více náročnější. Právě další vzdělávání je tím, co představuje jeden z hlavních nástrojů, jak se udržet na trhu práce, zvýšit svoji konkurenceschopnost. Dosud získané znalosti a dovednosti prochází procesem rychlého zastarávání a tím dochází k zvýšenému tlaku k neustálému učení a osvojování si nových kvalifikací. Vzdělávání tak zajišťuje nezbytnou aktualizaci znalostí a dovedností, ale i získání nových kompetencí a vlastního osobního růstu.

Dospělý jedinec, realizující další vzdělávání v průběhu své dospělé etapy, je však ovlivňován mnoha jinými faktory, na rozdíl od studentů počátečního vzdělávání. Těmito faktory jsou právě jeho rodina a také zaměstnání, které mají nemalý vliv na jeho vzdělávací aktivity, na jeho subjektivní pocity a tím i motivaci ke studiu. Studium v dospělém věku má svá specifika, která souvisí především s nedostatkem času, také motivací k pokračování ve vzdělávání, v neposlední řadě s mnoha komplikacemi a bariérami, které toto studium provázejí a limitují. Tato práce reaguje na aktuálnost problému dnešní doby, a to jak vzdělávat dospělé, od kterých se očekávají stále větší a větší kompetence potřebné nejen pro pracovní rozvoj, ale kteří musí současně plnit své veškeré sociální role. Při vzdělávání dospělých

účastníků je nutné umět charakterizovat a rozpoznávat překážky, které jejich studium provázejí, snažit se pochopit jejich příčiny a také mít snahu přispět k oslabování těchto příčin, případně pomoci k úplnému odstranění. Vzdělávání může být pro dospělého účastníka efektivní a přínosné jen tehdy, budou-li respektovány jeho zvláštnosti, tedy hlavně psychosociální aspekty, které jeho studium provázejí. Uvedená práce nastiňuje specifické poznatky, které mohou být důležité pro práci ve vzdělávacím procesu s dospělými, pro snadnější vzájemnou vazbu a komunikaci.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaký je vliv rodiny a zaměstnání na subjektivní prožívání studia v kombinované formě. Dílčí cíle jsou zaměřeny na zjištění důvodů, které dospělé jedince ke studiu v dospělosti vedou, prozkoumání reakcí rodiny, zaměstnání a okolí na jejich studium, dále na identifikaci komplikací, které jejich studium provázejí, analýzu přínosu studia ve všech životních sférách a v neposlední řadě popisu prostředků, co se týče zvládnutí zátěže při studiu. V teoretické části jsou vymezeny obecné poznatky a odborné termíny. První kapitola pojednává obecně o celoživotním vzdělávání a učení, obsahuje dále dílčí kapitoly s bližším popisem druhů vzdělávání. Druhá kapitola se zaměřuje na vzdělávání dospělých vymezením pojmů formálního, neformálního a informálního vzdělávání, dále teoreticky objasňuje kombinovanou formu studia a vymezuje obecně pojem dospělosti, dále mladé a střední dospělosti a schopnosti učení se ve středním věku. V poslední, třetí kapitole se zaměřujeme a blíže definujeme činitele ovlivňující studium dospělých při zaměstnání a rodině. Praktická část bakalářské práce navazuje na problematiku popsanou v teoretické části, obsahuje výzkumný problém, design a výsledky výzkumu. Na základě vymezení výzkumného problému volíme kvalitativní výzkum metodou polostrukturovaného rozhovoru. Závěr patří stěžejním výstupům výzkumného šetření.

## TEORETICKÁ ČÁST

## 1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ

Současná společnost je zasažena velkými změnami hospodářského a společenského charakteru, prochází prudkým vývojem v mnoha oblastech lidských činností. Člověk jako jedinec je vystavován obrovskému tlaku, co se týče uplatnění na trhu práce, který klade stále větší nároky na jeho odbornosti, schopnosti a dovednosti. Chce-li být uplatnitelný ve svém profesním životě, uspět na trhu práce, musí reagovat na požadavky znalostní společnosti, sám být nositelem inovací a změn, snažit se nejen udržovat, ale také zvyšovat svou konkurenceschopnost.

Celoživotní vzdělávání obecně chápeme jako souhrn všech rozvojových a vzdělávacích aktivit v průběhu celého lidského života. Toto významné společenské téma předkládá nejen příležitosti, jak tyto aktivity úspěšně rozvíjet, ale ukazuje cestu, jak je aplikovat do profesního, osobního i rodinného života. Není to jen cesta k úspěšné kariéře, ale též cesta nezávislosti a možnosti ovlivňování společenských procesů. Celoživotní vzdělávání a učení nejsou pojmy totožnými, každému termínu je přidělena jiná definice, proto zkusíme v rámci této práce tyto dva koncepty objasnit.

Kalnický (2007, s. 11) v celoživotním vzdělávání shledává úmyslně a cíleně regulovaný průběh výchovně - vzdělávací etapy v rámci celého života člověka, zahrnující nejenom formální, neformální a mimoškolské vzdělávání, ale též řízené sebevzdělávání. Jarvis (2004, s. 62) objasňuje celoživotní vzdělávání tak, že v každé fázi života jedince se může vyskytovat institucionalizovaná učební příležitost, s humanistickým základem, která je zaměřena na účastníkův rozvoj, týkající se nejen smyslů a přesvědčení, hodnot, postojů, emocí, ale také dovedností a znalostí, prostě celého člověka.

Dále také Kalnický (2007, s. 11 – 12) poukazuje na základní diferencovanost mezi celoživotním učením (lifelong learning) a celoživotním vzděláváním (lifelong education) v tom, že celoživotní učení, které ačkoliv zahrnuje sebevzdělávání, tak je pojetím, v němž chybí výchovná složka. V celoživotním učení dochází především k osvojování vědomostí a převážně v institucích tradičního vzdělávání. Oproti tomu celoživotní vzdělávání (lifelong education) je širšího pojetí, postihující nejen edukaci celoživotní, ale i edukaci ve vzdělávacích zařízeních, v organizacích, klubech apod. V rámci tohoto širšího vymezení do něj také patří celoživotní učení (lifelong learning).

Pro Palána a Langeru (2008, s. 101) představuje celoživotní učení propojený celek dovolující přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, umožňující získání stejných kvalifikací a kompetencí rozličnými cestami a v průběhu celého života, tzv. jako nepřerušenu kontinuitu „od kolébky do hrobu“. Formalizovaný vzdělávací systém je nezbytným základem, byť tvoří jen jednu část, oproti tomu celoživotní učení umožňuje jedinci vzdělávat se tak, aby to bylo v souladu s jeho zájmy, úkoly a potřebami.

Celoživotní učení můžeme dle Vetešky (2010, s. 17) členit do dvou základních etap a to na etapu počátečního vzdělávání a etapu dalšího vzdělávání. Jejich podrobnější popis shrneme v následujících podkapitolách.

### **1.1 Počáteční a další vzdělávání**

Počátečním vzděláváním označuje Veteška (2010, s. 17 - 18) vzdělávání probíhající v mladém věku, které je ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky - kdy jedinec vstoupí buď na trh práce, nebo se stane ekonomicky neaktivním jedincem. Toto formální vzdělávání zahrnuje základní (primární), střední (sekundární) a terciární vzdělávání. Základní vzdělávání je všeobecného charakteru a jde o dobu plnění povinné školní docházky. Střední vzdělávání ukončujeme maturitní zkouškou, výučním listem či závěrečnou zkouškou. Do tohoto sekundárního vzdělávání, s všeobecným a odborným charakterem, zahrnujeme i nástavbové studium pro absolventy středního vzdělání s výučním listem. Terciárním vzděláváním rozumíme vzdělávání po vykonání maturitní zkoušky. Je poskytováno vysokými školami, vyššími odbornými školami, taktéž jde o vyšší odborné vzdělávání na konzervatořích. Dalším vzděláváním, taktéž podle Vetešky (2010, s. 19) rozumíme vzdělávání, které je poskytováno po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně, dá se říci, že následuje po vstupu jedince na trh práce. Co se týče přesného vymezení tohoto termínu, dochází zde k překrytí s termínem počátečního vzdělávání, zahrnuje totiž také formální vzdělávání dospělých ve školském systému. Tímto vzděláváním dosahujeme dalších vědomostí, znalostí, zkušeností a kompetencí, které jsou důležité jak v pracovním, občanském, ale i soukromém životě. Řadíme sem vzdělávání občanské, zájmové a další profesní vzdělávání, které zahrnuje všechny formy odborného a profesního vzdělávání během celého pracovního života.

Považujeme za nutné zmínit nejasné vymezení těchto dvou termínů, právě díky překrývání termínu počátečního vzdělávání s dalším vzděláváním a to na základě citací odborné litera-

tury a legislativy. Jak poukazuje Vyhnánková (2007, s. 10), problémem je pojmenování vzdělávání dospělých v tom případě, kdy se člověk, který v minulosti ukončil své počáteční vzdělávání a tím tedy dosáhl určitého stupně vzdělání, rozhodne po uplynutí doby v řádu několika let ke zvýšení stupně vzdělání. V zákoně 179/2006 Sb. § 2 a § 21 spatřuje výkladovou nekomplementaritu a zároveň zjednodušenost obou pojmů, které jsou paradoxně ministerstvem školství, v rámci veřejného financování projektů na podporu vzdělávání definovány, vztahově k vysokoškolskému prostředí, takto: „Počáteční vzdělávání zahrnuje veškeré vzdělávání v diplomních studijních programech (tj. bakalářský, magisterský, doktorský) a všech uznávaných formách studia (tedy prezenční, kombinované, distanční). Dalším vzděláváním je myšleno, v návaznosti na vysokoškolský zákon (zejm. § 60) ostatní vzdělávací aktivity školy mimo diplomní studijní programy.“ (Vyhnánková, 2007, s. 11). Z této skutečnosti tedy vyplývá, jak dále Vyhnánková (2007, s. 11) konstatuje, že zaměstnaný člověk, který nastoupí ke studiu na vysokou školu po několika letech od maturity, je zařazen do počátečního vzdělávání bez ohledu na to, zda se rozhodl náhle, nezamýšleně, na nátlak zaměstnavatele či z důvodu, zda opakovaně nebyl přijat díky neúspěšnému absolvování přijímacích zkoušek. Uvedeným případem lze tedy vyvozovat dvojí odlišné chápání počátečního vzdělávání a zároveň z něj odvozené definice dalšího vzdělávání.

V níže uvedených podkapitolách uvádíme podrobnější členění dalšího vzdělávání dospělých.

### **1.1.1 Občanské vzdělávání dospělých**

Palán (2002, s. 135) uvádí, že občanské vzdělávání, na rozdíl od zájmového vzdělávání, by mělo být hlavním zájmem státu, co se jeho podpory týče. Nejde jen o to, že v sobě zahrnuje složku problematiky etické, právní, filozofické, náboženské, občanské i sociální, ale je širším předpokladem pro kultivaci člověka jako občana, urychluje jeho socializaci a jeho hodnotové orientace. K tomu se přiklání i Veteška (2010, s. 22) a dodává, že právě občanským vzděláváním lze formovat vědomí práv a povinností všech osob, které zastávají role občanské, politické, společenské, ale i rodinné. Toto vzdělávání je správnou orientací ve vytváření skupinové integrity, s orientací na uspokojování svých společenských potřeb, zájmů a na zkvalitňování svého života.

Rabušicová a Rabušic (2008, s. 189 - 191) také občanské vzdělávání vztahují k roli dospělého člověka jako občana, jehož cílem by měla být podpora nejen občanského jednání, ale

i kompetentní aktivní občanství. Dále jde o politickou gramotnost a orientaci v oblasti sociálních, politických i občanských institucí, v lidských a občanských právech a povinnostech. Podle Palána a Langer (2008, s. 98) lze spatřovat v občanském vzdělávání také zdokonalování života jedince v jeho společenství a možnost vytváření skupinové integrity. Vedle pasivní složky tohoto vzdělávání, kterou podle jejich názoru reprezentuje oblast vzdělávání k právnímu vědomí, vidí v občanském vzdělávání i aktivní působení jedince, formou tzv. aktivního občanství, kdy se jedinec na veškerém dění ve státě, regionu či komunitě, podílí.

### **1.1.2 Zájmové vzdělávání dospělých**

Palán a Langer (2008, s. 99) vidí v úloze zájmového vzdělávání velký předpoklad pro dotváření osobnosti a její hodnotové orientace. Zájmové vzdělávání umožňuje seberealizaci ve volném čase, kultivuje osobnost na základě jejích zájmů a vzdělávacích potřeb. Kultivací osobnosti dochází ke zkvalitňování lidských zdrojů společnosti. Může být poskytováno, resp. probíhat formou sebevzdělávání, za podpory různých informačních zdrojů, či prostřednictvím činností různých spolků a soukromých organizací. Také Veteška (2010, s. 22) spatřuje v zájmovém vzdělávání širokou obsahovou orientaci, ke vztahu k oblastem problematiky, kterou zahrnuje, ať už jde o oblast všeobecně vzdělávací, osvětovou, kulturní či historickou apod. Díky významové složce kultivace osobnosti shledává zájmové vzdělávání se stejně důležitou preferencí jako u dalšího profesního vzdělávání, kdy poukazuje na firmy ve světě, které se spolupodílí na tomto vzdělávání z důvodu pochopení logiky, že kultivace osobnosti napomáhá rozvíjení lidských zdrojů.

V rámci konceptu celoživotního učení, kdy je kladený důraz na svobodu, flexibilitu, plánování osobního rozvoje dospělého člověka a naplnění vnímané kvality života, se stává zájmové vzdělávání významným prvkem, který tuto kvalitu života jedince může výrazně ovlivnit. Jde o získání klíčových kompetencí, jako je kreativita, entuziasmus, sebedůvěra, motivace apod., které vedou právě ke zvyšování kvality života, ke spokojenosti se životem. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 170)

### **1.1.3 Další profesní vzdělávání**

Jedincům, kteří ukončili své vzdělávání počátečním vzděláváním, se podle Palána a Langer (2008, s. 96) poskytuje další profesní vzdělávání, které má přímou vazbu na jejich pro-



fesní zařazení. Zahrnuje všechny formy odborného a profesního vzdělávání během aktivního pracovního života, jakmile je ukončeno nejen odborné vzdělávání, ale i absolvovaná příprava na povolání ve školském systému. Rozvíjí nejen znalosti a dovednosti, postoje a návyky dospělého jedince, ale udržuje soulad v optimální hranici mezi kvalifikací subjektivní, kdy jde o reálnou pracovní způsobilost jedince a kvalifikací objektivní, kterou jsou kladeny nároky na výkon konkrétní profese. Kvalifikace pracovníka je tedy stále přizpůsobována kvalifikovanosti práce.

Rabušicová a Rabušic (2008, s. 115 - 117) zmiňují jako specifickou oblast spojenou s profesním vzděláváním rozvoj lidských zdrojů, členěný dále na řízení lidských zdrojů a na rozvoj pracovníků. S personalistikou a managementem je úzce spjato právě řízení lidských zdrojů, vzdělávání dospělých a podnikové vzdělávání k rozvoji pracovníků. Součástí se stává i sociální odpovědnost, rovnost příležitostí, podpora sociální inkluze, etika řízení a vedení.

Další profesní vzdělávání dospělých definuje Mužík (1999, s. 40) jako potřebu vyplývající z vlivu, který se odehrává uvnitř podniku či organizace. Vlivem technických, organizačních, ekonomických, ale také sociálních změn dochází k požadavku na zvýšení a doplnění kvalifikace pracovníků. Změny v procesech personální a sociální mobility vyvolávají zákonitou potřebu dalšího vzdělávání, nutné k zvládnutí nové profese či funkce. K zvládnutí různých dalších forem a procesů v učení dospělých, je významný vliv příznivého sociálního klimatu na pracovišti, ať už jde o potřebu dalšího vzdělávání ze strany organizace či o motivaci samotného pracovníka, o jeho vlastní snahu vyrovnat se novým změnám, uplatnit svou osobnost, či materiální zajištění standardu své rodině.

V konceptu celoživotního vzdělávání dále Mužík (2009, s. 2 - 5) definuje další profesní vzdělávání také jako jeho nejdůležitější součást, která je spoluvytvářena spojením nejen produktivního věku člověka, ale i jeho pracovní pozicí a profesí. Konstatuje, že právě jako významná součást tohoto konceptu se podílí na prevenci v případné nezaměstnanosti a v mnoha případech slouží jako nástroj efektivity, co se týče posilování konkurence nejen ve schopnostech mezi jednotlivci, ale také v rámci firmy (podniku), svého regionu. Z výše uvedeného dále odvozuje, že další profesní vzdělávání je vázáno nejen na profesi jednotlivce, tedy jeho pracovní pozici, ale také na jeho role v životě a v neposlední řadě na jeho ekonomický status. V rámci posílení a udržení těchto pozic pak do této oblasti neodmysli-

telně spadá také rekvalifikační vzdělávání, neboť během pracovního života jedince může nastat situace, že bude nucen změnit původní kvalifikaci.

Z pohledu podniků, institucí i pracovníků vnímá Mužík (2009, s. 2 - 7) další profesní vzdělávání také jako investici do lidského kapitálu, kdy hlavně a především v životě jedince a pro jeho další pracovní, též osobní rozvoj, je toto vzdělávání významným socializačním prvkem. Z hlediska ekonomického shledává toto vzdělávání službou, která je současnému trhu nabízena. Z pohledu uvedených odběratelů, tedy jak zaměstnavatelů, tak i pracovníků, je vzdělávání právě již zmiňovanou investicí. Tyto investice Mužík (2009, s. 7) člení na prvotní, kdy základním obsahem těchto investic je vstup do problematiky dalšího vzdělávání pracovníků. Dalším typem označuje jako investici nahrazovací, kdy vzdělávacím cílem u pracovníka je prohloubení a obnovení zastaralých znalostí a dovedností, v rámci jeho dosavadní kvalifikace. Poslední typem jsou pak investice rozšiřovací, kde hlavním konceptem vzdělávání je další rozšiřování současných kvalifikačních znalostí, dovedností a schopností pracovníka.

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Neustálé proměnlivé podmínky v životě dospělého jedince mohou být důvodem pro volbu dalšího vzdělávání, nástrojem, jak získat postup v zaměstnání, jak větší prestiží vyjádřit svou osobnost a v neposlední řadě jak zvýšit svou výkonnost, schopnost řešit problémy a konflikty. Mezi učením dospělých lidí a učením mládeže sice existují zvláštnosti, které sice proces učení spíše ztěžují, než ulehčují, ale schopnost učit se a také efektivně, u dospělého jedince přetrvává. Dospělý jedinec má zájem se učit a zdokonalovat, aby snížil míru rozdílu mezi tím, kým v současnosti je a kým by chtěl být. (Mužik, 2004, s. 24 - 25)

Podle Průchy a Vetešky (2014, s. 301) je vzdělávání dospělých takovým procesem vzdělávání, ve kterém jsou zahrnuty všechny aktivity, které uskutečňuje dospělý jedinec nejen v rámci formálního, ale i neformálního vzdělávání. Rámec formálního vzdělávání je tvořen absolvováním určitého stupně vzdělání během počátečního vzdělávání, oproti tomu neformální vzdělávání nabízí větší škálu vzdělávacích příležitostí. Palán a Langer (2008, s. 95) spatřují ve vzdělávání dospělých celoživotní proces, kdy je jedinec přizpůsobován změnám ekonomickým, kulturním, společenským i politickým. Jde o subsystém celoživotního učení, ve kterém je proces enkulturace, socializace a resocializace neustálý, celoživotní a permanentní. Vzdělávání dospělých tedy jako tento subsystém zahrnuje formální, neformální a informální vzdělávání.

Veteška (2010, s. 18) v rámci výše uvedeného dále uvádí, že **formální vzdělávání dospělých** probíhá ve vzdělávacích institucích, jakými jsou zpravidla školy. Legislativně jsou vymezeny jak funkce, cíle a obsahy, tak i organizační a způsoby hodnocení. Vzdělávací stupně na sebe navazují, počínaje stupněm základním, dále středním a vysokoškolským, kdy jejich absolventi získávají potvrzení ve formě vysvědčení, diplomu, certifikátu apod. V případě **neformálního vzdělávání** uvádí realizaci mimo formální vzdělávací systém, formou kurzů, seminářů apod. Probíhá většinou v zařízeních, kde jedinec pracuje, nebo v soukromých vzdělávacích zařízeních, neziskových organizacích, ale i ve školském zařízení. Jedinec nezískává ucelený stupeň vzdělání, ale získává vědomosti, dovednosti, zkušenosti a kompetence, které mu pomohou zlepšit jeho pracovní i společenské uplatnění. Řadí se sem kurzy cizích jazyků, rekvalifikační kurzy, počítačové kurzy, ale také tematické přednášky či jiné krátkodobé kurzy apod. **Informální vzdělávání (učení)** chápe jako neorganizované, nesystematické, institucionálně nekoordinované vzdělávání. Vědomosti, do-

vednosti, postoje a kompetence jedinec získává každodenní činností doma nebo v zaměstnání, ve svém volném čase, např. sledováním televize apod. Ač tato činnost zahrnuje i sebevzdělávání, nabyté vědomosti nelze ověřit.

## 2.1 Kombinovaná forma studia

Podle Průchy a Vetešky (2014, s. 157) je kombinovaná forma studia vzniklá spojením prezenční a distanční formy studia. Pro studující není podmínkou účastnit se denních přednášek a seminářů, jako je tomu u prezenčních studentů. Příprava studentů kombinované formy studia probíhá doma. Několikrát během semestru obvykle dochází na celodenní blok výuky, kdy zároveň probíhají konzultace s vyučujícími. Závěr semestru patří zkouškám z předmětů, které si studující zapsali před začátkem semestru. Toto studium je vhodnou formou studia při zaměstnání, lze také souběžně studovat na dvou vysokých školách. Předpokladem je vysoká motivace studujících pro pravidelné a efektivní samostudium. K tomu přispívají studijní texty, které mají k dispozici, ať už v tištěné či elektronické podobě a také efektivní využívání informačních technologií, jako je např. e - learning.

Kombinovaná forma studia je vhodnou volbou pro ty, jež pracují na plný úvazek, nebo ke studiu pracovat chtějí a v praxi je velmi rozšířená. Mužik (2011, s. 86) uvádí jako hlavní příčinu vzniku této formy studia snahu racionalizovat výuku tím způsobem, že její část bude převedena do lektorem řízeného individuálního samostudia účastníků. Vzdělávací praxe této kombinované formy studia má různorodé podoby, např. jako vstupní semináře, kde lektor účastníky seznámí s problematikou a učební látkou a sdělí jim způsob, jakým budou ověřovány jejich znalosti. Dále zmiňuje individuální studium, s prvky distančního vzdělávání, které může probíhat korespondenčně či v e - learningové podobě. Tréninkové kurzy naopak probíhají v přímé interakci s lektorem - problematika je řešena až po osvojení účastníkem během individuálního studia. Kombinovanou výuku mohou tvořit také závěrečné zkoušky nebo případně obhajoby písemných prací, projekty, testy apod.

Kombinovaná forma studia sice nabízí větší časovou volnost, co se týče fyzické účasti na přednáškách či konzultacích s vyučujícími, ale absence na víkendovém bloku se již nedá nahradit a to s sebou nese velké riziko nedostatečného pochopení učiva, ztrátu velkého času při učení se na zkoušky, neboť mnohdy právě díky nedostačujícím materiálům je samostudium velmi náročné. Lze ovšem souhlasit s konstatováním Vetešky (2009, s. 231 - 232), že kombinované studium je jediná realizovatelná cesta k dosažení zvýšení kvalifika-

ce, právě v případě pracovně vytížených a aktivních jedinců, kteří tak mohou čelit stále se zvyšujícím požadavkům dnešního trhu práce. Samostudium je podpořeno zralostí a vysokou motivační stránkou uchazečů o studium, ale je také potřeba neustále vytvářet vhodné podmínky, a to hlavně v oblasti informačních a komunikačních technologií během vyučovacího procesu tak, aby vzdělávání pro ně bylo usnadněním a přínosem.

## 2.2 Vymezení pojmu dospělost

Dospělost je obdobím nejvyšší zralosti člověka a zároveň nejdelším obdobím lidského života. Vágnerová (2007, s. 9) vymezuje dospělost dvěma hledisky, biologickým a psychosociálním. Hledisko biologické je spjata s fyzickou úrovní jedince, dospělost se stává důležitou proměnou významu sexuality. Jde o dobu sexuální zralosti, která je důležitým aspektem pro utváření partnerského vztahu. V určitém stupni vývoje nabývá významu reprodukční složka, potřeba mít dítě.

Psychosociální vymezení, jak uvádí dále Vágnerová (2007, s. 10 - 11), je poněkud komplikovanější. Tato proměna probíhá u různých lidí v odlišnou dobu, v jiném tempu. Existují tři oblasti psychosociálních znaků dospělosti. Oblast první je charakterizována změnou osobnosti jedince. V této fázi dochází k osamostatnění jedince, k relativní svobodě v rozhodování i ochotě přijmout zodpovědnost za své činy. Dospělý člověk se projevuje větší osobní vyrovnaností, realisticky dokáže odhadnout své vlastní síly a kompetence. Lépe začíná ovládat své emoce a jednání, umí se vzdát vlastního uspokojení, pokud je to nutné z nějakého důvodu. Svě aktuální osobní potřeby dokáže podřizovat jiným významnějším hodnotám. Druhou oblastí jsou změny v socializačním rozvoji. Osamostatnění přináší nezávislost na své původní, orientační rodině, názor na rodiče se stává realistickým, vztahy jsou celkově klidnější. Dochází k zvládnutí vlastního párového soužití, umí brát ohledy na potřeby svého partnera. Zralost se promítá i do profesní sféry, kdy jako dospělý člověk zvládá jednání s lidmi, kteří jsou jemu podřízeni, ale také s lidmi, jemu nadřízenými. Finanční nezávislost je pak třetí oblastí, která určuje společenské osamostatnění jedince. Ekonomicky se stává nevázaným na původní rodině, seberealizačně se dokáže uspokojit, jeho soběstačnost v rámci profesní role je prostředkem sebepotvrzení.

V podání Říčana (2014, s. 230 - 231) se dospělý člověk vyznačuje schopností výkonu produktivní práce, díky níž se stává existenčně nezávislým a jeho pracovní výkon probíhá bez fluktuací. Bezkonfliktně spolupracuje, je ochoten nechat si poradit i pomoci, být podříze-

nou osobou, ale také umí být nápomocen méně zkušeným kolegům. Vůči nadřízeným se chová vyspěle, dokáže být cílevědomý vůči své orientaci na prostředí, kde žije a pracuje. Je již také schopen samostatně bydlet a hospodařit, vytvořit dlouhodobý vztah a pečovat nejen o blaho rodiny, ale i širší společnosti. V rámci své budoucnosti se již řídí realistickými plány, které vyplývají z jeho možností a zájmů.

Další kapitola bude orientována především na období mladé a též střední dospělosti. Věkové vymezení, níže uváděné, bude totiž odpovídat věkovému rozpětí účastníků výzkumu v praktické části této práce.

### 2.3 Období mladé a střední dospělosti

V odborné literatuře nalézáme velké množství vymezení stádií dospělosti, velké množství autorů, jež tyto stádia různě definují. Věkového rozpětí jednotlivých etap není možné se držet zcela přesně a jednoznačně, neboť tyto dílčí etapy se překrývají a nástup může být u každého jedince jiný. Tato kapitola bude zaměřena na období mladé a střední dospělosti, neboť nejvíce vystihuje věkové rozpětí účastníků výzkumu.

Podle Vágnerové (2007, s. 11 - 24) je mladá dospělost obdobím mezi 20 - 40 lety. Jde o fázi intenzivního rozvoje, snaha o to, dosáhnout žádoucího profesního uplatnění a také partnerství, tedy emočního přijetí. Proměna kognitivních funkcí je v této fázi dána především zkušeností. Díky rostoucí zkušenosti se myšlení stává integrovanější, postformálnější. Dospělý člověk v tomto období je sebekritičtější, směřuje se s nejednoznačností a proměnou, umí pracovat s protiklady. Specifickou zkušenost přináší zvláště profese, kde se uplatňují jiné kompetence než ve škole či v osobním životě. Vhodnou volbou případného dalšího studia může rozvinout dosud latentní předpoklady, potřebné pro míru úspěšnosti dalšího sebehodnocení. Stabilizací emočního prožívání, schopností emoční regulace dochází k zásadním životním mezníkům, jako je uzavření manželství (nebo jiná forma trvalějšího partnerství) a jedinec se stává rodičem. Profesní role se stává důležitou součástí mladého dospělého, prochází obdobím profesního startu a obdobím profesní konsolidace. Vágnerová dále uvádí (2007, s. 64), že postoj k této roli je také určen genderovými specifiky. Ženy se jí obvykle snaží zharmonizovat s rolí matky a manželky. Uzavřením manželství dochází k období adaptace na život s partnerem. Představy o manželství mnohdy ale nemusí odpovídat skutečnosti. Většinou přináší větší zátěž pro ženy než pro muže.

Rodičovství může být nejen zdrojem psychosociálního obohacení, ale též představuje velkou životní zátěž v procesu adaptace na rodičovství, která je rozdílná pro otce i matku. Žena může mít pocit, že je mateřstvím limitována, muž obvykle naopak prochází uspokojivou životní fází, pokud nejsou finanční problémy. Ale obvykle také dochází k proměně partnerského vztahu. Partneři na sebe nemají dostatek času a vztah se může dostat na úroveň emočně ochuzeného stereotypu. Muž jako otec se většinou účastní jen volnočasových aktivit, co se dětí týče, rutinní péči se věnuje jen v situaci, že ji nemůže vykonávat matka. Role matky je pro ženu nadále významná, ale mnohdy začíná mít zájem také o svůj další osobní rozvoj. Nástup dítěte do školy mění obvykle styl života celé rodiny. Přibývají nové povinnosti, kterým musí jako rodiče přizpůsobit režim celého dne, zvyšuje se jejich psychická zátěž, týkající se nejen chodu rodiny, ale také nároků jejich profese. (Vágnerová, 2007, s. 130 - 139)

Období střední dospělosti charakterizuje Vágnerová (2007, s. 178 - 179) jako věk mezi 40 - 50 lety, vyznačující se jako vrchol zralosti, období nárůstu zodpovědnosti a významných proměn již dříve započatých procesů. Rodina a profesní kariéra se stává hlavní doménou společenských výzev, které nabývají rozdílných významů. Tento věk se stává také dobou protikladů. Na jedné straně se jedinec nachází na vrcholu své životní kariéry, je celkově spokojený se svým životem; na straně druhé existují jedinci, kteří jsou ovládáni pocitem životní i profesní prohry. I v tomto věku podle Vágnerové (2007, s. 190 - 196) zkušenosti ovlivňují přehodnocení různých životních situací a stanovují preference způsobů, jak je řešit. Může docházet ke stagnaci kognitivních kompetencí, ale postformální uvažování se dále rozvíjí a proměňuje formou střízlivějšího kontextuálního uvažování. Dosažené vzdělání, profesní zařazení, v neposlední řadě úspěšnost v osobním životě ovlivňují již stabilizované sebehodnocení a také hodnocení vlastních kompetencí. Emoční prožívání je relativně stabilizované, intenzita prožívaných emocí je na středním stupni. Lidé středního věku vlivem zkušeností a stabilizace osobních vlastností dosahují vrcholu emoční zralosti, umí ovládat vlastní pocity, stejně jako interpretovat emoční projevy druhých.

V rámci profese, co se týče období střední dospělosti, spatřuje Říčan (2014, s. 296) toto období jako neproduktivnější. V případě, že jedinec vykonává pocitově úspěšnou a prospěšnou práci, získává tím nejen pevnější sebevědomí, ale také respekt u svého okolí. Rozdílnost těchto pocitů je dána vykonávanou profesí, jinak je vnímána práce dělníka, ač kvalifikovaného a jinak práce řídicího pracovníka. Většinou ale platí, že ve věku kolem čtyřiceti

let jedinec nemá již důvod a potřebu dokazovat své osobní a pracovní kvality, snaží se pracovat tak, aby práce přinášela trvalý a dlouhodobý užitek. Postoje k pracovní aktivitě jsou dány osobností jedince a také situací, v jaké se tento jedinec nachází. (Říčan, 2014, s. 297)

V případě profesní role také Vágnerová (2007, s. 196 - 200) uvádí, že lidé středního věku svou produktivitou dosahují vrcholu, jejich profesní kompetence se stabilizují, mnohdy dále rozvíjejí tím směrem, že převezmou vedoucí postavení. Nastává též období bilancování z hlediska profese, které může vylynout v rozhodnutí změnit profesi. Důvodem může být uvědomění poslední šance dosáhnout lepšího sebeuplatnění, ale také tlak konkurence vzdělanostně lépe vybavených mladších spolupracovníků. Zvýšená koncentrace na profesi může vést až k syndromu vyhoření. Vyšší věk se později stává i překážkou, pro mnohé profese nejsou lidé starší 40 let žádoucí. Význam dosavadního vzdělání narůstá, profesní postavení i příslušnost k určité sociální vrstvě je dána právě úrovní vzdělání.

V oblasti genderové identity, podle Vágnerové (2007, s. 186 - 189), týkající se období střední dospělosti, je pro muže tento věk dobou vrcholného výkonu a úspěchu, dochází k ústupu dominantního přístupu, mají větší schopnost a ochotu naslouchat. Více však v tomto věku podléhají negativní existenciální bilanci. Ženy středního věku bývají velmi ovlivněny mateřstvím. Tento věk se stává vrcholem života jen pro ty ženy, které zvládly jak mateřství, tak i žádoucí profesní kariéru. Na druhé straně jsou ženy, co nemají nic k naplnění své identity a je pro ně velmi těžké začínat v tomto věku znovu.

Vymezení dospělosti, jak uvádí Hladílek (2009, s. 143), spočívá v životní etapě, která navazuje na etapu mládí a spěje postupně ke smrti. Co se věkového rozpětí týče, rozlišuje období mladé dospělosti od 20 - 30 let a dále období střední dospělosti, asi do 45 let, které je pro něj obdobím plného výkonu a již relativní stability. Podle něj nelze chronologicky vyjádřit všechny změny, které probíhají v psychice člověka během života. Je důležité rozlišit i věk funkční, to jak jedinec svůj věk vnímá, prožívá, nakolik se cítí zdatný. V průběhu dospělosti také podle Hladílka (2009, s. 143 - 144) dochází k fyziologickým změnám, co se týče smyslových orgánů, snižuje se taktéž zraková a sluchová výkonnost. Poznávací funkce se promítají především v oblasti vnímání, paměti a myšlení. Mají-li mít dobrý průběh, tak podmínkou je rozsáhlá úroveň vědomostí a pozornosti. Vnímání, které je v období dospělosti objektivnější a přesnější, je ovlivněno dosavadními životními zkušenostmi a znalostmi. Paměť v tomto období je již ovlivněna hlavně věkem. Převod informací z krátkodobé paměti do dlouhodobé je významově rozhodující pro učení. Výkon povolání má za vliv



rozvíjení speciální profesní paměti. Kolem 35. až 40. roku kulminuje význam a potřeba praktického myšlení, které je důležité právě pro volbu přístupu k dalšímu vzdělávání. Dospělý člověk hledá smysl, účel a cíl, proč se vzdělávat, není už ovlivňován jenom zmiňovaným věkem, ale také společenskými poměry, rodinou, osobní situací. Jeho způsobilost učit se je ovlivněna také stupněm dosaženého vzdělání a charakterem jeho dosavadní pracovní činnosti.

## 2.4 Schopnost učení se ve středním věku

Ve vzdělávání dospělých, jak uvádí Veteška a Vacínová (2011, s. 70), záleží hlavně na tom, v jaké fázi učebního procesu se jedinec nachází, ale i tak je definování a vymezení pojmu schopnosti učit se, pojmem velmi složitým. Omezení v krátkodobé paměti u starších dospělých je prokázáno experimentálními výzkumy, které však nejsou zcela přesné, ale je konstatováno, že schopnost učit se je dána pěti základními faktory, kterými jsou nejen kapacita schopnosti učit se, zájem o učení, ale také lehkost učení, trvalost a intenzita učení. Dále zmiňují, že množství materiálu, které účastník vzdělávání je schopen pojmout a zpracovat, určuje právě zmíněná kapacita schopnosti učit se. Lehkost učení je dána tím, jak rychle dokáže jedinec látku přijmout. Zájem o učení je vyjádřen nejen odpovědností, ale i povinnostmi a nutnostmi učit se. Dosahování lepších výsledků ve srovnání s dětmi je následkem cílevědomého postoje k učení. (Veteška, Vacínová, 2011, s. 70)

Kuric (2000, s. 139 - 140) konstatuje, že doba učení se sice pozvolna stává delší, také dochází k poklesu přesnosti v memorování, ale míra hladiny schopnosti učit se a zapamatovat si informace, v určitém rozsahu, zůstává neměnná. Obtížnost v postupu učení je dána tím, v jaké úrovni se učící jedinec nachází v rámci motivace, a také charakterem učiva, jeho obsahem. V rámci oblasti, týkající se inteligence, tedy ve smyslu schopnosti soustředění, můžeme sledovat vyšší zdrženlivost v rozhodování a nižší tempo při vypořádávání se s novými problémy.

Co se týče inteligence, tedy rozumové schopnosti, tak Vágnerová (2007, s. 19) ji člení na fluidní a krystalickou. Fluidní, tedy vrozená inteligence, představuje poznávací schopnosti, umožňující zpracování nových informací a zacházení s abstraktními pojmy. Krystalická, tedy inteligence, která je ovlivňována prostředím a učením, je zase taková, která dokáže zpracovávat zkušenosti a znalosti pomocí různých způsobů interpretace.

Dále Vágnerová (2007, s. 190 - 191) uvádí, že v období středního věku fluidní inteligence stagnuje, k zásadnímu poklesu ale nedochází, naopak krystalická inteligence ve spojitosti se stylem života se může i zlepšovat, nejen udržovat se na stejné úrovni.

Podle Skorunkové (2013, s. 138) se úroveň schopností zásadně nemění, může kolísat aktuální výkon, který ovlivňuje snížená flexibilita, výkyvy pozornosti a krátkodobé paměti, pomalejší reakce. Vědomosti, zkušenosti a naučené strategie uvažování mohou kompenzovat tento pokles flexibility, vstřípivosti i vybavování z paměti. I v tomto věku je možné učení se novým znalostem a rozvoj nových dovedností. Při učení je však třeba počítat s delším časovým limitem vzhledem k pomalejšímu tempu učení.

Nelze opomenout, že způsobilost člověka k tomu, aby byl schopen se naučit něčemu novému, ovlivňuje také plasticita jeho mozku. Tuto schopnost zmiňuje Kempermann (2009, s. 30 - 31), kde plasticitu mozku charakterizuje jako vztah mezi formou a funkcí mozku, kdy mozek velmi dynamickým způsobem ovlivňuje mozkovou činnost a její kognitivní funkce. Význam plasticity tkví v tom, že nadcházející změny jsou příčinou postavenou a (spolu) podmíněnou na změně, která všemu předcházela. Tvárnost mozku je dána právě jeho plasticitou. Aktivita mozku u člověka spočívá v aktivitě nervových buněk, jejichž komunikace probíhá přes místa, které jsou ve vzájemném styku, jde o takzvané synapse. Učení na úrovni nervových buněk funguje tak, že probíhající synapse jsou podporovány mírou aktivity těchto nervových buněk. Aktivita těchto nervových buněk musí probíhat současně, jinak by došlo ke snížení intenzity probíhajících synapsí. Můžeme tedy konstatovat, že mozek lze trénovat. Plasticita je tedy jednoznačně charakteristická kolísáním struktury mozku, na které je lidská paměť závislá. Přizpůsobivost je důležitá vlastnost mozku pro schopnost učení. Čím větší je schopnost mozku se přizpůsobovat, tím rychleji a efektivněji mozková síť zpracovává nové impulsy, které vedou k tomu, že se snadněji a přizpůsobí nové situaci. Ale jakmile se objeví nová informace, nutná k osvojení, informace dříve naučené jsou vystaveny nebezpečí, že dojde k jejich úplné ztrátě nebo přepsání, díky nutnému přizpůsobení se adaptaci na informace nové. Pevná neuronová síť sice umožňuje mozku, aby osvojené informace nezapomněl, ale stává se pro něj obtížné, pojmout něco nového k tomu, co si již osvojil. Plasticita mozku je řízeně dávkována a usměřňována nejen ve vztahu k neuronovým systémům a sítím, ale také k jednotlivým mozkovým buňkám, které je mozek schopen i nadále nově vytvářet. Toto nové vytváření buněk je podmíněno nejen tělesnou, ale také kognitivní aktivitou jedince. (Kempermann, 2009, s. 32 - 34).

V starší dospělosti, uvádí Veteška a Vacínová (2011, s. 77 - 78), nedochází jen ke změnám v psychických procesech a výkonnosti, ale také ke změnám osobnosti. Rozdíly osobnostních znaků mezi různými věkovými skupinami jsou převyšovány interindividuálními rozdíly osobami stejné věkové skupiny. Ve změně osobnosti mají podstatnou roli biografické a sociální momenty. Ve výkonnostní oblasti dochází ke změnám v závislosti na existenčních a sociálních podmínkách a také v závislosti na věku, jehož důsledky se mohou projevit zcela různě. Ovšem pokles může být kompenzován nejen předcházejícími zkušenostmi, ale také důvěrou ve své schopnosti.

Schopnost učení u dospělého jedince je do značné míry ovlivněna i tím, jak svůj mozek v průběhu aktivního života trénuje, zda mu poskytuje podněty, aby dále rozvíjel paměťové funkce. Mladý účastník počátečního vzdělávání je v denní interakci s novými informacemi, paměť prochází neustálým memorováním, kdežto dospělý jedinec, hlavně v návaznosti na množství volného času, který umožňuje rodina a zaměstnání, má mnohdy odlišné postoje k rozvíjení poznávacích zájmů. Dospělý jedinec se spíše orientuje na uplatňování svých nabytých životních znalostí a také na řešení konkrétních praktických úkolů.

Naše výše uvedené konstatování je tedy ve shodě s tím, jak uvádějí Langmeier a Krejčířová (2006, s. 191), že učit se něčemu novému v tomto období může být obtížnější, neboť myšlení již postrádá pružnost, čerpá hlavně z dříve nabytých zkušeností a znalostí. Nicméně díky tomu jedinec využívá lépe svých dovedností, převládá u něj rozvážnost než unáhlená řešení. U těch jedinců, kteří, kteří mají zájem nejen díky své profesi získávat nové informace, úroveň kognitivních schopností výrazně neklesá, ba právě naopak dochází k nárůstu intelektových schopností.

Na snižování úrovně rozvoje paměťových schopností a s tím spojené zvláštnosti průběhu paměti poukazuje i Barták (2003, s. 18), právě v souvislosti se vzděláváním dospělých. V jeho podání je s ohledem na schopnost učení se v dospělém věku třeba brát zřetel na to, že dospělý účastník vzdělávání se především snaží uplatnit získané životní a pracovní zkušenosti, což je spojeno právě s rozdíly v pružnosti myšlení, protože ve středním věku dochází k snižování úrovně základních vlastností vnímání. Schopnost učení je ale ekvivalentně posílena zvýšenou úrovní praktického a logického myšlení, které má za následek hlavně potřebu samostatného myšlení a jednání, které vede k sebezpotvrzení a snížení celkové nejistoty z vlastní nedostatečnosti. (Barták, 2003, s. 18 - 19)

### 3 ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ STUDIUM DOSPĚLÝCH PŘI RODINĚ A ZAMĚSTNÁNÍ

Ač už v dnešní době oblast vzdělávání dospělých není zcela opomíjená, větší význam je přikládán převážně vzdělávání dětí a mladistvých. Tak jako je u dětí a mladistvých zdůrazňována myšlenka kladného podněcování k učení, zrovna tak u dospělých by měla být podněcována aktivní účast na dalším vzdělávání a zdůrazňována hodnota vzdělávání. Navzdory tomuto uvedenému ne každý dospělý jedinec, který je již zařazen v pracovním procesu, má za povinnost, danou zaměstnavatelem, se dále kontinuálně vzdělávat. V tomto případě předpokládáme, že rozhodnutí o tom, zda se dospělý jedinec bude dále vzdělávat, je tedy v úplném začátku závislé jen na jeho vlastní motivaci a potřebě se dále vzdělávat.

Vzdělávání dospělých se odlišuje se vzděláváním dětí a mládeže nejen charakterem vzdělávacího procesu, ale jak uvádí Mužík (2004, s. 30), rozdílnost spočívá ve vzájemné nezastupitelnosti. Vzdělávání dětí je přípravou na život, zaměřuje se na vzdělávací normativy, počítá se s budoucím eventuálním využitím znalostí. Dospělý účastník vzdělávání je daleko více motivován učením potřebného, učení s takovým obsahem, které využije jako pomoc při řešení profesních i životních problémů. (Mužík, 2004, s. 30 - 31)

Na rozdíl od dětí a mládeže u dospělého jedince mají na jeho vzdělávání nemalý vliv další činitelé, kterými jsou rodinné a pracovní prostředí, jako nedílná součást jeho života. Každý dospělý jedinec, vstupující do dalšího vzdělávání, následně absolvující toto studium, má zcela odlišnou sociální situaci, jiné možnosti a podmínky ke studiu. V následujících podkapitolách si některé z nich uvedeme a vysvětlíme podstatu jejich vlivu, jejich působení a význam.

#### 3.1 Motivace a potřeby

Motivace, jež vedou jedince k uskutečnění určitých akcí, ať už vědomě či nevědomě, jsou různorodé. Ve vzdělávání dospělých hraje motivace stěžejní úlohu. Jak uvádí Nakonečný (1997, s. 105), jde o jev psychiky, která tento proces energetizace chování, ač má biologický základ, řízeně reguluje. Motivací u dospělého jedince, který se rozhodne pro studium při zaměstnání, může být nejen další a nové uplatnění na trhu práce, zvýšení kariéry a kompetencí, touha získat nové znalosti a dovednosti, všeobecný přehled, ale také snaha o získání určitého psychického stavu uspokojení. Motivaci lze podle Beneše (2008, s. 82), ve vztahu

k učení dospělých, také chápat jako působení nejen vnitřních, ale také všech vnějších faktorů. Tyto faktory se aktivně zaměřují na to, aby řídili účastníkovu prožívání a chování.

Nakonečný (1997, s. 102) v této souvislosti zároveň poukazuje na existenci pojmů motivace a motiv, které je potřeba rozlišovat, neboť motivace je podle něj procesem, kdežto motiv je jeho dispozicí, hypotetickou. K tomu uvádí Beneš (2008, s. 83), že motivy jsou různorodé a jejich rozlišení na hodnotné, tedy vnitřní a méně hodnotné, tedy vnější, se ve vzdělávání dospělých ukazuje jako příliš neosvědčené. Tyto motivy se nedají jednoznačně hierarchizovat, neboť jde o komplex motivů, neustále se vyvíjející a měnící se. Dle jeho názoru jsou motivy k učení hlavně postavené na sociálním zázemí a vznikají proto, aby bylo možné řešit konkrétní problémy. Klasifikaci motivů, týkající se účasti dospělých na dalším vzdělávání vymezuje Beneš (2008, s. 83 – 84) takto, jako:

- potřebu sociálního kontaktu (jedinci mají snahu navázat a rozvíjet nové společenské vztahy, požadují, aby jejich studium bylo jinými akceptováno, snaží se více chápat své osobní problémy, chtějí zlepšit své společenské postavení, vidí jako nezbytné navazovat nová přátelství a aktivity v rámci skupiny);
- sociální pohnutky (účastníci hledají místo, prostor, kde nebudou vystavováni tlakům a frustracím, vyplývajícím z běžného života);
- důvody v rámci profese (udržení si svého pracovního místa nebo jeho další rozvíjení v rámci větších kompetencí);
- snaha podílet se nejen na politickém, ale hlavně regionálním životě (důvodem je zlepšení svých schopností pro podílení se na aktivitách v rámci svého regionu);
- očekávání z vnějšku (účastník dává na rady přátel, zaměstnavatele, přátel, agentur zabývajících se poradenstvím v oblasti vzdělávacích služeb apod.);
- zájmy v oblasti nového poznání (jde o motivaci, která odpovídá vlastní hodnotě znalostí a představě vzdělávání dospělých).

Také Somr (2008, s. 17 - 21) uvádí, že dospělí nevstupují do vzdělávacích situací pouze na základě jednoho motivu, ale jsou ovlivňováni řadou vzájemně propojených motivů, kde u jednoho z nich vždy převládá dominantnost. Mezi tuto šíři motivů řadí, např.:

- úniky z nudy, pocity osamělosti, nepotřebnosti, kompenzaci nedostatků ve vzdělání, zbavení se společenských problémů;

- potřebu získání vědomostí, osvojení dovedností a nových postojů – tím usnadnění vlastního pracovního postupu, možnost většího sebeuplatnění;
- potřebu nových přátel, společenských kontaktů, skupinových aktivit, získání ocenění za studijní úspěchy;
- potřebu učit se pro pocit radosti z nového poznávání, splnění očekávání všech blízkých nebo autorit, např. v zaměstnání;
- nadřazení společenského prospěchu, který bude výsledkem osvojených vědomostí, postojů a dovedností.

V souvislosti s motivací souvisí také pojem potřeba. Podle Říčana (2007, s. 106 - 108) je potřeba základní formou motivu, konečným zdrojem motivace. Potřeby jsou nejen primárního charakteru, tedy biologické, kam řadíme hlad, žízeň, potřebu spánku, a jiné, ale i charakteru sekundárního, kam se řadí sociální potřeby člověka, jako je potřeba bezpečí, sebe-realizace, uznání a v neposlední řadě potřeba sounáležitosti a lásky. Mezi nejznámější teorii, vycházející ze souhrnného pojetí potřeb je Maslowova hierarchie potřeb, kde je právě patrná vazba mezi potřebami primárními a sekundárními. Pět základních existenciálních potřeb, které je zralá osoba schopna integrovat, formuloval také Erich Fromm. Jde o potřebu vztaženosti k druhým, potřebu transcendence, orientačního rámce a oddanosti, zakořeněnosti a identity.



Obr. 1 - Maslowova hierarchie potřeb (vlastní zpracování)

Ve vzdělávání dospělých, podle Vetešky a Vacínové (2011, s. 81) je motivace rozhodujícím faktorem, který ovlivňuje míru energie pro učení a připravenosti pro učení a také musí být podnětem pro další učení. Dospělí jsou vedeni k dalšímu vzdělávání nejen konkrétními požadavky na vykonávanou činnost, ale vedou je k tomu též podmíněné důvody jako životní otázky, změna bydlení. Důležitým motivem je též psychický důvod, který si ani neuvědomují, nebo naopak uvědomované společenské a tradiční kulturní důvody, jako je kritika společnosti, či emancipace. Motivem může být také potřeba nového sociálního kontaktu a jak smysluplně naplnit svůj dosavadní život, nejen rodinný, ale i profesní.

### 3.2 Sociální prostředí

Při vzdělávání dospělých hraje důležitou roli také jejich sociální situace, prostředí, ve kterém se právě nacházejí. Ve spojení s povinnostmi, které plynou z jeho výkonu povolání a s povinnostmi, co se týče rodiny, dochází k náročným situacím, zvláště psychického rázu. Tyto situace mohou nepříznivě ovlivňovat efektivitu vzdělávání. Snaha zvládnout všechny tři uvedené oblasti může být mnohdy neřešitelný problém. Rydvalová a Junová (2011, s. 14 - 15) uvádějí odlišnosti v generaci jedinců narozených přibližně v 90. letech a v generaci po roce 1960. Lze zde vidět jasný posun od tradičních rozdělení rolí na mužské a ženské role. Mladší generace vnímá peníze jako prostředek k dosažení životních cílů, rozvíjení koníčků, skloubení rodinného a pracovního života, ale v neposlední řadě také k prohlubování vzdělávání. Tato generace je si vědoma, že tradiční rozdělení rolí by ke skloubení rodinného, pracovního a studijního života nebylo přínosem. Vzájemná spolupráce s partnerem je zásadní. Partner je první osobou, která se spolupodílí na rozhodnutí o tom, zda se ten druhý ve vztahu bude dále vzdělávat. Výsledné rozhodnutí záleží na tom, zda partner projeví podporu či naopak. V těžším postavení se nacházejí právě ty ženy, co jsou vdané, které jsou mnohdy zatížené nejen pracovními povinnostmi, ale také péčí o rodinu a domácnost. U mužů je situace jednodušší, mnohdy je hlavním rozhodujícím faktorem to, že vyšší úroveň vzdělání může přinést lepší materiální zabezpečení rodiny.

Bilancování minulosti ve spojitosti s rodinou, taktéž profesní pozicí, sehraje ve vzdělávání dospělého jedince významnou roli. Jak uvádí Vágnerová (2007, s. 181), posuzování života pod vlivem získaných zkušeností se děje v závislosti na posouzení vlastních možností do budoucna. Právě očekávání, že může zúročit získané kompetence a zkušenosti, ho vede k poznání, že volba něco změnit je sice omezená, ale při akceptování tohoto omezení, zba-

vení se přílišných iluzí, je stále reálná a dosažitelná. V rodině však dospělý studující spatřuje zdroj jistoty a bezpečí, která v případě podpory umožní dosáhnout jeho cíle (Vágnerová, 2004, s. 178).

Jako neméně důležité zmiňuje Barták (2008, s. 19) také pracovní prostředí, ve kterém se jedinec nachází, podmínky hrají také svou velkou roli. Ve studiu při zaměstnání může pracovní prostředí působit i jako rušivý element, pokud se nedostává podpory ze strany pracoviště. Nejde jen o nedostatek spolupráce, naschvály mezi spolupracovníky, ale i aroganci nadřízených, kteří osobnostní i profesní rozvoj podřízených znevažují.

Být uplatnitelný ve své profesi je pro dospělého jedince ve středním věku potvrzením jeho osobní kvality a životní spokojenosti, jak dále uvádí Vágnerová (2007, s. 196). Nejde už sice o závislost na názorech ostatních lidí, jde spíše o vnitřní uspokojení, ale pocit'ováním tlaku konkurence mladších kolegů, se stává stres v rámci pracovních povinností významným faktorem, ovlivňujícím jeho pracovní výkon. Další vzdělávání se tak jeví snahou o oživení úsilí dosáhnout vlastního sebeuplatnění a sebeprosazení. (Vágnerová, 2007, s. 197)

Podle Beneše (2008, s. 122) je ochota dále se vzdělávat u dospělého jedince dána také charakterem, tedy druhem vykonávané práce. Pokud je práce pro člověka dostatečně motivující, což je dáno hlavně náročností vykonávané činnosti, jedinec může jevit větší snahu k dalšímu rozvoji svých intelektuálních schopností, dovedností a ke zvýšené flexibilitě. Naopak práce, která je stereotypní, ničím jej nenaplňuje, ani nemá možnost výkon této své činnosti kontrolovat, jej může dovést spíše k psychickým poruchám, frustracím a tím spojené neochotě a bezvýznamnosti se dále vzdělávat.

Celkově lze tedy říci, že okolí, jako je právě rodina a pracovní prostředí, má velký vliv na vzdělávání dospělého jedince, jde hlavně o atmosféru, která jej obklopuje. Rodinné a pracovní prostředí je tedy stěžejním prostředím, neboť je úzce spjato s každodenní činností jedince.

### **3.3 Bariéry ve vzdělávání dospělých**

Dnešní doba klade stále vyšší a vyšší nároky na zaměstnance, také rodinné povinnosti vyžadují určitý přístup a zároveň soulad. Poměr mezi prací a osobním životem je důležitým faktorem spokojenosti v životě jedince. V případě, že se jedinec dostane do zátěžových



situací, ať už ve vztahu k rodině nebo k zaměstnání, může dojít k bariérám, kdy jedinec zastává pocit, že další vzdělávání pro něj postrádá smysl, protože nedokáže sladit všechny role, které během studia musí zvládnout. Jak uvádí Hladílek (2009, s. 150 - 151), výraznou roli v těchto situacích hrají frustrace. Objevují se v případech, kdy jedinec nedokáže v případě překážky, nějakého omezení, dosáhnout svého cíle. Frustrujícím faktorem může cokoliv, co v jedinci během vzdělávání navozuje nepříjemné pocity jako strádání, nejistota či úzkost. Jednotlivé podmínky a vlivy vyvolávající frustraci se navzájem prolínají, může jimi být situace v rodině, zaměstnání, způsobuje je také časový stres a únava.

Podle Hladílk (2009, s. 151) se člení příčiny, způsobující frustraci, na organizační, psychologické a pedagogické. Mezi organizační příčiny řadí příliš malou kvantitu informací o eventualitách studia, nouzi ve finančním obnosu, které je na vzdělávání potřeba či nedostatek informací o průběhu a požadavcích kladených ke studiu. Příčinou psychologické frustrace může být neefektivní učební styl, strach z neúspěchu, nedostatečná motivace a trpělivost. Pedagogickou příčinou může být velká časová prodleva od předešlého vzdělávání, nedostatečná předchozí znalost učební látky, ale také kvalita předchozí absolvované školy.

V oblasti bariér ve vzdělávání dospělých Barták (2008, s. 18 - 20) jako významné zmiňuje bariéry percepční, intelektuální a výrazové a v neposlední řadě emoční bariéry. Percepční bariéry mají za následek, že dospělý nechápe jádro problému, nedokáže rozpoznat informace potřebné k jeho řešení. Účastník vzdělávání má tendence nevhodně vymezovat problémovou oblast, nedokáže se podívat na problém z různých hledisek. Stereotypy, návyky, apriorní představy vedou k vnímání pouze toho, co dospělý chce a ne toho, co je mu během vzdělávání předkládáno. Hrozí nebezpečí saturace, neboli nasycení, kdy účastník má pocit, že už se nemá co učit, že všechno zná a ví. Intelektuální a výrazové bariéry má za příčinu nedostatek intelektuálního vybavení a je důsledkem nevhodně zvolené studijní taktiky dospělého. K odstranění těchto bariér vede nejen nezbytná názornost, logičnost v myšlení, ale také praktické myšlení. Emoční bariéry jsou pro Bartáka (2008, s. 20) překážkami svobodného a neovladatelného myšlení, vyjádření a počínání. Může se jednat o obavu či strach z vlastních chyb, ze selhání, absenci schopnosti učinit nějakou změnu, najít na věc jiný úhel pohledu, chybějící představivost, kreativita a dynamičnost v jednání.

Bariéry, které brzdí motivační energii ve vzdělávání dospělých, zmiňují také Rabušicová a Rabušic (2008, s. 105) a rozlišují dvě kategorie těchto bariér. První z nich je bariéra

vnitřně osobnostní, která je vyjádřena jako akceptace zažitého tradičního modelu ve zdělávání, tedy pouze jako vzdělávání v mladém věku, také pocit jedince o vlastní dostatečnosti, co se týče znalostí pro výkon své profese, pak jako nezájem o formální vzdělávání, v rámci svého osobního růstu a v neposlední řadě jde o demotivaci, danou zkušeností ze školy. V druhé kategorii hovoří o vnějších situačních bariérách, které jsou vyjádřeny jako nedostatek vnějších impulzů k dalšímu vzdělávání. Jedinec nemá žádný impulz k tomu, aby vzděláváním mohl vylepšit svou dosavadní pozici v zaměstnání, není nucen do vzdělávání ani pro udržení své současné pozice, nevidí důvod ke studiu, které by mu pomohlo zaměstnání získat.

Považujeme za adekvátní a přínosné, dále k problematice bariér ve vzdělávání dospělých a v návaznosti na věkové vymezení, které je nutně neopomenutelným aspektem během našeho výzkumného šetření, uvést další poznámku Vágnerové (2007, s. 198 - 199), že tyto bariéry jsou spojeny s uvědoměním si vlastních limitů dospělého jedince. Jde zde konfrontaci věku nejen s úbytkem energie, ale také o konfrontaci rodiny s určitými finančními nároky a skutečností, že právě úbytek energie vede v rámci změny na lepší profesní uplatnění k nesvobodě rozhodnutí, posunout se vzdělanostně v rámci profese dále. Následuje rezignace se zaměřením na udržení stávající pozice a ekonomická závislost pak vede jedince k zamítnutí rozhodnutí. Nemožnost kompenzace negativních prožitků, které vyvstávají nejen během pracovních aktivit, zvyšuje emoční vyčerpání, pocity nepohody. (Vágnerová, 2007, s. 198 - 199)

Limitem v dalším vzdělávání může být i věk, jak zmiňuje Beneš (2008, s. 122). Jedinec středního věku zaujímá určitou skepsi nejen ke svým starším kolegům, ale i díky svému dosaženému věku už mění názor na zaměstnání a další vzdělávání, začíná si uvědomovat, že naděje na velké změny je příliš malá. Může začít období stagnace, nespokojenosti, frustrace, kdy si realisticky zdůvodní, že rodina, společenské kontakty a záliby mají přednost. Ale zároveň autor podotýká, že mezi ženami a muži nastává rozdílnost těchto situací. Ženy poté, co dospělé děti opouštějí rodinu, častěji hledají novou náplň života a tou může být jak ochota k dalšímu vzdělávání, tak i nová práce nebo zvýšená intenzita ve stávající profesi. (Beneš, 2008, s. 122)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktickou částí bakalářské práce se zaměříme na samotné výzkumné šetření. Tato část navazuje na uvedenou problematiku zpracovanou v teoretické části. V následujících podkapitolách definujeme výzkumný problém, který si volíme ze zájmu o problematiku vlivu rodiny a zaměstnání na subjektivní prožívání studia v kombinované formě. Hlavní cíle a výzkumné otázky jsou formulovány prostřednictvím tohoto výzkumného problému. Jako nejvíce přijatelný přístup k tomuto výzkumu volíme kvalitativní strategii. Metoda kvalitativního výzkumu nám umožňuje detailně zkoumat, definovat a následně interpretovat daný výzkum. Získané detailní a komplexní informace však nelze zevšeobecňovat. Než přistoupíme k samotnému výzkumnému šetření, bylo nutné se obeznámit s literaturou, týkající se kvalitativního výzkumu. V našem případě veškeré informace a postupy byly získány z publikace „Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách“ od Švaříčka a Šedové.

### 4.1 Výzkumný problém

Význam vzdělávání v současné společnosti neustále narůstá. Mezi dospělými nacházíme velké množství studujících, kteří se musí vyrovnávat současně s rolí zaměstnance, rodiče, partnera. Domníváme se, že toto propojení výrazně ovlivňuje jejich studium. Studovat a současně být zaměstnán, pečovat o rodinu, vidíme jako velmi náročný úkol. Právě na tuto problematiku se výzkumem zaměříme, pokusíme se zjistit, jaký vliv má rodina a zaměstnání na subjektivní prožívání studia v kombinované formě.

### 4.2 Výzkumné otázky

**Hlavní výzkumná otázka zní:**

**Jak prožívají dospělí studenti kombinované formy studia vliv rodiny a zaměstnání na studium?**

Stanovením hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek dáváme podklad k vytvoření jednotlivých výzkumných cílů. Díky dalším tazatelským podotázkám, které účastníkům výzkumu pokládáme během rozhovoru, se pokusíme nalézt odpověď na tyto dílčí výzkumné otázky a níže definované výzkumné cíle. Tazatelské podotázky jsou spolu s dílčími výzkumnými otázkami uvedeny v příloze této bakalářské práce.

**Díličí výzkumné otázky:**

1. Jaké jsou důvody vedoucí dospělé jedince k rozhodnutí jít dále studovat?
2. Jaké jsou postoje rodiny, zaměstnání a okolí vůči jejich studiu?
3. Jaké problémy v rodině a v zaměstnání provázejí tyto dospělé studenty při studiu?
4. Jakým způsobem tito dospělí studenti zvládají zátěž spojenou se studiem?
5. Jaké jsou přínosy studia pro váš osobní, rodinný a pracovní život?

**4.3 Cíl výzkumu**

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaký má rodina a zaměstnání vliv na prožívání jejich studia. V souvislosti s hlavním výzkumným cílem si stanovíme díličí výzkumné cíle:

- zjistit důvody, které dospělé jedince ke studiu v dospělosti vedou,
- prozkoumat, s jakými reakcemi rodiny, zaměstnání a okolí na jejich studium se setkávají,
- identifikovat komplikace spojené s rodinou a zaměstnáním, které jejich studium provázejí,
- analyzovat přínos studia v jejich osobním, rodinném a pracovním životě,
- popsat prostředky, kterými zvládají zátěž spojenou se studiem.

**4.4 Výzkumná strategie a metoda sběru dat**

S ohledem na výzkumný problém a téma bakalářské práce *Vliv rodiny a zaměstnání na subjektivní prožívání studia v kombinované formě*, jak už výše zmiňujeme, pro výzkumné šetření volíme kvalitativní výzkum. Jako vhodnou metodou sběru dat je určen hloubkový rozhovor (in-depth interview). Jedná se o „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 159). Konkrétně se jedná o jeden z hlavních typů hloubkového rozhovoru a to polostrukturovaný rozhovor, kdy pomocí předem připraveného okruhu otevřených otázek a podotázek se budeme snažit získat co nejvíce dat pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky. (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 160).

Tímto typem rozhovoru jsme schopni si udržet jasnou linii, vedoucí k získání potřebných dat, nutných pro zodpovězení dílčích výzkumných otázek a hlavní výzkumné otázky a také si jím ponecháme volnost v tom, abychom na odpovědi účastníků výzkumu flexibilně reagovali. Účastníkům výzkumu je předloženo pět dílčích výzkumných otázek, na jejichž základě byly vytvořeny další podotázky tazatelské, které jsou vodítkem v jednotlivých rozhovorech. Tyto tazatelské podotázky jsou v průběhu rozhovoru pokládány dle toho, jak se rozhovor vyvíjí a kam směřuje. Mají za úkol rozšířit původní zadání, více motivovat účastníky výzkumu ke spolupráci, případně uvolnit vzniklé napětí. Pro ověření správnosti nastavení otázek provádíme pilotní rozhovor, který je testovacím konceptem rozhovoru. Na tomto základě dochází k tomu, že některé otázky přeformulujeme nebo zcela vypouštíme.

#### 4.5 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem, vzhledem k výzkumnému problému a cíli výzkumu, byl zvolen záměrný výběr dle předem daných kritérií. Do tohoto výběru jsme zahrnuli osm účastníků výzkumu různého věku a pohlaví, z nichž někteří byli právě v době výzkumu studenty buď bakalářského, nebo navazujícího magisterského programu. Výzkumu se zúčastnili studenti, kteří níže uvedená kritéria splňují a jsou ochotni se do výzkumu zapojit. Využili jsme také techniku sněhové koule, kdy byli účastníci výzkumu získáváni prostřednictvím zprostředkovaného kontaktu. Pro účel výzkumu museli účastníci splňovat následující kritéria:

- účastník výzkumu musí být v současné době řádným studentem kombinované formy studia,
- účastník výzkumu musí být v době studia plně zaměstnán
- účastník výzkumu musí vést rodinný život s dětmi ve společné domácnosti

Výzkumný soubor zahrnoval čtyři účastníky výzkumu ve věku od 30 do 40let, z toho tři ženy a jednoho muže, dále čtyři účastníky výzkumu ve věku od 40 do 50let, který tvořili dvě ženy a dva muži. S ohledem na etiku výzkumu byla všem účastníkům výzkumu změněna jména, v rámci zachování jejich anonymity. V úvodu rozhovoru byli všichni požádáni o informovaný souhlas s pořízením nahrávky, jeho přepisem a následnou interpretací. Zároveň s udělením souhlasu jsme byli požádáni, aby nahrávka sloužila pouze nám, výzkumníku, k prováděnému výzkumu a nebyla poskytována nikomu jinému.

Do výzkumu jsme se snažili zahrnout obě pohlaví, aby výzkum probíhal jako genderově vyvážený, ale podařilo se nám zajistit pouze převahu ženského pohlaví, která byla k povaze prováděnému výzkumu v účasti na výzkumu sdílnější. Všichni účastníci výzkumu absolvují kombinovanou formu studia, žijí v manželském svazku, společnou domácnost s nimi sdílejí děti, jsou též plně zaměstnáni. V tabulce níže uvádíme jejich věk, probíhající studium, rodinné zázemí a současné zaměstnání. S účastníkem výzkumu Ditou byl proveden pilotní rozhovor, ve kterém jsme sledovali správnost pokládaných otázek, ale jelikož pokládané výzkumné otázky a podotázky nebylo nutné příliš změnit, zařadili jsme i tento rozhovor do následně probíhající analýzy.

Přehled získaných účastníků výzkumu je uveden v následující tabulce:

Účastník výzkumu	Věk	Studium	Rodinné zázemí	Zaměstnání
Dita	49	nMgr.	vdaná, 1dítě	státní zaměstnanec
Gita	36	Bc.	vdaná, 2děti	státní zaměstnanec
Lenka	38	Bc.	vdaná, 1dítě	zaměstnanec příspěvkové org.
Júlie	44	Bc.	vdaná, 2děti	zaměstnanec soukromé firmy
Magda	34	nMgr.	vdaná, 1dítě	státní zaměstnanec
Dušan	38	nMgr.	ženatý, 2děti	zaměstnanec soukromé firmy
Tibor	49	nMgr.	ženatý, 2děti	zaměstnanec soukromé firmy
Marek	45	nMgr.	ženatý, 4děti	zaměstnanec a.s.

Tab. 1 - Bližší specifikace účastníků výzkumu (vlastní zpracování)

#### 4.6 Etické hledisko výzkumu

V rámci zachování etické korektnosti byla všem účastníkům výzkumu změněna jména, resp. uděleny pseudonymy. Účast na výzkumu byla pro účastníky výzkumu zcela dobrovolná. Před samotným rozhovorem byli účastníci výzkumu požádáni o informovaný souhlas s účastí na výzkumu, s pořízením nahrávky rozhovoru, jeho přepisem a následnou interpretací zjištěných dat. Dále byli ujištěni, což ostatně byla i jejich vlastní žádost a podmínka, že nebudou zveřejněny žádné jejich osobní údaje či jakékoliv jiné informace, které by sloužily k jejich identifikaci. Pořízený zvukový záznam bude sloužit výhradně výzkumníkovi k jeho doslovnému přepisu. Tento přepis před zveřejněním výzkumu, v předkládané bakalářské práci, byl každému účastníku výzkumu předložen k odsouhlasení.

## 4.7 Realizace výzkumu

Realizace výzkumu započala koncem září 2015 e - mailovým oslovením potencionálních účastníků výzkumu, kde byli dotázáni na možnost účasti v tomto výzkumu, následně seznámeni s tématem a účelem výzkumu, taktéž s přibližnou dobou délky rozhovorů. V případě souhlasu byla dále v rámci rychlejšího navázání kontaktu vedena telefonická komunikace, kdy a kde budou probíhat samotné rozhovory, což nebylo zvláště vzhledem k pracovnímu vytížení a také probíhajícímu studiu vůbec jednoduché. Jelikož byli účastníci výzkumu z různých fakult, z různých měst v České republice, museli jsme za jednotlivými účastníky výzkumu dojíždět osobně. Rozhovory probíhali buď v jejich soukromí, nebo přímo na akademické půdě jejich fakulty, v rámci času před přednáškou nebo po ní. Rozhovory byly uskutečňovány v průběhu měsíce října až prosince 2015 a délka jednotlivých rozhovorů byla individuální. Fixace kvalitativních dat probíhala záznamem na diktafon, z kterého bylo možné uchovaná data následně zpracovat doslovným přepisem. Pořízení audiozáznamu samotným diktafonem bylo zálohováno mobilním telefonem s aplikací diktafonu, pro případ selhání hlavního přístroje a také možné snížené kvalitě záznamu. Doslovná transkripce jednoho z rozhovorů je přílohou bakalářské práce.

Díky diktafonu jsme získali autentické záznamy odpovědí účastníků výzkumu. Využili jsme též záznamový deník pro osobní poznámky výzkumníka, kam byly zapisovány údaje, týkající se data, místa a času uskutečnění rozhovoru, také délka rozhovoru.



## 5 ANALÝZA DAT

Analýza dat je zpracována formou otevřeného kódování. „Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 211). Důsledným a pečlivým pročítáním jednotlivých přepsaných rozhovorů v papírové verzi jsme začali v textu lokalizovat významové jednotky podle shodnosti, kdy jsme využili metodu barvení textu. Těmto jednotkám jsme následně přidělili kódy. Vzniklý seznam kódů jsme rozčlenili do jednotlivých kategorií podle jejich významu. Kategoriím jsme přiřadili názvy použitím metafor, které jsou jistou měrou originální, ne však zkreslující a zavádějící.

### 5.1 Kategorie č. 1 : PROČ A NAČ

V této kategorii jsou zahrnuty kódy, které se tematicky týkají důvodů dospělého jedince pro studium v dospělosti, dále související s hlavní motivací a očekáváním od tohoto studia.

**Kódy pro tuto kategorii:** absence ve vzdělání, handicap, ustrnutí, být aktivní, neatraktivita, seberealizace, touha po změně, lepší uplatnění, preventivní opatření, budoucí perspektiva, mám na to, podporující zázemí, vidina titulu, další obtíže, vyšší informovanost, nové poznatky, pracovní nutnost, zásah do života, dohnat vlak, nadšení z nepoznaného.

Jako jeden z vnitřních motivů ke studiu spatřuje Jitka handicap, způsobený tím, že v mládí ta chuť a motivace jít dál chyběla, ustoupila jiným prioritám, dále jakýsi pocit vlastní nenaplňnosti.

*„ ... tak za prvý, asi jsem si chtěla doplnit vzdělání, nad tím jsem přemýšlela už hodně let nazpátek ... a možná jsem to někdy cítila trošku jako svůj handicap, že jsem tu vysokou školu si nedodělala... a dalším důvodem možná bylo moje pnutí se něco učit, protože já jsem zvyklá pořád něco dělat. ... a jazykový kurzy už mě nějak nenaplňovaly ... “ (Júlie)*

Pro dnešní střední generaci, jak uvádí Dita, dřívější nabídka studia byla v daleko menším rozsahu, než se nabízí dnes, v různých rozmanitých formách a hlavně nezátížeností z let minulých.

*„ ... po gymnáziu jsem si nevybrala tu vhodnou vysokou školu, protože ta nabídka byla výrazně nižší, omezená a tehdy mě vůbec nezaujala, ... takže jsem šla studovat sociálně-*

*právní nadstavbu v té době a tím jsem vlastně tu další možnost toho studia „zazdila“... no a měla jsem pocit, že si s tím vystačím, ... já jsem hrozně dlouho otálela, otálela a proto ty roky, než jsem se rozkývala. ... a každopádně to zráló ve mně hrozně dlouho a zráló to ve mně jako vlastní samostatné rozhodnutí.“ (Dita)*

Z rozhovorů dále vyplývá, jako v případě Gity, že další potřebou je převládající pocit udělat konečně něco více pro sebe, nezůstat stát na místě, zvláště pokud to již umožňuje rodinná situace, kdy děti již nevyžadují tolik péče.

*„ ... a vzhledem k rodinné situaci, která zrovna byla, tak že už by se to dalo zvládnout ..., že děti už byli dost velké na to, abych si ten čas a prostor na to našla.“ (Gita)*

U některých účastníků výzkumu je důvod ke studiu spojen s motivací převážně pracovního charakteru. Nejde jen o přímé zvýšení svých kompetencí ve svém současném pracovním zařazení, ale také o posílení své pozice na pracovním trhu jako takovém, v případě nutné změny zaměstnání, ať už ze strany zaměstnavatele či z vlastního rozhodnutí stávající práci opustit.

*„ ... protože jsem nechtěla mít ukončené jen vzdělání středoškolské, chtěla jsem mít ukončené vzdělání vysokoškolské.“ Takže důvodem bylo se posunout někde a samozřejmě, když budu mít vysokoškolské vzdělání, tak se mi bude lépe hledat práce.“ (Magda)*

Ve studiu také někteří, příkladně Tibor a Lenka spatřují čistě preventivní opatření pro budoucnost, příležitost, kdy s vyšším vzděláním je a bude možné docílit změny ve svém pracovním životě.

*„ ... a abych posílil svou pozici, ... takové progresivní uvažování do budoucna, protože jsem si říkal, že asi něco se možná změní, tak abych ..., platí, že: kdo je připraven, nebyvá překvapen.“ (Tibor).*

V případě Tibora se během studia naskytla příležitost lepší pracovní pozice, tudíž jeho samostatné rozhodnutí přispělo, aby tuto pozici následně získal.

*„ ... ta příležitost se naskytla, ... zrovna se pak měnily tady pracovní pozice, takže mě to vlastně umožnilo...“ (Tibor)*

Dá se říci, jak vyplývá z rozhovoru, že ta samá situace se může v blízké době vyskytnout i v případě současného zaměstnání Lenky, která pomýšlí na méně náročnou pozici, v rámci organizace, ale chybí jí vysokoškolské vzdělání, které je výběrovým řízením požadováno.

*„ ... zcela ze zjištěných důvodů. Kvůli práci. Mám práci, která je velmi náročná, ale ráda bych ji změnila. ... pokud jsou nějaká výběrová řízení, tak vyžadují vysokoškolský titul.“*  
(Lenka)

V rozhovoru s Gitou je situace víceméně obdobná, zjišťujeme, že její pracovní místo může být v blízké době zrušeno a nahrazeno jinou pracovní pozicí, tudíž je nepřímo ovlivněna zaměstnavatelem o doplnění vzdělání.

*„ ... v práci jsem neměla možnost dalšího postupu a vypadalo to naopak, že ta pozice, ve které jsem, tak spíš bude ustupovat do pozadí a bude nahrazena nějakou jinou.“* (Gita)

V případě Marka je vnější motivace zcela jasná, jeho nadřízený jej vyzval k doplnění vzdělání, jinak bude vyšší pozice nabídnuta vysokoškolským kolegům, byť mladším a bez praxe.

*„ ... šéf vyzval, ... jsou tu mladší, bez praxe, s titulem. Udělej školu, jinak jim budu muset dát přednost.“* (Marek).

Jak dále zjišťujeme, dospělý jedinec vstupuje do dalšího vzdělávání také s určitým očekáváním. Tato očekávání se odrážejí v tom, s jakými dispozicemi, osobními, do vzdělávání vstupují. Tiborova očekávání jsou spojena s dalšími starostmi a také počítal s tím, že jeho studium bude mít zásadní dopad na rodinný život.

*„ ... že určitě s tím budou komplikace, starosti a potíže, ... s ohledem jako na věk, na záze-  
mí, ... že to jako nějak dopadne do toho osobního a rodinného života.“* (Tibor)

Ditina očekávání jsou spojena hlavně s tím, že studium úspěšně zvládne, pokud bude mít celkovou podporu.

*„ ... tak určitě to, že ho zvládnou ..., že tohleto je možné zjednodušit si nebo absolvovat je-  
dině tak, když má člověk nějakou podporu ..., nejen podporu doma.“* (Dita)

Mezi dalšími očekáváním, spjatými se studiem, se dle rozhovorů hlavně stává získání titulu, ale také má být studium jakýmsi zpestřením a oživením současného života, doháněním toho, co se v mládí nestihlo.

*„ Už ať je to hlavně za mnou, (smích), protože opravdu je to pro mě spíš přítěž a další sta-  
rost navíc. Ale jediné, jediné, opravdu, proč tam skutečně jsem, je skutečně ten titul.“* (Lenka)

„ ..., že to nebude jednoduché, s tím vším dokola ..., ale bude to určitě oživení ... a že snad doženu to, na co jsem se kdysi vykašlal.“ (Marek)

„ ... tak očekávala jsem, že budu mít hlavně titul ..., od studia jako takového jsem neočekávala nic konkrétního ..., jenom jakoby zvládnout, dokončit, ale nečekala jsem, že mě to má nějak nabíjet, nebo že by mě to mělo nějak posunovat, jako osobnostně.“ (Gita)

Očekávání účastníků výzkumu Dušana a Magdy tkví také v tom, že nové informace je hlavně posunou dál, co se týče jejich osobního rozvoje a usnadní jim v budoucnu případný nový vstup na pracovní trh.

„ ... přístup k nejnovějším informacím, proniknutí do oboru, řekněme, že člověk se může dozvědět více ..., tak dostat se více do hloubky prostě, toho oboru, který se zabývá i vzděláváním, rozvojem lidí.“ (Dušan)

„ ..., že bych si usnadnila pozdější hledání práce, protože je to na trhu práce snadnější, když má člověk vysokoškolský titul, ... něco se prostě naučit, něco nového, otevřít si prostě možnosti pro další pracovní příležitosti.“ (Magda)

V případě Jülie nám z rozhovoru plyne, že prvotní očekávání nemusí mít žádný jasný cíl, že mnohdy je příliš brzy na to, mít jasnou představu. Velké očekávání je naplněno v podobě úspěšného složení přijímacích zkoušek a samotného přijetí na vysokou školu.

„ Vůbec nic (smích). Měla jsem velikou euforii, ..., že jsem to prostě udělala, že jsem udělala přijímací zkoušku, ... tu jsem udělala docela úspěšně ..., a dál jsem o tom moc nepřemýšlela ...“ (Jülie)

## 5.2 Kategorie č. 2 – CO VY NA TO

Následující kategorie se věnuje kódům, týkajících se reakce okolí na studium dospělého jedince. Mezi toto okolí řadíme nejbližší rodinu, tedy partnera, děti, rodiče dospělého studenta, zaměstnavatele a v neposlední řadě kolegy v zaměstnání.

**Kódy pro tuto kategorii:** rozpačitost, důvěra v rozhodnutí, podpora v iniciativě, šok, znevážení výběru, rodič se zbláznil, chlouba rodiny, jdu si za svým, podporující rivalita, generační nevědomí, tajné studium, lhostejný respekt, tichá tolerance, šéf - kamarád, obdiv, titul sem - titul tam, konkurenční obava, respektování osobního rozvoje, nevídané změna, znevážení věku, podpořená nutnost.

Z rozhovorů je patrné, že reakce partnerů jsou velmi různorodé a jsou závislé i od zkušeností, jaké kdo má, co se celkově vzdělání a vzdělávání týče. U některých z partnerů převládala obava, jako v případě Tibora, zda to bude v partnerových silách, skloubit rodinné povinnosti se studiem, na druhé straně zase toto rozhodnutí bylo realizováno jen díky podpoře, jako v případě Magdy a Dušana.

*„ ... byla taková rozpačitá, ona sama dělala vysokou školu, ..., ale jako v rámci denního studia ... rozpačitost už byla jenom o tom, jak to bude.“ (Tibor)*

*„ ... posouval k tomu, abych to opravdu zkusila a šla studovat, ... takže z hlediska toho si myslím, že kdyby nebylo jeho, tak možná bych to ani nezkoušela.“ (Magda)*

*„ ... její přístup byl ... řekněme přívětivý. ... i vytvářela a vytváří dostatek prostoru.“ (Dušan)*

V případě Marka, jak plyne z jeho rozhovoru, počáteční reakce manželky nezněla příliš nadšeně, ale nadále již přišlo smíření, dobrý pocit z toho, že její muž bude vysokoškolsky vzdělaný.

*„ ... v tu dobu tři děcka ..., a kdy se chci jako učít, ptala se ... a pomoci jí něco ... ale nakonec to vzala, s vidinou pana inženýra doma ...“ (Marek)*

V případě Jülie je tento fakt přijat jako svobodné rozhodnutí, i když s velkým překvapením, Lenka zmiňuje reakci svého partnera jako kladný motivační faktor se dále vzdělávat také a podotýká, že pokud se pro něco rozhodne, těžko by na tom on sám mohl něco změnit.

*„ Byli trošku v šoku, všichni. ... můj manžel ví, že jsem .... Zní to divně, že jsem cílevědomá, že musím pořád něco dělat, tak já bych řekla, že ho to ve své podstatě ani zas tak moc ... nepřekvapilo. (Jülie)*

*„ Já si myslím, že to přijal docela, docela jako v pohodě. ... neměl s tím žádný problém, ... možná koketuje s tím, že by rád taky nastoupil na vysokou školu, ... ale nemyslím, i kdyby se mu to nějakým způsobem nelíbilo (velký smích), tak prostě jak jsem se rozhodla, tak zatím si jdu, jako že, ...“ (Lenka)*

Vyskytuje se i negativní reakce, jako v případě Gity, v podobě partnerova nesouhlasu se zvoleným oborem, jakožto nevyhovujícím a neuplatnitelným pro budoucnost.

„ Tak měl určité pochopení, pro to, že chci studovat vysokou školu, ... ale nelíbilo se mu a nesouhlasil s tím, aby to byl zrovna tento obor a na této škole. ... myslí si, že ta škola jako taková má špatnou úroveň a obor je vlastně pro mě do budoucna naprosto zbytečný a nijakým způsobem ho nevyužiju. Navíc když to není technicky zaměřený obor, tak to v jeho očích nemá žádnou hodnotu (smích).“ (Gita)

Mezi nejbližší okolí studujícího dospělého patří i děti, což je též jedním z kritérií, podmiňujícím účast na výzkumu. Gita vnímá reakci dětí jako pozitivní, významnou, těší ji, že děti mají o její studium zájem.

„ Děti to berou pozitivně, což mě docela překvapilo ... myslela jsem si, že pro ně to nebude mít vůbec žádný význam, ..., ale naopak se mě ptají na školu (smích) ..., jakože to sdílí se mnou ..., ptají se mě na známky (smích) ... a porovnávají je se svými výsledky.“ (Gita)

V případě Marka je z rozhovoru též patrné, že zájem dětí je potěšujícím, ale zároveň i úsměvným zážitkem, neboť děti se studujícím tatínkem všude chválí.

„ ...nejstarší kluk řekl učitelce, že bude inženýr jak taťka (smích) ..., byl jsem teprve ve škole 2měsíce ..., mladší dvojčata pořád chtěli vidět žákovskou ...všude se tím chválili.“ (Marek)

Z rozhovoru s Ditou je zřejmé, že syn, studující vysokou školu plně chápal, chápe a podporuje její snahu o další vzdělání.

„ ... ten z toho měl taky radost ..., pořád teda ještě studuje, protože si nějaké vzdělání ještě přidal navrch ..., on tehda radil mně a teď já radím jemu. (smích). (Dita)

Z rozhovorů dále vyplývá, že co se reakcí týče, záleží hlavně na věku dítěte, protože jiné vnímání má skoro dospělé dítě, a jiné má malé dítě, jako v případě Lenky a Magdy.

„ ... synovi je to úplně šumák. ..., on je malý, sice chodí také do školy, on paní učitelce to řekne: „ maminka taky chodí do školy“ atd. Ale to je asi jediné, on to vůbec nevnímá.“ (Lenka)

„ Mám malé dítě, ... syna, který má 7roků ..., hlavně on byl tím studiem ovlivněný ..., v době, kdy jsem dělala bakalářku ... , zrovna byl vlastně prvákem, prvňáček. (Magda)

V případě dospívajících dětí Tibora a Júlie bylo jejich vnímání studujícího rodiče bráno jako vtipný nápad, ale v konečném důsledku je to rodiči vnímáno také jako pocit, že děti jim fandí a nemají důvod k snižování jejich schopností.

*„ U dětí to bylo takové úsměvné, spíš jako řeči „ježišmarjá, co tam budeš dělat v tomto věku“. Takže spíš čekali, co z toho bude, brali to jen jako úsměvnou příhodu. (Tibor)*

*„ ... já už mám dospělé děti ... nejdřív ze mě určitě srandu měli ..., když úspěšně složím nějakou zkoušku, teda vopravdu se mi to povede, tak se tomu smějou, ale vim bezpečně, že jsou uvnitř určitě pyšní. Vim to na 100%. (Júlie)*

Zaměstnání je nedílnou součástí kritérií našich účastníků výzkumu, je neopomenutelným prostředím. Prostředím, ve kterém jedinec tráví alespoň třetinu svého dne. Z rozhovoru Tibora vyplývá, že reakce přímého zaměstnavatele nejsou pro něj nikterak zásadní, své studium neoznámil, stejně jako zpočátku Dita.

*„ Já jsem to neoznamoval. ... pan ředitel se to nějak náhodně dozvěděl, ... tam jako důvod nebyl, já jsem žádné studijní výhody nečekal, neměl bych ... ani finanční příspěvek, prostě nic, ani nějaký čas, studijní volno, takže nebyl důvod oznamovat. “ (Tibor)*

*„ ... zaměstnavatel o tom ani nevěděl ... v té době moje nadřízená byla současně i moje dobrá kamarádka ... a já jsem tehdy šla s pravdou ven, ale to bylo fakt až v tom druhém ročníku ... a to bylo pro ni hrozné překvapení, že teda studuju (smích). “ (Dita)*

Júlie a Gita své studium zaměstnavateli sdělili, ale jen jako informační záležitost, pro případ nutnosti uvolnění ze zaměstnání. Na studium zaměstnavatel reaguje spíše bez zájmu, sám nemá a ani neměl tendenci svým zaměstnancům nějaké další vzdělávání sám poskytnout a umožnit, nemá pro něj žádný význam.

*„ Zaměstnavatel to samozřejmě ví, oznámila jsem mu to, protože jsem nastupovala do tohoto zaměstnání v době, kdy už jsem studovala, tak jsem ho na to samozřejmě upozornila dopředu. Ví to, respektuje to, ale to je tak asi všechno, co bych k tomu řekla. Žádný úlevy, v žádném případě nemám! (důrazně). “ (Júlie)*

*„ Zaměstnavatel o tom ví, ale není teda iniciátorem ..., protože to je stejně obor, který ne-souvisí s tím, co dělám. Jenom to studium toleruje. (Gita)*

Z dalšího rozhovoru s Markem vyplývá, že zaměstnavatel, resp. jeho přímý nadřízený, naopak byl iniciátorem pro další vzdělávání, z důvodu možné nabídky vyšší pracovní pozice.

*„ ... donutil mě on, takže je jasné, že ví ..., kdyby nešlo o prachy a o lepší místo, asi bych nešel ..., to asi fakt ne. “ (Marek)*

Nedílnou součástí pracovního prostředí jsou kolegové. Z rozhovoru Tibora je vysloven názor, že není potřeba sdělovat informace o studiu kolegům, pokud není obeznámen přímý zaměstnavatel.

*„ Tak v té době, když jsem to neoznamoval ani firmě, tak jsem neměl důvod to oznamovat ani kolegům. Chválit se zatím nebylo čím (smích). “ (Tibor)*

Většinou převládají reakce pozitivní, jak uvádí Lenka a Dita, mnohdy doprovázené spíše obdivem, než nějakou závistí či pocitem ohroženosti, týkající se např. pozice svého pracovního místa.

*„ Nezávidí mě to. Kvůli té náročnosti ... nešli by do toho, upřímně, ani kdyby se museli dovzdělávat, měli na to čas, jakýmkoliv způsobem, nešli by. K tomu se přiznávají naprosto otevřeně. “ (Lenka)*

*„ ... nejbližší kolegové reagovali velice příznivě, žádná závist ... tady opravdu toho (studia, pozn. výzkumníka) je hodně, my jenom kouknem, že někomu přibyl titul v telefonním seznamu (smích)... a vůbec to nemáme ani potřebu komentovat. “ (Dita)*

Z dalšího rozhovoru s Markem vyplývá, že někteří kolegové, zvláště mladší a s vyšším vzděláním, než on sám, reagují narážkami, protože vycítili blížící se konkurenci.

*„ ...prý co tam dělám, v tomto věku, před důchodem ..., nabušení jsou, to jo, ze školy ... někteří, ale praxe nula a kibicují. ... uvědomují si, že šéf jim lepší místo jen tak nedá. “ (Marek)*

Ne vždy je chuť do vlastního rozvoje a také zavádění novinek na pracovišti kolegiálně vítanou, jak uvádí např. Dušan.

*... že nějakým způsobem to vzdělávání mě obohacuje a rostu, to jako akceptovali, respektovali, ale nebyli nějak moc nakloněni tomu, když jsem přicházel s návrhy změn. Jak pracovat atd. “ (Dušan)*

### **5.3 Kategorie č. 3 – KDO MI POMUŽE**

V této kategorii se pomocí kódů zaměřujeme na podporu, která je či není dospělému studentu poskytována a v jaké formě, nyní nejen ze strany rodiny, zaměstnání, ale i spolužáků a samotných vyučujících.



**Kódy pro tuto kategorii:** introvert, jsem v tom sám (sama), sám sobě hrdinou, rodina je základ, upřímný obdiv, stejná zkušenost, hlavně nezávazně, životní opora, nepochopení, trvání na tradici, fanyнка (y) se hodí, (ne) zákonná podpora, vtipný respekt, vstřícná doba minulá, vstřícný šéf, tisíc přátel mít.

Z rozhovorů níže vyplývá, že studium je hlavně postaveno na tom, že nejvíce se člověk musí spolehnout hlavně sám na sebe, neboť on je ten, kdo je při studiu aktivní článek a rozhodující činitel, nastává tedy i situace, kdy se stává spíše introvertním a nechce rodinu příliš zatěžovat.

*„ Tak asi hlavně od sebe. Rodinu jsem se snažil do toho nějak nezatahovat. Nijak jsem tu rodinu nezatěžoval, takže jsem tu nějakou podporu od nich nepotřeboval. “* (Tibor)

*„ Víceméně se musím spolehnout sama a sebe, ale zas nechci říkat, že bych neměla podporu, nějaká podpora tam je ..., i když není jakoby nějak výrazná, jakože by byla zavazující. “* (Gita)

V případě Lenky je patrná dominantnost v tom, že jako manažerka se spoléhá hlavně sama na sebe, činí tak i ve studiu a spíše než podporu uvádí, jak by řešila případné maření jejího studia.

*„ ... to je tak celkově, nikdo mě neháže klacky pod nohy, troufám si tvrdit, že by ani nehodil, protože kdyby hodil, tak by se se zlou potázal. “* (Lenka)

Marek vypovídá, že v navazujícím magisterském studiu už je v tom celkem sám a naznačuje to smutným konstatováním, že má fanyňku už jen ve své tříměsíční dceři.

*„ ... spíš se plácám sám ...ted' už ..., snažím se ... asi nejvíc beruška fandí (nejmladší dceřa, pozn. výzkumníka) ... má 3měsíce. “* (Marek)

Z rozhovorů je dále patrné, že rodiče dospělého studujícího, kdy on sám je rodičem, jsou velmi přínosným zdrojem podpory. Pocitem pyšnosti, na svého dospělého studenta, dodávají pocit většího sebevědomí, vlastní schopnosti něco dokázat v takovém věku, jak uvádí např. Jůlie. Také přátelé jsou přínosným zdrojem podpory, zvláště té psychické a emoční.

*„ No rozhodně to je rodina, rozhodně to je maminka moje ... určitě děti a přátelé, vokolo, moji nejbližší přátelé, ty mě prostě ... vím, že to bude znít tak jakoby nadneseně, ale mě vobdivujou. “* (Jůlie)

V případě Marka je z rozhovoru patrné, že pocity rodičů jsou pro něj dost zavazující, neboť v mládí na vysokou školu byl přijat, ale po roce ji opustil, z čehož vyplynulo zklamání rodičů, v neposlední řadě i on vnímá tento krok v minulosti jako negativum.

*„ ...a mamka moje, to jo ... ta chtěla vždycky inženýra ... i otec je z toho, řekl bych...dojatý. No mamka nejvíc ..., obřečela to, když jsem po roce utekl ... no mladý a blbý ... “ (Marek)*

Během rozhovorů se vyskytuje i negativní reakce na dotaz podpory, jako v případě Magdy. Ze stran partnerových rodičů není žádná podpora vyjádřena, uskutečněna. Jedná se rozdílnost názorů na studium, celkově na dosažené vzdělání, zvláště pokud se v rodině vzdělává žena. Vzdělávání snachy není akceptováno, je na něj nahlíženo jako na něco zbytečného, odporující tradici.

*„ ... z hlediska tchánů, tak tady je to úplně obráceně ... tam vlastně z jejich strany přicházely spíš negativa, v tom smyslu, „proč opět studuješ, měla bys rodit děti, a starat se o rodinu, věnovat se rodině“. A vůbec, nikdy mě ve studiu nepodpořili a spíše to haněli. Veškeré studium, nebo cokoliv, co jsem v průběhu studia dělala a dělám, tak to obraceli a obracejí v negativum .... “ (Magda)*

Partner je tím, kdo povzbuzuje, kdo chápe, kdo dává prostor. Děje se tak hlavně v případech, kdy druhý z partnerů sám studium zažil, ví, co obnáší, jako v případě Dušana.

*„ Od manželky. Manželka je absolventkou vysoké školy a ví, co obnáší studia. Ona sice studovala za jiných podmínek, kdy vlastně ještě neměla rodinu ... navíc si uvědomuje, když člověk studuje, co to je, když má spoustu dalších povinností, nebo prostě dokáže si to představit. “ (Dušan)*

Oporou jsou ale i ti partneři, jako v případě Magdy, u kterých další vzdělávání neprobíhá a neprobíhalo.

*„ ... tak samozřejmě je to vždycky hlavně na mě samotné, ta největší motivace musí být uvnitř člověka, aby něčeho dosáhl ... největší podporu ale cítím opravdu od svého manžela, který mě vždycky podporoval a podporuje na 100%. “ (Magda)*

Z rozhovoru s Markem je ale naopak patrné, že dřívější sympatie partnerky už nejsou tím, co byly zpočátku studia, s přibývajícimi rodinnými starostmi dochází k útlumu nadšení a podpory.

„ ... jo, to bejvávalo ..., už je vzteklá ..., ať to konečně skončí ..., 4 děcka dávají zabrat, což chápu ..., ale nedělám to jen pro sebe.“ (Marek)

Ne vždy je také podpora partnera zcela jednoznačná. Z rozhovorů s Ditou a Gitou je zřejmé, že podpora ve smyslu akceptace studia je možná, s tím problém nenastává, ale partner také dále neprojevuje žádnou další větší iniciativu, nad rámec svých zaběhlých stereotypů, nehodlá je měnit a přizpůsobovat se změně režimu.

„ ... tak samozřejmě mě to nabouralo časově harmonogram, v rodině ... spíš dál se já přizpůsobuju tomu jeho (manželovu, pozn. výzkumníka) pracovnímu životu a tomu, že on má určitou časovou vytiženost, kterou, z jeho pohledu, tomu nejde obětovat“. (Gita)

„ ... jeho klasický mužský způsob uvažování byl: ano, studuj, ale, ... moje pohodlí musí zůstat zachováno ..., klasický model, kdy muž očekává, že žena bude poskytovat servis v domácnosti a nedochází mu, že to časově prostě nejde zvládnout.“ (Dita)

Podpora ze strany zaměstnavatele může nabývat různých podob. Z rozhovoru s Ditou vyplývá, že ze stran zaměstnavatele není podpora spíše žádná, žádným způsobem prezentovaná.

„ ... podle zákoníku práce člověk může studovat s tím, že s tím zaměstnavatel bude souhlasit ..., ale podle zákoníku práce mu musí poskytnout podporu a volno na studium ... na to až tak nějak tady nehrálo ..., takže jsem věděla, že s tím bych tady neuspěla ...“ (Dita)

Z dalšího rozhovoru, s Lenkou, je nám zřejmé, což už bylo zmíněno, že zaměstnavatel v tomto případě o studiu ví, dá se říci, že podpora spočívá jen v respektování studia.

„ Dostala jsem tam takové různé školní potřeby, různé školní věci, takže na jednu stranu ha, ha, ha ...dobrý ..., jo jako vtip.“(Lenka)

Podpora ze strany zaměstnavatele zmíněna také u Marka, jde spíše o formální stránku věci, např. pro případ čerpání dovolené, která je čerpána velmi často. Aby byl tedy zaměstnavatel obeznámen, o jaký účel se jedná, neboť šéf musí předávat tyto informace vyšším instancím, zdůvodňovat čerpání dovolené svým přímým vyšším nadřízeným. Totéž zmiňuje v rozhovoru i Magda.

„ ...tak ta doba, kdy komanči za studium dokonce přiřláci, to je pryč ..., ale potřebuju dovolenou ..., někdy před zkouškama ... tak to je v pohodě, protože šéf ví, na co ... prostě mě ji dá ... což u nás není tak jednoduché.“ (Marek)

„ ... pouze ze strany mého přímého nadřízeného, byla podpora. Nemyslím zaměstnavatele celé organizace ..., ale nadřízený... nedělal žádné problémy, když jsem měla jakoukoliv potřebu, v případě třeba odejít na zkoušku, poté se vrátit nebo vzít si extra volno a samozřejmě dovolenou klasickou, tak neměl s tím žádný problém. Ten byl vždy maximálně vstřícný.“ (Magda)

U Davida je zmiňována podpora zaměstnavatele díky kvalifikační dohodě, kterou shledává při svém studiu jako zásadní a velký přínos.

„ ..., protože ta kvalifikační dohoda upravuje i některé náležité dny volna, podle zákoníku práce, tak jak to je uvedeno, tak tak jsem to měl i v kvalifikační dohodě a to byl pro mě velký přínos. Dokonce si troufám říct, že bez toho by to bylo mnohem složitější.“ (David)

V případě Tibora, kdy se jeho zaměstnavatel dozvěděl o studiu náhodně, zjišťujeme, že jde o podporu v podobě ubytování na podnikové ubytovně, což bylo přínosné z hlediska ušetření finančních výdajů za ubytování na hotelu.

„ ... já jsem tam začal jezdit na to magisterské, tak vlastně mě potom z práce umožnili, v rámci podnikové ubytovny, že tam můžu přespat ..., když jsem tam jel nebo jedu teď na přednášku nebo na zkoušky, tak mě tam umožní bydlet zdarma.“ (Tibor)

Zdrojem podpory může být i samotná škola, pokud vytváří usnadňující podmínky, jakýmkoliv způsobem. Jak vyplývá z rozvoru s Magdou a Gitou, podporujícím aspektem pro její studium je hlavně vstřícný přístup a respekt vyučujících.

„ ... vždy se k nám chovali slušně, nebrali nás jako malé děti ..., byl tam oboustranný respekt, nebylo tam žádné shazování.“ (Magda)

„ ... je to individuální, každý je trochu jiný a má jiný přístup, ale obecně si myslím, že díky tomu, že je to kombinované studium a že tady všichni máme jiné závazky, než jenom školu, tak že to poměrně chápou, mají nějaké pochopení a že se nám snaží vyjít vstříc.“ (Gita)

Naopak Dušan poukazuje na rozdílnost, co se podpory ze stran vyučujících týče, na jedné straně vnímá pochopení, shovívavost, na straně druhé se potýká s nepochopením, nerespektováním toho, že kromě studia ještě pracuje a má rodinné závazky.

„ Různí vyučující mají různé přístupy ... ve smyslu ano, „rozumím vám studente, vy pracujete, máte rodinu, a ještě studujete“. Druhý přístup, kde vyučující, která má v podstatě pra-

*covní i rodinný život ještě před sebou, tak nemusí právě rozpoznat tyto věci ..., právě proto, že jí chybí ty zkušenosti.*“ (Dušan)

Marek vypovídá o velké podpoře hlavně ze stran spolužaček, které s ním sdílejí studijní materiály, úkoly, které díky vytižení jak doma i v práci, často nestíhá vypracovat.

*„ ... no nemít holky, tak nevím ...vypracují všechno, úplně perfektně a pošlou mě to ...to je neskutečná pomoc, k nezaplacení.*“ (Marek)

#### **5.4 Kategorie č. 4 – NIC NENÍ ZADARMO**

V této kategorii jsou zahrnuty kódy, které se týkají komplikací, které provázejí dospělého studenta během jeho studia. Tyto komplikace, i díky limitům, které se pro dospělého studenta stávají určitou bariérou, zasahují do všech životních sfér jedince, znesnadňují skloubení veškerých aktivit.

**Kódy pro tuto kategorii:** aktivity pod limitem, nepřítel čas, nežádoucí změna, generační střet, následky vyčerpání, práce má přednost, pracovní kolize, nepřítel stres, zachovejme klid, obávaná inovace, míň je víc, snížená motivace, stávkující paměť, věčné kočování, školní mantinely, školní (ne) systém, uznání autorit, přehnaná autorita.

Najít při studiu čas na plnění rodinných povinností a aktivit, jak uvádí Gita, není jednoduchou záležitostí. Z rozhovoru vyplývá, že právě čas je stěžejní komplikací, která mění strukturu těchto aktivit.

*„ ... jenom z hlediska času, že musím chodit do školy ... ty aktivity, které bych dělala s dětma nebo vůbec s rodinou, tak jsou v menší míře, nebo méně často.*“ (Gita)

Jak vyplývá z rozhovoru s Lenkou, velká pracovní vytiženost obou partnerů a právě studium jednoho z nich v častých případech vůbec neumožňuje společné trávení aktivit se synem, dochází k střídání, kdy se mu věnuje pouze jeden z partnerů, společný čas najdou málokdy.

*„ Máme to rozdělené. Střídáme se ... třeba časem manžel změní zaměstnání a bude mít ještě náročnější práci ..., tak si to skutečně nedokážu představit ..., já pak nemám prostor pro to studium!! ... jsem se vlastně nezmínila, že já na to studium vůbec nemám čas!“* (Lenka)

Júlie v rozhovoru zmiňuje vyčerpání všech dnů dovolené pouze na její školní záležitosti, tudíž společné dovolené s rodinou po dobu studia už nejsou možné.

*„ ... změnila se rozhodně struktura trávení času o víkendech, rozhodně se změnila naše dovolená ..., už tu dovolenou na léto nemám, takže nemůžeme strávit dovolenou tak, jak bychom chtěli ... To už neexistuje. (Júlie)*

V rozhovoru s Davidem je patrné, že právě víkendové dny jsou příhodným časem k tomu, aby se mohl věnovat učení, ale mnohdy se se toto stává komplikací, protože např. představy dětí jsou zcela opačné.

*„ ... bych řekl, že to asi občas naráží ..., když se potřebuju učit, třeba o víkendu večer a dcera se rozhodne, že třeba večer bude poslouchat hudbu, tak jí musím vysvětlit, že tyhle dvě věci jsou neslučitelné ... toto byla a je komplikace, to sdílení prostoru s několika lidmi. “ (Dušan)*

Z dalšího rozhovoru s Júlií vyplývá, že i v případě koníčků, případného odpočinku jen sama pro sebe, došlo ke značné nebo úplné eliminaci těchto aktivit, právě z důvodu již zmíněného časového deficitu.

*„ ... musím ráno dřív vstát, chodím později spát, ..., abych nějak ten čas pro sebe někdy našla, ... mám trochu frustraci ... už mi nezbývá čas jen tak si vodpočinout, vzít si volno, když potřebuju. “ (Júlie)*

Marek uvádí, že své volnočasové aktivity musel obětovat času, který potřebuje na své učení a také na učení s dětmi.

*„ ... dělal jsem malou kopanou, což už nejde ..., tenis co 14 dní, to muselo taky skončit. ... ušetřený čas pak musím dát děčkám nebo svému učení, ... děčka kroužky mají ..., aby byl doma klid, musel jsem to skončit. “ (Marek)*

V případě Lenky se čas stává rozhodující veličinou, žádný volný nemá, veškerý jí bere zaměstnání a školní záležitosti.

*„ Není žádný odpočinek. Pro mě není žádná hodina za den, kdy bych se mohla věnovat jen sama sobě, kdy bych si mohla jít zacvičit, kdy bych si mohla jít, já nevím co, ke kadeřnici. “ (Lenka)*

Problémem je pro dospělé studenty i skloubení studia se zaměstnáním. V případě náročného povolání z hlediska zastávaného vyššího postavení, jak vyplývá z rozhovoru s Lenkou, je upřednostňováno zaměstnání.

*„ ... já patřím do úzkého vedení organizace, takže spoustu věcí si naplánuju tak, aby mě to sedělo, hlavně pracovní, ... pokud opravdu není zbytí, tak se omluvím třeba ze dvou hodin přednášky, pokud je to skutečně důležitá věc.“* (Lenka)

V některých případech, jako např. v případě Dušana, docházelo a dochází ke kolizím, které jsou řešeny dovolenou nebo hraničně vytíženými dny.

*„ Přesto, že mám kvalifikační smlouvu, přesto k nim docházelo ... tak se někdy stává, že dochází ke kolizi termínů. A ty jsem řešil buď nějakou dovolenou, nebo i právě někdy náročnějšími pracovními dny, kdy jsem musel spojit i školu i cestování, jednání, dohromady.“* (Dušan)

V případě Marka a Dušana, jak vyplynulo z rozhovorů, dochází ke komplikacím na pracovišti právě kvůli jejich studiu. V případě Marka to kolegové vnímají tak, že je jim dávana práce navíc.

*„ ...tak trochu to občas skřípe ..., zadávám úkoly, když mám být ve škole ..., vidí v tom, jako by dělali práci za mě ..., ale já jsem jejich šéf, zadávám práci pořád, denně.“* (Marek)

V druhém případě, u Dušana, kolegové neoceňují, nejsou nakloněni inovačním návrhům, s kterými se Dušan seznámil právě díky studiu a které by rád v práci uplatnil.

*„ ... kolegové, kteří jsou starší ode mě, tak nepochopili tu možnost, tu příležitost se seznámit s novými věcmi, které jsem se i díky studiu snažil přivést, do toho pracovního procesu ...“* (Dušan)

Další oblastí, která se může výrazně podílet na vnímání a přístupu ke studiu, je zdravotní stránka jedince. Během studia, při potřebě skloubit rodinné i pracovní povinnosti, může docházet hlavně k více stresovým situacím, které se podílejí na rozkolísanosti zdravotního stavu. Z níže uvedených rozhovorů je patrné, že pokud zdravotní problémy jsou, tak souvisí většinou se studijním zatížením.

*„ ... nestíhám, tak se samozřejmě dostávám do stresu, kdy to budu dělat, panikařím, nebudu ani spát, budu to dělat celou noc ... a na druhý den – bolesti hlavy, migréna, bolesti žaludku, nevyjímaje ... tohle je díky té práci i škole.“* (Lenka)

„ ...určitě ... nervozita, stres a poznám na sobě i fyzicky ... taková ta velká vyčerpanost ..., stres na mě tak působí, že vždycky onemocním, aspoň virózou.“ (Gita)

„ ... no ten stres je určitě větší ..., hlavně huř spím, že mám pořád na paměti, že jsem něco jako nestihla, že mám něco dodělat, že jsem se nepodívala tam, kam se mám podívat, nena-psala jsem, to co jsem měla napsat ..., chybí mi něco, co už všichni dávno mají. Tak to je moje stigma.“ (Júlie)

„ ... stres nastal ... díky tomu kvantu učení ... jsem samozřejmě hubla, nebyla vůbec chuť k jídlu ... nervóza, neuróza, z toho prostě, že je toho hodně a že to nezvládnou, že se to nedá, a že to nezvládám.“ (Magda)

Ne u všech uvedených účastníků výzkumu platí, že by jim studium nějak výrazně zhoršilo či ovlivnilo jejich stávající zdravotní stav. V případě Tibora platí, že stresu nepodléhá, nepřipouští si důvod, proč by studium mělo být důvodem k zhoršenému zdravotnímu stavu. Přistupuje k tomu s větším nadhledem, dá se říci až flegmaticností.

„ To mě všichni ve škole říkali: „ ty jsi furt takový v klidu, klidný...“. No tak co, budu se tam nervovat? A co se stane? Maximálně mě vyhodí, tak mě vyhodí, tak tam půjdu příště.“ (Tibor)

Dušan naopak stres připouští, ale také zmiňuje, jakým způsobem jej eliminuje, co mu přináší zklidnění.

„ Stres asi nějaký je...trochu,... ale nezapomínám ani na fyzickou a duševní hygienu ..., prokládám procházkami se psem v přírodě, rozředit krev je dobré.“ (Dušan)

Z rozhovoru Marka vyplývá, že se cítí unaveněji a vyčerpaněji, což je ale způsobeno všemi vlivy, které jej denně obklopují, práce i starost o čtyři děti se podílí stejným dílem.

„ ... možná více unavený, to jo ..., nebo někdy vyčerpaný ..., spánek mě chybí, pak mě bolí hlava, ...ale to je tak tím vším, doma, práce ..., spíš začínám enormně šedivět.“ (Marek)

Další komplikace, které z rozhovorů vyvstaly, jsou komplikace týkající se samotné osobnosti studujícího jedince a je jako první v řadě uváděn věk. Není přímo limitující hranicí, ale sehrává roli, která studium také částečně ovlivňuje, zvláště po stránce další motivace, jak uvádí nejen Gita, ale i Júlie a Marek.



„ ... že jsem ve věku, kdy nejsem studentka jako dvacetiletá ..., je větší problém se donutit učit, už to pro mě není taková priorita, jako kdybych měla míň roků ... byla by to pro mě větší motivace, učila bych se vlastně pro nějakou budoucnost.“ (Gita)

„ Možná věk ... tak jde o vstřebávání informací ... prostě mě to do té hlavy neleze.“ (Lenka)

„ ...tak mám 45 ..., taky ty buňky v mozku už nešvihají ....., líné, odumřelé asi ..., tak mě to učení i bolí. (Marek)

Z pohledu Dity, v rámci jejího věku, je nejtěžší překonávat reakce organismu na vypětí, které souvisí hlavně s přejížděním a ubytováním v rámci přednášek a zkoušek.

„ ... hodně unavená, takže překonat ty fyzické projevy toho těla ..., protože ozval se ten věk ... z hotelu vás vystěhují ráno ... musíte si sbalit věci, dáte si je do auta a teď řešíte, kam dáte auto, protože vás vyhazují i z hotelové garáže.“ (Dita)

Někteří účastníci, v tomto případě Jülie, poukazuje na rozdílnost vstřebávání informací, co se různých oblastí v rámci učení týče a také na problém naučit se vlastně znova nějakou techniku učení.

„ jak se znovu učit ... na jazykový kurzy jsem chodila ... ten mozek trošičku trénovaný už byl, nicméně naučit se 30 stránek odborných textů je něco jiného.“ (Jülie)

V případě Tibora neobtížnějším je a bylo cestování, dlouhá a únavná cesta autobusem, to velmi těžce prožívá, více než samotné studium.

„ ... to cestování, ten čas strávený... Mě děsně trápilo a trápí to cestování ... Já jsem vždycky říkal manželce, zavolej tam a řekni, že jsem nemocný (smích).“ (Tibor)

Jak je patrné z výpovědi Dušana, má dost zásadní osobní problém ve spojitosti se školním systémem jako takovým, nemá pocit svobodného rozvoje a to vidí jako limitující.

„ paradoxně, je to samotná škola ... systém, který je ve škole zavedený, nebo je zaveden, současně limituje studenty v rozvoji a to tím, že jim nadiktoval mantinely ..., které jsou a byly často iracionální.“ (Dušan)

Z výpovědi Magdy je zřejmé, že jako osobní komplikaci jí přináší přímo zkouškové období, je to pro ni dá se říci jediná neobtížnější část celkového fungování, tedy hlavně ve spojitosti se svojí osobou.

*„ ... přímo zkouškové období, tedy učení se na zkoušky ..., to bylo a je prostě pro mě nejobtížnější, jak časově, tak celkově.“* (Magda)

Vedle komplikací, pramenících přímo z jejich osobního vnímání, potýkají se dospělí studenti s komplikacemi, které jim vytváří samotná škola, jejich samotné studium. Tibor vidí problém v obsáhlosti studijních materiálů, neshledává jejich obsah pro sebe přínosný.

*... a se to všechno učit. Nějaké ty pasáže, zapamatovat si to všechno, mnohdy nicneříkající.“* (Tibor)

Stejně jako Dušan, ten navíc jako nejobtížnější komplikaci viděl a vidí studium některé literatury, kterou shledává pro své studium jako neadekvátní a zároveň nepřínosnou pro praxi.

*„ ... určitě studium některých podkladů, literatury ..., protože přečíst knihu trvá a ta, co je neadekvátní, trvá 2x tolik.* (David)

Pro Marka je neobtížnější komplikací ve studiu psaní seminárních prací. Časově jej nejvíc zatěžují, ale hlavně v jejich vypracovávání nevidí žádný přínos, žádný smysl.

*„ Seminárek nesmyslných, jen to bere čas. To mě štválo nejvíc ..., už je toho méně. Ale bylo to hrozné ... , ale toto blbé psaní bere hrozně moc času ... a oni si v té škole myslí, že za hodinu večer se dá něco napsat. Chtěl bych je vidět. Nedá se nic napsat. Ne za hodinu.“* (Marek)

Z rozhovorů dále vyplývá, že přístup vyučujících není vždy jen pozitivně přínosným ekvivalentem, ale může být velmi výraznou komplikací, ovlivňující nejen efektivitu ve vzdělávání dospělých, ale i jejich pocity, týkající se dalšího přístupu je vzdělávání. Jak uvádí Dita i Júlíe, komplikace spočívá hlavně v rozdílné věkové hranici mezi vyučujícími a dospělými studenty.

*„ ... mladí vyučující byli víceméně ambiciózní a dávali nám to vyžrat, jako že jejich předmět je nejdůležitější na světě ... bylo hodně externích vyučujících, velmi vážení docenti a profesori jiných škol ... lidé poměrně vysokého věku ... ti lidé byli úžasně nad věcí ... nezajímala je nějaká nabířovaná teorie, papouškování ...na kterém si zakládá mladší generace těch vyučujících.“* (Dita)

*„ ... u těch starších, mám pocit, že mají trošku nadhled ... ti mladí, jsou spíš jakoby „vědečtí“ pracovníci a mají pocit, že v tom jejich oboru něco velikého stane a dávají tomu myslím si větší důležitost, než by všechno mohlo mít.“ (Júlie)*

Také Marek shledává, že přístup mladších vyučujících je pro něj značně zneklidňující, nemá z něj dobrý pocit, spíše cítí pocity nadřazenosti a nepochopení, což je pro něho výraznou komplikací, hraničí to u něj až s arogancí vůči jeho věku a jeho rodině.

*„ ... ti mladí vyučující. To nemá v sobě za mák pokory, pochopení. Ironičtí, důležití ..., kluk doma odpálil laptop. Takže jsem seminárku nestihl poslat do 23:55.... hned mě upozornil, že za neodeslání v termínu mi dá o stupeň horší klasifikaci... mě chování těch mladých děsně ubíjí.“ (Marek)*

Lenka i Tibor uvádí, že mladší vyučující ne vždy přistupují k dospělým studentům jako k lidem s množstvím praktických informací, kterými lze obohatit i jejich úhel pohledu, naopak oceňují přístup starších vyučujících, kteří jsou si vědomi hodnotných podnětů z praxe.

*„ ... tam učí ještě asistenti, kteří jsou mladší než já ...při prvních setkáních nám to trošku skřípalo. ... ti vyučující, další, starší, tak nám dávali najevo, že „vy jste ti lidi z té praxe, vy máte za sebou dlouholetou praxi, my se od vás něco chceme dozvědět, ale my Vás ještě povědeme“ ... Líp se prostě tam chodí, když se nikdo nepovyšuje.“ (Lenka)*

*„ ...pár tam bylo takových vyloženě upjatých, až moc komisních ...vypadali důležitější, než bylo potřeba.“ (Tibor)*

## **5.5 Kategorie č. 5 – CO MĚ NEZABIJE ...**

Tato kategorie je tematicky zaměřena na to, jakým způsobem se dospělí studenti vyrovnávají se zátěží, s tlakem, který je na ně během studia a v kombinaci se zaměstnáním a rodinou vyvíjen.

**Kódy pro tuto kategorii:** víra pomáhá, jsem stratég, pomoc v nouzi, společnými silami, (ne) vlastní systém, opakování matka moudrosti, tahák nic neřeší, joint zná řešení, podpořme buňky, chvála internetu, praxe pomocníkem, čas chce systém, učení potřebuje systém, záchranářské víkendy, být v předstihu, děti organizérem.

Podpora okolí je přínosná a důležitá, ale hlavní strategie, nalezení způsobů, jak si studium usnadnit, vynaložit pouze účelné a adekvátní úsilí, je jen na nich samotných. Z výpovědi Dušana vyplývá, že důležitá je hlavně otázka víry v sebe samého, věřit si, že to vše prostě půjde zvládnout, i když to bude stát spoustu odříkání.

*„ ... nechodím do hospody, třeba, nezdržuju se něčím, několik hodin, co nemá smysl ... a já jsem vždycky byl pro to, aby si člověk naplánoval ten čas tak, aby zvládal, to co chce. A já jsem se rozhodl, že chci zvládnout i školu, i rodinu, nezanedbávat ženu, nezanedbávat přátele“.* (Dušan)

Zátěž spojená s osvojováním nových znalostí je každým dospělým studentem vnímána a pojímána jinak. Zrovna tak se liší způsoby, strategie, jakým si lze studium usnadnit. Z výpovědí některých účastníků vyplývá, že usnadnit si studium lze kolegiální výpomocí ze stran spolužáků, jako v případě Dity.

*„ ... právě tím, že jsme si v partě pomohli ..., když byl někdo nemocný ... tak to za vás zasploval někdo jiný ..., tam byly partičky, pomáhali jsme si.“* (Dita)

Společná práce na studijních materiálech je efektivním usnadněním studia, to vyplývá z rozhovoru s Lenkou i Magdou, ač konečná verze musí být dílem samotného studenta, z důvodu lepšího vstřebávání „vlastních“ poznámek.

*„ Kdyby taková strategie existovala, tak bych ji třeba i ráda koupila ... každý co si kdo zapíše, vím, že pak dají dohromady a pak si to musím nějakým způsobem přepsat si já. Ale sama pro sebe, aby to mělo nějakou formu, ... nedokážu se učit z cizích zpracovaných materiálů ... musím přepsat opravdu tak, abych to chápala slovo od slova, aby to bylo pro mě „hledávé“.“* (Lenka)

*„ ... hlavně výpisky... hodně mi pomáhá podtrhávání, kde si zvýrazňuju ..., pročítám si to neustále dokola, ... platí u mě opakování matka moudrosti, protože mám vizuální paměť spíše. Mě dělá velký problém učit se z cizích materiálů, musím mít vlastní materiály ..., prostě nachystaný text pro sebe, abych to vizuálně pojala.“* (Magda)

Některým z účastníků výzkumu usnadňuje učení stanovování si dílčích cílů, v určitých etapách, ale jsou i tací, co nezaujímají žádnou strategii, co se usnadnění studia týče. Využívání případných podpurných prostředků, jako např. léků, povzbuzujících látek nebo taháků, je pro ně spíš úsměvnou, zbytečnou a dětinskou záležitostí, jak uvádí Jülie i Tibor.

*„ ... dávám si třeba takový dílčí cíle ... to mě trošičku pomáhá, že jakoby zapnu a vim ... taháky ... neumím si je psát! ... já bych se na to ani neuměla koukat nebo používat ... byla by to práce navíc a nervy hlavně.“ (Júlie)*

*„ Jako že bych třeba hulil? ... to ne, to ne (smích) ... tak jako měli taháky, ale mě to zas jako přišlo až trapné, abych si v pětáctyřiceti tam psal taháky po ruce, ... přece jen jako už jsem v letech, abych se nepouštěl do takových dětinských věcí, ... systém žádný, stejně mám poruchu učení.“ (Tibor)*

V případě Marka k zvládnutí učiva je nutné velké množství kofeinu a občasně „výpomocí“ podpurným halucinogenním prostředkem se nebrání, nevidí v tom nic špatného.

*„ ... tak kafe, to mít musím ...a kýbl, minimálně ... abych neusnul, učím se v noci ...no a pak občas, špetka jointu není na škodu (smích) ...žádný redbull nepomůže, abyste nespál a hlavně do té hlavy něco dostal.“ (Marek)*

David uvádí využívání rostlinných přípravků na podporu paměti jako takové, také využívání různých technik učení, které si osvojil na základě samostudia z naučných publikací.

*„ ...naučil jsem se několik pomůcek, ... systém, strategii, jak se naučit danou látku ... pokud byly požadovány, definice přesné ... jsem se zaměřil i na fytoterapii ... jsem užíval látky na rostlinné bázi, které zvyšují prokrvení mozkových cév a zlepšují hormonální systém.“ (David)*

Všichni účastníci výzkumu se shodují v tom, že dnešní technické vymoženosti jsou výraznou pomocí, usnadněním ve studiu, neporovnatelné s tím, co bylo možné a k dispozici v dobách jejich středoškolských studií.

*„ ... hlavně si myslím, že velký podíl má internet, že to je úplně jiné studium, než bylo před dvaceti rokama, když internet nebyl ..., že se dá takhle celkem pohodlně studovat a využívat při tom internet, emaily a takovou tu komunikaci mezi sebou, jako na dálku ..., je to neporovnatelné, ten přístup k těm informacím, k materiálům ..., k těm možnostem.“ (Gita)*

Z rozhovoru Marka a Tibora také vyplývá, že i dosavadní praxe může být možností, jak si studium usnadnit. Jde o čerpání poznatků z praxe a jejich následnou aplikaci při studiu.

*„ ... zase jsem měl tu výhodu, že já vlastně dělám 20let s lidma, šéfuju lidem, ...takže hodně jsem mohl čerpat ze zkušeností, protože to co nám tam přednášeli, tak já jsem většinu toho znal z praxe. Takže já jsem toho využíval a také jsem to tak cílil.“ (Tibor)*

*„ ... to jo, dost věcí se dá aplikovat ..., v tom mám tu výhodu. Vím, jak to ve skutečnosti funguje, ne jen teoreticky ...a když si to představím, ušetřím čas ...zbytečným vypisováním, čtením.“ (Marek)*

Kvůli zvládnání časového deficitu, který díky všem povinnostem nastává, úzce souvisí s osobní strategií, jak hlavně zvládat učení, i celková organizace času. Z rozhovoru s Ditou je patrné, že najít čas na studium, samotné učení, je mnohdy možné hlavně díky tomu, že dochází k upozadění nejen vlastních volnočasových aktivit, ale i společných rodinných aktivit.

*„ ... na úkor svého vlastního volného času pro sebe ... já jsem právě jako měla vysoký výkon, ale já jsem ho právě vkládala do těch tří částí škola - práce - rodina, ale já!, jsem se upozadila!.“ (Dita)*

Také Gita uvádí, že organizací času, hlavně na úkor svých aktivit, udržuje v chodu hlavně rodinné aktivity, nastavuje tímto nějaký řád.

*„ ... všechny ty aktivity, které bych měla, dělala, kdybych nestudovala, tak musím časově osekát ..., ale snažím se v rámci svých priorit spíš nezanedbávat tu rodinu ... pořád systém udržovat a přemýšlet nad tím, jestli nějaká ta oblast vlastně „nehavaruje“.“ (Gita)*

Júlie v rozhovoru uvádí, že její organizování času v rámci osobní strategie se děje na úkor společných víkendů, kdy zůstává sama doma a je schopna odvést maximum pro plnění školních povinností.

*„ ... odvíjí se to od toho, co se právě v tý škole děje, dělá ... jsem se tak trošičku navykla vymezit si víkendy, když rodina má nějaký program ... je úplně nejlepší, že všichni odjedou někam ..., tak už si umím zorganizovat tu práci tak, že udělám za ten jeden den hrozně moc práce ... směřuju na pár takových celých víkendových dní, tam udělám takový to těžiště tý práce.“ (Júlie)*

Z rozhovoru Dušana vyplývá, že čas pro něj též hraje zásadní roli, ale správnou organizací času lze docílit toho, aby zbýval čas nejen na učení, ale i na vedlejší aktivity. Důležitá je určitá harmonizace přístupu ke studiu a k vlastním potřebám.

*„ Tak já mám nějaké rituály ...jsou samozřejmostí a to je určitě nějaká ranní fyzická i duševní hygiena ... věci plánuju podle diáře a dělám si vlastně vlastní rozvrh, kolik času čemu budu věnovat ... A plánuju docela důsledně.“ (Dušan)*

V případě Magdy je zcela zásadní, pracovat na školních záležitostech v dostatečném předstihu, tak, aby se nedostala do časové tísně a tím do stresových situací, které by narušily nejen rodinné aktivity, ale i pracovní výkon.

*„ Učím se systematicky ... samotné studium na zkoušku bývá ale opravdu až na poslední chvíli ... ten týden před tou zkouškou, nikdy to ale nenechávám na poslední den. Jestli máme zkoušku dejme tomu v pátek, tak ve čtvrtek už to musím umět ... mezitím je prostor i pro mou rodinu.“* (Magda)

Z výpovědi Tibora vyplývá, že v rámci nějakého harmonogramu své učení řídil nejen tabulkovou metodou, ale v době bakalářského studia směřoval jen na dopolední volna, před odpolední směnou a pak pravidelně pouze o víkendech.

*„ ...spíš jsem si jen organizoval čas, co se týkalo odevzdávání seminárek ... tak jsem si udělal přehlednou tabulku a pak jsem si to jenom odškrtával ... jsem věděl, že to nebude po práci odpoledne (učení), to vůbec, jen dopoledne před prací a nebo ta sobota a neděle ... třeba od 5 - 8h., jinak nebylo možné.“* (Tibor)

V případě Marka je nějaká strategie z hlediska času a tím usnadnění si zátěže jak studijní i pracovní, velmi obtížná, vzhledem k tomu, že má již čtyři děti. Program se velmi často mění, dle situace, která nečekaně díky dětem mnohdy nastává.

*„ ... tak harmonogram špatný ..., mám 3diáře ..., všechno naplánuju, zapíšu ... a všechno jinak ..., s těma děckama to jde fakt těžko. Nevíš, co bude druhý den, s nima. Tutovka je jediné středa ..., to chodí plavat, s ženou. 2hodiny klid.“* (Marek)

## 5.6 Kategorie č. 6 – CO Z TOHO MÁM

Poslední kategorie je tematicky zaměřena na názory dospělých studujících v případě přínosů studia do jejich jak osobního, tak i pracovního a rodinného života. Studium jako takové nemusí provázet jen komplikace, může přinášet řadu pozitiv, být přínosem ve všech sférách života jedince.

**Kódy pro tuto kategorii:** jdu příkladem, nikdy není pozdě, převzatá povinnost, relevantnost rozhodnutí, finance se hodí, něco za něco, (ne) využití v praxi, bohatá zkušenost, akce - reakce, pracovní posun, zvýšené sebevědomí, vlastní uspokojení, hodnota poznání, nové kontakty, pocit svobody a mládí, nové obzory, přesun priorit, mít odvalu, rovnocenná hodnota.

V rámci výzkumu nás zajímá, jaký přínos má studium pro rodinný život. Z výpovědí Jülie a Tibora je zřejmé, že velmi přínosným vidí sebe jako vzor, jako motivaci, pro další vzdělávání jejich dětí.

*„ ... jako vzor pro ty děti ..., že jako když se jim to nepodaří teď, tak se to dá dohnat vždycky ..., že když ve 23 letech není už s titulem, tak to neznamena, že to už nebude nikdy. “ (Tibor)*

*„ ..., že prostě motivuju svoje děti ... budou mít vždycky v paměti to, že já jsem to prostě dokázala, že já jsem do toho šla a že jsem si nestěžovala ... ten motivační efekt, je velikej. “ (Júlie)*

Marek oceňuje, že jeho žena, ač je jeho studiem už celkově unavená, více převažují po celou dobu negativa a ona se těší, až studium ukončí, tak přece jen svého muže pro jeho vytrvalost oceňuje a dává jej za příklad jejich dětem.

*„ ... řekla mě, že teda netušila, že se umím docela zakousnout, i když samozřejmě už má toho mého študýrování plné zuby ..., a myslím, že je i pyšná ... a hlavně, dává mě děckám za vzor, to mě fakt těší. “ (Marek)*

Magda v rozhovoru uvádí, že pod vlivem její vytíženosti dochází k převzetí domácích povinností a také povinností, týkajících se péče o děti, na manžela. Cítí to tak, že dochází k posílení vztahu mezi nejen mezi otcem a synem, ale také k posílení vztahů mezi ní a manželem. Zároveň je ráda, že syn nabývá určitého stupně samostatnosti.

*„ ... manžel převzal spoustu domácích prací a u některých i zůstal, takže si uvědomil, kolik toho musím sama udělat ... méně času na syna, tak se prostě naučil samostatnosti ... učení, právě když vidí maminku, vyhledává. “ (Magda)*

Z rozhovoru s Dušanem vyplývá, že studiem získávané vědomosti, znalosti a informace jsou také užitečným nástrojem pro různá rodinná rozhodnutí a jednání.

*„ ... díky studiu se naučil člověk pracovat s textem, učí se lépe vyhledávat a zpracovávat informace, i tohle je určitě důležité pro rodinný život, protože mnoho rozhodnutí, zdánlivě banálních, vyžaduje určitý přístup k informacím. “ (Dušan)*

Marek spatřuje jako zásadní rodinný přínos to, že jakmile dokončí školu, získá vyšší pracovní pozici a tím také vyšší plat.



*„ ...ted' to jednoduché není ..., zvlášt' pro ženu, při tolika děckách ....., ale budu hlavní technolog a ten plat už se zase pohybuje hodně jinde ..., větší peníze se jistě budou hodit.“*  
(Marek)

Přínosy studia pro zaměstnání vnímají účastníci výzkumu opět různorodým způsobem, dá se říci, že velmi protikladným. Z výpovědi Lenky a Dušana vyplývá zejména přínosná přenositelnost, využití poznatků v praxi, ale také opačný efekt, kdy poznatky z praxe jsou přínosem pro studium.

*„ ...nařuknutí k něčemu, co můžu realizovat ... třeba 20% z toho, co probíráme na fakultě, tak můžu využít, může mi to pomoci v té práci, to každopádně.“* (Lenka)

*„ Člověk v pracovním životě zjistí spoustu věcí, a když pak zasedne do té školní lavice, tak začne zjišťovat, že některé věci, které se učí, že úplně tak třeba nejsou, že v praxi to probíhá ještě trochu jinak a ted' je právě ten prostor pro to vzájemné obohacování. Té teorie s praxí.“* (Dušan)

V případě Marka studium přineslo nové poznání, přehled v mnoha směrech, čímž potlačil pocit jakoby zbytečně promarněných let a právě studium mu nyní umožní, aby využil, co se naučil a posunul tím dál nejenom sebe, ale i ostatní.

*„ ... měl jsem předtím trochu pocit, že sice rodina je dobrá věc, ale moc jsem toho jinak nedokázal ..., ten rozhled to fakt dává ... budu mít větší pravomoc a budu mít zájem, abych to šílené studium zúročil ... budu trvat na tom, aby se jiní prostě zapojili.“* (Marek)

Tiborovi umožnilo probíhající studium změnu na vyšší pracovní pozici v průběhu studia, což vnímá jako velký přínos, zvláště když mohl zároveň průběžně uplatňovat získané vědomosti a znalosti.

*„ ...že jsem byl připravený, když se tady měnily ty pracovní funkce a obsazovaly jinak, tak jsem vlastně měl tu kvalifikaci de facto plnou ... naučil jsem se větší systematičnosti ... věci, se kterými jsem se setkal ve škole, tak používám v praxi. Takže je to obousměrné, reciproční proces.“* (Tibor)

Z dalších výpovědí vyplývá, jako v případě Júlie a Magdy, že přínos pro zaměstnání, nějaký efekt teprve studium snad předpokládaný přínos mít bude, protože uvažují o změně stávajícího zaměstnání.

„ ... zaměstnání měnit budu, takže předpokládám, nebo možná to mít velký plus bude ..., ale zatím se mi to nijak nejeví.“ (Júlie)

„ ... hlavně v podobě poznatků, jednak mě to obohatilo, mám určitě větší rozhled ... žádný přínos v tom, že bych se posunula teď a tady někam dál ..., jen že bych hledala práci do budoucna jinou.“ (Magda)

Z výpovědi Dity je naopak jasné, že studium v dospělosti nemusí být přínosem v současném povolání, v nynější pozici, zvláště když práci měnit nehodlá.

„ ... studium vlastně nic nepřinese, co se práce týče, mě přibude titul na dveře ... prostě najednou, až to vystudujete, tak se stejně nestane vůbec nic. A to je docela totálně demotivující.“ (Dita)

Jako velmi důležité spatřujeme zjištění, jakým přínosem je studium pro ně samotné, co pro ně studium znamená. Z rozhovoru Magdy vyplývá, že další vzdělávání je pozitivním přínosem hlavně z hlediska osobního rozvoje, růstu, nového poznání, pocitu, že na něco takového i v tomto věku ještě mají, v neposlední řadě jsou zmíněny i hodnoty vzdělání.

„ ... uspokojení, z dosažení něčeho nového, něčeho dalšího v životě ... určitě to člověka posouvá, zvyšuje to to sebevědomí ... Vlastní uspokojení sám se sebou.“ (Magda)

Jak vyplývá z rozhovoru s Markem, ač to nerad přiznává, tak osobním přínosem je zbavení se pocitu méněcennosti, kterým trpěl hlavně v zaměstnání, při setkání s lidmi ve stejné řídicí úrovni, ale s vyšším vzděláním a lepší komunikativní úrovni.

„ No a samo, určitě jsem lepší v takové té celkové komunikaci, myslím si, cítím to, nehledám už tak těžko výrazy, co jsem dřív hledal a také je fakt, že když je porada nejvyššího vedení, tak už se necítím méněcenně, což jsem se vždycky cítil ...“ (Marek)

V případě Tibora jde o dobrý pocit, že na něco takového i v tomto věku ještě má, ale nijak emotivně to neprožívá, bere to jako normální stav věci, přirozený vývoj svého rozhodnutí.

„ ... jakési sebeuznání, že jsem to někam dotáhl ..., ale tak potěší to ... žádné takové jako ty emoce jsem do toho nedával, takže mě ani nijak neklátí.“ (Tibor)

U Dušana jsou také zmíněny v neposlední řadě hodnoty vzdělání, nového poznání, přínos dále spatřuje ve zbavení se nějakých iluzí, co se studia a jeho obsahu týče.

*„ ... člověk se lépe naučí zpracovávat informace, pracovat s textem, a vytvářet text, to je určitě přínos ... takový obecný, bych řekl, to poznání. Jak to na té škole chodí a je to trochu i zbavení se nějakých iluzí ... to poznání, tak to pro mě vždycky má nějakou hodnotu.“*  
(Dušan)

Mezi další osobní přínosy z rozhovorů zaznívá i oprostění se od běžných rodinných a pracovních záležitostí, jako je tomu v případě Jülie, navzdory všemu, co studium zátěžově přináší.

*„ ... mě to vlastně dodalo pocit svobody ..., jak cestuju do školy velkou dálku ..., že jsem se teprve tam dokázala vodstříhnout vod toho rodinnýho stereotypu ....“* (Jülie)

Lenka v rozhovoru uvádí jako osobní přínos znalost nových informací z oboru, které jsou obohacením pro její práci a také setkání s lidmi, kteří ji svým způsobem rovněž obohacují.

*„ Studuju takový obor, kde se neustále vyvíjí, prostě nějaké nové věci a jdou dopředu..., su ráda, že se dozvím nové informace ..., byť je to náročné, tak jsou to i ty lidi kolem.“* (Lenka)

Přínosné je pro Gitu hlavně také poznání nových lidí, navázání nových přátelství, získání většího všeobecného přehledu, než doposud měla.

*„ ..., že jsem poznala nějaké nové lidi, dostala jsem se víc do sociálních kontaktů, než tomu bylo předtím, příjemná změna, že jsem poznala někoho nového ...nové obzory, jakoby nové, nové pohledy na věc.“* (Gita)

V případě Dity a Marka je osobním přínosem pocit návratu do mladých let, taktéž oprostění se od běžných starostí, které každodenní život provázejí, nejen v práci, ale i rodinném prostředí.

*„ ... člověk by měl říct, že žije jenom pro práci a pro rodinu ..., když pomínu samozřejmě ty stresy a ty starosti ...strávené ty roky v XXX byly jedny z nejkrásnějších let mého života.“* (Dita)

*„ ...je to nápor..., miluju samozřejmě svoji rodinu ....., ale miluju i ten pocit, že aspoň na chvíli je mě zas o cca 20let méně ...“* (Marek)

Během studia, v rámci skloubení všech uvedených oblastí života, které doprovázejí dospělého jedince při jeho studiu, předpokládáme, že mohlo dojít k zásadním změnám, co se týče životních priorit, postojů. V případě Jülie z rozhovoru vyplývá, že hodnotově současné

postoje mění, ve vztahu k povinnostem. V případě dospělejších dětí a velké vzdálenosti na dojíždění kvůli studiu, je prioritou právě škola a studium na ní.

*„...škola přináší mnoho povinností ...to určitě změnilo moje hodnoty..., myslím určitě v první řadě na to, jak si mám všechno připravit do školy ..., protože vlastně dojíždím, což je dost podstatná věc.“ (Júlie)*

Rodina pro všechny účastníky výzkumu zůstává hlavní prioritou, tady nedochází k žádné změně, jen se změnila hierarchie pořadí v důležitosti práce a studia, jako v případě Magdy a Gity.

*„ z hlediska žebříček hodnot ..., rodinu upřednostňuju, to zůstává na prvním místě, na druhém místě je studium a na třetím až ta práce. Bylo a je pro mě, víc důležitější dokončit studium, než si udržet práci ... studium mě posune do budoucna dál, kdežto ta práce je nyní a nemusí být.“ (Magda)*

*„ ... snažím se v rámci svých priorit spíš nezanedbávat tu rodinu, hlavně děti a vlastně ani práci, protože si ji chci udržet a mám k ní nějaký vztah.“ (Gita)*

Názorově je u Tibora a Marka zásadní pozitivní změnou hlavně to poznání, že studium v dospělém věku není zbytečnou investicí, ale významnou hodnotou, ač je to na úkor již výše zmíněných komplikací.

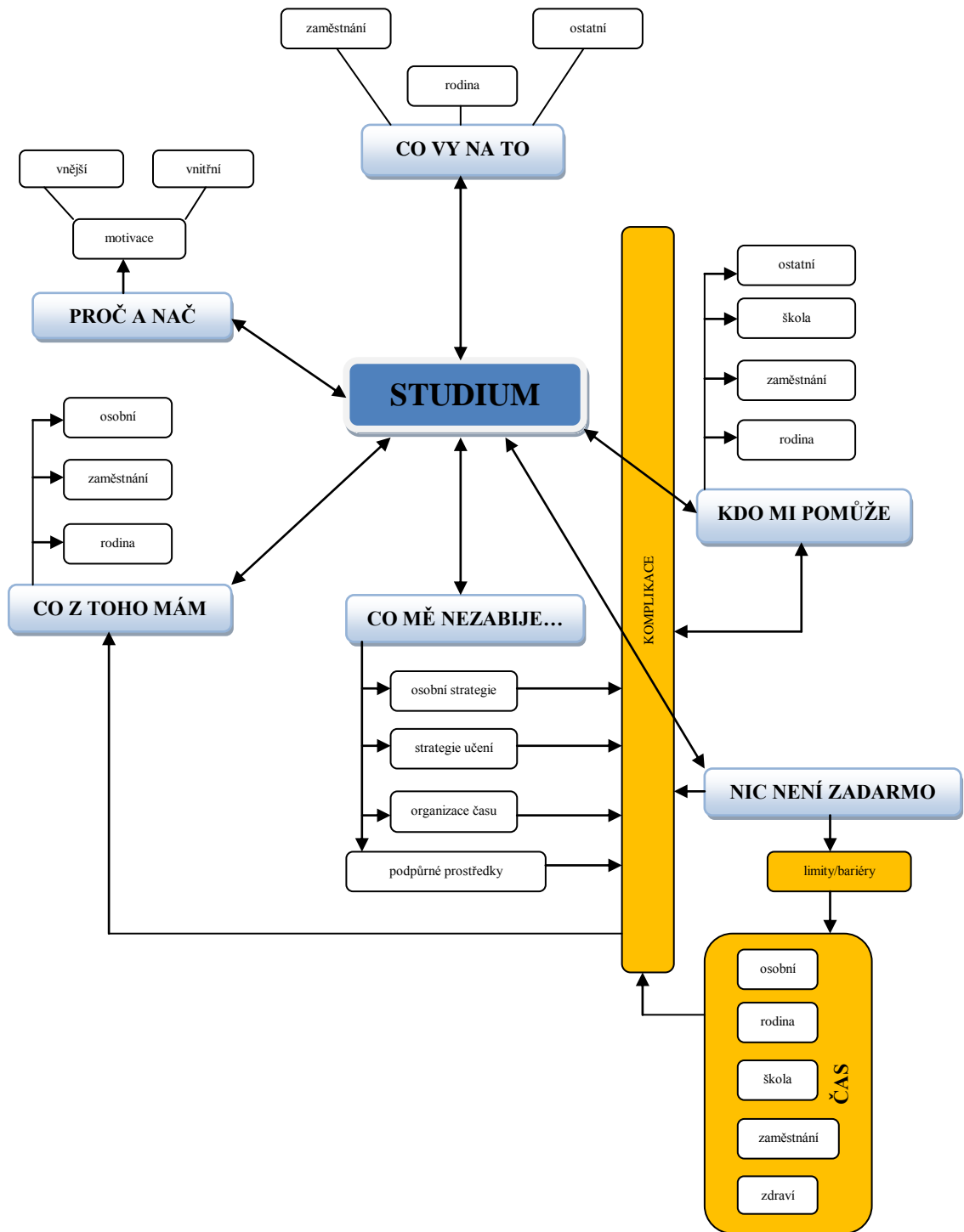
*„ ... jako opravdu se mně potvrdilo, že nikdy není na nic pozdě. Že se to prostě dá zvládnout. Že to heslo toho celoživotního vzdělávání asi opravdu funguje. Že v každém věku se dá prostě do toho vstoupit, je to jen o té odvaze.“ (Tibor)*

*„ ... myslel jsem kdysi, že kdo studuje při práci ..., je blázen ...co z toho může mít ..., už to vnímám jinak ..., je to důležité ..., pro sebe. I když masakr, když už je rodina. Ale má to stejnou hodnotu.“ (Marek)*

## 5.7 Tematické schéma kategorií

V rámci tohoto výzkumu bylo vytvořeno 6 kategorií, které nám pomohly objasnit nejen hlavní, ale i dílčí cíle této bakalářské práce a odpovědět na uvedené výzkumné otázky. Uvedené schéma znázorňuje vzájemnou provázanost jednotlivých kategorií. Ústřední kategorií se stalo *studium* dospělého jedince. Kategorie **Proč a nač** je vázána na důvody, které vedou dospělého jedince ke vzdělávání, což je dáno určitou motivací, buď vnitřní, nebo vnější. Se studiem jsou spjaty reakce rodiny, které jsou obsaženy v kategorii **Co vy na to**. Tyto reakce se taktéž podílejí na prvotním rozhodnutí o vstupu do dalšího vzdělávání. Studium dospělého jedince provází určité komplikace, z nichž nejvýraznější komplikací se projevil čas, který se promítá do všech oblastí života jedince. Tyto komplikace jsou podnětem pro vznik kategorie **Nic není zadarmo**. K možnému odstranění těchto komplikací přispívá vnější podpora, ať už pozitivně či negativně vyjádřená, ze strany rodiny, zaměstnání a ostatního okolí a kterou objasňuje kategorie **Kdo mi pomůže**. Během studia dochází k celkové zátěži, co se zvládání studia, rodiny a zaměstnání týče a tato zátěž může být snižována určitými strategiemi, které zaštituje kategorie **Co mě nezabije**. Využívání těchto strategií může vést taktéž k odstraňování zmíněných komplikací. Studium dospělého účastníka může být přínosem nejen osobním, ale také rodinným a pracovním, ale je vázáno mírou komplikací v uvedených oblastech. Tato oblast je objasněna v kategorii **Co z toho mám**.

Obr. 2 – Tematické schéma kategorií (vlastní zpracování)



## 6 SHRNUÍ VÝSLEDKU VÝZKUMU

V předcházejících kapitolách praktické části této bakalářské práce se zabýváme metodologií výzkumu a analýzou dat. Nyní se pokusíme o shrnutí výsledků výzkumu, které jsme zjistili na základě výzkumného šetření. Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaký má rodina a zaměstnání vliv na prožívání jejich studia. S hlavním výzkumným cílem jsme stanovili dílčí výzkumné cíle, prostřednictvím kterých jsme měli zjistit důvody, které dospělé jedince ke studiu v dospělosti vedou, prozkoumat, s jakými reakcemi okolí na jejich studium se setkávají, identifikovat komplikace, které jejich studium provázejí, analyzovat přínos studia v jejich osobním, rodinném a pracovním životě, popsat prostředky, kterými zvládají zátěž spojenou se studiem.

Nyní budeme postupovat tak, že zodpovíme hlavní výzkumnou otázku nejdříve prostřednictvím jednotlivých dílčích výzkumných otázek, ke kterým přiřadíme výsledky zjištěné na základě výzkumného šetření provedeného formou polostrukturovaného rozhovoru.

### ➤ **Jaké jsou důvody vedoucí dospělé jedince k rozhodnutí jít dále studovat?**

Jak bylo uvedeným výzkumem u těchto osmi účastníků výzkumu zjištěno, k důvodnému rozhodnutí dochází na základě nějaké motivace, která může být buď výhradně vnitřní, individuální nebo může mít zdroj ve vnějším prostředí jedince, případně může být kombinací těchto motivací. Z rozhovorů vyplývá, že na rozhodnutí se nepodílí jen jediný motiv nebo potřeba, ale vždy více těchto faktorů najednou. Ač jsou vnitřní a vnější motivace vzájemně provázané, výrazná se ukázala být především motivace vnitřní, ryze individuální. Ta u dospělých jedinců představuje zvláště touhu po doplnění si vzdělání v rámci svého rozvoje, pocitu handicapu v dosavadním vzdělání a nenaplnění svých dřívějších ambicí, které byly dány také tím, že v dřívější době nebyla k dispozici nynější velmi pestrá nabídka vzdělávání. Dalším důvodem byl také pocit konečně něco udělat pro sebe, posunout se dál v rámci toho, že odrostlejší děti již nepotřebují tolik péče, jsou schopné částečné samostatnosti a v případě dospělých dětí už je samostatnost očekávanou schopností. Neméně důležitá je pro dospělého jedince potřeba získání vyšší jistoty do budoucna, v případě hledání nové pracovní příležitosti, která může být na jedné straně vedená vlastní potřebou, ale na druhé straně může být vyjádřena jako případná nutná změna ze strany zaměstnavatele. Snahou je také touha vyrovnat se svým vzdělanějším partnerům a kolegům v práci, v neposlední řadě je důvodem povýšení na vedoucí pozici. Důvody pro další studium nejsou spojeny pouze

s motivy a potřebami, ale jsou provázeny určitými očekáváními, jež mají za úkol naplnit a potvrdit správnost rozhodnutí, pokračovat v dalším vzdělávání. Mají být hnacím motorem v tomto kroku, který je možné zvládnout, stanou-li se tato očekávání reálnou skutečností. Očekávané možné získání titulu je spojováno s prvotním nadšením a euforií z nových poznání, setkání s novými lidmi, z oživení současného života, kterou také vzápětí střídá reálná představa jistoty udržet si stávající pozici v zaměstnání, ale také představa případného lepšího uplatnění na dnešním trhu práce.

➤ **Jaké jsou postoje rodiny, zaměstnání a okolí vůči jejich studiu?**

Postoje okolí, jejich reakce, se výrazně podílejí nejen na rozhodnutí dospělého jedince jít dále studovat, ale také souvisí s jejich pocity, které díky těmto reakcím vystávají a kterými jsou pak oni ve studiu ovlivňováni. Být kladně podporován a motivován, hlavně ze strany nejbližší rodiny, je pro dospělé studující velmi důležitým, hlavně emocionálním aspektem. Reakce a podpora rodiny nabývala a nabývá různých podob. Z podporujících reakcí na rozhodnutí jít studovat je patrná na jedné straně obava, zda bude možné, být společnými silami, studium zvládnout, právě ve spojení s rodinou, zaměstnáním, na straně druhé se nestudující partneři stávají dokonce hybnou silou v tomto rozhodnutí, neboť bez vyjádření jejich kladné reakce a následné podpory by se studium ani neuskutečnilo. Výraznější podpora je vyjádřena ze stran partnerů, kteří si již tímto studiem prošli, chápou, co studium bude obnášet. Počáteční rozpaky, rozladěnost z omezené domácí aktivity a pomoci v rámci rodinných povinností jsou rozptýleny vidinou vysokoškolsky vzdělaného partnera, což je vnímáno jako bonus. Podpora ze strany partnera nabývá ale také podoby jen jakési tolerance, zvláště v případě, kdy je vyjádřen nesouhlas, neakceptace postavená na výběru školy a oboru. Tato tolerance je navíc podmíněna zachováním stejných priorit v rámci chodu rodiny jako před studiem. Reakce vlastních dětí jsou rodičem – studentem vnímány velmi subjektivně, v závislosti na jejich věku. Pro studujícího rodiče není postoj dětí směrodatný, co se týká samotného rozhodnutí jít dále studovat, ale s povděkem je kvitováno, že děti, zvláště ty dospělejší, mají o jejich studium zájem, projevují sympatie, ač počáteční reakce byly spíše úsměvnou epizodou, vztahující se k věku, v jakém se rozhodl jejich rodič vstoupit do dalšího vzdělávání. Studium dospělého jedince je postaveno v zásadě hlavně na něm samotném, i když emocionální podpora svých nejbližších je pro ně velmi důležitá. Nejen reakce a podpora partnera, dětí, ale i vlastní rodiče dospělého studujícího jsou důležitou konstantou v prožívání studia. Kladná reakce a podpora se stává výrazně zavazující, zvláště



pokud nebylo naplněno jejich očekávání v případě studia v mladším věku. Pyšný a podporující rodič je pro dospělého studenta velkým stimulem k upevnění vlastního sebevědomí, uvědomění si vlastní hodnoty. Naopak demonstrace reakcí opačných, tedy vyjádření negativních postojů ke studiu, odkazy na tradiční pojmání rozdělení mužských a ženských rolí v rodině, jsou vnímány dospělým studentem jako záporný stimul.

Zaměstnání jako nedílná součást života dospělého studujícího hraje další nemalou roli. Postoj zaměstnavatele ke studiu je dán tím, zda je zaměstnavatel o studiu obeznámen či nikoliv. Neoznámení zaměstnavateli o studiu je vnímáno jako soukromá věc dospělého studujícího, v případě, že je zcela jednoznačně přesvědčen, že na žádné výhody, studijní či finanční, by nedosáhl. Naopak vědomí zaměstnavatele o studiu, z důvodu, že je sám iniciátorem anebo spatřuje ve studiu svého zaměstnance přínos do současné pracovní pozice, byť neinicioval, je vstřícná podpora a reakce z pohledu emocionálního, velmi důležitá. Reakce kolegů na studium dospělého studujícího zásadně nijak neovlivňují, ani v případě rozhodnutí ke studiu ani během samotného studia. Různorodost reakcí je dána tím, zda studující své studium přiznal či nikoliv. Přiznání je vnímáno jak vstřícně, s ochotou být nápomocen, loajálností ke studiu, což přispívá ke klidnému klimatu na pracovišti, ale také se potýká s obavou a odmítáním akceptovat studium kolegy jako přínos, díky novým informacím, zaváděním novinek, které mohou zefektivnit dosavadní pracovní činnosti všech zúčastněných.

Neopomenutelnou roli, jak vyplývá z výzkumu, hraje také podpora školy, respektive samotný přístup vyučujících, k dospělým studentům. Podpora vyučujících je důležitá nejen emocionálně, z důvodu udržení příznivé hladiny efektivnosti studia. Dospělý student oceňuje rovnocenný přístup se snahou různého stupně shovívavosti vzhledem k jeho pracovní a rodinné vytíženosti, také vzájemný respekt, což není vždy pravidlem. V rámci stran spolužáků je vysoce oceňována pomoc a podpora se sdílením studijních materiálů, vzájemná diskuze o probíraném učivu a postupu při řešení seminárních úkolů a prací.

➤ **Jaké problémy v rodině a zaměstnání provázejí tyto dospělé studenty při studiu?**

S komplikacemi, s kterými se musí dospělí studenti potýkat, je spojen hlavně nedostatek času, který je stěžejní zápornou veličinou. Během studia dochází k upozadění veškerých rodinných, společných aktivit, což způsobuje střety nejen s dětmi, ale i s partnery. Čas,

který by mohl být odpočinkem pro ně samotné, musí díky studiu ustoupit hlavně rodinným povinnostem, zvláště v případě rodiny s menšími dětmi, kdy je hlavním problémem sdílení společného prostoru. Také únava a stres se podepisují na zdravotní stránce studujících, z výzkumu ale vyplývá, že více se tento aspekt dotýká ženské části výzkumného souboru, která je daleko více zatížena rodinnými povinnostmi, než uvedení muži. Komplikace spojené se zaměstnáním se liší z hlediska zastávané pozice. Čím vyšší a náročnější funkce, stává se zaměstnání upřednostňovanější, než školní záležitosti, ale kolizím případných termínů, překrývajících se se školními záležitostmi není možné se vyhnout, což způsobuje značné psychické vypětí, odrážejících se v dalších sférách života. Komplikace nastávají i v jednání s podřízenými kolegy, kteří se cítí studiem jakoby využíváni, že musí plnit za svého studujícího kolegu něco navíc, nad rámec svých pracovních povinností. Jak už bylo zmíněno výše, zavádění inovačních změn, které studující získal během studia, se nesetkává s příznivou odezvou, stává se konfliktem a přispívá k nepohodě na pracovišti.

Výraznou komplikaci pocítují dospělí studující přímo s vlastní osobností, přiznávají, že jejich věk je limitující hranicí, bariérou, podílející se na motivaci věnovat se studiu s větší pílí; paměť cítí jako výrazně kapacitně omezenou, je pro ně vysilující záležitostí najít vůbec nějaký systém učení. Velká vzdálenost na dojíždění do školy je dalším limitujícím aspektem, organismus reaguje na vypětí větší únavou, neschopností dalšího soustředění. Jako komplikaci vnímají i samotnou školu, samotné studium, nejde jen o obsáhlost učiva, ale pocítují neadekvátnost mnohých studijních materiálů, nepřínosných jak pro jejich studijní obor, tak pro přenos do praxe. Tak jako přístup vyučujících k dospělým studujícím, coby k rovnocenným partnerům, byl hodnocen jako podporující faktor, tak se stává ambicióznost mladších vyučujících, vyžadujících přesné memorování teoretických informací výraznou komplikací, ovlivňující celkové vnímání a přístup ke studiu. Dospělým studujícím to přináší limitující pocit jejich svobodné volby osobního rozvoje.

➤ **Jakým způsobem tyto dospělí studenti zvládají zátěž spojenou se studiem?**

Zvládání nejen studijní zátěže, ale zátěže celkové, která studium provází, není jednoduchou záležitostí, s ohledem na již uvedené, cesta, jak si studium usnadnit, zjednodušit, je možná pouze za cenu nějakých osobních strategií. Z výzkumu vyplývá, že dospělý studující musí v první řadě věřit sám sobě, že prostě vše je řešitelné, že při systematickém, adekvátně vynaloženém úsilí, studium zvládnout lze. Je patrné, že přístup ke studiu je brán velmi zodpovědně. V této otázce opět hraje zásadní roli časový deficit, který lze zvládnout jen

správnou organizací času. Časový harmonogram je u každého studujícího zcela jiný, vzhledem k povaze pracovního i rodinného zaměření. Jako řešení je uváděna pravidelná duševní i fyzická hygiena, snaha o vypracovávání studijních povinností v předstihu a systematicky, v rámci předcházení časové tísně a stresových situací, také nastolení pravidelných dílčích cílů plnění těchto povinností, což je nejpřínosnější a nejefektivnější ve chvíli, kdy zbývající část rodiny si zajistí svůj vlastní program, zvláště ve víkendové dny. K usnadnění studia dále přispívá kolegiální výpomoc ze stran spolužáků, zvláště ve společné práci na studijních materiálech, přičemž nejefektivnějším usnadněním je pak finální úprava ve formě vlastních poznámek, neboť jak z výzkumu vyplývá, problém je učení se z materiálů, které neodpovídají vizuálně vstřebatelné formě u daného studujícího. Osvojení si různých technik učení je z hlediska organizace času vnímáno stejně přínosně jako dnešní technické vymoženosti, co se týče počítače a internetu, tedy přínosných moderních prostředků. K usnadnění studia přispívá i dosažená dosavadní praxe, jejíž aplikování při studiu šetří čas, hlavně při čtení doporučené literatury. V případě používání podpůrných prostředků, jako např. halucinogenních látek, je zmíněna pouze ojedinělá občasná „výpomoc“, stejně jako používání taháků vnímají dospělí studující takovou strategii jako neodpovídající jejich věku, spíše jako pocit trapnosti. Zmíněny jsou používané látky na rostlinné bázi, k posílení paměťového a hormonálního systému.

➤ **Jaké jsou přínosy studia pro váš osobní, rodinný a pracovní život?**

Studium jako takové nemusí být provázeno jen komplikacemi, v rámci výzkumu nás zajímal také přínos, jak ve sféře rodinné, tak i pracovní a v neposlední řadě osobní. Z hlediska rodiny pocítují uvedení dospělí studující jako hlavní přínos to, že jsou uznávaným vzorem pro své děti. Díky svému studiu v sobě vidí výrazný motivující potenciál. V případě převzetí určitých domácích a rodinných povinností, které musel převzít partner, ale i dospělejší děti, právě díky vytiženosti studiem, pocítují i přes zmíněné komplikace vzájemné posílení rodinných a partnerských vztahů. Získávané vědomosti a informace napomáhají v mnoha důležitých rodinných rozhodnutích. V případě získaného úplného vysokoškolského vzdělání je přínos spatřován ve finančním zvýhodnění rodinného rozpočtu. Přínosy pro zaměstnání jsou vnímány u každého zkoumaného rozličně, díky současnému stavu, ve kterém se pozičně z hlediska profese nacházejí. Nové poznatky se stávají přenositelnými do praxe už nyní během studia a jsou znatelně užitečnými, co se týče získanému přehledu nejen díky odborné literatuře, dále vedou k získání vyšší pracovní

pozice, ale také zjišťujeme, že nemusí být studium žádným přínosem, nic se získáním titulu v zaměstnání nezmění, což je pocíťováno jako značně demotivující. Přínosy se stanou prokazatelnými až v případě změny zaměstnání. V osobním životě je přínos studia nepopíratelný, na tom se shodují všichni účastníci výzkumu. Nastupuje pocit vlastního uspokojení, že jsou schopni něco takového dokázat i v tomto věku, zvýšené sebevědomí, jsou zmíněny hodnoty vzdělání. V neposlední řadě je velkým přínosem poznání nových lidí, nových informací, získání většího všeobecného přehledu. Navázání nových přátelství je spojeno s pocitem většího začlenění do společnosti a vzájemného obohacování. Životní priority se mění ve spojení se studiem, ne sice nijak zásadně, ale ve vztahu k další získané povinnosti nabývají jiný rozměr. Rodina zůstává zásadní prioritou, ale zaměstnání již není tak životně důležité, ustupuje studiu, které se stává zárukou lepší a perspektivní budoucnosti, je vnímáno jako významná hodnota a investice, byť za cenu uvedených potíží, které studium provází.

Na hlavní výzkumnou otázku, která zní: „ **Jak prožívají dospělí studenti kombinované formy studia vliv rodiny a zaměstnání na studium?** “ lze z výše uvedeného shrnutí konstatovat, že pro dospělé studující je vliv rodiny a zaměstnání na jejich studium nepopíratelný, ale je v zásadě určen, dán tím, jakým způsobem je uskutečňováno vzájemné propojení studia, rodinného života a zaměstnání. Role rodiny a zaměstnání, tady byť v menší míře, vyvstala jako nezanedbatelná a tento vliv jsme zaznamenali v různých úrovních, na základě uvedených vytvořených kategorií. Kategorie „**Proč a nač**“ nám vyvstala ve spojitosti nejen s otázkami motivačními, tedy jaké motivy, důvody a potřeby vedou dospělé jedince k rozhodnutí k dalšímu vzdělávání, ale také ve spojitosti s očekáváními, které jsou s těmito aspekty spojeny. Tato kategorie, která nám zodpověděla, jaké důvody a jaká očekávání vedou dospělé jedince k rozhodnutí pro další vzdělávání, byla základním stavebním kamenem pro vznik kategorie „**Co vy na to**“, která je spjata s reakcemi rodiny a zaměstnání na jejich studium. Rozhodnutí pokračovat v dalším studiu je ne plně, ale částečně podmíněno nejen reakcí partnera, ale také dětí. Reakce ze strany zaměstnavatele a kolegů nesehrávají zásadní roli, neboť rozhodnutí uvedených účastníků výzkumu až na jeden případ bylo na základě vlastních pohnutek a potřeb. Vliv rodiny je zaznamenán jak na základě pozitivních, tak i negativních reakcí k dalšímu studiu, kdy převládající pozitivní reakce jsou vnímány a úzce spjaty s podporou, která je vyjádřena pomocí kategorie „**Kdo mi pomůže**“. Vyjádřená podpora ze strany rodiny, hlavně partnera

a dětí, také svých rodičů, ovlivňuje dospělého studujícího nejen z hlediska vyšší motivace ke studiu, ale zvyšuje jeho sebevědomí a také autoritu, zvláště ve vztahu k dětem, kteří jsou svým studujícím rodičem motivováni k dalšímu studiu, jsou vzorem, a dochází u nich ke ztotožnění se s myšlenkou, že nikdy není na nic pozdě, předpokladem ale je, že člověk hlavně musí sám chtít. Vliv rodiny je patrný také ve vztahu k vyšší zodpovědnosti, k zavázanosti dokázat něco, co dříve nebylo naplněno, v tomto případě tedy neuskutečnění studia v řádně navazujícím studiu během počátečního vzdělávání. Z této kategorie vyplynulo i zjištění vlivu případné podpory ze strany zaměstnání, byť nehraje tak zásadní roli, jako v případě rodiny. Dospělý studující díky vstřícnosti, např. v případě udělené dovolené, dokáže lépe uspořádat svůj časový harmonogram, nutný nejen pro učení, ale i pro nutné skloubení studia a rodinných záležitostí. Zajímavým zjištěním bylo, nakolik je pozitivně ovlivňující pro dospělého studenta podpora ze strany vyučujících a také spolužáků. Vstřícný přístup vyučujících je dalším motivujícím faktorem v přístupu ke studiu, podpora vyjádřená pochopením pro vytíženost dospělého jedince působí jako stimul rovnocenného partnerství. Přístup rodiny a zaměstnání k dospělému studujícímu je spjat také s komplikacemi, které během studia vyvstávají. Tyto komplikace a jejich vliv v rámci rodiny a zaměstnání jsme objasnili v kategorii „**Nic není zadarmo**“. Je patrné, jak úzká je provázanost s předchozími kategoriemi. V případě pozitivních reakcí na studium a podpory ve studiu jak ze strany rodiny a zaměstnání, dochází k minimálním komplikacím. V zásadě nejstěžejnější komplikací se stává čas. Nedostatek času ovlivňuje celý chod rodiny, taktéž veškeré aktivity s ní spojené, zasahuje i do řešení a chodu pracovních událostí. Čas je velmi limitujícím faktorem, který je do určité míry značně stresujícím a je důsledkem zdravotních problémů. Rodina je z důvodu studia člena rodiny časově upozaděna, což mnohdy vede ke konfliktním situacím. Tyto situace pak vyvolávají napětí, pocity frustrace. Komplikací pro rodinu i zaměstnání se stávají také limity, bariéry, týkající se vlastní osobnosti dospělého studujícího. Reakce organismu únavou a vypětím je dána nejenom věkem, který je úzce vázán na paměť, ale i značná dálka v dojíždění, dále obsáhlost učiva, nápor zkouškového období, jsou komplikujícími faktory v dalším fungování jak v roli partnera, rodiče, tak i jako kolegy v zaměstnání. Dalším vplynutím z této kategorie bylo, že i samotná škola může přinášet komplikace, které mají vliv na subjektivní prožívání studia. Neakceptace praxe, ambicióznost mladších vyučujících je záporným ekvivalentem pro motivační stránku ke studiu, taktéž psychické vnímání tohoto až povyšování nepřispívá ve studiu dospělého k té správné symbióze v rámci skloubení rodinného a pracovního života.

Rozladěnost a pocit nesladěnosti v přístupu se pak stává konfliktem i na pracovišti, v případě, že dospělý studující je nucen studiu podřídit svou pracovní náplň, pokud nedošlo na straně vyučujícího k pochopení závazků vůči zaměstnavateli. K uvedení možné eliminace uvedených komplikací slouží vzniklá kategorie „**Co mě nezabije**“, která objasňuje, zda je možné nějakou osobní strategií, organizací času či podpůrnými prostředky předcházet zátěži, která vede ke zmíněným komplikacím. Z kategorie vyplynulo, že vytvoření nějaké osobní strategie ve vztahu ke studiu může vést ke snížení zátěže, usnadnění studia a tím následné harmonizaci jak v rámci rodiny, tak v rámci zaměstnání. Velmi výraznou pomocí je pro všechny zúčastněné účastníky výzkumu dnešní moderní technika, dalším výrazným pomocným článkem se stává i stávající praxe, jejíž poznatky umožňují snáze pochopit souvztažnosti v obsahu učiva. Důsledně vypracovaný časový harmonogram, následná systematická průběhu učení umožňuje najít prostor hlavně pro rodinu. Podpůrné prostředky jsou v případě této skupiny účastníků výzkumu zmiňovány ojediněle a nemají příliš velký vliv, nejsou nikterak zásadní. Z hlediska vlivu rodiny a zaměstnání na prožívání studia u dospělých jedinců mají význam přínosy studia, které jsou objasněny v poslední kategorii nazvané „**Co z toho mám**“. Přínosy studia se dotýkají jak oblasti rodinné, tak oblasti pracovní, v neposlední řadě jde o přínosy pro samotného dospělého studujícího. Vliv rodiny na prožívání studia je podmíněn přínosem studia pro rodinné prostředí. Výzkumné šetření u uvedených účastníků výzkumu prokázalo, že jejich studium je provázáno mnohými komplikacemi, nicméně být vzorem a další motivací pro rozvoj svých dětí je zásadní, zrovna tak jako posílení rodinných vztahů mezi příslušníky rodiny díky převzetí mnohých povinností, které nebyl dospělý studující schopen vykonávat, díky časovému deficitu. Výrazným přínosem díky studiu se ukázalo také získání adekvátních informací, které jsou schopny napomoci v řadě zásadních rodinných rozhodnutí. Neopomenutelným přínosem je díky studiu možnost výrazného finančního ohodnocení. Tato kategorie také ukázala, že i vliv zaměstnání na prožívání studia je spojen s přínosy, které díky studiu vyvstaly. Přenositelnost nových poznatků zvyšuje nejen konkurenceschopnost dospělého studujícího, ale je i přínosem v inovacích, jak pracovat lépe a efektivněji. Získání vysokoškolského titulu je příslibem získání vyšší pracovní pozice, jistější budoucnosti, co se týče uplatnitelnosti na dnešním trhu práce. Prožívání studia je spojeno a ovlivňováno také přínosem, co se týče vlastní osoby. Přínos v rámci osobního růstu a rozvoje je cestou ke zvýšení vlastního sebevědomí, cesta k poznání, že

další vzdělávání není zbytečnou investicí a je vysokou hodnotou v kontextu společenského uplatnění a zařazení, vede ke změnám hodnotového žebříčku a novým postojům.

Z výsledků výzkumu vyvstala vzájemná paralela mezi všemi kategoriemi, je zřejmá vzájemná provázanost. Vliv rodiny a zaměstnání na prožívání studia u dospělých studentů je dán tím, do jaké míry je uskutečňováno vzájemné propojení všech uvedených oblastí, tedy rodinné, pracovní a studijní. Rozhodující úlohu sehrávají nejen motivační potřeby, s tím spojená očekávání a následné reakce okolí, ale také podpora uvedených prostředí, komplikace, které z těchto oblastí vyvstávají a které je provázejí. V neposlední řadě je vliv rodiny a zaměstnání podmíněn také tím, co studium v reálné době přináší, jak se odráží v každodenních činnostech, jednání a chování.

Uvědomujeme si subjektivní stránku našeho výzkumu, nejen v rámci malého počtu výzkumného souboru, ale také proto, že nelze získané poznatky zevšeobecňovat, vztahovat na všechny dospělé studující v kombinované formě a na ostatní univerzity, které nebyly k výzkumu využity. Zvláště z hlediska časového byl v rámci výzkumu výzkumný soubor záměrně zúžen na pět univerzit v ČR. Považujeme za přínosné, kdyby byl výzkum prováděn v kombinaci kvalitativní i kvantitativní metody, což by nám např. blíže umožnilo definovat zmiňovanou organizaci času jako osobní strategii, přesnější podíl všech aktivit, které je možné zvládat ve spojení zaměstnání, rodiny a studia a na větším vzorku. Závěry našeho výzkumu ale nabízejí možnosti užitečné využitelnosti informací pro vzdělavatele dospělých a to hlavně v tom, jakým způsobem lze dojít k většímu porozumění života u dospělých studujících, k přizpůsobení se sobě navzájem, být si přínosem v rámci vzájemného obohacování.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali vlivem rodiny a zaměstnání na subjektivní prožívání studia v kombinované formě. V teoretické části této práce jsme vymezili odborné termíny, definice a obecné poznatky, které se k danému tématu váží. V rámci první kapitoly jsme se zaměřili na všeobecný rámec celoživotního vzdělávání a učení. Druhá kapitola byla věnována vzdělávání dospělých, se zaměřením na vymezení pojmů kombinované formy výuky, dospělosti, období mladé a střední dospělosti a schopnosti učení se ve středním věku. Třetí kapitola patřila činitelům ovlivňujícím studium při zaměstnání, kterými jsou motivace a potřeby, sociální prostředí a bariéry ve vzdělávání dospělých.

Prozkoumání této oblasti považujeme za důležité s ohledem na aktuálnost otázky ve vzdělávání dospělých. Spojení studia, rodiny a zaměstnání v dospělém věku přináší značná úskalí, která mohou mít za následek, aby dospělý jedinec nebyl schopen vykonávat své životní role úměrně tomu, jak která oblast tohoto prostředí je od něj vyžaduje. Dospělý jedinec je vystavován tlaku, který může upozadovat jeho úroveň sociální zralosti, jeho pracovní výkon, systém jeho dosavadních hodnot a také jeho rodinné zázemí.

V praktické části této práce jsme zkoumali osm účastníků výzkumu různého věku a pohlaví, kteří se vzdělávají kombinovanou formou studia, zároveň pracují a vedou rodinný život, jehož součástí jsou i děti. Na základě vymezení výzkumného problému jsme zvolili kvalitativní výzkum s využitím metody polostrukturovaného rozhovoru. Získaná data jsme zpracovali formou otevřeného kódování a seskupili do uvedených kategorií, následně provedli jejich analýzu a výzkumná zjištění jsme uvedli ve shrnutí výsledků výzkumu.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký je vliv rodiny a zaměstnání na subjektivní prožívání studia v kombinované formě. V rámci pořizovaných rozhovorů, jejich následné analýze jsme se zaměřili na zjištění důvodů, které dospělé jedince ke studiu vedou, s čímž byla spojena otázka motivace ke studiu a očekávání od tohoto studia. Prozkoumali jsme reakce, s jakými se dospělý jedinec v rámci svého rozhodnutí jít dále studovat, a následně jako student, setkává. Identifikovali jsme také komplikace, které jejich studium provází právě ve spojení rodinného a pracovního života, s ohledem na limity, bariéry, které se na těchto komplikacích svou měrou podílejí. Analýzou přínosů jak v osobním, rodinném a pracovním životě jsme zjistili, co jim studium přináší nebo naopak ubírá. V neposlední řadě jsme zjišťovali, jakými prostředky tito studenti zvládají zátěž spojenou se studiem, jakými stra-



tegiemi si toto studium usnadňují. Dospěli jsme k názoru, že rodina a zaměstnání nepopíratelně ovlivňují prožívání studia v kombinované formě, ale toto ovlivnění a hlavně jeho míra je dána četností a intenzitou výskytu, dílčím působením zmíněných komplikací v uvedených třech oblastech, tedy v rodině, zaměstnání a studiu. Tyto komplikace, které jednotlivě vyvstávají, jsou navzájem propojené, prolínají se, ovlivňují chování, jednání i postoje jak dospělého studujícího jedince, tak i jeho okolí. Nejzásadnější komplikací se stal nedostatek času, který zasahuje výrazným způsobem ve všech sférách života. Časový deficit nabourává pracovní i rodinný režim, je rozhodujícím činitelem při vzniku konfliktů, zdravotních problémů. S touto časovou komplikací se dospělí jedinci při studiu vyrovnávají za pomoci různých osobních strategií, je pro ně důležitá podpora okolí a také samotné školy. Podpora rodiny, pracovního prostředí má za následek větší motivaci ke studiu, eliminuje překážky, bariéry, také přispívá k příznivějšímu vnímání svých limitů, které dospělého student na jeho cestě při studiu provázejí. Míra přínosů studia jak v rodinném i pracovním životě má výrazný vliv na vnější podporu a motivaci, což svědčí o další vzájemné provázanosti. Přes veškeré překážky, které studium při zaměstnání a rodině provázejí, spatřují uvedení účastníci výzkumu své studium jako významnou hodnotu pro svůj další život, pro své další uplatnění na současném trhu práce.

Závěrem konstatujeme, že hlavní cíl i dílčí cíle byly výzkumem splněny. V souvislosti s provedeným výzkumem znovu podotýkáme, že provedené kvalitativní šetření bylo aplikováno pouze na osmi účastnících výzkumu, tudíž nelze zjištěné informace zevšeobecnit a zároveň si uvědomujeme subjektivitu našich závěrů i získaných poznatků. Z hlediska andragogického spatřujeme přínos výzkumu díky uvedeným informacím v možnosti většího zaměření se vzdělavatelů dospělých na cílenější individuální přístup k dospělým studujícím, tím na zefektivnění jeho vzdělavatelnosti a zkvalitnění jeho pracovního i osobního rozvoje.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- BARTÁK, Jan, 2003. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha: Votobia. ISBN 80-7238-158-1
- BARTÁK, Jan, 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
- HLADÍLEK, Miroslav, 2009. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-75-4.
- JARVIS, Peter, 2004. *Adult education & lifelong learning: theory and practice*. Cornwall: RoutledgeFalmer.
- KALNICKÝ, Juraj, 2007. *Systémová andragogika*. Vyd. 2. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KEMPERMANN, Gert, 2009. Nevydán na milost a nemilost času a světu. Plasticita stárnoucího mozku. In GRUSS, Peter (ed.). *Perspektivy stárnutí z pohledu psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-605-6.
- KURIC, Josef, 2000. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-214-1844-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- MUŽÍK, Jaroslav, 1999. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Codex Bohemia. ISBN 80-85963-93-0.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2004. *Androdidaktika*. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI. ISBN 8073570459
- MUŽÍK, Jaroslav, 2009. *Profesní vzdělávání dospělých* [online]. E-univerzita.cz [cit. 2016-03-27]. Pracovní text autora. Dostupné z: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/materialy.php>
- MUŽÍK, Jaroslav, 2011. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-581-6.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Academii vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.

PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia. ISBN 8020009507.

PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-58-7

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2008. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.

RYDVALOVÁ, Renata a Blanka JUNOVÁ, 2011. *Jak sladit práci a rodinu...a nezapomenout na sebe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3578-8.

ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Vyd. 5., rozš., V Grada Publishing 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1174-4.

ŘÍČAN, Pavel. 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.

SKORUNKOVÁ, Radka, 2013. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-253-9.

SOMR, Miroslav a Miroslav PROCHÁZKA, 2008. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*. České Budějovice: VS. ISBN 978-80-254-1919-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Vývojová psychologie II: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.

VETEŠKA, Jaroslav, 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service. ISBN 978-80-87306-04-8.

VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ, 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-012-9.

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina, 2007. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-46-4.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

apod. a podobně

a.s. akciová společnost

Bc. student bakalářského studijního programu

ed. editor

např. například

nMgr. student navazujícího magisterského studijního programu

org. organizace

resp. respektive

s. strana

tj. to je

tzv. takzvaný

zejm. zejména

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 - Maslowova hierarchie potřeb (vlastní zpracování)

Obr. 2 - Tematické schéma kategorií (vlastní zpracování)

## SEZNAM TABULEK

Tab. 1 - Bližší specifikace účastníků výzkumu (vlastní zpracování)

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I - Dílčí výzkumné otázky s podotázkami

PŘÍLOHA P II - Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P III - Přepis rozhovoru s účastníkem výzkumu – „Marek“



## **PŘÍLOHA P I: DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY S PODOTÁZKAMI**

### **1. *Jaké důvody vedou dospělého jedince k rozhodnutí jít dále studovat?***

TO1: Váš věk?

TO2: Jaký byl Váš důvod ke studiu v tomto věku?

TO3: Co jste od studia očekával (a) jste?

### **2. *Jaké jsou postoje okolí vůči jejich studiu?***

TO4: Jaký názor má (měla) na studium Váš partner/ka?

TO5: Jaký názor mají (měli) Vaše děti?

TO6: Jaký názor má (měl) na Vaše studium zaměstnavatel?

TO7: Jak na Vaše studium reagují (reagovali) kolegové?

TO8: Od koho cítíte (cítil/a) jste největší podporu?

### **3. *Jaké problémy provázejí tyto dospělé studenty při studiu?***

TO9: Je něco, co Vás ve studiu limituje?

TO10: Jaké komplikace Vám přináší studium v rámci rodiny?

TO11: Jaké komplikace Vám přináší studium v rámci zaměstnání?

TO12: Co je (bylo) pro Vás při studiu nejobtížnější?

### **4. *Jakým způsobem tito studenti zvládají zátěž spojenou se studiem?***

TO13: Jakým způsobem si studium usnadňujete (usnadňoval/a jste)?

TO14: Co Vám při studiu, práci a rodině zabírá nejvíce času?

TO15: Jakým způsobem si organizujete čas na studium, rodinu, odpočinek a práci?

TO16: Jakým způsobem se zátěž studia odráží na vašem zdraví?

TO17: Jakým způsobem k Vám, coby dospělým studentům, přistupují (přistupovali) vyučující?

### **5. *Jaké jsou přínosy tohoto studia?***

TO18: Jakým přínosem je studium pro Váš rodinný život?

TO19: Jakým přínosem je studium pro Váš pracovní život?

TO20: Jakým přínosem je pro Vás samotného/tnou?

TO21: Jaké zásadní změny ve vašem životě Vám studium přineslo?

## PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumném projektu, který je součástí mé bakalářské práce s názvem *Vliv rodiny a zaměstnání na subjektivní prožívání studia v kombinované formě*. Tento výzkum bude prováděn kvalitativní metodologií, formou polostrukturovaného rozhovoru. Zvukový záznam rozhovoru s následnými dialogy budou zaznamenávány. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte prosím podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

### Prohlášení

Prohlašuji, že v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně soukromých údajů, souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumném projektu. Řešitelka výzkumu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být v bakalářské práci anonymně publikovány. Jakákoliv možná identifikace mé osoby bude odstraněna i z přepisu rozhovoru; záznam rozhovoru bude sloužit výhradně k této činnosti, nebude poskytován třetí straně.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od účasti na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba a druhý řešitelka výzkumu.

Jméno, příjmení a podpis řešitelky výzkumu: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_ dne: \_\_\_\_\_

Podpis účastníka výzkumu: \_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_ dne: \_\_\_\_\_

## **PŘÍLOHA P III: PŘEPIS ROZHOVORU S ÚČASTNÍKEM VÝZKUMU**

### **– „MAREK“**

**Otázka:** Jaký je Váš věk?

**Odpověď:** 45. A budeme si tykat, jo?

**Odpověď:** OK, souhlasím.

**Otázka:** Jaký byl Tvůj důvod, ke studiu, po čtyřicítce?

**Odpověď:** Můj žádný. Rozhodně sám od sebe bych nešel. V práci to bylo pořád v pohodě. Sice starostí moc, ale zas na peníze dobré. Jako technolog výroby. Jenže rozšířili dva provozy. A přišel šéf. Šéf vyzval, řekl, že mě dá lepší místo, v jeho úrovni. Abych šéfoval druhé provozovně. Jsou tu mladší, bez praxe, s titulem. Udělej školu, jinak jim budu muset dát přednost. Takže tak. Byl jsem donucený (smích).

**Otázka:** Takže nic osobního, touha po vzdělání?

**Odpověď:** No to vůbec. Víš, co je to, když dojdeš z práce a skočí na tebe 3 opice? Jedna z toho školou povinná? A ještě hyperaktivní? Já jsem rád, že můžu být v práci. Teď už chodí do školy všichni tři. Hruůůůůůza.

**Otázka:** Očekával jsi něco v tu dobu od studia, když ses tedy rozhodl, že to zkusíš?

**Odpověď:** No. Spíš kvůli tomu, že to přišlo jako nutnost. Tak vůbec nic. Spíš jsem byl sám takový rozpačitý. Ale prostě jsem si říkal, že ten titul, když to zvládnou, tak prostě něco přinese. Ale to jsem vůbec netušil, do čeho lezu (smích). Tak trochu jsem tušil, že to nebude jednoduché, s tím vším dokola. Rodina, práce. Ale bude to určitě oživení, v tom umírání ... a že snad doženu to, na co jsem se kdysi vykašlal.

**Otázka:** Jaký názor měla manželka, na tvoje rozhodnutí studovat?

**Odpověď:** Zůstala omráčená (smích). Byla totiž doba, kdy mě nutila. To jsme měli jen jednoho potomka. A já jsem rezolutně odmítal. A najednou přijdu s tímto. Jestli jsem se jako zbláznil. To víš, v tuto tři děcka. Z práce večer příchod, kolikrát. A kdy se prý jako chci učit, ptala se. No netušil jsem ještě. A pomoci jí něco někdy. Pomáhám furt, ale ona si myslí, že málo. Ale nakonec to vzala. S vidinou pana inženýra doma.....možná jednou (smích). Má vysokou školu, ekonomickou, dělala hned po střední.

**Otázka:** A co na to říkali děti, i když asi aby to nějak chápali, jsou malé?

**Odpověď:** Tak nejstarší, byl v tu dobu v 1. třídě. Tak ten nejstarší řekl učitelce, když se zeptala, čím by chtěl být, že bude inženýr jak tatka (smích), to mě dorazilo, když mě to žena říkala. Byl jsem teprve ve škole 2 měsíce, jako on (smích). No a ještě jsme tu dobu měli další dvě, dvojčata, kluk a holka. Už ve školce. Tak mladší dvojčata pořád chtěli vidět žakovskou. Už jsem z nich rostl (smích). A všude se tím chválili, tatínkem, že chodí do školy. No a teď máme čtvrté, jaksi se zadarilo. Takže docela mazec. Takže děcka asi tak, sice to chápou tím svým rozumem, ale prostě vnímají to.

**Otázka:** A co na tvé studium říkal zaměstnavatel?

**Odpověď:** Tak donutil mě on, takže je jasné, že ví co a jak. Takže toleruje, že kolikrát přijdu úplně hotový, malá v noci nespí. A v 3 pokojovém bytě nikam neutečeš. Kdyby nešlo o prachy a o lepší místo, asi bych nešel, to asi fakt ne. Ten začátek byl děsný a pak ten třetí. Hrůza. Vyčetl jsem to šéfovi 100x.

**Otázka:** A jak reagovali a reagují kolegové?

**Odpověď:** No tak teď už je to v poho. Z jiných úseků si mě dobírali, ale s nimi se potkávám občas, bylo mě to fuk. Ale mám pod sebou mladší kusy. Prý co tam dělám, v tomto věku, před důchodem. Tož tydýti, sotva prolezli. Viděl jsem ty jejich diplomy. Nabušení jsou, to jo, ze školy, znají hodně věcí, co se týče hlavně práce na počítači. Někteří, ale praxe nula a kibicují. Polovinu věcí v praxi vůbec nevyužijí. Ale uvědomují si, že šéf jim lepší místo jen tak nedá. Taky za co. Ještě nic nepředvedli. Všecko jim musím vysvětlovat 100x. Na provozu lidí. Tak tam v pohodě. Přejí mi to. Holt mají mě rádi (smích). Myslím baby.

**Otázka:** Od koho cítíš takovou největší podporu?

**Odpověď:** No jako jak, celkově? No tak ono člověk moc od nikoho moc čekat nemůže. Spíš se plácám sám, mořím se teď už, snažím se. Asi nejvíc beruška fandí, Rozárka, beruška moje, má 3 měsíce. Nemá z toho rozum, takže se na tatínka pořád usmívá (smích), nenačká mu. Na rozdíl od mojí. Jo, to bejvávalo, ta už rozhodně nefandí, už je vzteklá, ať to konečně skončí. No já ji chápu, ale už musí vydržet. 4 děcka dávají zabrat, což chápu, ale nedělám to jen pro sebe. Děcka samozřejmě už taky kafrají, protože na ně fakt mám málo času, ale snažím se, no ale den má jen 24 hodin.

**Otázka:** A co v práci, je ze strany zaměstnavatele nějaká podpora, nebo od kolegů?

**Odpověď:** No tak šéf musí (smích), co mu zbývá. Ale ne, s ním je to v pohodě, je o čtyři roky starší, školu si také dodělával při práci, tak ví, co je to za magořina. I když tenkrát, podle toho, co říkal, tak pohodička. Tak ta doba, kdy komanči za studium dokonce připláceli, to je pryč. A on za to peníze bral, podnik do vzdělávání nutil, dopřával hodně, prý. Takže teď už nic, vrchnosti je to jedno. Výšku má dneska každý, nám se tu hlásí tolik děcek, co skončí školu...no, takže já za to prachy neberu (smích) ..., ale potřebuju dovolenou, šéf v pohodě dá, což se běžně nestává, nejde to, máme 4směnný provoz. Někdy před zkouškama, už ví. Tak to je v pohodě, protože šéf ví, na co, chápe to. Prostě mně ji dá a basta. Což u nás není tak jednoduché, všechno se musí zdůvodňovat 100x.

**Otázka:** A co rodiče, tví, co ti na studium říkali, říkají?

**Odpověď:** Tak naši jsou nadšení. Od začátku. Dokonce mě chtěli přispívat na výdaje (smích). No ne že by ta škola nic nestála. Ale zas to nemusí tak hrotit(smích). Dávají děčkám a hodně. Ale otec vždycky přijde a dá mě jako tajně dvě stovky. Prý na přilepšenou (smích). Ať si zajdu na pivo. Po škole. Nadšená hrozně, to je... mamka moje, to jo, nadšená moc. Ta chtěla vždycky inženýra. I otec je z toho, řekl bych, dojatý. No mamka nejvíc. Protože jí plním sen prý. Obrečela to, když jsem po roce utekl, já jsem se na výšku dostal po střední. No mladý a blbý. Chtěl jsem si užívat, a moc mě to tam nebavilo. Tchánům je to šumák, oni jsou takoví ti akční, lyžují, sportují, mají své zájmy, jsou rádi, že už s děčkama nemají žádné starosti.

**Otázka:** Je něco, co tě v tom studiu limituje?

**Odpověď:** No limituje. Jako třeba věk? Protože to jo. No tak to je jasné, že toto limit je. Není mě dvacet. Už nikdy nebude (smích). Ale mnohdy se tak prý chovám, říká žena. Tak mám 45, to už nějaký věk je, žádný děda, ale na učení už dost. Taky ty buňky v mozku už nešvihají, dostaly zabrat i zhýralým mládím (smích), líné, odumřelé asi nebo co. Tak hlava to už moc nebere, tak mě to učení i bolí. Nebyl jsem ve škole nikdy blbý, docela mě jdou jazyky. To jo. Ale s podivem, ty technické výrazy, vzorce, výpočty, tak to ta paměť už s tím má problém. No a ve škole si na to definování potrpí (smích). Což je pro mě problém. Dost často vysvětluju rukama aj nohama. Starší profáci to vezmou, pochopí. Mladší ne. Má svoje naučené ze školy a basta. Ne nadarmo se říká. Kdo se neuplatní v praxi, jde učit (smích). Mě limituje hlavně únava. Protože mám málo času, nedá se to stíhat, mnohdy. Pak doma stres, v práci stres. Ale už musím vydržet. Teda musíme. Samozřejmě všichni.

**Otázka:** Takže přináší studium rodinné komplikace?

**Odpověď:** No jéje. O tom neváhej. Mám spolužáky, co nemají děcka. Jsou mladší, ale tak kolem 35, 36, 38, to jim je. Mimořádně, nejsem nejstarší. Ale ti starší, mají dospělé děcka a to je také zásadní rozdíl. No začal jsem pozdě (smích). Chtěl jsem si užívat, pařit. Ale byl jsem lapený (smích). Tak učení chce svoje. Svůj čas. A kde ho vzít? Jsem 8hodin v práci, někdy 10hodin. Prostě musím. Pak doletím dom, a žena na mě vytasí, co je potřeba udělat, zařídit. Jako druhý den. Pak mě vrazí některé z děcek. Takže buď koupu, nebo píšem úlohy. Předtím je někdy musím vyzvednout v kroužkách. Podaří se mě i zapomenout. No pak peklo. Když byly ty děcka tři, ještě to jaksi žena ustála, teď je to fakt už moc náporu naráz. Už jsou ve škole tři. Dělal jsem malou kopanou, což už nejde ani náhodou, tenis co 14dní, to muselo taky skončit. Musel jsem si vybrat. Víš co. Buď tenis, nebo sex (smích). V tenise tak dobrý nejsem, takže volba byla jasná (smích). No a ušetřený čas pak musím dát děckám nebo svému učení. Moja si také musí sem tam oddechnout od nich. Děcka kroužky mají, co jsem pro, musí se vybit někde. Aby byl doma klid, musel jsem to skončit. To svoje.

**Otázka:** Můžeš porovnat, zda je těch konfliktů více, co studuješ?

**Odpověď:** No to si piš. Ale je to prostě tím vypětím, protože žena si uvědomuje, že se potřebuju i učit, ale prostě hned jí to necvakne, tak vypění kvůli každé maličkosti. Což dřív nebylo. Když už se někam dostaneme spolu, že naši pohlídají děcka, tak po hod, mě všude padá hlava. Prakticky se dá říct, že když začínalo zkouškové, spával jsem maximálně 2h. Seminárek nesmyslných, jen to bere čas. To mě štválo nejvíc. Teď už je toho méně. Ale bylo to hrozné. Zkouška mně nevadí, ale toto blbé psaní bere hrozně moc času. Dojdeš z práce, úplně vybušený a oni si v té škole myslí, že za hodinu večer se dá něco napsat. Chtěl bych je vidět. Nedá se nic napsat. Ne za hodinu. No, takže v tomto období to gradovalo. Vždycky. Hádky. Potřeboval jsem klid. Já nemám možnost si nic dělat v práci, jak někteří spolužáci. Půlka si jich udělá věci tam. A doma si pak můžou oddechovat. Což nevyčítám, to je jasné, jen konstatuju. Ale nasere mě, když se mě někdo zeptá: a ty to ještě nemáš? To bych mohl zabit. Dříve byl klid. Ta škola prostě ten klid vzala. Tak to je. Aspoň u mě. U nás.

**Otázka:** A nějaké komplikace v práci, přináší to, v kontextu, že třeba nestíháš něco splnit, pracovního?

**Odpořed':** Jak už jsem zmínil. Na dílně v pohodě, tam to funguje, navíc mám pod sebou cechaře, dobrý kluk, šikovný. Ale v kanclu, u nás v technologii, tak trochu to občas skřípe. Mají pocit, že je vytěžuju až moc a prý zadávám úkoly, když mám být ve škole, vidí v tom, jako by dělali práci za mě. No to těžko, každý máme svoje. Ale já jsem jejich šéf, zadávám práci pořád, denně. A mě zase můj šéf. Jenže těmto, té mladé krvi, to nevysvětlíš. Nejradši by nedělali nic. A chtěli by být ředitelé zeměkoule. Protože mají výšku. Ale dostali do ruky původní výkresy. Neliší se ta technologie z dřívějška. Kvóty jsou kvóty, principiálně stejné, jen výkresy se kreslili na prknu, ne na pc. Vůbec v tom neumí číst. Myslí si, že když umí rejdit na facebooku, že umí všecko (smích). No ale, sypou se za ně peníze z Unie. Tak proč je neposbírat, že jo. Ale oni ani nemají moc zájem, se něco učit. Z té praxe. Je zajímavá jen výplatní den. Nic víc. Šikovných fakt málo.

**Otázka:** Takže ti jakoby vytýkají školu?

**Odpořed':** No tak to by si napřímou nedovolili (smích), ale spíš počítali s tím, že půjdu od válu a oni se asi budou na mém místě střídat (smích). Ne ne, vytýkání ne, ale spíš jim nejde do hlavy, že to zvládám, s tolika děckama, práce a ještě se učit. No já to spíš nezvládám, ale to jim neříkám.

**Otázka:** Co je nebo bylo při tom studiu pro tebe nejobtížnější?

**Odpořed':** Tak nejobtížnější...ta škola sama o sobě je obtížná, to je jasné. Ale opravdu to všecko prostě skloubit, tu práci, rodinu. Mě strašně štve, když ty děcka brečí, že prostě s nimi nejedu tam a tam, třeba o víkendu lyžovat a že s nimi musí jet žena a naši. No ale co mám dělat? Jezdím 250km do školy, nemůžu si dovolit zkoušky věčně opakovat, to fakt nejde, to už bych časově nestíhal vůbec nic. Takže jsem fakt frustrovaný z toho, že se jim málo věnuju. Ale vynahradím jim to, i ženě. Na to se opravdu těším. Hned jak dodělám školu, vyrazíme na pěknou dovolenou. Aspoň 14dní. Jako v kuse myslím. 4 roky jezdíme jen sem tam prodloužený víkend, když jsou nějaké ty svátky. Prostě časově ta škola strašně omezuje. To není o těch víkendech, že vypadneš v pátek ráno, přijedeš v sobotu večer. Ale prostě musíš makat i přes týden. Jednou jsem se nasral, to bylo v období bakalářky a 14dní jsem prostě nic nedělal. Pak jsem myslel, že se zblázním, to bylo něco hrozného. Žena mě dokonce prosila, ať už to nikdy nedělám (smích). Nespál jsem pořádně 3týdny. Abych to dohnal. Nebýt trávy, nedohnal jsem to (smích). Mám zkušenost, měl jsem bouřlivé mládí, a pak občas ... špetka jointu není na škodu (smích). Drogy to ne, sem tam jsme si jointa

dali. Energetické nápoje, to je k ničemu, žádný redbull nepomůže, abyste nespál a hlavně do té hlavy něco dostal. Noa pak pro mě ty seminárky. To psaní. To bylo a je hnus. Takže bakalářka byla taky pruda. Nevím, co čekají, že budem výzkumníci? Literatura stará. 2knížky od autora na celou univerzitu. No ještě že je ten internet a nějakí dobrodějové si dávají tu práci a zeskenují a postahují. Já nechápu, jak mohl někdo studovat dřív. Ale myslím, že takové nároky nebyly. Dřív se hrálo hlavně na praxi. Teď učí kdejaký 25letý. A ten rozdíl je poznat. V té výuce. V tom přístupu.

**Otázka:** Je nějaký způsob, jak si to studium usnadňuješ?

**Odpověď:** No tak jointa už jsem zmínil (smích). Kávička, to je moje, fakt, ta mě usnadňuje celý můj život (smích), když je v ní i rum...dělám srandu ... tak kafe, to mít musím, bez toho nic. A kýbl, minimálně, to jo. Abych neusnul, učím se v noci. Takže to je první rituál, káva. Vypiju denně 15 káv. Minimálně. Ta škola mě zabije (smích). Já jsem dobrý na matematiku a takové tyto věci, technické. A chodí se mnou do třídy i holky. No nemít holky, tak nevím. Jsou děsně fajn, od nich mám podporu velkou. Ukážu fotky děcek a už to jede (smích). Vypracují všechno, úplně perfektně a pošlou mě to. To je neskutečná pomoc, k nezaplacení. Já zas vypočítám ty různé příklady, do seminárek. Ony ty omáčku kolem dokola. Dodám jim nějaké podklady, jde třeba o praktickou stránku věci. A ony to zpracují. To jo, dost věcí se dá aplikovat, ti mladí o tom nemají ani páru. V tom mám tu výhodu. Vím, jak to ve skutečnosti funguje, ne jen teoreticky, to je k ničemu, zdržuje to. A když si to představím, ušetřím čas, který mně chybí. Zbytečným vypisováním, čtením.

**Otázka:** Co ti při tom spojení studium, rodina, zaměstnání zabírá nejvíce času?

**Odpověď:** Jaký čas? Žádný nemám. Já bych opravdu spočítal na prstech jedné ruky, kdy jsem si jen tak zbůhdarma sedl. Když teda pominem těch zmíněných 14dní. Ano, to jsem byl úplně s nervama K. O., takže jsem prostě ani nebyl schopný něco dělat. Nejvíce času mě žraly ty seminárky. To už jsem říkal. Radši bych dělal z každého předmětu 3zkoušky, než psal úplně o ničem. Všecko mě bere čas, je to jedno, z které strany to vezmeš. Bere mě čas rodina, když se potřebuju učit. Bere mě čas učení, když chci být někdy s rodinou. O práci ani nemluví. Kdyby nebylo toho, že mě do toho nahnal šéf, tak si myslím, že bych musel dávno skončit. Buď v práci, nebo se školou. No samozřejmě bych skončil se školou. Musím přece žít rodinu. Ale jo. Ať to vezmu ze všech stran, jednoznačně nejvíce času za poslední 4roky žere škola. Těm děckám se obětovat ten čas prostě musí, ten základní, mu-



sím jako rodič zafungovat. Myslím, že když nefunguju naplno, jako otec, tak to už žena strávila, respektive, prostě stagnovala.

**Otázka:** Jakým způsobem si ten čas na učení, rodinu, práci, nějaký svůj odpočinek organizuješ?

**Odpověď:** Přiznám se, že jak jsem byl před školou chodící organizér, tak teď už nula. S tím, jak ty děcka chodí do školy, tak harmonogram špatný, prostě podle situace. Mám 3dítě, no už postrádám smysl, k čemu. Všecko naplánuju, zapíšu, jsem si jistý, že to musí klapnout. A všecko jinak. V práci jobovka, do toho nedej bože seminárka!!, plus děcka, jejich harmonogram. S těma děckama to jde fakt těžko. Nevíš, co bude druhý den, s nima. Zapišu si, že se budu v úterý hod. po práci učit. A kluk si rozbil hlavu. 3h. na chirdě. Pak něco plánuj. Tutovka je jedině středa, no ne na sex (smích), to chodí plavat, s ženou. 2hodiny klid. Pokud teda babička může a hlídá Rozárku.

**Otázka:** Pokud ano, jakým způsobem se odráží zátěž studia na tvém zdraví?

**Odpověď:** Tak nijak zdravotně to přímo, zásadně, neodsírám, to musím říct. Stres to ale je, to zkouškové, každé, je šílený nápor. Ale celkově jsem možná více unavený, to jo. To po sobě cítím, ale mám už i věk. Nebo někdy vyčerpaný, jak studna, spánek mě chybí, pak mě bolí hlava, už jsem jak žena, migrénuju. Ale to je tak tím vším, doma, práce. Učení už je jenom třešnička na dortu. Ale všiml jsem si, co jsem začal se školou, dřív ani t'uk. Spíš začínám enormně šedivět.

**Otázka:** Jsi dospělý student – jakým způsobem k Vám, k Tobě, přistupují vyučující?

**Odpověď:** Už jsem to někde nastínil. To bylo jak kdy a v jakém předmětu. Všichni jsme jen lidi. I ten profák může mít doma problémy. Nemít svůj den. To беру. Ale fakt mě úplně vytáčí do běla ti mladí vyučující. To nemá v sobě za mák pokory, pochopení. Ironičtí, důležití. Jako kdyby vypadli Einsteinovi z levé koule. Nesměj se, je to tak (smích). Máš také zkušenost? Tak vidíš, že nekecám. Jako on ti dá úkol. Něco se zeptáš. A on ti řekne: kolego, musíte shánět informace, musíte se umět orientovat. No tak za prvé. Nejsem žádný jeho kolega. Je jim 25 – 33. Co učí nás. Mně je 45. Nepotřebuju, aby mě vykal. Ať mě klidně tyká. Ale úplně v tom cítíš ten podtext, že se s tebou baví jak s blbečkem. A věřil bych tomu, že školu možná sotva prolezl. Znam z okolí, i z práce. Jak ti mladí študují, za kolik. Já jsem měl zatím 1x D. A jednou jsem neudělal zkoušku, to je fakt. Ale na to, co musím denně udělat, tak zas nejsem žádný debil. A s nima neuhádáš nic. 1x mě kluk doma odpálil

laptop. Takže jsem seminárku nestihl poslat do 23:55. Volal jsem mu ráno, co se stalo. A víš, co mě řekl? Kolego, proč pouštíte dítě ke svému počítači? Tož pabl, co vůbec neví, co je to mít děcka za krkem. Seminárku jsem mohl milostivě poslat z práce, ale hned mě upozornil, že za neodeslání v termínu mi dá o stupeň horší klasifikaci. No prostě debil. Dostal jsem opravdu za C. 14dní práce v pr....., po nocích, byl jsem z toho úplně vyčerpaný. Ta práce byla rozhodně za A. Ale hádej se. Jedinec nic nezmuže. No a pak máme samo starší profáky. Inženýři, docenti z praxe, z fabrik, co mají něco za sebou. Rapidní rozdíl v přístupu. Vstřícní, klidní, nadhled. Když mě řekne někdo takový „kolego“, vážím si toho. Můžeš se zeptat na cokoliv, omluvit se, všecko berou, nezažil jsem, že by někdo říkal něco jiného. Zkouška ústní, každá. Říká se, prý subjektivní. Nezažil jsem. Můžeš proložit praxí, pokud neznáš teoretický nějaký rámec. Každou zkoušku, u těchto, ústní, jsem měl za A. A hlavně, nejsem z žádné takové zkoušky vynervačený, jak u těch mladých. To nevíš, čím zas ohromí. Jakým skvělým, dej do uvozovek, testem, dělaným přes PC. Běda, jak si blbě něco nastavíš. Jsi v pr....., tvůj problém. Jak říkám, PC, to je jejich doména. Všech. Oni by možná ani totiž neuměli psaný test přečíst, pochopit ho (smích). Takže tak. Starší rozhodně uznalejší, snaží se i poskytovat materiály, přímo ke zkoušce. A to je fakt hodně podporující, taková pomoc, vstřícnost. A rozumné termíny dají. I ke zkouškám. Domluva s nimi v pohodě. Mě chování těch mladých děsně ubíjí. A budu rád, až jim uvidím záda. Ovšem diplomka bude děs. To, co předváděli při bakalářce, to opravdu stálo za to. Jak říkám. Mají pocit, že jsou vládci světa. A to jsou. Jen našich životů, nás dálkařů, protože vytočit umí parádně. Pokud mám stres, tak z komunikace s nimi. Takže asi tak. Mám tlak 300 (smích).

**Otázka:** Jakým přínosem je studium pro tvůj rodinný život?

**Odpověď:** No tak, spíš to byly negativa, zatím. Ale rozhodně to bude brzy finanční stránka věci a nebude to málo, ten skok bude znát. Takže budu doma zase hlava rodiny (smích). Teď to jednoduché není, to fakt ne. Zvláště pro ženu, při tolika děckách, ale chtěli jsme je, velkou rodinu. Ale budu hlavní technolog a ten plat už se zase pohybuje hodně jinde. Je to teď pruda. Ale větší peníze se jistě budou hodit. Tak nevím, jestli žena měla slabou chvíli, ale řekla mě, že teda netušila, že se umím docela zakousnout, i když samozřejmě už má toho mého študýrování plné zuby, musela převzít fakt i věci, co jsem vyloženě dělal já, pomáhal jsem, třeba luxování, dokonce jsem o víkendu i vařival, také s těma děckama jsem vypadl, to hlavně a ona mohla mít chvíli pro sebe. No co dělám školu, tak skoro nula,

snad jen, když má narozeniny, tak to udělám snídani do postele i oběd. A myslím, že je i pyšná, teda když na mě není úplně nas...á, vytočená. Ale vidí, že jsem fakt odboural i ty svoje aktivity, úplně, že jinak bych to opravdu nezvládal. No a hlavně, dává mě děckám za vzor, to mě fakt těší (smích). Když už se hádáme kvůli škole, tak ne před děckama, to ne. Takže tak. Budem v balíku, a jsem hrdina. To zatím stačí (smích).

**Otázka:** Jakým přínosem je studium pro tvůj pracovní život?

**Odpověď:** No tak, povýšení teprve přijde, takže to bude první přínos. No a jinak, přiznám se, ne že bych se cítil mezi těma týpkama nějak méněcenný, to ne, ale měl jsem předtím trochu pocit, že sice rodina je dobrá věc, ale moc jsem toho jinak nedokázal, že jsem tak nějak ten život jen promrhal. Že dvacet let jsem v práci a pořád stejný flek. A přece jen. Nějaký ten rozhled to fakt dává. A také se dá spoustu věcí z té školy využívat v práci, doce-la mě pár vychytávek práci usnadnilo, ubralo na časové náročnosti. Paradoxem je, že nikdo z těch mladých, to co já uplatňuju teď, tak neuplatňuje. A to dělali stejnou školu. Oni opravdu nemají zájem. Jim stačí překlepat rok, vycucnou prachy z Unie a jdou dál. Starší kolegové spíš nemají zájem, protože jim zdám „moc najednou múdry“ a mladí nemají zájem, protože prostě čekali, že hned naskočí do pozic manažerů, ředitelů, zřejmě. Takže jo, lhal bych, kdybych řekl, že pro práci mě to nic nedává. Ale to zásadní teprve přijde. Budu mít větší pravomoc a budu mít zájem, abych to šílené studium zúročil. A budu trvat na tom, aby se jiní prostě zapojili. Ať se líbí, nebo ne. Takhle to udělal před 20lety můj šéf. Brblal jsem, ale dal mi hodně, dneska to oceňuju.

**Otázka:** No a co ty, jaký přínos má to studium pro Tebe samého?

**Odpověď:** Nedožirný (smích). Já se přiznám. Já jsem fakt ze začátku z toho byl úplně hotový. Já jsem hledal systém, jak se učit, jak hledat informace, prostě byl jsem z toho úplně vykolejený, měl jsem pocit, že to prostě nezvládnou, že budu na té škole za úplného blbca, v práci pak samozřejmě také. Nikomu jsem to neříkal, ale vnitřně jsem trpěl jak pes. Neříkal jsem ani nic ženě, i když jsem měl nutkání si stěžovat imrvére, ale když jsem ji vždycky viděl uštvanou a jak usíná v půlnoc u telky a já se zatím učím, vzdal jsem to. Tak nějak jsem se prostě musel imrvére vnitřně hecovat. Jediné, co jsem fakt dělal a dělám, tak jsem se naučil běhat, denně 30min. Ráno. Na úkor spánku. Ale to mně vždycky zažene chmury. Shodil jsem za 4roky 17kg. Husté, co? Rozhodně má podíl škola, velký. Ten stres. Jak to všechno dělat, spojit. Je to nápor, kdo říká, že ne, je blbec anebo studuje v pracovní dobu

(smích). Miluju samozřejmě svou rodinu, strašně moc. Ale miluju i ten pocit, že aspoň na chvíli je mě zas o cca 20let méně. V té škole se tak cítím (smích). Nikomu to neříkej!! (smích). No a samo, určitě jsem lepší v takové té celkové komunikaci, myslím si, cítím to, nehledám už tak těžko výrazy, co jsem dřív hledal a také je fakt, že když je porada nejvyššího vedení, tak už se necítím méněcenně, což jsem se vždycky cítil, ale v návalu starostí jsem na to rychle zapomněl.

**Otázka:** Jaké zásadní změny v životě ti studium přineslo, z hlediska hodnot, atd.?

**Odpověď:** Tak určitě nějaký ten zažitý žebříček, takový ten stereotyp, to zpřeházelo. Možná jsem až věkem a touto zkušeností pochopil, že mládí je fakt padlé na hlavu (smích). Jsi mladý, mozek v plném výkonu a na školu nejdeš. Jsi nad hrobem a máš potřebu si něco dokazovat a málem z toho umřeš. Myslel jsem kdysi, že kdo studuje při práci, to musí být debil, je blázen, nechápal jsem, co z toho může mít. Fakt jsem nechápal. Už to vnímám jinak, prostě jsem prozřel, až jsem sám zakusil. Je to důležité, ne pro okolí, pro sebe. I když masakr, když už je rodina. Ale má to stejnou hodnotu.

Moc děkuji za rozhovor.

No nemáš zač. Přijď zas (smích).