

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

MOTIVACE STARŠÍCH DOSPĚLÝCH KE STUDIU
NA VYSOKÉ ŠKOLE

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Autor práce: Bc. Helena Halabíková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2.

2017

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

Helena Halabíková

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce, za trpělivost, zájem a čas, který mi po celou dobu mé práce věnoval.

Obsah

Úvod	5
1 Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení	8
2 Vzdělávání dospělých na terciární úrovni	14
2.1 Trendy a cíle.....	14
2.2 Účastník vzdělávání dospělých.....	16
3 Charakteristika starších dospělých	19
3.1 Vymezení pojmu starší dospělost	19
3.2 Starší dospělí z hlediska vývojové psychologie.....	21
3.3 Starší dospělí ve vztahu ke vzdělávání a trhu práce.....	24
3.4 Bariéry ve vzdělávání starších dospělých	26
4 Motivace ke vzdělávání.....	29
4.1 Motivace.....	29
4.2 Motiv	32
4.3 Výzkumy motivace starších dospělých ke vzdělávání.....	37
5 Vlastní výzkum motivace starších dospělých ke studiu na vysoké škole	42
5.1 Metodologie výzkumu a výzkumný vzorek.....	43
5.2 Vstup do terénu a charakteristika informantů.....	46
5.3 Analýza získaných dat a výsledky šetření.....	48
5.3.1 Otevřené kódování: základní identifikované kategorie.....	48
5.3.2 Axiální kódování: vztahy mezi kategoriemi	56
5.4 Interpretace a diskuse výsledků šetření.....	57
5.4.1 Jak můžeme na základě výzkumu odpovět na výzkumné otázky?	58
5.4.2 Srovnání zjištění vlastního výzkumného šetření s jinými realizovanými výzkumy	62
Závěr	64
Seznam použitých zdrojů	67
Seznam příloh.....	72
Abstrakt	86
Abstract.....	87

Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou motivace osob, které se nacházejí v období starší dospělosti, ke studiu na vysoké škole. Vágnerová¹ ve svém díle klasifikuje starší dospělé jako osoby nacházející se ve věku 50–60 let. Jedná se o skupinu osob, které se nachází v předdůchodovém věku a přibližují se tak k pomyslné čáře, která je dělí od ukončení ekonomické aktivity.

V současné době lze pozorovat trend stárnutí populace nejen v České republice, ale v celé Evropské unii. Demografické křivky² naznačují, že podíl starších osob v populaci se bude neustále zvyšovat. Vzhledem k tomu, že období staršího věku je často spojeno s ukončením aktivní účasti v pracovní sféře a tyto osoby se tedy s odchodem do důchodu většinou stávají ekonomicky neaktivními, je tento trend, tj. zvyšování podílu starších osob v populaci, vnímán zejména z ekonomického hlediska jako nežádoucí, neboť cílem každého státu je mít konkurenceschopnou fungující ekonomiku, která je založena především na znalostech. To s sebou přináší i zvyšující se nároky na vědomosti, dovednosti a schopnosti jedinců.

Tváří tvář stárnutí populace ve všech zemích Evropské unie se proto jednou z nejdůležitějších otázek stává sociální politika, politika zaměstnanosti a tzv. „politika přípravy na stárnutí“.³ Nejlepším způsobem, jak posílit tyto politiky z ekonomického i sociálního pohledu, je zvýšení míry zaměstnanosti a zachování vysoké úrovně vzdělání starších osob vedoucí k posílení jejich postavení na trhu práce. Vzdělávání dospělých je tedy považováno za nezbytně nutné, neboť investice do jejich vzdělávání se vrací ve zvyšování konkurenceschopnosti, zaměstnatelnosti a sociálním začleňování, což je významné nejen pro rozvoj ekonomiky, ale i celé společnosti.

¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II., Dospělost a stáří*, s. 229.

² Srov. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Projekce obyvatelstva v krajích a oblastech ČR do roku 2065* [online].

³ Srov. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Politika přípravy na stárnutí v České republice* [online].

Vzdělávání ovšem nemusí být pouze investicí do lidského kapitálu, ale otevírá také možnost osobního rozvoje. Podle odborníků je vzdělávání důležitou součástí procesu aktivního stárnutí a studium ve starším věku může pomoci proces stárnutí zpomalit. Také Česká republika zařadila myšlenku celoživotního učení a vzdělávání stařeších osob do konceptu aktivního stárnutí, který má sloužit jako strategie pro vyrovnávání se se stářím.⁴

V neposlední řadě se vzdělávání dospělých stává nutností také vzhledem ke stále se zrychlujícímu pokroku a globalizaci společnosti. Požadavky na znalosti a schopnosti člověka se v dnešní moderní době ustavičně zvyšují, proto je potřeba stále je prohlubovat a rozšiřovat. Je důležité, aby byl člověk schopen zacházet s informacemi různého charakteru, uměl je využívat a reagovat na změny. Celoživotní vzdělávání tak vede k naplnění zvyšujícího se očekávání. Obnova znalostí a dovedností je proto nezbytná. Z tohoto pohledu se přístup stařeších osob ke vzdělávání na sklonku jejich profesní kariéry stává stejně důležitý jako pro mladé lidi před jejím startem.

Faktory ovlivňující návrat stařeších osob ke studiu jsou různé. Zda se jedinec zapojí či nezapojí do dalšího vzdělávání, případně jaké vzdělávání zvolí, záleží nejen na jeho osobním postoji a subjektivní zainteresovanosti, ale například také na jeho životní situaci, rodinných podmínkách, talentu, finančních možnostech či požadavcích zaměstnavatele, přičemž motivace a důvody pro účast na dalším vzdělávání mohou být velmi rozmanité.

Motivace je významný fenomén, který hraje v procesu vzdělávání dospělých rozhodující roli. Hlavním cílem mé práce je proto odpovědět na tyto otázky: Co motivuje stařeší dospělé ke studiu na vysoké škole; jak popisují vnitřní a vnější motivační činitele a další související okolnosti svého rozhodnutí studovat na vysoké škole? Podle jakých kritérií posuzují tyto osoby přínosy studia a co je motivuje ve studiu vytrvat? Současně chci ověřit předpoklad, který vychází z výzkumu Rabušicové a Rabušice,⁵ že silným důvodem pro studium stařeších dospělých je osobní rozvoj.

Celá práce je rozdělena do dvou hlavních částí, přičemž v první části práce, v kapitolách 1–4, se věnuji představení základních termínů, jež jsou v diplomové práci použity a které napomohou k lepší orientaci v oblasti vzdělávání stařeších dospělých s ohledem na

⁴ Srov. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017* [online], s. 14.

⁵ Srov. RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 50.

jejich potřeby a motivaci ve vztahu k formálnímu vzdělávání. Druhou část práce tvoří vlastní výzkum, ve kterém se zabývám tématem motivace starších dospělých ke studiu na vysoké škole. Výzkum je zaměřený na osoby ve věku 50 let a více, které se rozhodly účastnit formálního vzdělávání na Jihočeské univerzitě v kombinované formě studia. Vzhledem ke zvoleným cílům výzkumného šetření jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu a jako nejlépe vyhovující jsem shledala užití individuálního interview. Uskutečnila jsem sedm individuálních rozhovorů, s každým účastníkem výzkumu jeden, které jsem zaznamenávala na diktafon a následně je doslovně přepsala do písemné formy. Výsledné texty pak byly analyzovány pomocí metody otevřeného kódování pro tematické rozkrytí textu a kategorizaci získaných dat. Vztahy mezi jednotlivými kategoriemi jsem se pak pokusila zachytit pomocí axiálního kódování. Záměrem nebylo pouze zkoumané jevy popsat, ale snažila jsem se též odhalit vztahy mezi těmito jevy.

Při zpracování diplomové práce byla použita odborná literatura autorů, kteří se ve svých dílech zabývají vývojovou psychologií, pedagogikou, didaktikou, problematikou vzdělávání starších osob, jejich potřebami a motivací ve vztahu ke vzdělávání. Čerpám z jejich poznatků a zkušeností a využívám jich také jako výchozích informačních zdrojů. V první části práce se opírám zejména o díla Milana Beneše, Dany Krejčířové a Josefa Langmeiera, Milana Nakonečného, Zdeňka Palána, Milady Rabušicové, Zdeňka Rabušice nebo Marie Vágnerové. Čerpám také ze strategických dokumentů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva práce a sociálních věcí. V kapitolách představujících realizovaný výzkum stavím po metodologické stránce zejména na knihách autorů Anselma Strausse, Juliet Corbin, Petra Gavory, Jana Hendla, Kláry Šed'ové a Romana Švaříčka. Částečně také navazuji na svoji bakalářskou práci psanou na téma Problematika pedagogicko psychologických aspektů vzdělávání osob ve věku 50+, jejímž cílem bylo zhodnocení adekvátnosti didaktických postupů ve vybraných vzdělávacích programech, kterých se tyto osoby účastnily v rámci celoživotního vzdělávání.

1 Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení

Důležitost vzdělání a vzdělávání se v poslední době zmiňuje ve veřejných odborných diskuzích stále častěji.⁶ Předmětem těchto debat již není pouze formální vzdělávání mladých lidí, ale v souvislosti s tím, jak naše společnost stárne, přicházejí odborníci z řad sociologů i ekonomů s problematikou vzdělávání osob ve starším věku. Poskytovat dospělým příležitosti ke vzdělávání je nezbytně nutné nejen proto, aby našli své osobní uplatnění na trhu práce, ale rovněž z důvodu zajištění rozvoje ekonomiky i celé společnosti.

Vzdělávání dospělých je považováno za důležitou součást celoživotního učení.⁷ Koncept celoživotního učení, jako významný prvek ekonomiky a součást podpory aktivního stárnutí, počítá s aktivním přístupem jedince, u něhož je pocíťována potřeba rozvíjet své znalosti a zvyšovat svou kvalifikaci po celý život. Vyjadřuje tak směřování dnešní společnosti. Důraz na obecný koncept celoživotního učení, s nímž nutně souvisí také vytváření rozmanité a propustné struktury terciárního vzdělávání, je celosvětovým trendem.⁸ Strategie celoživotního učení může být svým způsobem konceptem, který motivaci dospělých ke vzdělávání pomáhá porozumět v širších souvislostech. Považuji proto za vhodné nejprve osvětlit různá pojetí celoživotního učení, čemuž se věnuji v této kapitole.

„Celoživotní učení na jedné straně chápeme jako příležitost k uspokojení potřeb jedinců, zaměstnavatelů a institucí a na straně druhé jako výzvu pro nalezení cesty, jak tyto potřeby uspokojit.“⁹

Zdeněk Palán definuje celoživotní učení jako zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení jsou chápány jako je-

⁶ Srov. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti* [online].

⁷ Srov. EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*, s. 3.

⁸ Srov. ADÁMEK, V. *Celoživotní vzdělávání – právní úprava a význam nejen z hlediska financování vysokých škol* [online].

⁹ CORRADI, C., EVANS, N., VALK, A. *Recognising Experiential Learning*, s. 7.

diný propojený celek, který dovoluje různorodé a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života a v různých etapách osobnostního rozvoje jedince.¹⁰

*Pedagogický slovník*¹¹ charakterizuje celoživotní učení jako koncepci, která prosazuje, že se lidé musí učit a vzdělávat v průběhu celého života. Jde o nový pohled na roli vzdělávání pro jednotlivce a veškeré lidstvo. Především ekonomické důvody vedou k tomu, aby se vzdělávání stávalo dostupné pro všechny občany, v kterémkoli věku a v souladu s jejich potřebami a zájmy. Klíčová je přitom motivace lidí k celoživotnímu učení. Důraz na proces učení tedy připisuje hlavní iniciativu jednotlivci, který má zájem učit se novým věcem sám o sobě.

Peter Jarvis v přehledové publikaci věnované problematice celoživotního učení (*The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*)¹² říká, že celoživotní učení je kombinací procesů v průběhu celého života jedince, kterými prožívá sociální situace, jejichž uvědomovaný obsah je poté transformován kognitivně, emotivně a prakticky a integrován do individuální biografie. Výsledkem čehož je pozměněná nebo zkušenější osobnost.

Rabušic a Rabušicová¹³ zmiňují tři základní charakteristiky celoživotního učení:

1. Vzdělávání není již omezeno jen na určitou fázi života (na docházku do školy), ale trvá po celý život. Díky tomu by se měl rozvíjet sektor dalšího vzdělávání (vzdělávání dospělých) určený těm, kdo již opustili školu.
2. Nejedná se jen o formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích, ale o všechny formy a typy učení bez ohledu na instituci či prostředí, kterým může být i pracoviště, domov či prostředí obce.
3. Jedná se o poskytnutí příležitosti pro všechny, bez ohledu na věk, zájem, nadání či postavení. Jde tedy o zásadní změnu orientace vzdělávacího systému tak, aby co nejvíce vycházel vstříc odlišným potřebám, zájmům a schopnostem vzdělávaných, o co

¹⁰ Srov. PALÁN, Z. Celoživotní učení. In KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*, s. 25–26.

¹¹ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 33.

¹² Srov. JARVIS, P. *The Routledge international handbook of lifelong learning*, s. 9–18.

¹³ Srov. RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? o vzdělávání dospělých v České republice*, s. 27–28.

největší možnou diferenciaci a individualizaci vzdělávání, o zaměření na maximální rozvoj každého jedince a na maximální využití jeho potenciálu.

Ministerstvo školství, mládež a tělovýchovy ve *Strategii celoživotního učení*¹⁴ uvádí, že celoživotní učení lze členit do dvou základních etap, které označujeme jako počáteční a další vzdělávání. **Počáteční vzdělávání** zahrnuje:

1. **základní vzdělávání**, které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s dobou plnění povinné školní docházky;
2. **střední vzdělávání**, které má všeobecný nebo odborný charakter, je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem nebo závěrečnou zkouškou a jeho součástí je i tzv. nástavbové studium;
3. **terciární vzdělávání**, které zahrnuje široký sektor vzdělávací nabídky a následuje zpravidla po vykonání maturitní zkoušky. Náleží k němu vysokoškolské vzdělávání uskutečňované vysokými školami, vyšší odborné vzdělávání uskutečňované vyššími odbornými školami a částečně i vyšší odborné vzdělávání v konzervatořích.

Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě a probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání. Jedná se o oblast, která je propojená s ostatními systémy vzdělávání, navazuje na stupně počátečního vzdělávání a má úzký vztah s terciárním vzděláváním. Jeho význam spočívá v nutnosti získávat nové znalosti a v potřebě osvojovat si nové dovednosti v rámci adaptace na měnící se životní podmínky. Možnou definici dalšího vzdělávání lze nalézt v § 2 *zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání*,¹⁵ kde se dalším vzděláváním rozumí vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním. Každý se tedy může účastnit dalšího vzdělávání nejdříve po ukončení počátečního vzdělávání a dále pak v průběhu celého svého dalšího života. Za další vzdělávání je tedy obvykle považováno vzdělávání v dospělém věku.

Vzdělávání dospělých má tři podoby, které se v praxi zpravidla vzájemně prostupují a doplňují:

¹⁴ Srov. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Strategie celoživotního učení [online], s. 8.

¹⁵ Srov. Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů.

1. **formální vzdělávání** je zajišťováno v rámci systému vzdělávacích institucí (školskou soustavou) a vede k získání diplomů a kvalifikací;
2. **neformální vzdělávání** je zajišťováno mimo vzdělávací systém jinými organizacemi (podnikové, zájmové, osvětové vzdělávání) a nevede k získání vyššího stupně vzdělání;
3. **informální učení** je sebeučení jedince, je přirozenou součástí každodenního života, nemusí se jednat o záměrné učení, nemusí být ani jednotlivci samotnými uznáno za něco, co přispívá k rozvoji jejich znalostí nebo dovedností, a přesto se děje.¹⁶

Nezanedbatelnou součástí dalšího vzdělávání tvoří také vzdělávání zájmové, které jako jedna z činností dospělých ve volném čase tvoří významnou součást celoživotního učení. Má potenciál stát se obohacujícím prvkem života dospělého člověka a může pozitivně ovlivňovat kvalitu života.

Palán¹⁷ uvádí, že zájmové vzdělávání je, spolu s profesním a občanským vzděláváním, součástí dalšího vzdělávání a poznamenává tyto důležité atributy zájmového vzdělávání:

- vytváří předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejich zájmů;
- uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením;
- dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci;
- umožňuje seberealizaci ve volném čase;
- široká obsahová orientace (v souladu s rozmanitostí lidských zájmů).

V kontextu celoživotního učení význam dalšího vzdělávání narůstá a je považováno za efektivní nástroj, jenž může účinně přispívat k růstu konkurenceschopnosti i podporovat rozvoj a růst ekonomické dynamiky a znalostní společnosti.¹⁸

Celoživotní učení má své zásadní místo ve všech současných dokumentech národních i mezinárodních organizací týkajících se vzdělávání a také ve všech programech vzdělávacích politik. Koncept celoživotního učení souvisí s diskusí o současném směro-

¹⁶ Srov. WWW.MSMT.CZ. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online].

¹⁷ Srov. PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*, s. 135.

¹⁸ Srov. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Průvodce dalším vzděláváním* [online], s. 6.

vání společnosti, klade důraz na kontinuitu učení v průběhu celého života. Myšlenka celoživotního učení však není nová. Už Jan Amos Komenský zdůrazňoval, že vzdělávání nikdy nekončí, že je neustálé, a kladl velkou váhu na dlouhodobé, celoživotní vzdělávání.

Důvody, proč by se měl člověk permanentně vzdělávat, se však v průběhu vývoje společnosti mění a s tím se mění také očekávání, která jedinec a společnost do celoživotního učení vkládají. Jednotlivá pojetí celoživotního učení tak sledují rozmanité cíle a kopírují změny ve všech oblastech života člověka, změny ve společnosti, změny potřeb trhu práce i změny v celkovém sociálním a ekonomickém kontextu.

Velmi významným obdobím z hlediska rozvoje vzdělávání dospělých byla 60. a 70. léta 20. století. Na konci 60. let minulého století se začalo uvažovat o samotném konceptu celoživotního učení, kdy vzdělání představovalo odpověď na problémy tehdejšího hospodářského růstu a nerovné podmínky sociálně znevýhodněných osob. V 60. a 70. letech 20. století úvahy o celoživotním učení sledovaly především cíle sociálního a kulturního rozvoje společnosti prostřednictvím vzdělávání přístupného všem bez jakékoliv diskriminace. v tomto duchu jsou formulovány i mezinárodní úmluvy a doporučení přijatá UNESCO v tomto období. Cíle vztahující se k práci hrály roli druhotnou.¹⁹

Současný koncept celoživotního učení má své základy v 90. letech minulého století, a to zejména v souvislosti s aktivitami OECD. Formulován tedy není primárně v kontextu kulturním, ale zejména v souvislostech ekonomických a důvody, proč podporovat celoživotní učení, jsou podle OECD hlavně ekonomické. To ovlivňuje i současné pojetí celoživotního učení v podání Evropské unie, jež podle Rubensona²⁰ také vychází z ekonomického paradigmatu, avšak je doplněno o určité sociální aspekty, neboť vedle konkurenceschopnosti klade důraz i na sociální hodnoty.

Dokumenty, ať už přijaté UNESCO, OECD nebo Evropskou unií se staly výchozími ke zpracování základního vládního dokumentu *Strategie celoživotního učení ČR*.²¹ Tento dokument uplatňuje komplexní pojetí, které zdůrazňuje jak ekonomický, tak environmentální a sociální rozměr celoživotního učení. Mimo jiné představuje hlavní strategické

¹⁹ Srov. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie celoživotního učení* [online], s. 8.

²⁰ Srov. RUBENSON, K. Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project. In ALHEIT, P. et al., *Shaping an Emerging Reality: researching Lifelong Learning*, s. 32.

²¹ Srov. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie celoživotního učení* [online].

směry konceptu celoživotního učení a definuje potřebné kroky, jež by měly vést ke zlepšení stávající situace.

Vzdělávání dospělých je jedním z prostředků uskutečňování ideje celoživotního učení a má v systému celoživotního učení své nezastupitelné místo. Zároveň je jedním ze základních předpokladů pro udržení kroku se světovými ekonomikami.

2 Vzdělávání dospělých na terciární úrovni

O účasti dospělých na vysokoškolském vzdělávání se přímo zmiňuje Akční plán vzdělávání dospělých Evropské komise z roku 2007 *K učení je vždy vhodná doba*. Podle něho by dospělí měli dostat příležitost dosáhnout kvalifikace alespoň o jeden stupeň vyšší, než jaké dosáhli dříve, a požaduje zavádět opatření, jež by rozšířila možnosti dospělých zapojit se do vysokoškolského studia.²²

V následující kapitole se věnuji některým cílům a trendům, které byly stanoveny v oblasti účasti dospělých studentů, včetně starších dospělých, kteří se vrací do vzdělávacího procesu, konkrétně do vysokoškolského vzdělávání v naší zemi.

2.1 Trendy a cíle

Vzdělávání dospělých v posledních letech zaznamenává velký rozmach, a to především díky rozvíjícímu se hospodářství, neustálé potřebě inovace služeb a výrobků, zvyšování produktivity, kvality a efektivnosti práce. Úroveň dosaženého vzdělání také ovlivňuje uplatnitelnost na trhu práce. Publikace *České školství v mezinárodním srovnání 2015*²³ uvádí, že v České republice je zaměstnáno přibližně 85 % osob s terciárním vzděláním, 78 % osob s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním a 44 % osob s nejnižším vzděláním. Je proto přirozené, že se o vzdělávání hovoří jako o důležité součásti podpory zaměstnanosti. Přesto je v České republice podíl starších dospělých s terciárním vzděláním nižší než v případě mladých dospělých, a to o 15 procentních bodů.²⁴ Vzdělávání starších dospělých v rámci vysokoškolských studijních programů je

²² Srov. EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*, s. 43.

²³ Srov. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *České školství v mezinárodním srovnání 2015* [online], s. 7.

²⁴ Srov. Tamtéž, s. 3.

stále ještě spíše okrajovou záležitostí a podíl absolventů vysokoškolského studia v populaci osob starších 26 let je výrazně nižší.²⁵

Požadavky na terciární vzdělávání v České republice, které by reflektovaly světové trendy posledních let v této oblasti, obsahuje strategický dokument *Bílá kniha terciárního vzdělávání*.²⁶ Ten stanoví, jakým směrem se má terciární vzdělávání v České republice vyvíjet v následujících letech. Mimo jiné se v tomto dokumentu hovoří o vysokoškolském vzdělání jako o jednom z hlavních nástrojů kariérního úspěchu a jedné z nejlepších životních investic. Ve slabých stránkách terciárního vzdělávání dokument uvádí právě nízký podíl dospělé populace s vysokoškolským vzděláním s velkými rozdíly mezi věkovými skupinami. Jako příležitost pak uvádí větší počet studentů vyššího věku a jim přizpůsobenou výuku. Jednou z klíčových rolí terciárního vzdělávání, jež je zde zdůrazněna, je dosahování maximálního vzdělání během celého aktivního života (celoživotní vzdělávání).

Pro usnadnění vstupu do terciárního vzdělávání pro dospělou populaci, tedy i pro starší dospělé, jsou v dokumentu představeny zejména cíle, které uvádím níže. Současně jsem tyto cíle vyhodnotila, jako ty, které by mohly hrát také motivační roli při rozhodování účastnit se tohoto vzdělávání:

- umožnit studium všem uchazečům, kteří o ně mají zájem, odstraněním nebo podstatným zmírněním sociálních, ekonomických a jiných bariér;
- diverzifikovat terciární vzdělávání na straně studijní nabídky, aby bylo otevřené zájemcům s různými schopnostmi, zaměřením a životními plány;
- rozšířit nabídku terciárního vzdělávání, aby možnosti více odpovídaly potřebám trhu práce;
- přizpůsobit přijímací řízení, posílit jeho transparentnost, univerzalizaci základních kritérií pro přijetí a klást větší důraz na studijní předpoklady.

²⁵ Srov. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHVY. *Strategie celoživotního učení* [online], s. 35.

²⁶ Srov. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHVY. *Bílá kniha terciárního vzdělávání* [online].

2.2 Účastník vzdělávání dospělých

Mohlo by se zdát, že na první pohled je zřejmé, kdo je účastníkem vzdělávání dospělých, ale samotné definování pojmu „dospělý“ tak jednoznačné není. Většina si pod tímto pojmem vybaví člověka, který je starší 18 let a je plně zodpovědný za své chování a jednání a také je schopen nést za ně následky.

Dospělí studenti nebo dospělí vracející se do vzdělávacího procesu představují kategorii vysokoškolských studentů, kterou je dosti obtížné definovat. Na úrovni Evropy neexistuje běžně přijímaná definice dospělých studentů ve vysokoškolském vzdělávání, jež by identifikovala tuto kategorii, pokud jde o věk. Ve skutečnosti většina studentů, kteří studují na vysoké škole, již dosáhli legálního věku pro určení dospělosti. V mnoha ohledech se dospělí studenti od těch mladších neliší. Všeobecně se však vnímá, že dospělí studenti jsou starší než typický představitel vysokoškolského studenta a vstoupili do formálního vzdělávání znovu po určité době, kterou strávili mimo školský systém.²⁷

Pro účely mé další práce je potřeba vymezit, co charakterizuje účastníka vzdělávání dospělých. Z právního hlediska je dospělým ten, kdo dosáhl plnoletosti a tím získal nová práva a povinnosti, s čímž je spojená i právní zodpovědnost. Ze sociologického pohledu dospělý přijímá nové role, nejčastěji se tím myslí založení rodiny a nástup do pracovního života. Toto definování je ovšem ve vztahu ke vzdělávání nedostatečné.

Dostatečně výstižně definuje účastníka ve vzdělávání dospělých Beneš.²⁸ Vzdělávání dospělých podle něj můžeme definovat jako proces, ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností. Dospělým je pak míněna osoba, jejíž hlavní sociální role se dají charakterizovat statusem dospělého a která zároveň ukončila svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému. Institucionalizované učení není v tomto pojetí hlavní náplní životní činnosti účastníka vzdělávání dospělých. Hlavní sociální role vzdělávajícího se dospělého jsou ty, které plní v práci, rodině a společenském životě, není to však primárně role studenta.

²⁷ Srov. EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*, s. 43.

²⁸ Srov. BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, s. 5.

Ke společným znakům účastníků vzdělávání dospělých patří:²⁹

- dospělost;
- ustálenost 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;
- obtížnější soustředěnost z pracovních, rodinných, osobních a jiných důvodů.

Dospělý účastník vzdělávání má oproti studentům v počátečním vzdělávání určitá specifika. Nejedná se pouze o fyziologické a psychické změny, patrné jsou i rozdíly v pojetí výchovné a vzdělávací péče. Zatímco účastník počátečního vzdělávání bere vzdělávání jako přípravu na život, pro dospělého je to nutný doprovodný jev života. Ve vzdělávání dospělých je zdůrazňována sociální funkce učení. Jedná se o pomoc při řešení problémů, je zdůrazněn individuální přístup a uspokojení vzdělávacích potřeb účastníků.³⁰ Specifické pro dospělého účastníka vzdělávání je, že dokáže při učení zvolit promyšlené strategie a preferovat je. Podle Máchala a Linhartové³¹ názorně tyto strategie vymezuje Glaserfeld, který uvádí čtyři okruhy strategického uvažování dospělých:

1. Co víme? Víme to?
2. Co nevíme?
3. Co potřebujeme vědět?
4. Odkud se to dozvíme?

Ve své práci se zabývám studiem starších dospělých osob, které se rozhodly k formálnímu vzdělávání na vysoké škole ve formě kombinované. Jedná se o studium, při němž student navštěvuje školu s nižší frekvencí než při prezenčním studiu, často probíhá formou blokové výuky. Kombinovanou formu studia definuje Palán³² jako současnou tendenci v distančním vzdělávání, kdy se distanční aktivity stále více prokládají studiem

²⁹ Srov. BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?* s. 17.

³⁰ Srov. MUŽÍK, J. *Androdidaktika*, s. 30.

³¹ Srov. MÁCHAL, P., LINHARTOVÁ, D. *Výukové modely v projektech firemního vzdělávání* [online].

³² Srov. PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*, s. 65.

prezenčním (např. konzultace, přednáška, seminář, exkurze). V této formě studia se různým způsobem střídá učení realizované kontaktně v reálném čase a na určitém místě s učením probíhajícím prostřednictvím komunikačních a informačních technologií.

Studenti kombinované formy studia mají většinu práv i povinností stejných jako studenti prezenční formy a jsou řádnými studenty ve smyslu vysokoškolského zákona.³³ Pro studenta počítačného vzdělávání je však role učícího se jedince brána jako jeho primární role, oproti tomu dospělý jedinec studující v kombinované formě studia má vedle této role mnoho dalších, jako je rodič, partner nebo pracovník. Je třeba si uvědomit, že jeho vzdělávání a učení zasahuje do jeho pracovního a zejména pak volného času, ve kterém se vzdělávání uskutečňuje, resp. který vzdělávání jako nová povinnost nahrazuje. Specifické pro tento druh vzdělávání je motivování a udržení pozornosti posluchače v době po odpracovaném dni nebo o víkendu, který by jinak využil k odpočinku, trávení volného času se svými blízkými apod. Právě proto je potřebná silná motivace k učení.

Pro pochopení toho, co motivuje ke studiu vysoké školy osoby, které se nachází ve věkovém období starší dospělosti, je nutné nejprve tyto osoby charakterizovat.

³³ Srov. VYSOKÉ ŠKOLY.CZ. *Slovník akademických pojmů* [online].

3 Charakteristika starších dospělých

Předmětem mé práce je motivace ke studiu na vysoké škole u starších dospělých. Tito lidé mají tři základní společné charakteristiky:

1. jsou to lidé, kteří se nacházejí ve věku 50–60 let a mají tedy bohaté životní i pracovní zkušenosti;
2. nacházejí se v předdůchodovém věku a přibližují se tak k ukončení své pracovní kariéry a tím i ekonomické aktivity;
3. rozhodli se v tomto věku ke studiu vysoké školy.

Přestože nám tyto atributy mohou jasně naznačovat, o jaké osoby se jedná, nebylo by úplně správné je takto jednoduše zařadit. Existuje totiž mnoho faktorů, které tyto osoby vymezují. Lidský život probíhá v několika fázích, pro které má každá doba i kultura rozdílné označení. Základní rozlišení na dětství, dospělost a stáří sice zůstává, v různých epochách však tyto jednotlivé fáze neznamenaly totéž. Například pod pojmem „starý“ byl myšlen v každé době člověk v jiném chronologickém věku. Vývojové fáze a to, co představují, podléhaly vždy historicko-sociálním vlivům a v budoucnu tomu jistě nebude jinak.³⁴

3.1 Vymezení pojmu starší dospělost

Starší dospělost se řadí do období středního věku. Ten je vymezen jako část života mezi mládím a stářím, ovšem chronologický věk je v dospělosti méně přesným měřítkem pro životní změny než v mladším věku. Všeobecně se uznává období mezi 40 a 60–65 lety. Z pohledu různých autorů je vymezení tohoto životního období odlišné. Například Nakonečný³⁵ rozděluje fáze dospělosti na mladší dospělost od 19 do 30 let, střední dospělost

³⁴ Srov. BENEŠ, M. *Andragogika*, s. 127.

³⁵ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 418.

do 45 let a starší dospělost do 60 let, z čehož vyplývá, že vymezuje období starší dospělosti v trvání od 45 do 60 let. v tomto časovém vymezení se shoduje s jinými autory, například s Langmeierem,³⁶ který dělí dospělost na časnou od 20 do 25 let, střední asi od 25 do 45 let a pozdní asi od 45 do 60 (65) let, nebo s Příhodou,³⁷ jehož členění dospělosti je následující: mecitma od 20 do 30 let, adultium od 30 do 45 let, interevium od 45 do 60 let. Tito autoři se však již zcela rozcházejí v pojmenování těchto etap. Vágnerová³⁸ sice dělí, jako všichni předchozí autoři, dospělost do tří úseků, ve vymezení období starší dospělosti se s nimi však již neshoduje. Podle ní je mladá dospělost od 20 do 40 let, střední dospělost od 40 do 50 let a starší dospělost od 50 do 60 let.

Z předcházejícího srovnání je patrné, že na vymezení jednotlivých etap lidského života a i na jejich pojmenování existují různé názory. To vychází z přístupu jednotlivých autorů k vymezení vývojových fází člověka, rozdíl je nepochybně ovlivněn také dobou vzniku jednotlivých pohledů, kdy ve starší literatuře je hranice položena níž než v současnosti. Vývoj každého jedince je individuální a stanovit jasné hranice mezi jednotlivými obdobími obecně nelze. Přestože se odborné názory na toto období liší, lze mezi nimi nalézt i shodu, a to že starší dospělost je obdobím mnoha výrazných životních změn. Často dochází k přehodnocování životních postojů, mohou se měnit životní hodnoty, vystává téma vlastní identity a vlastních potřeb, kdy je člověk nucen vyrovnat se s otázkou stárnutí.

V časovém vymezení starší dospělosti se přikláním k vymezení Vágnerové, tedy, že starší dospělost je období věku 50–60 let. Mé důvody souvisí s prodlužováním lidského života a zvyšováním průměrného věku člověka, kdy se posouvají také hranice produktivního věku. V dnešní společnosti tak dochází ke změně vnímání období stáří a stárnutí, jehož hranice jsou kladeny do stále vyššího věku.

³⁶ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 161.

³⁷ Srov. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky III*, s. 9–11.

³⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: Dospělost a stáří*, s. 229.

3.2 Starší dospělí z hlediska vývojové psychologie

Jak jsem se již zmiňovala v předchozí kapitole, ve svém díle označuje Marie Vágnerová³⁹ období věku 50–60 let jako období starší dospělosti. Věk 50 let pak označuje autorka jako mezník, který s definitivní platností potvrzuje počátek stárnutí, které tímto bodem bývá subjektivně vnímáno jako nastupující. Starší dospělý se ve svém věku ocitá přibližně na konci třetí čtvrtiny svého života, což jej může naplňovat obavami a nejistotu s vyhlídkou, že tělesné i duševní zdraví se bude časem zhoršovat. Člověk se musí začít vyrovnávat s postupným úbytkem vlastních kompetencí a naučit se správně odhadovat svoje aktuální možnosti. V tomto období, jak píše autorka, se mění postoj k vlastnímu životu, ke světu i k jiným lidem. Dochází ke změně některých hodnot – člověk splnil všechna společenská očekávání, vychoval děti a dosáhl určitého profesního postavení, a jeho další směřování má proto více soukromý charakter. Ve větší míře se váže na rodinu a více se zabývá vlastní osobnostní proměnou.

Současně Vágnerová⁴⁰ spojuje proces stárnutí s pozvolným úpadkem všech tělesných funkcí. Fyzické i psychické schopnosti se mění. V důsledku metabolických změn se začínají projevovat první známky snížení výkonnosti, zhoršují se základní funkce, jako je zrak či sluch, dochází k poklesu sil a ubývání energie, klesá i pohybová koordinace, hromadí se zdravotní potíže. Pod vlivem stárnutí se mění i zevnějšek. Objevují se ve větší míře než dříve znaky stáří, jako jsou vrásky, šedivé vlasy, změny proporcí těla. Tyto změny jsou dle Vágnerové obvykle vnímány jako ztráta určité hodnoty.

Podobně jako ve fyzické oblasti dochází ke změnám také v oblasti intelektových schopností. Langmeier a Krejčířová⁴¹ píší, že myšlení se stává méně pružné, konvenčnější a více spoléhá na nabyté zkušenosti a znalosti, přičemž učení se novému může být obtížnější. Člověk však dokáže lépe využít svých dovedností, bývá rozvážnější a vyvaruje se unáhlených řešení, lépe integruje jednotlivé detaily do smysluplných celků. Mění se tedy formální struktura kognitivních schopností, ale celková úroveň inteligence ještě výraznější pokles, podle těchto autorů, nevykazuje.

³⁹ Srov. Tamtéž, s. 229.

⁴⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: Dospělost a stáří*, s. 241.

⁴¹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie 2*, s. 191.

Vágnerová uvádí, že v průběhu života se kognitivní funkce mění a rozvíjí různým způsobem. Riziko stagnace či zhoršení kognitivních funkcí podle ní závisí na dědičných dispozicích, na dosažené úrovni jednotlivých schopností a dovedností, osobních vlastnostech i mnoha aktuálních vnějších vlivech. Jako hlavní problém starších dospělých vidí zpomalení tempa zpracování informací potřebných k porozumění a následnému řešení problému i úbytek flexibility reagování na změny situace. Úbytek výkonu ovlivňují také výkyvy pozornosti a krátkodobé paměti a zhoršená efektivnost mechanického učení. Tyto nedostatky jsou, podle autorky, starší dospělí schopni kompenzovat díky zkušenostem a kompetencím získaným vzděláním a také díky pečlivosti a důslednosti a užití efektivnějších způsobů analýzy situace. Ve věku 50 let se ještě nemění schopnosti, ale může se měnit aktuální výkon.⁴²

Významný německý psycholog Erik Homburger Erikson (1902–1994), který je autorem Teorie osmi věků člověka (teorie osmi stádií), vidí každé vývojové stadium jako životní úkol nebo cíl, ke kterému jedinec směřuje. Osoby ve věku 50 let a více Erikson řadí do sedmého stadia, období generativity. Podle jeho teorie životních úkolů je třeba nahlížet na specifičnost uvažování stárnoucích lidí z hlediska jejich potřeby generativity. Tito lidé mají tendenci uchovat a uplatnit svou zkušenost, kterou chtějí předat další generaci, aby ji tím zhodnotili a zároveň prokázali své kompetence. Nejvýznamněji se tato vývojová změna projevuje ve dvou oblastech, a to v praktické inteligenci, která je v období věku 50–60 let ještě na vrcholu a je potřebná ke zvládnutí všech rolí dospělého, a v oblasti profesních kompetencí, které jsou výsledkem učení a jsou zafixovány v rámci dlouholeté zkušenosti.⁴³

Buchtová⁴⁴ označuje věk přibližně od 45 do 65 roků jako starší, zralou, případně pozdní dospělost; poslední fázi tohoto období pak také označuje jako presenium. Jak tato autorka uvádí, dochází u lidí v této životní etapě k výrazným změnám jak v pracovním a sociálním životě, tak ke změně rodinné struktury. Dochází k odchodu dětí z domova a jejich sňatkům a s tím se může objevit pocit tzv. „prázdného hnízda“, kdy tento fakt může být vnímán s pocitem určité prázdnoty. Významně se mění také sociální role, kdy se většina lidí v tomto věku stává prarodiči. Vzhledem k věku je také reálné, že dojde

⁴² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II., Dospělost a stáří*, s. 249–250.

⁴³ Srov. Tamtéž, s. 252–253.

⁴⁴ Srov. BUCHTOVÁ, B. *Nezaměstnanost, psychologický, ekonomický a sociální problém*, s. 57.

k úmrtí rodičů, může dojít i k úmrtí životního partnera, což představuje pro tuto věkovou skupinu jakési biologické zrcadlo – tito lidé už vědí, že cokoliv se přihodí někomu jinému, může se snadno stát i jim.

Další změna, se kterou se musí osoby v této věkové kategorii vyrovnat, je změna profesní role, která je i v době pozdní dospělosti významnou součástí identity. V tomto věku se lidé začínají připravovat na období přechodu z práce do důchodu, který je psychology označován za velmi psychicky náročné období lidského života. Vágnerová⁴⁵ označuje období starší dospělosti jako fázi postupného uzavírání profesní kariéry.

Toto období bývá velmi často označováno jako období nejzákladnějších krizí, jako část života, která je obtížnější a problémovější jak ve srovnání s mladším věkem, tak s věkem pozdějším – vyrovnanějším stářím.⁴⁶

V období střední a pozdní dospělosti dosahuje svého vrcholu zralost emočního prožívání. Emocionální aktivity se snižují a určité situace již nejsou prožívány tak intenzivně, jak tomu bylo v mladším věku, naopak vyrovnávání se s traumaty bývá obtížné a dlouhodobé. Podle Vágnerové⁴⁷ stárnoucí člověk preferuje klid a pohodu, to znamená, že se snaží dosáhnout stavu, kdy jeho emoční prožívání není zatěžováno ničím, co by mohlo vyvolávat intenzivnější emoce, dokonce ani tehdy, kdyby byla pozitivní. Starší lidé dávají přednost stereotypu, který představuje jistotu a z emočního hlediska navozuje pocit pohody. Změny emočního prožívání jsou do značné míry podmíněny i biologicky, např. poklesem hladiny pohlavních hormonů.

Významnou roli hraje také sociokulturní prostředí. Většina dnešních starších dospělých v České republice dospívala v období socialismu a jejich první profesní návyky se formovaly ještě v totalitním režimu. Tento režim se nezabýval otázkami vzdělávání starších osob, naopak starší osoby byly podporovány v pasivním přístupu ke stáří a bylo jim vštěpováno, že ve stáří se má užívat zaslouženého odpočinku. Jedním z charakteristických rysů minulého českého vzdělávacího systému bylo, že téměř veškeré vzdělávání probíhalo v rámci počátečního vzdělávání, to znamená v mladém věku a nepřerušovaně. Jakmile člověk z některého ze stupňů vzdělávacího systému vystoupil, obvykle se do něj již nevracel. Až několik let po revolučních změnách, které proběhly na počátku 90. let

⁴⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II., Dospělost a stáří*, s. 259.

⁴⁶ Srov. LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie 2*, s. 187.

⁴⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II., Dospělost a stáří*, s. 257.

20. století, se začalo hovořit o důležité úloze vzdělávání v dospělosti. I tento fakt diferencuje věkovou skupinu starších dospělých od dnešní mladé generace, která byla vychovávána již od útlého věku s vědomím potřeby učit se novým poznatkům, modernějším technologiím, vzdělávat se, protože s kompetencemi, dovednostmi a zkušenostmi, které nabývali ve školním věku, si po celý život nevystačí.

3.3 Starší dospělí ve vztahu ke vzdělávání a trhu práce

Připravenost starší české populace vzdělávat se není příliš uspokojivá. Představa vzdělávat se je u nich úzce spjatá s „chozením do školy“ a tato představa je pro ně málo přijatelná. Důvodem malé účasti starších dospělých na vzdělávacích aktivitách je také celkové psychologické klima, které lze v naší společnosti mezi starší populací zaznamenat. Mají nižší sebevědomí, nedůvěřují si, bojí se, že „to nezvládnou“, mají pocit nedostatečného vzdělání a s blížícím se důchodem pro ně vzdělávací aktivita už ztrácí smysl. Významným ukazatelem aktivity v této oblasti je také jejich dosažené vzdělání, které je jedním z indikátorů, na základě kterého je porovnávána ekonomická a kulturní vyspělost společnosti. Vzdělání je jednou z podmínek zdravé ekonomiky, prosperity a kulturního rozvoje dané společností a utváří také sociální strukturu společnosti.

Úroveň vzdělání obyvatelstva podle věku je v České republice zjišťována při Sčítání lidu, domů a bytů, které pravidelně provádí Český statistický úřad. Naposledy bylo toto sčítání uskutečněno v březnu roku 2011. z těchto výsledků Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2011 vyplývá, že ve skupině osob ve věku 50–60 let je nejvíce zastoupen stupeň středního vzdělání bez maturity, téměř 43 %. Mezi vysokoškolsky vzdělanými osobami jsou starší ročníky zastoupeny méně, téměř 16 %.⁴⁸ Tato fakta také zvyšují pravděpodobnost sociální exkluze diskutované věkové kategorie.

Vzdělávání má v tomto věku několik důležitých funkcí. Livečka⁴⁹ zmiňuje následující:

⁴⁸ Srov. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Senioři ze Sčítání lidu, domů a bytů – 2011* [online], s. 15.

⁴⁹ Srov. WOLF, J. *Umění žít a stárnout*, s. 287–324.

- funkce preventivní – jedná se o různá výchovná a vzdělávací opatření provedená s dostatečným předstihem, která budou mít v budoucnu pozitivní dopad na průběh stárnutí a stáří;
- funkce anticipační – připravuje člověka na změny ve stylu života (změny ve způsobu bydlení, ve struktuře volného času a jeho využití apod.), jež jsou spojeny zejména s odchodem do důchodu, kdy podstatou problému je určit, které znalosti, dovednosti, názory a obecné způsoby chování si musí pracovník starší věkové skupiny osvojit, aby svůj další vyšší věk prožíval bohatěji a s vyšší mírou vnitřního uspokojení;
- funkce rehabilitační – je spojena se znovuoobením vyváženého stavu a také je spojena s přípravnou činností pro další existenci jedince;
- funkce posilovací – tato funkce je nejvýznamnější, přispívá k rozvoji zájmů, potřeb a schopností starších lidí, podpoře jejich aktivity, kultivaci jejich zájmů a koníčků.

Schneider⁵⁰ zastává názor, že i stáří může být dobou učení, které se dokonce stává vědomějším než ve středním věku. Vysvětluje to tak, že ve středním věku je pozornost člověka zaměřena na svět – člověk utváří život a nepozorovaně přitom sám zraje, avšak ve stáří je tato pozornost spíše zaměřena na vlastní osobnost a člověk si může uvědomovat, kým se sám skrze svůj život stal. Podle Bočkové⁵¹ je výzkumy potvrzeno, že vzdělávací aktivity v postproduktivním věku přispívají k pocitu důstojnosti, životního uspokojení, k začlenění do společnosti a k fyzickému i duševnímu zdraví. Pomáhají také pochopit smysl života ve stále se měnícím světě. Skrze nové informace mají starší lidé možnost zvolit si, jak uspořádat svůj vlastní život, jak být psychicky vyrovnanější a spokojenější.

Starší dospělí lze charakterizovat také z hlediska trhu práce. Jde o pracovní sílu, která se, díky dlouholeté praxi, vyznačuje profesní odborností a dostatkem zkušeností z praxe. Vůči zaměstnavateli jsou stabilnější a loajálnější. Na druhé straně se však mohou vyznačovat nepružností a neochotou k dalšímu vzdělávání a nižší flexibilitou vůči změnám. Ve většině případů se také jedná, jak uvádím výše, o osoby s nižším dosaženým vzděláním a chybí jim počítačová a jazyková gramotnost. Pokud se tyto osoby stanou nezaměstnanými, ztrácejí velmi rychle svoji kvalifikaci.

⁵⁰ Srov. SCHNEIDER, J. W. *O smyslu a důležitosti životních krizí. Psycholog k problémům moderního života*, s. 27.

⁵¹ Srov. BOČKOVÁ, V. a kol. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*, s. 26.

Faktory, které napomáhají pracovnímu přizpůsobení starších lidí, shrnují Langmeier a Krejčířová⁵² následovně:

- starší pracovník dosahuje lepších výsledků, když může pracovat svým tempem, nikoliv rychlostí vynucenou pracovním programem nebo pásovou výrobou;
- rozdíl mezi optimálním a maximálním výkonem je u starších osob zpravidla menší než u mladších lidí, rezervy starších jsou menší, ale podávají dobrý výkon tam, kde je jejich motivace taková, že mohou využít plně svých schopností, přitom však nesmí být tlačeni k hranici jejich možností;
- starší lidé pracují lépe tam, kde mohou využívat svých schopností, než tam, kde se musí učit stále novým dovednostem. U starších lidí hrají velký význam vnější okolnosti – závisí na tom, jak je práce organizována a jaké jsou ostatní podmínky na pracovišti (např. mezilidské vztahy, dobrá dostupnost sociálního zařízení).

3.4 Bariéry ve vzdělávání starších dospělých

Pro ještě přesnější dokreslení charakteristiky starších dospělých osob je také důležité pochopit jejich důvody neúčasti na vzdělávacích aktivitách. V dalším vzdělávání brání starším dospělým řada bariér, které velmi dobře popisuje Rabušic⁵³ ve svém výzkumu, jenž realizoval v rámci projektu *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje*.

Jako nejsilnější důvod se ukázalo to, že se starší respondenti domnívají, že vzdělávací aktivita již pro ně nemá smysl. Z nabízených možností byl tento důvod zvolen více než dvěma třetinami dotázaných. Je to základní psychická bariéra, která se projevuje především u seniorů, neboť tento důvod vyjádřilo méně respondentů ve věku 50–59 let, ale více osob ve věku 60–65 let. Druhým nejsilnějším důvodem byl nedostatek finančních prostředků. Třetím důvodem pak byl opět důvod psychologický – obavy z nezvládnutí

⁵² Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie 2.*, s. 194–195.

⁵³ Srov. RABUŠIC, L. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: Vzdělávání dospělých v předseniorském věku* [online].

kurzu, přičemž starší respondenti (60–65 let) tuto obavu vyjadřovali častěji než respondenti mladší (50–59 let).

Dále zmiňovaný autor uvádí, že silně vyjadřovaný důvod finančních bariér v účasti na vzdělávání dospělých je svým způsobem také bariérou psychickou. Pouze malé množství dotázaných charakterizovalo finanční situaci své rodiny jako „velký problém“. Ale fakt, že přitom celá polovina respondentů prohlásila, že na účast v kurzech nemají momentálně dostatek finančních prostředků, naznačuje, že vzdělávání není v soutěži s jinými komoditami jejich prioritou. Pozitivním zjištěním je, že respondenti nemají dojem, že by bariérou v účasti na vzdělávání byl nedostatek nabízených vzdělávacích možností nebo jejich nízká kvalita. Také domácí povinnosti se nejeví jako žádná potenciální překážka v dalším vzdělávání starších osob.

Bariéry v učení se dospělých také popisuje Vašutová⁵⁴, a přestože tyto bariéry neuvádí přímo v souvislosti s generací 50 let a více, lze je aplikovat i na tuto věkovou kategorii:

- fyzické (kondice, zdravotní stav, krátkodobé nemoci, nevhodný denní režim, nevhodné prostředí);
- psychické (nedostatek motivace, vývojové schopnosti k učení, stres, psychická odolnost, osobnostní vlastnosti, emocionalita, nízká asertivita, sebevědomí);
- intelektuální (inteligence, neuspokojené vzdělávací potřeby a zájmy, nevhodný styl učení, nesoulad myšlenkových operací a vzdělávacího obsahu);
- sociální (vztahy na pracovišti a v rodině, sebereflexe a sebehodnocení, vztah k pedagogovi, osobnost pedagoga);
- fáze životního cyklu (problémy na pracovišti, v rodině, osobní problémy);
- didaktické (nevhodné strategie výuky, nedostupné a nevhodné studijní materiály, nejasné cíle a instrukce);
- organizační (špatná organizace výuky, problémy s technikou).

Výše uvedené jednotlivé bariéry je možné rozdělit na vnitřní a vnější motivační bariéry. Vnitřními bariérami se přitom rozumí:

- smysl učení se;

⁵⁴ Srov. VAŠUTOVÁ, J. *Profesionalizace pedagogického pracovníka* [online].

- nízké sebevědomí, kdy starší dospělí již tolik nedůvěřují sami sobě a svým schopnostem učit se a mají obavy z nezvládnutí studia;
- věk a s ním související snížená fyzická kondice nebo obtížnější vyrovnávání se se změnami;
- zdravotní důvody.

Vnější motivační bariéry pak zastupují:

- finance, respektive jejich nedostatek;
- rodina, například nutnost starat se o člena rodiny;
- nedostatek času související s výkonem zaměstnání nebo nevyhovující nabídka studia v souvislosti s jeho organizací.

Na závěr celé této kapitoly, jejímž cílem bylo charakterizovat starší dospělé, lze tedy shrnout, že během jednotlivých životních etap se role člověka neustále mění a on se jim musí přizpůsobovat. S nástupem období starší dospělosti společenských úloh jedinci začíná ubývat. S osamostatněním se dětí člověk zejména ztrácí svou rodičovskou roli, se smrtí rodičů také ztrácí roli potomka, často také pečujícího o své rodiče. Ztratí-li zaměstnání, obtížně si hledá nové, případně pak také ztrácí svou pracovní roli a mění se jeho role společenská. Starší člověk je postupně omezován přibývajících zdravotními problémy. Hranice padesáti let zasáhne většinu lidí mnoha existenciálními otázkami, člověk je nucen vyrovnat se také s otázkou stárnutí a vlastní smrtelnosti. Přesto však stále cítí potřebu uznání, potřebu zůstat členem společnosti, cítit se platný.

Přestože sociální zkušenosti se zvládnutím těchto změn u starších osob v naší zemi teprve získáváme, existují již podpůrné programy a strategie, které se touto problematikou zabývají s cílem připravit je po psychické, sociální i zdravotní stránce na stáří. Je zapotřebí, aby se starší dospělí učili novým poznatkům a dovednostem, aby vstřebávali nové informace a objevovali nové hodnoty, aby také dbali na udržování individuálních zájmů a aktivit vedoucích k seberozejí a sebevzdělávání.

K tomu, aby starší dospělí měli zájem vrátit se do školy a znovu se zapojili do procesu učení, je důležitá výrazná motivace, jež vychází z předem jasně stanovených cílů. Vysvětlení pojmu motivace je věnována následující kapitola.

4 Motivace ke vzdělávání

V oblasti vzdělávání hraje motivace nezanedbatelnou roli, je hnací silou, dává smysl našemu konání. Řekneme-li slovo „motivace“, vyvstane mi na mysli množství dalších pojmů, které souvisí s chováním a jednáním v běžném životě, například pojmy: povzbuzení, cíl, potřeba, ambice, snaha nebo zájem. Zejména mi ale vyvstane otázka: „Proč?“ Proč se lidé ženou kupředu? Proč se chtějí dále vzdělávat? Proč jednají tak, jak jednají? V mé práci se zabývám hledáním odpovědí na tyto otázky, konkrétně chci zjistit jaká je motivace osob ve věku starší dospělosti k návratu do formálního vzdělávání – ke studiu na vysoké škole. Abychom mohli porozumět motivaci dospělých ke vzdělávání a konkrétním motivům, je nutné si nejprve vysvětlit samotné pojmy motivace a motiv.

4.1 Motivace

Pojem motivace je odvozen z latinského slova „movere“, které v překladu znamená hýbati, pohybovati. Obecně ho tedy můžeme chápat jako označení pro všechny podněty, které nás podněcují k určitému jednání nebo nám v něm naopak zabraňují. Například *Pedagogický slovník* uvádí, že je to souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které se snaží vzbuzovat, aktivovat, dodávat energii lidskému jednání a prožívání. Převážně se toto jednání a prožívání zaměřuje určitým směrem a řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků a v neposlední řadě ovlivňuje též způsob reakce jedince na své jednání a prožívání vzhledem ke vztahům ve svém okolí.⁵⁵

Podle Nakonečného⁵⁶ je pojem motivace určitým procesem, který člověka řídí, posiluje a udržuje chování jedince, s čímž úzce souvisí i funkce motivace, kterou lze, jak Nakonečný uvádí, definovat jako subjektivní účelovou volbu tendencí, kdy tento proces vede k dosažení původního nebo náhradního cíle.

⁵⁵ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 135.

⁵⁶ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 195–196.

Bedrnová a Nový⁵⁷ popisují motivaci jako souhrn všech skutečností, které buď aktivizují, nebo tlumí člověka k činnosti, nebo naopak k nečinnosti. U motivace rozlišují tři dimenze:

1. dimenze směru - motivace činnosti člověka zaměřuje určitým směrem a od jiných odrazuje;
2. dimenze intenzity - vypovídá o síle motivace;
3. dimenze stálosti - ukazuje na vytrvalost úsilí dosáhnout určeného cíle.

Palán⁵⁸ chápe motivaci jako dynamický intrapsychický proces, v němž vzájemné vztahy mezi subjektem a prostředím vytvářejí napětí, soustředění a zaměření aktivity, která po rozhodovacím procesu vede k cíli. Motivace dynamizuje, aktivizuje, usměrňuje a udržuje chování tak, aby bylo dosaženo určitého cíle. Motivaci k aktivní účasti dospělého člověka v procesu vzdělávání lze podle něj členit např. na habituální a aktuální. V případě habituální motivace se jedná o postoje, motivy, které si člověk již vytvořil na základě předchozích zkušeností. Např. když se rozhoduje pro vysokoškolské studium, může zvažovat svoje zkušenosti ze studia na střední škole. Aktuální motivace se týká krátkodobých stavů, způsobených emocemi. Palán uvádí např. obavu z uplatnění na trhu práce. Konkrétně ve vztahu k učení rozlišuje Palán⁵⁹ motivaci na pozitivní a negativní. Podle něj je pozitivní motivace umocňována pocitem vnitřního uspokojení, který se projevuje, i když jde pouze o učení utilitární, tedy s cílem získat prospěch, a mění se s věkem.

Dospělý člověk, a tím spíše starší dospělý, si lépe uvědomuje, co se od něj očekává, cíle učení a jeho postoj je tedy dán cílevědomostí a také ví, proč se učí. Pozitivní motivace, jako například předsevzetí, vůle něco dokázat nebo radost z úspěchu při učení hraje významnou roli. Negativní motivace, jako například strach ze sankcí, je méně účinná. Palán považuje za efektivnější pozitivní motivaci k učení. Oproti tomu Adair⁶⁰ tvrdí, že pro kvalitní motivaci je potřeba obou druhů – pozitivní i negativní, což potvrzuje i tradiční teorie cukru a biče, dle které lze v motivaci používat na jedné straně odměnu či

⁵⁷ Srov. BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*, s. 221–222.

⁵⁸ Srov. PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*, s. 125–127.

⁵⁹ Srov. Tamtéž, s. 126.

⁶⁰ Srov. ADAIR, J. *Efektivní motivace*, s. 19–21.

nějaké lákadlo a na straně druhé trest nebo strach z následků, popřípadě kombinaci obojího. Avšak co platí na jednoho, nemusí platit na druhého, motivace se může lišit od jednotlivce k jednotlivci, může být podmíněná kulturou, je to proces dynamický.

Motivace je členěna dle mnoha aspektů, nejčastěji se v odborné literatuře objevuje členění na vnitřní a vnější motivaci. Tyto dva aspekty se přímo dotýkají vzdělávání, proto se, pro účely mé práce, omezím především na ně.

Vnitřní motivace je stav, kdy se jedinec chce něčemu naučit pro vlastní uspokojení, vychází z vlastní iniciativy, z vnitřních pohnutek člověka. O vnitřní motivaci mluví Nakonečný⁶¹ také jako o motivaci intrinsické. Mezi intrinsické motivy jsou zařazovány například potřeba činnosti, radosti z práce. Vnitřní motivy většinou přetrvávají dlouhodobě.

Vnější motivaci se mívá tlak z vnějšího okolí, kdy jedinec vstupuje do vzdělání, ačkoliv to není jeho přání. Nakonečný⁶² ji nazývá také jako motivace extrinsická. Jako příklad může sloužit povzbuzování dospělého ke vzdělávání jeho nadřízeným pracovníkem. Vnějšími motivy mohou být odměna, pochvala, povýšení, ale i trest. Obvykle mají vnější motivy bezprostřední výrazný účinek, který ale nepřetrvává dlouhodobě.

Vnitřní a vnější motivaci zajímavě porovnávají Lokšová a Lokša,⁶³ kdy do vnitřní motivace řadí:

- učení motivované zájmem a zvědavostí;
- snahu pracovat pro své vlastní uspokojení;
- preferenci nových a flexibilních činností;
- snahu pracovat samostatně a nezávisle
- preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci.

Do vnější motivace pak tyto autoři řadí:

- učení motivované snahou získat lepší ohodnocení;
- snahu pracovat pro uspokojení vedoucího pracovníka;
- upřednostňování lehkých a jednoduchých činností;
- závislost na pomoci vzdělavatele;
- orientaci na vnější kritéria posouzení výsledků.

⁶¹ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Motivace pracovního jednání a její řízení*, s. 124.

⁶² Srov. NAKONEČNÝ, M. *Motivace pracovního jednání a její řízení*, s. 123.

⁶³ Srov. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*, s. 17.

Vnitřní motivací tedy rozumíme směřování jedince k činnostem, které mu činí potěšení a přinášejí mu vnitřní uspokojení, na rozdíl od motivace vnější, kdy je k vykonávání určitých činností doveden spíše okolnostmi vnějšími a s vnitřním uspokojením tyto činnosti nemusí mít nic společného. Z výše uvedených porovnání lze pak vyvodit předpoklad, že dospělého, který je ke vzdělávání vnitřně motivovaný, bude učení těšit a výsledky ho budou uspokojovat, zřejmě také bude dosahovat lepších výsledků, než pokud by disponoval pouze vnější motivací.

Beneš⁶⁴ na motivaci nahlíží komplexně. Představuje několik skupin motivů, které mají vliv na dospělé při jejich rozhodování se dále vzdělávat. Všechny uvedené motivy podle něj působí komplexně. Vzhledem k měnícím se prioritám člověka a vývoji ve společnosti, není žádná skupina motivů nadřazená:

- osobnost učícího se, jeho zájmy, očekávání, sebevědomí, životní optimismus, touha po uznání;
- rodina, socioekonomický status, dosažený stupeň vzdělání, kariéra, přátelé, sociální kontakty, profesní zájmy, místo bydliště;
- životní situace, finanční náklady, přání zaměstnavatele;
- opatření v rámci vzdělávací politiky, společenské klima ve vztahu k vzdělávání, dostupnost a úroveň školy;
- aktuální výzvy globalizace, nároky zaměstnavatele v důsledku společenských změn, počítačová, jazyková a občanská gramotnost, rozvoj nových technologií.

4.2 Motiv

S pojmem motivace se velmi často spojuje i pojem motiv. Přestože se může zdát, že se jedná o totožné pojmy, není tomu tak, jedná se o pojmy zcela odlišné. Motiv je důvodem, proč člověk začne jednat určitým způsobem. Rozumíme tím pohnutku či příčinu, která motivované chování vyvolala.

⁶⁴ Srov. BENEŠ, M., *Andragogika*, s. 131–135.

Například Nakonečný⁶⁵ uvádí, že pojem motivace vyjadřuje spíše krátkodobou tendenci, tedy proces, kdežto pojem motiv vyjadřuje časově relativně stálý motivační předpoklad. Za základní koncepty motivace označuje potřeby a motivy. Tuto myšlenku dále rozvinula Vágnerová,⁶⁶ podle které chování člověka mohou ovlivnit motivy vědomé i nevědomé, eventuálně na něj mohou působit oba zároveň. Aktuální motivy vznikají v závislosti na interakci vnitřních a vnějších podnětů. Z hlediska vnitřního je zdrojem motivu potřeba, která se stává impulsem k jednání. Z hlediska vnějšího může motivačně působit pobídka, to je vnější podnět nazývaný incentiva, který vyvolává vznik potřeby a z ní vyplývajícího motivu. Potřeby lze dále rozlišovat z hlediska jejich vzniku i zaměření na primární biologické, primární psychické a sekundární psychosociální potřeby.

Řičan⁶⁷ pak tvrdí, že primární biologické potřeby mají všichni lidé společné a mohou se vyskytovat jako pozitivní nebo negativní. Podle něj je k uspokojení těch pozitivních nezbytné získat odpovídající objekt, jako je jídlo, nápoj či oděv, a pro uspokojení negativních, které bývají stejně naléhavé, je naopak zapotřebí uniknout nežádoucím objektům či stavům. Sem patří například potřeba klidu pro spánek nebo potřeba zbavit se bolesti. Druhou skupinou primárních potřeb jsou pro Řičana potřeby psychologické, které jsou biologicky zakotveny, ale také silně formovány učením. Do této skupiny patří potřeby sociální, vztahující se k druhým lidem, například potřeba sociálního kontaktu, potřeba napodobovat, potřeba něhy. Jako poslední skupinu uvádí potřeby sekundární, které jsou psychologické, i když jsou často odvozeny od biologických potřeb, například potřeba peněz.

Pro označení dílčích lidských motivů Čáp⁶⁸ upřednostňuje termín „potřeba“. Dále uvádí, že potřeba je aktivace, energizující moment v motivaci, tak i směřování motivace. Zjednodušeně můžeme říci, že potřeba je pocit nedostatku, kterou je třeba uspokojit. Potřeby nejsou izolované jedna od druhé, ale existují v určité hierarchii.

Rozlišení lidských potřeb podle jejich vývojové závislosti je všeobecně známé jako Maslowova pyramida potřeb⁶⁹. Americký psycholog Abraham Harold Maslow byl před-

⁶⁵ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 196.

⁶⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II., Dospělost a stáří*, s. 168–169.

⁶⁷ Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie*, s. 179–186.

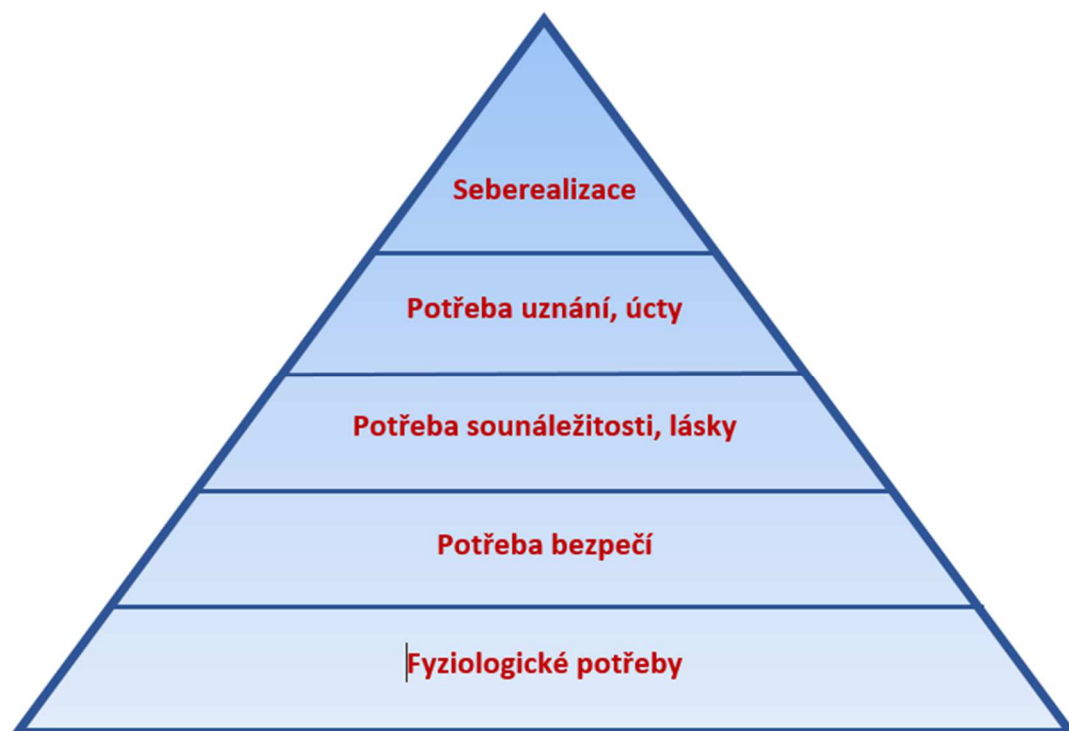
⁶⁸ Srov. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*, s. 655.

⁶⁹ Srov. ADAIR, J. *Efektivní motivace*, s. 30.

stavitelem humanistické psychologie. Kategorizoval lidské potřeby a rozdělil je na naléhavé (vývojově nižší) a méně naléhavé (vývojově vyšší). Aby se tedy mohla vyskytnout určitá potřeba, musí být nejdříve uspokojeny všechny potřeby, které ji v hierarchii předcházejí, to znamená, že člověk je neustále motivován. Na nejnižší příčce pomyslné pyramidy jsou fyziologické potřeby (hlad, žízeň, spánek). O stupínek výše se nachází potřeba jistoty a bezpečí. Člověk podle Maslowa potřebuje v životě nějaký řád, jistotu, stabilní bezpečné prostředí. Když jsou uspokojeny tyto potřeby, následuje dále potřeba lásky. Jde o to někam patřit, mít kolem sebe lidi, které má rád. Je to pocit náklonnosti, sounáležitosti, cítit se součástí nějaké skupiny apod. Dále je to potřeba uznání, kdy se člověk snaží být úspěšný, prosadit se, získat prestiž, pochvalu okolí. Na nejvyšším stupni pyramidy se nachází potřeba seberealizace. Jako příklad potřeb, které jsou silnými motivy ke vzdělávání u dospělého člověka, můžeme uvést potřebu vlastního rozvoje, potřebu uznání, potřebu seberealizace. Právě tyto potřeby pojímá Maslow jako nejvyšší, řadí je až na vrchol pyramidy (viz obr. 1). Ne všichni vnímají tyto potřeby jako důležité, někomu stačí uspokojit jen nižší fyziologické potřeby a potřebu bezpečí. Pokud bychom vzali, v kontextu vzdělávání dospělých, v úvahu tuto Maslowovu hierarchii obecných potřeb, pak je dospělý jedinec schopen rozhodnout se pro hlubší rozvoj své osobnosti a k případnému návratu do procesu vzdělávání teprve tehdy, pokud má uspokojeny základní potřeby, které se týkají fyziologických potřeb, bezpečí, lásky apod.

Jiný pohled, zaměřený na učícího se dospělého, zaujímá Mužík.⁷⁰ Svou pyramidu učebních motivů (viz obr. 2), pojímá tak, že na vrcholu stojí individuální užitek. Na nejnižší stupeň pak přiřadil informace, odborné vědomosti, dovednosti a pracovní návyky, nad nimi zvýšenou výkonnost, potom sociální jistotu. Mužík vychází z předpokladu, že se v dospělosti již člověk učit nemusí, ale může. Motivace tak vychází v první řadě z užitku, který pro něj ze získaného vzdělání plyne. Může to být např. zlepšení podmínek na trhu práce. Důležité také je, že učení dospělých převážně probíhá z potřeby řešit určité problémy, a ne z potřeby uspokojení touhy po poznání.

⁷⁰ Srov. MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, s. 10.



Obr. 1: Hierarchie potřeb podle Maslowa⁷¹



Obr. 2: Pyramida učebních motivů podle Mužíka⁷²

⁷¹ Srov. Schéma vytvořeno podle ADAIR, J. *Efektivní motivace*, s. 30.

⁷² Srov. Schéma vytvořeno podle MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, s. 10.

Sak a Saková⁷³ uvádí například tyto potřeby: udržet a rozvíjet rozumové schopnosti, přání být vzdělaným, orientovat se v současné společnosti, uplatnit se na trhu práce, profese, dosáhnout uspokojení ze vzdělávání, finance, existenční důvody. Aplikujeme-li zde výše uvedené, dojdeme k tomu, že potřebou aktivizující člověka ke vzdělávání je: pocit nedostatku rozumových schopností, pocit nevzdělanosti, nedostatečná orientace v současné společnosti, neschopnost uplatnit se na trhu práce, profesní nutnost, nedostatek financí a problémy existenční. Rabušicová⁷⁴ k uvedeným potřebám přidává ještě jednu důležitou potřebu, a to potřebu mít doklad o dosaženém vzdělání. Podle ní tato potřeba ústí v potřebu vzdělávat se a z této potřeby vzniká zájem o zápis do formálního vzdělávání, kde je možné potřebný doklad absolvováním získat, a motivace k učení jako způsobu osvojení si chybějících znalostí. Pojmy „udržet a rozvíjet rozumové schopnosti“ a „být vzdělaný“ ovšem mohou být pouze hodnotou, pod níž se skrývá skutečná potřeba související se společenským uznáním, které přináší jistý vliv, s lepším finančním zajištěním či obdivem, přičemž tyto potřeby cíl „být vzdělaný“ umožní naplnit.

Vzdělávací potřeby jsou významným činitelem motivace k zapojení se starších osob do vzdělávacího procesu. Také Procházka a Somr⁷⁵ jmenují nejvýznamnější vzdělávací potřeby:

- potřeba odstraňovat vlastní nedostatky, např. mezery ve znalostech, které vnímáme jako slabinu, která vyplynula z nějaké situace v praxi;
- potřeba rozvíjet se – vnímáme tempo rozvoje společnosti a vědy, vše se zdokonaluje a my chceme totéž;
- potřeba sebeuplatnění – chceme uplatnit své poznatky, schopnosti a dovednosti, s jejich množstvím se rozšiřuje i možnost uplatnění;
- potřeba ocenění – úspěch je silný motiv, ocenění je konkretizace úspěchu;
- vysoké aspirace, ctižádost – vrozená vlastnost, touha vyniknout, být lepší, obstát;
- osobní zájmy (koníčky), zvědavost, touha po poznání a vědění;
- existující pocit nejistoty,

⁷³ Srov. SAK, P., SAKOVÁ, K. *Hodnota vzdělání a místo médií v celoživotním vzdělávání*. In: SAK, P., MAREŠ, J. *Člověk a vzdělávání v informační společnosti*, s. 131.

⁷⁴ Srov. RABUŠICOVÁ, M. *Místo vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení*. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, s. 13–26.

⁷⁵ Srov. PROCHÁZKA, M., SOMR, M. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*, s. 17–18.

- vliv existenčních problémů v sociální realitě člověka (nezaměstnanost, sesazení z funkce, konkurence, potřeba specializace v oboru, komunikace na „úrovni“ apod.;
- potřeba smysluplné náplně (nuda, pocit osamění, nepotřebnost).

Zajímavé je rozdělení (typologie) motivů účasti dospělých na dalším vzdělávání, které přináší Beneš.⁷⁶ Strukturuje je následovně:

- sociální kontakt – snaha o navázání nebo rozvinutí kontaktů, hledání akceptace druhými, potřeba zlepšení sociální pozice, potřeba skupinových aktivit;
- sociální podněty – snaha o získání prostoru, který není zatěžován každodenními tlaky a frustracemi;
- profesní důvody – snaha o zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání;
- participace na politickém, komunálním životě – důvodem je snaha o zlepšení svých schopností účasti na komunálních záležitostech;
- vnější očekávání – účastník následuje doporučení zaměstnavatele, přátel, poradenských služeb apod.;
- kognitivní (poznávací) zájmy – vychází z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání a rozvoje, tato motivace odpovídá obvyklé představě vzdělávání dospělých.

Většinou působí celá řada motivů, které se vyvíjí a mění a které nelze jednoznačně charakterizovat. Rozhodující je již zmíněný fakt, že učení se dospělých neprobíhá hlavně za účelem uspokojení poznávacích zájmů, ale především v důsledku potřeby řešit konkrétní problémy. V další kapitole se zaměřuji na stručnou deskripci výsledků výzkumu motivace dospělých ke studiu, které byly publikovány.

4.3 Výzkumy motivace starších dospělých ke vzdělávání

Cílem této kapitoly je krátce představit výsledky některých dosavadních výzkumů, které byly realizovány v Česku i v zahraničí, orientovaných na problematiku motivace starších dospělých ke studiu. V závěru mé práce pak budu moci porovnat, v čem jsou tato zjištění

⁷⁶ Srov. BENEŠ, M., *Andragogika*, s. 62–63.

podobná, či nakolik se liší vzhledem k výsledkům vlastního výzkumu provedeného v rámci této diplomové práce. Nejprve představím výsledky zajímavých evropských výzkumů.

V roce 2007 provedla Anne Jamieson⁷⁷ z Fakulty dalšího vzdělávání na University of London výzkum *Higher education study in later life: what is the point? (Jaký má smysl vzdělávat se ve vyšším věku?)* zacílený na populaci starších dospělých ve Velké Británii, kteří se účastnili formálního vzdělávání a získali tak kvalifikaci. Z tohoto výzkumu, který byl proveden pomocí kvalitativních rozhovorů, vyplynulo, že nejsilnějším důvodem pro zahájení studia byla pro respondenty potřeba osobního růstu a touha setkávat se s novými lidmi. Jako další důvod uváděly dotazované osoby potřebu dokázat sobě i svému nejbližšímu okolí (rodina, přátelé), že i ve starším věku jsou schopni se učit a studium zvládnout. Někteří z nich také udávali, že vzdělávání v tomto věku je pro ně druhá šance pro využití příležitosti, kterou dříve nevyužili, častým důvodem bylo také to, aby neplýtvali časem ve svém věku a smysluplně ho naplnili.

Důvody, proč starší lidé navštěvují univerzitu třetího věku, zkoumal španělský psycholog působící na University of Barcelona, Feliciano Villar.⁷⁸ Z výsledků jeho kvantitativního výzkumu z roku 2010, jenž byl proveden na vzorku 321 starších studentů, je zřejmé, že hlavní motivací starších dospělých ke studiu je jejich kognitivní zájem, tedy zájem o poznávání a získávání nových znalostí, radost z učení a rozvoj myšlení. Sekundárním, ale neméně důležitým motivem byla potřeba sociálního kontaktu. Cílem dotazníkového šetření v rámci tohoto výzkumu bylo také zjistit, co respondentům studium přináší. Jako získané benefity respondenti nejčastěji uváděli pocit užitečnosti, spokojenost a získání nových přátelství.

American Council on Education (Americká rada pro vzdělávání) vydala v roce 2008 závěrečnou zprávu *Mapping New Directions: Higher Education for Older Adults (Mapování nových směrů: Vysokoškolské vzdělání pro starší dospělé)*, která se zabývá problematikou stárnutí populace a jejími důsledky. Uvádí zde výsledky výzkumu realizovaného v rámci dvouletého projektu *Reinvesting in the Third Age: Older Adults and Higher Education (Reinvestice do třetího věku: starší dospělí a vysokoškolské vzdělání)* z roku

⁷⁷ Srov. JAMIESON, A. *Higher education study in later life: what is the point?* [online].

⁷⁸ Srov. VILLAR, F. *Older people's university students in Spain: a comparison of motives and benefits between two models.* *Ageing and Society* [online].

2007,⁷⁹ který se mimo jiné zabývá otázkou, co pohání starší dospělé k dalšímu studiu. Je zajímavé, že na rozdíl od předchozích dvou evropských výzkumů, ukazují výsledky tohoto výzkumu, že motivace této populace ke studiu souvisí s trhem práce. Dle výsledků výzkumu motivuje starší osoby především touha pracovat (mít placenou práci), aby ještě mohli uplatnit své vědomosti a zkušenosti v praxi, a postoupili tak výš na pomyslném socioekonomickém žebříčku. Jako další motivaci výzkum uvádí potřebu získat nové dovednosti a obnovit staré.

Tento výzkum byl realizován formou dvou ohniskových skupin. V jedné ohniskové skupině byli zastoupeni starší dospělí, kteří absolvovali některý z vysokoškolských programů v rámci celoživotního vzdělávání. Druhou ohniskovou skupinu tvořili starší dospělí, kteří se žádného celoživotního vzdělávání nezúčastnili, přičemž v této skupině byly zastoupeny osoby s různým stupněm vzdělání, různým postavením v zaměstnání i s různou úrovní příjmů.

I výsledky některých českých výzkumů v této oblasti ukazují na to, že nejčastější důvody, proč se dospělí v České republice opětovně vzdělávají, souvisí s uplatněním na trhu práce. Například podle údajů z dotazníkového výzkumu Šed'ové a Novotného z roku 2006, který provedli v rámci výzkumného projektu *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje*,⁸⁰ bylo zjištěno, že motivem pro pokračování v dalším formálním vzdělávání v dospělosti byla především snaha o zlepšení možností pracovního uplatnění (52,9 %). U 17 % dotazovaných pak šlo přímo o požadavek zaměstnavatele. Ukázalo se tedy, že dominující motivace dospělých k formálnímu vzdělávání je vázána na sféru zaměstnání a pracovní uplatnění; pouze 22,8 % respondentů uvedlo, že jejich motivací je osobnostní rozvoj. Autoři zde také uvádějí, že pouze 8,7 % respondentů pokračovalo v dospělosti, po uplynutí určité časové prodlevy, v dalším formálním vzdělávání, z toho ve 24,9 % případů šlo o vzdělávání vysokoškolské.

Průzkum *Vzdělávání dospělých v ČR*⁸¹ provedla v roce 2009 společnost Donath–Burson–Marsteller ve spolupráci s Asociací institucí vzdělávání dospělých v ČR a společností Factum Invenio. Osloveno bylo celkem 26 respondentů z široké veřejnosti

⁷⁹ Srov. AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. *Reinvesting in the Third Age: Older Adults and Higher Education* [online].

⁸⁰ Srov. ŠEĎOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*, s. 144.

⁸¹ Srov. DONATH–BURSON–MARSTELLER, ASOCIACE INSTITUCÍ VZDĚLÁVÁNÍ Dospělých ČR, FACTUM INVENIO. *Vzdělávání dospělých v ČR: Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti* [online].

v rámci ohniskových skupin a jednou z otázek bylo, jaké jsou hlavní motivy a bariéry ve vzdělávání dospělých. Stejná otázka byla položena též zástupcům odborné veřejnosti formou elektronického dotazníku. Zjištěné motivace se shodují s předešlými výzkumy, kdy převládají motivy související s udržení se na trhu práce. Mezi nejčastější příklady motivů k dalšímu formálnímu vzdělávání respondenti zařadili být konkurenceschopný na pracovním trhu a udržení kroku s dobou. Výsledky průzkumu uvádí, že starší lidé (věk nad cca 45 let) mají silnější potřebu vzdělávání, pokud existuje reálná hrozba ztráty zaměstnání.⁸²

Motiv dospělých pro opětovný vstup do vzdělávání spojený s trhem práce potvrzuje i výzkum Rabušicové a Rabušice z roku 2005, jehož výsledky autoři zveřejnili ve své publikaci *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*.⁸³ Uvádí zde, že v naprosté většině případů (70 %) šlo o pracovní kontext, ať už se jednalo o vlastní snahu zlepšit si možnosti pracovního uplatnění nebo o požadavek zaměstnavatele. Je ale na místě uvést, že deklarované motivy se poněkud lišily podle věkových skupin. Osoby, které v době výzkumu spadaly do věkové kohorty starších dospělých, jako jeden ze silných důvodů pro návrat do formálního vzdělávání uvedly snahu o osobní rozvoj.

O pár let později (2007/2008) uskutečnili Rabušic a Rabušicová dodatečné dotazníkové šetření⁸⁴ se stejným dotazníkem jako ve výzkumu z roku 2005. Respondenty však byli pouze studenti a studentky kombinovaného studia na Masarykově univerzitě v Brně a na Palackého univerzitě v Olomouci. Soubor obsahoval celkem 312 respondentů, z toho u velké části z nich byla hlavním impulsem k tomu, že začali studovat, snaha o osobní rozvoj (48 %). Zlepšení pracovních možností pak bylo podnětem ke studiu u 39 % respondentů a 7 % přivedl ke studiu požadavek zaměstnavatele. Pro úplné dokreslení situace uvádím, že plných 36 % respondentů mělo již absolvovanou nějakou vysokou školu a studovali tedy školu druhou, což je asi také důvod, proč u velké části z nich byla hlavním impulsem k dalšímu studiu snaha o osobní rozvoj.

Na základě výše uvedených výsledků lze obecně říci, že učení se dospělých neprobíhá hlavně za účelem uspokojení poznávacích zájmů, nýbrž v důsledku potřeby řešit

⁸² Srov. Tamtéž, s. 14.

⁸³ Srov. RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 50.

⁸⁴ Srov. RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 57.

konkrétní problémy. Bylo by ale předčasné tvrdit, že motivace starších dospělých ke studiu na vysoké škole souvisí hlavně s uplatněním na trhu práce. Ačkoliv výsledky výzkumů, zejména těch realizovaných v českém prostředí, převážně vypovídají o tom, že motiv pracovního uplatnění byl rozhodným motivem mezi všemi respondenty, nelze je generalizovat. Je třeba vzít v úvahu, že výběr respondentů zmíněných výzkumů byl sice zaměřen na dospělé účastníky, kteří se vrací do vzdělávacího procesu, leč nebyl úzce zaměřen pouze na věkovou skupinu v období starší dospělosti (50–60 let). Ilustrovat situaci však mohou.

5 Vlastní výzkum motivace starších dospělých ke studiu na vysoké škole

„Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru.“⁸⁵

Ve svém výzkumném šetření se zabývám tématem motivace starších dospělých ke studiu na vysoké škole. Můj zájem se týká důvodů, které starší dospělí vedou k tomu, aby si doplnili vysokoškolské vzdělání. Jak již bylo řečeno v úvodu, v procesu vzdělávání dospělých hraje motivace rozhodující roli, přičemž faktory, které ovlivňují návrat starších osob ke studiu, jsou různé a jejich motivace a důvody pro účast na dalším vzdělávání mohou být velice rozmanité. Cílem výzkumného šetření je proto odpovědět na tyto otázky:

1. Co motivuje starší dospělí ke studiu na vysoké škole; jak popisují vnitřní a vnější motivační činitele a další související okolnosti svého rozhodnutí studovat na vysoké škole?
2. Podle jakých kritérií posuzují tyto osoby přínosy studia a co je motivuje ve studiu vytrvat?

Nebylo však mým zájmem vytvářet hypotézy předem, naopak mou snahou je na základě výsledků výzkumu určitou hypotézu formulovat v závěru této práce. Zároveň chci vztáhnout závěry vlastního výzkumu k předpokladu, který vychází z výzkumu Rabušicové a Rabušice,⁸⁶ že silným důvodem pro studium starších dospělých je osobní rozvoj.

⁸⁵ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 30.

⁸⁶ Srov. RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 50.

5.1 Metodologie výzkumu a výzkumný vzorek

Vzhledem ke zvoleným cílům šetření a pro nalezení relevantních odpovědí jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu. „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“⁸⁷

Tento přístup považuji za optimální, protože umožňuje efektivní zjištění názorů informantů a umožní hlubší pochopení daného problému, přičemž jsem získávala data pouze od malého počtu informantů s minimální redukcí informací. Mým záměrem bylo od dotazovaných zjistit co největší množství informací k dané skutečnosti, zachytit to, jak účastníci vzdělávání interpretují své motivy a přínosy studia. Jak píše Gavora, cílem kvalitativního výzkumu je porozumět lidem a událostem v jejich životě.⁸⁸

Ke zjištění motivace starších osob ke studiu jsem jako nejlépe vyhovující shledala užití individuálního interview, kdy měl každý informant možnost volně popsat, jakou cestou se ke studiu dostal, co jej ke studiu motivovalo, sdělit své zkušenosti se studiem, vysvětlit, jak své studium hodnotí z hlediska přínosů i problémů, a v neposlední řadě také uvést, co jej motivuje k tomu, aby ve studiu vytrval. Chci tedy porozumět tomu, proč se starší osoby rozhodnou studovat, jaký význam přikládají vzdělávání a jak svoje zkušenosti interpretují. Vzhledem k tomu, že se výzkum zaměřuje na více témat, jako vhodný nástroj pro sběr dat jsem užila polostrukturovaný rozhovor, který mi současně ulehčil utřídění získaných údajů a jejich vzájemné porovnávání. Vhodnost této metody spatřuji v přirozenějším kontaktu s informantem, kdy jsem mohla, do jisté míry, akceptovat jeho osobnostní specifika a komunikace tak mohla plynout snadněji.

„Podle zásad kvalitativního výzkumu je každý člověk anebo skupina lidí jedinečná. Má vlastnosti, kterými se podstatně liší od jiného člověka nebo skupin. Má se zkoumat

⁸⁷ CRESWELL, J. W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions*, s. 12.

⁸⁸ Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 148.

hlavně holisticky, vcelku.“⁸⁹ Ve výzkumu jsem předem nekalkulovala s vytvořenými hypotézami, naopak výsledky výzkumu určitou hypotézu generují a je formulována v závěru. Předem jsem si připravila okruh otevřených otázek ke konkrétním tématům, jež mě zajímají, a to tak, aby obsáhly základní oblasti, ze kterých chci data získat. Jejich formulace či pořadí jsem však přizpůsobovala dle toho, jak se rozhovor vyvíjel a s ohledem na individualitu informantů. Jak při sestavování, tak při kladení otázek jsem se snažila dodržet co nejvíce neutrální a otevřený přístup, aby nedošlo k ovlivňování dotazovaných, aby odpovídali na základě vlastní volby. To znamená, že mojí snahou bylo eliminovat vnučování určitých odpovědí při samotné formulaci otázky. Ponechala jsem informanty, aby sami vyprávěli, a chod rozhovoru jsem pouze udržovala kladením jednotlivých otázek, které jsem v závislosti na odpovědích modifikovala, popřípadě jsem otevírala další související témata. „*U polostrukturovaného interview máme definované tzv. jádro interview, tj. minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat.*“⁹⁰

Každému informantovi byly položeny dvě otázky, které byly předem formulovány tak, aby zajistily naplnění cíle výzkumného šetření. Toto zdánlivě malé množství otázek mi usnadnilo udržet linii rozhovoru a současně dovolovalo dotazovaným osobám prosadit vlastní zkušenosti.

Abych tedy získala relevantní data k první výzkumné otázce – **Co motivuje starší dospělé ke studiu na vysoké škole; jak popisují vnitřní a vnější motivační činitele a další související okolnosti svého rozhodnutí studovat na vysoké škole?** Ptala jsem se jednotlivých informantů takto: „*Popište, proč jste se rozhodl/a ke studiu na vysoké škole? Co Vás k tomu motivovalo a jaké důvody jste zvažoval/a, jaká pro a proti nebo jaké okolnosti v tom rozhodnutí hrály roli?*“

Pro získání odpovědí na druhou výzkumnou otázku – **Podle jakých kritérií posuzují tyto osoby přínosy studia a co je motivuje ve studiu vytrvat?** byl dotaz pro rozhovor naformulován takto: „*Dnes již studujete ... rokem. Je Vaše motivace studovat stejná jako na počátku studia, nebo se něco změnilo?*“

Pro případ, že by výpovědi informantů byly příliš stručné a nepostačovaly by ke zjištění potřebných dat, měla jsem připraveny ještě tyto další doplňující otázky: „*Přemýšlíte*

⁸⁹ Tamtéž, s. 32.

⁹⁰ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 160.

někdy nad tím, že byste studia zanechal/a? Je něco, co Vás ve vztahu ke studiu demotivuje? A co Vás naopak motivuje ve studiu vytrvat?“ Praxe při realizaci rozhovorů ale ukázala, že ve většině případů nebylo nutné doplňující otázky pokládat, neboť na ně informanti bezprostředně odpovídali již v rámci položených hlavních otázek.

Fixaci kvalitativních dat jsem provedla pomocí audiozáznamu. Rozhovory jsem zaznamenávala na diktafon, což mi umožnilo uchovat výpovědi dotazovaných a vrátit se k nim později za účelem provedení jejich hlubší analýzy. Dotazovaní byli na tuto skutečnost předem upozorněni a souhlasili s ní. Jakmile byly rozhovory ukončeny a zaznamenány, přistoupila jsem k jejich přepisování do textové formy.

Výsledné texty jsem následně analyzovala pomocí metody zakotvené teorie, která byla formulována v 60. letech minulého století. Zakladateli zakotvené teorie v kvalitativním výzkumu jsou sociologové Anselm Strauss spolu s Barneyem Glaserem.⁹¹ „*Cílem metody zakotvené teorie je vytvoření teorie, která věrně odpovídá zkoumané oblasti a vysvětluje ji.*“⁹² Samotnou analýzu podle metody zakotvené teorie jsem pak prováděla pomocí techniky otevřeného kódování pro tematické rozkrytí textu a následného axiálního kódování.

„*Při otevřeném kódování je text rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.*“⁹³ Strauss popisuje otevřené kódování jako: „*...část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných.*“⁹⁴ V souladu s těmito definicemi jsem postupovala tak, že jsem si přešpané rozhovory nejprve několikrát přečetla, přičemž jsem v textu hledala významové jednotky (témata a jevy), o kterých jsem usoudila, že jsou, vzhledem k položeným výzkumným otázkám, důležité. Tyto části jsem si pak v textu označila pomocí rozdílných barev a poznámek. Kolem těchto označených jevů jsem poté seskupila pojmy, které s tímto jevem

⁹¹ Srov. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, s. 10–14.

⁹² Tamtéž, s. 15.

⁹³ Tamtéž, s. 211.

⁹⁴ Tamtéž, s. 43.

nějak souvisely a následně z nich vytvořila kategorie. Tento proces se nazývá kategori-
zace. Strauss jej definuje takto: „*Proces seskupování pojmů, které se zdají příslušet stej-
nému jevu.*“⁹⁵ Kódování jsem prováděla metodou „papír a tužka“.⁹⁶

V další fázi analýzy jsem provedla axiální kódování. „*Axiální kódování je souborem
postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způ-
sobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódova-
cího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání, interakce
a následky.*“⁹⁷ Abych získala obraz o vztazích mezi kategoriemi vytvořenými v rámci
otevřeného kódování, postupovala jsem dle této definice. Podle vzájemných souvislostí
jsem se pokoušela nacházet vazby a vytvářela spojení mezi kategoriemi, z nichž jsem pak
pro přehlednost vytvořila paradigmatický model.

Nakonec jsem se pokusila o shrnutí konkrétních výstupů výzkumu a následnou for-
mulaci závěru, který z výzkumu vyplynul.

5.2 Vstup do terénu a charakteristika informantů

Výzkum byl realizován od května roku 2016, kdy byl zahájen výběr a oslovení potenci-
álních informantů, do března roku 2017, kdy došlo k formulaci závěrů, jež z výzkumu
vyplynuly. V rámci výzkumu jsem uskutečnila sedm individuálních rozhovorů, s každým
účastníkem výzkumu jeden.

Pro výběr výzkumného souboru byla zvolena technika záměrného (účelového) vý-
běru, jež je pro kvalitativní výzkum charakteristická.⁹⁸ Při použití této techniky musí vý-
zkumník jasně definovat populaci, kterou jeho vzorek reprezentuje.⁹⁹ Kritéria pro stano-
vení výzkumného souboru osob a jejich základní charakteristika jsou částečně definovány

⁹⁵ STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakot-
vené teorie*, s. 45.

⁹⁶ Srov. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 213.

⁹⁷ ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 70.

⁹⁸ Srov. VOJTÍŠEK, P. *Výzkumné metody, Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských
pracích vyšších odborných škol* [online].

⁹⁹ Srov. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*, s.112–113.

již samotným názvem mé práce. Výběrový soubor je homogenizovaný, neboť se jedná o ženy i muže, kteří v době realizace výzkumu studovali na Jihočeské univerzitě v kombinované formě studia a zároveň již dosáhli věku 50 let a více, tedy období starší dospělosti.

Neocenitelnou pomoc s výběrem a oslovením potenciálních informantů, jež kritéria splňovali, mi poskytl vedoucí mé diplomové práce, který vytipoval z řad studentů Teologické fakulty Jihočeské univerzity splňující daná kritéria a prostřednictvím elektronické pošty provedl jejich první oslovení, kdy jim zaslal informace o chystaném výzkumu v rámci této práce s prosbou o zvážení možnosti se do výzkumu zapojit. Následnou komunikaci s osobami ochotnými se výzkumu zúčastnit jsem již uskutečňovala sama telefonicky nebo elektronicky. Předmětem této komunikace bylo domluvení času a místa schůzky pro uskutečnění rozhovoru.

Přesný počet informantů, se kterými rozhovor uskutečním, jsem předem nestanovovala se záměrem dosáhnout teoretického nasycení výzkumného vzorku. Jakmile se výpovědi informantů začaly opakovat a nevedly k dalším novým zásadním informacím, sběr dat jsem ukončila. Celkem tak bylo uskutečněno sedm rozhovorů, s pěti ženami a dvěma muži, všechny v průběhu května a června 2016. Vzhledem ke kvalitativní povaze zpracování dat považuji počet rozhovorů za dostatečný, aby bylo možné velké množství získaných informací dobře zpracovat.

Každý informant splňoval definovaná kritéria a s rozhovorem zcela souhlasil. Rozhovory jsem provedla osobně, čas a místo schůzky byly přizpůsobeny požadavkům informantů, aby se při rozhovorech cítili pohodlně, příjemně a vnímali je spíše jako přirozené povídání o životě studujícího člověka, který má mimo studia ještě další povinnosti spojené s péčí o rodinu a chozením do zaměstnání. Před začátkem výzkumného rozhovoru bylo danému jedinci vysvětleno, že výzkum je realizován jako součást mé diplomové práce, co je cílem výzkumu a proč jsem zvolila právě toto téma. Jednotlivé rozhovory trvaly přibližně 30–40 minut.

V rámci rozhovorů byla rovněž zaznamenávána základní charakteristika informantů. Ve všech případech se jedná o studenty Teologické fakulty Jihočeské univerzity, kteří studují v kombinované formě studia. Jedná se o studium bakalářské i magisterské. Délka studia se u jednotlivých informantů liší, rovněž se liší i studovaný obor, ten však pro prováděný výzkum nehraje podstatnou roli, proto jej neuvádím. Vzhledem k tomu, že infor-

mace poskytnuté v rozhovorech jsou osobní, snažila jsem se zachovat anonymitu informantů. Z tohoto důvodu nejsou uvedena celá jména informantů a jsou označeni pouze pořadovým číslem:

- **Informant číslo 1:** žena, 53 let, délka studia 6 let.
- **Informant číslo 2:** muž, 50 let, délka studia 1 rok.
- **Informant číslo 3:** žena, 53 let, délka studia 5 let.
- **Informant číslo 4:** žena, 56 let, délka studia 12 let.
- **Informant číslo 5:** muž, 52 let, délka studia 1 rok.
- **Informant číslo 6:** žena, 54 let, délka studia 3 roky.
- **Informant číslo 7:** žena, 54 let, délka studia 2 roky.

5.3 Analýza získaných dat a výsledky šetření

Jak jsem již podrobně popsala v kapitole 5.1 Metodologie výzkumu a výzkumný vzorek, při samotné analýze dat získaných v rámci provedeného výzkumného šetření jsem pracovala podle metody zakotvené teorie. V rámci této kapitoly představím výsledky, ke kterým jsem pomocí uvedených technik dospěla.

5.3.1 Otevřené kódování: základní identifikované kategorie

Provedením techniky otevřeného kódování, jsem určila následující kategorie:

Na otázku číslo 1, ve které jsem se zaměřila na podchycení motivace starších dospělých k zahájení studia na vysoké škole, odpovídali informanti nejčastěji v kategoriích: OKOLNOSTI, DŮVODY PROČ, DŮVODY PROTI, VLIV OKOLÍ, AKT ROZHODNUTÍ a VOLBA ZAMĚŘENÍ, viz níže uvedené příklady.

Otázka č. 1: „*Popište, proč jste se rozhodl/a ke studiu na vysoké škole? Co Vás k tomu motivovalo a jaké důvody jste zvažoval/a, jaká pro a proti nebo jaké okolnosti v tom rozhodnutí hrály roli?*“

Kategorie OKOLNOSTI, např.:

Informant č. 1: *„Měli jsme takovou tragickou událost v rodině, zemřel mi 14letý syn.... V podstatě mne tedy přihlásila dcera, která za mne zaplatila poplatek a vyplnila přihlášku...“*

Informant č. 2: *„...dělám ve školství, takže nikdy nevíte, kdy se objeví tolik nových, mladých pedagogů absolventů konzervatoře, podpořených takovým tlakem, že vás šéf propustí, což je možné. ...tím pádem vám můžou dát výpověď kdykoliv...“*

Informant č. 3: *„...že kolem mě je hodně titulovaných lidí starších, a i těch mladších a já jsem si vůči nim připadala jako outsider. A druhá věc, když jsem po druhém rozvodu zůstala s dcerou sama...“*

Informant č. 5: *„...se mi začala rozpadat rodina. ... jsem se rozvedl.... ...to co dělám, začíná mne to unavovat, hlavně fyzicky, přestávám stíhat.“*

Informant č. 6: *„A pak jsem přišla po 14 letech o práci...“*

Informant č. 7: *„Mám 3 děti, se kterými jsem byla dlouho doma a po tak dlouhé době se těžko něco hledá.“*

V rámci uvedené kategorie lze na základě odpovědí shromážděných od informantů konstatovat, že motivační faktorem v tomto případě byly buď nějaké události v osobním životě, nebo pocit potenciální hrozby pro pracovní uplatnění. Jedná se tedy spíše o motivaci vnější.

Kategorie DŮVODY PRO, např.:

Informant č. 1: *„...že by si člověk procvičil mozek, že bych se dozvěděla něco nového, protože když jsem dříve studovala, tak takové obory za mne nebyly...“*

Informant č. 2: *„...jak se nějak prostě jako zajistit, abych mohl dělat něco, co by mi pomohlo se dočkat důchodu. ...ucelit si vzdělání...“*

Informant č. 3: *„...a protože jsem ráda četla naučné knížky, které by mi něco daly do života, a sebezvzdělávala jsem se, tak jsem si řekla, že tuto zálibu zkusím využít i jiným způsobem.“*

Informant č. 4: *„Tak důvody, proč jsem ještě začala studovat, byly hlavně profesní, protože stávající vzdělání mi nestačilo na to, abych mohla dělat to, co chci...“*

Informant č. 5: „... *jestli by se tyto zkušenosti, které už mám z dřívější doby, nedaly přetavit v něco profesionálního, co by mne teoreticky i mohlo živit. Takže motivací byla změna kariéry jako takové.*“

Informant č. 6: *...a také jsem nemohla sehnat práci, tak jsem si říkala, že budu mít další možnost uplatnění.*“

Informant č. 7: *„Já jsem měla jenom gymnázium... ... jak člověk nemám žádnou odbornost, tak všude Vám nabízí malý plat. Takže abych mohla pracovat aspoň trošku tak, aby se to vyplatilo, abych nedělala úplně za nic.“*

Mezi motivační faktory v průběhu procesu rozhodování tak, jak je informanti uvedli, patří potřeba rozšíření možnosti pracovního uplatnění, nalezení nového pracovního uplatnění nebo úplná změna profese. Zmiňována je také možnost odborného růstu, ale opět v kontextu lepšího pracovního uplatnění. Jako motivační faktory k zahájení studia ve starším věku uvádí informanti také potřebu seberozvoje a sebevzdělávání. Současně tuto potřebu zdůvodňují tak, že takovou možnost dříve neměli, což v podstatě podporuje směřování strategie celoživotního učení v současné době. Výpovědi v této kategorii poukazují spíše na vnitřní pohnutky.

Kategorie DŮVODY PROTI, např.:

Informant č. 1: *„Nepracovala jsem ani v podobném oboru, ani jsem to nijak nepotřebovala a říkala jsem si, v tomto věku už přece nebudu studovat...“*

Informant č. 3: *„...že to je obor, který mne živit nebude...“*

Informant č. 4: *„...já bych se byla bývala spokojila i s bakalářem...“*

Informant č. 6: *„...ale měla jsem náročnou práci s přesčasama, kdy jsem si říkala, že to nejde dohromady. ... ale já jsem se bála, že bych to nezvládala.“*

Do této kategorie jsem zahrнула faktory, které při rozhodování se o zahájení studia na vysoké škole působily záporně. Podle výpovědí informantů k faktorům, které v rámci motivace působily negativně, patřila nulová představa o využití vzdělání, které by mohlo být dosaženo studiem na vysoké škole, v rámci profesního uplatnění, dále spokojenost se stávajícím stupněm vzdělání, věk (dosažení období starší dospělosti) a obava z nedostatku času – s ohledem na časově náročnou práci. Tyto záporně působící faktory byly více různorodé.

Kategorie VLIV OKOLÍ, např.:

Informant č. 1: „*Dcera se v té době také hlásila na VŠ...*“

Informant č. 2: „*Mám podezření, že tam byl určitě trošku vliv pana profesora Skalického, ale ne, že by mě to nějak říkal nebo mne nabádal.*“

Informant č. 3: „*No a inspirací pro mne byl polský profesor Prof. Tadeusz Zasepa, o kterém jsem četla... No a pak do toho přišel náš pan farář, který mi řekl, že Teologická fakulta pořádá den otevřených dveří...*“

Informant č. 4: „*...já bych se byla bývala spokojila i s bakalářem, ale nakonec na mě všichni koukali jak na blázna, že nejdu ještě dál. Mě k tomu vlastně přiměla i moje nadřízená, která říkala, ať si dodělám pedagogiku volného času...*“

Informant č. 5: „*... dcera mnou začala pohrdat. ... kdy mi někdo známý řekl, že na Teologické fakultě je zrovna den otevřených dveří...*“

Informant č. 6: „*Měla jsem kolegyni, která také studovala a říkala mi, ať jdu studovat s ní... No a právě moje dcera začala studovat další střední školu, jako druhý obor, a tak jsem jí říkala, ať k tomu zkusí dálkově ještě vysokou. A měly jsme dvě známé, které zrovna studovaly tento obor, tak nás to napadlo a nakonec jsme to zkusily s dcerou obě...*“

Informant č. 7: „*...některé spolužačky šly pokračovat sem...*“ (myšleno Teologická fakulta)

Tato kategorie se zaměřuje na vnější motivaci, tedy na tlak či podněty z vnějšího okolí, kdy jedinec vstupuje do vzdělání, ačkoliv to původně nebylo jeho přání. Z výpovědí informantů je zřejmé, že okolí je motivačním faktorem, který působil pozitivně, a přispělo k přihlášení se ke studiu na vysoké škole. Často je ve výpovědích uvedeno, že se do jisté míry jednalo o kolektivní rozhodnutí (společné přihlášení s kolegy, kamarády, rodinnými příslušníky). Významný je též vliv známých osobností, ale v tomto případě tento vliv mohl nastat pouze tehdy, že se informant sám již nějakým způsobem vzdělával. Významný je také vliv rodinných příslušníků nebo povzbuzování ke vzdělávání nadřízeným.

Kategorie AKT ROZHODNUTÍ, např.:

Informant č. 1: „*Když mne přijali, řekla jsem dobře, já do toho půjdu... ona za mne vlastně to moje váhání rozhodla, když mi řekla: „mami, musíš něco dělat, nebo se zblázníš“.*“

Informant č. 2: „...a prostě jsem se po těch letech práce s dětma rozhod ucelit si vzdělání a dal jsem si přihlášku na Teologii.“

Informant č. 3: „...že Teologická fakulta pořádá den otevřených dveří, tak jsem se tam jela podívat a zjistila jsem, že to je přesně ono, a přihlásila jsem se k přijímacím zkouškám.“

Informant č. 4: „...já jsem se vždycky někam přihlásila na nějaké přijímačky s tím, že buď to vyjde, nebo ne. Když to nevyjde, svět se nezboří, a když jo, tak si to prostě dodělám.“

Informant č. 5: „...získal jsem informace a začal jsem o tom hlouběji přemýšlet a nakonec jsem se přihlásil. Přijímačky jsem udělal, ale dostal jsem se až na odvolání, a od té doby chodím do školy.“

Informant č. 6: „...tak nás to napadlo, a nakonec jsme to zkusily s dcerou obě a obě dvě jsme se dostaly.“

Informant č. 7: „...tak jsem si řekla, že bych zkusila tady přijít na přijímačky, jestli by mne vzali. To bylo takový tak jediný, co mne zajímalo.“

V této kategorii se zaměřuji na popsání pohnutek, které vedly k definitivnímu rozhodnutí zahájit studium na vysoké škole. Rozhodnutí vznikalo spíše postupně, jako impulz informanti nejčastěji uvádí fakt, že udělali přijímací zkoušky.

Kategorie VOLBA ZAMĚŘENÍ, např.:

Informant č. 1: „...protože když jsem dříve studovala, tak takové obory za mne nebyly, nikdy jsem nestudovala etiku nebo filosofii, takže to mne zaujalo, a hlavně ta psychologie.“

Informant č. 2: „Mám vystudovaný obor hra na tubu, což se dá jen v dechovce, ale to už nehraju ze zdravotních důvodů. Hraju v týdně už jen pár hodin v katedrále a v kostele na varhany. No a tyto úvahy byly před několika lety, kdy jsem začal přemýšlet, co by se dalo, a přemýšlel jsem taky o nějakém pro mne smysluplném vzdělání, například technika pro mne nepřipadá v úvahu. ... a prostě jsem se po těch letech práce s dětma rozhod...“

Informant č. 4: „...tam šlo hlavně o ten obor, protože jinak bych prostě nemohla pracovat s dětmi. Kdybych neměla možnost studovat pedagogiku volného času, tak už bych třeba na to magisterský ani nešla.“

Informant č. 5: „*Od 15 let jsem jezdil na vodácké tábory jako praktikant, pak jako oddílový vedoucí, což ustalo, když jsem založil vlastní rodinu. No a po 18 letech manželství jsem zjistil, že to je to, co mi chybělo. I když jsem měl vlastní děti, pořád to nebyl ten duch tábora, kdy se na tři neděle vyjede někam ven a žije se vlastním životem. Tak jsem začal uvažovat, jestli by se tyto zkušenosti, které už mám z dřívější doby, nedaly přetavit v něco profesionálního, co by mne teoreticky i mohlo živit.*“

Informant č. 6: „*A měly jsme dvě známé, které zrovna studovaly tento obor, tak nás to napadlo a nakonec jsme to zkusily s dcerou obě a obě dvě jsme se dostaly.*“

Informant č. 7: „*Takže já jsem úplně prapůvodně vystudovala pedagogickou VOŠ v Jáně a to vlastně byl takový předstupeň tady této školy, kdybych nebyla tam, tak bych nebyla asi ani tady. A tím, jak tady máme část toho studia z VOŠ uznányho...*“

V této kategorii se informanti zmiňovali o motivačních faktorech, které sehrály roli při volbě zaměření studia na vysoké škole. Z jejich odpovědí nejčastěji vyplynulo, že volbu zaměření ovlivnila zejména předchozí zkušenost či předchozí povolání, nejčastěji tedy různé formy práce s dětmi a touha v této práci pokračovat, dále pak naprostá odlišnost od nabízených možností studia v životní etapě přípravy na povolání a také opět vliv okolí, tedy následování příkladu přátel a známých.

Na otázku číslo 2, ve které jsem se zaměřila na motivaci v průběhu studia, tj. podle jakých kritérií posuzují starší dospělí přínosy studia a co je motivuje ve studiu vytrvat. Zde jsem ve výpovědích informantů identifikovala kategorie: PŘÍNOSY STUDIA, VIZE BUDOUCNOSTI a POTÍŽE, viz níže uvedené příklady.

Otázka č. 2: „*Dnes již studujete ... rokem. Je Vaše motivace studovat stejná jako na počátku studia, nebo se něco změnilo?*“

Kategorie PŘÍNOSY STUDIA, např.:

Informant č. 1: „*De facto mne to přivedlo k práci, která mne baví a kterou teda chci dělat. Bez té školy bych se k tomu asi nedostala, k té charitativní práci a sociální službě. ... 300 hodin povinné praxe, ... jak jsem začala chodit na tu praxi, začínala jsem u postižených v chráněném bydlení, a tam jsem zjistila, že mě to naplňuje, že bych to chtěla dělat.*“

Informant č. 2: „...tohle je první studium, které mne absolutně baví... A tohle je pro mne velice zajímavé studium. Takže motivace je stejná, jednak mne to baví a jednak si myslím, že tam jsou fakt dobré poměry a mám pocit, že tam máme dobré pedagogy.“

Informant č. 5: „...poznal jsem se víc s ostatními a začalo to fungovat na přátelské bázi...“

Informant č. 7: „No, já jsem zjistila, že mě to vlastně baví, že je to tady zajímavý, že se člověk dozvídá nové věci, které se mu hodí i do osobního života nebo do práce s těmi dětmi, a že si ten obzor tady rozšiřuji i proti té VOŠ. I téma volného času mne vždy zajímalo. Jenže jsem si vždycky myslela, že je to prostě volný čas, tedy něco, k čemu musím chodit do nějaké práce, ale teď jsem zjistila, že volný čas může být i povoláním, což je úžasný. Ten kolektiv mne taky motivoval, potkala jsem spoustu lidí, se kterými bych se asi také nesetkala.“

V této kategorii informanti hovořili o faktorech, které jejich motivaci v průběhu studia ovlivňovaly kladně a vnímají je jako přínosy studia na vysoké škole. Motivačním faktorem pro pokračování a vytrvání ve studiu je zejména zaujetí pro předkládanou náplň oboru a její využití v osobním i pracovním životě, což informanti hodnotí jako přínos. Dalším přínosem je pro informanty prostředí studia – pedagogové, kolektiv studentů.

Kategorie VIZE BUDOUCNOSTI, např.:

Informant č. 1: „Dělám pečovatelku a chtěla bych teď dělat sociální pracovníci, kde už bych tedy toto vzdělání měla mít.“

Informant č. 3: „...zjišťuji, že čím víc toho studuju, tím míň toho vím a uvažuji o tom, že bych si to ještě rozšířila a pokračovala ještě v navazujícím studiu.“

Informant č. 3: „Samozřejmě mám právě tu vidinu toho, že bych ráda po těch třech letech studia změnila zaměstnání, až budu mít vysokoškolské vzdělání.“

Informant č. 6: „I když práci dobrou mám, tak je možné, že až si dodělám tuto školu, že budu zvažovat, že to své pracovní uplatnění budu směřovat do tohoto oboru.“

Informant č. 7: „Teď začínám plánovat bakalářskou práci a chtěla bych to dodělat, už proto aby měl člověk ten pocit, že něco v životě dodělal, a že pořád jen něco nezačíná. A určitě by se mi to mohlo hodit do práce, případně do další práce, protože zvažuji i nějakou samostatně výdělečnou činnost v tomto oboru, takže i na to by to bylo dobré, mít nějaký papír, že člověk je v tom oboru vzdělaný.“

Důležitou roli v motivaci k setrvání ve studiu sehrává také určitá vize budoucnosti, na kterou se tato kategorie zaměřuje. Pokud tedy jde o motivaci směrem k budoucnosti, k dokončení studia informanty motivuje zejména jakési očekávání, tj. k čemu si myslí, že jim studium bude, dále pak je to vidina nového anebo lepšího zaměstnání, dosažení vyšší úrovně vzdělání díky získání diplomu a také další rozšíření znalostí.

Kategorie POTÍŽE, např.:

Informant č. 1: „*Já jsem jedny státnice neudělala, ale ani to mne neodradilo...*“

Informant č. 2: „*Druhý semestr už je náročnější. ...některé předměty, dle mého názoru, zabírají zbytečně moc času, to mě jako přijde otravný...*“

Informant č. 3: „*Odrazuje mne pouze moje lenost.*“

Informant č. 4: „*Několikrát jsem i přemýšlela, že se studiem skončím. To bylo vždy v důsledku nějakého psychického vyčerpání a ze stresu ze zkoušek, před zkouškami. Tedy hlavně únava, která asi i s tím věkem souvisí. A v jednom případě to bylo i jaksi osobně, kdy jsem si neporozuměla s jednou vyučující, a to jsem opravdu odcházela, že končím. Takže jsem se vlastně setkala s tím, že mne vyloženě demotivoval přístup pedagoga. Pedagog může určitě demotivovat, kdy jsem se vlastně setkala s určitou dehonestací těch studentů, zvláště těch starších.*“

Informant č. 5: „*V průběhu 1. semestru jsem zjistil, že to není až tak jednoduché, některé předměty mne zaskočily, kterým opravdu nerozumím, takže se je musím hodně učit. Velkou překážkou je pro mne ale čas, protože musím pracovat, starat se sám o syna, věnuji se skautingu a do toho musím ještě najít čas se učit, ten mne drtí hodně a když je člověk už starší, tak zmobilizovat mozek, aby si něco zapamatovat už trvá déle... To je rozdíl mezi námi a těma mladýma, kterým je 20. Když je mi 50 a víc, tak i ten přístup na to učení už musí být rozdílný. ...já už si z toho nic nepamatuju, já už to neumím jako dřív, už mi to trvá hodně dlouho.*“

Informant č. 6: „*Akorát když už je toho hodně najednou, jsem hodně unavená a občas si říkám, jako jestli to za to stojí.*“

Informant č. 7: „*... na začátku každého zkouškového období mám chuť toho nechat. ...vždy se přiblíží ty termíny a já zjistím, že kolegyně už chodí ke zkouškám a já nemám udělanou ani čárku, takže každý ten půlrok je pro mne takový hodně stresový.*“

V této kategorii informanti hovořili o faktorech, které jim jejich studium na vysoké škole stěžují. Potíže v tomto případě většinou představují záporný prvek motivace. K nejčastějším prvkům „demotivace“ patří, dle výpovědi informantů, únava a obtíže spojené s věkem, dále se objevují problémy s plánováním času, ale také problémový přístup pedagoga, případně nezajímavost některých předmětů. Zajímavé je, že neúspěch u státních zkoušek naopak na motivaci negativně nepůsobil.

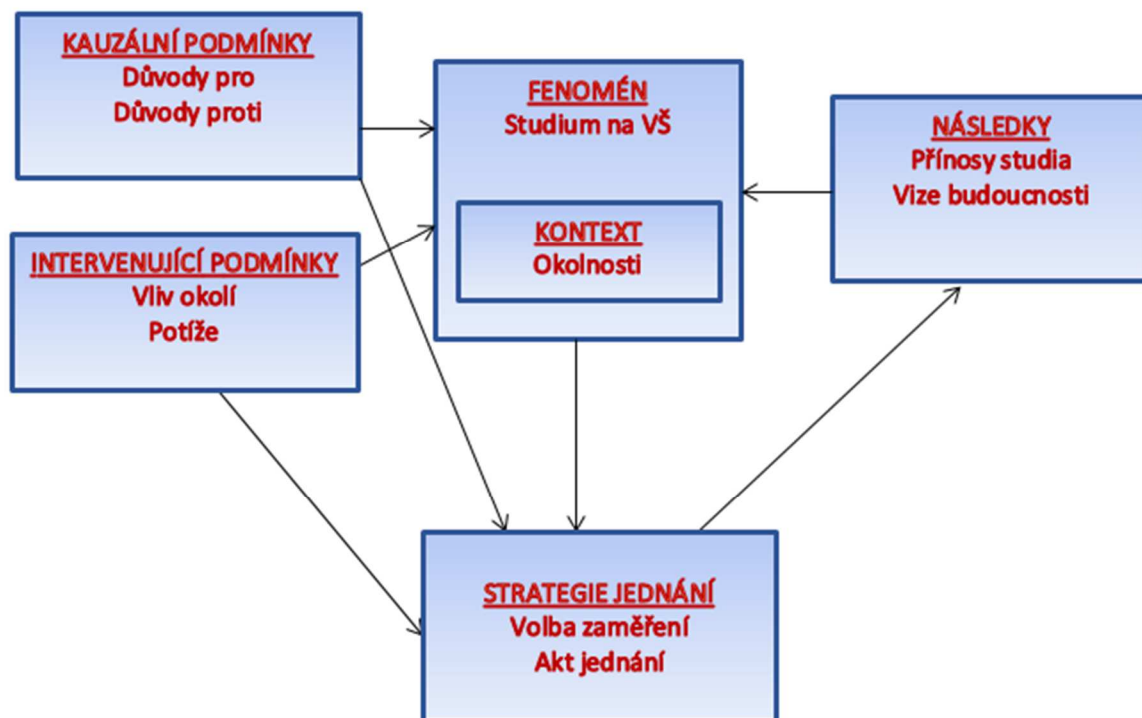
5.3.2 Axiální kódování: vztahy mezi kategoriemi

Pomocí techniky axiálního kódování jsem se následně mezi jednotlivými kategoriemi pokusila odhalit a vyhodnotit vazby, z nichž jsem pak pro přehlednost vytvořila paradigmatický model¹⁰⁰ obsahující tyto prvky:

- fenomén – sledovaný jev, který je všem částem společný;
- kauzální podmínky – neboli příčinné podmínky, které vedou k výskytu jevu;
- intervenující podmínky – události, které v daném kontextu ovlivňují strategie jednání;
- kontext – okolnosti, které ovlivňují strategie jednání;
- následky – důsledky strategií;
- strategie jednání – aktivity, které jsou odpovědí na fenomén a intervenující podmínky.

Schéma paradigmatického modelu, který jsem vytvořila v rámci axiálního kódování, představuje obrázek 3.

¹⁰⁰ Srov. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, s. 84–85.



Obr. 3: Schéma paradigmatického modelu

5.4 Interpretace a diskuse výsledků šetření

Těžištěm této práce bylo zjistit hlavní motivace starších dospělých ke studiu na vysoké škole, jak posuzují přínosy studia a co je motivuje ve studiu vytrvat. V závislosti na postupujícím věku se motivace k jednotlivým činnostem liší tak, jak člověk prochází jednotlivými životními etapami. Představení analýzy dat, které jsem získala z výpovědí starších dospělých, kteří byli účastníky mého výzkumného šetření, jsem se věnovala v předchozí části mé práce. Nyní přistoupím k představení výsledků šetření.

Nejprve se, prostřednictvím zjištění v realizovaném výzkumu, zaměřím na zodpovězení výzkumných otázek, které jsem si položila. Poté provedu porovnání zjištění vlastního výzkumného šetření s výsledky jiných provedených výzkumů orientovaných na problematiku motivace starších dospělých ke studiu. Jedná se o výzkumy, které byly realizovány v česku i v zahraničí a jejichž představení jsem se věnovala v kapitole 4.3.

5.4.1 Jak můžeme na základě výzkumu odpovědět na výzkumné otázky?

Odpověď na první výzkumnou otázku: Co motivuje starší dospělí ke studiu na vysoké škole; jak popisují vnitřní a vnější motivační činitele a další související okolnosti svého rozhodnutí studovat na vysoké škole?

Motivačním faktorem pro zahájení studia staršího dospělého na vysoké škole byla vždy nějaká okolnost – událost, na kterou dotyčný neměl vliv, ale přesto jej významně ovlivnila. Tyto vnější okolnosti hrají roli jakéhosi spouštěcího mechanismu k úvahám o studiu, například: „*Měli jsme takovou tragickou událost v rodině...*“ (informant č. 1). „*...se mi začala rozpadat rodina...*“ (informant č. 5). „*A pak jsem přišla po 14 letech o práci...*“ (informant č. 6).

Nelze jednoznačně říci, zda se jednalo o motivaci pozitivní či negativní, můžeme již ale takto rozdělit motivační faktory, které hrály roli v průběhu procesu rozhodování. Tedy důvody, které dotazované osoby následně zvažovaly jako PRO (pozitivní) „*...že by si člověk procvičil mozek, že bych se dozvěděla něco nového*“ (informant č. 1). „*...a protože jsem ráda četla naučné knížky, které by mi něco daly do života a sebevzdělávala jsem se, tak jsem si řekla, že tuto zálibu zkusím využít i jiným způsobem.*“ (informant č. 3). A důvody PROTI (negativní). „*Nepracovala jsem ani v podobném oboru, ani jsem to nijak nepotřebovala a říkala jsem si, v tomto věku už přece nebudu studovat...*“ (informant č. 1).

Z uváděných důvodů, vyplynulo, že u starších dospělých převládají motivy související s pracovním uplatněním, tedy motivace vnější: „*...jak se nějak prostě jako zajistit, abych mohl dělat něco, co by mi pomohlo se dočkat důchodu.*“ (informant č. 2). „*Tak důvody, proč jsem ještě začala studovat, byly hlavně profesní, protože stávající vzdělání mi nestačilo na to, abych mohla dělat to, co chci...*“ (informant č. 4). „*Takže motivací byla změna kariéry jako takové.*“ (informant č. 5). „*...a také jsem nemohla sehnat práci, tak jsem si říkala, že budu mít další možnost uplatnění.*“ (informant č. 6). „*Takže abych mohla pracovat aspoň trošku tak, aby se to vyplatilo, abych nedělala úplně za nic.*“ (informant č. 7).

Vnitřní motivaci spojenou s osobním rozvojem zmiňovali informanti méně. „*...že by si člověk procvičil mozek, že bych se dozvěděla něco nového*“ (informant č. 1). „*...sebevzdělávala jsem se, tak jsem si řekla, že tuto zálibu zkusím využít i jiným způsobem.*“ (informant č. 3).

Významným motivačním faktorem byl i vliv okolí – rodinní příslušníci, přátelé, kolegové, známé osobnosti. O tom ve svých výpovědích hovořily všechny dotazované osoby. Jedná se o vnitřní motivační faktor, ukázalo se zde, jak se informanti cítili, jak vnímali sami sebe a jak to ovlivnilo jejich rozhodnutí ke studiu.

„Dcera se v té době také hlásila na VŠ...“ (informant č. 1). „No a inspirací pro mne byl polský profesor Prof. Tadeusz Zasepa, o kterém jsem četla...“ (Informant č. 3). „...já bych se byla bývala spokojila i s bakalářem, ale nakonec na mě všichni koukali jak na blázna, že nejdu ještě dál. Mě k tomu vlastně přiměla i moje nadřízená, která říkala, ať si dodělám pedagogiku volného času...“ (Informant č. 4). „... dcera mnou začala pohrdat, protože prohlásila, že jsem jen obyčejný dělník...“ (informant č. 5). „Měla jsem kolegyni, která také studovala a říkala mi, ať jdu studovat s ní... No, a právě moje dcera začala studovat.... A měly jsme dvě známé, které zrovna studovaly tento obor, tak nás to napadlo, a nakonec jsme to zkusily s dcerou obě...“ (informant č. 6). „...některé spolužačky šly pokračovat sem...“ (informant č. 7).

Okolností související s rozhodnutím studovat na vysoké škole byl pro některé informanty fakt, že úspěšně vykonali přijímací zkoušky, přičemž zkoušet „jít na přijímačky“ byla pro ně jakási výzva a motivací pak bylo, že když tuto výzvu zvládnou, zvládnou i studium: „Když mne přijali, řekla jsem dobře, já do toho půjdu...“ (informant č. 1). „Přijímačky jsem udělal... ...a od té doby chodím do školy.“ (informant č. 5). „...tak jsem si řekla, že bych zkusila tady přijít na přijímačky, jestli by mne vzali. To bylo takový tak jediný, co mne zajímalo.“ (informant č. 7).

Další související okolností, která starší dospělé ovlivňuje při rozhodování se o studiu na vysoké škole, jsou jejich předchozí i současné zkušenosti jak z osobního, tak i z pracovního života. Ty mají vliv například na jejich volbu zaměření studia, kterou volí spíše tak, aby už nějaké znalosti v této oblasti měli. Z výpovědí je zřejmé, že předchozí zkušenosti na tuto volbu měly jednoznačně vliv: „...protože když jsem dříve studovala, tak takové obory za mne nebyly...“ (informant č. 1). „...přemýšlel jsem taky o nějakém pro mne smysluplném vzdělání... ...a prostě jsem se po těch letech práce s dětmi rozhod...“ (informant č. 2). „...hledala jsem něco, kde by nebyly přijímačky z jazyka a kde by se nestudovala matika, protože ani s jedním já nejsem kamarád.“ (informant č. 3). „...tam šlo hlavně o ten obor, protože jinak bych prostě nemohla pracovat s dětmi.“ (informant č. 4). „Tak jsem začal uvažovat, jestli by se tyto zkušenosti (myšleno práce s dětmi), které

už mám z dřívější doby, nedaly přetavit v něco profesionálního, co by mne teoreticky i mohlo živit.“ (informant č. 5).

Co tedy z výše uvedených zjištění vyvstalo? Důležité je nejprve uvést, že žádný z motivačních faktorů se neobjevily zcela samostatně. Jednalo se vždy o kombinaci vnitřních a vnějších motivačních činitelů, které působí v různých konstelacích.

Nejsilnější motivy starších dospělých ke studiu na vysoké škole jsou motivy vnější, které souvisí se zlepšením pracovního uplatnění. Motivace u nich tak spočívá v první řadě v užitku, který pro ně ze získaného vzdělání plyne, neboť lepší pracovní uplatnění může znamenat také lepší finanční zajištění. Motivace tak souvisí s potřebou řešit určité problémy, protože si uvědomují, že na trhu práce se po dosažení věku 50 let stávají ohroženou skupinou, kdy se ve svém věku na trhu práce už hůře uplatňují. Tato motivace také souvisí s potřebou uznání, neboť vyšší pracovní pozice může znamenat vyšší společenské postavení. Uvedené zjištění pak koresponduje s Mužíkovou¹⁰¹ pyramidou učebních motivů, kde na vrcholu stojí individuální užitek. Mezi vnitřní motivační činitele starších dospělých na základě výzkumu dále řadím vliv osob z okolí informantů, kdy se v porovnání s těmito osobami ukázalo, jak se informanti cítí a jak sami sebe vnímají.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku: Podle jakých kritérií posuzují tyto osoby přínosy studia a co je motivuje ve studiu vytrvat?

Přínosy studia posuzovaly dotazované osoby pouze kladně. Nejčastějšími zmiňovanými kritérii, podle kterých přínosy studia posuzovaly, byla kritéria související s pracovním uplatněním. Dále byly informanty posuzovány přínosy studia také z hlediska sociálních vztahů a z hlediska osobnostního rozvoje.

V kontextu pracovního uplatnění spatřovaly dotazované osoby přínos studia zejména v možnosti získání nového anebo lepšího uplatnění na trhu práce v budoucnosti díky dosažení vysokoškolského vzdělání: *„De facto mne to přivedlo k práci, která mne baví a kterou teda chci dělat. Děláním pečovatelku a chtěla bych teď dělat sociální pracovníci, kde už bych tedy toto vzdělání měla mít.“ (informant č. 1).* *„Samozřejmě mám právě tu vidinu toho, že bych ráda po těch třech letech studia změnila zaměstnání, až budu mít vysokoškolské vzdělání.“ (informant č. 3).* *„I když práci dobrou mám, tak je možné, že až si*

¹⁰¹ Srov. MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, s. 10.

dodělám tuto školu, že budu zvažovat, že to své pracovní uplatnění budu směřovat do tohoto oboru.“ (informant č. 6). *„A určitě by se mi to mohlo hodit do práce, případně do další práce, protože zvažuji i nějakou samostatně výdělečnou činnost v tomto oboru, takže i na to by to bylo dobrý, mít nějaký papír, že člověk je v tom oboru vzdělaný.*“ (informant č. 7).

Z hlediska sociálních vztahů hodnotili informanti přínosy studia především v souvislosti se získáním nových kontaktů, poznáváním nových lidí a z hlediska prostředí: *„...jednak si myslím, že tam jsou fakt dobré poměry a mám pocit, že tam máme dobré pedagogy.*“ (informant č. 2). *„...poznal jsem se víc s ostatními a začalo to fungovat na přátelské bázi...“* (informant č. 5). *„Ten kolektiv mne taky motivoval, potkala jsem spoustu lidí, se kterými bych se asi také nesetkala.*“ (informant č. 7).

Přínosy z hlediska osobnostního rozvoje spatřují informanti především v samotném vzdělání – získání odborných znalostí a zvyšování kvalifikace a také v získání kladného přístupu k dalšímu vzdělání, neboť se po ukončení vysokoškolského studia chtějí vzdělávat i dále: *„...tohle je první studium, které mne absolutně baví... A tohle je pro mne velice zajímavé studium.* (informant č. 2). *„...zjišťuji, že čím víc toho studuju, tím míň toho vím a uvažuji o tom, že bych si to ještě rozšířila a pokračovala ještě v navazujícím studiu.*“ (informant č. 3). *„No, já jsem zjistila, že mě to vlastně baví, že je to tady zajímavý, že se člověk dozvídá nové věci, které se mu hodí i do osobního života nebo do práce s těmi dětmi, a že si ten obzor tady rozšiřuji...“* (informant č. 7).

Odpovědí na druhou výzkumnou otázku tedy je, že starší dospělí nejčastěji posuzují přínosy studia podle kritérií, která jsou spojená s následným lepším uplatněním na trhu práce, z hlediska sociálních vztahů a z hlediska osobnostního rozvoje. Tyto přínosy jsou současně motivačními faktory, které motivují starší dospělé studenty ve studiu vytrvat, přestože zmiňují také některé potíže, které jejich motivaci při studiu snižují, ale nedemotivují je natolik, aby studia zanechali. Jako významní činitelé motivace k vytrvání ve studiu se také potvrzují vzdělávací potřeby, o kterých též hovoří Procházka a Somr,¹⁰² tj. touha po poznání, touha vyniknout, touha obstát.

¹⁰² Srov. PROCHÁZKA, M., SOMR, M. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*, s. 17–18.

5.4.2 Srovnání zjištění vlastního výzkumného šetření s jinými realizovanými výzkumy

V této části práce se pokouším o srovnání výsledků mého výzkumného šetření s výsledky, které byly zjištěny v rámci jiných realizovaných výzkumů v této oblasti a které popisují v kapitole 4.3. Při tomto srovnávání ovšem musím být opatrná, nejen z důvodu odlišných metod výzkumu, ale i odlišného způsobu výběru vzorku, kdy skupina mého výzkumného vzorku – studentů v kombinovaném studiu Teologické fakulty Jihočeské univerzity je svým způsobem homogenní, neboť se jedná o osoby, které jsou zaměřené na společenskovední obory a tomu také odpovídá jejich určitá hodnotová a postojeová orientace, čímž chci poukázat na to, že proto nemůžeme toto srovnání jakkoliv zobecňovat ve vztahu k celé populaci starších dospělých. Toto srovnání tedy uvádím, jen abychom mohli snáze identifikovat nové podněty pro další případný výzkum.

Zjištění, že nejsilnějším motivem starších dospělých pro pokračování v dalším formálním vzdělávání na vysoké škole, je především snaha o zlepšení možností pracovního uplatnění, se ve větší míře shodují s výsledky výzkumů, které byly realizovány v českém prostředí. Stejně výsledky uvádějí například Šedová a Novotný¹⁰³ (v tomto výzkumu u většiny dotazovaných respondentů byla motivací k pokračování v dalším formálním vzdělávání v dospělosti především snaha o zlepšení možností pracovního uplatnění). Stejně motivy převládají také ve výsledcích průzkumu s názvem *Vzdělávání dospělých v ČR*¹⁰⁴ společnost Donath–Burson–Marsteller a ve výsledcích výzkumů Rabušicové a Rabušice.¹⁰⁵

Naopak výzkumy z jiných evropských zemí uvádějí, že nejsilnějším důvodem pro zahájení studia byla pro populaci osob nacházejících se ve věku starší dospělosti potřeba osobního růstu a touha setkávat se s novými lidmi nebo zájem o poznávání a získávání

¹⁰³ Srov. ŠEĐOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*, s. 144.

¹⁰⁴ Srov. DONATH–BURSON–MARSTELLER, ASOCIACE INSTITUCÍ VZDĚLÁVÁNÍ Dospělých ČR, FACTUM INVENIO. *Vzdělávání dospělých v ČR: Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti* [online].

¹⁰⁵ Srov. RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? o vzdělávání dospělých v České republice*, s. 50.

nových znalostí a rozvoj myšlení. Jedná se například o výzkumy Anne Jamieson¹⁰⁶ a Feliciano Villara.¹⁰⁷

Také Americká rada pro vzdělávání došla ke stejným zjištěním jako výzkumy české. Ve své závěrečné zprávě z roku 2008 uvádí výsledky, které ukazují, že motivace této populace ke studiu souvisí s trhem práce.¹⁰⁸

V optice tohoto srovnání bychom mohli říci, že v evropském kontextu není u starších dospělých v České republice tak silná motivace dále se vzdělávat pouze z potřeby založené na individuálním zájmu o osobní rozvoj; pokud se český starší dospělý rozhodne pro další formální vzdělávání na vysoké škole, je to zejména proto, že se cítí ohrožen na pracovním trhu. Ale i v tomto případě nabádám k opatrnosti v takovém srovnávání, a to ze stejných důvodů, které jsem již uvedla výše.

Předpoklad, který vychází z výzkumu Rabušicové a Rabušice,¹⁰⁹ že silným důvodem po studium starších dospělých je osobní rozvoj, nemohu na základě výsledků mého výzkumného šetření podpořit; jako adekvátnější se jeví konstatování, že nejsilnější motivy starších dospělých ke studiu na vysoké škole jsou motivy související se zlepšením pracovního uplatnění. Motivace u nich tak spočívá v první řadě v užitku, který pro ně ze získaného vzdělání plyne. Mezi další motivační činitele pak starší dospělí nejčastěji řadili vliv osob ze svého okolí a specifickou či problematickou životní situaci, v níž se v době rozhodnutí zahájit studium na vysoké škole, nacházeli. Osobní rozvoj zmiňovali informanti spíše jako kritérium při hodnocení přínosů studia.

¹⁰⁶ Srov. JAMIESON, A. *Higher education study in later life: what is the point?* [online].

¹⁰⁷ Srov. VILLAR, F. *Older people's university students in Spain: a comparison of motives and benefits between two models. Ageing and Society* [online].

¹⁰⁸ Srov. AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. *Reinvesting in the Third Age: Older Adults and Higher Education* [online].

¹⁰⁹ Srov. RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 50.

Závěr

Vzdělávání není omezeno jen na jedno životní období, ale probíhá během celého lidského života. Člověk se může vzdělávat v každém věku, přičemž se v jednotlivých fázích svého života vyznačuje určitými specifickými vlastnostmi a je ovlivňován mnoha faktory a každá životní fáze s sebou nese změny jak v pracovním, tak i ve společenském a osobním životě.

Žijeme ve společnosti, ve které vzdělání představuje důležitou hodnotu. Ve společnosti, kde se stále větší význam přikládá konceptu celoživotního učení. S neustále se měnícími podmínkami na trhu práce a s rozvojem nových informačních technologií si lidé postupně začínají uvědomovat, že poznatky a vědomosti získané v minulosti již nestačí tempu současného života. Možnosti vzdělávat se, zdokonalovat se, získávat nové znalosti a dovednosti, zvyšovat svou kvalifikaci v dnešní společnosti již přestávají být ohraničeny věkem. Idea celoživotního učení je proto zdůrazňována se stále větší naléhavostí a Česká republika ji zařadila také do koncepce podpory aktivního stárnutí. Jak vznikají nové technologie, způsoby práce a řízení, roste také význam vzdělání, jeho hodnota pro jednotlivce i společnost. Konkurenceschopnost celé ekonomiky je závislá na lidech a jejich ochotě se vzdělávat po celý život. Nalezení odpovědi na otázku, co motivuje starší dospělí ke vzdělávání, představuje v tomto procesu rozhodující klíč ke znalostní společnosti. Ve své práci jsem se pokusila k tomuto hledání přispět.

Cílem mé práce bylo přispět k objasnění pojmu motivace ve vztahu k formálnímu vzdělávání starších dospělých. Zaměřila jsem se na osoby starší 50 let, které se již dostávají na pomyslnou hranici mezi vyšším středním a seniorským věkem, tento věk potvrzuje počátek stárnutí. Soustředila jsem se na podmínky, potřeby a kontext, který v dnešním globalizovaném světě spoluvytváří motivaci vzdělávat se.

První část práce jsem koncipovala do čtyř hlavních kapitol. V první kapitole jsem se věnovala vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení. Zde jsem se snažila přiblížit pojem celoživotní učení pomocí citací některých autorů. Idea celoživotního učení má své zásadní místo ve všech současných strategických dokumentech národních i mezinárodních organizací týkajících se vzdělávání a také ve všech programech vzdělávacích

politik. Mojí snahou proto bylo také představit podstatné strategické dokumenty, které se ke konceptu celoživotního učení coby významného prvku podpory vzdělávání dospělých vztahují a také jsem se snažila o stručné zachycení vývoje tohoto konceptu. Druhá kapitola je věnována tématu vzdělávání dospělých na terciární úrovni. Věnuji se zde některým cílům a trendům, které byly identifikovány v oblasti účasti dospělých studentů, včetně starších dospělých, na vzdělávání. Současně se v této kapitole snažím o vymezení pojmu „účastník vzdělávání dospělých a jeho charakteristiku. Jak název napovídá, třetí kapitola se věnuje charakteristice starších dospělých a vymezení pojmu starší dospělost. Charakterizuji zde starší dospělé z hlediska vývojové psychologie v pojetí různých autorů a zasazuji tento pojem také do kontextu vzdělávání a trhu práce, současně zde popisuji bariéry, které brání starším dospělým k účasti na dalším vzdělávání a dokresluji tak ještě přesněji jejich charakteristiku. Vzhledem k tomu, že je má diplomová práce věnována otázkám souvisejícím s motivací starších dospělých ke vzdělávání, vysvětluji ve čtvrté kapitole pojmy motivace a motiv. Zabývala jsem se v ní pohledy na motivaci, její funkce a možné rozdělení. Představuji zde také výsledky některých realizovaných výzkumů, orientovaných na problematiku motivace starších dospělých ke studiu v České republice i v zahraničí. To první část mé práce uzavírá.

Druhá část práce je celá věnována vlastnímu výzkumnému šetření, které hledalo odpověď na otázku, co motivuje starší dospělé ke studiu na vysoké škole; jak popisují vnitřní a vnější motivační činitele a další související okolnosti svého rozhodnutí studovat na vysoké škole. Zjišťovala jsem také, podle jakých kritérií posuzují tyto osoby přínosy studia a co je motivuje ve studiu vytrvat. Jednalo se o kvalitativní výzkum zaměřený na osoby ve věku 50 let a více, které se rozhodly účastnit formálního vzdělávání na Jihočeské univerzitě v kombinované formě studia. Uskutečnila jsem výzkumné šetření ve formě sedmi kvalitativních polostrukturovaných rozhovorů, které byly následně analyzovány pomocí metody zakotvené teorie. Tento přístup mi umožnil zjištění názorů informantů a hlubší pochopení daného problému, nechtěla jsem zkoumané jevy pouze popisovat, ale snažila jsem se též odhalit vztahy mezi těmito jevy.

Pomocí výzkumného šetření jsem došla k závěrům, že nejsilnějším motivem pro pokračování v dalším formálním vzdělávání, v tomto případě ke studiu na vysoké škole, je pro osoby, které se účastnily mého výzkumu, snaha o zlepšení možností pracovního uplatnění. Motivace těchto osob ke vzdělávání souvisí s vědomím, že po dosažení věku 50 let se na trhu práce stávají ohroženou skupinou osob, které se na pracovním trhu hůře uplatňují.

Také kritéria, podle kterých starší dospělí nejčastěji posuzují přínosy studia, souvisí s pracovním kontextem. Dalšími přínosy studia ve vyšším věku, které z výzkumného šetření vyplynuly, jsou pak získávání nových kontaktů, navazování nových známostí. Samotné vzdělání je pak pro ně přínosem především v souvislosti se získáním odborných znalostí a zvyšováním kvalifikace. Tyto přínosy jsou současně motivačními faktory, které motivují starší dospělé studenty ve studiu vytrvat.

V obecné rovině, na základě výše uvedených výsledků výzkumu, lze konstatovat, že učení starších dospělých neprobíhá hlavně za účelem uspokojení poznávacích zájmů, nýbrž v důsledku potřeby řešit konkrétní problémy. Bylo by ale troufalé tvrdit, že motivace starších dospělých ke studiu na vysoké škole souvisí hlavně s uplatněním na trhu práce. Ačkoliv výsledky výzkumů, se kterými jsem provedla porovnání, převážně vypovídají o stejných výsledcích, tedy že motiv pracovního uplatnění je rozhodným motivem pro starší dospělé, aby se opět vrátili do formálního vzdělávání, nelze tento závěr ve vztahu k celé populaci starších dospělých generalizovat. Je nutné brát v úvahu odlišnost jednotlivých výzkumných metod i výzkumného vzorku. Přestože výsledky mého výzkumného šetření danou problematiku dobře ilustrují, myslím, že toto téma otevírá mnoho dalších možností pro podrobnější bádání a detailnější pochopení popsanych jevů, které by mohly být hodnotným podkladem pro směřování a naplňování strategie celoživotního učení v současné. Neboť umožnit dospělým vzdělávání v průběhu celého jejich života je nezbytně nutné nejen proto, aby našli své osobní uplatnění na trhu práce, ale rovněž z důvodu rozvoje jich samotných i celé společnosti.

Na úplný závěr mohu říci, že cíle, které jsem si ve své diplomové práci stanovila, považuji za splněné a že psaní této práce pozitivně obohatilo mé vlastní znalosti a přineslo nové zkušenosti související s realizací kvalitativního výzkumu. Přínos své práce vnímám především v uceleném shrnutí teoretických a praktických poznatků týkajících se dané problematiky a zmapování situace na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Seznam použitých zdrojů

- ADAIR, J. E. *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing, 2004. ISBN 80-86851-00-1.
- ADÁMEK, V. *Celoživotní vzdělávání - právní úprava a význam* [online]. Brno: PF MU, 2008. [cit. 2016-12-08]. Dostupné z WWW: <https://www.law.muni.cz/sborniky/cofola2008/files/pdf/financ/adamek_vladimir.pdf>.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. *Reinvesting in the Third Age: Older Adults and Higher Education* [online]. Washington, 2008 [cit. 2015-12-08]. Dostupné z WWW: <<http://www.issueab.org/resources/10185/10185.pdf>>.
- BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-064-3.
- BENEŠ, M., *Andragogika*. Praha: Grada, 2003. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-381-4.
- BOČKOVÁ, V. a kol. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. ISBN 80-7067-358-3.
- BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání-výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. ISBN 80-244-0155-X.
- BUCHTOVÁ, B. a kol. *Nezaměstnanost: psychologický, ekonomický a sociální problém*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-9006-8.
- CORRADI, C., EVANS, N., VALK, A. *Recognising Experimental Learning*, Tartu: Tartu University Press, 2006. ISBN 9949-11-272-9.
- CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. ISBN 0-7619-0144-2.
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Projekce obyvatelstva v krajích a oblastech ČR do roku 2065* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2010. [cit. 2016-12-04]. Dostupné z WWW: <<https://www.czso.cz/csu/czso/projekce-obyvatelstva-v-krajich-a-oblastech-cr-do-roku-2065-n-d4vpepwwgt>>.

- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Senioři ze Sčítání lidu, domů a bytů – 2011* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2013. [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <www.czso.cz/csu/czso/seniori-ze-scitani-lidu-domu-a-bytu-2011-4lj0l7p2re>.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.
- DONATH-BURSON-MARSTELLER, ASOCIACE INSTITUCÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH ČR, FACTUM INVENIO. *Vzdělávání dospělých v ČR: Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti* [online]. Praha, 2009. [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zprava-z-pruzkumu-vzdelavani-dospelych-v-cr>>.
- EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels: Eurydice, 2011. ISBN 978-92-9201-170-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-6.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
- JAMIESON, A. *Higher education study in later life: what is the point* [online]. Cambridge University, 2007 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z WWW: <http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0144686X06005745>.
- JARVIS, P. *The Routledge international handbook of lifelong learning*. London: Routledge, 2009. ISBN 0-203-87054-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8205-X.
- MÁCHAL, P., LINHARTOVÁ, D. *Výukové modely v projektech firemního vzdělávání* [online]. Praha, 2006 [cit. 2015-12-09]. Dostupné z WWW: <www.thakur.cz/upload/sborniky/2006/Soubory/MODERNI_TRENDY_VE_FIREMNIM_VZDELAVANI/MachalLinhartova.pdf>.
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017* [online]. Praha, 2014 [cit. 2016-09-02]. Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/21726/NAP_CZ_web.pdf>.

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY. *Bílá kniha terciárního vzdělávání* [online]. Praha, 2009 [cit. 2015-12-09]. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *České školství v mezinárodním srovnání–Stručné seznámení s vybranými ukazateli* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-12-08]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-1>>.
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Politika přípravy na stárnutí v České republice* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-09-02]. Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/24024/Brozura_starnuti_screen.pdf>.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY. *Průvodce dalším vzděláváním* [online]. Praha, 2010 [cit. 2016-01-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/11567/download/>>.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti* [online]. Praha, 2009 [cit. 2015-12-04]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/215_1_1/>.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY. *Strategie celoživotního učení* [online]. Praha, 2007 [cit. 2016-01-14]. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 2015-12-08]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz>>
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd., Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. Praha: Management Press, 1992. ISBN 80-85603-01-2.
- NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Z. Celoživotní učení. In KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1259-3.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: Daha, 1997. ISBN 80-902232-1-4.
- PROCHÁZKA, M., SOMR, M. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*. České Budějovice: v-Studio, 2008. ISBN 978-80-254-1919-9.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. ISBN 14-036-77.
- RABUŠIC, L., *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: Vzdělávání dospělých v předseniorském věku* [online]. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2006 [cit. 2015-12-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/wupv/home/Documents/sbornik-u11-mpsv-projekt/07Rabusic%20U11.pdf>>.
- RABUŠICOVÁ, M. Místo vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia Paedagogica, U 11*, Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 13-26. ISSN 1211-6971.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- RUBENSON, K. Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project. In ALHEIT, P. et al. *Shaping an Emerging Reality: researching Lifelong Learning*. Roskilde: Roskilde University Press, 2004. ISBN 8791387078
- ŘIČAN, P. *Psychologie*. 4. vyd. Praha: Portal, 2013. ISBN 978-80-262-0532-6.
- SAK, P., SAKOVÁ, K. Hodnota vzdělání a místo médií v celoživotním vzdělávání. In SAK, P., MAREŠ, J. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.
- SCHNEIDER, J. W. *O smyslu a důležitosti životních krizí. Psycholog k problémům moderního života*. Hranice: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-27-0.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

- ŠEĎOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*. Pedagogika, roč. LVI, č. 2, 2006. ISSN 0031–3815.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profesionalizace pedagogického pracovníka* [online]. 2004 [cit. 2015–12–04]. Dostupné z WWW: <http://is.akcentcollege.cz/el/AK10/leto2009/PED2/um/Profes__AkcentPr7.txt>.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978–80–246–1318–5.
- VILLAR, F. *Older people's university students in Spain: a comparison of motives and benefits between two models*. *Ageing and Society* [online]. Cambridge University Press 2010 [cit. 2016–12–05]. Dostupné z WWW: <http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0144686X10000565>.
- VOJTÍŠEK, P. *Výzkumné metody, Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol* [online]. Praha 2012 [cit. 2017–01–25]. Dostupné z WWW: <http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf>.
- VYSOKÉ ŠKOLY.CZ. *Slovník akademických pojmů*. [online]. [cit. 2016–02–08]. Dostupné z: WWW: <<http://www.vysokeskoly.cz/akademicky-slovník/heslo/kombinovane-studium-2>>.
- WOLF, J. a kol. *Umění žít a stárnout*. Praha: Nakladatelství svoboda, 1982. ISBN 25-124-82.
- Zákon 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Přepisy realizovaných rozhovorů

- Informant číslo 1
- Informant číslo 2
- Informant číslo 3
- Informant číslo 4
- Informant číslo 5
- Informant číslo 6
- Informant číslo 7

INFORMANT 1	žena	Věk	53
Studium	Bakalářské studium	Délka studia	6
Místo rozhovoru	kavárna	Datum rozhovoru	5. 5. 2016

Proč ses rozhodla ke studiu na VŠ? Co Tě k tomu motivovalo? Popiš, jaké důvody jsi zvažoval, jaká pro a proti nebo jaké okolnosti v tom rozhodnutí hrály roli? Měli jsme takovou tragickou událost v rodině, zemřel mi 14letý syn. Dcera se v té době také hlásila na VŠ a aby se maminka jako netrápila doma a aby mne nějak zabavila, tak mne taky přihlásila. V podstatě mne tedy přihlásila dcera, která za mne zaplatila poplatek a vyplnila přihlášku, a tak jsem šla ke zkouškám a vzali mne. Když mne přijali, řekla jsem dobře, já do toho půjdu, ale vlastně jsem vůbec nevěděla proč. Nepracovala jsem ani v podobném oboru, ani jsem to nijak nepotřebovala a říkala jsem si, v tomto věku už přece nebudu studovat, a ona za mne vlastně to moje váhání rozhodla, když mi řekla: „Mami, musíš něco dělat nebo se zblázníš.“ Zvažovala jsem, jestli to vůbec budu k něčemu potřebovat, na druhé straně se mi líbilo, že by si člověk procvičil mozek, že bych se dozvěděla něco nového, protože když jsem dříve studovala, tak takové obory za mne nebyly, nikdy jsem nestudovala etiku nebo filosofii, takže to mne zaujalo a hlavně ta psychologie. Neměla jsem pocit, že bych tím něco dokázala sobě či dceři, já to brala spíš jako zábavu.

Dnes již studuješ 6. rokem. Je Tvoje motivace studovat stejná jako na počátku studia, nebo se něco změnilo?

Spíš se postupem času zvyšovala. De facto mne to přivedlo k práci, která mne baví a kterou teda chci dělat. Bez té školy bych se k tomu asi nedostala, k té charitativní práci a sociální službě. Dá se tedy spíš říct, že ty mé důvody nebo motivace, které byly spíš osobní, se postupem času přetransformovaly i v pracovní důvody. Děláním pečovatelky a chtěla bych teď dělat sociální pracovníci, kde už bych tedy toto vzdělání měla mít. Nejprve jsem to dělala, abych se zabavila, a ta motivace přišla vlastně s praxí, při tom studiu je vlastně 300 hodin povinné praxe, což je hrozně moc pro někoho, kdo nedělá v oboru, a tím, jak jsem začala chodit na tu praxi, začínala jsem u postižených v chráněném bydlení a tam jsem zjistila, že mě to naplňuje, že bych to chtěla dělat. Do té doby jsem pracovala na vedoucí pozici na poště v přepravě, takže úplně něco jiného. Při té praxi mi došlo, že tohle je ono, co chci dělat, takže jsem si začala už shánět práci během studia a to se podařilo

a tak nějak mne to hnalo ve studiu vytrvat. Takže díky té praxi jsem úplně změnila obor zaměstnání.

Přemýšlíš někdy nad tím, že bys studia zanechala?

*To ne. Já právě jsem si vždycky odložila to studium. Když už se mi jako zdálo, že už to nezvládám, tak jsem si vzala volno. Přerušila jsem studium a pak jsem se vrátila. Nena-
padlo mne to studium ukončit. Vlastně není nic, co by mne jakoby demotivovalo. Já jsem
jedny státnice neudělala, ale ani to mne neodradilo, takže teď mám dovolenou a zase se
učím na druhý pokus a chci to dodělat, když už to skoro mám. Ta motivace nijak neklesá,
spíš se mi po tom teď stýská. Když jsme byli jakoby třída, je mi líto, že už jsme se rozešli.
Ten kolektiv mne taky motivoval, potkala jsem spoustu lidí, se kterými bych se asi také
nesetkala.*

INFORMANT 2	muž	Věk	50
Studium	Bakalářské studium	Délka studia	1
Místo rozhovoru	kostel sv. Prokopa a Jana Křtitele	Datum rozhovoru	8. 5. 2016

Proč jste se rozhodl ke studiu na VŠ? Co Vás k tomu motivovalo? Popište, jaké důvody jste zvažoval, jaká pro a proti nebo jaké okolnosti v tom rozhodnutí hrály roli?

Já jsem vlastně několik let o tom přemýšlel a mě to tak prostě napadlo. Mám podezření, že tam byl určitě trošku vliv pana profesora Skalického, ale ne, že by mě to nějak říkal nebo mne nabádal. Ale já prostě před několika lety jsem si uvědomil, že de facto mám akorát vyšší odborné vzdělání a že mám nedokončené vysokoškolské vzdělání, které jsem prostě nezvládl. A je to pár let, kdy jsem začal přemýšlet, jak se nějak prostě jako zajistit, abych mohl dělat něco, co by mi pomohlo se dočkat důchodu. Protože já dělám ve školství, takže nikdy nevíte, kdy se objeví tolik nových, mladých pedagogů absolventů konzervatoře, podpořených takovým tlakem, že vás šéf propustí, což je možné. Já učím na dvou hudebních školách, kde někde mám větší, někde menší kus úvazku, tím pádem vám můžou dát výpověď kdykoliv, protože pracovní smlouva je napsaná na velikost úvazku podle potřeby školy. Víte, oni muzikanti se žíví tak, že většinou někde učí a někde hrají, ale takových orchestrů, kdy byste byl stabilně, je hrozně málo. Mám vystudovaný obor hra na tubu, což se dá jen v dechovce, ale to už nehraju ze zdravotních důvodů. Hraju v týdně už jen pár hodin v katedrále a v kostele na varhany. No a tyto úvahy byly před několika lety, kdy jsem začal přemýšlet, co by se dalo, a přemýšlel jsem taky o nějakém pro mne smysluplném vzdělání, například technika pro mne nepřipadá v úvahu. No a je to asi tak rok a půl, kdy jsem si řekl, když to nezkusíš, tak můžeš nadávat jen sám sobě, a prostě jsem se po těch letech práce s dětma rozhod ucelit si vzdělání a dal jsem si přihlášku na Teologii. Řek jsem si: „Když tě vezmou fajn, když ne, nevadí.“ Nereagoval jsem tím na žádnou výzvu, spíš to dělám pro sebe.

Nyní doděláváte 2. semestr. Je Vaše motivace studovat stejná jako na počátku studia, nebo se něco změnilo?

Ten první semestr to byla idylka, to byla zábava. Druhý semestr už je náročnější. Já jsem před tím nějaká studia nedokončil, ale tohle je první studium, které mne absolutně baví a až na nějaké výjimky mne nezačalo nudit. Trošku mi sice vadí, že některé předměty, dle

mého názoru, zabírají zbytečně moc času, to mě jako přijde otravný, ale tak to nějak prostě prostuduju, projdu a zpracuju. Ale zatím mě to baví, i když jsem už stokrát přemýšlel, že bych toho měl nechat, zvlášť nad těmi obtížnějšími předměty, ale pak si vždycky řeknu, že na to je ještě strašná spousta času, na nějaký nechávání. To bych opravdu musel zjistit, že na to fakt nestačím, že nejsem schopen nějakou zkoušku udělat, i když mi to třeba někdo i několikrát vysvětlí, tak pak by asi mělo cenu to zabalit. Ale přece už mi taky není 25 a mám nějaký zkušenosti a já jsem vlastně nikdy nebyl vyhozen ze studia, vždycky jsem utekl z té školy, že mě to nebavilo, a to se mi už nechce, takhle zbytečně to vzdát. A tohle je pro mne velice zajímavé studium. Takže motivace je stejná, jednak mne to baví a jednak si myslím, že tam jsou fakt dobré poměry a mám pocit, že tam máme dobré pedagogy.

INFORMANT 3	žena	Věk	53
Studium	Bakalářské studium	Délka studia	5
Místo rozhovoru	kavárna	Datum rozhovoru	10. 5. 2016

Proč ses rozhodla ke studiu na VŠ? Co Tě k tomu motivovalo? Popiš, jaké důvody jsi zvažoval, jaká pro a proti nebo jaké okolnosti v tom rozhodnutí hrály roli?

Studovat vysokou školu, o tom jsem přemýšlela asi 15 let, jenomže jsem nenašla žádný obor, který by mi byl zároveň srdeční záležitostí, a hlavně hledala jsem něco, kde by nebyly přijímačky z jazyka a kde by se nestudovala matika, protože ani s jedním já nejsem kamarád. A co mě tak nějak nejvíc ovlivnilo, bylo to, že jsem začínala mít depku z toho, že kolem mě je hodně titulovaných lidí starších a i těch mladších, a já jsem si vůči nim připadala jako outsider. To znamená, že já proti nim budu mít i horší vyhlídky na zaměstnání a tyhle věci. A druhá věc, když jsem po druhém rozvodu zůstala s dcerou sama, tak jsem se začala nudit. Takže jsem přemýšlela, co se životem a tak a protože jsem ráda četla naučné knížky, které by mi něco daly do života, a sebevzdělávala jsem se, tak jsem si řekla, že tuto zálibu zkusím využít i jiným způsobem. No a inspirací pro mne byl polský profesor Prof. Tadeusz Zasepa, o kterém jsem četla a který byl rektorem na Katolické univerzitě v Ružomberku a kromě několika světových jazyků umí také znakovou řeč a byl jedním z mála, který vyučoval náboženství sluchově postiženým. A já jsem si říkala, to by bylo ono, co by se mi strašně líbilo. No a pak do toho přišel náš pan farář, který mi řekl, že Teologická fakulta pořádá den otevřených dveří, tak jsem se tam jela podívat a zjistila jsem, že to je přesně ono, a přihlásila jsem se k přijímacím zkouškám. Tam na mne dýchla ta atmosféra bývalé Jezuitské koleje a tam se cítím dobře, kdy jsem věděla, že to je přesně ono. Ale taky jsem si uvědomila, že to je obor, který mne živit nebude, že ten se musí dělat srdcem.

Dnes již studuješ 5. rokem. Je Tvoje motivace studovat stejná jako na počátku studia, nebo se něco změnilo?

Ne, motivace se nezměnila, že by byla menší. Naopak zjišťuji, že čím víc toho studuju, tím míň toho vím a uvažuji o tom, že bych si to ještě rozšířila a pokračovala ještě v navazujícím studiu. Nemůžu říct, že by mne něco nějak demotivovalo nebo odrazovalo. Už když mě přijali, byla jsem šťastná jako blecha, a tak jsem si více méně užívala každou přednášku, každou chvíli, kdy jsem v té škole mohla být. Odrazuje mne pouze moje lenost.

INFORMANT 4	žena	Věk	56
Studium	Magisterské studium	Délka studia	12
Místo rozhovoru	kavárna	Datum rozhovoru	30. 5. 2016

Proč ses se rozhodla ke studiu na VŠ? Co Tě k tomu motivovalo? Popiš, jaké důvody jsi zvažovala, jaká pro a proti nebo jaké okolnosti v tom rozhodnutí hrály roli?

Tak důvody, proč jsem ještě začala studovat, byly hlavně profesní, protože stávající vzdělání mi nestačilo na to, abych mohla dělat to, co chci, to znamená práci s dětmi. Nicméně já vlastně studuji kontinuálně už 12 let, takže je to docela náročný, kdy jsem ještě před tím studovala zdravotní na střední a následně 2 bakalářské obory. Takže mne k tomu v podstatě vedly především ty profesní důvody. Motivace k tomuto magisterskému studiu byla taková, že já bych se byla bývala spokojila i s bakalářem, ale nakonec na mně všichni koukali jak na blázna, že nejdu ještě dál. Takže spíš jako ten vnější podnět, když už máš bakaláře, musíš i magistra. Takže roli hrál i jakýsi vnější podnět k tomu dokončit si ucelené vzdělání. Ale hlavní podnět byl profesní. Já jsem toho vlastně ani moc nezvažovala, ono to bylo všechno v takovém zápalu, jak to studium kontinuálně probíhalo, že já jsem se vždycky někam přihlásila na nějaké přijímačky s tím, že buď to vyjde, nebo ne. Když to nevyjde, svět se nezboří, a když jo, tak si to prostě dodělám. Ale takový ten definitivní cíl, přes který už nehodlám jít, bylo to magisterské, ale tam šlo hlavně o ten obor, protože jinak bych prostě nemohla pracovat s dětmi. Kdybych neměla možnost studovat pedagogiku volného času, tak už bych třeba na to magisterský ani nešla. Mě k tomu vlastně přiměla i moje nadřízená, která říkala, ať si dodělám pedagogiku volného času, jenže já jsem dodělávala už druhého bakaláře, takže jediné magisterský.

Po tak dlouhé době, kdy studuješ. Je Tvoje motivace studovat stejná jako na počátku, nebo se něco změnilo?

Já teď už vlastně nemám motivaci žádnou. Ta motivace byla hodně silná na začátku, kdy jsem studovala toho prvního bakaláře a člověk si chtěl zkusit ty své možnosti. Čili motivace otestovat se. Ale pak už to spíš byla víceméně nutnost. To magisterský byla nutnost. Několikrát jsem i přemýšlela, že se studiem skončím. To bylo vždy v důsledku nějakého psychického vyčerpání a ze stresu ze zkoušek, před zkouškami. Tedy hlavně únava, která asi i s tím věkem souvisí. A v jednom případě to bylo i jaksi osobně, kdy jsem si neporozuměla s jednou vyučující a to jsem opravdu odcházela, že končím. Ale protože mám

*v sobě jakousi vnitřní bojovnost, tak jsem si nakonec řekla, že jen kvůli ní teda fakt ne-
skončím. Takže jsem zažádala o prodloužení zkouškového období, ještě o jeden termín
a ona mi to nakonec vyhověla, sice mne topila, ale nakonec jsem tu zkoušku dala. Takže
jsem se vlastně setkala s tím, že mne vyloženě demotivoval přístup pedagoga. Pedagog
může určitě demotivovat, kdy jsem se vlastně setkala s určitou dehonestací těch studentů,
zvláště těch starších. Protože někteří mladší pedagogové mají někdy pocit, že když je člo-
věku kolem 50, že už tam nemá co dělat. Což může být jejich osobní komplex, protože
vlastně učí lidi, kteří jsou starší než oni, to může být kolizní situace. Já se ale nerada
vzdávám, to mě donutilo vytrvat, že nerada dám svoji kůži zadarmo, že dokud existuje
ještě jediná šance, jak to dotáhnout, tak ji využiju. Takže určitá motivace bylo i dokázat
to sama sobě a i svému okolí.*

INFORMANT 5	muž	Věk	52
Studium	Bakalářské studium	Délka studia	1
Místo rozhovoru	Teologická fakulta	Datum rozhovoru	19. 5. 2016

Proč ses rozhodl ke studiu na VŠ? Co Tě k tomu motivovalo? Popiš, jaké důvody jsi zvažoval, jaká pro a proti nebo jaké okolnosti v tom rozhodnutí hrály roli?

Jelikož vše souvisí se vším, tak musím začít trošku obšírněji. Ty důvody ke studiu na vysoké škole se střádaly postupem času. Což je určitý životní příběh, který se mi stal, aniž bych si ho vybral, tím bylo špatné rozhodnutí v dětství, kdy jsem po základní škole chtěl jít studovat kovovytectví, ale rodiče rozhodli, že to není perspektivní povolání, a šel jsem studovat na truhláře. Maturitu jsem pak dělal po vyučení už při zaměstnání. Práce mne ale netěšila a někdy v roce 2000 jsem se rozhodl podnikat, protože firma, ve které jsem byl zaměstnaný, šla do konkurzu. Takže od roku 2001 jsem začal podnikat, což mi vyhovovalo, neboť jsem si svoji práci mohl přizpůsobovat a zhodnocovat sám. Někdy v roce 2008 se mi začala rozpadat rodina. Manželka pracovala jako zdravotní sestra na směny a na mne ležela starost nejen o moje podnikání, ale z větší míry i o děti a domácnost. V roce 2009 jsem se rozvedl. Po rozvodu se mi dcera začala odcizovat, zbyl mi jen mladší syn. Také jsem se dozvěděl, že dcera mnou začala pohrdat, protože prohlásila, že jsem jen obyčejný dělník, zatímco maminka má maturitu. To mne samozřejmě zasáhlo, nebyla to pravda, neboť maturitu jsme měli oba. Takže k tomu všemu – rozvodu a při soudu o děti jsem začal zjišťovat, že mne opravdu přestává uspokojovat, to co dělám, začíná mne to unavovat, hlavně fyzicky, přestávám stíhat. Rozhodoval jsem se, co dál, bylo mi jasné, že tu těžkou práci, truhlářinu, do důchodu dělat nemůžu.

Po dlouhém uvažování padla volba na to, co by mne bavilo, co bylo mým koníčkem. Od 15 let jsem jezdil na vodácké tábory jako praktikant, pak jako oddílový vedoucí, což ustalo, když jsem založil vlastní rodinu. No a po 18 letech manželství jsem zjistil, že to je to, co mi chybělo. I když jsem měl vlastní děti, pořád to nebyl ten duch tábora, kdy se na tři neděle vyjede někam ven a žije se vlastním životem. Tak jsem začal uvažovat, jestli by se tyto zkušenosti, které už mám z dřívější doby, nedaly přetavit v něco profesionálního, co by mne teoreticky i mohlo živit. No a pomohla náhoda, kdy mi někdo známý řekl, že na teologické fakultě je zrovna den otevřených dveří, tak jsem tam jel, získal jsem informace a začal jsem o tom hlouběji přemýšlet a nakonec jsem se přihlásil. Příjímáčky jsem udělal, ale dostal jsem se až na odvolání a od té doby chodím do školy.

Takže motivací byla změna kariéry jako takové. Vlastně naprostá změna. Protože, když už se mi život změnil tím, že se mi rozpadla rodina, o vše jsem přišel. Takže to mělo vývoj a důvody se střídaly několik let. Prvotní impuls byla ta situace s mojí dcerou, ale nebyl to prioritní důvod, ono to přicházelo postupně a nakonec hlavním důvodem byla ta změna. Ale ono se to postupně střídalo a vyústilo to v rozhodnutí navštívit ten den otevřených dveří a dozvědět se víc, jenom dozvědět, nic jiného. Ale v podstatě, jak už jsem tam jednou byl, tak už to bylo tak nějak zpečetěný, že když už jsem tam jednou byl, tak přece tu cestu neabsolvuji nadarmo. To bylo to finální rozhodnutí.

On mne ten rozvod, byť to byla velice negativní zkušenost, vlastně posílil. Já jsem se soudil i o syna a celé to bylo velice bolestné a zdlouhavé, nakonec mi tedy byl svěřen do péče, a byť to byla naprosto negativní zkušenost, tak ale s dobrým koncem. Já jsem si říkal, že toto všechno vyšlo a co víc mne může ještě negativního potkat a pokud to vesmír vnímá tak, že když jsem usiloval a bojoval pro dobro věci, tak zkusím bojovat dál. A to mne posílilo, to naprosto negativní nakonec dobře dopadlo a já jsem si říkal, co mne ještě čeká, buď to vyjde, nebo ne. Protože když to člověk nezkusí, může pak už jen litovat, a to jsem nechtěl zažívat. Zatímco když pro to udělá maximum a ono to nevyjde, tak aspoň to zkusil a je to dobrá zkušenost.

Studuješ 1. rokem. Je Tvoje motivace studovat stejná jako na počátku studia, nebo se něco změnilo?

Volba školy padla právě z toho důvodu, že tam byla ta pedagogika volného času. V průběhu 1. semestru jsem zjistil, že to není až tak jednoduché, některé předměty mne zaskočily, kterým opravdu nerozumím, takže se je musím hodně učit. Už po prvním dni výuky jsem přišel domů naprosto zdeptaný, že něco takového nemůžu dát, že je to nad mé síly a to byl pocit, že jsem fakt chtěl přestat chodit. Naprostý pocit bezmoci a bezradnosti. Pak při další sobotě v tom dalším, druhém dni výuky za 14 dní jsem se trochu uklidnil a během zimního semestru se to ustálilo, poznal jsem se víc s ostatními a začalo to fungovat na přátelské bázi, s některými problémy si pomůžeme, takže člověk už není tak ztracený. Takž po tom absolutním propadu v ten první den výuky se to zase začalo lepší, to nadšení mne znovu chylo, ta motivace stoupla. Ted' už je ta motivace pořád stejná, řekl bych, že se to nějak nemění nahoru, dolů.

Samozřejmě mám právě tu vidinu toho, že bych rád po těch třech letech studia změnil zaměstnání, až budu mít vysokoškolské vzdělání. Velkou překážkou je pro mne ale čas,

protože musím pracovat, starat se sám o syna, věnuji se skautingu a do toho musím ještě najít čas se učit, ten mne drtí hodně, a když je člověk už starší, tak zmobilizovat mozek, aby si něco zapamatoval, už trvá déle a moje hlava potřebuje, aby se to častěji opakovalo, a vstoupí to tam až za delší dobu. To je rozdíl mezi námi a těma mladýma, kterým je 20. Když je mi 50 a víc, tak i ten přístup na to učení už musí být rozdílný. Sice máme hodně praxe a zkušeností, ale pokud si mám 2x přečíst text a pak o něm něco říct, tak to já už si z toho nic nepamatuju, já už to neumím jako dřív, už mi to trvá hodně dlouho.

INFORMANT 6	žena	Věk	54
Studium	Bakalářské studium	Délka studia	3
Místo rozhovoru	kavárna	Datum rozhovoru	18. 5. 2016

Proč jste se rozhodla ke studiu na VŠ? Co Vás k tomu motivovalo? Popište, jaké důvody jste zvažovala, jaká pro a proti nebo jaké okolnosti v tom rozhodnutí hrály roli?

Já jsem o studiu uvažovala strašně dlouho, asi od 28 let, jenže jsem nejprve měla malinký děti, kdy to dost dobře nešlo. Pak mne to napadlo tak ve 40 letech, ale měla jsem náročnou práci s přesčasama, kdy jsem si říkala, že to nejde dohromady. Měla jsem kolegyni, která také studovala a říkala mi, ať jdu studovat s ní, ale já jsem se bála, že bych to nezvládala. A pak jsem přišla po 14 letech o práci a zvažovala jsem, co teď dál. Pak jsem jela na 14 dní do Anglie, to mi bylo 47. Říkala jsem si, že by bylo dobrý zůstat tam alespoň půl roku, to jsem vždycky chtěla, ale když přišla revoluce v 89 a mohlo se, tak už jsem měla malé dítě. No ale přišla jsem na to, že v Anglii se hodně uplatňují spíše ti mladí, takže z toho sešlo, a tak mne napadlo to studium. No a právě moje dcera začala studovat další střední školu, jako druhý obor, a tak jsem jí říkala, ať k tomu zkusí dálkově ještě vysokou. A měly jsme dvě známé, které zrovna studovaly tento obor, tak nás to napadlo a nakonec jsme to zkusily s dcerou obě a obě dvě jsme se dostaly. Takže mne vlastně motivovala i dcera a také jsem nemohla sehnat práci, tak jsem si říkala, že budu mít další možnost uplatnění. No a pak mne to začalo strašně bavit. Vždycky jsem strašně ráda četla, celý dětství jsem ležela v knížkách, měla jsem přečtený všechny knihovny kolem dokola a v dospělosti jsem toho už moc nepřečetla a teď se mi to úplně vrátilo zpátky i ta radost z toho.

Dnes již studujete, 3. rokem. Je Vaše motivace studovat stejná jako na počátku studia, nebo se něco změnilo?

Akorát když už je toho hodně najednou, jsem hodně unavená a občas si říkám, jako jestli to za to stojí. Ale mne to prostě baví a ta motivace je asi stejná. I když práci dobrou mám, tak je možné, že až si dodělám tuto školu, že budu zvažovat, že to své pracovní uplatnění budu směřovat do tohoto oboru. Jsem z Budějovic, děti mám dospělé a žádné překážky mi nebrání. Manžel mne podporuje, je rád a to mne také motivuje, dokázat rodině, že to úspěšně dokončím. Doufám, že když jsem to dokázala až do teď, že to už dotáhnu až do konce.

INFORMANT 7	žena	Věk	54
Studium	Bakalářské studium	Délka studia	2
Místo rozhovoru	Teologická fakulta	Datum rozhovoru	14. 5. 2016

Proč jste se rozhodla ke studiu na VŠ? Co Vás k tomu motivovalo? Popište, jaké důvody jste zvažovala, jaká pro a proti nebo jaké okolnosti v tom rozhodnutí hrály roli?

No právě že, ono to zní hrozně vědecky ta vaše otázka, a ty moje postupy jsou hrozně nevědecký. Takže já jsem úplně prapůvodně vystudovala pedagogickou VOŠ v Jáně a to vlastně byl takový předstupeň tady této školy. Kdybych nebyla tam, tak bych nebyla asi ani tady. Já jsem měla jenom gymnázium a je fakt, že to nemá člověk žádnou odbornost a tu VOŠ jsem měla při ruce, neboť jsem tam i pracovala. Tak jsem z takových těch praktických důvodů si řekla, že zkusím tu školu udělat. A když jsem ji udělala a některé spolužačky šly pokračovat sem, tak jsem si řekla, že bych zkusila tady přijít na přijímačky, jestli by mne vzali. To bylo takový tak jediný co mne zajímalo. No a pak, když mne vzali, tak jsem zjistila, že sem taky musím chodit a plnit úkoly a dělat zkoušky. A mám doma dospívající děti, před kterými to nemůžu tak snadno teď vzdát a říct, že to byla jen taková legrace, takže se snažím to i dotáhnout. No a také kvůli práci. Jak jsem řekla, s tím gymplem jak člověk nemá žádnou odbornost, tak všude Vám nabízí malý plat. Mě vždycky bavilo dělat s dětmi, a tak jsem si v Jáně chtěla udělat tu školkovou učitelku. A tím, jak tady máme část toho studia z VOŠ uznaného, tak zase díky tomu jsem se dostala, takhle strašně daleko od domova. Takže abych mohla pracovat aspoň trošku tak, aby se to vyplatilo, abych nedělala úplně za nic. Mám 3 děti, se kterými jsem byla dlouho doma, a po tak dlouhé době se těžko něco hledá.

Dnes již studujete 2. rokem. Je Vaše motivace studovat stejná jako na počátku studia, nebo se něco změnilo?

No, já jsem zjistila, že mě to vlastně baví, že je to tady zajímavý, že se člověk dozvídá nové věci, které se mu hodí i do osobního života nebo do práce s těmi dětmi, a že si ten obzor tady rozšiřuji i proti té VOŠ. I téma volného času mne vždy zajímalo. Jenže jsem si vždycky myslela, že je to prostě volný čas, tedy něco, k čemu musím chodit do nějaký práce, ale teď jsem zjistila, že volný čas může být i povoláním, což je úžasný. Takže ta motivace spíš narostla. Sice na začátku každého zkouškového období mám chuť toho nechat. Moc ráda

chodím na přednášky, ale pak se vždy přiblíží ty termíny a já zjistím, že kolegyně už chodí ke zkouškám a já nemám udělanou ani čárku, takže každý ten půlrok je pro mne takový hodně stresový. Nakonec si ale řeknu, že to prostě nějak zkusím a zatím to vždycky nějak vyšlo. Teď začínám plánovat bakalářskou práci a chtěla bych to dodělat, už proto, aby měl člověk ten pocit, že něco v životě dodělal a že pořád jen něco nezačíná. A určitě by se mi to mohlo hodit do práce, případně do další práce, protože zvažuji i nějakou samostatně výdělečnou činnost v tomto oboru, takže i na to by to bylo dobrý, mít nějaký papír, že člověk je v tom oboru vzdělaný.

Přemýšlíte někdy nad tím, že bys studia zanechala?

I když velká překážka pro mne je ta vzdálenost, já sem jedu 3 hodiny, vstávám ráno v půl čtvrtý a další 3 hodiny zpátky, což je zabítý celý den a stojí to i peníze. A když pak jedu třeba jen na zkoušku a neudělám ji, tak pak přichází ta demotivace. I když zase ne tak úplně, já si spíš tak připravuji to alibi před svým blízkým okolím, že mi na tom jako úplně nezáleží, ale vlastně bych to opravdu ráda dotáhla. Prostě mi záleží na tom hodnocení mých blízkých, že jsem to dokázala, když se mne všichni ptají, jak to studium zvládám, a všichni mi přejí, ať to udělám. Ale nevím, jestli to dám. Teď mám problém s jedním předmětem, kdy jsem dvakrát neudělala zkoušku a vyučující na mne působila velice nepříjemně, takže mi vlastně způsobila i nějaký nový trémový problémy, se kterými mi nepomůže, spíš ještě přitvrdí, takže to budu teď opakovat a uvidím.

Abstrakt

HALABICOVÁ, H. *Motivace starších dospělých ke studiu na vysoké škole*. České Budějovice 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: celoživotní učení, formální vzdělávání, vzdělávání dospělých, motivace, starší dospělý

Práce se zabývá motivací starších dospělých ke studiu na vysoké škole. V první části se práce zabývá tématem vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení, vymezení pojmu starší dospělost a objasnění pojmu motivace ve vztahu k formálnímu vzdělávání starších dospělých. Předkládá přehled realizovaných výzkumů v oblasti motivace starších dospělých ke studiu. Druhá část je věnována kvalitativnímu výzkumu, který odpovídá na otázky, co motivuje starší dospělá ke studiu na vysoké škole; jak popisují motivační činitele a další související okolnosti svého rozhodnutí studovat na vysoké škole; podle jakých kritérií posuzují starší dospělí přínosy studia a co je motivuje ve studiu vytrvat.

Abstract

The motivation of older adults to study at the university level

Key words: lifelong learning, formal education, adult education, motivation, older adults

The thesis addresses the topic of motivation of older adults to study at the university level. The first part deals with the topic of adult education within the context of lifelong learning, defines the concept of older adulthood, and clarifies the concept of motivation as it relates to formal education for older adults. It presents an overview of research carried out in the field of older adults as related to university studies. The second part focuses on qualitative research that answers the following questions: what motivates older adults to study at the university level; how do they describe the motivating factors and other relevant circumstances of their decision to attend university; what criteria do older adults use to assess the benefits of study; and what motivates them to persevere in their studies.