Netradiční studenti
pedagogických oborů na českých vysokých školách

Petr Novotný, Karla Brücknerová, Milada Rabušicová,
Libor Juhaňák, Dana Knotová, Katarína Rozvadská

MASARYKOVA
UNIVERZITA

Netradiční studenti
pedagogických oborů na českých vysokých školách

Petr Novotný, Karla Brücknerová, Milada Rabušicová, Libor Juhaňák, Dana Knotová, Katarína Rozvadská

MUNI
PRESS

Netradiční studenti
pedagogických oborů na českých vysokých školách

Petr Novotný, Karla Brücknerová, Milada Rabušicová, Libor Juhaňák, Dana Knotová, Katarína Rozvadská

Masarykova univerzita
Brno 2021

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Novotný, Petr, 1972-
Netradiční studenti pedagogických oborů na českých vysokých školách / Petr Novotný, Karla Brücknerová, Milada Rabušicová, Libor Juhaňák, Dana Knotová, Katarína Rozvadská. -- 1., elektronické vydání. -- Brno : Masarykova univerzita, 2021. -- 1 online zdroj
Anglické resumé
Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-210-9974-6 (online ; pdf)

* 377.8/378 * 374.7 * 378.14 * 316:303 * (437.3) * (048.8:082)
– 2018-2021
– vzdělávání učitelů -- Česko
– vzdělávání dospělých -- Česko
– vysokoškolské studium -- Česko
– sociologický výzkum -- Česko -- 2011-2020
– kolektivní monografie

378 - Vysoké školy [22]

Recenzovali:
Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.
doc. PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Kniha je šířená pod licencí CC BY-NC-ND 4.0
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2021 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9973-9 (brožováno)
ISBN 978-80-210-9974-6 (online ; pdf)
https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9974-2021

Obsah

Úvod 11

Kapitola 1

Kdo jsou netradiční studenti na vysokých školách a jaké je jejich místo ve vysokoškolském prostoru 18

1.1 Kdo jsou netradiční studenti na vysokých školách 18
1.2 Netradiční studenti v historii a současnosti českého vysokého školství.....22
1.2.1 Netradiční studenti ve studiích při zaměstnání 23
1.2.2 Situace netradičních studentů v 50. až 80. letech 26
1.2.3 Obrat v 90. letech.....28
1.2.4 Od roku 2000 do současnosti.....30
1.2.5 Netradiční studenti podle věku 31
1.2.6 Institucionální kontext: veřejné a soukromé vysoké školy v ČR 34
1.3 Shrnutí.....37

Kapitola 2

Jak se vyvíjelo studium pedagogických oborů.....41

2.1 Studium učitelských pedagogických oborů (50. léta – 1989) 42
2.2 Studium neučitelských pedagogických oborů (50. léta – 1989) 46
2.3 Studium pedagogických oborů od 90. let do současnosti.....49
2.4 Shrnutí.....56

Kapitola 3

Jak je možné netradiční studenty zkoumat 58

3.1 Design a kontext výzkumného šetření.....58
3.2 První fáze výzkumu: dotazníkové šetření 60
3.2.1 Základní popis vzorku netradičních studentů 61
3.2.2 Popis vzorku netradičních studentů z hlediska jejich vzdělávací dráhy.....64

3.2.3 Představení a ověření škál využitých v dotazníku 65
3.2.4 Vztah dotazníkového šetření k dalším fázím výzkumu 83
3.3 Druhá fáze výzkumu: biografické narativní rozhovory 84
3.3.1 Popis vzorku respondentů 86
3.4 Třetí fáze výzkumu: ohniskové skupiny 87
3.4.1 Vstup do terénu a volba respondentů 88
3.4.2 Sběr dat prostřednictvím ohniskových skupin 89
3.4.3 Analýza kvalitativních dat 90
3.5 Čtvrtá fáze: integrace výzkumných zjištění 92
3.6 Etika výzkumného šetření 93
3.7 Limity výzkumného šetření a ponechaná bílá místa 94

Kapitola 4

Jaké jsou vzdělávací dráhy a životní příběhy netradičních studentů 97

4.1 Koncept životních a vzdělávacích drah 97
4.2 Vzdělávací dráhy netradičních studentů 98
4.3 Kvantitativní pohled na vzdělávací dráhy netradičních studentů 99
4.4 Kvalitativní pohled na vzdělávací dráhy netradičních studentů 102
4.4.1 Odložené vysokoškolské studium 102
4.4.2 Návrat na vysokou školu po předchozím neúspěšném studiu 110
4.4.3 Návrat na vysokou školu po předchozím úspěšném studiu 115
4.5 Shrnutí 121

Kapitola 5

Co motivuje netradiční studenty ke studiu 123

5.1 Koncepty motivace a motivů ke vstupu do vzdělávání 124
5.1.1 Motivace 124
5.1.2 Motivy ke vstupu do vzdělávání 126
5.2 Motivy netradičních studentů ke studiu 129
5.3 Shrnutí 138

Kapitola 6

Jak slaďují netradiční studenti své studium s ostatními závazky 142

6.1 Slaďování závazků netradičními studenty v kvalitativním pohledu 145
6.1.1 Vývoj a změny v průběhu studia 145
6.1.2 Stabilita versus rozkolísání 148
6.1.3 Pomoc a podpora 150
6.1.4 Taktiky a strategie slaďování závazků 157
6.1.5 Limity slaďování závazků 161
6.2 Slaďování závazků v kvantitativním pohledu 164
6.3 Shrnutí 166

Kapitola 7

Jak netradiční studenti vnímají své studium: z kvalitativních dat 169

7.1 Vnímaný přístup vysoké školy ke studentům 169
7.1.1 Vnímaný přístup učitelů k netradičním studentům 169
7.1.2 Vnímané nastavení studijních podmínek 171
7.1.3 Vnímání katedry a vysoké školy 176
7.2 Vnímaná smysluplnost studia 180
7.2.1 Vnímaná smysluplnost kurikula jednotlivých předmětů 180
7.2.2 Vnímaná smysluplnost kurikula jako celku 181
7.2.3 Vnímání personálního obsazení 183
7.3 Vnímaná náročnost studia 184
7.3.1 Důstojné standardy 184
7.3.2 Podřízení náročnosti cíli studia 186
7.4 Vnímaná didaktická kvalita studia 188
7.5 Shrnutí 191

Kapitola 8

Jak netradiční studenti vnímají své studium: z kvantitativních dat 195

8.1 Akademická motivace netradičních studentů 195
8.2 Význam studia ve vnímání netradičních studentů 200
8.3 Studijní podmínky ve vnímání netradičních studentů 201
8.4 Přístupy ke studiu netradičních studentů 203
8.5 Studijní a pracovní angažovanost netradičních studentů 206
8.6 Studijní úspěšnost netradičních studentů 208
8.7 Studijní, pracovní a životní spokojenost netradičních studentů 212
8.8 Shrnutí 214

Kapitola 9

Jak se netradiční studenti angažují ve svém studiu 217

9.1 Studijní angažovanost netradičních studentů 219
9.2 Faktory související se studijní angažovaností 220
9.3 Antecedenty studijní angažovanosti netradičních studentů 225
9.4 Konsekventy studijní a pracovní angažovanosti netradičních studentů 234
9.5 Shrnutí 240

Kapitola 10

Integrace empirických zjištění 245

10.1 Integrace kvantitativních zjištění: antecedenty a konsekventy studijní angažovanosti 245
10.2 Integrace kvalitativních zjištění 247
10.3 Typy studijní angažovanosti netradičních studentů 251
10.4 Angažovanost jako integrující proměnná pro porozumění netradičním studentům 256
10.5 Shrnutí 258

Kapitola 11

Jak je možné netradiční studenty pedagogických oborů podpořit 260

11.1 Pohled na význam netradičních studentů v terciárním vzdělávání 260
11.2 Podpora vstupu netradičních studentů na vysokou školu 263
11.3 Podpora adaptace netradičních studentů na vysokoškolské prostředí 264
11.4 Podpora slaďování rozmanitých závazků 267
11.5 Výuka odpovídající potřebám netradičních studentů 268
11.6 Shrnutí 272

Závěr 273

Summary 276

Literatura 282

Úvod

Publikace[1] je věnována tématu tzv. netradičních studentů v terciárním vzdělávání, respektive studentům s netradiční vzdělávací dráhou. Nejprve je nutné vysvětlit, koho tím máme na mysli.

K vymezení skupiny netradičních studentů je pro nás klíčovým dělítkem přerušení vzdělávací dráhy po ukončení střední školy a věk. Zatímco „tradiční studenti" ukončí svoje sekundární vzdělání a poté se přihlásí na vysokou školu, netradiční studenti tuto přímočarou cestu k vyššímu stupni vzdělání nenastoupí. Není to však jediné možné vymezení, jak detailněji ukazujeme s oporou o rešerši zahraniční literatury v první kapitole. Netradiční studenti mají mnoho dalších specifických rysů týkajících se jejich motivací ke studiu, průběhu studia, jejich oceňování vzdělání a také v širokém slova smyslu jejich životní dráhy.

Z kategorie netradičních studentů jsme vybrali ty, kteří si zvolili vysokoškolské studium ve studijních programech, jež je kvalifikují pro práci v oblasti výchovy a vzdělávání (např. jako učitelé, poradci, pracovníci s mládeží, asistenti učitelů, sociální pedagogové, andragogové apod.). Důvody této volby jsou nejen metodologické, neboť není možné vyjadřovat se kvalifikovaně k širokému spektru studentů v různých, často nekompatibilních oborech, ale především společenské. Již několik roků se u nás poukazuje na nedostatek učitelů, takže alternativní/netradiční cesty k získání pedagogických kvalifikací jsou zcela aktuálním tématem.

Proč považujeme skupinu netradičních studentů na vysokých školách za důležitou a hodnou výzkumné pozornosti? Odpovědí jsou aktuální změny v širším společenském kontextu, konkrétně se jedná o proměny tradiční podoby univerzitního studia a o proměny individuálních životních drah.[2]

---

1 Publikace je finálním výstupem z projektu GAČR 18-15451S s názvem Netradiční studenti studující pedagogické obory v terciárním vzdělávání v ČR, jehož cílem je popsat a objasnit pracovní a studijního dráhu netradičních studentů před vstupem do studia a v průběhu studia a na základě jejich potřeb určit možnosti jejich podpory.

2 Pasáže věnované těmto tématům vycházejí z článku Brücknerová, K., & Rabušicová, M. (2019). Netradiční vysokoškolští studenti: charakteristiky a potenciál odloženého studia. *Studia Paedagogica*, 24(1), 33-49.

Proměny terciárního vzdělávání

V posledních dvou dekádách jsme u nás byli svědky množství zásadních změn v terciárním vzdělávání, z nichž nejvýznamnější je mimořádný početní nárůst studentů na vysokých školách. Je to proces, který se začal objevovat ve vyspělých zemích již od šedesátých let, a který Trow (1973, 2006; Pabian, 2008) popisuje v termínech přechodu od elitního k masovému a posléze univerzálnímu vysokoškolskému vzdělávání[3]. Jeho známé teze zaznamenaly značnou odezvu zejména v myšlence, že kvantitativní nárůst s sebou nese, respektive měl by nést, také změny kvalitativní, tedy změny ve způsobu existence samotné vysoké školy[4] a v proměně studijních podmínek pro studenty[5]. Podobně jako Trow také Keller a Tvrdý (2008) popisují vývoj vysokého školství v triádě, kterou situují do časově delšího období dvacátého století. Metaforické označení „chrám", „výtah" a „pojišťovna" odvozují od společenské role, kterou ve své době univerzita hrála. Podle nich jsme tedy ve fázi vysoké školy jako pojišťovny, což znamená, že „škola se mění z instituce zajišťující sociální vzestup velkým skupinám lidí v instituci, která by měla šťastnější jednotlivce ochránit před sociálním sestupem" (Keller & Tvrdý, 2008, s. 66). Jinak řečeno, „stále více lidí se chce skrze vzdělání pojistit proti sociálním rizikům, proti kterým vzdělání pojišťuje stále méně" (Keller & Tvrdý, 2008, s. 70). O rozšiřující se dostupnosti vysokoškolského studia, kdy studuje většina příslušné populace, hovoří Trow (2006) jako o „povinnosti" zejména ve vyšších sociálních vrstvách. V souladu s konceptem celoživotního učení však dodejme, že tuto „povinnost" můžeme vnímat také jako příležitost ve smyslu individuálním i společenském.

Můžeme předpokládat, že i výše zmíněné důvody přivádějí stále větší počty lidí na vysoké školy. Zdaleka se nejedná jen o mladé lidi, ale

3 Vyjádřeno kvantitativně, tedy podílem studujících v příslušné věkové kohortě, elitní fáze znamená počty studujících do 15 %, masové vzdělávání nárůst na 30–50 % a univerzální fáze terciárního vzdělávání představuje překročení 50% hranice.

4 Podle Trowa (in Prudký et al., 2010) se jedná o změny primárně v těchto oblastech: vnímání přístupu k terciárnímu vzdělávání, funkce vysokého školství, kurikulum a formy výuky, studentská kariéra, institucionální diverzita a charakteristiky institucí, rozhodovací mechanismy, standardy kvality, kritéria pro vstup do terciárního vzdělávání, akademická správa a vládnutí v rámci institucí.

5 Vyjádřeno metaforicky, hlavní formou elitního studia je seminář, dominantní formou masového studia je přednáška a převažující formou univerzálního vysokoškolského studia je distanční forma reprezentovaná v posledních letech e-learningovými kurzy.

i o dospělé, kteří se ke studiu dostávají s časovou prodlevou vyplněnou jinými životními úkoly. Když se podíváme na statistiky nárůstu vysokoškolských studentů nejen v ČR, vidíme to zřetelně. Prudký et al. (2010) dospívají k závěru, že již v roce 2007 bylo možné u nás hovořit o fázi přechodu k univerzálnímu[6] terciárnímu vzdělávání. Současně s počty studentů se proměňuje také jejich věková struktura[7], s čímž souvisí i masivnější využívání nějaké podoby distančního nebo kombinovaného studia[8].

Podle studie analyzující odloženou účast (*delayed adult participation*) dospělých ve vysokoškolském vzdělávání v patnácti evropských zemích (Souto-Otero & Whitworth, 2017) patří Česká republika k zemím s největším početním nárůstem studujících v terciárním vzdělávání a současně s nárůstem starších studentů (25–34 roků a 35 a více). Důvody, které tyto dospělé studenty ke studiu vedou, nejsou zdaleka jen ekonomické. Velkou roli, jak tito autoři zjistili, hrají faktory demografické (stárnutí populace) a faktory sociálního kapitálu (index tvořený mimo jiné důvěrou ve společnost, participací v organizacích a v sociálních sítích). To vše jsou parametry, které popisuje Trow jako měnící se studentskou kariéru (Prudký et al., 2010): od přímé cesty na vysokou školu po střední škole (elitní fáze) až po uvolnění hranice mezi studiem, prací, případně jinými dimenzemi života, což má charakter celoživotního vzdělávání/učení a zcela odpovídá poznatkům o proměnách životních drah, a to jak vzdělávacích, tak pracovních.

Proměny životních drah

V posledních desetiletích se v souvislosti se společenskými změnami hovoří také o dopadech těchto změn na individuální životní trajektorie lidí. Životní dráhy ztrácejí tradiční podobu charakterizovanou linearitou přechodů mezi fází vzdělávání, pracovního a rodinného zapojení a odchodu na odpočinek. Naopak se ukazuje, že v našich životních trajektoriích nastává permanentní interakce mezi světy vzdělávání, učení, práce a osobního života. Model tradiční životní dráhy nadto přestává být konzistentní se

6 Z jejich hlediska tedy není výstižné mluvit o masifikaci, nýbrž o univerzalizaci terciárního vzdělávání, byť v posledních deseti letech počty vysokoškolských studentů opět klesly pod 50 %.

7 V roce 2017 tvořili 25letí a starší studenti více než jednu třetinu (34,4 %) všech vysokoškolských studentů u nás.

8 V roce 2016 z poprvé zapsaných studentů na vysokých školách bylo v distančním nebo kombinovaném studiu zapsáno 16 % studentů. V roce 2008 to bylo dokonce 27 %.

společenskými očekáváními – s myšlenkou celoživotního učení a faktem stárnutí populace, i s ekonomickým kontextem – současnými požadavky pracovního trhu a technologickými změnami (např. Bauman, 1995; Gee et al., 1996).

Barrow a Keeney (2001) upozorňují, že o proměnách životních drah existuje množství dokladů: lidé častěji mění zaměstnání a jejich osobní, ekonomické a sociální podmínky více variují. Šimek (2007) dodává, že v důsledku osobních, technologických, technických a společenských změn budou současní absolventi s velkou pravděpodobností opakovaně měnit nejen svoje zaměstnání, ale také profesi. Vliv na tento proces má kromě změn na trhu práce či změn v osobních preferencích i informační exploze, tedy znehodnocování předcházejících znalostí a formování znalostí nových. Výsledkem je množství vzdělávacích potřeb na straně jednotlivců, jež mohou být naplněny různými způsoby učení, mimo jiné cestou formálního vzdělávání dospělých (Novotný, 2009; Šeďová & Novotný, 2006; Zounek et al., 2006).

Formální vzdělávání, konkrétněji vzdělávání terciární, nestojí vně těchto procesů, ale samo se částečně i díky nim významně mění (Prudký et al., 2010). Dochází k proměně jeho úlohy ve společnosti, proměně jeho kvality, a zejména k proměně společenství lidí, jež se v rámci terciárního vzdělávání setkávají. Přibývá zde (mimo jiné) tzv. netradičních studentů, tedy osob, které nepřicházejí do terciárního vzdělávání hned po střední škole, ale vstupují sem již s delší životní zkušeností. Jak konstatuje Schuetze (2014), netradiční studenti už nejsou marginálie, ale naopak: je možné hovořit o tzv. „adultifikaci" vysokého školství[9]. Netradiční studenti se v tomto smyslu stávají typickým nositelem naznačených změn ve vzdělávacích a životních drahách. A v určitém smyslu jsou také zhmotněním části změn, jimiž prochází současné vysoké školství.

Naše publikace se o tato a další obecná východiska opírá (viz Brücknerová & Rabušicová, 2019) a v jednotlivých kapitolách se postupně vyjadřuje k jevům a procesům provázejícím netradiční studenty v jejich studiu na vysokých školách u nás.

9 Před deseti lety výzkum o vzdělávání dospělých v České republice (Rabušicová & Rabušic, 2008) na reprezentativním vzorku zjistil, že 9 % dospělé populace vstupuje s určitou časovou prodlevou znovu do formálního vzdělávacího systému. Podobná čísla potvrzují i pozdější výzkumy (Simonová & Hamplová, 2016).

První kapitola objasňuje, kdo vlastně netradiční studenti jsou, respektive za koho jsou různými autory považováni. Vzhledem k tomu, že koncept netradičních studentů nebyl zatím v českém kontextu dostatečně rozpracován, opíráme se dominantně o zahraniční literaturu. Druhá část této kapitoly je možná poněkud překvapivě založena na historických zdrojích a statistikách. Je tomu tak proto, že hledáme zakotvení skupiny netradičních studentů v našem vysokoškolském prostoru a chceme poukázat na fakt, že studenti s charakteristikami obdobnými (věk, forma studia) jako netradiční studenti byli součástí českých vysokých škol po celá desetiletí již od 2. poloviny 20. století. V této kapitole tedy zaznamenáváme údaje o studentech v jiných než denních studiích.

Druhá kapitola tyto údaje specifikuje na studenty pedagogických oborů, neboť situace právě v této oblasti byla velmi proměnlivá a v současné době je až nepřehledná množstvím nejrůznějších pedagogických oborů. Tomuto tématu se věnujeme detailněji, protože právě na netradiční studenty pedagogických oborů je zacílen náš empirický výzkum.

Třetí kapitola předznamenává všechny následující, neboť detailně představuje metodologický postup, který jsme v našem výzkumném projektu zvolili. Využili jsme smíšený výzkumný design kombinující kvantitativní a kvalitativní metodologii s následnou integrací dat ve třech po sobě jdoucích fázích výzkumu: 1) kvantitativní popis výzkumné populace a měření jejích vybraných charakteristik cestou dotazníkového šetření, dále 2) biografická interview, jejichž cílem bylo hloubkové zkoumání životních a vzdělávacích drah respondentů, a konečně 3) práce s ohniskovými skupinami, jejichž prostřednictvím jsme získávali data o pohledu účastníků na průběh studia a další významné aspekty, které k úspěšnému průchodu studiem přispívají. K zařazení této kapitoly nás vedly motivy praktické – nemusíme popisovat sběr dat a metodu práce s nimi u každé další meritorní kapitoly. Současně se domníváme, že nechat čtenáři nahlédnout do „metodologické kuchyně“ patří k dobrému tónu každého výzkumu, který má ambici být věrohodným.

Následující čtyři kapitoly (4, 5, 6 a 7) jsou věnovány otázkám, které jsou pro zkušenost netradičních studentů ve vysokoškolském studiu zásadní. Nejprve je to otázka, jakými studijními a životními dráhami prošli předtím, než vstoupili do svého stávajícího studia, v němž jsme je jako výzkumníci právě zastihli. Ukážeme, jaké typy vzdělávacích drah netradiční studenty

do studia přivádějí a jak se tyto dráhy odrážejí v jejich současném studiu. Dále se ptáme, proč vlastně studují, jinými slovy, s jakými motivy a motivacemi do svého studia vstupovali, co z jejich předcházejících životních drah, pracovních a osobních zkušeností je ke studiu obvykle v pozdějším věku přivedlo. A protože víme, že jsou to studenti, kteří se ocitli nejen v nové roli studujících na vysoké škole, ale jsou také často rodiči, partnery, zaměstnanci apod., ptáme se, jak slaďují všechny tyto své závazky, aby vůbec studovat mohli a aby jejich studium bylo úspěšné. Že je to pro valnou většinu z nich úkol velmi náročný, snad ani není překvapením. A konečně se ptáme, jak netradiční studenti své studium na vysoké škole vnímají. V sedmé kapitole tedy hovoříme o vnímané vstřícnosti učitelů a vysoké školy, o vnímané náročnosti, smysluplnosti a didaktické kvalitě jako o charakteristikách studia, které jsou pro netradiční studenty pedagogických oborů významné. Všechny prezentované výsledky těchto kapitol vycházejí z kvalitativních dat získaných cestou biografických narativních rozhovorů a ohniskových skupin.

Kapitoly osmá a devátá vycházejí z kvantitativních dat, tedy z dotazníkového šetření, kterým jsme náš projekt výzkumu zahájili. První z nich je věnována popisu a analýze toho, jak netradiční studenti studují, to znamená, jaká je jejich akademická motivace, jaký přikládají studiu význam, jak ke studiu přistupují, jak vnímají jeho podmínky, jaká je jejich studijní a pracovní angažovanost a úspěšnost, jak celkově jsou se studiem, prací a svým životem spokojení a jak pracují s nároky všech svých rolí. Zde používáme dominantně již existující škály, které jsme pro potřeby našeho výzkumu adaptovali. Druhá z kvantitativních kapitol je cele věnována studijní angažovanosti netradičních studentů, kterou jsme zvolili jako klíčovou kategorii ve vztahu k dalším proměnným.

Desátá kapitola je shrnující. V duchu smíšeného designu zde integrujeme podstatné výsledky jak z kvalitativní fáze výzkumu, tak z kvantitativních dat a usilujeme se dospět k integrálnímu celku, jenž propojuje naše meritorní zjištění.

Celá naše práce by byla neúplná, kdybychom se nesnažili z našich poznatků dovodit něco, co může být k užitku netradičním studentům a vysokým školám, na nichž studují. V jedenácté kapitole se tedy zamýšlíme nad tím, jakým způsobem je možné podpořit netradiční studenty tak, aby se zlepšily podmínky pro jejich studium. Stavíme opět na našich datech a v některých případech doporučení konfrontujeme se zahraniční literaturou.

Poděkování

Tato publikace vznikla v rámci projektu „Netradiční studenti studující pedagogické obory v terciárním vzdělávání v ČR“ (GAČR 18-15451S), jenž byl po tři roky finančně podporován Grantovou agenturou České republiky. Agentuře za tuto podporu děkujeme.

Velké poděkování patří všem našim respondentům za jejich ochotu podílet se na našem výzkumu. Zejména všem těm, kteří se nechali vtáhnout do našeho výzkumného tématu, byli jím zaujati, byli ochotni v individuálních i skupinových rozhovorech s námi hovořit otevřeně a nechali nás nahlédnout do svých osobních cest ke studiu a ve studiu.

Děkujeme recenzentům této publikace, doc. Martinu Kopeckému a dr. Karle Hrbáčkové, kteří svou erudicí při posuzování textu přispěli ke kvalitě výsledku. Za ostatní samozřejmě nenesou žádnou odpovědnost.

A konečně patří poděkování všem členům výzkumného a autorského týmu. U jednotlivých kapitol je vždy uvedeno jméno dominantního autora, respektive autorů, kteří k danému tématu meritorně a metodologicky inklinovali. Tato publikace je ale výsledkem společné práce celého týmu. Všichni jsme si texty četli navzájem, konzultovali je, komentovali, upravovali a snažili se vše sladit tak, aby jednotlivé části publikace byly konzistentní, sdělné a čtenářsky přívětivé. Věříme, že jsme dospěli k dobrému výsledku.

Za autorský tým Petr Novotný a Milada Rabušicová

Kapitola 1

Kdo jsou netradiční studenti na vysokých školách a jaké je jejich místo ve vysokoškolském prostoru

Milada Rabušicová

V první kapitole naší publikace uvádíme čtenáře do obecného kontextu, do něhož budeme následně zasazovat naše výzkumná zjištění o netradičních studentech.

Začínáme přehledem způsobů, kterými bývá pojem netradičních studentů vymezován, kdo tedy podle představ různých autorů do této skupiny vysokoškolských studentů patří. V konfrontaci s touto inspirací dospíváme k tomu, jak s pojmem pracujeme v našem výzkumu.

Následující část kapitoly je věnována místu netradičních studentů v našem vysokoškolském prostoru. K tématu se vyjadřujeme na základě historických zdrojů a statistických údajů. Je tomu tak proto, že hledáme zakotvení skupiny netradičních studentů v českém vysokoškolském systému a chceme tak poukázat na fakt, že studenti s charakteristikami obdobnými (věk, forma studia) jako v dnešní terminologii netradiční studenti byli součástí českých vysokých škol po celá desetiletí již od 2. poloviny 20. století.

1.1 Kdo jsou netradiční studenti na vysokých školách

Pojem netradiční studenti[10] má ve světové odborné literatuře skutečně pestrou plejádu významů. Může se jednat o skupiny studentů, kteří přicházejí na vysoké školy ze znevýhodněných sociálně-ekonomických podmínek (nižší socioekonomický status, minoritní etnikum), mají dlouhodobý zdravotní handicap, jsou zralého věku či jsou z nějakého důvodu ohroženi studijním neúspěchem (Gilardi & Guglielmetti, 2011; Leathwood

10 Část věnovaná vymezení pojmu netradičních studentů se opírá o článek Brücknerová, K., & Rabušicová, M. (2019). Netradiční vysokoškolští studenti: charakteristiky a potenciál odloženého studia. *Studia Paedagogica*, 24(1), 33–49.

& O'Connell, 2003; Read et al., 2003). Poměrně často se v souvislosti s netradičním studiem hovoří i o ženách (Leathwood & O'Connell, 2003). Některé z těchto charakteristik se samozřejmě v jednotlivých případech mohou prolínat. Obecně se dá říci, že význam pojmu netradiční student je značně ovlivněn dobou a místem svého vzniku. Právě sociální, geografický a historický kontext totiž určuje, zda je pro teoretické a empirické uchopení tohoto pestrého fenoménu klíčový sociálně-ekonomický status, věk, gender či třeba zdravotní znevýhodnění.

Geografické limity pojmu jsou patrné i na snaze Schuetze a Sloweyové (2002) vymezit pojem za účelem mezinárodního srovnávání. Zmínění autoři navrhují netradiční studenty odlišit na základě tří kritérií: vzdělávací dráha (*educational biography*), forma/způsob studia (*mode of study*) a způsob přijímání ke studiu (*entry routes*). Vidíme, že z navržených kritérií je například na české podmínky možné aplikovat pouze dvě první, a to vzdělávací dráhu, v níž se předpokládá diskontinuita, a specifický modus studia. Modus studia znamená podle zmíněných autorů strukturu a intenzitu studia (skutečnou, nikoli pouze administrativní definici prezenčního či kombinovaného studia) a vztah mezi studiem a dalšími významnými závazky, konkrétně závazky spojenými se zaměstnáním, domácností a sociálními vztahy. Tento přístup považujeme na jednu stranu za přínosný, neboť umožňuje zahrnout studenty jak v různých podobách distančního studia, tak ve studiu řádném. Na druhou stranu však toto kritérium není natolik jednoznačné, aby mohlo přispět k jasné definici pojmu. Třetí kritérium v našich podmínkách nedává smysl, protože u nás nejsou žádné specifické přijímací procedury pro netradiční studenty zavedeny. Např. předcházející pracovní zkušenost, která by mohla být zohledněna při přijímání, nehraje ve formálním systému téměř žádnou roli.

V tomto světle se jeví jako užitečné nesvazovat kritéria se vzdělávacím systémem, ale s životní a karierní drahou jednotlivců. Z operacionalizace Schuetze a Sloweyové (2002) se v tomto smyslu jeví jako klíčové dělicí kritérium diskontinuitní vzdělávací dráha. Tedy fakt, že lidé po maturitě nepokračovali ve studiu, získali nějakou významnou životní mimostudijní zkušenost (rodičovství, zaměstnání, dobrovolnická činnost, cestování), a poté se rozhodli vrátit do vzdělávacího systému k vysokoškolskému studiu

v kombinované či prezenční formě. O diskontinuitu vzdělávací dráhy[11] se opírá i vymezení tzv. odložených studií, s nimiž se pracuje ve srovnávací studii autorů Souto-Otero a Whitworth (2017).

Diskontinuitní vzdělávací dráhu lze však ve spleti rozmanitých životních příběhů velmi těžko jednoznačně postihnout, a proto se mnozí autoři uchylují při operacionalizaci pojmu netradiční studenti ke stanovení věkové hranice, nejčastěji hranice 25 let (srov. např. Jinkens, 2009). Ukazuje se však, že ani tato hranice nemusí přerušenou vzdělávací dráhu garantovat. Můžeme si například představit studenta, který po maturitě ve dvaceti letech nastoupil na vyšší odbornou školu, kterou během tří let absolvoval, poté se rozhodl studovat bakalářské studium, po roce změnil obor a ve druhém roce bakalářského studia je mu 25 let, aniž by došlo k přerušení vzdělávací dráhy. Studie mladých lidí v rámci tzv. vynořující se dospělosti ukazují, že podobné vzdělávací dráhy nejsou nikterak výjimečné, ale že se jedná spíše o sílící trend (Lacinová et al., 2016).

Z tohoto důvodu někteří autoři (např. Daiva, 2017; Scott & Lewis, 2012) připojují ke kritériu věku i některá další, odvozená kritéria. Jsou jimi finanční nezávislost, zaměstnání, péče o závislé členy rodiny (Scott & Lewis, 2012) či pestrost sociálních rolí (Daiva, 2017). Jakkoli tato snaha plastičtěji odráží zmíněnou komplexnost životní dráhy, domníváme se, že termín netradiční student může až příliš zužovat. V tomto smyslu by se pod něj nevešla například třicetiletá žena na rodičovské dovolené, která neměla před nástupem na mateřskou dovolenou uzavřenu smlouvu na dobu určitou, ale ani čtyřicetiletý bezdětný svobodný muž.

Snad nejkomplexnější kritéria netradičních studijních drah poskytuje Remenick (2019), který je použil ve studii popisující historický vývoj situace netradičních studentů v USA. Vymezuje tyto studenty na základě sedmi charakteristik: odložený nástup na vysokou školu nejméně rok po ukončení střední školy, studium na „částečný úvazek“, finanční odpovědnost sama za sebe nebo za rodinu, která má další závislé členy, rodič samoživitel, pracovní zapojení na plný úvazek nebo student bez diplomu ze střední školy.

Shrneme-li tedy s oporou o zahraniční zdroje výše řečené, netradiční studenti mohou být vyššího věku (Bennett et al., 2007; Bourgeois et al., 2009;

11 K diskontinuitě ve vzdělávací dráze nemusí nutně dojít ihned po střední škole. Student může například po střední škole absolvovat bakalářské studium a teprve potom, s určitým časovým odstupem, začít studovat magisterské studium.

Chao & Good, 2004; Forbus et al., 2011; Hart, 2003; Kim, 2002; Rosário et al., 2014; Scott & Lewis, 2012; Tilley, 2014), také ti, kteří pocházejí ze znevýhodněného socioekonomického prostředí (nižší socioekonomický status nebo minoritní etnické skupiny) (Thomas, 2002), ti, kteří dříve získali vzdělávací a pracovní zkušenosti (Billett, 2014), a ti, kteří se vyznačují diskontinuitou jejich studií (Kasworm, 2018; Souto-Otero & Whitworth, 2017).

Příklady definičních snah i jejich limitů nás vedou ke konstatování, že se v případě netradičních studentů jedná o fenomén, u něhož nám nedělá problém představit si typický příklad, avšak v souvislosti s nastíněnou rostoucí variabilitou vzdělávacích a kariérových drah je velmi obtížné nastavit nutné či dostačující podmínky, které by garantovaly bezchybné přiřazení či vyloučení konkrétních studentů. Je zřejmé, že netradiční studenti vzhledem k nejrůznějším vymezením netvoří a nemohou tvořit na vysokých školách homogenní skupinu.

Pro Českou republiku je pro vymezení netradičních studentů relevantní zejména jejich návrat do studia poté, co přerušili vzdělávací dráhu, a také jejich vyšší věk (Novotný et al., 2019). Přerušení ve formální vzdělávací dráze alespoň po dobu jednoho roku vnímáme jako významné proto, že zajišťuje mimostudijní zkušenosti netradičního studenta, ať už mají povahu pracovní, či rodinnou. A jak konstatují mnozí autoři (Souto-Otero & Whitworth, 2017), právě širší životní zkušenosti se významně promítají do studijní zkušenosti netradičních studentů. Pro náš výzkum prezentovaný v této publikaci tedy představují netradiční studenti takové studenty, kteří minimálně na dobu jednoho roku přerušili svou formální vzdělávací dráhu mezi střední školou a vstupem na vysokou školu a kteří jsou současně ve věku 26 let a starší. Věk 26 let je zvolen z toho důvodu, že v České republice od tohoto momentu ztrácejí studenti sociální benefity v podobě sociálního a zdravotního pojištění.

Je třeba dodat, že některé studie ztotožňují pojem netradiční studenti s pojmem zralí studenti (*mature students*). Pro české prostředí však upřednostňujeme pojem netradiční studenti, neboť tito studenti mají celou řadu dalších podstatných charakteristik, jež nevyplývají pouze z věku, respektive „zralosti“[12], a které je odlišují od běžných – tradičních studentů. Schuetze (2014) specifika netradičních studentů vnímá jako natolik zásadní, že

12 Navíc pojem zralost má v češtině několik dalších konotací.

navrhuje označovat tuto skupinu studentů pojmem „celoživotní učící se“ (*life-long learners*).

Výjimečnost této skupiny vnímáme podobně a budeme ji dokladovat v následujících kapitolách publikace.

1.2 Netradiční studenti v historii a současnosti českého vysokého školství

Účelem této části první kapitoly je zmapovat situaci netradičních studentů v českém terciárním vzdělávacím systému, ukázat, jak se vyvíjelo jejich početní zastoupení a jaká byla a je jejich role ve vzdělávacím systému. Širšími souvislostmi tohoto mapování jsou procesy masifikace a adultifikace vysokoškolského prostoru.

V předcházejícím oddíle byla uvedena nejrůznější vymezení netradičních studentů, a jak se ukázalo, jejich variabilita je skutečně velká. Je zřejmé, že pro účely této části, jež má poskytnout základní přehled o daném fenoménu především na základě dostupných statistických dat, není možné pracovat se všemi atributy netradičních studentů.

Pro naše vymezení netradičních studentů, které je založeno na atributu věku a současně na přerušení vzdělávací dráhy, data nenalezneme, proto pro tento účel volíme dvě charakteristiky: *formu studia* (s oporou o Schuetze a Sloweyovou, 2002 a Remenicka, 2019) a *věk studenta* (s oporou např. o Jinkens, 2009). Jedná se o charakteristiky, které lze vnímat jako indikátory tzv. diskontinuitní vzdělávací dráhy, respektive tzv. odložených studií (Souto-Otero & Whitworth, 2017).

Prvním indikátorem je forma studia, tedy zda se jedná o denní/prezenční[13] studium, či o studium dálkové/distanční/kombinované[14]. O tomto indikátoru je možné v historických i současných statistických datech základní informaci dohledat. Předpokládáme, že právě studenti v jiných formách studia než denním/prezenčním jsou primárně nositeli charakteristiky diskontinuity ve svém studiu, respektive odloženého studia. Spadají tedy do kategorie netradičních studentů.

13 Prezenční forma studia, dříve nazývaná denní, probíhá zpravidla v kterýkoli všední den. Jedinec studující prezenční formu má status studenta a z toho plynoucí výhody.

14 Distanční studium se vyznačuje zejména menší náročností v docházce na přednášky a cvičení, ačkoliv kvalita získaného vzdělání by tím neměla být ohrožena. Bývá často nahrazováno studiem kombinovaným.

Druhým zvoleným indikátorem je věk studentů, konkrétně 25[15] a více let v době vstupu do studia. Opět se jedná o indikátor, který je pro vymezení netradičních studentů běžně používán. K tomuto znaku sice zdroje v plném historickém vývoji od 2. poloviny 20. století chybí, je ale možné dohledat informace z posledních několika desetiletí. My vycházíme z údajů od roku 2000.

V této části kapitoly pracujeme primárně s dostupnými statistickými daty o vysokých školách a jejich studentech v ČSSR a v ČR (MŠMT ČR, ČSÚ) od roku 1948 do současnosti, dále pak se sekundárními zdroji v podobě historických ročenek a vybraných publikací o vysokém školství. První charakteristika, tedy forma studia, dominuje, věkový indikátor celý obrázek dokresluje. Dokreslením jsou také údaje o institucionálním kontextu, tedy o proměnách samotných vysokých škol zejména v souvislosti s relativně novým fenoménem soukromých škol v českém vysokoškolském prostoru.

1.2.1 Netradiční studenti ve studiích při zaměstnání

Historicky se studenti, které můžeme označit jako netradiční studenty, objevili na českých vysokých školách po převratu v roce 1948. V důsledku zákona O základní úpravě jednotného školství schváleného 21. 4. 1948 a následně zákona č. 58/1950 Sb., o vysokých školách se začal uplatňovat tzv. „regulovaný výběr studentů“. Studenti procházeli „studijními prověrkami“ konanými v přímé režii KSČ, při nichž bylo nutné prokázat třídní a ideologickou spolehlivost. Velké množství studentů těmito politickými prověrkami neprošlo.[16] Na jejich místa začali nastupovat absolventi nově zřízených státních kurzů pro přípravu pracujících na vysoké školy, tzv. „dělnických kurzů“[17], jimž jedenáctiměsíční příprava měla nahradit středoškolské vzdělání (gymnázium). Hlavním cílem tedy nebylo rozšířit počty studentů na vysokých školách, ale změnit jejich sociální strukturu ve

15 Věk 25 let a výše je pro tento případ zvolen z toho důvodu, že s tímto ukazatelem pracují dostupné školské statistiky.

16 Např. na Univerzitě Karlově to bylo přes 3 600 studentů (téměř čtvrtina), na Právnické fakultě UK 42 % studentů. Většina těchto studentů – mužů rukovala na vojnu k „černým baronům“.

17 Úkolem dělnických kurzů bylo „připravit schopné jednotlivce z řad dělnické a rolnické mládeže ke studiu na vysoké škole, a to rychleji, než by se tak mohlo státi ve čtyřletých večerních gymnasiích“ (Pech, 1952, s. 441).

smyslu tehdejšího politického akcentu. Absolventi dělnických kurzů, kteří přicházeli na vysoké školy, tedy kromě své politické spolehlivosti splňovali kritérium přerušené formální vzdělávací dráhy, předchozí pracovní zkušenosti a také vyššího věku. Můžeme je tedy chápat jako první „netradiční studenty" na vysokých školách u nás. Je zřejmé, že historický kontext a důvody pro jejich studijní zapojení byly velmi specifické a vzhledem k časovému omezení tohoto postupu i nesystémové.

Systémově začali být netradiční studenti přijímáni na vysoké školy v akademickém roce 1952/53, kdy bylo usnesením vlády z 11. 11. 1952 zřízeno studium při zaměstnání označované jako večerní studium pro pracující[18] a dálkové studium. Za pozornost stojí zejména forma dálkového studia, neboť se jednalo pouze o jednu konzultaci za čtvrt roku. Student se kromě toho mohl účastnit přednášek spolu se studenty večerního nebo denního studia, přičemž nároky na studium byly ve všech formách shodné. Student byl přijímán na základě zvláštních předpisů a během studia musel absolvovat „politicky motivované zkoušky"[19] (ČSÚ, 2010a, s. 2).

Jak se studium při zaměstnání vyvíjelo kvantitativně ve srovnání s denním studiem v následujícím období, konkrétně do konce 60. let, ukazuje graf 1.1.

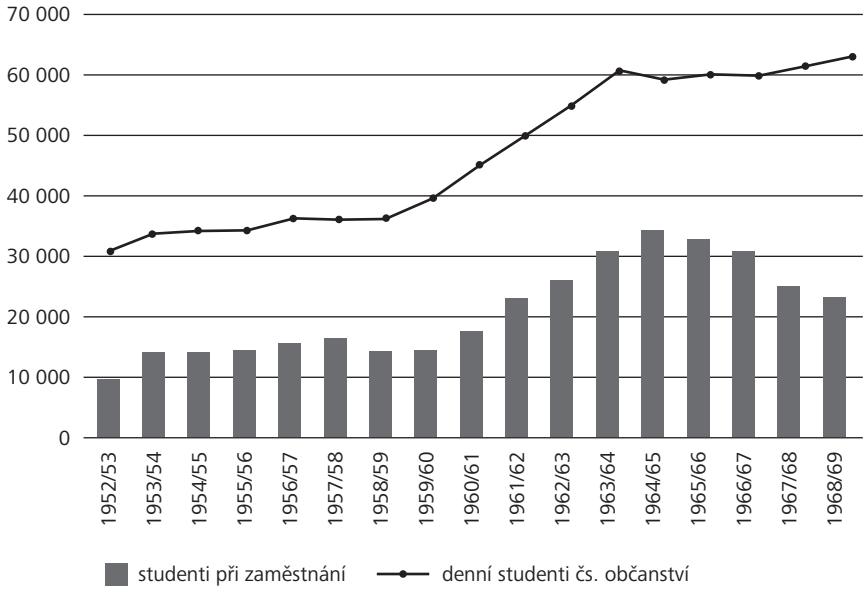
Z grafu je patrné, že vrchol v počtu studentů při zaměstnání byl na vysokých školách v roce 1964/65 (34,2 tisíc) a tvořil zhruba třetinu všech studentů na vysokých školách. Následně ale začaly počty studentů při zaměstnání postupně klesat, zatímco počty denních studentů mírně narůstaly. Snaha režimu podporovat pracující v jejich zájmu studovat a vytvářet jim pro to podmínky zřejmě dosáhla svého naplnění. Byl také dosažen politický cíl stanovený již v 50. letech, jímž byla změna sociální struktury studentů ve prospěch třídního hlediska.

18 Přijímáni byli uchazeči na základě složení zkoušky dle zvláštních předpisů a účast na tomto studiu byla povinná.

19 Pro ilustraci, jednalo se o tyto zkoušky: politická ekonomie, dějiny státu a práva Československé socialistické republiky, stát a právo Svazu Sovětských socialistických republik a marxismus-leninismus.

Graf 1.1

Počty studentů denního studia a studia při zaměstnání



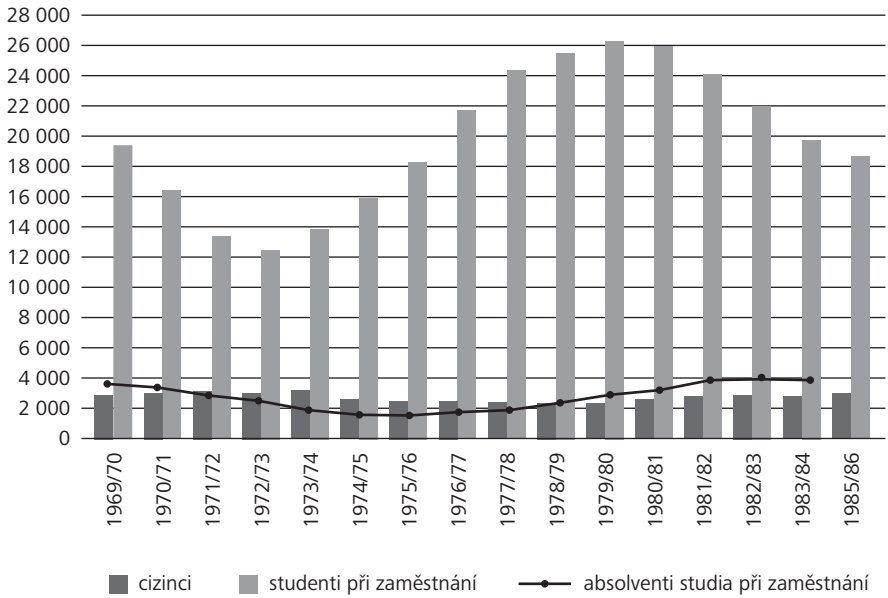
Zdroj: ČSÚ (2010a, s. 6)

Situaci ve vývoji počtů studentů při zaměstnání v 70. až 80. letech ilustruje graf 1.2.

Od začátku 70. let začal zájem o studium při zaměstnání postupně klesat. Ještě v akademickém roce 1969/70 studovalo v tomto typu studia 19,4 tisíc studentů, avšak v následujících letech, nejvýrazněji v roce 1972/73, se počet propadl o více než třetinu (35,7 %). Od dalšího akademického roku opět nastává postupný nárůst těchto studentů, který vyvrcholil na přelomu 70. a 80. let (1979/80). Toto zvýšení bylo dáno nárůstem mladých lidí v příslušné věkové skupině, jež se projevilo jak v počtu studentů v denním studiu, tak i studentů ve studiu při zaměstnání. Potom ale opět došlo k poklesu, což znamenalo, že na konci 80. let studovalo na českých vysokých školách srovnatelné množství studentů při zaměstnání, jako tomu bylo na konci 60. let. Rozdíl byl minimální – jen o 1 438 studentů více (ČSÚ, 2010b, s. 5).

Graf 1.2

Počty studentů a absolventů studia při zaměstnání v letech 1969–1986



Zdroj: ČSÚ (2010b, s. 5)

1.2.2 Situace netradičních studentů v 50. až 80. letech

Na počátku byla politicky motivovaná snaha znesnadnit, nebo dokonce znemožnit studovat těm, které vládnoucí strana, tj. Komunistická strana Československa, vyhodnotila jako politicky nespolehlivé nebo třídně nevhodné studenty. To ovšem předpokládalo otevřít možnost vysokoškolského studia jiným, z hlediska politické loajality a třídní struktury vhodnějším uchazečům. Dělnické kurzy byly tou první cestou, která to umožnila. Toto ad hoc řešení bylo kvůli potřebám národního hospodářství brzy nahrazeno legislativním ustanovením o večerním a dálkovém studiu. Studium při zaměstnání se ve vysokoškolském systému usadilo velmi dobře, neboť mělo jak státní podporu, tak svou atraktivitu pro studenty z praxe. Je nasnadě, že tito „netradiční studenti“ byli dominantně lidé s odpovídajícím politickým a třídním profilem. Jejich početní nárůst vyvrcholil v polovině 60. let (1964/65), kdy tvořili třetinu všech vysokoškolských studentů.

Tento poměr pak již nebyl nikdy překonán. V druhé polovině 60. let se politické podmínky uvolnily, takže mohlo být přijímáno více studentů do denního studia. Státní podpora studia při zaměstnání klesala, stejně jako zájem samotných studentů o tento typ studia.

V 70. letech ale nastala další proměna, a to opět v souvislosti s politickými událostmi doby. Období normalizace, které nastalo po okupaci Československa armádami Varšavské smlouvy v r. 1968, znamenalo opětovné zbavování se politicky nespolehlivých osob na vedoucích pozicích a jejich nahrazování těmi, kteří byli z hlediska vládnoucí komunistické strany považováni za loajální a perspektivní. K přijetí na vysokou školu sice z právního hlediska dostačovalo maturitní vysvědčení, ale ve skutečnosti se k této podmínce přidávala řada dalších „předpokladů", jako bylo členství rodičů v komunistické straně a doporučení třídního učitele ze střední školy. Nezanedbatelné bylo také členství uchazeče v Socialistickém svazu mládeže (SSM), případně dobré reference z místa bydliště uchazeče apod.

Stát za této situace znovu sáhl k osvědčenému prostředku dělnických kurzů z počátku 50. let, označovaných jako ADK (Akademické dělnické kurzy[20]), které připravily příslušné kádry[21] během jednoho roku k maturitě[22], aby následně mohli být takto vybavení studenti přednostně přijati ke studiu na vysoké škole[23]. Dnes již není zjistitelné, jak velká část z nich studovala řádně nebo ve studiu při zaměstnání, avšak koincidence početního nárůstu studií při zaměstnání, jež kulminovala koncem 70. let, kdy tito studenti tvořili asi 20 % z celkového počtu studentů, by napovídala právě jejich zapojení do studia při zaměstnání. Jak konstatuje Simonová (2011), není ani možné procentuálně odhadnout rozsah shora řízených administrativních zásahů do přijímání na vysoké školy.

Mírný nárůst studií při zaměstnání následoval ještě na počátku 80. let, a to spolu s nárůstem celkových počtů studentů, ale potom už po celá 80. léta studií, včetně těch při zaměstnání, soustavně ubývalo.

---

20 Jednalo se o internátní školy pracujících.

21 Jednalo se o osoby, které byly prověřeny a schváleny stranickými orgány jako kádrová rezerva. Stávaly se tzv. nomenklaturními kádry, jež mohly následně zastávat vyšší funkce a pracovní pozice.

22 Zajímavé je, že přes všechny nejrůznější peripetie a excesy socialistického školství nebyla nikdy s výjimkou uměleckých oborů zrušena podmínka získání maturity pro možnost studovat na vysoké škole.

23 Pamětníci si možná vybaví jejich obvyklou přezdívku „adekáři" nebo „rychlokvašky".

V 80. letech se začalo poukazovat na velké rozdíly v kvalitě obou forem studia, a tyto rozdíly, jak se můžeme domnívat, stály mimo jiné také za změnami v 90. letech.

1.2.3 Obrat v 90. letech

Nepřehlédnutelné změny v českém vysokoškolském prostoru přinesl rok 1989 a následující devadesátá léta. Demokratický kontext otevřel prostor pro autonomní rozhodování vysokých škol, pro nové legislativní úpravy, ale také pro akademické svobody. Významně narostla společenská poptávka po vysokoškolském vzdělání, což s sebou neslo potřebu nových vysokých škol. Projevil se také vliv zahraničních iniciativ k slaďování evropského terciárního prostoru, k nimž se Česká republika na konci 90. let připojila. To vše předznamenávalo turbulenci jak v ukazatelích kvalitativních, tedy obsahových a oborových, tak v kvantitativních o počtech studentů a vysokoškolských pedagogů.

Radikálně vzrostl zájem o vysokoškolská studia. Mnoho z těch, kteří z nejrůznějších důvodů, včetně politických, měli v bývalém socialistickém režimu ztížený přístup ke studiu, nyní stálo před branami vysokých škol. Kvantitativní údaje vypovídající o tomto vývoji jsou impresivní:

> Zatímco ve školním roce 1989/90 činily celkové počty všech studentů necelých 113 tisíc, o tři roky později to bylo již více než 127 tisíc (o 12,5 % více). Do školního roku 1995/96 tyto počty vzrostly o dalších 16,6 %. V následujících školních letech vzrůstaly celkové počty všech studentů českých vysokých škol vždy o téměř 12 %, až na téměř 187 tisíc. V posledním sledovaném roce tohoto období studovalo české vysoké školy téměř 199 tisíc studentů, což je o 85 981 studentů více (nárůst o 76 %) než bylo na počátku tohoto období (ČSÚ, 2010c, s. 3).

Tomuto zájmu o vysokoškolské studium ale neodpovídala nabídka. Stávající univerzity a vysoké školy byly přeplněné, takže rychle až překotně začaly v jednotlivých českých a moravských krajích vznikat školy nové, regionální. Zátěž vysokého počtu studentů a snaha udržet patřičnou kvalitu studia vedla mnohé univerzity a konkrétní obory k rozhodnutí omezit nebo uzavřít typy studia při zaměstnání, u nichž usoudily, že nejsou

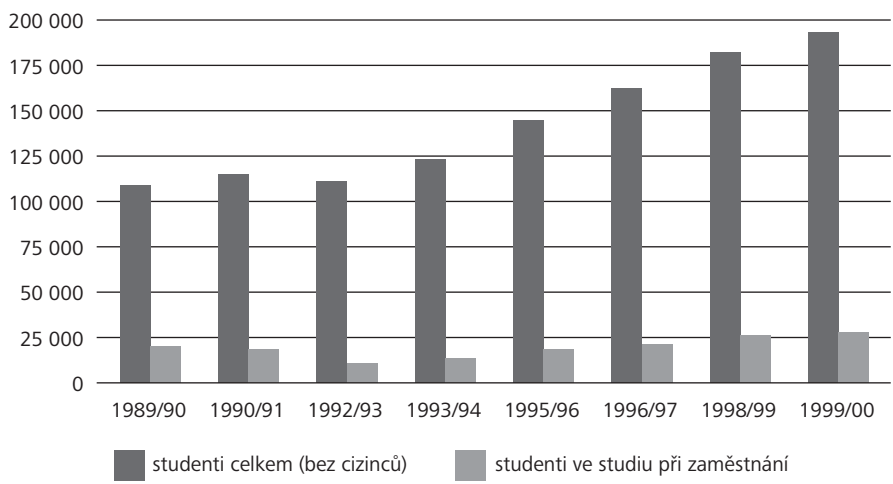
z hlediska kvality[24] žádoucí. Školy se vzhledem k nově nabytým akademickým svobodám mohly začít také v tomto ohledu chovat autonomně.

Na rozdíl od celkového nárůstu počtu studentů na českých vysokých školách prošli studenti při zaměstnání v 90. letech jiným vývojem. V prvních letech se jednalo o prudký pád téměř na polovinu původního počtu (z 20,8 tisíc až na 11,2 tisíc), teprve poté následoval postupný nárůst. Zákonem z roku 1998 se změnil také název tohoto typu studia na distanční a kombinované, přičemž na přelomu tisíciletí už tito studenti překročili v absolutních číslech stav z konce 80. let. Konkrétně se jednalo o 28,1 tisíc studentů v distančním a kombinovaném studiu (ČSÚ, 2010c). Vzhledem k enormnímu nárůstu všech studentů však v relativních počtech nikdy stejného poměru denních studií a studií při zaměstnání nebylo dosaženo. Na konci 80. let to bylo 19 % z celkového počtu, zatímco v roce 1999/2000 to bylo 14 %.

Následující grafy 1.3 a 1.4 tento proměnlivý vývoj v 90. letech dokumentují ve větším detailu.

Graf 1.3

Počet studentů celkem, z toho studenti při zaměstnání (v distančním a kombinovaném studiu) v 90. letech

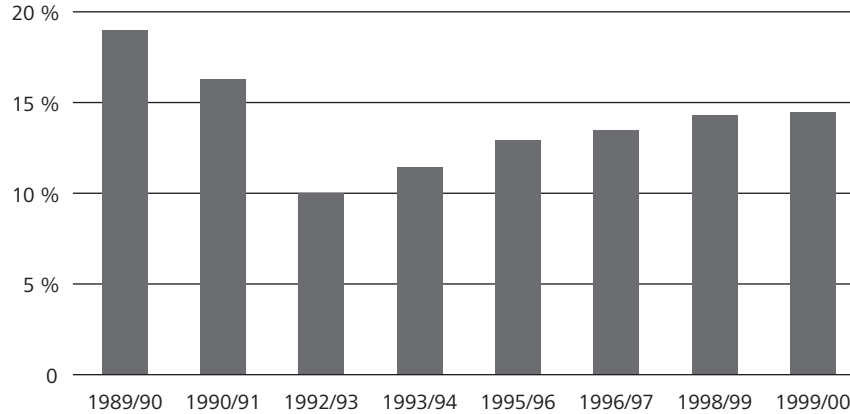


Zdroj: ČSÚ (2019), vlastní výpočty

24 Mnozí si připomínali hádanku kolující v akademických kruzích v 80. letech: „Jaký je rozdíl mezi slavíkem a vrabcem? No přece vrabec vystudoval konzervatoř dálkově."

Graf 1.4

Podíly studentů při zaměstnání (v distančním a kombinovaném studiu) z celkového počtu (bez cizinců)



Zdroj: ČSÚ (2019), vlastní výpočty

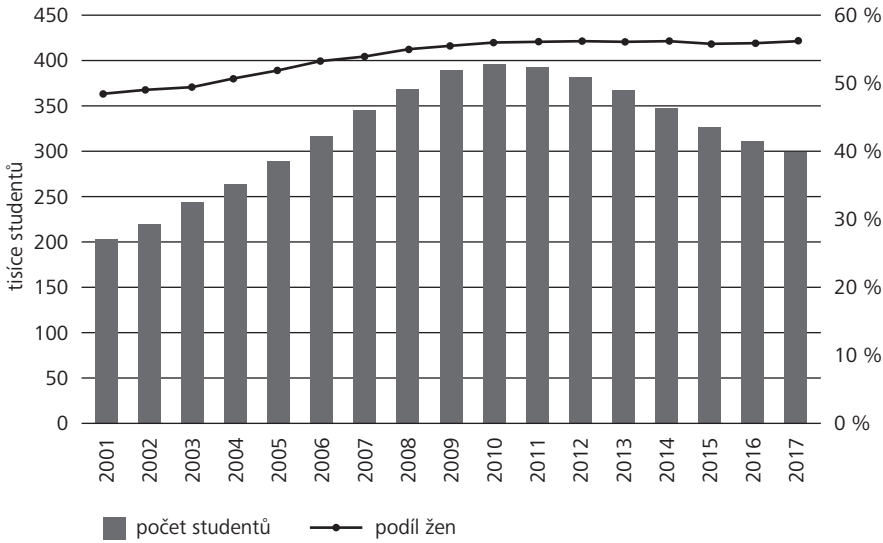
1.2.4 Od roku 2000 do současnosti

Také na počátku století se v ČR terciární sektor vzdělávání významně rozšiřoval. Vznikaly nové vysokoškolské instituce, jak veřejné, tak soukromé (v roce 2017 jich bylo již 64[25]) a tomu odpovídal i nárůst počtu studentů, který svého vrcholu dosáhl v roce 2010. Přestože až do současnosti počet postupně klesal, a to o jednu čtvrtinu oproti roku 2010, stále se jedná o počty vyšší než na konci devadesátých let. Pokles není dán menším zájmem o vysokoškolské studium, ale demografickým vývojem a také snahou MŠMT korigovat počty studentů s ohledem na financování terciárního sektoru. Vývoj v počtech studentů po roce 2000 ukazuje graf 1.5.

25 V ČR je dlouhodobě 26 veřejných vysokých škol, soukromých institucí je 38 (ČSÚ, 2019). Přesto valná většina studentů (90 %) studuje na veřejných vysokých školách.

Graf 1.5

Celkové počty studentů na vysokých školách v letech 2001–2017 a podíly žen (pravá osa)



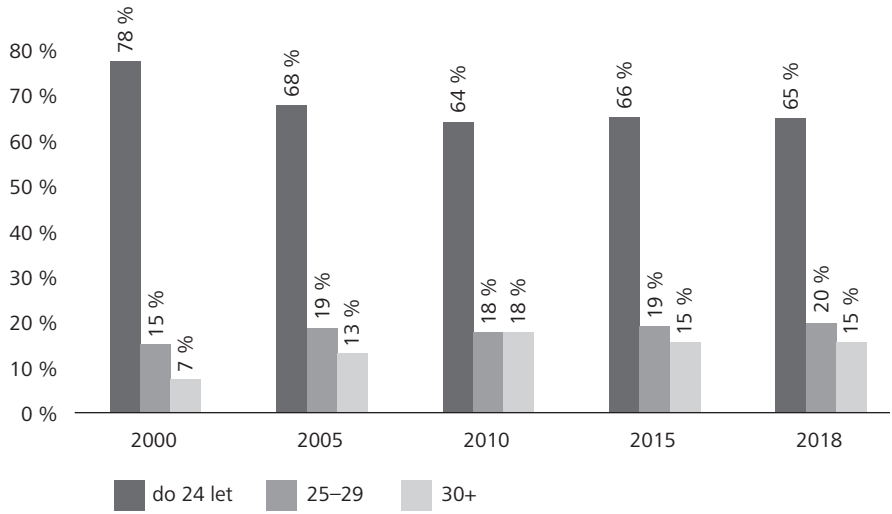
Zdroj: ČSÚ (2019)

1.2.5 Netradiční studenti podle věku

Až doposud jsme se věnovali zastoupení netradičních studentů ve vysokoškolském prostoru podle formy jejich studia a soustředili jsme se na ty, kteří studovali ve studiu při zaměstnání, tedy v současné terminologii v distančním nebo kombinovaném studiu. Následující údaje o počtech netradičních studentů vymezených věkem, to znamená hranicí 25 let a výše, se týkají období let 2000 až 2018. O vývoji terciárních systémů z hlediska věku studentů se někdy hovoří jako o tzv. adultifikaci vysokého školství (Schuetze, 2014). Jak je zřejmé z grafu 1.6, starších studentů ve věkových kategoriích 25–29 let a 30 let a starších bylo nejméně na počátku sledovaného období, to znamená v roce 2000. Postupně jich ale přibývalo, především v kategorii 30+, kde se jednalo o více než dvojnásobné počty.

Graf 1.6

Rozložení studentů vysokých škol podle věkových kategorií – celkové údaje



Zdroj: ČSÚ (2019), vlastní výpočty

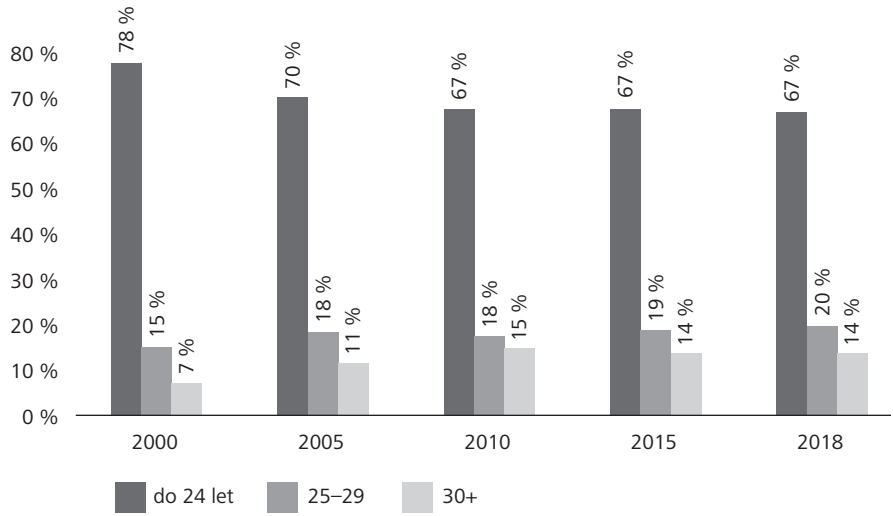
Graf 1.7, který ukazuje věkové rozložení studentů veřejných vysokých škol, se příliš neliší od celkových údajů. Podstatná změna je zřejmá až z dalšího grafu 1.8, který o tomtéž vypovídá pro případ soukromých vysokých škol.

Zde můžeme vidět radikálně odlišné „rozložení sil". Studenti ve věku 25 let a starší tvoří na soukromých vysokých školách více než polovinu všech studentů. Jedinou výjimkou je hned první sledovaný rok 2000, dále už se drží velmi podobný trend: převažují starší studenti, zatímco studenti mladší 25 let netvoří v žádném ze sledovaných roků ani polovinu.

Tato výrazná rozdílnost mezi veřejnými a soukromými vysokými školami z hlediska věku jejich studentů nás vede k nutnosti zamyslet se v souvislosti s netradičními studenty důkladněji nad institucionálním kontextem jejich existence v českém vysokoškolském prostoru.

Graf 1.7

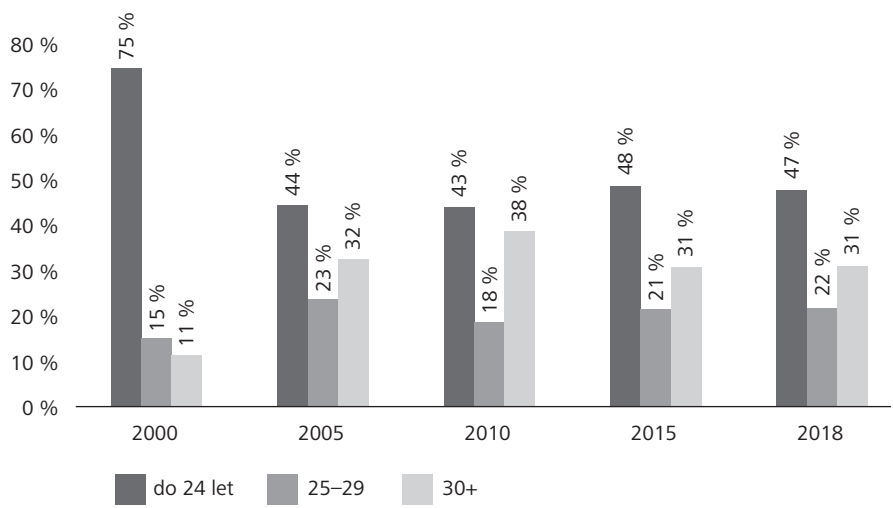
Rozložení studentů veřejných vysokých škol podle věkových kategorií



Zdroj: ČSÚ (2019), vlastní výpočty

Graf 1.8

Rozložení studentů soukromých vysokých škol podle věkových kategorií



Zdroj: ČSÚ (2019), vlastní výpočty

1.2.6 Institucionální kontext: veřejné a soukromé vysoké školy v ČR

Cestu vzniku soukromých vysokých škol u nás otevřel zákon č.111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů – zákon o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů. Tento právní předpis upravuje systém, organizaci a fungování vysokých škol veřejných i soukromých, pokud jim MŠMT udělilo státní souhlas[26].

Markantní nárůst počtu soukromých vysokých škol jsme mohli zaznamenat v prvních deseti letech tohoto století:

> Počet soukromých VŠ se za uplynulých deset let zvýšil o více jak pětinásobek, tj. z 8 škol v roce 2000 na 44 škol v roce 2010. Naproti tomu počet veřejných VŠ vzrostl absolutně o 3 školy, relativně o 13 %. Celkový počet vysokých škol se zvýšil o více jak dvojnásobek. Nárůst celkového počtu je jednoznačně výsledkem zvýšení počtu soukromých VŠ (ČSÚ, 2011, s. 18).

Vezmeme-li v úvahu počty studentů, tak můžeme konstatovat, že ve zmíněném období vzrostl počet studentů na veřejných školách o 80 procentních bodů, to znamená, že se téměř zdvojnásobil, zatímco na soukromých vysokých školách se zvýšil 28krát. Na těchto školách měli uchazeči také mnohem vyšší šanci na přijetí, jež se pohybovala nad 92 %[27].

Soukromé vysoké školy se od samého začátku své existence orientovaly ve zvýšené míře na studenty jiných forem studia než prezenčních (dříve denních). Nejspíše to bylo ovlivněno jistou neochotou řady veřejných vysokých škol pro tyto studenty studia vůbec otevírat. Ale současně, a možná významněji, svou roli sehrála velká vstřícnost soukromých vysokých škol. Ta se projevovala jak v přijímacích procedurách, tak v organizaci studia a v požadavcích kladených na studenty. Je ale otázkou, zda při této vstřícnosti může být zachována patřičná kvalita studia[28].

Fakt nižší náročnosti přijímacích procedur podle šetření zaměřeného na identifikaci faktorů ovlivňujících rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské studium při výběru vysoké školy oceňují i samotní

---

26 V roce 2019 bylo takových škol 39.

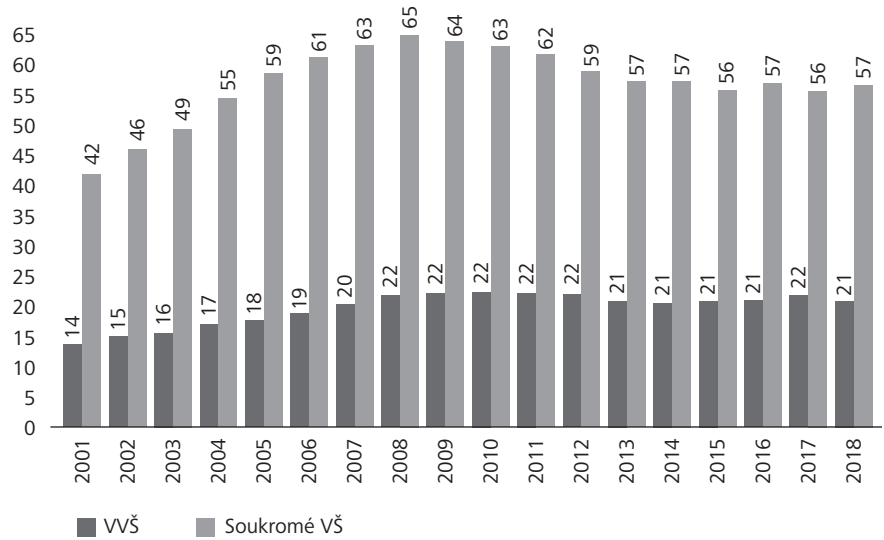
27 V roce 2008/2009 to byla dokonce 98% úspěšnost při přijetí.

28 Pochybnosti o kvalitě studia na soukromých vysokých školách je možné odvodit také z akreditačních procedur. Výstižně to komentuje dřívější předsedkyně Akreditační komise ČR prof. Vladimíra Dvořáková např. v Listech (2008/3).

uchazeči o studium. Více než polovina uchazečů starších 36 let totiž preferuje vysoké školy, na nichž je možné přijetí bez příjímacích zkoušek (Husák & Volkánová, 2012). To potvrzuje také srovnání podílu studentů jiných forem studia z celkového počtu studentů v časové řadě od roku 2001 do roku 2018 mezi veřejnými a soukromými vysokými školami (viz graf 1.9).

Graf 1.9

Procentuální podíly distančních a kombinovaných studentů (v %) na veřejných (VVŠ) a soukromých vysokých školách (soukromé VŠ) v letech 2001–2018



Zdroj: vlastní zpracování podle MŠMT (2019)

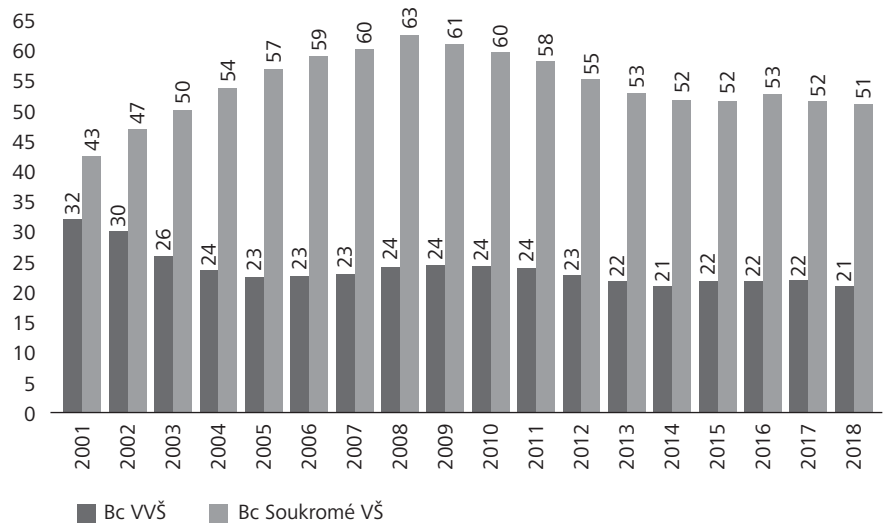
Zpřesnění předcházejících údajů poskytují následující grafy 1.10a a 1.10b, které ukazují poměry distančních studentů na veřejných a soukromých vysokých školách s ohledem na stupeň studia, tedy bakalářský a magisterský.

Jak vidíme, rozdíly mezi veřejnými a soukromými školami jsou značné v obou typech studia a v případě magisterských a kombinovaných studií jsou skutečně markantní. I když magisterských studií v distanční formě na veřejných školách kontinuálně přibývá, soukromé školy si svou velkou převahu stále drží. Dalo by se říci, že jsou atraktivní právě pro mnohé z netradičních studentů.

O příležitostech pro netradiční studenty v českém vysokoškolském prostoru vypovídají také údaje o oborovém zastoupení. Je logické, že ne všechny obory toto studium ze své podstaty nabízejí a mohou nabízet, zde se typicky jedná o medicínské a umělecké obory. Obory, které kombinované studium naopak hojně nabízejí, jsou především z okruhu ekonomických, humanitních a společenských věd. Naše pozornost se soustřeďuje specificky na netradiční studenty pedagogických oborů.

Graf 1.10a

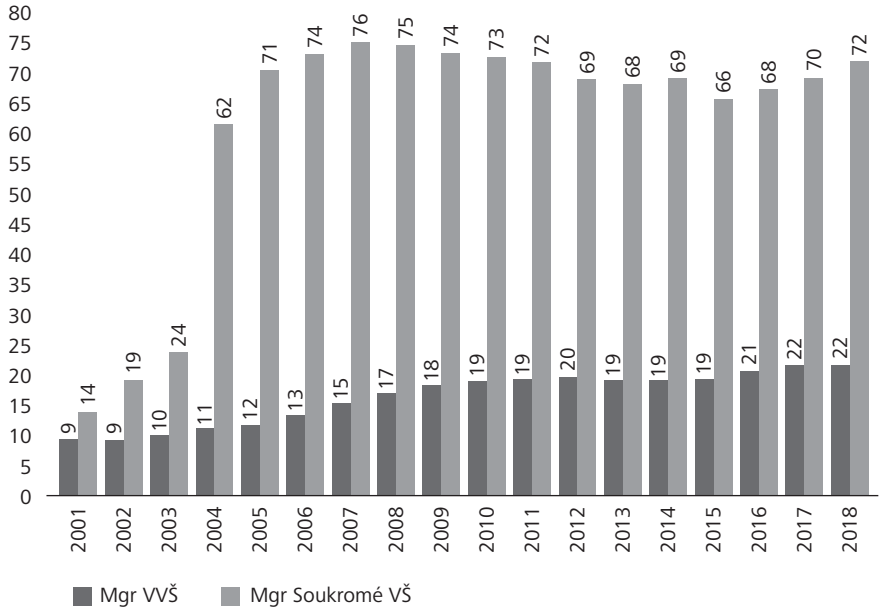
Podíly distančních a kombinovaných bakalářských studentů na veřejných a soukromých vysokých školách



Zdroj: vlastní zpracování podle MŠMT (2019)

Graf 1.10b

Podíly distančních magisterských a kombinovaných studentů na veřejných a soukromých vysokých školách



Zdroj: vlastní zpracování podle MŠMT (2019)

1.3 Shrnutí

Pro výzkum prezentovaný v této publikaci jsme v konfrontaci se zahraničními zdroji vymezili pro české vysokoškolské prostředí netradiční studenty jako studenty, kteří měli ve své formální vzdělávací dráze přerušení minimálně jednoho roku mezi střední školou a vstupem na vysokou školu a kteří jsou současně starší 26 let. Na to, jaké bylo a je místo netradičních studentů v českém terciárním sektoru jsme nahlédli optikou dostupných statistických dat, které poskytují informace o vývoji a rozšíření kombinovaných a distančních studií (dříve studií při zaměstnání, respektive dálkových studií) a o věkové struktuře vysokoškolských studentů. To vše v základním obrysu institucionálních proměn vysokoškolského prostoru od okamžiku, kdy bylo u nás zákonem z roku 1998 umožněno zakládání soukromých vysokých škol.

Kvantitativní rozšíření jiných forem studia než řádného/denního prošlo v historii českého vysokého školství od roku 1948 do současnosti několika zajímavými peripetiemi. Pomineme-li krátké období po roce 1949 spojené s dělnickými kurzy, na samotném začátku stál zákon z roku 1952–53, který tuto možnost otevřel. Vysoké školy zaznamenaly značnou odezvu v zájmu o studium při zaměstnání, jak se tehdy studium označovalo, a až do poloviny 60. let těchto studentů přibývalo. Další vlnu zájmu o studia při zaměstnání přinesl přelom 70. a 80. let, v němž opět svou roli sehrál politický kontext spojený s důsledky období normalizace. A konečně po ústupu dálkových studií na začátku devadesátých let, způsobeném především institucionálním omezováním studijních příležitostí pro netradiční studenty, můžeme zaznamenat opětovný nárůst ve druhé polovině 90. let. Trend vyšších počtů studentů v kombinovaném studiu pokračoval během celého prvního desetiletí 21. století, aby svého vrcholu dosáhl kolem roku 2010. To vše šlo ruku v ruce s nárůstem studentů všech forem studia.

Můžeme tedy hovořit o několika vrcholech v postupném rozšiřování příležitostí pro netradiční studenty u nás. První dva spadají do období let socialistického školství a druhé dva do období po roce 1989. Jakkoli by to bylo lákavé, nemůžeme dospět ke konstatování, že by studentů v jiných formách studia než řádném v naší historii terciárního vzdělávání v posledních sedmdesáti letech kontinuálně přibývalo. Co však konstatovat můžeme, je fakt, že k rozšiřování kombinovaných studií docházelo spolu s navyšováním absolutních počtů vysokoškolských studentů, v počátcích s politicky motivovanými záměry[29] a posléze především s institucionálními příležitostmi, které se těmto studentům nabízely.

Při pohledu na věkovou strukturu studentů v terciárním vzdělávání vidíme, že trend více méně kopíruje rozšiřování příležitostí ke studiu v kombinované a distanční formě. V posledních letech se ovšem situace proměňuje díky dvěma okolnostem. Tou první je institucionální kontext, který je dán větším počtem soukromých vysokých škol vznikajících po roce 1998. Tou druhou okolností je, že i studenti vyššího věku mají tendenci studovat v běžné formě studia a naopak, mladší studenti pod hranicí 25 let se

29 Zvyšující se počty studentů by mohly být interpretovány jako cesta ke snížení vzdělávacích nerovností v období socialismu. Jak ale komentuje Matějů (1991), navzdory všem ideologickým intervencím k významnějším změnám ve vzdělanostních nerovnostech při vstupu na vysoké školy nedošlo.

běžně zapisují ke studiu v kombinované formě. Důvodů jistě může být celá řada, ale lze předpokládat, že je to do značné míry dáno právě prolínáním studijních a pracovních drah, jež začíná být v současné době obvyklejší než dříve.

Abychom mohli postoupit za rámec všech výše uvedených faktů a vyjádřit se alespoň rámcově k roli netradičních studentů v současném českém vysokoškolském prostoru, je třeba vzít v potaz širší okolnosti. Tou první je skutečnost, že Česká republika je prostřednictvím přistoupení k Boloňské deklaraci od roku 1999 součástí Evropského vysokoškolského prostoru (European Higher Education Area – EHEA). Akceptovala tedy základní principy, na nichž je tento prostor ustaven. Podstatné je zejména zavedení třístupňového strukturovaného studia (bakalářského, magisterského, doktorského), jež může pro netradiční studenty znamenat snazší dosažení jejich projektu absolvovat vysokoškolské studium. Mohou mezi jednotlivými stupni studium přerušit, mohou změnit obor, mohou lépe sladit svoje studium s jinými životními úkoly. Stejně tak je prospěšné zavedení systému kreditů (ECTS), které umožňují mimo jiné srovnatelnost studijní zátěže. To vše hovoří ve prospěch zapojení netradičních studentů do terciárního vzdělávání. Samozřejmě za předpokladu, že samotné vysokoškolské instituce pro ně budou vytvářet příznivé prostředí.

Implementaci Boloňské deklarace dávají vcelku pochopitelně autoři Ryška a Zelenka (2018) do souvislosti s masifikací vysokoškolského vzdělávání a konstatují, že zatímco ve vyspělých zemích byl proces masifikace zahájen už více než před čtyřiceti lety, u nás k tomuto jevu začalo významněji docházet až s přelomem tisíciletí.

Podívejme se tedy na výše uvedená fakta také skrze teorii masifikace vysokého školství Martina Trowa, kterou jsme předznamenali již v úvodu této publikace. Vycházíme z jeho teze, že přítomnost vyššího počtu studujících ovlivňuje různé aspekty terciárního vzdělávání (Trow, 1973), včetně studentské kariéry (stále více studujících přichází na vysokou školu až po nějaké době zaměstnání nebo se zaměstnání věnují paralelně se studiem), kurikula a forem výuky (studující si volí svou vlastní vzdělávací cestu a do výuky pronikají ve větší míře prvky distančního vzdělávání) a standardů kvality (kritérium kvality se přesouvá od akademických standardů k „přidané hodnotě“ získané vysokoškolským studiem) (Prudký et al., 2010). V tomto smyslu tedy přítomnost většího počtu studujících, zejména

v kombinovaném studiu a studentů vyššího věku, otevírá cestu změnám celého vysokoškolského prostoru. Ty se týkají kromě již zmíněného také celkové role vysokých škol ve společnosti a jejich funkcí.

Závěrem je možné konstatovat, že historický vývoj zapojení netradičních studentů je v České republice ve srovnání s ostatními zeměmi jiný právě kvůli historickým souvislostem a politicky motivovaným proměnám podmínek. Současný stav ale nijak výjimečný není. Česká republika se pohybuje spíše na dolní hranici zemí, jejichž terciární systémy jsou vůči netradičním studentům vstřícné, ať už ve smyslu otevřenosti starším – dospělým studentům (s tímto ukazatelem pracuje Eurostat[30]) nebo studentům s odloženým vstupem na vysokou školu (s tímto ukazatelem pracuje Eurostudent[31]). V rámci publikací EHEA jsou tito studenti považováni za „celoživotně se učící" (*lifelong learners*), jejichž potřeby vyžadují specifické přístupy při vytváření pro ně optimálních studijních cest. Otázkou je, jak na tyto potřeby reaguje právě český vysokoškolský prostor.

30 V roce 2011/12 tvořili studenti starší 30 let na vysokých školách v ČR 15 %, což odpovídá průměru zemí zapojených do EHEA.

31 V roce 2013/14 se jako studenti kombinovaného studia identifikovalo 35 % studentů českých vysokých škol.

Kapitola 2

Jak se vyvíjelo studium pedagogických oborů

Dana Knotová

Mezi netradičními studenty, jejichž charakteristice se věnuje předcházející kapitola, nás zajímá skupina těch, kteří aktuálně studují pedagogické obory. Pro důkladné uchopení tématu netradičních studentů pedagogických oborů, pro porozumění jejich životním osudům považujeme za důležité připomenout možnosti studia těchto oborů v průběhu minulých dekád. Cílem této kapitoly je proto nastínění vývoje studia pedagogických oborů od 50. let 20. století až po současnost.[32]

Studium pedagogických oborů na vysokých školách prošlo celou řadou reforem, které byly svázány více jak čtyřicet let s komunistickým režimem a následně od poslední dekády 20. století se snahami o koncepční změny celého systému vzdělávání. Množství změn se v různé podobě týkalo různých forem studia, měnily systém i obsah přípravy pedagogů pro všechny stupně a typy škol včetně přípravy pedagogů působících ve výchovně vzdělávacích institucích.[33]

Pro členění pedagogických oborů v textu využijeme rozdělení do dvou skupin, které vychází z Nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o členění oblastí vzdělávání ve vysokoškolském studiu. Budeme se zabývat dvěma skupinami oborů, a to jak učitelství, tak neučitelskými pedagogickými obory. V kapitole nejdříve věnujeme pozornost vývoji vzdělávání v učitelských a následně neučitelských oborech studia do období zásadní transformace společensko-politického systému v 90. letech minulého století. Následně obrátíme pozornost k vývoji od 90. let po současnost. Toto období provázejí změny týkající se celé koncepce a systému vysokoškolského

32 Vzdělávání v pedagogických oborech bylo samozřejmě možné i v předcházejících obdobích (tedy před druhou světovou válkou), ale naše respondenty a jejich rodiny ovlivnila situace v uvedených dekádách, proto jim věnujeme pozornost.

33 Připomínáme, že studium pedagogických oborů se v minulosti ani v současnosti neuskutečňuje pouze v terciárním vzdělávání.

vzdělávání, terminologie, ale i klasifikace oborů, v textu změny detailněji přiblížíme.

2.1 Studium učitelských pedagogických oborů (50. léta – 1989)

Podíváme-li se krátce na vývoj vzdělávání v těchto oborech od 50. let minulého století, tak musíme konstatovat, že přineslo velké množství různých nekoncepčních zásahů do systému vzdělávání (nejen) v pedagogických oborech. Zásadní změnou byla reforma spojená se zákonem č. 58/1950 Sb., o vysokých školách a následnými opatřeními zasahujícími do systému i obsahu vzdělávání. Školství se stalo pro komunistický režim klíčové vzhledem k výchově budoucích generací a potřebě ideologické indoktrinace. Velmi sledovaným se stal výběr a osobnostní předpoklady zájemců o studium pedagogických oborů, byly pod tzv. ideologickým dohledem. Důležitější byly politické postoje a vztah k režimu, než dosažené vědomosti, kvalita nebo stupeň předchozího studia. Snahou bylo zvýšit počet učitelů a vychovatelů také vzhledem ke stoupajícímu počtu dětí ve školách (Zounek et al., 2017). Studium učitelství bylo pro nedostatek učitelů otevřeno lidem z praxe, tzv. politicky spolehlivým s očekávaným třídním profilem. Studium jim bylo umožněno dálkovou formou, tedy pokud neměli učitelé potřebné vzdělání, pak jej mohli získat během výkonu učitelské profese dálkovým studiem.

Kromě změn ve vysokoškolském vzdělávání byla v roce 1950 vládním usnesením[34] založena pedagogická gymnázia, na nichž se začali vzdělávat učitelé mateřských a národních (I. stupeň základních) škol, učitelé škol II. stupně se vzdělávali na pedagogických fakultách (do roku 1953). Vzdělávání učitelů národních škol se tím vrátilo na středoškolskou úroveň. Absolventi pedagogických gymnázií neměli plnou kvalifikaci, po maturitě měli nastoupit do škol a teprve následujícím dvouletým dálkovým studiem na pedagogických fakultách mohli získat plnou kvalifikaci. Budoucí učitelé středních škol získávali vzdělání na filozofických a přírodovědeckých fakultách jak v denní, tak dálkové formě studia.

Školským zákonem č. 31/1953 Sb., byly pedagogické fakulty nahrazeny třemi novými typy škol. Vznikly vysoké školy pedagogické, vyšší

34 Vládní usnesení ze dne 30. 5. 1950 podle ustavení § 72 školského zákona.

pedagogické školy a střední pedagogické školy pro vzdělávání učitelů národních škol a vychovatelů. Vzdělávání v pedagogických oborech tím bylo roztříštěno. Vzdělávání učitelů středních škol na filozofických a přírodovědeckých fakultách bylo zrušeno.

Společensko-politické změny ve druhé polovině 50. let přinesly sloučení tří výše uvedených typů institucí (v roce 1959) do čtyřletých pedagogických institutů[35]. Kvalita vzdělávání však byla nízká, proto se vzdělávání učitelů středních škol od roku 1959 postupně vrátilo na univerzitní fakulty: filozofickou, přírodovědeckou a nově na matematicko-fyzikální a fakultu tělesné výchovy a sportu. Pedagogické instituty vznikly ve všech krajích, připravovaly v denním i dálkovém studiu učitele zajišťující povinnou školní docházku[36]. Pedagogické instituty měly připravit podmínky pro tzv. spojení školy se životem a doplnit nedostatečné počty učitelů (Zounek et al., 2017).

Kvalitativní změnu ve studiu pedagogických oborů přinesla reforma v roce 1964, studium pro učitele základních škol bylo vráceno na vysoké školy, opětovně totiž vznikly pedagogické fakulty. Byly začleněny do sítě univerzit: v Praze, Brně, Olomouci, vzniklo také pět samostatných fakult v krajských městech: Českých Budějovicích, Plzni, Ústí nad Labem, Hradci Králové, Ostravě.[37] Zájemci o studium byli stále politicky prověřováni, sledovaly se jak jejich politické postoje, tak rodinné zázemí. Uchazeč musel být členem Československého svazu mládeže (ČSM). Dálkové studium učitelství bylo pětileté, prezenční pouze čtyřleté.

Po roce 1968, kdy došlo k okupaci Československa vojsky Sovětského svazu a dalšími vojsky Varšavské smlouvy, začalo období normalizace. V tomto období začalo ve školách politické prověřování, nastalo propouštění politicky nespolehlivých učitelů a jejich nahrazování politicky loajálními osobami. Vznikly prověrkové komise (nejen ve školství) a na podkladě jejich politického hodnocení byly ukončeny pracovní poměry s „neuvědomělými“ pedagogickými pracovníky a byly posíleny pozice

35 Pedagogické instituty vznikly v Praze, Brandýse nad Labem, Českých Budějovicích, Plzni, Karlových Varech, Ústí nad Labem, Liberci, Hradci Králové, Pardubicích, Jihlavě, Brně, Gottwaldově, Olomouci, Ostravě, Trnavě, Nitře, Banské Bystrici, Martině, Košicích a v Prešově (Sbírka zákonů ČSR, 1962).

36 Vládní nařízení ze dne 31. 7. 1959 o pedagogických institutech.

37 Zákonné opatření předsednictva Národního shromáždění o pedagogických fakultách, č. 166/1964 Sb., samostatné fakulty existovaly až do roku 1990.

těch, kteří poskytovali záruku uvědomělosti, angažovanosti a důsledného provádění politiky komunistické strany. Vyvstala potřeba nových učitelů, studium učitelství proto bylo podporované také v dálkové formě. Přijetí ke studiu bylo samozřejmě spojeno s politickým prověřováním, uchazeč musel mít doporučení ze střední školy, z místa bydliště, případně od zaměstnavatele a musel být členem Socialistického svazu mládeže (SSM – vznikl jako nástupce ČSM)[38].

K další změně došlo v roce 1976 v souvislosti s dokumentem Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy (MŠ ČSR & MŠ SSR, 1976), který přinesl reformy systému a vnitřní organizace vzdělávání učitelů. Byla sjednocena příprava učitelů pro základní a střední školy a současně bylo studium učitelství prodlouženo na pět let. Učitelství pro 1. stupeň ZŠ bylo realizováno jako jednooborové, bez povinnosti dvouoborové kombinace. Student volil jednu z výchov jako prohlubující, mohl se rozhodnout mezi tělesnou výchovou, výtvarnou výchovou, hudební výchovou nebo pracovní výchovou. Studium učitelství pro II. stupeň základních škol a pro střední školy bylo dvouoborové (aprobace dvou školních předmětů), po absolvování byli učitelé kvalifikováni jak pro II. stupeň základní školy, tak pro školy střední.

Požadavky na kvalifikaci pedagogů vymezila vyhláška č. 60/1985 Sb., o doplňujícím studiu studentů vysokých škol a absolventů vysokých a středních škol pro získání pedagogické způsobilosti a také vyhláška č. 61/1985 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, která obsahovala mj. § 9 o rozšiřujícím studiu (byl zrušen až v r. 2001 novelou vysokoškolského zákona). Doplňujícím tří- nebo čtyřsemestrovým studiem v dálkové formě získávali pedagogickou kvalifikaci absolventi vysokých škol v neučitelských oborech k vyučování profilujících předmětů v učebním plánu studijního oboru, ve kterém získali vysokoškolské vzdělání. Přihlášku ke studiu mohli zájemci podávat pouze prostřednictvím organizace, v níž byli v pracovním poměru.

Vývoj ve vzdělávání učitelů ilustrují data týkající se počtu dálkových studentů učitelství studujících na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (v letech 1960–1990 Univerzita Jana Evangelisty Purkyně). V roce 1965, kdy byla

38 Členy SSM byli lidé do 35 let věku.

obnovena Pedagogická fakulta, dálkově studovalo 1245 studentů, v následujících dvou letech byly počty obdobné. V roce 1969 klesl počet pravděpodobně v souvislosti s politickými událostmi na 870 studentů, počet dále klesal až do roku 1971. V důsledku normalizace začalo propouštění politicky nespolehlivých učitelů ze škol a bylo nutno je nahradit novými kádry. Počty studentů v 70. letech stoupaly také proto, že do škol nastoupily silné populační ročníky. Počet studentů dálkového studia na Pedagogické fakultě v roce 1971 byl 1116, v roce 1974 až 1570 studentů. Ve druhé polovině 70. let počty klesly a pohybovaly se mezi 683 až 760 studenty. Zájemci o dálkové studium učitelství ubývali i v 80. letech, kdy počet studentů v roce 1980 byl 585, v roce 1985 byl v této dekádě nejnižší, tj. 340 studentů, v posledním roce 1989 před zásadní společensko-politickou reformou učitelství na fakultě dálkově studovalo 574 studentů (Masarykova univerzita, 2021).

Výše uvedený příklad vývoje počtu studentů učitelství v dálkové formě studia ukazuje vliv společensko-politických událostí a nedostatečného množství učitelů na počty studentů učitelství v dálkové formě studia.

Centrem našeho zájmu je vzdělávání učitelů na vysokých školách. Přesto v krátkém ohlédnutí připomeňme vzdělávání učitelů mateřských škol, které nebylo součástí pedagogických oborů na vysokých školách. V 50. letech se učitelé mateřských škol vzdělávali ve čtyřletém studiu na pedagogických gymnáziích a následně na středních pedagogických školách (od roku 1953, kdy byl vydán nový školský zákon č. 31/1953). Až do období normalizace jejich vzdělávání zůstalo převážně na středních pedagogických školách. Kromě politických událostí se v těchto letech projevil také významný nárůst počtu dětí v předškolním věku, a tak byl v mateřských školách nedostatek kvalifikovaných učitelů. Místa v mateřských školách byla proto obsazována lidmi s dobrým stranickým profilem, ovšem často bez požadované kvalifikace. Z těchto důvodů byla otevřena doplňující pedagogická studia na různých středních odborných školách pro studenty, kteří měli úplné střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Doplňující pedagogické studium bylo dvouleté a nemuselo navazovat na předchozí vystudovaný obor. Někdy také byli v mateřských školách na pozici učitelů zaměstnáváni absolventi jiných středních škol, kteří vynikali tělesnou zdatností či ovládali hru na hudební nástroj, jako například absolventi uměleckých či sportovních oborů (Štverák, 1983).

Co se týče profesní způsobilosti, tak v 80. letech se stala důležitou vyhláška č. 59/1985 Sb., o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o určení školských zařízení. Tato vyhláška, která byla uplatňována až do roku 1997, obsahovala popis požadované kvalifikace na jednotlivé pedagogické pozice a také výčet tzv. náhradních kvalifikací[39], které mohly plně nahradit požadované kvalifikace (Štverák, 1983). Tyto změny se týkaly také učitelů mateřských škol, vyhláška přinesla možnost získat kvalifikaci vysokoškolským studiem ve studijním oboru učitelství pro mateřské školy.

Vzdělávání učitelů bylo od 50. let svázané s totalitním režimem, učitelé byli považováni za významný prostředek ideologické výchovy budoucích generací. V průběhu více než čtyřiceti let prošlo jejich vzdělávání řadou reforem, mnohé z nich byly nekoncepční až chaotické. V 80. letech došlo k určité stabilizaci systému vzdělávání učitelů všech typů a stupňů škol, který zůstal bez velkých změn až do 90. let minulého století.

2.2 Studium neučitelských pedagogických oborů (50. léta – 1989)

Odlišná situace byla ve vzdělávání neučitelských pedagogických pracovníků, což se od 50. let týkalo téměř výhradně vzdělávání v oboru vychovatel. Tento obor odpovídal na zdánlivě nesouvisející potřeby národního hospodářství. Průmysl po 2. sv. válce potřeboval pracovní síly, a bylo nutné vytvořit podmínky ženám pro vstup do zaměstnání. Zájmem státu tak byl nejen rozvoj předškolního vzdělávání, ale i tzv. mimotřídní (později mimoškolní) výchovy. Při základních školách byly zřizovány školní družiny (pro žáky I. stupně základních škol) a školní kluby (pro žáky II. stupně základních škol). Vychovatelé pracovali nejen ve školách, ale také v domovech mládeže (tzv. internátech) pro studenty středních odborných škol) a dětských domovech. Vychovatelé byli od roku 1953 vzděláváni na středních pedagogických školách. Jejich počet však byl nedostatečný, proto byla ministerstvem školství vydána instrukce č. 53/1959 pro vzdělávání vychovatelů v mimoškolních zařízeních. Na jejím základě mohli vychovatelé absolvovat pouze dvouletý vzdělávací kurz bez přerušení zaměstnání

39 Učitel, který neměl požadované vzdělání, jej mohl nahradit jiným dosaženým vzděláním a získal tak plnou kvalifikaci. Vyhláška obsahovala podrobný výčet vzdělání nahrazujících požadovaný stupeň vzdělání nebo obor vzdělání.

a po jeho ukončení jim přiznalo ministerstvo školství plnou kvalifikaci. Vzhledem k dlouhodobému nedostatku vychovatelů docházelo k situacím, kdy i absolventi učitelství pro národní školy vykonávali profesi vychovatele. Úpravu vzdělávání vychovatelů školních družin a klubů přinesla směrnice č. 59/1965, která toto výslovně zakázala (tj. přestup neosvědčených učitelů z 1. až 5. ročníku do družin a klubů). Další změnou byla směrnice o kvalifikaci výchovných pracovníků na školách a výchovných zařízeních (v roce 1972), která stanovila požadavky na vzdělání nejen vychovatelům, ale také pracovníkům domů pionýrů a mládeže. Vyhláška č. 59/1985 Sb., o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků otevřela vychovatelům cestu k vysokoškolskému vzdělání, ale skutečnou možnost vysokoškolského studia vychovatelé získali až po reformě v 90. letech.

Zajímavá byla situace se vzděláváním pedagogů, kteří se věnovali výchově ve volném čase. Tato oblast byla považována komunistickým režimem za velmi důležitou. Jediným oficiálním aktérem, který režim prosazoval, se stal Československý (od roku 1970 Socialistický) svaz mládeže a jeho dětská součást pionýrská organizace. Organizace podléhala ideologii a řízení komunistické strany.

> Rodinná péče musí tudíž být doplňována prakticky ve všech směrech péčí společenskou, prováděnou především státními orgány a společenskými organizacemi. Proto zákon o rodině stanoví, že o výchovu dětí pečují v nerozlučné jednotě s rodinou stát a společenské organizace, zejména Socialistický svaz mládeže a jeho pionýrská organizace (Zákon č. 94/1963 Sb., § 30 ve znění pozdějších úprav).

Právě pionýrská organizace (od roku 1970 PO SSM) působila na každé základní škole (i v dětských domovech), základní organizační složkou této organizace byla pionýrská skupina.

Pionýrskou skupinu vedl pedagog profesionál – skupinový vedoucí. Na počátku 60. let byl ustaven placený skupinový vedoucí, jeho práva a povinnosti určoval Věstník ministerstva školství a kultury (Ministerstvo školství a kultury, 1962). V případě, že stálý skupinový vedoucí vykonával vedle práce v PO ČSM ještě částečný pedagogický úvazek, pak tuto výchovnou práci řídil a kontroloval ředitel školy. Důležitou součástí jeho práce byla úzká spolupráce se stranickými, odborovými organizacemi

a samozřejmě s ČSM. Stálý skupinový vedoucí byl také členem pedagogické rady školy, na jejíž schůze byl zván.

Po roce 1970 (v období normalizace) opět pionýrskou skupinu vedl pedagog profesionál – skupinový vedoucí. Změnily se však požadavky na jeho kvalifikaci, zpravidla získal vzdělání na střední pedagogické škole se čtyřletým denním nebo pětiletým dálkovým studiem pro profesi vychovatel – pionýrský pracovník. Později bylo zřízeno dvouleté denní a tříleté dálkové pomaturitní studium pro absolventy jiných středních škol. Studium tohoto oboru bylo zahájeno ve školním roce 1971/72. Absolventi školy mohli také pracovat jako pedagogové v domech pionýrů a mládeže (v současné době přeměněna na centra volného času) (Bláha, 1979).

Záhy bylo těmto pedagogickým pracovníkům umožněno i vysokoškolské studium oboru vychovatelství v pětiletém dálkovém studiu se zaměřením na práci v PO SSM. Studium oboru vzniklo pod patronací Pedagogické fakulty v Hradci Králové[40]. Tento studijní obor byl v 80. letech (i v souvislosti s vyhláškou č. 59/1985) postupně otevírán v prezenčním i dálkovém studiu také na dalších pedagogických fakultách v tehdejším Československu. S pádem komunistického režimu na konci roku 1989 zanikla pionýrská organizace v původní podobě a tím i celá koncepce studia.

Specifická situace byla ve vzdělávání speciálních pedagogů. Samostatné studium oboru zpočátku od 50. let neexistovalo, vzdělávání speciálních pedagogů se rozvíjelo postupně v souvislosti s rozvojem speciální pedagogiky jako vědy a s organizovanou péčí o lidi s postižením. V 60. letech na vysokých školách (na pedagogických a filozofických fakultách) vznikly samostatné katedry, které nabídly různé specializace (např. surdopedie, somatopedie, etopedie). V polovině 70. let došlo na pedagogických fakultách k ustavení čtyřletého integrovaného studia učitelství a vychovatelství pro školy a zařízení se zvláštní péčí. Další změna přišla v souvislosti se zákonem o vysokých školách č. 39/1980 Sb. Na něj byly navázány vyhlášky, které zpřesnily mj. podmínky studia speciálních pedagogů. Vysokoškolské studium bylo možné v prezenční (4leté) i dálkové formě (5leté) v oborech učitelství pro mládež vyžadující zvláštní péči a vychovatelství pro osoby

40 Ve školním roce 1977/78 studovalo ve všech ročnících 138 profesionálních pracovníků PO SSM – skupinových vedoucích PO SSM, pracovníků domů pionýrů a mládeže, i dalších pracovníků okresních a krajských orgánů SSM (Bláha, 1972).

vyžadující zvláštní péči. Studium obsahovalo dvě povinné specializace (logopedie, psychopedie) a jednu volitelnou specializaci (somatopedie, surdopedie, tyflopedie, etopedie). Takto bylo studium koncipováno na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.[41] Katedry také nabízely ve dvou a tříletém tzv. rozšiřujícím studiu při zaměstnání studium speciální pedagogiky učitelkám mateřských škol, mistrům odborného výcviku, učitelům I. a II. stupně základních škol (Univerzita Komenského, 2015). Zásadní změny do vzdělávání speciálních pedagogů přinesly (tak jako v jiných oborech) reformy na počátku 90. let.

Neučitelské pedagogické obory a jejich studium byly výrazně ovlivněny společensko-politickými poměry. Zejména oblast výchovy ve volném čase byla vnímána jako důležitá pro tehdejší politický režim. Proto i studium oborů bylo pod důkladným dohledem, od studentů a absolventů se požadovaly „správné" ideologické postoje, očekávalo se, že budou uskutečňovat výchovu socialistického člověka. Období normalizace přineslo potřebu nových prověřených pedagogů pro obnovenou dětskou a mládežnickou organizaci (SSM a PO SSM), a proto byl podporován vznik nového studijního oboru. Pro vzdělávání speciálních pedagogů bylo důležité období 60. let, kdy došlo k částečnému uvolnění politických poměrů, změně postojů k lidem s handicapem a také rozvoji vědního oboru speciální pedagogika. Postupně se obor i studium oboru etablovaly na vysokých školách.

Další neučitelské pedagogické obory se začaly výrazně profilovat v následujících dekádách.

2.3 Studium pedagogických oborů od 90. let do současnosti

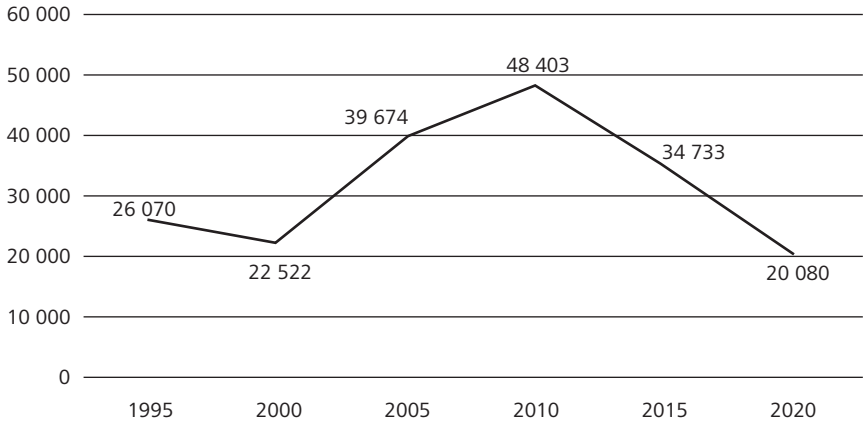
90. léta minulého století přinesla významné změny do vzdělávání v učitelských i neučitelských pedagogických oborech. Změny byly postupné a týkaly se nejen pedagogických oborů, ale celého systému vysokoškolského vzdělávání. Výrazně vzrostl počet vysokých škol, vysoké školy získaly rozsáhlé autonomie, akademické svobody s významnou účastí studentů na veškerém rozhodování. Významně se zvýšily počty studentů a zájem

41 Absolvent mohl vyučovat v 1. až 8. ročníku zvláštní a pomocné školy, v 1. až 4. ročníku ve specializovaných třídách základních škol a mohl také poskytovat odbornou logopedickou a výchovně-poradenskou péči.

o studium vysokých škol, tento trend se týkal také postupného zvyšování počtu studentů pedagogických oborů.[42]

Graf 2.1

Počty studentů pedagogických oborů a programů



Zdroj: ČSÚ (2020), Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele, vlastní výpočet

Počet studentů pedagogických oborů dosáhl vrcholu v roce 2010. Následoval pokles až na současný stav, který je více než o polovinu menší než v roce 2010, současné počty studentů pedagogických oborů a programů jsou také nižší než v 90. letech. Pokles v poslední dekádě souvisí s demografickým vývojem a korigováním počtu studentů vysokých škol ze strany MŠMT.

Vykazované počty studentů jsou však ovlivněny také změněnými přístupy ke klasifikaci oblastí vzdělávání a zařazováním studijních oborů nebo programů. Změny v číselnících oborů vzdělávání a klasifikaci oblastí vzdělávání vedly k tomu, že oficiální (dostupná) data jsou evidována na základě rozdílných přístupů k identifikaci a zařazování konkrétních studijních oborů. Ke změnám došlo vícekrát, souvisely s uplatněním mezinárodní klasifikace ISCED[43] (v letech 1997, 2011, 2013). Český statistický úřad

42 Vznikaly také vyšší odborné školy s paralelními pedagogickými obory, které dávaly kvalifikaci na úrovni bakalářského studia VŠ.

43 International Standard Classification of Education (ISCED). Klasifikace ISCED zařazuje vzdělávací programy podle jejich obsahu pomocí dvou hlavních průřezových proměnných: úrovně vzdělávání a oboru vzdělání.

rozhodl zavést klasifikaci ISCED jako národní klasifikaci vzdělání s platností od 1. 1. 2008 a garance klasifikace se přesunula do působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Změny přinesla také aplikace novely zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Ministerstvo změnilo klasifikaci, kódy studijních oborů a v roce 2009 zavedlo novou klasifikaci tzv. kmenových oborů vzdělání (KKOV) jako resortní klasifikaci, změnilo i číselník studijních oborů vysokých škol (AKOV). K poslední významné změně došlo v září 2016, od této doby je přidělována akreditace studijním programům ne oborům studia, tím se také změnily kódy oborů/studijních programů, které jsou nyní zavedeny do číselníků a Registru vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů (MŠMT, 2019).

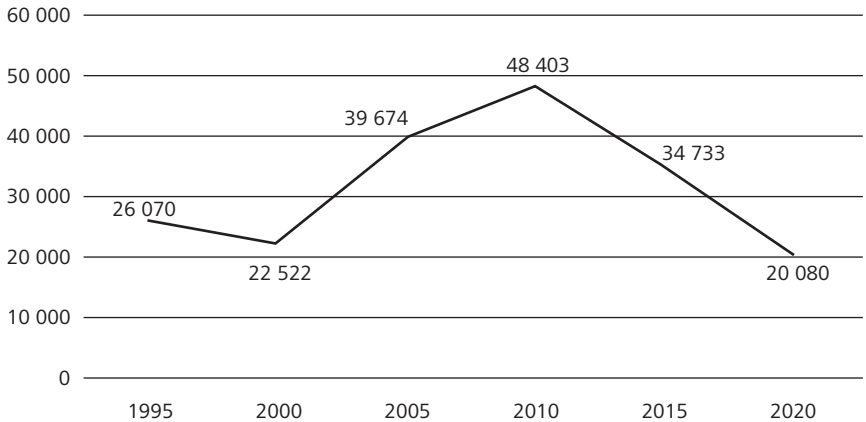
Z důvodů výše uvedených změn jsme se v rámci analýzy zaměřili na data zařazená do oblastí vzdělávání Učitelství a Neučitelské pedagogické obory (do roku 1997), skupinu studijních oborů Pedagogika, učitelství a sociální péče (č. 75, do roku 2016). Do skupiny oborů Pedagogika, učitelství a sociální péče byly zařazeny obory pedagogika, sociální péče, učitelství pro základní školy, učitelství pro střední školy a vyšší odborné školy, vychovatelství, speciální pedagogika, specializace v pedagogice (např. obor sociální pedagogika), sociální práce, andragogika, předškolní a mimoškolní pedagogika. Dále jsme využili data týkající se oblasti Vzdělávání a výchova (č. 01), kam patří obory/programy[44] učitelství a neučitelská pedagogika, data jsou zařazována do statistiky od roku 2017. V současné době se do oblasti Vzdělávání a výchova nezahrnují data týkající se počtu studentů sociální péče a sociální práce. Z dostupných dat se ukazuje, že jak obory/programy patřící do Učitelství, tak obory/programy Neučitelské pedagogiky se studují téměř všechny v prezenční i kombinované formě. Zřejmě je to ovlivněno dlouhodobým nedostatkem absolventů těchto oborů a programů.

V následujícím grafu 2.2 uvádíme počty studentů distančního a kombinovaného studia pedagogických oborů. Je patrné, že počty těchto studentů kopírují nárůst celkového počtu studentů pedagogických oborů a programů, nejvyššího počtu bylo dosaženo v roce 2010. V současné době se pohybují na úrovni roku 2005.

44 V souvislosti s novelou zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů (zákon o vysokých školách) jsou nyní akreditace pouze studijních programů (bez studijních oborů).

Graf 2.2

Počty studentů distančního a kombinovaného studia pedagogických oborů a programů



Zdroj: ČSÚ (2020), Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele, vlastní výpočet

V současné době se pedagogicky zaměřené obory a programy v České republice studují jak na vysokých školách veřejných, tak soukromých. Možnost studia těchto oborů a programů je na 19 veřejných vysokých školách a třech soukromých vysokých školách.[45] Na některých vysokých školách však pedagogicky orientované obory v souvislosti s nově koncipovanými akreditacemi studijních programů nebudou dále realizovány, pedagogické obory tzv. dobíhají a nejsou nově akreditovány.[46]

Učitelské programy jsou typicky rozlišeny podle stupně škol, na nichž mohou absolventi po ukončení studia pracovat. Jedná se o předškolní

45 Informace o nabídce pedagogicky zaměřených programů/oborů byly získány na webových stránkách jednotlivých vysokých škol, nabídka programů/oborů není uvedena v Registru vysokých škol a uskutečňovaných programů, neboť do něj jsou zařazeny pouze nově akreditované programy. **Veřejné vysoké školy:** Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Masarykova univerzita, Ostravská univerzita, Technická univerzita v Liberci, Univerzita Hradec Králové, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzita Karlova, Univerzita Palackého v Olomouci, Západočeská univerzita v Plzni, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Mendelova univerzita v Brně, Slezská univerzita v Opavě, Univerzita Pardubice, Česká zemědělská univerzita, České vysoké učení technické, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Akademie múzických umění v Praze, Vysoká škola ekonomická v Praze. **Soukromé vysoké školy:** AKCENT College, Univerzita Jana Amose Komenského, Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA.

46 Například soukromá Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA nadále nebude uskutečňovat obor sportovní a volnočasový pedagog, pouze jej studenti dostudovávají.

vzdělávání (obor učitelství pro mateřské školy), učitelství pro I. stupeň základních škol a učitelství pro II. stupeň základních škol a středních škol. Na rozdíl od poměrně jasného členění učitelských programů, je pestrost zaměření neučitelských pedagogických programů velká. Absolventi těchto programů mohou působit ve školském rezortu[47], mj. ve školách různého stupně a typu (např. vychovatelství, speciální pedagogika), v zařízeních pro volný čas (pedagogika volného času), ale také mimo školský sektor. K těmto programům připravujícím absolventy mimo školský sektor patří např. sociální pedagogika, andragogika, penitenciární a resocializační pedagogika. Všechny studijní programy musí být akreditovány vysokými školami, ty získávají institucionální akreditaci Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství.[48]

Studijní programy pedagogicky zaměřené (akreditované podle nových pravidel) jsou zařazeny do Registru vysokých škol a uskutečňovaných programů. V následujícím přehledu vycházíme z informací o programech ve třech oblastech vzdělávání, které jsou v tomto registru: Učitelství, Tělesná výchova a sport, Neučitelská pedagogika.

Studium učitelství je v současné době možné v denní i kombinované formě na 13 veřejných vysokých školách a 29 fakultách, které jsou jejich součástí. V následující tabulce 2.1 jsou přehledně uvedeny.

Tabulka 2.1

Studium Učitelství na veřejných vysokých školách v denní a kombinované formě studia

Veřejná vysoká škola	Fakulta
Česká zemědělská univerzita	Celoškolská pracoviště
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	Pedagogická, Filozofická
Masarykova univerzita	Pedagogická, Filozofická, Přírodovědecká, Sportovních studií

47 Dle zákona č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících škol a školských zařízeních.

48 Národní akreditační úřad pro vysoké školství byl ustaven roku 2016 dle zákona č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách. Rozhoduje o akreditacích studijních programů, institucionálních akreditacích pro oblasti vzdělávání, postupuje dle standardů akreditace, které respektují principy standardů pro zajišťování kvality v evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání.

Veřejná vysoká škola	Fakulta
Mendelova univerzita v Brně	Institut celoživotního vzdělávání
Ostravská univerzita	Pedagogická, Filozofická, Přírodovědecká
Technická univerzita v Liberci	Přírodovědně-humanitní a pedagogická
Univerzita Hradec Králové	Pedagogická, Filozofická, Přírodovědecká
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	Pedagogická, Filozofická, Přírodovědecká
Univerzita Karlova	Pedagogická, Filozofická, Přírodovědecká, Tělesné výchovy a sportu
Univerzita Palackého v Olomouci	Pedagogická, Přírodovědecká, Tělesné kultury, Cyrilometodějská teologická
Univerzita Pardubice	Filozofická
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	Humanitních studií
Západočeská univerzita v Plzni	Pedagogická, Filozofická

Zdroj: Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů (MŠMT, 2019)

Nabídka studia se po společensko-politické transformaci zásadním způsobem změnila také v neučitelských pedagogických oborech/programech, možnosti zaměření studia byly a jsou velmi pestré. Neučitelské pedagogické programy[49] jsou nyní realizovány na 10 veřejných vysokých školách a jejich 15 fakultách, v denní i kombinované formě studia (přehled obsahuje tabulka 2.2). Studium těchto programů nabízí i soukromá vysoká škola Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s.r.o.

49 V současném Registru vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů (MŠMT, 2019) jsou do oblasti s názvem Neučitelská pedagogika zařazeny následující programy: pedagogika, andragogika, andragogika a management vzdělávání, školský management, vychovatelství, logopedie, muzikoterapie, v této oblasti je dále pedagogika předškolního věku, předškolní pedagogika, speciální pedagogika, sociální pedagogika, výchova ke zdraví, výtvarná pedagogika, aplikované pohybové aktivity, pedagogika volného času, rekreologie- pedagogika volného času, řízení volnočasových aktivit, řízení vzdělávacích institucí, sociální patologie a prevence, resocializační a penitenciární pedagogika, ale také edukace v kultuře, aplikovaná pedagogická studia, edukační péče o seniory, historie ve veřejném prostoru, kariérové poradenství a vzdělávání. Zařazeny jsou do této vzdělávací oblasti i programy, které mají v názvu učitelství: učitelství pedagogiky pro střední školy, učitelství pro I. stupeň základní školy a speciální pedagogika, učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika, učitelství výchovy ke zdraví pro II. stupeň základní a střední školy.

Tabulka 2.2

Studium neučitelských pedagogických programů na veřejných vysokých školách v denní a kombinované formě studia

Veřejná vysoká škola	Fakulta
Česká zemědělská univerzita	Celoškolská pracoviště
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	Teologická
Masarykova univerzita	Pedagogická, Filozofická, Sportovních studií
Mendelova univerzita v Brně	Institut celoživotního vzdělávání
Ostravská univerzita	Pedagogická
Slezská univerzita v Opavě	Veřejných politik
Technická univerzita v Liberci	Přírodovědně-humanitní a pedagogická
Univerzita Hradec Králové	Pedagogická
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	Pedagogická, Filozofická, Přírodovědecká
Univerzita Karlova	Pedagogická, Filozofická, Tělesné výchovy a sportu
Univerzita Palackého v Olomouci	Pedagogická, Tělesné kultury, Cyrilometodějská teologická
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	Humanitních studií

Zdroj: Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů (MŠMT, 2019)

Připomínáme, že pedagogické obory nabízejí i jiné vysoké školy, jejichž studijní programy nejsou zařazeny v Registru vysokých škol a uskutečňovaných programů do oblasti Učitelství (např. České vysoké učení technické v Praze na Ústavu Masarykových studií realizuje program specializace v pedagogice: učitelství odborných předmětů a učitelství praktického vyučování a výcviku) nebo jsou pedagogicky zaměřené programy zařazeny do jiných oblastí vzdělávání (např. Umění). Pro ilustraci v oblasti Umění Janáčkova akademie múzických umění v Brně realizuje programy divadlo a výchova, taneční a pohybové divadlo a výchova, nebo Akademie múzických umění v Praze program pedagogika tance a dramatická výchova.

2.4 Shrnutí

Vzdělávání pedagogů v učitelských i neučitelských oborech prošlo složitým a náročným vývojem. Systém vzdělávání a obsah studia byl ovlivněn politickými okolnostmi, ale také reálnými potřebami společnosti. Tomu odpovídaly počty studentů, různé formy studia a nabídka studijních oborů (v současné době programů).

Do roku 1989 bylo studium těchto oborů pod silným politickým „dohledem", uchazeči byli politicky prověřováni, těm, kteří neměli požadovaný politický profil, nebylo studium umožněno. Charakteristické pro toto období je také poměrně úzké spektrum pedagogických oborů, ze kterého zájemci o vzdělání mohli vybírat. Rozmach studia pedagogických oborů nastal v 90. letech, což mimo jiné souviselo s celkovým nárůstem počtu studentů vysokých škol. Postupně narůstal počet studentů pedagogických oborů v prezenčním i kombinovaném studiu s vrcholem v roce 2010, od té doby jejich počet postupně klesá. V současnosti je nabídka studia pedagogických programů ve všech formách studia pestrá, zejména se rozšířily možnosti studia neučitelských pedagogických programů. Můžeme se však zamýšlet nad tím, zda nabídka není až příliš velká, studenti sice mohou vybírat dle vlastního zájmu, to ale nemusí vždy odpovídat skutečným požadavkům praxe nebo potřebám vzdělávacího systému.

V souvislosti s naším tématem reflektujeme obtíže se získáním systematicky utříděných informací a konkrétních dat týkajících se pedagogických oborů/programů. Jejich třídění a klasifikace byla za posledních třicet let několikrát změněna, údaje o současných uskutečňovaných programech nejsou úplné ani přehledně uspořádané (viz informace v Registru vysokých škol a uskutečňovaných programů MŠMT). Domníváme se, že tato nepřehlednost klasifikace a třídění programů je určitou slabinou poskytování informací o studijních programech. Vytvoření systematických a dostupných informací o studiu a studentech (nejen) pedagogických programů považujeme za výzvu do budoucna.

V každém období, kterému jsme se v této kapitole věnovali, byla nabídka studia v učitelských a neučitelských oborech či programech otevřena studentům prezenčního i dálkového studia (studia při zaměstnání, distančního a kombinovaného studia). Můžeme se domnívat, že jedním z důvodů realizace všech forem studia jsou dlouhodobě neuspokojované potřeby vzdělávacího systému, neboť počty absolventů, kteří nastupují do

pedagogické praxe, jsou nedostatečné. Na nedostatek pedagogů reagují v současné době projednávané návrhy novely zákona o pedagogických pracovnících. Změny v navržené novele se týkají zejména učitelů, mohli by se jimi stát lidé bez formálního pedagogického vzdělání, ale s tím, že kvalifikaci získají dodatečně absolvováním doplňujícího pedagogického studia v dalším vzdělávání. Je tedy pravděpodobné, že počty studentů v různých formách „studia při zaměstnání" nebudou klesat, naopak spíše porostou.

Nejen z těchto důvodů považujeme za potřebné zajímat se právě o studenty, kteří jsou na cestě k pedagogické kvalifikaci a rozhodli se studovat pedagogické obory na vysoké škole, přestože již pracují (nebo pracovali) v různých odvětvích a profesích. V našem pojetí se jedná o netradiční studenty pedagogických oborů, dle našeho vymezení jsou to lidé starší 26 let studující především kombinované/distanční studium a zároveň mají diskontinuitní vzdělávací dráhu. Tomu, jak tito lidé vstupují do studia, jak probíhají jejich životní dráhy a jak studují, je věnována pozornost v kapitolách následujících po představení metodologie našeho výzkumného šetření.

Kapitola 3

Jak je možné netradiční studenty zkoumat

Petr Novotný, Karla Brücknerová, Libor Juhaňák, Katarína Rozvadská, Milada Rabušicová

Když jsme s naším projektem začínali, bylo téma netradičních studentů v České republice poměrně nové. Na malou výzkumnou pozornost věnovanou českému vysokému školství se u nás poukazuje opakovaně (Kasíková, 2015a, 2015b; Pabian, 2012; Šima & Pabian, 2013). Ještě ve větší míře se to týká netradičních studentů na vysokých školách. Vstupovali jsme tedy do terénu poměrně neznámého, což přirozeně vyžadovalo hledání teoretické a metodologické inspirace v zahraničí, ale zároveň i jistou obezřetnost při předpokládání jednoduchých analogií se zahraničními zjištěními. Potřebovali jsme předmět našeho zájmu v jeho různorodosti co nejpřesněji vymezit. Proto jsme, jak bylo vysvětleno v kapitole 1, definovali netradiční studenty skrze alespoň roční přerušení vzdělávací dráhy a jejich věk, tedy 26 let a více. Zároveň jsme se rozhodli soustředit naši pozornost na veřejné vysoké školy, nikoli však proto, že by soukromé vysoké školy studium pedagogických oborů nenabízely nebo že by nebyly k netradičním studentům vstřícné. Statistická data uvedená v kapitole 1 napovídají, že tomu může být právě naopak. Naše rozhodnutí zahrnout do výzkumu pouze veřejné vysoké školy bylo vedeno snahou podat co nejvíce konzistentní zprávu o procesech, které se dějí v rámci srovnatelných institucionálních podmínek. Výzkum netradičních studentů na soukromých vysokých školách tedy čeká na další výzkumné projekty.

3.1 Design a kontext výzkumného šetření

Celý výzkumný projekt byl plánován v sekvenčním exploratorním designu (Creswell & Clark, 2017). Jedná se o postup, v němž po kvantitativní fázi nastupuje fáze kvalitativní. V souladu s cíli výzkumu jsme kvalitativní fázi rozčlenili na dvě po sobě jdoucí fáze, z nichž každá využívala jiné metody sběru dat. Na tyto fáze spojené s konkrétními metodami sběru dat a jejich

analýzami plynule navazovala závěrečná fáze výzkumu, v níž jsme se snažili naše zjištění co nejvýstižněji integrovat.

Cílem celého projektu bylo popsat studium netradičních studentů na veřejných vysokých školách v České republice, porozumět tomu, jaké životní a profesní dráhy je do studia přivádějí, a zjistit, jak své studium a jeho kontext vnímají. První, kvantitativní fáze výzkumu využila online dotazníkové šetření, jehož účelem bylo zjistit charakteristiky populace netradičních studentů v České republice. Touto fází jsme do projektu vstupovali proto, abychom získali o zkoumané populaci základní informace a mohli jsme při rozvaze o konstrukci vzorků v kvalitativních fázích na těchto zjištěních stavět. Druhá fáze výzkumu byla kvalitativní, využívali jsme při ní biografická interview. Jejím cílem bylo zjistit, jaké životní a vzdělávací dráhy vedou k rozhodnutí stát se vysokoškolským studentem ve vyšším věku po časové prodlevě a jak tyto dráhy následně studium netradičních studentů ovlivňují. Třetí fáze výzkumu byla opět kvalitativní, metodou sběru dat byly ohniskové skupiny (v datech označujeme jednotlivé ohniskové skupiny zkratkou FG a náhodně přiděleným číslem 1 až 6). Záměrem této fáze bylo porozumět pohledu netradičních studentů na jejich studium, identifikovat klíčová témata, včetně obtíží, které při svém studiu prožívají. Přehled jednotlivých fází výzkumu a jejich cílů nabízí tabulka 3.1.

Tabulka 3.1

Fáze výzkumného šetření

Přehled fází výzkumu	**1. fáze**	**2. fáze**	**3. fáze**	**4. fáze**
Metodologie	Kvantitativní	Kvalitativní	Kvalitativní	Integrační
Metoda sběru dat	Dotazníkové šetření	Biografické rozhovory	Ohniskové skupiny	Integrace výzkumných zjištění
Cíl	Popis výzkumné populace	Analýza vlivu životních a vzdělávacích drah na vstup do terciárního vzdělávání a jeho prožívání	Popis a porozumění pohledům netradičních studentů na jejich studium	Integrace a souhrnná interpretace dat, formulace doporučení pro podporu netradičních studentů
Období	2018	Jaro 2019 – podzim 2019	Podzim 2019 – jaro 2020	Jaro 2020 – jaro 2021

Naším záměrem bylo maximálně využít potenciál smíšeného výzkumného designu v podobě sekvenčního exploratorního designu. To znamená nejen projít kvantitativní a kvalitativní fáze a vytěžit každou z nich, ale také integrovat zjištění ze všech fází výzkumu. Na cestě k této integraci vzniklo několik tematických analýz, které se vtělily do kapitol naší knihy. V kapitolách 4. až 7. dominují kvalitativní analýzy, dílčí kvantitativní poznatky se v nich objevují tehdy, když je vhodné a možné doložit rozložení charakteristik respondentů ve výzkumném vzorku našeho dotazníkového šetření. I tyto kapitoly se však vzájemně liší. Kapitola 4. pracuje s daty z biografických narativních rozhovoru a tematicky se pohybuje od vzdělávacích drah k životním příběhům, proto se zde objevuje i narativní analýza ve své vyhraněnější podobě. V kapitolách 5. až 7. pracujeme průřezově se všemi kvalitativními daty, která máme k dispozici, tedy s daty z biografických narativních rozhovorů i z ohniskových skupin. Induktivním a tematickým kódováním vznikla témata, která v těchto kapitolách představujeme.

Následující kapitoly (8., 9.) prezentují kvantitativní analýzy (třídění druhého a vyšších stupňů), kvantifikují a interpretují vztahy mezi proměnnými. V kapitole 10. se otevírá prostor pro integraci všech empirických zjištění. Z uvedených důvodů si každá z kapitol prezentujících naše empirická zjištění vyžádala osobité pojetí.

3.2 První fáze výzkumu: dotazníkové šetření

První fáze výzkumu odpovídala na následující výzkumné otázky: jaké jsou demografické a socioekonomické charakteristiky netradičních studentů pedagogických oborů? Jak jsou u nich zastoupeny jednotlivé typy vzdělávacích drah? Jak souvisí studium netradičních studentů pedagogických oborů s jejich pracovním životem? Jaké vykazují studijní charakteristiky?

K odpovědi na tyto otázky jsme vytvořili dotazník, který se skládal jak z námi vytvořených položek, tak z přejatých škál. Vzhledem k tomu, že jsme některé klíčové nástroje a škály zařazené do dotazníku v nedávné době využili také v jiných výzkumech, k předběžnému ověření jejich psychometrických charakteristik jsme použili výsledky předchozích měření. Proto jsme dotazník pilotovali pouze na vzorku 80 studentů kombinovaných studií na MU pro ověření jeho praktických vlastností (srozumitelnost a časová náročnost vyplňování).

3.2.1 Základní popis vzorku netradičních studentů

V rámci dotazníkového šetření byly osloveny všechny veřejné české vysoké školy (n = 19), které dle údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2018) měly akreditován některý z pedagogických studijních oborů a programů[50]. Tyto vysoké školy byly nejprve osloveny s žádostí o spolupráci na výzkumu netradičních studentů pedagogických oborů a následně byly požádány o zaslání odkazu na vytvořený online dotazník všem svým studentům pedagogických oborů ve věku 26 a více let. Dotazníkové šetření probíhalo v období mezi 15. lednem a 15. květnem 2019. Dotazník vyplnilo celkem **1030 studentů z 11 českých veřejných vysokých škol**.

Relativně velké množství z výše uvedených 1030 studentů však nesplňovalo definiční charakteristiky netradičních studentů, jak jsme si je v našem výzkumu vymezili. Na základě odpovědí na demografické otázky tak byly z dalších analýz vyloučeni studenti, kteří nesplnili požadavek věku 26 a více let. Ponecháni byli zároveň jen ti studenti, kteří uvedli, že v době mezi ukončením střední školy a nástupem do současného studia přerušili své formální vzdělávání alespoň na jeden rok (tj. nestudovali vysokou školu ani se neúčastnili jiného formálního vzdělávání). Co se týká kritéria věku, z celkových 1030 studentů bylo 861 (83,6 %) z nich ve věku 26 let a více, ve vztahu ke kritériu přerušení formálního vzdělávání uvedlo pouze 754 (73,2 %) studentů, že svou vzdělávací dráhu po střední škole alespoň na rok přerušili. Při zkombinování obou kritérií jsme dospěli k finálnímu počtu **713 netradičních studentů**, což pro nás byl výchozí počet respondentů pro další analýzy.

Z tohoto počtu (713) netradičních studentů bylo 83,5 % žen a průměrný (*Me*) věk respondentů byl 40 let (minimum 26, maximum 73). Většina netradičních studentů studovala v kombinované formě studia (90,3 %), někteří však studovali i v prezenční formě (9,0 %). Jen tři respondenti (0,4 %) uvedli, že studují jak v prezenční, tak v kombinované formě. Zastoupení studentů bakalářského (53,4 %) oproti studentům magisterského stupně (45,3 %) bylo jen mírně vyšší. Co se týká studovaných oborů, přibližně

50 Obory (dnešní terminologií studijní programy) jsme vyhledávali na základě klasifikace oborů vzdělávání. Klasifikace byla přijata v roce 2016 jako mezinárodní standardní klasifikace vzdělání ISCED-F 2013. Do výběru byly zahrnuty i akreditované obory dle předcházející klasifikace oborů vzdělávání VŠ, skupina oborů č. 75 pedagogika, učitelství a sociální péče, které měly platné akreditace. Dnes funkční Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů vznikal až později.

polovina (50,5 %) respondentů studuje obor z kategorie pedagogických věd (pedagogika, andragogika, sociální pedagogika apod.), 45,3 % respondentů studuje učitelské obory a 3,8 % respondentů studuje obory z obou kategorií současně.

Na základě dalších deskriptivních údajů, které jsme v rámci dotazníkového šetření sledovali, lze uvést, že celkem 67,9 % respondentů tvořili rodiče jednoho či více dětí. Obdobně zastoupení byli respondenti uvádějící zaměstnání na plný úvazek (65,8 %). Výrazně menší část tvořili netradiční studenti pracující na částečný úvazek (14,9 %) a ještě méně respondentů uvádělo, že jsou podnikatelé (4,6 %). Nezanedbatelnou část netradičních studentů tvořili respondenti na mateřské či rodičovské dovolené (9,4 %). Vzhledem k množství rolí, které netradiční studenti ve svém životě zastávají, není příliš překvapivé, že pouze 1,4 % netradičních studentů na otázku týkající se současného ekonomického postavení uvedlo možnost student/studentka. Podrobnější údaje jsou uvedeny v tabulce 3.2.

Tabulka 3.2

Popis vybraných charakteristik vzorku netradičních studentů pedagogických oborů

	Vzorek netradičních studentů	**n**	**%**
Forma studia	kombinované/distanční	644	90,3
	prezenční	64	9,0
	v obou formách	3	0,4
	[chybí odpověď]	2	0,3
Stupeň studia	bakalářský stupeň	381	53,4
	magisterský stupeň	323	45,3
	oba stupně	3	0,4
	[chybí odpověď]	6	0,8

	Vzorek netradičních studentů	n	%
Rodinný stav	ženatý/vdaná	398	55,8
	v nesezdaném soužití	119	16,7
	svobodný/svobodná	117	16,4
	rozvedený/rozvedená	73	10,2
	vdovec/vdova	5	0,7
	[chybí odpověď]	1	0,1
Nejvyšší dosažené vzdělávní	bakalářský stupeň vysokoškolského vzdělání	241	33,8
	ukončené střední odborné s maturitou	205	28,8
	dokončená středoškolská nástavba (nebo VOŠ)	89	12,5
	ukončené střední všeobecné (gymnázium)	84	11,8
	magisterský stupeň vysokoškolského vzdělání	72	10,1
	vyučení s maturitou	16	2,2
	doktorské studium	5	0,0
	[chybí odpověď]	1	0,1
Současné ekonomické postavení	zaměstnanec na plný úvazek	469	65,8
	zaměstnanec na částečný úvazek (0,5 a vyšší)	95	13,3
	na mateřské/rodičovské dovolené	67	9,4
	soukromník, podnikatel, živnostník	33	4,6
	zaměstnanec na částečný úvazek (méně než 0,5)	11	1,5
	dlouhodobě v domácnosti	11	1,5
	student	10	1,4
	invalidní důchodce	7	1,0
	svobodné povolání	6	0,8
	nezaměstnaný / hledající práci	4	0,6

3.2.2 Popis vzorku netradičních studentů z hlediska jejich vzdělávací dráhy

Na základě odpovědí respondentů týkajících se jejich předchozí zkušenosti s vysokoškolským studiem a toho, zda tato zkušenost byla či nebyla úspěšná (tj. zda získali vysokoškolský titul), jsme byli schopni rozlišit následující tři typy netradičních studentů podle jejich dosavadní vzdělávací dráhy: netradiční studenti bez předchozí zkušenosti s vysokou školou, netradiční studenti s předchozím neúspěšně ukončeným studiem a netradiční studenti s předchozím úspěšně ukončeným vysokoškolským studiem. Počty netradičních studentů podle těchto typů uvádí tabulka 3.3.

Tabulka 3.3

Zastoupení jednotlivých typů netradičních studentů

	n	%
Žádná předchozí zkušenost s VŠ	267	37,5
Předchozí úspěšná zkušenost s VŠ	250	35,1
Předchozí neúspěšná zkušenost s VŠ	196	27,5
Celkem	**713**	**100,0**

V dotazníku jsme rovněž věnovali pozornost samotnému přerušení vzdělávací dráhy, které bylo jedním z definičních charakteristik netradičních studentů. Z celkových 713 respondentů s alespoň ročním přerušením mezi ukončením střední školy a nástupem do dosavadního studia jich přitom celkem 395 (tj. 55,4 %) uvedlo, že k němu došlo ihned po skončení SŠ. Těchto studentů jsme se následně ptali na důvody, které je vedly k tomu nepokračovat po střední škole ve studiu (šlo o otázku, ve které mohli respondenti uvést více důvodů). Četnosti uváděných důvodů jsou uvedeny v tabulce 3.4.

Tabulka 3. 4

Důvody, kvůli kterým respondenti po ukončení SŠ nepokračovali ve studiu na vysoké škole

	n	%
musel/a jsem začít pracovat (finanční důvody)	200	50,6
chtěl/a jsem začít pracovat	192	48,6
rodinné důvody (pomoc v rodinném podniku, nemoc v rodině, sňatek, těhotenství atd.)	155	39,2
domníval/a jsem se, že jsem dosáhl/a dostatečného vzdělání	153	38,7
nedostal/a jsem se na školu podle svých představ	138	34,9
nedařilo se mi ve škole (špatné výsledky)	59	14,9
nelíbilo se mi ve škole (nuda)	54	13,7
zdravotní důvody	25	6,3
[jiné důvody]	103	26,1

3.2.3 Představení a ověření škál využitých v dotazníku

Při popisu netradičních studentů jsme nepoužívali jen námi vytvořené položky (jako jsou například ty o předchozí vzdělávací dráze), ale přejali jsme také nástroje[51] ze zahraničí, které popisujeme v této podkapitole. Volili jsme takové nástroje, které jsou v zahraničí běžně používány ve výzkumu vysokoškolských studentů, přičemž jsme dali přednost těm, jimiž byli netradiční studenti již zkoumáni, aby naše výsledky byly co nejvíce srovnatelné s již existujícími zjištěními.

Všechny nově využívané nástroje byly přeloženy dvěma členy výzkumného týmu, poté byly překlady porovnány a znění pro pilotní verzi dotazníku bylo diskutováno všemi členy týmu. Po pilotáži byly některé položky přeformulovány do výsledné podoby, kterou předkládáme níže.

Akademická motivace

K měření akademické motivace netradičních studentů pedagogických oborů jsme využili škálu akademické motivace *(Academic Motivation Scale),* konkrétně verzi využívanou pro vysokoškolské prostředí (Vallerand et al.,

51 Řada měřicích nástrojů a škál, které jsme zařadili do dotazníku, mezi nimi i nástroj ASSIST, byla využita v rámci longitudinálního výzkumu Na cestě studiem (MUNI, 2021).

1992, 1993). V původním znění se tato škála skládá z 28 položek měřících intrinsickou motivaci (motivace k zažívání stimulace, motivace k dosahování úspěchu, motivace k poznání), tři typy extrinsické motivace (identifikovaná regulace, introjikovaná regulace, vnější regulace) a amotivaci. Každá z těchto sedmi subškál se skládala ze čtyř položek a byla měřena na sedmibodové Likertově škále (1 = vůbec neodpovídá, 7 = přesně odpovídá). Vallerand se spoluautory uvádějí uspokojivé hodnoty Cronbachova alfa jak pro intrinsickou (0,79 až 0,90), tak pro extrinsickou motivaci (0,62 až 0,89) i amotivaci (0,83 až 0,91) (Vallerand et al., 1992, 1993).

Pro ověření funkčnosti uvedeného nástroje k měření akademické motivace na našich datech jsme provedli konfirmační faktorovou analýzu. V jejím rámci jsme nejprve za využití všech 28 položek ověřovali originální sedmifaktorový model. Model se pohyboval na hranici přijatelnosti s ohledem na standardně přijímané ukazatele shody modelu s daty (viz Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016): χ^2 = 1157,2; *df* = 329; *p* = <0,001; CFI = 0,919; TLI = 0,907; RMSEA = 0,062; SRMR = 0,082). Při pohledu na standardizované odhady faktorových nábojů (viz tabulku 3.5) však bylo zřejmé, že položka EMer1 v rámci faktoru vnější regulace je problematická. Tuto položku jsme oproti originálnímu znění dotazníku upravili, jelikož se zdálo, že původní znění položky v kontextu českých netradičních studentů nefunguje (srov. Novotný et al., 2019). Ani námi upravená položka se však nezdála být funkční, proto jsme ji v následných analýzách nevyužívali. V rámci modifikace originálního modelu jsme po průzkumu modifikačních indexů přistoupili navíc k povolení korelace mezi chybovou složkou položek IMa1 a IMa2, IMse2 a IMse3 a mezi EMer2 a EMer4, a to na základě podobné formulace položek. Modifikovaný model pak již vykazoval o poznání lepší shodu s daty: χ^2 = 847,9; *df* = 300; *p* = <0,001; CFI = 0,945; TLI = 0,936; RMSEA = 0,053; SRMR = 0,054.

Tabulka 3.5

Standardizované faktorové náboje (standardní chyby odhadu v závorce) jednotlivých položek v rámci originálního a modifikovaného modelu akademické motivace

Faktor	Znění položky	Originální model	Modifikovaný model
Intrinsická motivace k zažívání stimulace (IMse)	Pro ty intenzivní pocity, které zažívám, když komunikuji své vlastní myšlenky s ostatními. (IMse1)	0,67 (0,02)	0,67 (0,02)
	Pro potěšení, které zažívám, když čtu myšlenky zajímavých autorů. (IMse2)	0,85 (0,01)	0,82 (0,02)
	Pro potěšení, které zažívám, když se cítím zcela ponořen/a do děl autorů. (IMse3)	0,80 (0,02)	0,77 (0,02)
	Pro povznášející pocit, který prožívám, když si čtu o různých zajímavých věcech. (IMse4)	0,86 (0,01)	0,87 (0,01)
Intrinsická motivace k dosahování úspěchu (IMa)	Pro potěšení, které prožívám během překonávání sám/sama sebe ve studiu. (IMa1)	0,81 (0,02)	0,78 (0,02)
	Pro potěšení z toho, že překonávám své osobní limity. (IMa2)	0,79 (0,02)	0,76 (0,02)
	Pro uspokojení, které cítím, když plním složité akademické úkoly. (IMa3)	0,72 (0,02)	0,73 (0,02)
	Protože vysoká škola mi umožňuje zažít osobní uspokojení z úsilí o excelentní studijní výkon. (IMa4)	0,73 (0,02)	0,73 (0,02)
Intrinsická motivace k poznání (IMk)	Protože učení se novým věcem mě těší a uspokojuje. (IMk1)	0,84 (0,01)	0,84 (0,01)
	Kvůli potěšení, které zažívám, když objevuji nepoznané věci. (IMk2)	0,84 (0,01)	0,84 (0,01)
	Pro potěšení, které zažívám, když si rozšiřuji znalosti o věcech, které mě baví. (IMk3)	0,87 (0,01)	0,87 (0,01)
	Protože díky studiu se můžu dále učit o mnoha věcech, které mě zajímají. (IMk4)	0,84 (0,01)	0,84 (0,01)

Faktor	Znění položky	Originální model	Modifikovaný model
Extrinsická motivace – identifikovaná regulace (EMidr)	Protože se domnívám, že mě vysokoškolské vzdělání lépe připraví na povolání, které jsem si vybral/a. (EMidr1)	0,70 (0,03)	0,71 (0,03)
	Protože mi to umožní zaměstnat se v oboru, který se mi líbí. (EMidr2)	0,52 (0,03)	0,53 (0,03)
	Protože mi to pomůže lépe se rozhodnout o mém profesním směřování. (EMidr3)	0,58 (0,03)	0,58 (0,03)
	Protože věřím, že pár let vzdělávání navíc zvýší mou pracovní kvalifikaci. (EMidr4)	0,71 (0,03)	0,69 (0,03)
Extrinsická motivace – introjikovaná regulace (EMintr)	Abych si dokázal/a, že vysokou školu úspěšně dokončím. (EMintr1)	0,82 (0,02)	0,82 (0,02)
	Protože díky vysokoškolským úspěchům se cítím důležitý/á. (EMintr2)	0,66 (0,02)	0,66 (0,02)
	Abych si dokázal/a, že jsem inteligentní. (EMintr3)	0,73 (0,02)	0,73 (0,02)
	Protože si chci dokázat, že budu ve studiu úspěšný/á. (EMintr4)	0,86 (0,01)	0,85 (0,01)
Extrinsická motivace – vnější regulace (EMer)	Protože to po mě vyžaduje zaměstnavatel. (EMer1)	0,09 (0,04)	— (—)
	Abych později získal/a lukrativnější práci. (EMer2)	0,84 (0,03)	0,70 (0,03)
	Protože chci mít pak dobrý život. (EMer3)	0,61 (0,04)	0,70 (0,03)
	Abych měl/a pak lepší plat. (EMer4)	0,74 (0,03)	0,56 (0,03)
Amotivace (AM)	Ani nevím, myslím si, že ve škole jen ztrácím čas. (AM1)	0,79 (0,02)	0,79 (0,02)
	Kdysi jsem měl/a na to dobrý důvod, ale teď si už nejsem jistý/á, jestli bych v tom vůbec měl/a pokračovat. (AM2)	0,66 (0,03)	0,66 (0,03)
	Nevím, a mám-li být upřímný/á, je mi to jedno. (AM3)	0,66 (0,03)	0,66 (0,03)
	Nevím, nechápu, co na vysoké škole dělám. (AM4)	0,77 (0,02)	0,77 (0,02)

Pozn.: jednotlivé položky byly uvedeny následujícím textem: „Na uvedené škále prosím vyjádřete, do jaké míry souhlasíte s každým jednotlivým výrokem o důvodech, proč studujete na vysoké škole.“

Vedle konfirmační faktorové analýzy byla zhodnocena i vnitřní konzistence jednotlivých faktorů (Cronbachovo alfa), která se u modifikovaného modelu pohybovala mezi 0,724 a 0,911 (konkrétně: IMse = 0,871; IMa = 0,844; IMk = 0,911; EMidr = 0,724; EMintr = 0,850; EMer = 0,765; AM = 0,808). Co se týká vztahu mezi jednotlivými faktory akademické motivace, vypočtené korelace jsou prezentovány v tabulce 3.6. Obecně můžeme říci, že vztahy mezi faktory odpovídají do značné míry kontinuu jednotlivých druhů motivace, jak je postuluje teorie sebedeterminace (srov. Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Vidíme silnou souvislost mezi třemi faktory intrinsické motivace, a zároveň slabší souvislost napříč jednotlivými druhy intrinsické motivace a jednotlivými druhy extrinsické motivace. Zároveň vidíme, že faktor amotivace vykazuje zápornou korelaci se všemi ostatními faktory motivace, což je rovněž v souladu s teorií. Přesto je poněkud v rozporu s teorií poměrně silná korelace (0,733) mezi intrinsickou motivací k dosahování úspěchu (IMa) a introjikovanou regulací v rámci extrinsické motivace (EMintr), která poněkud vybočuje z předpokládaného kontinua jednotlivých druhů motivace. Podobný případ je velmi silná korelace (0,815) mezi identifikovanou regulací (EMidr) a vnější regulací (EMer), jelikož na základě teorie sebedeterminace se na kontinuu mezi identifikovanou a vnější regulací objevuje introjikovaná regulace (EMintr), která by tudíž s uvedenými měla souviset více. Na druhou stranu, k podobným výsledkům jsme v tomto ohledu dospěli i v naší dřívější studii s jiným výzkumným vzorkem (Novotný et al., 2019). Určitým překvapením je také snad až příliš silná korelace (0,912) mezi intrinsickou motivací k zažívání stimulace (IMse) a intrinsickou motivací k poznání (IMk).

Tabulka 3.6

Tabulka korelací mezi jednotlivými faktory

	IMse	IMa	IMk	EMidr	EMintr	EMer	AM
IMse	1						
IMa	0,836	1					
IMk	0,912	0,796	1				
EMidr	0,419	0,548	0,457	1			
EMintr	0,378	0,733	0,368	0,391	1		
EMer	0,124	0,393	0,119	0,815	0,553	1	
AM	–0,521	–0,553	–0,605	–0,561	–0,226	–0,247	1

Studijní zátěž

Studijní zátěž představuje jeden z významných konceptů, jímž je popisována vysokoškolská zkušenost studentů. V našem dotazníku jsme použili škálu přiměřené zátěže *(Appropriate Workload)* využívanou v australském nástroji Course Experience Questionnaire s hodnotami Cronbachova alfa od 0,69 do 0,77 (Wilson et al., 1997).

I v tomto případě proběhlo ověření škály za využití konfirmační faktorové analýzy, jejíž výsledky ukázaly, že škála na našich datech funguje dobře: $\chi^2 = 12{,}4$; $df = 5$; $p = 0{,}030$; CFI = 0,995; TLI = 0,990; RMSEA = 0,048; SRMR = 0,015. Stejně tak byly uspokojivé standardizované faktorové náboje (viz tabulku 3.7), tudíž jsme nepřistupovali k žádným úpravám. Doplňme zároveň, že reliabilita (Cronbachovo alfa) škály studijní zátěže v našem vzorku dosahovala hodnoty 0,87.

Tabulka 3.7

Standardizované faktorové náboje (standardní chyby odhadu v závorce) jednotlivých položek v rámci faktoru studijní zátěže

Faktor	Znění položky	Originální model
Studijní zátěž	Máme příliš mnoho studijních povinností.	0,84 (0,02)
	Zdá se mi, že výuka se snaží postihnout až příliš mnoho témat.	0,69 (0,02)
	Máme většinou dost času pochopit věci, které se učíme.	0,67 (0,02)
	Studenti jsou pod velkým tlakem.	0,79 (0,02)
	Máme toho ke studiu tolik, že není možné to zvládnout pořádně.	0,80 (0,02)

Vnímaná podpora

Dotazníkovým šetřením jsme chtěli také zjistit, nakolik netradiční studenti pedagogických oborů vnímají, že jsou ve svém studiu na vysoké škole podporováni, což je v zahraničí opět poměrně běžná součást výzkumu vysokoškolských studentů. Podporou můžeme rozumět jak podporu službami poskytovanými vysokou školou (např. počítačové studovny, knihovny, poradenské služby atp.), tak podporu sociální v rámci akademické obce. K měření prvního aspektu podpory jsme využili šestipoložkovou škálu studijní podpory (Student support scale) z již zmíněného rozsáhlejšího dotazníku Course Experience Questionnaire (McInnis et al., 2001), u níž autoři udávají hodnoty Cronbachova alpha 0,71. Druhý aspekt jsme měřili pětipoložkovou škálou studijní komunity (Learning community scale) opět ze stejného nástroje s hodnotou Cronbachova alpha 0,80 (McInnis et al., 2001). Obě škály byly měřeny na pětibodové Likertově škále měřící míru souhlasu (1 = silně nesouhlasím, 5 = silně souhlasím).

Jelikož jsme obě škály vnímali jako součást obecnějšího konstruktu vnímané podpory, odhadovali jsme v rámci konfirmační faktorové analýzy jeden model, jenž zahrnuje dva faktory odpovídající vnímané podpoře ze strany služeb pro podporu studia a vnímané podpoře ze strany studijní komunity. Výsledky tohoto výchozího modelu naznačovaly, že model na naše data nesedí úplně dobře: χ^2 = 204,8; *df* = 43; *p* = <0,001; CFI = 0,915; TLI = 0,892; RMSEA = 0,077; SRMR = 0,049. Zvláště co se týče ukazatelů TLI a RMSEA. Přistoupili jsme proto k úpravě modelu na základě průzkumu modifikačních indexů a povolili korelace mezi rezidui některých

položek v rámci jednotlivých faktorů. Modifikovaný model pak již vykazoval o poznání lepší shodu s daty: χ^2 = 118,1; *df* = 38; *p* = <0,001; CFI = 0,958; TLI = 0,939; RMSEA = 0,058; SRMR = 0,049. V tabulce 3.8 zároveň uvádíme faktorové náboje jednotlivých položek výchozího i modifikovaného modelu.

Naše východisko, že použité škály lze použít pro měření různých aspektů společného konstruktu vnímané podpory, se ukázalo být oprávněné, jelikož mezi oběma faktory byla poměrně silná korelace (0,72). Uspokojivá byla rovněž vnitřní konzistence škál měřená za využití Cronbachovo alfa, která u vnímané podpory ze strany služeb pro podporu studia dosahovala hodnoty 0,762 a u vnímané podpory ze strany studijní komunity dosahovala hodnoty 0,775.

Tabulka 3.8

Standardizované faktorové náboje (standardní chyby odhadu v závorce) jednotlivých položek v rámci originálního a modifikovaného modelu vnímané podpory

Faktor	Znění položky	Výchozí model	Modifikovaný model
Vnímaná podpora ze strany služeb pro podporu studia (SSS)	Knihovní služby vyhovují mým potřebám. (SSS1)	0,48 (0,04)	0,55 (0,04)
	Mám přístup k informačním technologiím, kdykoli to ke studiu potřebuji. (SSS2)	0,54 (0,03)	0,59 (0,03)
	Jsem spokojen s poskytovanými kariérními radami. (SSS3)	0,60 (0,03)	0,51 (0,03)
	Když potřebuji, jsou relevantní studijní materiály dostupné. (SSS4)	0,68 (0,03)	0,70 (0,03)
	Poradenské služby na VŠ odpovídají mým požadavkům. (SSS5)	0,59 (0,03)	0,52 (0,03)
	Studijní materiály jsou jasné a srozumitelné. (SSS6)	0,65 (0,03)	0,72 (0,03)

Faktor	Znění položky	Výchozí model	Modifikovaný model
Vnímaná podpora ze strany studijní komunity (LCS)	Cítím se být součástí skupiny studentů a vyučujících, pro které je vzdělávání důležité. (LCS1)	0,68 (0,03)	0,73 (0,03)
	Mám možnost věnovat se spolu s vyučujícími a studenty svým akademickým zájmům. (LCS2)	0,67 (0,03)	0,69 (0,03)
	Naučil/a jsem se spolu s dalšími lidmi se sebedůvěrou prozkoumávat různé myšlenky. (LCS3)	0,62 (0,03)	0,63 (0,03)
	Mám pocit, že v průběhu výuky jsou využívány nápady a návrhy studentů. (LCS4)	0,55 (0,03)	0,52 (0,04)
	Cítím se být součástí akademické komunity. (LCS5)	0,68 (0,03)	0,67 (0,03)

Přístupy ke studiu

Zjišťování přístupů ke studiu patří k významnému směru výzkumů ve vysokém školství (Pabian, 2012). My jsme se rozhodli využít nástroj, který jsme již dříve použili pro výzkum tradičních i netradičních vysokoškolských studentů. Jedná se o nástroj známý pod zkratkou ASSIST (Entwistle et al., 2000, 2006; Tait et al., 1998). Původní verze tohoto nástroje je dvouúrovňová a skládá se z 52 položek. Protože jsme jej chtěli využít pouze k měření tří základních přístupů ke studiu (povrchový, strategický, hloubkový) zredukovali jsme počet položek, což je postup, který není výjimečný (srov. Bonsaksen, 2018). Bonsaksenova verze vykazovala přijatelné psychometrické vlastnosti i vnitřní konzistenci (0,64 u hloubkového přístupu, 0,71 u strategického a 0,65 u povrchového). V rámci našeho šetření jsme při výběru položek pro měření jednotlivých přístupů ke studiu vyšli jednak z Bonsaksenovy verze krátkých škál ASSIST, jednak z vlastní pilotní analýzy. Každý z přístupů ke studiu jsme tak měřili pomocí osmi položek, přičemž šest položek vždy odpovídalo položkám v Bonsaksenově verzi.

V rámci konfirmační analýzy jsme tak nejprve odhadovali výchozí model, ve kterém jsme využili všech 8 položek pro každý z přístupů ke studiu. Výchozí model však vykazoval neuspokojivé výsledky: χ^2 = 1114,1; *df* = 249; *p* = <0,001; CFI = 0,801; TLI = 0,780; RMSEA = 0,075; SRMR = 0,083.

Následně jsme proto zkusili využít pouze položky dle Bonsaksenova modelu, ovšem ani v tomto případě se model nezdál odpovídat našim datům: χ^2 = 786,4; *df* = 132; *p* = <0,001; CFI = 0,798; TLI = 0,766; RMSEA = 0,090; SRMR = 0,087. Přistoupili jsme proto k podrobnějšímu průzkumu modifikačních indexů a modifikaci modelu. Ve finálním modelu jsme nakonec použili pouze pět položek k měření každého z přístupů ke studiu, přičemž čtyři z těchto pěti položek u každého z faktorů vždy odpovídaly položkám ve verzi Bonsaksena a jedna položka se lišila. Zároveň jsme povolili korelaci chybové složky u položek STRA2 a STRA7 u strategického přístupu a u položek SURF1 a SURF8 v rámci povrchového přístupu, přičemž důvodem byla jejich věcná blízkost. Finální model pak již vykazoval uspokojivou shodu s daty: χ^2 = 274,2; *df* = 85; *p* = <0,001; CFI = 0,928; TLI = 0,912; RMSEA = 0,060; SRMR = 0,053.

Do tabulky 3.9 je zařazen přehled jednotlivých položek a jejich faktorových nábojů, a to pro všechny tři odhadované modely. Doplňme zároveň, že co se týče vztahů mezi jednotlivými přístupy ke studiu, setkáváme se v našich datech víceméně s tím, co předpokládá teorie. Mezi hloubkovým a strategickým přístupem je patrná pozitivní souvislost, ačkoli v případě našich dat jde možná až o příliš silnou souvislost (0,729). Naopak povrchový přístup souvisí negativně jak se strategickým (-0,415), tak i s hloubkovým přístupem ke studiu (-0,344). Vnitřní konzistence (Cronbachovo alfa) jednotlivých přístupů ke studiu se pak u finálního modelu pohybovala v uspokojivých hodnotách (hloubkový přístup = 0,754; povrchový přístup = 0,744; strategický přístup = 0,792).

Tabulka 3.9

Standardizované faktorové náboje (standardní chyby odhadu v závorce) jednotlivých položek v rámci výchozího modelu, Bonsaksenova modelu a modifikovaného (finálního) modelu přístupů ke studiu

Faktor	Znění položky	Výchozí model	Bonsaksenův model	Finální model
Hloubkový přístup (DEEP)	Když čtu článek nebo knihu, snažím se přijít na to, co přesně měl autor na mysli. (DEEP1)	0,60 (0,03)	0,60 (0,03)	0,60 (0,03)
	Když začínám studovat nové téma, snažím se sám/sama pro sebe uspořádat v hlavě, jak do sebe jednotlivé myšlenky zapadají. (DEEP2)	0,65 (0,03)	0,67 (0,03)	0,69 (0,03)
	Často se přistihnu, že zpochybňuji argumenty, které jsem slyšel/a na přednášce nebo četl/a v knize. (DEEP3)	0,06 (0,04)	0,03 (0,05)	— (—)
	Myšlenky z učebnic nebo článků často podnítí řetězec mých vlastních myšlenek. (DEEP4)	0,57 (0,03)	0,54 (0,03)	— (—)
	Když čtu, pečlivě zkoumám detaily, abych viděl/a, jak zapadají do toho, o čem se mluví. (DEEP5)	0,61 (0,03)	0,63 (0,03)	0,62 (0,03)
	Před tím, než začnu řešit nějaký problém nebo úkol, snažím se přijít na to, co za ním stojí. (DEEP6)	0,61 (0,03)	0,61 (0,03)	0,63 (0,03)
	Je pro mě důležité být s to sledovat argumentaci či chápat příčiny věcí. (DEEP7)	0,57 (0,03)	— (—)	0,55 (0,03)
	Někdy mě nějaké odborné téma tak zaujme, že cítím, že bych se mu rád/a dále věnoval/a. (DEEP8)	0,45 (0,04)	— (—)	— (—)

Faktor	Znění položky	Výchozí model	Bonsaksenův model	Finální model
Povrchový přístup (SURF)	Často mám pocit, že se utápím v obrovském množství materiálů, se kterým se máme vypořádat. (SURF1)	0,57 (0,03)	0,58 (0,03)	0,45 (0,04)
	Ve škole neděláme mnoho věcí, které by se mi zdály zajímavé nebo relevantní. (SURF2)	0,69 (0,03)	0,68 (0,03)	0,75 (0,02)
	Hodně z toho, co studuji, dává jen malý smysl: jsou to roztříštěné kousky informací, které spolu nesouvisejí. (SURF3)	0,76 (0,02)	0,75 (0,02)	0,82 (0,02)
	Často mám obavy, jestli vůbec budu schopný/á zvládat pořádně své studium. (SURF4)	0,45 (0,04)	0,45 (0,04)	— (—)
	Když se podívám zpátky, někdy se divím, proč jsem se vůbec rozhodl/a zde studovat. (SURF5)	0,61 (0,03)	— (—)	0,59 (0,03)
	Nejsem si moc jistý/á, co z přednášek je důležité, a tak se snažím pochytit vše, co zvládnu. (SURF6)	0,40 (0,04)	0,40 (0,04)	— (—)
	Svoje studium řídím výhradně podle toho, co si myslím, že bude vyžadováno. (SURF7)	0,28 (0,04)	— (—)	— (—)
	Často mi nedávají smysl věci, které si mám zapamatovat. (SURF8)	0,72 (0,02)	0,73 (0,03)	0,65 (0,03)

Faktor	Znění položky	Výchozí model	Bonsaksenův model	Finální model
Strategický přístup (STRA)	Umím si najít pro studium podmínky, které mi usnadňují zvládat moje studijní činnosti. (STRA1)	0,49 (0,03)	— (—)	— (—)
	Pečlivě si organizuji svůj čas na studium, abych ho co nejlépe využil/a. (STRA2)	0,77 (0,02)	0,74 (0,02)	0,66 (0,03)
	Pozorně procházím poznámky vyučujícího ke své práci, abych příště dostal/a lepší známku. (STRA3)	0,51 (0,03)	0,53 (0,03)	0,60 (0,03)
	Jsem dobrý/á v tom, že se dokážu snadno ponořit do studia, kdykoli je to potřeba. (STRA4)	0,56 (0,03)	0,56 (0,03)	0,50 (0,04)
	Během semestru spíš pracuji průběžně, než abych vše nechala na poslední chvíli. (STRA5)	0,71 (0,02)	0,70 (0,03)	— (—)
	Dávám do studia hodně úsilí, protože jsem odhodlán/a uspět. (STRA6)	0,63 (0,03)	0,64 (0,03)	0,66 (0,03)
	Většinou si předem plánuji svou práci do školy na příští týden, ať už v hlavě nebo na papíře. (STRA7)	0,63 (0,03)	— (—)	0,51 (0,04)
	Není pro mě vůbec těžké se ke studiu motivovat. (STRA8)	0,57 (0,03)	0,58 (0,03)	— (—)

Studijní angažovanost

Studijní angažovanost (*study engagement*) se často v zahraničí měří velmi rozsáhlými dotazníkovými nástroji zahrnujícími celou vysokoškolskou zkušenost (Kuh, 2003). Pro neprozkoumanou populaci českých netradičních studentů pedagogických oborů se nám však tento postup nejevil jako vhodný, protože jsme neměli dostupná data o tom, na základě jakých faktorů se konstruuje angažovanost ve studiu u českých netradičních studentů, a domnívali jsme se, že zde sociokulturní kontext může hrát významnou roli. Proto jsme se rozhodli měřit studijní angažovanost škálou, která se využívá v měření angažovanosti v andragogickém výzkumu

zejména v německy mluvících zemích. Jedná se o krátkou verzi Utrechtské škály studijní angažovanosti (Utrecht Work Engagement Student Scale, UWES-S) (Schaufeli et al., 2002a). Tato krátká verze (UWES-9S) sestává z devíti položek, přičemž trojice položek měří vždy jednu dimenzi studijní angažovanosti, jimiž jsou nasazení (*vigor*), oddanost (*dedication*) a zaujetí (*absorption*). Položky jsou měřeny na sedmibodové Likertově škále (1 = nikdy; 7 = vždycky). Schaufeli et al. (2002b, 2006) dokládají uspokojivé hodnoty vnitřní konzistence jak u dlouhé, tak u krátké verze nástroje (nasazení = 0,79, oddanost = 0,85, zaujetí = 0,65). Dle autorů lze přitom s angažovaností pracovat rovněž jako se souhrnnou hodnotou počítanou ze všech tří škál (Schaufeli et al., 2006).

Výsledky konfirmační faktorové analýzy originálního modelu poukázaly na relativně uspokojivou shodu s daty, ovšem s výjimkou indikátoru RMSEA, který je příliš vysoký: χ^2 = 161,2; *df* = 24; *p* = <0,001; CFI = 0,966; TLI = 0,949; RMSEA = 0,096; SRMR = 0,029. Rozhodli jsme se proto model mírně modifikovat a povolit korelaci mezi chybovými složkami některých položek. Modifikovaný model již vykazuje lepší výsledky: χ^2 = 111,1; *df* = 21; *p* = <0,001; CFI = 0,977; TLI = 0,961; RMSEA = 0,083; SRMR = 0,026. Hodnota RMSEA je sice stále poměrně vysoká, ale podařilo se ji alespoň přiblížit hranici 0,08, která bývá často považována za indikátor akceptovatelného modelu. Vzhledem k doporučení autorů ohledně využívání souhrnného skóre studijní angažovanosti (Schaufeli et al., 2006) a vzhledem k velmi vysokým korelacím mezi jednotlivými faktory studijní angažovanosti u modifikovaného modelu (mezi 0,962 a 0,982), jsme přistoupili rovněž k odhadu jednofaktorového modelu studijní angažovanosti: χ^2 = 123,8; *df* = 24; *p* = <0,001; CFI = 0,975; TLI = 0,963; RMSEA = 0,082; SRMR = 0,028. Jak je z uvedeného patrné, jednofaktorový model vykazuje téměř identické hodnoty jako model modifikovaný, takže můžeme říci, že oba tyto modely jsou srovnatelně vhodné.

Faktorové náboje všech tří modelů jsou k dispozici v tabulce 3.10. Doplňme také informaci o reliabilitě jednotlivých škál. V případě jednotlivých subškál studijní angažovanosti dosahovalo Cronbachovo alfa uspokojivých hodnot (nasazení = 0,837, oddanost = 0,854 a zaujetí = 0,804), v případě souhrnné studijní angažovanosti odpovídalo Cronbachovo alfa hodnotě 0,932.

Tabulka 3.10

Standardizované faktorové náboje (standardní chyby odhadu v závorce) jednotlivých položek v rámci originálního, modifikovaného a jednofaktorového modelu studijní angažovanosti

Faktor	Znění položky	Originální model	Modifikovaný model	Jednofaktorový model
Nasazení	Při studiu se cítím duševně silný/á.	0,82 (0,02)	0,83 (0,01)	0,83 (0,01)
	Při studiu se cítím nabitý/á energií.	0,86 (0,01)	0,85 (0,01)	0,84 (0,01)
	Když ráno vstanu, mám chuť jít do školy.	0,72 (0,02)	0,72 (0,02)	0,71 (0,02)
Oddanost	Do studia jsem nadšený/á.	0,89 (0,01)	0,88 (0,01)	0,87 (0,01)
	Jsem na své studium hrdý/hrdá.	0,72 (0,02)	0,72 (0,02)	0,71 (0,02)
	Moje studium mě inspiruje.	0,82 (0,02)	0,82 (0,02)	0,81 (0,02)
Zaujetí	Do svého studia jsem ponořený/á.	0,80 (0,02)	0,79 (0,02)	0,78 (0,02)
	Když studuji, zapomínám na všechno kolem.	0,64 (0,03)	0,63 (0,03)	0,62 (0,03)
	Když intenzivně studuji, cítím se šťastný/á.	0,86 (0,01)	0,85 (0,01)	0,83 (0,01)

Pracovní angažovanost

Jedním z dalších argumentů pro volbu výše zmíněného nástroje k měření studijní angažovanosti bylo to, že titíž autoři (Schaufeli et al., 2006) za použití stejného postupu a struktury konceptu angažovanosti vytvořili také nástroj k měření pracovní angažovanosti pro zaměstnance. Z tohoto původního nástroje o 17 položkách (hodnoty Crombachova alfa pro nasazení = 0,89, pro oddanost = 0,72 a pro zaujetí = 0,89) jsme vybrali 9 položek tak, aby symetricky kopírovaly nástroj využitý pro měření studijní angažovanosti. Naším cílem totiž bylo zjistit, jak pracovní angažovanost netradičních studentů souvisí s jejich angažovaností ve studiu.

I v případě pracovní angažovanosti jsme přitom odhadovali originální model, modifikovaný model a jednofaktorový model. Výsledky jsou

prezentovány v tabulce 3.11. Jak je z tabulky patrné, u originálního modelu jsme opět narazili na velmi vysokou hodnotu RMSEA, což nás přinutilo model modifikovat. Modifikovaný model již vykazuje uspokojivé hodnoty a hodnotu RMSEA se podařilo snížit k hranici 0,08. Při odhadu jednofaktorového řešení se však ukázalo, že na rozdíl od studijní angažovanosti je jednofaktorový model pracovní angažovanosti výrazně horší než modifikovaný model. A to i přesto, že korelace mezi jednotlivými faktory modifikovaného modelu jsou stále velmi vysoké (mezi 0,881 a 0,985). V případě pracovní angažovanosti jsme tak preferovali třífaktorové řešení.

Tabulka 3.11

Přehled indikátorů pro posouzení shody modelů s daty

	Originální model	Modifikovaný model	Jednofaktorový model
χ^2	206,6	103,3	207,6
Stupně volnosti	24	22	25
p	<0,001	<0,001	<0,001
CFI	0,950	0,978	0,950
TLI	0,926	0,964	0,928
RMSEA	0,118	0,082	0,116
SRMR	0,037	0,028	0,040

V tabulce 3.12 jsou pak doplněny údaje o faktorových nábojích v rámci všech tří odhadovaných modelů. Co se týče vnitřní konzistence jednotlivých subškál pracovní angažovanosti, Cronbachovo alfa opět dosahuje uspokojivých hodnot (nasazení = 0,812, oddanost = 0,910 a zaujetí = 0,818).

Tabulka 3.12

Standardizované faktorové náboje (standardní chyby odhadu v závorce) jednotlivých položek v rámci originálního, modifikovaného a jednofaktorového modelu pracovní angažovanosti

Faktor	Znění položky	Originální model	Modifikovaný model	Jednofaktorový model
Nasazení	V práci překypuji energií.	0,71 (0,02)	0,68 (0,03)	0,68 (0,02)
	V práci se cítím duševně silný/á.	0,84 (0,02)	0,81 (0,02)	0,81 (0,02)
	Když ráno vstanu, mám chuť jít do práce.	0,77 (0,02)	0,77 (0,02)	0,77 (0,02)
Oddanost	Ze svého zaměstnání jsem nadšený/á.	0,90 (0,01)	0,91 (0,01)	0,89 (0,01)
	Moje zaměstnání mě inspiruje.	0,90 (0,01)	0,90 (0,01)	0,89 (0,01)
	Jsem hrdý/á na práci, kterou dělám.	0,84 (0,01)	0,82 (0,02)	0,83 (0,02)
Zaujetí	Když intenzivně pracuji, cítím se šťastný/á.	0,76 (0,02)	0,77 (0,02)	0,72 (0,02)
	Do své práce jsem ponořený/á.	0,90 (0,01)	0,87 (0,02)	0,81 (0,02)
	Když jsem v práci, zapomínám na všechno kolem.	0,67 (0,03)	0,66 (0,03)	0,59 (0,03)

Vnímaný význam studia

Vzhledem ke specifickým rysům skupiny netradičních studentů jsme považovali za vhodné zjišťovat také vnímaný význam studia, tedy přínos studia pro jedince v širším kontextu. Inspirováni řadou autorů (McInnis et al., 2001; Ramsden, 1991; Stuckey et al., 2013) jsme kombinací převzatých položek a vlastních námětů vytvořili dvě škály. První měří vnímaný význam studia pro celoživotní učení, druhá vnímaný význam studia pro praxi. Konstrukt vnímaného významu studia je inspirován Ramsdenovým (1991) konstruktem spokojenosti s aspekty studijní zkušenosti (*satisfaction with aspects of the undergraduate experience*), který zachycuje studentskou percepci celkových výukových a studijních zkušeností v rámci studijního programu. Přímo ze zmíněného Ramsdenova (1991) dotazníku vychází první škála v našem nástroji, která zkoumá vnímaný význam studia pro celoživotní učení, respektive obrací pozornost k získaným měkkým dovednostem a obecně

relevanci studia pro celoživotní učení (*Graduate qualities scale,* McInnis et al., 2001). Druhou částí konstruktu vnímaného významu studia je význam studia pro praxi. Škála, kterou jsme pro tento účel vytvořili inspirováni konstruktem Stuckeyho et al. (2013), vychází z teorie transformativního učení. Z původního nástroje jsme vybrali pouze část věnovanou vnímání transformativního účinku vysokoškolského studia (Stuckey et al., 2013), přičemž jsme formulaci položek směřovali explicitněji k změně v praxi odpovídající charakteru netradičních studentů pedagogických oborů.

Podobně jako v případě vnímané podpory jsme i v tomto případě chápali obě škály jako součást obecnějšího konstruktu vnímaného významu studia, a tudíž jsme v rámci konfirmační faktorové analýzy odhadovali jeden model zahrnující dva faktory: vnímaný význam studia pro celoživotní učení a vnímaný význam studia pro praxi (tzv. transformativní učení). Výsledky tohoto výchozího modelu naznačovaly, že se model poměrně dobře shoduje s našimi daty: χ^2 = 126,3; *df* = 34; *p* = <0,001; CFI = 0,971; TLI = 0,962; RMSEA = 0,071; SRMR = 0,039. Přesto jsme po prozkoumání modifikačních indexů ještě povolili korelaci mezi rezidui položek *Díky studiu lépe dokáži ocenit i jiné pohledy než svůj vlastní* a *Díky studiu jsem získal/a sebejistotu ve zkoumání nových myšlenek*, a to s ohledem na jejich podobné znění. Finální model poté vykazoval mírně lepší hodnoty než model původní: χ^2 = 110,0; *df* = 33; *p* = <0,001; CFI = 0, 976; TLI = 0, 967; RMSEA = 0,065; SRMR = 0,038.

V tabulce 3.13 opět doplňujeme i faktorové náboje jednotlivých položek výchozího a finálního modelu. Korelace mezi oběma faktory přitom dosahovala poměrně vysoké hodnoty 0,638, což podporuje naše pojetí, kdy použité škály chápeme jako součást obecnějšího konstruktu vnímaného významu studia. Rovněž vnitřní konzistence škál měřená za využití Cronbachovo alfa je uspokojivá (u vnímaného významu studia pro celoživotní učení = 0,892 a u vnímaného významu studia pro praxi = 0,890).

Tabulka 3.13

Standardizované faktorové náboje (standardní chyby odhadu v závorce) jednotlivých položek v rámci výchozího a finálního modelu vnímaného významu studia

Škála	Znění položky	Výchozí model	Finální model
Vnímaný význam studia pro celoživotní učení	Vysoká škola ve mně posiluje mé nadšení pro celoživotní učení.	0,76 (0,02)	0,76 (0,02)
	Studium mi poskytuje široký rozhled v mém oboru.	0,76 (0,02)	0,76 (0,02)
	Díky studiu lépe dokáži ocenit i jiné pohledy než svůj vlastní.	0,65 (0,03)	0,63 (0,03)
	Naučil/a jsem se využívat to, co se učím na vysoké škole, v nových situacích.	0,78 (0,02)	0,79 (0,02)
	Díky studiu jsem získal/a sebejistotu ve zkoumání nových myšlenek.	0,78 (0,02)	0,77 (0,02)
	To, co jsem se na vysoké škole naučil/a, považuji za důležité pro svůj další život.	0,83 (0,02)	0,84 (0,02)
Vnímaný význam studia pro praxi (transformativní učení)	Díky svému studiu dělám některé věci v praxi jinak.	0,83 (0,02)	0,83 (0,02)
	Díky svému studiu jsem v praxi jistější.	0,85 (0,02)	0,85 (0,02)
	Díky svému studiu jsem změnil/a svůj pohled na některé otázky praxe.	0,82 (0,02)	0,82 (0,02)
	Díky svému studiu jsem otevřenější různým přístupům, s nimiž se v praxi setkávám.	0,78 (0,02)	0,78 (0,02)

3.2.4 Vztah dotazníkového šetření k dalším fázím výzkumu

Data z dotazníkového šetření byla analyzována metodami jednorozměrné analýzy, a poté, po ověření nástrojů, které jsme předložili v kapitole výše, jsme přistoupili k bivariačním analýzám, které částečně uvádíme v kapitole 8. Naším očekáváním bylo, že dotazníkem kvantifikované kategorie netradičních studentů z hlediska jejich vzdělávací dráhy budou významně souviset s dalšími charakteristikami studia netradičních studentů, jako je například jejich akademická motivace, přístup ke studiu či studijní angažovanost. Vzhledem k nejednoznačnosti těchto vztahů (viz kapitolu 8) jsme si pro následující kvalitativní fázi jako jeden z cílů vytyčili zjistit, jakými

způsoby se vzdělávací a životní dráhy promítají do studijní zkušenosti jednotlivých typů netradičních studentů.

Kvalitativní analýzy jsme se rozhodli zaměřit také na to, abychom hlouběji porozuměli motivaci českých netradičních studentů a jejich přístupům ke studiu, a abychom zjistili, jak tyto konstrukty souvisejí s kontexty konkrétních studií, jimž v dotazníku nemohl být věnován prostor.

Zároveň data z dotazníkového šetření u mnohých proměnných, jako jsou přístupy ke studiu či akademická motivace, měly tendenci tíhnout (ve srovnání se zahraničními výzkumy) ke středovým hodnotám (viz kapitolu 8).

Souběžně s probíhajícími kvalitativními fázemi výzkumu jsme přistoupili k sofistikovanějším kvantitativním analýzám dotazníkových dat, ty však již nesloužily jako podklad pro další fáze výzkumu, ale jako paralelní zdroje informací o netradičních studentech, jež jsme následně využili pro integraci výzkumných zjištění.

3.3 Druhá fáze výzkumu: biografické narativní rozhovory

Ve druhé fázi výzkumu jsme přešli ke kvalitativnímu typu zkoumání. Pomocí individuálních biografických narativních rozhovorů jsme mapovali životní cesty, které dovedly netradiční studenty k vysokoškolskému studiu. Cílem této fáze bylo především hloubkové porozumění životním příběhům respondentů, jejich vzdělávací dráze a prožívání aktuálního studia. V této fázi výzkumu jsme si kladli následující otázky:

Bio VO 1: Co vede netradiční studenty ke studiu pedagogických oborů na vysoké škole?

Bio VO 2: Které události můžeme retrospektivně identifikovat jako ty, které ovlivnily rozhodnutí vstoupit do formálního vzdělávání v dospělosti?

Bio VO 3: Jaký význam studenti připisují svému studiu?

Bio VO 4: Jaké vzdělávací biografie můžeme u netradičních studentů nalézt?

Narativní přístup byl zvolen, jelikož zachycuje komplexnost perspektivy zaměřené na jednotlivce (Webster & Mertova, 2007). Studium narativů je navíc dle Gougha (1997) vhodným způsobem, jak přistoupit k celé řadě teoretických i praktických problémů v oblasti vzdělávání. Z různých metod v rámci narativního přístupu byl zvolen typ narativního biografického

rozhovoru (blíže viz např. Burke, 2014). Narativní biografické rozhovory probíhaly na klidném místě, které bylo zvoleno podle přání respondenta (Lieblich et al., 1998) a s ohledem na to, aby bylo zajištěno soukromí. Protože se jednalo o vysokoškolské studenty, často to byly prostory jejich univerzity, případně tichá kavárna nebo i domov respondenta.

Všechny naše biografické rozhovory začínaly seznámením s průběhem rozhovoru a podepsáním informovaného souhlasu. Rozhovory trvaly jednu až dvě hodiny a skládaly se ze tří fází (Wengraf, 2001). V první úvodní fázi jsme respondentům představili vstupní narativní zadání (*initial narrative question*, inspirováno Lieblich et al., 1998; Rosenthal, 2004) v následovném znění:

> Představte si prosím, že byste chtěli napsat knihu o své vzdělávací dráze. Knihu, která popíše vaši vzdělávací dráhu od počátku až do dnešního dne. Myslíme tím vzdělávací dráhu v nejširším slova smyslu, tedy tu část vašeho života, která se týká vzdělávání, studia a učení. Představte si, že by vaše kniha o vaší vzdělávací dráze měla kapitoly. Jaké kapitoly by to byly? Byly by to například kapitoly o vztazích, které vás ovlivnily? O životních událostech? O úspěších či neúspěších? O lidech, se kterými jste se setkali? O pracovních či rodinných zkušenostech? Nebo třeba o významných rozhodnutích? Jaké kapitoly to budou, je ovšem zcela na vás, protože je to váš příběh a vaše kniha. Prosím vás, abyste si teď zkusil(a) zachytit vaše nejdůležitější kapitoly na papír. V tuto chvíli není podstatné, v jakém pořadí si kapitoly zaznamenáte, nemusí být vůbec chronologicky seřazeny. To, co si zaznamenáte na papír je pouze pro vás, jako pomůcka, abyste si ujasnili, co utvářelo vaši vzdělávací dráhu. Za chvíli vám tyto vaše poznámky mohou pomoci vyprávět příběh o vašich studijních zkušenostech.

Takto široce postavené zadání mělo za cíl dosáhnout narativního charakteru rozhovoru, stimulovat respondenty k tomu, aby utvářeli příběh samostatně a rozhodli o tom, co v jejich příběhu vidí jako důležité oni sami a nikoli tazatel (Flick, 1998). Po úvodním zadání měli respondenti dostatek času napsat si osnovu své knihy o vzdělávací dráze a přemýšlet o ní, jak dlouho si přáli. Když byli připraveni, pustili se do nepřerušovaného vyprávění. V jeho průběhu si tazatel (člen výzkumného týmu) dělal poznámky o částech vyprávění, které bude potřeba objasnit, aby

nezastavoval přirozený tok narace. Hlavní příběh tedy nebyl přerušován dalšími otázkami, ale byl podporován neverbálními projevy zájmu a pozornosti (Rosenthal, 1993).

Poté co respondent považoval své vyprávění za ukončené, následovala druhá část narativního rozhovoru. Vycházela výhradně z úvodní spontánní narace a jejím cílem bylo objasnit vágní nebo nejasné výroky a období za pomoci doplňujících otázek. Závěrečná fáze rozhovorů cílila na veškerá biografická data chybějící ve vyprávění a využívala tzv. externí narativní otázky, které tazatel pokládal respondentovi na doplnění dat. Jednalo se např. o tyto oblasti: motivy pro vstup na vysokou školu, motivy pro výběr konkrétního oboru, vnímaný význam studia.

3.3.1 Popis vzorku respondentů

Sběr dat biografických narativních rozhovorů probíhal od dubna 2019 do ledna 2020. Respondenti splňující naše kritéria pro status netradičních studentů byli nejprve oslovováni podle dostupnosti prostřednictvím kontaktů členů týmu na fakultách s pedagogickými obory a postupně se vzorek rozšiřoval metodou sněhové koule. Vzorek byl zároveň budován graduálně tak, aby byla dosažena teoretická saturace v zastoupení co do věku, genderu, oboru studia, typu vysoké školy a aby byl vyvážen především podle typu předchozí vzdělávací dráhy. Celkově se jednalo o 30 respondentů.

Ukázalo se, že mnozí respondenti měli předchozí zkušenost zároveň s úspěšným i neúspěšným vysokoškolským studiem. Proto se u tohoto kritéria zdá být vzorek na první pohled nevyvážen, jelikož do kategorie netradičních studentů s úspěšným studiem spadají zároveň respondenti s prvním neúspěšným studiem, kteří už ale následné studium úspěšně dokončili. Vzorek rovněž obsahuje více žen, což odpovídá genderovému rozložení v pedagogických oborech.

Tabulka 3.14

Popis kvalitativního vzorku biografických narativních rozhovorů

		Počet respondentů	Anonymizovaná identifikace respondeta
Gender	Muž	6	B, F, K, S, T, Ť
	Žena	24	A, B, C, D, E, G, H, CH, I, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, Š, U, V, W, X, Y, Z, Ž
Věk	26–40	17	B, D, E, G, H, CH, I, J, K, N, O, P, Q, S, T, W, Y
	41–55	11	A, C, L, M, R, Š, Ť, U, X, Z, Ž
	55+	2	F, V
Obor studia	Učitelské obory	14	E, I, K, L, M, O, P, Q, S, Š, T, Ť, U, V
	Neučitelské obory	16	A, B, C, D, F, G, H, CH, J, N, R, Š, W, X, Y, Z, Ž
Vzdělávací dráha	Odložené studium	11	B, C, D, G, M, P, R, S, T, U, V
	Předchozí úspěšné studium	13	E, H, CH, K, N, O, Q, Š, Ť, W, Y, Z, Ž
	Předchozí neúspěšné studium	6	A, F, I, J, L, X

3.4 Třetí fáze výzkumu: ohniskové skupiny

Ohniskové skupiny (Morgan, 1996) byly v našem výzkumu pojaty jako rozhovor se studijní skupinou o studiu, v němž na sebe respondenti mohli reagovat a společně utvářet mnohovrstevnaté odpovědi postihující jejich studijní realitu z různých úhlů. Dynamika skupiny, vzájemné reakce, doplňování a zpřesňování výpovědí působí jako stimulace pro pojmenování skupinou tušených významů a letmých vzpomínek a mohou zviditelnit významy a postoje, které stěží zachytíme v individuálním rozhovoru (Kamberelis & Dimitriadis, 2013). Proto ohniskové skupiny sloužily v našem výzkumném designu jako metoda, kterou jsme vyvažovali individuální zaměření narativních rozhovorů, a zároveň jsme jimi postihovali skupinové procesy, které tvoří nedílnou část studijní zkušenosti netradičních studentů.

Pomocí ohniskových skupin jsme hledali odpovědi na následující výzkumné otázky:

FG VO1: Jak vnímají respondenti své současné studium, obor a instituci, na níž studují?

FG VO2: Jak vnímají respondenti své spolužáky a vzájemnou podporu ve studijní skupině/studijních skupinách?

FG VO3: Jaké bariéry vnímají respondenti při studiu? Jak je překonávají?

3.4.1 Vstup do terénu a volba respondentů

Vzorek jsme sestavovali tak, aby postihoval co nejširší spektrum pedagogických oborů a vysokoškolských pracovišť na veřejných vysokých školách v České republice. Proto jsme do něj zahrnuli jak učitelská, tak neučitelská studia, a v rámci těchto skupin jsme se snažili obsáhnout co nejvíce oborů. Dále jsme se snažili zachytit různou velikost institucí, proto v našem vzorku jsou jak větší, tak menší veřejné vysoké školy. Vzhledem k tomu, že nejvyšší počty netradičních studentů jsou v kombinované formě studia, a my jsme chtěli prostřednictvím ohniskových skupin postihnout i vzájemné vztahy mezi netradičními studenty v rámci studijních skupin, byly ohniskové skupiny realizovány v rámci kombinovaných studií.

Po vytipování konkrétních vysokoškolských pracovišť byli osloveni garanti či vyučující příslušného pedagogického oboru s prosbou o poskytnutí prostoru pro realizaci ohniskové skupiny. Dále už domluva probíhala různě. Například nám vyučující po dohodě se studenty zprostředkoval místo a čas pro realizaci ohniskové skupiny, kam studenti mohli dobrovolně přijít. Jinou možností bylo, že vyučující dal studentům možnost účastnit se ohniskové skupiny namísto své výuky v konkrétní učebně v čase, který měli studenti v rozvrhu. V takovém případě jsme studentům vysvětlili náš záměr a dali jsme jim možnost se účastnit ohniskové skupiny či místnost opustit, případně se účastnit jako diváci. Strukturu vzorku z hlediska charakteristik studijních skupin popisuje tabulka 3.15. Pro zachování anonymity neuvádíme konkrétní obor, který by mohl v kombinaci s dalšími údaji umožnit identifikaci dat.

Tabulka 3.15

Struktura vzorku: Charakteristiky studijních skupin zahrnutých do vzorku

Označení ohniskové skupiny	Typ oboru	Velikost VŠ	Stupeň studia	Ročník	Počet respondentů
FG1	učitelský	do 10 tis.	Mgr.	5.	8
FG2	neučitelský	do 10 tis.	Mgr.	1.	13
FG3	učitelský	nad 10 tis.	Mgr.	4.	9
FG4	neučitelský	do 10 tis.	Bc.	3.	12
FG5	neučitelský	nad 10 tis.	Bc.	2.	8
FG6	učitelský	nad 10 tis.	Bc.	2.	5

Realizaci ohniskové skupiny jsme zahájili představením projektu i výzkumníků, ujištěním o anonymitě a nastavením pravidel diskuse. Rovněž jsme se ujistili, že všichni účastníci jsou ve věku nejméně 26 let a že minimálně na jeden rok přerušili studijní dráhu.

3.4.2 Sběr dat prostřednictvím ohniskových skupin

Ohniskové skupiny realizovali vždy dva členové výzkumného týmu. Účastníci rozhovoru byli usazeni do kruhu tak, aby všichni měli možnost vzájemného očního kontaktu, dva výzkumníci seděli mezi respondenty na různých místech kruhu, bylo zajištěno občerstvení pro podporu neformální atmosféry. Rozhovor byl nahráván vždy na dvě nahrávací zařízení umístěná na různých místech. Délka rozhovoru byla 60 až 120 minut podle možností konkrétní skupiny respondentů.

Tazatelské schéma bylo nastaveno tak, aby nejprve usnadnilo jednotlivým respondentům vstoupit do komunikačního prostoru a povzbudilo vzájemné interakce (Kitzinger, 1994). Proto jsme po úvodu otevřeli ohniskovou skupinu s využitím storytellingových karet. Jedná se o sadu fotografií umožňujících široké spektrum interpretací a vybízejících k vlastní projekci[52]. Projektivní techniky jsou v literatuře (Catterall & Ibbotson, 2000) doporučovány k vzbuzení zájmu respondentů a odbourání bariér

52 Konkrétně byl použit komerční produkt značky *b-creative* (Shymon, 2020).

na počátku rozhovoru či ohniskové skupiny, a rovněž nám se jejich využití velmi osvědčilo. Před studenty bylo vyloženo množství (cca 100) karet a byli vyzváni, aby si vybrali jednu, která vystihuje, jak se nyní cítí ve svém studiu. Pak byli respondenti vyzváni k tomu, aby v libovolném pořadí svoji kartu krátce popsali a vysvětlili, proč si zvolili právě ji. Tímto postupem, který často vyvolal spontánní výbuchy smíchu, jsme velmi brzy mohli jako výzkumníci vnímat atmosféru ve skupině a prolomit ostych. Nadto jsme tak získali hodnotná data využívající metafor a přirovnání. Tím, že otázka zahrnovala nejen volbu obrázku, ale i jeho popis a vysvětlení volby respondentem, eliminovali jsme potíže s interpretací, které jsou někdy s projektivními technikami spojovány (Catterall & Ibbotson, 2000).

Následovalo kladení otázek tak, aby rozhovor plynul co nejpřirozeněji. Jeden z výzkumníků diskuzi zřetelněji moderoval, zajišťoval dynamiku rozhovoru a komunikační prostor pro každého z respondentů. Výzkumníci podporovali vzájemné interakce, a tak máme v datech delší pasáže, v nichž na sebe respondenti navzájem reagují a společně se snaží komplexně odpovědět na otázku. Zároveň výzkumníci sledovali neverbální reakce respondentů a snažili se povzbuzovat k vyjádření i ty účastníky, kteří zastávali jiný postoj než ten, který byl právě hovořícími rozvíjen (Greenbaum, 1999). Linie hovoru se chvílemi vyvíjela spontánně, proto druhý výzkumník kontroloval, zda v průběhu byly položeny všechny otázky a byla pokryta všechna témata. Rozhovor byl ukončen poděkováním. Data z ohniskových skupin byla doslovně přepsána, tam, kde to bylo potřeba, byly pro přepis využity oba zvukové záznamy (Catterall & Ibbotson, 2000).

3.4.3 Analýza kvalitativních dat

Analýza kvalitativních dat z obou zdrojů, tedy biografických narativních rozhovorů a ohniskových skupin, probíhala ve čtyřech vzájemně propojených fázích, které pojmenováváme podle klíčových analytických postupů jako iniciální fázi, zaměřenou fázi, selektivní fázi a narativní fázi.

V první fázi byl celý datový korpus kódován iniciálním kódováním v programu Atlas.ti. Výsledkem první fáze analýzy byly dvouúrovňové kódy (Friese, 2019), přičemž první část kódu tvořil provizorní název kategorie a druhou část specifický aspekt výpovědi. Jednalo se o provizorní kategorie, které byly diskutovány mezi členy výzkumného týmu a sloučeny

do vyšších tematických celků (např. slaďování závazků, vztah ke studiu, motivace ke studiu atd.).

Identifikované celky dat byly v druhé, zaměřené fázi rozděleny mezi členy týmu k podrobnější analýze. V rámci kategorií pak jednotliví členové týmu používali jak otevřené, tak zaměřené kódování (Charmaz, 2006) a průběžné výsledky analýz jsme si připomínkovali.

Přibližně po půl roce intenzivní práce na analýze v rámci kategorií jsme přistoupili ke třetí fázi analýzy spočívající v postupné selekci klíčových kategorií a k analýze jejich vzájemných vztahů. Jako podklad v této třetí, selektivní fázi nám sloužil návrat k analýze na úrovni jednotlivých respondentů a jednotlivých ohniskových skupin. Zjišťovali jsme, jaké podoby mají vybrané kategorie u jednotlivých respondentů, a hledali jsme obecnější vzorce kombinací. Na tomto základě jsme vytvořili analytický příběh, který po několika kolech připomínkování dospěl ke zde prezentované podobě (kapitola 10). V třetí vlně analýzy dat se uplatňovaly zejména postupy zakotvené teorie podle konstruktivistické tradice (Charmaz, 2006).

Čtvrtá fáze kvalitativní analýzy, která časově probíhala paralelně s třetí, využívala procesů narativní analýzy a pracovala přirozeně pouze s narativními rozhovory.

V metodologii sociálních věd se o narativní analýze uvažuje dvojím způsobem (De Fina & Georgakopoulou, 2019; Polkinghorne, 1995; Šeďová, 2014). První způsob je blízký tematické analýze narativů a využívá různých přístupů kvalitativní analýzy, aby dospěl ke kategorizaci. Druhý přístup k narativní analýze využívá různorodých datových zdrojů, přičemž výsledky bývají prezentovány ve formě vyprávění nebo jsou jako vyprávění analyzována. V prvním přístupu se nejčastěji interpretují data napříč celým souborem, v druhém přístupu se každé vyprávění interpretuje individuálně. Protože veškerá data z individuálních rozhovorů byla sbírána narativním způsobem, využili jsme pro práci s našimi daty oba možné přístupy k biografickým datům: analýzu narativů i narativní analýzu. Prvnímu typu analýz jsme se věnovali v první, druhé a třetí fázi kvalitativní analýzy, nyní pojednáme o druhé využité variantě, která nacházela uplatnění ve čtvrté fázi kvalitativních analýz.

Metodu narativní analýzy jsme použili pro ilustraci jednotlivých vzdělávacích drah na životních příbězích, které jsou součástí kapitoly 4. Každý

příběh byl analyzován a interpretován jako celostní jednotka (Clandinin & Connelly, 2000; Wertz, 2011). V literatuře je někdy tento přístup označován jako holistický přístup k obsahu narativu (Lieblich et al., 1998), pro nějž je typické soustředění se na obsah narativu (nikoliv formu) a každá z jednotek narativu se analyzuje s ohledem na celek a význam, který nese. Rozhovory byly nejdříve seřazeny podle typu vzdělávací dráhy a následně vzájemně srovnávány metodou konstantní komparace, a to jak v rámci jednoho typu vzdělávací dráhy, tak i mezi typy vzdělávacích trajektorií. Pro kapitolu byly vybrány příběhy, které nejlépe ilustrují typ předchozí vzdělávací dráhy netradičních studentů.

Následně byl datový materiál připraven pro vytvoření příběhu v podobě, jak jej předkládáme v kapitole 4. Pro narativní výzkum je typické konstruování, dekonstruování a rekonstruování příběhu (Wertz, 2011). Fáze konstruování spočívala v čištění dat z původní transkripce do celistvějšího a nepřerušovaného vyprávění. Dekonstruování a rekonstrukce příběhu probíhala tak, že na příběh bylo v souladu s narativním zadáním nahlíženo jako na knihu o vzdělávací dráze, která obsahuje dílčí kapitoly. Tyto kapitoly v podobě vývojových fází životního příběhu buď respondenti explicitně formulovali sami v rozhovoru, nebo bylo úkolem narativní analýzy, aby je v narativech identifikovala a narativní data rozdělila do kapitol (rekonstrukce). Výsledně sepsaný příběh byl před publikováním každým z respondentů autorizován, jelikož se jedná o delší úryvek z dat, než je tomu v ostatních kapitolách, a obsahuje osobnější informace. Všichni respondenti s publikováním svého životního příběhu vyjádřili souhlas.

3.5 Čtvrtá fáze: integrace výzkumných zjištění

Integrace výzkumných zjištění neprobíhala v rámci našeho projektu jako lineární proces, ale spíše, přibližně po roce a půl trvání projektu, jako pravidelně se vynořující téma našich týmových diskuzí. V souladu s literaturou o smíšeném výzkumném designu jsme usilovali o to, podat zprávu z dílčích fází našeho výzkumu a funkčně využít naše dříve zjištěné nálezy pro další fáze (Creswell & Clark, 2017). Zároveň bylo naším cílem nalézt takové téma, které nám umožní integrovat důležitá zjištění do jednoho smysluplného a informačně hodnotného celku (Bergman, 2008).

Při studiu zahraniční literatury a při psaní projektové žádosti jsme se domnívali, že takovým integrujícím tématem mohou být vzdělávací dráhy

netradičních studentů, které vysvětlí jejich další charakteristiky. Jak jsme již uvedli výše, kvantitativní fáze pro takový postup neposkytla dostatečnou oporu, a proto jsme se zejména v analýze narativních biografických rozhovorů zaměřovali právě na porozumění vlivu vzdělávací dráhy na studium netradičních studentů. Při těchto analýzách se ukázaly vzdělávací dráhy jako významný, nicméně spíše kontextuální konstrukt, který vysvětluje zkušenost netradičních studentů se studiem pouze z části.

Zejména data z ohniskových skupin, která ukázala významné rozdíly ve spokojenosti se studiem v rámci jednotlivých studijních skupin, nás vedla k podrobnějším analýzám kontextu studia a jeho vlivu na studijní charakteristiky netradičních studentů. Naše kvantitativní data však pro posun integrace tímto směrem nenabízela příliš silnou oporu. Oklikou nás však naše kvantitativní analýzy dovedly ke konstruktu studijní angažovanosti, který jsme, jak je uvedeno výše, v českém kontextu záměrně měřili nástrojem, který abstrahuje od konkrétních kontextuálních proměnných, které by se studijní angažovaností mohly souviset. Začali jsme se tedy v kvantitativních analýzách ptát, jaké proměnné bychom mohli vnímat jako antecedenty a jaké jako konsekventy studijní angažovanosti. Paralelně s tím jsme pracovali na analytickém příběhu, který by integroval kvalitativní zjištění, a ptali jsme se, jaké by byly vztahy mezi kategoriemi, pokud bychom jako centrální kategorii zvolili právě studijní angažovanost.

Na základě těchto postupů vznikly dva modely vztahů mezi studijní angažovaností netradičních studentů a dalšími konstrukty, jeden pro kvalitativní a druhý pro kvantitativní zjištění. Porovnáváním těchto modelů a redukcí vztahů na ty klíčové jsme pak dospěli k integrujícímu modelu, který předkládáme v kapitole 10.

3.6 Etika výzkumného šetření

Při promýšlení záměru i při realizaci výzkumného šetření jsme se snažili dodržovat co nejlépe etické zásady přijímané jak českou, tak mezinárodní komunitou pedagogických výzkumníků (Průcha & Švaříček, 2009).

Při oslovování respondentů jsme vždy zdůrazňovali dobrovolnost účasti na výzkumu, možnost od výzkumu kdykoli odstoupit a možnost neodpovídat na jakoukoli z položených otázek. Při dotazování skrze osobní kontakt jsme důsledně dbali na to, aby se nikdy vztah respondenta a tazatele nekřížil se vztahem studenta a vysokoškolského učitele na pracovišti,

kde konkrétní netradiční student studoval (tato podmínka byla stanovena Etickou komisí pro výzkum Masarykovy univerzity při schvalování projektu). Data byla důsledně a co nejdříve anonymizována a údaje o respondentech byly uchovávány odděleně od datového materiálu. Každý z respondentů byl o výzkumu informován s možností klást doplňující otázky a byl mu předložen k podpisu informovaný souhlas schválený Etickou komisí pro výzkum Masarykovy univerzity.

Při publikování našich dat se snažíme o to, aby nebylo možné na základě úryvků identifikovat jednotlivé respondenty. V jediném případě, kdy by teoreticky taková identifikace byla možná, neboť se jedná o soubor konkrétních biografických údajů, byli tři respondenti požádáni o autorizaci publikovaných textů (kapitola 4).

Aby nemohlo dojít k identifikaci studijních skupin účastnících se ohniskových skupin například jejich učiteli, kteří nám zprostředkovali kontakt (na základě kombinace informací o ročníku studia, typu pedagogického oboru a počtu respondentů), uvádíme v textu čísla identifikující konkrétní ohniskovou skupinu napříč textem, ale tato čísla jsou skupinám přidělena náhodně bez vztahu k označení uvedenému v tabulce popisující vzorek ohniskových skupin.

V souladu s etickými doporučeními se snažíme o to, abychom data, která jsme od našich respondentů získali, co nejlépe analyticky vytěžili a abychom naše zjištění dovedli k aplikovatelným závěrům, které mohou být využity k podpoře netradičních studentů v České republice (kapitola 11).

3.7 Limity výzkumného šetření a ponechaná bílá místa

Nehledě na to, že jsme se snažili postupovat v našem výzkumu co nejkorektněji, jsme si vědomi limitů, které naše šetření má. Limity metodologické mají logicky přesah i do omezení dosahu meritorních zjištění. I proto náš výzkum ani zdaleka nemůže pokrýt deficit empirického výzkumu vysokoškolského vzdělávání obecně (Kasíková, 2015a, 2015b; Pabian, 2012; Šima & Pabian, 2013), ani ještě hlubší deficit výzkumu netradičních studentů pedagogických oborů v České republice.

V různých fázích výzkumu jsme čelili rozmanitým výzvám. Co se týče kvantitativní fáze výzkumu, naše původní ambice realizovat reprezentativní šetření narazila na několik pro nás nepřekonatelných bariér. Jednak to byla absence potřebných statistických údajů na národní úrovni, která by nám

umožnila konstruovat stratifikovaný výběr našich respondentů. Druhým limitem byl fakt, že jsme byli zcela odkázáni na dobrou vůli konkrétních prorektorů, proděkanů a vedoucích ústavů, kteří jediní nám mohli dát souhlas k realizaci šetření v jejich instituci. Současně museli být ochotni zprostředkovat nám kontakt s osobou, která by byla schopna vygenerovat z informačních systémů e-mailové adresy studentů pedagogických oborů ve věku 26 let a více[53]. Tyto limity jsme se alespoň částečně snažili kompenzovat dostatečnou velikostí vzorku, k němuž jsme dospěli po několika kolech opakovaných žádostí na jednotlivých institucích.

Fakt, že jsme vstoupili do výzkumu poměrně neprobádané skupiny kvantitativním sběrem dat, tedy dotazníkovým šetřením, s sebou přirozeně nese další limit. Totiž že volba konkrétních škál se řídila spíše rešeršemi zahraničních výzkumů, než znalostí a představou o vztazích mezi proměnnými v českém kontextu. Nadto škály, které používáme, jsou často v českém prostředí používány poprvé a mají za sebou pouze jednu pilotáž. Tento limit jsme se snažili kompenzovat důsledným ověřováním použitých nástrojů konfirmační faktorovou analýzou a úpravou modelů před dalšími analytickými operacemi.

Co se týká kvalitativních fází výzkumu, jako limit vnímáme to, že všichni členové výzkumného týmu jsou sami vysokoškolskými učiteli pedagogických oborů, což mohlo ovlivnit komunikaci s našimi respondenty a zkreslit naše vnímání dat jak z narativních biografických rozhovorů, tak z ohniskových skupin. Zkreslení dat v rámci analýz jsme se snažili redukovat dlouhodobými a opakovanými rozhovory v týmu nad našimi zjištěními i co možná nejpreciznější prací s daty. Zkreslení při samotném sběru dat jsme se snažili minimalizovat jak délkou rozhovorů, tak opakovanými ujištěními o zachování anonymity respondentů i vysokoškolských pracovišť, na nichž studují.

Konečně zmiňme jako limit i to, že všichni naši respondenti se do výzkumu zapojili dobrovolně a ze své svobodné vůle. Je možné, zejména u respondentů ohniskových skupin, že motivaci účastnit se měli buď spíše ti, kteří byli velmi spokojeni se svým studiem, či ti velmi nespokojení. Nicméně fakt, že naše data zachytila oba tyto póly, nám dává naději, že klíčové jevy a procesy vztahující se ke studiu netradičních studentů

53 Podle kritéria přerušení studia jsme netradiční studenty oddělili až v případě, že vstoupili do online dotazníku. Pokud uvedli, že přerušení nemají, nebyla od nich sbírána další data.

pedagogických oborů v České republice se v našem výzkumu podařilo zachytit.

Snažili jsme se o netradičních studentech pedagogických oborů na českých vysokých školách pojednat co nejkomplexněji s využitím variabilních výzkumných přístupů jak kvalitativních, tak kvantitativních. Nicméně stále byli v našem zorném poli samotní netradiční studenti, kterých jsme se různými způsoby doptávali, a oni nám ze svého úhlu pohledu odpovídali. Pokud nahlédneme na výzkum vysokoškolského vzdělávání v jeho tematické struktuře (Tight, 2012), pak jsou metodologické limity našeho výzkumu v podstatě typické pro celou tematickou oblast výzkumu studentské zkušenosti (*student experience*). Daty nemáme pokrytý pohled vysokoškolských učitelů na studium netradičních studentů. Také nám chybí náhled samotných vysokých škol, které jim studium nabízejí, a náhled těch, kterých se studium netradičních studentů také velmi úzce dotýká: partnerů, dětí, kolegů v zaměstnání, přátel. Vzhledem k tomu, že nemáme k dispozici tyto další perspektivy, se jen opatrně a pouze pohledem studentů můžeme vyjadřovat k některým dalším tematickým oblastem výzkumu (Tight, 2012), otázkám vyučování a učení (*teaching and learning*) a kvality (*quality*). Mimo náš záběr, a tedy i mimo naše možnosti modelovat vzájemné vztahy, se ocitá plánování výuky (*course design*), vzdělávací politika (*system policy*), řízení vysokých škol (*institutional management*), akademická práce (*academic work*) a výzkum (*knowledge and research*). Tyto oblasti zde jmenujeme proto, abychom jednak ukázali, jak se metodologické pojetí našeho výzkumu promítá do limitů formulací věcných závěrů, dále abychom naznačili, jak široký prostor pro další výzkum se zde otevírá a jaké jsou další možnosti, jak uchopit téma vysokoškolského vzdělávání a specificky netradičních studentů.

Kapitola 4

Jaké jsou vzdělávací dráhy a životní příběhy netradičních studentů

Katarína Rozvadská, Karla Brücknerová

Po teoretickém ukotvení skupiny netradičních studentů pedagogických oborů a představení metodologie našeho výzkumu se konečně můžeme začíst do první empirické kapitoly[54]. Ve čtvrté kapitole této knihy se budeme zabývat vzdělávacími drahami netradičních studentů a životními příběhy, které je ke studiu přivedly. V první části se zaměříme na vzdělávací dráhy, které budeme dokládat naším kvantitativním i kvalitativním vzorkem. Ve druhé, kvalitativní části budeme tyto dráhy navíc ilustrovat nejenom průřezovou analýzou obecnějších typů vzdělávacích drah netradičních studentů, ale i jednotlivými životnímu příběhy, které se za nimi skrývají.

4.1 Koncept životních a vzdělávacích drah

Nejdříve se však zastavíme u toho, co vlastně jsou vzdělávací dráhy a proč je důležité se jimi zabývat. Vstup do terciárního vzdělávání představuje specifický milník v životě mladých lidí, kteří do něj přicházejí bezprostředně po střední škole. Podle některých autorů je to jiné pro starší, tedy netradiční studenty: studium na vysoké škole je spíše jedním z mnoha aspektů jejich současného života než jasně ohraničeným stupněm či milníkem, jak tomu může být u jejich mladších kolegů (Toynton, 2005). Tento andragogický pohled na dospělé vysokoškolské studenty je možné zachytit konceptem životních drah, který je používán pro popis dlouhodobých cest nebo vývojových linek, které charakterizují životní běh jednotlivce (*life course*; Elder et al., 2003). Teorie životního běhu staví na životním vývoji a jeho změnách, které se promítají v rámci delších období (Mayer, 2009). Tento přístup uznává vliv stále se měnícího historického a biografického kontextu na naše životy a zdůrazňuje multiplicitu cest, kterými se jednotlivec

54 Tato kapitola částečně vychází z publikované studie (Brücknerová et al., 2021), kterou doplňuje příklady životních příběhů.

může v průběhu svého života vydat v rámci svého celoživotního vývoje (*life span;* Elder et al., 2003). Různé trajektorie (osobní, pracovní, vzdělávací), které jednotlivci v průběhu života následují, a ze kterých se skládá jejich životní dráha, jsou vždy udávané nejenom jejich vlastními cíli a motivacemi, ale také požadavky a příležitostmi danými kontextem (Baltes et al., 1980; Klaczynski & Reese, 1991). Vzdělávací dráhy na základě pojetí životního běhu odkazují k tomu, „jak jednotlivci procházejí různými vzdělávacími fázemi, jak je kombinují s jinými oblastmi života, jak zvládají tranzice mezi nimi a jak přijímají rozhodnutí týkající se jejich vzdělávací kariéry" (Cuconato, 2016, s. 20).

4.2 Vzdělávací dráhy netradičních studentů

Zaměření se na různorodé vzdělávací dráhy ve výzkumech vysokoškolských studentů je důležité, jelikož dobře odráží vzrůstající heterogenitu samotné studentské obce (Denice, 2019; Goldrick-Rab, 2006). Na netradiční vzdělávací dráhy se totiž typicky dostávají studenti, kteří jsou určitým způsobem znevýhodněni (Bozick & DeLuca, 2005; Goldrick-Rab, 2006) a v důsledku toho nemohou do terciárního vzdělávání vstoupit přímočarou cestou. Například v Anglii, kde v současnosti dochází k poklesu příležitostí studovat v kombinovaném studiu, dochází zároveň k významnému poklesu vysokoškolských studentů ze znevýhodněných prostředí (Butcher, 2020). Je tedy možné, že různorodé vzdělávací a životní dráhy s sebou přinášejí různorodé vzdělávací potřeby, jež je třeba nejprve identifikovat, abychom jim posléze mohli vyjít vstříc.

V době, kdy se jedinci rozhodují o vstupu do terciálního vzdělávání, přijímají zároveň sociální role dospělých (Denice, 2019; Milesi, 2010). Když navíc prodlužují své vzdělávací dráhy, tím významněji se jejich role studenta překrývá s přechody do rodičovství, do manželských nebo partnerských soužití a na trh práce (Lee et al., 2018; Mouw, 2005; Shanahan, 2000). Každá z rolí s sebou však nese požadavky na studentův čas, pozornost a finanční zdroje, což může vést k tomu, že se student rozhodne svou vzdělávací dráhu předčasně ukončit (Bozick & DeLuca, 2005; Scott-Clayton, 2012). I když se studentům podaří navzdory obtížím setrvat na vysoké škole, jejich netradiční vzdělávací dráhy prodlužují dobu studia a snižují pravděpodobnost jeho dokončení (Adelman, 2006; Bozick & DeLuca, 2005; Goldrick-Rab, 2006; Roksa & Velez, 2012). Vzdělávací

dráhu může prodloužit i péče o malé děti (Deutsch & Schmertz, 2011; Jacobs & King, 2002; Taniguchi & Kaufman, 2005).

Ozývají se však i opačné hlasy. Výzkum Monaghama (2020) poukazuje na to, že méně tradiční cesta k vysokoškolskému vzdělání umožňuje některým studentům získat potřebnou motivaci, pracovní návyky, dovednosti nebo finanční zdroje potřebné k dosažení úspěchu na vysoké škole. Také podle dalších autorů se ukazuje, že „dospělí studenti, kteří přicházejí s životními a pracovními zkušenostmi, mají tendenci vykazovat vysokou úroveň motivace v důsledku jasnějších aspirací a vědomého rozhodnutí studovat" (Murphy & Roopchand, 2003, s. 129). I v České republice výzkumy naznačují vyšší úroveň vnitřní motivace ke studiu na vysoké škole právě u netradičních studentů (Novotný et al., 2019). Tato často protichůdná zjištění o netradičních studentech vedla k úsilí rozlišovat nejenom charakteristiky netradičních studentů jako celku, ale také zjistit, zda je možné skupinu netradičních studentů ještě jemněji rozčlenit. Této problematice se budeme věnovat v následujících odstavcích.

4.3 Kvantitativní pohled na vzdělávací dráhy netradičních studentů

Až dosud jsme neměli empiricky podložené poznání o tom, jakými vzdělávacími drahami čeští netradiční studenti procházejí, co tyto jejich dráhy ovlivnilo a jak jsou početně zastoupeny. Abychom na dané otázky mohli odpovědět, rozčlenili jsme netradiční studenty v našem výzkumném vzorku do skupin podle jejich předchozí vzdělávací dráhy a změřili jsme zastoupení těchto drah kvantitativní cestou na vzorku 713 netradičních studentů. Posléze jsme využili data z 30 biografických narativních rozhovorů, abychom zjistili, jaké životní okolnosti vedou k jednotlivým typům drah.

Podle kritérií navržených autory Sloweyová a Schuetze (2002), jimiž jsou vzdělávací dráha, forma/způsob studia a způsob přijímání na vysokou školu (viz kapitolu 1), se následně rozlišují jednotlivé subkategorie netradičních studentů.

První skupinu bychom mohli nazvat studenti druhé šance (*second-chance learners*), neboť se jedná o studenty vstupující na vysokou školu bez tradiční formální kvalifikace, která by je k tomu opravňovala[55]. Druhou

55 Jak známo, v českém kontextu je touto kvalifikací maturitní zkouška.

skupinou jsou studenti ze znevýhodněných skupin (*equity groups)*, ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí nebo jiných podskupin, které nejsou v terciárním vzdělávání dostatečně zastoupeny. Studenti s odloženým vysokoškolským studiem (*deferrers)* vstupují na vysokou školu s časovým odstupem oproti tradičním studentům, kteří na ni přechází hned po maturitě. Studenti s předchozím úspěšným studiem (*recurrent learners*) už mají vysokoškolský titul nebo diplom a vracejí se na vysokou školu pro další, obvykle vyšší kvalifikaci. Studenti s předchozím neúspěšným studiem (*returners*) se vracejí na vysokou školu po tom, co v minulosti studium nedokončili. Další skupinu (*refreshers)* představují odborníci, kteří využívají především programů dalšího vzdělávání, aby si obnovili své dosavadní znalosti a dovednosti. Poslední kategorií netradičních vysokoškolských studentů, kterou autoři zmiňují, jsou učící se třetího věku (*learners in later life*), kteří se zapisují do programů univerzit třetího věku.

Tyto typy netradičních studentů jsou zastoupeny v rámci jednotlivých systémů terciárního vzdělávání různě. Například v České republice neexistuje žádná možnost vstupu na vysokou školu bez formální kvalifikace[56], kterou je maturitní vysvědčení, a tedy ani žádní studenti druhé šance. České vysoké školy také jen zřídka nabízejí programy dalšího vzdělávání, proto není dost dobře možné pojednat ani o skupině studentů obnovujících si znalosti (*refreshers)*. Kategorie znevýhodněných skupin (*equity group)* přidává kontextuální vlivy do studijních drah, a proto se může překrývat s ostatními. Učící se třetího věku (*learners in later life)* obvykle nevyhledávají formální univerzitní vzdělání, na které se zaměřujeme. V českém systému vysokých škol tedy považujeme za užitečné rozlišovat tyto tři kategorie netradičních studentů: netradiční studenti s odloženým studiem (*deferrers*), netradiční studenti s předchozím úspěšným studiem (*returners*) a netradiční studenti s předchozím neúspěšným studiem (*recurrent learners*). Nejdříve ilustrujeme, jak byly tyto kategorie zastoupeny v našem kvantitativním vzorku.

56 S výjimkou uměleckých oborů.

Tabulka 4.1

Rozložení vzdělávacích drah v kvantitativním vzorku netradičních studentů

Typ vzdělávací dráhy	n	%
Netradiční studenti s odloženým studiem	267	37,5
Netradiční studenti s předchozím úspěšným studiem	250	35,1
Netradiční studenti s předchozím neúspěšným studiem	196	27,5
Celkem	**713**	**100,00**

Jak ukazuje tabulka 4.1, největší počet netradičních studentů byl v první kategorii vzdělávacích drah s odloženým studiem. Rozdíly ve velikostech jednotlivých kategorií však byly poměrně malé, lze proto konstatovat, že v kvantitativním vzorku byly relativně rovnoměrně zastoupeny všechny tři typy vzdělávacích drah. Abychom však lépe porozuměli specifické životní konstelaci, ve které se vzdělávací dráha českých netradičních studentů nachází, zvolili jsme posléze metodu biografických narativních rozhovorů, která umožňuje komplexněji odkrýt životní příběh se všemi jeho nuancemi. Zastoupení drah v kvalitativním vzorku respondentů, se kterými byly realizovány biografické rozhovory, ilustruje tabulka 4.2.

Tabulka 4.2

Rozložení vzdělávacích drah v biografických rozhovorech

Vzdělávací dráha		
Netradiční studenti s odloženým studiem	11	B, C, D, G, M, P, R, S, T, U, V
Netradiční studenti s předchozím úspěšným studiem	13	E, H, CH, K, N, O, Q, Š, Ť, W, Y, Z, Ž
Netradiční studenti s předchozím neúspěšným studiem	6	A, F, I, J, L, X

V další části této kapitoly se podíváme blíže na to, co obnáší jednotlivé typy vzdělávacích drah netradičních studentů. Kontext vzdělávací dráhy bude nejdřív představen v podobě typických témat, které se s ní pojí, a posléze také prostřednictvím ilustrace jednoho typického životního příběhu v rámci každé ze vzdělávacích drah. Umožní nám to podrobněji prozkoumat životní i studijní souvislosti, které se s těmito typy drah pojí.

4.4 Kvalitativní pohled na vzdělávací dráhy netradičních studentů

K jednotlivým typům vzdělávacích drah vedou rozmanité příčiny, ať již na úrovni celospolečenských událostí, nebo v mikrosvětě respondentů. Jakkoli se tyto příčiny v jednotlivých životních příbězích liší, v následujících kapitolách ukážeme, že netradiční studenti, kteří sdílejí stejný typ vzdělávací dráhy, mají společné i další rysy, které jsou významné pro jejich aktuální vysokoškolské studium. V souladu s teorií vzdělávacích a životních drah však příslušnost k jednomu z popsaných typů nelze vnímat jako něco definitivního, ale jako část životního příběhu, který se může dále vyvíjet.

4.4.1 Odložené vysokoškolské studium

První skupinu netradičních studentů tvoří lidé s tzv. odloženým studiem, kteří měli ve svém životě mezi střední školou a nástupem na vysokou školu poměrně dlouhé přerušení. Pro tuto skupinu je příznačné, že v minulosti nevnímali svou situaci tak, že by cokoliv odkládali. Mnozí z nich neuvažovali po skončení střední školy nad tím, že by šli na vysokou školu, a považovali to za své finální rozhodnutí. Často tomu tak bylo proto, že vyrůstali v rodině, kde nikdo neměl vysokoškolské vzdělání, a tak je jejich rodinné zázemí k pokračování ve vzdělávací dráze nemotivovalo. Názorně to ilustruje úryvek z příběhu respondentky M: „Neměla jsem v té době podporu v rodině, protože u nás nikdo neměl vysokou, otec, kterej to vzdělání tak jako podporoval, tak ten byl pryč, takže na to neměl nějak moc velký vliv.“ Nedostatek zájmu o studium netradiční studenty s odloženým studiem někdy provázel velkou část jejich vzdělávací dráhy:

> Můj vlastní pud ke studiu nebyl žádný. (…) Já jsem vlastně byla ten člověk, kterej prostě vždycky nějak proplouval a furt mně říkali: ‚Ty seš líná se učit, kdybys nebyla líná, tak máš krásný známky.‘ (…) A popravdě to asi tak bylo, prostě se mně nechtělo. (respondentka D)

V některých příbězích odloženého studia je uvažování o vysoké škole přebito tlakem jiných závazků dospělosti. U respondenta B to bylo jasné existenční rozhodnutí:

> Doma to bylo fakt jako krušné. (…) Jsem prostě věděl, že se co nejdřív potřebuju postavit na vlastní nohy, že mě rodiče nebudou nějakou dlouhou dobu držet někde na vysoké škole a tak, takže to hrálo asi jakoby velkou roli tak ty existenční věci.

U žen mohlo do rozhodování vstoupit i nečekané těhotenství (respondentka C, ale i další ze vzorku): „No a vlastně proč jsem třeba nezačala studovat vysokou školu hnedka po střední škole, tak já jsem vlastně už maturovala s břichem, byla (jsem) těhotná." V těchto případech rozhodování o vstupu na vysokou školu nebylo na pořadu dne.

Jiní respondenti s odloženým studiem chtěli studovat na univerzitě, ale jejich vstup na ni byl znemožněn makrosociálními okolnostmi. Tak se to stalo lidem, kteří před rokem 1989 nemohli studovat vysokou školu z politických důvodů. Vysvětluje to respondentka R:

> Takže dřív, než jsem si dala přihlášku, tak mi vedoucí nějakýho výboru KSČ, závodního, donesl papír, nebylo to ani v obálce, byl to jen tak jako přeložený papír a tam bylo napsané strojem, že strana nedoporučuje, abych studovala, a že je to přímo nežádoucí, aby lidé jako já, kteří nejsou vyrovnaní s náboženskou otázkou, aby si jako za peníze pracujícího lidu zvyšovali své vzdělání.

I když tyto restrikce skončily v roce 1989, vstup na vysokou školu zůstal limitován poměrně náročným přijímacím řízením a malými počty míst na vysokých školách. Neúspěch u přijímacích zkoušek tak pro některé respondenty znamenal, že museli přehodnotit celou svou životní a vzdělávací dráhu, jako tomu bylo u respondentky I:

> Gympl skončil a já jsem se nedostala na vysokou. Což pro mě bylo takové trošku jako tvrdá rána. (…) Tak já jsem zas takový typ, který si řekne, nevadí, nepodařilo se, zkusíme příští rok, jenomže tam přišla rána od našich, protože taťka ten prostě, pro toho to bylo obrovské zklamání, takže ten prohlásil: ‚Nemysli si, že to budeš zkoušet příští rok, tady tě nikdo živit nebude.' Tak jsem mu řekla, že s tím já vůbec nepočítám, že já prostě jdu do práce.

Jak tedy její životní příběh pokračoval dál, z plánovaného jednoho roku se nakonec stalo mnohem delší přerušení vzdělávací dráhy.

Životní okolnosti, v nichž se tato skupina respondentů ocitla bezprostředně po skončení střední školy, studium na vysoké škole ihned po maturitní zkoušce znemožnily. Aby se z nich později stali netradiční studenti, museli respondenti tyto bariéry překonat a činí tak různými způsoby. V těch nejpřímějších příbězích odloženého studia tyto bariéry jednoduše zmizí. Tak to měla respondentka P: „Pak následně, když jsem teda skončila mateřskou s třetím synem, tak jsem začala studovat vysokou školu. Přijímačky jsem udělala úplně v pohodě." Pokud je důvodem odloženého studia negativní vztah ke vzdělávání, musí však nastat výraznější změna perspektivy. Respondentka D tuto změnu vyjádřila takto:

> Byla jsem vybrána (v konkurzu na administrativního pracovníka na katedře na vysoké škole). Mně to úplně změnilo život. Setkávala jsem se vlastně s lidmi, kteří pomáhali romské menšině dostávat se na vysokou školu, pomáhat jim se studiem. (…). Tak se tam strašně moc pohybovalo romských lidí, ale těch vzdělaných, těch slušných. (…) Já jsem díky nim vlastně uvěřila, že ne všichni jsou stejní, jak jsem doposavaď měla. Takže mně to jakoby otvíralo oči, úplně ten jinej svět, než ve kterém jsem byla. A zjišťovala jsem, že tady je tolik témat, který mě zajímají. (…) Takže jsem postupem času zjišťovala, že bych se chtěla přihlásit na vysokou školu.

Někteří ze studentů s odloženým studiem, většinou ti ze znevýhodněného socioekonomického prostředí, měli cestu do terciárního vzdělávání ještě spletitější. Často uspěli v mnohých zaměstnáních a vybudovali si expertizu svojí praxí. V nějakém bodě jejich kariéry však přišla chvíle, kdy bylo třeba odbornost stvrdit formální kvalifikací. To se stalo respondentce V:

> A dostala jsem se na ministerstvo, kde na ty pozice se nedostane nikdo, kdo nemá vysokoškolské vzdělání… V momentě kdy jsme se dostali k platovému ohodnocení, tak vytáhla kolegyně tabulku a hledala u toho vysokoškoláka. Tak a já že jedu domů. Tak jsem teda řekla, že teda nemám vysokou školu a ona říká: ‚No my jsme to tam viděli v tom životopise.' A já říkám: ‚No že přednáším někdy na vysoké škole – to ano! Ale sama ji nemám.' (smích)

V takových případech, pokud zaměstnavatel trvá na kvalifikačních požadavcích, zaměstnanec začíná studovat paralelně s prací. Někdy popud

nepřijde externě, od nového nebo potenciálního zaměstnavatele, ale svoji touhu po studiu si uvědomí jedinec sám. Respondent B, který pracuje jako lektor kurzů první pomoci, konstatuje:

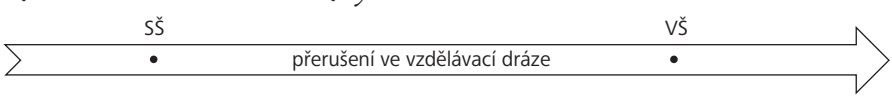
> Jsem začal uvažovat o tom, že teda když asi na to nejsem úplně nešikovný, tak co kdybych šel tady tím směrem, a tak jsem začal hledat jaký vlastně vysokoškolský obor, jestli něco takového existuje. Jo, jestli se dá dálkově nebo kombinovanou formou studovat něco, kde bych dospělé lidi učil, vůbec jsem absolutně netušil, že se to jmenuje nějaká andragogika, že jsem to v životě neslyšel to slovo, a ale opravdu jsem hledal, kam by se dalo posouvat.

Pakliže se tito lidé pro studium na vysoké škole nakonec rozhodnou, ve chvíli, kdy se z nich stanou studenti, jsou nejen odhodláni ve studiu uspět, ale také mají vysoká očekávání od kvality vysokoškolského vzdělání, jelikož je mohou srovnávat se svou vlastní profesní expertizou.

Pro shrnutí můžeme říct, že existují různé důvody, proč lidé nepokračují ve studiu bezprostředně po střední škole. Jsou vepsané v jejich unikátním životním příběhu. Aby se z nich nakonec stali netradiční studenti, musí překonat vnitřní nebo vnější překážky, které původně zabránily jejich vstupu na vysokou školu. V mnohých případech toto překonání překážek musí být navíc podpořeno implicitními nebo explicitními kvalifikačními požadavky. Když se z nich nakonec stanou netradiční studenti s odloženým studiem, mají jenom omezené znalosti o akademické kultuře a mohou potřebovat pomoc při orientaci a adaptaci. Nicméně jejich profesní a životní zkušenosti jsou obohacující a hodnotné pro učební procesy ostatních, a je tedy zásadní začlenit tyto studenty proaktivně do studia.

Obrázek 4.1

Vzdělávací dráha studenta s odloženým studiem



Životní příběh netradičního studenta s odloženým studiem

Teď si přiblížíme, jak se charakteristiky této vzdělávací dráhy projevují v konkrétním životním příběhu jednoho netradičního studenta. Životní

příběhy uváděné v této kapitole o dráhách představují tu část vyprávění netradičních studentů, která se týká popisu celého životního běhu, jak se odvíjel až po moment nástupu do aktuálního vysokoškolského studia. První příběh, který jsme z našeho datového korpusu vybrali, ilustruje narativní vyprávění netradičního studenta o jeho spletitém životním osudu, který ho přivedl k odloženému vstupu do vysokoškolského studia. Do příběhu jsou zasazeny mnohé z výše představených témat typických pro tento typ vzdělávací dráhy, jako jsou znevýhodněné socioekonomické prostředí, nepříznivé politické okolnosti pro rozvoj vzdělání v rodině, rané převzetí dospělých rolí (bezprostředně po střední škole) a objevuje se v něm také profesní působení v oblasti vzdělávání ještě před nástupem do vysokoškolského studia odpovídajícího pedagogického oboru. Díky širšímu životnímu rámci je možné nahlédnout na tato témata z více kontextualizovaného pohledu vzájemného prolínání vzdělávacích a životních drah.

Pro životní příběh studenta, jehož vyprávění jsme vybrali pro ilustraci odloženého studia, bylo zásadní rodinné zázemí, ve kterém respondent vyrůstal a které se výrazně promítlo do jeho vyprávění o počátečním vzdělávání na základní a střední škole. Podobně jako v jiných příbězích, je i tady nepříznivá startovací čára kompenzována rychlým osamostatněním se od primární rodiny. Tato kompenzace jde však na úkor uvažování o další vzdělávací dráze. Aspirace k vysokoškolskému vzdělání jsou tedy na nějakou dobu uspány a do popředí vstupuje snaha o co nejlepší profesní uplatnění. Až později se kruh uzavírá a respondent nakonec přece jenom vstupuje na vysokou školu, která má podpořit a ukotvit nově nastoupenou profesní dráhu, která ho ke studiu oboru inspirovala. A nyní se podívejme, jak o své životní dráze před vstupem na vysokou školu mluvil sám respondent s odloženým studiem:

Těžké dětství

„Já jsem vlastně podporu, pocit, že bych měl mít vystudovat vysokou školu ani neměl. Rodiče nebyli nějak zvlášť ambiciózní, spíš takoví opatrní, vzhledem ke svým životním zkušenostem. V rodině byli všichni vyučení, dělali technické profese a vlastně ze strany prarodičů, dědeček z matčiny strany, byl původně sedlácký kluk. Na statku jako se jim dařilo, měli dokonce hospodu, takže v podstatě takoví prvorepublikoví podnikatelé, i za války nějak se jim dařilo, ale po tom převratu skončili velice špatně. Po roce 48 skončil na

dolech, ač byl jako chytrý a šikovný, byl vyučený automechanik. Mamce na střední zdravotnické škole řekli, když chtěla jít na farmačku, že s takovým kádrovým profilem ať to ani nezkouší, že střední škola je maximum, co dosáhne. Můj otec pracoval jako horník, byť vyučený zedník, a propadl těžce alkoholu, takže tam probíhalo potom psychické týrání, fyzické ani tolik ne, ale rozbíjení nábytku, a z toho jsme potom utíkali, takže naše jako starosti skutečně nebyly o to, kdo jde na vysokou školu, spíš ty starosti byly, jestli to vůbec mamka finančně zvládne".

Dítě bez šance

„Ačkoliv na základní škole mě učitelé hodně tlačili na víceleté gymnázium, tak rodiče nechtěli, abych tam šel, že bych si zničil dětství. Takže já jsem chodil na základní školu a ta základní škola byla poměrně dobrá, jenže potom po rozvodu rodičů jsem začal chodit na jinou základku a tam, jelikož jsem byl náplava, tak mě zařadili do tak zvaného céčka, což byl takový ten odpad. Tam už člověk vůbec neměl pozitivní vzory v tom, že by to vzdělávání bylo důležité, a ani v rodině jsem důraz na vzdělání neviděl. Takže jsem neviděl nějakou šanci, vím, že jsem se strašně jako podceňoval. Ta šestá, sedmá, v jakém jsem byl prostředí, a s tou pubertou, to bylo dost obtížné, začal jsem nosit hodně špatné známky, přestal jsem se učit. Byla to taková typická situace dítěte z rozvrácené rodiny, že to vyčítáte té matce, že se máte špatně, vyčítal jsem to strašně sobě, že to je jako moje chyba, že ti rodiče se jakoby nějakým způsobem rozvedli, do toho jsem se snažil tomu otci alkoholikovi pořád dokola nějak pomáhat, dávat mu další a další šance, kde přecházeli z dalšího a dalšího zklamání, takže celá ta situace jako nějak mi nedávala pocit, že bych měl šanci na něco jako lepšího, protože jsem viděl jenom průšvih za průšvihem a fakt to špatné".

Nedělej ze sebe idiota, máš navíc

„Pozitivní moment na té základce vlastně byl příchod nového třídního učitele, to byl asi takový veliký bod vůbec, v tom, že jsem šel na střední školu. No takže potom teda jsem si dal tu přihlášku na tu střední školu, ty známky se mi zlepšily najednou, když na mě nějakým takovým způsobem zaklekl a motivoval mě, abych se sebou něco dělal, no a na tu střední jsem se teda dostal. Ale myslím si, že bez něho, kdyby tam nebyla tady ta autorita, což si myslím, že bylo dané i tou mužskou autoritou, která prostě scházela, jo, protože dědeček umřel a byla na nás vlastně máma sama. Ten vlastně možná trošku viděl, že

nejsem úplně hloupý, a to bylo poprvé, co mně jako naznačoval, že mám na víc. Že asi jako učňák úplně ne, že to, že ty špatné známky nejsou kvůli tomu, že bych byl hloupé dítě, ale kvůli tomu, že se na to nesoustředím, že mám jako nějaké problémy, a snažil se teda mě někam jakoby dostat. No si pamatuju na jeho větu, kdy o přestávce jsme tam dělali nějaké strašné blbosti, on říká: ‚Nedělej ze sebe idiota, máš navíc'".

V matčiných šlépějích

„No proto, protože jsem vlastně nevěděl, co se sebou, tak v podstatě jsem se přihlásil na zdravku, jelikož ta biologie člověka tak to mi šlo a mamka byla jediný profesní vzor tak nějak blízký, takže jsem viděl, co to obnáší. A hledal jsem jistou cestičku, jak se dostat z ekonomického dna. Říkal jsem, no co tak udělám tady s tím, maturitu, a s tou maturitou už člověk, tak jak jsem byl indoktrinovaný od těch rodičů, už člověk může ledacos. Jestli už potom vstoupíte do armády, k policii nebo cokoliv. Říkal jsem si gympl, to bych neměl vůbec nic, s tou zdravkou je to přece jenom něco, v tom zdravotnictví, že se vždycky nějaká práce najde. Takže jsem prostě zvolil tu zdravku a ani jsem neměl v plánu pokračovat dál, protože doma to bylo fakt krušné".

Živitel rodiny

„No a k tomu, že jsem pak studoval dál, tak dovedla tehdejší přítelkyně, protože její maminka byla hyperambiciózní, tam do mě hučeli neustále, že bych měl si najít něco dalšího, že s tou zdravkou zvlášť jako pro chlapa jako budoucího potenciálního živitele rodiny to není taková sláva, takže potom jsem si podal přihlášku na toho záchranáře zdravotnického do (název města) a vyšší odborná škola, kde jsem teda ty přijímačky udělal a začal jsem studovat. A říkal jsem si, že to teda zkusím. Původně jsem měl v plánu, že to třeba jako nedostuduju, ale aby mně nikdo nemoh říct, že jsem to nezkusil, ale nějak jsem to jako dokončil úspěšně. Tam asi teda třeba i bylo vidět rozdíl v tom sociálně ekonomickým zázemí, protože v podstatě, zatímco spolužáci to hodně jako brali na lehkou váhu, z hospody do hospody, věčírek tam, jsem tak jako takový hyper pečlivý, že já jsem fakt na těch přednáškách se snažil si dělat ty poznámky, teď jsem se pečlivě učil, nedej bože, abych nějakou zkoušku neudělal, mamka tam dělá někde noční v nemocnici, aby mě tady udržela na té škole, tak to nemůžu to nějakým takovým způsobem flákat. Takže já jsem tu školu viděl jako takový jeden jediný pokus, který mám na to udělat

si nějaké jako větší vzdělání, a prostě mít lepší práci a mít jiný život, než jsem viděl prostě v generaci těch svých rodičů, zvláště jako matky samoživitelky, takže to mě docela těžce motivovalo, a navíc i to, asi že jsem si na to studium přivydělával i vlastníma silama, třeba v Makru jsem dělal, spousty nočních směn, vykládání kamionů, vlastně cokoliv".

První lákání vysoké školy

„Ekonomická situace hrála roli i v tom dalším směřování po nástupu do práce, když jsem nastoupil do nemocnice, protože na záchrance nebylo volné místo, tak člověk tam ze začátku dostával čtrnáct a půl tisíce za noční, víkendy, za všechno, což tak tak nějak stačilo, abych mamce pomohl s nájmem, kde jsme žili. Takže nějak jsem tušil, že jestli se chci z toho vyhrabat, tak buď teda se rychle dostat na záchranku, anebo do budoucna si nějak doplnit to vzdělání. Když už jsem měl vystudovanou vyšší odbornou školu, tak ta mě trošku sestra ovlivnila tím, že u ní jsem viděl, jaké to je studovat vysokou školu, tak jsem věděl, co to obnáší, přednášky a nějaké seminární práce a takové věci, ale jinak jsem s tím vůbec nebyl v kontaktu. Takže dva roky jsem strávil tam, a tam už jsem uvažoval, chtěl jsem se přihlásit dálkově na nějakou školu, ale ten tam to byl tak obrovský zápřah, snažil jsem se vydělat co nejvíc peněz, takže jsem bral služby navíc a nějaké třeba asistence, že se jezdilo na nějaké sportovní utkání, a tak se sanitkou to tam hlídat, kdyby se někomu něco stalo. Takže tam jsem si říkal, že představa, že bych se měl ještě učit, připravovat na nějaké zkoušky, že to není moc, není moc reálné. A hlavně jsem ještě pořád nevěděl co, teda jakým směrem se vydat. No a potom jsem se vrátil do Moravskoslezského kraje, zase přes kamaráda, který mi dal vědět, že hledají nějakého řidiče na záchranku. Tak nějak si to všechno sedlo, takže jsem se začal rozhlížet, co bych teda začal dělat, a pořád jsem se jako nějak rozmyslet nemohl, až potom přišel takový zlom, což vlastně byl rozchod tehdy s tou přítelkyní, se kterou jsme strávili asi šest let. Takže jsem jako hledal co dál, a rozmyslel jsem se, že musím jako něco změnit. Že už to takhle nechci a že nechci do konce života dělat tu samou práci a bez možnosti teda pokud by se mi to nelíbilo, nebo by se mi zdálo, že už fakt jsem vyhořelý. Tak jsem si říkal: ‚Tak co budeš dělat? Tak jako půjdeš do nemocnice?' Kde mě to strašně nebavilo, kde jsem měl míň peněz a kde určitě ten syndrom vyhoření by se nespravil".

Ze zdravotníka lektorem

„Takže jsem hledal něco mimo obor, a vždycky jsem chtěl dělat výuku první pomoci, takže jsem sebral tu odvahu, jsem si i nějaké peníze naspořil a začal jsem. Koupil jsem si figuríny asi za třicet tisíc, které jsem do toho nainvestoval, a začal jsem na živnostenský list školit pro firmy a podobně. Tam jsem zjistil, že mi to docela jde, že mě chválili, že mám pěkný přednes, že to umím těm lidem zpracovat, že umím dobře zpracovat prezentace, takže jsem začal uvažovat o tom, že když asi na to nejsem úplně nešikovný, tak co kdybych šel tady tím směrem. Tak jsem začal hledat jaký vlastně vysokoškolský obor, jestli něco takového existuje, jestli se dá dálkově nebo kombinovanou formou studovat něco, kde bych dospělé lidi učil. Začal jsem se učit angličtinu, což jsem dřív nesnášel jazyky, a bral jsem to jako nutné zlo, tak jsem najednou jsem si bral angličtinu. Začalo mě to strašně bavit, takže je to vlastně už přes pět let, co se tu angličtinu pořád učím, snažím se v tom posouvat, to byl takový zlom, najednou jsem začal jít po tom se nějak učit, posouvat se dál“.

Tímto životním příběhem jsme uzavřeli vyprávění o odloženém vysokoškolském studiu. Nyní se podívejme na vzdělávací dráhu netradičního studenta, která v sobě obsahuje předchozí neúspěšné studium.

4.4.2 Návrat na vysokou školu po předchozím neúspěšném studiu

Netradiční studenti, kteří už jednou byli na vysoké škole, ale studium nedokončili a teď se do terciárního vzdělávání vracejí, jsou označováni jako netradiční studenti s předchozím neúspěšným studiem. Abychom porozuměli této skupině netradičních studentů, je důležité vědět, jak na svoji první vysokoškolskou zkušenost nahlížejí. Tuto skupinu lze ještě vnitřně rozčlenit na ty, jejichž neúspěch byl vědomým rozhodnutím, a na ty, kteří neúspěchu v době ukončení studia litovali.

Netradiční studenti, jejichž neúspěch byl dán vědomým rozhodnutím, na svou neúspěšnou zkušenost nenahlížejí jako na selhání. Patří sem například studenti, kteří po maturitě nastoupili na vysokou školu kvůli rodičovskému tlaku, nebo nastoupili na obor, který nebyl jejich první volbou, nebo byl volbou spíše náhodnou. Někteří z těchto respondentů zjistili, že je studovaný obor nezajímá už v průběhu prvního roku:

> A já jsem první ročník (…) absolvoval s průměrem jedna pět, první dva semestry, protože to byly všeobecné předměty, ale když došlo na (vysoce specializovaný předmět technického oboru), tak já jsem zjistil, že to není můj šálek kávy. Já jsem s tím jako neměl problém, se studiem, ale měl jsem problém s tím zaměřením. (respondent F)

Toto procitnutí však může nastat až po několika letech studia, zejména pokud jsou specializované předměty soustředěny až do pozdějších ročníků univerzitního kurikula. To byl případ respondentky J:

> Tam jsem byla sice čtyři roky, ale tu školu jsem nedokončila. Protože jsem si po těch třech letech řekla, že to nechci dělat (*název oboru*). (…) Teď to jako nechápu vůbec. V podstatě jako stačilo napsat pouze tu bakalářku a udělat státnice.

Tito studenti nahlížejí na rozhodnutí opustit studium jako na přirozené vyústění a tato zkušenost tak v jejich očích nediskvalifikuje vysokoškolská studia. Respondentka A prohlašuje:

> Nepovedený pokus se studiem na vysoké škole, kdy se přiznám, že jsem se zřejmě úplně minula oborem, takže jsem po druhém ročníku jsem vysokou školu ukončila a začala pracovat. Pak se mi narodilo první dítě. (…) Tak nějak jsem v zaměstnání nabývala dojmu, že možná bych mohla zkusit se znovu vrátit na vysokou školu a zkusit to už vystudovat.

Tito studenti tedy mají výhrady k oboru svého prvního studia, ale většinou nemají negativní vztah k vysoké škole jako takové. Naopak, často mají pocit, že až to jejich životní dráha jednou dovolí, rádi by se na vysokou školu opět vrátili.

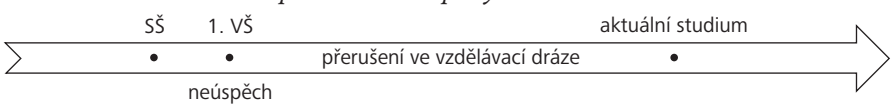
Podobný postoj sdílejí i studenti, kteří opustili studium z osobních důvodů. To byl případ respondentky X: „Tento obor jsem těsně před státnicemi nedokončila, bylo to, ani nevím proč. Prostě z rodinných důvodů, zemřel mi otec, měla jsem starosti, já nevím, s druhým dítětem.“ V příbězích to často není jedna konkrétní překážka, ale kumulativní nároky v osobní i pracovní sféře, které vyústí v odchod ze studia, jenž je nahlížen jako jediný možný. Často se jedná o nouzové řešení, které má uchránit rodinu, ale zároveň nevylučuje pozdější návrat v lepších časech.

V kontrastu s tím stojí studenti, kteří se velmi snažili uspět, a nepovedlo se jim to. Problém mohl nastat už v prvním ročníku, jako tomu bylo u respondentky I: „To byl takový šok z toho, ten první rok byl neskutečný. Já jsem neměla absolutně šanci to dát, ne že bych nedávala všechno, některé ty zkoušky jsem dala, ale jinak já jsem byla úplně mimo." Ale ještě náročnější je zažít neúspěch po několika letech studia. To byl případ respondentky D: „Jsem prostě vyhořela na jazyku, nedala jsem jazyk, takže jsem byla vyhozená. (…) Pak jsem toho nechala asi na dva roky, že na to prdím, že na to asi nemám." Na výpovědi vidíme, jak neúspěch snížil studijní sebevědomí respondentky a jak i po letech o svém neúspěchu referuje s emocionálním nábojem. Pokud je neúspěch prožíván takto intenzivně, vytváří bariéru ve vzdělávací dráze. Teprve až studenti tuto bariéru překonají, což může trvat i déle než zmíněné dva roky, je možné, že studium na vysoké škole začnou opět zvažovat.

V rámci této kategorie tedy příběhy odhalily dva typy studentů s předchozím neúspěšným studiem. Obě skupiny získaly určitou znalost akademické kultury, jejích norem, procesů, což pro ně může být výhodou pro jejich další studia. Nicméně zatímco někteří vracející se studenti mohou mít prospěch ze svých předchozích vysokoškolských zkušeností, pro jiné může být těžké překonat pochybnosti o sobě a stresující vzpomínky na minulá studia. Aby bylo možné se přes to přenést, je často k vstupu do studia potřeba externí popud, např. od zaměstnavatele nebo kariérového poradce, podobně jako v předchozí kategorii. Tento aspekt ilustrujeme konkrétním životním příběhem netradiční studentky.

Obrázek 4.2

Vzdělávací dráha studenta s předchozím neúspěšným studiem



Životní příběh netradiční studentky s předchozím neúspěšným studiem

Příběh, který bude následovat, nese poselství o tom, jak se v životě může stát, že se dospělý vrátí do vysokoškolského studia po tom, co jej již jednou zanechal. Respondentka ve svém příběhu přitom zmiňuje hned dva způsoby, jak k tomu může dojít: odchod z vlastní vůle i „vyhození ze

studia“. Je možné, že se jedná o interpretaci téhož: původně externí impulz (vyhození ze studia) mohl být následně zvnitřněn vlastní racionalizací, která v příběhu nabývá formu axiomu „nebylo by fér vystudovat obor, kterému se profesně nevěnuji“.

V příběhu je možno identifikovat i jistý automatizmus při první volbě vzdělávací dráhy. Po studiu na výběrovém osmiletém gymnáziu bylo od respondentky očekáváno, aby „přirozeně“ pokračovala na vysoké škole. Jak se však později ukázalo, tento přechod pro ni nebyl vůbec přirozený, šlo spíše o externí očekávání a také obor byl vybrán jenom na základě vnější inspirace spolužačkou. Poměrně záhy proto u ní nastávají pochybnosti, jestli je takto zvolená dráha ta pravá a jestli je správné ji následovat.

Důležité místo v příběhu zastávají emoce a prožívání. Respondentka popisuje, že na gymnáziu to pro ni bylo „docela příjemný“, vysokoškolské studium ale bylo naopak „hrozně nepříjemný“. Přitom ani v práci ji to „moc nebavilo“ a do dalšího studia se jí také „hrozně“ nechtělo. Respondentčino vyprávění o vzdělávací dráze se tedy podobá zahradě, ve které čtenáři ukazuje, které květy voní hezky a které nikoli. Příběhem se však v pozadí line i téma nemoci, které je přítomno u rozhodování o střední škole i v respondentčině postupně se vytvářejícím osobním vztahu k zvolenému vysokoškolskému oboru. Nemoc však navzdory tomu zůstává spíše na pozadí, nevstupuje výrazněji do vyprávění a ani jí není v příběhu věnována zvýšená pozornost v podobě samostatné epizody, jako je tomu u jiných aspektů životního příběhu této respondentky. Do jejího životního příběhu teď budeme mít možnost nahlédnout přímo skrze její souvislé vyprávění:

Měla jsem samé jedničky, ale nepamatuji se, že bych se někdy učila

> „Mateřskou školu si moc dobře pamatuju, tam jsem šla až vlastně poslední rok před školou. Protože moje maminka byla doma s námi, se všema dětma. A tam si pamatuju, že vždycky mě hrozně bolelo břicho a nechtělo se mi tam chodit. A na základní škole jsem vždy měla samé jedničky. Ale vlastně si nepamatuju vůbec, že bych se někdy učila. A tam jsem byla vlastně do pátý třídy a pak jsem šla na gympl – osmiletej. A protože jsem chodila hrát na flétnu a zřizovatel té školy nám nabízel, jestli tam nechci chodit, protože to byl soukromý gympl. To si pamatuju, že u talentových zkoušek, to si pamatuju do dneška: ‚Ty ještě nejsi přihlášená k nám na gympl?‘ – No nejsem, proč bych jako měla? Já jsem

pořád nemocná, a myslím, že naši říkali, že by to nebylo dobrý. Že bych nezvládla to učení, protože toho je určitě hodně."

Škola byla krásná

„Tam jsem nastoupila do primy a pamatuju si to, když jsem tam šla na přijímačky, protože jsem je dělala právě později. A pamatuju si tu školu, že byla krásná, že tam byly obrázky na stěnách a dlouhý schodiště až nahoru. Šli jsme s paní ředitelkou a ona tak říkala: ‚Ty zas nemáš papuče? Ty jdeš zase pozdě? Dobrý den!' To byl umělecký gympl, hudebka, výtvarka a dramaťák – tudíž jsme se potkávali jakoby v malém kolektivu, na hudebce nás bylo třeba šest. Takže to bylo docela příjemný, že najednou odpadla nějaká velká společnost děcek, a dělali jsme něco, co pro nás bylo společný pro všechny, že nás to více či méně zajímalo. A byla tam větší možnost kontaktu právě s tím učitelem a to bylo fajn. A na maturitu, to jsem se pak o svaťáku učila myslím tak, že jsem si předskládávala kopce otázek, protože jsem nevěděla, kde mám začít. A to byl velkej risk, protože byly věci, které jsem neuměla, ale nakonec to vyšlo."

Bylo by nefér dokončit studium

„A tam jsem přemýšlela, co budu dělat dál. Moje spolužačka mi řekla, že se přihlásila na speciální pedagogiku, že jezdí někam s vozíčkářema, a vlastně jeden z těch našich učitelů taky říkal, že něco takovýho dělá. Tak mi to přišlo zajímavý. Přišlo mi to hezký i v tom, že můžu někomu pomoct. A že vlastně když mám tu cukrovku, tak můžu rozumět těm lidem, že mají nějaký problém. Tam jsem byla sice čtyři roky, ale tu školu jsem nedokončila. Protože jsem si po těch třech letech řekla, že to nechci dělat a že by bylo blbý mít to vystudovaný. Teď to nechápu vůbec. V podstatě stačilo napsat pouze bakalářku a udělat státnice. Ale protože mě to asi nějak nebavilo, to učení, nebo já prostě už nevím. Ale řekla jsem si, že by to bylo děsně nefér, že studuju něco, co pak nechci dělat. A že by mi bylo hrozně nepříjemný lidem říkat: ‚Studuju speciální pedagogiku, ale vůbec to nedělám."

Není jiná možnost než jít znovu studovat

„Takže jsem si začala hledat práci. A protože jsem předtím chodila na brigádu do knihkupectví, tak jsem se zeptala tam a vzali mě. Tam jsem byla tři roky. Akorát že mě to moc nebavilo, protože tam nebylo co dělat. A navíc tam byl ještě stres z toho, když jsem byla náhodou za pokladnou, a to fakt není věc,

kterou bych chtěla dělat. Takže v té době jsem začala přemýšlet, že možná by bylo dobrý udělat si nějakou tu školu. Pak jsem dokonce byla i na kariérním poradenství, který je u nás na učilišti. A tam jsme s paní víceméně řešily, co bych chtěla dělat. Že pokud je to teda v sociální sféře, práce s dětma, tak že na to určitě nestačí nějaký kurzy. Jsem si říkala, tři roky, další, to se mi nechce hrozně. A ona mi pak řekla, že jestli chci něco takového dělat, no tak bohužel asi nemám jinou možnost. A já jsem to vlastně věděla, jenom jsem si to chtěla potvrdit. Samozřejmě jsem věděla, že sociální pedagogika a sociální práce, někdy je to jakoby propojený. A tak jsem nakonec si dala přihlášku právě na ten soc-ped kombinovaný. Tam jsem se dostala a teď – to byly moje jako třetí přijímačky, a já jsem přemýšlela proč. Protože oni mě z tý specky vlastně z toho předchozího studia jako vyhodili, protože jsem nedodala nějaký věci, protože jsem se tam hlásila znova. Jo, takže to byly třetí přijímačky. A ty jsem udělala."

Tímto životním příběhem jsme uzavřeli vyprávění o vzdělávací dráze s předchozí neúspěšnou vysokoškolskou zkušeností a teď se podíváme na vzdělávací dráhu netradičních studentů, kteří předtím na vysoké škole studovali úspěšně.

4.4.3 Návrat na vysokou školu po předchozím úspěšném studiu

Netradiční studenti po předchozím úspěšném studiu jsou studenti, kteří už jednou na univerzitě uspěli. Může se jednat o studenty, kteří dokončili bakalářský titul v pozdějším věku (po odloženém studiu) a teď pokračují v magisterském studiu stejného oboru. Mohou to ale být i studenti, kteří uspěli v jiném oboru a teď přicházejí studovat pedagogické obory. Je tady i třetí kategorie: ti, kteří už získali titul v některém z pedagogických oborů a teď studují jiný pedagogický obor.

I když je možné diferencovat tyto podskupiny, příběhy studentů s touto vzdělávací dráhou mají výrazný společný rys. Předchozí zkušenost s univerzitou dala těmto studentům poměrně jasnou představu o tom, co to znamená studovat na vysoké škole a co je potřeba udělat pro to, aby ve svém studiu uspěli. Respondentka Y to vysvětluje:

Když má člověk prvního magistra, tak vlastně neví, jak to funguje, nemá ty zkušenosti, jak se obhajuje diplomka, jak probíhají státnice, jaký jsou promoce, jestli zvládne ty předměty. Má takový ten pocit, že co je daný v sylabu,

tak musí platit, postupně zjistí, že jak kdy. A tady ty všechny zkušenosti fakt člověku dají klid.

Dříve získaná znalost, jak to na vysoké škole chodí, dává této skupině netradičních studentů pocit jistoty při jejich další vysokoškolské zkušenosti.

Od jiných skupin se odlišují nejenom svým postojem ke studiu, ale také klíčovými akademickými dovednostmi. Respondentka Z uvádí:

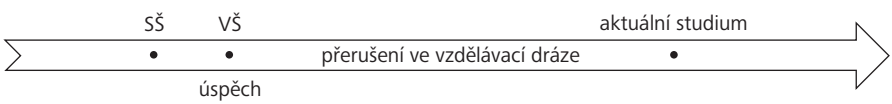
> Spolužačky se hroutily, protože si neuměly najít zdroje, nezvládaly číst odborný texty v angličtině, nebyly schopný si zorganizovat čas, tak to já jsem všechno uměla (díky předchozímu studiu) a myslím, že dobře. Takže určitě to byla výhoda, usnadnilo mi to tu práci a studium.

Předchozí zkušenost umožňuje těmto studentům uspět s vynaložením menšího úsilí, než vynakládají spolužáci, kteří tuto zkušenost nemají.

Předchozí zkušenost a orientace ve vysokoškolském prostředí navíc chrání tyto netradiční studenty před zápisem do studia, které by nenaplňovalo jejich potřeby, takže většinou bývají s volbou svého studia spokojeni. A v případě, že jejich potřeby nejsou ve studiu zcela naplněny, dokáží minimalizovat své úsilí k tomu, aby dosáhli úspěchu. Proto na tuto skupinu můžeme nahlížet jako na studenty, kteří zvyšují počty úspěšných netradičních studentů, neboť vynikají v organizačních schopnostech, interní motivaci a v efektivitě svého učení. Podívejme se na to, jak se charakteristiky této vzdělávací dráhy projevují v konkrétním životním příběhu jedné netradiční studentky.

Obrázek 4.3

Vzdělávací dráha studenta s předchozím úspěšným studiem



Životní příběh netradiční studentky s předchozím úspěšným vysokoškolským studiem

V následujícím příběhu dochází k přerušení vzdělávací dráhy až po úspěšném ukončení bakalářského studia. Konkrétně se jedná o případ,

kdy se netradiční studentka vrací do studia pro získání vyššího, magisterského titulu na jiném oboru, než vystudovala na bakalářském stupni. Ilustruje tak jeden z možných způsobů pokračování v úspěšné vzdělávací dráze, jelikož do skupiny předchozích úspěšných studijních drah patří rovněž studenti, kteří na magisterském stupni pokračují ve stejném oboru, nebo studenti, kteří se znovu vracejí do magisterského studia, i když už tento titul jednou získali na jiném oboru.

Pro vyprávění této studentky je příznačný vytříbený žurnalistický styl, který si osvojila během své předchozí vzdělávací dráhy na univerzitě. Příběh je výrazný tím, že respondentka sama zvolila úderné nadpisy pro kapitoly své knihy o vzdělávací dráze a ve svém vyprávění s nimi i aktivně pracovala. Kapitoly se tím promítly do strukturace vyprávění, které se nejvíce ze všech příběhů v našem korpusu blíží knižní naraci.

Příběh začíná i končí učitelstvím. Maminka respondentky je učitelkou působící na stejné základní škole, na kterou nastoupí naše respondentka. Tento fakt ovlivňuje její studia nejprve ve formě určitého stigmatu, a později se promítne i do rodičovského odrazovaní od prvotní volby oboru, aby dcera nešla ve šlépějích matky a nenastoupila na vysokoškolskou vzdělávací dráhu vedoucí k učitelské profesi. Je také zajímavé, že studentka inklinuje k tomu stát se učitelku, i když sama své zkušenosti s pedagogickým sborem nepopisuje jako pozitivní.

Nakonec si však vyhlédne zcela jiný obor a na učitelskou dráhu na chvíli zapomene. V příběhu je dalším zajímavým momentem fakt, že jenom málo dělilo respondentku od toho, aby své první studium nedokončila a zařadila se tak spíše do přechozího typu studijních drah netradičních studentů – těch s předchozím neúspěšným studiem. Tento zlomový bod příběhu nastává v momentě, kdy se rodiče respondentky dostanou do tíživé finanční situace a ona je donucena k tomu, aby se začala živit sama. Tato nečekaná a náhlá změna vede u ní k prodloužení finální rovinky studia a ke složení státní závěrečné zkoušky až na několikátý pokus.

Významnou inspirací se pro vývoj příběhu stává téma bakalářské práce na jednom ze dvou studovaných oborů, který studentka původně brala spíše jako nutné zlo. To se mění v momentě, kdy se ukáže, že se v něm řeší i témata blízká pedagogice. Už před dokončením bakalářského studia je tedy možné identifikovat obnovení původního snu o učitelské dráze. Toto volání se studentka po přerušení stráveném na mateřské dovolené nakonec

rozhodne uposlechnout a stane se tak netradiční studentkou pedagogického oboru. Podívejme se nyní, jak svůj životní příběh vypráví respondentka s předchozím úspěšným vysokoškolským studiem:

Učitelky

„První kapitola ‚Učitelky' je o mém pobytu na základce. Moje mamka mě učila do třetí třídy a bylo to takové ne úplně příjemné, celou základku jsem měla nálepku, že jsem dcera učitelky a že se ode mě očekávají nějaké věci. Měla jsem samozřejmě samé jedničky, ale zároveň jsem odmalička vedena k smysluplným k věcem, takže jsem měla dost často problémy ve škole se školním řádem, ale pořád jsem ještě byla taková ukázněná. Škola mě hodně bavila, i když byly nějaké předměty, kde to bylo horší. V sedmé třídě jsem se rozhodla, že chci jít na šestiletý gympl a vlastně jsem se sama připravovala na přijímačky, protože naši nechtěli, abych tam šla, chtěli, abych šla až na čtyřletý, takže jsem si to prosadila sama."

Raději kluky než knihu

Na gymplu jsem to pojmenovala „Raději kluky než knihu". Tam jsem se přestala zajímat o vzdělání a začala jsem řešit jiné věci, šlo to hodně z kopce od začátku, měla jsem samé čtyřky a bylo to špatné. Naši mě dva roky, co jsem ještě mohla odejít na jinou střední, přesvědčovali, že na ten gympl nemám, ale já jsem věděla, že na to mám, akorát že na to kašlu, že mě to nebaví. Já tam chtěla zůstat, protože jsme měli fajn třídu. A tak to pokračovalo až v podstatě do třeťáku, že jsem proplouvala vždycky se skoro nejhoršími známkami ve třídě a třídní se mi vždycky smála a vlastně jediné, co mě bavilo, byla čeština, protože mě bavily knížky a bavilo mě hlavně psát slohovky, měli jsme skvělou češtinářku. Ve třeťáku nastal zlom, kdy jsem si uvědomila, že bych se chtěla dostat na nějakou vysokou školu a že bych chtěla jít studovat žurnalistiku.

Nejsem blbá

Potom je tam kapitola, kterou jsem nazvala „Nejsem blbá", a to byl maturitní ročník, kdy jsem se rozhodla, že s tím něco udělám a že se na školu dostanu, takže jsem proto začala něco dělat, ale ve skutečnosti toho nebylo zase tolik, co se dalo dělat. Zkusila jsem si přijímací testy, zjistila jsem, že mi TSPčka jdou, a pak jsem se snažila hlavně odmaturovat. Moje hlavní priorita byla, abych měla z češtiny co nejlepší známku, což se povedlo, ze slohovky jsem

měla jedničku, což pro mě bylo asi to nejzásadnější. Byl tam hodně boj proti učitelům, kteří už rok tvrdili, že já na gymplu nemám co dělat, že na to nemám. Takže potom jim natruc jsem se přihlásila na žurnalistiku, kam se je docela těžké dostat, a ještě na nějaké jiné školy, no a pak jsem se dostala na všechny ty školy a byla jsem z toho hrozně nadšená, že jo, a dávala jsem jim to sežrat.

Budu novinářka

Potom jsem nastoupila na vysokou školu, na žurnalistiku a sociologii, tu sociologii jsem si k tomu dala jenom, protože tam bylo potřeba si zvolit druhý obor a já jsem moc nevěděla co, tak jsem si dala sociologii. Každopádně jsem tam šla s tím plánem, že budu novinářka, takže tu kapitolu jsem nazvala „Budu novinářka". Od začátku jsem se snažila, mě to bavilo hodně ve škole, protože mi vyhovovalo, že to bylo prakticky zaměřené. S tím jsem vlastně prošla, tu sociologii jsem tak nějak snažila uhrát, abych hlavně prošla, na Ečka, protože to mně fakt nebavilo. Potom přišla povinná praxe na konci studia, v novinách nebo v rádiu nebo v televizi. Já jsem se dostala do (*název televize*), tam jsem byla tři měsíce, a vlastně jsem po té zkušenosti došla k tomu, že nechci být novinářka. Bylo tam strašně konkurenční prostředí, bylo tam třeba hodně ostrých loktů a u mě to prostě nešlo. Mě bavilo psát, mě bavilo točit, ale nebavilo mě se prát o témata a prosazovat se na úkor ostatních a bylo mi to strašně nepříjemné, navíc jsem tam viděla spoustu novinářek, které měly doma malé děti a natáčely do devíti do večera. Bylo to pro mě takové nepředstavitelné, oni nám to v prváku říkali, že kdo chce mít rodinu, že trošku narazí s tou novinařinou, ale já jsem tomu samozřejmě nevěřila, až pak jsem v té realitě zjistila, že je to složité, když člověk chce mít rodinu a zároveň být novinář…

Velké hledání a návrat do reality

Takže tam jsem narazila, a vlastně se stalo potom to, že jsem psala bakalářku na sociologii, co jsem si vůbec nemyslela, že by se mohlo stát. Dostala jsem se k tématu sociologie rodiny, k tématu manželství a hrozně mě to zaujalo, takže jsem vlastně nakonec psala bakalářku na sociologii. No, a to je pátá kapitola, tu jsem nazvala „Velké hledání a návrat do reality". To ještě souviselo s tím, že v té době, kromě toho, že jsem vlastně byla na praxi v (*název televize*), která byla neplacená samozřejmě, rodiče na tom začali být finančně špatně, a oznámili mi, že se musím začít finančně živit sama, takže jsem začala hledat práci.

Našla jsem práci v regionální televizi a tam to bylo úplně stejné jako v té (*název televize*), zase hádaní o témata, a když člověk neměl známé, tak to bylo strašně těžké, takže asi po dvou měsících jsem to vzdala, nakonec jsem šla dělat do call centra, protože jsem potřebovala stálý příjem, abych mohla na té škole zůstat, takže jsem dělala všechno proto, abych dopsala bakalářku, a to byl zhruba rok, kdy jsem se snažila dodělat toho bakaláře, státnice jsem dělala na dvakrát a do toho jsem vlastně už se živila sama. Nakonec se to povedlo, dodělala jsem tu školu, i když to teda bylo hodně dlouhý a náročný. A já jsem potom nevěděla co dál, ale věděla jsem, že ta novinařina není to pravý a dostala jsem nabídku na práci v personálce, což mi přišlo, že je zajímavý, takže jsem se přestěhovala do (název města) a tam jsem byla se svým současným manželem. Tam jsem pracovala asi dva roky s tím, že pak jsem šla na mateřskou.

I matky touží po vzdělání

Šestou kapitolu jsem nazvala „I matky touží po vzdělání". Už po roce na mateřské jsem věděla, že zpátky do té práce nechci, protože, přestože mě náplň té práce nepřišla špatná, to bylo něco, co jsem přesně věděla, že budu třeba dělat třeba dva roky, než půjdu na mateřskou, ale ne dlouhodobě a pořád jsem se hledala co, co bych teda vlastně chtěla dělat. A takže po tom roce na mateřské jsem nějak začala řešit, že bych si udělala magistra, a věděla jsem, že žurnalistiku nechci dodělávat, a sociologii už vůbec ne, k té jsem měla strašně blbý vztah, a že by to bylo strašně náročný a bylo by to k ničemu, takže jsem potom dlouho hledala právě, který obor bych zvolila, a pak jsem narazila na učitelství pro střední školy. Takže jsem se vrhla na přípravu na přijímačky, která probíhala na dětských hřištích, už se dvěma dětma, jsme chodili celé jaro, já jsem četla knížky a oni si hráli.

Zpátky do školy

Na školu jsem se dostala, pak jsem začala od září studovat, tak to jsem nazvala „Zpátky do školy". Vlastně jak jsem hledala, co bych chtěla studovat, tak já jsem odjakživa věděla, že chci být učitelka, akorát že mě moje mamka od toho hrozně odrazovala, protože je učitelka, byla hrozně nadšená, když jsem se rozhodla, že teda budu novinářka, a mě to taky přišlo dobrý. Ale vlastně, potom jsem zjistila, že to není úplně pro mě, a to učitelství se tam pořád vracelo. Několikrát během studia žurnalistiky a sociologie jsem si podala přihlášku na pedagogickou fakultu, jednou jsem byla dokonce na zápise, pak jsem si říkala

ne, do školství, to prostě nebudu, to je blbost, takže je to asi na třetí pokus, co jsem si dávala přihlášku na něco pedagogického, co jsem chtěla studovat. Pro mě to byla jasná volba, akorát to trvalo dlouho, než jsem k tomu přišla.

4.5 Shrnutí

V této kapitole jsme adaptovali zahraniční typologii (Slowey & Schuetze, 2000) na českou situaci netradičních studentů a ukázali jsme, že když netradiční studenty rozdělíme podle typu vzdělávací dráhy, můžeme hlouběji porozumět jejich aktuální studijní zkušenosti.

Netradiční studenti s odloženým vysokoškolským studiem představují skupinu, která v době bezprostředně po maturitě nemohla nebo nechtěla do studia nastoupit. Bozick and DeLuca (2005) konstatují, že tito studenti mají nižší šance k tomu, aby současné studium úspěšně ukončili. V našich kvalitativních datech nacházíme pro tuto skutečnost možné vysvětlení. V kvalitativním vzorku do této skupiny patřili respondenti pocházející ze znevýhodněného socioekonomického rodinného prostředí, bez vysokoškolsky vzdělaných příbuzných, a nadto se často v rané dospělosti ocitli pod tlakem dospělých rolí. Vzdělávací dráhu s odloženým vysokoškolským studiem tak nastupují jedinci, kteří nejdříve musí překonat různorodé překážky, aby se vůbec dostali do terciárního vzdělávání. Tyto bariéry se mohou znovu vynořit i po nástupu do studia, například v podobě finančních obtíží či nepochopení ze strany primární rodiny (Deutsch & Schmertz, 2011). Navíc této skupině netradičních studentů často chybí jakákoli, byť zprostředkovaná, zkušenost s akademickým prostředím a mohou mít tedy nejasnou představu o tom, co od studia očekávat. To všechno jsou možné důvody, proč je tato skupina ohrožena odchodem ze studia.

Výzkumy navíc ukazují, že ti, kteří vstoupí do vysokoškolského studia později, z něj ve výsledku mají menší ekonomický a společenský prospěch než ti, kteří do něj vstoupili tradiční cestou (Elman & O'Rand, 2004; Walsemann et al., 2018). Na základě našich dat nabízíme vysvětlení i tohoto faktu. Může se jednat o důsledek nižšího socioekonomického zázemí v primární rodině, které se odráží v potřebě vstoupit na trh práce po dokončení středního vzdělávání, případně nižším kulturním kapitálem a habitem nižšího statusu (Walpole, 2003). Studenti s odloženým studiem tak byli znevýhodněni už na prahu dospělosti. Nižší ekonomické a sociální benefity po absolvování terciálního vzdělávání tedy mohou být

dány právě tímto znevýhodněním v rané dospělosti, nikoli samotným odložením studia.

Nejvíce heterogenní skupinou jsou v našem kvalitativním vzorku netradiční studenti s neúspěšným předchozím studiem. A to proto, že zahrnuje jak studenty, kteří se pro neúspěšné ukončení předchozího studia rozhodli, tak ty, kteří si z této zkušenosti odnáší pocit selhání. Tyto naše výsledky jsou v kontrastu s interpretací Butchera (2020, s. 30), který na základě kvalitativních rozhovorů s dospělými studenty v kombinovaném studiu konstatuje, že jakákoliv studijní pauza může zvýšit negativní vnímání sebe sama jako potenciálního studenta. Naopak se domníváme, že v případě studentů, kteří se vědomě rozhodli ze svého prvního studia odejít, může právě přerušení zvýšit jejich vnitřní motivaci a pomoci k ujasnění si toho, zda, proč a co chtějí na vysoké škole studovat (Monagham, 2020; Novotný et al., 2019).

Netradiční studenti s předchozím úspěšným studiem jsou skupinou, která díky dříve nabytým akademickým dovednostem a důvěře ve vlastní studijní schopnosti dokáže studovat nejen úspěšně, ale také velmi efektivně. Je významné, že v souladu se zjištěními Thunborgové a Bronové (2019) i v interpretacích našich respondentů pozdější získání titulu působí kompenzačně pro jakýkoliv případný předchozí studijní neúspěch. Ten bývá vyhodnocen jako zkušenost, která jim nějakým způsobem pomohla k úspěchu, a tento úspěch jim otevírá cestu k úspěchům budoucím.

Shrňme, že odlišné vzdělávací dráhy vybavily netradiční studenty rozdílnými postoji k vysokoškolským studiím, rozdílnou mírou akademických dovedností i studijního sebevědomí. Tyto rysy považujeme za stěžejní charakteristiky, které mohou ovlivňovat další vzdělávací dráhy netradičních studentů i jejich aktuální studium. Je proto možné, že některá protichůdná zjištění o netradičních studentech (Murphy & Roopchand, 2003) mohou být dána právě různým zastoupením studentů s jednotlivými typy vzdělávacích drah.

Kapitola 5

Co motivuje netradiční studenty ke studiu

Dana Knotová

V předchozí kapitole jsme se věnovali různým životním okolnostem, které netradiční studenty provázejí na jejich vzdělávací dráze. Dostávají se do situací, kdy měnící se životní nároky přinášejí potřebu změny a případně i potřebu řízení této změny. Různé okolnosti proto mohou vést dospělé k rozhodnutí znovu se vrátit ke studiu. Je nepochybné, že dospělí jsou zejména v posledních dekádách stále více mobilizováni ke vzdělávání. Výzkumy zabývající se vzděláváním dospělých však věnují poměrně malý zájem důvodům nebo motivům, na základě kterých se dospělí znovu stávají studenty (Rozvadská & Novotný, 2019). Bourgeois a Nizet (1987) spojují vstup do vzdělávání s kritickým momentem v průběhu životní dráhy, s obdobím projevujícím se určitým napětím mezi možným a realizovaným. Napětí, které vyvolávají mnohé životní situace, se následně může stát impulsem ke změně.

Můžeme se domnívat, že potřeba změny vedla v případě účastníků našeho výzkumného šetření k rozhodnutí vrátit se ke vzdělávání a studovat pedagogické obory na vysoké škole. Ve výzkumu se proto zajímáme také o to, co přivedlo respondenty k rozhodnutí začít studovat vysokou školu.

Gorard et al. (1998) připomínají, že účast ve vzdělávání je u dospělých ovlivňována nejen momentální potřebou, ale také rodinným zázemím nebo předcházejícím vzděláváním, případně dobou od ukončení pregraduálního vzdělávání. Jinými slovy, nejen aktuální životní etapa a okolnosti ovlivňují vzdělávací potřeby a trajektorii, ale vstupují do ní také minulé životní zkušenosti dospělých. Opětovný vstup dospělých do vzdělávání saturuje různé potřeby, vzdělávání v jejich případě může plnit různé funkce. Podle Dubara (2000) se jedná o následující funkce: profesní rekonverze, sociální vzestup, vzdělávání jako „soustavná recyklace“ kompetencí (reakce na požadavky trhu práce v souvislosti se společenskými a kulturními změnami), jako významnou uvádí také terapeutickou funkci nebo získání prestiže nebo vyššího postavení v zaměstnání.

5.1 Koncepty motivace a motivů ke vstupu do vzdělávání

Následující text se věnuje především prezentaci výsledků výzkumu, než se jí však budeme zabývat, považujeme za důležité představit klíčové koncepty motivace a motivů.

5.1.1 Motivace

Konstrukt motivace je používaný na popis vnitřních a/nebo vnějších sil působících na spuštění, usměrnění, intenzitu a pokračování jednání (Carré, 2001; Vallerand & Thill, 1993). Motivací se zabývá řada teorií. Mnohost teorií motivace ukazuje, že existují rozmanité procesy, které motivaci ovlivňují. Tato rozmanitost inspirovala množství behaviorálních a sociologických teorií, psychoanalytických i kognitivních teorií nebo metateorií. Mnoho teorií, o něž se opírají nejen pedagogické studie, vychází z Piagetova pojetí fází kognitivního vývoje, Maslovowy hierarchie potřeb, Bloomovy taxonomie, Vroomova pojetí, existuje také silný proud sociálně kognitivních teorií, které jsou spíše uplatňované v angloamerických studiích (Bandura, 1997; Deci, 1985; Vallerand et Thill, 1993; Weiner, 1992).

Jako podnětná se pro naše analýzy jeví (i vzhledem k výše uvedenému) teorie sebedeterminace (*self-determination theory*). Zdůrazňuje důležitost vnitřních zdrojů pro rozvoj osobnosti a seberegulaci konání (Deci & Ryan, 1985; Ryan et al., 1997; Vallerand et al., 2008) nezávisle na stupni individuálního vývoje nebo kultuře, jíž je člověk součástí. Lidské potřeby jsou vrozené a nezbytné pro stálý psychický růst, integritu a pohodu (Ryan & Deci, 2001). Klíčovými potřebami jsou podle této teorie kompetence (*competency*) – přesvědčení o vlastní sebeúčinnosti, autonomie (*autonomy*) – potřeba vnímat se jako původce svého konání a vztahovost (*relatedness*) – potřeba být ve vztahu s druhými lidmi (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2009). Potřeba kompetence je spojena s pocity sebedůvěry či sebeúčinnosti získanými prostřednictvím činností, s vyhledáváním přiměřených výzev a pozitivní zpětnou vazbou. Potřeba autonomie obsahuje také důraz na potřebu řídit se vlastní zájmy. Potřeba vztahovosti zahrnuje ocenění od významných druhých, což posilňuje motivaci (Brahm et al., 2017), je nahlížena jako méně významná než dvě předchozí (Deci & Ryan, 2000). Pokud jsou všechny tři potřeby u jedince zastoupeny, osoba je vnitřně motivovaná a jedná sebedeterminujícím způsobem.

Teorie sebedeterminace rozlišuje dva základní druhy motivace, intrinsickou a extrinsickou. Intrinsická motivace se vyznačuje potěšením z úlohy, které vzniká díky úloze samé, resp. jejímu plnění (Kover & Worrell, 2010). Je vnitřně řízená a kontrolovaná. Člověk, který je intrinsicky motivován, se vyznačuje autonomií, snahou o hledání nových výzev, touhou rozšiřovat a uplatňovat kompetence, zkoumat a učit se i v situacích bez dostupných vnějších odměn (Ryan & Deci, 2000). Extrinsická motivace je řízena a kontrolována zvnějšku (např. příkazy, požadavky, konvencemi, sankcemi). Odkazuje k výkonu nebo aktivitě, která je vykonávaná pro účel oddělitelný od aktivity jako takové. Oba druhy motivace však nepůsobí synergicky. Bylo zjištěno, že chování extrinsicky motivované snižuje míru intrinsické motivace (Deci et al., 1999). Na druhou stranu extrinsická motivace může být se zvyšováním kompetencí a autonomie postupně zvnitřňována, může se tedy transformovat v motivaci vnitřní.

Intrinsická i extrinsická motivace se dále člení na typy, které je možné seřadit podle stupně sebedeterminace od činností vykonávaných s pocitem vlastní vůle a výběru (Deci & Ryan, 2000), po činnosti vykonávané z pocitu povinnosti (Boiché & Sarrazin, 2007; Rotter, 1966). Vallerand et al. (1992) identifikoval tři typy intrinsické motivace. Prvním typem je motivace k vědění, přičemž učící se pociťuje radost a satisfakci při učení a objevování, ve snaze porozumět něčemu novému (Vallerand et al., 1992). Druhým typem je motivace k dosažení úspěchu, jedná se o činnost jako zdroj potěšení, satisfakci při dosažení úspěchu. Třetím typem je motivace k zažívání stimulace, angažování se v činnostech pro stimulující pocity (např. smyslové potěšení, estetické zážitky, zábava, vzrušení) (Vallerand et al., 1992).

Deci a Ryan (1985, 1991) navrhli rovněž tři typy extrinsické motivace: externí regulace, introjikovaná regulace a identifikovaná regulace. Externí regulace usměrňuje chování externími prostředky, typicky odměnami a tresty. Introjikovaná regulace je projevem internalizace pohnutek jednání, avšak motivace není plně sebedeterminovaná, je vázaná na internalizaci minulých stavů, např. „Učím se večer před zkouškou, protože se to čeká od dobrých studentů“ (Vallerand et al., 1992, s. 1006). Jakmile je jednání hodnocené jako důležité samotným studentem a zvlášť, když má pocit, že je zvolené jím samotným, stává se identifikovanou formou regulace, např. „Rozhodl jsem se dnes večer učit, protože to je pro mě důležité“.

Deci a Ryan (1991) také upozorňují na motivační konstrukt amotivace: studenti jsou amotivovaní, když zažívají pocity nekompetence, nekontrolovanosti, nerozhodnosti, ptají se sami sebe, proč vlastně studují (Vallerand et al., 1992).

Podíváme-li se na zkoumání motivace ke studiu, tak motivace bývá také charakterizována jako expresivní a instrumentální. S expresivní motivací je spojena vysoká míra entuziasmu a idealismu, s instrumentální motivací se pojí vytváření kariérních možností (Bozek et al., 2017). Jiní autoři při zkoumání motivace ke studiu používají členění na vnitřní a vnější motivaci, expresivní motivaci charakterizují jako altruistickou (Kyriacou & Coulthard, 2000; Pop & Turner, 2009; Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2014). Výzkumy motivace studentů pomáhajících profesí (k nimž se řadí pedagogické profese) často ukazují kombinaci expresivních (altruistických) a instrumentálních (kariérních) pohnutek (Bozek et al., 2017).

5.1.2 Motivy ke vstupu do vzdělávání

Koncept motivu patří ke klíčovým v mnohých motivačních teoriích. Motivy iniciují, udržují a usměrňují jednání. Motivy se stávají zastřešujícím pojmem pro energizační činitele motivace (Hotár et al., 2000). Proto je jejich zkoumání důležité také v souvislosti se vzděláváním dospělých, v našem případě pomáhají porozumět důvodům, které vedou netradiční studenty ke vstupu na vysokou školu.

Existují různé charakteristiky motivů, zdůrazňují vždy potřeby, touhy, zahrnují postoje a aspirace, které aktivují člověka k tomu, aby je uspokojil. Jsou silou, která určuje výběr, směr i chování člověka (Li & Pan, 2009). Wiliams a Burden (1997) charakterizují motivy jako impulsy k vědomému rozhodnutí jednat a vyvíjet intelektuální i fyzické úsilí k dosažení cíle. Jacobs a Eccles (2000) je vztahují k uspokojování potřeb tak, že pokud efekty naplňují očekávané potřeby, pak mají pozitivní vliv na sebepojetí člověka. Motivy ke vstupu do vzdělávání jsou proměnlivé a závislé na životním kontextu člověka. Ovlivňují nejen úspěšnost, ale i samotné setrvání studenta ve studiu (např. Nils & Vertongen, 2010; Viau, 2001).

Motivům ve vzdělávání dospělých se systematicky věnuje Carré (1998, 2001). Carrého taxonomie deseti motivů účasti dospělých ve vzdělávání je uspořádána kolem dvou os. První osa rozlišuje motivy s vnější a vnitřní orientací. Vnitřní motivy jsou nazvány epistemické, socio-afektivní

a hédonistické. Motivy s vnější orientací charakterizuje jako ekonomické, preskriptivní, derivační, identitní, profesní, osobně-operativní a pracovně-operativní. Druhá osa Carrého taxonomie řadí motivy podle orientace na učení nebo participaci. Toto členění vychází z toho, zda je motivem získávání znalostí nebo pouhá účast. Z uvedeného členění vzniká taxonomie obsahující tři vnitřní motivy a sedm vnějších motivů.

Podíváme-li se detailněji na jednotlivé vnitřní motivy Carrého optikou, pak epistemické motivy uspokojují potřeby člověka po poznání, naplňují touhu objevovat nové, účast ve vzdělávání je zdrojem potěšení. Socio-afektivní motivy saturují potřeby sociálních kontaktů, vzdělávání umožňuje rozvoj mezilidských vztahů, podporuje integraci do nových sociálních skupin. Uspokojení hedonistických motivů je možné prostřednictvím zážitku v průběhu přímé účasti na vzniku a rozvoji atmosféry a klimatu ve vzdělávání.

K vnějším motivům podle Carrého patří ekonomické motivy, které jsou spojeny se získáním ekonomického benefitu díky účasti ve vzdělávání. Vzdělání může přinášet určitou ekonomickou jistotu, na jedné straně je pojistkou před ztrátou pracovního místa nebo profese, na druhé straně přináší naplnění ambicí, je příležitostí k získání lepší pracovní pozice. Preskriptivní motivy autor spojuje především s tlakem, požadavkem zaměstnavatele, povinností splnit nároky na kvalifikaci spojenou s profesí nebo pracovní pozicí. Derivační motivy jsou vyvolané potřebou minimalizovat dopady nebo odvrátit nepříjemné situace díky vzdělání. Nepříjemné situace se mohou týkat osobního života, ale také pracovních podmínek nebo vztahů v zaměstnání. Identitní motivy se vztahují k vytvoření nebo posílení identity v rámci sociální stratifikace, vzdělání je prostředkem k získání uznání od druhých (i v rámci rodiny), ale také k posílení sebeobrazu, sebehodnocení.

Profesní motivy v pojetí Carrého uspokojují potřebu odborné profesní kvalifikace, vzdělání umožňuje získat potřebnou kvalifikaci, která se může uplatnit kdykoliv v budoucnu na pracovním trhu. Pracovně-operativní motivy se vztahují k potřebám získat pracovní kompetence potřebné ke specifickým pracovním činnostem, např. práce s novými technologiemi, pracovními postupy. Motivy osobně-operativní se vztahují ke sféře mimopracovní, k volnému času. Mohou se také vztahovat k aktivitám spojeným s rodinným prostředím, např. vzdělání umožní pomáhat dětem s problémy, nemusí se jednat pouze o uspokojování osobních zájmů nebo

individuálních (životních) projektů (Carré, 2001). Carré připomíná, že jednotlivé motivy se mohou vzájemně doplňovat a prolínat, např. hedonistické a derivační, profesní a identitní nebo ekonomické, nezřídka také motivy socio-afektivní a derivační aj.

Z Carrého typologie vychází i Deci a Ryan (2000). Uvádějí, že k důležitým motivům návratů dospělých ke studiu patří motivy epistemické, identitní, profesní a pracovně-operativní. Domnívají se, že u dospělých studentů dominují epistemické motivy, které působí nejvnitřnější motivaci.

Pozornost motivům dospělých vedoucích k účasti ve studiu věnovali také Vertongen et al. (2012). V rámci výzkumu validovali Carrého taxonomii na populaci netradičních studentů vstupujících na vysoké školy. Vytvořili hierarchii motivů, které seřadili od nejsilnějších k nejslabším: motivy epistemické, identitní, profesní a pracovně-operativní. Potvrdili, že motivy ke vzdělávání se prolínají, nejsou vzájemně izolované. Výzkum také ukázal významnou korelaci mezi identitními motivy a všemi dalšími motivy. Můžeme tedy na základě těchto zjištění předpokládat, že bez ohledu na hlavní motiv dospělých ke studiu, motivy se velmi významně vztahují k sebeprezentaci a sebehodnocení.

Motivy vedoucí dospělé ke studiu se zabývala také Pons-Desoutterová (2018). Identifikovala tři kategorie motivů. První kategorii motivů vztahuje k pracovnímu kontextu. Do rámce této kategorie motivů patří, podle tohoto konceptu, tři typy motivů. Nejčastějším typem jsou motivy vázané na pracovní mobilitu, druhým typem jsou motivy vedené potřebou získat nové kompetence a vytvářet zásoby dovedností. Třetím typem motivů jsou ty, které se vztahují ke kariérnímu postupu, kdy sice konkrétní vzdělání není předem danou podmínkou, ale kariérní postup je díky němu možný. Druhou kategorií motivů Pons-Desoutterová spojuje s osobní doménou. Domnívá se, že tyto motivy jsou dané touhou po akumulaci vzdělávání, potřebou učit se nebo potřebou intelektuálního rozvoje, která se uskutečňuje prostřednictvím postupného plnění dílčích cílů. Rozvoj účastníci vzdělávání plánují po krátkých etapách a v případě splnění cíle následuje stanovení dalšího cíle a etapy vzdělávání. Do třetí kategorie motivů autorka zahrnuje podporu vlastní identity a potřebu sociálního uznání, kterou umožňuje právě studium a dosažené vzdělání. Tato kategorizace motivů více než Carrého typologie zdůrazňuje intrinsickou motivaci, potřebu osobního rozvoje, sebehodnocení a sebeřízení.

V souvislosti s výše uvedenými kategoriemi motivů považujeme za vhodné připomenout výsledky výzkumu českých autorů, který byl prezentován v roce 2008. Rabušicová et al. (2008) zkoumali motivy dospělých k zápisu do formálního vzdělávání. Zjistili, že ve zkoumaném reprezentativním souboru se u 70 % dospělých jednalo o motivy související s pracovním kontextem. Respondenti uváděli jako nejvýznamnější potřebu zlepšit si možnosti pracovního uplatnění (53 %) a požadavek zaměstnavatele na doplnění vzdělání se objevil u 17 %. K dalším významným motivům patřila touha po osobním rozvoji (23 %), 4 % dospělých se rozhodlo ke studiu z podnětu lidí z okolí. K zajímavým zjištěním patřilo to, že deklarované motivy se lišily v různých věkových skupinách. Respondenti do 35 let věku se ke studiu odhodlali především z pracovních důvodů, motivy souvisely s uplatněním na trhu práce. U starších dospělých byl nejsilnějším důvodem osobní rozvoj. Zjištění týkající se netradičních studentů v České republice přinesl také výzkum Rozvadské a Novotného (2019). Inspirovali se typologií Vertongena et al. (2012) a zkoumali motivy, které vedou dospělé ke studiu na Masarykově univerzitě. Jako velmi silné identifikovali motivy epistemické a identitní, tj. motivem byla touha po získávání nových znalostí, vášeň pro učení se novým věcem. S menší intenzitou se u respondentů projevily motivy profesní. Výzkum ukázal, že vysokoškolské vzdělání je pro respondenty spojeno s problémem identity.

Shrneme-li výše uvedené koncepty, pak motivy dospělých ke studiu reflektují potřeby související s pracovní nebo profesní mobilitou a potřebami vázanými na osobní, životní situaci. Motivy se velmi často prolínají, působí s různou silou v různých životních etapách, jako velmi silné se v konceptech motivů objevují epistemické a identitní motivy, které jsou vázané jak na osobní, tak pracovní kontext. K podobným zjištěním dospěly i výzkumy realizované u dospělých studentů vysokých škol v České republice (Rozvadská & Novotný, 2019).

5.2 Motivy netradičních studentů ke studiu

Data získaná z kvalitativního šetření umožňují v následujícím textu motivy vedoucí netradiční studenty k aktuálnímu vysokoškolskému studiu podrobněji představit.

Význam motivů dokládá i respondentka E, z jejíž výpovědi je zřejmé, že motivy pro studium netradičního studenta musejí obstát před nejednou zatěžkávací zkouškou:

„Tak bych řekla, že je důležité zvážit, jestli těch pět roků za to opravdu stojí. Nedělat nic jiného než prostě studovat a pracovat. V podstatě nemít žádný volný čas, jestli tomu člověku to za to stojí. Jestli je ochotný těch pět let obětovat. A potom dalších třicet let nebo po zbytek své praxe životní nebo pracovní být spokojen. To je podle mě, co si ti lidé musí rozmyslet."

Ve vyprávěních účastníků výzkumu se objevila škála různých motivů, které jsme utřídili do následujících kategorií: touha po poznání, životní plán, pomoc druhým, vlivy rodiny, nespokojenost se životem / obtížné životní situace, narušení životního stereotypu, změna profese, záložní kariéra, kariérní ambice, zájem zaměstnavatele, tlak na kvalifikaci.

K významným motivům, které se objevovaly ve výpovědích respondentů v souvislosti s rozhodnutím vstoupit do studia, patřily ty, které souvisejí s potřebou naplnění osobního potenciálu. Mnozí respondenti uvádějí jako primární motiv vedoucí ke studiu vysoké školy **touhu po poznání**: „Jsem zvědavá, tak mě to žene získávat nové informace. Já se ráda vzdělávám" (respondentka Y). Respondentka H říká: „Protože mě baví, že když se zase něco naučím dalšího, že se cítím dobře. Prostě, že zase vím víc. A víc tomu rozumím třeba." V další výpovědi účastnice FG1 uvádí: „Tohle byla pro mě ta vnitřní motivace, že jsem byla ráda, že se dozvím nové věci." Pro respondenty je studium příjemnou aktivitou, která přináší nejen nové vědomosti, ale také potěšení a radost z poznání.

Někteří účastníci výzkumu ve svých vyprávěních zdůrazňují, že ve studiu chtějí nalézt hluboce prožívané uspokojení, své osobní naplnění:

Teď jsem na škole vysoké jenom proto, že jsem cítila, že bych jako měla otevřít to, co mi dlouhodobě bylo vloženo jako do srdce. (…) Jsem měla neustále vnitřní pnutí a já, kdybych ho nenaplnila, tak ehm… tak by se mi dál těžko žilo. (účastnice FG5)

Ve výpovědi jiné účastnice FG5 nalézáme následující: „Mě to strašně baví, naplňuje. Já nemám pocit, že bych tím o něco přišla." Další respondentka W ve svém vyprávění uvádí: „Je to moje vnitřní touha. A není to o tom mít titul, ale už chci tomu rozumět." Respondentům účast ve studiu zřejmě přináší také příležitost soustředit se na sebe, získat nové poznatky o prožívaných okolnostech.

Rozhodnutí studovat je u respondentů ovlivněno také potřebou pracovat na sobě: „Protože jsem si chtěl zaměstnat tu hlavu a trochu se seberealizovat a posunout se dál“ (respondent Š). U jiné respondentky můžeme nalézt motiv ke studiu v následující citaci: „Že bych se sebou ještě něco chtěla dělat. Trošičku na sobě zapracovat, abych nezakrněla a rozšířila si trošku obzory“ (respondentka U). Ve svém vyprávění respondentka Ž uvádí: „Nemám představu, jak a jestli vůbec ho (studium) nějak využiju, jako co se týče práce. Já ho určitě využiju pro sebe, pro svůj osobní rozvoj.“ Ukazuje se, že respondenti mají pocit, že jejich osobní potenciál není naplněn, domnívají se, že uspokojení potřeb je možné studiem.

Ojediněle jsme ve výpovědích respondentů nalezli potřebu rozvoje profesních dovedností, kterou chtěli dosáhnout studiem: „Když to chci dělat pořádně, tak musím mít teoretickou průpravu. Ta teoretická průprava, je pro mě tady ta škola“ (respondent F).

Z vyprávění respondentů je zřejmé, že pro mnohé je rozhodnutí studovat spojeno s potřebou poznávat, učit se novým věcem, je příležitostí k seberozvoji. Z prezentovaných výpovědí je patrné, že respondentům studium nabízí příležitost k seberealizaci. Prostřednictvím studia chtějí zřejmě také více porozumět sobě i světu, v němž žijí.

Jiným typem motivu ke studiu je touha realizovat dlouhodobé přání, **životní plán**, který, jak se respondenti domnívají, mohou uskutečnit díky studiu. Představa, že studium otevře cestu k jeho realizaci, respondentům přináší spokojenost:

> Jsem si nakonec řekla: ‚Jó, tak to má prostě smyl a fakt to chci.‘ (…) Spíš to byla taková potřeba, že pokud chci dělat prostě někde s dětma nebo pracovat s rodinou nebo v nějakým volným čase, tak bez tohodle se prostě neobejdu. (respondentka J)

Respondentka E uvádí: „Takže jsem chtěla být vždycky učitelka. Pořád je to životní plán. A ještě mě to jakoby nezklamalo, chci to dodělat, tu školu.“

Pro tyto respondenty se studium stává součástí životní strategie, do níž vstupují různé prostředky sebeřízení, právě vstup do studia považují za základní, umožní jim to realizaci plánu. Tento motiv obsahuje i následující vyprávění účastnice FG5: „Jsem dlouho v srdci nesla jistý sociální projekt,

který bych chtěla jednou otevřít a myslím si, že bez studia by to jako v naší společnosti nebylo ani možné, nebo podporované."

Ukazuje se, že studium je pro některé účastníky výzkumu součástí dlouhodobého plánu, který v případě úspěšné realizace povede k naplnění osobních ambicí, včetně představ o tom, jaká bude jejich další profesní kariéra a pracovní pozice. „Moje ambice třeba ….sen do budoucna i když je to daleká, daleká budoucnost, stát se ředitelkou dětského domova se školou nebo výchovného ústavu" (účastnice FG2). Účast ve studiu souvisí se sebereflexí respondentů, přináší orientaci na životní cíl, jeho uskutečnění mají naplánované a první krok, který umožní jeho realizaci, vidí ve studiu.

V rozhovorech s dalšími respondenty se objevily jiné důležité motivy ovlivňující vstup do studia pedagogických oborů, patří k nim osobnostní nastavení respondentů k prosociálnímu chování. Někteří jsou vnitřně orientováni na **pomoc druhým**, rozhodnutí studovat je u nich vedeno potřebou předávat nejen znalosti, ale především provázet životem, utvářet hodnotový systém druhých lidí, ovlivňovat jejich pojetí světa, vést je podle vlastních představ ke společensky potřebným a uznávaným hodnotám. Výpověď respondentky L obsahuje altruistické aspekty, zdůrazňovány jsou potřeby dětí a snaha pomáhat s řešením problémů. Ukazuje zaměřenost respondentky na druhé bez očekávání recipročního chování:

> Dycky mě to táhlo k dětem, miluju děti a (*studium oboru*) je pro mě pouze nástroj, kterým se můžu dostat k dětem. (…) A v současné době ty děcka opravdu mají problém říkat svůj vlastní názor. Nebo vůbec vyjadřovat se. Něco k tomu říct. (…) A to mně připadá, jako velmi závažné. (…) Alarmující. A aah todle mě trápí. To mě velmi trápí.

Následující slova také dokládají touhu pomáhat*:* „Já jsem se rozhodla studovat právě kvůli tomu, že vlastně pracuju v produkční sféře, a chtěla bych pomáhat dětem, chtěla bych pomáhat klidně i těm dospělým" (účastnice FG5). Ukazují, že osobní naplnění respondentky je v práci pro druhé. Podobně hovoří respondentka G*:* „Protože jsem si říkala, že bych právě dělala něco, co mě baví a ještě to, co mě baví, bych předávala dalším lidem."

Respondenti, kteří zdůrazňují pomáhání druhým, mají prosociální orientaci. Jsou to pravděpodobně empatičtí lidé, kteří považují za důležité ovlivňování a předávání hodnot. Jsou více zaměřeni na utváření osobnosti,

s využitím pedagogické terminologie můžeme říci, že jsou více zaměřeni na výchovné než vzdělávací obsahy a činnosti.

Mezi další motivy, které respondenty přivedly ke studiu, patří **vlivy rodiny**. Ve vyprávěních některých respondentů se explicitně objevuje vliv některého ze členů rodiny na rozhodnutí začít studovat: „Sestra, tak ta mě trošku ovlivnila tím, že u ní jsem viděl, jaké to je studovat vysokou školu" (respondent B). Další respondentka popisuje vliv rodinného prostředí následovně: „Jsem se přivdala do akademického prostředí, kde všichni měli vysokou školu, a bylo to vlastně samozřejmost (…). Můj manžel mi vždycky říkal, jako není to škoda? Nechceš to prostě zkusit?" (respondentka A). V nové rodině se respondentka ocitla pod jistým tlakem, který ji stimuloval k rozhodnutí začít studovat. Rodina respondentce poskytla nový referenční rámec pro reflektování významu studia na vysoké škole.

Na rozhodnutí studovat v případě jiných účastníků výzkumu měla vliv rodinná sounáležitost, úzké vztahy a podpora mezi členy rodiny: „V rodině mi říkali, že bych možná mohla studovat, že to tak jako vidí, že by to šlo, a já jsem se tomu hodně bránila a bránila jsem se sama sobě dlouho, několik let, ale pak jsem si říkala, že to zkusím" (účastnice FG2).

Pro další respondentku hrála významnou roli možnost sdílení zkušenosti v rámci rodiny: „Mám manžela bez vysokoškolského vzdělání, který tím trochu trpěl, a my jsme se s dcerou rozhodly, že ho prostě podpoříme a že všichni tři zkusíme tu stejnou školu" (respondentka X). Rozhodování respondentů je usnadněno pozitivním rodinným klimatem, v němž je vzdělání hodnotou. Jiná respondentka uvádí: „To do nás vštěpoval náš dědeček. (…) Ten vždycky říká: vy musíte mít školu" (respondentka D).

Pro další účastníky výzkumu byly důvodem i nelehké, komplikované situace, které rodiny zažívají: „Narodil se synovec, který má autismus, tak mi to zase dalo cestu. (…) Tohleto mě strašně zaujalo, a věnuju se tomu i teďka" (respondentka D). Respondentka W uvádí: „A narodil se mi potom syn. A kvůli tomu jsem šla studovat ten aktuální obor, protože ne že by měl nějaké hluboké problémy, ale prostě bylo vidět, že bude potřeba nějaké podpory." Studium se pro tyto respondenty stalo prostředkem, díky kterému mohou lépe zvládnout situace související se členy rodiny vyžadujícími zvýšenou péči. Účast ve studiu vnímají jako zdroj opory, pomoc při vyrovnávání se s problémy v rodině.

Pro jiné respondenty je důvodem ke studiu potřeba zmírnit nebo odstranit bariéry, překážky, či zklamání, které jim komplikují život. Prostředkem k jejich eliminaci je právě studium. Respondenti, kteří prožívají nepříjemné, obtížné životní situace, ve svých vyprávěních vyjadřují nespokojenost se životem: „Nevedu ten život jakej vedu, protože bych měla určitý mantinely. (…) Takže moje děti jako, nemám to pod kontrolou. A ta škola mi tady v tom pomáhá, no" (účastnice FG5). Úsilí respondentky překonat osobní zklamání vstupem do studia, můžeme charakterizovat jako snahu kompenzovat pociťované problémy.

Z dalších rozhovorů je zřejmé, že studium je také motivováno pociťovanou ztrátou osobní svobody, která je jedním ze zdrojů frustrace: „Můj muž měl tendenci mě lehce izolovat. (…) Paradoxně tahleta izolace mě nutila, ale až po delší době, jako mě nutila k tomu si dupnout, abych já investovala peníze do sebe. (…) Do nějakýho svého vzdělávání." (respondentka G). Pro respondentku se bariéra, kterou byla sociální izolace, stala významným motivem ke vstupu do studia.

Účastníky výzkumu ke studiu přivedly i osobní problémy, s nimiž se potýkají. Motivy ke studiu jsou u těchto respondentů spojeny s potřebou ovlivnit zatěžující životní situace. Respondenti mají potřebu sebeřízení svého života, a proto se rozhodují pro studium.

Další motiv ke vstupu do vzdělávání můžeme najít u respondentů, u nichž potřeba sebeřízení vlastního života neplyne z životních problémů, ale z touhy **narušit životní stereotyp**, změnit zažitý rozvrh dne nebo zvyklosti. Respondenti pociťují jako zatěžující rodinné a pracovní angažmá, účast ve studiu je pro ně vítanou a potřebnou změnou. V následující výpovědi účastnice FG6 uvádí: „Je to dobrý přehození zase na něco jinýho než v té práci." Respondenti mají potřebu změnit obvyklou náplň osobního a pracovního času, což účast ve studiu přináší: „Pracuju v úplně jiným oboru a vyloženě jsem chtěla prostě něco pro sebe a bavilo mě to hrozně, bylo to pro mě vždycky takovej antistresing, že jedu do tý školy" (účastnice FG5). Pro tuto respondentku je studium formou odpočinku od každodenních povinností. Motivem ke studiu je pro tyto respondenty potřeba změny životní rutiny, studium se stává formou aktivního odpočinku, pro respondenty je zdrojem potřebné relaxace. Je vítanou změnou, která jim přináší uspokojení.

Respondenti mezi motivy vstupu do studia uvádějí ty, které souvisejí se **změnou profese.** Účast ve studiu je motivována snahou nalézt jiné

uplatnění na pracovním trhu, respondenti si chtějí zajistit jinou odbornou kvalifikaci. Pro některé respondenty vstup do studia souvisí s určitou deziluzí z aktuální profese. „Jak to jako říct? Jako osobní naplnění tam (*v práci*) úplně jako není, no" (respondentka Y). Obdobně se o důvodech studia zmiňuje respondentka M: „Já mám pocit, že to v práci nikam nevede. Že už jsem si to vyzkoušela, mám ty zkušenosti, a že bych se potřebovala posunout někam dál. Abych se cítila nějak jako profesně naplněná."

V jiných vyprávěních respondenti očekávají, že studium přinese otevření nových pracovních příležitostí: „Si myslím, že v té pracovní sféře jako mi to k něčemu bude. Že si tím rozšiřuju obzory, dozvídám se nové věci, zároveň myslím třeba i profesně, kariérně" (účastnice FG3). Někteří mají úspěšně za sebou i studium jiných vysokých škol, ale současné profesní uplatnění není podle jejich představ. Z těchto důvodů se rozhodli znovu začít studovat: „Já třeba už titul mám, z jinýho oboru – neuplatnitelnýho. Takže to už jako úplně není cílem. A opravdu jako jenom pro získání toho vzdělání *(studuje)*" (účastnice FG6). Respondentka G je také úspěšnou absolventkou jiné vysoké školy a říká: „Ten obor v podstatě k ničemu nepomohl, jakože v rámci práce. Nebo uplatnění se. Což mně přišlo teda u (*aktuální obor studia*) líp uplatnitelný. A ukazuje se mi to i teď, ačkoliv nejsem absolvent, že to má větší hodnotu."

Motivem ke studiu je podle jiných respondentů snaha změnit profesi kvůli obtížným nebo nevyhovujícím pracovním podmínkám. Patří k nim například časově náročná pracovní doba nebo špatné finanční ohodnocení. „V práci jsem nebyla spokojená, jak finančně, tak i časově. Já jsem tam byla docela dlouho, od nevidim do nevidim" (respondentka D). Ve svém vyprávění respondentka L zmiňuje: „Jsem zjistila, že vlastně by nebylo úplně na škodu ten bakalářský titul mít, kdybych chtěla do budoucna v té státní správě zůstat. Taky tabulkově je člověk trošičku potom výš." Explicitně se k potřebě změny profese vyjadřuje další respondentka: „Racionálně jsem si řekla, že radši asi budu mít tu pevnější pracovní dobu trošku a nějaký jistější zaměstnání a zázemí a volný víkendy. Takže to byly ty hlavní důvody" (respondentka Z).

Z výpovědí vyplývá, že účastníci výzkumu studují nejen z důvodu nespokojenosti se současnou profesí, nebo s nevyhovujícími pracovními podmínkami. Mají také představu, že díky studiu mohou uskutečnit změnu profesního zaměření, získají jinou, jasně strukturovanou profesi se

spolehlivým příjmem, v níž budou mít čas na sebe nebo na rodinu. Od studia očekávají pozitivní dopady na profesní dráhu.

Pro jiné respondenty je změna profese, kterou umožní studium, spojena s potřebou eliminovat nebo zmírnit úroveň stresu v aktuální profesi. Vyprávění respondenta F ukazuje náročné situace, do nichž se dostával a obtížně se s nimi vyrovnával:

> Já jsem se dostal až na pozici obchodního ředitele a člena představenstva a měl jsem na starosti potom taky vymáhání pohledávek, mně to nedělalo prostě dobře. (…) Spoustu osudů jsem zažil, spoustu sebraných domů, spoustu, a nemohl jsem to dělat.

Respondent B také uvádí důvody spočívající v prožívaném stresu v profesi:

> No protože, ať už to bylo třeba úmrtí nějakých dětí a nebo třeba rodičů přímo před dětmi, závažné dopravní nehody, kde prostě byla devastující poranění těch dětí. A to ve mně jako vyvolávalo takový jako pocit, že tohle fakt nevydržím dělat do důchodu.

Tito respondenti svoji práci vnímali jako dlouhodobě zatěžující, stresující, což je přivedlo k rozhodnutí vstoupit do studia a změnit profesi. Studium se pro ně stalo únikem z nepříjemných, zatěžujících situací, které souvisely s výkonem aktuální profese.

Motivem k účasti ve studiu ve vyprávěních některých respondentů je snaha posílit šance na pracovním trhu s ohledem na případné budoucí rozhodnutí změnit profesi. Studium je pro ně prostředkem k otevření pracovních příležitostí v budoucnu, připravují si **záložní kariéru**. Tito účastníci výzkumu nepociťují aktuální potřebu změny profese, ale ve studiu vidí příležitost k pracovní mobilitě: „Vnímám to jako taková zadní vrátka, ale tím, čím jsem starší, tak je to čím dál realističtější alternativa do budoucna“ (respondentka K). Účastnice FG5 uvádí: „A právě, abych mohla někdy pracovat v tom, co studuju, musím si udělat tu školu. A to sluníčko je pro mě prostě ten titul, za kterým si jdu.“ Rozhodnutí studovat zřejmě souvisí s pociťovanou potřebou flexibility na pracovním trhu. Respondentka V ve svém vyprávění uvedla: „Jsem si i říkala, že si ráda rozšířím to portfolio

svého uplatnění, vzhledem ke svému věku. Tak jsem si říkala, že bych snad nějaké zaměstnání v budoucnu mohla získat." Nová odborná kvalifikace získaná aktuálním studiem je pro respondenty „záložní". Dokládá to i následující výpověď: „Já jsem si říkala, že kdyby se mi podařilo na důchod někde do státní sféry se dostat, tak že by se mi ten titul hodil" (respondentka R).

Zobecníme-li výpovědi dalších respondentů, pak studium považují za podmínku vzestupné kariérní mobility. Ke studiu jsou motivováni **kariérními ambicemi**. Motivací je touha po kariérním vzestupu, za nutnou podmínku realizace považují dosažení vysokoškolského vzdělání a titulu. Z těchto důvodů se rozhodli začít studovat. Pro respondenty je studium důležitým prostředkem budování kariéry, jak dokládá následující výpověď účastnice FG2: „Prostě ta ambice tam je a s bakalářem nemám šanci ve výběrovém řízení." Další respondentka T říká: „Jak si lidé myslí, že prostě člověk vystuduje, má přidáno peněz nebo něco takovýho. Ne. Ale na základě toho vlastně vzdělání se může ubírat o nějaký pozice vyšší, vedoucí."

Jiní respondenti se pro studium rozhodli na základě **zájmu zaměstnavatele**. Respondenti uvádějí, že ke studiu je přivedli nadřízení: „Říkali, jestli už ‚hobluju' nějakou vysokou školu? Tak říkám, že ne-e. Tak mi právě říkali, ať začnu. Je to úplně jedno, co. (…) Že bych jako mohl, si jako dodělat to vysokoškolský vzdělání" (respondent S). Respondentka I ve svém vyprávění uvádí:

> No a pak se na mě tak jako podívali a říkali: „No jako víš, je to dobré, ale teď vlastně ten kurz už nestačí, je potřeba abys měla vysokoškolské vzdělání, že. Tak já jsem si naprázdno polkla a říkám, no jo, na stará kolena půjdu do školy!"

Někteří respondenti jsou tedy pro zaměstnavatele důležití, zřejmě vykonávají práci dle jejich představ i požadavků, a proto mají zájem na jejich profesním rozvoji. Dokládá to i následující výpověď: „Bylo to na popud zaměstnavatele, spíš na jeho přání než na nějaký, na nějaký příkaz, zaměstnavatel mi tedy i vybral školu, na kterou bych měla jít" (respondentka C).

Důvodem ke vstupu do studia u těchto respondentů nebylo existenční ohrožení, hrozba ztráty pracovního místa nebo pozice. V těchto případech dominují vnější faktory motivace, jedná se o snahu zaměstnavatele

rozšířit odborné kompetence a kvalifikaci zaměstnanců, kteří jsou pro ně perspektivní.

V dalších vyprávěních byl pro respondenty motivem ke studiu **tlak na kvalifikaci**, protože ji neměli dostatečnou nebo mají neodpovídající kvalifikaci. Hrozila jim z těchto důvodů ztráta pracovního místa. Respondentka E, která začala pracovat jako učitelka, uvádí: „No já jsem pracovala v té škole a pro mě bylo podmínkou v dalším školním roku, že musím začít studovat." Obdobně to popisuje i účastnice FG1: „Jestli ji (profesi učitelky) můžeme dělat jenom s tím, že musíme mít to pedagogické vzdělání, tak proto to děláme." Pro studium se tedy respondentky nerozhodly z důvodu nezájmu o aktuální profesi či pociťované vlastní potřeby rozšířit odborné kompetence nebo snad z důvodu nenaplnění profesních ambicí. Ve vyprávění další respondentky se objevuje stejný důvod: „Že jsem byla jenom dis., tak kdybych byla v Německu, tak by mi to stačilo, v Čechách to nestačilo, tak jsem se přihlásila právě sem na univerzitu" (respondentka Q).

Respondentka X upozorňuje na tlak, který přinesla změna legislativy, což striktně vymezilo požadavky na kvalifikaci a na požadované vzdělání umožňující výkon profese: „K práci jsem měla vzdělání po určitou dobu, než začal platit zákon (…) v tomto zákoně bylo dáno, že (…) musí mít vysokoškolské vzdělání, (…) což moje dvouletá nástavba nesplňovala." Tento důvod ji přivedl k rozhodnutí začít studovat. Jiná respondentka lakonicky konstatuje: „Prostě, abych na to měla papír, abych neměla problémy (…), abych prostě měla tu kvalifikaci, kterou mám mít na tu práci, kterou snad zvládám" (účastnice FG2). Respondenty tedy ke studiu přivedl problém s požadovanou kvalifikací ve vykonávané profesi, byli pod určitou hrozbou ztráty pracovního místa pro nesplnění kvalifikačních požadavků.

5.3 Shrnutí

Na základě získaných dat se ukazuje, že motivy vedoucí k účasti ve studiu jsou významně spjaty s identitou netradičních studentů, s tím, kdo jsou a kým si myslí, že se mohou stát. Do studia dospělí vstupují na základě sebereflexe a re-interpretace vlastního života, přivádějí je do něj potřeby, zájmy, touhy, které vedou jejich rozhodnutí. Motivy jsou výsledkem poznání potřeb a přání v určité etapě životní cesty. Do motivů promlouvají také vlivy vnějšího prostředí, které člověka obklopuje, různé okolnosti, v nichž žije a pracuje (Wolfe & Kolb, 1980).

Motivy ke vstupu do vzdělávání v kontextu životní dráhy jsou pro účastníky výzkumu vyjádřením potřeby rozvoje individuálního potenciálu, společně s potřebou pomáhat sobě, rodinným příslušníkům i druhým. Podobné motivy nalezl Hobson et al. (2009), který jako důležitý motiv uvádí potřebu pomáhat lidem. K našim zajímavým zjištěním patří to, že motivem ke studiu je touha nabourat životní stereotyp. Uvedené motivy můžeme zařadit k důležitým faktorům vnitřní motivace.

Někteří respondenti motivy ke studiu vztahují primárně k práci a profesi. Z této perspektivy ke zjištěným motivům patří ty, které jsou spojené s potřebou profesní jistoty nebo naopak změny profese, další motivy se vztahují k potřebě dosáhnout vzestupné mobility na pracovním trhu. Tyto motivy jsou prostředkem rozvoje jednak individuálních profesních zájmů, tedy je můžeme zahrnout do vnitřní motivace, jednak podléhají i vnějším vlivům, jsou vnější motivací. Vnější vlivy spatřujeme u motivů vycházejících z přání zaměstnavatelů, nebo požadavků na kvalifikaci, ke studiu se v těchto případech respondenti rozhodují pod určitým sociálním tlakem. Zjištění je ve shodě s výsledky výzkumu Lorenzové (2020), která uvádí, že u studentů kombinovaného studia (kam spadá velká část netradičních studentů) hraje při vstupu do studia významnou úlohu požadavek nadřízeného.

Vztahy mezi motivy jsou komplikované a pokusy o jejich typologii nemohou být přesné. V naší analýze se objevují jak motivy, které se více vztahují k osobní situaci, tak i ty, které jsou zasazené do kontextu práce a profese. Je však zřejmé, že některé motivy oběma oblastmi prolínají. Z našeho výzkumu můžeme uvést příklad takového motivu, kterým je změna profese. Obsahuje potřebu uspokojivé profese, ale zároveň se vztahuje k podpoře rodinného života. Například i další motiv životního plánu souvisí jak s vnitřní potřebou naplnění osobních potřeb i tužeb, tak profesního uplatnění.

Typologie vnitřních a vnějších motivů je sice běžně užívaná, ukázalo se ovšem, že ve vyprávěních respondentů existuje překrývání těchto typů motivů, někdy mezi nimi není jasný rozdíl. V naší analýze například motiv záložní kariéry můžeme spojit s životním plánem, ale pravděpodobně také s očekávaným vnějším (společenským) tlakem na aktuální profesi respondentů. Na toto upozorňuje Eccles et al. (1997), když říká, že rozdíly mezi vnitřními a vnějšími motivy se mohou nalézat obtížně. Ilustruje to na

příkladu motivu získat kvalifikaci, který v sobě zahrnuje něco dokázat sám sobě a zároveň potřebu získat profesní uplatnění.

Vzájemné prolínání a doplňování motivů připomíná také Carré (2001). Využijeme-li jeho typologii motivů, pak typu vnitřních epistemických motivů odpovídá v naší analýze motiv touhy po poznání, můžeme jej ovšem vnímat také jako identitní, protože studium přináší respondentům posílení sebeobrazu, sebehodnocení. Tento typ motivů byl velmi silný v mnoha vyprávěních. Hedonistickým motivem je motiv narušení životního stereotypu. Z vnitřních motivů respondenti neuváděli ve svých vyprávěních socio-afektivní motivy, které se vztahují k potřebě sociálních kontaktů.

V naší analýze jsou Carrého vnější motivy ve výpovědích respondentů zastoupeny častěji. Jako ekonomický motiv můžeme označit motiv změny profese, který přináší uspokojení ekonomických jistot, pojistku před ztrátou pracovního místa. K preskriptivním motivům bychom mohli přiřadit tlak na kvalifikaci a zájem zaměstnavatele, derivační motivy spojujeme v naší analýze s motivy vlivů rodiny a obtížných životních situací. Motiv záložní kariéry patří dle této typologie do profesních motivů, protože se vztahuje k získání kvalifikace uplatnitelné v budoucnu. Kariérní vzestup je identitním motivem. Do vnějších motivů Carré zařazuje dále osobně operativní motivy, ty mohou být v naší analýze zastoupeny motivy vliv rodiny a životní plán. Carrého typologie obsahuje i pracovně operativní motivy, tj. získání pracovních kompetencí potřebných ke specifickým pracovním činnostem, tyto jsme však u našich respondentů nalezli výjimečně.

Boz a Boz (2008) uvádějí, že průnik vnějších a vnitřních motivů je důležitý vzhledem k úspěšnému dokončení studia. Jak jsme výše uvedli, tak právě tyto průniky vnějších a vnitřních motivů jsou pro naše respondenty velmi časté. Zda budou úspěšnými absolventy se však ještě ukáže, ale zdá se, že respondenti pro to mají dobré předpoklady.

Na základě vyprávění respondentů jsme představili jejich aktuálně prožívané motivy, jak je ovšem známo, motivy jsou dynamické, mění se v souvislosti se společenskými podmínkami, osobní, rodinnou situací i pracovními aktivitami. Předkládaná analýza proto reflektuje potřeby v konkrétním biografickém čase. Motivy netradičních studentů vedoucí k aktuálnímu studiu na vysoké škole se nemohou oddělit od prožívaných situací v kontextu životní dráhy. Analýza motivů ukázala nejen pestrost motivů, ale také prolínání faktorů vnitřních a vnějších, což ilustruje složité

vztahy mezi různými typy motivů. Jak v rámci osobní, tak profesní kariéry mají různou sílu vnitřní i vnější motivy, jdou napříč oběma oblastmi.

Ve shodě se zjištěními Deci a Ryan (2000) a Pons-Desoutterové (2018) se ukázalo, že k významným motivům patří identitní motivy, ke studiu jsou respondenti motivováni potřebou sebepotvrzení a sebedeterminace jak v rámci situací souvisejících s osobní, tak profesní životní etapou. Ve vyprávění respondentů jsme identifikovali také motivy vztahující se k potřebám intelektuálního rozvoje, akumulace poznatků, jinými slovy k potřebě naplnění osobního potenciálu. Mezi motivy jsou i takové, které jsou orientovány na pomáhání sobě i druhým. Neopomenutelným typem motivů jsou ty, které respondenti uvádějí z důvodu potřeby pracovní mobility a kariérního postupu.

Motivy zjištěné z vyprávění účastníků výzkumu jsou vždy vázané na různé etapy životní dráhy, na jejich individuální životní cestu. Můžeme se proto přiklonit k tvrzení Klassena et al. (2011), že pro vstup do vzdělávání neexistuje univerzální soubor motivů.

Podíváme-li se na funkce, které studium má na základě analýzy výpovědí našich respondentů, pak podle typologie Dubara (2000) jde o funkci sociálního vzestupu, profesní rekonverze, získání prestiže nebo vyššího postavení v zaměstnání. Má ale také terapeutickou funkci, protože účast ve studiu pomáhá nalézt novou životní cestu, změnit život, u některých respondentů pomáhá do jisté míry vrátit životu smysl.

Kapitola 6

Jak slaďují netradiční studenti své studium s ostatními závazky

Milada Rabušicová

Pro netradiční studenty, zejména ty, kteří studují v kombinované formě studia, je snad nejvýznamnější okolností, která jejich studium provází, různorodost jejich životních angažmá. Tato kapitola vychází dominantně z dat získaných prostřednictvím individuálních a skupinových rozhovorů s respondenty – netradičními studenty, v menší míře se opírá také o výsledky dotazníkového šetření.

Různorodost angažmá netradičních studentů vyplývá ze známého faktu charakterizujícímu dospělé jako nositele různých životních rolí. Typicky jsou jejich hlavními rolemi role partnera a rodiče, jež vyplývají z rodinného statusu, role pracovníka/zaměstnance, tedy role vyplývající ze statusu pracovního, a také přítele/přítelkyně ve smyslu vazeb přátelských, respektive širších sociálních. K tomuto obvyklému a očekávanému „portfoliu" rolí se náš studující dospělý stává něčím, co už podle tradice měl mít dávno za sebou, tedy studentem. Pravděpodobnost konfliktu rolí, která pramení z rozdílu mezi očekávaným a skutečným chováním, se jeví jako vysoká.

Z teorie rolí odvozená teorie rolových konfliktů na tento fakt poukazuje. Konflikt mezi různými rolemi (Petrusek et al., 1996) je možné vidět jako zásadní právě pro studium netradičních studentů. Podle teorie konfliktu požadavky vyplývající z různých rolí se spolu dostávají do soutěže ve smyslu nároků na čas a vloženou energii. V okamžiku, kdy jsou nároky vyšší než zdroje, které má student k dispozici, dochází k inter-rolovému konfliktu (Andrade, 2018).

Jak se s tímto faktem vyrovnává netradiční student? Jak ladí všechny závazky, aby mohl žít relativně spokojený život? Co mu pomáhá, nebo naopak slaďování komplikuje? Co všechno je a musí být ve hře, aby obstál? Jako pracovník, rodič, partner, přítel a nově také jako student vysoké školy? Na to se snažíme odpovědět touto kapitolou. Vzhledem k tomu, jak

košatě o tomto tématu naši respondenti vypovídali, je to skutečně něco, co je v jejich studijním životě zásadní.

Na různých místech této publikace uvádíme, že se netradiční studenti stávají stále častěji běžnou součástí vysokých škol nejen v českém terciárním vzdělávání. Je tedy logické, že způsoby, jakými tito studenti zvládají nároky studia, jsou také předmětem pestře laděných výzkumů. Jejich obvyklé východisko, i když nikoli výlučně, je srovnání s tzv. tradičními studenty. V zásadě všechny tyto studie poukazují na rozdíly a na větší náročnost studia pro netradiční studenty, a to v různých ohledech. Zde je několik příkladů.

Adams a Corbett (2010) poukazují kromě rozdílů v cílech, motivech (viz kapitolu 5) a očekáváních také na rozdíly v plánování a přehodnocení životního stylu, neboť netradiční studenti již mají rodiny, zaměstnání a další nejrůznější povinnosti a odpovědnosti, které musí vzít v úvahu, když se rozhodnou začít studovat. Musí tedy znovu a jinak nastavit své cíle a životní priority.

Studie Forbus et al. (2011) srovnávala tradiční a netradiční studenty s ohledem na řízení času (*time management*), stres a strategie zvládání (*coping strategies*). Shrnují, že netradiční studenti přicházejí na vysokou školu s jinými očekáváními a méně se během studia zapojují do sociálních aktivit na vysoké škole. To nezní překvapivě. Logicky zní i další závěr, že netradiční studenti mají obecně méně času na studium, takže musí s časem pracovat tak, aby neúměrně nenarůstal jejich stres a obavy. K tomu využívají copingové strategie, jež autoři rozdělují na aktivní (řízení času, plánování, organizování, stanovování priorit a hledání řešení) a pasivní (vynechávání výuky, odkládání úkolů a odreagování např. alkoholem). Netradiční studenti ve srovnání s tradičními mají sklon k využívání právě aktivních copingových strategií. Podle autorů se v tom pozitivně projevuje jejich zralost a pracovní a obecně životní zkušenosti. Ti studenti, kteří optimalizují zvládaní času a využívají aktivní copingové strategie, mají také tendenci k lepším akademickým výsledkům, k větší spokojenosti se studiem a naopak k menšímu stresu.

Z premisy větší náročnosti studia netradičních studentů právě kvůli různým životním úkolům vychází také studie autorů Kember a Leung (2004), kteří identifikovali několik copingových strategií, jichž tito

studenti[57] využívají, a to v souvislosti s jejich pocitem sounáležitosti (*sense of belonging*) ve studiu (ve vztahu ke spolužákům, učitelům, katedrám a univerzitě). Těmito copingovými mechanismy je oběť, podpora a vyjednávání, které studenti uplatňují ve čtyřech oblastech: ve vztahu k sobě, k práci, k rodině a k svému sociálnímu životu. Ve strategii „oběti" hraje roli uvědomění, že něčeho je potřeba se vzdát. Tato strategie byla nejrozšířenější a týkala se především obětí osobních a nutnosti okleštit sociální vztahy. Ve strategii „podpory" hraje roli myšlenka, že při individuálním dosahování studijních cílů mohou pomoci jiní lidé. Využívání této strategie se v největší míře pojilo s rodinou a jejími členy, od kterých respondenti očekávali pomoc při zorganizování času potřebného ke studiu. Při „vyjednávání" jde o změnu v cílech a v hledání rovnováhy mezi potenciálně konkurujícími si požadavky. Jako nejobtížnější se ukázalo využívání těchto strategií v oblasti pracovního zapojení, neboť tam je nejmenší manévrovací prostor pro vyjednávání a kompromisy. Obecně respondenti akceptovali fakt, že pracovní požadavky jsou tím základem, s nímž musí ve zbývajícím čase studium slaďovat.

V této studii se ukázalo, že mezi schopností vyvinout některou z uvedených strategií a pocitem sounáležitosti se studiem existuje signifikantní vztah. Jinými slovy, jestliže student zvládá určitým způsobem sladit svoje různá životní angažmá, vytváří se tím prostor pro lepší naplňování role studenta a snižuje se pravděpodobnost, že studium předčasně ukončí. Taková optimální situace nastává tehdy, jestliže se podaří vyjednat si ve své rodině čas na studium, jestliže se podaří ustanovit určité studijní rutiny, jestliže student cítí větší míru sociální podpory a sám sebe hodnotí jako osobu s vysokou mírou sebeurčení (*self-determination*). Navíc tito studenti uváděli vysokou míru obětování, zvláště sami k sobě a svému volnému času.

Tématem studia v kombinaci s prací, tedy dynamikou a potenciálními riziky vztahů studium – práce u studentů studujících při zaměstnání, se specificky zabývají Gopalan et al. (2019) v souvislosti s uspokojením jak ze studia, tak z práce. Jejich výsledky ukazují, že akademická satisfakce je ovlivněna významně faktory pracovními, zatímco pracovní satisfakce se studiem nesouvisí a je dána obecnějšími faktory opět spojenými převážně

57 Studie je založena na rozhovorech s 53 *part-time* studenty z Open University of Hong Kong a na následných dotaznících pro 208 respondentů z téže univerzity. Jednalo se o studenty různých oborů, včetně pedagogických.

s prací. Ke shrnujícímu závěru dospěl Jones, jenž konstatuje jednoznačně, že „studijní neúspěch netradičních studentů ukazuje na neschopnost zvládat vzájemně soutěžící požadavky spíše než na neschopnost dostát akademickým nárokům“ (2019, s. 2).

6.1 Slaďování závazků netradičními studenty v kvalitativním pohledu

Jak se daří zvládat vzájemně soutěžící požadavky netradičním studentům v našem vzorku? Na to odpovídáme na základě kvalitativních dat v následujících částech této kapitoly.

Téma slaďování studia s dalšími nároky se rozpadá na několik dílčích otázek. Předně je to hledisko vývoje v průběhu studia, které je spojeno s fázemi rozkolísání, a naopak stability. Dále je to téma pomoci a podpory, kterých se netradičním studentům dostává ze strany partnerů, dětí, kolegů v zaměstnání a významně také od spolužáků. Ústřední je další otázka samotného procesu slaďování, na nějž lze nahlédnou ze dvou úhlů pohledu, a to krátkodobého – co je teď aktuálně k řešení, a dlouhodobého – co trvá delší čas a vede k úspěchu. Existuje zde předpoklad, že student má vytvořeny jak konkrétní, aktuální taktiky, tak dlouhodobější strategie řešení. A konečně prezentováno je také téma limitů slaďování, jež vyplývají z toho, jak netradiční studenti vnímají svoje studium.

6.1.1 Vývoj a změny v průběhu studia

Studium na vysoké škole je z časového hlediska pro každého jedince dlouhodobým a proměňujícím se projektem. Jones (2019) na příkladu devíti netradičních studentů ukazuje, k jakým proměnám ve vztahu k práci a k rodině v průběhu studia dochází. Konkrétně ukazuje, co tito studenti změnili poté, co se setkali s dílčím studijním neúspěchem, v osobní rovině, profesně nebo akademicky v zájmu toho, aby studium úspěšně dokončili. Dalo by se říci, že změnu do jisté míry aktivně řídili, a to jak ve vlastním přístupu ke studiu, tak ve vztazích se spolužáky a učiteli, ale také s osobami mimo studium – s partnery, v rodině a v přátelských vztazích.

Také z našich dat vyplývá, že studium neprobíhá po celou dobu stejně hladce, nebo naopak komplikovaně, ale proces slaďování se mění. Stejně tak se mění podmínky, při nichž student studuje, pracuje či funguje jako partner nebo rodič. Přicházejí chvíle, kdy se situace zhoršuje a objevuje se

únava, ale také kdy se zlepšuje a projevují se tak efekty postupné adaptace na studium. Často má tento proces charakter velmi proměnlivý a respondenty je popisován jako tzv. „nahoru a dolů". Ona „nahoru a dolů" se mohou relativně rychle střídat a opakovat.

> Já o tom (ukončení studia) uvažuji úplně vážně vždycky ve zkouškovém období. Naprosto jsem rozhodnutá, že další semestr už nezačnu, opravdu rozhodnutá. Ale potom jsou prázdniny. Člověk si odpočine, nabere síly a už si zase říkám, no tak půjdu, nastoupím, půjdu dělat další semestr. (respondentka E)

Následující citace dává tuto studijní sinusoidu do souvislosti s nevypočitatelností vlivů z osobní a pracovní sféry, které mohou studentovi kdykoli „podrazit nohy".

> Ono se řekne, studuj, ale potom člověk to nedomyslí. Nevíte, co to s sebou přinese. Když chcete se sebou něco dělat, ale pak se ukážou ty komplikace, ty problémy, co s tím souvisí, už to není tak jednoduchý. Když chcete, děláte pro to maximum, tak potom vždycky se něco objeví, co vám ty nohy podrazí, nebo vám něco nevyjde, teď vás to mrzí, (…) Není to úplná radost jako u bezdětných svobodných dvacetiletých studentů, kteří mají čistou hlavu, zázemí u rodičů, takhle člověk to má těžší. (respondentka U)

Podobně toto procesuální hledisko zdůrazňují také Lee et al. (2019), kteří se ve své kvalitativní studii zaměřili na studenty distančního studia[58] na otevřené univerzitě. Z dat identifikovali čtyři ústřední témata, o nichž jejich komunikační partneři hovořili. První a nejdůležitější téma se týkalo začátků studia, konkrétně prvního semestru. Autoři jej označili in vivo kódem: (1) *„Byl to opravdu boj, cítil jsem se jako Alenka v říši divů"*. Následovala fáze označená jako stávání se sebeřídícím se studentem: (2) *„Je to nutnost, musíte si najít svou vlastní cestu"*. Zde rezonuje hlavně postup pokusů a omylů v průběhu prvního roku studia, ale i následně, a také fakt, že student jen obtížně získává nějaké know how ve snaze studovat co nejlépe. Třetí téma popisují respondenti jako: (3) *„Zachovej klid a pokračuj, vyhovuje mi to"*. Koinciduje obvykle s druhým rokem studia a přetrvává i dále. Studentům se již podařilo

58 Jednalo se o muže čtyřicátníky a ženy třicátnice, kteří absolvovali kurzy na Korejské otevřené univerzitě (Korean National Open University – KNOU).

zakomponovat nové studijní rutiny do svého běžného života, mohou ve studiu pokračovat a přitom mít pocit, že svůj život mají pod kontrolou. Mnohé začíná studium bavit. Do tohoto studijního „zklidnění“ ovšem nesmí vstoupit nějaká jiná významná životní událost, jako např. těhotenství, ztráta nebo změna zaměstnání, nemoc apod. A konečně čtvrté téma, které je označeno jako: (4) *„Stávám se kompetentní, věřím si, opravdu to dokážu“,* je typické pro ty, jimž se studium postupně stává skutečně životním stylem, potřebou, zájmem. Zajímavá je zde souvislost s rodičovstvím, neboť respondenti zmiňují, že chtějí být inspirací pro svoje děti, nechtějí ustrnout pouze na rutinách. A zároveň jsou na sebe hrdí, neboť vnímají, že dosáhli svého cíle. Autoři tento více než optimistický výsledek komentují tak, že celý proces nebyl pro studenty vůbec jednoduchý, neboť sestával z mnoha překážek, a to jak ve studiu, tak v dalších životních angažmá. Co je ale podstatné, k jejich sebevědomí a schopnosti seberegulace přispělo právě studium s množstvím úskalí, které bylo třeba zdolat.

Na základě výpovědí našich respondentů nemůžeme podpořit tak jednoznačný vývoj, který zaznamenali Lee et al. (2019), ale dílčí zprávy o proměnách ve vývoji studia zaznamenat můžeme. V českém prostředí se spíše ukazuje, že na začátku studia je přítomný jistý entuziasmus, pak mnohdy následuje únava, teprve potom zklidnění, které je ale střídáno obdobími nejistot a pochybností. Typická ukázka výborného začátku s pozitivním očekáváním a postupného ubývání sil v průběhu studia až ke zřejmé skepsi je patrná z následujícího vyprávění:

> Ten první semestr na vysoké škole byl pro mě hrozně osvěžující a byla jsem strašně ráda, že je nějaká změna, ale pak už ubyly síly a byl to horší a horší ta únava, každý semestr se cítím prostě hůř a říkám si, že by to chtělo na chvíli nechat, přerušit studium, jít třeba na mateřskou dovolenou, odpočinout si, načerpat síly, protože mám pocit, že už mně do té hlavy vůbec nic neleze, že se mi těžko učí. A pak třeba za rok nebo za dva se tam znovu vrátit plná sil, tak jako to bylo na začátku v tom prváku, protože ten první semestr byl pro mě v podstatě lehký nebo mně to přišlo, že to je lehké. Měla jsem čistou hlavu a teď, jak je toho učiva tolik, tak nevím, jestli to dodělám. (respondentka E)

V průběhu studia tedy narůstá únava, ale rozhodnutí, zda pokračovat, nebo studium přerušit a odpočinout si není vždy jen v rukou studentů.

Objevuje se strach, ať už z nezvládnutí studia nebo z komplikací v zaměstnání:

> Do teďka mi to šlo velice dobře, si myslím a pak prostě tou únavou něco neudělám, toho se hrozně bojím. Tak si říkám, kdybych přerušila, odpočala si, pak znova naskočila a neztratila žádnej předmět, tak by to bylo třeba lepší. Jenomže jak já přeruším, tak mě vyhodí ze zaměstnání okamžitě, protože nestuduju. Je to takový začarovaný kruh. (respondentka E)

Vývoj studia ovšem nemusí být ve všech případech vnímán negativně. Někdy po těžkých začátcích přicházejí lepší časy. To jsou situace, do nichž se promítá úspěšná adaptace na studijní nároky, a jak vyplývá z následující citace, také chuť studovat a dozvídat se nové věci:

> Jak ten začátek byl nepříjemný, tak momentálně je to pro mě svým způsobem jiný způsob relaxace. Jako to, co nemusím, to studium, to obohacování se. Naráz jsem si říkala jak to, že mně to nechybělo celou tu dobu. Teď mně to dělá fakt dobře se učit. Dozvídat se. (respondentka N)

Jak lze vidět, do peripetií v průběhu studia popisovaných našimi respondenty, se promítá počáteční očekávání od samotného studenta, možný náraz na studijní realitu, ale také další životní okolnosti. V procesu se objevují prvky adaptace, respektive „akademické a sociální integrace“, jak je označuje Tinto (1988), která napomáhá postupnému zvládání studia. Střídání jednotlivých fází je tedy spojeno s vnějšími podmínkami stejně jako s tím, jak je student aktuálně naladěn a jak se cítí silný. Jedna z našich respondentek to vyjadřuje lapidárně, když mluví o „energetických blocích, které ovlivňují napětí v celém systému“ (respondentka N).

6.1.2 Stabilita versus rozkolísání

Vývoj studia, jak jsme ukázali, má spíše charakter sinusoidy než kontinuálního vývoje k lepšímu nebo k horšímu, což respondenti charakterizují jako tzv. „nahoru a dolů“. K vývoji studia se ale váže další podstatná okolnost, jíž je potřeba udržovat určitou míru rovnováhy mezi jednotlivými prostředími, v nichž se netradiční studenti pohybují. Tuto okolnost jsme označili jako situaci stability versus rozkolísání. Z výpovědí našich respondentů se

totiž ukazuje, že při úspěšném slaďování nemůže být rozkolísáno více věcí současně. Například v situaci nového zaměstnání nebo změny zaměstnání jde studium poněkud stranou, v situaci rodinných problémů je soustředění na studium také omezeno. Samozřejmě to platí i obráceně, např. v souvislosti s obdobím zkoušek či psaní seminárních a závěrečných prací. Aby požadavky jednotlivých oblastí příliš neinterferovaly, je třeba určitá stabilita alespoň v jedné oblasti. Následující vyjádření to vystihuje jednoznačně:

> Mám třeba starosti doma a nejsem natolik klidná, abych splnila určitý očekávání v rámci vysoké školy (směje se), tudíž se v tom plácám a pak u mě dochází k takovýmu tomu útlumu, že si člověk říká: ‚stejně na to nemám a neudělám to a už se na to vykašlu'. Když tyhlety situace nastanou a v rámci studia vysoké školy nastaly nesčetněkrát, tak ono ve chvíli, kdy se ten můj osobní život a ty ostatní věci zklidní, zase se nastartuju. Zase jsem schopná fungovat tak, jak se od vysokoškolského studenta očekává. (respondentka G)

Rozkolísání se objevuje jak ve spojení s domácím prostředím, tak také v souvislosti s prací. Typicky je taková situace spojena s novým zaměstnáním, které samo o sobě předpokládá učení se novým věcem:

> V lednu jsem nastoupila do zaměstnání na pozici pracovník v sociálních službách, což je úplně mimo můj obor. Už od toho ledna jsem se musela učit standardy a věci, co se týkají sociální práce. Takže já jsem se snažila dělat něco do školy, což v té době teda skončilo tak, že mně ukončili studium, a ještě se člověk měl snažit učit vlastně do svojí práce. Takže to bylo učení navíc. O to těžší to bylo. Teprve teď v dubnu, po čtyřech měsících si začínám v té oblasti sociální práce orientovat. (respondentka G)

Stabilitu ve svém životě evidentně hledá i respondentka, jež v průběhu studia otěhotněla a klidnému průběhu těhotenství dala přednost před studiem:

> Dokončila jsem bakaláře, hned jsem šla na magistra, ale pak se mi podařilo otěhotnět, ale byly tam ze začátku nějaké problémy. Takže jsem si řekla, že když nám tedy o to tolik jde, že se budu soustředit na rodinu, a školu jsem přerušila. (respondentka M)

Předcházející dvě citace dokládají různost cest potřebné stability dosahovat – jak změnami v osobním a pracovním životě, tak změnami ve studiu. Někdy, ve vztahu ke studiu, je třeba prostě počkat na „lepší časy" a znovu začít. Úspěšné slaďování je tedy spojeno se schopností na změny v různorodých závazcích aktivně reagovat a průběžně měnit svoje priority.

6.1.3 Pomoc a podpora

Řada studií v oblasti slaďování studia s prací a péčí o rodinu se shoduje v tom, že pro úspěšné zvládání existujících nároků plynoucích z různých rolí je třeba určité míry podpory osob z okolí studenta (Andrade, 2018; Andrade & Matias, 2017). Ve výpovědích našich respondentů se jako zásadní ukázala podpora ze strany rodiny, a to jak partnerů, tak dětí, podpora v zaměstnání ze strany kolegů a nadřízených, ale především vrstevnická podpora ze strany spolužáků. Co a kdo tedy netradičním studentům ve studiu pomáhá?

Pomoc a podpora v rodině: partneři

Podporu ze strany rodiny a jejích členů tematizuje např. Weber (2017) za pomoci různých typů rodinných kapitálů. Jedná se o porozumění nárokům studia a podpůrné partnerské vztahy (tuto skutečnost nazývá sociálním kapitálem), o pomoc při samotném studiu např. formou poskytnutí určitých dovedností v oblasti ICT či jazykových dovedností (v jeho pojetí jde o kulturní kapitál), o prostor vytvořený pro klidné studium (ekonomický kapitál) a o vyjádření solidarity a emocionální podpory (emoční kapitál). Studenti, kteří mohou disponovat těmito druhy rodinných kapitálů, získávají lepší výchozí pozici pro studium.

Podle vyjádření našich respondentů se všechny tyto typy podpory v rodině objevují. Partnerská podpora může být velmi silná a účinná nejen fakticky, ale i tím, že student žije s vědomím, že řešení je k dispozici, i když se nemusí realizovat:

> Doma jsme se domluvili, že bych zůstala doma jako nezaměstnaná a prostě školu dodělala. Že ty dva roky bychom to prostě nějak finančně zvládli, snad. A že bych byla doma a studovala. Takže v tu chvíli se mně jako kdyby uleví, že nebudu muset jít nikam do práce, že nejsem hnaná jít do práce a ještě studovat, v tomto mám oporu ve svém partnerovi (respondentka E)

Zejména tam, kde jsou netradiční studenti zároveň rodiči malých dětí, je nezbytná zcela konkrétní praktická pomoc partnera. Ta v případě, že studuje matka, znamená, že otec dítěte zastane v rodině všechny povinnosti tradičně vnímané jako ženské:

> Když víte, že partner se o děti postará a že vám nezavolá, že všechno vyřeší prostě sám, že se na něj můžete absolutně spolehnout. A že vám nebude volat kvůli tomu, co si dají k večeři. (respondentka P)

Partnerská podpora ale rozhodně není automatismem, na který by se mohli netradiční studenti spolehnout, jak ukazuje následující citace:

> Manžel už je z toho docela naštvaný, protože on chce mít v sobotu a neděli klid, a já tady lítám s hodinkami, že musím navařit, že musím uklidit, že musím zajít tam a nakoupit, připravit do školy a ještě si potřebuju napsat tu seminárku. (účastnice FG4)

Studium může netradiční studenty zaměstnávat natolik, že dojde dokonce k proměně proporcí, s nimiž rodiče tráví čas se svým dítětem. Tak je tomu v situaci, kterou popisuje tato respondentka:

> Všechno je to na manželovi, on vlastně tráví se synem teď hodně času díky tomu, sice se řekne, jednou za čtrnáct dní nejsem doma, ale ono to tak není. Já přijdu z práce, udělám, co je potřeba, věnuju se synovi, jak to jde, ale musím číst, musím psát seminární práce, musím se tomu věnovat pořád. To není jen o tom zkouškovým období, ale prostě je to celoroční práce nějaká s tím. (respondentka U)

Viděli jsme tedy, že podporu partnerů vnímají netradiční studenti jako velmi významnou, a zejména v rodinách s malými dětmi situace vyžaduje nejen pochopení, ale i množství praktické pomoci. Například domácí práce a péče o děti může být kvůli studiu jednoho z partnerů rozdělována asymetricky. O dětech bude řeč i v následující části.

Pomoc a podpora v rodině: děti

Slaďování studia s péčí o děti je u netradičních studentů, kteří mají rodiny, jedním z nejsilnějších témat. Velkou roli hraje věk dětí, neboť zejména

s malými dětmi se studuje vskutku obtížně. Jak upozorňují Webber a Dismore (2020), mnohdy se u studentů – rodičů objevují pocity viny z nedostatečné péče o děti kvůli studiu. Jak říká jedna z našich respondentek: „Péče o děti má různé podoby, i když není nutná, touha si s nimi hrát, jen tak být, tu prostě je“ (repondentka N).

> Já třeba doma mám ohromnou podporu, tak já přijedu a doma je uklizeno, ale co mě mrzí, tak je to těch 5 let, ani ne ty koníčky, ty mě taky nemrzí, když jsem potřebovala relaxovat, tak se ten čas na to našel, v zachování svého duševního zdraví, ale mě mrzí těch 5 let na těch svých vlastních dětech, jak hrozně poskočily, protože když jsem začínala chodit, tak tomu mladšímu synovi byly 3 a rázem mu za chvíli bude 9 a je to skok. Mám pocit, že tohle je jediné, co si vyčítám na těch vlastních dětech. (účastnice FG1)

Náročnost péče o malé děti při studiu matek je v našich datech zřejmá:

> Skoro každej večer, kdy už se mi chce hrozně spát a potřebuju se učit, do toho se mi vzbudí třeba dítě, v noci se vzbudí ještě šestkrát, ráno vstává v pět, a já mám třeba jít na zkoušku. Tak pro mě celý to zkouškový je vlastně diskomfortní. (účastnice FG5)

Na druhou stranu můžeme zaznamenat také vyjádření studentek – matek na mateřské nebo rodičovské dovolené, jež konstatují, že tyto dvě role se slaďují snadněji než kombinace studia a práce. Jak se tedy ukazuje, studovat lze bez ohledu na věk dětí, i když je nepochybně výhodnější, když jsou starší. Od starších dětí přicházejí občas dokonce podněty, které jsou vnímány jako podpora ve studiu, respektive vedou k rozhodnutí studovat:

> Možná je to trošku mimo, ale syn mně říkal, že se mu zdá, že, že tak jako stagnuju, že vlastně do práce z práce, ten starší, ten studoval taky v (*název města*) zase (*název oboru*). A že až dostuduju, tak že mně pořídí děti, jako vnoučky už, takže se na to těším. (účastnice FG2)

Zaznamenat je možné i určité synergické prvky ve vztahu k dětem, kdy studium matky je oceňováno jako dobrý příklad. Učí se matka, učí se děti, čas pro sebe využívají na maximum. A matky i děti to dobře registrují. Jak

říká jedna z účastnic ohniskové skupiny: „Mělo to jedno pozitivum. Moje děti vidí, že se musím učit. Vidí, že nic není zadarmo. Někdy mají radost, když přinesu něco horšího. Nejsou v tom samy, že i maminka se zmýlí“ (účastnice FG4).

Podobně jako v případě partnerů v rodině, také děti sehrávají významnou roli v tom, jak úspěšně mohou netradiční studenti – rodiče studovat. Jejich dvojí angažmá je do značné míry ovlivněno věkem dětí. S malými dětmi je studium náročnější, i když za pomoci partnera a dobré práce s časem zvládnutelné, starší děti mohou přinášet i určitou podporu a pozitivní impulzy, jež netradičnímu studentovi pomáhají.

Pomoc a podpora v zaměstnání: kolegové a nadřízení

Slaďování studia s prací je považováno za nejtěžší část studijního angažmá (Adams & Corbett, 2010). Někteří autoři (Lee et al., 2019) dokonce tvrdí, že i když se dospělým studentům podaří na počátku studia překročit jejich případná socioekonomická znevýhodnění a zvládají sladit svoje studium s nároky rodinného života, pracovní závazky zůstávají tím největším problémem a ohrožením úspěšného dokončení studia.

Také našimi respondenty je podpora v zaměstnání vnímána jako klíčová. Ukazuje se, že jim pomáhá podpora např. skrze zkrácené úvazky, možnost nadpracovat hodiny, průběžně si vybírat dovolenou. Úlevy v zaměstnání ale nejsou automatické, někteří dokonce konstatují, že bez občasného volna pro ně studium skončí. V tomto ohledu je potřebná také vlastní iniciativa studenta, jak dokládá vyjádření jedné z našich respondentek o tom, jak postupně zjišťovala, jaké úlevy jí zaměstnavatel může poskytnout. Vstřícnost nebo alespoň shovívavost zaměstnavatele je však pro úspěšné skloubení studia a práce předpokladem:

> No já jsem měla hodně štěstí, že zaměstnavatel byl vstřícnej. Byli hrozně hodní v tom, že mi odkývali trošku nižší úvazek, že jsem mohla být v pátek doma a chodit do té školy nebo dělat věci do školy. Vlastně to šlo skloubit docela dobře v tom ohledu, že čas na to studium jsem měla a nemusela jsem si nijak nahrazovat tu svou práci. To vůbec nebyl problém. Dali mi studijní volno na zkouškový, já jsem to nijak nezneužívala, na většinu zkoušek jsem šla v pátek nebo sobotu. Učila jsem se po večerech, jako dalo se to, ale když jsem měla těžší zkoušku nebo pak státnice, tak mi dali třeba 2–3 dny, týden studijní volno,

abych si to mohla dostudovat a zaplatili mi to, jak kdybych byla normálně v práci, takže v tom byli skvělí a hodně mi to usnadnili. (respondentka Z)

Na uvedené výpovědi vidíme snad všechny možnosti, jimiž zaměstnavatel může netradičního studenta podpořit. Je to tedy možná domluva na zkráceném úvazku, jsou to placená studijní volna, ale v pozadí všech opatření je důvěra zaměstnavatele, že zaměstnanec těchto výhod nezneužije. Tato důvěra se může projevovat také tím, co by se dalo označit jako „tichá podpora“: „Mám dobrou podporu zaměstnavatele, prostě když mám hotovo, tak si to otevřu a můžu si dělat nějakou jako tu lehkou přípravu“ (účastnice FG5).

Úlevy, které zaměstnavatel netradičnímu studentovi poskytne, však nemusejí být dobře vnímány ostatními zaměstnanci, proto se leckteré dohody mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem dějí ve větším či menším utajení: „Vždycky to nějak udělala (vedoucí), ale nesměla jsem o tom moc mluvit“ (respondentka P).

Nad rámec přístupu zaměstnavatele nacházejí někteří netradiční studenti také podporu a porozumění kolegů v zaměstnání, alespoň v podobě dobrých vztahů mezi lidmi, někdy také v podobě tak potřebných projevů kolegiality a přátelství, v jejichž rámci je netradiční student ve studiu povzbuzován:

Oni mně hrozně fandí. Oni mně drží pěsti vždycky: ‚tak co, tak co, tak co?‘,Áčko‘. Ale už by mi to taky přáli, když vidí ty nervy, co to obnáší, abych už to měla za sebou. A ne jakoby z toho důvodu, že chybím v práci, ale fakt vidí, co to se mnou dělá v tom zkouškovým, takže my jsme přátelé v té práci. (respondentka U).

Podpora v zaměstnání se může týkat i faktické pomoci s odbornými požadavky ve studiu. Předpokladem ale je, aby kolegové v zaměstnání sami měli zkušenost se souběhem zaměstnání a studia, případně aby měli zkušenosti z podobného nebo stejného studijního oboru:

Já mám docela výhodu, že tři čtvrtě mých kolegyň studovalo taky dálkově. I paní ředitelka studovala dálkově, sice před dvaceti lety, ale taky. Takže se dovedou vžít do mé situace, jaké to je. Studovat a ještě pracovat. Mám docela

> výhodu, když mně nejde matematika, jít za kolegyní matikářkou, která mi ráda pomůže s něčím (…) najde nějaké jiné příklady, vysvětlí mi to. Nebo s kolegyní hudebnicí si sedneme ke klavíru a prostě naučí mě zpívat nebo se rozezpíváme spolu. Je to strašná pomoc pro mě. Mám vlastně kolem sebe vzdělaný lidi, na který se můžu kdykoliv obrátit. Češtinářku, jazykářku, kohokoli, že jsem si ani nemohla nic jinýho snad přát. (respondentka E)

Při slaďování studia a práce se jako optimální jeví situace popisovaná jako *win – win*, tedy jestliže vyhrávají všichni. Student poskytuje zaměstnavateli něco navíc svou kvalifikací, zaměstnavatel to oceňuje a studenta ve studiu podporuje. Je však třeba dodat, že tato výhodná situace pro všechny není příliš obvyklá.

> Ta přidaná hodnota, kterou já do té práce potom dávám, že dělám práci, na kterou jsem překvalifikovaná, tak do ní přináším další věci navíc, ze kterých potom profituje i ten zaměstnavatel a je to takové win win. A byla to moje podmínka, když jsem do té práce nastupovala, oni mě velice chtěli. (respondentka Y)

Předcházející pasáže ukázaly na různé podoby pomoci a podpory ze strany zaměstnavatelů a kolegů v práci. Je však zřejmé, že tyto příklady nejsou automatismem, který by fungoval pro všechny netradiční studenty slaďující svoje studium s pracovními závazky.

Pomoc a podpora ve škole: spolužáci

V literatuře se můžeme dočíst, že netradiční studenti zažívají na počátku studia, ale i v jeho průběhu pocity sociální izolace, což může úspěšnost studia ohrozit (Kimborough et al., 1999). Naopak, pokud zažívají pocity sounáležitosti, zejména ve vztahu ke spolužákům, potom dosahují lepších studijních výsledků, více spolupracují na společných projektech a podílejí se na diskusích o studijních tématech (Kember & Leung, 2004).

O těchto situacích vypovídají také naši respondenti. Těžké chvíle pro ně nastávají, zvláště když jejich spolužáci postupně opouštějí studium, což je zejména v kombinovaném studiu docela běžný scénář: „V žádném případě nesmím skončit! Musím pokračovat, když už jsem ten prvák udělala. Jenže z těch pěti kolegyň, co jsme tam starší, tak dvě skončily. Takže už jsme tam takhle jenom – válčíme“ (respondentka P).

Na druhou stranu řada z nich nachází právě mezi svými spolužáky potřebnou motivaci a oporu, která jim dává sílu ve studiu pokračovat. Podpora od spolužáků je důležitá hlavně v kritických chvílích, v nichž se student ocitá. Je vidět, že kolegiální podpora a pomoc je skutečně vysoce ceněnou komoditou. Pomáhá v udržení motivace dále studovat, v pocitu sounáležitosti, v pomoci s konkrétními úkoly v rámci studia a v možnosti sdílet profesní zkušenosti.

> Já jsem za těch 5 let ráda, jednak mi to přineslo, co mi to přineslo to studium a jsem ráda za vás, že mi vás ten osud do toho života přivedl, protože jste mě obohatily stejnou ne-li větší měrou co to studium, za to jsem strašně ráda. (účastnice FG1)

Jako zajímavý moment, ne nepodstatný, se ukazuje i mezigenerační motiv, na který poukazují starší studenti: „Těším se na to, že i když jsem takhle unavená, tak prostě když přijdu tady mezi ty mladé lidi, tak je to takové příjemné“ (účastnice FG2).

Podpora totiž může přijít i tak trochu neočekávaně od mladší generace, konkrétně prezenční studentky mladší o dvacet let, která pomohla překonat krizi ve studiu, se zdravím, v životě. Jak to komentovala sama respondentka, optimismem se člověk nakazí:

> Mám jednu osobu, která mě velice ovlivnila. To je fakt hrozně hezký. To je úplně netradiční. V podstatě, když jsem šla na první zkoušku tady, tak na mě vyšel termín společně vypsaný s deňákama. A tam jsem se seznámila se studentkou, co dělá denní studium. Ale úplně tak jako, já jsem tam přišla s tím, že si to jdu jenom vyzkoušet, že jako nemám šajna, fakt nemám čas se učit, že jako budu mít čas až potom na ten opravnej termín. Ale že si to chcu zkusit, abych věděla, jak ty otázky vypadají nebo (…) a ona mi říká: ‚Ty se mně líbíš, musíme se potkat. Počkej na mě, půjdem spolu na kafe‘. A to mně přišlo zajímavý, prostě že jo, denní studentka, ale v podstatě díky ní, mám pocit, že jsem právě dojela, ten první semestr. Protože ona mi víceméně pomohla se všema těma materiálama, protože já jsem nebyla v tom spojení s tou svojí studijní skupinou, a ona mi jakoby naráz byla dána (…). A od té doby prostě jsme kamarádky a taky se podporujeme v rámci toho, co, kdo, na co jdeme, jsme od sebe o deset, no ne o dvacet (*směje se*) let možná. (respondentka N)

6.1.4 Taktiky a strategie slaďování závazků

O netradičních studentech se uvádí, že se pro studium často rozhodují sami, studium vnímají jako svůj projekt a jsou tím pádem připraveni k určitým obětem (Adams & Corbett, 2010). Počítají s tím, že „to nebude „zadarmo“. Jsou tzv. sebeřídícími se (*self-directed*) studenty a studium je více baví. V rozhodování o tom, jak vše zvládat, se může projevovat výhoda zkušeností z vykonávání jiných životních rolí, ale také z předcházejícího studia, případně věku.

Tato okolnost se promítá také do způsobů, jakými netradiční studenti slaďují svoje studium s dalšími závazky. Aktivně volí různé postupy, které se jim v krátkodobé i dlouhodobé perspektivě osvědčují. Při jejich popisu se opíráme o rozlišování mezi taktikou a strategií. Tyto pojmy jsou běžně užívané v marketingu, ekonomických teoriích, v podnikové psychologii, ale také ve sportu či herních plánech, mají své kořeny ve vojenských teoriích. Nejspíš není obvyklé s nimi operovat v případě procesů slaďování, ale pro interpretaci způsobů, jakými o nich hovoří naši respondenti, se to přímo nabízí.

Taktika v našem pojetí a její volba znamená to, jak netradiční studenti řeší situace teď, aktuálně. Tedy jak slaďují aktuální požadavky studia s dalšími běžnými úkoly, jak mají nastaven svůj každodenní režim, jak pracují s disponibilním časem, jak o věci komunikují se svým okolím, jak hospodaří se svými aktuálními silami a energií, také jakou mají v danou chvíli motivaci a kdo a co jim v tom pomáhá.

Jednoduše řečeno, jedná se rozhodování a řešení „jednotlivostí“, které mohu v dané chvíli problematickou situaci ulehčit. Respondenti mají v tomto ohledu vypracované své taktiky, o nichž jsou přesvědčeni, že povedou k dosažení aktuálního cíle. Rozhodují se pro řešení v každém okamžiku a průběžně prioritizují své dílčí cíle. V manažerské terminologii můžeme hovořit o tzv. time managementu. Jak popisují Lee et al. (2019), vyplatí se např. využívat každou volnou chvilku, třeba cestu vlakem při dojíždění. Ale podívejme se, jak toto téma komentují naši respondenti.

První ze zmiňovaných taktik je **každodenní práce s časem**. Dobrou ukázkou je situace, kterou popisuje jedna z respondentek. V jejím případě, jak se zdá, time management funguje velmi dobře.

> Člověk má spoustu volného času. A jde jenom o to, jestli si teď sednu k televizi a budu se dívat a řeknu si, kašlu na všechno, a nebo si řeknu, a teď se hodinku

budu věnovat tady tomuhle. A ono to stačí, připravit se. Takže já třeba jsem to řešila tak, že jsem měla nastavené dny, ve kterých prostě budu dvě hodiny se věnovat studiu. Tak to prostě bylo a nějak mě to neomezovalo, protože ty dvě hodiny bych nedělala nic, a nebo bych kopala na zahradě. Nemám pocit, že zahrada moc trpí. Nikdo doma hlady netrpí, prostě stíháme společně všechny aktivity, které potřebujeme, protože těch pár hodin týdně nikomu nechybí. (respondentka N)

Podle vypovědí respondentů je pro některé z nich čas na studium brzy ráno, nebo naopak až ve chvíli, kdy zvládnou všechny svoje rodinné povinnosti, uloží děti k spánku apod. Potom mohou studovat, co potřebují. Až překvapivě optimisticky to vyznívá z úst této respondentky:

Nemám na učení ten klid. Pro mě je to taková ideální chvíle, až vlastně mám splněné veškeré povinnosti, a teď teda jdu na učení. Až je všechno hotové, tak je to taková třešnička na dortu. Za odměnu (účastnice FG6).

Další taktikou, která jistě také není bez problémů, je **nastavení určitého stereotypu**. Ten může být ubíjející, ale současně může z krátkodobého hlediska pomoci. Mnozí právě o takovém stereotypu „z práce do studia, ze studia do práce" hovoří. Hovoří o trojúhelníku, v němž se odehrává jejich život: škola, rodina, práce. Vytváří se tak mantinely, v nichž se děje každodenní rozhodování a jednání aktérů v jejich rolích studentů, zaměstnanců, rodičů a partnerů. Cokoli, co je mimo tyto mantinely, musí jít stranou. O tom, že vše skloubit je těžké, nepochybuje nikdo.

Já jsem si musela ten život perfektně zorganizovat. Přijdu z práce a vím, co přesně budu dělat za hodinu, za dvě, za tři. Vím, kde musím být v sedm a co už mám mít hotové. Ve chvíli, kdy se mi to zbortí, musím nastavit nové priority, nebo co mám ten den udělat. Víkendy, sobota, já se musím učit s dětmi, se synem a musím mu říct přesně v kolik se budeme učit, protože já mám o víkendu taky povinnosti a musím se učit. Takže se musíme domluvit přesně na čas. (účastnice FG4)

Svého druhu taktikou z nutnosti, která napomáhá zvládání aktuálních studijních požadavků, konkrétně zkoušek, je **neodkládání studijních úkolů**, jež může mít skutečně dobré výsledky.

> Já si nemůžu dovolit opakovat žádnou zkoušku, prostě časově se to nedá zvládnout, takže se všechno musím naučit jako kdyby naúplno, na poprvé a jít úplně nejvíc připravená. Protože kdybych měla něco zopakovat, tak nevím, kam ty zkoušky namáčknu. (respondentka E)

Protože studijní zátěž je obvykle nárazová, osvědčuje se také taktika postupného řešení překážek nebo také **metoda dílčích cílů**: teď udělám tuto zkoušku, pak napíši diplomku, potom se naučím na státnice. Jak ale podotýká jedna z respondentek, chce to silnou vůli, schopnost se koncentrovat, vždy znovu se zakousnout a vydržet. A to s vidinou, že *finis coronat opus*.

> Taková ta vyhlídka toho, že to brzy skončí, že napíšu diplomku. Dva, tři měsíce a pak to bude dobrý. Jenže pak zase přišel nějaký další problém, tak ty státnice, udělám státnice a bude to dobrý. A pak zase další státnice a bude to dobrý. Takže člověku přicházely další komplikace, ale myslím, že na to budu vzpomínat docela ráda. Ale bylo to náročný, určitě. (respondent Z)

Jako efektivní taktika je popisováno také **přepínání mezi povinnostmi a úkoly**, což znamená schopnost věnovat se aktuálně a výhradně tomu, co právě dělám. Expresivně a věrohodně to popisuje jedna z respondentek takto:

> Já se na tu práci musím soustředit absolutně. I na tu školu jsem se musela soustředit. Ale potom jet s čistou hlavou domů, i ve vlaku jsem se prostě třeba ještě na to jako podívala, a pak už jsem byla doma a už jsem to neřešila. Škola prostě už v tu chvíli neexistovala. (respondentka P)

Je zřejmé, že taktiky kombinování studia s dalšími mimostudijními povinnostmi jsou různorodé a nelze o nich hovořit jako o dobře fungujících pro všechny. Z výpovědí našich respondentů jsme identifikovali jako dobře fungující každodenní práci s časem, nastavení stereotypu, neodkládání studijních úkolů, stanovování a dosahování dílčích cílů a přepínání mezi jednotlivými úkoly. Zdá se podstatné, že bez jejich individuálního nastavení by studium bylo jen velmi obtížné. Uspívají ti, kteří jsou schopni ve svém životě takové specifické taktiky vytvořit a využívat.

Strategie v našem pojetí a její vypracování představuje dlouhodobější plán, jak dosáhnout optimálního prolínání životních úkolů, tedy studia, práce, rodiny, péče o děti a přátelské vztahy. Jedná se o uvědomění si hlavního záměru, o naplnění vlastní vize o dosažení cíle. O této perspektivě respondenti referovali jako o procesu, který má sice proměnlivý charakter, kdy se střídají momenty více a méně uspokojivé, ale současně je dlouhodobý. V čase se vyvíjí a proměňuje také motivace ve studiu pokračovat a dokončit jej. Toto dlouhodobé snažení vše slaďovat má charakter určitého herního plánu, který obsahuje jak cíl, tedy vystudovat, tak cestu k jeho dosažení.

Příkladem takové dlouhodobé strategie je často **vědomé rozhodnutí, že nic nelze trvale zvládat na sto procent**. Jde o smíření se s pocitem, že něco je vždy třeba „ošidit". „Pořád zvažujete priority, co víc hoří, co má větší přednost. Protože nic se nedá dělat stoprocentně, takže tohle musím upozadit, trochu to ošulit" (účastnice FG1). Někdy je „šizena" rodina, někdy zaměstnání, někdy naopak studium.

> Prostě nedělám to tak pilně, třeba ty seminárky nebo úplně veškerý to studium, jak by to mohli dělat prezenčňáci, nebo co já jsem vždycky k té škole přistupovala dost zodpovědně (respondentka H).

V základu další strategie – strategie **přijetí oběti** stojí rozhodnutí o tom, zda mně studium opravdu stojí za to, a také přijetí faktu, že studium je dlouhodobý projekt, který, má-li být úspěšně završen, znamená oběti, jež je třeba přinést. Jedná se tedy skutečně o rozhodnutí strategické:

> Tak bych řekla, že je důležité zvážit, jestli těch pět roků za to opravdu stojí. Nedělat nic jiného než prostě studovat a pracovat. V podstatě nemít žádný volný čas, jestli tomu člověku to za to stojí. Jestli je ochotný těch pět let obětovat. A potom dalších třicet let, nebo po zbytek své praxe životní nebo pracovní být spokojen. To je podle mě, co si ti lidé musí rozmyslet. (respondentka E).

Jako další dlouhodobá strategie se ukazuje také schopnost **oddělování rolí** ve všech prostředích, mezi nimiž se student v různých rolích pohybuje. Strategie oddělování rolí má ovšem podmínku, na kterou upozorňuje jedna z respondentek, a to je mít jednotlivá prostředí skutečně funkční a umět si je zorganizovat.

> Já si myslím, že ty role můžete oddělovat ve chvíli, kdy máte jakoby urovnanej život. Když byste neměla urovnanej život a byla třeba, já nevím, rozhádaná s partnerem nebo něco podobnýho, tak to v životě neoddělíte. Protože budete prostě psychicky napnutá a ponesete si to do toho dalšího. (respondentka P).

Na zajímavý moment v této souvislosti upozorňuje další respondentka, která hovořila o tom, že by student neměl např. z osobních problémů odvozovat vlastní neschopnost studovat. Jedná se totiž o dvě různé věci, takže selhání v jedné nemusí nutně znamenat selhání v druhé.

Pod kategorii dlouhodobých strategií jsme s oporou o získaná data zařadili vědomé rozhodnutí o tom, že nic nelze dlouhodobě zvládat na sto procent, uvědomění si náročnosti studijního projektu, jenž vyžaduje oběti, a také strategii založenou na schopnosti oddělovat od sebe jednotlivé role, jež netradiční student zastává. Poslední strategie může působit paradoxně, neboť po celou dobu hovoříme o slaďování. Jak se ale ukazuje, není tato strategie nevýznamná.

6.1.5 Limity slaďování závazků

Popsali jsme taktiky a strategie, které netradiční studenti využívají při slaďování svých různých životních rolí. Popsali jsme také, co a kdo studentům v těchto snahách pomáhá. Někdy je to ale snaha „sladit nesladitelné“, neboť není pochyb o tom, že je to zadání velmi náročné. Podívejme se nyní naopak na to, co může netradičním studentům jejich snahy komplikovat, co může působit jako určitá bariéra, jež nemusí nutně vést k opuštění studia, ale může celý proces významně znesnadnit. Ukazuje se, že jsou to způsoby, jakými netradiční studenti popisují svoje studium, a ty rozhodně nejsou vždy pozitivní.

Vybíráme ty, které mají podobu specifických pohledů netradičních studentů, z nichž některé mohou mít až charakter paradoxů a nechtěných souvislostí. K těm paradoxním patří vnímání studia jako **překážky v lepším výkonu práce**. Týká se to především těch, kteří už sami učí ve škole, a k tomu, aby mohli lépe učit, jak říkají, studují. Takže „šidí děti ve škole, aby mohli studovat, jak učit lépe“.

> My sem paradoxně chodíme proto, abychom tu svou práci dělali lépe, ale přitom ji pět let děláme hůř, protože na to nemáme čas (účastnice FG1).

Paradoxně ve vztahu k práci vyznívá také **studium jako tajný projekt**, kdy student o studiu ve svém zaměstnání z nejrůznějších důvodů nesmí otevřeně mluvit, nesmí jej přiznat:

> Já nemám úplnou podporu zaměstnavatele, protože když jsem řekla, že bych chtěla studovat, tak samozřejmě tam bylo proč zrovna tohle, když tady děláme produkci a tyto věci. Takže já studuju tak trošku majiteli a šéfovi za zády (*zasměje se*). A mám tam prostě dohodu s jeho zástupcem, kterou musíme dodržovat, takže je to zatím tak, že si to sice musím nahrazovat, musím mít taky splněno, abych mohla jít do té školy, ale zároveň se prostě o tom oficiálně neví. (účastnice FG5)

Naopak nepřekvapí, že mnoho studentů hovoří o svém studiu jako o významném stresoru. **Stres** je spojován se studiem velmi často, ať už ve smyslu, jak s ním bojovat, nebo ve smyslu, jaké má dopady na zdraví a studijní a celkovou životní pohodu. Podle různých autorů vyplývá stres u netradičních studentů právě z těžkostí při slaďování studia s dalšími nároky. To ohrožuje nejen kvalitu studia, ale také zvyšuje pravděpodobnost jeho předčasného ukončení (Kember & Leung, 2004). Ani zdravotní dopady nejsou výjimečné, jak se ukazuje z našich dat:

> Třeba sama na sobě pozoruju, že to má samozřejmě dopad na zdraví, teď v září mám zase nějaký zvýšený tlak. Není to zadarmo, v tomto věku už fakt ne. Takže ta motivace musí být hodně velká, aby to člověku stálo za to, to do toho dát. (respondentka V)

Studium je vnímáno jako dlouhodobý proces, což znamená především **dlouhodobou zátěž**. Ta je ubíjející, jak říká jedna z respondentek. Je nutná nějaká kompenzace, která ovšem nepřichází tak snadno. Mnozí respondenti vypovídají o studiu jako o dlouhodobě přetrvávajícím diskomfortu, bez něhož to nejde, hlavně ve zkouškovém období: „Hlavně je to dlouhodobé. Není to, že by to člověk měl na dva roky, ale teď už je to vlastně čtvrtý, pro mě pátý rok a nejhorší je to skloubit s rodinou, s dětmi, ty jsou nejvíc šizeny“ (účastnice FG4).

O tom, že pocit dlouhodobé zátěže nemá negativní vliv jen na samotného studenta, ale může působit devastačně i v jiných oblastech jeho

života, konkrétně např. v rodině, vypovídá tato respondentka: „Vím, že to studium nesmím natáhnout, abych vůbec zachránila rodinu, když to řeknu takhle“ (účastnice FG4). „Já si myslím, že se to podepsalo na úplně celém životě“ (účastnice FG4).

V očích mnoha je studium spojeno také s nejistotou. Respondenti vnímají svoje studium jako do značné míry **nejistý projekt**, a to dokonce i v samotném závěru studia:

> Ta škola mi zabrala hodně času a do toho jsem dokončovala diplomku a do toho jsem se měla připravovat na ty státnice, který byly v lednu a do toho zkouškový z těch 12 předmětů, takže jsem tušila, že to asi nedám. Nebo jestli to dám, tak to bude zázrak. (respondentka Z)

Respondenti hovoří také o tom, o co díky studiu přicházejí, studium je pro ně **ztráta** něčeho jiného, v životě podstatného. Především jsou to přátelé, v širším slova smyslu sociální kontakty, možnost realizovat záliby a samozřejmě často zmiňovaná kompletní ztráta volného času. Vyjádřeno slovy jedné z respondentek (E): „Pokud chceš obětovat pět let života a úplně se odříznout od všeho, tak do toho jdi.“

> Když mám míň času, tak se mi ozve spousta kamarádů, známých, že by chtěli zajít na kafe a já, ‚až po zkouškovém‘, pak zase zjistím, že je něco jiného. (účastnice FG4)
> Knížku, tu si přečtu o prázdninách, kdy budu mít trochu víc času a nebudu mít doporučenou literaturu. Ale je pravda, že já už pět let mám takové to světlo na konci tunelu ‚za dva roky budu chodit jenom na kávu, na zákusek‘. Počítám, že ten čas na ty kamarády budu mít. I sama pro sebe. (účastnice FG4).

Z výroků netradičních studentů jsme záměrně vybrali ty, které zdůrazňují negativní dopady studia do jejich života a o nichž se domníváme, že mohou komplikovat nejen samotné studium, ale být také určitou bariérou při jeho slaďování s dalšími životními úkoly. To ovšem neznamená, že se v našem souboru nenajdou studenti, kteří hovoří o studiu v pozitivních souvislostech. Zmiňují možná překvapivě, že pro ně studium znamená relaxaci, svého druhu naplnění volného času, dokonce koníček, obohacení a naplňování sociálních interakcí. Doložit můžeme také vyjádření

o odpočinku od mnoha jiných závazků, např. péče o děti, partnera, rodinu, respektive jako vystoupení ze stereotypu. Objevuje se dokonce vnímání studia jako určité protiváhy k jiným závazkům, která může přinášet harmonii. V podstatně větším detailu jsou tyto způsoby vnímání studia rozvedeny a doloženy v kapitole 7.

6.2 Slaďování závazků v kvantitativním pohledu

Výsledky prezentované v této kapitole se až dosud opíraly o data získaná z rozhovorů a ohniskových skupin s respondenty zúčastněnými v našem šetření. O náročnosti slaďování studia s jinými životními úkoly vypovídají dílčím způsobem ale také výsledky získané z dotazníkového šetření, jež bylo součástí celého výzkumného projektu a bylo dalším důležitým zdrojem dat. V dotazníku byly položeny otázky mimo jiné k tomu, jak studijní povinnosti omezují respondenta v jeho aktivitách s rodinou, v jejich sociálních vztazích mimo rodinu, v jejich volnočasových aktivitách a v plnění pracovních povinností. Kromě posledního bodu, tedy ve vztahu k práci, se průměrný výsledek pohybuje od 3,3 do 3,6 bodů na škále od 1 (vůbec mě neomezují) do 5 (významně mě omezují). Jinými slovy, respondenti vyjadřují díky studiu vyšší míru omezení v uvedených, pro život zásadních oblastech.

Dalším výsledkem z kvantitativního šetření, který dobře vypovídá o tématu slaďování, je otázka časového vytížení, konkrétně, jak jsou respondenti spokojení s časovou investicí, kterou vynakládají na činnosti spojené se studiem, rodinou, zaměstnáním, volnočasovými aktivitami a dobrovolnictvím. Výsledky ukazuje následující tabulka 6.1.

Z tabulky 6.1 je patrné, že největší časový deficit pociťují respondenti ve vztahu ke své rodině a přátelům (69 %), následují volnočasové aktivity (64 %) a teprve na třetím místě se objevuje přání mít více času na samostudium (40 %). Když srovnáme tyto výsledky s analýzou kvalitativní (tj. rozhovorů se studenty), vidíme podobný model. Největší výzvou je pro ně právě slaďování studia s péčí o rodinu. Poukazují na to, že ve srovnání se studenty v denním studiu pro ně studium není a nemůže být tím hlavním zapojením: „Bylo by krásný, kdyby bylo (studium) na prvním místě, ale to už nejde úplně dát“ (respondentka W). Mnozí pociťují ztráty také ve vztahu ke svým volnočasovým aktivitám a hovoří o tom, že studium jim jejich volný čas zcela naplnilo. Některým to ale v podstatě nevadí, zejména

těm, kteří současně vidí svoje studium jako realizaci svých zájmů a studium je skutečně baví: „Je potřeba pracovat s volným časem, ten máme, jen ho využít a rozhodnout se tak“ (respondentka N). O taktikách a strategiích, jak dosáhnout sladění všech životních úkolů se studiem, už byla řeč. Jsou různorodé, ale všechny směřují k tomu, aby si student byl schopen vytvořit čas a prostor k samostudiu, k psaní seminárních a závěrečných prací, k učení se na zkoušky, protože, jak říká jedna z respondentek:

> Jsem student a nemám pro studium prostor, vrátila jsem se do role, na kterou nemám čas (respondentka A).

Tabulka 6.1

Spokojenost s množstvím investovaného času

Aktivita	Méně času		Stejně času		Více času	
	n	%	n	%	n	%
Studium ve škole	165	16	514	50	235	23
Samostudium	197	19	305	30	411	40
Placené zaměstnání	135	13	506	49	258	25
Neplacené stáže a dobrovolnická činnost	150	15	532	52	190	18
Volnočasové aktivity	22	2	234	23	655	64
Společné aktivity s rodinou a přáteli	19	2	180	18	713	69

Otázka: Zamyslete se nad množstvím času, který trávíte níže uvedenými aktivitami a vyjádřete svoji spokojenost se svou časovou investicí.

Škála:
1 = Rád(a) bych aktivitě věnoval(a) méně času,
2 = Vyhovuje mi stávající množství času, které aktivitě věnuji,
3 = Rád(a) bych aktivitě věnoval(a) více času.

Pozn.: V tabulce nejsou uvedeny počty nezodpovězených otázek, takže součty v řádcích nedávají 100 procent.

6.3 Shrnutí

Když zrekapitulujeme výroky netradičních studentů v našem souboru, tak slaďování studia s dalšími životními úkoly se ukazuje jako skutečně zásadní a hlavní problém pro většinu z nich. Jakým způsobem k tomuto problému přistupují?

Ze studie Forbus et al. (2011) víme, že netradiční studenti tendují spíše k využívání aktivních copingových strategií, jimiž je řízení času, plánování, organizování, stanovování priorit a hledání řešení. Tyto a další postupy se objevují také ve výpovědích našich respondentů. Rozdělili jsme je na aktuální taktiky a dlouhodobější strategie. Co se týká taktik, jde především o práci s časem, tedy využívání volných chvil, o nastavení určitého stereotypu, o neodkládání studijních povinností a o taktiku postupného řešení překážek a dosahování dílčích cílů. Co se týká dlouhodobějších strategií, zaznamenali jsme vědomé rozhodnutí o tom, že není možné vše zvládat na sto procent, také přijetí dlouhodobosti studijního projektu a akceptaci obětí, které to s sebou nese. Ve hře je také využívání předchozích studijních i mimostudijních zkušeností, oddělování rolí a organizování funkčnosti světů, nezpochybňování vlastní schopnosti studovat a snaha studovat s jasnou vidinou cíle. Shrneme-li tyto taktiky a strategie, z nichž valná většina skutečně spadá mezi aktivní copingové postupy, můžeme se přiklonit k názoru výše zmíněných autorů (Forbus et al., 2011), že podstatnou charakteristikou netradičních studentů je, že jsou studenty sebeřídícími se. Naši respondenti takovou charakteristiku jednoznačně vykazují.

Jiný výčet copingových strategií nabízejí Kember a Leung (2004). Jsou jimi oběť, podpora a vyjednávání. Také tyto strategie jsme ve výpovědích našich respondentů zaznamenali. V našich analýzách jsme se specificky věnovali tématu podpory, tedy tomu, jak při dosahování studijních cílů mohou pomoci jiní lidé. Ukázalo se, že velmi významná je pomoc a podpora ze strany rodinných příslušníků, někdy spíše nejistá je podpora v zaměstnání a jako silně vnímaná je podpora vrstevnická, případně mezigenerační od spolužáků. Můžeme tedy podpořit myšlenku, že schopnost vyvinout takovou strategii, která se opírá o větší míru sociální podpory lidí z okolí studenta, vede k lepšímu zvládání studia v kombinaci s jinými osobními a pracovními závazky.

Kromě různě nastavených a využívaných strategií jsme zaznamenali také dynamiku vývoje zvládání během studia. Ta je velmi proměnlivá,

respondenti ji popisují jako housenkovou dráhu, v jejich slovech jako *„nahoru a dolů“*, která má v zásadě dva vzorce vývoje. První z nich je typický počátečním entuziasmem ve vztahu ke studiu, po němž následuje únava a pocity přetížení, po kterých teprve přichází zklidnění. Druhý vzorec má opačný průběh. Po těžkých začátcích přichází adaptace a teprve následně se vytváří prostor pro vnímání přínosů studia. V obou popsaných vzorcích vývoje se podle výpovědí respondentů objevují fáze, v nichž se střídají nejistota, skepse, strach z nezvládnutí studia, ubývání sil. Nepochybně se do těchto pocitů promítají životní okolnosti studenta, které mohou být samy o sobě proměnlivé. O nich studenti vypovídají jako o nezbytných podmínkách pro určitou míru stability při studiu. Nestabilita v jednom z prostředí znamená rozkolísání v ostatních. Řečeno jinak, naši respondenti procházejí různými fázemi života a ty s sebou přinášejí odlišné situace, které ve vztahu ke studiu mohou působit příznivě nebo méně příznivě, mohou být dokonce takovými překážkami, že studenti oproti své vůli studium přeruší nebo nedokončí.

Je jen logické, že do toho, jak se netradičním studentům daří zvládat studium spolu s ostatními nároky, se promítají také určité limity, jež pramení z jejich hodnocení studia právě ve vztahu k různým prostředím, v nichž se pohybují. V tomto ohledu jsme zaznamenali několik paradoxních a negativních vyjádření. Jedná se o vnímání studia jako překážky v lepším výkonu práce a jako tajného projektu ve vztahu k zaměstnání. Problematické je také vnímání studia jako nejistého projektu, jako dlouhodobé zátěže a ztráty něčeho jiného, v životě podstatného. Nemusí to být nutně konstanty, které by zůstávaly neměnné v celém procesu studia, ale rozhodně je potřeba je vnímat jako limity, dokonce bariéry, které komplikují netradičním studentům nejen studium samotné, ale především jejich snahy slaďovat studium s jinými životními úkoly.

Náročnost studia netradičních studentů, jak již bylo opakovaně řečeno, souvisí především s nutností slaďovat studium s dalšími životními úkoly a vyrovnávat se s konfliktem rolí. Mnoho z nich se do konfliktu rolí skutečně dostává, ale to jim nebrání v tom se značným úsilím tyto konflikty překonávat. Proč se to některým daří lépe a některým hůře? Dalo by se říci, že jedinci, kteří zastávají více sociálních rolí, mohou získávat také určité výhody. Je zde ovšem předpoklad, že tyto role jsou kompatibilní a dovednosti a zkušenosti získané v jedné z nich se pozitivně přenášejí do

druhé. Explicitně o takové situaci naši respondenti nehovořili, ale z taktik a strategií, které volí, je to možné odvodit.

Autoři Forbus et al. (2011) dospívají k závěru, že netradiční studenti jsou zdatní ve zvládání nároků studia díky své zralosti a zkušenostem. Jak se ukazuje z našich dat, nejde ale jen o zralost, předpokládané zkušenosti, případně věk. Jde také o rozdílně náročnou realitu, se kterou se setkávají ve svých různých prostředích. Některé životní situace totiž mohou slaďování velmi zkomplikovat, případně znemožnit i tomu nejlepšímu sebeřídícímu se studentovi. Z našich dat ovšem vyplývá, že netradiční studenti jsou v tomto ohledu spíše ti, kterým se daří různá životní angažmá slaďovat, jsou to v jistém smyslu „silní lidé“: schopní organizátoři, cílevědomí, racionální, schopní rozhodování, také smíření se stresem, respektive schopní stres zvládat. Jak konstatuje jedna z respondentek: „Náročnost studia není v obsahu, ten je zajímavý, krásný, ale kvůli času a skloubení s ostatním, s rodinou a prací“ (respondentka N).

Kapitola 7

Jak netradiční studenti vnímají své studium: z kvalitativních dat

Karla Brücknerová

Představili jsme životní a vzdělávací dráhy, jimiž netradiční studenti ke studiu putují (kapitola 4), víme, jaké motivy je ke studiu vedou (kapitola 5) a jak své rozmanité závazky slaďují (kapitola 6). Nyní se budeme věnovat tomu, jak své studium netradiční studenti vnímají. Cílem této kapitoly[59] je na základě kvalitativních dat představit vlastnosti studia, které netradiční studenti pedagogických oborů vnímají pro svou studijní zkušenost jako důležité. Jedná se o čtyři klíčové oblasti: vnímaný přístup ke studentům, vnímanou smysluplnost studia, vnímanou náročnost studia a vnímanou didaktickou kvalitu.

7.1 Vnímaný přístup vysoké školy ke studentům

Vnímaným přístupem vysoké školy ke studentům označujeme to, jak netradiční studenti hodnotí nastavení prostředí, pravidel a komunikaci vysoké školy směrem k nim. Pokud bychom měli vymezit póly vnímaného přístupu ke studentům, na jedné straně by bylo nastavení prostředí, pravidel a komunikace akcentující asymetrické mocenské uspořádání a na druhé přístup založený na respektu k potřebám a specifikům netradičních studentů. Vnímaný přístup ke studentům můžeme identifikovat ve třech rovinách: ve vnímaném přístupu učitelů k netradičním studentům, ve vnímaném nastavení studijních podmínek a ve vnímané vstřícnosti katedry, na níž studenti studují.

7.1.1 Vnímaný přístup učitelů k netradičním studentům

Vnímaným přístupem učitele k netradičním studentům rozumíme, nakolik netradiční studenti vnímají zájem učitele je něčemu naučit a nakolik vnímají respekt učitele k nim jako k dospělým osobám, které mají co říci.

59 Tato kapitola vychází z publikovaných studií (Brücknerová, 2020; Brücknerová, 2021), které propojuje, svazuje s jednou otázkou a doplňuje o další kategorie.

Vnímaný přístup učitele je konstruován na základě toho, zda učitel svým jednáním deklaruje vztah spíše vstřícný nebo rezervovaný, a nakolik učitel v hodinách aktivně pracuje s osobními i profesními názory a zájmy studentů (vyhledává je a je vůči nim otevřený, či naopak je spíše bez zájmu až odmítavý).

Očekávání ohledně vnímaného přístupu učitele formuluje jedna z respondentek takto:

> Nechceme poslouchat ‚já to vím nejlíp a vy to budete dělat tak jak jsem to řekl'. Já to chápu, že ten člověk (…) to zná lépe jak my, (…) věnoval tomu celý svůj život, ale právě proto by nám to měl předávat tak, abychom my se v tom našli a chtěli ho minimálně aspoň v pár procentech následovat, a ne jenom si to odmemorovat, zavřít a zahodit. (respondentka A)

Z výpovědi je patrné, že studentka nezpochybňuje odbornost svého učitele. Staví však proti sobě postoj, který zve studenty k následování, a ten, jenž má za důsledek mechanické, na vnější motivaci založené vykonávání studijních povinností. Je to tedy nikoli odborná kvalita studia, ale právě vnímaný postoj učitele, který ovlivňuje, nakolik budou studenti motivováni k ponoru do oboru či nakolik zůstanou u povrchového „odmemorovat, zavřít, zahodit".

V úvodu citace je patrná i jakási kolektivní shoda mezi netradičními studenty. Nehledě na to, co vyučující znají nebo vědí, negativně vnímaný přístup učitele ve zralých studentech vzbuzuje nevoli. Jinými slovy, expertiza nezakládá legitimitu k direktivnímu přístupu, či dokonce aroganci. Expertiza je brána jako samozřejmý rys učitele vysoké školy, vždyť „tomu věnoval celý svůj život". Co však odlišuje kvalitního a nekvalitního vysokoškolského učitele v očích jeho netradičních studentů, je jeho vstřícnost a ochota naslouchat.

Vnímaný přístup učitele může vypadat ale i zcela opačně než v předcházející citaci. Tak jednu ze svých vyučujících popisuje respondentka G:

> Jedná s námi krásně, a ještě nám toho strašně moc předá, to je úžasné. (…) A je to člověk, který k nám přistupuje jako k partnerům, vždy ta hodina byla o tom, co my děláme, jak to děláme, a ona respektovala to, s čím my jsme do té hodiny přišly.

Zde je vyučující nejen odborníkem, ale jeho vnímavost je naplněna v obou polohách, jak ve vstřícnosti (jedná s námi krásně), tak v otevřenosti (respektuje to, s čím přicházejí studenti).

7.1.2 Vnímané nastavení studijních podmínek

Vnímané nastavení studijních podmínek znamená, zda a v jaké míře studenti vnímají, že pravidla a podmínky, které musí plnit, smysluplně podporují cíle studia. V žádném z rozhovorů netradiční studenti nezpochybňují, že vysoká škola má mít pravomoc nastavovat pravidla, která je nutné plnit. Ale pro vnímání nastavení studijních podmínek je klíčové, jestli jsou tato pravidla stanovována v očích studentů smysluplně a tak, aby podporovala jejich rozvoj a zajišťovala kvalitu studia, či se jim jeví pouze jako svévolné komplikace života. V kterých oblastech vnímají netradiční studenti nastavení studijních podmínek jako zásadní? Typicky se jedná o uspořádání rozvrhu, o pravidla týkající se povinné docházky, o povinnost absolvovat pobytové kurzy v rámci studia, o nastavení kreditové hodnoty předmětu tak, aby odpovídala studijní zátěži, a konečně o organizaci zkouškového období.

Klíčovou studijní podmínkou pro netradiční studenty je to, jak je **uspořádán rozvrh**, a to, zda je přítomnost na kontaktní výuce povinná. Uspořádání rozvrhu kontaktní výuky se týká netradičních studentů, kteří studují v kombinované formě, neboť netradiční studenti, kteří studují v prezenční formě, počítají s větší nutností být ve škole přítomni během pracovního týdne. Klíčovou však pro ně zůstává povinnost účasti na kontaktní výuce. V našem vzorku se můžeme setkat s rozvrhy kombinované formy studia, v nichž je páteční odpolední výuka každý týden, ale častěji s těmi, kdy se výuka koná jednou za čtrnáct dní, někde pouze v pátky, jindy i v soboty. Zda je výuka i v pátek dopoledne, je klíčové pro studenty, kteří si musejí brát na výuku dovolenou, či se nepotkávají s příliš velkou vstřícností zaměstnavatele (viz kapitolu 6). Výuka v sobotu je zase zátěží pro rodiče malých dětí. Ať již konkrétní nastavení rozvrhu studentům vyhovuje více či méně, zdá se nám z jejich výpovědí významnější jiný faktor, zda je účast na kontaktní výuce povinná.

O **povinné docházce** netradiční studenti referují v překvapivém množství případů. O tom, jaká úskalí tento formát má, svědčí následující ukázka z ohniskové skupiny (účastnice FG1):

1: Ale já si vybavuju, že jsi psala, že na tu hudebku nemůžeš z důvodu vážné nemoci v rodině.
2: Ano, byla jsem se synem v nemocnici.
1: No a přišla jí odpověď: „Jistě si tento předmět zapíšete příští rok znovu."
2: „Chápu Vaši situaci, jistě si tento předmět zapíšete příští rok znovu." A o co šlo? Holky akorát prezentovaly v powerpointu hudební nástroje, já jsem to měla taky připravené, stačilo jí to třeba poslat. Jo? NE!

Zde je tedy povinná docházka vnímána jako svévole vyučujícího, neboť přítomnost na hodinách není vnímána studenty jako nezbytná, a snad ani jako přínosná (spolužačky „akorát" prezentují hudební nástroje). Jedna absence však automaticky znamená neúspěšné ukončení předmětu a není patrně možnost domluvit se s vyučujícím na výjimce, neboť si lze těžko představit pochopitelnější důvod nepřítomnosti, než že je matka s nemocným dítětem v nemocnici. V takto striktně nastavených podmínkách přirozeně studenti volají po tom, aby bylo možné si povinnou docházku nějak nahradit, a předejít tím problémům s neukončením předmětu.

Tak kdyby byla nějaká možnost, třeba nemůžu být přítomna, tak dobře, tak vypracuju něco na tom (název e-learningového prostředí), v tom smyslu, co se třeba v té hodině zrovna nebo v těch vyučovacích hodinách probírá zrovna ten den. (respondentka W)

Ale ani praxe s nahrazováním povinné docházky nějakým úkolem nemusí být vnímána studenty jako funkční řešení. Takto popisuje svou situaci netradiční studentka, která studuje ve studijní skupině spolu se svým manželem:

Ale zase to souvisí i s tím, že třeba on hlídá děti, já jdu na ty přednášky nebo na ty semináře, který jsou jako povinný, a on tam prostě nemůže být, protože nám nemá pohlídat kdo to dítě. A přesto to často není respektováno, a musí si to hrozně jako nahrazovat ještě dalšíma zbytečnýma úkolama navíc, takže ještě on je pak víc zasekanej jenom kvůli tomu, že vlastně hlídal dítě, který jako prostě máme, a jako nemůžeme ho šoupnout jako jenom tak někam. A no, takže je to takový komplikovaný. (účastnice FG5)

V uvedené citaci stojí za povšimnutí, že úkoly, které mají kompenzovat docházku, nepůsobí jako pomoc studentovi k doplnění učiva, ale jsou vnímány jako „zbytečný úkoly navíc“, které komplikují již tak dost náročné spojení rodinného života se studiem. Toto vnímání můžeme interpretovat v zásadě dvěma způsoby. Buď si studenti neuvědomují rozvojový potenciál, který náhradní úkoly mají, anebo mají úkoly nahrazující docházku skutečně podobu jakéhosi trestu, který nemá kompenzovat, ale jednoduše vzít studentovi čas, který měl prosedět ve výuce. To, že jako s trestem s náhradními úkoly nakládají někdy i vyučující, dokládá následující citace:

> Účastnice 1: A taky se nám stalo to, že jsme byly na výuce a dali nám prezenční listinu podepsat až na konci a kolegyně odešla 10 minut před koncem a ‚Seminární práci dostanou všichni, kteří tu v tuto chvíli nejsou.‘ Takže nemuseli dělat ti, které si spočítal, a ostatní… a já jsem říkala: ‚Kolegyně tady byla doteď a musela o 10 minut dřív na vlak.‘ A on: ‚Ne, bude dělat taky.‘ Takže jsem za ním šla a říkala jsem, že je to teda nespravedlivé, že tady seděla, tak on řekl ‚Jak se jmenuje?‘, že ji škrtne.
> Účastnice 2: Pak poděkovala, přijela s bonboniérou, ale abyste pochopili, to je další ta podpora společná, bojujeme ještě takhle za sebe. (FG1)

Seminární práce je zde vyučujícím prezentována jako přirozený důsledek nepřítomnosti na přednášce. Vůbec tedy nejde o péči, zda absentující nepřišli o podstatné učivo, které by jim mohlo chybět, a o hledání cest, jak jim pomoci. Dokonce i prezenční listinu kolující na konci hodiny můžeme vnímat jako akt, jímž vyučující deklaruje moc kontrolovat pohyb studentů. Represivní atmosféra této situace sílí tím, že vyučující chvíli váhá, jestli odchod deset minut před koncem zaslouží stejný trest jako celková nepřítomnost. Absurdnost je pak korunována nutností děkovat a přijet s bonboniérou za to, že žena ve vyšším středním věku nemusí psát seminární práci, kterou jí chtěl jiný dospělý člověk potrestat za to, že opustila prostor o deset minut dříve. To, co se zde odehrává je daleko spíše mocenská hra než snaha nastavit smysluplné podmínky studia. Je zde také vidět, jak spolu souvisí vnímání celkového přístupu instituce s vnímáním studijních povinností. V atmosféře, kde za sebe studenti navzájem musí „bojovat“, vnímají netradiční studenti úkoly jako svévoli a vyučující se příliš nerozpakují je takto prezentovat. Uzavřeme oddíl o docházce tím, že napříč našimi daty

se ukazuje, že netradiční studenti na prezenční výuku jezdit chtějí, a to zejména tehdy, když ji vnímají jako smysluplnou. Velmi však ocení, když finální rozhodnutí, zda přijdou, či nepřijdou, je ponecháno na nich a není penalizováno.

Ještě větší komplikací než povinná docházka, jsou pro netradiční studenty **pobytové kurzy**. Pobytovými kurzy rozumíme blokovou výuku konanou mimo místo obvyklé kontaktní výuky, typicky po dobu jednoho pracovního týdne. Studenti hradí ubytování, případně i další náklady, jako například zapůjčení sportovního vybavení, lyžařské vleky atp. Tyto pobytové kurzy (ať již například sportovní či jazykové) se odehrávají v průběhu semestru, jak o tom referuje respondentka, která vyučuje na základní škole.

> Za 14 dní jedeme na nějaký terénní kurz někam do přírody na týden. A já si musím vzít v práci dovolenou, a jsou s tím strašný potíže, protože se za mě musí hledat zástup, záskok. Musí se to zase platit, ten člověk. Takže o prázdninách místo abych byla doma, tak ten týden budu nadsluhovat, nahrazovat nějakou jinou prací. Je to komplikace. (respondentka E)

Účast na pobytových kurzech komplikují i další okolnosti. Těžko se na ně vydá matka samoživitelka, ať již proto, že jsou finančně nákladné, nebo proto, že prostě nemá nikoho, kdo by jí pohlídal dítě. Netradičními studenty jsou také často ženy na rodičovské dovolené, u nichž může být nemožné odjet například od kojeného dítěte. Pobytový kurz je zkrátka forma, která sama o sobě tvoří pro mnohé netradiční studenty nepřekročitelnou překážku. Jsou-li tedy v kurikulu nastaveny pobytové kurzy jako povinné, měla by tato informace být velmi výraznou součástí informací pro zájemce, kteří zapsání do konkrétního studia zvažují.

Další podmínkou studia, která je ve vnímání netradičních studentů velmi významná, je **kreditová hodnota** předmětů, respektive to, zda ve vnímání netradičních studentů odpovídá vynakládanému úsilí. V tomto smyslu je výmluvná následující citace z ohniskové skupiny:

> Účastnice 1: A s tím souvisí třeba ještě jedno z mínusů… Nepřiměřené okreditování… Nebo kreditace toho předmětu. Třeba že za ten klavír – my, kteří jsme na to nehráli, tak jsme se tomu věnovali půl roku, rok. Někteří to maj… A byl za to jeden jediný kredit. Trénovali jsme toho tolik času. A teď druhý

předmět, (název předmětu) tam taky. Tam máme zpívat, hrát na klavír… Máme tam říkat nějaká říkadla…
Účastnice 2: Rozebírat to…
Účastnice 1: Toto. Strašně moc požadavků a je za to zase jenom jeden kredit. Tak to potom jako…
Účastnice 3: Ta domácí příprava na to je obrovská.
Účastnice 4: A pak ta motivace. Proč to mám dělat, když já už mám dávno kredity do třetího ročníku splněný, ale jenom ten jedinej, kterej mě tak trápí, a ještě jenom za jeden kredit… To mi přijde takové nefér.
Účastnice 5: Prostě takovej čas… já vím, že někteří to maj jednoduchý a nejjednodušší. Ale někteří se prostě, myslím, že většina se tomu musí věnovat a cvičit doma na ten klavír a zpívat… Chodit na lekce… A potom za to dostane jeden kredit. (FG6)

Nízká kreditová hodnota se v tomto případě proti studentům obrací hned dvakrát. Nejenže znamená enormní zátěž během semestru, ale v podobně konstruovaných kurikulech dochází k až absurdní **zátěži ve zkouškovém období**. Tak o tom referuje jedna z respondentek:

Respondentka: Obvykle mívám dvě nebo tři zkoušky v ten pátek ve zkouškovém v jeden den.
Tazatel: V jeden den?!
Respondentka: Mhm, v jeden den, mhm…protože to prostě nestíhám, mám 18 předmětů na té (jméno oboru). A je to ukončený zápočtem nebo zkouškou. Ale musíme prostě z toho udělat nějaký výstup, nějaký test, takže se někdy učím na dva nebo na tři předměty, a je to teda docela divočina. (respondentka E)

Podobné podmínky jako by vůbec nerespektovaly, že netradiční student nemůže věnovat celý předchozí týden přípravě, ale že závazků má podstatně více. Naopak jako přívětivé nastavení studijních podmínek během zkouškového období vnímá jiná respondentka:

Takže už ho mám tedy zdárně za sebou, protože (…) dávají nám vždycky předtermíny docela i jakoby v rozumné době, takže člověk si to, když chodí do práce, může i tak nějak naplánovat. Protože já nejsem schopná zvládnout třeba dvě zkoušky za jeden den nebo něco takového (…). Prostě potřebuju

aspoň týden, aby se ta hlava odpočla od jednoho, a pak zase jako by mohla, mohla něco trošku vstřebat z toho druhého, takže je fajn, že ty možnosti tam jsou. (respondentka C)

Studentka tedy vnímá jako pozitivní, pokud je zkouškové období co nejdelší, a ona má tak možnost nejen se důkladně připravit na každou jednotlivou zkoušku, ale také si mezi nimi odpočinout, případně dohnat povinnosti, kterým se během učení na zkoušku nemohla věnovat.

Shrňme, že to, jak studenti vnímají nastavení studijních podmínek, souvisí s tím, nakolik dané podmínky počítají s nutností slaďovat rozmanité pracovní a rodinné závazky. Vnímaná vstřícnost na úrovni studijních podmínek a na úrovni vnímaných vztahů učitelů ke studentům se pak podílejí na konstruování širšího pohledu na katedru, potažmo na instituci, na níž studují.

7.1.3 Vnímání katedry a vysoké školy

Literatura o netradičních studentech konstatuje, že pro netradiční studenty je těžší nalézt vztah k vysokoškolské instituci, na které studují (Christie et al., 2008). Může to být způsobeno jak tím, že mají méně přímé zkušenosti s kurikulárními aktivitami, protože studují ve formách studia s nižším zastoupením prezenční výuky (MŠMT, 2020). Zároveň se však účastní i méně extrakurikulárních aktivit, protože jejich rodinné a pracovní závazky jim neumožňují navštěvovat například diskuze, výstavy, zvané přednášky a další aktivity, které vysokoškolské instituce nabízejí a které mohou pro tradiční studenty tvořit významnou část jejich studijní zkušenosti (Tinto, 1997).

Naše data však ukazují, že byť netradiční studenti nemají ke své vysoké škole užší vztah, velmi rychle si konstruují **obraz katedry**, případně jednotlivých kateder, které se podílejí na jejich výuce. Obraz katedry se konstruuje nejen na základě kontaktů s vyučujícími a nastavením studijních podmínek, ale i tím, nakolik katedra dokáže působit jako sehraný a soudržný celek. Teprve skrze obraz katedry se konstruuje obraz celé vysokoškolské instituce.

Ale, ale je tam ehm, je tam, je ten problém, že vlastně jsme takový anonymní hráči, že tam není, že tam není ta, ta vzájemná péče, ta vzájemná úcta a ta

vzájemná podpora. A já se přiznám, že pokud to nefunguje v rodině, tak se to pozná, pokud to nefunguje na pracovišti, tak to zase ti členové buď té rodiny, nebo toho pracoviště nebo toho, té školní instituce nebo toho omezeného studijního kruhu prostě poznají. A už jsme starší, už máme něco za sebou a jsme, býváme, pozor, býváme kritičtí. (respondentka A)

Z této výpovědi je patrné, že studenti hodnotí nejen přístup vyučujících (pro které jsou studenti anonymní hráči), ale i celkové fungování katedry. Vnímání katedry se pak propisuje jak do jejich dalšího očekávání od studia, tak i do jejich pout ke katedře.

Jak tedy katedry na netradiční studenty mohou působit? Ukažme si opět dva extrémy. První katedra je vnímána velmi negativně, ve vnímání studentů klade nevstřícné studijní podmínky a jednání učitelů je rovněž vnímáno jako nevstřícné, až arogantní:

Účastnice 1: To už je jen takový reflex, že se blížíme k té (název katedry) a už se všem dělá špatně a už si připadáte jako to malé dítě, co se bojí jít do školy a bolí ho bříško, protože se bojí.
Účastnice 2: Já si pamatuju, jak jsme šly na tu poslední zkoušku, jak Zuzka rozdala Neuroly předtím.
Účastnice 3: Jo, Aďa rozdala Neuroly (smích).
Účastnice 2: Ale to je hrozné, že to toho člověka dožene až k tomu, aby byl schopný tam fungovat, tak jsme sklouzly k tomu, že jsme si normálně braly prášek na nervy.
Účastnice 1: Ale ani ten Neurol nestačí. (účastnice FG1)

Všimněme si, že stresující situace nejsou spojovány ani tak s konkrétní zkouškou, ale s jakoukoli aktivitou, kterou daná katedra organizuje. Jako by se jednalo o charakteristiku, která se ve vnímání studentů propisuje nejen do zkoušek, ale i do předmětů, a snad i do chodby, kde daná katedra sídlí.

Jsou samozřejmě i katedry, které jsou studenty vnímány veskrze pozitivně. Některé proto, že studenti oceňují odbornou kvalitu svých vyučujících a jejich korektní jednání (respondentka H): „Tady to jako funguje docela dobře na (jméno katedry), že fakt jakoby je to takový nestranný, (…), tak vidím, že to jde prostě. Jo? (…). Protože oni jsou fakt skvělí. Jako

fakt jsou. A ten výzkum je prostě fakt kvalitní." Velmi kladně, ale jinak, jsou vnímány katedry, které realizují velkou proporci nácvikové výuky v oblasti osobnostního rozvoje, dramatické výchovy a dalších přístupů, jejichž předpokladem je otevřený a partnerský přístup učitele ke studentům. Vyučující, a katedra jako celek, jsou vnímáni neformálněji a osobní přístup ke studentům je také studenty reflektován a oceňován. Tak tomu bylo u respondentky J: „Takže možná i by se dalo říct, že jako ten obor jako takovej nebo ta katedra jako taková, mi přišla jako hodně sympatická. No… Hm. (…) Proto jsem tam vlastně chodila ráda, jó, a mělo to dlouhý bloky, takže jsme s tím vyučujícím strávili spoustu času a myslím si, že to teda byli jako velký sympaťáci."

Vnímaný přístup ke studentům má ještě jednu rovinu, a to tu, že pokud jako netradiční student vyjádříte svůj **názor na studium**, bude vašemu stanovisku věnována pozornost. Jako mechanismus umožňující zpětnou vazbu od studentů směrem k vyučujícím jsou běžně využívány online hodnoticí formuláře. Z našich dat se však ukazuje, že zralí studenti příliš tomuto nástroji nevěří. Respektive nedůvěřují mu jako nástroji, který by mohl přinést pozitivní změnu. Obzvláště patrné je to na datech z ohniskové skupiny 4. Zde se tazatel po stížnostech respondentů na kvalitu studia zeptal, zda studenti komunikali své výhrady skrze anonymní hodnoticí formulář. Z dat vyplynulo, že studenti mají vážné pochyby o tom, zda anonymita odpovědí není pouze deklarovaná.

> Účastnice 1: Ano, my tam píšeme.
> Účastnice 2: Oni to ví, co, kdo tam píše. Oni říkají, že je to anonymní, ale není.
> Účastnice 3: A z toho důvodu já to nevyplňuji.
> Účastnice 4: Já taky ne.
> Účastnice 3: My jsme na to přišli ve druháku. Protože se přihlašujeme přes svoje (název identifikačního čísla studenta) a…
> Tazatel: Takže máte obavy jinými slovy?
> Účastnice 3: Jsme si téměř jistí.
> Účastnice 4: Ano, jsme si jistí… (ticho)
> Účastnice 5: Já bych řekla, že ani ne obavy, ale to jsou věci, které vás okradou o 15 minut času, kdy já si můžu dát ten čaj, které stejně nic nezmění.
> Tazatel: Myslíte vyplňování té ankety.
> Účastnice 6: To trvá déle než 15 minut.

Účastnice 7: Myslím si, že jsme se tady ozývaly na některé věci, které se nám nelíbily, a stejně se nic nezměnilo.
Tazatel: Takže máte pocit, že jste se snažili vyjádřit své pocity, ale že jim nebylo dopřáno, tak jak vy jste si představovali?
Účastnice 1–7: Ano, ano. (účastnice FG4)

Z této výpovědi vidíme v kolika rovinách může vnímaný přístup instituce selhávat. Rozhovor ne náhodou připomíná scénář špionážního filmu. Máme tu systém, v němž záruka bezpečnosti nic neznamená. Instituce ve vnímání studentů jejich odpovědi sleduje pod osobními kódy a poskytnuté informace neváhá použít proti nim. V tomto kontextu je tedy vyjádření názoru na výuku osobním hrdinstvím. Toto hrdinství má nicméně význam jen symbolický, neboť studenti mají společně prožitou zkušenost, že jejich hlas stejně změnu nepřinese.

Odhlédněme teď od toho, zda je identifikace konkrétního studenta skrze formulář zpětné vazby technicky opravdu možná[60]. Síla výpovědi leží někde jinde. Vede nás totiž k otázkám, jakými konkrétními zkušenostmi si studenti museli projít, aby získali „téměř jistotu", že jejich alma mater neváhá používat lsti, aby od nich získala informace, které v zápětí použije proti nim. Domníváme se, že nejprve musel selhat přístup učitelů ke studentům. Toto selhání bylo potvrzeno absencí vstřícnosti v nastavení studijních pravidel, a teprve pak definitivně stvrzeno vnímanou ignorací jejich hlasu. Povšimněme si, že v takto vnímané situaci je student lapen, a pokud z pracovních důvodů nemůže studium opustit, může mít pocit, že je součástí „mašinerie", v níž není možno se dovolat korektního zacházení. Tak je tomu i v následující citaci, v níž studenti reflektují fakt, že téměř tři čtvrtiny studentů studium opustily:

Účastnice 1: Jestli se někdo zaobírá vůbec myšlenkou, jak je možné, že ten odpad je tak velký? To se prostě nedá.
Účastnice 2: Zůstali jenom ti, co učí a co ten papír prostě potřebují. Takže s vypětím všech sil se k tomu dostáváme. Jinak ti, co měli jiné možnosti, se na to vykašlali. (FG4)

60 Autoři knihy se domnívají, že nikoli, a nikdy se s takovou situací nesetkali.

Dodejme, že vnímaný přístup ke studentům má jako celek v našich datech souvislost s tím, zda netradiční studenti vnímají své studium jako prostor boje s učiteli a institucí, či jako prostor pro svůj vlastní rozvoj. Právě zde se rozhoduje nejen o tom, zda by doporučili, či nedoporučili své studium ostatním, ale do značné míry i o tom, nakolik se budou pokoušet osídlovat odborné světy a sdílet je se svými vyučujícími, či se jen budou snažit mechanicky naplnit požadavky, které jsou jim autoritativně předkládány.

7.2 Vnímaná smysluplnost studia

Smysluplnost je charakteristikou studia, která se váže ke kurikulu, a to na třech úrovních. Studenti hodnotí smysluplnost kurikula jednotlivých předmětů (tedy obsahů a úkolů, jež jsou součástí hodnocení předmětu), smysluplnost kurikula jako celku (tedy předmětovou skladbu, časovou dotaci předmětů a nasazení jednotlivých předmětů v průběhu studia) a personální obsazení.

7.2.1 Vnímaná smysluplnost kurikula jednotlivých předmětů

Co se týče **kurikula jednotlivých předmětů**, studenti si většinou na základě takových informací, jako je název předmětu, vytvářejí intuitivně kritéria, na jejichž základě smysluplnost vnímají. Velmi často je indikátorem smysluplnosti nějaká konkrétní dovednost (naučit se psát odborný text, uspořádat si různé informace o výchově) či typ informací (jak fungují lidé se specifickými poruchami učení). Snad nejčastěji používaným indikátorem smysluplnosti předmětů ale je „využitelnost v praxi“. Dokladem je následující výpověď:

> Jako třeba teď jsme měli nějaký předmět (…) o počítačích a (měli jsme se) učit jakoby nazpaměť, jaký existují programy na malovaní a tak, to mně přišlo úplně zbytečné. Lepší by pro mě třeba bylo, kdyby mě naučili dělat s interaktivní tabulí, kterou mám ve třídě. (respondentka E)

Smysluplnost předmětu je zde vnímána jako velmi nízká jak kvůli problematicky nastaveným cílům (osvojit si názvy programů na malování), tak zejména kvůli neaktuálnosti kurikula, které v předmětu zaměřujícím se na přípravu učitelů v oblasti ICT nezohlední existenci interaktivní

tabule. Ve stejném kritériu (využitelnost v praxi) však mohou být kurikula předmětů hodnocena zcela opačně: „Co se dozvím (…) na didaktice, tak používám ve svých hodinách a dává mi to smysl. Dává mi to obrovský smysl. (…) dozvěděla jsem se o mentálních mapách, (…) reflexi a takový ty věci, co se dozvídám, hned aplikuju.“ (respondentka L). Z výpovědi je patrné, jaký motivační potenciál má, pakliže je vysoce hodnocena smysluplnost předmětu.

7.2.2 Vnímaná smysluplnost kurikula jako celku

Jsou obory a studia, kde pocit nepatřičnosti převládá i při celkovém ohlížení se zpět. Takto o svém studiu v ohniskové skupině referuje jedna z účastnic:

> Je to jako bludiště, všechny ty kličky, kterými jsme museli projít, abychom se dostaly do konce, tak mi to přijde jako dlouhá cesta. Připadá mi to tak. Dlouhá cesta, nebo jak tady říkala Peťa, nesmysluplné úkoly, které nám nic nedaly… (účastnice FG4)

Z této výpovědi je patrná nejen nesrozumitelnost kurikulární koncepce studia, ale zejména obraz studia jako vyčerpávajícího mechanického plnění úkolů, které studenti dělají jen proto, aby se protrpěli k diplomu.

Jaké předměty jsou při ohlédnutí vnímány jako smysluplné? To se liší v závislosti na oboru. Tam, kde studenti studují k získání kvalifikace pro konkrétní profesi (typicky učitelská studia), je hlavním kritériem hodnocení smysluplnosti využitelnost v praxi (slovy respondentky E): „V těch prvních ročnících mi to přišlo úplně zbytečný a marný. Bylo to takový jakoby obecný, nedozvídala jsem se v podstatě nic, co bych uplatnila okamžitě.“ Prubířským kamenem smysluplnosti je v těchto případech možnost poznatky získané při studiu prakticky využít. To s sebou přirozeně nese handicap pro studia, která se rozhodnou jít od „obecného ke konkrétnímu“, a v prvních ročnících nabízejí studentům jen předměty, jako je obecná pedagogika a psychologie, dějiny oboru atp. Pokud tyto předměty zároveň rezignují na partnerský přístup, studenti začnou být během prvních semestrů velmi často demotivovaní, protože škola v jejich vnímání vůbec nesouvisí s aktuálními otázkami, které řeší ve své praxi, nebo je nepřipravuje na povolání, které touží jednou vykonávat.

Velmi negativně je v učitelských studiích vnímáno také kurikulum, které se soustředí více na odbornost ve vědním oboru (matematika, biologie) než na didaktickou rovinu, která připravuje učitele na to, jak k odborným obsahům vést jejich žáky. Frustraci z takové tendence v kurikulu vyjadřuje další výpověď:

> Zatím nás nikdo nenaučil prakticky, jak naučit dítě číst nebo jak s ním pracovat, když má problém se čtením. (…) A už jsem na konci třeťáku a mám strach, jako kdy nás to teprve naučí, jak mám děcko naučit psát, co když mu nepůjde psaní K. (…) To jako si budu zase všechno studovat sama někde z knížek? Tak ta škola je potom úplně k ničemu. Já jsem očekávala, že prostě nás naučí, jak to těm dětem vysvětlit, ale oni nás to neučí. Oni nás učí, aby my jsme to uměli hlavně. Já to sice umím, ale neumím to předat tomu dítěti. (respondentka E)

V takových výpovědích je typická velká motivace studentů přijít problémům praxe na kloub a s tím souvisí i jejich motivace k učení. Kurikulum však tuto motivaci nijak nevyužívá a servíruje studentům obsahy, které se s touto vnitřní motivací neprotínají. Čím více mimoběžně pak studenti vnímají kurikulum a svůj hlad po odpovědi na otázky praxe, tím hůře hodnotí smysluplnost svého vysokoškolského kurikula.

Smysluplnost však nemusí být spojována pouze s využitelností v praxi. Zejména v oborech, které připravují na širší spektrum profesí (např. andragogika, sociální pedagogika), je smysluplnost více spojována s šířeji pojatým osobnostním a profesním rozvojem.

> A když se na to dívám zpětně vlastně na to bakalářské studium, tak to bylo super, (…) v podstatě to úplně rozšířilo moje obzory i co se týká té mojí práce, že přece jenom ta teorie k té praxi jakoby hodně patří, což jsem si třeba dřív vůbec neuvědomovala. Říkala jsem si, přece tohle umím, tak co si tady budu něco číst. (respondentka C)

Smysluplnost, která spočívá v „rozšíření obzorů“, představuje transformativní změnu v pohledu na profesní otázky, či ještě hlouběji, na otázky osobní:

> Vysokoškolské (studium) mě úplně otočilo… Otočilo moje myšlení vzhůru nohama a posunulo mě to. (…) Já jsem dřív měla předsudky vůči Romům. Měla jsem předsudky prostě vůči starším lidem. Teď jsem tady, teprve na vysoké škole, pochopila, (…) co to vlastně je ageismus. (respondentka D)

Studenti vnímající své studium jako smysluplné v tomto smyslu, reflektují svoji proměnu hodnot, kterou díky studiu mohli učinit. Často pak o studiu hovoří jako o iniciační zkušenosti, která proměnila jejich životní směřování.

7.2.3 Vnímání personálního obsazení

Aby výuka mohla přinést smysluplné obsahy, je třeba, aby ji vyučovali učitelé, kteří jsou studenty vnímáni jako lidé na svém místě. Personální obsazení je přitom posuzováno podle toho, co je cílem konkrétního předmětu. Zejména u předmětů, které mají připravit na řešení konkrétních profesních situací, je pro studenty klíčovým kritériem praxe v oboru. Tento opakující se vzorec v našich datech ilustrujeme výpovědí respondentky, která má hojnou pracovní zkušenost v konkrétním tématu, o němž měl být jeden z vyučovacích bloků jejího magisterského studia.

> Tak jsem si říkala, že za těch 10 let praxe (v oblasti konkrétní neurologické poruchy) mě už nepřekvapí nějak zásadně, ale i to, že to někdo nějak zpracuje, nějak to uchopí, tak to může být zajímavý a inspirativní, protože mě třeba nenapadlo spojit toto a toto. (…) Ale ona tam napochodovala kočka, která je stejně stará jak já, která 3 týdny před tím byla u mě na dvoudenním semináři, a já jsem si vybavila, že nemá žádný zkušenosti, že je potřebuje načerpat. Tak to je potom takový…proč? …., tak si nemyslím, že by to takhle mělo být. (respondentka Y)

Netradiční studenti, podobně jako v tomto případě, mohou snadno svými spletitými životními a profesními drahami získat více zkušeností, než mají někteří jejich učitelé. Situace se pak stává pro všechny poměrně nepříjemnou, a pochopitelně tím vnímání studia netradičními studenty notně utrpí.

Zkušenost z praxe samozřejmě není univerzálním kritériem fundovanosti učitele, ale jsou předměty, jejichž smysluplnost je praktickými

zkušenostmi učitele ve vnímání netradičních studentů přímo podmíněna. Stejně tak jako výzkumné metody a techniky by měl učit někdo, jehož výzkumné publikace si studenti mohou přečíst. V našich datech tedy netradiční studenti poměrně významně při vnímání svých učitelů zohledňují jejich dosavadní profesní dráhu.

Vnímaná smysluplnost kurikula se z počátku studia generuje na základě zkušenosti s konkrétními předměty a jejich učiteli. S pokračujícími roky studia hodnocení smysluplnosti stále více stojí na reflexi celkového přínosu studia pro osobní a profesní život.

7.3 Vnímaná náročnost studia

Vnímaná náročnost studia popisuje, nakolik studenti vnímají, že se nároky na ně kladené potkávají s jejich představou o tom, jak a v čem by optimální studium konkrétního oboru náročné být mělo. Nejlépe jsou pak přirozeně vnímána studia, v nichž se představa studentů co nejvíce shoduje s realitou. V takovém případě můžeme hovořit o vnímané optimální náročnosti studia. To, co je vnímáno jako optimálně náročné, se samozřejmě liší v pohledu jednotlivých netradičních studentů, ale přece jen je možno vysledovat shodu na dvou znacích optimální náročnosti: optimální náročnost trvá na důstojných standardech, a zároveň je podřízena cíli studia.

7.3.1 Důstojné standardy

Hovoříme-li o tom, že optimální náročnost trvá na důstojných standardech, máme na mysli, že netradiční studenti v žádném případě nevolají jednoduše po tom, aby náročnost studia byla nízká. Podrobněji to vysvětluje tato respondentka:

> Tak stačí přečíst jeden text a člověk má (…) uznaný předmět. Ani docházka není povinná. Na jednu stranu chápu, jsme na vysoké škole a oni nejsou povinni psát do třídnice, je to nějaká naše dobrovolná záležitost. Na druhou stranu si myslím, že (název profese) je tak zodpovědný povolání, že není špatně, že se dbá na to, aby člověk něco dělal. (respondentka Y)

Nízká náročnost studia tedy není vnímána jako vstřícnost, ale jako znak vlažnosti vyučujících, jejímž důsledkem je, že titul dostanou lidé, kteří nejsou na praxi adekvátně připraveni. Důstojné standardy vysokoškolského

studia by měly zajistit, že absolvent bude jak hoden akademického titulu, tak bude schopen vykonávat určité „zodpovědné povolání“. Pokud z těchto standardů vysokoškolští učitelé sleví, zlehčují tím v očích svých studentů jak hodnotu titulu, tak i samotnou profesi, na kterou má studium připravit.

Důstojné standardy nejsou dány množstvím obsahů, ale spíše kvalitou poznání, které si studenti osvojí. Patrné je to z následující výpovědi:

> Ta písemka jako: měli jste si zapamatovat jméno, jakou teorii řekl a v jakém to bylo roce. Jo, tady ten styl. A tak já jsem si prostě říkal, jestli opravdu tímhle se dá vyzkoušet, jestli ten student ví něco o sociologii. (…) Takže mně by třeba nevadilo, kdyby to bylo náročnější, kdybysem u té zkoušky musel předvést trošku jako jiný výkon. (respondent B)

To, po čem zde student volá, není zvýšení penza poznatků, ale jiný druh kognitivních operací. Pokud je náročnost tvořena převážně „zapamatováváním jmen“, studenti hodnotí kvalitu studia v tomto ohledu negativně. Negativně hodnocená nízká kognitivní náročnost se nemusí týkat jen zkoušení, ale i písemných úkolů: „No, takže s tím jsem asi nejvíc bojoval …, že jsem psal stohy nesmyslných úkolů, které v podstatě spočívaly v tom, že jsem tam použil jednu citaci, druhou citaci, neviděl jsem v tom smysl absolutně žádný“ (respondent X). Student zde poukazuje nejen na to, že takové úkoly jsou nesmysluplné, ale i na to, že jsou nedůstojně jednoduché, neboť stačí mechanicky tu vlepit jednu citaci a tu druhou. Důstojné standardy se tedy nemohou spokojit s tím, že si student „něco“ osvojí či „něco“ napíše. V popředí nemají být dílčí informace, ale smysluplná práce s nimi. Tak své studium vnímala tato respondentka:

> Vím, že jsem třeba psala nějaký test na vysoké škole (…). To, co jsem nevěděla, jsem si vyextrahovala z jiných přednášek a tak. (…) A bylo strašně fajn, že ti profesoři to uznávali. Že má člověk ten širší přehled, že to není o tom, že se člověk naučí nazpaměť nějaký odstavec. (respondentka G)

Jako optimálně náročné vnímá svoje studium i respondentka H: „Je to těžký, třeba tady já to vnímám, že je to fakt docela těžký, že fakt jako to není dávačka, a musíš si nastudovat ty věci, dopracovat se, práce, naučit

se ty věci, pročíst si ty věci." Důstojné standardy v sobě tedy zahrnují výzvy pro studentovo přemýšlení a „dopracovávání se", ale zároveň, jak jsou postupně zdolávány, přinášejí hluboký pocit uspokojení a sebepotvrzení, neboť studenti jsou si vědomi, že to není „dávačka".

7.3.2 Podřízení náročnosti cíli studia

Optimální náročnost je zároveň podřízena cíli studia. To znamená, že studijní výzvy není možné šroubovat do nepřiměřené výše. Hranicí určující ono stimulující optimum je studenty vnímaná legitimita požadavků vzhledem ke studovanému oboru a zároveň jejich přínosnost pro odborný růst studentů. Odtud můžeme snadno odvodit, že u předmětů a požadavků, které studenti vnímají jako jádrové pro svůj obor, jsou ochotni vnímat jako „důstojné standardy" velmi náročná zadání. U předmětů, které hodnotí jako okrajové, jsou však jako optimální vnímány požadavky výrazně nižší.

Které **předměty** jsou tedy studenty pedagogických oborů vnímány jako nepřiměřeně náročné? Napříč obory je to angličtina, pro učitelské obory (typicky učitelství pro první stupeň a učitelství pro mateřské školy) jsou to pak předměty spojené s tělocvikem a hudební výchovou. Co se týče angličtiny, doložme tuto skutečnost na datech z ohniskové skupiny:

> My to vnímáme asi podobně. Teď jdeme z angličtiny, a tak co jsme se bavili mezi spolužáky, tak prostě velká většina z nás má z té angličtiny velkou hrůzu a taky si myslíme, že angličtina by neměl být předmět, na kterým člověk skončí magisterský studium (tj. magisterské studium učitelství pro první stupeň). (účastnice FG5)

Angličtina je v populaci zkoumaných studentů velmi silné téma. Nároky na splnění těchto předmětů často považují za neadekvátní, až nedosažitelné. Starší z nich nadto mají pocit nespravedlnosti, neboť s tímto jazykem začínají až ve vyšším věku a často paralelně s výše popsanými rodinnými, pracovními a studijními závazky musejí navštěvovat jazykové kurzy, aby vůbec byli schopni anglický jazyk absolvovat.

> Já se přiznám, že pro mě ještě jako záhadou, proč… teďka jako největším strašákem na magistrovi je prostě cizí jazyk. Není to ani předmět, ze kterého státnicujeme a nic, co prostě… a musím říct, že prostě… způsobem, jakým bojuju

s angličtinou, tak já teďka ve třetím semestru už vlastně od září nedělám nic jinýho, než angličtinu. Musím tomu věnovat všechen čas, kterej mám, to znamená všechny ty ostatní předměty musím jako pustit, jenom abych udělala prostě zkoušku z angličtiny. A musím říct, že to fakt mi nepřijde úplně… a bojovali jsme s tím vlastně už v tom prvním semestru a udělali… prošli angličtinou, prošli jenom kolegové, kteří tu úroveň už měli, když do toho předmětu šli, a my všichni, co jsme měli udělat posun, tak jsme neměli šanci. A nejvíc z nás skončilo to studium kvůli angličtině. (účastnice FG5)

Povšimněme si, jak nepochopitelný požadavek určité úrovně anglického jazyka pro respondentku je. „Záhadou" je jí, proč by měla angličtině, kterou patrně nikdy učit nebude, věnovat více času než všem ostatním předmětům (připravujícím bezprostředně na praxi) dohromady. Nepřiměřenost tohoto požadavku ještě zvýrazňuje fakt, že vysoká škola ke zvýšení jazykové kompetence ve vnímání respondentky nějak nepřispívá. Zkoušku udělali jen ti studenti, kteří s požadovanou úrovní již do studia přišli, ale ostatní se musí se snahou o zlepšení spolehnout na vnější zdroje.

Podobně jako vedlejší, a přitom nepřiměřeně náročné, bývají často vnímány i předměty hudební výchovy (požadavky na úroveň hry na hudební nástroj). Jako jednu z mnoha uveďme výpověď respondentky E:

Pro mě bylo i problém jako hudební nástroj, protože jsem hrála jenom kdysi v dětství, a znovu si osvěžit ten klavír a flétnu, tak každý den jsem musela hrát alespoň dvě hodiny, než jsem se do toho zpátky dostala. Což taky ubíralo čas.

Podobně je tomu s tělesnou výchovou. O tomto aspektu kurikula hovoří účastnice ohniskové skupiny:

Účastnice 1: (…) nejsme tady že bychom vyloženě nesportovaly, ale tam ta gymnastika, atletika, tak to bylo bráno celkem do hloubky. Je to bráno, když tam nastoupí mladá holčina ze střední školy, aby se rozpohybovala (…) a my zpětně jsme se na to cíleně musely dost učit.
Účastnice 2: Po třiceti letech skákat přes kozu znova.
Účastnice 3: Že tam nebyl moc individuální přístup, až potom, než to bylo vyhnané do nějakého extrému, že hrozilo nesplnění toho předmětu, tak až potom se dalo bavit o nějakém…

> Účastnice 4: No já jsem se v prváku hrozně připravovala na zkoušku z tělocviku, že jsem si totálně odrovnala krční páteř a rok jsem nesměla vůbec cvičit. Pak jsem začala chodit na fyzioterapii a s fyzioterapeutkou jsem se dostala do toho, že jsem mohla začít plnit. (FG1)

Můžeme se ptát, zda náročnost uvedených obsahů (vyžadující např. napříč věkovým spektrem konkrétní gymnastické cviky či určitou úroveň hry na hudební nástroj) je přiměřená potřebám učitele základní školy. To je otázka, kterou nám na základě našich dat nepřísluší posuzovat. Z dat je však jasně patrné, že netradičními studenty jako přiměřené vnímány nejsou. Při nástupu do studia neočekávali, že by právě „vedlejší" předmět mohl jejich studium ohrozit. Nadto se v těchto předmětech není možné na požadovanou úroveň dostat v běžném čase přípravy na zkoušku. Jen velmi málo nápomocná je řídká prezenční výuka. Angličtina, tělocvik i hra na hudební nástroj vyžadují soustavnou přípravu, která se do oněch 24 hodin některým studentům kombinovaného studia již nevejde, a tak opouštějí studium již v průběhu semestru či po neabsolvování zkoušek.

Shrňme tedy, že optimální náročnost není náročností nízkou, ale skrze důstojné standardy dbá na kvalitu poznání spíše než na množství zapamatovaných poznatků či vypracovávaných úkolů. Optimální náročnost jde vždy ruku v ruce s vnímanou smysluplností a celkovým cílem studia, a proto je studium spojující tyto kvality vnímáno jako výzva k hledání nových obzorů. Naopak přílišná náročnost je v hodnocení studentů znakem nízké kvality studia, neboť je důsledkem nekoncepčnosti studia, které neklade důraz na to, nač by jej podle studentů klást mělo.

7.4 Vnímaná didaktická kvalita studia

Vnímanou didaktickou kvalitou máme na mysli konkrétní způsoby, jakými jsou obsahy prezentovány studentům napříč didaktickými prostředími (prezenční výuka i e-learning). Tento aspekt studia je našimi respondenty, až na výjimky, vnímán poměrně negativně. Jedním z možných vysvětlení je fakt, že našimi respondenty jsou studenti pedagogických oborů a jako současní či budoucí odborníci na vzdělávání mají do didaktiky jistý vhled. Zároveň někteří mají zkušenost s profesním vzděláváním z komerční sféry či například s kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, odkud

jsou zvyklí na určitou úroveň didaktické profesionality. Tyto vlivy tedy mohou spoluformovat jejich očekávání

> Jelikož jsem se už pohyboval v tom vzdělávání, tak viděl jsem jaké nároky jsou kladené třeba na nás jako lektory, (…) jak člověk musí pracovat na tom, aby ta služba byla kvalitní jo. (…) Jak to člověk cizeluje, aby prostě uspěl na tom trhu. A pak jsem přišel na tu vysokou školu, měl jsem obrovské očekávání, tak jsem si říkal: „Tak, vysoká škola, a ještě k tomu (pedagogický obor) tady učí, jak učit, to bude skvělé. (respondent B)

Tato očekávání se však téměř nikomu z našeho vzorku zcela nenaplnila. Pokud však studenti vnímají své učitele jako ty, kdo volí vstřícný přístup ke studentům, jejich výuka je smysluplná a optimálně náročná, dokáží být k nižší didaktické kvalitě poměrně tolerantní a nenechají si jí studium znechutit. Tak to vystihuje respondentka G: „Člověk tak nějak vidí, kdo se na toho učitele hodí, a kdo ne. Ale nebylo to nic, (…) proč bych si měla říct, jakože by mě to mělo odradit od dalšího studia.“ Nicméně to neznamená, že si netradiční studenti této kvality studia nevšímají a nevnímají ji kriticky:

> Tady se vlastně bavíme o vzdělávání, ale v podstatě ty hodiny tomu neodpovídají. (…) Ale proč? Když máme těch hodin tak málo na tom kombinovaném studiu, tak proč je teda tím pádem nekoncipovat podle těch didaktických principů, které se tady teoreticky učíme? (respondentka N)

Jak tedy konkrétně vypadá **kontaktní výuka**, která podle netradičních studentů v didaktické kvalitě neobstojí? Jsou tu v podstatě dva scénáře. První spočívá v předčítání prezentací (respondentka U): „My ty prezentace stejně jakoby elektronicky obdržíme. Jo? A ten vyučující vlastně je jenom čte. Takže to si můžeme číst sami doma. Jo?“ Druhý scénář výuky vnímané jako didakticky nekvalitní spočívá ve volném, nestrukturovaném a nepříliš připraveném výkladu na dané téma, jak to popisuje respondentka N: „Ta výuka je v podstatě jenom takové: ‚Tak si tam jenom zajdu, rychle (to) řeknu (…).‘ Mě to tady překvapuje, takové to spokojené: ‚Tak si teď budem povídat o tomhle‘….“ Vzápětí respondentka přichází i s vysvětlením, proč její učitelé nevěnují didaktice hodin dostatečnou péči: „Holt asi se

univerzita spíš zaměřuje na vědecký výkon a tohle je jakoby přidružená výroba." Vnímanou nepřipravenost na hodiny tedy studenti rozpoznávají a interpretují ji skrze nízkou prioritu výuky v profesním životě svých vyučujících. I když se tomu někteří snaží lidsky porozumět, přispívá vnímaná nepřipravenost učitelů k jejich nízké motivaci a pocitu nespokojenosti, jak o tom referuje další respondentka:

> (Ve druhém ročníku) už mě to jako by moc nemotivovalo, moc mě to nebavilo, už jsem se už zas tak moc netěšila, jako to bylo hned z kraje, a i teď v tom třeťáku bych řekla, že to klesá trošičku. Jakoby po této stránce že, že mě hodně zklamalo to obsazení prostě těch vyučujících. Jo? A jakým způsobem podávají jakoby tu výuku. I když ty předměty jako samy o sobě jako takový jsou zajímavý, je to fajn to studovat, číst si o tom v literatuře, ale prostě ten jejich přednes, aah, tam není takový, jaký by měl být. A to jakoby dost ovlivňuje jakoby ten příjem těch poznatků a toho všeho. (respondentka U)

Zde vidíme zcela paradoxní situaci. Máme zde studentku, kterou baví předmět studia a těší ji číst odbornou literaturu. Zdrojem její demotivace jsou ale učitelé a jejich didaktické uchopení učiva. Nabízí se tedy otázka, zda v případech, kdy instituce není schopna zajistit alespoň neutrálně vnímanou didaktickou kvalitu prezenční výuky, by nebylo lepší, kdyby místo kombinovaného studia nabízela studium plně distanční. Minimálně zmíněná výpověď je, domníváme se, poměrně silným argumentem.

Didaktická kvalita však není jen otázkou prezenční výuky, promítá se i do **kvality online studijních opor**. Studenti poukazují často na jejich neaktuálnost (respondentka N): „Jsem si prostě otevřela ten (e-learningový modul) a říkám si, mhm (…), naposledy aktualizovaný 10 let zpátky." Nejde však jen o aktuálnost zdrojů, ale celkově o práci s využitím potenciálu e-learningu, jak to komentuje respondent B:

> V době, kdy se rozvíjí (…) technologie v tom vzdělávání, a vy si otevřete (…) kolonku ‚e-learning', a tam jsou pdfkové texty. (…) Prostě jsem z toho takový nepříjemně překvapený.

Na druhou stranu, i pomocí poměrně jednoduchých nástrojů mohou studenti dostat online podporu, která jim vyhovuje. Jako klíčová vlastnost

dobře vnímané elektronické podpory je jasná struktura a úplnost informací a zdrojů:

> Já mám ráda ty ucelený balíčky právě, jo? Že člověk prostě koukne třeba, v (jméno e-learningové podpory), tam máme různý ty kurzy a tak, tak to člověk rozklikne, a když je to… hezky ucelený, a je tam opravdu vidět ten balíček k tomu předmětu, a já můžu prostě rozklikávat podle potřeby u toho a vidím tam i ty možný témata, možný otázky, je tam prostě fakt cokoliv, co by mě mohlo napadnout, hezky je to celý tam právě srovnaný, strukturovaný, tak pak nemám s tím předmětem vůbec žádný problém. (účastnice FG5)

Shrňme tedy, že do vnímání didaktické kvality netradičními studenty pedagogických oborů se silně odráží jejich didaktická poučenost. Vysokoškolští učitelé by tedy měli v didaktické rovině počítat s tím, že přicházejí před komunitu odborníků, kteří didaktickou úroveň výuky budou zcela přirozeně hodnotit přinejmenším takovými měřítky, jimiž jsou sami hodnoceni ve své pedagogické praxi.

Pro netradiční studenty je klíčové, jakým způsobem vnímají přístup vysoké školy k nim, nakolik vnímají smysluplně své studium, zda je vnímají jako optimálně náročné, ale i to, jak vnímají didaktickou kvalitu výuky. Uvedené oblasti se mezi sebou přirozeně ovlivňují, a tak můžeme nalézt studia, která v očích studentů selhávají ve všech zmíněných oblastech. Nalezneme však i taková studia, která netradiční studenti vnímají v uvedených oblastech pozitivně, jak tomu bylo i u účastnice FG1, která se ohlíží za svým studiem následujícími slovy: „Spoustu věcí mi přišlo pozitivních i jako lidí, kantorů, což byla taky velká motivace, protože šlo vidět, že někteří nás berou jako dálkaře, kteří jsou v té praxi, a bylo to spíš o konzultacích a o sdílení a ty úkoly (…) byly smysluplné.“ Takto vnímané studium nejenže využívá potenciál netradičních studentů, ale navíc jej velmi významně rozvíjí.

7.5 Shrnutí

Vnímaný přístup vysoké školy ke studentům zahrnuje, jak jsme viděli výše, přístup učitelů k netradičním studentům, nastavení studijních podmínek a vstřícnost katedry a ochotu naslouchat hlasu studentů na institucionální úrovni. O významu učitele ve vysokoškolské zkušenosti máme dostatek nálezů. Některé z výzkumů potvrzují, že přístup učitelů může

představovat studijní problém vedoucí k opuštění studia (Vlk et al., 2017). Jiní autoři jsou specifičtější a zdůrazňují komunikační kvality učitele (Tsinidou et al., 2010) či učitelovu empatii (Galeeva, 2016). Vnímaný přístup učitelů k netradičním studentům, tak jak jej popisujeme, však více souvisí s potřebami dospělých jako účastníků vzdělávání (Cross, 1981). Murphy a Fleming (2000) poukazují na to, že přístup k vyučování, který je zaměřený na studenta a jeho učení, je pro dospělé přicházející na univerzitu zcela zásadní. Vysvětlují, že příchod na vysokou školu ve vyšším věku s sebou nese jistou dávku nejistoty a pocit, že do tohoto prostředí dospělí vlastně nepatří. Přístup učitelů, který tento pocit zvýrazňuje, se tak dotýká citlivě prožívaných pochybností. To platí zejména u studentů, kteří vstupují ve vyšším věku na vysokou školu poprvé (Brücknerová et al., 2020). Partnerský přístup učitele v tomto světle tedy není otázkou didaktické preference, ale zásadní podmínkou pro efektivní vyučování.

Vnímaný přístup v institucionální rovině, tedy jako vstřícné nastavení pravidel, je pro netradiční studenty klíčový, což se objevuje ve studiích již po desetiletí (Cross, 1981). Nyní se však dostává i do českých strategických dokumentů (MŠMT, 2020), což můžeme vidět jako příslib pro následující desetiletí. V souladu s Kember et al. (2001) můžeme konstatovat, že si netradiční studenti vytvářejí snáze vztah ke studijní skupině, případně katedře, než k celé vysokoškolské instituci. Co se týče naslouchání hlasu studentů, můžeme říci, že se jedná o celosvětový trend v podpoře kvality vysokého školství, a domníváme se, že hodnocení studia studenty by mělo být součástí hodnocení kvality práce kateder (Brücknerová, 2021a; MŠMT, 2020).

Vnímaná smysluplnost kurikula je reflektována i českými výzkumy jako jeden z důvodů studijní neúspěšnosti (Fučík & Slepičková, 2014; Mazouch et al., 2018). Jiné studie (Galeeva, 2016) zase potvrzují význam vazby vysoké školy na praxi a pracovní trh pro vnímání studia studenty. V této kapitole jsme navíc ukázali, že studenti různých oborů (a to i v rámci skupiny pedagogických oborů) hodnotí jako smysluplné různé kvality svého studia. Porozumět tomu, podle jakých kritérií konkrétní skupiny netradičních studentů svá studia hodnotí, je však klíčové pro jejich cílenou podporu (Brücknerová, 2021b).

Vnímaná náročnost studia je v literatuře diskutována. Můžeme se setkat s obavou, že pokud budeme chápat studenty vysokých škol jako

klienty, automaticky se tím sníží náročnost studia, a to podle hesla „náš zákazník – náš pán“ (Guilbaut, 2018). Prezentované výsledky dokladují, že tato obava je minimálně u netradičních studentů pedagogických oborů lichá. Studenti v našem vzorku nepožadují nízkou náročnost, ale naopak naplňování důstojných standardů. Očekávají, že ve vysokoškolském studiu budou mít za úkol prokazovat komplexní analytické dovednosti, které jsou ne vždy jejich učiteli vyžadovány. Očekávají však, že náročnost jednotlivých úkolů bude odpovídat celkovým cílům a zaměření studovaného oboru. Podobně obavy ze snižování náročnosti při klientském vztahu ke studentům vyvrací i další studie. Koris a Nokelainen (2015) konstatují, že studenti sice očekávají, že se s nimi bude jednat jako s klienty v respektu k jejich zpětné vazbě či ve slušnosti komunikace, ale nevyžadují, aby se s nimi jednalo jako s klienty například při hodnocení jejich studijních výsledků.

Poslední oblastí, která se odráží v tom, jak studenti vnímají své studium, je didaktická kvalita výuky. Na problematickou didaktickou vybavenost učitelů a její příčiny poukazovalo v českém kontextu již několik autorů (Čejková, 2017; Dvořáčková et. al., 2014; Šeďová et al., 2016). V případě netradičních studentů je však, jak se zdá, tento nedostatek ještě markantnější. Může to být způsobeno kontrastem mezi očekávanou a reálnou kvalitou (Galeeva, 2016), který je u netradičních studentů díky jejich profesní zkušenosti větší. U studentů pedagogických oborů to platí tím spíše, že část z nich působí jako pedagogové. Na neadekvátnost běžných metod terciárního vzdělávání pro zralé studenty poukazují ale i zahraniční studie (Potter & Ferguson, 2003). Bude to tedy i didaktická kvalita výuky, jíž se budeme věnovat v kapitole 11, v níž navrhujeme konkrétní doporučení, jak netradiční studenty v jejich studiu podpořit.

Končící kapitola dle našeho mínění může pomoci vysvětlit některé ze statistik, které shrnují zastoupení netradičních studentů v terciárním vzdělávání. Podle šetření Eurostudent (Hauschildt et al., 2018) je Česká republika pod evropským průměrem v zastoupení studentů nad 25 let. Domníváme se, že příčiny můžeme hledat i v tom, jak netradiční studenti, kteří studiem právě procházejí, vnímají vstřícnost a kvalitu svého studia. A tedy také v tom, že mnozí z netradičních studentů jsou ve svém studiu nespokojeni. Pokud tedy Saar se svým kolektivem (2014) konstatuje, že v postsocialistických zemích dospělí nejvýznamněji vnímají bariéry, které

jim brání ve vstupu do terciárního vzdělávání, můžeme se k němu i v roce 2021 připojit s tvrzením, že netradiční studenti velmi citelně vnímají bariéry i v rámci svého studia, a proto mnozí z nich své studium opouštějí. V této kapitole jsme však ukázali konkrétní oblasti, jejichž revize by mohla výše uvedené statistiky proměnit.

Kapitola 8

Jak netradiční studenti vnímají své studium: z kvantitativních dat

Libor Juhaňák

V této kapitole přesouváme pozornost na výsledky získané prostřednictvím dotazníkového šetření realizovaného mezi netradičními studenty pedagogických oborů na českých vysokých školách. Zaměřujeme se na jednotlivé aspekty studia netradičních studentů, které jsme sledovali právě v rámci dotazníkového šetření, a mapujeme rozdíly v těchto aspektech na základě genderu, věku a základních typů netradičních studentů vycházejících z jejich vzdělávací dráhy. Mezi sledované aspekty patří akademická motivace, vnímaný význam studia, vnímané studijní podmínky (tj. studijní zátěž a podpora ze strany školy a studijní komunity), přístupy ke studiu, studijní a pracovní angažovanost, studijní úspěšnost a studijní, pracovní a životní spokojenost.

8.1 Akademická motivace netradičních studentů

První oblastí, na kterou se v této kapitole zaměřujeme, je akademická motivace netradičních studentů. Motivaci, respektive motivům ke studiu byla věnována také kapitola 5, kde byla rovněž představena teorie sebedeterminace (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2001) a z ní vycházející škály akademické motivace (Vallerand et al., 1992). Toto teoretické východisko jsme využili i v realizovaném dotazníkovém šetření. Pátá kapitola vycházela primárně z kvalitativních dat a zaměřovala se na motivy netradičních studentů ke studiu, které tvoří ale pouze jednu část akademické motivace. V této části doplňujeme obraz motivace netradičních studentů analýzou kvantitativních dat, přičemž vycházíme z konceptu akademické motivace, jak jej pojímá Vallerand et al. (1992). Připomeňme zároveň (viz kapitoly 3 a 5), že tento nástroj pro měření akademické motivace měří celkem sedm různých škál:

- *Intrinsická motivace k zažívání stimulace*, u které jde o angažování se v činnostech pro stimulující pocity (např. smyslové potěšení, estetické zážitky, zábava, vzrušení).
- *Intrinsická motivace k dosahování úspěchu*, kdy učící se zažívá satisfakci při dosažení nějakého úspěchu.
- *Intrinsická motivace k vědění*, kdy učící se pociťuje radost a satisfakci při učení se a při objevování či snaze porozumět něčemu novému.
- *Extrinsická motivace v podobě identifikované regulace*, kde je jednání hodnocené jako důležité samotným studentem (tj. student má pocit, že je zvolené jím samotným).
- *Extrinsická motivace v podobě introjikované regulace*, která je projevem internalizace pohnutek jednání, avšak motivace není plně sebedeterminovaná.
- *Extrinsická motivace v podobě vnější regulace*, kdy jde o usměrňování chování externími prostředky, typicky odměnami a tresty.
- *Amotivace*, u které studenti zažívají pocity nekompetence, nekontrolovanosti, nerozhodnosti, ptají se sami sebe, proč vlastně studují apod.

Podíváme-li se nejprve na průměrné hodnoty jednotlivých typů akademické motivace, zjistíme, že nejvyšší hodnoty uváděli čeští netradiční studenti pedagogických oborů v rámci intrinsické motivace orientované směrem k vědění. Zde respondenti dosahovali na původní škále od 1 do 7 průměrné hodnoty 5,53 (SD = 1,31). Relativně vysokých hodnot dosahovali netradiční studenti i v rámci intrinsické motivace k dosahování úspěchu (M = 4,93, SD = 1,66). Naopak v průměru nejnižší hodnoty (s výjimkou amotivace) se vyskytovaly u intrinsické motivace k zažívání stimulace (M = 4,35, SD = 1,51). Zdá se tedy, že co se týče intrinsické akademické motivace, je motivace českých netradičních studentů spojena především se snahami o získání nových znalostí a dosažení úspěchu v kontextu zvoleného pedagogického oboru.

Mezi jednotlivými typy extrinsické motivace se objevují spíše menší rozdíly. V průměru nejvyšších hodnot dosahovali studenti v rámci identifikovaná regulace (M = 4,86, SD = 1,71). Mírně nižší hodnoty se objevovaly jak u introjikované regulace (M = 4,65, SD = 2,19), tak i u vnější regulace (M = 4,66, SD = 1,71). Vidíme, že extrinsická motivace hraje ve srovnání

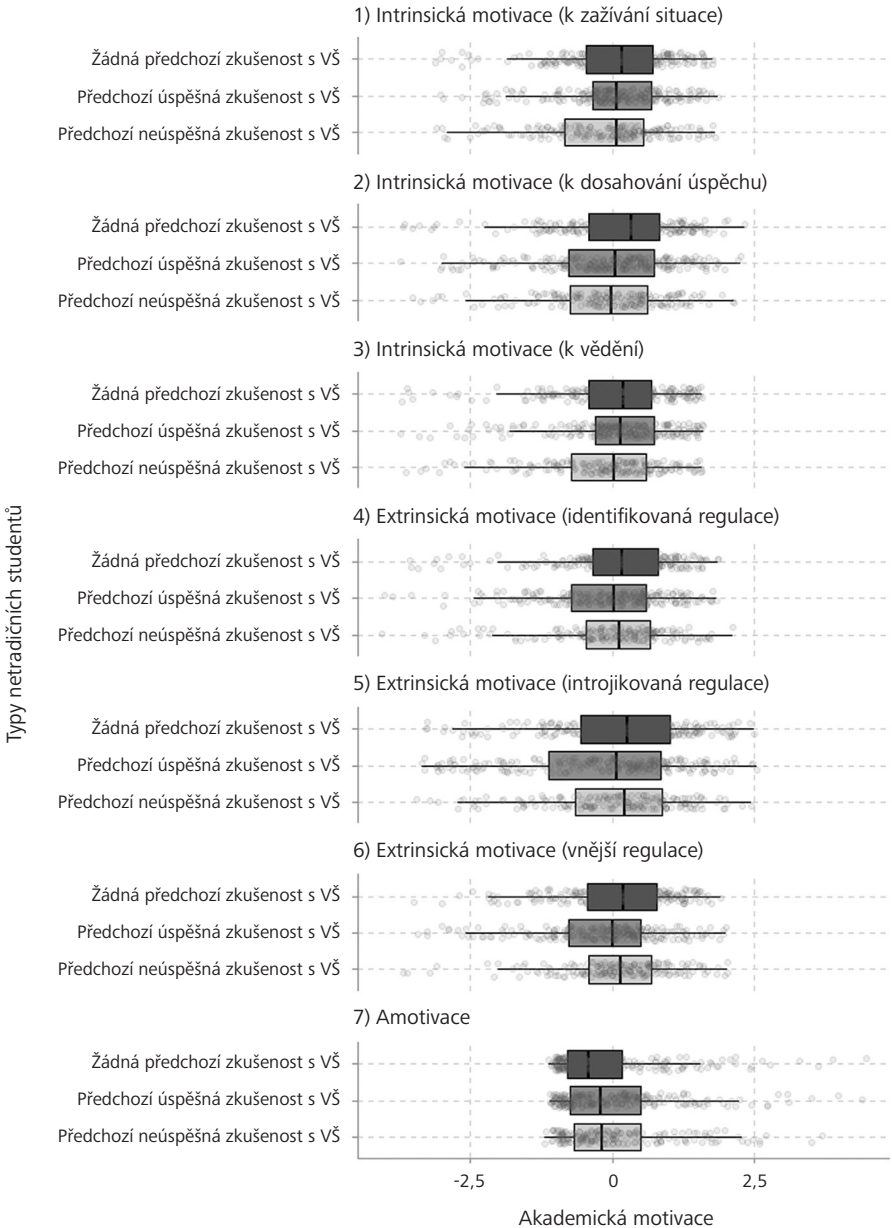
s intrinsickou motivací k vědění a dosahování úspěchu menší roli. Zároveň je ale extrinsická motivace silnější než intrinsická motivace k zažívání stimulace. Co se týká chybějící motivace neboli amotivace, dosahovali netradiční studenti spíše nižších hodnot (M = 1,96, SD = 1,37), což značí, že se jedná spíše o motivované studenty. Na druhou stranu je třeba upozornit, že i přesto existují netradiční studenti s velmi vysokou amotivací neboli chybějící akademickou motivací.

V následujícím grafu 8.1 můžeme vidět rozdíly ve standardizovaných skórech (tj. M = 0 a SD = 1) jednotlivých typů akademické motivace v závislosti na třech základních typech netradičních studentů vycházejících z jejich vzdělávací dráhy. Opět raději připomeňme (viz kapitoly 3 a 4), že na základě vzdělávací dráhy rozlišujeme tři základní typy netradičních studentů: studenty bez předchozí zkušenosti se studiem na vysoké škole, studenty s předchozí úspěšnou zkušeností s vysokou školou a studenty s předchozí neúspěšnou zkušeností s vysokou školou.

Z grafu je patrné, že mezi jednotlivými typy netradičních studentů se v akademické motivaci neobjevují výrazné rozdíly. Přesto si můžeme všimnout několika zajímavých trendů. Vidíme například, že u studentů bez předchozí zkušenosti se studiem na vysoké škole hraje ve větší míře roli intrinsická motivace orientovaná na dosahování úspěchu. To může naznačovat, že netradiční studenti přicházející po určité době praxe na vysokou školu vnímají studium na vysoké škole jako záležitost spojenou s úspěchem. Jiným zajímavým trendem je fakt, že ve všech typech extrinsické motivace dosahují studenti s předchozí úspěšnou zkušeností na vysoké škole mírně nižších hodnot než studenti bez předchozí zkušenosti a studenti s předchozí neúspěšnou zkušeností. Pokud se tedy student rozhodne po dřívějším úspěšném dokončení studia pokračovat v dalším studiu na vysoké škole, vychází jeho rozhodnutí zřejmě v menší míře z externích faktorů. Předchozí zkušenost s vysokoškolským studiem má však v kontextu akademické motivace netradičních studentů pedagogických oborů i určitý negativní efekt. Zdá se totiž, že studenti s předchozí zkušeností, ať již úspěšnou či neúspěšnou, dosahují o něco vyšší úrovně amotivace než studenti, kteří zatím neměli zkušenost s vysokoškolským studiem. To by mohlo naznačovat, že někteří studenti měli v rámci svého předchozího studia určité negativní zkušenosti, které pak snižují jejich akademickou motivaci a zvyšují amotivaci.

Graf 8.1

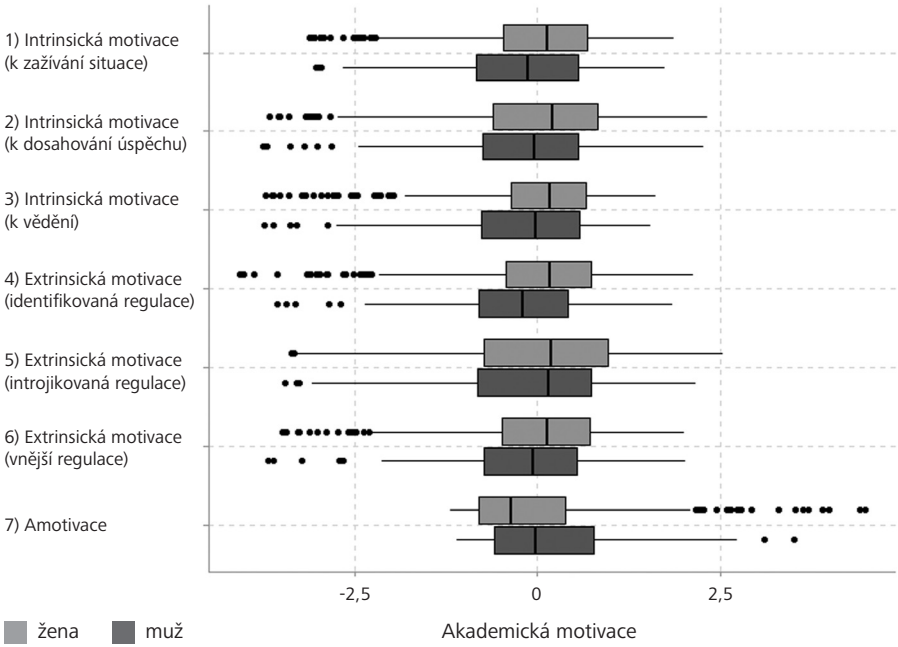
Rozdíly v akademické motivaci dle jednotlivých typů netradičních studentů



Přesuneme-li pozornost k souvislosti mezi akademickou motivací a věkem netradičních studentů, zjistíme určitou pozitivní souvislost se všemi typy intrinsické motivace, přičemž nejsilnější souvislost s věkem je patrná u intrinsické motivace k zažívání stimulace (r = 0,162). V případě intrinsické motivace k vědění (r = 0,139) a intrinsické motivace k dosahování úspěchu (r = 0,11) je pak souvislost s věkem o něco nižší. V rámci extrinsické motivace vidíme vesměs zanedbatelnou souvislost v případě identifikované regulace (r = –0,046) a introjikované regulace (r = 0,01). Pozornost si zaslouží také negativní souvislost mezi věkem a vnější regulací (r = –0,129). Doplňme zároveň, že i u amotivace je souvislost s věkem poměrně nízká (r = –0,082). To vše je možné interpretovat tak, že s přibývajícím věkem sehrává u netradičních studentů vnější regulace (např. snaha o lukrativnější práci či lepší plat) nižší roli, a naopak hlavní roli hraje intrinsická motivace. I v rámci intrinsické motivace přitom s postupujícím věkem hraje menší roli motivace zaměřená na dosahování úspěchu, zvýrazňuje se naopak motivace k zažívání stimulace.

Graf 8.2

Rozdíly v jednotlivých typech akademické motivace dle genderu studentů



Pozornost jsme věnovali také rozdílům v akademické motivaci netradičních studentů v souvislosti s genderem, což znázorňuje graf 8.2. Vidíme, že rozdíly sice nejsou nijak extrémní, ale přesto naznačují určitý trend. Konkrétně můžeme říct, že ženy obecně dosahují vyšší akademické motivace než muži, a to především v intrinsické motivaci (ve všech typech) a v identifikované regulaci. To je zároveň v souladu se zjištěním, že muži dosahují vyšší míry amotivace.

8.2 Význam studia ve vnímání netradičních studentů

Další oblastí, kterou jsme měřili u netradičních studentů pedagogických oborů dotazníkem, byl tzv. vnímaný význam studia. A to jednak význam studia pro celoživotní učení, jednak význam studia pro praxi (tzv. transformativní učení). Obě dimenze významu studia přitom byly měřeny na škále 1 až 5. Podíváme-li se nejprve opět na průměrné hodnoty za všechny netradiční studenty, zjistíme, že vnímaný význam studia pro celoživotní učení (M = 3,8, SD = 0,97) je v průměru mírně vyšší než vnímaný význam studia pro praxi (M = 3,55, SD = 0,99). Je tedy zřejmé, že netradiční studenti nevnímají význam studia výhradně s hledem na svoji praxi, a zároveň jsou ve vnímání přínosů svého studia poměrně zdrženliví, což může souviset s vnímanou kvalitou studia (kapitola 7).

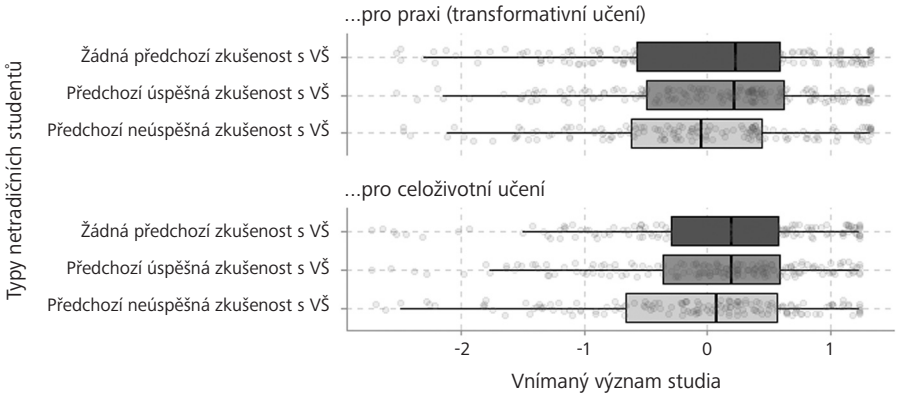
Srovnání významu studia napříč jednotlivými typy netradičních studentů (viz graf 8.3) ukazuje především na fakt, že studenti s předchozí neúspěšnou zkušeností s vysokou školou vnímají význam studia ve srovnání s ostatními dvěma typy netradičních studentů v průměru jako nižší. Tento rozdíl je přitom zřetelný především v souvislosti s vnímaným významem studia pro praxi. Jako pravděpodobné vysvětlení tohoto zjištění se nabízí to, že součástí skupiny studentů s předchozí neúspěšnou zkušeností s vysokou školou jsou i studenti, kteří přímý přínos vysokoškolského studia pro svou praxi nevidí, ale zároveň jsou z nějakého důvodu nuceni získat vysokoškolský titul, což je vede k tomu, že se po předchozím neúspěchu navracejí do studia.

V případě vztahu mezi vnímaným významem studia a věkem netradičních studentů vidíme relativně slabou pozitivní souvislost, a to jak v případě významu pro celoživotní učení (r = 0,107), tak i v případě významu pro praxi (r = 0,084). Obecně tedy můžeme říci, že pro starší studenty je studium mírně významnější. Z hlediska genderu graf 8.4 ukazuje zřetelný

trend, kdy u mužů je vnímaný význam studia v obou případech nižší než u žen (přestože nejde o příliš výrazný rozdíl).

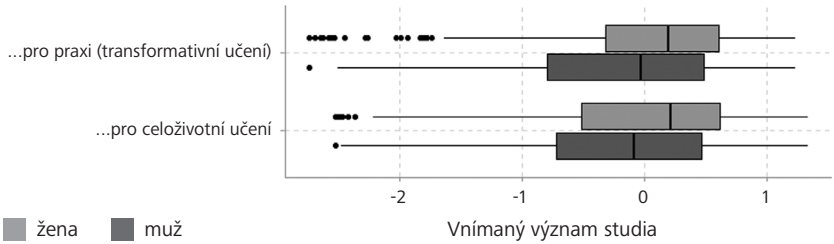
Graf 8.3

Rozdíly ve vnímaném významu studia dle jednotlivých typů netradičních studentů



Graf 8.4

Rozdíly ve vnímaném významu studia dle genderu studentů



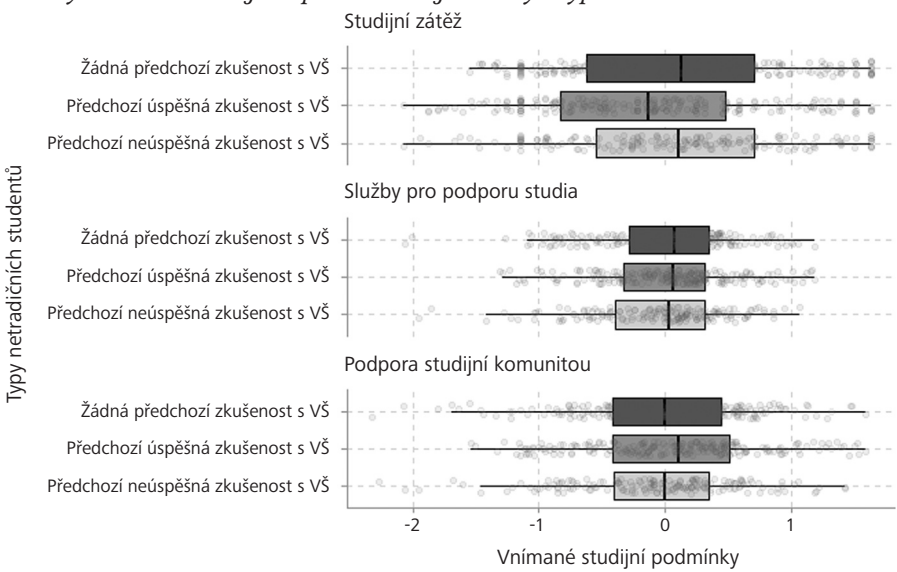
8.3 Studijní podmínky ve vnímání netradičních studentů

Další ze směrů, kterým jsme v souvislosti s výzkumem netradičních studentů věnovali pozornost, byly podmínky jejich studia. V dotazníku jsme pak v rámci vnímaných studijních podmínek sledovali tři základní oblasti: vnímanou studijní zátěž, vnímanou podporu ze strany služeb pro podporu studia a vnímanou podporu ze strany studijní komunity. Všechny tři měřené konstrukty byly měřeny na škále od 1 do 5, přičemž vyšší číslo

značí vyšší vnímanou studijní zátěž, resp. vyšší vnímanou podporu. V případě vnímané studijní zátěže přitom netradiční studenti pedagogických oborů v ČR dosahovali průměrné hodnoty 3,28 (SD = 0,97). Co se týče vnímané podpory, průměrné hodnoty podpory ze strany služeb (M = 3,67, SD = 0,54) byly velmi podobné jako u podpory ze strany studijní komunity (M = 3,74, SD = 0,66). Při srovnání jednotlivých typů netradičních studentů (viz graf 8.5) byly zjištěny určité rozdíly zvláště v souvislosti s vnímanou studijní zátěží – studenti s předchozí úspěšnou zkušeností na vysoké škole vnímali ve srovnání se zbývajícími dvěma typy netradičních studentů studijní zátěž jako nižší, což je v souladu s našimi kvalitativními zjištěními (kapitola 6). Dříve úspěšní studenti vnímali zároveň vyšší podporu ze strany studijní komunity, přestože se jedná jen o malý rozdíl.

Graf 8.5

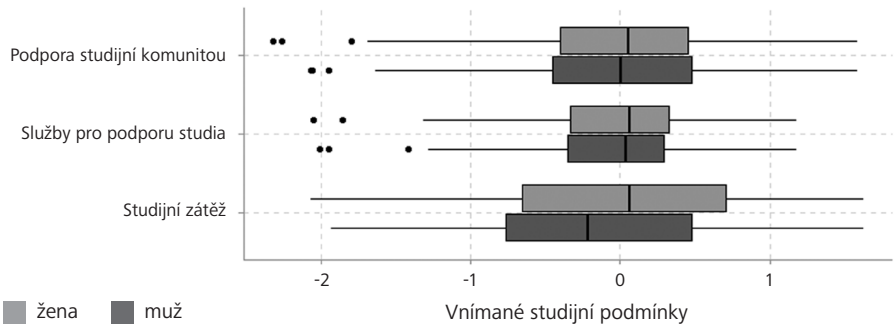
Rozdíly ve vnímání studijních podmínek dle jednotlivých typů netradičních studentů



Co se týče souvislosti mezi vnímáním studijních podmínek a věkem netradičních studentů, u všech tří sledovaných aspektů je korelace téměř nulová (r = 0,003 až 0,069). Rozdíly v rámci vnímané podpory přitom nejsou patrné ani v závislosti na genderu studentů (viz graf 8.6). Naopak určitý rozdíl lze pozorovat v případě studijní zátěže, kterou ženy ve srovnání s muži vnímají jako vyšší. Určitou roli zde může sehrávat nutnost slaďovat studijní povinnosti s prací a rodinnými povinnostmi, což může být zvláště v rodinách s malými dětmi v případě žen mnohem náročnější.

Graf 8.6

Rozdíly ve vnímání studijních podmínek dle genderu studentů



8.4 Přístupy ke studiu netradičních studentů

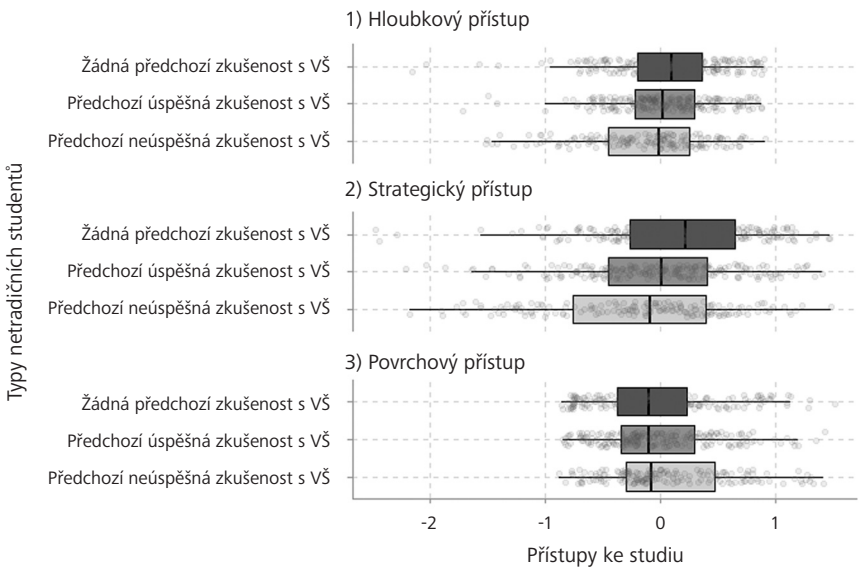
Další oblastí, které jsme v realizovaném dotazníkovém šetření věnovali pozornost, byly přístupy netradičních studentů ke studiu. Konkrétně jsme využili zkrácenou verzi často používaného nástroje ASSIST (*Approaches and Study Skills Inventory for Students*), který rozlišuje tři základní přístupy ke studiu a k učení: hloubkový přístup, strategický přístup a povrchový přístup (Bonsaksen, 2018; Entwistle et al., 2000, 2006; Tait et al., 1998). Pro měření jednotlivých přístupů byla využívána pětistupňová Likertova škála (1 až 5) a v průměru nejvyšších hodnot dosahovali čeští netradiční studenti pedagogických oborů v rámci hloubkového přístupu (M = 3,89, SD = 0,44). V případě strategického (M = 3,34, SD = 0,88) a povrchového přístupu (M = 3,31, SD = 0,63) byly průměrné hodnoty vesměs srovnatelné. Můžeme tedy říct, že hloubkový přístup je mezi netradičními studenty uplatňován nejvíce, ovšem oproti ostatním přístupům nejde o výrazný

rozdíl a netradiční studenti tak relativně často volí i strategický či povrchový přístup.

Zaměříme-li pozornost na rozdíly v přístupech ke studiu na základě jednotlivých typů netradičních studentů (viz graf 8.7), vidíme, že v povrchovém a hloubkovém přístupu se objevují spíše menší až minimální rozdíly. Naopak výraznější rozdíly jsou zřetelné u strategického přístupu, kde dosahují nejvyšších hodnot netradiční studenti bez předchozí zkušenosti s vysokou školou, zatímco spíše nižších hodnot dosahují studenti s předchozí neúspěšnou zkušeností s vysokoškolským studiem. Nabízí se tak vysvětlení, že právě přístup ke studiu může být jedním z důvodů, proč byli tito studenti v předchozím studiu neúspěšní.

Graf 8.7

Rozdíly v přístupech ke studiu dle jednotlivých typů netradičních studentů



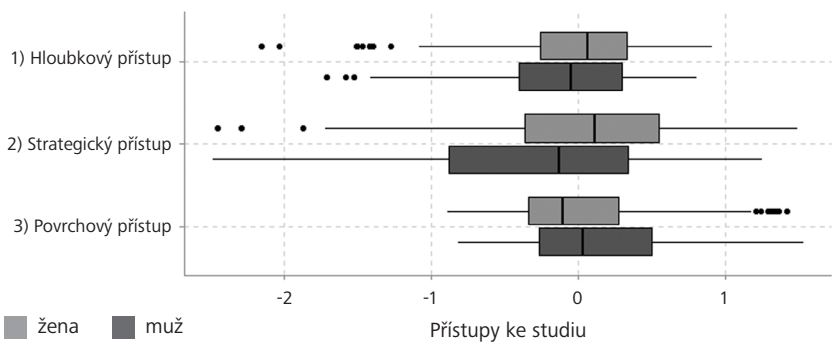
Zajímavé výsledky přináší i průzkum souvislosti mezi přístupem ke studiu a věkem netradičních studentů. Předně můžeme vidět poměrně výraznou souvislost s hloubkovým přístupem (r = 0,213) a strategickým přístupem (r = 0,212), přičemž u obou těchto přístupů je síla souvislosti s věkem obdobně velká. Na druhé straně nacházíme vesměs nulovou

souvislost mezi věkem a povrchovým přístupem (r = –0,059). Námi získaná data naznačují, že zatímco míra uplatňování strategického a hloubkového přístupu roste s věkem, v případě povrchového přístupu dochází k jeho využívání mezi studenty bez ohledu na věk. To by mohlo naznačovat, že volba povrchového přístupu je dána spíše studijními či životními okolnostmi (např. příliš studijních povinností a nemožnost věnovat všem předmětům dostatek času) než osobními preferencemi či charakteristikami studentů. Naopak u hloubkového přístupu by mohlo jít o spojitost pramenící z charakteristik a preferencí lidí vyššího věku (viz např. souvislost věku s intrinsickou motivací k vědění zmiňovanou výše). V případě strategického přístupu by se pak dalo očekávat, že může hrát roli i nutnost nejprve se naučit přistupovat k učení a studiu strategicky, což by pak opět zprostředkovaně souviselo s věkem.

V přístupech ke studiu jsme sledovali také genderové rozdíly (viz graf 8.8). Nejvýraznější rozdíl je patrný u strategického přístupu ke studiu, který volí v poměrně výrazně vyšší míře ženy. U žen také mírně převažuje hloubkový přístup. Naopak u mužů převažuje povrchový přístup ke studiu.

Graf 8.8

Rozdíly v jednotlivých přístupech ke studiu dle genderu studentů



8.5 Studijní a pracovní angažovanost netradičních studentů

V rámci studia netradičních studentů jsme se zaměřovali také na tzv. studijní angažovanost, která v pojetí Schaufeliho et al. (2002), ke kterému jsme se v našem výzkumu přiklonili, zahrnuje nasazení, oddanost a zaujetí studentů ve vztahu k svému studiu. Vedle studijní angažovanosti jsme u netradičních studentů sledovali také pracovní angažovanost, a to především z toho důvodu, že v případě netradičních studentů je oblast práce velmi významným aspektem jejich života, který se může promítat do jejich studia. Stejně jako v případě studijní angažovanosti rozlišují Schaufeli et al. (2002) i v rámci pracovní angažovanosti tři různé dimenze: nasazení, oddanost a zaujetí. Pro každou dimenzi byly v dotazníku tři položky, u kterých respondenti odpovídali, jak často zažívají určité situace v souvislosti s jejich studiem, respektive prací. Odpovědi přitom uváděli na sedmistupňové škále od 0 (nikdy) po 6 (vždy).

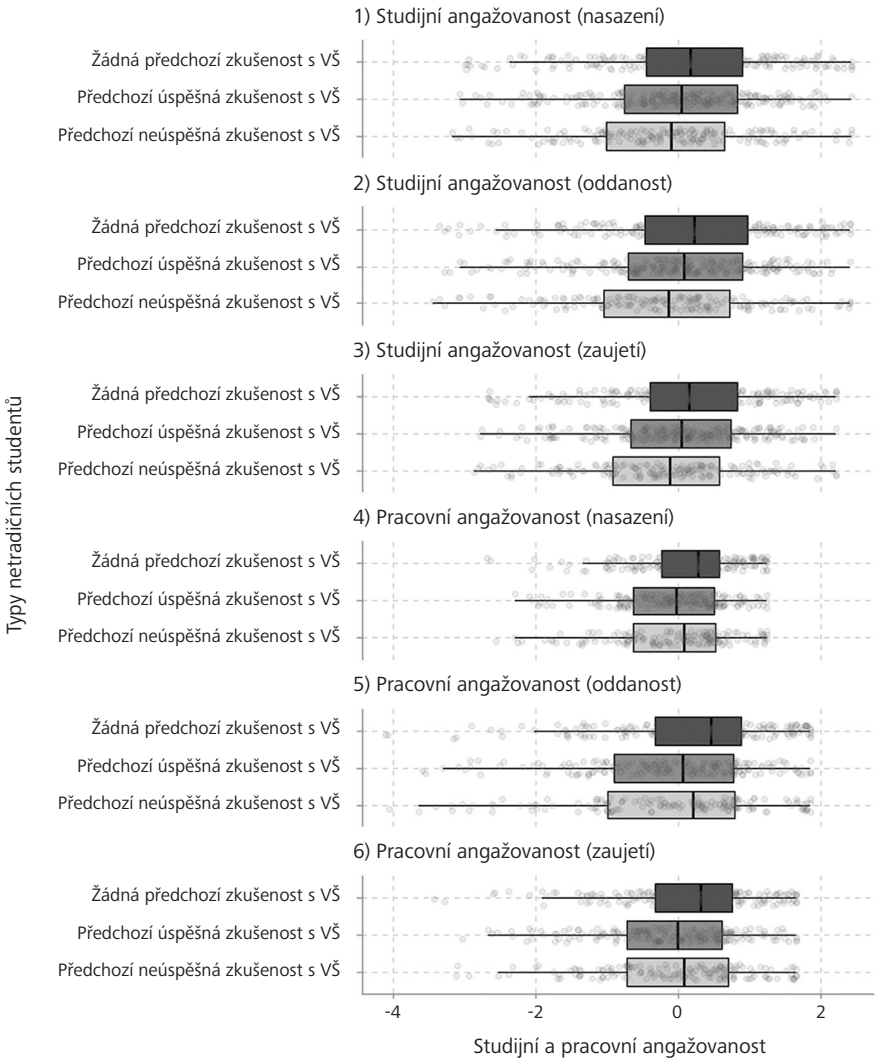
Podíváme-li se na průměrné hodnoty jednotlivých dimenzí studijní a pracovní angažovanosti napříč všemi typy netradičních studentů v našem výběru, můžeme vidět, že v případě studijní angažovanosti nejsou výrazné rozdíly mezi jednotlivými dimenzemi patrné. U oddanosti dosahovali respondenti v průměru hodnoty 4,6 (SD = 1,88), zatímco u nasazení (M = 4,43, SD = 1,82) a zaujetí (M = 4,41, SD = 1,56) byly průměrné hodnoty mírně nižší. Poněkud jinou situaci vidíme u pracovní angažovanosti, kde už jsou výraznější rozdíly mezi dimenzemi a kde naopak dominuje dimenze zaujetí (M = 5,21, SD = 1,38) a teprve druhá v pořadí je dimenze oddanosti (M = 5,11, SD = 1,71). Naopak v průměru nejnižší hodnoty spatřujeme u pracovní angažovanosti v dimenzi nasazení (M = 4,88, SD = 0,93). Nabízí se tak určité srovnání oblasti studia s oblastí práce: zatímco v práci hraje prim nasazení, studium je u netradičních studentů záležitostí spojenou primárně s oddaností. Zároveň je třeba si povšimnout, že u všech dimenzí angažovanosti se u netradičních studentů pedagogických oborů objevují vyšší průměrné hodnoty v kontextu práce ve srovnání s kontextem studia. Zřejmě jsou netradiční studenti více angažováni ve vlastní práci a ta je pro ně v tomto ohledu oproti jejich studiu významnější.

Výrazný rozdíl mezi studijní angažovaností na jedné straně a pracovní angažovaností na straně druhé se odráží i při pohledu na souvislost s věkem netradičních studentů. V rámci pracovní angažovanosti je souvislost s věkem poměrně nízká a mezi jednotlivými dimenzemi se liší jen mírně

(r = 0,059 až 0,095). U studijní angažovanosti je pak souvislost s věkem o poznání vyšší než u pracovní angažovanosti a napříč jednotlivými dimenzemi se vesměs neliší (r = 0,123 až 0,125). Věk se tak zdá být v kontextu studijní angažovanosti netradičních studentů důležitým faktorem.

Graf 8.9

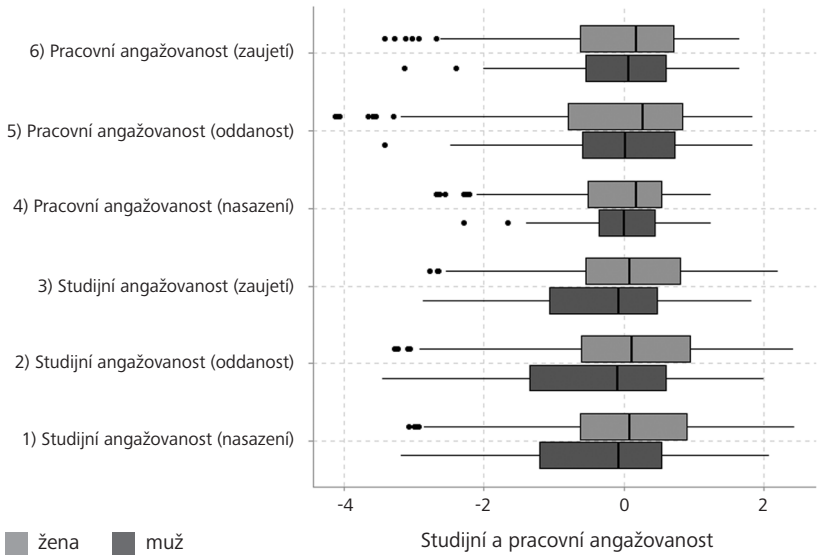
Rozdíly ve studijní a pracovní angažovanosti dle typů netradičních studentů



Podíváme-li se nakonec na rozdíly v jednotlivých dimenzích studijní a pracovní angažovanosti netradičních studentů pedagogických oborů v závislosti na genderu (viz graf 8.10), vidíme, že ve všech dimenzích dosahují muži mírně nižší angažovanosti ve srovnání s ženami, a to jak u studijní angažovanosti, tak i u angažovanosti pracovní.

Graf 8.10

Rozdíly v jednotlivých typech studijní angažovanosti dle genderu studentů



8.6 Studijní úspěšnost netradičních studentů

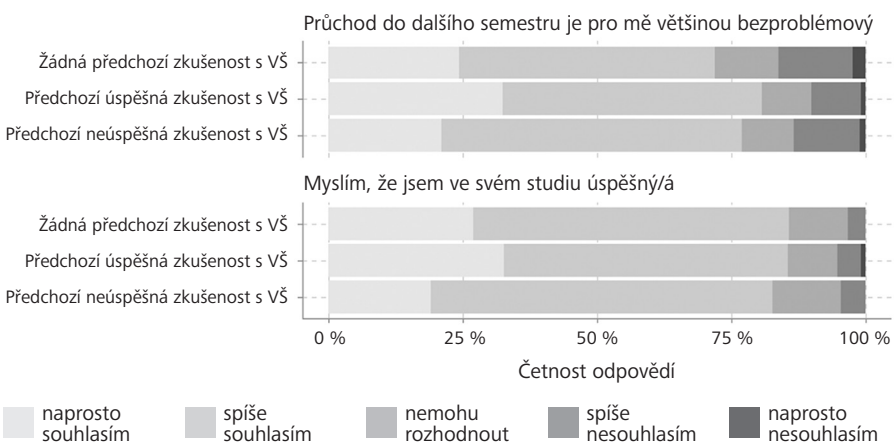
V souvislosti se studiem netradičních studentů jsme v neposlední řadě sledovali také jejich studijní úspěšnost. V realizovaném dotazníkovém šetření jsme zjišťovali subjektivně vnímanou studijní úspěšnost tak, že respondenti vyjadřovali souhlas či nesouhlas s následujícími dvěma tvrzeními: *Průchod do dalšího semestru je pro mě většinou bezproblémový* a *Myslím, že jsem ve svém studiu úspěšný/á*. Zároveň jsme se respondentů ptali, jakou známku na stupnici A až F získávají ve svém studiu nejčastěji. Napříč respondenty přitom jednoznačně převažovaly pozitivní odpovědi. Celkem 76,4 % netradičních studentů naprosto či spíše souhlasilo, že je pro ně přechod do dalšího

semestru obvykle bezproblémový a až 84,9 % studentů uvádí, že se spíše či naprosto považují ve svém studiu za úspěšné. To je přitom v souladu i se studijní úspěšností v podobě nejčastější známky; 39,4 % netradičních studentů uvádělo známku A, 78,7 % studentů uvádělo známku A či B a 95,6 % uvádělo nejčastější známku v rozmezí A až C. Méně než pět procent studentů uvedlo, že je jejich nejčastější známka horší jak C.

Porovnáme-li rozdíly v úspěšnosti dle jednotlivých typů netradičních studentů (viz graf 8.11), můžeme vidět nejprve rozdíly v subjektivně vnímané úspěšnosti. Z grafu je patrné, že rozdíly nejsou příliš velké. Zaměříme-li se však pouze na kategorii naprostého souhlasu s uvedenými výroky, pak vidíme opakující se trend: nejvíce těchto odpovědí uvádějí studenti s předchozí úspěšnou zkušeností s vysokou školou (32,4 %, resp. 32,8 %) a naopak nejméně úspěšní se cítí být netradiční studenti s předchozí neúspěšnou zkušeností s vysokou školou (20,9 %, resp. 19 %). Tento trend se však vytratí, jakmile se budeme dívat na obě pozitivně laděné kategorie, tj. „naprosto souhlasím“ spolu se „spíše souhlasím“. V takovém případě se všechny tři typy studentů cítí být ve svém studiu úspěšnými vesměs ve stejné míře (85,9 %, 85,6 % a 82,7 %). Za bezproblémový považuje přechod do dalšího semestru 80,8 % studentů s předchozí úspěšnou zkušeností s vysokou školou, 77 % studentů s předchozí neúspěšnou zkušeností s vysokou školou a 71,9 % studentů bez předchozí zkušenosti.

Graf 8.11

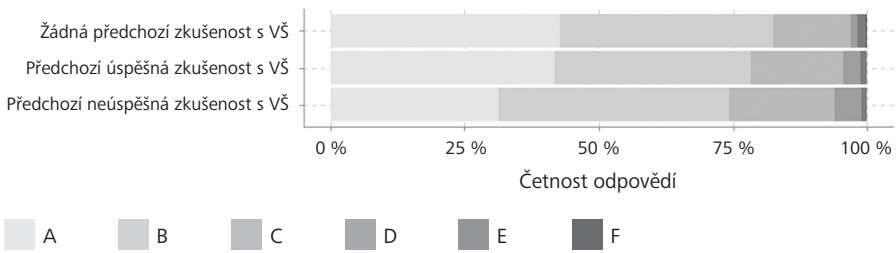
Rozdíly v subjektivní studijní úspěšnosti dle jednotlivých typů netradičních studentů



Na rozdíly ve studijní úspěšnosti vyjádřené nejčastější známkou se zaměřuje graf 8.12, ze kterého je patrné, že studenti s předchozí neúspěšnou zkušeností s vysokou školou mají mírně horší známky oproti zbývajícím dvěma kategoriím netradičních studentů, což zřejmě není příliš překvapivé. Naopak určitým překvapením může být to, že pokud srovnáme četnost výskytu známek A a B společně, studenti bez předchozí zkušenosti s vysokou školou (82,4 %) mírně převyšují studenty s předchozí úspěšnou zkušeností s vysokou školou (78,3 %).

Graf 8.12

Rozdíly ve studijní úspěšnosti vyjádřené nejčastější známkou dle jednotlivých typů netradičních studentů

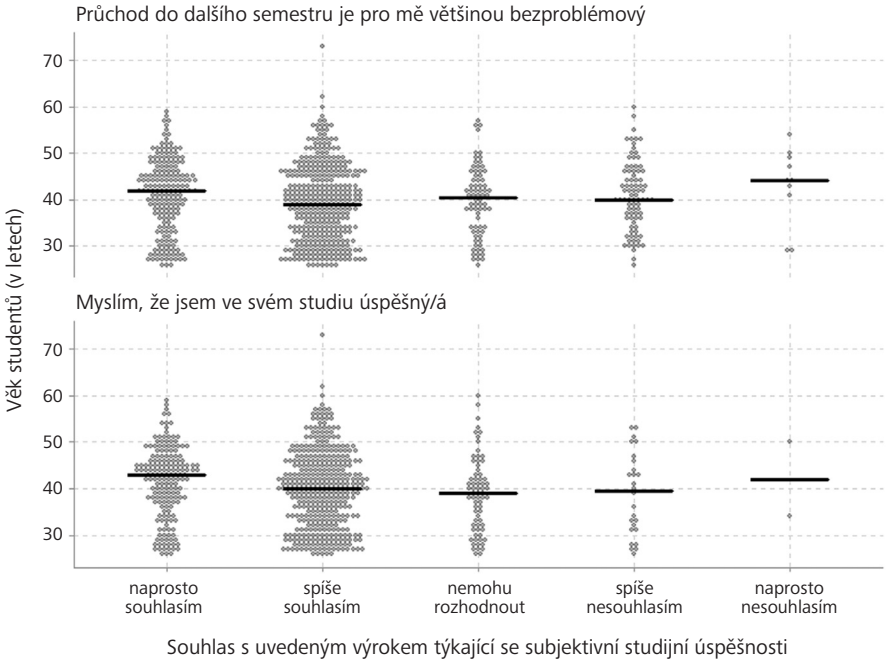


Při sledování souvislosti mezi studijní úspěšností a věkem netradičních studentů sehrává roli fakt, že v kategoriích nízké úspěšnosti se objevuje jen velmi málo respondentů, což může zásadně zkreslovat výsledný trend. V uvedených grafech 8.13 a 8.14 je proto třeba zaměřovat se spíše jen na první tři až čtyři kategorie. Na tomto základě můžeme usoudit, že zvláště v případě nejčastější známky data vykazují souvislost s věkem netradičních studentů. A to v tom smyslu, že lepší známky získávají ve větší míře studenti vyššího věku.

Podíváme-li se nakonec na souvislost mezi studijní úspěšností genderem netradičních studentů (viz grafy 8.15 a 8.16), vidíme zde zřetelný trend: muži vykazují ve všech měřených položkách mírně nižší studijní úspěšnost než ženy.

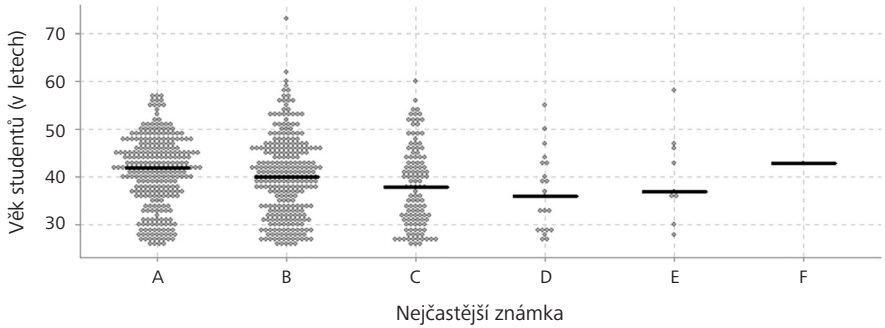
Graf 8.13

Souvislost mezi subjektivně vnímanou studijní úspěšnosti a věkem netradičních studentů



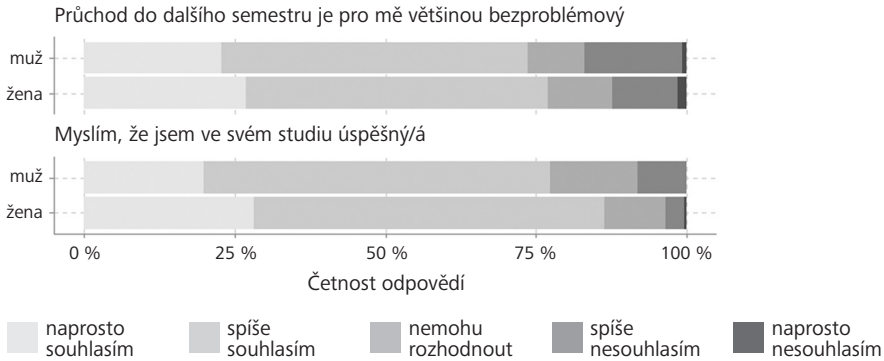
Graf 8.14

Souvislost mezi studijní úspěšností vyjádřenou nejčastější známkou a věkem netradičních studentů



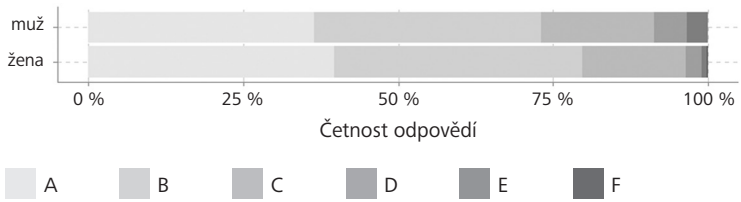
Graf 8.15

Rozdíly v subjektivní studijní úspěšnosti dle genderu studentů



Graf 8.16

Rozdíly ve studijní úspěšnosti vyjádřené nejčastější známkou dle genderu studentů



8.7 Studijní, pracovní a životní spokojenost netradičních studentů

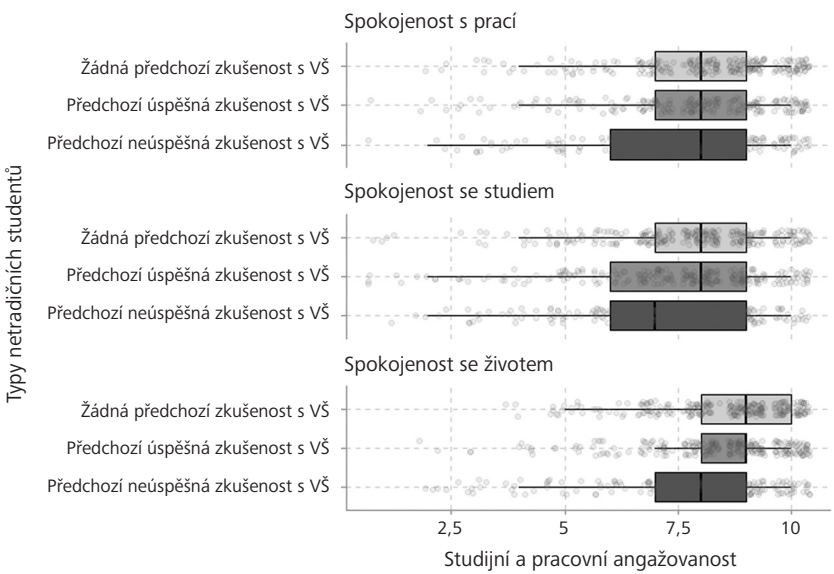
V poslední části této kapitoly se zaměřujeme na spokojenost netradičních studentů, a to jak v kontextu studia, tak i v kontextu práce a života jako celku. Spokojenost netradičních studentů jsme měřili za využití položek formulovaných v podobě: *Když vezmete v úvahu všechny okolnosti, jak jste celkově spokojen/a se svým studiem?* (a obdobně se svou prací, respektive se svým životem), přičemž jsme využili desetistupňovou škálu od 1 (nespokojen) po 10 (spokojen). Z průměrných hodnot za celý vzorek můžeme říct, že mezi našimi respondenty převažuje spíše spokojenost. Průměrná hodnota spokojenosti se studiem je 7,39 (SD = 1,98), spokojenosti s prací 7,76 (SD = 1,94)

a spokojenosti s životem jako celkem 8,19 (SD = 1,69). Uvedené výsledky nám zároveň naznačují, že souvislosti se studiem uvádějí netradiční studenti v průměru nižší spokojenost než v souvislosti s prací či životem.

Přesuneme-li se k analýze rozdílů ve spokojenosti na základě jednotlivých typů netradičních studentů (graf 8.17), vidíme, že určité rozdíly lze sledovat pouze v případě spokojenosti se studiem a spokojenosti se životem. Naopak v případě spokojenosti s prací výraznější rozdíly nepozorujeme. V kontextu studia přitom vykazují nižší spokojenost ve srovnání s ostatními skupinami studenti s předchozí neúspěšnou zkušeností s vysokou školou, což je relativně očekávatelné. Podobně je tomu i v případě spokojenosti se životem jako celkem. Zdá se, že oblast studia a oblast práce jsou v tomto ohledu spíše oddělenými oblastmi a že dosavadní vzdělávací dráha netradičních studentů nesouvisí s jejich spokojeností s prací. Na druhou stranu se však nespokojenost se studiem, resp. dosavadní neúspěch ve studiu na vysoké škole, promítá do spokojenosti s životem jako celkem.

Graf 8.17

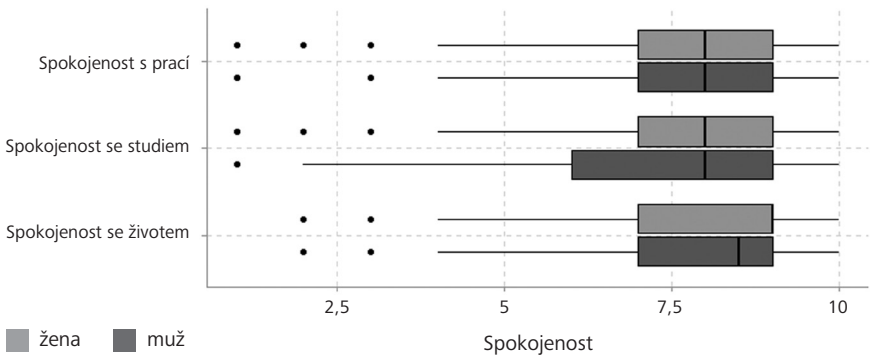
Rozdíly ve studijní, pracovní a životní spokojenosti dle jednotlivých typů netradičních studentů



Spokojenost netradičních studentů, jak se zdá, do jisté míry souvisí i s jejich věkem. Síla této souvislosti se však liší podle toho, zda jde o spokojenost s životem jako celkem, anebo zda jde o spokojenost se studiem či prací. Obecně můžeme říci, že starší respondenti vykazují vyšší spokojenost, přičemž tato souvislost je nejsilnější u spokojenosti se životem (r = 0,126), kdežto u spokojenosti se studiem je tento vztah o něco slabší (r = 0,102) a stejně tak v případě spokojenosti s prací (r = 0,099). Co se týká rozdílů ve spokojenosti se studiem, s prací a s životem na základě genderu, mezi muži a ženami zásadnější rozdíly nepozorujeme (graf 8.18).

Graf 8.18

Rozdíly ve studijní, pracovní a životní spokojenosti dle genderu studentů



8.8 Shrnutí

Naše výsledky přinášejí poznání o různých charakteristikách netradičních studentů, z nichž nejdůležitější nyní stručně shrneme. Co se týče akademické motivace, nejvyšší hodnoty v našem výzkumu měli čeští netradiční studenti pedagogických oborů u intrinsické motivace orientované k vědění. Ženy dosahovaly mírně vyšší akademické motivace než muži, přičemž nejvýraznější to bylo u všech typů intrinsické motivace a rovněž u identifikované regulace, která spadá pod motivaci extrinsickou. Tyto tři typy intrinsické motivace a jeden typ extrisické motivace byly u žen zastoupeny stejně silně, což se částečně shoduje s výsledky studie Alshebou (2019), která uvádí téměř rovnoměrně silné zastoupení intrinsických a extrinsických motivů (s mírnou převahou extrinsických) na vzorku netradičních

vysokoškolských studentek. Dále jsme v oblasti motivace zjistili, že u mužů je silnější amotivace než u žen. Při zkoumání vlivu věku na motivaci netradičních studentů se ukázalo, že souvislost s věkem je významnější u intrinsické než u extrinsické motivace. Můžeme tedy konstatovat, že netradiční studenti pedagogických oborů nehledě na kvalifikační tlaky vykazují vysoké hodnoty intrinsické motivace, která jim může pomáhat nalézt si čas na studium bez ohledu na další závazky.

U další zkoumané studijní charakteristiky – vnímané podpory při studiu netradičních studentů – nebyly patrné rozdíly v závislosti na věku ani genderu studentů. Naproti tomu studijní zátěž byla vnímaná silněji ženami než muži, patrně právě kvůli tlaku, který s sebou nese slaďování pracovních, rodinných a studijních rolí (Hostetler et al., 2007). Určité rozdíly v oblasti vnímané zátěže jsme zjistili i při zaměření na různé typy netradičních studentů z hlediska vzdělávacích drah. Studenti s předchozí úspěšnou zkušeností na vysoké škole vnímali studijní zátěž ve srovnání se zbývajícími dvěma typy netradičních studentů jako nižší, což je v souladu s našimi zjištěními o tom, jak předchozí vzdělávací dráha ovlivňuje současné studium. Nadto dříve úspěšní netradiční studenti nejvýrazněji pociťovali podporu ze strany studijní komunity, což může napovídat, že tito studenti jsou si vědomi potenciálu, který studijní komunita nabízí (Brücknerová, 2021c) a dokáží jej využívat ve svůj prospěch.

V oblasti přístupů k učení naše výsledky naznačují, že zatímco míra uplatňování strategického a hloubkového přístupu roste s věkem, v případě povrchového přístupu dochází k jeho využívání mezi studenty bez ohledu na věk. Souvislost hloubkového přístupu s rostoucím věkem potvrzují i jiné studie (Bunce & Bennett, 2019; Richardson, 1995). Naše zjištění navíc naznačují, že volba povrchového přístupu je dána spíše studijními či životními okolnostmi než osobními charakteristikami studentů. V případě strategického přístupu můžeme předpokládat nutnost nejprve se naučit přistupovat k učení a studiu strategicky, což vyžaduje čas, a tudíž tato schopnost může růst s věkem. Co se týče genderových rozdílů, nejvíce byly patrné u strategického přístupu ke studiu, který volí ženy v poměrně výrazně vyšší míře než muži. U žen také mírně převažoval hloubkový přístup, zatímco u mužů byl dominantní povrchový přístup ke studiu.

Ukázali jsme dále, že u netradičních studentů s předchozí úspěšnou zkušeností s vysokoškolským studiem je vyšší vnímaná studijní úspěšnost

než u studentů, u kterých bylo předchozí studium neúspěšné. Přitom z kvalitativní analýzy vzdělávacích drah v kapitole 4 a z analýzy Rozvadské (2021) víme, že předchozí neúspěch nemusí být vždy zároveň i akademickým neúspěchem. K zanechání předchozího vysokoškolského studia totiž často netradiční studenty vedly jiné závazky, které nebyly kompatibilní s pokračováním ve studiu. Výzkum Wonge (2018) nadto ukázal, že předchozí rozvoj akademických studijních dovedností, byť by byl spojen s předchozí negativní zkušeností, je společně s touhou po sebepotvrzení klíčovou složkou akademického úspěchu netradičních studentů. Souvislosti mezi úspěšností netradičních studentů a věkem potvrzují rovněž jiné studie (např. Santos et al., 2016).

Kromě úspěšnosti studentů je dalším důležitým ukazatelem konkurenceschopnosti vysokoškolských institucí a jejich schopnosti zajistit kvalitu studia také spokojenost studentů se studiem. U netradičních studentů lze předpokládat, že budou svou vysokoškolskou zkušenost srovnávat se svým pracovním životem. V tomto ohledu jsme zjistili, že čeští netradiční studenti pedagogických oborů jsou v průměru méně spokojeni se studiem než se svou prací a životem.

Kapitola 9

Jak se netradiční studenti angažují ve svém studiu

Libor Juhaňák, Katarína Rozvadská, Karla Brücknerová, Petr Novotný

V předchozí kapitole jsme uvedli, jak netradiční studenti studují a jak souvisí studium s jejich osobními charakteristikami. V kvalitativních kapitolách jsme navíc ukázali, jaké cesty k jejich studiu vedly (kapitola 4), jaké k němu měli motivy (kapitola 5) a také jak slaďují své různé závazky, aby vůbec mohli studovat (kapitola 6). Samotné rozhodnutí vstoupit do vzdělávání (akademická motivace) a různé studijní proměnné jsou nevyhnutné, ale ne zcela dostačující k celistvému pochopení toho, jakým způsobem dospělí studenti participují na vysokoškolském vzdělávání. Podle Kaddouriho (2001) vysvětluje participaci netradičních studentů až propojení aktivit, které dospělý vynakládá na uspořádání svého času mezi pracovními, rodinnými, společenskými a vzdělávacími aktivitami. Toto propojení je možné uchopit prostřednictvím konstruktu angažovanosti, který umožňuje porozumět lidskému konání a speciálně tomu, jakými prostředky, z jakých důvodů a za jakých okolností se jedinec rozhodne rozvíjet a udržovat svoje konání vůči jiné osobě, skupině, aktivitě nebo projektu (Brault-Labbé & Dubé, 2009): v našem případě vůči vysokoškolskému studiu. Proto jsme se rozhodli soustředit se v této kapitole blíže právě na studijní angažovanost netradičních studentů, na to, co k ní vede, a jaké má angažovanost důsledky pro život netradičních studentů.

Koncept studijní angažovanosti je tématem pedagogického výzkumu již několik desetiletí (Astin, 1984; Hu & Kuh, 2002; Kahu et al. 2020; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005), a je tudíž pochopitelné, že v průběhu let se pojetí studijní angažovanosti stejně jako zaměření jednotlivých výzkumů věnujících se tomuto tématu průběžně měnilo. Ostatně jeden ze směrů výzkumu v této oblasti se zaměřuje právě na konceptuální otázky spojené se studijní angažovaností (např. Barnacle & Dall'Alba, 2017; Kahu, 2014). Co se pak týče samotné studijní angažovanosti a jejího vztahu k dalším relevantním proměnným, můžeme v dosavadním pedagogickém

výzkumu rozlišit přinejmenším dva základní přístupy. V rámci prvního přístupu najdeme výzkumy, které vnímají studijní angažovanost jako jeden z důležitých prediktorů jiných sledovaných proměnných a konceptů týkajících se vysokoškolského studia, jako jsou například učení studentů a institucionální kvalita (Collaço, 2017), studijní úspěšnost (Kahu & Nelson, 2018), drop-out resp. retence studentů (Tight, 2018) či obecně kvalita vysokoškolského vzdělávání (Coates, 2005). Hlavní pozornost těchto výzkumů se tak upíná na důsledky či konsekventy studijní angažovanosti. V druhém naznačeném přístupu se naopak výzkumníci zaměřují primárně na samotnou studijní angažovanost a zkoumají důležité prediktory či antecedenty studijní angažovanosti. Pozornost je v této souvislosti věnována například osobním charakteristikám studentů (Bakker et al., 2015; Qureshi et al., 2016), osobním zdrojům (Ouweneel et al., 2001), rodinnému zázemí (Soria & Stebleton, 2012) či motivaci studentů ke studiu (Christenson et al., 2012).

Dosavadní výzkumy však věnují studijní angažovanosti netradičních studentů, kteří jsou hlavním tématem této knihy, spíše omezenou pozornost. Realizované výzkumy se navíc poměrně často liší v konkrétním pojetí studijní angažovanosti a v tom, co všechno pod studijní angažovanost zahrnují. Ne vždy je navíc důsledně rozlišováno mezi samotným jevem studijní angažovanosti a jeho antecedenty a konsekventy, což například Kahu (2013) považuje za klíčový problém této oblasti pedagogického výzkumu. To vše pak vede k tomu, že máme k dispozici jen málo výzkumů studijní angažovanosti zaměřujících se na netradiční studenty. Zároveň musíme existující výzkumy a jejich zjištění interpretovat velmi opatrně, a to vzhledem k jejich omezené srovnatelnosti ústředního konstruktu studijní angažovanosti.

V této kapitole se proto zaměřujeme na studijní angažovanost u netradičních studentů a věnujeme pozornost jak jejím antecedentům, tak i konsekventům. Naším cílem je podrobně prozkoumat vztahy mezi studijní angažovaností a dalšími relevantními konstrukty, jako je motivace, přístupy ke studiu, spokojenost, studijní úspěšnost či význam studia pro celoživotní učení a praxi, což nám umožní komplexně zmapovat a popsat roli studijní angažovanosti ve vysokoškolském studiu a v životě netradičních studentů. V první části nejprve představíme samotný pojem studijní angažovanosti a následně prezentujeme přehled hlavních výsledků dosavadních výzkumů

v této oblasti. V druhé a třetí části se pak již přesuneme k výsledkům našeho vlastního výzkumu a zaměříme se nejprve na antecedenty studijní angažovanosti a následně na její konsekventy u českých netradičních studentů pedagogických oborů.

9.1 Studijní angažovanost netradičních studentů

Koncept angažovanost zahrnuje několik základních složek spadajících do oblasti kognitivní, emoční i behaviorální. Tyto složky angažovanosti spolu přitom obvykle silně souvisí či se mohou dokonce vzájemně překrývat. V dosavadních výzkumech dominují dva hlavní přístupy ke konceptualizaci angažovanosti. Přestože hranice mezi nimi nejsou zcela zřetelné, můžeme je s jistou mírou zjednodušení charakterizovat a také geograficky a částečně jazykově lokalizovat. První přístup, který pracovně označujeme jako anglosaský, se šíří především z USA. Ten staví na rozlišení behaviorální, kognitivní a afektivní dimenze angažovanosti. Druhý, řekněme evropský kontinentální přístup, pracuje s odlišnými dimenzemi angažovanosti: nasazením (*vigor)*, oddaností (*dedication*) a zaujetím (*absorption*), které společně tvoří třídimenzionální konstrukt angažovanosti. V našem výzkumu přitom vycházíme z druhého ze zmiňovaných přístupů a studijní angažovanost chápeme s oporou o Schaufeliho et al. (2002) jako pozitivní a naplňující afektivně-kognitivní stav mysli týkající se studia, který je charakterizován vysokým nasazením, oddaností a zaujetím. Pro **nasazení** je typická vysoká úroveň energie a úsilí, v rámci studijní angažovanosti je charakteristické rovněž ochotou investovat čas a úsilí do studia. **Oddanost** se týká nadšení pro studium, je přitom spojena s pocity hrdosti a inspirace. Pro **zaujetí** je pak typické ponoření se do práce či studia, přičemž je doprovázeno pocitem rychlého plynutí času (Mills et al., 2012).

Na základě dosavadních výzkumů můžeme říci, že studijní angažovanost je důležitou charakteristikou studenta, která souvisí s celou řadou různých aspektů vysokoškolského studia. Už jsme zmínili, že angažovanost souvisí se studijní úspěšností či naopak drop-outem studentů (Kahu & Nelson, 2018; Tight, 2018), kdy obvykle vyšší studijní angažovanost vede k vyšší úspěšnosti, a naopak nižšímu drop-outu. Studijní angažovanost rovněž souvisí s motivací ke studiu či akademickou motivací (Christenson et al., 2012), kdy platí, že více motivovaní studenti obvykle vykazují vyšší míru studijní angažovanosti. Míra studijní angažovanosti studentů je

přitom ovlivňována i řadou dalších faktorů, které se týkají samotného studia, studijního programu či instituce, na které je studium realizováno (Coates, 2005; Collaço, 2017). Konkrétně lze zmínit například to, nakolik v rámci studia dochází k poskytování zpětné vazby a podpoře aktivního učení (Kuh et al., 2011) či nakolik jsou během studia jasně a srozumitelně stanovovány cíle a pravidla (Schlenker et al., 2013).

Specificky ve spojení s výzkumem netradičních studentů pak dosavadní výsledky naznačují, že důležitými faktory mohou být také vnímaná studijní zátěž a vnímaná podpora ze strany univerzitní či obecně studijní komunity (Kahu et al., 2015). Studijní angažovanost netradičních studentů je totiž v menší míře spojena se zapojováním se do studijní komunity prostřednictvím mimoškolních aktivit nebo prostřednictvím socializace se spolužáky (Kahu et al., 2013), což může být zřejmě vysvětleno mimo jiné tím, že netradiční studenti vnímají sebe sama v univerzitním prostředí často jako outsidery, kteří přicházejí „zvenčí" (Johnson & Watson, 2004). Roli ovšem může hrát i to, zda netradiční studenti považují zapojení do univerzitní komunity za důležité s ohledem na úspěšné dokončení studia, což je pro mnohé z nich tím základním cílem (Gilardi & Guglielmetti, 2011).

9.2 Faktory související se studijní angažovaností

Relevantní faktory související se studijní angažovaností můžeme rozdělit na tzv. antecedenty a konsekventy, tzn. na ty faktory, u kterých lze předpokládat, že spíše ovlivňují studijní angažovanost (antecedenty), a na faktory, které jsou ovlivňovány studijní angažovaností (konsekventy). Jeden ze stěžejních antecedentů studijní angažovanosti je motivace studentů, resp. tzv. **akademická motivace**, kterou lze chápat jako označení pro vnitřní i vnější síly ovlivňující iniciaci, směrování, intenzitu a vytrvalost studijního chování (Zeegers, 2001). Můžeme rozlišovat jednak intrinsickou akademickou motivaci, která je charakteristická potěšením ze samotného studia (Kover & Worrell, 2010), jednak extrinsickou akademickou motivaci, kterou naopak charakterizuje to, že primárním účelem studia není potěšení, ale spíše dosažení určitého úspěchu, zajištění kariérního postupu apod. Tyto póly motivace tudíž nefungují synergicky, nýbrž je mezi nimi negativní souvislost. Vnějškově motivované jednání tedy snižuje míru vnitřní motivace a naopak (Deci et al., 1999).

Obecně bývá kladen důraz především na vnitřní motivaci, jelikož se ukazuje, že souvisí se zvýšeným výkonem (Taylor et al., 2014). Vnitřní akademická motivace zároveň podporuje hloubkové a strategické přístupy ke studiu, a naopak potlačuje uplatňování povrchového přístupu ke studiu (Moneta & Spada, 2009). Motivace také nepřímo ovlivňuje, jak studenti ke svému studiu přistupují, a to prostřednictvím vnímané studijní zátěže, komplexnosti zadávaných úkolů, a (ne)dostupnosti potřebných informací (Kyndt et al., 2011). Zaměříme-li se pak přímo na netradiční, resp. starší studenty, pak lze říci, že obvykle dosahují vyšší úrovně vnitřní motivace ve srovnání s tradičními studenty (Fazey & Fazey, 2001; Novotný et al., 2019; Rozvadská & Novotný, 2019; Shillingford & Karlin, 2013; Tilley, 2014). Hovoří se také o pozitivní souvislosti mezi akademickou motivací a studijní angažovaností, ovšem tento vztah nemusí být zcela stabilní. Např. Kahu (2012) na vzorku netradičních studentů distančního vzdělávání sice potvrdila, že vnitřní a vnější motivace je rozhodujícím faktorem pro studijní angažovanost, avšak zároveň ukázala, že síla tohoto vztahu se průběžně mění. Během studia tak mohou nastávat období, kdy se angažovanost sníží, přestože úroveň motivace zůstává stejná.

Dalším významným antecedentem studijní angažovanosti jsou nepochybně **studijní podmínky**. To, jaké mají studenti podmínky ke studiu, může ovlivňovat míru jejich studijní angažovanosti (Kahu, 2013). V rámci studijních podmínek přitom může sehrávat důležitou roli řada různých faktorů, proto jsme se v této kapitole zaměřili především na následující tři aspekty: vnímanou studijní zátěž, vnímanou podporu ze strany služeb na podporu studentů a vnímanou podporu studijní komunity.

Odpovídající studijní zátěž je zásadní pro spokojenost studentů se studiem a jejich pokračování ve studiu. Jak již bylo naznačeno, vnímaná studijní zátěž může ovlivňovat, jaký přístup ke studiu bude student uplatňovat. Vyšší studijní zátěž obvykle vede k častějšímu uplatňování povrchového přístupu ke studiu, zatímco při uplatňování hloubkového přístupu se naopak nezdá být primárně důležitá studijní zátěž, ale spíše vhodný způsob hodnocení a kvalita výuky (Wilson et al., 1997). Netradiční studenti, kteří mají vedle samotného studia častěji další pracovní a rodinné povinnosti, vnímají obvykle studijní zátěž jako vyšší (Darmody et al., 2008), což může vést k většímu tlaku a povrchovému přístupu ke studiu.

Služby na podporu studentů jsou jakákoli zařízení či služby poskytované na vysoké škole, jejichž primárním cílem je podpora studia a studijních výsledků studentů. Může jít např. o knihovní služby, technické zdroje, poradenské či kariérní služby apod. (McInnis et al., 2001). Pro dospělé studenty je přitom zásadní, aby tyto služby byly k dispozici, když je potřebují, tzn. obvykle po práci nebo o víkendu (Rhijn et al., 2016). Zároveň se může lišit využívání konkrétních služeb mezi tradičními a netradičními studenty. Např. služby zaměřující se na kariérní poradenství mohou být pro netradiční studenty méně relevantní, jelikož již mohou mít velmi dobrou představu o vlastní kariéře. Naopak pro ně mohou být mnohem zásadnější poradenské služby zaměřující se na pomoc s orientací na začátku studia, protože se do formálního vzdělávání vrací obvykle po delší době. Podobně může být pro starší studenty kritická podpora dovedností spojených s moderními informačními a komunikačními technologiemi (Tones et al., 2009).

Vnímaná podpora studijní komunitou odráží zkušenosti studentů se sociálními interakcemi s učiteli a dalšími studenty na vysoké škole a je spojena s jejich pocitem sounáležitosti s univerzitní komunitou (McInnis et al., 2001). Xerri et al. (2018) zjistili, že právě vztahy mezi studenty a učiteli a mezi studenty navzájem jsou jedním z významných faktorů ovlivňujících nejen zapojení studentů do akademických aktivit ale i studijní angažovanost. Opět zde ovšem může být zásadní rozdíl mezi tradičními a netradičními studenty. Netradiční studenti, kteří na vysokou školu přicházejí v pozdější fázi svého života, obvykle nemají tak silnou potřebu navazovat vztahy, jelikož již mají zavedené sociální vazby mimo univerzitní prostředí, které chtějí nadále udržovat. Jejich čas na navazování nových vztahů mezi studenty je tak omezen a svou pozornost častěji zaměřují spíše na samotné akademické studium a zapojování se do interakcí se svými učiteli přímo ve výuce (Mallman & Lee, 2016). Nezapojování se do studijní komunity však s sebou může nést např. vyloučení ze sdílených důležitých informací a informačních zdrojů týkajících se studia (Christie et al., 2005; Brücknerová, 2021b). Být součástí studijní komunity proto může být velmi důležité a přínosné i pro netradiční studenty, kteří tuto potřebu třeba sami necítí (Gilardi & Guglielmetti, 2011).

V neposlední řadě lze pak za důležitý antecedent studijní angažovanosti považovat již zmíněné **přístupy ke studiu**. Těmi se označují základní

tendence k řešení studijních úkolů (Säljö, 1979), přičemž bývá rozlišován přístup hloubkový, strategický a povrchový přístup. Hloubkový přístup označuje takový přístup, kdy student usiluje o hlubší porozumění a zpracování tématu v širších souvislostech (Entwistle et al., 2001), povrchový přístup je charakteristický spíše memorováním a drilem bez snahy o hlubší porozumění a strategický přístup označuje tendenci přizpůsobovat své učení konkrétnímu úkolu a jeho hodnocení (Stella, 2001). V souvislosti s přístupy k učení a studijní angažovaností je však na místě jistá míra opatrnosti, jelikož zde nemusí být hranice mezi antecedenty a konsekventy studijní angažovanosti zcela jednoznačná. Objevují se i taková pojetí, která chápou přístupy k učení nikoli jako antecedent, ale jako důsledek studijní angažovanosti, tzn. to, jaký přístup ke studiu student uplatňuje, je dáno mírou jeho studijní angažovanosti. Tato různorodost pojetí se pak promítá i v tom, že některé studie dokonce považují hloubkový přístup ke studiu za nedílnou součást konceptu studijní angažovanosti (Guo, 2018).

Z dosavadních výzkumů přístupů k učení víme, že ačkoli jsou relativně stabilní, mohou být ovlivňovány např. vnímaným vzdělávacím prostředím, respektive studijními podmínkami (Rochmawati et al., 2014). Například výuka zaměřená na studenty může podporovat hloubkový přístup, zatímco vysoká studijní zátěž může vést spíše k uplatňování povrchového přístupu ke studiu (Chigerwe et al., 2011). Rovněž je zřejmá souvislost mezi věkem a přístupem ke studiu, kdy starší studenti mají větší tendenci k využívání hloubkového přístupu (Bunce & Bennett, 2019; Richardson, 1995). Nicméně vyšší věk sám o sobě nevede automaticky k hloubkovému přístupu ke studiu, stejně jako hloubkový přístup ke studiu nemusí automaticky vést k lepším studijním výsledkům (Bengtsson & Teleman, 2019). Na druhou stranu Horstmanshofová a Zimitat (2007) tvrdí, že hloubkový přístup ke studiu souvisí s vyšší studijní angažovaností, čímž by mohl přinejmenším nepřímo vést i k lepším studijním výsledkům.

Výše jsme se zabývali antecedenty, nyní přesuneme pozornost na konsekventy studijní angažovanosti. Primární pozornost věnujeme studijní, pracovní a životní spokojenosti, studijní úspěšnosti a významu studia pro celoživotní učení a praxi (tzv. transformativní učení).

Studenti s vysokou úrovní studijní angažovanosti zažívají vysokou životní **spokojenost** (Lewis et al. 2011; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Toto zjištění je ve shodě s předchozími výzkumy, které ukazují, že koncept

angažovanosti je poměrně úzce spjat s konceptem well-beingu (Ouweneel et al., 2014), který je definovaný jako pozitivní afektivně-kognitivní stav mysli (Diener et al., 1999). Podle Ryana a Deciho (2001) se subjektivní well-being skládá ze tří složek: spokojenosti se životem, přítomnosti pozitivní nálady a absence negativní nálady, které jsou společně často shrnuty jako štěstí. Štěstí je tedy pozitivní stav, který spočívá v tom, že se budeme cítit dobře (afektivní) a že budeme pozitivně smýšlet o svém životě (kognitivní), a to samé platí pro studijní angažovanost: když budeme studijně angažovaní, budeme o studiu smýšlet pozitivně a zároveň se v něm budeme pozitivně cítit. Zatímco subjektivní pohoda se obecně vztahuje k životu, angažovanost je pozitivním afektivně-kognitivním stavem s ohledem na konkrétní životní domény, v tomto případě je to studium (Ouweneel et al., 2014). Podle studie Salanové (2010) nejenom „úspěch plodí úspěch" (tj. nejlepším prediktorem budoucího výkonu je výkon v minulosti). Pro vysvětlení **studijního úspěchu** jsou důležité i pozitivní psychologické stavy, jakým je studijní angažovanost, a také redukce negativních psychologických stavů, kam patří zvládání stresu (Ouweneel et al., 2011) a s tím spojený dostatek vnitřních osobních zdrojů (Hobfoll, 1989, 2001).

Podle některých autorů je nedostatečně zkoumán vliv studijní angažovanosti dospělých studentů na jejich další celoživotní učení (Solomonides, 2012). Přitom je současně stále více vyžadováno, aby se zjišťovaly i ve vysokoškolském vzdělávání výsledky učení v oblasti obecnějších dovednosti, profilů absolventa a jeho kompetencí. Např. v australském vysokoškolském vzdělávání jsou tyto kompetence obecně označovány jako kvality absolventa (*graduate qualities;* Barrie, 2004; Campbell, 2010; Hager, 2006). Jednou z možností, jak tyto dovednosti zkoumat, je koncept vnímaného **významu studia pro celoživotní učení**, který zachycuje vnímání celkových výukových a studijních zkušeností v rámci celého studijního programu (Ramsden, 1991) a obsahuje subškálu věnovanou specificky měkkým dovednostem a obecně relevanci studia pro celoživotní učení (McInnis et al., 2001). Výzkumy ukazují, že rozvoj obecných dovedností, které podporují účinnost a přizpůsobivost absolventů, je vysoce závislý na kontextu a je formován disciplínou, v níž jsou tyto dovednosti rozvíjeny, oceňovány a vyučovány (Murdoch Eaton & Whittle, 2012). Tyto kvality absolventů úzce souvisí s jejich zaměstnavatelností a se schopností přizpůsobit se měnícím se požadavkům na trhu práce.

Relevantní je však i **význam studia pro praxi**, který v našem výzkumu spojujeme s tzv. transformativním učením. Transformativní učení zahrnuje procesy, které zpochybňují naše přijaté referenční rámce za účelem vytváření přesvědčení a názorů, které jsou pro nás robustnější a více platné a slouží nám jako vodítko pro naše okamžité i budoucí jednání (Buergelt et al., 2018; Harder et al., 2021; Mezirow, 2003). Mnohé vysokoškolské instituce se hlásí k transformativnímu učení svou inklinací k reflektování praxe a důrazem na zkušenosti studentů. Výzkumníci pak používají teorii transformativního učení jako konceptuální rámec pro jejich zjištění o přínosech vysokoškolského vzdělávání (Kasworm & Bowles, 2012). Výsledky transformativního učení je tak možné považovat za jeden z možných konsekventů angažování se ve vysokoškolském studiu.

9.3 Antecedenty studijní angažovanosti netradičních studentů

Netradiční studenti mají oproti tradičním studentům obvykle vzhledem k různým pracovním a rodinným povinnostem výrazně snížené možnosti zapojovat se do studia, do mimoškolních aktivit či obecně do dění v rámci akademického prostředí (Christie et al., 2005; Kahu et al., 2013). Někteří netradiční studenti mohou navíc vnímat akademické prostředí jako podivné či odtažité a akademické znalosti jako abstraktní a nepoužitelné, či dokonce v rozporu s vlastními zkušenostmi z praxe (Brücknerová et al., 2020; Kahu et al., 2013). Všechny tyto okolnosti pak mohou významně snižovat jejich studijní angažovanost a v důsledku toho vést k nižší studijní úspěšnosti (Holliman et al., 2018; Kuh et al., 2008; Schlenker et al., 2013; Vizoso et al., 2018).

Navzdory těmto překážkám se však zároveň zdá, že netradiční studenti volí častěji hloubkový přístup k učení a ke studiu a mají vyšší úroveň vnitřní akademické motivace než studenti tradiční (Burton et al., 2009, Novotný et al., 2019). Jedná se tak o na první pohled protichůdná zjištění, jelikož se zároveň má za to, že vysoká akademická motivace vede k vysoké úrovni angažovanosti ve studiu (srov. Christenson et al., 2012). Jednotlivé souvislosti mezi studijní angažovaností netradičních studentů a jejími potenciálními antecedenty je tudíž třeba podrobit bližšímu zkoumání, aby bylo možné porozumět a podpořit studijní angažovanost netradičních studentů.

V této části se proto zaměřujeme na prozkoumání vztahu mezi studijní angažovaností a jejími třemi základními antecedenty: akademickou motivací (vnitřní i vnější), přístupy k učení (hloubkovým, strategickým a povrchovým) a studijními podmínkami (studijní zátěží, vnímanou podporou ze strany služeb na podporu studentů a vnímanou podporou studijní komunity). Na základě dosavadních výzkumů vycházíme z předpokladu, že vliv akademické motivace a studijních podmínek na angažovanost studentů se může lišit v závislosti na typu přístupu k vlastnímu studiu. Proto jsme se rozhodli zkoumat nejen přímou souvislost mezi uvedenými proměnnými a studijní angažovaností, nýbrž také možné nepřímé efekty akademické motivace a studijních podmínek skrze přístupy ke studiu. Na základě těchto úvah jsme tak zkonstruovali předpokládaný model vztahů mezi jednotlivými koncepty, který je prezentován na následujícím obrázku (viz obrázek 9.1). Z uvažovaného modelu pak vyplynulo pět hlavních výzkumných otázek, které jsme si položili:

A-VO 1: Zda a do jaké míry souvisí přístup netradičních studentů ke studiu s jejich studijní angažovaností?

A-VO 2: Zda a do jaké míry souvisí akademická motivace netradičních studentů s jejich studijní angažovaností?

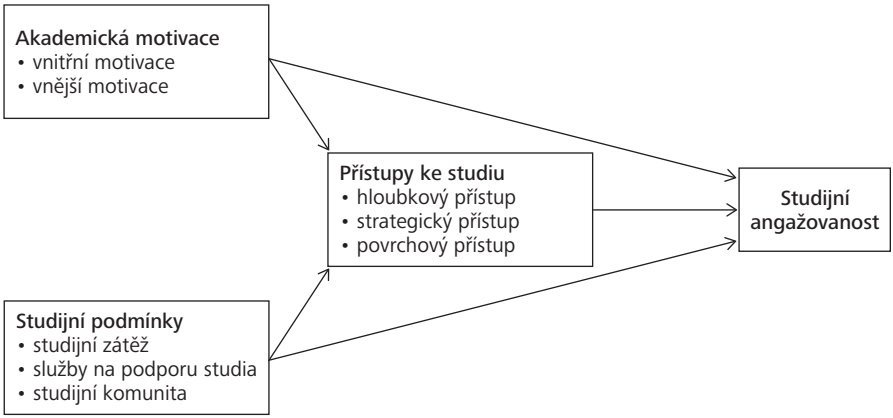
A-VO 3: Zda a do jaké míry souvisí studijní podmínky netradičních studentů s jejich studijní angažovaností?

A-VO 4: Zda a do jaké míry je vztah mezi akademickou motivací a studijní angažovaností netradičních studentů mediován jejich přístupem ke studiu?

A-VO 5: Zda a do jaké míry je vztah mezi studijními podmínkami a studijní angažovaností netradičních studentů mediován jejich přístupem ke studiu?

Obrázek 9.1

Konceptuální model uvažovaných vztahů mezi akademickou motivací, studijními podmínkami, přístupy ke studiu a studijní angažovaností



Zaměříme-li pozornost nejen na obecné konstrukty, jako je akademická motivace či přístup ke studiu, ale také na jednotlivé proměnné (např. vnitřní motivace, hloubkový přístup apod.), pak byly naše předpoklady o existujících vztazích mezi jednotlivými antecedenty studijní angažovanosti (s ohledem na existující teorie a výsledky dosavadních výzkumů) následující:

- Především jsme předpokládali, že **vnitřní motivace** bude pozitivně souviset s hloubkovým přístupem ke studiu, zároveň jsme však zvažovali možnou pozitivní souvislost se strategickým přístupem. V případě povrchového přístupu jsme očekávali spíše negativní souvislost s vnitřní motivací.
- V případě **vnější motivace** jsme naopak předpokládali, že bude souviset primárně s povrchovým přístupem ke studiu. Opět jsme zvažovali také možnou souvislost se strategickým přístupem k učení. Na druhou stranu jsme však neočekávali, že by existoval významný vztah mezi hloubkovým přístupem ke studiu a vnější motivací.
- Očekávali jsme, že **studijní zátěž** bude spojena primárně s hloubkovým a povrchovým přístupem ke studiu. V případě hloubkového přístupu jsme předpokládali negativní souvislost (tj. přílišná studijní zátěž

povede k uplatňování hloubkového přístupu v nižší míře), kdežto u povrchového přístupu jsme počítali s pozitivní souvislostí (tj. přílišná studijní zátěž povede k častějšímu uplatňování povrchového přístupu). V případě strategického přístupu jsme na základě existujících výzkumů neměli dostatečnou představu o tom, zda předpokládat pozitivní, či negativní souvislost, přesto jsme ale očekávali, že zde určitá souvislost může být.

- V případě **vnímané podpory ze strany služeb pro podporu studia** nám dosavadní výzkumy neposkytly dostatečnou evidenci o tom, jakou souvislost s jednotlivými typy přístupů ke studiu bychom měli očekávat. Přesto jsme předpokládali, že dostupnost a vnímání služeb pro podporu studia mohou hrát významnou roli v tom, jaký přístup ke studiu studenti zvolí.
- Stejně tak v případě **vnímané podpory ze strany studijní komunity** nám předchozí výzkum nepodává dostatek informací. I zde proto počítáme s tím, že může existovat vztah s každým ze tří přístupů ke studiu.

Pro analýzu dat jsme využili techniku strukturního modelování (*structural equation modeling – SEM*), kterou lze při určitém zjednodušení chápat jako spojení konfirmační faktorové analýzy (*confirmatory factor analysis – CFA*) a úsekové, respektive mediační analýzy (*path analysis*, *mediation analysis*). Během analýzy dat jsme přitom postupovali podle zavedeného postupu pro vytváření a hodnocení strukturních modelů (viz Anderson & Gerbing, 1988 či Kline, 2016), který spočíval ve dvou krocích. Nejprve jsme stanovili modely měření pro každou z analyzovaných latentních proměnných a zhodnotili jejich vnitřní konzistenci, poté jsme se přesunuli k tvorbě strukturního modelu, zkoumání vztahů mezi jednotlivými proměnnými a vyhodnocení kompletního strukturního modelu. Pro vyhodnocení shody modelu s daty jsme využili čtyři základní metriky obvykle používané pro hodnocení strukturních modelů (Kline, 2016), a to: Comparative Fit Index (CFI), Tucker Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) a Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Interpretace těchto metrik přitom byla s ohledem na doporučení v existující literatuře (srov. Hu & Bentler, 1999 či Kline, 2016) následující. Pro CFI a TLI platí, že čím vyšší hodnota, tím lepší model, přičemž hodnoty nad 0,90 byly chápány jako indikátor přijatelného modelu a hodnoty nad 0,95 znamenaly dobrý model. Pro RMSEA a SRMR naopak platí, že

čím blíže je indikátor nule, tím více model odpovídá datům. Hodnoty pod 0,08 přitom byly interpretovány jako přijatelný model a hodnoty pod 0,06 indikovaly dobrý model.

Před samotnou tvorbou strukturního modelu jsme nejprve ověřovali jednotlivé latentní proměnné pomocí konfirmační faktorové analýzy. Jelikož jsme v rámci analýzy pracovali s celkovou mírou studijní angažovanosti a nikoli s jejími jednotlivými dimenzemi (tj. nasazení, oddanost a zaujetí), byl pro studijní angažovanost vytvořen jednofaktorový model. Stejně tak byl využit jednofaktorový model pro vnímanou studijní zátěž, vnímanou podporu ze strany služeb pro podporu studentů a vnímanou podporu ze strany studijní komunity. Naopak u přístupů ke studiu byl vytvořen jeden třífaktorový model zahrnující všechny tři přístupy ke studiu. V případě vnitřní a vnější akademické motivace byl využit dvouúrovňový model s jednotlivými typy intrinsické respektive extrinsické motivace na první úrovni a souhrnnou mírou intrinsické, resp. extrinsické motivace na druhové úrovni. Výsledky konfirmační faktorové analýzy včetně uvedení počtu položek a posouzení reliability v podobě Cronbachova alfa shrnuje tabulka 9.1.

Tabulka 9.1

Základní charakteristiky latentních proměnných použitých v analýze

Latentní proměnná	Počet položek	Reliabilita (α)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Studijní angažovanost	9	0,93	0,981	0,971	0,070	0,024
Přístupy ke studiu (hloubkový)	5	0,76	0,938	0,923	0,055	0,049
Přístupy ke studiu (strategický)	5	0,73				
Přístupy ke studiu (povrchový)	5	0,78				
Akademická motivace (intrinsická)	12	0,93	0,981	0,974	0,057	0,029
Akademická motivace (extrinsická)	11	0,83	0,980	0,971	0,046	0,034
Vnímaná studijní zátěž	5	0,87	0,994	0,988	0,053	0,016
Služby pro podporu studia	6	0,76	0,992	0,980	0,042	0,021
Podpora studijní komunitou	5	0,77	0,995	0,985	0,043	0,016

Následně jsme přistoupili k samotnému strukturnímu modelu, pomocí kterého jsme chtěli zjišťovat, nakolik námi uvažovaný konceptuální model vztahů mezi akademickou motivací, studijními podmínkami, přístupy ke studiu a studijní angažovaností odpovídá nasbíraným datům. Srovnání vypočtených indikátorů vhodnosti modelu s doporučenými hodnotami uvedenými výše přitom ukázalo přijatelnou vhodnost našeho modelu (CFI = 0,908; TLI = 0,902; RMSEA = 0,041; SRMR = 0,056). Tyto výsledky mohou být navíc do určité míry podhodnoceny kvůli použití metody maximální věrohodnosti (*MLE – Maximum Likelihood Estimation*) pro odhad parametrů modelu. Tato metoda totiž obvykle vede ke konzervativnějším výsledkům, pokud jsou součástí modelu položky mající krátké ordinální stupnice. Zkusili jsme proto použít i jinou metodu odhadu (*WLSMV – Weighted Least Squares with Means and Variances adjusted*), která je obvykle doporučována pro kratší stupnice (Beauducel & Herzberg, 2006). Výsledné indikátory vhodnosti modelu přitom vycházely při využití této metody odhadu výrazně lépe (CFI = 0,988; TLI = 0,987; RMSEA = 0,026; SRMR = 0,05).

Všechny přímé efekty jsou ve výsledném strukturním modelu uvedeny v tabulce 9.2. Konkrétně jde jednak o efekty akademické motivace, studijních podmínek a přístupů ke studiu na studijní angažovanost, jednak také o efekty akademické motivace a studijních podmínek na jednotlivé přístupy ke studiu (hloubkový, strategický a povrchový). Z výsledků uvedených v tabulce je přitom patrné, že existuje statisticky významná negativní souvislost mezi hloubkovým přístupem a studijní angažovaností, stejně jako mezi povrchovým přístupem a studijní angažovaností. V případě hloubkového přístupu to lze považovat za spíše překvapivý výsledek, protože dosavadní výzkumy v tomto ohledu naznačovaly spíše pozitivní vztah. Dále pak v tabulce vidíme statisticky významný pozitivní vztah mezi strategickým přístupem a studijní angažovaností, takže můžeme říci, že všechny přístupy ke studiu významně souvisí se studijní angažovaností netradičních studentů.

Přesuneme-li pak pozornost k akademické motivaci, pak vidíme, že byl nalezen statisticky významný pozitivní vztah mezi vnitřní motivací a studijní angažovaností, zatímco v případě vnější motivace nebyla nalezena žádná přímá souvislost. Obdobně se nezdá, že by vnímaná studijní zátěž přímo souvisela se studijní angažovaností. Naopak se jeví, že vnímaná podpora ze strany služeb pro podporu studentů a stejně tak vnímaná podpora ze strany studijní komunity může významně souviset se studijní angažovaností.

Zvláště v případě služeb pro podporu studentů však jde opět o poněkud překvapivý výsledek, jelikož zde vidíme negativní souvislost (tj. vyšší vnímaná podpora je spojena s nižší studijní angažovaností). U podpory studijní komunitou již vidíme pozitivní souvislost se studijní angažovaností, což je v souladu s výsledky dosavadního výzkumu v této oblasti.

Co se týče přímých efektů akademické motivace a studijních podmínek na jednotlivé přístupy ke studiu, byla nalezena statisticky významná pozitivní souvislost s vnitřní motivací a vnímanou podporou studijní komunity, a to jak v případě hloubkového přístupu, tak strategického přístupu. Vnitřní akademická motivace je přitom významnějším faktorem ve vztahu k hloubkovému přístupu, zatímco vnímaná podpora studijní komunitou hraje dominantní roli spíše u strategického přístupu. Pokud jde o povrchový přístup ke studiu, byla zjištěna statisticky významná negativní souvislost jak s intrinsickou, tak i s extrinsickou akademickou motivací, stejně jako s vnímanou podporou ze strany služeb pro podporu studia. Naopak významná pozitivní souvislost je patrná v případě vnímané studijní zátěže, což znamená, že čím vyšší je vnímaná studijní zátěž, tím více je uplatňován povrchový přístup ke studiu.

Tabulka 9.2

Přímé efekty akademické motivace, studijních podmínek a přístupů ke studiu na studijní angažovanost netradičních studentů a přímé efekty akademické motivace a studijních podmínek na přístupy ke studiu netradičních studentů

	Přímý efekt	95 % CI	p
Studijní angažovanost jako závisle proměnná			
Hloubkový přístup ke studiu	–0,180	[–0,305; –0,055]	0,005
Povrchový přístup ke studiu	–0,317	[–0,467; –0,168]	<0,001
Strategický přístup ke studiu	0,389	[0,254; 0,525]	<0,001
Intrinsická akademická motivace	0,542	[0,433; 0,651]	<0,001
Extrinsická akademická motivace	–0,078	[–0,204; 0,049]	0,228
Vnímaná studijní zátěž	0,038	[–0,060; 0,137]	0,445
Služby pro podporu studia	–0,166	[–0,263; –0,069]	0,001
Podpora studijní komunitou	0,200	[0,099; 0,302]	<0,001

	Přímý efekt	95 % CI	p
Hloubkový přístup ke studiu jako závisle proměnná			
Intrinsická akademická motivace	0,416	[0,319; 0,514]	<0,001
Služby pro podporu studia	–0,085	[–0,219; 0,048]	0,212
Podpora studijní komunitou	0,222	[0,071; 0,373]	0,004
Strategický přístup ke studiu jako závisle proměnná			
Intrinsická akademická motivace	0,189	[0,023; 0,355]	0,026
Extrinsická akademická motivace	0,145	[–0,024; 0,315]	0,093
Vnímaná studijní zátěž	0,041	[–0,053; 0,136]	0,394
Služby pro podporu studia	0,029	[–0,121; 0,179]	0,705
Podpora studijní komunitou	0,333	[0,172; 0,493]	<0,001
Povrchový přístup ke studiu jako závisle proměnná			
Intrinsická akademická motivace	–0,152	[–0,296; –0,009]	0,037
Extrinsická akademická motivace	–0,265	[–0,417; –0,114]	0,001
Vnímaná studijní zátěž	0,474	[0,401; 0,547]	<0,001
Služby pro podporu studia	–0,193	[–0,302; –0,084]	0,001
Podpora studijní komunitou	–0,089	[–0,207; 0,029]	0,138

Nepřímé efekty akademické motivace a studijních podmínek na studijní angažovanost skrze jednotlivé přístupy ke studiu jsou uvedeny v tabulce 9.3. Statisticky významný účinek, ačkoli spíše nižší, nepřímý, můžeme vidět u vnitřní akademické motivace, a to prostřednictvím všech tří přístupů ke studiu. Zatímco však u hloubkového přístupu je tento nepřímý účinek negativní, v případě strategického a povrchového přístupu je nepřímý účinek vnitřní motivace na studijní angažovanost pozitivní. To ukazuje, že vztah mezi akademickou motivací, přístupem ke studiu a studijní angažovaností je poměrně komplexní, jelikož vnitřní motivace má pozitivní i negativní nepřímé účinky na angažovanost netradičních studentů ve studiu. Pokud bychom chtěli tyto vztahy blíže popsat, můžeme říci, že na jedné straně může vyšší vnitřní motivace vést ke strategickému přístupu ke studiu, což následně vede k vyššímu zapojení do studia. Na druhou stranu ale může vyšší vnitřní motivace vést také k uplatnění hloubkového

přístupu ke studiu, který naopak vede k nižší studijní angažovanosti, takže vyšší vnitřní motivace tímto způsobem nepřímo vede k nižší studijní angažovanosti. A konečně vyšší vnitřní motivace může vést k nevyužívání povrchového přístupu (tj. negativní vztah mezi vnitřní motivací a povrchovým přístupem v tabulce 9.2), což nepřímo vede k vyššímu zapojení do studia. Vzhledem k celkově nižší míře výše popsaných nepřímých účinků vnitřní akademické motivace na studijní angažovanost je však třeba tyto nepřímé asociace interpretovat opatrně.

Relativně nízké pozitivní nepřímé efekty vidíme i u vnější motivace a vnímané podpory ze strany služeb pro podporu studia, je-li mediátorem vztahu se studijní angažovaností povrchový přístup ke studiu. To můžeme interpretovat tak, že jak vyšší vnější motivace, tak vyšší vnímaná podpora ze strany služeb pro podporu studia vedou k nevyužívání povrchového přístupu ke studiu, což následně vede k vyšší angažovanosti ve studiu (proto tedy pozitivní nepřímý efekt). Tyto efekty je však opět vzhledem k jejich velikosti nutné interpretovat s určitou rezervou.

Naopak poměrně silné nepřímé efekty byly zjištěny v případě vnímané podpory studijní komunitou a vnímané studijní zátěže. V tabulce 9.3 vidíme pozitivní nepřímý vztah mezi vnímanou podporou studijní komunitou a studijní angažovaností prostřednictvím strategického přístupu. To lze interpretovat tak, že studenti, kteří vnímají silnou podporu studijní komunity, mají tendenci častěji využívat strategický přístup ke studiu, což pak nepřímo vede k jejich vyšší angažovanosti ve studiu. Vnímaná studijní zátěž má naopak negativní nepřímý vliv na studijní angažovanost, a to prostřednictvím povrchového přístupu ke studiu. Tento nepřímý efekt můžeme interpretovat tak, že čím více vnímá student svoji studijní zátěž, tím spíše bude uplatňovat povrchový přístup ke studiu, což má za následek nižší studijní angažovanost. Tento nepřímý vztah je přitom o to důležitější, že přímý vztah mezi studijní zátěží a studijní angažovaností byl statisticky nevýznamný.

Tabulka 9.3

Přímé efekty akademické motivace, studijních podmínek a přístupů ke studiu na studijní angažovanost netradičních studentů

	Nepřímý efekt	95 % CI	p
Hloubkový přístup ke studiu jako mediátor			
Intrinsická akademická motivace	–0,075	[–0,131; –0,019]	0,009
Služby pro podporu studia	0,015	[–0,012; 0,042]	0,268
Podpora studijní komunitou	–0,040	[–0,08; <0,001]	0,051
Strategický přístup ke studiu jako mediátor			
Intrinsická akademická motivace	0,073	[0,006; 0,140]	0,032
Extrinsická akademická motivace	0,057	[–0,015; 0,128]	0,120
Vnímaná studijní zátěž	0,016	[–0,021; 0,053]	0,400
Služby pro podporu studia	0,011	[–0,048; 0,070]	0,707
Podpora studijní komunitou	0,129	[0,053; 0,206]	0,001
Povrchový přístup ke studiu jako mediátor			
Intrinsická akademická motivace	0,048	[0,001; 0,096]	0,047
Extrinsická akademická motivace	0,084	[0,017; 0,151]	0,014
Vnímaná studijní zátěž	–0,151	[–0,227; –0,074]	<0,001
Služby pro podporu studia	0,061	[0,013; 0,109]	0,012
Podpora studijní komunitou	0,028	[–0,010; 0,067]	0,149

9.4 Konsekventy studijní a pracovní angažovanosti netradičních studentů

V následující analýze jsme pak přesunuli pozornost ke konsekventům studijní a pracovní angažovanosti, tedy k tomu, jaké efekty může mít angažování se ve studiu u netradičních studentů. Předchozí výzkumy ukazují, že zapojení do studia nebo práce se může odrazit nejen v průběhu samotného výkonu práce nebo při studiu, ale také v dalších aspektech osobního života a širších výsledků vzdělávání (Upadyaya & Salmela-Aro, 2015). Konsekventy angažování se ve vysokoškolském studiu navíc představují pro netradiční studenty přidanou hodnotu jejich studia, přičemž výzkumy ukazují,

že výsledný efekt vzdělávání je pro dospělé studenty důležitým zdrojem rozhodování o vstupu na vysokou školu (Davies & Williams, 2001). Naším cílem bylo prozkoumat, jaké efekty může mít studijní a pracovní angažovanost na studijní úspěšnost netradičních studentů, jejich spokojenost se studiem, prací a životem a na to, jakým způsobem vnímají význam studia pro celoživotní učení a vlastní praxi.

Podobně jako v případě antecedentů studijní angažovanosti jsme tak i v tomto případě na základě dosavadních výzkumů zkonstruovali předpokládaný model vztahů mezi studijní a pracovní angažovaností a jejich předpokládanými konsekventy. Z uvažovaného modelu (viz obrázek 9.2) vyplývá následujících šest výzkumných otázek:

K-VO 1: Zda a do jaké míry souvisí studijní angažovanost netradičních studentů s jejich studijní úspěšností?

K-VO 2: Zda a do jaké míry souvisí studijní angažovanost netradičních studentů s jejich studijní, pracovní a životní spokojeností?

K-VO 3: Zda a do jaké míry souvisí studijní angažovanost netradičních studentů s tím, jak vnímají význam svého studia pro celoživotní učení a praxi?

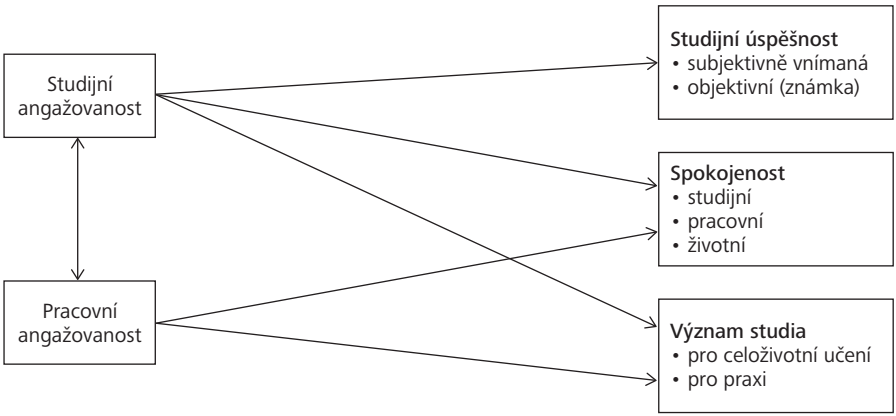
K-VO 4: Zda a do jaké míry souvisí pracovní angažovanost netradičních studentů s jejich studijní, pracovní a životní spokojeností?

K-VO 5: Zda a do jaké míry souvisí pracovní angažovanost netradičních studentů s tím, jak vnímají význam svého studia pro celoživotní učení a praxi?

K-VO 6: Zda a do jaké míry existuje souvislost mezi studijní a pracovní angažovaností netradičních studentů?

Obrázek 9.2

Konceptuální model uvažovaných vztahů mezi studijní a pracovní angažovaností a studijní úspěšností, spokojeností se studiem, prací a životem a významem studia pro celoživotní učení a praxi



Pro upřesnění výše naznačeného modelu doplňme, že do analýzy konsekventů studijní a pracovní angažovanosti vstupovaly následující proměnné:

Studijní angažovanost jsme měřili krátkou verzí utrechtské škály studijní angažovanosti (Utrecht Work Engagement Student Scale) (Schaufeli et al., 2002). Tato krátká verze sestává z devíti položek, přičemž trojice položek měří vždy jednu dimenzi studijní angažovanosti (blíže v kapitole 3). Pro účely analýzy jsme však jednotlivé dimenze studijní angažovanosti nerozlišovali a pracovali jsme se souhrnným indikátorem studijní angažovanosti.

Pracovní angažovanost jsme měřili utrechtskou škálou pracovní angažovanosti (Schaufeli et al.; 2006). I v tomto případě jsme pracovali s krátkou verzí škály, která stejně jako u studijní angažovanosti sestávala z devíti položek, přičemž trojice položek vždy měřila jednu z dimenzí pracovní angažovanosti (opět blíže v kapitole 3). Ani zde jsme však jednotlivé dimenze pracovní angažovanosti nerozlišovali.

V rámci **studijní úspěšnosti** jsme rozlišovali subjektivně vnímanou studijní úspěšnost a objektivní studijní úspěšnost v podobě nejčastější získáváné známky. *Subjektivně vnímaná studijní úspěšnost* byla měřena za využití

dvou položek měřících (ne)souhlas s uvedeným tvrzením na pětibodové škále. Znění těchto dvou položek bylo následující: Průchod do dalšího semestru je pro mě většinou bezproblémový a Myslím, že jsem ve svém studiu úspěšný/á. *Objektivní studijní úspěšnost* pak vychází z následující položky: Jaká je vaše nejčastější známka (E-A).

Spokojenost se studiem, životem, prací. Pro měření spokojenosti jsme využili vlastní škálu v následujícím znění (tři různé položky): Když vezmete v úvahu všechny okolnosti, jak jste celkově spokojen/a se svým studiem/svou prací/svým životem? Všechny tři položky přitom byly měřeny na desetibodové škále od 1 = Nespokojen(a) po 10 = Spokojen(a).

Vnímaný význam studia pro celoživotní učení jsme měřili pomocí námi modifikované škály *Graduate qualities scale* (McInnis et al., 2001), která hodnotí řadu obecných dovedností, jež nejsou pro studovanou oblast specifické. Škála je založena na šesti položkách (viz kapitolu 3), se kterými respondenti vyjadřovali (ne)souhlas na pětibodové stupnici.

Význam studia pro praxi, který se opírá o konstrukt transformativního učení, zahrnuje čtyři různé aspekty: změnu v jednání, sebepovědomí, otevřenost, posun světonázoru, těm odpovídají čtyři položky (viz kapitolu 3). I zde vyjadřovali respondenti (ne)souhlas na pětibodové stupnici.

Jelikož do analýzy věnované konsekventům studijní angažovanosti vstupovaly proměnné vázané na jeden z mimostudijních závazků netradičních studentů, konkrétně na práci, byli pro účely této analýzy vyřazeni respondenti, kteří nemají souběžně ke studiu pracovní závazek. Abychom porovnávali porovnatelné, ponechali jsme navíc ve vzorku pouze pracující studenty, kteří svou práci označili jako stabilní, ať už přímo související, volně související či nesouvisející s oborem studia. V této analýze taky byly využity odpovědi pouze od 640 netradičních studentů[61]. Pro účely analýzy jsme pak i v tomto případě využili techniku strukturního modelování.

Při specifikaci strukturního modelu jsme uvažovali všechny vztahy naznačené v konceptuálním modelu výše. Studijní angažovanost tak v modelu hrála roli prediktoru subjektivně vnímané i objektivní studijní úspěšnosti, spokojenosti se studiem, prací a životem a významu studia pro celoživotní učení a praxi. Podobně tomu bylo u pracovní angažovanosti,

61 Tato redukce vzorku se týká všech analýz prezentovaných v kapitole 9.4. Výsledky analýz provedených na tomto redukovaném vzorku se však promítají i do kapitoly 10 všude tam, kde jsou diskutovány konsekventy studijní angažovanosti.

ovšem s tím rozdílem, že jsme nepředpokládali vztah mezi pracovní angažovaností a studijní úspěšností. Mimo tyto vztahy jsme dále ve strukturním modelu specifikovali předpokládanou korelaci mezi studijní a pracovní angažovaností. Následně jsme přistoupili k posouzení toho, nakolik námi specifikovaný strukturní model odpovídá analyzovaným datům. Srovnání vypočtených indikátorů vhodnosti modelu s jejich obvykle doporučovanými hodnotami přitom ukázalo, že náš model můžeme považovat za vhodný (CFI = 0,933; TLI = 0,923; RMSEA = 0,055; SRMR = 0,046).

Jednotlivé efekty studijní a pracovní angažovanosti na studijní úspěšnost, studijní, pracovní a životní spokojenost a význam studia pro celoživotní učení i praxi jsou uvedeny v tabulce 9.4. Pro přehlednost přitom v tabulce uvádíme nejprve efekty studijní angažovanosti a teprve poté efekty pracovní angažovanosti. Zaměříme-li se nejprve na studijní angažovanost, můžeme z výsledků uvedených v tabulce zjistit, že studijní angažovanost pozitivně souvisí se studijní úspěšností, a to ať již jde o subjektivně vnímanou studijní úspěšnost či o „objektivní" studijní úspěšnost v podobě nejčastější známky. Můžeme tak říci, že netradiční studenti, kteří jsou ve studiu více angažovaní, jednak dosahují ve studiu lepších výsledků, jednak se také sami vnímají jako úspěšnější ve svém studiu. Silnější efekt je přitom patrný u subjektivně vnímané studijní úspěšnosti.

Přesuneme-li pak pozornost ke spokojenosti, vidíme, že studijní angažovanost pozitivně souvisí primárně se spokojeností se studiem a s životní spokojeností, přičemž souvislost se studijní spokojeností je výrazně vyšší než souvislost se životní spokojeností. Naopak v případě spokojenosti s prací lze zjištěný vztah vzhledem k velikosti efektu považovat za zanedbatelný, přestože se efekt pohybuje na hranici statistické významnosti. Můžeme tak říci, že studijní angažovanost souvisí se studijní i obecně životní spokojeností, ale už ne se spokojeností v práci.

Posledním uvažovaným konsekventem angažovanosti pak byl význam studia. I zde je přitom z tabulky 9.4 patrné, že mezi angažovaností netradičních studentů ve studiu a tím, jak vnímají význam studia pro celoživotní učení a pro vlastní praxi existuje statisticky významná pozitivní souvislost. Platí tedy, že čím vyšší je studijní angažovanost, tím vyšší je význam studia vnímaný netradičními studenty. Na základě velikosti efektu můžeme říct, že nejsilněji souvisí studijní angažovanost s významem studia

pro celoživotní učení, a to i ve srovnání se studijní úspěšností a studijní a životní spokojeností.

Zajímavé výsledky pak přináší i pohled na efekty pracovní angažovanosti na spokojenost a význam studia. V případě spokojenosti vidíme (poměrně očekávatelně) statisticky významnou souvislost pouze s pracovní a životní spokojeností, nikoli se studijní spokojeností. Obdobně tomu přitom bylo v případě studijní angažovanosti a pracovní spokojenosti. Je tak zřejmé, že studijní a pracovní život netradičních studentů lze v tomto ohledu považovat za vzájemně odtržené a nesouvisející. Vidíme sice významný vztah mezi angažovaností a spokojeností v rámci studia a v rámci práce, nedochází však k tomu, že by se angažovanost v jedné z oblastí promítala do spokojenosti v druhé oblasti. V souvislosti se spokojeností lze upozornit ještě na dvě zajímavá zjištění. Zaprvé, efekt angažovanosti na spokojenost je ve srovnání oblastí silnější v pracovní oblasti. Tzn., že angažovanost v práci vede k vyšší pracovní spokojenosti ve srovnání se studijní angažovaností a spokojeností ve studiu. Zadruhé, pracovní angažovanost má větší efekt na životní spokojenost ve srovnání se studijní angažovaností. Co se týče životní spokojenosti netradičních studentů, zdá se být důležitější angažovanost v práci než angažovanost ve studiu (přestože obě pozitivně působí na životní spokojenost).

Nakonec jsme věnovali pozornost i vztahu mezi pracovní angažovaností a tím, jak netradiční studenti vnímají význam svého studia. Jak by se dalo očekávat, nenacházíme vztah významu studia pro celoživotní učení. Určitý vztah, přestože relativně slabý, je však patrný mezi pracovní angažovaností a významem studia pro praxi resp. tzv. transformativním učením. Zdá se tak, že studenti, kteří jsou více angažovaní ve své práci, jsou schopni více vnímat význam svého studia pro vlastní praxi a jsou schopni ve větší míře přenášet poznatky či dovednosti získané v rámci studia do své každodenní praxe.

Tabulka 9.4

Efekty studijní a pracovní angažovanosti na studijní úspěšnost, spokojenost se studiem, prací a životem a vnímání významu studia pro celoživotní učení a praxi netradičních studentů

	Efekt	95% CI	p
Efekty studijní angažovanosti na následující proměnné			
Subjektivní vnímaná studijní úspěšnost	0,383	[0,289; 0,476]	<0,001
Objektivní studijní úspěšnost (nejčastější známka)	0,220	[0,134; 0,306]	<0,001
Studijní spokojenost	0,571	[0,509; 0,633]	<0,001
Pracovní spokojenost	–0,064	[–0,128; –0,001]	0,047
Životní spokojenost	0,185	[0,105; 0,266]	<0,001
Význam studia pro celoživotní učení	0,773	[0,728; 0,818]	<0,001
Význam studia pro praxi	0,418	[0,337; 0,498]	<0,001
Efekty pracovní angažovanosti na následující proměnné			
Studijní spokojenost	0,026	[–0,044; 0,096]	0,465
Pracovní spokojenost	0,745	[0,702; 0,787]	<0,001
Životní spokojenost	0,391	[0,316; 0,465]	<0,001
Význam studia pro celoživotní učení	–0,013	[–0,082; 0,055]	0,705
Význam studia pro praxi	0,125	[0,038; 0,212]	0,005

V souvislosti s poslední výzkumnou otázkou doplňme, že mezi studijní a pracovní angažovaností byl zjištěn statisticky významný vztah, přestože jde o vztah spíše slabší (efekt = 0,119; 95% CI = [0,027; 0,211]; p = 0,011). To je do značné míry v souladu s výše uvedenými zjištěními, že studium a práce jsou u českých netradičních studentů spíše separátními stránkami jejich života.

9.5 Shrnutí

V této kapitole jsme se zaměřovali na studijní angažovanost netradičních studentů a na její možné antecedenty a konsekventy. Zároveň jsme představili výsledky dvou analýz, které jsme realizovali na datech získaných dotazníkovým šetřením mezi českými netradičními studenty pedagogických

oborů. V první představené analýze jsme si kladli za cíl ověřit přepokládaný model vztahů mezi akademickou motivací, studijními podmínkami, přístupy ke studiu a studijní angažovaností netradičních studentů. Ve druhé analýze jsme si kladli za cíl zjistit, jaké efekty přináší netradičním studentům jejich angažování se ve vysokoškolském studiu, resp. jak souvisí studijní (a pracovní) angažovanost se studijní úspěšností, se spokojeností ve studiu, práci a v životě a s tím, jak studenti vnímají význam svého studia pro celoživotní učení a praxi.

Výsledky první realizované analýzy přinesly několik důležitých zjištění. V první výzkumné otázce (A-VO 1) jsme se zaměřovali na vztah mezi přístupem netradičních studentů ke studiu a jejich studijní angažovaností. Výsledky analýzy odhalily, že u netradičních studentů v našem vzorku existuje statisticky významná souvislost mezi všemi typy přístupů ke studiu a studijní angažovaností studentů. Poměrně překvapivým výsledkem byl zjištěný negativní vztah mezi hloubkovým přístupem a studijní angažovaností. Důvodem pro tento výsledek mohou být specifika našeho vzorku českých netradičních studentů. Jedním z možných vysvětlení tak může být způsob výuky netradičních studentů pedagogických oborů, který zřejmě nepodporuje hloubkový přístup ke studiu. To ostatně naznačují i naše další výsledky, dle kterých se zdá být obvyklým přístupem v pedagogických studijních programech českých vysokých škol výuka orientovaná na kurikulum (viz kapitolu 7).

Druhá výzkumná otázka (A-VO 2) se týkala souvislosti mezi akademickou motivací a studijní angažovaností netradičních studentů. Výsledky realizované analýzy přitom ukázaly především na důležitost vnitřní akademické motivace, která se zdá být pro studijní angažovanost zcela zásadní. Naopak se nezdá, že by pro studijní angažovanost netradičních studentů byla důležitá vnější akademická motivace. V souladu s dosavadními výzkumy (např. Moneta & Spada, 2009) jsme zjistili významný pozitivní vztah mezi vnitřní motivací a hloubkovým přístupem stejně jako mezi vnitřní motivací a strategickým přístupem ke studiu. Zároveň jsme dospěli k významnému negativnímu vztahu mezi vnitřní motivací a povrchovým přístupem ke studiu, což rovněž odpovídá dosavadním výzkumným zjištěním.

V rámci třetí výzkumné otázky (A-VO 3) jsme se zaměřili na studijní podmínky a jejich vztah ke studijní angažovanosti netradičních studentů, přičemž jsme rozlišovali tři základní aspekty studijních podmínek, a to

vnímanou studijní zátěž, vnímanou podporu ze strany služeb na podporu studia a vnímanou podporu studijní komunitou. Výsledky provedené analýzy ukázaly, že všechny tři analyzované aspekty studijních podmínek hrají v určitém ohledu důležitou roli ve vztahu ke studijní angažovanosti netradičních studentů. Především můžeme říci, že vnímaná podpora studijní komunitou přímo a pozitivně ovlivňuje studijní angažovanost netradičních studentů, což je v souladu s dosavadními výzkumy (Gilardi & Guglielmetti, 2011; Zhao & Kuh, 2004). V souladu s výzkumem Cleveland-Innes a Emes (2005) je pak vnímaná podpora studijní komunitou významně a pozitivně spojena s hloubkovým a strategickým přístupem ke studiu. Co se týče vnímané studijní zátěže a podpory ze strany služeb na podporu studia, jeví se souvislost se studijní angažovaností komplexnější, jelikož zde hrají roli rovněž statisticky významné nepřímé efekty (viz níže).

Právě na potenciálně nepřímé efekty se zaměřovaly zbývající dvě výzkumné otázky. Čtvrtou otázkou (A-VO 4) jsme se nejprve ptali, zda je vztah mezi akademickou motivací a studijní angažovaností netradičních studentů mediován tím, jak přistupují ke svému studiu. V tomto ohledu jsme dospěli k zajímavému zjištění, že mezi vnější motivací a povrchovým přístupem existuje poměrně silná negativní souvislost, což naznačuje, že vysoká vnější motivace brání použití povrchového přístupu. To následně vede k významnému nepřímému pozitivnímu účinku vnější motivace na studijní angažovanost prostřednictvím povrchového přístupu. Ačkoli jsme tedy nenašli přímý vztah mezi vnější motivací a studijní angažovaností, zdá se, že přesto hraje vnější motivace ve studijní angažovanosti určitou roli, a to v podobě nepřímého efektu. Určité statisticky významné nepřímé efekty byly zjištěny také u vnitřní motivace, ale je třeba zmínit, že všechny nepřímé účinky akademické motivace (ať již vnitřní či vnější) na studijní angažovanost skrze přístupy ke studiu jsou relativně nízké.

V poslední, páté (A-VO 5) výzkumné otázce jsme nakonec věnovali pozornost tomu, zda je i vztah mezi studijními podmínkami a studijní angažovaností mediován přístupem netradičních studentů ke studiu. V případě vnímané studijní zátěže se ukázalo, že přímá souvislost s angažovaností ve studiu není, ovšem existuje významný negativní nepřímý efekt vnímané studijní zátěže na studijní angažovanost, a to prostřednictvím povrchového přístupu ke studiu. Jednoduše řečeno, vysoká studijní zátěž vede častěji k využití povrchového přístupu ke studiu, což následně vede k nižší

studijní angažovanosti. K obdobným výsledkům přitom dospěli i autoři dřívějších výzkumů (Chigerwe et al., 2011; Kahu et al., 2015; Wilson et al., 1997). Co se týče vnímané podpory ze strany služeb pro podporu studia, přímý vztah se studijní angažovaností se sice ukázal být negativní, ovšem nepřímý účinek prostřednictvím povrchového přístupu byl pozitivní. Pro toto zjištění nemáme jasnou a jednoznačnou interpretaci, jako možné vysvětlení se však nabízí to, že více angažovaní studenti příliš nepotřebují využívat služby pro podporu studia, zatímco studenti s obecně nízkou angažovaností ve studiu se musí na tyto služby spoléhat více, a proto také podporu těchto služeb vnímají ve větší míře. Jiným možným vysvětlením je to, že angažovaní studenti očekávají od podpůrných služeb více, než jim tyto služby nabízejí, a proto je vnímaná podpora těchto služeb u angažovaných studentů nízká (Rhijn, 2016).

Výsledky druhé z našich analýz angažovanosti netradičních studentů přinášejí několik výsledků důležitých pro pochopení širšího kontextu studia českých netradičních studentů pedagogických oborů. Při hledání odpovědi na první otázku (K-VO 1) jsme zjistili, že studijní angažovanost netradičních studentů souvisí s jejich studijní úspěšností, a to jak v podobě subjektivně vnímané úspěšnosti, tak co se týče objektivní úspěšnosti (známky). Studijní angažovanost se zdá být neoddělitelně spojena s tím, jestli budou studenti na své cestě vysokoškolským studiem úspěšní (Picton et al., 2018).

Při hledání odpovědi na druhou otázku (K-VO 2) jsme odhalili, že studijní angažovanost u netradičních studentů pedagogických oborů podporuje jejich studijní i životní spokojenost, ale nikoli spokojenost v práci. Zároveň jsme zjistili, že obdobně je tomu i v případě pracovní angažovanosti (K-VO 4), která podporuje pracovní a životní spokojenost, ale nikoli spokojenost ve studiu. Tato zjištění jsou částečně v souladu s výsledky Upadyaya a Salmela-Aro (2015), které prokázaly, že vysoká angažovanost ve studiích vede k vysoké spokojenosti v životě, studiích i práci. Rozdíly mohou být způsobeny tím, že jejich studie byla provedena na mladých dospělých (ve věku 17 až 23 let).

Zaznamenali jsme také významnou souvislost mezi studijní angažovaností netradičních studentů a tím, nakolik vnímají význam svého studia pro celoživotní učení a pro praxi (otázka K-VO 3). V této oblasti můžeme naše zjištění diskutovat se závěry Tomlinsona (2008), podle kterého studenti

vnímají, že jejich akademické kvalifikace mají klesající vliv na pracovní výsledky, pouze získání stupně vzdělání není pro zaměstnání dostatečné a určující. Na základě našich zjištění můžeme tuto premisu rozšířit v tom smyslu, že i když mnozí netradiční studenti vstupují na vysokou školu pro doplnění kvalifikace často z pracovních důvodů, žádanou přidanou hodnotou jsou pro ně právě tzv. měkké dovednosti, které jim dodají chuť se nadále vzdělávat a transformovat tak kontinuálně své životní zkušenosti.

V neposlední řadě jsme zjistili souvislost mezi pracovní angažovaností a vnímáním významu studia pro vlastní praxi (otázka K-VO 5). Zdá se tak, že studenti s vyšší angažovaností ve své práci (tj. s vyšším nasazením, oddaností a zaujetím) jsou schopni více ocenit význam a přínos svého studia pro vlastní praxi. Na druhou stranu jsme však v rámci analýz narazili i na to, že u českých netradičních studentů pedagogických oborů jsou zřejmě oblast studia a oblast práce do značné míry odloučeny. Jednak zde existuje jen poměrně malá souvislost mezi studijní a pracovní angažovaností (což je odpověď na otázku K-VO 6), jednak se angažovanost ve studiu nepromítá do pracovní spokojenosti a naopak, což naznačuje, že premisu o přenosu zdrojů získaných pracovní angažovaností nelze rozšířit do jiných životních oblastí než do rodinného života, u kterého to bylo opakovaně výzkumně potvrzeno (např. Culbertson et al. 2012; Mauno et al., 2018; Wiese & Salmela-Aro, 2008). Představa synergie mezi pracovním a studijním životem netradičních studentů, kdy by vysokoškolské studium mohlo obohacovat jejich pracovní život a zároveň by svými pracovními zkušenostmi mohli doplňovat či rozšiřovat své vysokoškolské studium, se tak jeví být spíše nenaplněná.

Kapitola 10

Integrace empirických zjištění

Karla Brücknerová

V předchozích kapitolách jsme postupně představovali dílčí zjištění, ke kterým jsme na základě našich dat a analýz dospěli. V této kapitole od dílčích zjištění poněkud poodstoupíme a zaměříme se na vztahy mezi kategoriemi a výsledky, které považujeme za klíčové. Nejprve se budeme věnovat zjištěním z kvantitativních dat, poté kvalitativních dat a následně v duchu smíšeného výzkumného designu integrujeme zjištění ze všech fází našeho výzkumu.

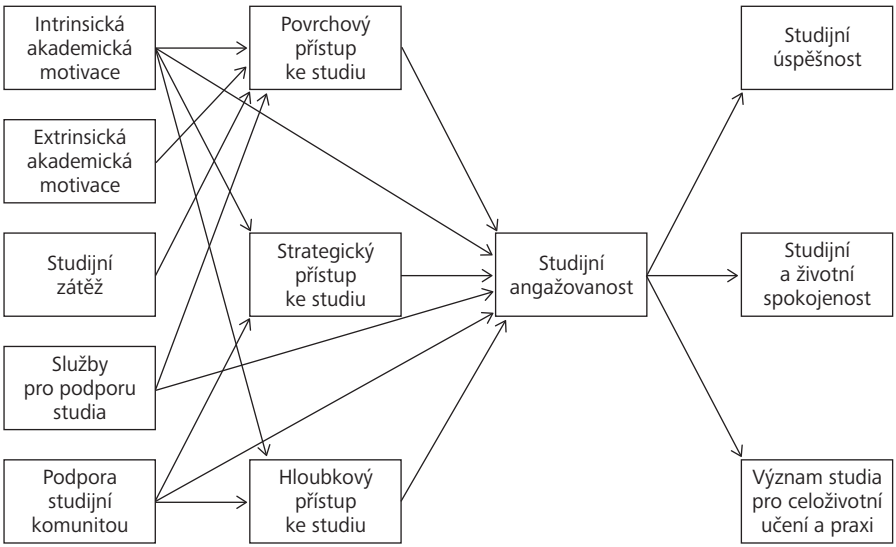
Jako integrující téma pro všechny části a klíčová zjištění našeho výzkumu nám poslouží téma studijní angažovanosti. Studijní angažovanost totiž představuje způsob, jak nahlížet multidimenzionálně na vysokoškolskou zkušenost (Kuh, 2001). Zároveň se jedná o konstrukt, k němuž výzkumy přistupují kvantitativními (Ouweneel et al., 2011; Siu et al., 2014) i kvalitativními metodami (Kahu et al., 2020; Steen-Utheim & Foldnes, 2018), a ukazuje se, že každý z těchto přístupů přináší nová zjištění, zejména pokud jsou zacíleny na méně prozkoumané populace (Kahu, 2014). A k těm netradiční studenti na vysokých školách v České republice bezpochyby patří. Způsob integrace zjištění skrze klíčové téma přitom platí k legitimním a žádoucím postupům v rámci smíšeného výzkumného designu (Bergman, 2008).

10.1 Integrace kvantitativních zjištění: antecedenty a konsekventy studijní angažovanosti

V našich kvantitativních analýzách jsme se zaměřovali na to, s jakými dalšími konstrukty angažovanost ve studiu netradičních studentů souvisí. Pro názornost jsme jednotlivé proměnné rozdělili na ty, které by mohly spíše ovlivňovat angažovanost ve studiu, a na ty, které by naopak studijní angažovaností mohly být ovlivňovány. Je však zřejmé, že to, co považujeme za příčinu či následek, je možno diskutovat, a bude se jednat spíše o vztahy vzájemné souvislosti. I s tímto vědomím považujeme za užitečné shrnout ty vztahy mezi proměnnými, které se ukázaly jako statisticky významné (obrázek 10.1).

Obrázek 10.1

Schéma klíčových zjištění z analýz kvantitativních dat



Jedním z nejzásadnějších konstruktů souvisejících se studijní angažovaností je **intrinsická akademická motivace**. Angažovanost ve studiu netradičních studentů je vyšší, mají-li vyšší hodnoty intrinsické motivace. Nadto intrinsická motivace souvisí se studijní angažovaností nepřímo skrze přístupy ke studiu, a to tím, že netradiční studenti s vysokou intrinsickou motivací volí ve významně větší míře hloubkový či strategický přístup a naopak spíše nevolí povrchový přístup. **Strategický přístup** přitom pozitivně souvisí s angažovaností ve studiu, zatímco povrchový přístup ke studiu je spojen spíše s nízkou studijní angažovaností. Lze tak říci, že intrinsická motivace působí skrze přístupy ke studiu na studijní angažovanost pozitivně ve dvou ohledech, jednak podporuje strategický přístup ke studiu, jednak omezuje uplatňování povrchového přístupu.

Také **podpora studijní komunitou**, tedy vnímaná podpora a sounáležitost se spolužáky a učiteli na vysoké škole, má podle všeho pozitivní efekt na angažovanost ve studiu. A to jednak přímo, jednak zprostředkovaně skrze hloubkový a strategický přístup. Podobě jako v případě intrinsické motivace tak platí, že studenti, kteří vnímají vysokou podporu studijní

komunitou, volí spíše hloubkový či strategický přístup a nedávají přednost povrchovému přístupu. Naopak ti studenti, kteří pociťují velkou **studijní zátěž**, mají tendenci volit povrchový přístup k učení, jenž pak vede k nižší studijní angažovanosti. Obecně tak můžeme shrnout, že ti studenti, kteří vnímají vysokou podporu studijní komunitou, mají intrinsickou motivaci ke studiu a využívají strategický přístup, jsou těmi, kdo se ve velké míře angažují ve svém studiu. Na druhé straně pak studenti, kteří volí povrchový přístup, například z důvodu vysoké studijní zátěže, vykazují spíše nízkou míru studijní angažovanosti.

Přesuneme-li pozornost k proměnným, které by mohly být studijní angažovaností ovlivňovány, můžeme říci, že zde existuje pozitivní souvislost mezi studijní angažovaností a studijními i mimostudijními benefity netradičních studentů ze studia. Klíčové je zjištění, že vyšší studijní angažovanost vede k vyšší **studijní úspěšnosti**, a to nejen co se týče hodnocení, resp. známek, ale především co se týče vlastního pocitu úspěšnosti ve studiu. Studijní angažovanost také pozitivně souvisí se **spokojeností se studiem** a spokojeností s životem. Naopak se nezdá, že by angažovanost ve studiu měla vazbu na spokojenost s prací. Zároveň ti studenti, kteří mají vyšší hodnoty angažovanosti ve studiu, jsou těmi, kteří oceňují přínos a **význam studia jak pro celoživotní učení, tak i pro praxi**. Tito studenti jsou přesvědčení, že jim jejich studium dává příležitosti k rozvoji kompetencí pro celoživotní učení a k transformaci jejich pracovního života.

Nyní si obdobně shrňme kvalitativní zjištění, abychom je mohli konfrontovat s těmi právě popsanými.

10.2 Integrace kvalitativních zjištění

Netradiční studenti jsou podle našeho pojetí netradiční v první řadě svojí **vzdělávací drahou**. Znakem, který je od „tradičních studentů“ odlišuje, je fakt, že v současnosti studují na vysoké škole a je jim více než 26 let, a zároveň svou vzdělávací dráhu alespoň na jeden rok přerušili a žádného formálního vzdělávání se nezúčastnili. Takto široce vymezenou skupinu netradičních studentů můžeme na základě jejich předchozí vzdělávací dráhy rozčlenit na tři skupiny (viz kapitolu 4). Jsou jimi netradiční studenti s odloženým studiem, netradiční studenti s předchozím neúspěšným studiem a netradiční studenti s předchozím úspěšným studiem. Viděli jsme, že tito studenti mohou k rozhodnutí studovat na vysoké škole dospět

v různých fázích své životní dráhy a z různých důvodů. Jejich dosavadní vzdělávací dráha se však do jejich současného studia promítá v míře jejich akademických dovedností, v míře jejich orientace ve vysokoškolském prostředí a také v postojích ke studiu a k sobě samým coby studentům. Pokud je jejich zkušenost s vysokoškolským studiem malá, či svoji předchozí neúspěšnost na vysoké škole vnímají negativně, mohou vnímat studium jako náročnější než studenti s úspěšně ukončeným vysokoškolským studiem.

Informace o vzdělávací dráze sice napovídá, s jakou výbavou student do vysokoškolského studia přichází, ale neříká nám nic o jeho **motivaci**. V kapitole 5 jsme ukázali, že **motivy pro vstup do studia** netradičních studentů jsou velmi rozmanité, vzájemně se prolínají a vyvíjejí se v čase. Jsou netradiční studenti, kteří v době, kdy jsme s nimi byli jako výzkumníci v kontaktu, prožívali ve vztahu ke studiu amotivaci, tedy měli pochybnosti o tom, zda mohou svým úsilím zvýšit pravděpodobnost, že ve studiu uspějí. Jsou také studenti, u nichž převládá extrinsická motivace, a jejich motivy pro studium jsou tlak na kvalifikaci, případně zájem zaměstnavatele či touha změnit profesi. V našem vzorku jsou však i netradiční studenti s intrinsickou motivací, kteří studují proto, že jim studium a setkávání s ostatními studenty a učiteli přináší potěšení. Studium je pro ně cestou, jak narušit stereotyp, ale i naplnit životní plán, či se naopak vyrovnat s obtížnou životní situací, kterou jim přinesla například rodičovská role. Poslední skupinou netradičních studentů jsou pak ti, kteří mají intirinsickou motivaci sycenu poznáním. Jejich klíčovým motivem je tedy touha po poznání, a případné další motivy tento motiv jen podpírají.

Motivace a motivy netradičních studentů jsou významné zejména v obdobích, kdy je velmi náročné **sladit studium s ostatními závazky** (kapitola 6). Ukázali jsme, že slaďování dospělých rolí a z nich plynoucích závazků je dlouhodobý proces, který se u málokterého studenta čas od času nepojí s vyšší mírou stresu. Netradiční studenti v našem vzorku proto uváděli, jak významné je, aby jejich osobní a pracovní oblast vykazovaly jistou stabilitu, zejména tehdy, když požadavky studia „rozkolísají“ jejich životní rutiny. Pakliže se naruší stabilita i v práci či rodině, málokdy se dá zvládnout balancovat dlouhodobě více pomyslných talířů. A pokud mají studenti volit, který nechají „spadnout“, většinou to bývá studium. Právě proto je pro úspěšnost netradičních studentů tak významná míra podpory, které se jim dostává v rodině, v zaměstnání i od společně studujících

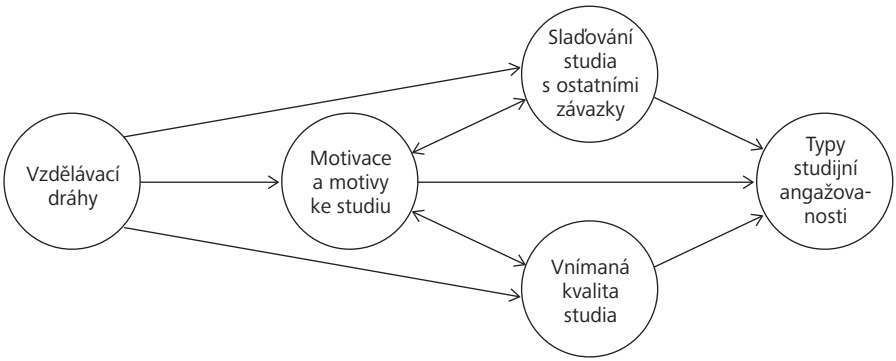
studentů. Kromě míry stability jednotlivých angažmá a míry podpory je pro slaďování také významné, jakou měrou si netradiční studenti osvojili copingové taktiky a strategie, kterými mohou svoji situaci zvládnout nehledě na nedostatek času či sil. Je to ve výsledku souhra pociťované náročnosti jednotlivých angažmá, míra jejich stability, úroveň jednotlivých zdrojů podpory a zároveň vybavenost taktikami a strategiemi, která určí, jak bude svoji situaci vnímat netradiční student z dlouhodobého hlediska. Tedy, zjednodušeně řečeno, zda po počáteční náročné adaptaci a po prvotních kolizích přijde fáze zvládání a uspokojení, či naopak po období prvotního entusiasmu přijde období únavy, až amotivace.

Na procesy slaďování však má vliv ještě jeden velmi významný faktor, a sice to, jak netradiční studenti **vnímají studium** samotné. V kapitole sedmé jsme ukázali, že pro netradiční studenty pedagogických oborů hrají významnou roli čtyři charakteristiky jejich studia. Jsou jimi vnímaný přístup ke studentům, vnímaná smysluplnost studia, vnímaná náročnost studia a vnímaná didaktická kvalita. Aby netradiční studenti hodnotili své studium pozitivně, je pro ně důležité, aby vnímali, že je jejich učitelé respektují, a to nejen v rámci výuky, ale také že nastavují takové studijní podmínky, které respektují jejich rozmanité závazky. Zároveň je pro netradiční studenty významné, že čas strávený studiem jim přináší něco, co jim dává smysl. Pro studenty některých oborů jsou významné zejména konkrétní rady do praxe, pro jiné studenty je významné prožít celkové rozšíření obzorů ve studovaném oboru i nad jeho rámec. Studium by však dle netradičních studentů mělo být nejen smysluplné, ale i přiměřeně náročné, to znamená, že bude dbát na důstojné standardy, a zároveň budou nároky podřízeny celkovému cíli studia. Konečně by studium mělo vykazovat odpovídající didaktickou kvalitu, ať již se to týká kontaktní výuky či e-learningu. Čím hůře studenti vnímají kvalitu svého studia, tím hůře se jim udržuje vnitřní motivace a tím také útrpněji vnímají, co všechno musejí studiu obětovat.

Souhra zmíněných kategorií, tedy vzdělávací dráhy, motivace pro vstup do studia, slaďování závazků a vnímání studia vedou k **typům studijní angažovanost**i. O této kategorii dosud nebyla řeč, protože plně dává smysl až nyní, kdy ukážeme, jak se do typů studijní angažovanosti všechny dosud zmíněné kategorie promítají. Jedná se o kategorii, v níž se integrují vztahy mezi ostatními kategoriemi, jak to vidíme na obrázku 10.2.

Obrázek 10.2

Vztahy mezi kategoriemi vzešlými z kvalitativních analýz



Z obrázku je patrné, že **vzdělávací dráha** ovlivňuje motivaci a motivy ke studiu. Zjistili jsme, že jinak motivováni jsou lidé, kteří ještě nikdy na vysoké škole nestudovali, jinak lidé s předchozí neúspěšnou zkušeností a jinak lidé se zkušeností úspěšnou. Předchozí vzdělávací a životní dráha vybavila netradiční studenty různou měrou copingovými strategiemi, jež mohou pro zvládání studia spolu s dalšími životními angažmá využít, ovlivňuje ale také jejich zázemí ekonomické a rodinné. To vše má vliv na to, jak se jim daří **slaďovat studium s ostatními závazky**. Konečně, vzdělávací dráha ovlivňuje i to, jak netradiční studenti své studium vnímají. Studenti s významnou profesní zkušeností v oboru, kterým chybí „jen" formální kvalifikace, budou velmi přísně posuzovat profesní zkušenosti svých učitelů. V případě pedagogických oborů je velmi pravděpodobné, že pokud mají praxi v oboru, budou poměrně citlivě vnímat nedokonalosti v didaktických aspektech výuky. Předchozí úspěšné vysokoškolské studium bude patrně zvyšovat laťku optimální náročnosti studia, zatímco u studentů bez zkušenosti s vysokoškolským studiem, případně u těch s negativně vnímaným neúspěšným studiem, může být studium pociťováno jako náročné, a to zejména na počátku studia.

Motivace a motivy ke studiu jsou provázány se všemi zbylými kategoriemi. To, jak aktuálně i dlouhodobě prožívají studenti náročnost slaďování svého studia s dalšími závazky, ovlivňuje míru a podobu motivace ke studiu. Zároveň vnímaná nízká **kvalita studia** snižuje vnitřní motivaci, neboť studium se jeví jako málo smysluplný způsob trávení času a kvůli

nízké vstřícnosti nepřináší ani příjemné zážitky. Naopak studium vnímané jako kvalitní zvyšuje vnitřní motivaci, která pak mobilizuje copingové strategie, jež studentům umožní se studiu patřičně věnovat. To, jak studenti studium vnímají, jak se jim daří sladovat jejich závazky i jejich motivace se tedy přímo podílejí na tom, jaký je **typ jejich studijní angažovanosti.**

10.3 Typy studijní angažovanosti netradičních studentů

Typem studijní angažovanosti netradičních studentů rozumíme kategorii zahrnující to, jak student své studium prožívá a jakým způsobem a proč plní své studijní povinnosti. Typ studijní angažovanosti tedy zahrnuje složku afektivní (prožívání studia), konativní (co student v rámci studia dělá a jak to dělá) i stránku motivační (proč student studuje a kolik energie do studia vloží). Na základě našich dat rozlišujeme čtyři typy studijní angažovanosti: angažovanost nevolníka, angažovanost daňového poplatníka, angažovanost účastníka zájezdu a angažovanost objevitele. Vztah jednotlivých typů studijní angažovanosti k dalším kategoriím ilustruje tabulka 10.1.

Angažovanost nevolníka představuje typ studijní angažovanosti vyznačující se nespokojeností s kvalitou studia, v němž jsou studenti drženi pouze tlakem na jejich kvalifikaci, která podmiňuje jejich možnost zůstat ve stávajícím zaměstnání. Případně je ve studiu drží vědomí, kolik již do studia investovali času a někdy i peněz (např. dojíždění či platby za studium). Samotné aktivity spojené se studiem vnímají studenti jako ztrátu času, v němž by se radši věnovali například rodině či odpočinku. Někdy jako jedinou pozitivní část výuky vnímají možnost setkat se se svými spolužáky, s nimiž svůj přístup ke studiu často sdílejí. V těch studijních skupinách, kde je angažovanost nevolníka sdílena, může vzrůstat odbojná nálada proti požadavkům vysoké školy a učitelům, jež jsou vnímáni jako lidé s pochybnou erudicí a minimální vstřícností. V této logice je pak pochopitelné, že se skupina studentů jako celek snaží vzájemně si pomoci, aby podmínky nepřátelského prostředí překonala, a to ať již strategiemi, které jsou v souladu s normami vysoké školy, nebo i strategiemi, které se s normami vysoké školy zcela neslučují. Pro angažovanost nevolníka je tedy charakteristické, že se studenti snaží plnit studijní požadavky spíše mechanicky s minimálním úsilím tak, aby zajistili, že splní další předmět, respektive další shora daný požadavek.

Tabulka 10.1

Typy studijní angažovanosti a jejich vztah s kategoriemi vzešlými z kvalitativních analýz

	Akademická motivace/ převažující motivy	Slaďování závazků a rolí	Vnímání studia
Angažovanost nevolníka	Amotivace: nízký pociťovaný vliv na úspěch / tlak na kvalifikaci	Silně negativně pociťované omezení rodinného života, vyčerpanost z pracovního a studijního nasazení, nespokojenost s množstvím energie obětované studiu, kterou může významně zvyšovat nedostatečná podpora rodiny či zaměstnavatele	Studium vnímáno jako nevstřícné, nesmysluplné, často nepřiměřeně náročné a didakticky špatně vedené
Angažovanost daňového poplatníka	Extrinsická motivace / změna profese, záložní kariéra, zájem zaměstnavatele, tlak na kvalifikaci	Strategie a taktiky ke zvládání studia na úrovni základních požadavků, významné je prožívání podpory ze strany rodiny a zaměstnavatele	Studium vnímáno jako spíše nevstřícné, významná část kurikula vnímaná jako nesmysluplná a nepřiměřeně náročná, výhrady k didaktické kvalitě výuky
Angažovanost účastníka zájezdu	Intrinsická motivace procesem a úspěchem / životní plán, obtížné životní situace, narušení životního stereotypu	Rozvinuté strategie a taktiky ke zvládání studia, často významný vliv spolužáků a jejich podpory	Studium vnímáno jako spíše vstřícné, část kurikula vnímána jako málo smysluplná a nepřiměřeně náročná, výhrady k didaktické kvalitě části výuky
Angažovanost objevitele	Intrinsická motivace poznáním / touha po poznání, obtížné životní situace	Rozvinuté strategie a taktiky ke zvládání studia, často studium vyvažuje rutinu v jiných oblastech života	Studium vnímáno jako spíše vstřícné, smysluplné a adekvátně náročné, výhrady k didaktické kvalitě části výuky

Skutečnost, že někteří netradiční studenti procházejí studiem s angažovaností nevolníka, můžeme vnímat jako promarněnou příležitost hned v několika rovinách. Předně se domníváme, že, zásadním způsobem promarnila příležitost vysoká škola, která nedokázala nastavit takové podmínky ke studiu, které by netradiční studenti mohli vnímat jako vstřícné, a nadto nedokázala přinést takové obsahy, které by jako smysluplné vnímali lidé s praxí v oboru či delší životní zkušeností. Zároveň zůstala nevyužita

příležitost daná investicí nemalých lidských a finančních zdrojů, neboť studenti s angažovaností nevolníků jsou významně ohroženi studijní neúspěšností. Domníváme se, že tento typ angažovanosti znamená i promarněnou příležitost pro netradiční studenty samotné. Čas, který vnímají jako strávený v područí nesmyslných požadavků, jim nemůže přinášet uspokojení, a dokonce jim tento pocit může znemožnit využít ze studia to, co by pro ně potenciálně přínos mít mohlo. Nejde však jen o osobní ztrátu, ale i ztrátu pro jejich profesní rozvoj, protože angažovanost nevolníků bude stěží zdrojem touhy aplikovat poznatky ze studia do praxe.

Pro **angažovanost daňového poplatníka** je charakteristická touha splnit z vnějšku dané požadavky s co nejmenším úsilím, avšak zároveň snaha vyhnout se tomu, aby si studenti nesplněním požadavků jakkoli zkomplikovali život. Převládá tedy extrinsická motivace a typickými motivy jsou kvalifikační tlak či potřeby zaměstnavatele, tedy motivy čistě vnější povahy. Studenti sami zmiňují, že bez tohoto impulzu by do studia nevstoupili. Motivy však také mohou být změna profese či záložní kariéra. V těchto případech studenti vnímají nutnost absolvovat vysokou školu spíše jako formální podmínku než jako smysluplnou podporu profesního růstu, která jim umožní kýženou profesi vykonávat lépe. Studenti tohoto přístupu tedy od studia neočekávají mnoho a málokdy jsou příjemně překvapeni. Jednotlivé předměty a úkoly posuzují spíše odděleně. Ty, které považují za málo smysluplné, plní mechanicky tak, aby je měli co nejdříve absolvovány. Ale pokud je vyučující zaujme, zejména je-li to člověk se zkušenostmi z praxe, či jim projevuje vstřícnost a zajímá se o jejich zkušenosti, jsou za takto vedené předměty vděční a vnímají je jako přínos.

Angažovanost daňového poplatníka představuje velmi často v příbězích našich respondentů přestupnou stanici. Někteří studenti přicházejí do studia například s velkou nespokojeností v současném zaměstnání, a studium je pro ně cestou k úniku. Může se však stát, že po několika měsících zjišťují, že je studium naplňuje a že je těší zapojení do skupiny dalších studentů. Postupně tak získají vnitřní motivaci a studium pro ně přestává být prostředkem, ale stává se významnou částí jejich růstu. Jejich typ angažovanosti daňového poplatníka se tedy proměňuje v angažovanost účastníka zájezdu či angažovanost objevitele. Takoví studenti mohou být těmi, co původně plánovali utilitárně „přežít“ jen bakalářské studium, ale pak pokračují ve studiu magisterském. Příběhy mohou mít ale i opačný směr.

Zejména narůstá-li proporce učebních obsahů, které vnímají jako málo smysluplné, či se jim navýší rodinné nebo pracovní povinnosti (změna zaměstnání, péče o člena domácnosti), mohou začít vnímat útrpně čas, který je studiu třeba věnovat, a buď studium opustí, nebo se (dočasně) jejich angažovanost promění v angažovanost nevolníka.

Angažovanost účastníka zájezdu je typem, který je charakteristický intrinsickou motivací. Studenti se pro studium často rozhodují proto, že jim v „životě cosi chybělo", že mají pocit, že dozrál čas k tomu, aby si splnili svůj životní sen, či prostě cítí, že potřebují ve svém životě nějakou změnu, nový vítr, který je poponese v profesním, ale i osobnostním růstu dál. Tito studenti tedy do studia vstupují s velkým očekáváním a jsou připraveni si své studium užít. Jsou typicky těmi, kteří jsou aktivní v kontaktu s dalšími spolustudujícími studenty, jsou často těmi, kdo se zapojují do hodin, mají-li k tomu příležitost. Sociální rozměr totiž k vydařenému zájezdu patří.

To ovšem neznamená, že studenti s tímto typem angažovanosti nemají další závazky a že jejich slaďování je vždy jednoduché. Používají však často strategie, které jim umožňují přinejmenším po dobu prezenční výuky ostatní závazky „vypnout" a vědomě si užít čas, který svému studiu mohou věnovat.

Angažovanost účastníka zájezdu sice vychází z vnitřní motivace, ale to neznamená, že se v průběhu studia nemůže tato motivace proměnit. V tomto přístupu je totiž těžké setrvat, pakliže je studium vnímáno studentem jako neuspokojující. V takovém případě student nemá vnější motiv, který by jej ve studiu udržel, a tak jsou to často tito studenti, kteří ze studia odcházejí, a to nikoli kvůli příliš vysokým nárokům studia, ale kvůli jeho nízce vnímané smysluplnosti. Podobně se může stát, že mezi studenty své studijní skupiny nenajdou nikoho, s kým by mohli studium společně prožívat na téže „vlně". Může to být například proto, že ostatní studenti jejich angažovanost účastníků zájezdu nesdílejí a spíše se plahočí studiem v angažovanosti nevolníků či daňových poplatníků. V takových případech, pokud je jinak studium hodnoceno jako smysluplné, se může stát, že se studentova angažovanost promění v angažovanost objevitele.

Angažovanost objevitele představuje typ angažovanosti vyznačující se vnitřní motivací, která je sycena zájmem o obor, ale dlužno podotknout, že studenty s tímto přístupem baví studium jako takové, takže se nebrání

tomu rozšiřovat si obzory mnohými dalšími směry. Jedná se o studenty, kteří přicházejí do studia s otevřeným hledím, připraveni vstřebávat téměř cokoli, co jim bude nabídnuto. Jsou těmi, které často baví hledat souvislosti nad rámec studovaného tématu, jsou těmi, které láká sáhnout po nepovinné studijní literatuře. Těmto studentům je tedy poměrně těžké jejich chuť do studia překazit, neboť je to právě studium, které je pro ně zdrojem uspokojení. I v případech, když se samotnou kvalitou studia nejsou příliš spokojeni a mohou vyjmenovávat i dlouhé seznamy nedostatků, jejich vnitřní motivace studovat tím není ohrožena. Aby studenti v angažovanosti objevitelů vytrvali, musí být dodržen požadavek přiměřené náročnosti, tedy že jim studium slouží jako zdroj nových a stimulujících informací. Potom tito studenti studují případné nižší kvalitě studia navzdory a často jsou těmi, kdo mají nadstandardní studijní výsledky. Jestliže však vyhodnocují, že přínosnost studia je velmi malá, mohou i tito studenti ze studia odejít, typicky na studium jiné. Případně se jejich angažovanost promění do typu angažovanosti daňových poplatníků, s níž velmi efektivně školu dokončí.

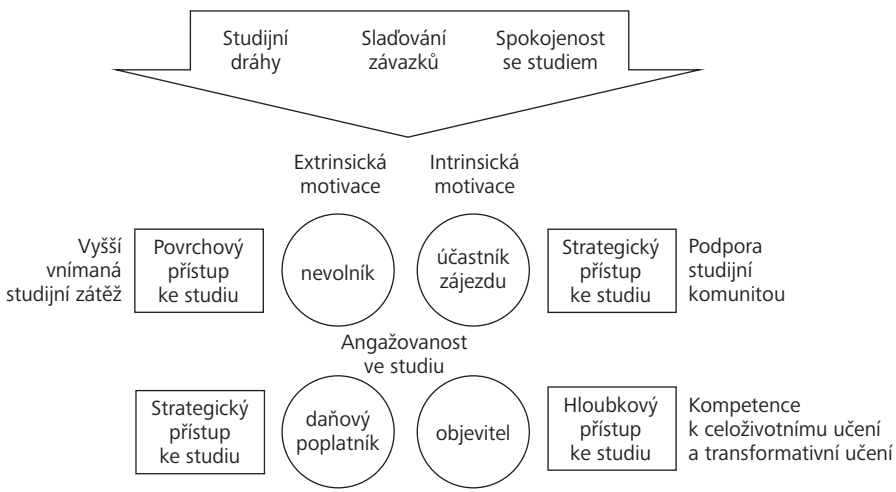
Shrňme tedy, že u netradičních studentů můžeme rozlišit čtyři typy angažovanosti vyznačující se rozdílnou motivací a motivy, rozdílně úspěšným a vnímaným slaďováním životních závazků, rozdílným vnímáním studia, což se projevuje odlišným přístupem k plnění studijních úkolů. Tyto typy však nejsou něčím stabilním v čase. Student například může být vnitřně motivován a vnímat své studium jako smysluplné a přinášející radost z poznání. Avšak v momentě, kdy zesílí požadavky v práci, či mu dlouhodoběji onemocní dítě, může dočasně přejít od angažovanosti objevitele k angažovanosti daňového poplatníka. Stejně tak se může únavou a vnímanou nevstřícností studia proměnit typ angažovanosti daňového poplatníka po několika letech neuspokojovaných potřeb v angažovanost nevolníka. Také se může stát, že student k jednotlivým předmětům v rámci svého kurikula podle vnímané kvality přepíná mezi přístupy. Tedy že například některé předměty, které považuje za přínosné, absolvuje s angažovaností účastníka zájezdu, ale jiné s angažovaností nevolníka atp. Navzdory této proměnlivosti je, domníváme se, užitečné typy angažovanosti odlišit, jak ukáže i následující část, v níž typy angažovanosti propojíme se zjištěními o souvislostech popsaných v kvantitativních analýzách.

10.4 Angažovanost jako integrující proměnná pro porozumění netradičním studentům

Jako páteř pro integraci našich zjištění můžeme vnímat koncept studijní angažovanosti. Zatímco v kvantitativní části šetření jsme odpovídali (mimo jiné) na otázky, jaké proměnné ovlivňují míru angažovanosti, v kvalitativním šetření jsme tento konstrukt uváděli do vztahu k induktivně zkonstruovaným kategoriím. Nadto jsme se v kvalitativních analýzách neptali ani tak na míru angažovanosti, jako na její kvalitu. Tedy ne na to, *nakolik* jsou netradiční studenti ve studiu angažovaní, ale na to, *jak* jsou angažovaní a jak přesně tato angažovanost může u jednotlivých studentů vypadat. Naši integraci obou těchto přístupů zachycuje obrázek 10.3.

Obrázek 10.3

Integrace výzkumných zjištění



Na obrázku 10.3 jsou v obdélnících znázorněny proměnné, které čtenář zná z kvantitativních analýz a v kruhových polích jsou proměnné vzešlé induktivně z kvalitativních analýz. Jedinou výjimku tvoří spokojenost se studiem, kterou máme zachycenu v kvalitativních analýzách jako „vnímanou kvalitu studia“ a v kvantitativním šetření jako „spokojenost se studiem“. Domníváme se však, že pro celkovou integraci výsledků je možné obě kategorie sloučit, a jako přiléhavější a účelnější pojem se nám jeví

právě spokojenost se studiem. Samozřejmě na tomto obrázku čtenář nenalezne všechny proměnné a všechny kategorie, to ale není naším cílem. Naším záměrem je vybrat klíčová zjištění tak, aby dohromady poskytla přehledné a syntetizující závěry, k nimž by nebylo možno dojít pouze jedním z metodologických přístupů. Rovněž nepovažujeme za funkční naznačovat v tomto schématu vztahy mezi konstrukty pomocí šipek, neboť by to schéma zbytečně komplikovalo. Logika vztahů v rámci schématu bude, doufáme, patrná z následujícího výkladu.

Studijní angažovanost je ovlivňována zejména třemi kontextuálními proměnnými, jimiž je vzdělávací dráha netradičního studenta, která ho k aktuálnímu studiu přivedla, dále to, jak se mu v konkrétní moment i dlouhodobě daří slaďovat jednotlivé závazky, které s sebou nesou role spojené s dospělým životem, a konečně to, jak je netradiční student se svým studiem spokojen. Zatímco vzdělávací dráha představuje kategorii poměrně stabilní v čase, následující dvě, slaďování závazků a spokojenost se studiem, se mohou, jak jsme viděli v kapitolách 6 a 7, poměrně dramaticky proměňovat v čase. Pokud bychom měli hledat proměnné, které vysvětlují rozkolísanost kvantitativních výsledků týkajících se studijní angažovanosti u netradičních studentů, domníváme se, že právě zde může ležet možné vysvětlení.

Viděli jsme, že nemoc člena rodiny či nenadálá proměna pracovních úkolů mohou významně proměnit možnost studenta se ve studiu angažovat určitým preferovaným způsobem. To však není možné vnímat jako selhání školy, a i proto se domníváme, že vyhodnocování kvality studia skrze kvantitativní měření studijní angažovanosti tak, jako se to děje v zahraničí, by u českých netradičních studentů nebylo funkční. Jiným způsobem, jak se o kvalitě studia něco dozvědět, je dotazování se samotných netradičních studentů na jejich spokojenost se studiem (srov. Brücknerová, 2021a). Takové dotazování vnímáme jako velmi funkční právě proto, že, jak dokládají naše zjištění, je to spokojenost se studiem, která angažovanost ve studiu ovlivňuje. A nadto je to ta část studijní zkušenosti netradičních studentů, kterou může ovlivnit právě vysokoškolská instituce.

Čím lépe tedy netradiční studenti své závazky v daný moment slaďují a čím více jsou se studiem spokojeni, tím vyšší bude patrně jejich studijní angažovanost, respektive tím je pravděpodobnější, že se budou angažovat jako účastníci zájezdu či jako objevitelé. Naopak nízkou studijní angažovanost

a příslušnost k typům angažovanosti nevolníka a angažovanosti daňového poplatníka budou vykazovat nejspíše ti netradiční studenti, jimž se aktuálně závazky slaďovat příliš nedaří a se svým studiem nejsou příliš spokojeni. Spokojenost se studiem i schopnost slaďovat závazky přitom budou utvářeny nejen aktuálními parametry konkrétních situací, ale i tím, co se již během své vzdělávací dráhy naučili a s čím mohou své studium srovnávat.

Z obrázku 10.3 je zřejmé, že angažovanost a její čtyři typy obklopují proměnné, které známe z kvantitativní části výzkumu. Jsou umístěny podle toho, s jakým typem studijní angažovanosti souvisejí. Zatímco angažovanost nevolníka a angažovanost daňového poplatníka budou těmi, které se pojí s vyššími hodnotami extrinsické motivace, u typů angažovanosti účastníka zájezdu a objevitele budou vyšší hodnoty motivace intrinsické. Co se týče přístupů ke studiu, v kvalitativních i kvantitativních analýzách mají intrinsicky motivovaní studenti tendence využívat strategický a hloubkový přístup k učení, což odpovídá studentům s angažovaností účastníka zájezdu a studentům s angažovaností objevitele. Tito studenti jsou zároveň těmi, kdo cítí podporu studijní komunitou (snad více ti s angažovaností účastníků zájezdu), i těmi, které studium na vysoké škole vybavuje kompetencemi pro celoživotní učení (snad více ty s angažovaností objevitelů).

Je zde však i druhá, levá polovina obrázku, v níž se angažovanost typu nevolníka pojí s povrchovým přístupem, jenž může být podporován vysokou pociťovanou studijní zátěží. I zde můžeme vidět mechanismus, který stojí za angažovaností u netradičních studentů. Pakliže nejsou se studiem spokojeni, či se jim nedaří slaďovat své závazky, citelněji vnímají svoji studijní zátěž, což vede k užívání povrchového přístupu, a ten zase k angažovanosti typu nevolníka, případně daňového poplatníka. Angažovanost daňového poplatníka souvisí dle kvalitativních analýz spíše se strategickým přístupem ke studiu v kombinaci s extrinsickou motivací. Tito studenti se však někdy nechají, jak jsme zaznamenali, kvalitním studiem přesvědčit ke zvýšení své angažovanosti, a tak je možné, že v případě spokojenosti se studiem přejde jejich typ angažovanosti do pravé části obrázku.

10.5 Shrnutí

Můžeme shrnout, že výsledné integrující schéma vysvětluje klíčové faktory, které studijní angažovanost netradičních studentů pedagogických oborů ovlivňují. Navíc ale poukazuje na proměnlivost procesů a vysvětluje,

proč zodpovědnost za angažovanost netradičních studentů nemůže plně nést vysoká škola (protože je silně ovlivňována aktuální možností studentů slaďovat rozmanité závazky) a proč se jí ani nemůže zříci (protože je ovlivňována spokojeností netradičních studentů se studiem).

Proces angažovanosti netradičních studentů jsme vnímali v této kapitole jako proces dynamický, což je v souladu s uvažováním také dalších autorů (Bourgeois, 2015). I když výzkumy netradičních studentů hovoří o slaďování závazků jako o významné okolnosti jejich studia (Lowe & Gayle, 2007), naše integrace dat zároveň vysvětluje mechanismy, kterými ovlivňuje tato okolnost nejen míru, ale i typ studijní angažovanosti netradičních studentů. Teorie učení dospělých (Merriam et al., 2007) i naše empirická zjištění potvrzují, že netradiční studenti se nebudou angažovat ve studiu, které nepovažují za smysluplné a s nímž nejsou spokojeni. Respektive náš integrující model ukazuje, že se sice v nějaké míře angažovat mohou (například kvůli kvalifikačnímu tlaku), ale nebudou se angažovat v typu, který bychom mohli považovat za žádoucí (angažovanost účastníka zájezdu či objevitele). Pokud je tedy zvyšování studijní angažovanosti jedním z cílů vysokého školství současnosti (Bryson, 2014), je důležité se v následující kapitole zaměřit na možnosti podpory netradičních studentů a jejich studijní angažovanosti.

Kapitola 11

Jak je možné netradiční studenty pedagogických oborů podpořit

Karla Brücknerová, Milada Rabušicová, Petr Novotný

Poté co jsme shrnuli výsledky našeho šetření, nezbývá než přemýšlet, zda a případně jakým způsobem je možné na základě našich analýz navrhnout nějaká doporučení, která by zlepšila podmínky pro studium netradičních studentů. Inspiraci můžeme hledat v zahraničí, avšak vzhledem ke specifikům české situace, ale také vzhledem k datům, která jsme během našeho šetření získali, využijeme i v tomto případě přístup, který staví na datech. Současně budeme naše doporučení v některých případech konfrontovat se zahraniční literaturou.

11.1 Pohled na význam netradičních studentů v terciárním vzdělávání

Pokud se podíváme na deklarovaný význam, který je přisuzován netradičním studentům v terciárním vzdělávání v současných politických dokumentech na evropské i národních úrovních, můžeme být patrně spokojeni. V posledních letech se v rámci členských zemí Evropského vysokoškolského prostoru (EHEA) stále jasněji poukazuje na důležitost role vysokých škol a univerzit v rozvoji a realizaci celoživotního učení a vzdělávání. A tato role spočívá mimo jiné v uskutečňování jiných forem studia než běžného prezenčního, jež jsou vnímány jako součást celoživotního učení a jejichž nabídka se jednoznačně rozrůstá (EHEA, n.d.; 2007; 2009; 2012).

S tím logicky souvisí další krok zemí EHEA, a tím je snaha hledat a nalézat nejrůznější opatření, jež by tento typ studií podporovala. Jestliže již nejsou netradiční studenti v terciárních systémech marginální skupinou, jak opakovaně zdůrazňují nejrůznější studie a dokumenty (Fairchild, 2003; OECD, 2006), musí vysoké školy hledat cesty, jak nastavit svoje vlastní mechanismy řízení, zajišťování kvality, dostupnosti různorodým skupinám studentů a studijní podpory v zájmu jejich integrace a zvyšování pravděpodobnosti úspěšného dokončení studia.

V České republice je situace komplikovanější. Dlouho převládal názor, že na národní úrovni není třeba stanovovat specifické podpůrné mechanismy pro netradiční studenty, tedy účastníky celoživotního učení ve formálním vzdělávání na terciární úrovni. Naopak od věku 26 let studenti vysokých škol ztrácejí nárok na úhradu sociálního a zdravotního pojištění. Navíc u nás existuje podle vysokoškolského zákona (Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb.) jen jeden status studenta, což z podstaty věci neumožňuje aplikovat nějaké specifické přístupy k jednotlivým podobám a formám jejich studia na národní úrovni.

Na úrovni jednotlivých vysokých škol je situace velmi různorodá. Víme (viz kapitolu 1), že významně větší vstřícnost vůči netradičním studentům projevují soukromé vysoké školy – mnohdy přijímají tyto studenty bez příjímacích zkoušek, uznávají jim části jejich předchozích studií, např. na vyšších odborných školách, organizují pro ně „vyrovnávací" kurzy apod. Veřejné vysoké školy takovou vstřícnost ve větší míře neprojevují. Fakticky se jedná pouze o oborově omezenou nabídku kombinovaného studia, přičemž požadavky z hlediska obsahů, výstupů, hodnocení a závěrečných zkoušek na studenty v denním a kombinovaném studiu jsou obdobné či totožné.

Podstatná je samotná dostupnost studia ve smyslu otevírání dostatečného počtu kombinovaných studií v různých oborech. Samozřejmě se nemá jednat o kvantitu na úkor kvality, ale příklady ze zahraničí (Butcher, 2020) nám ukazují, že pokud dochází ke snižování počtu studijních programů v kombinované formě, může to pro různé typy netradičních studentů znamenat významné omezení studijních příležitostí. Jedná se zvláště o studenty ze znevýhodněných prostředí.

Zdá se ale, že i v České republice se v poslední době pro netradiční studenty blýská na lepší časy. Také zde začíná být strategické plánování v souladu s tendencemi uplatňovanými v rámci EHEA, jehož je Česká republika součástí. Aktuální Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021 si klade jako jeden z šesti strategických cílů pro následující léta „zlepšit dostupnost a relevanci flexibilních forem vzdělávání" (MŠMT, 2020). Z dílčích operačních cílů, které se týkají podpory netradičních studentů, můžeme vybrat čtyři (MŠMT, 2020, s. 29):

- posílit motivaci vysokých škol rozvíjet nabídku a inovovat metody flexibilních forem vzdělávání, včetně vzdělávání poskytovaného online;
- zajišťovat kvalitu vzdělávání poskytovaného flexibilními formami s ohledem na jejich specifika;
- umožnit lepší slaďování studia s rodinným a pracovním životem a vytvořit podmínky pro úspěšné studium v kombinované formě;
- zlepšit uznávání výsledků předchozího učení v dalším studiu.

Jinými slovy, i v České republice máme impulzy k tomu, abychom se na netradiční studenty dívali čím dál méně jako na netradiční, ale daleko více jako na integrální, přitom svébytnou součást vysokoškolského vzdělávacího systému.

Nehledě na ideovou a politickou podporu z úrovně EU a národních politik však mnohé aktuální empirické studie v zahraničí naznačují, že vysokoškolské instituce implicitně staví svá kurikula i podmínky ke studiu na míru tradičním studentům a tradičním studijním drahám (Denice, 2019; Monagham, 2020). Kombinované a distanční formy studia se pak tvoří spíše „překlápěním" prezenčního studia do jiné formy, než aby se stavěla skutečně na potřebách netradičních studentů. Proto se domníváme, že jednou z nezbytných linií jejich podpory v rámci terciárního vzdělávání je proměna našeho pohledu na netradiční studenty a pedagogickou a didaktickou práci s nimi. Domníváme se, že je to právě andragogický pohled na dospělého učícího se a jeho potřeby, který by mohl k proměně významně přispět. Naše studie tento pohled, jak věříme, podporuje již tím, že dává zaznít hlasu netradičních studentů, ale také tím, že téma netradičních studentů v českém pedagogickém i andragogickém diskurzu zvýrazňuje.

V následujících pasážích se budeme v logickém sledu věnovat několika tématům, jež vnímáme jako relevantní pro formulování doporučení směrem k podpoře netradičních studentů v českém vysokoškolském prostoru. Na prvním místě se jedná o podporu netradičních studentů již v okamžiku vstupu na vysokou školu. Následuje podpora adaptace těchto studentů na vysokoškolské studium a podpora slaďování jejich rozmanitých mimostudijních závazků. Jako zásadní se dále ukazuje podpora netradičních studentů skrze výuku, tedy kurikulum a didaktické postupy odpovídající jejich potřebám.

11.2 Podpora vstupu netradičních studentů na vysokou školu

Netradiční studenti jsou ohroženi již při vstupu do vysokoškolského studia (Bowl, 2001; Brücknerová & Rabušicová, 2019), a to v několika ohledech. V našich biografických narativních rozhovorech máme doklady o tom, že mnozí mají dlouholetou touhu studovat na vysoké škole, ale od skutečného vstupu do studia je dělí množství překážek, ať již daných osobním či profesním životem. Čeští netradiční studenti mají obvykle výhodu, že nemusejí zvažovat, alespoň většinou a ne tak zásadně, finanční investici do studia. Ta může být v jiných zemích, kde terciární vzdělání znamená zásadní životní investici, významnou překážkou, a proto se mnohá z opatření podporující netradiční studenty soustřeďují na nastavování optimálních mechanismů finanční podpory potřebných studentů (Vychová, 2010).

Pokud se však již naši respondenti rozhodli, že do studia vstoupí, objevily se před nimi nejméně dvě překážky. A to nalezení toho pravého oboru a složení přijímacích zkoušek. Co se týče volby oboru a instituce, jedná se o zcela zásadní rozhodnutí pro budoucí studijní úspěšnost. Přesto právě zde je pro zájemce o studium, zejména ty, kteří ještě na vysoké škole nikdy nestudovali, poměrně těžké se zorientovat. Někteří poukazují na nedostatečné či zastaralé informace o studijním oboru, nadto jsou tyto informace velmi často totožné s informacemi o prezenční formě studia. Zájemci o kombinované studium tak mnohdy při podávání přihlášky netuší, jak často bude probíhat kontaktní výuka, nakolik bude výuka povinná a kolik času studium vlastně zabere. A přitom právě toto jsou **informace o kombinovaném studiu**, které, pokud by byly podány **srozumitelně a transparentně**, mohou významně snížit nenaplněná očekávání přijatých studentů.

Druhou překážkou před vstupem do studia je pak přijímací řízení. Kvůli přijímacímu řízení, které jako by bylo opět šito na míru spíše tradičním studentům, mnozí svůj vstup na vysokou školu musí z roku na rok odkládat, neboť je příprava na přijímací řízení stojí nemalé úsilí, byť se třeba studovaného oboru příliš netýká. Zatímco v některých zemích mohou studenti vstoupit do studia alternativními cestami[62] (Slowey & Schuetze,

62 Příkladem takových alternativních cest může být Švédsko, kde se uplatňuje model 25/4, což znamená věk minimálně 25 let a 4 roky praxe v oboru doložené znalostmi a kompetencemi v daném obou, který chce student studovat. V některých zemích se objevují také kvóty pro přijímání dospělých studentů starších 25 let, přičemž se zohledňuje jejich předcházející pracovní zkušenost.

2000), v České republice jsou tyto cesty striktně omezeny. Snad jako jedinou alternativní cestu na veřejných vysokých školách můžeme chápat vstup do celoživotního vzdělávání poskytovaného vysokou školou a následný přestup do běžného studia. Nicméně, ve strategickém záměru (MŠMT, 2020) můžeme zaznamenat příklon k významnější podpoře netradičních studentů, ať již důrazem na větší otevřenost systému nebo uznáváním předchozích profesních a studijních zkušeností.

11.3 Podpora adaptace netradičních studentů na vysokoškolské prostředí

Překážkou, kterou velká část netradičních studentů pociťuje na začátku studia, je adaptace na roli vysokoškolského studenta a na vysokoškolské prostředí. Procesy sociální a akademické adaptace jsou pro netradiční studenty specifické (Gilardi & Guglielmetti, 2011), neboť složitěji hledají vztah k instituci, na které studují (Christie et al., 2008). V případě sociální adaptace je jedním z důvodů to, že se plně neidentifikují s rolí studenta, protože zastávají v dospělém životě role, které jsou pro ně významnější a mohou si konkurovat (např. role rodiče, partnera, zaměstnance). Další důvod je pak ten, že mají na integrační procesy podstatně méně času, neboť jejich přítomnost ve škole bývá kratší a obecně disponují menším množstvím volného času (Brücknerová & Rabušicová, 2019). Možná právě proto netradiční studenti nevnímají, že by sami měli vyvinout iniciativu pro svou lepší adaptaci, naopak mají za to, že by někdo jiný měl převzít tuto aktivní roli a podat jim pomocnou ruku (Rendón et al., 2000).

To ovšem neznamená, že pro úspěšný průchod studiem netradičních studentů je sociální adaptace na vysokoškolské prostředí méně významná. Naopak, jak empirické, tak strategické zdroje se shodují, že podpora sociální adaptace v prvním roce studia je pro úspěšnost studentů i jejich spokojenost ve studiu zcela klíčová (OECD, 2008). Sociální adaptace totiž přímo souvisí se setrváním studentů ve studiu, což máme doloženo i v datech v České republice (Brücknerová, 2021b). O skutečně cílené podpoře sociální adaptace netradičních studentů ze strany vysoké školy ovšem v našich datech máme poměrně letmé zmínky. Proto je naším jednoznačným doporučením **zvýšit na počátku studia, zejména v kombinovaných studiích, využívání didaktických metod a forem podporujících vzájemný kontakt mezi studenty** (srov. Brücknerová, 2021c; Crosling et al., 2008; Fleming et al., 2009).

Neméně významná je i adaptace akademická, tedy porozumění a identifikace s normami a postupy využívanými na vysoké škole. O doporučeních, jak podpořit tuto část adaptačního procesu, přemýšleli například Yorke s Longdenem (in Fleming et al., 2009, s. 30–31), z jejichž práce pro český kontext vybíráme:

> Soustřeďte se na studijní úspěch spíše než na udržení ve studiu, pomáhejte studentům dělat chytrá rozhodnutí, sdělte jim, jaká je nabídka podpory, sdělte jim jasně, co se ve studiu očekává, a pomozte studentům tato očekávání naplňovat, zajistěte jim patřičné studijní zdroje.

Pokud bychom se na naplňování těchto doporučení podívali optikou našich zjištění, viděli bychom, že poměrně velkou část cesty mají, alespoň z pohledu našich respondentů, české vysoké školy ještě před sebou. Studenti v našem vzorku poměrně často bojovali s nepřehledností prostředí, s rozcházejícími se informacemi i informacemi zjevujícími se pro ně nenadále na nečekaných místech. Zvýšení **transparentnosti informací potřebných pro průchod studiem, zpřehlednění informačních kanálů a ideálně jejich sjednocení,** jsou tedy naším doporučením podporujícím akademickou integraci.

Co se týče podpory v podobě nejrůznějších poradenských služeb nabízených vysokou školou, nemáme o jejich využívání v našich kvalitativních datech žádné stopy, což může být přirozeně dáno i způsobem našeho dotazování. Analýza kvantitativních dat však napovídá, že studenti potenciálně ohrožení studijním neúspěchem, tedy studenti využívající povrchový přístup ke studiu, o podpoře poradenských služeb referují. Pro formulování doporučení v této oblasti bychom však potřebovali solidnější datové zázemí.

Co se týče podpory studentů v naplňování jejich očekávání ve vztahu ke studiu, můžeme konstatovat, že naši respondenti vnímají podporu svých učitelů a institucí velmi rozmanitě, od velmi negativního pohledu až po takový přístup, díky němuž ve studiu nadále setrvávají. Domníváme se proto, že by měl být dán větší prostor tomu, aby významněji zazněl **hlas studentů při hodnocení kvality vysokoškolských učitelů i pracovišť**, čímž by instituce daly jasně najevo, že podpora studentů je jedním ze znaků profesionality vysokoškolského učitele (Brücknerová, 2021a). Toto doporučení je ostatně v souladu se zmíněným strategickým záměrem (MŠMT, 2020).

Ve vztahu ke studijním zdrojům a oporám jsou naše zjištění opět poměrně rozkročená. Mnozí naši respondenti hovoří nejen o nepřehlednosti, ale i o nedostupnosti některých služeb, např. knihovny nebo studijního oddělení v době, kdy by je potřebovali. Někteří konstatují spíše nízkou kvalitu zdrojů sdílenou učiteli, jejich neaktuálnost a malou přidanou hodnotu pro jejich rozvoj. Jiní naopak vyzdvihují předměty, které mají přehledné a komplexní studijní e-learningové podpory, jež nejen eliminují „shánění" zdrojů, ale pomáhají také v efektivní organizaci učení. Je možné, že pandemie, která se rozpoutala po ukončení našeho sběru dat, v tomto ohledu uspíšila rozvoj e-learningu, a proto se domníváme, že není na místě, abychom v této oblasti přicházeli s doporučeními, která by již nemusela být aktuální.

Velmi významná je celková proměna pohledu na studijní neúspěšnost netradičních studentů. Z našich dat, zejména ze skupinových rozhovorů se skupinami výrazněji zasaženými studijní neúspěšností, vyplývá, že studenti mají pocit, že vysoká studijní neúspěšnost je učiteli brána jako důsledek jejich neschopnosti. Nadto mají pocit, že se vysokou studijní neúspěšností nikdo na vysoké škole nezabývá. Toto přesvědčení je v přímém rozporu se stále sílícím trendem v zahraničí: soustředit se spíše na studijní úspěch než jen na udržení se ve studiu. Například projekt STAR (*Strategies for Student Transition and Retention*) z Velké Británie se na studijní neúspěšnost dívá ze zcela odlišné perspektivy (Cook et al., 2008). Konstatuje například, že univerzity mají vůči studentům prvních ročníků neadekvátně vysoká očekávání, přičemž se to týká zejména studentů netradičních. Tito studenti musí při vstupu do studia zvládnout kromě jiného řadu změn, které jsou spojeny s novým statusem studenta, se slaďováním životních úkolů, s kurikulem, s hodnocením, se vztahy s učiteli apod. V projektu jsou tedy formulovány myšlenky, které se mohou stát základem pro změnu v přístupu vysoké školy (Cook et al., 2008):

1. Studenti se musí změnit rychle a v mnoha různých ohledech.
2. Některé problémy způsobujeme/vytváříme my (vysoká škola).
3. Řešení mohou být aplikována před vstupem a po vstupu na vysokou školu.
4. Nedokončení studia je sice studentovo řešení, ale problém spoluvytváří instituce.

Jinými slovy, rozhodnutí studenta ve studiu nepokračovat, či jeho vyloučení ze studia pro nesplnění studijních podmínek nemůžeme podle autorů vnímat bez institucionálního kontextu pouze jako důsledek charakteristik studenta. Sama vysoká škola má na tomto rozhodnutí významný podíl a jejím úkolem by mělo být nastavování takových podmínek, které budou respektovat náročnost situace pro studenta (bod 1), nebude studijní neúspěšnost podporovat (bod 2) a bude aktivně promýšlet strategie, jak studentům pomoci ve studiu setrvat v různých fázích jejich studia (bod 3). Zároveň by za studijní neúspěšnost netradičních studentů vysoké školy měla také převzít adekvátní míru odpovědnosti (bod 4). Naším doporučením pro český kontext je tedy právě **převzetí adekvátní míry odpovědnosti za studijní neúspěšnost netradičních studentů vysokou školou**. Toto doporučení stavíme na té části našich dat, kde studenti vyjadřovali, že jejich studium je spíše bojem s vysokoškolskou institucí a že vysoká škola se jim snaží spíše úspěch znemožnit, než aby je v úspěchu aktivně podporovala. Zřizování center podporujících studijní úspěšnost na některých vysokoškolských institucích u nás vnímáme v tomto smyslu jako nakročení správným směrem.

11.4 Podpora slaďování rozmanitých závazků

Situace netradičních studentů na vysoké škole je křehká (Davies & Williams, 2001) kvůli jejich rozmanitým a měnícím se odpovědnostem a závazkům, které je vlastně přivedly na netradiční vzdělávací dráhu. Pokud bychom na základě našeho šetření měli předložit návrhy, které by různorodost a proměny životních situací zohlednily, pak by to bylo **prodloužení doby, po kterou mohou netradiční studenti přerušit studium**. Takové opatření by jim umožnilo odstoupit od studia v obtížných dobách a vrátit se, když to jejich životní nebo pracovní dráhy znovu umožní.

Zkušenosti většiny netradičních studentů v našem vzorku, stejně jako ve studii Stone a O'Shea (2013), potvrdily obtížnost vyjednat si a vyhradit si volný a nepřerušovaný čas pro pravidelné studium. O to významnější je pro ně možnost si studium plánovat, a k tomu potřebují **jasné informace o zátěži, kterou pro ně studium bude v jednotlivých etapách znamenat**, aby si v souvislosti s plánovanou studijní zátěží mohli plánovat další aktivity.

I když jsme na počátku kapitoly konstatovali, jakou výhodou je pro české netradiční studenty bezplatné studium, neznamená to, že nikdo

z nich nepociťuje finanční těžkosti. Zejména ti, kteří jako samoživitelé pečují o malé děti a kvůli studiu již nemají kapacitu na přivýdělek, tyto otázky přirozeně řeší. Tím, že od věku 26 let studenti vysokých škol ztrácejí nárok na úhradu sociálního a zdravotního pojištění, je jejich situace ještě komplikovanější. **Revize kritérií, podle nichž má vysokoškolský student nárok na studentské výhody**, by tedy mohla být pro některé významnou pomocí.

Již jsme zmínili, že nemáme příliš dat o tom, zda a jak studenti v našem vzorku využívají poradenských služeb nabízených jejich vysokými školami. Přitom právě dostupnost a přínosnost poradenských center vysokých škol jsou v některých zahraničních studiích považovány za jednu z klíčových charakteristik zaručujících setrvání studentů ve studiu (Sogunro, 2015). Jaký charakter by tedy poradenské služby pro netradiční studenty měly mít? Zejména se jedná o **poradenství týkající se průchodu studiem s ohledem na aktuální životní situaci studenta** – možnosti rozvolnění studia, uznávání předmětů, případná pomoc s volbou oboru. Další oblastí je zajisté **psychologická pomoc**, která studenty podpoří v náročných životních situacích, zároveň by měla být k dispozici podpora, která je povede k vhodným **strategiím zvládání studia v dospělém životě** – time management, efektivita práce apod. Tyto služby by měly být k dispozici jak jednorázově, tak alespoň z počátku studia nebo jako déle trvající podpora například v podobě tutoringu (Fleming et al., 2009).

11.5 Výuka odpovídající potřebám netradičních studentů

Jakkoli jsou předchozí oblasti doporučení významné, a v konkrétní situaci může jejich realizace podpořit setrvání netradičního studenta ve studiu, za zcela zásadní považujeme kvalitu výuky (srov. Sogunro, 2015). V případě netradičních studentů se jedná zejména o kvalitu výuky v kombinovaných studiích, kam většina netradičních studentů směřuje. V kapitole 7 jsme identifikovali, že pro spokojenost netradičních studentů se studiem hrají roli čtyři hlavní oblasti, a to vnímaný vstřícný přístup ke studentům, vnímaná smysluplnost studia, vnímaná náročnost studia a vnímaná didaktická kvalita studia.

Vstřícnost považujeme za charakteristiku, která úzce souvisí s tím, jak učitelé vysokých škol, ale i instituce jako celek, k netradičním studentům přistupují. Jestliže je budeme skutečně vidět jako významnou součást

systému, a nikoli jen jako doplněk k „hlavní“ vzdělávací práci s běžnými studenty, potom patrně stoupne i vnímaná vstřícnost institucí a učitelů (Donaldson & Graham, 1999). Druhou mincí vstřícnosti pak je, kromě obyčejné lidské ochoty, také přijetí andragogických východisek pro práci s touto skupinou studentů. Všude tam, kde je to možné, by netradiční studenti měli mít **možnost spolurozhodovat o procesech svého učení a jejich názor by měl být slyšen** (Kasworm, 2003; Kasworm & Pike, 1994; Roberts, 2011; Witkowsky et al., 2016).

Co se týče smysluplnosti studia, domníváme se, že netradiční studenti přinášejí na vysoké školy potenciál úzkého propojení teorie s praxí a tento potenciál není, soudě na základě našich dat, vždy dostatečně vytěžen. Teorie učení dospělých (Merriam et al., 2007) i naše empirická zjištění (viz kapitolu 9) potvrzují, že netradiční studenti se nebudou dostatečně angažovat v takovém studiu, které nepovažují za smysluplné. Aby netradiční studenti, kteří třeba již léta pracují ve studovaném oboru, měli pocit, že jejich studium je smysluplné, potřebují dostat **příležitost o svých zkušenostech hovořit a průběžně propojovat studované obsahy s těmi, které si osvojili v pracovním kontextu mimo vysokou školu**. K takovému propojování je přirozeně třeba využívat aktivizujících diskuzních a skupinových metod (Crosling et al., 2008; Brücknerová, 2021c). Nadto zapojení zkušeností studentů do výuky vyžaduje od učitele vysoké školy jistý nadhled a přijetí skutečnosti, že jsou oblasti, o nichž toho vědí studenti více než on sám. Respektive, že poznání obou stran je užitečné konfrontovat a vzájemně obohacovat.

Co se týče náročnosti studia, nejedná se jen o problém českých vysokých škol. I již zmíněná britská iniciativa STAR (Cook et al., 2008) konstatuje, že univerzity mají vůči studentům, zejména těm z prvních ročníků, neadekvátně vysoká očekávání, přičemž se to týká zejména studentů netradičních.

Neadekvátně vnímanou náročnost studia můžeme vysvětlit několika způsoby. Mnohé pedagogické obory, jako obory připravující k učitelské, či jiné společensky odpovědné profesi, mají prostřednictvím akreditačních procedur a ustanovení MŠMT jasně danou oborovou strukturu, včetně proporcí mezi jednotlivými předměty, dokonce včetně konkrétních dovedností, které mají studenti získat. Příkladem může být třeba hra na hudební nástroj nebo pohybové aktivity u učitelů prvního stupně základních škol,

což jsou jedny z požadavků, které netradiční studenti vnímají spíše negativně. Jinými slovy, prostor pro obsahové úpravy pedagogických studijních oborů na jednotlivých vysokých školách není velký, mají-li tyto úpravy vést k získání požadovaných kompetencí absolventů. Případné revize náročnosti kurikula by se tedy neobešly bez širší odborné debaty.

Je zde ale i jiná okolnost, která může způsobovat neadekvátně pociťovanou náročnost některých oborů, a ta má historické kořeny. Je jí možná až přehnaný důraz kladený vysokoškolskými pracovišti na srovnatelnost denních a kombinovaných studií z hlediska nároků na studenty, z hlediska studijních obsahů a předmětové skladby, a to v deklarovaném zájmu zachování srovnatelné kvality studia. Možná se do tohoto přístupu stále ještě promítá historická zkušenost s velkou rozdílností kvality různých forem studia z dob socialistického školství, na kterou jsme poukazovali v první kapitole této publikace.

Tento postoj, jakkoli pochopitelný, ovšem ve svém důsledku znesnadňuje nastavení diferencovaného a individualizovaného přístupu k netradičním studentům, po němž studenti volají. Je přece pravděpodobné, že učitel, který studoval jako tradiční student, ve 22 letech udělal předepsaný výmyk na hrazdě, avšak nyní, po 30 letech praxe, se o něj již léta ani nepokouší. Je tedy otázkou, zda je nutné, aby výmyk musel předvést netradiční student např. ve věku 52 let. Stejně tak je otázkou, jestli léta praxe v určité roli nemohou redukovat počet „praxí“, které netradiční studenti musejí odvádět v rámci studia, když nadto referují o tom, že průběh těchto „praxí“ je často více než formální a k reflexi praxe při „praxi“ často nejsou vedeni. Jinými slovy, pokud se podíváme na vysokoškolské kurikulum očima netradičních studentů, narazíme na prvky, které působí poněkud absurdně právě proto, že byly vedeny snahou co nejlépe zkopírovat studium prezenční. Domníváme se, že skutečnou, a nikoli jen deklarovanou, otevřenost vůči netradičním studentům poznáme podle toho, že se tyto poněkud násilné prvky budou postupně proměňovat.

Nástrojem, který si doposud nenašel v českém prostředí své reálné uplatnění ve vysokoškolském vzdělávání a nemá dosud ani legální oporu, je uznávání či zhodnocení předchozího učení. Aktuální dokumenty naznačují prostor k budoucímu využití **uznávání předchozího učení a profesních zkušeností** (MŠMT, 2020). Portfolia výsledků předchozího učení a vzdělávání, hodnocení kompetencí nabytých v předchozí praxi či

narativy zaznamenávající výsledky předchozího učení dospělých studentů pro uznání jejich životních zkušeností nacházejí své místo na univerzitách v mnoha zemích a jsou stále běžněji využívány (Arnold, 2010; Duvenkot, 2016; Müller, 2012).

Co se týká didaktické kvality kombinovaného studia, je patrné, že její zvýšení bude vyžadovat systémovou podporu (MŠMT, 2020) a přinejmenším v případě netradičních studentů i důraz na andragogickou didaktiku. V souladu se závěry několika autorů (Fleming et al., 2009), kteří analyzují přístupy k podpoře dospělých studentů na vysokých školách v různých zemích, by didaktická proměna měla zahrnovat následující aspekty: měla by usilovat o kurikulum reagující na potřeby studentů, o podporu akademického a sociálního zapojení do života vysoké školy a o podporu aktivního učení.

Z jejich doporučení pro český kontext napříč oblastmi vybíráme následující čtyři, které nejvíce odpovídají tomu, po čem volali naši respondenti.

1. **Využívání alternativních přístupů k učení, vyučování a hodnocení**, např. učení v malých skupinách, workshopy, hry a projekty, v nichž studenti pracují společně, podpora týmových prezentací, vytváření příležitostí pro vrstevnické učení a učení ze zkušenosti, hodnocení založené na řešení problémů a formativní zpětné vazbě.
2. **Nastavení relevantnějších obsahů a úkolů**, např. vztahování učení k reálným životním a pracovním kontextům, kritická analýza praktických profesních informací a problémů, sdílení studentských pohledů na praktické profesní problémy.
3. **Podpora osvojování dovedností potřebných ke studiu**, jako je sebehodnocení studijních dovedností, rozvoj (sebe)reflektivních dovedností, případně jazyková podpora.
4. **Podpora adaptace na vysokou školu** skrze vstupní moduly a úvodní aktivity přispívající k prvotní orientaci ve studiu a k posílení komunikace mezi studenty a učiteli.

To jsou tedy doporučení, která se nám jeví jako relevantní i pro český kontext. Do všech těchto okolností, z nichž se skládá výuka odpovídající potřebám netradičních studentů, tedy přístupu k netradičním studentům, smysluplnosti kurikula daného oboru, náročnosti požadovaných úkolů

a didaktických kvalit výuky se promítají velmi konkrétní zkušenosti netradičních studentů, jež se transponují do jejich vnímání studia. A toto vnímání bývá někdy spíše skeptické až negativní. Tento pohled netradičních studentů je třeba brát v potaz při úvahách tom, jak je v jejich studiu podpořit, jak přispět ke kvalitnímu průběhu i výsledkům jejich studia.

11.6 Shrnutí

V této kapitole jsme nastínili doporučení, která se nám jeví jako vhodná pro podporu netradičních studentů v českém kontextu. Možná čtenáře napadlo, že pokud by je vzdělávací praxe akceptovala, zvýrazní se tím rozdíl mezi prezenčními a kombinovanými studii. V tom jsme se čtenářem zcela zajedno. Domníváme se totiž, že prezenční a kombinované studium se neliší jen „formou". Liší se zároveň potřebami většiny svých aktérů, a to je důvod, proč obě formy studia prostě nemohou vést k identickým vzdělávacím výsledkům. To však neznamená, že výstupy z jedné formy studia jsou horší, nebo lepší než z té druhé, přinejmenším o tom dosud nemáme k dispozici přesvědčivá data. Zatím pouze víme, že procesy učení a vyučování u skupin s převahou netradičních studentů jsou a měly by být jiné. Ze zahraničních studií totiž vyplývá, že odlišné nastavení obsahů studia a přiměřených didaktických postupů ke kvalitě studia netradičních studentů významně přispívá.

Závěr

Petr Novotný, Milada Rabušicová

Celá naše publikace pojednává o netradičních studentech na vysokých školách. U zrodu myšlenky věnovat se právě netradičním studentům stál prostý zájem o všechny dospělé, kteří se ve svých životech rozhodli jít jinou cestou než většina ostatních. Uveďme si několik takových příkladů. Co stojí například za rozhodnutím čtyřicetiletého muže, který chce změnit svou dosavadní profesní kariéru směrem k jinému oboru? Nebo svoje kompetence v oboru rozvinout a posílit? Co stojí například za rozhodnutím třicetileté ženy, která až doposud věnovala svou pozornost především péči o rodinu a děti? Jaké mají motivy ke změnám ve svých životech? A co je v důsledku přivedlo k myšlence začít studovat? Proč nepokračovali ve studiu jako většina ostatních, tedy hned po ukončení střední školy?

Je o těchto lidech možné uvažovat jako o těch, kterým není proti mysli vzdělávat se a učit se i ve vyšším věku? Jsou to právě oni, kteří svými postoji naplňují myšlenku celoživotního učení, aniž by je k tomu přinutily vnější okolnosti? Nebo byli schopni tyto vnější motivy přetavit do svého vlastního rozhodnutí? Jak se jim to podařilo? To vše jsou andragogické otázky, jež jsou pro obor nejen zajímavé, ale také zásadní. Jsou totiž o tom, čemu by se měla andragogika věnovat, tedy dospělým, kteří mají zájem svůj život měnit a obohacovat prostřednictvím učení a vzdělávání.

Už ale neplatí, že by si výzkumníci mohli vybírat témata jen podle svého zájmu a proto, že jsou krásná a zajímavá. Očekává se také společenská závažnost daného tématu. Tento fakt nás přivedl k zacílení na netradiční studenty pedagogických oborů. Žijeme v době, kdy profese zaměřené na práci s lidmi, ať už s dětmi ve škole nebo s dospělými mimo ni, zažívají svůj boom. Jsou považovány za velmi důležité, odpovědné, společensky závažné. A připravit se na ně v plné kvalifikaci není snadné. Prostor se zde otevírá právě zralým lidem, kteří jsou schopni se s porozuměním a současně s nadhledem ujmout například role učitele, vzdělavatele dospělých či sociálního pedagoga.

Životní, tedy pracovní a vzdělávací cesty netradičních studentů na vysokých školách tímto směrem jdou. Na základě našich výzkumných zjištění

jsme mohli v logickém sledu v jednotlivých kapitolách popsat a analyzovat jejich životní dráhy. Postupovali jsme od motivů netradičních studentů pedagogických oborů ke vstupu do studia, k tomu, jak studují, co jim činí obtíže, jak se s různými překážkami vyrovnávají, jak se ve studiu angažují, jak svoje studium vnímají a co pro ně studium znamená. Shrnutí a integraci všech těchto poznatků je věnována 10. kapitola, takže není třeba na tomto místě získané informace opakovat. Snad jen upozornit, že jsme nechtěli zůstat pouze u popisu a analýzy poznatků spojených s netradičními studenty, ale pokusili jsme se k tomuto A dořící také B, tedy jak s netradičními studenty pracovat, jak je podporovat, aby měli ke svému studiu vytvořeny patřičné podmínky. To je předmětem 11. kapitoly.

A právě při integraci našich zjištění a při úvahách o možnostech podpory netradičních studentů v jejich úsilí o získání vysokoškolského vzdělání v pedagogických oborech jsme se ocitli na nejzazších limitech interpretace našich dat. Je zřejmé, že pouze z jednoho úhlu pohledu, tedy z perspektivy studentů, se nelze k institucionálnímu nastavení studia dospělých studentů komplexně vyjádřit. Limitované jsou také možnosti vyjádřit se k nastavení vzdělávací politiky ve vztahu k této skupině studentů. Představme si však situaci, že nám čtenář položí několik otázek logicky navazujících na náš výzkum.

Řekněme, že nám položí následující zcela relevantní otázky: Jak se do studentského vnímání studia pedagogických oborů v dospělém věku promítá současná situace ve vzdělávací soustavě, kdy chybí kvalifikovaní pracovníci? Cítí v této situaci dospělí studenti pedagogických oborů, že o jejich úspěch společnost, stát a soustava vysokých škol skutečně stojí? Že se o ně stát a jeho orgány zajímají a zohledňují jejich potřeby, protože v nich vidí posilu pro vzdělávací systém? A že jim na tomto základě vycházejí vstříc?

S vědomím metodologických i věcných limitů našeho výzkumu by naše odpověď mohla znít zhruba takto: Ve výpovědích našich respondentů nenacházíme mnoho dokladů o tom, že by studenti cítili zájem státu o jejich participaci na vzdělávání. Naopak, systémovou snahu o využití jejich specifických předpokladů pro působení ve vzdělávání a školství nepociťují. Nevyjadřují se, že vnímají ochotu vysokoškolských institucí zohlednit jejich potenciál. Dokonce se dá říci, že se nezřídka cítí jako jakási nedokonalá verze vysokoškolského studenta, která je systémem tolerovaná, někdy

snad až trpěná. Jako někdo, kdo si přišel splnit svou vzdělávací potřebu, a kdo si zároveň do studia přináší celou řadu hendikepů, které je nutno v určité míře tolerovat. Domníváme se proto, že podpora netradičních studentů by měla spočívat nejen v konkrétních opatřeních, ale zejména by měla usilovat o proměnu toho, jak aktéři vysokoškolského prostoru v České republice netradiční studenty pedagogických oborů vnímají.

Do naší výzkumné práce, jejíž výsledky prezentuje tato publikace, jsme vstupovali primárně s akademickým zájmem realizovat poctivý základní výzkum v oblasti vzdělávání dospělých. Lokalizovali jsme náš výzkum do prostředí vysokoškolského studia, které je i naším vlastním působištěm. Proto snad čtenář ocení, že jakmile jsme se dostali do fáze integrace našich zjištění a formulací empiricky založených doporučení, vyslovili jsme i dílčí apely na větší vstřícnost vůči specifikům a potřebám netradičních studentů pedagogických oborů.

Konstatovali jsme opakovaně, že netradiční studenti nejsou dnes už na vysokých školách marginální skupinou. Tvoří významnou část studentské populace, jež ovlivňuje samotné vysoké školy. A vysoké školy s nimi musí do budoucna počítat, neboť můžeme odhadnout docela snadno, že různých netradičních přístupů k životu, různých variantních řešení k získávání kvalifikací bude v našem postmoderním světě přibývat. Koneckonců, co vlastně budeme v budoucnosti vnímat jako tradiční a co jako netradiční?

Summary

This publication is devoted to the topic of non-traditional students in tertiary education. For our definition of this group, the key criteria are age and a break in the formal educational trajectory after high school. From among all the non-traditional students in Czech higher education, we selected those who chose university studies in study programs that qualify them for work in education (e.g., teachers, counsellors, youth workers, teacher assistants, social educators, and adult educators). This choice was made for both methodological and substantive reasons.

The book is divided into 11 interconnected chapters, each of which corresponds to specific questions. In Chapter 1, we considered the existence of a group of non-traditional students in our university space, pointing out that students with characteristics similar to non-traditional students in terms of age and study form have been part of Czech tertiary education since the 1950s. The historical development of the involvement of non-traditional students in the Czech Republic is different from that of other countries because of the historical context and politically motivated decisions. However, the current Czech situation is not exceptional. The Czech Republic's status is more equivalent to the lower stages of countries where tertiary systems are friendly to non-traditional students, either in terms of openness to older adult students (Eurostat indicator) or students with deferred university entry (Eurostudent indicator).

In Chapter 2, we detail the historical data for students studying for educational degrees, as the situation in this area was very unstable in the past. The present situation continues to be changeable, with many different study programs emerging in the field. We conclude that the education of teachers in teaching and non-teaching fields has undergone complex and demanding developments. The education system and the content of the study have been influenced by political circumstances and the real needs of society. The numbers of students, various forms of study, and the offer of study fields are in response to these changes.

Chapter 3 lays out the subsequent empirical chapters, presenting the methodological approach we chose for our research project in detail. This chapter has a practical motivation: we then do not have to describe data

collection and the methods of working with that data in each subsequent chapter. At the same time, we believe that giving the reader a peek into the "methodological kitchen" is a good goal for any research that aims to be credible. We used a mixed research design combining quantitative and qualitative methodology with subsequent integration of data in four consecutive phases of research: a quantitative description of the research population and measurements of selected characteristics through a questionnaire survey; biographical interviews aimed at in-depth examinations of respondents' life and education; and finally, work with focus groups, through which we obtained data on the participants' views of the course of study and other essential aspects that contribute to successful study completion. The last phase was the integration of the results of our analysis.

Chapters 4 through 7 are predominantly based on the qualitative data obtained through biographical narrative interviews and focus groups. In Chapter 4, we investigate the study and life trajectories that the non-traditional students experienced before entering higher education. We show the types of educational trajectories that brought these non-traditional students into the tertiary studies and how these trajectories are reflected in their current perception of higher education. To summarize our findings from this chapter: different educational trajectories have provided non-traditional students with varying attitudes towards university studies, academic skills levels, and self-confidence. We consider these features to be essential characteristics that may affect the current studies and further educational trajectories of non-traditional students. It is, therefore, possible that some conflicting findings among non-traditional students may be due to the different representations of students with varying types of educational trajectories.

In Chapter 5, we posed the question of why the non-traditional students are studying; in other words, we investigated the motives and motivations with which they entered their studies and what aspects of their previous life paths, work, and personal experiences usually led them to study at a later age. The relationships between different kinds of motives are complicated, and attempts at their typology may not be accurate. In our analysis, motives were more often related to the personal situation or set in the context of work and profession. However, some motives were at the intersection of these two areas. We conclude that for non-traditional

students, the motives for entering education in the context of the life pathway were an expression of the need to develop individual potential together with the need to help themselves, family members, and others. The motives identified from the narratives of the research participants were linked to their identities as non-traditional students and always tied to different stages of their careers and their life courses.

In Chapter 6, we acknowledge that the non-traditional students are students who have found themselves in a new role as university students while often simultaneously in roles as parents, partners, employees, etc. We ask how they can reconcile all these commitments so that their studies can be successful. It is perhaps not surprising that this reconciliation of the studies with other life tasks was arduous for most of the non-traditional students we interviewed. How do they deal with this challenge? The results showed that they divided their strategies into synchronic tactics and longer-term strategies. Synchronic tactics were mainly a matter of working with time, e.g. using free time, setting certain patterns, not postponing study obligations, and gradually solving obstacles and achieving partial goals. The longer-term strategies involved a conscious acknowledgement of the fact that it was not possible to manage everything perfectly and of the need to accept the longevity of the study project and recognize the sacrifices that this entails. Additional factors include the use of previous study and extracurricular experiences, the deliberate separation of various roles and the organization of the functionality of worlds, and not questioning one's own ability to study and focusing the efforts to study with a clear vision of the desired goal.

In Chapter 7, we ask how non-traditional students perceive their university studies. To do so, we talk about the perceived helpfulness of teachers and the university, and the perceived difficulty, meaningfulness, and didactic quality as essential characteristics of their studies. Our findings can help explain some of the statistics that summarize the participation of non-traditional students in tertiary education. According to a Eurostudent survey (Hauschildt et al., 2018), the Czech Republic is below the European average of students over 25 years of age. We believe that a possible cause for this may be how non-traditional students perceive the helpfulness and quality of their studies, and the fact that many non-traditional students are dissatisfied with their studies. Saar et al. (2014) stated that adults most

perceive barriers preventing them from entering tertiary education in post-socialist countries. We can add to their findings in 2021, observing that non-traditional students perceive barriers as a very significant part of their studies, leading many of them to leave higher education. In this chapter, we show specific areas where revision could change these statistics.

Chapters 8 and 9 are based on quantitative data. Chapter 8 is devoted to the description and analysis of how non-traditional students study, what their academic motivations are, the importance they attach to study, how they approach their study, how they perceive its conditions, what their study and work engagement and successes are, and how they are satisfied overall with their studies, work, and life. We predominantly use existing scales that we have adapted for the needs of our research. We show, for example, that, the current perceived study success is higher for non-traditional students who had previous success with university studies than for students for whom previous studies were unsuccessful, meaning that previously unsuccessful non-traditional students are in greater danger of academic failure. Furthermore, non-traditional students can be expected to compare their university experience with their working life. In this respect, we found that Czech non-traditional students of pedagogical disciplines are, on average, less satisfied with their studies than with their work and life.

Chapter 9, the second quantitative chapter, is entirely devoted to the study engagement of non-traditional students, which we have chosen as a critical category in relation to other variables. In this space, we presented the results of two analyses that we carried out on data obtained by a questionnaire survey among Czech non-traditional students of pedagogical disciplines. In the first presented analysis, we aimed to verify the assumed model of relationships between academic motivation, study conditions, approaches to study, and study engagement of non-traditional students. The analysis results revealed that for non-traditional students in the Czech Republic, there is a statistically significant relationship between all types of approaches to study and the study engagement. In the second analysis, we aimed to determine what effects non-traditional students have on their involvement in university studies, how study (and work) engagement is related to study success and satisfaction in studies, work, and life, and how students perceive the importance of their studies for lifelong learning and

their work. We showed, e.g. that students with a higher work engagement can appreciate more the importance and contribution of their studies to their work practice. On the other hand, within the analyses, we also observed that for Czech non-traditional students of pedagogical fields, study and work are probably largely separated.

Chapter 10 is a summary. In the spirit of mixed design, we integrate actual results from both the qualitative phase of research and quantitative data, and we strive to arrive at an integral whole that represents a multidimensional way to look at the university experience of students. The resulting integrated scheme explains the key factors that influence the study engagement of non-traditional students of pedagogical disciplines from both quantitative and qualitative perspectives. According to our findings, study engagement is influenced mainly by three contextual variables: the educational trajectory of the non-traditional student that led them to the current studies, how the student manages to reconcile the individual obligations of adult roles, and how satisfied the student is with their studies. For non-traditional students, we can distinguish four types of engagement characterized by a range of motivations and motives, differently successful and perceived harmonization of life commitments, and varying perceptions of study reflected in differing approaches to fulfilling study tasks. However, these types are not stable over time, a further indication of the variability of the processes. This explains why the university cannot be fully responsible for the engagement of non-traditional students, because it is strongly influenced by students' current ability to reconcile diverse commitments, and why this engagement cannot be abandoned, because non-traditional students' study satisfaction affects it.

We conclude with Chapter 11. All our work would be incomplete if we did not try to deduce from the gained knowledge something useful for the non-traditional students and the universities at which they study. In Chapter 11, we therefore consider the opportunities to support the non-traditional students and improve the conditions for their studies. We believe that full-time and part-time studies do not differ only in form. They also differ in the needs of most of their students, which is why both forms of study cannot lead to identical educational outcomes. However, this does not mean that the results from one form of study are worse or better than the other; at least we do not yet have convincing data of this. So far, we

only know that the learning and teaching processes in groups with a predominance of non-traditional students are and should be different. These different settings of study content and appropriate didactic procedures contribute significantly to the quality of study for non-traditional students.

Our intention to investigate non-traditional students was also linked to a desire to determine whether these adults are those who don't mind educating and learning continuously, and whether they are the ones who, through their attitudes, fulfil the idea of lifelong learning without being forced to do so by external circumstances. What do we know now about these issues after completing our research? We can consider the functions of the study, on the basis of the analysis of the statements of our respondents. It is a function of social advancement, professional reconversion, and gaining prestige or a higher position in employment. But it also has a therapeutic role, because participation in university studies helps these students to find new directions in their lives; it changes them and gives new meaning to their life journey. Theories of adult learning (Merriam et al., 2007) and our empirical findings confirm that non-traditional students will not engage in studies that they do not consider meaningful and with which they are not satisfied. Our integrative model showed that while non-traditional students may be involved to some extent (for example, due to qualification pressure), they will not be involved to a degree that might be considered desirable. Therefore, if increasing study engagement is a goal of today's higher education (Bryson, 2014), it is crucial to focus on the opportunities to support non-traditional students and the appropriate levels for their study engagement.

Literatura

Adams, J., & Corbett, A. (2010). Experiences of traditional and non-traditional college students. *Perspectives*, *2*(1), 1–29.

Adelman, C. (2006). *The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through college*. U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education.

Alshebou, S. M. (2019). Non-traditional students in a traditional college – A feminist perspective. *International Education Studies*, *12*(7), 28–41. https://doi.org/10.5539/ies.v12n7p28

Anderson, J., & Gerbing, D. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 411–423. https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411

Andrade, C. (2018). Professional work load and work-to-school conflict in working-students: The mediating role of psychological detachment from work. *Psychology, Society, & Education*, *10*(2), 215–224. http://dx.doi.org/10.25115/psye.v10i2.1777

Andrade, C., & Matias, M. (2017). Adding school to work-family balance: The role of support for Portuguese working mothers attending a master's degree. *Journal of Adult and Continuing Education*, *23*(2), 1–20. https://doi.org/10.1177/1477971417721717

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, *25*(4), 297–308.

Bakker, A. B., Vergel, A. I. S., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, *39*(1), 49–62. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9422-5

Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, *31,* 65–100. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Henry Holt & Co.

Barrie, S. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research & Development*, *23*(3), 261–275. https://doi.org/10.3917/cips.081.0115

Barrow, R., & Keeney, P. (2001). Lifelong learning and personal fulfillment. In R. Barrow & P. Keeney (Eds.), *International handbook on lifelong learning* (pp. 53–60). Kluwer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-0916-4_3

Bauman, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. SLON.

Beauducel, A., & Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *13*(2), 186–203. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_2

Bengtsson, E., & Teleman, B. (2019). Motivation, learning strategies and performance among business undergraduates at university colleges in Sweden. *Business, Management and Economics Engineering*, *17*(2), 111–133. https://doi.org/10.3846/bme.2019.10512

Bennett, S., Evans, T., & Riedle, J. (2007). Comparing academic motivation and accomplishments among traditional, nontraditional, and distance education college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, *12*(4), 154–161. https://doi.org/10.24839/1089-4136.JN12.4.154

Bergman, M. M. (Ed.). (2008). *Advances in mixed methods research: Theories and applications*. Sage Publications.

Billett, S. (2014). Integrating learning experiences across tertiary education and practice settings: A socio-personal account. *Educational Research Review*, *12*, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.01.002

Bláha, V. (1979). Seminář k 25. výročí založení Institutu PO SSM v Seči. *Pedagogika*, *1*, 82–83.

Boiché, J., & Sarazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique: Une étude prospective sur six mois. *Psychologie Française*, *52*(4), 417–430. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2007.02.002

Bonsaksen, T. (2018). Psychometric properties of the short ASSIST scales. *Uniped*, *41*(2), 164–181. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-02-07

Bourgeois, E. (2015, 28. září). *L'engagement en formation alpha chez des adultes en situation d'illettrisme. Quels enjeux? Quels defis?* Conférence donnée à l'occasion du 10e anniversaire du Comité Pilotage Alpha, Bruxelles.

Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes.* PUF.

Bourgeois, É., De Viron, F., Nils, F., Traversa, J., & Vertongen., G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes: Pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, *2*(20), 119–133. https://doi.org/10.3917/savo.020.0119

Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: Non-traditional students entering higher education. *Research papers in Education*, *16*(2), 141–160. https://doi.org/10.1080/02671520110037410

Boz, Y., & Boz, N. (2008). The reasons why chemist and mathematics teacher candidates want to become teachers. *Kastamonu Journal of Education*, *16*(1), 137–144. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1240652

Bozek, B., Raeymaeckers, P., & Spooren, P. (2017). Motivations to become a master in social work: A typology of students. *European Journal of Social Work*, *20*(3), 409–421. https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1283587

Bozick, R., & DeLuca, S. (2005). Better late than never? Delayed enrollment in the high school to college transition. *Social Forces*, *84*(1), 531–554. https://doi.org/10.1353/sof.2005.0089

Brahm, T., Jenert, T., & Wagner, D. (2017). The crucial first year: A longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. *Higher Education*, *73*(3), 459–478. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0095-8

Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique: Revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *81*(1), 115–131. https://doi.org/10.3917/cips.081.0115

Brücknerová, K. (2021a). Jak poznáme kvalitní kombinované studium? Pilíře kvality v hodnocení zralými studenty. *Studia paedagogica*, *26*(1), 125–144. https://doi.org/10.5817/SP2021-1-5

Brücknerová, K. (2021b). Význam vzájemného učení mezi studenty kombinovaného studia pro prevenci studijní neúspěšnosti. *Lifelong Learning*. *11*(1), 11–37. https://doi.org/10.11118/lifele20211101011

Brücknerová, K. (2021c). *Studují spolu. Vzájemné učení mezi vysokoškolskými studenty kombinovaných studií a možnosti jeho podpory.* Masarykova univerzita. https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9914-2021

Brücknerová, K., & Rabušicová, M. (2019). Netradiční vysokoškolští studenti: charakteristiky a potenciál odloženého studia. *Studia paedagogica*, *24*(1), 33–49. http://dx.doi.org/10.5817/SP2019-1-2

Brücknerová, K., Rozvadská, K., Knotová, D., Juhaňák, L., Rabušicová, M., & Novotný, P. (2021). Educational trajectories of nontraditional students: Stories behind the numbers. *Studia paedagogica*, *25*(4), 93–114. https://doi.org/10.5817/SP2020-4-5

Buergelt, P., Morgan, M., Julian, R., & Bedford, D. (2018, 7. listopadu). Migrating-a transformative process towards actualising authentic selves and lives. In *XIII Biennial Transformative Learning Conference* (pp. 197–199). Columbia University, New York, USA.

Bunce, L., & Bennett, M. (2019). A degree of studying? Approaches to learning and academic performance among student "consumers". *Active Learning in Higher Education*, (předběžně publikováno online). https://doi.org/10.1177/1469787419860204

Burke, C. T. (2014). *Biographical narrative interview method: Tracing graduates' futures.* SAGE Research Methods. https://dx.doi.org/10.4135/978144627305013510257

Burton, L. J., Taylor, J. A., Dowling, D. G., & Lawrence, J. (2009). Learning approaches, personality and concepts of knowledge of first-year students: Mature-age versus school leaver. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, *6*(1), 65–81.

Butcher, J. (2020). *Unheard: The voices of part-time adult learners*. Higher Education Policy Institute, Oxford.

Byram, M. (2002). *Education: The role of teaching and learning*. Routledge.

Campbell, A. (2010). Developing generic skills and attributes of international students: The (ir)relevance of the Australian university experience. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *32*(5), 487–497. https://doi.org/10.1080/1360080X.2010.511121

Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Éducation Permanente*, *136*, 119–131.

Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.

Catterall, M., & Ibbotson, P. (2000). Using projective techniques in education research. *British Educational Research Journal*, *26*(2), 245–256. https://doi.org/10.1080/01411920050000971

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. Jossey-Bass.

Cleveland-Innes, M. F., & Emes, C. (2005). Social and academic interaction in higher education contexts and the effect on deep learning. *NASPA Journal*, *42*(2), 241–262. https://doi.org/10.2202/1949-6605.1475

Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, *11*(1), 25–36. https://doi.org/10.1080/13538320500074915

Collaço, C. M. (2017). Increasing student engagement in higher education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *17*(4), 40–47. https://doi.org/10.1002/he.20233

Cook, A., Rushton, B. S., & Macintosh, K. A. (Eds.). (2008). *STAR – Strategies for student transition and retention*. University of Ulster.

Creed, P. A., French, J., & Hood, M. (2015). Working while studying at university: The relationship between work benefits and demands and engagement and well-being. *Journal of Vocational Behavior*, *86,* 48– 57. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.002

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

Crosling, G., Thomas, L., & Heagney M. (2008). *Improving student retention in higher education: The role of teaching and learning*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203935453

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. Josey-Bass.

Cuconato, M. (2016). Some reflections on the educational trajectories of migrant students in the European school systems. *Forum Sociológico*, *28*(2), 19–25. https://doi.org/10.4000/sociologico.1386

Culbertson, S. S., Mills, M. J., & Fullagar, C. J. (2012). Work engagement and work-family facilitation: Making homes happier through positive affective spillover. *Human Relations, 65*(9), 1155– 1177. https://doi.org/10.1177/0018726712440295

Čejková, I. (2017). Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: problém, nebo výzva? *Pedagogická orientace*, *27*(1), 160–180. https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-160

ČSÚ. (2010a, 15. března). *Historie a vývoj vysokého školství 1919–2008*: *Vysoké školství po únoru 1948*. https://www.czso.cz/csu/czso/historie-a-vyvoj-vysokeho-skolstvi-n-i46po3jjgu

ČSÚ. (2010b, 15. března). *Historie a vývoj vysokého školství 1919–2008*: *Vysoké školství od roku 1968 do roku 1989*. https://www.czso.cz/csu/czso/historie-a-vyvoj-vysokeho-skolstvi-n-i46po3jjgu

ČSÚ. (2010c, 15. března). *Historie a vývoj vysokého školství 1919–2008*: *Vysoké školy od roku 1989 do roku 2000*. https://www.czso.cz/csu/czso/historie-a-vyvoj-vysokeho-skolstvi-n-i46po3jjgu

ČSÚ. (2011, 15. března). *Historie a vývoj soukromého školství – 2010*. https://www.czso.cz/csu/czso/cri/historie-a-vyvoj-soukromeho-skolstvi-2010-o24eodq6ws

ČSÚ. (2019, 11. února). *Studenti a absolventi vysokých a vyšších odborných škol v ČR-2017*. https://www.czso.cz/csu/czso/studenti-a-absolventi-vysokych-a-vyssich-odbornych-skol-v-cr-2017

ČSÚ. (2020, 1. prosince). *Ročenky*. https://www.czso.cz/csu/czso/rocenky_souhrn

Daiva, T. (2017). The concept of nontraditional student. *Vocational Training: Research and Realities*, *28*(1), 40–60. https://doi.org/10.2478/vtrr-2018-0004

Darmody, M., Smyth, E., & Unger, M. (2008). Field of study and students' workload in higher education: Ireland and Austria in comparative perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, *49*(4–5), 329–346. https://doi.org/10.1177/0020715208093080

Davies, P., & Williams, J. (2001). For me or not for me? Fragility and risk in mature students' decision-making. *Higher Education Quarterly, 55*(2), 185–203. https://doi.org/10.1111/1468-2273.00182

De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2019). *The handbook of narrative analysis*. Wiley Blackwell.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivational. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). University of Nebrasca Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*(6), 627–668. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627

Deutsch, N. L., & Schmertz, B. (2011). "Starting from ground zero:" Constraints and experiences of adult women returning to college. *The Review of Higher Education, 34*(3), 477–504. https://doi.org/10.1353/rhe.2011.0002

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276

Donaldson, J., & Graham S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly, 50*, 24–40. https://doi.org/10.1177/074171369905000103

Dubar, C. (2000). *La formation professionnelle continue.* La Découverte.

Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách: etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. SLON.

Dvořáková, V. (2008). Jak uhlídat vysoké školství. *Listy, 2008*(3). http://www.listy.cz/archiv.php?cislo=083&clanek=030805

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1997). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 1017–1095). John Wiley & Sons, Inc.

Elder, G. H. Jr., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3–19). Springer. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276

Elman, C., & O'Rand, A. M. (2004). The race is to the swift: Socioeconomic origins, adult education, and wage attainment. *American Journal of Sociology, 110*(1), 123–160. https://doi.org/10.1086/386273

Entwistle, N., Mccune, V., & Tait, H. (2006). *ASSIST: Approaches and study skills inventory for students*. University of Edinburgh. https://doi.org/10.4324/9781410605986-5

Entwistle, N., McCune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within higher education: Analytic abstractions and everyday experience. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 103–136). Lawrence Erlbaum.

Entwistle, N., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, *15*(1), 33–48. https://doi.org/10.1007/BF03173165

European Higher Education Area [EHEA]. (2007, 18. května). *London Communiqué, 2007*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf

European Higher Education Area [EHEA]. (2009, 28. dubna). *Leuven Communiqué, 2009*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf

European Higher Education Area [EHEA]. (2012, 26. dubna). *Bucharest Communiqué, 2012*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf

European Higher Education Area [EHEA]. (n.d.). *Prague Communiqué, 2001*. https://www.ehea.info/page-lifelong-learning

Fairchild, E. E. (2003). Multiple roles of adult learners. *New Directions for Student Services, 102*, 11–16. https://doi.org/10.1002/ss.84

Fazey, D. M. A., & Fazey, J. A. (2001). The potential for autonomy in learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, *26*(3), 345–361. https://doi.org/10.1080/03075070120076309

Fleming, T., Johnston, R., Finnegan, F., Merill, B., Alheit, P., Bron, A., Kurantowicz, E., Nizinska, A., & West, L. (2009). *Access and retention: Experiences of non-traditional learners in higher education - A literature review*. European Lifelong Learning Project 2008-10. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2041.8642

Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.

Forbus, P., Newbold, J. J., & Mehta, S. S. (2011). A study of non-traditional and traditional students in terms of their time managment behaviors, stress factors and coping strategies. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 109–125.

Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Sage Publications.

Fučík, P., & Slepičková, L. (2014). Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií. *Aula*, *22*(1), 24–54.

Galeeva, R. B. (2016). SERVQUAL application and adaptation for educational service quality assessments in Russian higher education. *Quality Assurance in Education, 24*(3), 329–348. https://doi.org/10.1108/QAE-06-2015-0024

Gee, J. P., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism* (1st Ed.). Routledge. http://dx.doi.org/10.4324/9780429496127.

Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, *82*(1), 33–53. http://dx.doi.org/10.1080/00221546.2011.11779084

Goldrick-Rab, S. (2006). Following their every move: An investigation of social-class differences in college pathways. *Sociology of Education, 79*(1), 67–79. https://doi.org/10.1177/003804070607900104

Gopalan, N., Goodman, S., Hardy, A., & Jacobs, C. (2019). A fine balance: Understanding the influence of job, school and personal characteristics in predicting academic and job satisfaction amongst non-traditional students. *Journal of Education and Work, 32*(6-7), 570–585. https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673890

Gorard, S., Rees, G., Eevre, R., & Furlong, J. (1998). Learning trajectories: Travelling towards a learn-ing society? *International Journal of Lifelong Education, 17*(6), 400–410. https://doi.org/10.1080/0260137980170606

Gough, N. (1997). *Horizons, images and experiences. The research stories collection*. Deakin University.

Greenbaum, T. L. (1999). *Moderating focus groups: A practical guide for group facilitation*. Sage Publications.

Guo, J. (2018). Building bridges to student learning: Perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes among Chinese undergraduates. *Studies in Educational Evaluation*, *59*, 195–208. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.08.002

Hager, P. (2006). Nature and development of generic attributes. In P. J. Hager & S. Holland (Eds.), *Graduate attributes, learning and employability* (pp. 17–47). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5342-8_2

Harder, M. K., Dike, F. O., Firoozmand, F., Des Bouvrie, N., & Masika, R. J. (2021). Are those really transformative learning outcomes? Validating the relevance of a reliable process. *Journal of Cleaner Production, 285,* 125343. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.125343

Hart, N. K. (2003). Best practices in providing nontraditional students with both academic and financial support. *New Directions for Higher Education*, *2003*(121), 99–106. https://doi.org/10.1002/he.104

Hauschildt, K., Gwosc, C., & Vögtle, E. M. (2018). *Social and economic conditions of student life in Europe: Eurostudent VI 2016–2018*. German Centre for Higher Education Research and Science Studies.

Heagney, M., & Benson, R. (2017). How mature-age students succeed in higher education: Implications for institutional support. *Journal of Higher Education Policy and Management, 39*(3), 216–234. https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1300986

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology, 50*(3), 337–421. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062

Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M. S., Ashby, P., Mitchell, N., McIntyre, J., Cooper, D., Roper, T., Chambers, G. N., & Tomlinson, P. D. (2009). *Becoming a teacher: Teachers' experiences of initial teacher training*. University of Nottingham.

Holliman, A. J., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: A longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology*, *38*(6), 785–799. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426835

Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(3), 703–718. https://doi.org/10.1348/000709906X160778

Hostetler, A. J., Sweet, S., & Moen, P. (2007). Gendered career paths: A life course perspective on returning to school. *Sex Roles*, *56*(1), 85–103. https://doi.org/10.1007/s11199-006-9150-8

Hotár, V., Paška, P., & Perhács, J. (2000). *Výchova a vzdelávanie dospelých: Andragogika: Terminologický a výkladový slovník*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hu, S., Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education, 43*, 555–575. https://doi.org/10.1023/A:1020114231387

Husák, J., & Volkánová, M. (2012). Faktory ovlivňující rozhodování potencionálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání v kontextu soudobé znalostní společnosti. *Orbis scholae*, *6*(1), 53–67. https://doi.org/10.14712/23363177.2015.49

Chao, R., & Good, G. E. (2004). Nontraditional students' perspectives on college education: A qualitative study. *Journal of College Counseling*, *7*(1), 5–12. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2004.tb00253.x

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.

Chigerwe, M., Ilkiw, J. E., & Boudreaux, K. A. (2011). Influence of a veterinary curriculum on the approaches and study skills of veterinary medical students. *Journal of Veterinary Medical Education*, *38*(4), 384–394. https://doi.org/10.3138/jvme.38.4.384

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7

Christie, H., Munro, M., & Wager, F. (2005). "Day students" in higher education: Widening access students and successful transitions to university life. *International Studies in Sociology of Education*, *15*(1), 3–30. https://doi.org/10.1080/09620210500200129

Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, *33*(5), 567–581. https://doi.org/10.1080/03075070802373040

Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, *33*(5), 567–581. https://doi.org/10.1080/03075070802373040

Jacobs, J. A., & King, R. B. (2002). Age and college completion: A life-history analysis of women aged 15-44. *Sociology of Education, 75*(3), 211–230. https://doi.org/10.2307/3090266

Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 405–439). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50036-2

Jinkens, R. C. (2009). Nontraditional students: Who are they? *College Student Journal*, *43*(4), 979–987.

Johnson, G. C., & Watson, G. (2004). 'Oh gawd, how am I going to fit into this?': Producing [mature] first-year student identity. *Language and Education*, *18*(6), 474–487. https://doi.org/10.1080/09500780408666896

Jones, D. (2019). Modulations by nontraditional graduate students to overcome imposed withdrawal. *The Journal of Continuing Higher Education, 67*(2-3), 97–108. https://doi.org/10.1080/07377363.2019.1680265

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. Savoirs, 1(25), 69–86. https://doi.org/10.3917/savo.025.0069

Kahu, E. (2014). Increasing the emotional engagement of first year mature-aged distance students: Interest and belonging. *International Journal of the First Year in Higher Education, 5*(2), 45–55. https://www.fyhejournal.com/article/download/231/249/231-1-1465-1-10-20140731.pdf. https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v5i2.231

Kahu, E. R. (2012). From "loving it" to "freaking out" and back again: The engagement of a mature-aged distance student in their first semester at university. *Refereed Proceedings of the Manawatu Doctoral Research Symposium*, *2*, 59–66. http://mro.massey.ac.nz/10179/2645

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, *38*(5), 758–773. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development, 37*(1), 58–71. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197

Kahu, E. R., Picton, C., & Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: A longitudinal study of the first-year student experience in the educational interface. *Higher Education*, *79*(4), 657–673. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00429-w

Kahu, E. R., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2013). The engagement of mature distance students. *Higher Education Research & Development*, *32*(5), 791–804. https://doi.org/10.1080/07294360.2013.777036

Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, *39*(4), 481–497. https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895305

Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2013). *Focus groups*. Routledge.

Kasíková, H. (2015a). Proměna vysokoškolské výuky: Zkušenost s využitím kooperativních skupin. *Studia paedagogica*, *20*(2), 81–103.

Kasíková, H. (2015b). Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *Aula*, *20*(2), 81–103.

Kasworm, C. (2003). Adult meaning making in the undergraduate classroom. *Adult Education Quarterly, 53*(2), 81–98. https://doi.org/10.1177/0741713602238905

Kasworm, C. E. (2018). Adult students: A confusing world in undergraduate higher education. *The Journal of Continuing Higher Education*, *66*(2), 77–87. https://doi.org/10.1080/07377363.2018.1469077

Kasworm, C. E., & Bowles, T. A. (2012). Fostering transformative learning in higher edcuation settings. In E. W Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 388–407). John Wiley & Sons.

Kasworm, C. E., & Pike, G. R. (1994). Adult undergraduate students: Evaluating the appropriateness of a traditional model of academic performance. *Research in Higher Education, 35*(6), 689–710. https://doi.org/10.1007/BF02497082

Katedra špeciálnej pedagogiky: História katedry. (2015, 2. července). Univerzita Komenského v Bratislavě. http://www.fedu.uniba.sk/sucasti/katedry/katedra-specialnej-pedagogiky/historia-katedry

Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. SLON.

Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2004). Relationship between the employment of coping mechanisms and a sense of belonging for part-time students. *Educational Psychology, (24)*3, 345–357. https://doi.org/10.1080/0144341042000211689

Kember, D., Lee, K., & Li, N. (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education*, *20*(4), 326–341. https://doi.org/10.1080/02601370117754

Kepka, J. (Ed.). (2008). Šedesát let vysokoškolské přípravy učitelů v Plzni. Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni.

Kim, K. A. (2002). ERIC review: Exploring the meaning of „nontraditional" at the community college. *Community College Review*, *30*(1), 74–89. https://doi.org/10.1177/009155210203000104

Kimborough, D., Weaver G. C. (1999). Improving the background knowledge of non-traditional students. *Innovative Higher Education, 23*(3), 197–219. https://doi.org/10.1023/A:1022946501721

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, *16*(1), 103–121. https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023

Klaczynski, P. A., & Reese, H. W. (1991). Educational trajectory and "action orientation": Grade and track differences. *Journal of Youth and Adolescence, 20*(4), 441–462. https://doi.org/10.1007/BF01537185

Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 579–588. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.012

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Gulf Publishing Company.

Koris, R., & Nokelainen, P. (2015). The student-customer orientation questionnaire (SCOQ). *International Journal of Educational Management, 29*(10), 115–138. https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2013-0152

Kover, J. D., & Worrell, C. F. (2010). The influence of instumentality beliefs on intrinsic motivation: A study of high-achieving adolescents. *Journal of Advanced Academics, 21*, 470–498. https://doi.org/10.1177/1932202X1002100305

Kuh, G. D. (2001). *The National survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Framework & Psychometric Properties. https://centerofinquiry.org/wp-content/uploads/2017/04/conceptual_framework_2003.pdf

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *35*(2), 24–32. http://dx.doi.org/10.1080/00091380309604090

Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, *79*(5), 540–563. https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2011). *Student success in college: Creating conditions that matter*. John Wiley & Sons.

Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development*, *30*(2), 135–150. https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501329

Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 26*(2), 117–126. https://doi.org/10.1080/02607470050127036

Lacinová, L., Ježek, S., & Macek, P. (2016). *Cesty do dospělosti: psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Masarykova univerzita.

Leathwood, C., & O'Connell, P. (2003). 'It's a struggle': The construction of the 'new student' in higher education. *Journal of Education Policy*, *18*(6), 597–615. http://dx.doi.org/10.1080/0268093032000145863

Lee, K., Choi, H., & Cho, Y. H. (2019). Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning. *The Internet and Higher Education*, *41*, 25–33. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.12.001

Lee, T. K., Wickrama, K. A. S., O'Neal, C. W., & Prado, G. (2018). Identifying diverse life transition patterns from adolescence to young adulthood: The influence of early socioeconomic context. *Social Science Research, 70*, 212–228. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.12.001

Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(3), 249–262. https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6

Li, P., & Pan, G. (2009). The relationship between motivation and achievement: A survey of the study motivation of English majors in Qingdao Agricultural University. *English Language Teaching, 2*(1), 123–128. https://doi.org/10.5539/elt.v2n1p123

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Applied social research methods, Vol. 47. Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781412985253

Lorenzová, J. (2020). Motivace studentů a absolventů ke studiu oboru sociální pedagogika – mezi osobním rozvojem a službou? *Studia paedagogica, 25*(1), 79–105. https://doi.org/10.5817/SP2020-1-4

Lowe, J., & Gayle, V. (2007). Exploring the work/life/study balance: The experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, *31*(3), 225–238. https://doi.org/10.1080/03098770701424942

Mallman, M., & Lee, H. (2016). Stigmatised learners: Mature-age students negotiating university culture. *British Journal of Sociology of Education*, *37*(5), 684–701. https://doi.org/10.1080/01425692.2014.973017

Masarykova univerzita. (2021). *Počty studentů MU (UJEP) od založení univerzity v roce 1919*. Archív Masarykovy univerzity. https://www.archiv.muni.cz/historie-masarykovy-univerzity/historie-univerzity/pocty-studentu-od-zalozeni-mu

Matějů, P. (1991). Kdo získal a kdo ztratil v socialistické redistribuci: Čtyřicet let vývoje vzdělanostních nerovností v Československu/Who gains and who loses in a socialist redistribution? Forty years of development of educational inequality in Czechoslovakia. *Sociologický Časopis/Czech Sociological Review*, *25*(1), 13–38. https://www.jstor.org/stable/41130671

Mauno, S., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2018). Children's life satisfaction: The roles of mothers' work engagement and recovery from work. *Journal of Happiness Studies, 19*(5), 1373–1393. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9878-6

Mayer, K. U. (2009). New directions in life course research. *Annual Review of Sociology, 35*, 413–433. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134619

Mazouch, P., Ptáčková, V., Fischer, J., & Hulík, V. (2018). Students who have unsuccessfully studied in the past-Analysis of causes. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, *11*(3), 65–71. https://doi.org/10.7160/eriesj.2018.110303

McInnis, C., Griffin, P., James, R., & Coates, H. (2001). *Development of the course experience questionnaire (CEQ)*. The University of Melbourne. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.623.6651&rep=rep1&type=pdf

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. (2007). Learning in adulthood (3rd Ed.). Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education, 1,* 58–63. https://doi.org/10.1177/1541344603252172

Milesi, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility, 28*(1), 23–44. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.002

Mills, M. J., Culbertson, S. S., & Fullagar, C. J. (2012). Conceptualizing and measuring engagement: An analysis of the Utrecht Work Engagement Scale. *Journal of Happiness Studies, 13*(3), 519–545. https://doi.org/10.1007/s10902-011-9277-3

Ministerstvo školství a kultury. (1962). Věstník ministerstva školství a kultury z 10. června 1962. *Věštník ministerstva školství a kultury*, *18*(16), 217–228.

Monaghan, D. B. (2020). College-going trajectories across early adulthood: An inquiry using sequence analysis. *The Journal of Higher Education, 91*(3), 402–432. https://doi.org/10.1080/0 0221546.2019.1647584

Moneta, G. B., & Spada, M. M. (2009). Coping as a mediator of the relationships between trait intrinsic and extrinsic motivation and approaches to studying during academic exam preparation. *Personality and Individual Differences*, *46*(5), 664–669. https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.012

Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781412984287

Mouw, T. (2005). Sequences of early adult transitions: A look at variability and consequences. In R. A. Settersten, Jr., F. F. Furstenberg, Jr., & R. G. Rumbaut (Eds.), *On the frontier of adulthood* (pp. 256–291). University of Chicago Press.

MŠ ČSR, & MŠ SSR. (1976). *Další rozvoj československé vzdělávací soustavy*. Státní pedagogické nakladatelství.

MŠMT. (2019). *Monitorovací ukazatele MŠMT*. https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/monitorovaci-ukazatele

MŠMT. (2019, 19. září). *Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů*. https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/

MŠMT. (2020). *Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021*. https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/strategicky-zamer-ministerstva-pro-oblast-vs-na-obdobi-od

MŠMT. (2021). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele

MUNI. (2021). *Dlouhodobý výzkum – Na cestě za studiem*. Masarykova univerzita. https://strategie.rect.muni.cz/cs/studentske-pruzkumy/na-ceste-studiem

Murdoch-Eaton, D., & Whittle, S. (2012). Generic skills in medical education: Developing the tools for successful lifelong learning. *Medical Education, 46*(1), 120–128. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04065.x

Murphy, H., & Roopchand, N. (2003). Intrinsic motivation and self-esteem in traditional and mature students at a post-1992 university in the North-east of England. *Educational Studies, 29*(2-3), 243–259. https://doi.org/10.1080/03055690303278

Murphy, M., & Fleming, T. (2000). Between common and college knowledge: Exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education, 22*(1), 77–93. https://doi.org/10.1080/713695718

Nařízení vlády č. 275/2016 Sb., Nařízení vlády ze dne 24. srpna 2016 o oblastech vzdělávání ve vysokém školství. (2016). http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=61035

Nils, F., & Vertongen, G. (2010, 21. ledna). Les motifs de reprise d'études universitaires en fonction du niveau des programmes: Développement professionnel, motifs identitaires, vocationnels et/ou intérêt intrinsèque? *21ème colloque de l'ADMEE-Europe*. Louvain-la-Neuve, Francie.

Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště. Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Masarykova univerzita.

Novotný, P., Brücknerová, K., Juhaňák, L., & Rozvadská, K. (2019). Driven to be a non-traditional student: Measurement of the academic motivation scale with adult learners after their transition to university. *Studia paedagogica, 24*(2), 109–135. http://dx.doi.org/10.5817/SP2019-2-5

OECD. (2006). *Education at a glance*. OECD Publishing. http://www.oecd.org/ document/

OECD. (2008). *Thematic review of tertiary education: Synthesis report*. OECD Publishing.

Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology, 6*(2), 142–153. https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847

Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2014). On being grateful and kind: Results of two randomized controlled trials on study-related emotions and academic engagement. *The Journal of Psychology, 148*(1), 37–60. https://doi.org/10.1080/00223980.2012.742854

Pabian, P. (2008). Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Trowa. *Aula, 16*(2), 31–40.

Pabian, P. (2012). Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr „přístupů k učení". *Aula, 1*(1)48–77.

Pearce, N. (2017). Exploring the learning experiences of older mature undergraduate students. *Widening Participation and Lifelong Learning*, *19*(1), 59–76. https://doi.org/10.5456/WPLL.19.1.59

Pech, V. (1952). Metody práce ve státních kursech pro přípravu pracujících na vysoké školy. *Pedagogika,* 2(8–9), 441–454.

Petrusek, M., Maříková, H., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Karolinum.

Picton, C., Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). 'Hardworking, determined and happy': First-year students' understanding and experience of success. *Higher Education Research & Development, 37*(6), 1260–1273. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1478803

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *8*(1), 5–23. https://doi.org/10.1080/0951839950080103

Pons-Desoutter, M. (2018). *Les adultes en reprise d'études: L'engagement dans une formation universitaire*. Université de Bretagne Occidentale.

Pop, M. M., & Turner, J. E. (2009). To be or not to be… a teacher? Exploring levels of commitment related to perceptions of teaching among students enrolled in a teacher education program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(6), 683–700. https://doi.org/10.1080/13540600903357017

Potter, J. & Ferguson, C. (2003). *Canada's innovation strategy and lifelong learning: Facilitating adult learning in Canada*. University of New Brunswick, College of Extended Learning.

Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Grada.

Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace, 19*(2), 89–105.

Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.). (2008). *Učíme se po celý život?* Masarykova univerzita.

Rabušicová, M., Rabušic, L, & Šeďová, K. (2008). Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In M. Rabušicová & L. Rabušic (Eds.), *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* (s. 97–111). Masarykova univerzita.

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education, 16*(2), 129–150. https://doi.org/10.1080/03075079112331382944

Read, B., Archer, L., & Leathwood, C. (2003). Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 university. *Studies in Higher Education*, *28*(3), 261–277. http://dx.doi.org/10.1080/03075070309290

Remenick, L. (2019). Services and support for nontraditional students in higher education: A historical literature review. *Journal of Adult and Continuing Education*, *25*(1), 113–130. https://doi.org/10.1177/1477971419842880

Rendón, L. I., Jalomo, R. E., & Nora, A. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 127–156). Vanderbilt University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv176kvf4.10

Richardson, J. T. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, *20*(1), 5–17. https://doi.org/10.1080/03075079512331381760

Roberts, S. (2011). Traditional practice for non-traditional students? Examining the role of pedagogy in higher education retention. *Journal of Further and Higher Education, 35*(2), 183–199. http://doi.org/10.1080/0309877X.2010.540320

Rochmawati, E., Rahayu, G. R., & Kumara, A. (2014). Educational environment and approaches to learning of undergraduate nursing students in an Indonesian school of nursing. *Nurse Education in Practice*, *14*(6), 729–733. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2014.08.009

Roksa, J., & Velez, M. (2012). A late start: Delayed entry, life course transitions and bachelor's degree completion. *Social Forces, 90*(3), 769–794. https://doi.org/10.1093/sf/sor018

Rosário, P., Pereira, A., Núñez, J. C., Cunha, J., Fuentes, S., Polydoro, S., Gaeta, M., & Fernández, E. (2014). An explanatory model of the intention to continue studying among non-traditional university students. *Psicothema*, *26*(1), 84–90. https://doi.org/10.7334/psicothema2013.176

Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The Narrative Study of Lives*, *1*(1), 59–91.

Rosenthal, G. (2004). Biographical research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 48–64). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781848608191.d7

Rotter, J. (1966). Generalized experiences for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*(1), 1–28. https://doi.org/10.1037/h0092976

Rozvadská, K. (2021). Identity struggles of adult returners. *Studia Paedagogica*, *25*(4), 183–199. http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-4-9

Rozvadská, K., & Novotný, P. (2019). The structure of non-traditional students' motives for entering higher education. *Form@ re-Open Journal per la Formazione in Rete, 19*(2), 133–148. https://doi.org/10.13128/formare-25262

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of school motivation* (pp. 171–196). Routledge.

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology, 9*(4), 701–728. https://doi.org/10.1017/s0954579497001405

Ryška, R., & Zelenka, M. (2018). Charakteristiky vysokoškolského vzdělávání a profesní úspěch. *Orbis scholae*, *5*(1), 71–94. https://doi.org/10.14712/23363177.2018.75

Saar, E., Täht, K., & Roosalu, T. (2014). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *Higher Education, 68*(5), 691–710. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9739-8

Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping, 23*(1), 53–70. https://doi.org/10.1080/10615800802609965.

Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, *8*(4), 443–451. https://doi.org/10.1007/BF01680533

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137–151. https://doi.org/10.1111/bjep.12018

Santos, L., Bago, J., Baptista, A. V., Ambrósio, S., Fonseca, H. M., & Quintas, H. (2016). Academic success of mature students in higher education: A Portuguese case study. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 7*(1), 57–73. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9079

Sbírka zákonů Československé socialistické republiky. (1962). https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=l

Scott, L. M., & Lewis, C. W. (2012). Nontraditional college students: Assumptions, perceptions, and directions for a meaningful academic experience. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, *6*(4), 1–10. https://doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v06i04/52068

Scott-Clayton, J. (2012). *What explains trends in labor supply among U.S. undergraduates, 1970-2009?* (NBER Working Paper No. 17744). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w17744

Shanahan, M. J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective. *Annual Review of Sociology, 26*, 667–692. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.667

Shaskova, S. N. (2010). The transformation of the motivation sphere as a factor in formation of the professional and personality qualities of graduates of higher educational. *Russian Education and Society, 52*(2), 19–36. https://doi.org/10.2753/RES1060-9393520202

Shillingford, S., & Karlin, N. J. (2013). The role of intrinsic motivation in the academic pursuits of nontraditional students. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, *25*(3), 91–102. https://doi.org/10.1002/nha3.20033

Shymon, M. (2020). *B-creative: Karty s příběhy*. B-creative. https://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-karty-s-pribehy--storytelling-cards

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701–716. https://doi.org/10.1177/0013164405282471

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *33*(5), 464–481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005003

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002b). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*(1), 71–92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Schlenker, B. R., Schlenker, P. A., & Schlenker, K. A. (2013). Antecedents of academic engagement and the implications for college grades. *Learning and Individual Differences*, *27*, 75–81. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.014

Schuetze, H. G. (2014). From adults to non-traditional students to lifelong learners in higher education: Changing contexts and perspectives. *Journal of Adult and Continuing Education*, *20*(2), 37–55. https://dx.doi.org/10.7227/JACE.20.2.4

Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, *44*(3–4), 309–327. http://dx.doi.org/10.1023/A:1019898114335

Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. SLON.

Simonová, N., & Hamplová, D. (2016). Další vzdělávání dospělých v České republice – kdo se ho účastní a s jakými důsledky? *Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 52*(1), 3–26. https://doi.org/10.13060/00380288.2016.52.1.240

Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, *15*(4), 979–994. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9459-2

Slowey, M., & Schuetze, H. G. (2000). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Eds.), *Higher education and lifelong learners: International perspectives on change* (pp. 1–34). Routledge.

Směrnice o kvalifikaci výchovných pracovníků na školách a výchovných zařízeních ze dne 22. srpna 1972. (1972). ASPI Wolters Kluver.

Sogunro, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Adult Education*, *4*(1), 22–37. https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22

Sogunro, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Adult Education, 4*(1), 22–37. https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22

Solomonides, I. (2012). A critique of the nexus between student engagement and lifelong learning. *International Journal of Continuing Education & Lifelong Learning, 5*(1), 65–82.

Souto-Otero, M., & Whitworth, A. (2017). Adult participation in higher education and the 'knowledge economy': A cross-national analysis of patterns of delayed participation in HE across 15 European countries. *British Journal of Sociology of Education*, *38*(6), 763–781. http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2016.1158639

Steen-Utheim, A. T., & Foldnes, N. (2018). A qualitative investigation of student engagement in a flipped classroom. *Teaching in Higher Education, 23*(3), 307–324. https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379481

Stella, T. (2001). What have we learnt about student learning?: A review of the research on study approach and style. *Kybernetes*, *30*(7/8), 955–969. https://doi.org/10.1108/EUM0000000005918

Stone, C., & O'Shea, S. E. (2013). Time, money, leisure and guilt – the gendered challenges of higher education for mature-age students. *Australian Journal of Adult Learning, 53*(1), 95–116.

Stuckey, H. L., Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles. *Journal of Transformative Education*, *11*(4), 211–228. https://doi.org/10.1177/1541344614540335

Šeďová, K. (2014). Narativní analýza jako metoda zkoumání školního humoru. In K. Šeďová (Ed.), *Humor ve škole*, (s. 55–72). MUNI Press.

Šeďová, K., & Novotný, P. (2006). Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, *56*(2), 140–151.

Šeďová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica, 21*(1), 9–34. https://doi.org/10.5817/SP2016-1-2

Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj. Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. SLON.

Šimek, D. (2007). Plíživá změna. *Andragogika*, *8*(4), 8–9.

Štverák, V. (1983). *Stručné dějiny pedagogiky*. SPN.

Tait, H., Entwistle, N., & Mccune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the approaches to studying inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving students as learners* (pp. 103–136). Oxford Brookes University.

Taniguchi, H., & Kaufman, G. (2005). Degree completion among nontraditional college students. *Social Science Quarterly*, *86*(4), 912–927. https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2005.00363.x

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *39*(4), 342–358. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, *17*(4), 423–442. https://doi.org/10.1080/02680930210140257

Thunborg, C., & Bron, A. (2019). Being in constant transition or recurrent formation: Non-traditional graduates' life transitions before, during and after higher education in Sweden. *Studies in the Education of Adults, 51*(1), 36–54. https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523102

Tight, M. (2012). *Researching Higher Education*. Open University Press.

Tight, M. (2018). Higher education research: The developing field. Bloomsbury Publishing. https://doi.org/10.5040/9781474283779

Tilley, B. P. (2014). What makes a student non-traditional? A comparison of students over and under age 25 in online, accelerated psychology courses. *Psychology Learning & Teaching*, *13*(2), 95–106. https://doi.org/10.2304/plat.2014.13.2.95

Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education, 59*(4), 438–455. https://doi.org/10.2307/1981920

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, *68*(6), 599–623. https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003

Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education, 29*(1), 49–61. https://doi.org/10.1080/01425690701737457

Tones, M., Fraser, J., Elder, R., & White, K. M. (2009). Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background. *Higher Education*, *58*(4), 505–529. https://doi.org/10.1007/s10734-009-9208-y

Toynton, R. (2005). Degrees of disciplinarity in equipping mature students in higher education for engagement and success in lifelong learning. *Active Learning in Higher Education, 6*(2), 106–117. https://doi.org/10.1177/1469787405054236

Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Carnegie Commission on Higher Education.

Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13

Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: An empirical study. *Quality Assurance in Education, 18*(3), 227–244. https://doi.org/10.1108/09684881011058669

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2015). Cross-lagged associations between study and work engagement dimensions during young adulthood. *The Journal of Positive Psychology, 10*(4), 346–358. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.983958

Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. In R. J. Vallerand & E. E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 411–414). Éditions études vivantes – Vigot.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology, 49*(3), 257–262. https://doi.org/10.1037/a0012804

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003–1017. https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, *53*(1), 159–172. https://doi.org/10.1177/0013164493053001018

van Rhijn, T. M., Lero, D. S., Bridge, K., & Fritz, V. A. (2016). Unmet needs: Challenges to success from the perspectives of mature university students. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, *28*(1), 29–47. https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/4704

Vertongen, G., Bourgeois, É., Nils, F., de Viron, F., & Traversa, J. (2012). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle, 38*(1), 1–18. https://doi.org/10.4000/osp.1829

Viau, R. (2001). La motivation: Condition essentielle de réussite. In J. C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Éduquer et former* (pp. 113–121). Éditions Sciences Humaines.

Vizoso, C., Rodríguez, C., & Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development, 37*(7), 1515–1529. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1504006

Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách*. Sociologické nakladatelství.

Vyhláška č. 59/1985 Sb., Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o určení školských zařízení, ve kterých mají pedagogičtí pracovníci postavení učitele. (1985). https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=59&r=1985

Vyhláška č. 60/1985 Sb., Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o doplňujícím studiu studentů vysokých škol a středních škol pro získání pedagogické způsobilosti. (1985). https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=60&r=1985

Vyhláška č. 61/1985 Sb., Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. (1985). https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=61&r=1985

Vychová, H. (2010). *Best Practices ve vzdělávání dospělých – příklady ze zahraničí*. VÚPSV.

Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *The Review of Higher Education*, *27*(1), 45–73. https://doi.org/10.1353/rhe.2003.0044

Walsemann, K. M., Hummer, R. A., & Hayward, M. D. (2018). Heterogeneity in educational pathways and the health behavior of US young adults. *Population Research and Policy Review, 37*(3), 343–366. https://doi.org/10.1007/s11113-018-9463-7

Webber, L. (2017). Women, higher education and family capital: 'I could not have done it without my family!'. *Research in Post-Compulsory Education, 22*(3), 409–420. https://doi.org/10.1080/13596748.2017.1358521

Webber, L., & Dismore, H. (2020). Mothers and higher education: Balancing time, study and space. *Journal of Further and Higher Education*, (předběžně publikováno online). https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1820458

Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203946268

Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods.* Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781849209717

Wertz, F. J. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. Guilford Press.

Wiese, B. S., & Salmela-Aro, K. (2008). Goal conflict and facilitation as predictors of work–family satisfaction and engagement. *Journal of Vocational Behavior, 73*(3), 490– 497. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.09.007

Wiliams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivic approach*. Cambridge University Press.

Wilson, K. L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, *22*(1), 33–53. https://doi.org/10.1080/03075079712331381121

Witkowsky, P., Mendez, S., Ogunbowo, O., Clayton, G., & Hernandez, N. (2016). Nontraditional student perceptions of collegiate inclusion. *The Journal of Continuing Higher Education, 64*(1), 30–41. https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1130581

Wolfe, D. M., & Kolb, D. A. (1980). Career development, personal growth, and experimental learning. In J. W. Springer (Ed.), *Issues in career and human resource development* (pp. 1–11). American Society for Training and Development.

Wong, B. (2018). By chance or by plan?: The academic success of nontraditional students in higher education. *AERA Open*, *4*(2), 1–14. https://doi.org/10.1177/2332858418782195

Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher Education*, *75*(4), 589–605. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9

Yorke, M., & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK, Final Report*. The Higher Education Academy.

Zákon č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách. (1998). https://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach

Zákon č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách. (1998). https://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach

Zákon č. 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). (1953). https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=31&r=1953

Zákon č. 39/1980 Sb., Zákon o vysokých školách. (1980). https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=39&r=1980

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004). https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=563&r=2004

Zákon č. 58/1950 Sb., Zákon o vysokých školách. (1950). https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=58&r=1950

Zákon č. 94/1963 Sb., Zákon o rodině. (1963). https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=94&r=1963

Zákonné opatření č. 166/1964 Sb., Zákonné opatření předsednictva Národního shromáždění o pedagogických fakultách. (1964). https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=166&r=1964

Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *71*(1), 115–132. https://doi.org/10.1348/000709901158424

Zhao, C. M., & Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, *45*(2), 115–138. https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000015692.88534.de

Zounek, J., Novotný, P., Knotová, D., & Čiháček, V. (2006). Vzdělávací nabídka pro dospělé v České republice. *Pedagogika*, *56*(2), 152–163.

Zounek, J., Šimáně, M., & Knotová, D. (2017). *Socialistická škola pohledem pamětníků*. Wolters Kluver.

Zuzovsky, R., & Donitsa-Schmid, S. (2014). Turning to teaching: Second career student teachers' intentions, motivations, and perceptions about the teaching profession. *International Education Research, 2*(3), 1–17. https://doi.org/10.12735/ier.v2i3p01

Netradiční studenti
pedagogických oborů na českých vysokých školách

Petr Novotný, Karla Brücknerová, Milada Rabušicová,
Libor Juhaňák, Dana Knotová, Katarína Rozvadská

Grafická úprava a sazba: Mgr. Lukáš Pevný
Jazyková korektura: PhDr. Květoslava Klímová, Ph.D.
Překlad: Mgr. Katarína Rozvadská

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
1., elektronické vydání, 2021

ISBN 978-80-210-9974-6

Vysoké školy dnes musí počítat s dospělými studenty, kteří se rozhodli jít po jiné vzdělávací dráze než většina ostatních. Netradiční studenti sice tvoří menšinu studentů, ale nejsou na vysokých školách marginální skupinou.

Tato monografie má ambici zodpovědět mnohé otázky týkající se netradičních studentů, respektive netradičních studentů pedagogických oborů. Co stojí za rozhodnutím dospělé ženy či dospělého muže vstoupit po určité přestávce do studia pedagogického oboru na vysoké škole? Proč nepokračovali ve studiu jako většina ostatních, tedy hned po ukončení střední školy? Jaké mají motivy ke změně ve svých životech? Co je přivedlo k myšlence začít znovu studovat? A jak studium zvládají a prožívají?

Autoři knihy postupují od motivů netradičních studentů pedagogických oborů ke vstupu do studia, k tomu, jak studují, co jim činí obtíže, jak se s různými překážkami vyrovnávají, jak se ve studiu angažují, jak svoje studium vnímají a co pro ně studium znamená. Netradiční studenti jsou v této monografii těmi, kteří svými postoji v mnoha ohledech nejlépe naplňují myšlenku celoživotního učení.

Kniha je přínosná, inspirativní a zároveň motivuje (a mnohdy i provokuje) k hlubšímu zamyšlení. Osloví nejen odborníky, ale všechny, kteří se o téma zajímají. Mimo jiné proto, že se autorům podařilo propojit originální výsledky jednotlivých fází výzkumu a integrovat jejich závěry do smysluplného celku.

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Kniha má všechny předpoklady pro to, aby se stala autoritativním zdrojem pro další diskusi o tématu, jež patří v oblasti vzdělávání dospělých k těm nejperspektivnějším. Zřejmé jsou rovněž přesahy k vysokoškolské pedagogice – v rovině konceptualizace, výzkumu i využití v praxi.

doc. PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

MUNI
PRESS