

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Předčasné odchody z kombinovaného studia na vysoké škole

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Sociologie – Andragogika

Autor: Bc. Jana Zezulová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Předčasné odchody z kombinovaného studia na vysoké škole“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. Mgr. Janě Poláchové Vašátkové, Ph.D., za její metodické vedení, podnětné poznámky, ochotu, trpělivost a čas, který mi při vedení diplomové práce poskytl. Dále bych chtěla poděkovat účastníkům výzkumu a mým nejbližším za podporu při psaní této práce a po celou dobu studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Bc. Jana Zezulová</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Sociologie – Andragogika</i>
Obor obhajoby práce:	<i>Andragogika</i>
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašfatková
Rok obhajoby:	2020
Název práce:	Předčasné odchody z kombinovaného studia na vysoké škole
Anotace práce:	Magisterská diplomová práce se věnuje předčasným odchodům ze studia studentů bakalářského studia v kombinované formě. Teoretická část práce představuje vzdělávání a učení dospělých v průběhu studia na vysoké škole a bariéry ve vzdělávání. Empirická část je založena na kvalitativní metodologii. Prostřednictvím rozhovorů jsou analyzovány důvody ke studiu, bariéry ve vzdělávání, se kterými se studenti setkali v průběhu studia a důsledky studia.
Klíčová slova:	Vzdělávání dospělých, studium vysoké školy, bariéry ve vzdělávání, předčasný odchod studentů ze studia
Title of Thesis:	Drop out from combined studies at university
Annotation:	The master's thesis is devoted to drop out students from the study of bachelor in the combined form. The theoretical part presents the education and learning of adults during their studies at the university and barriers in education. The empirical part is based on qualitative methodology. The interviews analyze the reasons for study, the barriers in education that students encountered during their studies and the consequences of their studies.
Keywords:	Adult education, university studies, barriers in education, drop out student

Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1: Informovaný souhlas Příloha č. 2: Tazatelské schéma Příloha č. 3: Ukázka přepisu rozhovoru U1
Počet literatury a zdrojů:	73
Rozsah práce:	74 s. (122 280 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod	8
1 Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání/učení	10
1.1 Vzdělávání dospělých	14
1.1.1 Specifika učení v dospělosti	17
1.2 Vzdělávání v kontextu vzdělávací politiky	19
1.3 Celoživotní učení	20
2 Vzdělávání dospělých v kontextu vysokých škol	23
2.1 Aktéři vzdělávání a jejich vztah	26
3 Průběh vysokoškolského vzdělávání	28
3.1 Předčasný odchod ze studia	29
3.2 Bariéry ve vzdělávání	32
3.2.1 Interní a externí bariéry	32
3.2.2 Situační, osobnostní a institucionální bariéry	33
4 Design výzkumu	36
4.1 Účastníci výzkumu	38
4.2 Realizace výzkumu	40
5 Výzkumná zjištění	43
5.1 Důvody ke studiu	43
5.1.1 Vnitřní potřeba vzdělávání	44
5.2 Bariéry ve vzdělávání	46
5.2.1 Čas jako nepřítel studenta	46
5.2.2 Nečekaná změna	47
5.2.3 Konflikt rolí	49
5.2.4 Instituce jako zdroj pomoci i komplikací	50
5.3 Důsledky studia	52
5.3.1 Sociální vazby	52
5.3.2 Neúspěch jako impulz	53
6 Shrnutí	55
7 Diskuze	57
Závěr	58
Seznam použité literatury:	60

Seznam příloh:	66
Příloha č. 1: Informovaný souhlas.....	67
Příloha č. 2: Tazatelské schéma.....	68
Příloha č. 3: Ukázka přepisu rozhovoru U1	69

Úvod

Studium na vysoké škole v kombinované firmě je u dospělých stále častějším jevem. Dnešní generace čtyřicátníků a padesátníků byla vzdělávána z velké části v době minulého režimu a jejich možnosti studovat vysoké školy byly v této době omezené. V souvislosti s globalizací se zvyšují požadavky firem na zaměstnance a zaměstnanci na ně musí reagovat. Reakcí je právě vzdělávání, do které se řadí i studium na vysoké škole v kombinované formě.

Dospělý, který se takto dovzdělá je nejen atraktivnější pro trh práce, ale může tak také naplňovat vlastní potřebu neustálého růstu a rozšiřování svých kompetencí a dovedností. Ne vždy ale toto vzdělávání končí úspěšně. Méně populární možností je předčasný odchod ze studia, který je předmětem této práce.

Cílem předkládané magisterské diplomové práce je v kontextu teoretických poznatků týkajících se vzdělávání a učení dospělých v průběhu studia na vysoké škole a bariér ve vzdělávání analyzovat a interpretovat zkušenosti neúspěšných studentů bakalářského studia v kombinované formě při jejich studiu vysoké školy. Tyto zkušenosti zahrnují důvody ke studiu, průběh studia, ukončení studia a pohled na studium s odstupem času.

Předkládaná magisterská diplomová práce je členěna na teoretickou část (kapitoly 1, 2 a 3) a empirickou část (kapitoly 4 a 5) a je doplněna o další nezbytné části: úvod, závěr, seznam literatury a přílohy. První kapitola je věnována problematice vzdělávání, vzdělávání dospělých, pohledu vzdělávací politiky na současné české vysokoškolské vzdělávání a celoživotnímu vzdělávání/učení. Druhá kapitola se věnuje aktuálnímu pojetí prostředí vysokých škol a aktérů, kteří se účastní vzdělávání v tomto prostředí. Třetí kapitola se věnuje průběhu studia včetně jeho ukončení a bariérám, se kterými je možné z pohledu studentů se v průběhu studia setkat. Empirická část začíná čtvrtou kapitolou, která představuje metodiku

kvalitativního výzkumu. Pátá kapitola obsahuje data získaná pomocí rozhovorů s těmi, kteří předčasně studium ukončili. Šestá kapitola je tvořena shrnutím výsledků výzkumného šetření a odpovídá na hlavní výzkumnou otázku prostřednictvím dílčích výzkumných otázek.

1 Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání/učení

Vzdělávání dospělých je oblast, kterou zastřešuje v systému věd o výchově, vzdělávání a vyučování obor nazývaný andragogika. Beneš (2003, s. 6) definuje andragogiku jako: „*oblast společenské činnosti, ve které se realizuje vzdělávání dospělých.*“ Vzdělávání dospělých je ústředním tématem této diplomové práce. První kapitola představí dospělého jedince, vzdělávání, vzdělávání dospělých, pohled vzdělávací politiky na české vysoké školství a celoživotní vzdělávání/učení.

Jako dospělého si lze představit dospělého z hlediska legislativy, kdy souvisí dospělost se získáním práv a povinností, mezi které patří aktivní a pasivní volební právo, právní zodpovědnost, možnost uzavření sňatku nebo řídit auto. Dospělý tedy znamená zletilý (Beneš, 2003, s. 40).

Pohled legislativy není jediný, se kterým je možné se setkat. Jednotlivé obory, které s dospělým operují, mají svoji vlastní definici, která říká, ve kterém momentu se jedinec stane dospělým. Hartl (1999, s. 51) zdůrazňuje rozlišení biologické a duševní dospělosti. Biologicky je člověk dospělý, když u něj skončí vývoj, má hotovou anatomicko-fyziologickou konstituci, neroste, je schopný plodit a vychovávat potomstvo. Duševně člověk dospěje, když je schopen samostatně jednat a myslet, disponuje celkovou myšlenkovou a pracovní vyrovnaností, umí si svůj život reálně plánovat a je si vědom odpovědnosti za své činy. Sociálně je podle Beneše (2003, s. 40) dospělým ten, kdo ukončil vzdělávání ve formálním vzdělávacím systému, protože mezi sociální role dospělého patří ty, které vyplňuje v práci, rodině a společenském životě. Z pohledu pedagogiky Beneš definuje dospělého jako vychovatele následující generace (Beneš, 2003, s. 40).

Palán (2002, s. 51) definuje dospělého člověka z hlediska andragogiky na základně zralosti v několika oblastech. Mezi tyto oblasti patří oblast sociální, kdy je ekonomicky nezávislý; oblast citová, kdy je nezávislý na svých

rodičích; oblast biologická, kdy je schopný se sám stát rodičem; sociologická, kdy má schopnost identifikovat a uspokojit své individuální sociální potřeby a mentální, kdy přijímá odpovědnost za výkon rodičovských, sociálních a pracovních rolí.

Mezi významné atributy dospělosti podle různých autorů (srov. Homola & Petřková, 1989, s. 48–52, 69; Říčan, 2014, s. 230–231; Vágnerová, 2000, s. 301–306) patří osamostatnění se (ekonomická samostatnost a samostatné bydlení), přijetí pracovní role, nalezení partnera a založení rodiny. Dospělost je spojena s nárůstem práv, povinností a zodpovědnosti. Dospělý tedy zaujímá sociální roli partnera, rodiče, zaměstnance, ale i syna nebo dcery. V případě studia člověk přijímá ještě roli studenta a sladit všechny tyto role je složité, a proto může docházet ke konfliktu rolí.

Na základě předchozích definic je každý student vysoké školy dospělý, a proto je třeba následně odlišovat studenta, který studuje vysokou školu po dokončení střední školy a dospělého, který se do vzdělávání vrací s odstupem času.

Dospělý student, který se vrací do školního vzdělávání s odstupem času patří do skupiny tzv. netradičních studentů. Označení netradiční studenti má v cizí odborné literatuře mnoho významů. Může se jednat o sociálně-ekonomicky znevýhodněné, handicapované, studenty zralého věku nebo ty, kteří jsou ohroženi studijním neúspěchem a občas jsou mezi tyto studenty zařazovány i ženy (Gilardi & Guglielmetti, 2011; Leathwood & O'Connell, 2003; Read, Archer, & Leathwood, 2003 in Brücknerová & Rabušicová, 2019, s. 37). Netradiční student podle Brücknerové a Rabušicové (2019, s. 44) má uvědomělejší a na učení více zaměřený přístup ke studiu, dosahují lepších výsledků a lépe se jim daří vyrovnávat se studijní zátěží. V posledních letech přibývá netradičních studentů, kteří vstupují do vysokoškolského studia navzdory vyššímu věku a s ochotou mu leccos obětovat, a dát studiu ve svém životě významné místo. Potenciál netradičních studentů lze nalézt i v jejich

pracovních a životních zkušenostech, které nutí vysokoškolské pedagogy k průběžné aktualizaci obsahu výuky, tam kde se protíná s praxí (tamtéž, s. 45).

Jak již bylo zmíněno, do skupiny netradičních studentů patří i dospělí studenti. Pro potřeby diplomové práce je dospělý student ten, který je zletilý, již ukončil formální vzdělávání a přijal nové sociální role (pracovní, rodičovská aj.).

Vzdělávání se v dnešní společnosti vědění stalo klíčovým prvkem pro rozvoj jedince a celé společnosti a produktem takové společnosti jsou znalosti a informace (Rabušicová & Rabušic, 2008, s.25). Beneš definuje vzdělávání jako cílevědomý proces, při kterém dochází ke zprostředkování znalostí, dovedností a k rozvoji schopností jedince. Je to proces plánovaný a systematicky, obsahově i časově strukturovaný (Beneš, 2008, s. 15). Podle Plamínka (2014, s. 32) je vzdělávání zaměřeno na kultivaci znalostí a dovedností a pokud vzdělávání má měnit postoje, děje se to nepřímo prostřednictvím znalostí a dovedností. Mužík (2004, s. 13) definuje vzdělávání jako: *„...proces, ve kterém prostřednictvím vyučování dochází k osvojení soustavy poznatků a činností přetvořených pomocí učení na vědomosti, dovednosti a návyky.“*

V definicích vzdělávání se objevily pojmy vyučování a učení. Kdy vyučování se vztahuje k činnosti lektora, zatímco učení je chápáno jako: *„...aktivní činnost účastníka spočívající v kvantitativním a kvalitativním nárůstu osvojených poznatků, ale také v přenosu a případné změně hodnot, postojů, zájmů“* (Mužík, 2008, s. 3). Učení je základní lidskou potřebou, která vyvstává při disharmonii mezi individuálními zkušenostmi a aktuálním vnímáním světa, a proto je potřeba aby lidé v dnešním rychle se měnícím světě byli motivováni ke vzdělávání (učení) (Jarvis, 2010, s. 133).

Vzdělávání je možné dělit na formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Formální vzdělávání se uskutečňuje na

základních, středních a vysokých školách. Strategie celoživotního učení ČR (2007, s. 8) definuje formální vzdělání jako:

„vzdělávání realizované ve vzdělávacích institucích, zpravidla školách. Jeho funkce, cíle, obsah, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe navazujících stupňů vzdělání ..., jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením“.

Prvotní formální vzdělání se člověku dostává již v mateřské škole, která zastupuje preprimární vzdělávání (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 107). Formální vzdělání pokračuje na základní škole a následně na středních odborných učilištích či středních školách. V případě získání maturitního vysvědčení je možné pokračovat ve studiu na vyšší odborné škole či na vysoké škole. Kromě zmíněných forem formálního vzdělávání existují i různé formy doplňujícího, nástavbového či pomaturitního studia a dalšího vzdělávání. Poskytování formálního vzdělávání je vázáno na akreditované instituce (Průcha, 2009, s. 63). Na formální vzdělávání je nahlíženo jako na vzdělávání počáteční (viz kapitola 1.3), proto návrat dospělých k formálnímu vzdělávání, i když již ukončil svoji vzdělávací cestu v minulosti je nazýván jako druhá vzdělávací šance (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 108). Formálně vzdělávat na vysoké škole se mohou dospělí v bakalářském, magisterském a doktorském studijním programu (Hladílek, 2009, s. 157).

Neformálním vzděláváním se rozumí: *„získávání znalostí a dovedností mimo formální (školský) vzdělávací systém“* (Vychová, 2008, s. 13). Neformální vzdělávání probíhá v rámci odborných kurzů, školení, volnočasových aktivit a nevede k získání oficiálního, úředně předepsaného a uznávaného dokladu o ukončení vzdělání (tamtéž). Neformální vzdělávání se odlišuje od formálního tím, že je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností a kompetencí, které zlepšují společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v rámci zaměstnání, soukromých vzdělávacích institucí, školských zařízeních a jiných organizacích (Strategie, 2007, s. 10-11).

Jako třetí forma je uváděno informální učení, ke kterému dochází při vykonávání každodenních činností v souvislosti s rodinou, prací a trávením volného času. Nejedná se o vzdělávání, ale se vzděláváním úzce souvisí. Je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované (Vychová, 2008, s. 13). Podle Pedagogického slovníku je informální učení celoživotním procesem získávání znalostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi. Je součástí celoživotního učení i u těch, co dosáhli vysokého stupně formálního vzdělávání (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 84).

1.1 Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je reakcí na historické a společenské změny v moderních společnostech. Lidé se učí, aby dokázali na tyto společenské změny reagovat (Beneš, 2014, s. 19). Palán a Langer (2008, s. 16) píšou o vzdělávání dospělých jako o disciplíně staré jako lidstvo samotné.

Podle Beneše (2014, s. 41) se od vzdělávání dospělých očekává přínos pro společnost, a proto definuje základní funkce vzdělávání dospělých. První funkcí je zprostředkování vědění, kdy díky zprostředkování znalostí, schopností a dovedností je umožněna účast na společenském či pracovním životě. Druhou funkcí je přidělení sociálního statusu skrze vzdělání. Jedinec získává kvalifikaci různých hodnot a následně mu je dle toho přiřazena pozice ve společnosti. Třetí funkcí je sociální kontrola, u které se jedná o zajištění konsensu hodnot či norem ve společnosti.

V současnosti je vzdělávání nikdy nekončícím procesem, na kterém se podílí celý vzdělávací systém a vzdělávací organizace (Zormanová, 2017, s. 27). Systémy vzdělávání dospělých v jednotlivých evropských zemích jsou odlišné, ale mají společný jmenovatel a to, že jsou chápány jako prostředek vývoje, prosperity a sociálního rozvoje celé společnosti (Bednaříková, 2012, s.

59). Vzdělávání dospělých je komplexem institucionálně organizovaných i individuálních vzdělávacích aktivit. Tyto aktivity nahrazují, mění, doplňují, inovují, rozšiřují a obohacují již získané vzdělání. Dospělí záměrně rozvíjí své vědomosti, dovednosti, postoje a zájmy. Kromě zkvalitňování člověka jako pracovní síly se jedná také o seberealizaci a osobní rozvoj (Bočková, 2002, s. 17).

Vzdělávání dospělých bývá označováno jako druhá šance na vzdělávání. Bednaříková (2012, s. 56-57) člení vzdělávání dospělých na čtyři části: vzdělávání druhé šance ve formě školního vzdělávání, profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové vzdělávání. Vzdělávání druhé šance umožňuje dosáhnout potřebného stupně vzdělání, kterého se nepodařilo dosáhnout v mládí. Profesní vzdělání reaguje na profesní nároky a dělí se na kvalifikační vzdělání, rekvalifikační vzdělání a normativní školení či kurzy. Profesní vzdělávání zahrnuje vzdělávací aktivity, učení a rozvoj pracovníka (Novotný, 2008, s. 114-115). Občanské vzdělávání se týká jedince jako občana a představuje soubor aktivit, které podporují občanské jednání. (Hloušková & Pol, 2008, s. 189). Zájmové vzdělávání je důležité pro kultivaci skrze koníčky a zájmy, jedná se o náplň volného času a jeho obsah se odvíjí podle hodnotové orientace člověka a jeho zaměření (Bednaříková 2012, s. 56-57). Zájmové vzdělávání je oproštěné od nároků každodenního života a pracovní činnosti a je tedy založené na čistém zájmu jedince (Šerák, 2009, s. 11). Vzdělávání dospělých probíhá jak v pracovním, tak v osobním životě jedince a může probíhat formálně, neformálně a informálně (viz kapitola 1).

Důvodů, proč se dospělí lidé dále vzdělávají je velké množství. Jedním z důvodů je potřeba přizpůsobit se kvalifikačně měnícím se podmínkám na trhu práce či potřebám zaměstnavatele, dalším důvodem je potřeba osobního rozvoje jedince (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 50). Vzdělávání v dospělosti je šancí pro ty, kteří z jakéhokoliv důvodu nemohli studovat v minulosti, či studia z nějakého důvodu museli zanechat, a přesto chtějí získat vyšší vzdělání.

V současné době vzrůstá prestiž vzdělávání a učení je součástí konzumního způsobu života (Beneš, 2008, s. 27-29).

Aby bylo vzdělávání dospělých efektivní a přinášelo užitek je důležité myslet na to, že existují rozdíly ve vzdělávání v dětství a v dospělosti. Dospělý účastník vzdělávání se vyznačuje určitými specifiky. Vzdělávat se začíná s předchozími zkušenostmi z pracovního prostředí, ze soukromého života, ale i z předchozího studia a ocení, když nové poznatky může rámovat do svých praktických zkušeností, ale nevýhodou pro něj je absence cviku v učení, pokud se delší dobu nevěnoval žádnému vzdělávání (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 95-96). Podle Mužíka (2004, s. 28-29) je dalším specifikem dospělého studenta pocit odpovědnosti a větší citlivost na ztrátu prestiže. Nově získané informace se snaží třídit a přiřazovat k již známým poznatkům a tím učivo systematizuje a přistupuje k němu kriticky.

Vzdělávání v dospělosti je spojeno s velice rozmanitým obdobím lidského života, kdy dochází ke změnám na poli vzdělávacích potřeb, zájmů, ale i schopností učit se. Úspěšnost je dána motivací, schopností učit se a fyziologickým stavem organismu (Hartl, 1999, s. 109).

Patrné jsou i rozdíly ve vzdělávací a výchovné péči u dětí a dospělých. Děti jsou postupně připravovány na vstup na trh práce, ale ještě nevědí, jak s osvojenými poznatky budou pracovat. Dospělí mají výhodu ve znalostech z praxe, ze kterých ve svém studiu vycházejí a mohou se zaměřit na jejich rozvoj. Dalším důležitým bodem, který odlišuje děti a dospělé, jsou nepříznivé vlivy, kterých je možné u dospělých nalézt více než u dětí. Mezi nepříznivé vlivy patří praktické zkušenosti, na základě, kterých odmítá prezentovanou učební látku, stereotypy v myšlení, konfrontace výuky s realitou v praktickém životě, kdy si není jist svými přístupy a stále více se přesvědčuje, že neexistují obecně platné principy. Často dospělý jedinec odmítá teoretické vysvětlení a odůvodnění a žádá poznatky pouze z praxe. Mezi příznivé vlivy patří

kritičnost dospělého k sobě samému, snaha o třídění informací a vytváření soustav poznatků a vyšší motivace k učení (Mužík, 2004, s. 28-30).

Podle Bočkové (2002, s. 17) ke společným znakům účastníků vzdělávání dospělých patří, ustálené chování, stabilizovaný systém hodnot, vytvořený životní způsob, preference praxe a často kritický přístup k teorii, různorodost životních a pracovních zkušeností, určité změny v senzomotorických a paměťových funkcích.

1.1.1 Specifika učení v dospělosti

V souvislosti s dospělým v oblasti vzdělávání je důležitá schopnost učit se. Tato schopnost se v průběhu života mění. Slavík a kol. (2012, s. 118-119) píše, že u mladších dospělých do 30 let zůstávají dobré podmínky pro učení, rozvíjí se analyticko-syntetické činnosti a převažuje tvořivý a racionální přístup k řešení problémů. Mladí dospělí taktéž disponují vysokou koncentrací a silnou motivací, ale stagnuje paměť a schopnost pamětního učení se postupně snižuje. V období střední dospělosti mezi 30. a 45. rokem sice stále přetrvává schopnost učit se, ale je pro to potřeba více času a úsilí pro dosažení stejných vzdělávacích jako u mladších jedinců. Ve střední dospělosti se vytvářejí specifické styly učení pro každého jednotlivce. Převažuje logické myšlení, syntetické myšlení a tvořivá činnost. Učení je efektivnější a směřuje k praktickým úkolům a tématům. U starších dospělých se projevuje pocit nejistoty při učení.

Hladílek (2009, s. 145) uvádí faktory, které ovlivňují schopnost učit se v dospělosti. Prvním faktorem je kapacita schopnosti učení, což znamená objem informací, které může jedinec přijmout a zpracovat. Druhým faktorem je snadnost učení, tedy vnímavost a rychlost chápání. Třetím faktorem je trvanlivost naučeného neboli hloubka nebo povrchnost učení a schopnost vybavit si naučené poznatky. Posledním faktorem je zainteresovanost na

učení, tedy to, jak je jedinec motivovaný k učení, jaké má poznávací potřeby a zájmy. Šerák (2009, s. 62) říká, že pro efektivní učení by měly být naplněny určité podmínky, mezi které patří mít možnost učit se, chtít se učit a umět se učit.

Důležitá je motivace k učení, přičemž motivaci je možné chápat jako souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které se snaží vzbuzovat, aktivovat, dodávat energii lidskému jednání a prožívání (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 135). Podle Nakonečného (1997, s. 195-196) je motivace proces, který řídí člověka, posiluje a udržuje jeho chování. Motivace se dělí na vnitřní a vnější motivaci. Lokšová a Lokša (1999, s. 17) do vnitřní motivace řadí učení motivované zájmem a zvědavostí, snahu pracovat pro své uspokojení, preferenci nových a flexibilních činností, snahu pracovat samostatně a nezávisle a preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci. Do vnější motivace pak tito autoři řadí učení motivované snahou získat lepší ohodnocení, snahu pracovat pro uspokojení vedoucího pracovníka, upřednostňování lehkých a jednoduchých činností, závislost na pomoci vzdělavatele a orientaci na vnější kritéria posouzení výsledků. Vnitřní motivace tedy směřuje k činnostem jedince, které mu činí potěšení a uspokojení na rozdíl od motivace vnější, která se odvíjí od okolního prostředí.

Beneš (2008, s. 131-135) představuje motivy, které mají vliv na dospělé při rozhodování, zda se budou dál vzdělávat. První skupinou motivů je osobnost učícího se, jeho zájmy, očekávání, sebevědomí, životní optimismus a touha po uznání. Druhou skupinou je rodina, socioekonomický status, dosažený stupeň vzdělání, kariéra, přátelé, sociální kontakty, profesní zájmy a místo bydliště. Třetí skupinou motivů je životní situace, finanční náklady a přání zaměstnavatele. Čtvrtou skupinou opatření vzdělávací politiky, společenské klima ve vztahu k vzdělávání, dostupnost a úroveň školy. Poslední, pátou skupinou motivů, jsou aktuální výzvy globalizace, nároky zaměstnavatele

v důsledku společenských změn, počítačová, jazyková a občanská gramotnost a rozvoj nových technologií. Pro dospělého studenta je důležitá kromě motivace, podpora a povzbuzení formou časté zpětné vazby (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 97).

1.2 Vzdělávání v kontextu vzdělávací politiky

Princip vzdělávání v České republice vychází z Listiny základních práv a svobod. Listina základních práv a svobod zmiňuje právo na vzdělávání pro každého a zajištění povinné školní docházky státem. Dále říká, že: *„občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách“* (Listina základních práv a svobod, čl. 33).

V roce 2001 byl schválen Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, známý též jako Bílá kniha, který je závazným základem, z něhož vycházejí konkrétní realizační plány, návrhy a opatření. Jedná se o jeden z klíčových dokumentů české vzdělávací politiky (Bílá kniha, 2001). Memorandum o celoživotním učení z roku 2001 je dokumentem, který zdůrazňuje problémy s prosazováním celoživotního učení. Na evropské úrovni je základním dokumentem, který určuje směřování vysokého školství Strategický rámec spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, který byl schválen Radou EU v květnu 2009. Další vzdělávání souhrnně představuje Průvodce dalším vzděláváním 2010. Na úrovni České republiky byl v roce 2014 schválen vládou ČR dokument nazvaný Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. V současné době je připravován dokument Strategie vzdělávací politiky do roku 2030. Na úrovni vysokého školství je hlavním strategickým materiálem Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumní, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast

vysokých škol na období 2016-2020, který je každý rok aktualizován (Strategické dokumenty, 2019).

Dokumenty zabývající se vzděláváním pracují i s konceptem celoživotního učení které bývá často mylně označováno za vzdělávání dospělých. V současnosti se více používá označení celoživotní učení na úkor celoživotního vzdělávání z důvodu zdůraznění zodpovědnosti za znalosti a kompetence na samotného jedince. Celoživotní vzdělávání je plánované, cílevědomé a institucionalizované. Celoživotní učení více zdůrazňuje propojenost formálního, neformálního vzdělávání a informálního učení (Veteška a kol., 2009, s. 25). Současný koncept celoživotního učení má původ v 90. letech 20. století v souvislosti s aktivitami OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Důvody podpory celoživotního učení jsou původně převážně ekonomické a ovlivňuje současné pojetí v podání Evropské unie (Rubenson, 2004, s. 32). Mezinárodní dokumenty jsou východiskem pro zpracování Strategie celoživotního učení ČR, která uplatňuje komplexní pojetí, které mimo ekonomického pojetí bere v potaz i enviromentální a sociální rozměr celoživotního učení (Strategie celoživotního učení ČR, 2007). Hlavními legislativními normami pro vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). Tento zákon prošel četnými změnami formou novel, poslední proběhla v roce 2019 a zahrnuje například svobodnou volbu zaměření studia v rámci studijních programů a svobodu vyjadřovat vlastní názory ve výuce.

1.3 Celoživotní učení

Průvodce dalším vzděláváním (2010, s. 3) chápe celoživotní učení jako: *„zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání.“* Celoživotní učení se netýká pouze

jedné etapy v životě člověka, ale prostupuje celým obdobím a je jeho neodmyslitelnou součástí. Naopak vzdělávání dospělých je jednou etapou celoživotního učení, která nastupuje až po ukončení školního vzdělávání (Vychová, 2008, s. 12).

Rabušic a Rabušicová (2008, s. 27-28) zmiňují tři charakteristiky celoživotního učení. Za prvé není vzdělávání omezeno na určitou fázi života, ale trvá po celý život, a proto je potřeba rozvíjet oblast dalšího vzdělávání, který je určený těm, kteří již opustili školu. Za druhé se nejedná pouze o vzdělávání ve škole, ale i o ostatní formy vzdělávání bez ohledu na instituci nebo prostředí. Za třetí je celoživotní učení příležitostí pro všechny bez ohledu na věk, zájem, nadání či postavení.

Celoživotní učení je v dnešní době nezbytným procesem, který souvisí se zaměstnaností a uplatněním na trhu práce (Palán a Langer, 2008, s. 43, 101). Podle Zormanové (2017, s. 21) je celoživotní učení komplex možností dalšího vzdělávání, které se může odehrávat v tradičních vzdělávacích institucích nebo neorganizovaně formou samostatného učení či učení při práci. Celoživotní učení je otevřeno všem bez ohledu na věk, pohlaví, zájmy, nadání sociální postavení (Tureckiová a Veteška, 2008, s. 16).

Celoživotní učení je označováno jako *lifelong learning*. *Lifelong learning* probíhá v čase, od dětství, přes dospělost až po stáří. Tento koncept bývá nahrazován všeživotním učením, označovaným jako *lifewide learning*, které probíhá bez ohledu na místo, čas a formu. Jedná se o určité „osobní roztahování“ (Šerák, 2009, s. 16).

Jsou rozlišovány dvě etapy celoživotního vzdělávání, a to počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání je takové, které probíhá do prvního vstupu na trh práce (Vychová, 2008, s. 12). Strategie celoživotního učení (2007, s. 8) dělí počáteční vzdělávání na základní, které je všeobecné a kryje se zpravidla s dobou povinné školní docházky, střední vzdělávání, které je všeobecné nebo odborné a je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem

a spadá sem i nástavbové studium; terciární vzdělávání, které nastupuje po vykonání maturitní zkoušky a spadá sem vysokoškolské vzdělávání, studium na vyšší odborné škole a konzervatoře (Vychová, 2008, s. 12).

Další vzdělávání probíhá po vstupu na trh práce. Další vzdělávání definuje Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání) a rozumí jím všechny vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním. Tento zákon upravuje systém ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, kvalifikace, kvalifikační standardy profesní kvalifikace, hodnotící standardy profesní kvalifikace, Národní soustavu kvalifikací, pravidla udělování, prodlužování platnosti a odnímání autorizace k ověřování výsledků dalšího vzdělávání, práva a povinnosti dalšího vzdělávání, působnost orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Zákon č. 179/2006 Sb., §2). Dalšího vzdělávání se tedy může zúčastnit ten, kdo již absolvoval počáteční vzdělávání a dále pak v průběhu celého života. V některých profesích je další vzdělávání regulováno legislativou, např. u učitelů vyplývá ze zákona o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Vychová (2008, s. 15) zmiňuje faktory, které ovlivňují dospělé osoby v jejich dalším vzdělávání. Patří mezi ně ocenění profesní přípravy, kdy lidé budou ochotněji obětovat čas a finance na vzdělávání tehdy, bude-li jejich snažení ohodnoceno. Dalším faktorem je nabídka vzdělávacích aktivit, lidé budou chtít studovat je-li nabídka vzdělávání rozmanitá, reaguje na potřeby zájemců a vyhovuje jim časová a místní dostupnost. Od studia je mohou odradit vysoké finanční náklady. Vývoj na trhu práce nutí mnoho lidí ke změně původní kvalifikace. Některé profese vyžadují neustálé vzdělávání, např. lékaři. Posledním faktorem je sociální zázemí, kdy člověk vyrůstající v rodině, kde na vzdělání nebyl kladen důraz nebude mít potřebu se dále vzdělávat.

2 Vzdělávání dospělých v kontextu vysokých škol

V prostředí vysoké školy dochází k setkávání těch, kteří vzdělávají a těch, kteří se nechávají vzdělávat. Tato kapitola představí obě strany, které se při vzdělávání potkávají a také prostředí ve kterém se potkávají, tedy prostředí vysoké školy.

Pro tuto práci je stěžejní formální institucionalizované vzdělávání na vysoké škole. Existují určité profese, pro jejichž vykonávání je nutné mít odbornou způsobilost k výkonu povolání. Mezi tyto profese patří např. sociální pracovník (Zákon č. 108/2006 Sb., §110). Dalším důvodem je zvýšení kvalifikace změnou hodnoty kvalifikace, zvýšením kvalifikace nebo jejím rozšířením, prostřednictvím vysokoškolského vzdělávání (Zákon č. 262/2006 Sb., § 231). Dalším důvodem je požadavek zaměstnavatele na vysokoškolské vzdělávání pro vykonávání určité profese.

Vysoká škola je specifická svojí kulturou, která se vyznačuje intelektuálním a tvůrčím duchem, akademickou svobodou, ale také pravidly, procedurami, modely chování (Vašutová, 2012, s. 5-6). Vysoké školy jsou: *„nejvyšší články vzdělávací soustavy...vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti“* (Zákon č. 111/1998 Sb, §1).

Vysoké školy se dělí na univerzitní a neuniverzitní. Vysoká škola univerzitní může uskutečňovat všechny typy studijních programů a v souvislosti s nimi i výzkumnou, vývojovou, inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Vysoká škola neuniverzitní uskutečňuje bakalářské a magisterské studijní programy a výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo tvůrčí činnost, ale na rozdíl od univerzitní se nečlení na fakulty. Vysoké školy se dělí na soukromé, veřejné a státní. Státní soukromá škola je vojenská nebo policejní (Zákon č. 111/1998 Sb, §2).

Český vysokoškolský systém, prošel v posledních třech desítkách let překotnými změnami. Změnilo se právní postavení vysokoškolských institucí, jejich vnitřní a vnější řízení a měnil se i počet studentů, vznikaly nové veřejné a soukromé školy (Vlk, 2017, s. 24). Zásadní změnou z pohledu počtu účastníků vzdělávání byla možnost podat si více než jednu přihlášku ke studiu na vysoké škole, což je pro vysoké školy komplikací, protože nemají přesné informace o přijatých studentech, jelikož zápisu ke studiu se nedostaví všichni přijatí. Druhou možností je zahájení více souběžných studií a následně ukončení jednoho z nich v průběhu prvních měsíců (Rubešová, 2009, s. 90). Pro účely této diplomové práce je klíčové vzdělávání probíhající na úrovni 6 dle ISCED (Klasifikace vzdělávání CZ-ISCED 2011, 2019).

Studium na vysoké škole má svá specifika. Převažuje při něm teoretická příprava studentů, kdy je třeba intelektuální činnost vyšší úrovně, kterou je myšleno analýza, kritické myšlení, řešení problémů, tvořivost aj. Dalším specifikem je samostatnost studentů, proto je velká část studia uskutečňována formou samostudia, které vede studenty k sebekontrolě a sebereflexi

Vysoké školy nabízejí bakalářské, magisterské a doktorské studijní programy. Magisterské studijní programy se dále dělí na navazující po bakalářském studijním programu a ty, které nenavazují, tzv. dlouhé. Většina bakalářských studijních programů je akreditována na tři roky a většina magisterských na dva roky. Nenavazující magisterské studijní programy pak trvají pět let s výjimkou všeobecného lékařství, který je akreditován na šest let (Vlk, 2017, s. 24).

Diplomová práce se v empirické části zaměří na studenty bakalářských vzdělávacích programů, které začaly vznikat v 90. letech, ale jejich masivní nástup začal v roce 2002 reakcí na tzv. Boloňský proces (Vlk, 2017, as 24-25). Hlavním cílem Boloňského procesu je vytvořit a rozvíjet Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (EHEA – European Higher Education Area). Neznamená to sjednocení jednotlivých národních systémů, ale jejich

propojení. Jde o zvýšení vzájemné prostupnosti v rámci mezinárodní mobility studentů a akademiků, v rámci uznávání akademického vzdělání a kvalifikace získaných v ostatních zemích. Propojování jednotlivých národních systémů probíhá díky např. strukturovanému studiu (bakalářský, magisterský a doktorský stupeň). Druhým prvkem je kreditový systém (ECTS – The European Credit Transfer and Accumulation System), který vyjadřuje studijní zátěž jednotlivých kurzů. Třetím prvkem je rámec kvalifikací, který stanovuje základní znalosti, dovednosti a způsobilosti, které má absolvent bakalářského, magisterského a doktorského studia získat (Boloňský proces, 2019).

Česká legislativa (Zákon č. 111/198 Sb., §44) rozlišuje prezenční studium, distanční studium a jejich kombinaci. Pro prezenční studium je specifická denní docházka studentů do vzdělávací instituce. Distanční studium je založeno na sebrízeném učení, kdy se jedinec učí formou samostudia a ke komunikace mezi vzdělavatelem a vzdělávaným dochází prostřednictvím médií (internet, telefon) a hodnocení probíhá formou online testů či vyhodnocením písemných prací.

Pro tuto práci je stěžejní kombinované studium, které jak již plyne z názvu je spojením distanční a prezenční formy studia. Dochází ke kombinaci prvků prezenčního studia, kterými jsou např. přednášky, semináře a konzultace s prvky distančními (e-learning). Mezi výhody této formy patří možnost skloubit vzdělávání s prací, protože se do školy dochází méně často a větší část studia je realizována formou samostudia, ale student není ochuzen o kontakt s vyučujícím (Palán & Langer, 2008, s. 152-153). Výuka probíhá několikrát během semestru v celodenních blocích (Průcha & Veteška, 2014, s. 157). Stejně jako studenti v prezenční formě studia jsou studenti kombinovaného studia hodnoceni prostřednictvím zkoušek na konci semestru (Mužík, 2004, s. 54-58).

O formu kombinovaného a distančního studia je v posledních letech velký zájem. V roce 2000 se do kombinovaného nebo distančního studia

(bakalářské, magisterské i navazující magisterské) zapsalo 8839 studentů, kteří v té době byli starší 25 let. V roce 2017 se tento počet téměř zdvojnásobil na 15283 studentů (MŠMT, 2019).

2.1 Aktéři vzdělávání a jejich vztah

Vzdělavatel dospělých je:

„souhrnné označení pro koncepční, řídicí, výzkumné, pedagogické, organizační, správní, administrativní, provozní, pomocné a jiné pracovníky, kteří v oblasti vzdělávání dospělých vykonávají nějakou činnost, která jakkoli (přímo i nepřímo) ovlivňuje vzdělávací výsledky“ Palán (2002, s. 166).

Každý vzdělavatel plní několik rolí. Podle Bartáka (2007, s. 25-26) je první z těchto rolí role školitele, který vyučuje, trénuje, poskytuje rady a instrukce, hodnotí a navrhuje řešení. Druhou rolí je role metodika, který vytváří výukové materiály a programy vzdělávacích kurzů a akcí. Další rolí může být role koordinátora nejen lidí, ale o materiálních a finančních zdrojů. Díky tomu, že může k účastníkovi vzdělávání poskytovat osobní konzultace tak plní i roli konzultanta. Jako manažer vzdělávání podněcuje lektory ke spolupráci, podporuje kreativitu a rozvoj, vyhodnocuje podněty spolupracovníků a poskytuje zpětnou vazbu. Bertrand (1998, s. 55) přidává ještě roli facilitátora. Při facilitaci si účastníci navzájem prezentují své zkušenosti, znalosti a vědomosti. Facilitátor má roli toho, kdo účastníkům umožňuje, aby se vzdělávali sami. Facilitátor by měl být otevřený, měl by umět naslouchat účastníkům a přijímat jejich myšlenky a zpětnou vazbu.

Mužík (1999, s. 99) o vzdělavateli dospělých hovoří jako o klíčovém faktoru v efektivním vzdělávání. Vzdělávání je součástí celého života a v každé jeho části se objevují specifika, která by měl vzdělavatel znát a respektovat je při vzdělávání (viz kapitola 1.1.1). Vztah vzdělavatele a dospělého vzdělávaného je jiný než v počátečním vzdělávání. Ve vzdělávání

dospělých se jedná spíše o partnerský vztah, kdy není přesně dané rozdělení na subjekt a objekt vzdělávání. (Mužík, 2005, s. 26-27). Vzdělávání dospělých nemůže fungovat, pokud se vzdělavatel bude chovat jako nadřazený učitel (Kopecká, 2009, s. 12-13).

Jak již bylo zmíněno výše, dospělý student s přibývajícím věkem má nižší pozornost, proto je důležité jej při výkladu upozornit na klíčový bod (Hartl 1999, s. 142). Pro udržení pozornosti je vhodné užití barev, důraznější přednes nebo opakování důležitých částí učiva (tamtéž, s. 121). Mužík (2004, s. 29) píše, že pokud se dospělý jedinec rozhodne studovat tak musí studiu přizpůsobit svůj osobní život a volný čas.

Dospělý účastník by neměl být chápán jako pasivní příjemce informací, ale jako spoluautor výuky. Uměním vzdělavatele je řídit vzdělávání a organizovat učivo tak, aby si vzdělávaný udělal závěry sám (Mužík, 2005, s. 13-14). Jíra, Rampouchová a Veselý (2004, s. 69-71) vztah účastníka vzdělávání, vzdělavatele a obsahu vzdělávání znázornili do didaktického trojúhelníku, který prezentuje rovnoprávnost mezi vzdělavatelem a účastníkem vzdělávání, jejichž společným cílem je dosáhnout stanoveného cíle prostřednictvím obsahu vzdělávání.

3 Průběh vysokoškolského vzdělávání

Tato kapitola se zaměřuje na průběh vysokoškolského vzdělávání, které je označováno jako vysokoškolské studium. Nastíní průběh studia od podání přihlášky až po ukončení studia. Důraz je kladen na bariéry ve vzdělávání a ukončení studia řádným způsobem a jinými způsoby.

Prvním krokem studia na vysoké škole je podání přihlášky ke studiu na vysoké škole. Přijetí ke studiu v bakalářské formě je podmíněno ukončením středního vzdělání a úspěšného splnění maturitní zkoušky (Zákon č. 111/1998 Sb., §48). Vysoká škola stanovuje další podmínky pro přijetí ke studiu např. znalosti, schopnosti, nadání, prospěch ze střední školy nebo zdravotní způsobilost. Splnění těchto podmínek je ověřováno přijímací zkouškou (Zákon č. 111/1998 Sb., §49). O přijetí ke studiu rozhoduje děkan fakulty případně rektor vysoké školy a proti rozhodnutí je možnost se odvolat (Zákon č. 111/1998 Sb., §50). Po sdělení rozhodnutí o přijetí je nutné se ke studiu zapsat ve lhůtě stanovené vysokou školou (Zákon č. 111/1998 Sb., §51). Studium na vysoké škole je členěno na ročníky, semestry nebo bloky. Každé z těchto období se skládá z období výuky, zkoušek a prázdnin (Zákon č. 111/1998 Sb., §52).

K úspěšnému ukončení studia dochází v případě absolvování studia v příslušném studijním programu v den, kdy student úspěšně složí státní zkoušku předepsanou pro daný typ studijního programu, respektive její poslední část, pokud se zkouška skládá z více částí (Zákon č. 111/1998 Sb., §55). Předkládaná magisterská diplomová práce je zaměřena na předčasný odchod ze studia, ale i přesto autorka považuje za důležité zmínit, že bakalářské studium je řádně ukončeno státní závěrečnou zkouškou jejíž součástí je obhajoba bakalářské práce (Zákon č. 111/1998 Sb., §45). Obdobně je tomu u magisterského studia, kdy mimo státní závěrečnou zkoušku dochází k obhajobě diplomové práce (Zákon č. 111/1998 Sb., §46). U studia

v doktorském studijním programu se jedná o státní závěrečnou zkoušku a obhajobu disertační práce (Zákon č. 111/1998 Sb., §47).

V ustanoveních § 56 odst. 1 písm. a) až e) zákona o vysokých školách je uveden výčet skutečností, na základě, kterých dochází k ukončení studia jiným než řádným absolvováním.

Ukončení studia zanecháním je založeno na vůli studenta již dále nepokračovat ve studiu. K zanechání studia může dojít kdykoliv po okamžiku řádného zápisu ke studiu. Zanechání studia je možné bez udání důvodu a musí být doručeno písemně vysoké škole (fakultě). Ukončení studia proběhne ke dni, kdy bylo písemné ukončení doručeno škole (Zákon č. 111/1998 Sb., §56). K tomuto dochází při zjištění, že mu studovaný obor nevyhovuje nebo zjistí, že by měl hradit poplatek za studium, protože již dříve překročil standardní dobu studia (Zákon č. 111/1998 Sb., §58).

Ze zákona o vysokých školách vyplývá pro studenty řada práv, ale i povinností (Zákon č. 111/1998 Sb., §62-63). V případě nesplnění povinností dojde k ukončení studia nesplněním požadavků. Tento typ ukončení studia blíže upravují studijní a zkušební řády jednotlivých vysokých škol.

V případě, že se student dopustí disciplinárního přestupku, který je zaviněný porušením povinností stanovených právními předpisy nebo vnitřními předpisy vysoké školy a jejích součástí nebo v případě, že dojde ke zjištění, že se student na vysokou školu dostal podvodným jednáním (Zákon č. 111/1998 Sb., §64-67).

3.1 Předčasný odchod ze studia

Tato práce se zaměřuje na problematiku předčasných odchodů ze studia, tedy na ukončení institucionalizovaného terciárního vzdělávání na základě rozhodnutí studujícího před získáním vysokoškolského titulu. Studenti, kteří se rozhodli opustit studium jsou v anglické literatuře nazýváni

jako drop out. Odchod studentů ze studia je jeden z hlavních problémů ve vysokoškolském vzdělávání (Aljohani, 2016, s. 1).

Je důležité rozlišovat mezi předčasným odchodem ze vzdělání a předčasným odchodem ze studia. Předčasný odchod ze vzdělávání se týká těch, kteří odešli ze studia, aniž by ho řádně ukončili a později se již k formálnímu vzdělávání nevrátili a ani to neplánují. Mohou se účastnit kurzů neformálního vzdělávání, např. autoškola. Předčasný odchod ze studia se týká těch, kteří odešli ze studia, aniž by ho řádně ukončili, ale s odstupem času se do vzdělávacího systému vracejí a usilují o dosažení vyššího vzdělání (Hloušková, 2014, s. 16). Tito studenti využívají tzv. druhé šance na vzdělávání.

Tinto (1975, s. 90-91) formuluje model, který vysvětluje proces interakce mezi jedinci a institucemi, který vede k odchodu ze studia. Vychází z Durkheimovy teorie sebevražd, kdy je sebevražda pravděpodobnější, když jedinec není dostatečně integrován do struktury společnosti. Analogicky přirovnává podmínky, které vedou k odchodu ze studia k podmínkám, které vedou k sebevraždám. Na vysokoškolské studenty působí sociální i akademická integrace a je nutné je rozlišovat. Sociální integrace je začlenění jedince do kolektivu. Akademická integrace znamená adaptaci na nové akademické prostředí ve smyslu učiva či vztahů s akademickými pracovníky.

Tinto (1975, s. 99-102) zmiňuje faktory, které ovlivňují odchod ze studia. Mezi tyto faktory patří rodinné zázemí a socioekonomický status rodiny. Dalším faktorem jsou individuální charakteristiky jedince, kdy jedinec s dobrým prospěchem na střední škole bude mít větší vytrvalost na vysoké škole. S tímto souvisí i další faktor a tím jsou minulé vzdělávací zkušenosti, kdy střední škola ovlivňuje individuální očekávání motivy jedince. Posledním faktorem je závazek k cílům, kdy je studium ovlivněno tím, co jednotlivce motivuje ke studiu. Wolter a kol. (2014, s. 472) ve svém textu o odchodech ze studia ve švýcarském prostředí shrnují faktory odchodů ze studia, které se

objevily ve čtyř desítkách studií. Kromě již výše zmíněných faktorů uvádějí ještě pohlaví, kdy spíše ukončují studium muži než ženy a věk, kdy spíše ukončují studium starší, kdežto mladší spíše mění obor. Zotti (2015, s. 4) zdůrazňuje ekonomické, sociologické a psychologické faktory, které ovlivňují odchod ze studia.

Podle Tinta (1975, s.90) je kritický první rok studia, a to nejen v České republice, ale jedná se o globální problém. Tinto svoji práci revidoval (1987 a 1993) v návaznosti na změny v terciárním vzdělávání. Tintova teorie byla inspirací a výchozím bodem pro mnoho dalších autorů, kteří se věnovali či věnují problematice předčasných odchodů ze studia. Terenzini a Pascarella (1980) se na základě šesti studií zaměřených na drop out studenty, kteří dobrovolně opustili terciární vzdělávání, snažili potvrdit Tintovu teorii. Dalším autorem, který se zabýval odchodem ze studia je Bean (1980, s. 156), podle kterého je odchod studentů analogií k fluktuaci zaměstnanců. Studenti opouští školu ze stejných důvodů, jako zaměstnanci své pracovní místo. Důvodem je nedostatečné uspokojení jedince v instituci. Odchod je za účelem hledání jiné alternativy. Zaměřuje se zaměřuje na proměnné, které ovlivňují záměr k opuštění instituci, tj. prostředí, odkud člověk prochází, jeho interakce s institucí, prostředí instituce a jedincův přístup a výsledky.

Studijní neúspěšnost v České republice je zmiňována v dokumentu, který nese název Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020. Tento dokument zmiňuje, že stále více studentů opouští studia předčasně, zejména během prvního roku. Vetší studijní neúspěšnost vykazují bakalářská studia (Rámec, 2015, s. 12). Další data říkají, že studia neúspěšně ukončují častěji muži než ženy (53,3 % mužů a 35,9 % žen). Spíše ukončují studium absolventi odborných škol (64 %) oproti absolventům gymnázií (53,1 %) (Rámec, 2015, s. 13).

Výše zmíněná čísla se týkají studentů vysokých škol celkově, tedy zahrnují jak prezenční, tak kombinované studium. U kombinovaného studia,

keré je pro tuto práci důležitější, dochází k odchodu 48,1 % studujících oproti prezenčnímu, kde je to 43,5 % (Ráмец, 2015, s. 13).

3.2 Bariéry ve vzdělávání

K předčasnému odchodu ze studia může docházet z mnoha důvodů, které byly nastíněny v podkapitole 3.2 v rámci teoretického ukotvené drop out studentů. Existuje skupina osob, která se vzdělávání neúčastní¹. Tyto důvody úzce souvisí s bariérami ve vzdělávání, které představí následující kapitola.

Při cestě za vzděláním se objevují bariéry neboli překážky, které brání dospělým věnovat se celoživotnímu učení (Zormanová, 2017, s. 48). Rabušicová, Rabušic a Šeďová (2008, s. 105-106) definují bariéru též jako překážku a chápou ji jako brzdu motivace k účasti a vzdělávání. Výzkum AES (Adult Education Survey) hovoří o bariérách jako o obtížích, která zabraňuje rozšiřování vzdělávacích aktivit u těch osob, kteří se účastní nebo by se rádi účastnili vzdělávání. Ti, kteří se vzdělávání neúčastní a ani se jej nechtějí účastnit se nemohou potýkat s obtížemi při vzdělávání, ale rozlišují se u nich důvody neúčasti na vzdělávání. (Půbalová, 2013, s. 137).

Existuje několik různých členění bariér ve vzdělávání. Prvním z těchto dělení je dělení na interní a externí bariéry.

3.2.1 Interní a externí bariéry

Bariéry ve vzdělávání byly definovány v 60. letech 20. století a pracovaly se základním rozdělení bariér na externí a interní (Malhotra, 1999,

¹ Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání identifikovala čtyři skupiny důvodů neúčasti na vzdělávání. První skupina důvodů vyplývá ze sebehodnocení („své vzdělání považuji za dostačující“ nebo „mám obavy, že vzdělávání nepřinese očekávaný užitek“). Druhá skupina důvodů rozkrývá postoje k procesu vzdělávání („nebaví mě se vzdělávat“ nebo „považuji vzdělávání za příliš náročné“). Třetí skupina souvisí s finančními důvody (vysoká cena kurzu, snížení výdělku během studia). Čtvrtá skupina důvodů souvisí s nabídkou kurzů (nedostatečná nabídka kurzů, malá informovanost). Mezi ostatními důvody se objevovala nedostatečná podpora ze strany rodiny, nedostatek času, nevyhovující doprava a nevstřícnost zaměstnavatele (NVF, 2006, s. 23).

s. 107). Externí bariéry jsou ty, které nedokážeme kontrolovat, protože přicházejí z okolního prostředí např. sluchové, zrakové či jiné zdravotní problémy, změny v životních rolích (rodinné, pracovní). Mezi interní bariéry se řadí osobní postoje např. neschopnost nahlížet na vzdělávání z různých perspektiv, nepřijímání nových stimulů z důvodu soustředěnosti na jednu oblast, negativní postoje k učení a strach z neúspěchu (Falasca, 2011, s. 585-587).

Dělení na interní a externí bariéry představuje i Bartlová (2008, s. 17) na základě mezinárodního šetření *Barriers in Adult Educations*. Mezi externí bariéry patří nedostatek finančních prostředků, nedostatek času, omezená nebo neatraktivní nabídka dobrých a kvalitních kurzů, špatné zkušenosti se školením, nedostatek informací o kurzech, rodinné problémy, nedostatečný praktická podpora (ze strany rodiny či zaměstnavatele) a nedostupnost dalšího vzdělávání z důvodu odlišné lokality bydliště a místa konání kurzu. Mezi interní bariéry patří rezignace, rodinné nebo zdravotní problémy, stereotypní myšlení, kdy převládá myšlenka, např. že škola je pouze pro mladé, nedostatečně silná vůle, strach, osobní nebo fyzické problémy, jiné priority, nedostatečná psychologická podpora, špatné osobní zkušenosti se systémem vzdělávání nebo školení (Bartlová, 2008, s. 17-21). Stejně dělení v českém prostředí na vnitřní a vnější prezentuje ve své knize i Rabušicová, Rabušic a Šedřová (2008, s. 105).

3.2.2 Situační, osobnostní a institucionální bariéry

Stěžejní dílo, které se věnuje bariérám ve vzdělávání dospělých a ze kterého následně vychází další autoři pochází z roku 1981. Autorkou tohoto díla je Patricia Crossová (1981, s. 98-99), která koncept rozdělení na dvě kategorie rozšířila na tři kategorie – situační, osobnostní (dispoziční), institucionální.

Situační bariéry objektivně znemožňují jedinci účast na dalším vzdělávání a vyplývají z aktuální situace v daném čase. Můžeme sem zařadit nedostatek času, nedostatek finančních prostředků, prostorovou nedosažitelnost místa vzdělávání, povinnosti v pracovním i osobním životě (Crossová, 1981, s. 99). Rabušicová, Rabušic a Šeďová (2008, s. 105) do této skupiny bariér řadí i nedostatek vnějších impulzů ke vzdělávací aktivitě. Tímto rozumíme situaci, kdy není potřeba vzdělávání kvůli zlepšení pozice v zaměstnání, udržení nebo získání zaměstnání.

Na základě výsledků šetření Eurobarometr 2003 Rubenson a Desjardins (2009, s. 190-192) dělí situační bariéry na bariéry, které souvisí s rodinou a domácností, související s prací a kombinované bariéry.

Žáčková (2010, s. 381-382) došla k závěru, že situační bariéry pociťují méně lidé zaměstnání v zaměstnaneckém poměru, protože časové i finanční náklady na jejich vzdělávání jdou za zaměstnavatelem.

Nedostatek času neznamena pouze čas, který člověk věnuje účasti na výuce, ale i čas potřebný k přesunu na výuku či domácímu samostudiu, či přípravě na výuku. Lze rozlišit přímé a nepřímé náklady na vzdělávání. Mezi přímé náklady se řadí cena kurzu a mezi nepřímé všechny související náklady např. cestovné, poplatky v knihovně aj. Velká vzdálenost nebo komplikovaná dopravní obslužnost místa výuky se v současné době kompenzuje distanční formou studia, e-learningem aj. (Vyhnánková, 2007, s. 72, 99-100).

Osobnostní neboli dispoziční bariéry vycházejí z nitra jedince, který nevěří sám sobě nebo systému vzdělávání a jsou spojovány s vnitřní motivací jedince. Mezi osobnostní bariéry patří předsudky o přílišném stáří nebo omezených schopnostech pro účast na vzdělávání, nízká motivace a sebedůvěra, nechuf ke vzdělávání (Crossová, 1981 s. 99). Lidé berou vzdělání jako kontinuální a mělo by podle nich probíhat v mladém věku.

Někoho odrazují i vzpomínky na vlastní zkušenosti ze školy, kdy se jim nedařilo, a proto nemají motivaci se do vzdělávacího procesu vrátit (Rabušicová a kol., 2008, s. 98). Rabušicová, Rabušic a Šeďová (2008, s. 105) osobnostní bariéry označují jako bariéry vnitřní a Žáčková (2010, s. 381 za bariéry postojové.

Za institucionální bariéry je možné považovat např. nedostatečnou nabídku kurzů, nedostatek informací o jednotlivých kurzech nebo nevyhovující rozvrh a harmonogram vzdělávacích aktivit, přílišná byrokracie při přihlašování a požadavek prerekvizit (Crossová, 1981, s. 99). Žáčková (2010, s. 381-382) upozorňuje, že se tento druh bariér týká více nezaměstnaných, protože jim informace o možnosti vzdělávání nezprostředkuje zaměstnavatel a často mají i omezený přístup k informacím. Institucionální bariéry lze interpretovat i tak, že respondent aktuálně nepotřebuje další vzdělávání (Půbalová, 2011, s. 137).

4 Design výzkumu

Následující stránky této diplomové práce jsou věnovány představení metodiky empirického výzkumného šetření, které navazuje na problematiku, o které pojednávala teoretická část. Cílem výzkumné části této magisterské diplomové práce je analyzovat a interpretovat zkušenosti neúspěšných studentů bakalářského studia v kombinované formě při jejich studiu vysoké školy. Na základě charakteru tohoto výzkumu byla zvolena kvalitativní strategie. Jedná se o „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradičních zkoumání daného sociálního nebo lidského problému*“ (Hendl, 2016, s. 51). V rámci kvalitativního výzkumu se „*výzkumník snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, protože jen tak jim může porozumět a může je popsat*“ (Gavora, 2000, s. 31). V rámci tohoto výzkumu se jednalo o proniknutí a porozumění situaci, kdy student předčasně odešel ze studia vysoké školy.

Cíle bude dosaženo prostřednictvím fenomenologického zkoumání, jehož cílem je „*popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má jedinec nebo skupina jedinců*“ (Hendl, 2016, s. 130). Tento přístup podle Hendla (2016, s. 130-131) vychází z filozofické fenomenologie, kdy se výzkumník snaží vstoupit do vnitřního světa jedince a porozumět významům, které danému fenoménu přiřkládá. Výsledkem fenomenologického zkoumání je popis a interpretace prožitků, které zní pravdivě pro toho, kdo se s danou zkušeností setkal a poskytne vhled pro toho, kdo ji neměl. Výše zmiňovaným fenoménem je pro tuto práci předčasný odchod ze studia vysoké školy netradičních studentů, kteří ukončili kombinované studium na vysoké škole před jedním rokem až pěti lety, měli ukončený alespoň jeden semestr, začali studovat minimálně pět let po ukončení střední školy a v této době pracovali. Tato kritéria jsou více specifikována v kapitole 4.1.

Byla stanovena hlavní výzkumná otázka, která zní: *Jak interpretují své zkušenosti studenti, kteří předčasně odešli ze studia?* Na základě hlavní výzkumné otázky byly následně stanoveny tyto dílčí výzkumné otázky (DVO1, DVO2, DVO3):

DVO1: Z jakého důvodu se účastník výzkumu rozhodl vstoupit do vzdělávacího procesu?

Tato dílčí výzkumná otázka louží k objasnění důvodů, které vedly účastníky výzkumu ke studiu. Řadit se sem může i předchozí zkušenosti s vysokou školou a vzděláváním všeobecně.

DVO2: S jakými bariérami se student setkal v průběhu studia?

Tato dílčí výzkumná otázka objasňuje bariéry, se kterými se účastníci výzkumu setkali v průběhu jejich vysokoškolského studia. Patří sem ty, které se jim podařilo překonat, ale také ty, které se překonat nepodařilo a vedly k předčasnému ukončení studia.

DVO3: Jaké byly důsledky předčasného ukončení vysokoškolského studia?

Tato dílčí výzkumná otázka objasňuje pohled účastníků výzkumu na období po předčasném odchodu ze studia a na důsledky, které toto předčasné ukončení studia mělo na pracovní i osobní život účastníků výzkumu.

Odpovědi na tyto výzkumné otázky vychází z uskutečněných rozhovorů s účastníky výzkumu.

U každého výzkumu, který zkoumá člověka je nutné zvažovat důsledky výzkumu a řešit etické otázky. Podle Hendla (2016, s. 157) mezi etické otázky výzkumu patří informovaný souhlas, jehož podpisem účastník výzkumu potvrzuje, že byl informován o průběhu a okolnostech výzkumu. V informovaném souhlasu je zmíněna svoboda odmítnutí, která říká, že účastník může kdykoliv ukončit svoji účast ve výzkumu. Informovaný souhlas taktéž zaručuje anonymitu. Z předchozích řádků vycházel i informovaný souhlas, který byl předložen účastníkům výzkumu k této diplomové práci (Příloha č. 1). Informovaný souhlas obdrželi účastníci ve

dvou vyhotoveních, jeden pro potřeby výzkumu a druhý pro svoji vlastní potřebu. V rámci informovaného souhlasu byl také projevěn souhlas s nahráváním rozhovoru pro potřeby výzkumu. Anonymita účastníků byla zajištěna neuváděním žádných informací, které by vedly ke ztrátě jejich anonymity. Podle zveřejněných informací nebude možné účastníky identifikovat. Během rozhovorů nebyli účastníci k ničemu nuceni a měli možnost na kteroukoliv otázku odmítnout odpovědět, či ukončit výzkum. Účastníkům bylo nabídnuto předložení práce k nahlédnutí před jejím odevzdáním s možností se vyjádřit k informacím, které byly z v práci využity z jejich rozhovorů. Tuto možnost žádný z nich nevyužil.

4.1 Účastníci výzkumu

Výzkumný vzorek byl tvořen teoreticky zaměřeným výběrem, který je potřebný ke generování teorie (Hendl, 2016, s. 153). V kvalitativním výzkumu je respektována graduální konstrukce vzorku, což znamená „že vzorek není vytvořen v jednom momentě, nýbrž je v souladu s cirkulární logikou v průběhu data jejich analýzy stále rozšiřován a redefinován“ (Švaříček, Šedová a kol., 2014, s. 73).

Účastníci výzkumu byly vybírány metodou sněhové koule, kdy „výzkumník zvolí jednoho nebo několik málo jedinců k interview. Tyto osoby slouží pak jako informátoři pro doporučení dalších zajímavých členů populace“ (Hendl, 2016, s. 156).

Vybraní účastníci museli splňovat kritéria, určená před začátkem výzkumu. Prvním kritériem bylo ukončení kombinovaného studia na vysoké škole více než před jedním rokem, aby nedocházelo ke zkreslení příliš živými vzpomínkami. Současně však ne déle než před pěti lety, protože by mohlo hrozit zapomenutí důležitých informací. Druhým kritériem byla délka studia, která byla stanovena na alespoň jeden ukončený semestr, aby došlo k eliminaci těch, kteří studium ukončili po prvním setkání s prostředím

vysoké školy. Třetím kritériem byla doba minimálně pěti let od ukončení středoškolského vzdělání, aby bylo zřejmé narušení kontinuity vzdělávání. Čtvrtým kritériem byla pracovní zkušenost před začátkem studia vysoké školy.

Tato kritéria byla zmíněna ve výzvě na sociálních sítích, ze které vzešli první tři účastníci výzkumu. Výzva na sociálních sítích nebyla směřována pouze do určitého okruhu jedinců (např. uzavřená skupina sdružující studenty vysoké školy), ale veřejně, docházelo k jejímu sdílení a dostala se k širokému okruhu uživatelů napříč Českou republikou a dle ohlasů se dostala i na Slovensko.

Dva jedinci, kteří vstoupili do výzkumu na základě této výzvy sloužili jako informátoři a předali kontakty na další jedince, kteří by mohli splňovat určená kritéria. Tito jedinci byli osloveni emailem s informacemi o výzkumu a dotazem, zdali by byli ochotní se výzkumu účastnit.

Celkem se na výzkumu podílelo šest účastníků, kteří budou dále označováni jako U1-U6. Všem účastníkům bylo v době studia mezi 33-45 lety. Základní informace o účastnících, včetně jejich vzdělání před vstupem na vysokou školu shrnují následující odstavce.

Účastník 1 (U1)

Prvním účastníkem byla žena z Pardubického kraje, která studovala obor charitní a sociální práce. V době studia byla na mateřské dovolené, ale současně s manželem podnikala. Vystudovala gymnázium a následně sociálně právní nastavbu, kdy se následně pokusila o studium vysoké školy v prezenční formě, které nedokončila kvůli nevhodně zvolenému oboru.

Účastník 2 (U2)

Druhým účastníkem byla žena z Královehradeckého kraje, která studovala obor transkulturní komunikace. Na začátku studia byla na mateřské dovolené a v průběhu studia se vrátila do zaměstnání ve zdravotnictví.

Vystudovala zdravotní školu, ale díky špatné finanční situaci v rodině na vysokou školu nastoupit nemohla.

Účastník 3 (U3)

Třetím účastníkem je žena z Jihomoravského kraje, která studovala obor učitelství angličtiny a němčiny. V průběhu studia pracovala. Vystudovala střední průmyslovou školu a následně se na vysokou školu nedostala z kapacitních důvodů.

Účastník 4 (U4)

Čtvrtým účastníkem je žena z Pardubického kraje, která studovala obor sociální práce. Na začátku studia pracovala jako sociální pracovník, ale v průběhu studia zaměstnání změnila. Vystudovala gymnázium se zaměřením na ekonomiku a organizace a díky špatné finanční situaci v rodině na vysokou školu nenastoupila.

Účastník 5 (U5)

Pátým účastníkem je muž z Jihomoravského kraje, který studoval obor elektrotechnika. V průběhu studia pracoval jako elektrikář. Nejprve se vyučil v oboru, poté začal studovat střední průmyslovou školu, kterou nedokončil a maturitu složil při zaměstnání formou večerní školy.

Účastník 6 (U6)

Šestým účastníkem je muž z Pardubického kraje, který studoval obor elektrotechnika. V průběhu studia pracoval jako elektrikář. Nejprve se vyučil v oboru a následně studoval dvouletou maturitní návstavbu. Po maturitě se hlásil na tři vysoké školy, ale kvůli špatné situaci v rodině se nemohl zúčastnit přijímacích zkoušek.

4.2 Realizace výzkumu

Kvalitativní výzkum je založen na naslouchání vyprávění, kladení otázek a získávání odpovědí od lidí (Hendl, 2016, s. 168). Data byla získávána

prostřednictvím rozhovorů. Švaříčková definice rozhovoru jako „*nestandardizovaného dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla s jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“ (Švaříček, Šeďová a kol., 2014, s. 159) koresponduje s realizací rozhovoru pro tento výzkum.

Pro tento výzkum byl zvolen rozhovor pomocí návodu, který se vyznačuje seznamem otázek nebo témat, které je nutné v rámci rozhovoru probrat, ale neurčuje jejich pořadí a způsob jaký tazatel využije k získání informací (Hendl, 2016, s. 178). Schéma pro tazatele, na základě, kterého probíhaly rozhovory je znázorněno v Příloze č. 2.

Výzkumná část probíhala v období říjen 2019 až leden 2020. Před realizací rozhovoru proběhl telefonický kontakt s účastníkem výzkumu. Rozhovory probíhaly v prostředí, které si zvolili účastníci výzkumu. Ve čtyřech případech se jednalo o domácí prostředí a u dalších dvou o pracoviště účastníka. Jeden rozhovor probíhal v brzkých ranních hodinách, dva ve večerních hodinách a zbývající tři odpoledne. Délka rozhovoru se nedala předem stanovit, protože vyprávění každého účastníka výzkumu je individuální, a tudíž trvalo rozdílnou dobu (50 minut – 3 hodiny).

Na začátku setkání došlo k seznámení se autorky výzkumu s účastníkem výzkumu a k představení výzkumu, jeho cíle a účelu, v rámci kterého je uskutečňován. Po seznámení se základními informacemi o výzkumu byli účastníci výzkumu vyzváni k podepsání informovaného souhlasu (Příloha č. 1), který jim byl představen a na jehož prostudování měli dostatek času, jelikož jej v elektronické podobě dostali s několikadenním předstihem. Následně došlo k zahájení neformálního rozhovoru, jehož cílem bylo uvolnění napětí a navození vhodné atmosféry. Témata byla různá, ale netýkala se předmětu výzkumu (počasí, cesta, Vánoce aj.)

V tento moment došlo k zapnutí nahrávacích zařízení. Jednalo se o dvě zařízení (mobilní telefon a notebook). Dvě zařízení byla zvolena z důvodu možnosti poruchy jednoho z nich a také kvůli možnosti snížené kvality

nahrávky v případě rušivých efektů. Volba dvou nahrávacích zařízení se v jednom případě osvědčila, protože došlo k neočekávanému selhání mobilního telefonu při ukládání nahrávky a nahrávka nebyla uložena. Po úvodní fázi, kdy došlo k seznámení a uvolnění atmosféry došlo k začátku rozhovoru podle tazatelského schématu (Příloha č. 2).

Audionahrávky získané při rozhovorech byly manuálně doslovně převedeny do elektronické písemné podoby (Příloha č. 3). Jedná se o časově náročný proces, ale pro vyhodnocení je transkripce podmínkou, protože se dá s textem dále pracovat (Hendl, 2016, s. 212).

Při analyzování kvalitativních dat jde o „*systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy*“ (Švaříček, Šedová a kol., 2014, s. 207). Těžištěm celého výzkumu je analýza dat získaných rozhovory, zpracovaná technikou otevřeného kódování. Otevřené kódování je technikou, která označuje jevy v datech (Švaříček & Šedová 2014, s. 211). Opakovaným a pečlivým pročitáním jednotlivých rozhovorů v tištěné verzi jsou v textu označovány významové jednotky. Kódování, které probíhá v tištěné verzi prostřednictvím papíru a tužky je označováno jako tzv. „kódování v ruce“ (Švaříček & Šedová 2014, s. 213). Těmto jednotkám jsou následně přiřazovány kódy. Z těchto kódů je vytvořen kategoriální systém. Interpretace je prováděna technikou „vyložení karet“, která spočívá v převyprávění jednotlivých kategorií, které vznikly na základě otevřeného kódování (Švaříček & Šedová, 2007, s. 226). Následující kapitola představuje jednotlivé kategorie, které jsou podloženy úryvky výpovědí z rozhovorů.

V případě kvalitativního výzkumu se kategoriální systém vytváří ad hoc z empirického materiálu (Hendl, 2016, s. 215). Při vytváření kategoriálního systému došlo k vytyčení šesti kategorií, které odpovídají na jednotlivé dílčí výzkumné otázky.

5 Výzkumná zjištění

V kapitole 4.2 byl popsán postup, jakým je v této práci provedena kategorizace dat. Tímto postupem je technika „vyložení karet“, kdy v následujících podkapitolách dojde k vysvětlení jednotlivých kategorií a kódů, na základě výpovědí účastníků výzkumu.

Byla stanoveny tři dílčí výzkumné otázky (viz kapitola 4). Na první dílčí výzkumnou otázku odpovídají kódy sdružené do první kategorie. První kategorie je označena jako „Vnitřní potřeba vzdělávání“ a obsahuje kódy *potřeba vzdělávat se, vzdělávání v oboru, vysokoškolské vzdělávání jako pojistka a důvod studia*. Na druhou dílčí výzkumnou otázku odpovídají celkem čtyři kategorie, které se týkají jednotlivých bariér ve vzdělávání. Druhá kategorie nese označení „Čas jako nepřítel studenta“ a zahrnuje kódy *vzdálenost jako ukazatel času, student jako noční tvor*. Třetí kategorie je označena jako „Nečekaná změna“ a obsahovala kódy *změna stylu života, nenaplněná očekávání, změna v pracovním životě, nutnost péče o rodiče, rozšíření rodiny, náročný vstup do studia*. Čtvrtá kategorie nese název „Konflikt rolí“ a byly do ní zařazeny kódy *péče o děti, (ne)podpora v rodině, (ne)podpora v zaměstnání*. Pátá kategorie je označena jako „Instituce jako zdroj pomoci i komplikací“ a patří do ní kódy *studijní agenda, absence prostoru, fyzická náročnost, špatná komunikace*. Na třetí dílčí výzkumnou otázku odpovídá šestá kategorie, která nese název „Sociální vazby“ a obsahuje kódy *nová přátelství a spolupráce při studiu*. Poslední sedmá kategorie nese název „Neúspěch jako impulz“ a zahrnuje kódy *cenná zkušenost do budoucnosti, další školní vzdělávání a nové možnosti pro učení*.

5.1 Důvody ke studiu

První oblastí, která bude interpretována jsou důvody ke studiu. Na důvody ke studiu se ptá první dílčí výzkumná otázka: „Z jakého důvodu se student rozhodl vstoupit do vzdělávacího procesu?“ Odpovědi na tuto dílčí

výzkumnou otázku poskytuje první kategorie, která byla označena jako „Vnitřní potřeba vzdělávání“.

5.1.1 Vnitřní potřeba vzdělávání

Tato kategorie vznikla na základě výpovědí účastníků o jejich předchozím vzdělávání, kdy chtěli studovat vysokou školu, ale nebylo jim to umožněno hned po střední škole, proto se u nich objevoval kód *potřeba vzdělávat se* což potvrzují výpovědi: „... chtěla jsem jít na vysokou hned po zdravotce, ale v té době na to neměli rodiče finance, protože jsem měla mladšího bráchu a tak jsem musela jít pracovat...“ (U2), „... chtěla jsem jít na vysokou už po střední, ale nedostala jsem se, protože jsem byla silný ročník, kdy se dostalo třeba jen pět lidí ze třídy...“ (U3), „... když to nevyšlo s vysokou po maturitě, tak ve mě ta myšlenka byla stále, já se jí nikdy nevzdal...“ (U6). I přes nepřízeň pro studium vysoké školy po maturitě, se k formálnímu vzdělání dva účastníci vrátili: „... udělala jsem si dvouletou sociálně právní nastavbu, která byla ukončena druhou maturitou a pak jsem i zkoušela vysokou, ale to byl omyl, nebavilo mě to, protože jsem zvolila pro mě špatný obor...“ (U1), „... zkusila jsem pak ještě jít na zdrávku na rentgenovou laborantku, tam jsem byla půl roku a ukončila jsem to, protože jsem zjistila, že zdravotnictví není obor pro mě...“ (U3). Další možností vzdělávání, které se věnovali účastníci výzkumu je vzdělávání se ve znalostech cizích jazyků, které je možné formou jazykových kurzů: „... tři a půl roku jsem chodil intenzivně do jazykovky na angličtinu...“ (U6) nebo formou dlouhodobého pobytu v zahraničí: „... chtěla jsem studovat angličtinu, tak jsem byla nějakou dobu v Anglii a pak jsem odletěla do Ameriky, kde jsem i chodila do školy... po návratu mi to nedalo a zaplatila jsem si ještě půlroční kurz v Anglii...“ (U2).

Dalším kódem, kterým je sycena tato kategorie je *nutnost vzdělávání v oboru*, který znamená vzdělávání jako prostředek zvyšování či rozšiřování kvalifikace pro potřeby pracovního výkonu. U některých profesí je nutná pravidelné zvyšování kvalifikace v rámci výkonu profese a tím je i sociální pracovník, kdy: „... v sociálních službách jsem každý rok musela absolvovat nějaký

kvalifikační vzdělávací kurz, třeba co se týče komunikace, práce s rizikovými skupinami osob...“ (U4). Kromě zvyšování kvalifikace některé profese musí pravidelně vykonávat zkoušky o odborné způsobilosti, např. v elektrotechnice: „... každý tři roky dělám zkoušky, které potřebuju v rámci svého oboru, to se musím naučit skripta, pak píšu test, a nakonec dělám ústní zkoušku, takže se učím pořád...“ (U5), nebo svařování: „...a kromě toho ještě mám pravidelně svářecí zkoušky...“ (U6). Vzdělávání může mít i další podobu „... chtěli jsme s manželem pomoci nějakému dítěti, které to nemá v životě jednoduché, takže jsme se stali pěstouny a tam nás čekalo velké množství školení, protože tam bylo potřeba se hodně věcí naučit, třeba co se týče psychologie, abychom se vůbec mohli stát pěstouny...“ (U2).

Dalším kódem této kategorie je *vysokoškolské vzdělávání jako pojistka do budoucnosti*, kdy bylo studium vysoké školy zvoleno jako pojistka, kdyby došlo k situaci, že účastník nebude moci vykonávat svoji současnou práci a bude nutné hledat zaměstnání v jiné oblasti: *„... bylo by dobré si tu vysokou dodělat, abych měla pojistku do budoucna. Podnikání není jistota, je strašně vrtkavé, jednou se daří, ale pak nemusí a já jsem pro práci v oboru (sociální práce poznámka autorky), který mě baví nedovzdělaná a kdyby se v podnikání něco stalo, tak neví, co by bylo“ (U1).*

Jedním z nejdůležitějších kódů této kategorie je *důvod studia*, který označuje impulz, díky kterému se účastníci výzkumu rozhodli studovat na vysoké škole v kombinované formě studia. Důvody se u jednotlivých účastníků lišily, ale je možné identifikovat studium z důvodu velkého množství volného času: *„byla jsem dva roky doma a ten čas mi přišel nenaplněný, když šel do školky, a proto jsem se přihlásila na vysokou...“ (U2),* nebo studium z důvodu zvyšování kvalifikace: *„... se změnou zákona o sociálních službách přišel požadavek, který se zdál neobejitelný, na vzdělávání sociálních pracovníků a já jsem si řekla, že chci pracovat v sociálních službách, ráda bych pracovala na vyšší pozici...“ (U4),* popřípadě to byla touha udělat si vysokou školu, která přetrvávala

z minulosti: „... chtěla jsem zažít, jaké to je chodit na vysokou, jak to tam chodí, vypadá...“(U3).

5.2 Bariéry ve vzdělávání

Druhou oblastí, která bude interpretována jsou bariéry ve vzdělávání. Na bariéry, které byly překonány nebo naopak vedly k předčasnému odchodu ze studia se ptá druhá dílčí výzkumná otázka: „S jakými bariérami se student setkal v průběhu studia?“ Odpovědi na tuto dílčí výzkumnou otázku poskytují celkem čtyři kategorie: „Čas jako nepřítel studenta“, „Nečekaná změna“, „Konflikt rolí“ a „Instituce jako zdroj pomoci i komplikací“.

5.2.1 Čas jako nepřítel studenta

Tato kategorie vznikla na základě výpovědí, které se týkaly problémů s časem v jakékoli fázi studia. Vzdálenost školy od místa bydliště se měří na kilometry, ale důležitou roli hraje čas, který student stráví na cestě do školy a ze školy, proto mezi hlavní kritéria výběru vysoké školy patřila *vzdálenost jako ukazatel času*: „... školu jsem měl pár minut od domu, kdybych měl dojíždět někam dál, tak bych si to studium rozmyslel...“ (U5), „... hledala jsem jen v Brně, abych to měla v místě bydliště...“ (U3). Někdy vyhrála preference oboru, ale pořád hrála vzdálenost velkou roli: „... přihlásila jsem se do Hradce, protože to byla nejbližší škola, která ten obor nabízela...“ (U4), „... líbilo by se mi studovat v Praze nebo v Olomouci, ale musela jsem brát v úvahu, abych se tam rychle dostala a zase rychle byla doma, takže jsem vybrala školu, která byla nejbliž a byl tam ten obor, který jsem chtěla...“ (U1). Možností je dokonce i vybírat obor pouze na konkrétní škole: „... časová vzdálenost pro mě byla nejdůležitější i při volbě oboru, šla bych studovat třeba psychologii, ale ta byla strašně daleko, jsme dost odstrčení a máme to všude daleko...“ (U2).

Kromě času, který studenti tráví ve škole a cestováním na výuku a zkoušky se nesmí opomíjet čas, který je potřeba věnovat domácí přípravě. Účastníci výzkumu se označovali za noční tvory, proto jejich výpovědím byl přiřazován kód *student jako noční tvor* během studia vysoké školy, protože „...narážela jsem na to, že nemám čas a všechno doháněla po nocích...vlastně všechno jsem do té školy dělala po nocích“ (U1), „... když jsem potřebovala mít klid na učení, tak jsem si ho brala večer do postele a do noci pročítala...“ (U3), „... neměl jsem čas na přípravu během semestru, ale v noci před zkouškou jsem si to aspoň pročetl...“ (U6).

5.2.2 Nečekaná změna

Začátek studia je velká změna v životě člověka. Prvním kódem této kategorie je *změna stylu života*, který se projevoval již před začátkem studia, kdy se museli účastníci výzkumu připravovat na přijímací zkoušky: „... na přijímačky byla literatura, kterou má člověk nastudovat, ale já většinu těch věcí nikdy nečetla, třeba z té filozofie. Takže jsem se snažila něco z toho nastudovat...“ (U2), „... přijímačky pro mě byly jednoduché, protože jsem chodila jeden semestr do přípravného kurzu na té škole, kde jsme se na ně připravovali...taky jsem si zkoušela vzorové testy...“ (U3), „... rozmyslela jsem se někdy na podzim, že se přihlásím na vysokou, takže jsem se vlastně půl roku dopředu připravovala na přijímačky...“ (U4).

Změna situace může nastat i díky nenaplněnému očekávání, díky kterému dojde ke ztrátě motivace: „...vybrala jsem si tu transkulturní komunikaci, ta se mi hodně zamlouvala, jak byla popsána, ale když jsem tam pak přišla, tak to bylo o něčem úplně jiném než jsem předpokládal ... bylo to pro mě velké zklamání, protože jsem od toho měla velká očekávání, chtěla jsem se vzdělávat v komunikaci, rozvíjet se a posunout se někam dál, ale ty předměty tam s komunikací neměli nic společného... byl to nový obor, takže se nedalo ani nikoho zeptat, jaké to to studovat...“ (U2). Díky tomuto zklamání následně účastnice ztratila velkou část motivace, kterou ke studiu měla.

Změny se dějí v životech všech a stejně tak tomu bylo i u účastníků výzkumu. V začátku studia nic nenavštěvovalo tomu, že by se měla objevit situace, která způsobí takové změny v životě účastníků, že nebude v jejich silách studium ukončit. Tyto změny mohou nastat ve všech oblastech života jedince. Dalším kódem, kterým je tato kategorie sycena je *změna v pracovním životě*, kdy se může jednat o změnu práce, která už neumožňuje mít dostatek času na přípravu na studium: „... změnil jsem práci a nebyl už čas na učení, jaký jsem měl ve staré práci... do té nové práce jsem chodil v šest ráno a vracel se v devět večer, rozjížděli jsme to tady, tak bylo potřeba tam být tak dlouho...“ (U6). Změna práce může být i důsledkem započetí studia, kdy se původní podpora zaměstnavatele vytratí: „... v práci jsme v tom období podávání přihlášky a dělání přijímaček měla podporu, ale v době, kdy měla začít škola ředitelka hodila zpátečku, že mě nemůže pravidelně uvolňovat, že prostě ta podpora z její strany nebude...“ (U4).

Komplikací při studiu může být i nutnost pečovat o rodiče, kteří v případě dospělých studentů jsou již ve vyšším věku a péči potřebují, proto sem byl zařazen kód *nutnost pečovat o rodiče*: „... onemocněl mi taťka a já na tu bakalářku neměla čas, všechno jsem měla hotové, ale nebyla síla na psaní, ztratila jsem motivaci. Seděla jsem u taťky v nemocnici a přemýšlela, jestli mám být tady s ním nebo sedět doma a psát bakalářku, abych splnila tátův sen, že tu vysokou budu mít... v tu chvíli mi přišlo, že je lepší, že jsem v posledních chvílích s ním...“ (U1).

Další kód, kterým je tato kategorie sycena je *rozšíření rodiny*. V rodinném životě se může jednat o přírůstek do rodiny „... když jsem začala pomalu myslet na bakalářku, tak jsem zjistila, že jsem těhotná, takže kdybych tu bakalářku dopsala, tak bych se učila na státnice a dělala státnice v době porodu a těsně po něm, a to jsem si fakt nedokázala představit...“ (U1). Přírůstek do rodiny může přijít i jinou cestou než těhotenstvím a to např. přijetím dítěte do pěstounské péče: „... bylo potřeba umístit další dítě a my jsem si ho vzali, protože nemůžeme dopustit, aby šlo do ústavní péče, ale to by nebyl zase takový problém, jenže s tím malým to bylo náročné, přišel z rodiny, která nefungovala a bylo potřeba s ním hodně

pracovat a to vedlo k tomu, že jsem studium přerušila, než povyroste, ale v ten moment se narodila jeho ségra a my už automaticky počítali, že si ji taky vezmeme, protože se jedná o romské děti, které by jinak skončili v ústavní péči a to mi došlo, že se do školy nedostanu další tři až čtyři roky...” (U2). V tomto případě vyhrálo poslání pečovat o děti, které se ocitly v těžké situaci před vlastním vzděláním.

5.2.3 Konflikt rolí

V právní kapitole této práce byl dospělý definován prostřednictvím sociálních rolí, které vykonává. Mezi tyto role patří role partnera, rodiče, zaměstnance a syna nebo dcery. V případě studia vysoké školy v kombinované formě přibývá ještě role studenta, která se dostává do konfliktu s rolemi, které jedinec vykonával již před nástupem do vzdělávacího procesu.

Tato kategorie je sycena kódem *péče o děti*, kdy dochází ke konfliktu role rodiče a role studenta. Účastnice výzkumu se shodovaly na tom, že kombinace studia a péče o děti je velice náročná a obzvlášť jedná-li se o malé děti: *„... zjistila jsem, že pro studium je potřeba mít ty děti alespoň desetiletý...” (U2), „... dlouhou dobu nepřicházelo studium v úvahu, protože jsem měl příliš malé děti...” (U3), ale ani v případě větších dětí to nemusí být snadné: „... ty starší děti ani nenapadlo, že by mi nějak ulehčili práci a třeba umyly nádobí, abych já se mohla jít učit...” (U1). Studium vysoké školy bylo také označeno jako krádež času rodině: „... zabere to spoustu času, který bych mohla věnovat třeba rodině, jet s nimi na nějaký výlet, přišlo mi, že jim ten čas kradu... na vlastní zájmy a koníčky jsem taky celou tu dobu neměla čas, protože člověk musí myslet na to, že to není jen těch pár dní ve škole a zkouškové, ale ta příprava okolo a pak další rok a další rok a že to bude trvat minimálně tři roky, a to je dlouhá doba a děti mezitím vyrostou...” (U3).*

Docházelo k odsunutí vlastních zájmů po dobu studia a studovat začínají v době, kdy jsou děti starší a soběstačnější a byla nutná podpora v rodině, proto byl do této kategorie zařazen kód *(ne)podpora v rodině*.

V případě mladších dětí se musí zapojit do péče o ně ostatní rodinný příslušníci např. partner nebo prarodiče: *„...holky už byly větší, ale když bylo potřeba tak musely nastoupit babičky, aby je někde vyzvedly a tak, když já jsem byla ve škole, třeba v pátek do večera...“* (U3), ale ne každý má takové štěstí, aby se mohl spolehnout na podporu rodiny: *„... babičky už máme hodně starší, takže by mi nevoládlí hlídat všechny děti, takže v tomto ohledu jsem podporu neměla...“*(U1).

Dalším kódem, kterým je sycena tato kategorie je *(ne)podpora v zaměstnání*, protože při studiu v dospělosti dochází ke konfliktu role pracovníka a role studenta. V případě zaměstnání u jednoho z účastníků došlo ke konfliktu role zaměstnance s rolí studenta, kdy v tomto případě vyhrál zaměstnanec: *„... domácí příprava byla nulová, neměl jsem čas skrz práci něco dělat do školy, maximálně jsem dělal nějaké laborky, které jsme měli každá dvojice jiné zadání, ale zbytek jsem vždycky nějak od někoho opsal...“* (U6), tento jedinec v období mezi podáním přihlášky a začátkem studia změnil zaměstnání.

5.2.4 Instituce jako zdroj pomoci i komplikací

Institucí je v názvu této kapitoly myšlena vysoká škola, kterou studenti navštěvovali. Tato instituce může studentům studium ulehčovat nebo komplikovat. Prvním kódem, který sytí tuto kategorii, je *studijní agenda*. Ulehčením je snížení administrativních úkonů, kdy je přesně daný rozvrh a studenti nemusí před studiem zažívat stres se zápisem předmětů a veškerá administrativa byla vyřešena vystáním si jedné fronty: *„...v první moment mě překvapila velká fronta, ale tím se vyřešilo všechno to papírování a už se šlo rovnou na přednášky, ty byly všechny v jedné posluchárně, takže se nic nehledalo, to bylo super...“* (U6). Opakem proti tomu je případ, kdy první seznámení se systémem studijní agendy školy je negativním momentem, který se studentovi vybaví i po letech: *„... byla jsem překvapená, že ta škola má tak nedokonalý systém... měla jsem dva obory a ty předměty se mi překrývaly a člověk přece nemůže být na dvou hodinách zároveň... psala jsem všem těm učitelům a reakce byla, že mám chodit třeba v úterý v deset dopoledne, ale to potom ztrácí smysl to dálkové studium, když se musí*

do školy chodit ve všední dny dopoledne, když mám být v práci...takže jsem první dny vůbec nevěděla, kdy mám jít do školy...“ (U3). Pro jednoho z účastníků bylo komplikované odevzdávání prací: „... nebyl problém tu práci napsat, ale vložit ji do toho systému, ten nikdy nefungoval, jak měl a jednou mi to tam nějak interně ukládala paní ze studijního a kdyby ta mi nepomohla, tak jsem to prostě neodevzdala a nikoho nezajímalo, že to prostě jen nešlo...“ (U1). V případě přihlašování na zkoušky se objevovaly taktéž komplikace: „... musela jsem jezdit na termíny, které zbyly, protože jako pracující jsem nemohla být u počítače a hlídat si, kdy se objeví termín, abych se zapsala jako první ... většinu těch zkoušek jsme měli společně s deňákama a ti vybrali ty dobré termíny...“ (U2). Při plánování zkoušek by dojíždějícím z větší dálky pomohla možnost naplánovat si více zkoušek na jeden den: „... vyhovovalo by mi mít ty zkoušky, třeba tři v jeden den, abych tím sice ztratila jeden celý den, ale nemusela bych tam jet třeba třikrát v jednom týdnu a čekat a čekat, protože i když byla zkouška v devět, tak šel v devět první a někdy se čekalo i čtyři hodiny...“ (U2).

Dalším kódem této kategorie je *absence prostoru*, kdy se do malé učebny muselo vejít velké množství studentů: „... bylo nás hodně a nacpali nás do malé místnosti, kde to bylo nepohodlné, jak jsme seděli nacpaní na sobě, a hlavně ani člověk nemohl psát, protože neměl ten prostor na to...“ (U3), „... v té aule bylo strašně moc lidí a nebylo vůbec slyšet toho přednášejícího...“ (U6).

Náročný je také návrat do vzdělávacího procesu s dlouhým časovým odstupem od střední školy po fyzické stránce, proto byl do této kategorie zařazen i kód *fyzická náročnost*: „...strašně rychle psali, na to jsem nebyl zvyklej a po půl dni mě strašně bolela ruka... pak ještě byl problém udržet koncentraci, psát a poslouchat najednou...“ (U5).

Do této kategorie se řadí i kód *špatná komunikace*, který zastupuje např. problémy s komunikací, což negativně ovlivňuje studium: „... nebylo možné kontaktovat vyučující nebo požádat někoho o pomoc, protože jsem všechno dělala po

nocích nebo o víkendů, a to se nikomu nedovoláte a na emaily mi nikdo neodpovídal...“
(U1).

5.3 Důsledky studia

Třetí oblastí, která bude interpretována jsou důsledky studia. Na důsledky studia se ptá třetí dílčí výzkumná otázka: *„Jaké byly důsledky předčasného ukončení vysokoškolského studia?“* Odpovědi na tuto dílčí výzkumnou otázku vycházejí z kategorie: *„Studium s odstupem času“*.

5.3.1 Sociální vazby

Tato kategorie je sycena kódem *nová přátelství*. Účastníci se rozpovídali o kamarádech, se kterými se na vysoké škole seznámili a setkávají se dodnes: *„... první den to bylo takové rozkoukávání, ale druhý den už jsme se začali bavit taková skupinka, kterou jsem si vyhlédl podle toho, že jsme tak stejně staří... bez vzájemné podpory by to nešlo ... občas u nás někdo přespál, protože jsem byl místní a ty vazby nám vydržely dodnes, navštěvujeme se...“* (U5) nebo *„... jak jsme si sesedli kolem sebe, tak jsme se začali bavit a udělali si skupinku ... mám z té školy kamaráda, se kterým se několikrát ročně scházíme, takže když už nic, tak mi ta škola dala alespoň kamaráda...“* (U6). I když sociální vazby navázané při studiu nebyly tak vřelé, aby se cíleně i po skončení studia vyhledávaly, tak je pro bývalé spolužáky příjemné se náhodně potkat: *„... měli jsme tam výborný kolektiv, byli to lidi, se kterými se dalo bavit o čemkoliv, ale není moc prostoru se scházet i teď, ale je milé občas někoho náhodně potkat a prohodit pár vět...“* (U2), *„... lidi tam byli sympatičtí a potkávám se s nimi v rámci práce, když něco někde zařizuju dodnes...“* (U4).

Dalším kódem, který sytí tuto kategorii je *spolupráce při studiu*: *„... hned na první hodině nás nabádali ať si vytvoříme studijní skupinku, že nám to půjde lépe, tak jsme si ji vytvořili a kamarádky z doby toho studia mám dodnes a občas zajdeme na kafe...“* (U3), *„... byly jsme z různých koutů, různě daleko, takže se ani nedalo se*

nějak scházet, ale komunikovali jsme přes telefon, když jsme řešili něco do školy a dodnes mi zůstala jedna kamarádka, se kterou jsme si tam nejvíc pomáhaly a scházíme se občas dodnes...“ (U1).

5.3.2 Neúspěch jako impulz

Kromě nově navázaných přátelství si účastníci výzkumu z neúspěšného studia odnášejí řadu zkušeností a z tohoto důvodu byl do této kategorie zařazen kód *cenná zkušenost do budoucna*. Jednou z těchto zkušeností je, že v případě dalšího pokusu o studium vysoké školy vědí, jak to na vysoké škole chodí: *„... dveře nejsou zavřeny a můžu se kdykoliv vrátit, protože vím, že na to mám tu vysokou udělat...“ (U1), „... aspoň vím, jak to tam chodí a když někde probíhá diskuze o vysoké škole, tak můžu říct, že vím, protože jsem tam taky chodil...“ (U5).*

Dalším kódem této kategorie je *další školní vzdělávání, který shrnuje* veškeré další zkušenosti se vzděláváním. Neúspěšné studium bylo pro účastníky výzkumu motivací k pokračování ve vzdělávání: *„... zkusila jsem hned další rok jiný obor na jiné škole, který jsem bez problémů dostudovala... vzdělávám se i potom dál, teď mi začne kurz asistenta pedagoga...“ (U3).*

V případě, že pokračování ve vzdělávání není možné formou vysoké školy, existují další formy. Tyto jiné formy vzdělání sdružuje kód *nové možnosti pro učení*: *„... když jsem nedodělal tu vysokou, tak to pro mě bylo motivací k tomu si udělat kurz revizního technika, který jsem úspěšně zoládl, a kromě toho se vzdělávám ve svém oboru pořád, protože vývoj jde neustále dopředu a musí se s ním držet krok...“ (U6).* Rozvíjet své znalosti a dovednosti je možné i jinými způsoby např. četbou knih *„... ráda si přečtu knížku, která se týká problematiky, která mě zajímá a vzdělávám se v rámci oboru, ve kterém podnikáme, protože tam je to potřeba, ale stále se věnuju i té sociální práci i když jen zájmově...“ (U1),* nebo návštěvou jednotlivých přednášek: *„... ti vyučující tam byli strašně super a bylo zajímavé je*

poslouchat, takže i teď, když vidím, že mají někde poblíž nějakou přednášku, tak tam ráda zajdu si je poslechnout...“ (U2).

6 Shrnutí

Kapitola shrnuje výsledky výzkumu, které byly získány výzkumným šetřením realizovaným pro účely této diplomové práce. Jejím cílem je odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka „*Jak interpretují své zkušenosti studenti, kteří předčasně odešli ze studia?*“ je zodpovězena prostřednictvím tří dílčích otázek.

První dílčí výzkumná otázka „*Jaké okolnosti působily na studenta před vstupem do vzdělávacího procesu?*“ měla sloužit k objasnění důvodů, které vedly účastníky výzkumu ke studiu. Odpověď byla nalezena v kapitole „*Vnitřní touha po vzdělávání*“ (5.1.1). Již název této kapitoly vystihuje, že účastníci měli kladný vztah ke vzdělávání, který se projevoval v minulosti, kdy chtěli vysokou školu studovat již v návaznosti na střední školu, ale nebylo jim to z určitých důvodů umožněno. Mezi tyto důvody patřila špatná rodinná a finanční situace. Impulzem ke studiu po určité době od maturity byl dostatek volného času, který chtěli účastníci využít smysluplným způsobem. Dalším impulzem byla možnost zvyšování kvalifikace pro výkon určité profese, kdy se jednalo zejména a o vlastní rozhodnutí, o plnění svého nenaplněného snu vystudovat vysokou školu.

Druhá výzkumná otázka „*S jakými bariérami se student setkal v průběhu studia?*“ měla sloužit k identifikování bariér, se kterými se účastníci setkali v průběhu jejich vysokoškolského studia jak ty překonané, tak i ty, které se překonat nepodařilo a vedly k předčasnému ukončení studia. Pro tuto práci je stěžejní dělení bariér na situační, osobnostní a institucionální představené v teoretické části v podkapitole 3.2.2. Tyto bariéry byly identifikovány v rámci výzkumného šetření v podkapitolách „*Čas jako nepřítel studenta*“ (5.2.1), „*Nečekaná změna*“ (5.2.2), „*Konflikt rolí*“ (5.2.3), „*Instituce jako zdroj pomoci i komplikací*“ (5.2.4). Účastníci výzkumu se setkali se situačními bariérami v podobě nedostatku času z důvodu péče o rodinu nebo z důvodu časové

neslučitelnosti zaměstnání a studia. Osobnostní bariéry se projevily ve formě ztráty motivace ke studiu, kdy účastníci výzkumu začali postrádat smysl jejich studia. Nechyběly ani institucionální bariéry ve formě komplikací s rozvrhem či organizací zkoušek. Výpovědi účastníků potvrdily snahu studentů při studiu, když se nezalekli prvních bariér, které se jim postavily do cesty a projevíli snahu tyto bariéry překonat.

Třetí dílčí výzkumná otázka *„Jaké byly důsledky předčasného ukončení vysokoškolského studia?“* zjišťovala pohled účastníků výzkumu na období po předčasném odchodu ze studia a na důsledky, které toto předčasné ukončení studia mělo na jejich pracovní a osobní život. Odpovědi byly zahrnuty v podkapitolách *„Sociální vazby“* (5.3.1) a *„Neúspěch jako impulz“* (5.3.2). Účastníci výzkumu se po předčasném odchodu ze studia i nadále věnovali studiu či jiné formě vzdělávání. Vzdělávali se prostřednictvím kurzů, které vedly ke zvýšení či rozšíření jejich pracovní kvalifikace. V dalších případech si rozšiřovali své znalosti a dovednosti prostřednictvím čtení knih, či návštěvou přednášek, které vedly přednášející z vysoké školy, kterou navštěvovali.

7 Diskuze

Výzkumný soubor byl vytvářen prostřednictvím metody sněhové koule, tudíž bylo velmi pravděpodobné, že účastník výzkumu doporučí jemu blízkého člověka, který bude mít podobné zkušenosti se studiem vysoké školy. K této situaci došlo a výzkumu se zúčastnili dva spolužáci, se kterými byly vedeny samostatné rozhovory. Během rozhovorů docházelo na popis stejných situací, se kterými se oba během studia setkali. Přínosem mohla být realizace skupinového rozhovoru, kdy by formou diskuse mohlo dojít ke zjištění dalších informací. Z důvodu pracovního vytížení obou účastníků nemohl být tento typ rozhovoru uskutečněn.

Diplomová práce vycházela z dělení bariér ve vzdělávání na situační, institucionální a osobnostní a z každé kategorie se objevila některá z překážek. Žádný z účastníků neměl problémy s finanční stránkou studia, kdy by pro něj náklady na studium byly nezvládnutelné a vedly by k předčasnému odchodu ze studia.

Autorka si je vědoma, že závěry získané tímto výzkumem nejsou zobecnitelné na celou populaci. Jedná se pouze o pohled na problematiku předčasných odchodů ze studia od úzké skupiny neúspěšných studentů vysoké školy v kombinované formě. Nejedná se o popis reality, ale o popis zkušeností jednotlivých účastníků výzkumu. Výzkum může být ovlivněn subjektivním pohledem výzkumníka. Výsledky mohou být vnímány jako podnět k diskuzi nebo k následnému výzkumu.

Závěr

Cílem předkládané magisterské diplomové práce bylo v kontextu teoretických poznatků týkajících se vzdělávání, vzdělávání dospělých, celoživotního vzdělávání a učení, průběhu studia na vysoké škole a bariér ve vzdělávání analyzovat a interpretovat zkušenosti neúspěšných studentů bakalářského studia v kombinované formě při jejich studiu vysoké školy.

Hlavním záměrem bylo analyzovat, jak účastníci výzkumu interpretují vlastní zkušenosti získané před a během studia vysoké školy v kombinované formě a jejich pohled na studium s odstupem času. Blíže byla problematika zaměřena na bariéry, se kterými se v průběhu studia účastníci setkali, které z nich překonali a které naopak vedly k předčasnému odchodu ze studia.

První kapitola popsala vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení a předložila pohled vzdělávací politiky na české vysokoškolské vzdělávání.

Druhá kapitola se zaměřila na prostředí vysokých škol a aktéry vzdělávání.

Třetí kapitola popsala průběh vysokoškolského studia s důrazem na bariéry ve vzdělávání.

Čtvrtá kapitola popsala metodiku výzkumu, představila účastníky výzkumu a realizaci výzkumu. Pátá kapitola představila výzkumní zjištění prostřednictvím sedmi kategorií rozdělených do tří skupin podle dílčích výzkumných otázek.

Stanovený cíl této práce byl naplněn. Největším přínosem této práce je zjištění, že účastníci výzkumu, i když se jednalo o malý vzorek cílové skupiny neztratili motivaci a nadále se vzdělávají jiným způsobem i po předčasném odchodu ze studia. Jedná se o vzdělávání formou kurzů, návštěvou přednášek nebo čtením knih. Byly identifikovány situační, institucionální i osobnostní bariéry a v některých případech jejich kombinace. Převažovala situační bariéra nedostatek času, se kterou se setkal každý účastník výzkumu. Dále se často objevovala bariéra institucionální, kdy byl problém se studijní agendou školy. Z osobnostních bariér se objevovala pouze ztráta motivace. Žádný

účastník neměl problémy s financováním studia, kdy by pro něj náklady na studium byly nezvládnutelné a vedly by k předčasnému odchodu ze studia.

Seznam použité literatury:

- Aljohani, o. (2016). A Comprehensive Review if the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Highter Education. *Highter Education Studies*,6(2).
- Barták, J. (2007). *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing.
- Bartlová, P. (2008). *BADED – barriers in adult education: findings and strategies for overcoming those barriers: Ikaalinen – Prague – Vienna, June 2008*. Praha: National Training Fund.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bednaříková, I. (2012). *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Beneš, M. (2003). *Andragogika teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. 2. vydání. Praha: Grada.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bočková, V. (2002). *Vzdělávání – průvodní jev života*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Brücknerová, K. & Rabušicová, M. (2019). Netradiční vysokoškolští studenti: charakteristiky a potenciál odloženého studia. *Studia Paedagogica*, 24(1), 33-49.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dvořáková, M. & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Karlova.
- Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning* 51 (3).
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53.
- Hartl, P. (1999). *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hladílek, M. (2009). *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského.
- Hloušková, L. & Pol, M. (2008). Občanské vzdělávání dospělých. In M. Rabušicová & L. Rabušic (Eds.), *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Hloušková, L. (2014). Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a vzdělávání. *Studia Paedagogica*, 19(2), 11-38.
- Homola, M. & Petřková, A. (1989). *Psychologie výchovy a vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. London: Routledge
- Jíra, O., Rampouchová, J. & Veselý, V. (2004). *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR.
- Kopecká, J. (2009). Interaktivita ve vzdělávání dospělých. *Andragogika*. (13)4,12-13.
- Leathwood, C., & O'Connell, P. (2003). 'It's a struggle': The construction of the new student' in higher education. *Journal of Education Policy*, 18(6), 597–615.
- Lokšová, I. & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha: Portál.
- Malhotra, N. K., Sizoo, S. L., & Chorvat, V. P. (1999). *Barriers to adult participation in undergraduate education*. New York: Skidmore.
- Mužík J. (1999). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Codex Bohemia.

- Mužík, J. (2005). *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha: Institut pro místní správu.
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Novotný, P. (2008). Profesionální vzdělávání dospělých. In M. Rabušicová & L. Rabušic L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Půbalová, B. (2013). *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*. Praha: Český statistický úřad.
- Rabušicová, M. & Rabušic, L. (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Rabušic, L. & K. Šedová, (2008). Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In. M. Rabušicová, L. Rabušic (ed.), *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020*. (2015). Praha: MŠMT.
- Read, B., Archer, L., & Leathwood, C. (2003). Challenging cultures? Student conceptions of ‚belonging‘ and ‚isolation‘ at a post-1992 university. *Studies in Higher Education*, 28(3), 261–277.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.
- Rubenson, K. (2004). Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project. In P. Alheit et al., *Shaping an Emerging Reality: researching Lifelong Learning*, Roskilde: Roskilde University Press.

- Slavík, M. a kolektiv. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing.
- Strategie celoživotního učení ČR*. (2007). Praha: MŠMT.
- Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*, Praha: Portál.
- Švaříček, R. & Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 88-125.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Vašutová, J. (2012). Vysokoškolští učitelé a studenti v nových rolích v procesu vzdělávání. *Česká kinantropologie*, 16(2), 5–8.
- Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Veteška, J. a kol. (2009). *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service.
- Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách: teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Vyhnánková, K. (2007). *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Vychová, H. (2008). *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v.v.i.
- Wolter, S.C., Diem, A. & Messer, D. (2014). Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. *European Journal Of Education*, 49(4), 471-483.
- Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

Zotti, R. (2015). *Should I Stay Or Should I Go? Dropping Out From University: An Empirical Analysis Of Students' Performances*. Salerno: Alma Laurea Working Papers.

Žáčková, H. (2010). Bariéry v účasti v dalším vzdělávání. In P. Matějů, J. Straková & A. Veselý (Eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Zákony:

Listina základních práv a svobod. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. Citováno 23. listopadu 2019. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Citováno dne: 1. prosince 2019. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_108_2006

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) ve znění pozdějších předpisů. Citováno 23. listopadu 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>.

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání). Citováno dne: 1. prosince 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zakon-c-179-2006-sb>

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. Citováno dne 23. listopadu 2019. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_262_2006

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Citováno dne 12. ledna 2020. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Elektronické zdroje:

ČSÚ. (2019). *Klasifikace vzdělávání*. Citováno dne 19. listopadu 2019. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

MŠMT ČR. (2019). *Boloňský proces*. Citováno dne 19. listopadu 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/bolonsky-proces-2>

MŠMT ČR. (2019). *Průvodce dalším vzděláváním*. Citováno dne 26. listopadu 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>

MŠMT ČR. (2019). *Strategické materiály*. Citováno dne 26. listopadu 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/strategicke-materialy>

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Tazatelské schéma

Příloha č. 3: Ukázka přepisu rozhovoru U1

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Tento informovaný souhlas se vztahuje k výzkumnému projektu, který je součástí magisterské diplomové práce. Výzkum probíhá v rámci magisterského studia na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Výzkum se týká předčasných odchodů ze studia. Výstupem výzkumu bude magisterská diplomová práce.

Tento výzkum je založen na designu kvalitativní metodologie a bude probíhat formou rozhovoru. Zvukový záznam rozhovoru bude zaznamenáván na nahrávací zařízení. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte prosím podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlašuji, že v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně soukromých údajů, souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumném projektu. Řešitelka výzkumu mě informovala o podstatě výzkumu a seznámila mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány.

Souhlasím s tím, že všechny získané údaje mohou být anonymně zpracovány a v magisterské diplomové práci anonymně publikovány. Jakákoliv možná identifikace mé osoby bude odstraněna i z přepisu rozhovoru; záznam rozhovoru nebude poskytován žádné třetí straně.

Měl(a) jsem možnost vše zvážit a zeptat se na vše, co jsem považoval(a) za podstatné vědět, před podpisem tohoto souhlasu. Beru na vědomí, že mám možnost neodpovědět na otázky, které mi nebudou příjemné a také, že mohu kdykoliv od účasti na výzkumu odstoupit bez udání důvodu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, z nichž jeden obdrží moje osoba a druhý autorka výzkumu.

V případě dotazů týkajících se tohoto výzkumu se můžete obrátit na jeho autorku, Bc. Janu Zezulovou: telefon [REDACTED] nebo [REDACTED]

Jméno a příjmení účastníka výzkumu:

Podpis účastníka výzkumu:

Dne:

V:

Příloha č. 2: Tazatelské schéma

OBLAST 1: Důvody ke studiu

1. předchozí studium
2. výběr vysoké školy

OBLAST 2: Zázemí v době studia

1. pracovní zázemí
2. rodinné (osobní) zázemí
3. studijní zázemí

OBLAST 3: Průběh studia

1. období rozhodování
2. příprava na přijímací řízení, přijímací řízení
3. první momenty
4. výuka
5. zkoušky
6. domácí příprava
7. pozitivní momenty při studiu
8. negativní momenty při studiu

OBLAST 4: Ukončování studia

1. proces ukončování
2. důvody ukončení
3. pokusy o záchranu situace

OBLAST 5: Pohled na studium s odstupem času

1. vliv nedokončení studia na osobní život
2. vliv nedokončení studia na pracovní život
3. další pokusy o studium vysoké školy nebo jiné vzdělávání

Příloha č. 3: Ukázka přepisu rozhovoru U1

T: Můžeš mi povědět o svém předchozím studiu a jiných zkušenostech se vzděláváním, které mohly ovlivnit tvé vysokoškolské studium?

U1: Po gymnázium jsem z rodinných a finančních důvodů nemohla jít na vysokou školu, protože mamka byla samoživitelka a měla mě a mladší sestru. Takže jsem si udělala dvouletou sociálně právní nástavbu, která byla ukončena druhou maturitou a pak jsem i zkoušela vysokou, ale to byl omyl, nebavilo mě to, protože jsem zvolila pro mě špatný obor. Narážela jsem na finanční problémy, protože jsme si to musela financovat sama. Pak jsem vlastně dostala nabídku na zajímavou práci, a to studium jsem opustila. Začala jsem se věnovat práci, pak už tak šel ten život, rodina děti a tak dál. A vlastně jsem v té době necítila žádnou potřebu pro nějakým vyšším nebo dalším vzdělání. I když jako bych měla v sobě jakoby pocit nějakého dluhu, že jako na tu vysokou mám, takže je škoda, že ji nemám. Tak jsme to prostě brala, že ji nepotřebuji. A pak asi s odstupem zhruba necelých deseti let jsem změnila svůj život, rozvedla jsem se, odstěhovala jsem se úplně jinam, našla jsem si jiného partnera a začali jsme spolu vlastně bydlet a podnikat. Mezitím jsem krátce pracovala v sociální oblasti, kde v té době moje vzdělání, ta sociálně právní nástavba stačila. mě pořád ta sociální oblast byla blízká a pořád jsme se o to nějakým způsobem zajímala. Byla jsem v kontaktu tady s místními organizacemi, co se věnovaly charitativní činnosti, ale nevěnovala jsem se tomu pracovně, protože jsme právě s manželem věnovali tomu podnikání. Ale současně v té době se měnil zákon číslo 108 o sociálních službách s tím, že kdokoliv by chtěl pracovat nebo věnovat se sociální práci jako by na vyšší pozici tak musel mít už dokončené vysokoškolské vzdělání, alespoň bakaláře. Tak jsem si uvědomila, že by bylo dobré si tu vysokou dodělat, abych měla pojistku do budoucna. Podnikání není jistota, je strašně vrtkavé, jednou se daří, ale pak nemusí a já jsem pro práci v oboru, který mě baví nedovzdělaná a kdyby se v podnikání něco stalo, tak nevím, co by bylo“ Nebyla by tam možnost pro nějaký růst. takže se sloučilo několik faktorů, kdy jsem si řekla, že by bylo dobrý si to vzdělání dodělat abych měla nějakou pojistku prostě abych byla zaměstnatelná, kdyby se něco v našem životě změnilo. Pak jsem byla vlastně současně s tím podnikáním jsem byla současně byla i na mateřské s dalšími dětmi. Takže byla taková ta, takový ten pocit toho odloučení od reality, prostě, takový ten každý den stejný s těma dětma. U nás ještě komplikovanější tím podnikáním. Prostě potřebovala jsem nějakou prostě impuls, nějak prostě začít něco dělat, nějak se rozvíjet, protože jsem měla pocit, že jdu duševně a intelektuálně strašně stagnuju. Taky jsem si dala sobě takový slib, že do čtyřiceti začnu studovat, že si tu školu nedodělanou z minulosti dodělám. Byl to takový malý slib i mému taťkovi, který si vždycky strašně přál, aby jeho dcery měly vysokou školu. A tak nějak jsem se prostě rozhodla,

že se zkusím prostě přihlásit na tu vysokou školu a když se dostanu tak to zkusím. Nebylo to rozhodnutí, že si udělám vysokou školu, ale spíš takový to zkusím, zkusím to zvládnout, protože jsme toho měli opravdu moc. Takže to bych tak na úvod.

T: Kdybys měla zmínit prvotní myšlenku na studium vysoké školy, který by to byl moment?

U1: Pocit, že bych si měla udělat vysokou školu, protože na ni mám, ten ve mě byl už od střední školy, ale pořád jsem narážela na ty jako vnější faktory. V dnešní době to hodnotím tak, že sem třeba neměla brát ohledy třeba na tu mamku a měla jsem jít studovat a pak řešit za chodu, třeba najít si brigádu, nebo nějakým způsobem to začít řešit. Nějakým způsobem, teď už z pohledu těch mých zkušeností vidím, že je strašně těžký skloubit v budoucnosti studium s prací, s dětma, s rodinou a se vším. Zatímco, když člověk jde studovat hned po škole, tak vlastně může řešit jen tu školu.

Já bych to shrnula, že myšlenka na to studovat a mít vysokou školu, tu jsem měla v sobě pořád, ale vždycky jsem si uvědomovala nějaké ty bariéry nebo nějaké ty moje limity. Jo a bylo to ve mě, jako takovej slib, nebo sen, nebo spíš jako pocit, že je to něco, co bych v mém životě měla jako uskutečnit nebo dokázat.

T: Mohla by si mi popsat cestu od myšlenky, od rozhodnutí se studovat k přihlášce ke studiu?

U1: No, tak jak jsem říkala. V hlavě jsem to měla jakoby pořád, i když jsem si uvědomila, že to není úplně potřeba, tak jsem to odsunula. Ale pak jsem si už řekla, že pokud o tom budu pořád jenom mluvit, že jednou dostuduju, tak taky můžu dřív umřít, než dostuduju. nebo než začnu studovat. Takže jsem si sama dala takový vnitřní limit, že než mi bude čtyřicet, tak že začnu studovat. takže to bylo takový ten pocit, že už se blíží ta čtyřicítka, takže bych měla. A pak taky, jak jsem říkala, že jsem byla už strašně dlouho doma s dětma. To je sice v mém případě takový jako relativní protože, jak říkám tím podnikáním neměl člověk mateřskou, že odejde z práce, tři nebo pět let se věnuje dětem, ale my jsme pořád k tomu podnikali, ale vlastně můj život se sestával z práce a z péče o děti. Neměla jsem žádný prostor pro osobní život, pro koníčky, pro kulturu, prostě pro vůbec nic. Takže jsem tu školu brala jako určitý, jako možnost odreagování nebo prostě času sama pro sebe. Nějaký únik od rodiny od dětí, které po mě něco pořád chtějí. Vlastně to dítě, ta Terezka, která v té době měla dva roky, na mě byla strašně závislá od miminka a bylo to s ní strašlivě psychicky náročný. Strašně dlouho jsme ji kojila a tak. A já jsem prostě už cítila, že abych se nezbláznila, tak že musím něco dělat a myslím si nebo mě přišlo jakoby logičtější nebo normálnější jít studovat, než já nevím, třeba

chodit po barech. Jo, kdybych to tak shrnula. Takže takovej ten impuls, že už, už toho bylo dost, toho všeho, s těma dětma, s tou prací a tak. Blížila se mi ta čtyřicítka, už jsem si řekla, že je na čase o tom jenom nemluvit ale už to udělat. Takže jsem se přihlásila, když mi bylo asi 39. Už se to blížilo ten limit.

T: Podle jakých kritérií sis vybírala školu?

U1: Asi jako dvě, dvě hlavní. Jedno bylo, že jsme chtěla pokračovat v tom, co jsem studovala předtím. To znamená tu charitativní sociální práci. Takže jsem prostě, nechtěla jsem si školu udělat kvůli škole, ale chtěla jsem školu, která by mě bavila, naplňovala, která by prostě se věnovala tomu, co mě vždycky zajímalo. takže to byla taková ta volba kterým směrem. A pak místo. Líbilo by se mi studovat v Praze nebo v Olomouci, ale musela jsem brát v úvahu, abych se tam rychle dostala a zase rychle byla doma, takže jsem vybrala školu, která byla nejbliž a byl tam ten obor, který jsem chtěla. Protože mě bylo jasné, že tu školu budu muset studovat, tak že tam budu dojíždět, že nebudu moct třeba na víkend odjet a přespat tam. Takže obor plus vzdálenost rozhodly, že to teda byla ta škola v Hradci králové.

T: A jaká byla tvoje očekávání od studia?

U1: Očekávání od studia jsem měla, že se tam něco dozvím o tom oboru, co mě zajímá. Že to tam vystuduju a budu mít to vzdělání. Neměla jsem úmysl jít studovat, aby se seznámila s novými lidmi, ve smyslu, že bych se na ty nové lidi těšila. Byla to prostě škola i když ono to svým způsobem taky tak je. Ne že bych se těšila na nové lidi, ale na nové prostředí. Na nějaký nový podnětný prostředí, který mě nějak nastartuje. Prostě se budu věnovat něčemu jinému, protože ten můj život svým způsobem i když zvnějšku vypadá velice pestře, protože máme velkou rodinu, hodně dětí, to podnikání a tak. Každý den je jinej. Tak vlastně svým způsobem, ať je ta práce různorodá a zajímavá, tak vlastně je to pořád to stejný. Můj život se točí kolem rodiny a kolem té práce, takže jsem potřebovala dělat něco jiného, potřebovala jsem se věnovat něčemu jinému. A s tím samozřejmě souvisí i to, že, že tam potkám nové lidi, ale kdyby třeba ta škola nabízela možnost nějakého studia vyloženě nevím, jestli mám použít slovo domácího nebo nějakýho vzdálenýho, prostě jenom přes počítač, tak by to asi nebylo něco takovýho co bych neřekla, tyjo tak to nechci dělat, vždyť já chci někam jezdit a být s jinýma lidma. Asi bych nějakým způsobem aspoň v omezený míře bych to uvítala a nebylo by to pro mě překážkou. Kdyby to bylo třeba korespondenčně, nevím, jak to teď použít.

T: Druhou oblastí je zázemí v době studia, takže pokud by si mohla nějak shrnout rodinné, pracovní a studijní zázemí v době studia.

U1: Zázemí v té době, když to tak vezmu, tak jsem měla nulové zázemí, chvílemi až záporné. Nikomu nevadilo, že studuju, ale nesměla jsem nic jiného zanedbat. A to nemyslím ve zlým, nebylo to tak, že by mi manžel zakazoval nebo prostě nějak vyhrožoval. On mě podporoval, ale ani on sám neměl na to ten čas a prostředky. Jsme poměrně izolovaní, žijeme na malý vesnici, kde se s nikým moc neznáme, nemáme žádný sousedy a měli jsme více dětí, potřebovala jsem dojíždět do té školy a k tomu ještě ta práce. Prostě můj život se těch několik let točil, nebo fungoval tak, že jsem byla buď v sobotu v práci nebo ve škole, neměla jsem žádný volný víkend. V práci jsme měli nebo máme obchod, kde jsme se střídala s tou naší prodavačkou, buď chodila v sobotu ona nebo já a manžel v té době doma hlídal děti. Možná se mě občas možná stalo, že jsem byla doma s dětma, ale svým způsobem v té době jsem to brala tak, že v práci je to pro mě lepší než doma, protože jsem v té práci, nebo vlastně s těma dětma byla celý týden, takže jsme i do té práce vlastně unikala. Takže nebylo to tak, že bych třeba měla podporu, babičky už máme hodně starší, takže by mi nezvládli hlídat všechny děti, takže v tomto ohledu jsem podporu neměla. Sice jsme se jich na to předtím ptala, jo, že bych chtěla jít studovat a jestli bych mohla počítat s jejich podporou. Oni říkali, že jo, že samozřejmě, ale v reálu to nebylo jako možný zrealizovat, protože oni jako už jsou hodně starší, děti tam by zvládli tak jakoby jedno, takže tam stejně zbývaly ty další dvě. takže ta pomoc z jejich strany jako vůbec nefungovala.

A co dál? Jako, rodina a manžel úplně nechci říct slovo nechápali, proč chci jít dál studovat, ale manžel je větší realista než já, uvědomoval si, že to bude náročný a prostě uvědomoval si, že to prostě pokud to budu chtít si to studium k tomu všemu přibrat, takže není moc prostor pro to, aby mi někdo s něčím pomohl. Ty starší děti ani nenapadlo, že by mi nějak ulehčili práci a třeba umyly nádobí, abych já se mohla jít učit. To si dělám jako legraci. Ale musela jsem ty věci zvládat tak jak byly. Narážela jsem na to, že nemám čas a všechno doháněla po nocích...vlastně všechno jsem do té školy dělala po nocích. Manžel jako mi pomáhal tak jako, že jsem neměla problém, že mi třeba jako, měla jsem auto k dispozici, nedělal mi nějaké naschvály, když jsem potřebovala něco nakopírovat nebo zaplatit nějaké učebnice, nikdy jsem nenarazila na nějakou neochotu. Spíš jenom problém s tím, časem, že byl problém.

T: A nějaké studijní zázemí ve škole?

U1: To tam vůbec nefungovalo, každý si jel sám za sebe. Skamarádila jsem se s jednou holkou, poměrně úzce, doteď jsme v kontaktu. Tak s ní jsme si vyměňovali zkušenosti nebo jsme si vyměňovaly poznámky nebo tak něco, ale

když jsem se snažila, protože nám to třeba jako, když to řeknu, když nám jiní studenti, nebo moje kamarádky v té době studovali dálkově, mi líčily, jak si vypomáhají a to, tak tam to moc nefungovalo. Byli jsme taková nějaká zvláštní, různorodá skupina, kdy jako ty důvody pro to studium byly velice, velice různorodá. Spousta lidí tam šlo studovat jen proto, že to vyžadoval ten zákon, ta 108, že v práci jim nařídili, že to musí vystudovat jinak přijdou o práci. Pak tam bylo pár lidí, kteří chtěli získat titul a řekli si, že tohle to by nemuselo být tak těžký a já se svojí naivní představou, jak se tam budu rozvíjet a jak se budu vzdělávat v tom oboru jsem tam byla taková trošku jako, že mě považovali za trošku jako mimo, naivní, naiva a hodně jsem jako narážela na to, že zatímco já třeba jsem si ty věci chtěla třeba jako poctivě udělat. Na té škole jsme měli třeba udělat nějakou zkoušku nebo referát, a zatímco já jsem chtěla jakoby opravdu dobře jako připravit a dobře to zvládnout tak těm ostatním šlo jen o to to udělat. takže mě to trošku jako vadilo, že to třeba jako se jako svezlo, že to bylo, jak se tomu říká. když se třeba něco jako shodí. Že to vzdělání na té škole shodilo tu lafku. Jakoby nějaký zázemí nebo ne zázemí, nebo třeba že bysme se scházeli, byli jsme z různých koutů, různě daleko, takže se ani nedalo se nějak scházet, ale komunikovali jsme přes telefon, když jsme řešili něco do školy a dodnes mi zůstala jedna kamarádka, se kterou jsme si tam nejvíc pomáhaly a scházíme se občas dodnes. Ta škola byla nastavená tak, že se ráno ve čtvrt na devět začalo a třeba v šest se končilo bez pauzy na oběd bez ničeho prostě nonstop, takže tam nebyl prostor. Jako že jsme si s někým kvůli něčemu zavolali nebo něco tak to jo, ale že bychom společně třeba vypracovávali nějaký témata nebo tak něco tak to se moc nedělo.

T: Třetí oblastí je průběh studia, jestli můžeš začít třeba přijímacím řízením, jestli si je dělala nebo ne.

U1: Dělala jsem přijímačky. Připravovala jsem se na ně, našla jsem si starý testy, co byly v předchozích letech. takže jsem studovala, nějaký ty věci, co tam v těch přijímačkách byly. Udělala jsem je těsně jakoby tu hranici, že jsem je těsně udělala. Byla jsem třeba překvapená, že tam byly otázky, o kterých jsem třeba v životě vůbec neslyšela, ačkoliv jsme tu sociální práci studovala, ale vůbec jsem si neuvědomila, že třeba za těch 20 let co jsme u toho nebyla ten obor se strašně vyvíjel. Třeba tam byly v otázkách zmiňovány nějaká jména, o kterých jsem nikdy neslyšela, ale v dnešní době nebo pak v průběhu studia jsem zjistila, že jsou to určití guru té sociální práce, že jo. Takže jsem to nemohla znát. Přijímačky jsem udělala, ale byl tam strašně velký převis, takže jsem se nedostala. Dostala jsem se na odvolání, řekla jsme si, že to zkusím dát. A ještě si pamatuju, že jak to se vším bylo, tak na doraz, tak vlastně už s tím odvoláním, protože prostě já jsem neměla čas dojít na poštu a poslat odvolání a poslední den byl nějak, že jsem někde, jestli jsme jeli na víkend k mamce a já jsem to odvolání brala s sebou, u mamky jsem to tiskla a pak jsem to tam

posílala, hledala jsem nějakou poštu někde abych to vůbec poslala. Takže jsem si říkala, že takhle začínám, nemám čas a do poslední chvíle to tahám, tak kdo ví, jak to bude se studiem. Takže jak jsem začala, tak jsem skončila, nic nového.