

# **Vliv rodiny na přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání**

Kateřina Valtová

---

Bakalářská práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina Valtová**  
Osobní číslo: **H12519**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů  
v neziskové sféře**  
Forma studia: **kombinovaná**  
  
Téma práce: **Vliv rodiny na přístup dospělého člověka k dalšímu  
vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzdělávání dospělých, rodiny a výchovy, sociální psychologie a andragogiky.**

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

**Realizace kvalitativního výzkumu, sběr dat metodou rozhovorů.**

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

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.**

**HOMOLA, Miloslav. Motivace lidského chování. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, 356 s.**

**CAKIRPALOGLU, Panajotis. Psychologie hodnot. Olomouc: Votobia, 2004, 427 s. ISBN-80-7720-195-6.**

**GIDDENS, Anthony. Sociologie. Vyd. 1. Praha: Argo 1999, 595 s. ISBN-80-7203-124-4.**

**HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.**

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Krausová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **9. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 9. ledna 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 26.2.2015



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

<sup>2)</sup> Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se primárně zabývá vlivem rodiny na přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání. V teoretické části je rozebírána problematika vzdělávání dospělých včetně motivace a bariér, na tuto část práce navazuje kapitola věnovaná socializaci, sociálnímu učení, rodině a výchově. Další obsáhlou částí je kapitola o motivaci a jejích zdrojích, jako jsou návyky, hodnoty, zájmy, postoje a ideály. Praktická část obsahuje popis výzkumného projektu a výsledky výzkumu. Jsou zde prezentovány přepisy rozhovorů, doplněné o interpretaci získaných jevů.

Klíčová slova: vzdělávání dospělých, další vzdělávání, socializace, sociální učení, rodina, výchova, škola, motivace, hodnoty a postoje

## **ABSTRACT**

The thesis primarily deals with influence of a family on an attitude of an adult to lifelong learning. The issue of adult education including the motivation and barriers are analyzed in the theoretical part. Then there follows a chapter dedicated to socialization, social learning, family and education. Another extensive part is a chapter about motivation and its resources such as habits, values, hobbies, attitudes and ideals. Practical part contains a description of a research project and its results. Transcriptions of a dialogue supplemented by an interpretation of acquired phenomena are presented here.

Keywords: Adult education, lifelong learning, socialization, social-cognitive learning, family, education, school, motivation, values and attitudes

Ráda bych poděkovala Mgr. Janě Krausové, Ph.D. za její odborné vedení, podporu, cenné rady, vstřícnost i připomínky, které byly pro mě velkým přínosem při zpracování mé bakalářské práce.

Dále bych zde chtěla poděkovat všem informantům, kteří byli ochotni mi poskytnout informace o sobě samých a svých rodinách.

A na závěr moje velké díky patří mé celé rodině, která mi byla celou dobu oporou při mé cestě za svým snem.

*„Učení je naším celoživotním osudem“*

*Jiří Plamínek*

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

# OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>                                       | <b>10</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                         | <b>11</b> |
| <b>1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b> | <b>12</b> |
| 1.1 FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....                | 12        |
| 1.2 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....              | 13        |
| 1.2.1 Profesní vzdělávání dospělých .....              | 13        |
| 1.2.2 Zájmové vzdělávání dospělých .....               | 14        |
| 1.2.3 Občanské vzdělávání dospělých.....               | 16        |
| 1.2.4 Rodinné vzdělávání dospělých.....                | 16        |
| 1.3 DOSPĚLÍ A INFORMÁLNÍ UČENÍ .....                   | 17        |
| 1.4 MOTIVACE A BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....   | 18        |
| <b>2 SOCIALIZACE .....</b>                             | <b>20</b> |
| 2.1 SOCIALIZACE A SOCIÁLNÍ UČENÍ.....                  | 21        |
| 2.2 SOCIALIZAČNÍ ČINITELÉ – RODINA A ŠKOLA .....       | 23        |
| 2.2.1 Výchova.....                                     | 24        |
| <b>3 MOTIVACE.....</b>                                 | <b>26</b> |
| 3.1 POTŘEBY A NÁVYKY JAKO ZDROJ MOTIVACE.....          | 27        |
| 3.2 ZÁJMY JAKO ZDROJ MOTIVACE .....                    | 28        |
| 3.3 HODNOTY JAKO ZDROJ MOTIVACE.....                   | 29        |
| 3.4 POSTOJE A IDEÁLY JAKO ZDROJ MOTIVACE .....         | 31        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>                         | <b>32</b> |
| <b>4 VÝZKUM.....</b>                                   | <b>33</b> |
| 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....                             | 33        |
| 4.2 CÍL VÝZKUMU .....                                  | 33        |
| 4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....                               | 33        |
| 4.4 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A METODA SBĚRU DAT.....         | 34        |
| 4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A PŘEDSTAVENÍ INFORMANTŮ .....     | 35        |
| <b>5 REALIZACE VÝZKUMU .....</b>                       | <b>37</b> |
| 5.1 METODA ANALÝZY DAT .....                           | 37        |
| <b>6 INTERPRETACE VÝZKUMU .....</b>                    | <b>39</b> |
| 6.1 I. ZAŠTÍTĚNÍ KATEGORIÍ – „VZDĚLÁVÁNÍ“ .....        | 41        |
| 6.1.1 Kategorie č. 1 „Rozšířené obzory“ .....          | 41        |
| 6.1.2 Kategorie č. 2 „Aby mi neujel vlak“ .....        | 45        |
| 6.1.3 Kategorie č. 3 „A co dál?“ .....                 | 49        |



|         |   |           |
|---------|---|-----------|
| 6.2     | II. ZAŠTÍTĚNÍ KATEGORIÍ – „RODINA“ .....                      | 52        |
| 6.2.1   | Kategorie č. 4 „Když už to děláš, tak to dělej pořádně“ ..... | 52        |
| 6.2.2   | Kategorie č. 5 „Tady ta výchova trošičku selhala“ .....       | 57        |
| 6.2.2.1 | Subkategorie „Prvorozená“ .....                               | 62        |
| 6.3     | III. ZAŠTÍTĚNÍ KATEGORIÍ – „JSEM, KDO JSEM“ .....             | 65        |
| 6.3.1   | Kategorie č. 6 „Formování“ .....                              | 65        |
| 6.3.2   | Kategorie č. 7 „Chtěl bych být dobrým člověkem“ .....         | 69        |
| 6.4     | SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....                                | 72        |
|         | <b>ZÁVĚR .....</b>  | <b>77</b> |
|         | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>                         | <b>78</b> |
|         | <b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>                                   | <b>80</b> |
|         | <b>SEZNAM TABULEK.....</b>                                    | <b>81</b> |
|         | <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                                     | <b>82</b> |

## ÚVOD

Vzdělání bylo vždy určitou možnou zárukou kvality našeho budoucího života, prostřednictvím vzdělání jsme si „předurčovali“ svoji budoucnost.

V dnešní době, kdy se neustále posunuje hranice pro odchod do důchodu, v době, kdy mnoho dospělých jedinců v produktivním věku má stále větší problém najít si práci, stává se čím dál více aktuální a i velmi diskutované téma dalšího vzdělávání dospělých. Naše současná populace čtyřicátníků a padesátníků vyrůstala a byla vychovávána v době komunismu, kdy možnosti dalšího vzdělávání dospělých byly minimální. Bohužel i dnešní požadavky na zaměstnance a standardy firem ne vždy korespondují s tím, co jim my zaměstnanci dokážeme nabídnout. Začínáme si více uvědomovat nutnost dalšího vzdělávání se a to nejen z důvodu větší „atraktivnosti“ na trhu práce, ale často i z důvodu vnitřní potřeby neustálého růstu, rozšiřování si svých kompetencí a dovedností.

Každého z nás ovlivňuje prostředí, ve kterém vyrůstá, naše rodina, škola, přátelé a další. Stejně tak si každý z nás nese s sebou celý život své vzorce chování, z nichž některé přejímáme právě od svých rodičů a autorit, které nás ovlivňují například i při výběru dalšího vzdělání a mají vliv na náš přístup, naši motivaci, zájmy, postoje, hodnoty a ideály, aniž bychom si to uvědomovali. A právě vlivu primární rodiny na přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání se chceme věnovat v této bakalářské práci a pokusit se zjistit v praktické výzkumné části této práce, zda existuje určitá paralela mezi vlivem rodiny, především výchovou, hodnotami a vzory, a naším přístupem, motivací v dospělosti k dalšímu vzdělávání se.

V teoretické části se v první kapitole věnujeme vzdělávání dospělých ve všech jeho rovinách, dále pak v kontextu motivace dospělého člověka k dalšímu vzdělávání se, rozebíráme i možné pozitivní a negativní vlivy na motivaci, ale i bariéry k dalšímu vzdělávání dospělých. V druhé kapitole teoretické části se zabýváme socializací, sociálním učením, rodinou a výchovou, v třetí kapitole se věnujeme problematice samotné motivace a jejím zdrojům jako jsou návyky, hodnoty, postoje a ideály.

V praktické části bakalářské práce pak navazujeme na problematiku popsanou v teoretické části a to výzkumem pěti informantů metodou polostrukturovaných rozhovorů, s cílem zjistit jejich názor, zda měla rodina, jako jeden z nejdůležitějších socializačních činitelů, vliv na jejich přístup a motivaci jako dospělého člověka k dalšímu vzdělávání se.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Vzdělávání působí na vývoj člověka a jeho celosvětový názor, je to hodnota, která je prostředkem i cílem k seberealizaci osobnosti a zároveň vzdělání – seberealizování jedinci vlastní autoritou působí na společnost a jsou její zpětnou vazbou.“ (Cakirpaloglu, 2009, s. 66)

Samotné vzdělávání je mimo jiné procesem aktivního utváření a osvojování intelektuálních a praktických dovedností, lidských zkušeností, utváření morální rysů a osobitých zájmů; působením na člověka za účelem utváření osobnosti, individualizace společenského vědomí, je součástí socializace. Vzdělávání dospělých je proces cílevědomého a systematického zprostředkování, upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských norem jednání a chování osob, které ukončily školní docházku a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce (Palán, 2002, s. 237).

Vzdělávání dospělých zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity v rámci formálního, neformálního a informálního vzdělávání. Další vzdělávání je pak chápáno jako vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně a člení se na další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové (sociokulturní) vzdělávání (Palán, 2002, s. 36).

### 1.1 Formální vzdělávání dospělých

Podle Palána (2002, s. 65) formální vzdělávání dospělých v sobě zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně a typy, kdy při absolvování tohoto vzdělávání účastník zpravidla získá certifikát o dosaženém vzdělání. Toto vzdělávání se realizuje ve vzdělávacích institucích, zejména pak ve školách.

Výrazným atributem současných společností je celoživotní učení, které má člověku umožnit vzdělávat se v různých fázích svého života a zvyšovat si i postupně svou kvalifikaci podle měnících se jeho osobních potřeb nebo například trhu práce. Koncept celoživotního vzdělávání předpokládá, že část dospělých se pak v rámci dalšího vzdělávání vrátí do školních lavic. Jak uvádí Rabušicová, Rabušic (2008, s. 58) formální vzdělávání jako forma studia není pro české dospělé v jejich životě nijak atraktivní, kdy jako příčiny uvádějí nedostatek atraktivních vzdělávacích programů pro dospělé a dále pak i chybějící silnou motivaci dále se vzdělávat. Přesto formální vzdělávání dospělých, které probíhá ve škol-

ských institucích, představuje nemalé počty studujících, kdy ve školním roce 2006/2007 dále studovalo 103 000 lidí, z toho na vysokých školách 85 815 lidí, vyšší odborné školy 4 954 lidí, střední odborné školy 9 240 lidí, střední odborná učiliště 1 793 lidí a gymnázia 904 lidí. Počet studujících dospělých v rámci formálního vzdělávání pak prokazatelně rok od roku roste.

## 1.2 Neformální vzdělávání dospělých

Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností, kompetencí, které mohou pomoci člověku zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Toto vzdělávání je poskytováno zaměstnavateli v jejich zařízeních, soukromých vzdělávacích institucích a mnoha dalších organizacích. Na rozdíl od formálního vzdělávání nevede k získání stupně vzdělání, pro realizaci je však nutnou podmínkou účast odborného lektora (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 61).

Podle Palána, Rýznara (2000) jsou pak typickou formou dalšího vzdělávání i kurzy v rámci osvětové, kulturní a zájmové činnosti, kdy zájmovým vzděláváním jsou vzdělávací aktivity vyplývající z individuálního zájmu a občanské vzdělávání pak vyplývající ze společenských potřeb (zdravotnická, kulturní, občanská, sociální osvěta apod.).

Do neformálního vzdělávání můžeme podle Rabušicové, Rabušice (2008) zahrnout například následující oblasti vzdělávání:

### 1.2.1 Profesní vzdělávání dospělých

Potřeby dospělých vzdělávat se a učení v rámci profesního uplatnění je jedním z významných pilířů vzdělávání dospělých, kdy požadavek na profesní vzdělávání je vložen i do základních dokumentů vyjadřujících se ke vzdělávání Evropské unie i České republiky, jako je například Bílá kniha (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 16).

Podle Palána (2002, s. 173) je pak další profesní vzdělávání dospělých významnou součástí dalšího vzdělávání a označuje tak všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému, kdy jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Dále pak uvádí, že jeho podstatou je udr-

žování optimálního souladu mezi reálnou pracovní způsobilostí jednotlivce a nároky na výkon konkrétní profese.

V běžné realitě jsou nejviditelnějšími součástmi profesního vzdělávání dospělých především podnikové vzdělávání, tj. vzdělávání v rámci organizací ve všech ekonomických sektorech (do této kategorie spadají dnes čím dál více používané a rozvíjené vzdělávací aktivity, jako je mentoring, koučování a workplace learning), dále pak rekvalifikační vzdělávání a odborně zaměřené studium při zaměstnání. Specifickou oblastí spojenou s profesním vzděláváním dospělých je rozvoj lidských zdrojů (často se používá zkratka HRD z anglického *human resource development*), které se dále člení na řízení lidských zdrojů a na rozvoj pracovníků. Řízení lidských zdrojů má blízko k personalistice a managementu, rozvoj pracovníků pak ke vzdělávání dospělých a podnikovému vzdělávání. Dle posledních trendů se do rozvoje lidských zdrojů začíná čím dál více promítat i sociální odpovědnost, rovnost příležitostí, podpora sociální inkluze a také etika řízení a vedení (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 115-117).

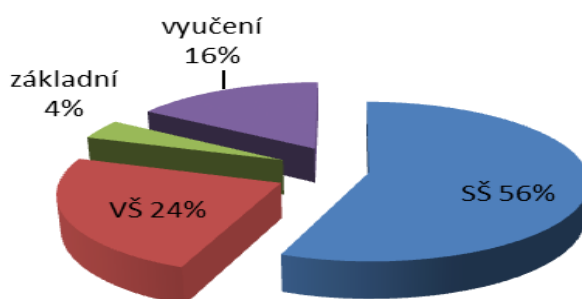
Podle realizovaných šetření více než 80% podniků v České republice spolupracuje v oblasti vzdělávání s nějakou soukromou vzdělávací institucí, zároveň ze šetření jednoznačně vyplývá, že v České republice převažuje v podnikovém vzdělávání tzv. outsourcing - zajištění vzdělávání externími poskytovateli. Za zmínku pak stojí i aktivity na pomezí neformálního a informálního učení, které podniky využívají při dalším odborném vzdělávání, a to je vzdělávání na pracovišti, rotace pracovních míst, účast na vzdělávacích kroužcích, mentoring, tutoring či reflektivní praxe (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 131). Nejblíže pak k neformálnímu profesnímu vzdělávání dospělých mají zaměstnanci, jejichž zaměstnavatel je silně podporuje, dále je patrné, že v České republice se nejčastěji profesně vzdělávají nižší řídicí pracovníci, odborní pracovníci a vyšší řídicí pracovníci, což odpovídá mezinárodnímu trendu klást důraz na oblast řízení a kontroly lidí (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 135).

### 1.2.2 Zájmové vzdělávání dospělých

Stejně jako Beneš a kolektiv (2002) se přikláníme k názoru, že vzdělávání je i o učení reflexním, ve kterém jde o pochopení sebe, ostatních a světa, zabudování poznání do vlast-

ních rozhodnutí a k přehodnocení vlastních postojů a rozhodnutí. Jak uvádí Rabušicová, Rabušic (2008, s. 170) v rámci konceptu celoživotního učení je vyzdvihována aktivní role a motivace učícího se člověka, kdy je kladen důraz na svobodu, flexibilitu a plánování osobního rozvoje dospělého člověka a naplnění individuálně vnímané kvality života. Kvalitu života v obecné rovině ovlivňují především sociální, zdravotní, ekonomické a environmentální podmínky. Nedílnou součástí vnímání kvality života je kromě materiálních a sociálních podmínek i všeobecná spokojenost s životem, pocity naplnění a prožívaná životní pohoda. Zájmové vzdělávání může výrazně ovlivnit kvalitu života. Jako klíčové kompetence, vedoucí ke zvyšování kvality života jsou často zmiňovány osobní kompetence jako kreativita, entusiasmus, sebedůvěra, motivace; dále sociální a interpersonální kompetence jako respekt k jiným kulturám a tradicím, komunikace; ale i jazykové znalosti a počítačová gramotnost či fyzické kompetence včetně zdravotního stavu.

Palán (2002, s. 242) zdůrazňuje úlohu zájmového vzdělávání při dotváření osobnosti a její hodnotové orientace, seberealizaci ve volném čase a vytváření předpokladů pro kultivaci osobnosti na základě jejích zájmů, kdy v sobě zájmové vzdělávání obsahuje problematiku všeobecně vzdělávací, kulturní, etické, filozofické, náboženské, zdravotnické, sportovní a podobně. Může být poskytováno prostřednictvím činností různých spolků a soukromých organizací. V České republice se organizovaného zájmového vzdělávání dle průzkumů Rabušicové, Rabušice (2008, s. 180) účastní více ženy než muži, dále pak účast prokazatelně ovlivňuje věk, vzdělání a ekonomické postavení. Dle grafu 1. je více než patrné, že významnou měrou se na účasti na zájmovém vzdělávání podílí i dosažený stupeň formálního vzdělání.



Obr. 1. Participace na zájmovém vzdělávání podle stupně dosaženého vzdělání (převzato z Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 180)

Zajímavé je i zjištění, že se stoupajícím věkem podíl žen v zájmovém vzdělávání téměř lineárně stoupá. Důvodem může být hodnotová orientace žen zaměřená na vlastní rozvoj, jehož součástí je i zájmové vzdělávání, ale také potřeba seberealizace a vyšší potřeba sociálních kontaktů než u mužů. Oproti tomu zastoupení ženatých mužů a vdaných žen bylo přibližně stejné, a to v poměru 48:52 (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 181).

### 1.2.3 Občanské vzdělávání dospělých

Další součástí neformálního vzdělávání je občanské vzdělávání, které vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, slouží k urychlení socializace a občanské hodnotové orientace člověka. Zahrnuje v sobě etickou, právní, filozofickou, náboženskou, občanskou a sociální problematiku a na rozdíl od zájmového vzdělávání by mělo být jednoznačně v zájmu státu jej podporovat (Palán, 2002, s. 135).

Stejně tak jako zájmové vzdělávání i občanské vzdělávání je zdůrazněno jako jedna z důležitých oblastí v dokumentech evropské i české vzdělávací politiky, např. Národní program vzdělávání České republiky, Bílá kniha či Strategie celoživotního učení ČR. Občanské vzdělávání se vztahuje k roli dospělého člověka jako občana a jeho cílem by mělo být podpořit občanské jednání, kompetentní aktivní občanství, v souvislosti s občanským vzděláváním se mluví i o politické gramotnosti a orientaci v oblastech sociálních, politických a občanských institucích, v lidských a občanských právech a povinnostech, vědomí si národně kulturního dědictví a historické tradice (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 189-191).

Z průzkumů provedených Rabušicovou, Rabušicem (2008, s. 193) vyplývá, že většina dospělých v České republice nemá příliš zájem o rozvoj v této oblasti. Ti co ho účastní, pak nejčastěji jako důvod účasti na občanském vzdělávání uvádějí snahu o osobní rozvoj (42%) a podnět od lidí z okolí (20%). Zajímavé pak jsou i hodnoty, uváděné účastníky občanského vzdělávání a to na prvním místě „věnování se rodině“ (24%), na druhém místě „být inteligentní“ (16%) a na třetím místě „učit se něco nového“ (14%).

### 1.2.4 Rodinné vzdělávání dospělých

Organizované rodinné vzdělávání zacílené na dospělé a jeho rozvoj spadá do druhé poloviny minulého století. Rodinný život se zproblematizoval v tom smyslu, že jej nemůžeme chápat ve stejném kontextu jako předchozí generace. Rodinné vzdělávání lze charakterizovat jako preventivní a vzdělávací aktivity týkající se jednotlivce i rodiny. Cílem rodinného



vzdělávání je zvyšování kvality života, životní pohody všech členů rodiny a to právě skrze vzdělávání rodičů. Dle Bredehofta a Cassidyho (1995, cit. dle Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 206 - 207) rodinné vzdělávání v sobě zahrnuje deset oblastí: 1) vztah rodiny a společnosti; 2) vnitřní rodinnou dynamiku jako je komunikace v rodině a zvládání konfliktů; 3) lidský růst a vývoj v průběhu životního cyklu – rodinná podpora zvládání vývojových úkolů; 4) lidská sexualita, 5) mezilidské vztahy – emoce v rodině, naslouchání, otevřenost, empatie; 6) management rodinných zdrojů – získávání peněz, času, podpory pro potřeby rodiny; 7) rodičovské vzdělávání – výchovné techniky, vychovatelské role; 8) rodinné právo a rodinná politika; 9) etika; 10) metodologie a výzkum rodinného vzdělávání. Stále je zřetelný rozdíl mezi rodinným vzděláváním daným historicky a sociálně kulturním prostředím; v afrických zemích se rodinné vzdělávání zaměřuje především na kontrolu porodnosti a plánované rodičovství, oproti tomu v latinskoamerických zemích na hygienu v souvislosti s novorozenci a v západních zemích například na zvládání porozvodových změn či harmonizaci rodiny a zaměstnání. Jádrem západního pojetí rodinného vzdělávání je především snaha pozdvihnout rodičovské a vychovatelské znalosti a dovednosti v rámci rodinného systému.

V České republice je rodinné vzdělávání teprve v začátcích, kdy mezi poskytovateli převládají nevládní neziskové organizace – organizují až 70% všech aktivit a často jde o organizace s vazbou na církve. Přebírajícím tématem vzdělávacích aktivit je předporodní příprava a péče o novorozence a kojence. Stále více se ale účastníci vzdělávají i v kurzech týkajících se výchovy dětí a to především předškolního věku. Významnou roli v tom, kdo se v České republice účastní rodinného vzdělávání, hraje i dosažené formální vzdělání: výrazně častěji na něm participují vysokoškolsky vzdělaní lidé. Zajímavá je i skutečnost, že nejčastěji rodinné vzdělávání realizují rodiče dětí žijících v úplných rodinách (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 215).

### 1.3 Dospělí a informální učení

„Každá úmyslně i mimovolně nabytá zkušenost, dovednost má svůj smysl pro osobní rozvoj člověka, je pro něj hodnotou sui generis“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 78).

Informální učení (v anglosaské oblasti více zažitý termín zkušenostní učení) je jedním z nejstarších způsobů získávání znalostí a dovedností a zároveň je to jednou z nejproblematictějších částí konceptu celoživotního učení, především z důvodu, že jeho

obsah a kvalitu lze velmi těžko empiricky ověřit. Rozdíl mezi formálním, neformálním a informálním učením je především v neorganizovanosti, učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 77).

Informální vzdělávání podle Palána (2002, s. 83) je procesem získávání vědomostí, dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů, probíhá v rodině mezi vrstevníky, v práci, ve volném čase; je obdobou intencionální výchovy.

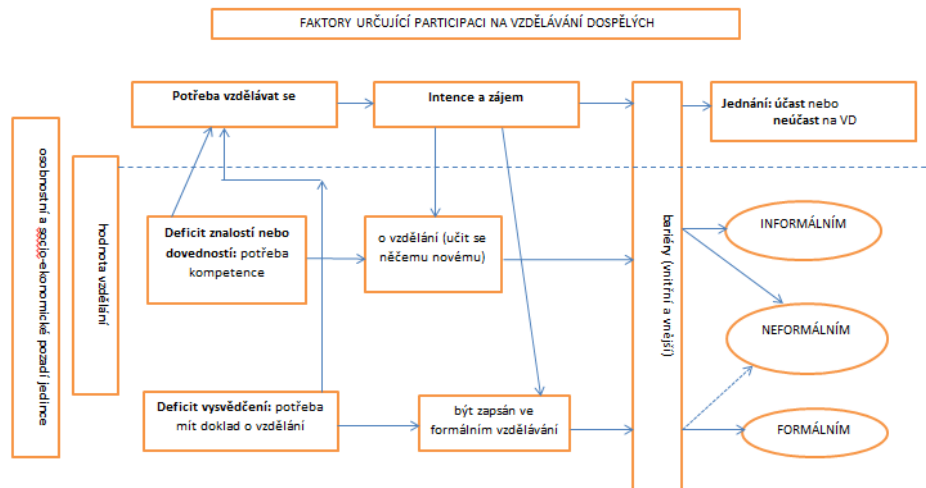
Podle informace Strategie celoživotního vzdělávání (Strategie, 2007, s. 41 cit. dle Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 86) se v České republice sebevzdělává pouze každý pátý člověk oproti průměru EU-25, kde se sebevzdělává v průměru každý třetí dospělý člověk. Opět je patrný vliv dosaženého stupně vzdělání, terciárně vzdělané osoby se v ČR věnují samostudiu stejně nebo dokonce více než jejich evropské protějšky. Ve všech oblastech vzdělávání dospělých, tj. formálního, neformálního i informálního učení, se projevuje jasná paralela mezi dosaženým stupněm vzdělání a účastí dospělých na dalším vzdělávání, což potvrzuje vzdělání jako klíčový prvek života člověka v současné společnosti (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 91).

#### 1.4 Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých

Motivace ve vztahu ke vzdělávání dospělých může být chápána jako určitá připravenost k učení, kdy klasicky rozlišujeme motivaci vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází přímo z jedince samotného, kdy v ní nalézá jisté uspokojení a potěšení. Vnější motivace pak vychází jako výsledek vnějších tlaků, kdy jedinec vstupuje do vzdělávání bez osobní zainteresovanosti. Klíčové při zkoumání motivace ke vzdělávání dospělých je však zejména vnímání bariér. Bariéry ve vzdělávání dospělých podle Crossové (1981, cit. dle Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 98) mohou být: a) situační bariéry (např. nedostatek peněz, času), b) institucionální bariéry (nevyhovující rozvrh, program), c) osobnostní bariéry (postoje k sebevnímání studenta – jsem příliš starý, unavený školou, nevěřím si).

Stejně jako v ostatních sférách vzdělávání dospělých i v případě motivace a bariér je prokazatelný vliv dosaženého vzdělání na ochotu se dále vzdělávat. Stejně tak je patrný vliv věku, kdy při zvyšujícím se věku úměrně klesá i ochota účastnit se dalšího vzdělávání se. I pracovní motivace je logicky nejvyšší u profesního vzdělávání se oproti mimopracovní motivaci. Nejčastěji zmiňovaným důvodem – bariérou pro vzdělávání dospělých stále zů-

stává pocit, že vzdělávání nemá pro dospělého člověka smysl. Zároveň však v průzkumech byl prokazatelný fakt, že v případě, že se dospělý člověk zúčastnil alespoň jednou vzdělávání, zvyšuje se pravděpodobnost, že v něm bude pokračovat. Stejně tak byl v těchto průzkumech jasný převažující vliv vnitřní motivace ke vzdělávání se (Rabušicová, Rabušic 2008, s. 105-111).



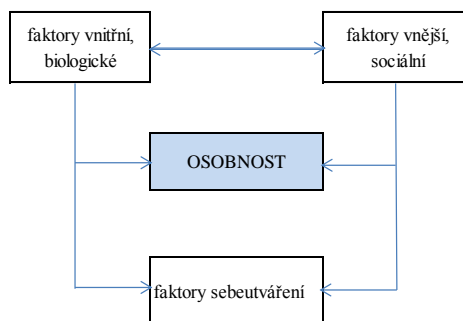
Obr. 2. Model faktorů, které mají vliv na to, zda se člověk účastní nebo neúčastní vzdělávání dospělých (převzato z Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 35)

## 2 SOCIALIZACE

„Proces vývoje od stadia bezmocného novorozence až po osobu, která si dobře uvědomuje sebe samu a orientuje se ve své vlastní kultuře, označujeme jako **socializaci**. Socializace není pouhým „kulturním programováním“, během něhož dítě pasivně vstřebává vlivy, s nimiž přichází do styku. I novorozenec má určité potřeby a nároky, jež ovlivňují chování těch, kdo se o ně starají. Dítě je tedy od samého počátku aktivním činitelem tohoto procesu. Socializace vytváří spojení mezi jednotlivými generacemi.“ (Giddens, 1999, s. 39)

Socializace je komplexní proces přeměn, přes osvojování základních kulturních návyků, mluvené řeči až po roli svého pohlaví, orientování se ve světě hodnot a zvnitřňování. Nakonečný (2009, s. 101) však upozorňuje na skutečnost, že člověk nepřichází na svět jako „*tabula rasa*“ a není utvářen pouze svou individuální zkušeností, neboť si na svět přináší i určitý systém vrozených sklonů, na jehož bázi se celý proces socializace či kultivace odehrává. Přikláníme se i k názoru Giddense (1999, s. 60), že je důležité i kulturní prostředí, do něhož se rodíme a v němž vyrůstáme, kdy prostřednictvím socializace jsou pokládány základy individuality a svobody jedince. A je to socializace, v jejímž průběhu dospíváme k **sebeuvědomění** a vytváříme si schopnost samostatně myslet a jednat.

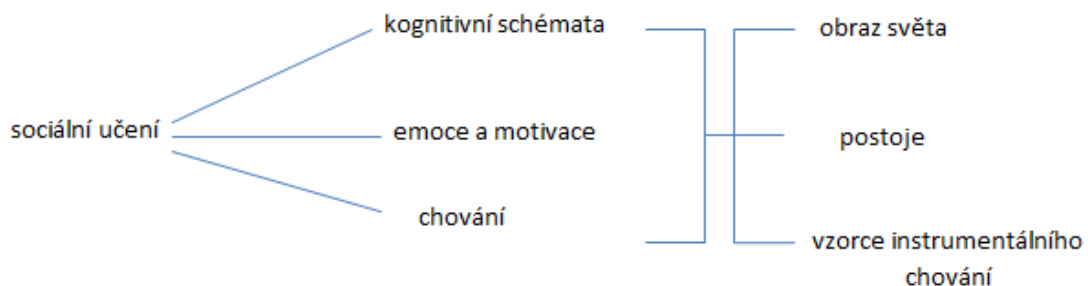
Mezi základní faktory vývoje a utváření osobnosti člověka Bedrnová, Nový (1998, s. 60) zahrnuje **dědičnou výbavu**, to jest to, co jedinec získává od svých rodičů a prarodičů v podobě genově zakódovaného programu vývoje; **genovou výbavu**, která zahrnuje i změny v dědičné výbavě (náhodné genové mutace); **vrozenou výbavu**, zahrnující i účinky biologického prostředí v období nitroděložního vývoje jedince a **konstituční výbavu**, obsahující navíc účinky prostředí po jeho narození a v průběhu celého života.



Obr. 3. Utváření osobnosti (převzato z Bedrnová, Nový, 1998, s. 60)

## 2.1 Socializace a sociální učení

Skutečnost, že sociální prostředí a socializace ovlivňují naše chování, je nesporná. Podle Nakonečného (2009, s 84 – 103)) se jedná o učení – osvojování kulturních vzorců, sociální interakce, z nichž učení vychází a nazývá ho **sociálním učením**, neboť jsou tyto „*ne-psané vzorce*“ implicitní postojům a chování lidí, s nimiž se subjekt stýká. V dětství se jedná o více či méně řízené učení, **socializaci**, která začíná výchovou v rodině, následně pokračuje školním vzděláváním a vzájemnou interakcí s ostatními lidmi ve svém okolí. Důvodem proč dodržujeme či nedodržujeme kulturní vzorce, jsou pozitivní a negativní sankce, formou odměn a trestů, kterými již od dětství naše okolí zpevňuje a posiluje naše vnímání těchto vzorců.



Obr. 4. Psychologické produkty procesu socializace (převzato z Nakonečný, 2009, s. 103)

V případě socializace a sociálního učení se jedná především o **procesy zpevňování, procesy nápodoby a vhledu** (Balcar, 1983, cit. dle Bedrnová, Nový, 1998, s. 60).

Nakonečný (2009, s. 115) mluví i o **identifikaci** jako o formě sociálního učení, kdy se jedná o ztotožnění se s určitým vzorem a jeho přijetí, hlavní rozdíl mezi **imitací** a **identifikací** pak spočívá především v tom, že identifikace podle Bandury (cit. dle Nakonečný, 2009, s. 115) je hluboké ztotožnění se.

Za produkt socializace lze pak označit osobnost jednotlivce jako výsledek jeho sociálních zkušeností, sociálního učení; tento produkt bychom mohli také označit jako **sociální role**. Teorii sociálního učení vypracovali zejména A. Bandura a v aplikaci na klinickou psychologii J. B. Rotter. Dle Bandury (cit. dle Nakonečný, 2009, s. 105) „nejdůležitějším konečným cílem úspěšné socializace je nahrazení externích sankcí interní kontrolou“, tedy

přechod od nucené adaptace pomocí příkazů a odměn k vnitřní autoregulaci, tj. ke svědomí, k určité úrovni vývoje osobní morálky, autoregulace neboli vůli.

Dle M. Argylea (1969, cit. dle Nakonečný 2009, s. 85) z hlediska sociálního učení ke kultuře náležejí tyto jevy:

- společná řeč, která umožňuje společnou komunikaci a kategorizaci a symboliku věcí a událostí
- společný způsob, jak je nahlíženo a myšleno na svět – společné způsoby
- sjednocené formy nonverbální komunikace a sociální interakce, umožňující kooperaci
- pravidla a konvence, týkající se chování v rozličných situacích (vzorce rolí)
- sjednocené morální a ostatní hodnoty, náboženský a jiný podobný systém víry
- technologie a civilizace.

Z pohledu Bedrnové, Nového (1998, s. 61) sociální učení může být pro jedince procesem získávání zkušenosti individuální, sociálně nezprostředkované, častěji ale jde o získané zkušenosti od sociálního prostředí. Vlivy sociálního prostředí pak Bedrnová, Nový (1998, s. 61) člení na **původní, orientační rodinu**, kterou tvoří nejen matka, otec, ale i sourozenci, prarodiče a další osoby nejužší rodiny; authority a to všechny osoby, ke kterým si jedinec postupně vytváří nějaký vztah, které pro něj představují určitou životní moudrost; **malé sociální skupiny** kam patří kromě rodiny i vrstevníci, spolužáci, kamarádi apod.; **širší vztažné referenční skupiny**, jejichž členem jedinec není, ale zpravidla se chce stát a nakonec **celokulturní vlivy** společenské, kulturní tradice, sociální normy.

I podle Bandury je hlavním činitelem socializace rodina, zároveň však zkušenosti z dětství a školní základní vzdělání nemohou připravit člověka plně na dospělost, nastupuje pak tzv. **sekundární socializace** prostřednictvím dalšího školního vzdělávání a jinými vzdělávacími institucemi, ale i vlivem dalších skupin lidí a jejich náboženskými, politickými a jinými idejemi (Nakonečný, 2009, s. 106).

Osobnost se v průběhu socializace pomocí zvnitřnění hodnotových, mezilidských vztahových složek a dalších aspektů dopracovává vlastní identity a stává se sama sebou (Helus, 1973, s. 50). V průběhu socializace je postupně kontrola vnější nahrazována kontrolou vnitřní, sebekontrolou, kdy během procesu socializace se u dítěte rozvíjí svědomí a jeho morální a etické vnímání, principy, které jsou poté hlavními vnitřními „kontrolory“ jeho

jednání a chování. Výsledkem socializace by měla být takzvaná sociálně zralá osobnost schopná sebereflexe, s dostatečným vnímáním sebe sama, sebedůvěrou a sebeúctou. Jakýmsi pomyslným vrcholem primární socializované osobnosti by pak podle A. Maslowa měla být sebeaktualizující se osoba, která se neustále vyvíjí v celoživotním procesu socializace.

## 2.2 Socializační činitelé – rodina a škola

Subjekty, které na člověka působí v průběhu jeho socializace, mohou být konkrétní jedinci, rodiče, učitelé, spolužáci apod., i různé společenské instituce. Zásadní je pak **působení výchovy**, která je procesem záměrného a cíleného ovlivňování vývoje osobnosti a **vzdělávání**, jehož základem je utváření poznávacích, kognitivních procesů a získávání schopností, vědomostí a rozvíjení dovedností jedince. Na záměrnou socializaci realizovanou prostřednictvím výchovy a vzdělávání člověk reaguje svými sebeutvářecími aktivitami, postupně se tak dostává k **sebevýchově a sebvzdělávání**. (Bedrnová, Nový, 1998, s. 61)

Při utváření osobnosti jedince je nutné brát zřetel i na princip komplexního původu, který zahrnuje historické, sociální a individuální činitele, které v interakci určují kvalitu života a vztah jedince k realitě. V rámci sociálních podmínek jsou zastoupeni všichni socializační činitelé jako primární rodina, styl života, sociální původ, zájmy příslušné sociální rodiny a další. Rodinná příslušnost a **primární rodina** se podílí na tvoření obsahu socializace a budování hodnotového systému svých členů. Styl života bývá formován již v raném dětství, kdy jedinec přebírá rodinnou mentalitu, zejména pak tradice, hodnoty a zvyky, včetně přístupu ke vzdělávání. Vedle rodiny pak jsou dalšími základními činiteli socializace a hodnotové stability i **vzdělávací systém a zájmová nebo referenční skupina** (Cakirpaloglu, 2009, s. 297-308).

Homola (1972, s 263 – 271) zdůrazňuje, že rodina a rodinné klima má zcela prokazatelný a zásadní vliv na vytvářející se osobnostní rysy a základní motivy jedince, členové rodiny slouží jedinci jako modely sociálního chování, na nichž se učí, kdy působí nejen celková situace v rodině, osobní i sociální, ale velký vliv mají postoje a chování matky. Role rodičů je i v hledání odpovědí dětí a podpoře jejich vlastního motivačního systému. Tuto teorii zastává i J. Bowlby (1951, cit. dle Nakonečný, 2009, s. 129), který také poukazuje zejména na rozhodující vliv vztažné osoby, kterou je obvykle matka a její významný vliv na sociální vývoj dítěte. H. Thomae (cit. dle Nakonečný, 2009, s. 129) pak uvádí následující situace,

ovlivňující chování dítěte, které mohou mít zásadní vliv na jeho další vývoj: a to mateřskou péčí, disciplinárními prostředky, obecný postoj k sourozencům, dospívání, uvedení do povinnosti, sexuální výchovu a řízení afektivity.

I rodina je ovlivněna a formována společností, dobou, klasický model rodiny, jak byl vnímán našimi předky, prochází proměnou. Současná rodina je často v pozici, kdy rodiče, v zájmu zachování ekonomické situace rodiny, jsou nuceni trávit více času v zaměstnání a čas strávený společně s dětmi je tak minimální. Dle Krause (2008, s. 84) tím dochází k dezintegraci, rodinám chybí prostor a čas strávený společnými aktivitami, na sdělování si svých potřeb a zájmů, ale i ke sdílení vnitřních pocitů, radostí i starostí. V dnešní době by se mohlo zdát, že rodina, její jedinečná funkce a postavení při výchově dítěte, začíná ztrácet na významu pod vlivem mnoha vnějších faktorů, které na dnešní děti působí, jako je internet, média a podobně. Přesto zastáváme názor, že role rodiny a primárně rodičů je nenahraditelná a nezastupitelná, a to především v souvislosti s přirozenou autoritou a „vzhlížením“ dětí v raném dětství ke svým rodičům, jejichž možností je, s pomocí výchovy, působit a směřovat své děti tak, aby z nich vyrostly vyrovnané osobnosti, vědomé si svých kvalit, ale i hranic, osobnosti s morálním a etickým kodexem a plnohodnotní občané své kultury a společnosti.

### 2.2.1 Výchova

Výchova je chápána jako záměrné působení rodičů a pedagogů na děti a mládež, jejímž cílem je rozvoj vlastností, schopností, hodnotové a názorové orientace jedince. Převládají tři styly výchovy, kdy jednotlivý styl je často ovlivněn i inteligencí, dosaženým vzděláním a postavením rodičů:

- **autoritářský styl** výchovy neboli styl „tvrdá ruka“ – vedení k pořádku a poslouchání, poskytuje minimální prostor pro vzájemnou komunikaci mezi rodičem a dítětem,
- **demokratický styl** výchovy neboli výchova „vzorem“, opřený o autoritu, při níž je kladen důraz na vzájemnou komunikaci mezi rodiči a dítětem, možnosti vyjadřování svých názorů a pocitů, vysvětlování a pochopení proč určitou „věc“ rodiče po dítěti vyžadují, příklady, ale i jasně určené hranice a stanovení toho co je a není správné. Důležitým prvkem této výchovy je pak respektování osobnosti dítěte, jeho povzbuzování a rozvíjení jeho dovedností a schopností nenásilným způsobem. Tento styl výchovy je **zdrojem sociálního kapitálu** v rodině (© sdilenihodnot.soc.cas.cz, 2014)



- **liberální styl** výchovy neboli takzvaný volný, permissivní, kdy rodiče dávají maximum volnosti a minimum požadavků, berou dítě jako rovnocenného partnera bez stanovení hranic, což často vede k tomu, že dítě pak neumí akceptovat žádná pravidla a může mít do budoucna i velký problém s autoritami a s dodržováním pravidel daných například ve škole či později v zaměstnání.

Z výše uvedených stylů výchovy nelze direktivně určit, který je nejvhodnější, přesto nelze popřít, že demokratický styl výchovy, opřený o autoritu, v sobě zahrnuje právě svým důrazem na vzájemnou komunikaci a přitom jasné stanovení hranic, vše, co je nutné pro zachování individuality dítěte a zároveň maximálního směřování k jeho dalšímu seberozvoji a vývoji. Co je také velmi důležité, je výchova k odpovědnosti, kde nemalou roli vedle rodiny sehrává i škola (Pelikán, 2004, s. 114).

Ve škole dítě ovlivňuje další významný socializační činitel a to jsou pedagogové, kteří svojí autoritou a přístupem mají moc ovlivňovat jeho postoje a chování. V součinnosti s rodinou je to pak často i škola a pedagogové, kteří směřují dítě při výběru jeho budoucího povolání a často je to právě škola s pedagogy, která vedle rodiny, má také zásadní vliv na přístup jedince k učení a vzdělávání jako takovému. Osobnost pedagoga hraje klíčovou roli, neboť je určitým zprostředkovatelem mezi dětmi, žáky a normami, osoba, která předává hodnoty, postoje a ideály tvořené předchozími generacemi. Za základní funkce školy je považována funkce výchovná, vzdělávací, kvalifikační, integrační, selektivní, ochranná a resocializační či nápravná (Havlík, Kořa, 2011, s. 98), kdy **výchovná funkce** školy je chápána především jako kultivace osobnosti, **vzdělávací funkce** by měla být pak kromě kultivace jedince i určitým prvkem sebereflexe a podporou k sebevzdělávání. Neméně důležitou je i integrační funkce, kde zejména ve školním prostředí je dítě denně konfrontováno s potřebou začlenit se, integrovat, respektovat a být respektován druhými, navazovat a udržovat relevantní vztahy. Stejně tak je i ve škole vedeno k aktivnímu postoji k životu a spolu s rodinou vedeno k nutné spolehlivosti, dochvilnosti, vytrvalosti a aktivitě.

Jak konstatuje Pelikán (2004, s. 10), výchova není ale všemocná a musíme brát na zřetel i působení dalších vlivů a to zejména prostředí, životních podmínek a zkušenosti každého z nás, protože to vše se odráží v našich postojích, názorech a vztazích. Mnohdy jedince ovlivní pozitivní nebo negativní zkušenost s autoritou ze zájmové činnosti, prostředí mimo rodinu a školu.

### 3 MOTIVACE

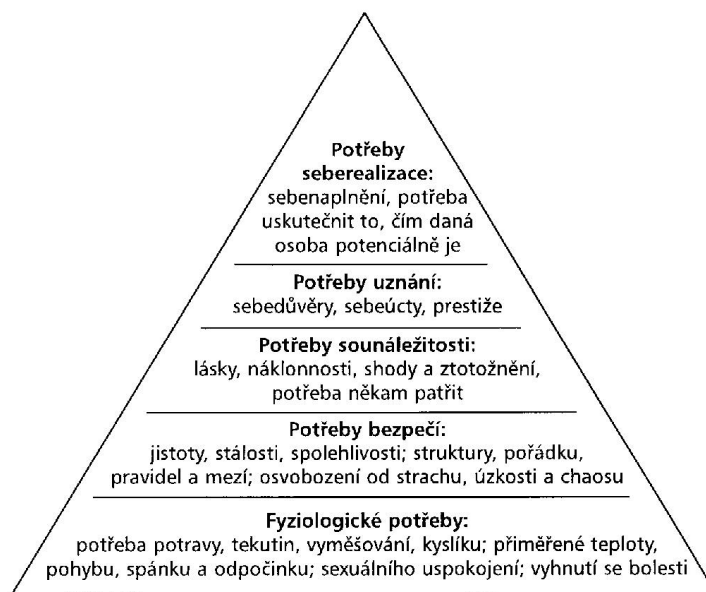
Za každou reakcí, činem člověka je skryta příčina, důvod. Motivace je základní hnací motor všeho co člověk koná, vše co děláme, konáme z určitého důvodu, z určitých pohnutek. Slovo motivace je odvozeno z latinského termínu *motivus*, které je formou slovesa *moveo* neboli pohybuji se a v infinitivu *movere*, tedy pohybovat. Motivace je hybnou silou našeho chování, probíhá v čase, jedná se o proces, který probíhá ve třech dimenzích a to směru (tato dimenze je důležitá pro nasměrování motivace člověka, vyjadřují to slova „chci to“, „přeju si to“ a podobně), intenzity a stálosti, kdy se jedná především o schopnost vytrvalosti člověka, jeho schopnosti překonávat překážky, ať už vnější nebo vnitřní. Z vývojového hlediska rozlišujeme dvě úrovně motivačních systémů a to vrozenou a naučenou (zvykovou a volní) (Nakonečný, 2004, s. 80), kdy v naučené motivaci je zastoupeno kromě motivace i učení a to především formou zkušeností a zpevňování (ukotvování pomocí odměn a trestů), motivace je nedílnou součástí učení, jeho podmínkou a zároveň učením vznikají tzv. sekundární motivační systémy“ Stejně tak nelze ale opominout i vliv společenských podmínek života a sociálního a kulturního prostředí a jejich souvislost s motivací (Nakonečný, 2004, s. 53). I Bedrnová (1998, s. 64) upozorňuje na asistenci sociálního prostředí a důležitost socializace a zejména výchovy, při vytváření návyků, zájmů, hodnot a ideálů, které jsou nedílnou součástí motivace.

Motivace, ze které vychází naše jednání, se vytváří podle J. Ekela (1964, cit. dle Nakonečný, 2004, s. 81) přeměnou prostředků v cíle (působením především vnějších motivátorů jako jsou např. peníze), nápodobou (srovnávání se s okolím, napodobování chování druhých lidí, určitá forma sociálního učení) a vlivem autorit, kdy pro dítě jsou po dlouhou dobu hlavní autoritou rodiče, ale vliv autorit je prokazatelný i v dospělosti a určité přebírání vzorců chování. Důležitou součástí vývoje motivačních systémů jsou i vnitřní samozpevňující činnosti, tzv. vnitřní odměny a tresty, vnitřní uspokojení a morální vývoj jedince, což postupně vede i k určitému odpoutání se, nezávislosti na vnějších odměnách a trestech. S těmito vnitřními samozpevňujícími činnostmi souvisí pak ideje a hodnoty, kdy člověk „hlídá sám sebe“. Ideje a hodnoty se stávají motivy a součástí nejvyššího vývojového motivačního systému, tzv. volní regulace chování – vůle (Nakonečný, 2004, s. 84).

K základním zdrojům motivace, či skutečnostem, které mají vliv na motivaci člověka, bezesporu patří potřeby, návyky, zájmy, postoje, hodnoty a ideály, kterým se budeme více věnovat v následujících kapitolách.

### 3.1 Potřeby a návyky jako zdroj motivace

Potřeba je základním zdrojem motivace, základní formou motivu, můžeme ji považovat svým způsobem i za konečný zdroj motivace, protože právě z potřeb vychází naše snaha, motivace, ať už se jedná o potřeby primární (biologické), jako jsou hlad, žízeň, potřeba spánku, sex a jiné, či potřeby sekundární, mezi které řadíme takzvané sociální potřeby člověka jako je potřeba bezpečí, poznání, seberealizace, potřeba uznání, estetická potřeba (krásy a určité harmonie kolem nás), a jedna z nejdůležitějších lidských potřeb – potřeba sounáležitosti a lásky, naše potřeba být druhými lidmi přijímání, být začlenění do určité skupiny či komunity, být milováni. V Maslowově pyramidě potřeb je i patrná vazba mezi potřebami primární a sekundárními, kdy dle jeho teorie potřeb je základním předpokladem pro přechod k další úrovni naplnění úrovně pod ní. Erich Fromm také formuloval pět základních existenciálních potřeb, a to potřebu vztaženosti k druhým, potřebu transcendence (přesahu), potřebu zakořenění, potřebu identity a potřebu orientačního rámce a oddanosti. (Říčan, 2007, s. 106-108)



Obr. 5 Maslowova pyramida potřeb (vlastní ztvárnění)

V behaviorálně orientované psychologii mají návyky zcela zásadní postavení, kdy návyky, tedy určité naučené vzorce chování, jsou považovány za základní faktor ovlivňující osobnost člověka a jsou považovány za produkt učení. Jedná se o určitý zažitý (zautomatizovaný) a opakovaný způsob chování a činnost člověka v určité situaci, o stereotypy. Jsou

to činnosti, které člověk provádí víceméně automaticky v určité dané charakteristické situaci a to pravidelně a opakovaně, které se projevují jako určitý vnitřní tlak, motiv. Návyky si vytváříme v průběhu celé socializace, jsou vytvářeny výchovou a působením rodiny a školy, dalo by se říci, že mohou být výsledkem výchovy, stejně tak mohou být výsledkem i vlastních aktivit člověka a jeho sebeutvářením. (Bedrnová, 1998, s. 226-227).

Návyky nejsou vždy kladné povahy, často právě záporné návyky, či celkově naše stereotypy mohou být i brzdou našeho jednání, kdy právě jejich odstranění může být naší motivací. Příkladem odstraňování takových to návyků, stereotypů a práce s nimi je novodobý trend v osobním rozvoji, například pomocí koučinku, který pracuje především na bázi změny nastavení vnitřních vzorců chování – návyků a stereotypů.

### 3.2 Zájmy jako zdroj motivace

„Zájmy jsou motivy, zdroji poznávací činnosti a současně i jejím produktem“ (Hyhlík, Nakonečný, 1973, s. 322). Zároveň však lze zájmy chápat i jako potřebu, jejímž uspokojováním se zájem stává motivačním činitelem (Říčan, 2007, s. 104), zároveň jsou zájmy nejnáze ovlivnitelné. Naše zájmy ovlivňuje samotné prostředí, ve kterém se nacházíme, ať už kulturní či sociální. Zájmy jsou také úzce spjaty s rozvojem osobnosti člověka a jeho obohacováním, přispívají k rozvoji znalostí, dovedností a schopností člověka, jsou prostředkem k seberealizování.

Zájmy bychom mohli rozčlenit podle jejich druhu zaměření na určitou oblast, zmíníme zde klasický Stavělův výčet (1944, cit. dle Bedrnová, Nový, 1998, s. 228), který zájmy člení na 1) zájmy **poznávací**, 2) zájmy **estetické**, 3) zájmy **sociální**, 4) zájmy **přírodní**, 5) zájmy **obchodní**, 6) zájmy **technické**, 7) zájmy **rukodělně materiálové**, 8) zájmy **výtvarné** a 9) zájmy **sportovní**. Tato škála by šla rozšířit i o další oblasti, například zájmy jazykové, vědecké, hudební a další. Důležitým aspektem zájmů jako motivace je pak jejich šíře, hloubka a stálost, stejně tak i skutečnost, že motivace, ale i výkonnost člověka se výrazně zvyšuje s jeho zájmem o danou činnost i s ohledem na kladný emoční náboj zájmů jako zdrojů motivace.

### 3.3 Hodnoty jako zdroj motivace

„Hodnoty jsou objektivní přírodní a společenské jevy hmotné či duchovní povahy, které slouží k uchování a rozvoji základních vztahů mezi člověkem a přírodou, k uchování a rozvoji samostatného lidského života.“ (Slaměník, Výrost, 2008, s. 152) Dále jak Slaměník, Výrost (2008, s. 153) uvádí, zdroje hodnot a hodnotových orientací přesahují rámec jedince, společnosti a jsou dány výchovou, našimi životními zkušenostmi a ovlivňovány a formovány společenskými vlivy našeho prostředí. Říčan (2007, s. 110) poukazuje na skutečnost, že výraz *hodnota* má dva významy a to „vyšší hodnota“ jako je krása, dobro, spravedlnost a podobně, tedy normového rázu obecně žádaného a uznávaného; a druhý význam, pod kterým si většina z nás představí vše co nějakým způsobem je pro nás důležité, uspokojuje nás a je pro nás tedy určitou hodnotou (například úspěch, zdraví, spokojenost a další).

Hodnoty jsou měřítko, která používáme při našich volbách. Zároveň hodnoty a hodnotová orientace člověka určuje jeho morálku, pokud budeme vycházet z teorie A. Maslowa, Allporta a dalších, pro růst člověka jsou pak důležité takzvané **B-hodnoty**, jako jsou pravda, dobrota, krása, celistvost, živost, jedinečnost, dokonalost, dokončení, spravedlnost, prostota, bohatost, nenucenost, hravost, soběstačnost a smysluplnost. Pro A. Maslowa jsou hodnoty synonymem **duševního zdraví**, které může být také jedním z motivačních faktorů a cílů dospělého člověka. Navíc takzvaná duševní inventura napomáhá k přijetí sebe sama i se svými nedostatky a k následnému růstu osobnosti. (Cakirpaloglu, 2009, s. 208-213)

V dnešní době dochází k velkým změnám v myšlení lidí a v hodnotách, které jsou obecně vyznávány a ceněny, tím pádem dochází i ke změně hodnotové orientace. Je prokazatelný odklon od dříve ceněných a ustálených hodnot jako jsou čestnost, poctivost, poslušnost či víra v boha, dochází bohužel k prosazování hodnot, jako jsou peníze, prestiž a podobné, přijímání **pseudohodnot**, degradaci některých hodnot, jako jsou například kultura a umění. Tyto současné trendy ve změně hodnot ukazuje následující obrázek č. 6.



Obr. 6. Současné vývojové trendy (převzato z Plamínek, 2014, s. 50)

### 3.4 Postoje a ideály jako zdroj motivace

Spolu s hodnotami úzce souvisí postoje a ideály, které jsou součástí hodnotového systému. „Základní, obecné postoje, které určují celý životní styl a orientaci člověka ve světě, nazýváme hodnoty nebo hodnotové orientace, lidově žebříček hodnot.“ (Říčan, 2007, s. 105). Ideály se od postojů liší tím, že jsou cílem, k němuž jedinec směřuje své konání a chování, své úsilí, ideály jsou určitým standardem vycházejícím ze sociálního prostředí, je to produkt sociálního učení, který ale působí nezávisle na okolí (Homola, 1972, s. 210). Důležitými faktory pro ideály jsou procesy socializace, jako je učení, nápodoba a identifikace.

Bedrnová (1998, s. 65) i Homola (1972, s. 198) se shodují, že postoje jsou především produktem výchovy, jsou formovány i vlivem zkušeností v procesu sociálního učení, významnou roli hrají sociální modely, kde opět nezaměnitelné místo zaujímá rodina a další autority. Postoje nám pomáhají orientovat se v našem sociálním prostředí, na druhou stranu hrozí, že nás mohou i omezovat a stanou se předsudky. Z hlediska motivace jsou důležité tři složky postojů a to složka kognitivní, citová a tendence k jednání a také zaměření na cíl.

Spolu s ideály často souvisí i pojem *smysl života*, který bezesporu lze brát jako mocný faktor při utváření osobnosti člověka, nedílnou součástí kulturace jedince a lze jen vnímat jako vůdčí ohnisko osobnosti a hlavní motiv, cíl dospělého jedince. Smyslu života se velmi věnoval a opakovaně se k němu vracel i psycholog V. Smékal a V. Frankl.

Všeobecně lze říci, že naše motivace a cíle jsou odrazem našich zájmů, postojů, hodnot a ideálů, motivační šíře každého z nás je různá, stejně jako naše cíle a odvíjí se i od výše uvedených zdrojů motivace.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 VÝZKUM

### 4.1 Výzkumný problém

Praktická část bakalářské práce navazuje na problematiku zpracovanou v teoretické části a to zejména ve vlivu rodiny na přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání. Výzkumný problém jsme zvolili ze zájmu o problematiku vlivu rodiny na přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání a na jeho motivaci k celoživotnímu učení se a to primárně působením rodiny v socializačním procesu, a to především výchovou. K této problematice jsme nenalezli žádnou konkrétní studii či odbornou publikaci, která by se věnovala vlivu rodiny na přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání v České republice. Nalezli jsme podobnou studii, která zkoumala vzory rodiny při účasti na celoživotním vzdělávání se v Jižním Walesu a to také formou kvalitativního výzkumu. (Gorard, Rees, Fevre, ©2015)

### 4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo pomocí rozhovorů s vybranými informanty zjistit, zda měla rodina, v procesu primární socializace, dle jejich subjektivního názoru vliv na jejich přístup jako dospělého člověka k dalšímu, ať už formálnímu, neformálnímu či informálnímu vzdělávání se.

K dosažení hlavního cíle jsme si stanovili dva dílčí cíle, kterými byly oblasti našeho zájmu v rámci tématu bakalářské práce, a to:

1. Prozkoumat, jaký mají oslovení informanti názor na vliv jejich primární rodiny na jejich další sebevzdělávání jako dospělého člověka
2. Zjistit, jaká je motivace oslovených informantů k dalšímu vzdělávání

### 4.3 Výzkumné otázky

**Hlavní výzkumná otázka je:**

Jak dospělí jedinci subjektivně hodnotí vliv přístupu primární rodiny na další sebevzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky jsou přímo úměrné dílčím cílům výzkumu a to:

1. Ovlivňuje podle informantů primární rodina jejich další sebevzdělávání jako dospělého člověka?
2. Jaká je podle informantů jejich motivace k jejich dalšímu vzdělávání se?

#### 4.4 Výzkumná strategie a metoda sběru dat

Vzhledem k výzkumnému problému a tématu bakalářské práce *Vliv rodiny na přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání*, jsme jako nejvhodnější výzkumnou strategii, zvolili kvalitativní výzkum s metodou sběru dat formou polostrukturovaného rozhovoru. Tuto metodu jsme zvolili především z důvodu zachování co nejvíce otevřeného prostoru pro vyjádření informantů a možnost získat co nejvíce dat pro zodpovězení výzkumné otázky. Řídili jsme se metodologií kvalitativního výzkumu dle Hendla. (Hendl, 2012) Pro rozhovor jsme si připravili okruh otevřených otázek, na které se budeme informantů ptát, tento okruh otázek je součástí přílohy PI. Při formulaci otázek jsme se snažili držet pokynů Hendla (2012, s. 170), který říká, že: „Opravdu otevřená otázka dává dotazovanému možnost zvolit jakýkoli směr a jakoukoli volbu slov.“ Pro ověření správnosti nastavení otázek jsme provedli pilotní rozhovor, na kterém jsme si otestovali celý koncept rozhovoru. Posléze jsme některé otázky přeformulovali, některé vynechali úplně. U jednotlivých informantů jsme pak v průběhu rozhovoru pokládali doplňující otázky dle toho, jak se rozhovor vyvíjel a kam směřoval. Také jsme se v průběhu rozhovoru snažili co nejvíce reagovat na podněty, které vyvstaly v jeho průběhu. Během rozhovoru jsme se vždy snažili i kontrolně ujistit, a to zpětným dotazem, zda jsme správně pochopili informantovu odpověď na otázku. S ohledem na skutečnost, že všichni informanti měli v průběhu rozhovoru přirozenou tendenci utíkat od tématu, nenásilnou formou jsme se je snažili znovu nasměřovat k původní otázce. V případě nepochopení položené otázky jsme se ji snažili dovysvětlit a znovu se taktně ujistit, že informant položené otázce rozumí.

V zájmu zajištění kvality výzkumu jsme uskutečnili komunikativní ověřování výsledků výzkumu jednotlivými informanty a požádali je o jejich vyjádření a případné připomínky. Toto komunikativní ověřování probíhalo písemnou formou, kdy jsme výsledky výzkumu poslali mailem jednotlivým informantům a oni se k nim vyjádřili. Vždy jsme informantům zasílali pouze přepis jejich rozhovoru a výsledky, které se týkaly jejich rozhovoru a to kvůli

etickému rozměru výzkumu a zachování mlčenlivosti vůči ostatním zúčastněným informantům. Proti výsledkům výzkumu se nikdo z informantů neohradil, někteří byli výsledky mile překvapeni a uvedli, že i samotný rozhovor je navedl k tomu, aby o daném problému více do hloubky přemýšleli a posunul je dále.

#### 4.5 Výzkumný soubor a představení informantů

Vzhledem k výzkumnému problému a dílčím cílům jsme zvolili prostý záměrný výběr. Výzkumný soubor zahrnuje pět informantů různého věku a pohlaví. Z pěti informantů byli tři informanti mužského pohlaví a dva informanti pohlaví ženského. Společným jmenovatelem všech informantů je, že se jedná o dospělé osoby, starších třiceti let, kritériem pro výzkum a výběr výzkumného souboru bylo, že se musí jednat o dospělé osoby, které se dále vzdělávají, ať už v rámci své profese, či v rámci svých volnočasových aktivit a i s ohledem na jejich další seberozvoj a stejně tak jejich minimální dosažené vzdělání a to středoškolské s maturitou. Dva informanti měli ukončené postgraduální studium, jeden z informantů měl ukončené vysokoškolské vzdělání a dva informanti s ukončeným středoškolským vzděláním momentálně studují vysokou školu.

S ohledem na téma bakalářské práce a výzkumné otázky a to na vliv rodiny na přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání, byli záměrně zvoleni informanti se společnou rodinnou vazbou, kdy se jedná vždy o dva sourozence; pouze v případě informanta Terezy nemohl být uskutečněn rozhovor i s jejím bratrem, takže jsme se museli dotazovat na rodinné vazby pouze informanta Terezy. Dále pak byly záměrně zvoleny tři sourozenecké dvojice s rozdílným rodinným (sociálním) zázemím a to z úplné rodiny, z rozvrácené rodiny (rozvedení rodiče) a z následného manželství (jeden z rodičů je podruhé ženatý či vdaná).

S ohledem k etickému rozměru výzkumu byla z důvodu zachování anonymity všem informantům změněna jména, všichni informanti byli požádáni v úvodu rozhovoru o informovaný souhlas s pořízením nahrávky rozhovoru, jeho přepisem a následnou interpretací zjištěných informací. Tento souhlas informanti udělili, byli jsme však požádáni, aby původní nahraný rozhovor nebyl poslouchán nikým jiným než námi, výzkumníkem.

Nejstarší informantkou výzkumu byla Magdaléna, která má 40 let. Vystudovala všeobecné gymnázium s maturitou, v současné době studuje vysokou školu. Magdaléna je starší

sestrou dalšího informanta Jana, který má 36 let, má ukončené odborné středoškolské vzdělání s maturitou – obchodní akademii a v současné době studuje MBA na Stardorf University. Magdaléna a Jan pochází z rozvrácené rodiny, jejich rodiče se rozešli a následně rozvedli, když jim bylo 14 a 10 let. Dalšími informanty byli sourozenci Svatopluk a Michal, starší Svatopluk má 33 let, má doktorandské vzdělání v oboru logika při ČVUT; jeho mladší bratr Michal má 32 let a jeho dosažené vzdělání je také doktorandské, doktor přírodních věd na fakultě jaderné fyzikální na ČVUT. Svatopluk a Michal pochází z úplné rodiny. Poslední informantkou výzkumu byla Tereza ve věku 35 ti let, s dosaženým vysokoškolským vzděláním, magisterským, v oboru pedagogika – historie, psychologie a angličtina pro druhý stupeň základní školy. Tereza pochází z následného manželství. Všichni informanti se dále vzdělávají, ať už v rámci profesního vzdělávání, tak v celkovém seberozvoji a zvyšování svých dovedností a kompetencí.

Pro větší přehlednost shrnujeme základní údaje o informantech do následující tabulky:

| informant | věk    | pohlaví | dosažené vzdělání  | sourozenecká konstelace | rodinné zázemí      | současné zaměstnání                                  |
|-----------|--------|---------|--|-------------------------|---------------------|--|
| Magdaléna | 40 let | žena    | střední všeobecné s maturitou - gymnázium  | prvorozená              | rozvrácená rodina   | manažerka v soukromé společnosti                     |
| Jan       | 36 let | muž     | střední odborné s maturitou - obchodní akademie  | druhorozený             | rozvrácená rodina   | Operation manager ve Worldwide Logistics společnosti |
| Tereza    | 35 let | žena    | vysokoškolské magisterské - pedagogická fakulta - psychologie, angličtina, historie pro 2.stupeň ZŠ      | prvorozená              | následné manželství | HR Business Partner v nadnárodní společnosti         |
| Svatopluk | 33 let | muž     | doktorandské - ČVUT, obor logistika, magisterské - obor teologie, filozofická fakulta Univerzita Karlova | prvorozený              | úplná rodina        | IT tester v mezinárodní společnosti                  |
| Michal    | 32 let | muž     | doktorandské - doktor přírodních věd při ČVUT, fakulta jaderné fyzikální                                 | druhorozený             | úplná rodina        | odborný asistent ČVUT, fakulta přírodních věd        |

Tab. 1 – tabulka informantů

## 5 REALIZACE VÝZKUMU

Realizace výzkumu proběhla v průběhu šesti měsíců, v květnu 2014 byli vybráni jednotliví informanti, kontaktováni s dotazem na jejich ochotu účastnit se výzkumu a od června do července 2014 se posléze uskutečnily i samotné rozhovory s jednotlivými informanty výzkumu. Délka jednotlivých rozhovorů byla individuální, rozhovory proběhly v soukromí jednotlivých informantů z důvodu zachování co největší konformity informantů. Nejkratší rozhovor trval padesát minut, nejdelší rozhovor pak trval jednu hodinu a dvacet minut. Délka rozhovorů byla ovlivněna i rychlostí mluvy jednotlivých informantů a jejich věcností, kdy u informantky Terezy, jejíž rozhovor trval nejdéle, byla délka rozhovoru ovlivněna i větším časovým prostorem věnovaným profesnímu vzdělávání se v rámci zaměstnání a vzhledem ke skutečnosti, že informantka Tereza se profesním vzděláváním zabývá a je to i nedílnou součástí její práce.

Od prosince 2014 do února 2015 pak probíhalo samotné zpracování získaných dat, transkripce jednotlivých rozhovorů a následná analýza získaných dat. Rozhovory byly fixovány s využitím diktafonu, následně byla fixovaná data převedena do textové podoby a to pomocí doslovné transkripce. Při doslovné transkripci jsme zaznamenávali i neverbální znaky, znatelné pauzy, nadšení, výrazný nesouhlas a další a to z důvodu lepšího pochopení informanta a získaných dat při samotné analýze transkribovaných dat. Získaná data byla několikrát podrobena kontrole a to opakovaným poslechem.

### 5.1 Metoda analýzy dat

Po fixaci dat a jejich opakované kontrole jsme přistoupili k analýze dat a to formou otevřeného kódování. K prvotnímu kódování jsme přistoupili po opakovaném prostudování přepisů jednotlivých rozhovorů, kdy nám začali vyvstávat první indicie jednotlivých témat. Hendl (2012, s. 247) uvádí, že je potřeba si pomalu číst přepisy rozhovorů a snažit se zachytit v datech určitá témata. Tato témata by se měla vztahovat k položeným otázkám, nastudované literatuře, ale mohou se objevovat i nové myšlenky. Dále pak uvádí, že otevřené kódování lze aplikovat rozličným způsobem, lze kódovat ve slovech, blocích. Důležité je, pamatovat na cíl kódování a to tematické rozkrytí textu.

Dalším krokem pak byla dimenzionalizace. Hendl (2012, s. 247) k tomu uvádí, že dimenzionalizace je procesem charakterizace kategorií. Pro lepší uspořádání si myšlenek a

lepší představu jsme si vytvořili myšlenkovou mapu, kterou jsme postupně upravovali, tak jak jsme znovu pročítali a kódovali jednotlivé transkripce rozhovorů a tvořili jednotlivé kategorie. Původní, ručně psané myšlenkové mapy jsou v příloze PIII (fotodokumentace) a v deníku výzkumníka. Pro potřeby tištěné verze bakalářské práce jsme myšlenkovou mapu přetvořili v programu coggle. Tato myšlenková mapa je součástí závěrečného shrnutí výsledků výzkumu.

## 6 INTERPRETACE VÝZKUMU

Pro snazší uchopení kódování a jednotlivých kategorií jsme přistoupili k použití metafor pro jednotlivé kategorie z důvodu jejich abstraktnosti, s takto uchopenými kategoriemi se nám i lépe dále pracovalo. Po úvodním otevřeném kódování nám tak vyplynulo osm základních kategorií:

- kategorie: „Aby mi neujel vlak“
- kategorie: „Když už to děláš, tak to dělej pořádně“
- kategorie: „Tady ta výchova trošičku selhala...“
- kategorie: „Rozšířené obzory“
- kategorie: „A co dál?“
- kategorie: „Chtěl bych být dobrým člověkem“
- kategorie: „Formování“
- kategorie: „Prvorozená“

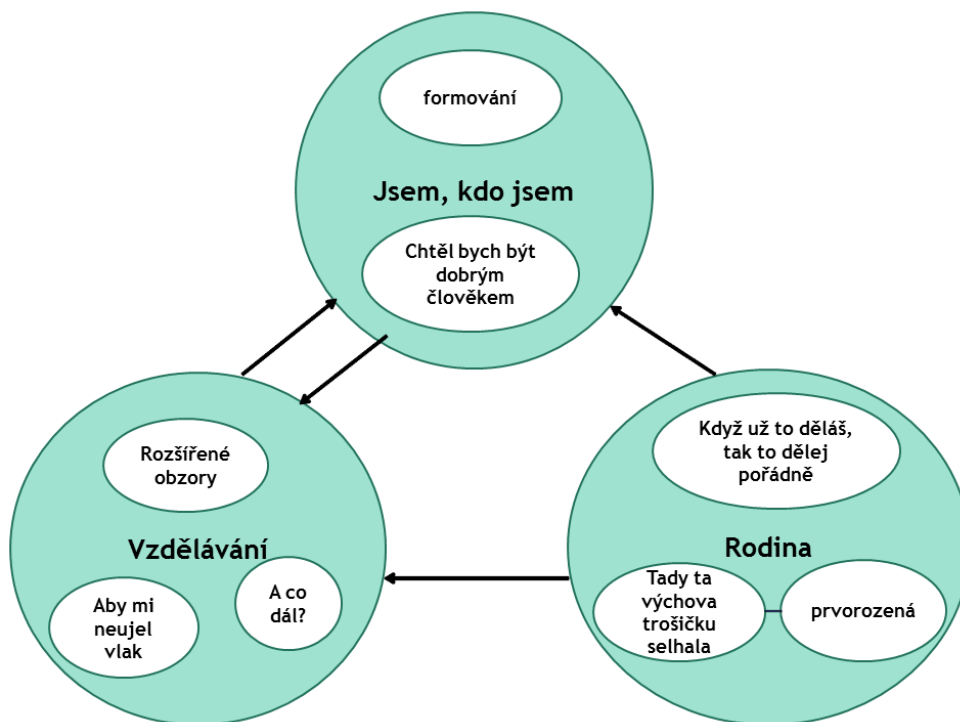
Poslední kategorii „Prvorozená“ jsme se nakonec rozhodli přiřadit jako subkategorii ke kategorii „Tady ta výchova trošičku selhala“ a to především z důvodu, že tato subkategorie souvisí s výchovou, která je součástí tématu uvedené základní kategorie „Tady ta výchova trošičku selhala“. Dále jsme pak pracovali se sedmi základními kategoriemi.

Již při úvodním otevřeném kódování bylo znatelné propojení některých kódů k více kategoriím. Mezi jednotlivými základními kategoriemi nám vyvstávala určitá vazba, provázanost, proto jsme se rozhodli sedm základních kategorií zařadit do dalších tří, obecnějších kategorií a to:

- Vzdělávání
- Rodina
- Jsem, kdo jsem

I mezi těmito obecnějšími kategoriemi byl patrný určitý vzájemný vztah, vliv jedné kategorie na druhou, zejména pak vzájemný vliv obecnější kategorie „Jsem, kdo jsem“ a kategorie „Vzdělávání“. Tomuto vzájemnému vlivu se budeme více věnovat v závěrečném shrnutí výsledků výzkumu.

Pro větší přehlednost o zařazení jednotlivých základních kategorií do tří obecnějších a pro znázornění jejich vzájemné provázanosti jsme vytvořili následující obrázek:



Obr. 7 zařazení kategorií (vlastní ztvárnění)

Po saturaci jsme přistoupili k interpretaci jednotlivých kódů a kategorií, kterým se budeme věnovat v jednotlivých podkapitolách. Písmeno na začátku každého kódu je počátečním písmenem křestního jména informanta a číslo značí číslo řádku, na kterém se informace, z něhož byl utvořen daný kód, nachází. Při interpretaci jsme se snažili dodržet pravidlo, uvedené Hendlem (2012, s. 322), že 50-70% textu by se mělo týkat vyprávění o událostech a zbytek by měl být teoretického charakteru a osvětlovat vazby a působení jednotlivých proměnných. U každé kategorie jsme na závěr stručně shrnuli získané informace. V závěrečném shrnutí výsledků výzkumu jsme posléze komplexně zhodnotili získaná data a odpověděli na hlavní výzkumnou otázku: jak dospělí jedinci subjektivně hodnotí vliv přístupu primární rodiny na další sebevzdělávání; a zároveň jsme odpověděli na dílčí výzkumné otázky: zda ovlivňuje podle informantů primární rodina jejich další sebevzdělávání jako dospělého člověka a jaká je motivace informantů k jejich dalšímu vzdělávání se. Dále jsme v závěrečném shrnutí porovnali námi zjištěné informace se studií, která zkoumala vzory rodiny při účasti na celoživotním vzdělávání se v Jižním Walesu.



## 6.1 I. Zaštitění kategorií – „Vzdělávání“

### 6.1.1 Kategorie č. 1 „Rozšířené obzory“

Motivace k seberozvoji, k dalšímu vzdělávání

**Kódy:** obzory – (S152-153), (M253-258), (J20); vím, že „nic“ nevím – (S311-312), (M253); seberozvoj – (S307-312), (M17), (T146-152), (J232); duševní hygiena (T155); vnitřní motor – (M20), (T164-169), (MG85-87), (MG91-96); dělat co mě baví – (M145-147), (MG34-35); už jsem tak nastavený – (M230), (T164), (J45-46), (J52-54); potřeba být lepší – (T171-172); seberealizace – (T179-182), (J23); posouvat se dál – (T303), (J25-260), (MG93-96); osobnost – (T423); správná rozhodnutí – (J56-57).

Motivaci k vlastnímu seberozvoji a dalšímu vzdělávání spatřuje informant Svatopluk především ve své chuti studovat, a studovat to, co ho zajímá, sám k tomu říká následující (S152-153): „... protože já jsem opravdu od začátku... jsem studoval s tím, že studuji to, co mě zajímá a s tím, že si chci rozšířit ty své obzory...“ Tuto svou motivaci k seberozvoji dále popisuje následujícími slovy (S307-312): „uvědomuji si, že moje zkušenost je v mnoha směrech jedinečná... já si myslím, že čím více člověk na sobě pracuje, tím více mu přijde přirozené i na sobě pracovat a rozvíjet se...“ V jiné části rozhovoru pak Svatopluk k tomu s úsměvem říká (S311-312): „Čím více se vzdělává, tím více problémů se před ním otevírá a nových informací a nutí ho to jít pořád dál a dál... je to trošku jako droga...“, čímž poukazuje na neustálý posun ve vědění dospělého jedince a i na potřebu kontinuálního seberozvoje. Velmi podobně toto vyjádřil i jeho bratr Michal, který zmiňuje také rozšiřování obzorů a pokoru v nahlížení na své znalosti, vyjadřuje to slovy (M253-258): „... čím víc toho člověk ví, tím zjistí, že toho víc neví... nevidí za ty hranice, a čím se jakoby rozevíráš, jakoby se ten tvůj pohled rozvětňuje, tím víc se ti rozevírají i ty nové obzory, tak zjistíš, že nikdy nemůže dosáhnout té dokonalosti a nikdy nevíš víc, a to třeba v tobě vzbuzuje tu pokoru...“ O rozšiřování obzorů ve vztahu se svým seberozvojem a dalším vzděláváním hovoří i informant Jan, konkrétně v profesní sféře (J20): „protože to jsou pro mě neznámé, takže si rozšiřuji obzory...“ Informant Michal hodnotí svůj seberozvoj potřebou posunovat se dál (M17): „posunovat se dál a připadal bych si neužitečněj, kdybych na sobě nepracoval a neposunoval se dál v ničem.“ Při zmínce o seberozvoji a sebevzdělávání informant

Jan poukazuje i na nutnost seberozvoje v multikulturním vnímání světa, vyjadřuje to následovně (J232): „*toto je třeba taky podle mě hodně sebevzdělávání, potkat nové lidi a obohacovat se příběhy druhých lidí, jiných kultur, jejich hodnotama a tak...*“ V jiné části rozhovoru pak informant Jan připouští, že v určitou chvíli se dostal do stádia stagnace, kterou si uvědomil díky spolupracovníkům, i zde hovoří o nutnosti seberozvoje a vzdělávání se, popisuje to slovy (259-260): „*... jak jsem tam teď potkal ty mladý kluky a došlo mi, že stagnuju, že musím jít dál, sebevzdělávat se, seberozvíjet.*“ Informant Jan v této souvislosti také zmiňuje pokoru, stejně jako informant Michal. Informantka Tereza dává seberozvoj do souvislosti s možnostmi a s volným časem, kterého se jí ale ve vrcholné pracovní pozici moc nedostává, hodnotí to následovně (T146-152): „*Já si myslím, že pokud už je člověk na nějaké úrovni, vyšší pozici, tak ten seberozvoj je už hodně tím ovlivněn, tím svým volným časem, protože seberozvoj je hodně o volném čase... a teď už to nedávám jo... vzdělávání jako pasujeme na ten pracovní den...*“ S tím také Tereza zmiňuje potřebu mít duševní hygienu, právě vzhledem ke svému velkému pracovnímu vytížení (T155): „*já potom sama na sebe ten čas nemám, jsem už unavená, potřebuji mít vlastní určitou hygienu, abych vyčistila svou hlavu...*“

Se seberozvojem souvisí i potřeba posouvat se dále, tuto potřebu informantka Magdaléna zmiňuje v kontextu motivace ke vzdělávání se, říká k tomu (MG93-94): „*... je tolik věcí, které neznám, neumím a mohou mi být přínosem, posunovat mě dál...*“ Magdaléna zde zmiňuje například posun kvůli výchově své dcery a to jakým jí bude vzorem: „*i třeba ve výchově vůči své dceři, v tom, co jí předávám, to jakým jsem nebo nejsem člověkem, práce sama se sebou, abych byla spokojenější.*“ Informantka Tereza o posouvání se dál naopak hovoří spíše v kontextu posouvání svých hranic a zkoušení toho, co zvládne (T303): „*no a pořád se posouvám a furt tam není ta záklapka, kdy už se dostanu na to maximum, třeba i toho co umím, co vím.*“ Toto u Terezy zřejmě souvisí s její osobností, jak sama podotýká, doslova říká (T423): „*Mám osobnost, jakou mám, komplikovanou, ale tohle mi pomáhalo vždy, tak nějak se posunout i dál...*“, Tereza zde mluví především o jejich motivátorech při negativní zkušenosti. Informantka Tereza hovoří i o potřebě být lepší a také o zjištění, že jsou věci, které nezná, které jí posouvají dále, popisuje to takto (T171-172): „*... potřeba být lepší, protože díky tomu rozvoji... zjišťuji, že je spousta věcí, které já neumím, neznám, a posouvají mě dál...*“

Jako motivační element pro svůj seberozvoj uvádí informant Michal určitý vnitřní motor, vnitřní nastavení (M20): „... *asi vnitřní motor*...“ Uvádí zde i své nastavení a uspokojení: „... *jsem už tak nastavenej, uspokojuje mě to*.“ Toto své tvrzení zopakoval i v jiné části rozhovoru, kdy říká (M230): „... *tak je už možný, že jsem už tak prostě nastavený, že je tak člověk nastavený*.“ O určitém vnitřním nastavení a motoru hovoří i informantka Tereza, která na dotaz, co je pro ni motivací ke vzdělávání se, odpověděla následovně (T164): „*pro mě je to motor, já se potřebuju posouvat dál*...“ Dále Tereza konstatovala, že prvotní je její vnitřní motivace, s podporou vnější, vyjádřila to takto (T166-169): „*jo jo, ta vnitřní a ta vnější mi k tomu dává ty nástroje, protože jinak bych nemohla asi ani tak daleko dojít... ano bezesporu prvotně ta vnitřní*.“ Informantka Magdaléna také mluví o vnitřním motoru jako o své motivaci k dalšímu seberozvoji a vzdělávání i v souvislosti se svým studiem vysoké školy v dospělém věku, sama k tomu říká toto (MG91-93): „*Když vezmu tu vysokou – i v tomhle případě bych řekla, že to je vnitřní motivace – jde o můj pocit, moji vnitřní potřebu, obstát sama před sebou a před druhými. A co se týče veškerého dalšího vzdělávání se, tak bezesporu o vnitřní motivaci*...“

Dále informantka Magdaléna pocítuje sebevzdělávání jako nástroj k uspokojení jejích vnitřních potřeb, doslova říká (MG85-87): „... *mně jde o uspokojování vnitřních potřeb. Je pravda, že těžko uspokojovat vnitřní potřeby, kdybych neměla uspokojené ty vnější.... Ale to už je věc druhá*...“ Tady Magdaléna sama vyhodnotila určitou hierarchii potřeb. S uspokojováním vnitřních potřeb je spojena i seberealizace, kterou zmiňuje informant Jan, i když v jeho případě se jedná o seberealizaci profesní (J23): „...*pokud někde pracuju, což je pro mě samotného seberealizace, tak chci udávat trend, nechci být jen pasažér, nechci být ten, kdo se veze*...“, z čehož je patrná jeho potřeba se dál vzdělávat, aby obstál na pracovním trhu a ve svém oboru. Informantka Tereza o seberealizaci hovoří v kontextu vnitřní motivace a sebeuspokojení při vzdělávání, sama to popisuje slovy (T179-182): „...*ta seberealizace, mám z toho pocit uspokojení jo... mám ten vnitřní pocit pýchy, že si to můžu v sobě odkliknout, že umím něco dalšího a můžu jít zase dál*...“ Informant Michal v případě sebevzdělávání, mluví konkrétně o svých zájmech, koníčcích, vnímá jako nejdůležitější to, že to dělá pro sebe, říká, že (M147): „... *pro mě bylo důležitý, že mě to baví, dělal jsem to spíš pro sebe*.“ Magdaléna tento motivační faktor, dělat to co ji zajímá, zmiňuje při svém vyprávění, podle čeho si vybírala obor na vysoké škole v dospělém věku (MG34-35): „*protože tam bylo vše, co mne zajímá*...“

Informant Jan charakterizuje své sebevzdělávání slovy, že se vždy snaží maximálně vzdělávat a jako hlavní motivátor, který ho k tomu vede, uvádí potřebu dělat správná rozhodnutí, popisuje je to následovně (J52-57): „... je jedno, čeho se to týká, snažím se maximálně vždy sebevzdělat... prostě se snažím mít maximální přehled a informace pro to, abych mohl udělat správná rozhodnutí... Největší motivace je jakoby sám před sebou, řekněme, mít čistý štít, nelitovat svých rozhodnutí... Dělat správná rozhodnutí.“ I v další části rozhovoru charakterizuje svůj přístup a motivaci ke vzdělávání jako určitý postoj, v jeho případě dělat věci dobře, konkrétně říká (J44-46): „... to vychází z toho, že co dělám, chci dělat dobře, jako ostatně ve všem co dělám, udržuju si jako koníček to, že se vzdělávám ve všech oblastech, do kterých se pustím.“

### **Shrnutí kategorie č. 1**

Předmětem této kategorie je motivace informantů k jejich seberozvoji a jejich motivace k dalšímu vzdělávání se. Motivace k vlastnímu seberozvoji a vzdělávání se u informantů vyplývá především z jejich vnitřních potřeb, někteří ji nazývají vnitřním motorem, svým nastavením, jako v případě informanta Michala a Terezy, ale i Magdalény. Pro informanta Jana je důležitým elementem to, aby dělal správná rozhodnutí, což souvisí s jeho celkovým životním postojem. Svatopluk, Michal a Magdaléna naopak vyzdvihují potřebu sebeuspokojení a konstatují, že čím více člověk ví, tím méně ví. Informant Jan a Michal v souvislosti se svým seberozvojem poukazují i na důležitost pokory, Jan poukazuje i na nebezpečí stagnace v seberozvoji, hovoří o ní konkrétně ve vztahu k trhu práce a podnětům od kolegů v práci. Informant Jan zmiňuje zajímavou paralelu mezi sebevzděláváním a multikulturním náhledem, zkušeností s jinými kulturami a jejich přínosem. Informantka Magdaléna poznamenává i potřebu být lepším člověkem a vzorem pro svou dceru. U Terezy je její potřeba vzdělávat se dána spíše její osobností a potřebou být nejlepší, což bylo ale bezesporu ovlivněno její výchovou rodiči. Tereza jako jediná zmínila i určitou bariéru ve svém seberozvoji, za kterou pociťuje nedostatek volného času vzhledem ke své velké pracovní vytíženosti, dokonce mluví o nutnosti vlastní duševní hygieny po příchodu domů z práce.

Všeobecně lze však konstatovat, že u informantů vyvstává vnitřní potřeba rozšiřovat si obzory, neustrnout, posouvat se dále a dělat to, co je baví, toto zmiňují například informant Michal a Magdaléna. Ta tento motivační faktor uvádí i při výběru vysoké školy, kterou

začala studovat v dospělém věku. Informant Svatopluk o tom hovoří také, pouze jinými slovy, že pro něj bylo a je důležité to, že chce studovat a že chce studovat, to co ho zajímá.

### 6.1.2 Kategorie č. 2 „Aby mi neujel vlak“

Motivace k profesnímu vzdělávání a bariéry

**Kódy:** kariérní postup – (S15-18), (S20-23), (MG37-40); bariéry – (S49), (M168-170), (MG17), (MG44-49), (MG60), (T81-83), (T88-89), (T155), (J104-106); práce na sobě – (S72), (MG13-15), (T39-40), (J12); baví mě to – (S53); perspektiva růstu – (S160-161), (T48-51); priority – (S91); kvalifikace – (MG12), (J16); abych mohla dělat svou práci – (T16-17), (T20), (J28-30); neustrnout – (J65-72).

Motivace k profesnímu vzdělávání je částečně předurčena svým samotným zaměřením, informant Svatopluk v motivaci k profesnímu vzdělávání vidí prostředek ke kariérnímu růstu, říká k tomu (S15-18): „... samozřejmě se nabízí možnosti kariérního postupu... to samozřejmě přináší, že se bude sám vzdělávat.“ Jako další faktor Svatopluk vnímá i vlastní nedostatky, které mu brání vyřešit nějaký problém, což je pro něj motivátorem ke vzdělávání se (S20-23): „Když už někde pracuje, tak tím hlavním důvodem nebo motorem vzdělávání, je to, že řeší nějaký problém... pak je motivován k tomu, aby si to vzdělání nějakým způsobem doplnoval...“ I Magdaléna pocítuje potřebu vzdělávat se v souvislosti s pracovním postavením, i když spíše ve vztahu k chybějícímu titulu, tudíž k formálnímu vzdělávání, hodnotí to takto (MG37-40): „... na vyšší posty mi chybí titul – vysoká škola...“

Přístup zaměstnavatelů k profesnímu vzdělávání hodnotí informanti různě, Svatopluk oceňuje možnost se dál vzdělávat v rámci svého zaměstnání, považuje to za možnost, jak pracovat sám na sobě, říká k tomu (S72): „ta možnost tam je a snažím se na sobě opravdu pracovat.“ Svatopluk jako motivaci vidí i to, že ho to baví, vidí v tom formu svého sebezvoje, hodnotí to takto (S53): „... baví mě dovídat se nové věci.... kde pracuju, tak tam je docela dost dobrý prostředí, motivující k tomu, aby se člověk vzdělával sám.“, čímž zároveň Svatopluk určuje jako další motivační faktor i vhodné pracovní prostředí, které samo o sobě je pro něj motivací k dalšímu sebevzdělávání. Dále informant Svatopluk konstatuje, že možnost růstu a rozvoje ho uspokojuje, přestože ho jeho samotná práce úplně nenaplňu-

je, čímž znovu potvrzuje důležitost a ocenění možnosti se vzdělávat v rámci své profese a především v rámci svého zaměstnání. Svatopluk to dokládá slovy (S160): „... *vidím tam perspektivu růstu a myslím si, že mám možnost se rozvíjet a to mi úplně stačí k mojí spokojenosti...*“ Svatopluk také pocítuje přístup k profesnímu vzdělávání jako otázku priorit daného člověka, což vypráví na příběhu svých kolegů (S91): „*Je to samozřejmě otázka priorit.... nechce se předřít... splní si svoje a pak si užívá...*“ I informantka Tereza hodnotí kladně možnost profesního a osobního růstu v rámci vzdělávacích aktivit ve svém zaměstnání, v jejím případě je navíc profesní vzdělávání součástí její práce, popisuje to následujícími slovy (T48-51): „*toto už je jakási nástavba, kdy těch rozvojových aktivit já mám tímto směrem, to znamená, že mě to posouvá nebo rozšiřuje moji dovednost, kterou mám...v rámci pracovní doby.*“ Informantka Tereza také dává profesní vzdělávání do spojitosti s jeho nutností, aby mohla dobře vykonávat svoji práci (T16-17): „... *posledních 10 let se vlastně učím a znalostně rozvíjím v tom, abych mohla dělat svoji práci...*“ Zároveň Tereza hodnotí, že profesní vzdělávání v rámci její práce tvoří největší procento jejího vzdělávání, vyčísluje to takto (T20): „... *takže asi 80 procent, většina jde skrze moji práci, dvacet procent pak čistě na mě....*“ Informant Jan tuto potřebu vzdělávání se s vazbou na svoji práci také zmiňuje a to následovně (J28-30): „...*já potřebuji mít přehled... to se patří, v té mé profesi, proto abych mohl tu svou práci dělat dobře...*“

Dále pak Jan upozorňuje na důležitost vzdělávání se, konkrétně ve spojitosti s prací, aby člověk neustrnul v určité pozici, což vidí jako možný následek pohodlí a sebeuspokojení, hodnotí to takto (J65-72): „... *když se podívám kolem sebe, tak usíná na vavřínech... spousta lidí co znám.. a teď mluvím hlavně co se týče práce... nechtějí se dál rozvíjet... myslím si, že je to chyba, protože vše se vyvíjí... díky tomu sebevzdělávání vím, že je to přirozenou součástí a kdybych se nesebevzdělával, tak by mi stejně jako jim ujel vlak...*“, čímž i odkrývá jako svou motivaci nezůstat pozadu a být připravený. S tím souvisí i jeho rozhodnutí dodělat si vysokou školu, studiem MBA, které bere jako zvyšování si kvalifikace, přímo k tomu říká (J16): „... *co se týká studia MBA k tomu vede potřeba zvýšení si kvalifikace, aby stoupla moje cena na trhu práce...*“ Zvyšování kvalifikace zmiňuje i Magdaléna, konkrétně rekvalifikační kurz (MG11): „... *teď například využívám možnosti zvýšení si kvalifikace a absolvuji rekvalifikační kurz...*“

Dalším kódem v této kategorii, který nám vyvstal, je „práce na sobě“. Informantka Magdaléna mluví o informálním vzdělávání formou studia odborné literatury, rozvíjení

svých schopností a dovedností (MG13-15): „... *snažím se rozvíjet formou studia odborné literatury... rozvíjet své schopnosti a dovednosti manažera, takže se chystám na kurz koučování...*“ Tady Magdaléna uvádí poprvé bariéru v dalším vzdělávání se a to bariéru finanční (MG17): „... *ale to spíše výhledově, až mi to umožní finanční situace.*“ Informantka Tereza práci na sobě v rámci svého zaměstnání vidí jako příležitost, která ji může posunovat dále, přímo k tomu říká (T39-40): „*kterým já se teď věnuju, jsou ty rozvojové, které mě posouvají, abych v té pozici byla ještě lepší...*“ Stejně jako Magdaléna a Tereza i informant Jan zmiňuje práci na sobě i formou informální vzdělávání, čtením odborných článků, svojí snahou o přehled v oboru, který dělá (J12): „... *samostudium formou studia – čtení odborných článků a sledování vývoje trhu... snažím se mít dobrý přehled v oboru, který dělám...*“

Opakem motivace jsou bariéry, které informanti vnímají ve vztahu ke svým možnostem nejen profesního vzdělávání se, vnitřní i vnější. Informant Svatopluk zmiňuje bariéry vnitřní, které souvisí s jeho leností (S49): „*Rozhodně to nejsou překážky vnější... samozřejmě člověk naráží na ty překážky vnitřní, je líný...*“ Informant Michal naopak považuje za naprostou bariéru to, kdyby si měl sám platit své profesní vzdělávání, tedy vnější bariéru, na otázku, zda by byl ochoten sám si financovat své vzdělávání, reagoval slovy (M168-170): „*no... jako... pokud by to bylo, co se týče mé profese, tak by to bylo překážkou, protože to bych cítil jako nějakou křivdu...*“ Michal přímo hodnotí, že co se týče jeho profese, měl by další vzdělávání platit zaměstnavatel: „... *protože pokud je to, co se týče mé práce, tak by to měl platit zaměstnavatel, že jo...*“ Finanční stránku vzdělávání považuje i informantka Magdaléna jako určitou vnější bariéru, v souvislosti se vzděláváním v rámci zaměstnání pak velmi nelibě zmiňuje i neochotu zaměstnavatele, vyjadřuje to následovně (MG44-49): „*Určitě finance... ze strany zaměstnavatele a profesního vzdělávání bych řekla určitá ignorance a omezenost... nevidí si na špičku nosu...neuvědomuje si naprosto důležitost další vzdělávání zaměstnanců...*“ I na dotaz ohledně podpory ze strany zaměstnavatele reaguje Magdaléna kriticky (MG60): „*no prakticky nulová... toto bych řekla, že je všeobecně dost velký problém malých firem...*“ Jako vnitřní bariéru pak Magdaléna konstatuje nedostatek času (MG44): „... *čas...*“ Vnitřní bariéru v podobě nedostatku času uvádí i informantka Tereza a to konkrétně pro pokračování svého doktorandského studia, naopak finance nevnímá jako problém, hodnotí to následujícími slovy (T81-89): „*já určitě jedinou bariéru, kterou mám, je čas, který já nechci investovat do toho...Bariéru nevnímám ani finance...*“

*jedině asi ten čas.*“ Informant Jan, stejně tak jako Svatopluk, naopak uvádí jako bariéru svoji lenost, s úsměvem se o tom vyjadřuje takto (J104): „*jo, svoji lenost maximálně...*“ Dále pak už Jan pokračuje vážnějším tónem a dodává, že si uvědomuje i riziko ustrnutí, které považuje za vnitřní bariéru ve svém vzdělávání se, komentuje to slovy (J104-106): „*... svoji pohodlnost, jakési ustrnutí, sebeuspokojení, asi jako největší, toho se strašně bojím, jako ve smyslu, že si uvědomuju, že to je riziko, riziko je to sebeuspokojení...*“

### **Shrnutí kategorie č. 2**

V kategorii č. 2 jsme se věnovali motivaci a bariérám vzdělávání, především profesního. Informant Svatopluk i Magdaléna shodně potvrdili motivaci k dalšímu vzdělávání se v této oblasti z důvodu možnosti kariérního růstu. Magdaléna zde navíc mluví i potřebě vyšší kvalifikace a doplnění si formálního vzdělání, studiem vysoké školy. Toto shodně konstatuje i její bratr Jan, který si doplňuje kvalifikaci studiem MBA z důvodu zvýšení své atraktivnosti na trhu práce. Informantka Tereza za motivaci k dalšímu vzdělávání, v kontextu své profese, hovoří především o práci na sobě, kterou ji toto vzdělávání umožňuje a také to oceňuje jako přínos ze strany svého zaměstnavatele. Stejně tak i informant Svatopluk oceňuje možnost profesního vzdělávání se ze strany svého zaměstnavatele. Podporu od zaměstnavatele naopak velmi kritizuje informantka Magdaléna. Rozdíl v přístupu zaměstnavatele ke vzdělávání svých zaměstnanců může být dán i skutečností, že v případě Terezy a Svatopluka se jedná o nadnárodní společnosti, kdežto v případě informantky Magdalény se jedná o malou soukromou českou firmu. Informant Jan si, stejně jako informantka Tereza, uvědomuje nutnost práce na sobě, aby neustrnul a to zejména ve vztahu ke svému oboru a jeho postavení na trhu práce. To, jak se zaměstnanec staví k možnosti profesního vzdělávání a jak ji využívá, vidí informant Svatopluk v nastavení priorit každého jedince.

Oproti tomu bariéry v dalším profesním vzdělávání, a nejen v něm, vidí všichni informanti. Informant Svatopluk shodně s informantem Janem spatřují jako největší vnitřní bariéru svoji lenost, Jan k tomu dodává, že se nejvíce bojí svého ustrnutí, které si uvědomuje jako riziko. Oproti tomu informantka Magdaléna a Tereza shodně vypovídají o další vnitřní bariéře a tou je čas. Magdaléna navíc zmiňuje i vnější bariéru a to finanční. I informant Michal považuje za vnější bariéru finance, vyjadřuje se k tomu tak, že pokud by si měl platit profesní vzdělávání, považoval by toto za překážku.



### 6.1.3 Kategorie č. 3 „A co dál?“

Přístup, postoj ke vzdělání a titulu, cíle, potřeby, přístup rodiny ke vzdělání a cílům (výběr povolání)

**Kódy:** být spokojený – (S164), (M41-42); vzdělání je hodnota – (S188), (MG113); moje obzory – (S135); přístup rodičů – (S125),(M41-45),(MG114), (MG130-131), (T193); celý život tím trpěla – (MG24), (MG124-126), (T255-257), (S166-168); prestiž – (MG129); premiant – (S116), (MG246-248), (T438); chybějící titul – (MG31-32), (J124), (MG257); jen gympl – (T364-366), (MG32); co dál – (T368-369).

Vzdělání bylo v rodině informanta Svatopluka považováno za hodnotu, jak sám Svatopluk konstatuje (S188): „... *pro ně vzdělání byla hodnota.*“ Magdaléna připouští, že i v její rodině bylo bráno vzdělání jako hodnota, které rodiče a prarodiče považovali za nezbytné, vyjadřuje to slovy (MG113): „... *je pravda, že středoškolské vzdělání bylo v naší rodině bráno jako minimum...*“ S tím souvisí i další kód – přístup rodičů, kdy Magdaléna konstatuje, rozdíl v přístupu rodičů a prarodičů, v jejich pohledu na důležitost vysoké školy, říká k tomu toto (MG114): „... *Mamka s tatkou nebazírovali na vysoké škole, to spíš babička s dědou, pro ty to bylo hodně důležité.*“ Tento přístup prarodičů zřejmě souvisel i s otázkou prestiže, kterou pro ně vysoká škola představovala (MG129): „... *no, ale když nad tím tak přemýšlím, tak u ní to byla spíše otázka prestiže...*“, oproti přístupu otce, který vzdělání považuje za součást seberozvoje, v případě matky informantky Magdalény hodnotí její postoj k důležitosti vzdělání jako spíše praktický (MG130-131): „... *To u táty to byla otázka osobního rozvoje... u mamky asi šlo o praktický pohled dalšího uplatnění.*“

Potřebu titulu pocítila informantka Magdaléna v pozdější době a zmiňuje v této souvislosti i jako nedostatečné vzdělání gymnázium (MG31-32): „... *Nakonec mi stejně došlo, že jednak mi chybí ten titul a jednak se chci posunout dál... Nechci skončit jen s gymplem...*“ Stejně tak informantka Tereza hodnotí gymnázium jako nedostatečné vzdělání s ohledem na další pracovní uplatnění (T364-366): „... *došlo mi v devatenácti, že nejsem schopná jít v tu chvíli pracovat, protože jsem prostě nevěděla kam, a upřímně s gymplem...*“ Tereza přiznává, že vysokou školu absolvovala na přání rodičů (T193): „... *vysokou školu jsem dělala proto, že to chtěli moji rodiče...*“ Tereza pokračuje a vypráví o volbě, co dál, před kterou byla postavena svými rodiči, buď škola, nebo práce, vzpomíná na to se slovy (T368-369):

„Naši tenkrát řekli, tak hele, buď budeš makat manuálně do Škodovky, nebo půjdeš studovat no... A já jsem makat manuálně nechtěla, takže to byla jasná motivace, jo...“ Absenci titulu přiznává i informant Jan, i když spíše v souvislosti s negativními reakcemi z jeho pracovního okolí (J124-125): „No, některý mladí opovrhují tím, že mám jen tu maturitu, opovrhují nos nad tím, že nemám vysokou školu...“ Toto ale Jan zároveň vyhodnocuje s úsměvem jako povrchní: „... čemuž já se jako směju, protože to nedělá člověka lepším, že jo...“ To, že bratrovi chybí titul, konstatuje i informantka Magdaléna, pociťuje to jako něco, co ho brzdí v jeho kariéře, říká, že (MG257): „A teď, tak jako já, si na stará kolena dělá vysokou, protože mu to chybí, aby mohl jít v kariéře výš, brzdí ho to...“

V postoji rodičů a prarodičů informantky Magdalény zaznělo i to, že skrytým důvodem, proč babička bazírovala na vysoké škole u svých vnoučat, mohl být její pocit handicapu vlastního nedostatečného vzdělání, přímo k tomuto Magdaléna říká (MG124-126): „... ona celý život trpěla tím, že je jen vyučená, přitom to byla chytrá a bystrá ženská. Ona nejméně bazírovala na tom, abychom s bráchou měli vysokou školu...“ Magdaléna tento fakt zmiňuje i v jiné části rozhovoru (MG24): „Babička... byl to její sen.... dost tím trpěla celý život, že nemá vzdělání...“ Informant Svatopluk také vypráví o tom, že otci nebylo dovoleno rodinou se dál vzdělávat a matka si musela své vzdělání prosadit, popisuje to takto (S166-168): „Maminka si teda svoje vzdělání těžce vybojovala, zatímco tatínek se chtěl dál vzdělávat, ale ekonomická situace v jeho rodině mu to neumožnila...“ Stejně tak informantka Tereza přemítá nad tím, zda za tlakem otce na její studium vysoké školy nestojí jeho vlastní neumožněné vzdělání, říká, že (T255-257): „Ale možná to bylo z důvodu, že tatka má učňák... protože bohužel za doby jeho nemohl studovat, protože děda odmítl vstoupit, takže tam byly politický důvody...“

Přístup svých rodičů informant Svatopluk charakterizoval jako liberální (S125): „říkali mi, no jestli chceš studovat vysokou školu tak dobře...“ a dále Svatopluk popisuje své důvody pro studium vysoké školy, které přisuzuje svým zájmům o filozofii a matematiku a potřebou si rozšiřovat obzory, popisuje to slovy (S135): „... řešit si otázky, které mě osobně zajímaly, rozšiřovat si obzory...“ Na přístupu svých rodičů si oba sourozenci, informant Svatopluk a Michal, shodně váží i jejich snahy o takovou volbu vzdělávání, aby byli spokojení, Svatopluk to hodnotí slovy (S164): „ta důležitá věc opravdu bylo to, že abych si já mohl dělat to, co by mě uspokojovalo.“ Jeho bratr Michal to potvrzuje svými slovy (M41-42): „... mamka jí bylo jedno, jestli budeme vzdělaný nebo ne, chtěla, abychom dělali to,

*co nás baví a bude bavit, pro ni bylo důležité, jestli budeme šťastní...“ Zároveň však informant Michal dodává, že přestože matka netrvala na jejich vzdělání, je na to, že oba dosáhli doktorandského vzdělání, velmi hrdá, komentuje to slovy (M42): „... na druhou stranu mám zase pocit, že je na nás hrdá, kam jsme to dotáhli a dává to dost najevo.“*

Hodnocení vlastního přístupu ke vzdělávání u informanta Svatopluka, Terezy a Magdalény, a to v průběhu základního vzdělávání, bylo zajímavě shodné, popsali se jako premianti, Svatopluk o tom skromně hovoří v souvislosti s nevyhovujícím školním prostředím (S116): „... byl jsem tam trošku za premianta, za šprta...“ Stejně tak i Tereza zmiňuje svoji roli premianta a to v kontextu očekávání od rodičů (T438): „... když máš premianta, tak se to bere automaticky...“ Informantka Magdaléna svou roli premianta uvádí, když vzpomíná na svůj vztah k učení a k základní a střední škole, popisuje to takto (MG246-248): „Na základce jsem byla premiantka třídy, nemusela jsem se moc učit, ale byla jsem taková poctivá, zodpovědná, dobré známky byly pro mne důležité.“

### **Shrnutí kategorie č. 3**

Postoj a přístup rodičů informantů ke vzdělání a potřebě titulu byl informanty hodnocen zejména ve vztahu k dalšímu směřování, při výběru vysoké školy či v tlaku ze strany rodičů a prarodičů na to, aby informanti měli vysokoškolské vzdělání. Tento tlak zmínila informantka Tereza, ze strany rodičů, Magdaléna pro změnu zmiňuje tlak na vysokoškolské vzdělání ze strany prarodičů. V této souvislosti zmínila Magdaléna jistou spojitost absence dalšího vzdělání u své babičky, která tím trpěla, dle slov Magdalény, celý život. Také informantka Tereza zmiňuje možnou paralelu pocitu chybějícího vzdělání svého otce s tlakem na její vysokoškolské vzdělání. Magdaléna dále vidí souvislost v trvání na vysokoškolském vzdělání u prarodičů i s určitou prestiží, kterou tomuto vzdělání prarodiče přisuzovali. Informant Svatopluk hovoří také o tom, že otcí nebylo umožněno se dále vzdělávat vzhledem k ekonomické situaci rodiny. Všichni informanti se shodují, že pro rodiče i prarodiče je vzdělání důležité a je vlastní hodnotou.

Informant Svatopluk a Michal shodně popisují přístup svých rodičů k jejich dalšímu vzdělání jako liberální s tím, že pro rodiče bylo důležité především to, aby jejich děti dělali to, co je baví a byli spokojení. Svatopluk mluví i o svém postoji ke vzdělání a vzdělávání a to v kontextu dělat a studovat to, co ho zajímá, rozšiřovat si obzory. Magdaléna sice mluví

o přístupu rodičů jako o benevolentním, co se vzdělání týče, zároveň však přiznává, že v jejich rodině je středoškolské vzdělání bráno jako minimum.

V hodnocení vlastního přístupu ke vzdělání uvádějí zajímavou shodu informant Svato-  
pluk, Tereza a Magdaléna, kdy o sobě hovoří, především v rámci základní školy, jako o  
premiantech.

## 6.2 II. Zaštítění kategorií – „Rodina“

### 6.2.1 Kategorie č. 4 „Když už to děláš, tak to dělej pořádně“

Přístup rodičů, prarodičů ke vzdělávání, výchově, návyky, postoje, podpora, sociální a kul-  
turní potenciál rodiny

**Kódy:** podpora – (S173), (S180), (M84-87), (MG189), (MG200); seberozvoj- (MG117);  
díky bohu – (S125), (M75), (J175-176); být sám sebou – (S297-300); dělej, co chceš –  
(S125), (M27), (M40-45), (M75-78); dril – (M32), (T230), (T430), (T231-232), (T234),  
(J200); rád věci dokončuji – (M179), (J195-196); zvyk je železná košile – (M189), (T430);  
dělat věci pořádně – (MG116-117), (J274), (MG195-196), (MG204), (M76); neustrnout –  
(MG112); minimum – (MG113); umět se orientovat – (MG115); naučené vzorce chování –  
(T432); kulturní potenciál rodiny (M207-209), (J218-219), (MG164-176), (T327-329),  
(T343), vzdělávání rodičů – (M196-201), (T213), (MG133-139).

Jako důležitý aspekt, který ovlivnil informanty v jejich vztahu ke vzdělání a vzdělávání,  
byla zmíněna podpora ze strany rodičů a to zejména ve fázi sekundárního a terciárního  
vzdělávání. Informant Svato-  
pluk tuto podporu vyzdvihl následovně (S173): „...*bez rodičů  
by to nešlo, bez jejich finanční podpory a vůbec...*“ V souvislosti s touto podporou od rodi-  
čů ke vzdělávání také zmiňuje jejich podporu v tom, aby byl spokojený sám se sebou, což  
je pro něj velmi důležité, vyjádřil to slovy (S180): „*ano... za toto jsem rodičům velice  
vděčný*“ Jeho bratr Michal tuto podporu od rodičů cítil stejně a ocenil ji slovy (M84-87):  
„... *že mi věnovala tu energii, což je podle mě hrozně důležitý, tu podporu... zpětně si to  
uvědomuju, že to byla podpora, velká podpora ze strany rodičů.*“ Magdaléna zmínila pod-  
poru rodiny v souvislosti s podporou seberozvoje a jejich zájmů v průběhu dětství, na otáz-  
ku zda je rodiče podporovali v rozvoji, odpověděla (MG189): „*Určitě, řekla bych, že na to*

*kladli dost velký důraz.* “ Zmínila i podporu bratra při jeho tancování (MG200): „... *podporovala ho celá rodina...* “. V kontextu podpory ze strany rodičů pak Magdaléna zdůraznila ale podmínku rodičů, že když už si něco vybrali a dělají, tak aby to dělali pořádně. Tuto podmínku vyjádřila jak v souvislosti se vzděláváním (MG116): „... *to co děláme, abychom dělali dobře na sto procent. Bylo jedno, co to je... ale dělat to pořádně.*“ , tak se zájmy (MG195-196): „*Naši dost vždycky bazírovali na tom, aby když něco začneme, tak abychom to dotahovali do konce, že nic není zadarmo, že tomu musíš něco obětovat, ale pak to stojí za to.*“ Její slova potvrzuje i bratr Jan, který toto charakterizuje slovy (J274): „... *a to je součást výchovy... když něco děláš, tak to dělej pořádně, a to je součást výchovy... to tam je, to je od táty...*“ I Michal konstatoval, že ho rodiče tlačili do toho, aby dělal věci pořádně, vyjádřil se takto (M76): „*tlačili mě, abych to co dělám, dělal výborně... chtěli, abych dělal pořádně to, co dělám...*“ Vedení k tomu, dělat věci pořádně, pak mohlo vést u některých informantů k potřebě dotahovat věci do konce, kterou shodně zmínil jak Michal (M179): „*rád věci dokončuju, mám problém věci nedokončit...*“, tak Jan (J195-196): „*já když se pro něco nadchnu, tak to dotáhnu do brutálního konce...*“

Přístup rodičů ke vzdělávání a výběru povolání jejich dětí hodnotili informanti pozitivně, shodně se vyjádřili v tom smyslu, že nepociťovali tlak od rodičů k volbě konkrétní školy či budoucího povolání. Informant Svatopluk toto vyjádřil slovy (S125-127): „*díky bohu za to, že moji rodiče mě nikdy do ničeho netlačili a říkali mi: no jestli chceš jít studovat vysokou školu tak dobře, a jestli chceš třeba dělat popeláře a budeš šťastný popelář, tak buď popelář...*“ Jeho slova potvrzuje bratr Michal slovy (M75-78): „*což tedy bylo skvělý, že tady se rodiče zachovali výborně, že mě do ničeho netlačili... abych se sám rozhodl, co chci dělat, a do ničeho mě netlačili...*“ S tímto přístupem rodičů Michala a Svatopluka souvisí i další kód – *dělej co chceš*, který se shodně projevil u obou sourozenců, Michal tento přístup rodičů spojoval i s jejich prioritou, aby hlavně byli s bratrem šťastní, charakterizoval to následovně (M40-42): „*mamka jí bylo jedno jestli budeme vzdělaný nebo ne, chtěla, abychom dělali to, co nás baví a bude bavit, pro ni bylo důležitý jestli budeme šťastný...*“ I informant Jan zmínil, že nebyl rodiči tlačěn do studia (J175-176): „... *já si hlavně vůbec nepamatuju, že bych byl nějakým zásadním způsobem tlačěn do studia...*“ a dále i sám toto hodnotí, že mohlo mít vliv na jeho přístup ke vzdělávání „... *což si myslím, že mělo nějaký vliv.*“ Svatopluk postoj rodičů k výběru vzdělání a ke vzdělávání dále hodnotí jako přínos v kontextu možnosti být sám sebou, na potvrzovací otázku, zda přínos

rodiny pro něj byl v tom, že mu umožnila prostor být sám sebou, odpověděl (S297-300): „*To každopádně. Já si myslím, že opravdu pokud se někdo chce vzdělávat a má sám vnitřní motivaci k tomu, tak že v naší společnosti je jediná podmínka... že ta jeho rodina je této možnosti otevřena, má finanční možnosti a že vzdělání a vzdělávání je ta hodnota, kterou rodiče podporují.*“ Tímto Svatopluk vyjádřil i svůj postoj k možnosti vzdělávat se a nutné podpoře rodiny.

Dalším kódem, který nám vyvstal v této kategorii, byl dril, který zmínil informant Michal, Tereza a Jan při popisu přístupu rodičů k jeho sestře Magdaléně. Michal dril vnímá spíše pozitivně a znovu zmiňuje důležitost rodiny a jejího přístupu ke vzdělávání (M32-35): „... *ten dril se ti dostane pod kůži, a když člověk ví, že musí makat, tak si na to zvykne, ona zase nějaká benevolence taky není dobrá... Já si myslím, že ta rodina a to rodinné podhoubí je hodně důležitý. Jak k tomu přistupují ty rodiče...*“ Toto nasměrování v dětství pak můžeme dát do souvislosti s jeho dalším výrokem o návycích, které Michal spojoval se snahou rodičů ho neustále zaměstnávat různými koníčky, a které si nese i do dospělosti, hovoří o tom takto (M189-191): „*hodně se mě snažili furt zaměstnat, což je podle mě důležitý, protože pokud si na to zvykneš od dětství, na to něco pořád dělat, tak ti to pak vydrží... zvyk je železná košile... no...*“ I Tereza mluví o drilu ze strany rodičů jako o základu jejího přístupu k výzvám, a že je naučená pracovat, mít disciplínu, zhodnotila to takto (T430-434): „... *ano já si myslím, že to asi byl ten základ... jsem naučená pracovat poctivě... mám to naučený od rodičů, který jsou poctivý, pracovníci, nikdy nic neošidili, v práci, svým způsobem to vyžadovali i po mně, ale naučili mě i nějaký sebedisciplíně, naučili mě, že mám chtít být dobrá...*“ Tato naučená disciplína a dril je pak u Terezy patrný, i když vypráví o své motivaci být nejlepší a mluví o svých výsledcích na základní škole (T230-234): „*byla to tvrdá práce, naši mě neustále tlačili do toho... já jsem si to prostě vydřela... já to měla vydřené.*“ Informant Jan o drilu hovoří v souvislosti se svojí starší sestrou Magdalénou (J200): „... *po starší sestře se víc vyžadoval ten dril, a to dotahování věcí do konce...*“

To, že vzdělání je v jejich rodině důležité a že byli vedeni v rodině ke vzdělávání, Magdaléna okomentovala takto (MG112): „... *nešlo o dosažený stupeň vzdělání, ale spíše o to neustrnout, každopádně je pravda, že středoškolské vzdělání bylo v naší rodině bráno jako minimum...*“ Dále hodnotí, že rodičům a prarodičům šlo především o jejich seberozvoj, vzdělávání se (MG117): „... *co se týče vzdělávání se, tak jak táta, tak děda se celý život*

učili... děda říkával, že člověk je jako květina, že když ji nezaléváš, tak uschne... a že i člověk musí sám sebe „zalévat“ novými informacemi, znalostmi, jinak zakrní...“

K postoji rodičů k jejich vlastnímu dalšímu sebevzdělávání se informant Michal podotkl, že matka se vzdělává spíše vlivem prostředí, než že by sama chtěla, říká k tomu toto (M196-201): „no moc se jí nechce... učí se italštinu... vzdělává se... pocítuju, že už by se na to všechno spíš ráda vykašlala.... ale Enrico ji naštěstí tak nějak excituje a pořád jí dává nějaké podněty a nenechá ji na pokoji...“ Magdaléna vidí důvod ke vzdělávání svých rodičů nejen v jejich zájmu o osobní rozvoj, ale i v profesním zájmu. Zároveň vyslovila i svůj obdiv vůči rodičům, že se neustále vzdělávají, komentovala to slovy (MG133-139): „u mamky to hodně souvisí s jejím povoláním... Táta... obdivuji ho, jak i ve svém věku, a mamka to samé, se dál vzdělává, ať už co se týče počítačů, různých programů, sociálních sítí...“ Tereza o vzdělávání vyprávěla ve vztahu ke svému dědovi (T213): „třeba můj děda... výrazná osobnost... vzdělával se ve sportu...“

V postoji rodičů ke vzdělání a vzdělávání hraje svou roli i sociální a kulturní potenciál rodiny. Pouze Michal a Svatopluk kulturní žití v rámci primární rodiny charakterizovali jako nedostačující či slabší, Michal k tomu říká (M207-209): „no tak brácha hodně četl, mamka taky, i táta, no trochu mi vyčítali, že málo čtu... no tak moc kulturní zázemí v rodině nebylo popravdě...“ Zajímavé je, že stejně tak i Jan ohodnotil kulturní žití rodiny podobným způsobem (J218-219): „no... filozofie tak ta super, díky tátovi, což si myslím, že je velký základ, trošku mi chybělo divadlo, čtení, na druhou stranu... ale ségra třeba četla, já do určité doby taky, ale pak už moc ne no...“ Naopak Tereza a Magdaléna kulturní žití rodiny ocenily. Informantka Tereza charakterizovala kulturní život své primární rodiny slovy (T327-329): „chodili jsme hodně do divadla, hodně hudba, filmy, povídání si o filmech, hodně jsme cestovali...“ Dále Tereza doplňuje a zdůrazňuje vedení k četbě knih (T343): „A to jsem zapomněla říct... mamka je neskutečnej čtivec...babička hrozně moc čte...“ Tereza uvádí i paralelu mezi svým studiem dějepisu a její vášní pro čtení, ke které byla vedena (T350): „a proto jsem šla studovat dějepis, protože mě baví číst...knihy a hudba a filmy teda, jsou pro mě největší zdroj slovní zásoby, informací a představ...“ Magdaléna oproti bratrovi oceňuje kulturní potenciál své rodiny a hodnotí ho následující slovy (MG164-176): „Musím říct, že kulturní žití v naší rodině bylo opravdu veliké a pestré a jsem za to našim neskutečně vděčná... odmala jsme přicházeli do styku s hudbou... filozo-

*fickým debatám, návštěva galerií byla povinná... mamka nás zase hodně brala do divadla, do muzea.“*

#### **Shrnutí kategorie č. 4**

Přístup rodičů ke vzdělávání a vzdělání vnímali všichni informanti jako pozitivní v tom směru, že pro všechny primární rodiny informantů bylo vzdělání důležité, vzdělání je v jejich rodinách považováno za důležitou hodnotu. V přístupu rodičů k dalšímu vzdělání v průběhu volby budoucího povolání či směru, kterým by se mělo jejich dítě ubírat, byly patrné rozdíly. Informant Svatopluk a Michal shodně konstatovali, že pro jejich rodiče bylo důležité, aby dělali to, co je baví, aby byli v budoucnu spokojeni, nepocíťovali žádný tlak ze strany rodičů na to, co si mají zvolit za střední či vysokou školu. Dále pak zmiňovali shodně velkou podporu od rodičů a vyzdvihovali zejména nutnost a ocenění finanční podpory, zejména pak při studiu vysoké školy. Informantka Magdaléna a Jan také uvedli důležitost vzdělání v jejich rodině, z jejich vyprávění však nebylo patrné, že by je rodiče podporovali v tom, aby si vybírali školu dle svých potřeb, že by toto byla jejich priorita, tak jako v případě rodiny Michala a Svatopluka. Jan v rozhovoru naopak zmínil, že na něj nebyly dokonce kladeny žádné nároky, co se studia týče a přiznal absenci studijních ambicí. V případě Terezy bylo orientace rodičů na důležitost vzdělání naprosto zřejmá, ale i ona konstatovala, že co se týče volby vysoké školy, rodiče ji do ničeho nenutili, trvali však na tom, aby měla vysokou školu.

Informant Michal, Tereza, Magdaléna a Jan shodně hodnotili vedení rodičů k tomu, aby to co dělají, dělali pořádně a i přítomnost drilu, zejména v kontextu s přípravou do školy a studijními výsledky. Michal tento dril pak dále označuje jako návyk, který ovlivňuje člověka do budoucna, právě ve spojení s potřebou se dále vzdělávat. I Tereza zmiňuje naučené vzorce chování v přístupu ke vzdělávání. S tímto souvisí i potřeba věci dokončovat, což zmínila jak Michal, tak Jan. Magdaléna zmínila i důležitost umět se orientovat a neustrnout právě v kontextu důležitosti vzdělávání se pro její rodiče a prarodiče.

Do této kategorie jsme zařadili i další vzdělávání se rodičů. Kromě rodičů Terezy, se všichni rodiče i v současnosti dále vzdělávají a mají k dalšímu vzdělávání pozitivní vztah, i když Michal připustil, že jeho matka je k dalšímu vzdělávání částečně donucena prostředím, ve kterém žije.



Co se týče kulturního kapitálu rodin, informanti shodně vypověděli, že v jejich rodinách byl velmi pozitivní vztah ke kultuře a i snaha rodičů rozšiřovat svým dětem znalosti a kulturní povědomí. Pouze Svatopluk s Michalem přiznali, že v jejich rodině byla větší podpora jejich zájmů než společné kulturní žití rodiny. Sociální potenciál byl u jednotlivých rodin rozdílný, což bylo dáno i skutečností, že v případě rodiny Magdalény a Jana se jednalo o rozvrácenou rodinu, kdy zejména Magdaléna zmiňuje citelný nedostatek finančních prostředků. Tereza pak kulturní potenciál rodiny a její vášeň pro čtení, ke kterému byla vedena, uvádí jako důvod, proč se rozhodla jít studovat obor dějepis na vysokou školu.

### 6.2.2 Kategorie č. 5 „Tady ta výchova trošičku selhala“

Hodnocení výchovy, kritika, sebedůvěra, sebepojetí – podpora versus nedostatek, výkonová výchova

**Kódy:** to mi chybělo – (M236-239), (MG283-285); pokora versus „drzost“ – (M244), (MG284); pokřivená sebereflexe – (M266-269); výchova – (MG274-281); mít se zdravě rád – (MG290), (MG293), (J269-271); selhání – (MG286-287), (J188-190), (M268); výkonová výchova – (T280-283); stres – (T240-243); podvádění – (T270-272); neschopnost neúspěchu – (T288), (T290-291); chybějící pochvala – (T435); premiant – (T438), (T441-443); sdílení – (T443-445).

V kontextu výchovy a vedení k sebeúctě a sebelásce vyjádřil informant Michal lítost nad tím, že je rodiče nevedli ke zdravému názoru na sebe, k sebeúctě, vyjádřil to těmito slovy (M236-239): „*To bohužel se obávám, že moc nevedli no... a to je asi i to, co mi docela chybělo v té výchově, to tak pociťuji zpětně.*“ Sám dále uvádí, že matka kladla důraz spíše na slušnost než na sebevědomí, hodnotí to takto: „*mamka dávala hlavně přednost na tu slušnost a tak a ne to zdravý sebevědomí a to mi tak nějak teď chybí a ještě se mi nepodařilo ho získat...*“ Jako další nedostatek ve vedení výchovy pak zmiňuje i určitou zdravou drzost: „*... a nějakou tu drzost, trošičku, to být slušný za každých okolností, to taky asi není úplně tak dobře.*“ Michal sám srovnává pokoru se sebedůvěrou následujícími slovy (M244): „*Já se třeba docela mám rád, mám rád svůj život a to jak ho vedu, pokoru mám, ale třeba tu zdravou sebedůvěru.... to mi občas chybí... Možná se to dá oddělit, aby to nebylo spojený...*“ Michal dále zvažuje, zda s touto jeho chybějící sebedůvěrou nesouvisí jeho potřeba uznání od druhých, na otázku, zda pro něj chybějící sebedůvěra není tím hna-

cím motorem, odpovídá (M248): „*možná jo no... možná je taky pro mě to důležitý, to uznání od ostatních lidí, že za něco stojím.*“ Magdaléna k chybějícímu sebevědomí zastává názor, že těžko mohla od matky dostávat podporu ke zdravému sebevědomí a vážení si sama se, když samotné matce toto chybělo, komentovala to slovy (MG281-283): „*Ze strany mamky mi chyběla rozhodně podpora sebevědomí, vážení si sama sebe, ale to souvisí s její povahou a s náhledem na ni samotnou, kdo sám nemá sebevědomí, těžko ho může předávat druhým...*“ K podobnému závěr dospěl i Michal, když konstatoval relativnost selhání výchovy, a to z důvodu, že matka vlastně jen kopírovala naučené vzorce chování, převzatý styl výchovy ze své primární rodiny, shrnul to následujícími slovy (M268-269): „*... no nemůžu říct, že selhala, protože mamka je taky taková, taky takto vychovaná, takže nám to jen předala, a ta zdravá sebedůvěra je určitě zapotřebí... nějaká ta drzost*“ Naopak Michal sám charakterizuje jako selhání výchovy pokřivenou sebereflexi u svého bratra s tím, že on sám to má podobné. O pokřivené sebereflexi mluví v souvislosti s porovnávání se s nejlepšími a neuvědomování si, že jsou i lidé, kteří naopak toho umí a znají méně než on (M266-268): „*to je pokřivená sebereflexe... ale tak myslím si, že s bráchou tohle máme docela podobný a určitě to taky vychází z té výchovy... tady bych řekl, že tady ta výchova trošičku selhala...*“

Magdaléna přiznala, že určité vedení k tomu, vážit si sám sebe ze strany otce bylo, ale ne ke zdravé „sebelásce“, po přemýšlení na tuto otázku odpověděla (MG289): „*Takhle bych to neřekla... vážit si sám sebe, k tomu nás určitě vedl táta. Ale k tomu mít se zdravě rád... to mi tam chybělo u obou...*“ Její bratr Jan naopak na otázku, zda bylo v jeho rodině důležité, aby byl člověk v pohodě a byl spokojený sám se sebou, odpověděl, že si na to neumí odpovědět a pojem „být v pohodě a spokojený sám se sebou“ vztáhl na rodinné klima, které zřejmě nebylo ideální. Jan se k tomu vyjádřil takto (J270-271): „*Já nevím, neumím si na to odpovědět... Protože dětství bylo krušné díky tátovým excesům a máminé přehnané upjatosti...*“ Zároveň i zmiňuje, že spokojený se cítil na chatě u prarodičů, z čehož je také patrné, že spokojenost si vztahuje hodně k rodinnému zázemí. Zajímavé pak je i Janova zmínka o podcenění ve výchově vedení ke vzdělání a přeceňování jeho schopností a inteligence ze strany matky, své pocity vyjádřil takto (J188-190): „*... hodnej a chytřej, a možná jak jsem to slyšel moc často, tak jsem neslyšel ty vykřičníky a otazníky – „a pozor jsou tady chytřejší a lepší! ... abych se vzdělával proto a proto. A nikomu nic nezazlívám,*

*ale malinko toto bylo si myslím podceněný v rámci té výchovy, jako jak jsem byl „nejlepší“ na světě a tak jo...“*

Magdaléna vnímá jako chybu přílišné vedení k pokoře a uvádí i pocit rozkolu ve výchově rodičů v pojetí pokory (MG283-285): *„Tady vidím největší nedostatek výchovy našich, že nás hodně vedli k pokoře, táta vnitřní, mamka vnější, táta být osobností, mamka nevyčínat z davu... Dost se to pak ve mně tlouklo...“* I Magdaléna, shodně jako Michal, uvádí, že absenci podpory zdravého sebevědomí a sebepojetí vnímá jako selhání výchovy, hodnotí to takto (MG286-287): *„Dodnes to pociťuju, že tady ta výchova selhala, to zdravé sebevědomí a sebepojetí, to mi naprosto chybí.“*

Styl výchovy ze strany primární rodiny však Magdaléna celkově vnímala pozitivně, hodnotila jej jako demokratický styl, kdy ocenila jak přesná, byť přísná pravidla, tak ale i prostor na komunikaci, vlastní názor. Popsala jej následujícími větami (MG274-281): *„ U nás se vždy dodržovala přesná a přísná pravidla, která nám všem byla známa, ale na druhou stranu se vedl dialog, diskutovalo se, byl prostor pro vlastní názor, zejména pak s nástupem puberty.“* Stejně tak ocenila snahu matky vychovávat jiným způsobem, než jak byla sama vychovávána: *„Mamka hlavně nechtěla nás vychovávat, jako ji vychovávala babička, bez lásky, autokraticky.“* U otce pak Magdaléna vyzdvihla jeho přístup k dětem jako k rovnocennému partnerovi, ale zároveň i poukázala na rozdíl v tomto přístupu ze strany matky: *„Táta je navíc pedagog, má obrovskou přirozenou autoritu, respekt, byl nám vzácný, o to více jsme vnímali vše, co nám předával, sděloval. Hlavní rozdíl byl v tom, že od táty jsme od určitého věku cítili, že jsme pro něj partneři, že jsme rovnocenní.“*

V případě informantky Terezy se jednalo, v rámci výchovy a její kritiky, zejména o kódy premiant, sdílení, chybějící pochvala, stres, podvádění, neschopnost neúspěchu. Sama Tereza uvedla, že jí v dospělosti chybí pochvala, že je ze strany její rodiny bráno jako automatické, že je dobrá, úspěšná, neúspěch se nepřipouští, popisuje to těmito slovy (T435): *„... což jsem jim vyčítala, když jsem byla dospělejší, už jsem tam neměla tu pochvalu jo, prostě to bylo automaticky, jo...“* Tereza dále smutně konstatuje, že jí chyběla pozitivní zpětná vazba, zmiňuje, že u premianta se to prostě očekává, že bude dobrý, v jedné větě několikrát zdůraznila, že ze strany rodiny je brán její úspěch jako automatický, což ji velmi mrzí, chybí jí ocenění jejího úsilí a úspěchů ze strany rodiny, zhodnotila to následovně ((T438-443): *„jo... to je podle mě, jako když máš dítě grázlika, tak se rodina rozplývá když udělá něco pozitivního, na druhou stranu když máš premianta, tak se to bere automaticky,*

*třeba já když přišla z vejšky a řekla jsem, že jsem dostala jedničku, tak hned co jinýho by Tereza dostala, že jo, tak jsem řekla, že to není automaticky.. to samý s prací... tak to prostě bylo automaticky jo, že jsem dobrá... já říkám, že to není automatický... že já to tak mám a i to očekávaný a pádem je to zautomatizovaný...“ S chybějící pochvalou, pozitivní zpětnou vazbou o její rodiny souvisí i další kód – sdílení. Tereza přiznává, že právě tato chybějící pozitivní reakce ze strany rodiny je tím důvodem, proč s nimi už ani své úspěchy nesdílí (T443-445): „... už to není to, proč bychom si otevřeli láhev šampaňského a oslavili to, že se mi něco podařilo... já už ani nemám potřebu to sdílet...“*

Při vzpomínání na dětství a výchovu rodičů ve vztahu ke vzdělání a vzdělávání se Tereza několikrát smutně zdůraznila neadekvátní tlak rodičů na vynikající studijní výsledky. Tlak na vynikající studijní výsledky vyústil v její neustálý stres již na základní škole, tento tlak ze strany rodičů a následný stres popisuje slovy (T240-243): „... opravdu základní škola byla docela o velkém stresu, nemohla jsem přinést dvojku, když jsem přinesla dvojku, tak to byl děsněj průšvih, první stupeň, druhý stupeň jsem měla dvojku z matematiky, protože čísla mi nejdou, tak to byl docela velkej problém, ale vždycky jsem měla vyznamenání...“ S požadavky rodičů na vynikající studijní výsledky následně souvisí i další kód – podvod. Tereza v průběhu rozhovoru přiznala skutečnost, že kvůli stresu a tlaku rodičů, aby měla jen samé jedničky, ze strachu se uchýlila k podvodu, říká k tomu (T270-272): „Já, nejsem na to pyšná, ale přiznám se, že jsem byla pod tak velkým tlakem od rodičů a tak jsem se bála, že jsem na základce normálně přepisovala dvojky na jedničky...“ Tento tlak od rodičů, kterému byla Tereza vystavena v dětství, zřejmě velmi ovlivnil její celkový přístup k neúspěchu, kdy Tereza dále v rozhovoru přiznává, že dělá vše pro to, aby se do podobných negativních situací nedostávala. Sama zmiňuje zkušenost s koučem, který také analyzoval tyto negativní motivátory z dětství (T280-283): „... já jsem jednou takhle dostala jednoho kouče a ten si mě zanalyzoval, jdeš do dětství, ty motivátory a tak, on mi dal otázku a nechtěl na ni odpověd'...on se mě zeptal: „co bude, až nebude ten úspěch... jaká bude Tereza? Co se jí bude honit hlavou? Jaký bude mít život? Jaká bude doma? Skončí?“ Následně Tereza přemítá na svými neúspěchy a vyhodnocuje to tak, že nikdy neměla neúspěch nebo že si ho nepřipouští (T288): „neberu to jako svůj neúspěch, jdu dál anebo to popřu a nepřipouštím si to...“ Neschopnost neúspěchu si nechce připouštět, přiznává, že s touto otázkou má problém (T290-291): „... ta otázka, co bude, až Tereza jednou nebude

*úspěšná a nebude to číslo jedna, tak já mám vždycky strašný problém si na to odpovědět...“*

### **Shrnutí kategorie č. 5**

V této kategorii jsme se věnovali výchově a to především z kritického pohledu na výchovu v rámci primární rodiny informantů. Určité selhání výchovy zmiňovali v rozhovorech samotní informanti a to Michal, Magdaléna a Jan. U informantky Terezy jsme sami subjektivně zařadili její výchovu do této kategorie. U informanta Svatopluka toto téma z rozhovoru nevyplývalo, což mohlo být způsobeno i jeho menší otevřeností než u ostatních informantů, stejně tak určitá kritika výchovy se může vylučovat s jeho životním postojem a jeho velkou pokorou. Právě pokora byla často zmiňována informanty, a i její přílišné prosazování v hodnotách a ve výchově v primární rodině zřejmě stálo za pocitem absence přirozené drzosti a dravosti, takto to subjektivně hodnotili Michal a Magdaléna. Stejně tak v souvislosti s pokorou mluvila Magdaléna a Jan o určitém selhání výchovy, zejména pak ve vazbě na zdravé sebevědomí a mít se zdravě rád. Příkladíme se k názoru Magdalény, že je důležité, aby sami rodiče měli zdravé sebevědomí a měli se zdravě rádi, kdy tato kompetence je důležitá pro její předání dětem rodiči. Michal v této paralele hovoří o pokřivené sebereflexi u svého bratra, kde opět uvádí chybějící vedení ze strany rodičů ke zdravému sebevědomí. U Michala a Svatopluka bylo vedení k pokoře také ovlivněno skutečností, že jejich primární rodina je silně věřící. Magdaléna dále poukazovala na rozdílné vedení k pokoře ze strany matky a otce, kdy sama přiznala, že možná z toho plynou její problémy až do současnosti.

Samostatnou částí této kategorie je pak výchova v rámci primární rodiny u informantky Terezy, kdy Tereza byla rodiči vedena tzv. výkonovou výchovou. Jak sama Tereza připustila, tlak ze strany rodičů na její studijní výsledky byl neadekvátní, kdy tento tlak vedl až k jejímu neustálému stresování se a dokonce k podvádění, přepisování známek. Toto samotné pak vedlo k dalšímu stresu Terezy, která se musela jako dítě vyrovnávat s pocitem viny, že podvádí a strachu z odhalení. Výchova v jejím případě vedla k nepoměrnému úsilí, neschopnosti být „neúspěšná“, ke strachu ze selhání a k neadekvátní potřebě „být nejlepší“. Zároveň Tereza poukázala na skutečnost, že se od ní automaticky očekává úspěch a chybí jí ze strany rodičů jakékoliv ocenění. Stejně tak Tereza podotkla absenci sdílení v rámci rodiny. Z jejího projevu bylo zřejmé, že si během rozhovoru uvědomila i některé nepříjemné skutečnosti spojené s výchovou jejich rodičů, projevila se určitá její vnitřní rozpolcenost

v postoji k výchově rodičů, kdy v jedné části rozhovoru připustila a sama popsala selhání výchovy, zároveň však v další části měla tendence tuto výchovu a přístup rodičů omlouvat, obhajovat a prezentovat jako správný. Toto subjektivně považujeme i za určitou „ochranu“ sama sebe a své osobnosti, kdy mohla Tereza chránit své postoje a přístup tím, že místy popírala nevhodnost této výkonové výchovy.

### 6.2.2.1 Subkategorie „Prvorozená“

Rozdílný přístup rodičů, sourozenecká konstelace, gender – rodové role

**Kódy:** prvorozená – (MG189-190), (T356-357); rozdílný přístup – (MG208), (MG209-211), (MG222), (T247), (T249), (T270), (J186), (J199-200); jiná doba – (MG212-216); dokazování – (MG215); jiná očekávání – (MG227-230), (J157-159); brácha – jednodušší – (T357-359), (J186); absence drilu – (J178); chybějící ambice – (J181).

U informantky Magdalény i Terezy bylo zřetelné, že silně vnímají rozdíl v přístupu rodičů k jejich osobě, jako k prvorozenému dítěti, oproti mladšímu sourozenci. Magdaléna například na otázku, zda je rodiče vedli k tomu, aby si rozšiřovali znalosti a dovednosti, odpovídá (MG189-190): „*U mě to bylo ještě o patrnější, že jsem prvorozená, víc na všem trvali, u bráchy už to mělo, řekla bych, volnější průběh...*“ Podobnými slovy popisuje i Tereza svoji roli prvorozené a přísnější přístup rodičů (T356-357): „*... na mě byli akorát přísnější, což je ale asi logický vzhledem k tomu, že jsem byla první.*“ Tereza svoji roli prvorozeného dítěte zmiňuje také, například v souvislosti se vzděláním a uspokojením rodičů u prvního dítěte (T258-259): „*... myslím, že to byla kombinace takového to uspokojení u toho prvního společného dítěte...*“.

Tato role prvorozeného dítěte u obou informantek byla vnímána spíše negativně a to zejména v protěžování mladšího sourozence, v případě Magdalény, a vyšších nároků na studijní výsledky v případě Terezy. Obě informantky shodně pociťovaly i větší dril ze strany rodičů vůči svým osobám. Magdaléna na otázku, zda pociťovala nějaký rozdíl v přístupu rodičů k ní a k bratrovi, přímo odpověděla (MG208): „*cítala jsem rozdíl veliký a cítím ho dodnes.*“ I na jiném místě zmiňuje svoji roli prvorozené a rozdílného přístupu (MG209-211): „*... vždycky jsem cítila, že to mám jako prvorozená těžší, neustále jsem poslouchala, že jsem ta starší a musím být ta rozumnější, musela jsem doma makat, kdežto po bráchovi se nic nechtělo.*“ Magdaléna přiznává, že ji rozdílný přístup matky mrzel, což dokazuje slovy (MG222): „*Ale mrzelo mě, že ho mamka protěžuje...*“ Bratr Jan její slova

potvrzuje (J186): „... *byl jsem takový ten mamánek a rozmazlovaný....*“ I Jan si uvědomuje rozdíly v přístupu rodičů, zejména matky, zmiňuje ho například v souvislosti s drilem (J199-200): „... *po starší sestře se víc vyžadoval ten dril, a to dotahování věcí do konce, mně bylo možná víc uhýbáno, že to nevadí...*“ U sebe naopak Jan přiznává absenci drilu a to ve vazbě na chybějící tlak ze strany rodičů do studia (J178): „*Ne, jako že jsem neměl dril, nebo tak, protože to jsem prostě neměl, nepamatuji si...*“ a zároveň i přiznává svůj rozdílný přístup k učení oproti starší sestře právě v souvislosti s chybějícím drilem ze strany rodičů: „... *pamatuji si, že třeba sestra byla taková poctivá a měla takový poctivý přístup k učení a tak, ale já ne a nikdo mě do něj ani nenutil...*“ Dále pak přiznává i určitou spojitost mezi touto absencí drilu a jeho chybějícími studijními ambicemi a to následujícími slovy (J181): „... *nikdo za mnou nestál a nenutil mě, a já jsem nikdy neměl takovou tu studijní ambici.*“

Tereza také zmiňuje přísnější přístup především v souvislosti se studijními výsledky, s tímto souvisí i další získaný kód – bratr – jednodušší, Tereza k tomu uvádí (T357-359): „*Přísnější v tom směru, jak jsem ti říkala, jednička a dvojka jo... a dvojka je už problém, brácha ten to měl pak už daleko jednodušší prolítnout ty školy bez dohledu rodičů než já...*“ Tento přísnější přístup a velký důraz rodičů na její výborné studijní výsledky oproti bratrovi Tereza v rozhovoru opakovala na více místech (T247) a (T249): „... *třeba tohle u bráchy nikdy nebylo...třeba u bráchy tohle fakt už pak nikdy nebylo....*“ Při vzpomínání na přístup rodičů a konstatování rozdílu mezi přístupem rodičů k Tereze a jejímu bratrovi, byla Tereza i viditelně smutná, podle změny výrazu ve tváři, melodie řeči a tónu z ní bylo cítit nepochopení a i určitá křivda. Dále Tereza pokračovala o tom, kdy si tento rozdílný přístup začala uvědomovat (T270): „*Já jsem to cítila už jako starší, na té střední, když jsem viděla přístup k němu...*“

Magdaléna navíc pocítovala tíhu odpovědnosti prvorozené v péči o mladšího sourozence (MG212-216): „... *měla jsem bráchu na starost... navíc byla jiná doba... cítila jsem tu tíhu odpovědnosti...*“ Dále Magdaléna poukazuje i na rozdílné vnímání jejího postavení, potřebu dokazovat, být dobrá, sama k tomu říká toto (MG215): „... *i to, že já víc musím dokazovat, všem, být dobrá.... Brácha byl daleko laxnější ke všemu.*“

Magdaléna také konstatovala rozdílný přístup v souvislosti s pohlavím, opět v souvislosti s přístupem ke vzdělání a dalším cílům, tento kód jsme nazvali jiná očekávání, sama Magdaléna toto hodnotí následovně (MG227-230): *No a samozřejmě jiná očeká-*

vání jsou od holky a jiná od kluka... Prostě pořád tu jsou taková ta pravidla, že kluk musí jet... protože jednou bude žít rodinu... holka se přeci jen jednou vdá, bude mít děti... Tohle mi vadilo už tenkrát... Možná i proto jsem se vždycky snažila dokázat, že jsem stejně dobrá jako kluk, i když jsem holka, byla jsem stejně tvrdá jako kluci...“ Bratr Jan na přímou otázku, zda pociťoval nějaký rozdíl ze strany rodičů mezi ním a sestrou v souvislosti s pohlavím a sourozeneckou konstelací, odpověděl záporně (J157-159): „*Ne, to si vůbec neuvědomuju, vůbec. Občas mi mamka řekne, že sestra byla zvýhodňovaná, ale já vůbec nevím, o čem mluví, já jsem tím nikdy netrpěl a nevím, o čem mluví. Takže si myslím, že jsem nic takového nepociťoval.*“ Z jeho odpovědi naopak vyplývá, že matka měla pocit zvýhodňování starší sestry. Protože nás tato Janova odpověď zaujala, zpětně jsme se ho dotázali při komunikativním ověřování výsledků výzkumu, v jaké souvislosti si myslí, že matka pociťovala zvýhodnění starší sestry. Na tento náš dotaz nám informant Jan odpověděl, že se jednalo o zdravotní stav sestry, což potvrdila svými slovy v rozhovoru i informantka Magdaléna (MG223-225): „*Já jsem byla dost nemocná a mamka si se mnou užila, po téhle stránce... mamka zase měla pocit, že se málo věnuje bráchovi, když se mnou lítá po doktorech...*“.

### **Shrnutí subkategorie „Prvorozená“**

V subkategorii „Prvorozená“ jsme se zabývali tématem sourozeneckých konstelací a to z pohledu prvorozených, v našem případě informantek Magdalény a Terezy. Obě informantky shodně pociťovaly rozdílný přístup rodičů k jejich osobám, jakožto k prvorozeným, a k jejich mladším bratrům. Tento rozdílný přístup rodičů popisovaly především ve vztahu ke studijním výsledkům, zejména Tereza, Magdaléna zmiňovala rozdílný přístup více v širším měřítku: v drilu, nárocích na zodpovědnost, starání se o mladšího bratra, rozdílné postavení v rodině i z pohledu pohlaví. Slova Magdalény v mnohém potvrdil i její mladší bratr Jan, u informantky Terezy se musíme opírat pouze o její subjektivní názor, neboť nám nebylo umožněno získané informace porovnat s pohledem jejího mladšího bratra. U sourozenecké dvojice Magdaléna a Jan vyplynul rozdílný přístup zejména ze strany matky, což mohlo být způsobeno i tím, že jejich rodiče se rozvedli a sourozenci pak vyrůstali pouze s matkou.

Ve výzkumném souboru byla i další sourozenecká dvojice – Svatopluk a Michal, přesto u této sourozenecké dvojice nebylo toto téma prvorozeného vůbec zmíněno, ani jedním z nich; na otázku, zda pociťovali nějaký rozdíl v přístupu, oba shodně odpověděli, že niko-



liv. Vystává nám tu tak otázka, čím může být způsobeno toto odlišné vnímání rodičovského přístupu k prvorozeným u druhých sourozeneckých dvojic, zda je možná paralela mezi věkovým rozpětím mezi sourozenci (věkový rozdíl mezi Svatoplukem a Michalem je pouhý rok, u dalších sourozeneckých dvojic jsou to již čtyři roky a šest let) anebo, zda je toto vnímání rozdílného přístupu i v tom, že se jedná o prvorozené dívky. Toto však nebylo primárně předmětem našeho zkoumání.

### 6.3 III. Zaštitění kategorií – „Jsem, kdo jsem“

#### 6.3.1 Kategorie č. 6 „Formování“

vliv rodiny, školy, prostředí, vlastní osobnost

**Kódy:** vliv školy – (S222), (S317-321), (M48-54), (J96), (T280-283), (T390-392), (T400), (T402-405), (T407-410), (T413-415), (T422); vliv rodiny – (S324), (M25), (M67-71), (M97-99), (T428), (J88), (J75), (J282-289); vzor rodina – (MG104-109), (MG184), (J76-83); já jsem jiná – (T212); prostředí – (T235-237), (J90-91), (J265).

Jako hlavní faktor při formování svého vztahu ke vzdělávání uvedl informant Svatopluk školní prostředí a své spolužáky na střední škole, kdy na otázku, zda ho ovlivnilo školní prostředí, odpověděl takto (S222): „*To rozhodně*“. Dále pak Svatopluk jako prvotní impuls považuje nevhodné školní prostředí, ze kterého se chtěl vymanit, vypráví o tom takto (S317-321): „*No... tím prvotním impulsem, proč jsem chtěl jít i na tu střední školu bylo vymanit se z prostředí sociálního, ve kterém se cítil nepohodlně... měl jsem pocit, že patřím jinam... snažil jsem se tam dostat, dostal jsem se tam a to mě nějakým způsobem předurčilo a nasměrovalo...*“ Při našem kontrolním dotazu, zda ho tedy ovlivnilo sociální prostředí, konkrétně školy, Svatopluk odpověděl (S321): „*Ano... v tomhle případě to určitě byla ta škola, ne rodiče*.“ Roli rodičů vnímá Svatopluk pouze v jejich podpoře jeho rozhodnutí, této podpory si ale váží, vyjádřil to slovy (S324): „*Ano to myslím, že bylo rozhodující! ... A jsem jim nesmírně vděčný...*“ Jeho bratr Michal pocíťoval vliv školy na své formování až na vysoké škole, na otázku, zda pocíťoval na sobě nějaký vliv školy, odpověděl (M48): „*Určitě*.“ Dále pak Michal dodává (M50-54): „*každý se mění podle toho na jakou školu chodí, že ho ta společnost nějak strhne a jakoby se přizpůsobí té společnosti.... dostaneš se do té komunity, změní to jeho chování a jeho pohledy...*“ U informanta Jana šlo o vliv ško-

ly spíše v obecném pojetí, sám to pojmenoval takto (J96): „*tak určitě určitý vliv měla, to je přirozená součást.*“

Nejmarkantnější vliv školy na formování přístupu ke vzdělávání a na celkový postoj, zejména pak vliv učitelů, byl patrný u informantky Terezy. Tereza vypráví o své negativní zkušenosti ze základní a střední školy, kdy učitelky podrývaly její rozhodnutí o dalším vzdělávání, Tereza vzpomíná na to, co ji ovlivňuje (T390-392): „*Já si naprosto pamatuji jeden okamžik, který fakt ukazuje i na moji osobnost, co na mě funguje a jaká jsem, pamatuju si, že to bylo na střední škole, na tom gymnáziu...*“ Posléze popisuje přístup učitelky, která se jí snažila rozmluvit studium angličtiny (T400): „*A ona na to, tak to sorry, ale nemáš prostě šanci jo...a fakt to tenkrát řekla hrozně hnusně...*“ Tereza vypráví o silném pocitu ponížení (T402): „*A já si pamatuju, že mě to strašně ponížilo tenkrát... a já si tenkrát řekla, hele víš co, já ti to ukážu, já se tam dostanu a pak ti to přijdu říct...*“ Zároveň ale Tereza hodnotí tuto zkušenost jako hlavní motivační faktor (T407): „*... hrozně jsem se zakousla... A toto byl jeden z faktorů, kterej mě totálně nakopnul jo...*“ Tereza potom mluví i o vlivu prostředí, o tom, že podceňování ze strany druhých lidí je pro ni velkým hnacím motorem, přiznává i svoji neschopnost prohrávat, popisuje to následovně (T408-415): „*Já strašně nerada prohrávám, když vím, že se mě někdo snaží dát dolů jo, tak o to víc se snažím být ještě lepší jo.... a možná proto i to vzdělání a vzdělávání se jo... tento hýbací element se hodně objevuje v mém životě... narazila jsem na to, že mě lidi podcenili z hlediska toho, co umím... mě to vybičovalo ještě víc...*“

V názoru na to, co ho nejvíce ovlivnilo v jeho přístupu ke vzdělání, informant Michal naopak odpověděl, že základ vidí ve své primární rodině a ve výchově, konkrétně zmiňuje svojí matku, říká k tomu (M25): „*tak určitě to bude mít nějaký základ v rodině, myslím si, že hodně mamka, která jakoby kladla důraz na to, abychom něco dělali...*“ I na dotaz, co bylo impulsem ke studiu, znovu přisoudil vliv rodině (M67): „*jakože jsem byl určitě hodně ovlivněný tou rodinou. Takže tam hodně ta rodina hraje roli... určitě...*“ K možnému vlivu svého staršího bratra se Michal vyjádřil takto (M71) „*... možná mě to ovlivnilo, podvědomě. Jako bych si to uvědomoval, to rozhodně ne... spíš mě to tak teď napadlo...*“ Formování svojí rodinou přisuzuje Michal důležitost, i co se týče hledání svého vzoru pro výchovu svých dětí (M97-99): „*hledám taky nějaký vzor pro tu výchovu a to vždycky ta rodina je... zkusím analyzovat, co dělali rodiče špatně, co dobře, čemu bych se měl vyvarovat...*“ Informantka Tereza vliv rodiny a výchovy spatřuje spíše ve spojitosti s drilem ze strany

rodičů (T428): „... ano já si myslím, že to asi byl ten základ, protože já jsem byla ... byla jsem přísně vychovaná...“ Oproti tomu informant Jan poukazuje na vliv své rodiny, při jeho formování, kdy její členové byli pro něho vzorem, hodnotí to takto (J75): „samozřejmě mě hodně ovlivnila rodina, všichni členové rodiny, protože každý člen rodiny byl pro mě vzorem v určité situaci, jak ji řešil, jak se k ní postavil...to rozhodně...“ Na otázku, zda si Jan myslí, že tyto jeho vzory ovlivnili jeho přístup k dalšímu vzdělávání, tento vliv potvrdil slovy (J88): „no... mají na to velký vliv, protože jako sám o sobě bych asi tu potřebu ani neviděl tak nějak...“ Vliv rodiny na své formování vidí Jan jako kontinuální, hodnotí to takto (J282-289): „... ten vliv je kontinuální... pořád jsem měl kolem sebe sestru, jak přistupuje k věcem, k životu, i když jsem s něčím nesouhlasil, pořád to byla škola pro mě... jak jsem říkal o dědovi, on byl přirozený leader a já chci být taky ten přirozený leader...“ Když informant Jan vyprávěl o svých vzorech v rodině, byla z něj cítit silná vazba k jeho dědovi, doslova k tomu řekl toto (J80): „... člověk, který mě hodně ovlivnil a vůči kterému mám velký respekt, byl děda... měl obrovsky přirozenou autoritu a to je něco z čeho já hodně čerpám... snažím se mu nikdy nedělat ostudu.“ Stejně jako její bratr Jan, i informantka Magdaléna zdůraznila roli svého otce a dědy, jakožto vzorů, které ji velmi ovlivnily v jejím přístupu k životu a ke vzdělávání, vyjádřila se k tomu takto (MG104-109): „Určitě táta a děda.“ Na kontrolní dotaz, že tedy rodina ji ovlivnila, svojí odpověď potvrdila: „Ano, ale především oni dva...“ Vliv otce informantka Magdaléna zmínila i ve spojitosti se seberozvojem (MG184): „když jsem šla na gympl, tak jsem už začala číst, hodně pod vlivem táty, filozofické knížky...“

Informant Jan hovoří i o formování vlivem prostředí, poukazuje na vliv trhu práce na potřebu se dál rozvíjet a vzdělávat se (J90-91): „... tak třeba to vzdělávání a i to studium, a to se týká i toho trhu práce, protože to co, před 20 ti lety byla maturita, tak to dnes je vysoká škola jo...“ V jiném kontextu Jan spojuje vliv prostředí na formování se nutností sebevzdělávání, říká k tomu (J265): „... sebevzdělání je fakt dobrý, protože to okolí tě může formovat, pořád tě formuje, a může tě zformovat tak, jak ty nechceš...“ Také informantka Tereza poukazuje na vliv prostředí při svém formování, hovoří o něm v souvislosti s postupným proměňováním svého přístupu od dětství do dospělosti (T235-237): „... později to bylo prostředí, protože jsem si uvědomila tam, že ta motivace toho potlesku tam už není jo... že už je to o mně, ale musela jsem si do toho dospět...“ S jejím přístupem, dle slov Terezy, souvisí především její osobnost, ne vliv vzorů, sama říká, že (T212): „... víš, já

*v tomto jsem jiná...* “Posléze Tereza konstatuje, že důvodem jejího vzdělávání je, že (T222): ... *mě baví tento mentální stimul.*“

### **Shrnutí kategorie č. 6**

V kategorii, kterou jsme nazvali „Formování“ jsme se primárně věnovali vlivům rodiny, školy, prostředí na informanty a to v kontextu jejich přístupu ke vzdělání a vzdělávání. Do této kategorie jsme zařadili i kód „Já jsem jiná“, který dle nás souvisí s touto kategorií a týká se vlastní osobnosti u informantky Terezy.

Informant Svatopluk jako zásadní formující prvek, který rozhodl o jeho dalším směřování ve vzdělání a vzdělávání, vidí vliv školy, konkrétně vliv svých spolužáků v průběhu socializace. Jako prvotní impuls pak uvedl svou snahu vymanit se z nevhodného školního prostředí. Roli rodičů spatřuje v jejich podpoře jeho rozhodnutí změnit školu. Jeho bratr Michal uvedl vliv školy a spolužáků až na vysoké škole. I informant Jan konstatoval určitý vliv školy, ale spíše jako přirozenou součást vývoje. Nejvíce pak byl vliv školy, ať už spolužáků, tak zejména vliv učitelů, hodnocen informantkou Terezou. Vliv učitelů byl hodnocen ve velmi negativním kontextu, který ale paradoxně Terezu vyburcoval, dle jejích slov, k maximálním výkonům. Informantka Magdaléna jako jediná vliv školy vůbec nepocítovala.

Vliv rodiny na jejich formování vyjádřili všichni informanti, kromě Svatopluka, ten vidí roli rodiny pouze v podpoře. Informant Michal naopak považuje za základ právě rodinu, a její vliv zmiňuje i ve vztahu ke vzorům při své cestě za svým pojetím výchovy svých budoucích dětí. Jan spatřuje vliv rodiny především v jejich vzorech, jako jsou rodiče, sestra a především jeho děda, kdy ho všichni formovali svým přístupem k životu a ke vzdělávání. I informantka Tereza přiznává určitý vliv rodičů a jejich výchovy na její přístup k sobě samé. Ve vztahu k rodině a jejímu vlivu informantka Magdaléna jednoznačně přisuzuje největší vliv svému otci a dědovi, které má za vzory. Její vztah k otci a dědovi koresponduje se vztahem jejího bratra Jana k otci a dědovi, u obou sourozenců je patrný silný vliv těchto jejich dvou vzorů, zvláště v postoji k životu a k seberozvoji.

Informant Jan zastává názor, že jej ovlivňuje i prostředí, ve kterém se pohybuje, konkrétně jeho spolupracovníci, kteří byli jedním z motivačních prvků, proč se dál vzdělávat. Potřebu dál se vzdělávat dle jeho názoru ovlivňuje i trh práce, kdy dochází k určité degradaci vzdělání, či k posunu vnímání jeho hodnoty. Formování vlivem prostředí Jan uvádí i

v případě seberozvoje, zmiňuje i nebezpečí negativního vlivu okolí při vlastním směřování. Stejně tak informantka Tereza poukazuje na vliv prostředí a to v dospělejším věku na formování jejího přístupu a názorů. Tento vliv vidí v posunu své motivace, kdy jak sama říká, musela ale k tomu dospět, aby její motivaci přestal být „potlesk“. U informantky Terezy je zajímavá i skutečnost, že skrytě popírá jakýkoliv vliv vzorů a jako hlavní faktor svého postoje ke vzdělávání spatřuje ve svém nastavení, ve své osobnosti, kdy konstatuje, že ona je v tomto „jiná“ a nejvíce ji baví mentální stimul.

### 6.3.2 Kategorie č. 7 „Chtěl bych být dobrým člověkem“

hodnoty, postoje, životní cíle informantů

**Kódy:** pokora – (S264), (M111), (MG297), (J261); upřímnost – (S266), (MG297); pravda – (S267), (T499), (J149); sebereflexe – (S272), (S257); hodnota vzdělání – (S277); čestnost – (MG299), (T500); poctivost – (MG300), (J148); zdraví – (T499), (J148); spokojenost se životem – (T501), (J266), (MG312), (J135), (M109); rodina – (MG298), (J150), (T482); být dobrý v tom, co dělám – (M115), (MG301), (J131), (J287); vnitřní naplnění – (M117), (T487); být lepším člověkem – (MG79), (MG310), (J130); být dobrým vzorem – (MG74), (MG311), (J133), (J287); sebeuspokojení – (MG80), (MG312), (T200), (T487).

To, kým jsme, často koresponduje s našimi hodnotami, postojí. Mezi hodnoty, které jsou pro něj na prvním místě, informant Svatopluk řadí upřímnost a pravdu (S266): „*pro mě jakoby na prvním místě stojí upřímnost, pravda... A to především jako pravda k sobě samému...*“ Pravdu k sobě samému pak Svatopluk pojmenovává jako sebereflexi (S272): „*ano, ta sebereflexe*“, sebereflexi uvádí jako další schopnost, které si velmi váží u druhých (S257): „*Druhá věc, které si u lidí velmi vážím, je otevřenost, schopnost sebereflexe...*“ Svatopluk také poukazuje na přenositelnost hodnot z primární rodiny a i ve vztahu ke vzdělání (S277): „*Hodně je to otázka hodnot, které si třeba odnášíme z rodiny, ty hodnoty jsou univerzální, a pokud je někdo má, tak podle mě, musí mít zájem o vzdělání...*“ Jako jednu z nejdůležitějších hodnot pak Svatopluk uvádí pokoru (S264): „*... toto je hodnota, které si vážím a je pro mne důležitá... velká hodnota... pokora...*“ Podobné hodnoty vyznává i jeho bratr Michal, jedná se o hodnoty jako pokora, vnitřní naplnění, být užitečný, ale navíc i hodnoty jako jsou štěstí a uznání druhých, říká to následovně (M109-118): „*... žít dobrý život, šťastný.... asi to štěstí a ta pohoda... a taky nějaká pokora... docela je pro mě důleži-*

*tý, abych byl uznávanější... to, čeho jsem dosáhl... co dělám, nějak užitečnější... takový to vnitřní naplnění...“*

Vnitřní naplnění a sebeuspokojení jako hodnotu, která je pro ni důležitá, a to i ve vztahu k důležitosti vzdělávání, popisuje Magdaléna následovně (MG79-80): *„Pro mě je důležité... ten pocit, že dělám maximum pro to, abych byla lepším člověkem.. sama pro sebe... prostě to sebeuspokojení...“* Vnitřní spokojenost informantka Magdaléna zmiňuje i v kontextu svých životních cílů, jako další své cíle vypočítává Magdaléna vnitřní harmonii, být dobrým člověkem, hovoří znovu i o své potřebě být dobrým vzorem pro svou dceru, ale zmiňuje i přání dělat práci, která by ji naplňovala. To vše popisuje na závěr rozhovoru v jedné větě (MG310-312): *„ Pro mě je takový cíl moje vnitřní harmonie, vyrovnanost, být dobrým člověkem, být dobrou mámou... ráda bych v budoucnu dělala práci, která mě bude naplňovat, být prostě spokojená sama se sebou a svým životem.“* Další hodnoty, které jsou pro informantku Magdalénu důležité, uvádí jako svůj žebříček hodnot, do kterého řadí ohleduplnost, upřímnost, lidskost, stejně tak jako informant Michal a Svatopluk zmiňuje i pokoru, dále pak i poctivost a dělat dobře to, co dělá. Svůj žebříček hodnot popisuje následovně (MG297-301): *„Pro mě je hrozně moc důležitá láska, ohleduplnost, upřímnost, lidskost, pokora, s tím souvisí moje rodina, ta je pro mě na prvním místě... čestnost a tolerance... dělat dobře, na sto procent to, co dělám... poctivost.“*

Žebříček hodnot informanta Jana je v mnohém podobný žebříčku hodnot jeho sestry Magdalény. Jan na otázku, které hodnoty jsou pro něj důležité, vyjmenovává hodnoty, jako jsou zdraví, férovost, poctivost, pravdomluvnost, rodina a pracovitost, konkrétně o nich hovoří zde (J148-151): *„... určitě zdraví, pak férovost, poctivost, na to navazuje pravdomluvnost... pochopitelně hodnoty jako jsou rodina... pracovitost...“* I Jan zmiňuje pokoru a to v souvislosti se vzděláváním a seberozvojem (J261): *„Myslím si, že je strašně důležitá pokora...“* Shodně uvádí i spokojenost se životem a potřebou být sám sebou (J264-267): *„no hlavně abych zůstal i sám sebou... chci být normální člověk, být v pohodě, mít radost ze života...“* Informant Jan poukazuje na hodnotu, kterou vyznává a to je být vzorem ostatním, sám ukazuje na svůj vzor dědy, který chce napodobit (J287): *„A jednou z mých hodnot je být dobrou příkladem, být druhým příkladem.. jako jsem říkal o dědovi...“* Jako svůj životní cíl pak informant Jan uvádí opět být dobrým člověkem, žít spokojený život a být profesionálem, vyjadřuje to slovy (J130-135): *„No já bych chtěl být hlavně dobrým člověkem... mít čistější štít... snažím se být profesionál ve všem.. abych žil spokojeně život...“*

Stejně jako informant Michal zmiňuje i důležitost uznání (J135-137): „... určitě je pro mě důležitý uznání, na druhou stranu nechci dělat křivárny, kvůli penězům atd., peníze jsou jen prostředek...“

Informantka Tereza charakterizuje své hodnoty velmi podobným způsobem jako ostatní informanti, hovoří o pravdě, čestnosti, zdraví, spokojenosti se životem, sebeuspokojením a vnitřním naplnění, toto popisuje jako svůj žebříček hodnot (T499-501): „Zdraví, to je hodně důležitý, spravedlnost, pravdomluvnost, čestnost, radost a štěstí, klid, spokojenost.“ Svůj cíl do budoucna vidí Tereza ve vnitřním sebeuspokojení, chce být šťastná, mít rodinu a naučit se nestavět na finančním zabezpečení, hodnotí to těmito slovy (T482-487): „... v ideálním světě chci mít rodinu... chci se naučit nepotřebovat tolik materiálně... být šťastná... vnitřní pocit, sebeuspokojení...“, tady Tereza přiznává i určitou změnu ve svých postojích.

### **Shrnutí kategorie č. 7**

V kategorii č. 7, „Chtěl bych být dobrým člověkem“ se zabýváme žebříčkem hodnot informantů a životními cíli informantů. Hodnoty, které informanti vyznávají, se ve velké míře shodují, jedná se o hodnoty, jako je zdraví, štěstí, rodina, upřímnost, poctivost, pracovitost, čestnost. Informant Svatopluk zmínil i důležitost hodnoty vzdělání. Kromě informanta Terezy také všichni informanti zmínili jako velmi důležitou pokoru. Tato nepřítomnost u Terezy může být způsobena stylem výchovy jejich rodičů, kteří ji vedli k maximálním výkonům s absencí pochvaly či pozitivní zpětné vazby, stejně tak i jejím nastavením na úspěch. K tomuto závěru ale nemáme dostatečné informace, můžeme se tak pouze domnívat na základě indicií, které nám informantka Tereza o sobě sdělila.

V návaznosti na vyznávané hodnoty se v této kategorii zaobíráme i životními cíli informantů. Zde dochází k určité shodě u informanta Michala a Jana, kteří hovoří o potřebě uznání od druhých, v případě Jana jde spíše o potřebu být druhým vzorem. Tuto touhu být dobrým vzorem zmiňuje i jeho sestra Magdaléna a to v souvislosti se svojí dcerou. Shodně pak informanti Michal, Jan, Tereza i Magdaléna mluví o svém záměru žít spokojený, šťastný život a rodinu. Informanti Michal, Tereza a Magdaléna hovoří i o své potřebě či přání vnitřního naplnění a sebeuspokojení. Informantka Tereza při pojmenování svých cílů projevuje i určité změny ve svém postoji k hodnotám a životu, které sama přiznává svým přáním potřebovat méně materiální zabezpečení a skrytě o menší potřebě úspěchu.

## 6.4 Shrnutí výsledků výzkumu

V této bakalářské práci se zabýváme vlivem rodiny na přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání. Tento vliv jsme zkoumali z pohledu vzdělávání, rodiny a výchovy a z pohledu motivace dospělého člověka k dalšímu vzdělávání.

Na hlavní výzkumnou otázku, jak dospělí jedinci subjektivně hodnotí vliv přístupu primární rodiny na další sebevzdělávání, odpovídáme takto:

Z našeho výzkumu vyplývá, že vliv primární rodiny na přístup dospělého člověka k dalšímu sebevzdělávání je nepopiratelný. Tento vliv jsme zaznamenali v různých úrovních, nejčastěji byl informanty vliv primární rodiny vnímán v podpoře vzdělávání již v období dětství či dospívání, kladně byla hodnocena snaha rodičů, aby další vzdělání a vzdělávání korespondovalo s vnitřními potřebami dítěte. Stejně tak informanti vnímali vliv rodiny při svém formování jako osobností a jejich přístupu ke vzdělávání. Často byly vzory pro životní postoj a přístup ke vzdělávání už dospělého jedince právě jeho nejbližší příbuzní, rodiče, sourozenci či prarodiče a určitá snaha o nápodobu jejich přístupu. Role rodiny je nezanedbatelná a nezaměnitelná i v předávání sdílených hodnot, kulturního kapitálu a postojů. Z našeho výzkumu dále vyplývá i silná paralela mezi výchovou a návyky z dětství, které se promítají do dospělého věku, jedná se o návyky spojené s vyžadovaným drilem, zodpovědností, dotahováním věcí do konce, disciplínou, ale i vnitřní potřebou se dále rozvíjet, rozšiřovat si své kompetence a dovednosti.

S výchovou a přístupem rodičů ke vzdělávání nám z výzkumu vyvstala kategorie „Tady ta výchova trošičku selhala...“, kde je patrné do určité míry i selhání výchovy. Někteří informanti v této souvislosti pociťují nedostatky ve výchově a to zejména ve vedení rodiči k sebevědomí a ke kladnému sebepojetí. Tato absence byla v případě sourozenecké dvojice Svatopluk a Michal způsobena přílišným důrazem na pokoru, což souviselo se silným náboženským založením jejich rodiny. Problém pokory versus zdravé sebevědomí byl vyhodnocen i u sourozenecké dvojice Jan a Magdaléna, kde příčina tohoto problému byla spíše v rozkolu pojetí pokory u otce a matky. Nezanedbatelný vliv na tuto skutečnost měl jistě i rozvod rodičů a následná výchova převážně matkou. Oproti tomu u informantky Terezy je naprosto zřejmý negativní vliv výchovy a vedení rodičů pouze k výkonu. Tato negativní orientace výchovy na výkon vyústila u Terezy v neschopnost neúspěchu, strachu ze selhání,



v nastavení na výkon v pracovním i soukromém životě, k neustálému dokazování si, kam až si může posunout své hranice.

S výchovou souvisí i další aspekt, který z výzkumu vyplynul, a to sourozenecké konstelace. Tento aspekt jsme popsali v subkategorii „Prvorozená“ a týká se informantek Terezy a Magdalény, které shodně popisují rozdílný přístup svých rodičů k výchově prvorozených a druhorozených dětí. Magdaléna přímo hovoří o protěžování mladšího bratra matkou, které pociťuje až do současnosti. Obě informantky také shodně vnímají daleko tvrdší přístup ze strany rodičů k jejich výchově. Tereza dále konstatuje odlišný přístup rodičů ke studijním výsledkům mladšího bratra a v kladených nárocích. U další sourozenecké dvojice Svatopluk a Michal tento jev nebyl zjištěn. Můžeme pouze vyvozovat domněnku, jaké jsou příčiny této absence, subjektivně hodnotíme jako možnou příčinu minimální věkový rozdíl u této sourozenecké dvojice. V odborné literatuře jsme toto téma našli ukotvené například u Lemana (2006, s. 29), který právě věkovému rozdílu, ale i pohlaví, u sourozenců připisuje velký vliv, stejně tak i samotné osobnosti rodičů. Leman (2006, s. 21) popisuje základní znaky prvorozených, jako jsou: perfekcionalismus, spolehlivost, zaměření na cíl, zaměření na autority a řád. Také popisuje předpokládané projevy chování u prvorozených a to buď vstřícné anebo agresivní, s potřebou vyhrávat, velkou tvrdohlavostí. Tento model chování popsala jako svůj vlastní informantka Tereza. Charakteristice základních znaků a chování odpovídá i další spojitost mezi prvorozenými informanty a to u kódu premiant, v kategorii „A co dál?“. Zaujala nás určitá paralela, která spojuje informanta Svatopluka, Magdalénu a Terezu a to skutečnost, že všichni tito informanti jsou prvorození a všichni shodně o sobě vypovídají, že byli premianty na základní škole. Vidíme zde jistou provázanost se stylem výchovy a sourozeneckou konstelací.

Pro nás, i když jsme si vědomi důležitosti školy jako sekundárního socializačního činitele, je celkem překvapivě jedním ze závěrů našeho výzkumu i značný vliv školního prostředí na další vzdělávání dospělého jedince a jeho přístupu ke vzdělávání. Tento vliv se projevil nejsilněji u informanta Svatopluka a Terezy, kdy pro Svatopluka to bylo citelné vnímání nevhodného školního prostředí na základní škole a pozitivní vliv spolužáků na střední škole, který vnímá jako motivaci pro své další směřování a jako důvod svého zájmu o filozofii a logiku, kterou vystudoval až do úrovně doktorandského titulu. U Terezy se jednalo o několik velmi negativně vnímaných událostí, spojených s působením učitelky, a to jak na základní, tak na střední škole. Tyto události Tereza vnímá jako hlavní motivátory,

kteří ji posunuly vždy dále a vyústily v její zaryté úsilí dosáhnout úspěchu ve vzdělání a dokázání svých schopností v souvislosti s dosažením vysokoškolského titulu v určitém oboru.

Z důvodu možného vlivu rodiny a rodinného zázemí na přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání, v kontextu úplnosti rodiny a vhodného sociálního a kulturního potenciálu rodiny, jsme záměrně vybrali tři sourozenecké dvojice s rozdílným rodinným zázemím: z úplné rodiny, z rozvrácené rodiny a následného manželství. V tomto případě jsme však nezaznamenali zásadnější vliv rodinného zázemí mezi sourozenci z úplné rodiny a následného manželství, můžeme konstatovat pouze vliv v případě sourozenců Magdalény a Jana, kteří pocházejí z rozvrácené rodiny a to z důvodu chybějícího dostatečného finančního zabezpečení, které mělo vliv na jejich další formální vzdělávání. Nebyl však prokázán žádný významný vliv na přístup informantů jako dospělých jedinců k dalšímu vzdělávání.

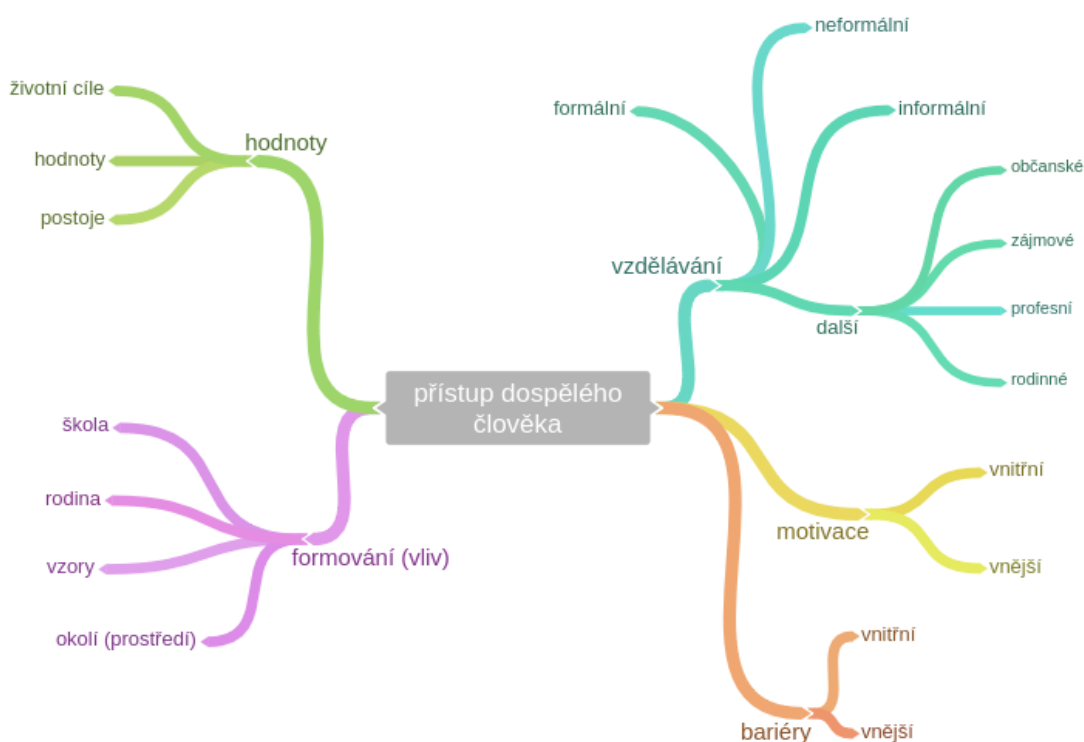
Na dílčí otázku, zda ovlivňuje podle informantů primární rodina jejich další sebevzdělávání jako dospělého člověka, odpovídáme, že výzkum potvrdil vliv primární rodiny na další sebevzdělávání se informantů dle jejich subjektivního názoru. Tento vliv byl zaznamenán v kategorii „Když už to děláš, tak to dělej pořádně“, stejně tak i v kategorii „Formování“ a v kategorii „A co dál?“.

Na druhou dílčí otázku, jaká je podle informantů jejich motivace k jejich dalšímu vzdělávání se, odpovídáme, že jako hlavní zdroj motivace informantů k dalšímu vzdělávání byla ve výzkumu zjištěna vnitřní potřeba informantů se dále rozvíjet, rozšiřovat své kompetence a dovednosti. V kategorii „Rozšířené obzory“ se opakovala i obava z ustrnutí a dále pak důležitost dělat to, co člověka zajímá. Toto zmínila informantka Magdaléna i při určování motivace pro výběr a studium vysoké školy v dospělém věku. Za vnější motivátory pak byla uváděna informantem Svatoplukem a Terezou možnost se dále profesně rozvíjet, daná jejich zaměstnavatelem. S motivací k dalšímu vzdělávání souvisí i bariéry. Jako nejčastější bariéra k dalšímu vzdělávání byla zaznamenána bariéra vnitřní a to lenost, vnější bariéry byly zaznamenány v podobě nedostatku času a financí.

Z výsledků výzkumu nám vyvstala určitá paralela mezi třemi obecnějšími kategoriemi, kdy to, kým jsou informanti, tak jak se subjektivně vnímají, je ovlivněno rodinou a jejich přístupem k dalšímu vzdělávání. Další vzdělávání a vzdělávání celkově pak následně

ovlivňuje to, kým informanti jsou a jak se vnímají, především pak v rovině jejich seberozvoje a rozšiřování jejich kompetencí a dovedností. Stejně tak jejich seberozvojem a seberealizací dochází i ke změnám jejich hodnotového žebříčku a postojů. Z toho usuzujeme, že je zřejmá provázanost všech těchto obecnějších kategorií, které mají vztah k hlavnímu tématu našeho výzkumu a to k přístupu dospělého člověka k dalšímu vzdělávání.

Pro lepší přehlednost všech vlivů na přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání, které vyplynuly z našeho výzkumu, jsme vytvořili následující myšlenkovou mapu:



Obr. 8 Myšlenková mapa – přístup dospělého člověka a vlivy na něj (vlastní ztvárnění)

Výsledky našeho výzkumu jsme porovnali se závěry podobně orientovaného zahraničního výzkumu, který byl proveden také kvalitativní metodou v Jižním Walesu. (Gorard, Rees, Fevre, ©2015) Jednalo se o výzkum, který zkoumal účast v rámci rodiny na celoživotním vzdělávání a možné opakování vzorců účasti jednotlivých rodinných příslušníků. Stejně tak jako autoři této studie, i my si uvědomujeme subjektivní stránku našeho výzkumu a v našem případě i práci s malým počtem informantů. Dále si uvědomujeme rozdílnost vzdělávacího systému Spojeného království a České republiky, jeho dostupnost, ale i

sociokulturní rozdíly. Výsledky našeho výzkumu jsou navíc ovlivněny i naším daným požadavkem minimálního dosaženého středoškolského vzdělání u výzkumného souboru. Přesto jsme našli určité shody mezi výsledky našeho výzkumu a výše zmiňované studie. Jako jeden se shodných parametrů jsme vyhodnotili hlavní zaměření rodičovského vlivu na účast v dalším vzdělávání v době přechodu z primárního a sekundárního vzdělávání. Dále byl nalezen stejný prvek v paralele mezi dosaženým vzděláním rodičů a dosaženým vzděláním jejich dětí. Jistá shoda byla nalezena i v jednom z důvodů dalšího vzdělávání se a to v neochotě nastoupit ihned po škole do zaměstnání. Důležitou paralelu jsme zaznamenali ve vnímání důležitosti vzdělání a dalšího vzdělávání rodiči, kteří tuto entitu předávají dále jako hodnotu svým dětem a vnoučatům. Přestože tato studie byla zaměřena spíše na další formální vzdělávání, upozorňuje na důležitost neformálního vzdělávání a poukazuje na skutečnost, že pro dospělé jedince je neformální a informální vzdělávání důležité, v čemž spatřujeme také shodu s výsledky našeho výzkumu.

Uvědomujeme si subjektivitu našeho výzkumu, která je daná jeho povahou a omezeným výzkumným souborem. Považujeme však námi nastíněnou problematiku za zajímavý podnět pro další možné zkoumání. Závěry našeho výzkumu nabízejí další možnosti, směry a to z andragogického pohledu, kterými by se mohl opakovaný výzkum zabývat, například se více zaměřit ve výzkumu na konkrétnější formy vzdělávání, které účastníci výzkumu považují za zajímavé a jejichž nedostatek pociťují na trhu s dalším vzděláváním, například rodinné vzdělávání, rozvoj kompetencí a dovedností „na míru“ pro zaměstnance a další. Stejně tak považujeme za zajímavé, pokusit se formou opakovaného výzkumu, zjistit jaký je přístup dospělého člověka, který je zaměstnaný na nižší pracovní pozici a s jiným socio-kulturním zázemím jeho primární rodiny, než tomu bylo u našeho výzkumného souboru. Dále bychom navrhovali i možné propojení kvalitativní a kvantitativní metody výzkumu pro prozkoumání většího výzkumného souboru.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali vlivem rodiny na přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání. V teoretické části jsme se zaměřili na vzdělávání dospělých, v jeho třech úrovních a to formální, neformální a informální. Pozornost jsme věnovali i motivaci a bariérám ve vzdělávání dospělých. V druhé části teoretické práce jsme se věnovali socializaci a sociálnímu učení, zaměřili jsme se na výchovu a socializační činitele rodinu a školu. Třetí část teoretické práce jsme zaměřili na samotnou motivaci a jejím zdrojům, kterými jsou potřeby a návyky, zájmy, hodnoty, postoje a ideály.

V praktické části práce jsme kvalitativně zkoumali pět informantů různého věku a pohlaví, kteří se dále vzdělávají, z toho dvě sourozenecké dvojice. Na základě pořízených rozhovorů jsme zjišťovali, jak hodnotí vliv primární rodiny na jejich přístup jako dospělého člověka k dalšímu vzdělávání a jaká je jejich motivace k dalšímu vzdělávání. Získaná data jsme analyzovali a interpretovali pomocí otevřeného kódování a seskupili do základních sedmi kategorií: Rozšířené obzory; Aby mi neujel vlak; A co dál?; Když už to děláš, tak to dělej pořádně; Tady ta výchova trošičku selhala; Formování a Chtěl bych být dobrým člověkem. V průběhu kódování nám vyvstávala subkategorie „Prvorozená“, kterou jsme přiřadili ke kategorii „Tady ta výchova trošičku selhala“. Těchto základních sedm kategorií jsme posléze zařadili do tří obecnějších a to: Vzdělávání, Rodina a Jsem, kdo jsem.

Dospěli jsme k závěru, že rodina nepopíratelně ovlivnila přístup informantů k dalšímu vzdělávání, v různých úrovních a různou intenzitou. Stejně tak jsme dospěli k názoru, že rodina svými hodnotami, postoji a přístupem ke vzdělávání ovlivňuje další přístup dospělého jedince ke vzdělávání. Vliv rodičovské výchovy považujeme za významný. Výchovu a rodinu vnímáme jako hlavního socializačního činitele, ovlivňující přístup dospělého člověka k dalšímu vzdělávání.

Uvědomujeme si subjektivitu našich závěrů a získaných poznatků, přesto považujeme výsledky výzkumu za podnětné. Považovali bychom za zajímavé pokračovat ve výzkumu této problematiky a ověření našich výsledků v opakovaném výzkumu s jiným výzkumným souborem a i možnou kombinací kvalitativní a kvantitativní metody.

Z pohledu andragogiky vidíme přínos výzkumu v možném zaměření se na nabídku rozvojových aktivit, vytvářených na míru dle individuálních potřeb účastníka, stejně tak vidíme jisté rezervy v nabídce rodinného vzdělávání, které by jistě našlo své uplatnění.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, 231 s.
- [2] BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998, 559 s. ISBN 8085943573.
- [3] BENEŠ, Milan. *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2002, 110 s. ISBN 8086432408.
- [4] CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot. 2., dopl. a přeprac. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4.
- [5] GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- [6] GORARD, S, REES, G, & FEVRE, R. 1999, 'Patterns of Participation in Lifelong Learning: do Families Make a Difference?' In British Educational Research Journal, 25, 4, p. 517, Academic Search Complete, EBSCO Industries, Inc. ©2015. citace [2015-03-04]. Dostupné z:  
<http://web.b.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/ehost/detail/detail?vid=5&sid=4a3ca52b-a843-4690-bed3-9cd091e45a86%40sessionmgr114&hid=123&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=2403328>.
- [7] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 174 s. ISBN 978-80-262-0042-0.
- [8] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
- [9] HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, 356 s.
- [10] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

- [11] LEMAN, Kevin, 2006. *Sourozenecké konstelace*. Vyd. 3. Praha: Portál, 223 s. ISBN 80-7367-194-8.
- [12] NAKONEČNÝ, Milan a František HYHLÍK. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, 286 s.
- [13] NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 8020005927.
- [14] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [15] PALÁN, Zdeněk a Ladislav RÝZNAR. *Vzdělávání dospělých a Evropa*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000, 127 s. ISBN 80-7041-879-6.
- [16] PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 8020009507.
- [17] PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.
- [18] RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
- [19] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Vyd. 5., rozš., V Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2007, 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
- [20] ŠAFR, Jiří. *Vliv sociálního a kulturního kapitálu na dosažené vzdělání*. Studia sociální struktury SOÚ AV ČR, v.v.i.. [online]. 2010 [cit. 2014-10-02]. Dostupné z: [http://sdilenihodnot.soc.cas.cz/getfile.php?file=61426514&filename=Safr\\_IMSBrno2010.pdf](http://sdilenihodnot.soc.cas.cz/getfile.php?file=61426514&filename=Safr_IMSBrno2010.pdf).
- [21] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

|  |    |
|--|----|
| Obr. 1. Participace na zájmovém vzdělávání podle stupně dosaženého vzdělání<br>(převzato z Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 180).....                             | 15 |
| Obr. 2. Model faktorů, které mají vliv na to, zda se člověk účastní nebo neúčastní<br>vzdělávání dospělých (převzato z Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 35) ..... | 19 |
| Obr. 3. Utváření osobnosti (převzato z Bedrnová, Nový, 1998, s. 60).....   | 20 |
| Obr. 4. Psychologické produkty procesu socializace (převzato z Nakonečný, 2009, s.<br>103).....  | 21 |
| Obr. 5 Maslowova pyramida potřeb (vlastní ztvárnění) .....   | 27 |
| Obr. 6. Současné vývojové trendy (převzato z Plamínek, 2014, s. 50) .....  | 30 |
| Obr. 8 zařazení kategorií (vlastní ztvárnění).....   | 40 |
| Obr. 7 Myšlenková mapa – přístup dospělého člověka a vlivy na něj (vlastní<br>ztvárnění).....  | 75 |



## SEZNAM TABULEK

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| Tab. 1 – tabulka informantů..... | 36 |
|----------------------------------|----|

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha PI:** Kategorizace otázek pro rozhovor

**Příloha PII:** Ukázka přepsaného rozhovoru informanta

**Příloha PIII:** Fotodokumentace

## **PŘÍLOHA P I: KATEGORIZACE OTÁZEK PRO ROZHOVOR**

### **DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ SE**

Jaké je vaše dosažené vzdělání?

Jak se dále vzděláváte?

Pocítujete nějaké bariéry, omezení pro své další vzdělávání se?

Máte podporu od svého zaměstnavatele k dalšímu vzdělávání se?

Myslíte si, že je důležité se dále vzdělávat?

Co je vaší motivací pro další vzdělávání se?

Kdo vás nejvíce ovlivnil při výběru školy a povolání?

Vzdělávají se dále vaši rodiče?

### **RODINA, ŠKOLA, OKOLÍ**

Jaké je dosažené vzdělání vašich rodičů?

Jaké bylo sociální zázemí vaší rodiny?

Jaké bylo kulturní žití vaší rodiny (návštěva kin, divadel, výstav, zoo, muzeí, galerií, koncertů atd.)?

Četlo se ve vaší rodině?

Jaký měli rodiče názor na důležitost vzdělání a vzdělávání se?

Podporovali vás rodiče k seberozvoji (podpora koníčků, zájmů, rozšiřování dovedností a znalostí)?

Podporovali vás rodiče k dalšímu vzdělávání se?

Měl jste nebo máte nějaký vzor?

Pocíval jste nějaký rozdíl v přístupu rodičů k vám a vašemu sourozenci?

Jaký jste měl vztah ke škole?

Jaký jste měl vztah k učení?

Jak vnímá vaše okolí (rodina, přátelé, kolegové v práci) to, že se dále vzděláváte?

Zajímali se vaši rodiče o filozofii, pedagogiku nebo jiné obory zaměřené na vzdělávání a osobní rozvoj?

Jak jste vnímal svoji výchovu vašimi rodiči?

## **HODNOTY, POSTOJE**

Jaké vyznáváte hodnoty (žebříček hodnot)?

Jaké hodnoty vyznávali vaši rodiče (rodina)?

Čeho byste v životě rád dosáhl?

Co je pro vás důležité (hodnotově)?

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA PŘEPSANÉHO ROZHOVORU INFORMANTA

Více přepsaných rozhovorů v plné verzi získáte u autora bakalářské práce.

### Přepis části rozhovoru – informant Michal

9. *Já: „ Ráda bych se tě zeptala, zda se dále vzděláváš, v tom smyslu, jestli dále rozvíjíš své znalosti,  
10. dovednosti, například profesně, různé rekvalifikační kurzy, zvyšování své kvalifikace, zájmové  
11. vzdělávání – jazyky, sport a tak dále... “*

12. Michal: „Určitě, jazyky zrovna ne, mimo té školy, která je vlastně mým koníčkem, takže kromě  
13. toho oboru, předtím to byla hudba, pokaždé se to něčeho zakousnu a pak se snažím zlepšovat,  
14. nějak tomu přijít na kloub, předtím to byla flétna, teď je to tedy bojové umění, kterému se věnuji  
15. dva a půl roku, já jsem třeba zjistil, že je dobré mít určitý všeobecný přehled co se týče politiky a  
16. tak, tak se snažím načítat i toto, mám pocit, jakože toto potřebuju, obohacovat, posunovat se dál  
17. a připadal bych si neužitečněj, kdybych na sobě nepracoval a neposouval se dál v ničem.

18. *Já: takže co si myslíš, kdybys měl říct, co je motivací, pro to se dál vzdělávat, tvoji osobní  
19. motivací? “*

20. Michal: „hm... nevím, asi vnitřní motor, jsem už tak nastavenej, uspokojuje mě to“.

21. *Já: „hm... takže sebeaktualizace, sebeuspokojení? “*

22. Michal: „asi tak“

23. *Já: „myslíš si, že tě v životě někdo zásadně ovlivnil, třeba i tím směrem, že opravdu je pro tebe  
24. důležitá ta sebeaktualizace, to další vzdělávání se? “*

25. Michal: „tak určitě to bude mít nějaký základ v rodině, myslím si, že hodně mamka, která jako by  
26. kladla důraz na to, abychom něco dělali, vím, že když mi nešla čeština, tak mě posílala za  
27. sousedkou, ale na druhou stranu nás nikdy do ničeho netlačila, mě ani bráchu, a třeba já jsem na  
28. základce jsem měla problémy, nebyl jsem dobrý student, tak si říkala, no tak asi z toho kluka  
29. žádný vzdělanec nebude, ale mohl by být třeba dobrý cukrář, mě bavilo péct v té době, když jsem  
30. byl na základce, bavilo mě dělat ty narozeninový dorty.... tak jo, tak kdyby řekla třeba, ne ty  
31. nebudeš píct, ty budeš studovat, já z tebe chci mít vysokoškoláka, tak asi by to nebylo dobrý,  
32. protože většinou ty děti dělají opak, co chtějí ty rodiče, ale zas na druhou stranu ten dril se ti  
33. dostane pod kůži, a když člověk ví, že musí makat, tak si na to zvykne, ona zase nějaká  
34. benevolence taky není dobrá.... Já si myslím, že ta rodina a to rodinné podhoubí je hodně  
35. důležitý. Jak k tomu přistupují ty rodiče... „

36. *Já: „ uhhh... a když bys třeba měl srovnat hodnoty, jaké se vyznávaly u vás v rodině, například  
37. mamka a jaké vyznáváš ty, myslíš si, že tam je nějaká paralela, že tě to ovlivnilo nějakým  
38. způsobem? Nebo to mělo nějaký vliv, nebo nemělo, jsou si podobné ty hodnoty, nebo nejsou si  
39. podobné? “*

40. Michal: „, to ani nevím... tak třeba ty hodnoty se vyvíjej.... třeba když pokud ...mamka jí bylo jedno  
41. jestli budeme vzdělaný nebo ne, chtěla, abychom dělali to, co nás baví a bude bavit, pro ni bylo  
42. důležitý jestli budeme šťastní, tak na druhou stranu mám zase pocit, že je na nás hrdá, kam jsme  
43. to dotáhli a dává to dost najevo. Dává teď to vzdělání na první místo, ale já si nemyslím, že je to  
44. třeba tak důležitý.... „ Ale pravda, že jsem to taky tak pociťoval, že když člověk jakoby vychází  
45. z nějakého zázemí tak, jakoby opravdu to přejímá ty návyky, ty postoje...“

46. *Já: „, když by si třeba vzal školu, když mluvíš o těch postojích a o tom, v čem se člověk pohybuje a  
47. pociťoval jsi třeba sám na sobě nějaký vliv školy, že by tě to ovlivnilo v těchto věcech? “*

48. Michal: „, Určitě. A nevím... jestli přímo na sobě, ale uvědomoval jsem si to hodně na  
49. kamarádech, třeba když jsme přišli, měl jsem spoustu kamarádů na gymnáziu, pak jsme se  
50. rozutekli na spoustu těch vysokých škol a viděl jsem, jak se každý mění podle toho na jakou školu  
51. chodí, že ho ta společnost nějak strhne a jakoby se přizpůsobí té společnosti. Já si třeba pamatuji

52. když jsem přišel poprvé na jaderku, tak mi ty lidi přišli všichni jako by úplně divní, taková
53. intelektuálové, dnes už mi přijdou úplně normální a naopak mi přijdou zvláštní lidé, kteří právě,
54. že jsou z jiného oboru, dostaneš do té komunity, změní to jeho chování a jeho pohledy... „
55. *Já: „ a myslíš si, že mění třeba i pohledy ta základní škola?“*
56. Michal: „to nevím, to bych řekl, že asi ne.“
57. *Já: „ty osobně, kdybychom se nebavili v rodině obecně, ale tebe“*
58. Michal: „v té tobě jsem nic takového nepociťoval“
59. *Já: „takže jsi nepociťoval v té době nic takového, nebyl tam žádný takový impuls, že by sis řekl, tak*
60. *a teď to chce jinak?“*
61. Michal: „Ne jen si tam pamatuju, že jsem nebyl moc výtečný student, ale myslím si, že tak od
62. sedmý – osmý třídy se bralo vysvědčení na přijímačky na střední školu, a tam se to ve mně
63. zlomilo a řekl jsem si, tak a teď bych měl do toho asi šlápnout, opřít se do toho, abych se někam
64. dostal, nevím, proč mě to napadlo, že bych chtěl jít na gymnázium, vůbec netuším, a tak nějak
65. jsem začal pracovat, dostal jsem se do lepší poloviny na té základce, dostal jsem se na gympl a
66. nevím, čím to bylo, co byl ten hnací motor, ale tak v té době člověk tak nějak neuvažuje, nebo já
67. jsem neuvažoval, jakože jsem byl určitě hodně ovlivněný tou rodinou. Takže tam hodně ta rodina
68. hraje roli .... určitě.“
69. *Já: ty máš vlastně staršího brácha, myslíš si třeba, že mohl mít na tebe vliv i ten brácha?*
70. Michal: „Ale je to možný, protože brácha šel na víceletý gymnázium, myslím si, že už od pátý
71. nebo šestý třídy, takže mě to možná ovlivnilo, podvědomě. Jako bych si to uvědomoval, to
72. rozhodně ne... spíš mě to teď tak napadlo...“
73. *Já: „takže jsi ani nepociťoval třeba ze strany rodičů, že by tam byl třeba nějaký ne tlak, ale nějaké*
74. *srovnávání toho, že brácha chodí třeba na gympl?“*
75. Michal: „ne, což tedy bylo skvělý, že tady se rodiče zachovali výborně, že mě do ničeho netlačili,
76. tlačili mě, abych studoval, abych to co dělám, dělala výborně, abych dělala úkoly, abych neměl
77. čtyřky z diktátu, takže chtěli, abych dělal pořádně to, co dělám, ale abych se sám rozhodl, co chci
78. dělat a do ničeho mě netlačili, podle mě, kdybych byl kuchař, tak mamka s tím nemá problémy...“
79. *Já: „takže nešlo to, jakého stupně vzdělání dosáhneš, abys měl titul, ale aby to co budeš dělat,*
80. *abys dělal pořádně a aby tě to bavilo... Ale když bychom to shrnuli, tak tě určitě vedli*
81. *k zodpovědnosti...“*
82. Michal: „Ano, a rozhodně tady do toho taky investovali energii, protože se se mnou museli zlobit,
83. protože máma třeba doučovala sousedky dceru matiku a sousedka na výměnu mě doučovala
84. češtinu, že mi věnovala tu energii, což je podle mě hrozně důležitý, tu podporu...“
85. *Já: „takže jsi cítil tu podporu....“*
86. Michal: „no pro mě to nebyla v tu chvíli podpora ☺, ale spíše takové mučení, ale zpětně si to
87. uvědomuju, že to byla podpora, velká podpora ze strany rodičů“
88. *Já: „A myslíš si, že mohlo sehrát nějakou roli, když se už blížilo to rozhodování, že třeba tě mohlo*
89. *nějak ovlivnit i to, že sis uvědomoval tu podporu a chtěl i třeba těm rodičům třeba nějak,*
90. *v uvozovkách vrátit nebo tu podporu to nějak zúročit, aby to nepřišlo vniveč?“*
91. Michal: „To jsem si uvědomil až pozdějc, až hodně pozdějc, až tak třeba ve dvacítce...“
92. *Já: „Takže o hodně později“*
93. Michal: „Ano a možná ještě mnohem později, až na vysoké škole, když jsem dodělával inženýra,
94. někdy v 25ti v 26ti“
95. *Já: „ takže tam spíš sis uvědomil tyto věci (podporu rodičů)...“*
96. Michal: „ čím dál víc si uvědomuju, čím jsem starší, tím víc si vše uvědomuju, protože začínám
97. přemýšlet, taky že bych už měl vlastní děti a tak hledám taky nějaký vzor pro tu výchovu a to
98. vždycky ta rodina, tak si nad tím začínám přemýšlet, začínám si to uvědomovat a takže vidím...,
99. zkouším analyzovat, co dělali rodiče špatně, co dobře, čemu bych se měl vyvarovat...“
100. *Já: „takže když si to tak vezmu, třeba teď co jsi říkal, tak má tam velký vliv ta rodina, výchova a*
101. *postoj těch rodičů“*
102. Michal:“ tak to určitě“

103. Já: „ A když se tady bavíme o těchto věcech, když bych se tě zeptala na tvůj žebříček hodnot, byl  
104. bys ochotný mi takto nahlas říct, nebo popřemýšlet nad tím jaký máš žebříček hodnot?“
105. Michal: „Myslíš jako v osobním životě nebo celkově?“
106. Já: „tvůj žebříček hodnot, takže tvůj osobní, to zahrnuje i práci, všechno, prostě jak ty máš  
107. nastavený žebříček hodnot, co je pro tebe důležité“
108. Michal:“ Ty jo, to je těžký... důležité..... (přemýšlí)... no nikdy jsem nad tím jakoby konkrétně  
109. nepřemýšlel, ale kdybych to řekl tak nějak teď pocitově spíš, tak je to žít dobrý život, šťastný.....asi  
110. to štěstí a ta pohoda je pro mě hodně důležité... trošku sobecky možná až... ale zase jako abych  
111. tím neublížoval někomu jinému, .... a taky nějaká pokora je pro mě hodně důležitá, která některým  
112. lidem chybí, teď v poslední době.... Já vlastně ani nemám pocit, že bych měl nějak kariérně  
113. stoupat, ale je docela pro mě důležitý, abych byl uznáván, abych to, čeho jsem dosáhl, nebo co  
114. dělám, abych za to dostal nějakého uznání, což je pro mě taky docela silnej motor v tom co dělám,  
115. chci být dobrej... Chci, aby mi to dal někdo najevo, že to co dělám je dobrý, ale ne aby si to  
116. vymýšlel, ale aby to bylo fakt dobrý. Abych byl třeba tím, co dělám nějak užitečnej a tím i sám  
117. sobě... takový vnitřní naplnění, ale tak nějak jsem nad tím jako nepřemýšlel... teď ti to tady asi  
118. z rukávu nevysypu... ☺
119. Já:“ Ne jako, pěkné... ☺“
120. Já: „ Takže ty jsi potom přešel od toho uznání vlastně k tomu, že k vnitřnímu naplnění, takže jde  
121. spíš o to uznání nebo o to vnitřní naplnění?“
122. Michal: „ řekl bych, že je to spojený... třeba teď jsem se rozhodoval, jestli vzít práci, kde budu mít  
123. daleko víc peněz, nebo dělat práci, která mě bude bavit, kterou si budu dělat třeba podle svého,  
124. v prostředí lidí, kde mě mají lidi rádi, kde si cení toho, co dělám, tak jsem se rozhodl pro tu práci,  
125. kde budu brát poloviční peníze, ale v prostředí lidí, který mě nějak uznávají, nebo mě mají rádi...  
126. než abych musel furt někomu něco dokazovat.... prostředí, kde už jsem třeba něco dokázal.... je mi  
127. to takový příjemnější no..... Takhle – nerad někomu něco dokazuju, ale mám rád, když někdo uzná,  
128. že jsem něco dokázal, co dělám... a je to pro mě důležitější než nějaké ty finance, což třeba někdo  
129. říká, že je zase třeba to, že když tě šéf chválí tak ti dá míň peněz, což je asi fakt většinou pravda  
130. ☺... ale pro mě je to prostě důležitý, pozitivní motivace.... ne nějaký „megatrilion“....“
131. Já: „tak peníze nejsou tím správným ukazatelem toho, jestli člověk něco dokázal, že jo... a toho, že  
132. to co dělá, dělá dobře, není to vždycky relevantní... To uznání je relevantnější, to jakým způsobem  
133. se vyjádří, je věc druhá, jestli finančně, pochvalou nebo jinak, ty peníze nejsou vždy tou průkazný  
134. důkaz, že to tak je, to s tebou naprosto souhlasím.“
135. Michal: „ale tak možná to mám daný i v krvi, si pamatuju, že taťka výborně vařil a vždycky vařil  
136. skvělý jídla, ale museli jsme mu ho vždycky hrozně moc pochválit, ale když jsme mu to  
137. nepochválili tak začal: „tak to nejezte, když vám to nechutná!“ ☺ ☺ ☺ ☺“
138. Já: „ ☺ ☺ ale tak já to chápu, taky to tak mám ☺ ale to je spíše o tom, že člověk do toho dává tu  
139. lásku a tak pak čeká tak trochu, že tu lásku dostane i zpět, tím uznáním nebo tou pochvalou“
140. Michal:“ ano tu zpětnou vazbu“
141. Já: „přesně tak, tu zpětnou vazbu, to mám taky tak ☺“
142. Já: „když bychom pominuli tu práci jako takovou, a toho co jsi dosáhl... Cítíš ze strany tvého okolí  
143. podporu, že třeba v tom co děláš nad rámec toho, co děláš v práci, že se snažíš rozvíjet, že máš  
144. nějaké koníčky, kterým se věnuješ?“
145. Michal: „Tak nevím, tak jo, někdy ne... třeba když jsem začal dělat to bojový umění, tak třeba moje  
146. bývalá přítelkyně to nesnášela, nebo tak, umělkyně a tak jí to tak nějak úplně nesedělo, ale mě to  
147. bylo jedno, pro mě bylo důležitý, že mě to baví, dělal jsem to spíš pro sebe, a ta podpora tam  
148. většinou byla... je to pravda, je to taky důležitý, člověk nemůže jít vždycky proti proudu, je to těžký  
149. vždycky, když jde člověk proti proudu....“

## PŘÍLOHA P III: FOTODOKUMENTACE

