LIFELONG LEARNING – CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vol. 11, 2021, No. 1

Mendelova univerzita v Brně
Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání

ISSN 1804-536X (Print)
ISSN 1805-8868 (Online)

$\overline{2}$

Volume 11 Number 1, 2021

OBSAH

Editoral..... 5

Studie

BRÜCKNEROVÁ KARLA
Význam vzájemného učení mezi studenty kombinovaného studia pro prevenci studijní neúspěšnosti..... 11

CHRISTOPH MONIKA
Digitální nomádství jako klíčová perspektiva změn na trhu práce..... 39

OSVALDOVÁ ZUZANA, VRABCOVÁ VERONIKA
Prieskum ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovensku zameraného na inkluzívne vzdelávanie a prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami..... 59

POLONYOVÁ SIMONA
Vzdelávanie dospelých v EÚ ahlavné výzvy v reakcii na pandémiu COVID-19..... 75

Recenze

KORICINA MICHAL
Vzdelávacie potreby zamestnancov v preseniorskom veku (Autorka recenze: Silberg Slavka)..... 99

Analytická reakce

ŠÍP RADIM
Věda a matení žánrů: Analýza jedné recenze..... 105

Volume 11 Number 1, 2021

CONTENTS

Editoral..... 5

Articles

BRÜCKNEROVÁ KARLA
Importance of Peer Learning Among Students of Combined Study Programmes in Preventing Dropout..... 11

CHRISTOPH MONIKA
Digital Nomadism as a Key Perspective of Changes in the Labour Market..... 39

OSVALDOVÁ ZUZANA, VRABCOVÁ VERONIKA
Survey of In-Service Teacher Education in Slovakia Focused on Inclusive Education and Work with Pupils with Special Educational Needs..... 59

POLONYOVÁ SIMONA
Adult Education in the EU and the Main Challenges in Response to the COVID-19 Pandemic..... 75

Book review

KORICINA MICHAL
Educational Needs of Employees at the Pre-senior Age (Review author: Silberg Slavka)..... 99

Analytical reaction

ŠÍP RADIM
Science and Confusion of Genres: Analyzing One Review..... 105

Volume 11 Number 1, 2021

EDITORIAL

Vážení čtenáři, milé kolegyně a kolegové, přátelé celoživotního vzdělávání a všeho, co je s ním spojené, v době, kdy držíte v rukou první číslo časopisu *Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání*, které náleží k novému ročníku 2021, se pravděpodobně ocitáme všichni v „době rozvolněné“, tedy v době, kdy už nejsme tak svázáni koronavirovou pandemií a život začíná mít alespoň zhruba podobu jako před ní. Přejme si, aby se situace dále zlepšovala a my se mohli jen těšit na to, co se dozvíme v dalším čísle oblíbeného periodika. V tomto vydání vám nabízíme nezvykle tři teoretické studie, pouze jednu empirickou studii, jednu recenzi a jeden netradiční formát – analytickou reakci na recenzi.

Cílem příspěvku Karly Brücknerové z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity je odpovědět na otázku, jak vzájemné učení mezi českými studenty kombinovaného studia pedagogických oborů na veřejných vysokých školách působí jako prevence neúspěšného ukončení studia. K tomu využila analýzu biografických narativních rozhovorů, písemných narativů a focus groups. Odpovědi a výsledky určitě doporučuji k přečtení. Tento text rovněž souvisí s řešením výzkumného projektu, tentokrát podpořeného Grantovou agenturou České republiky.

Do tohoto čísla přispěla svou teoretickou studií i kolegyně Monika Christoph z Faculty of Educational Studies Univerzity Adama Mickiewicze v Poznani. Jejím obsahem je digitální nomádství coby klíčová perspektiva změn na trhu práce. Tento fenomén chápe jako nový rozměr práce na dálku, v čemž jí můžeme dát v současném kontextu, který tuto realitu jen umocnil, zcela za pravdu. Pandemie výrazně urychlila digitalizaci pracovních i vzdělávacích činností a tento fakt jistě ovlivnil (možná i eskaloval) další sociální a ekonomické procesy či vztahy včetně mezilidských. Tento příspěvek je skutečně inspirativní v mnoha ohledech, obsahuje zajímavé myšlenky a stojí za to se do něj začíst.

Zuzana Osvaldová a Veronika Vrabcová z Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici se s námi podělily o výsledky z průzkumu dalšího vzdělávání učitelů zaměřeného na inkluzivní vzdělávání a práci se žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Cílem zmíněného průzkumu bylo zmapovat aktuální nabídku vzdělávacích programů v České

a Slovenské republice pro učitele právě pro tuto oblast. Studiem příslušných dokumentů zjistily zajímavé poznatky. Je možné, že se od nich dočkáme i pokračování a dalších výsledků, neboť jejich příspěvek je součástí právě řešeného projektu, financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agenturou Slovenské republiky.

Kolegyně Simona Polonyová z Národohospodářské fakulty Ekonomické univerzity v Bratislavě zaslala zajímavý příspěvek zabývající se významem vzdělávání dospělých v současném světě, který zarámovala regionálně do prostoru Evropské unie a který zároveň spojila s pandemií covid-19. Ve svém textu zdůrazňuje, že vzdělávání dospělých poskytuje příležitosti mnoha lidem, avšak míra účasti na vzdělávání se v souvislosti se stanovenými cíli Evropské unie dostatečně nezvyšuje. Ve své studii prezentuje aktuální pohled na tuto problematiku a definuje hlavní výzvy, kterým oblast vzdělávání dospělých a celoživotního vzdělávání s ohledem na probíhající pandemii obecně musí čelit.

Slavka Silberg z Pedagogické fakulty Univerzity Konštantina Filozofa v Nitře zaslala do tohoto čísla recenzi monografie Michala Koriciny z téhož pracoviště, který se ve své knize zabývá vzdělávacími potřebami zaměstnanců v preseniorském věku. Zabývat se touto cílovou skupinou je jistě inovativní a potřebné, a to i z toho důvodu, že nároky na zvyšování kompetencí a neustálá potřeba adaptability na měnící se prostředí a pracovní podmínky, automatizace, globalizace a podobné záležitosti jsou všudypřítomné. Předpokládám, že tato vkusně napsaná recenze ve vás podnítí zájem o publikaci samotnou. Osobně už ji mám delší dobu ve své bibliotéce.

V závěru tohoto čísla na vás čeká analytická reakce docenta Radima Šípa z Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, který svým textem odpovídá na recenzi monografie svého doktoranda Michala Černého, uveřejněnou v minulém čísle tohoto časopisu (3/2020).

Než se s vámi rozloučím a nechám vás začíst se do tohoto bezesporu informačně obsáhlého čísla, dovolte mi ještě, abych vás srdečně pozval na další ročník mezinárodní vědecké konference ICOLLE, která se bude konat 8. září 2021 v brněnském hotelu Avanti pod záštitou rektorky Mendelovy univerzity v Brně, hejtmana Jihomoravského kraje a dalších významných osobností. Podrobnosti naleznete na internetových stránkách www.icolleconference.cz.

Vážené kolegyně a kolegové, přeji vám příjemné chvíle ve společnosti našeho odborného časopisu a klidné léto po tom všem, co jsme za uplynulý více než rok prožili.

Petr Adamec
předseda redakční rady

Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20211101007

STUDIE / ARTICLES

Volume 11 Empirická studie Number 1, 2021

VÝZNAM VZÁJEMNÉHO UČENÍ MEZI STUDENTY KOMBINOVANÉHO STUDIA PRO PREVENCI STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI

Karla Brücknerová[1]

[1]Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, A. Nováka 1, 602 00 Brno, Česká republika

Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20211101011
Podáno: 15. 5. 2020, Přijato: 15. 3. 2021

To cite this article: BRÜCKNEROVÁ KARLA. 2021. Význam vzájemného učení mezi studenty kombinovaného studia pro prevenci studijní neúspěšnosti. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (1): 11–37.

Abstrakt

Cílem příspěvku je zodpovědět otázku, jak vzájemné učení mezi českými studenty kombinovaného studia pedagogických oborů na veřejných vysokých školách působí jako prevence neúspěšného ukončení studia. Na základě analýzy 28 biografických narativních rozhovorů, 94 písemných narativů a 6 *focus groups* ukážu, že vzájemné učení vnímají zapojení studenti jako klíčovou část svých studií. Vzájemné učení totiž usnadňuje studentům adaptaci a orientaci ve vysokoškolském prostředí, pomáhá jim smysluplně pracovat s obsahy studia a podílí se i na jejich motivaci ve studiu pokračovat.

Klíčová slova: vzájemné učení, vysokoškolské studium, kombinované studium, předčasné ukončení studia, biografické narativní rozhovory, písemné narativy, studijní neúspěšnost, *focus groups*, spolupráce mezi studenty

IMPORTANCE OF PEER LEARNING AMONG PART-TIME STUDENTS IN PREVENTING DROPOUT

Abstract

The paper aims to answer how peer learning among Czech part-time students studying in educational programs in public tertiary education prevents drop out. The analysis covers 28 narrative biographies, 94 written narratives, and 6 focus groups. Results show that involved part-time students perceive their peer learning as a crucial element of their studies. Peer learning helps them adapt to higher education studies, enables them to work meaningfully with studied contents, and enhances their motivation to complete their studies.

Keywords: peer learning, higher education, part-time studies, drop out, biographies, written naratives, focus groups, students‘ colaboration

Vysoké školství současnosti se musí vypořádávat s nárůstem počtu studentů i s nárůstem jejich různorodosti (například co do věku, pracovních a životních zkušeností, předchozí studijní dráhy, socioekonomického zázemí) (Zawacki-Richter & Anderson, 2014; Stănescu, Monteagudo, & Freda, 2015). Zároveň však narůstá i počet studentů, kteří studium úspěšně nedokončí (Mazouch, Ptáčková, Fischer *et al.*, 2018). Tyto tři trendy můžeme vnímat jako velmi významné výzvy pro vysoké školství současnosti, neboť nás znovu nutí odpovídat si na otázky po smyslu a úloze vysokého školství v naší společnosti. Masifikace, či dokonce univerzalizace (Trow, 2007) vysokého školství by měla vést k přehodnocování toho, pro koho zde vysoké školy jsou (Clancy & Goastellec, 2007, ale také polemicky např. Liessmann, 2008) – tedy nikoli jen pro elitu, ale pro více než polovinu populačního ročníku (Keller & Tvrdý, 2008). Zvyšující se heterogenita studentů zase klade vyšší nároky na didaktickou vybavenost vysokoškolských učitelů a na rozvoj poradenských pracovišť (Brücknerová & Rabušicová, 2019). V tomto článku se budu věnovat třetímu jevu, tedy studijní neúspěšnosti.

Studijní neúspěšností rozumím v souladu s Vlkem, Drbohlavem, Flieglem a kol. (2017, s. 32) ukončení studia bez jeho absolvování, ať již se tak děje

z rozhodnutí studenta, či je studium ukončeno ze strany vysoké školy. Studijní neúspěšnost může přinášet nejen osobní pocit selhání a frustrace, ale je spojena i s promarněním kapacit vysokých škol, a v širším pohledu znamená promarnění prostředků, kterými stát vysokoškolské studium podporuje (Larsen *et al.*, 2013; Quinn, Thomas, Slack *et al.*, 2005). Nehledě na to se ukazuje, že v některých případech studijní neúspěšnost není vnímána samotnými studenty jako neúspěch. Mohou ji vnímat jako přirozený důsledek odložení rozhodnutí o tom, jaké studium studovat (studenti jedno studium ukončí neúspěšně a ve druhém pokračují), či jako racionální rozhodnutí o ukončení činnosti, která je neuspokojuje či jim brání v jejich dalších, typicky pracovních aktivitách (Vlk, Drbohlav, Fliegl a kol., 2017; Mouralová & Tomášková, 2007). Nehledě na různorodou osobní perspektivu, s níž je studijní neúspěšnost vnímána, z hlediska systémového a ekonomického se jedná o jev, jehož výskyt je třeba snižovat (Ministerstvo, 2020).

V této studii se zaměřím na studenty kombinované formy studia (dále kombinovaného studia), jejichž ohrožení studijní neúspěšností je ještě vyšší než u studentů prezenčních (Lassibille & Navarro Gómez, 2008). Konkrétně se zaměřím na studenty pedagogických oborů, tedy těch, kteří studují studijní programy buď učitelské (učitelství pro mateřské školy, učitelství pro první stupeň základních škol, učitelství pro druhý stupeň základních škol, učitelství pro střední školy), nebo neučitelské (pedagogika, andragogika, sociální pedagogika, speciální pedagogika) (nařízení vlády č. 275/2016 Sb.). U této skupiny studentů je možno očekávat velkou motivaci studium dokončit, protože ukončením vysokoškolského vzdělání je často podmíněno jejich setrvání v současné profesi nebo nástup do preferovaného povolání (zákon č.197/2014 Sb.).

Studijní neúspěšnost studentů kombinovaného studia je zapříčiněna mnoha faktory, jako je obtížné slaďování různorodých osobních a pracovních rolí se studiem (Brücknerová, Rozvadská, Knotová a kol., 2020) či vnímaná cizost akademického prostředí (Novotný, Brücknerová, Juhaňák a kol., 2021a). Jako klíčový faktor, který působí preventivně proti studijní neúspěšnosti, je některými autory vnímáno sociální zapojení do vysokoškolského prostředí včetně zapojení do vztahů se spolužáky (Tinto, 1997). O tom, zda a jak konkrétně se tyto procesy uplatňují u českých studentů kombinovaného studia, však mnoho nevíme.

V tomto článku si tedy položím otázku, jak sociální interakce se spolužáky, konkrétně ty, které vedou ke vzájemnému učení, působí jako prevence

studijní neúspěšnosti u studentů kombinovaného studia pedagogických oborů. Na základě analýzy bohatých kvalitativních dat, zodpovím otázku, jak tito studenti využívají vzájemného učení k tomu, aby zvládali plnit své studijní povinnosti a studium úspěšně dokončili. Porozumění významu vzájemného učení může vést k obohacení opatření, jimiž se vysoké školy a jejich učitelé snaží přispět k prevenci studijní neúspěšnosti.

1 PŘÍČINY A PREVENCE STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI

V českém prostředí byla studijní neúspěšnost zkoumána zejména kvantitativními studiemi. Ty konstatují, že zkušenost s neúspěšným ukončením studia má přibližně čtvrtina vysokoškoláků (Mazouch, Ptáčková, Fischer a kol., 2018). Dosud nejkomplexnější pohled na studijní neúspěšnost přináší Vlk, Drbohlav, Fliegl a kol. (2017). Na základě dat mezi lety 2003 a 2014 konstatují, že nejběžnější je studijní neúspěšnost v bakalářských studiích (přibližně 50 % zapsaných studentů), a to zejména v prvním roce studia, a ještě přibližně o 10 % vyšší je ve studiích doktorských (Vlk, Drbohlav, Fliegl a kol., 2017). Co se se týče rozdílů mezi obory, nejvyšší neúspěšnost je v oborech zemědělských, technických a přírodovědných (téměř 60 % v bakalářském studiu), přičemž pedagogické obory, jimž se věnuji zde, mají neúspěšnost mírně podprůměrnou (kolem 40 % v bakalářském studiu). Tito autoři zároveň poukazují na to, jak obtížné je získat přesné hodnoty studijní neúspěšnosti, a to jak kvůli práci s rozdílně agregovanými daty, tak i kvůli rozdílným přístupům k měření studijní neúspěšnosti. I proto nemáme mnoho dat o studijní neúspěšnosti studentů kombinovaného studia, neboť student může měnit formu svého studia, aniž by přitom musel studium ukončit (Vlk, Drbohlav, Fliegl a kol., 2017).

Příčiny studijní neúspěšnosti je možno hledat v tom, že se studenti pustili do studia, které nebylo jejich první volbou, dále v ekonomických tlacích, a to zejména u mužů, v nespokojenosti se studiem a souvislost lze nalézt také s typem střední školy (Mazouch, Ptáčková, Fischer *et al.*, 2018; Fučík & Slepičková, 2014). Vlk, Drbohlav, Fliegl a kol. (2017) na základě dotazníků administrovaných studentům ekonomických oborů identifikovali i další studijní problémy, které mohou vést ke studijní neúspěšnosti. Jsou jimi náročnost studia, nízká motivace, finanční, zdravotní a rodinné problémy, kvalita výuky, administrativní překážky a neznalost vysokoškolského prostředí. Tento kvantitativní pohled je důležité obohatit o kvalitativní šetření, která

umožní porozumět tomu, jak je studijní neúspěšnost vnímána a prožívána samotnými studenty a co je významné při jejich zvažování studium ukončit (Fučík & Slepičková, 2014).

V zahraničí je studijní neúspěšnosti věnováno mnoho výzkumné i aplikační pozornosti, a to i proto, že výzkum ukazuje, že kognitivní charakteristiky nejsou pro úspěšné ukončení studia příliš významné (Sparkman, Maulding & Roberts, 2012). Velkou roli hraje sociálně-ekonomické zázemí studentů a jejich mimostudijní pracovní vytížení (Quinn, Thomas, Slack *et al.*, 2005; Fučík & Slepičková, 2014). Pro setrvání ve studiu je samozřejmě také významné, jak studenti své studium vnímají, respektive nakolik jej hodnotí jako stimulující a uspokojující (Duque, 2014). S tím pak souvisí jejich studentská angažovanost (*study engagement*), tedy míra energie vložené do studentského života, zapálenosti pro studium a schopnost nechat se studiem pohltit (Truta, Parv, & Topala, 2018). Další skupina proměnných souvisejících se studijní neúspěšností se dotýká emocionální stránky studijní zkušenosti, jako je například emocionální inteligence, strategie zvládání stresu, ohrožení vyhořením (Zhoc, King, Chung *et al.*, 2020; Sparkman, Maulding, & Roberts, 2012). Konečně poslední skupinu proměnných tvoří ty spojené se sociální stránkou vysokoškolského studia. Patří sem zapojení do univerzitního života, pocit sounáležitosti s institucí, kde studenti studují, navázání a udržování vztahů se spolužáky (Tinto, 1988). Tinto nadto ve své klasické studii upozorňuje, že důvody studijní neúspěšnosti se mění v průběhu studia. Longitudinální pohled upozorňuje na to, že v prvním roce studia studijní neúspěšnost zapříčiňují jevy, které při dalším postupu studiem již nehrají roli (typicky neidentifikace s oborem, neidentifikace s vysokoškolským prostředím, pocit odcizení atp.).

Pestrost příčin studijní neúspěšnosti vede k pestré řadě opatření, která se ji snaží snižovat. První skupina opatření zahrnuje aktivity, které mají podpořit pocit sounáležitosti studentů s jejich katedrou a vysokou školou. Patří sem například akce podporující orientaci ve vysokoškolském prostředí, neformální setkání s učiteli, podpůrné semináře a společné poznávací vycházky (Altschwager, Dolan, & Conduit, 2018). Tyto aktivity podpoří sociální interakci mezi studenty obecně (seznamovací aktivity, společné zážitky) s cílem připoutat studenty ke studiu, zmírnit jejich pocit izolovanosti a utvořit základ pro vzájemnou podporu. Všechny tyto co možná nejrůznorodější aktivity by měly být součástí širší strategie, která podpoří připoutání studentů k instituci a povzbudí studentský život. Druhou významnou skupinou opatření jsou pak poradenské a vzdělávací aktivity, které se snaží cíleně praco-

vat s jednotlivými překážkami bránícími úspěšnému ukončení studia (Sparkman, Maulding, & Roberts, 2012). Třetí skupina opatření se týká upravování administrativních a formálních náležitostí a čtvrtá skupina se zaměřuje na proměnu výuky, a to tak, aby studentům přinášela pocit kognitivního uspokojení a vědomí, že na vysoké škole jsou spolutvůrci kurikula, a ne jen pasivními příjemci (Duque, 2014). I když zde cituji zahraniční studie, stojí za povšimnutí, že všem zmíněným typům opatření se alespoň v nějaké míře věnuje aktuální strategický záměr ministerstva pro oblast vysokého školství (Ministerstvo, 2020), a můžeme tedy očekávat, že se s různorodými opatřeními pro prevenci studijní neúspěšnosti budeme setkávat stále častěji i v českém prostředí.

U studentů kombinovaného studia však prevence studijní neúspěšnosti může být ještě komplikovanější než u studentů studia prezenčního, a to nejen proto, že časové možnosti studentů kombinovaného studia jsou zpravidla menší, a tedy jejich dobrovolná účast na mimo-kurikulárních aktivitách je v podstatě minimální. Důvodem může být i fakt, že jejich vztahová kapacita je často naplněna, a proto neusilují intenzivně o navázání vztahů. Navíc často nevnímají tak silnou potřebu se se svou rolí vysokoškolského studenta identifikovat, neboť jako významnější ve svém životě vnímají role pracovní a rodinné (Brücknerová & Rabušicová, 2019). Nadto na identifikaci se studiem a na navazování sociálních kontaktů mají studenti kombinovaného studia podstatně méně příležitostí, neboť jejich kontaktní výuka je typicky kratší.

Z výše uvedených důvodů můžeme považovat za poměrně překvapivé, že jsou zde studenti kombinovaného studia, kteří studium úspěšně dokončí. Nezbývá než se ptát, jaké mechanismy jim k úspěšnému ukončení studia pomáhají. V této studii se zaměřím na to, zda a jak působí interakce se spolužáky jako síla, která studenty kombinovaného studia podporuje v úspěšném ukončení studia.

2 VZÁJEMNÉ INTERAKCE A VZÁJEMNÉ UČENÍ MEZI STUDENTY KOMBINOVANÉHO STUDIA

Zahraniční studie ukazují, že míra zapojení do vzájemných interakcí mezi vysokoškolskými studenty souvisí s tím, jak studenti své studium vnímají. Má pozitivní vliv na jejich učení, *well-being*, a pozitivně souvisí i s pravděpodobností, že studium úspěšně ukončí (Altschwager, Dolan, & Conduit, 2018). Mnohé studie přitom konstatují, že vzájemné interakce mezi spolu-

žáky jsou pro studenty kombinovaného studia ještě významnější než pro studenty prezenční formy studia (Sorey & Duggan, 2008). Kember, Lee a Li (2001) poukazují na to, že je to právě kontakt se spolužáky, případně s učiteli, jehož prostřednictvím se u studentů kombinovaného studia nejsnáze buduje pocit připoutání ke katedře a k instituci vysoké školy. Donaldson a Graham (1999) dokonce zapojení do vztahů ve studijní skupině vnímají jako klíčový prvek svého modelu, jenž má postihnout, co ovlivňuje výstupy učení dospělých studentů na vysokých školách. Vhled do toho, proč jsou pro studenty kombinovaného studia vzájemné interakce tak důležité nejen z hlediska sociálního, ale i kognitivního, přináší Kaswormová (Kasworm, 1997). Ta analyzuje klíčové funkce, které pro dospělé studenty v kombinovaném studiu vzájemné interakce se spolužáky mají. Jsou jimi zvládání rozdílů mezi akademickým světem a světem osobním, využívání akademického poznání k porozumění dosavadním znalostem a zkušenostem a v neposlední řadě i integrace poznání získávaného na univerzitě a mimo ni do nových poznatkových struktur. Tato studie naznačuje, že pro prevenci studijní neúspěšnosti jsou obzvláště důležité ty vzájemné interakce, v nichž probíhá vzájemné učení.

Vzájemné učení[1] mezi studenty vzniká tehdy, když na základě vzájemné interakce mezi spolužáky dochází k proměně kapacit přinejmenším jednoho z aktérů (Brücknerová, 2021). Vzájemné učení může být v souladu s Illerisovou teorií (Illeris, 2007) popsáno pomocí tří vzájemně se ovlivňujících složek: interakce (jakým způsobem se učící se vzájemně ovlivňují), obsahu učení (čím se vzájemně obohacují v tom nejširším slova smyslu) a incentivy (jakou energii studenti vkládají do toho, aby se něco naučili) (srov. Brücknerová & Novotný, 2017). Tento trojčetný pohled na vzájemné učení je užitečný v tom, že upozorňuje na význam učební interakce pro to, co a s jakým úsilím se učící se učí. Pro vzájemné učení mezi studenty kombinovaného studia je tento pohled o to přiléhavější, že vede naši výzkumnou pozornost nejen k tomu, co se studenti naučí (jak se promění jejich vědomosti, postoje či dovednosti), ale i k pozorování geneze a povahy vztahů, které toto

1 Pojem „vzájemné učení“ používám jako ekvivalent anglického pojmu *peer learning* (Boud, Cohen, & Sampson, 1999). Jsem si vědoma, že jazykově by bylo přesnější hovořit o vrstevnickém učení, ale domnívám se, že v kontextu věkově velmi diverzifikované skupiny studentů kombinovaného studia by takové označení bylo zavádějící. Vzájemné učení mezi těmito studenty má totiž velmi často mezigenerační rozměr (Rabušicová, Brücknerová, Kamanová a kol., 2016).

učení umožňují, a k motivaci pro vzájemné učení jako ke klíčovému faktoru spoluutvářenému jak na straně jednotlivce, tak kontextem konkrétních studijních podmínek (Vossensteyn, Kottmann, Jongbloed *et al.*, 2015). Vzájemné učení mezi studenty kombinovaného studia se může dít jak v rámci aktivit podporovaných učiteli (skupinová diskuse, skupinová práce), tak i během zcela neformálních setkávání studentů, ať již tváří v tvář, či prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.

Data o zapojení studentů kombinovaného studia do vzájemných interakcí či vzájemného učení však nemáme k dispozici. Proto se popisu toho, jakými způsoby vzájemné učení přispívá k prevenci studijní neúspěšnosti, budu věnovat v empirické části článku.

3 METODOLOGIE

Cílem této studie je odpovědět na otázku, zda a jak vzájemné učení mezi studenty kombinovaného studia pedagogických oborů na českých veřejných vysokých školách přispívá k prevenci neúspěšného ukončení studia.

Datový korpus k zodpovězení otázky činí 94 písemných narací (Kim, 2015), 6 *focus groups* (Stewart & Shamdasani, 2014) a 28 narativních rozhovorů (Clandinin & Connelly, 2000), realizovaných mezi studenty kombinovaných studií pedagogických oborů v letech 2018–2020. Kombinace písemných narací a rozhovorů je považována za kombinaci metod, která dokáže postihnout rozmanitost, proměnlivost a složitost žitých zkušeností studentů (Gravett & Winstone, 2019). *Focus groups* se studijními skupinami umožnily postihnout díky vzájemným reakcím, doplňování a zpřesňování výpovědí skupinové procesy a skupinové konstrukce významů. Dva výzkumníci vedli s dobrovolníky vždy z jedné studijní skupiny rozhovor reflektující jednotlivé aspekty jejich studijní zkušenosti, přičemž počet respondentů se pohyboval mezi 5 a 12. Zadání písemných narací bylo zaměřeno přímo na vzájemné učení mezi studenty. Probíhalo jak formou ručně psaného narativu, tak pomocí online formuláře dle volby respondentů. Narativní rozhovory postihovaly podrobný popis celé vzdělávací dráhy studentů (Brücknerová, Rozvadská, Knotová a kol., 2020). Všechna data byla přepsána a importována do programu Atlas.ti.

U všech metod byla data sbírána tak, aby vzorek zachytil pokud možno co největší pestrost studentů kombinovaného studia pedagogických oborů

z hlediska regionu, oboru, pohlaví, věku i délky studia (více viz Brücknerová, 2021b). Stručný popis vzorku zachycují následující tabulky: tabulka I postihuje rozložení studentů dle oboru studia, tabulka II pak u individualizovaných metod sběru dat shrnuje rozložení respondentů z hlediska věku a pohlaví.

Tabulka I: *Zastoupení oborů v jednotlivých metodách sběru dat*

Metoda sběru dat	Učitelské obory	Neučitelské obory	Neuvedeno	Celkem
písemné narace	31	61	2	94
focus groups	3	3	–	6
narativní rozhovory	13	15	–	28

Tabulka II: *Věk a pohlaví respondentů v písemných naracích a narativních rozhovorech*

Metoda sběru dat	Věk					Pohlaví	
	19–25	26–40	41–55	56+	Neuveden	Žena	Muž
písemné narace	37	37	17	2	1	85	9
narativní rozhovory	0	16	10	2	–	23	5

Analýza dat pro potřeby tohoto příspěvku zahrnovala iniciální a selektivní kódování (Charmaz, 2014), přičemž těmto krokům při analýze narativních rozhovorů předcházelo studium narativního rozhovoru v jeho celistvosti (Alase, 2017). Výsledkem iniciálního kódování bylo přes 1500 popisných kódů dvojúrovňové struktury v 49 kategoriích (Friese, 2019), z nichž pro analýzu v tomto článku bylo vybráno 12 kategorií týkajících se vzájemného učení a 16 kategorií týkajících se vnímání kombinovaného studia. Cílem následné analýzy byla redukce kategorií v obou tematických oblastech pouze na ty, které se nějakým způsobem vztahují ke studijní neúspěšnosti, a analýza vztahů mezi nimi tak, aby co nejpřiléhavěji odpověděly na položenou výzkumnou otázku.

4 VÝSLEDKY

4.1 Reflektované příčiny studijní neúspěšnosti mezi studenty kombinovaného studia

V našem vzorku se jako nejsilnější ukázaly tři příčiny, které naše respondenty vedou ke zvažování ukončení studia, vedly k jejich předchozímu nedokončení studia nebo o nich mluví jako o důvodech, které vedou k ukončení studia jejich spolužáky. Jsou jimi množství mimo-studijních povinností, vnímaná nepřehlednost a cizost vysokoškolského prostředí a učební obsahy, které studenti vnímají jako problematické.

Leitmotivem dat je **množství mimostudijních povinností**, které studenti kombinovaného studia mají, a to v mnoha různých oblastech – typicky zmiňují závazky partnerské, rodičovské a pracovní. Tlak těchto povinností popisuje jedna z účastnic *focus group* následovně:

> Tím, že jsem kombinovaný student, opravdu mám povinnosti jako manželka, jako matka i jako zaměstnanec. A teď do toho se zase vracím do role studenta... Já mám pocit, že když už jsem se pro studium a pro roli studenta rozhodla, tak bych potřebovala na něj trochu víc času a prostoru, ale já ho nemám kde brát z těch 24 hodin, který mi den umožňuje. Tam vnímám to úskalí, že to prostě všichni valíme, hrneme…

Napětí, náročný time management, ale i frustrace z toho, že se student nemůže věnovat ničemu naplno, jsou častými zdroji pocitu neustálého nestíhání povinností hned na několika frontách. Navíc na každé z těchto front se může přihodit něco, co studium nečekaně ohrozí, či dokonce znemožní, jak to konstatuje účastnice jiné *focus group*:

> Děláte pro to maximum, ale potom se prostě vždycky něco objeví, co vám ty nohy podrazí, nebo vám něco nevyjde... Není to úplná radost jako u bezdětných svobodných dvacetiletých studentů, kteří mají čistou hlavu, zázemí u rodičů – takhle to má člověk těžší.

Tlak mimostudijních povinností je tedy významnou a často také nevypočitatelnou hrozbou. Zároveň je hrozbou, kterou je téměř nemožné eliminovat, zejména proto, že kombinované studium je dlouhodobým projektem,

během nějž se často pracovní, partnerské i rodičovské povinnosti mnohokrát – a často nečekaně či nekontrolovatelně – promění.

Nejde však jen o to, že studenti kombinovaného studia nemohou věnovat studiu často tolik, kolik by chtěli. Další významný důvod ohrožující setrvání ve studiu se týká přímo toho, že vysokoškolské prostředí vnímají jako cizí a nepřehledné. Jedna z respondentek narativního rozhovoru vstup do svého kombinovaného studia popisuje takto: *„První semestr byl fakt těžkej. Já jsem ještě nevěděla, že existujou doporučený rozvrhy, počty kreditů za semestr, že jsem si nedávala pozor na nic...“* Tak se stalo, že se tato později vynikající studentka ocitla na konci prvního semestru velmi blízko ukončení svého studia a byla odkázána na vstřícnost studijního oddělení a své katedry při žádostech o výjimky, aby mohla ve studiu pokračovat. A i když si studenti později základní pravidla studia osvojí, stejně mnozí vnímají jako téměř nemožné monitorovat všechny požadavky a případné změny, které studium přináší. Takto v písemném narativu popisuje své studium student, který po bakalářském studiu změnil univerzitu:

> Lektoři zde využívají dost odlišné systémy, každý má odlišné požadavky a jiný způsob zadávání studijních materiálů a požadavků. Jako student jiné univerzity jsem měl velké problémy se v tomto orientovat a činilo mi to značné problémy.

Mezi typické jevy, které studentům činí v tomto ohledu potíže, jsou studijní informační systémy, systémy pro podporu výuky (např. typu Moodle), orientace v doporučených zdrojích a požadavcích na jednotlivé úkoly a ukončení předmětů. S těmito úskalími se studenti kombinovaného studia musí vyrovnávat, ať již své studium vnímají jako dobře koncipované a kvalitní, či nikoli. Poslední skupina příčin studijní neúspěšnosti se však váže ke studiu samému.

Jedná se o **studijní obsahy** a s nimi spojené **požadavky**, které někteří studenti z mnoha důvodů mohou vnímat jako nepatřičné. Typicky jsou jako takové vnímány obsahy s malou vazbou na profesi, úkoly, které vyžadují spíše mechanické plnění, aniž by studenti vnímali, že se učí něco nového, případně obsahy, na něž je kladen dle studentů neadekvátní důraz. Zejména z *focus groups* vyplývá, že studenti jsou poměrně tolerantní, pokud jako nepatřičný vnímají tu a tam nějaký úkol či tu a tam nějaký předmět. V takovém případě vyjádří mezi sebou nespokojenost, ale typicky nezvažují ukončení studia. Zároveň však jsou obory a studia, kde pocit nepatřičnosti převládá i při celkovém ohlížení se zpět. Takto o svém studiu ve *focus group* referuje jedna z respondentek:

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

Z této výpovědi je patrná nejen únava a nesrozumitelnost kurikulární koncepce studia, ale zejména obraz studia jako vyčerpávajícího mechanického plnění úkolů, které studenti dělají jen proto, aby se protrpěli k diplomu. V takové situaci je zřejmé, že ve studiu pokračují jen ti, kdo titul zcela nezbytně potřebují pro svůj profesní život. Toto tvrzení dokladuje fakt, že v uvedeném oboru začínalo přibližně sto lidí, a nyní, v pátém ročníku, jich studuje zhruba dvacet.

Jako nepatřičné však nemusí být vnímáno celé studium, aby studenti kombinovaného studia své studium ukončili. Příčinou mohou být i předměty a požadavky v nich, jejichž splnění studenti vnímají nad své síly. Často to přitom nejsou předměty, které považují za jádro svého oboru. Vysvětluje to výpověď na jedné z *focus groups*:

> My to vnímáme asi podobně. Teď jdeme z angličtiny, a co jsme se bavili mezi spolužáky, tak prostě velká většina z nás má z angličtiny velkou hrůzu, a taky si myslíme, že angličtina by neměl být předmět, na kterém člověk skončí magisterské studium (tj. pětileté magisterské studium pedagogického oboru).

Angličtina je v populaci zkoumaných studentů velmi silné téma. Nároky na splnění těchto předmětů často považují za neadekvátní až nedosažitelné. Starší z nich nadto mají pocit nespravedlnosti, neboť s tímto jazykem začínají až ve vyšším věku, a často tak paralelně s výše popsanými rodinnými, pracovními a studijními závazky musí navštěvovat jazykové kurzy, aby byli schopni anglický jazyk absolvovat.

Jako podobně vedlejší, a přitom nepřiměřeně náročné bývají často vnímány i předměty hudební výchovy (požadavky na úroveň hry na hudební nástroj) a tělesné výchovy (vyžadující např. napříč věkovým spektrem konkrétní gymnastické cviky), typicky obsažené v kurikulu studií primární a preprimární pedagogiky. Tyto obsahy vnímané jako nepatřičné mají společné to, že při nástupu do studia studenti neočekávali, že by právě takto „vedlejší“ předmět mohl jejich studium ohrozit. Nadto se v těchto předmětech není možné na požadovanou úroveň dostat v běžném čase přípravy na zkoušku a velmi málo je nápomocná i řídká prezenční výuka. Angličtina, tělocvik i hra na hudební nástroj vyžadují soustavnou přípravu, která se do oněch 24 hodin

některým studentům kombinovaného studia již nevejde, a tak opouštějí studium již v průběhu semestru či po neabsolvování zkoušek.

Tyto opakovaně zmiňované příčiny studijní neúspěšnosti jsou přirozeně jinak silné v různých studentských skupinách, liší se napříč stejným oborem na různých vysokých školách a odlišně jsou vnímány přirozeně i jednotlivými studenty. Cílem tohoto článku není diskutovat, zda vnímání studentů je, či není namístě, ale ukázat, jak se s těmito pociťovanými tlaky vypořádávají pomocí vzájemného učení.

4.2 Vzájemné učení jako prevence studijní neúspěšnosti

Vzájemné učení mezi studenty kombinovaného studia pomáhá zmírňovat riziko studijní neúspěšnosti několika způsoby. Za prvé, studenti si navzájem pomáhají zorientovat se ve vysokoškolském prostředí, za druhé se od sebe různými způsoby učí nové obsahy a za třetí se vzájemně podporují v oblasti motivace.

4.2.1 Vzájemné učení usnadňuje orientaci ve vysokoškolském prostředí

Orientace ve vysokoškolském prostředí ve vzájemné interakci probíhá často ještě před osobním setkáním studentů na prezenční výuce, a to pomocí sociálních sítí, kde iniciativnější ze studentů vytvoří skupinu spolužáků, do níž se postupně ostatní přidávají. U studijních skupin, kde se tato forma vzájemné interakce ujme, pak typicky facebooková skupina tvoří klíčový informační kanál, jak popisuje jedna z autorek písemných narativů: *„Dáváme to do FB skupiny, kde je možné najít upozornění na termíny, povinnosti k zakončení předmětů apod.“* U studijních skupin, v nichž se vzájemné interakce rozvinou, jsou pak tyto zprávy přeposílány i těm, kdo profil na konkrétní sociální síti nemají. Tak o tom referuje respondentka v narativním rozhovoru:

> My jsme měli hodně fajn třídu [...], a protože všichni věděli, že já Facebook nemám, tak vždycky prostě někdo, někdy i dvakrát třikrát, mně poslali tu stejnou informaci, abych ji měla, takže to bylo fakt super.

I tam, kde takový kanál není vytvořen nebo plošně užíván, si studenti pomáhají s orientací ve vysokoškolském prostředí, a to typicky v rámci dvojic

či menších skupin, které mají tendenci utvořit se poměrně rychle. Přečtěme si výpověď o konstrukci takového vztahu z písemných narativů: *„Začalo to tak, že mi moje nová spolužačka řekla, že končí, nocleh v Brně stojí v průměru 1000 Kč a to je příliš. Pomohl jsem jí, nyní bydlí za 100 Kč.“* Podobná pomoc pak může být odrazovým můstkem pro rozvíjení vzájemných interakcí, v nichž je prostor pro vzájemné učení. Takto předchozí výpověď pokračuje: *„Pak zase víckrát pomohla ona mně – například jsem nemohl najít klíč ke cvičením* (v Moodlu) *a test se psal právě z toho. Také mi občas řekne o nějaké zkoušce, testu, který mi unikl.“*

Vzájemné učení vedoucí ke zlepšení orientace ve vysokoškolském prostředí však nemusí mít jen podobu transmise od někoho, „kdo ví“, k někomu, kdo „neví“. Může mít i podobu diskusí a hledání řešení, jak je tomu v následující ukázce z *focus group*:

> Diskutujeme třeba o tématech seminárky, proč by si měl nějaké téma vybrat. Teďka jsme hodně řešili diplomku [...], prostě kdo co má a jakého má vedoucího, jaký ten vedoucí je a jak to probíhá, domlouvání a tady ty věci.

Tyto diskuse překračují rámec informování někoho o něčem. Jsou spíše sdílením cenných informací (jaký je ten či onen vedoucí, co obnáší to či ono téma) a společným hledáním vhodné varianty pro jednotlivé účastníky. Právě tento typ vzájemného učení může být pro setrvání ve studiu klíčový.

Rozhodnutí vstoupit do kombinovaného studia znamená pro mnohé vstup do neznámého prostředí, v němž je těžké se orientovat, a vzájemné učení zde může sehrát nezastupitelnou úlohu. Tam, kde jsou vzájemné interakce rozvinuté, mají často podobu sdíleného informačního kanálu, kde jsou shromažďovány klíčové informace pro absolvování studia. Tyto informace jsou navíc spojeny s průběžným upozorňováním na nadcházející termíny, ale i s hledáním řešení pro konkrétní situaci konkrétních studentů.

4.2.2 Vzájemné učení slouží jako most mezi studenty a studiem

Viděli jsme, že studenti kombinovaného studia vnímají někdy prostředí vysoké školy jako cizí a požadavky, které škola klade, jako nesmyslné či nesrozumitelné. Vzájemné učení na tyto pocity reaguje a slouží v mnoha případech jako most, který se snaží prostředí vysoké školy a její požadavky zpřístupnit. Vzájemné učení tak podporuje to, aby do něj zapojení studenti porozuměli

požadavkům, aby jim neunikla žádná informace, případně se snaží hledat, jak jsme to viděli ve studii Kaswormové, spojnice mezi žitým světem studentů a jejich vysokoškolským kurikulem.

První funkcí, kterou v této oblasti vzájemné učení plní, je **identifikace důležitých studijních obsahů**. Za klíčové obsahy jsou studenty typicky považovány ty, které jsou předmětem zkoušení. Sdílení o obsazích zkoušek je zcela typickým předmětem vzájemných diskusí: *„Když jde někdo na nějakej první termín, tak pak tam* (tj. na Facebook) *napíše, co tam bylo, jaké to bylo, prostě jak to probíhalo.“* Díky této komunikaci jsou studenti upozorněni na obsahy, které by jim patrně unikly, jak to popisuje ve *focus groups* jedna z respondentek:

> Já jsem třeba měla problém s Illerisovým trojúhelníkem, furt něco někdo říkal: Bude chtít trojúhelník, a já jsem, jak jsem byla nemocná a nebyla jsem na té hodině, tak jsem vůbec netušila, o jakém trojúhelníku se mluví. Říkám, bermudský asi (smějí se). Tak jsem hledala Illerise, už jsem to našla, takže naštěstí zase v té skupině to zafungovalo.

Z tohoto narativu je patrné, že obsahem studentské komunikace jsou nejen konkrétní zadání testů, ale i širší diskuse o tom (slovy další respondentky), *„co kdo chce nebo co si myslíme, že asi budou chtít“*. Tyto diskuse snažící se odhalit zadání u zkoušek můžeme vnímat jako **společné konstruování jádrových obsahů**, které slouží jak k identifikaci toho důležitého, tak i jako ochrana proti přehlédnutí něčeho podstatného. Tyto diskuse však nemusí končit prostou identifikací klíčových obsahů, ale mohou pokračovat jejich elaborací, jak pokračuje předchozí výpověď: *„Takže když někdo něco neví nebo není si jistý, když se učí na zkoušky, tak to hodí do skupiny a vždycky se někdo ozve.“* Upozorňování na důležité obsahy tedy zdaleka neznamená jen sdílení zadání proběhlých testů. Motivace zkouškou úspěšně projít vede ke společné identifikaci jádrových obsahů a jejich vzájemnému vysvětlování. Pokud obsahy zkoušek opravdu postihují jádrové obsahy a pokud jsou učitelé dostatečně vypočitatelní, můžeme společnou identifikaci důležitých obsahů vnímat jako významnou část studia, která podporuje zacílené vzájemné učení a činí ze zkoušky uchopitelnější úkol.

Již předchozí odstavec naznačil, že součástí vzájemného učení není jen identifikace klíčových obsahů, ale i **porozumění nejasným obsahům**. Pro tuto komunikaci je typické, že student potřebuje znát odpověď pokud možno okamžitě, a tak volí buď sociální sítě, či – pokud jsou vybudovány spíše dyadické vazby – telefon. Tak je tomu v následující ukázce z *focus group*:

R_1: „Když narazím na něco, co nechápu nebo co mi není jasné, tak někomu volám."
T: „Takže si voláte…"
R_1: „Ano, voláme si, hodina nám nestačí."
T: „Hodina vám nestačí?"
R_2: „O zkouškovém si voláme hodně…" (smích)

Předmětem podobných hovorů je typicky identifikace důležitých obsahů, jak jsme viděli výše, a jejich vzájemné vysvětlování.

Další funkcí, kterou vzájemné učení plní, je **sdílení předpřipravených obsahů**. Jedná se typicky o materiály, které vypracuje konkrétní student „na míru" konkrétní zkoušce. Nejde tedy o odkaz na knihu či jiný stažený materiál (které jsou těmi nejčastěji sdílenými, ale často i nejméně oceňovanými), ale o autorské dílo, za nímž stojí větší či menší práce autora, který se díky své dobré vůli rozhodne tento materiál darovat někomu dalšímu. Vzhledem k tomu, že některé zkoušky jsou postaveny na tom, že student má projít velké množství primárních zdrojů, z nich extrahovat to důležité, a teprve takové obsahy si osvojit, může podobný dar znamenat zredukování času na přípravu i více než o polovinu. Za všechny hovoří následující písemná narace:

> Nejvíce si vybavuji moment, kdy už jsme nevěděli, z které do které, a spolužačka nám do skupiny na WhatsApp vložila krásně zpracovaný materiál z jednoho předmětu plus ještě její postřehy z již absolvované zkoušky. Myslím si, že my tři zbývající jsme jen díky tomu tuto zkoušku zvládli, protože času a nervů velice ubývalo, atohle se stalo našim světlem na konci tunelu.

Takto cenné materiály se jen málokdy sdílejí se všemi, i když i to se děje. Typicky jsou však pokladem menší skupinky, v níž dochází k reciprocitě. Takto se sdílejí jak vypracované otázky, tak obzvláště přehledné či kompletní zápisky i seminární práce nejrůznějšího typu. Vesměs mají takové materiály funkci vyšlapané cesty, po níž sice každý musí projít, ale těm dalším v řadě se jde o poznání snáz.

Výše uvedené funkce se týkaly vyhodnocování a zpracovávání obsahů, které vysoká škola nabízí. Jsou však i případy, kdy studenti mají z nějakého důvodu pochyby o erudici svých učitelů. Pak vzájemné učení funguje jako **korekce předložených obsahů**. Velmi výmluvně tento mechanismus popisuje následující část narativního rozhovoru:

Z těch všech studentů tři nebo čtyři jsme nebyli z praxe, všichni ostatní byli z praxe. Takže když se řešila dramatická výuka, výtvarka, tak od spolužaček takové *to:*

> Hele, a to fakt funguje v reálu?“ Protože ten akademický svět – nechci říct, že je úplně odtržený od reality, ale někdy ano. Když se něco přednáší, tak jsem se otočila na ty spolužačky a říkám: „Takhle to jako fakt funguje?“ Někdy: „Jo!“ nebo: „Ne, to nečekej, takhle to nefunguje.

Zde je patrné, že respondentka, která je motivovanou studentkou svého oboru, staví do protikladu praxi, kterou v jejích očích reprezentují její v oboru zaměstnané, ale dosud neaprobované spolužačky, a akademický svět, který o této praxi mnoho neví, a je potřeba proto obsahy akademického světa zkorigovat zkušenostmi „praktiků“. Je důležité si uvědomit, že za touhou po korekci nestojí nějaká vzpoura či neúcta k akademickému prostředí, ale snaha adekvátně se připravit na budoucí profesi.

Podobná korekce obsahů však nemusí probíhat jako důsledek vnímaného konfliktu teorie a praxe či kvůli pochybnostem o odbornosti učitele. Korekce se může týkat i adekvátnosti učitelových požadavků. V takových případech studenti vzájemně neuvádějí obsahy na pravou míru, ale probíhá vzájemné ujištění o tom, že se jedná o požadavky nepřiměřené či nesmysluplné. Náznak tohoto mechanismu jsme viděli v naraci, kdy se skupina studentů ujišťuje o tom, že angličtina by neměla být předmětem, kvůli kterému budou muset ze studia odejít. Vzájemné ujištění o nesmysluplnosti takového požadavku umožňuje nejen stmelit skupinu při překonávání této překážky, ale i vyrovnat se s případným neúspěchem.

Poslední funkcí vzájemného učení, které podporuje setrvání ve studiu, je **přísun smysluplných obsahů**. Zejména tam, kde studenti kombinovaného studia nejsou s obsahy svého studia příliš spokojeni, se může stát, že tyto nedostatky jsou kompenzovány právě vzájemným učením. Vzájemné učení například probíhá v poměrně kohezivní studijní skupině, která spolu studuje již pět let a byla významně poznamenána studijní neúspěšností (dle respondentů přibližně 80 % studentů opustilo studium). Jedna ze studentek o vzájemném učení hovoří takto:

> Já za nima za chvilku půjdu, takže budeme společně. Tak si povíme, co nového, jak nám to nejde (smích). Ale bavíme se hodně i o praxi, hodně mi dává i to, že se můžu

bavit s kolegyněmi, jak to funguje na jiných školách. Já bych to přidala i k vlivům studia, že si můžeme i my předávat zkušenosti.

Z této výpovědi je patrné, že ve vzájemných rozhovorech se budují učební obsahy mimo zadání a intence vysokoškolských učitelů, možná i jim navzdory. Tato skupina studentů vnímá své studium poměrně negativně a zůstávají v něm jen ti, kteří nutně potřebují získat kvalifikaci, aby mohli pokračovat ve své práci. Zatímco se jim zdá, že v rámci studia se s jejich profesními zkušenostmi počítá minimálně, sami spontánně využívají příležitosti společného setkávání k tomu, aby se obohatili o obsahy, které považují za zajímavé a důležité.

Viděli jsme tedy, že prostřednictvím vzájemného učení dochází k identifikaci důležitých obsahů, k jejich porozumění, ke sdílení předpřipravených obsahů, ale také ke korekci obsahů, které předkládá vysokoškolské studium, a k přísunu obsahů zcela nových. Aby však k práci s obsahy studenti měli vůbec sílu, je třeba opětovně nalézat motivaci, a to nehledě na množství a proměny závazků mimo studium, tak i nehledě na překážky, které klade studium jako takové.

4.2.3 Vzájemné učení motivuje ke studiu

Podpora motivace ke studiu je součástí vzájemného učení (neboť dochází ke změnám osobnosti v oblasti emocí, motivů a postojů), která má velký význam pro prevenci studijní neúspěšnosti. Jedná se jednak o průběžnou motivaci, o stále obnovované ujišťování a současně sebeujišťování o tom, že „to zvládneme“. Druhým způsobem vzájemné motivace je naopak hledání a znovunalézání důvodů, proč by to studenti zvládnout měli.

Průběžná motivace ke studiu je popsána v jednom z písemných narativů následovně: „*Navzájem jsme se povzbuzovali, pokud už někdo neměl energii ve studiu nadále pokračovat, ať už z osobních důvodů, nebo ze studijních, protože něčemu nerozuměl, nechápal, opakoval předmět.*“ Pokud v rámci skupiny dochází ke vzájemnému učení záměrně a často, je zpravidla vzájemná motivace nedílnou a téměř všudypřítomnou součástí interakcí. Tato složka je v našich datech typicky tím významnější, čím je studium vnímáno jako náročnější a čím vyšší je procento lidí, kteří ze studia postupně odpadávají. To je patrné i z následujících dat z *focus group*:

R_1: „Bylo nás dvacet šest, teď nás je osm. A nějakým způsobem ještě odešli na začátku pátého roku."

R_2: „Ještě na začátku páťáku přerušila jedna studentka."

R_1: „Každé ztráty jsme hrozně želely a bylo to takové demotivující, že zase někdo odešel. Takhle, jak jsme navzájem, tak se držíme, tak snad...." (to dobře dopadne).

Toto „vzájemné držení" spočívá ve veškeré myslitelné pomoci a podpoře (včetně té popsané v minulých kapitolách), kterou si studentky mohou poskytnout. Dlouhodobá známost, blízkost a soudržnost této malé skupiny tak funguje jako významná motivace k setrvání ve studiu. Úspěšné ukončení studia přestává být záležitostí individuální, ale stává se skupinovým projektem. Ukončení studia je metou, která je společnými silami a za vzájemného povzbuzování zdolávána.

Jsou však okamžiky, kdy motivace ke studiu není tak jasná jako u předchozí skupinky pátého ročníku, pro niž je otázkou síly vůle studium dokončit. Někdy, zejména v náročných obdobích, se vynoří otázka, zda projekt kombinovaného studia má vůbec smysl a zda vynaložené úsilí stojí za výsledek, ať už je za výsledek považováno cokoli. V takových chvílích, kdy je potřeba **hledat a znovunalézat důvody pro setrvání ve studiu**, může mít vzájemné učení opět klíčový význam, jak dokladuje následující písemná narace:

Měli jsme před zkouškama ve druhém semestru, kdy únava všech byla téměř hmatatelná. Člověk přestává věřit, má strach, že to nezvládne. Před jednou těžkou zkouškou jsme seděli před učebnou, nervozita se zhmotnila, nikdo nemluvil, každý se snažil si na poslední chvíli zapamatovat ještě nějaké informace ze šmíráku, který žmoulal v ruce. Někdo pronesl, že se na to může vykašlat, takhle se dobrovolně nervovat. Rozpoutala se úžasná debata o tom, že vlastně všichni ten stav vnímáme stejně, nezáleží ani na věku, rodinném stavu, profesi. Jsme tu, abychom se posunuli v životě dál, a nic není tak hrozné, jak to může vypadat. Navzájem jsme se tím podpořili avchod do učebny už nebyl tak těžký, jak jsme si všichni mysleli před diskusí.

Je patrné, že vzájemné učení neslouží jen k mechanickému upevňování motivace ke studiu, ale může skrze vzájemnou diskusi poskytnout i odstup a nadhled. Pozoruhodné na ukázce je, že ventilem, který uvolnil napětí, bylo poměrně destruktivní prohlášení o tom, že se na to student „*může vykašlat*". Nicméně tento výrok podpořil pocit vzájemnosti („*všichni to vnímáme stejně*"), na jehož základě mohlo dojít k „*rozpoutání úžasné debaty*". Jejím výsledkem

byla jak relativizace aktuálně pociťovaného napětí, tak i znovunalezení hlubší motivace. Studenti tu nejsou přece proto, aby *„udělali zkoušku“*, ale proto, že se *„v životě chtějí posunout někam dál“*, což je cíl, pro nějž se dá snáze něco obětovat. A zároveň je to cíl, který nebude ohrožen, i kdyby se zkouška, která za okamžik za dveřmi proběhne, náhodou nepovedla.

4.3 Význam vzájemného učení pro prevenci studijní neúspěšnosti

Výše popsané tři způsoby, jimiž vzájemné učení podporuje setrvání ve studiu, se samozřejmě nedějí v každé studijní skupině, a i tam, kde se dějí, se nemusí týkat všech studentů. To, co tato studie chtěla ukázat, je, že tam, kde se vzájemné učení odehrává, má pro studenty zcela klíčový význam. Tak to pojmenovává i jedna studentka na konci svého písemného narativu: *„Závěrem bych chtěla říct, že spolupráce mezi studenty je častá a považuji ji za důležitý článek pro zdárné ukončení studia. Navíc díky této spolupráci mezi námi vznikají přátelštější vztahy.“* Odtud je vidět vnímaný směr, jak se vztahy v kombinovaném studiu budují. Studenti kombinovaného studia na vysokou školu nepřicházejí zpravidla budovat vztahy, a proto může být jejich připoutání ke studiu, jak jsme viděli v úvodu, obtížné. Na druhou stranu, vzhledem k omezenému času a energii, které na studium mají, potřebují přinejmenším čas od času pomoc, a tato vzájemná pomoc, přijde-li, se stává základním kamenem pro budování přátelství. Tak tomu bylo i u autorky poslední citace z písemného narativu: *„Osobně si myslím, že nebýt této naší skupiny přátel, už bych nejspíš studium vzdala, protože skloubit rodinu + školu + domácnost není žádná sranda.“* Vzájemné učení tedy můžeme vnímat jako velmi silný prostředek k prevenci studijní neúspěšnosti, implicitně přítomný v jakémkoli kombinovaném studiu, které vytváří podmínky pro vzájemné setkávání studentů. Nicméně je třeba dodat, že vzájemné učení nevzniká samovolně. Buď je výsledkem velkého vkladu ze strany studentů, anebo se (a to je v našich datech častější) rozvíjí do bohatších podob tam, kde tyto procesy byly podpořeny aktivitami ve výuce či mimo ni, anebo alespoň étosem katedry, na níž tito studenti studují.

5 DISKUSE

Ukázala jsem, že studenti kombinovaného studia pedagogických oborů vnímají zásadní ohrožení svého studia ve třech oblastech, a těmi jsou

množství mimostudijních závazků, cizost a nepřehlednost vysokoškolského prostředí a to, že některé předkládané obsahy vnímají z různých důvodů jako nepatřičné. Zejména první příčina je v literatuře hojně doložena (Kohler Grawitch, & Borchert, 2009), a představuje tedy patrně fenomén vyskytující se napříč zeměmi a vysokými školami. Více nás může překvapit, že oba zbývající důvody se nějak vážou ke studiu samému. O cizosti a nepřehlednosti studia sice některé studie o zralých studentech hovoří (Brücknerová & Rabušicová, 2019), avšak samotná kvalita kurikula není příliš zmiňována (Fučík & Slepičková, 2014). Je tedy otázkou, kde máme hledat příčinu často se projevující nespokojenosti se studovanými obsahy v našich datech. Můžeme ji jistě přičítat různým charakteristikám studentů kombinovaného studia, ale můžeme ji také přijmout jako výzvu, přinejmenším k reflexi některých vysokoškolských kurikul (Quinn, 2013).

V literatuře opakovaně vnímaný význam vzájemných interakcí mezi studenty kombinovaného studia (Altschwager, Dolan, & Conduit, 2018; Sorey & Duggan, 2008; Kember, Lee, & Li, 2001; Donaldson & Graham, 1999) je v souladu s našimi daty, respektive ti studenti, kteří intenzivní vzájemné učení zakoušejí, o něm referují jako o významné části studia, která působí proti studijní neúspěšnosti. Gilardi a Guglielmetti (2011) konstatují, že to, že někteří studenti se do podobných vzájemných interakcí nezapojují, neznamená, že je nepotřebují – naopak, potřebují efektivnější a strukturovanější podporu od učitelů a kateder, aby začali vnímat interakce se svými spolužáky jako přínosnou část svého vysokoškolského studia.

Co se týče orientace ve vysokoškolském prostředí, v literatuře se uvádějí způsoby, jak vzájemné učení, které by sloužilo tomuto účelu, mezi studenty podpořit. Typicky se jedná o *peer tutoring* či další formy zvenčí podporovaných vztahů mezi studenty pokročilejších a méně pokročilých ročníků (Luca & Clarkson, 2002). V našich datech se však jedná o vzájemné učení v rámci stejné studijní skupiny, při němž studenti skládají mozaiku jednotlivých povinností společně, typicky na uzavřené facebookové skupině. O podobných funkcích Facebooku máme v literatuře doklady. Dle Irwina, Balla, Desbrowa *et al.* (2012) je síla interakcí skrze Facebook právě v tom, že působí jako sociální lepidlo, které umožňuje studentům prožívat, že jsou součástí studentského společenství, ale zároveň sdílet neformálně informace, které považují za podstatné. Thoms a Eryilmaz (2014) dodávají, že pokud učení probíhá na této platformě, studenti jsou do něj více vtaženi a silněji vnímají sounáležitost s komunitou, než když se stejné obsahy šíří například skrze

platformu typu Moodle. Facebookové diskuse tedy mohou být pro studenty kombinovaného studia velmi vhodnou příležitostí k budování pocitu sounáležitosti s institucí a studijní komunitou, a tím i ke kompenzaci nižšího objemu prezenční výuky.

Jádrem studie byl popis vzájemného učení, a to konkrétně toho, které studenti považují za významné ve vztahu k prevenci studijní neúspěšnosti. King (2002) o vzájemném učení na univerzitě tvrdí, že samotné učební interakce studentů nemusí znamenat, že dochází k operacím vyššího řádu, tedy těm kognitivně náročnějším, jako jsou třeba argumentování, společné hledání řešení. Právě proto doporučuje konkrétní opatření, jak takové učební interakce mají učitelé podpořit. Považuji proto za zajímavé, že ve všech oblastech, o nichž jsem psala (orientace ve vysokoškolském prostředí, práce s obsahy, motivace), jsem mohla dokladovat jak operace nižšího řádu (ujištění, vysvětlení), tak také operace vyššího řádu (hledání dobrého tématu seminární práce, hledání odpovědi na otázku, proč vlastně studenti studují). Domnívám se, že to jen potvrzuje velký potenciál, který vzájemné učení mezi studenty kombinovaného studia má, a to i tehdy, když se děje spontánně, bez přímé podpory učiteli. Lze si tedy jen představovat, jak by se potenciál vzájemného učení mohl rozvinout, kdyby byl cíleně vysokými školami ve větší míře podporován.

ZÁVĚR

V teoretické části článku jsem konstatovala, že podpora vzájemných vztahů mezi studenty patří mezi významný směr opatření, jimiž je možno snížit studijní neúspěšnost (Ministerstvo, 2020; Altschwager, Dolan, & Conduit, 2018). V prezentaci výsledků jsem ukázala, jakými mechanismy vzájemné interakce mezi studenty studijní neúspěšnost skutečně snižují, a co více, doložila jsem, že s těmito procesy je možné počítat i u studentů kombinovaného studia, přinejmenším u těch z pedagogických oborů.

Domnívám se, že dobrou zprávou je, prevence studijní neúspěšnosti skrze podporu vzájemného učení patří k těm nejméně finančně a strukturně náročným. Může totiž spočívat v podpoře vzájemného seznámení studentů na hodině, v podpoření vzájemné diskuse během výuky nebo v krátké reflexi důležitosti vzájemných interakcí a toho, jak se studentům v rámci skupiny spolupráce a vzájemné učení daří (Brücknerová, 2021b).

Nehledě na ekonomickou nenáročnost tento typ preventivních opatření představuje velkou výzvu pro vysokoškolské učitele. Jednak je to výzva didak-

tická, neboť skupinové a diskusní metody nejsou při vysokoškolské výuce pedagogických oborů samozřejmostí (Brücknerová, 2021a). Druhá výzva pak spočívá v postoji ke studijní neúspěšnosti jako takové. Aby vysokoškolští učitelé byli ochotni taková opatření realizovat, musí být přesvědčeni o tom, že studijní neúspěšnost není jen otázkou kvalit a individuálního rozhodnutí na straně studenta (Vlk, Drbohlav, Fliegl a kol., 2017), ale že se jedná o jev, který vysoké školy mohou svojí prací významně ovlivnit, a zároveň že studijní neúspěšnost je (alespoň do určité míry) jev negativní a je potřeba aktivně mu předcházet.

Domnívám se, že tato studie přinesla další podklady pro tvrzení, že podpora vzájemných interakcí a vzájemného učení představuje jednu z efektivních, a přitom přirozených cest, jak zvýšit počet úspěšně ukončených kombinovaných studií.

Poděkování

Článek je jedním z výstupů výzkumného projektu „Netradiční studenti studující pedagogické obory v terciárním vzdělávání v ČR“, jenž je podpořen Grantovou agenturou ČR (č. 18-15451S). Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

Dále autorka děkuje za velmi detailní a fundovanou zpětnou vazbu v rámci recenzního řízení, která významně podpořila zkvalitnění rukopisu.

LITERATURA

Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): a guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *5*(2), 9–19.

Altschwager, T., Dolan, R., & Conduit, J. (2018). Social brand engagement: how orientation events engage students with the university. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, *26*(2), 83–91.

Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & evaluation in higher education*, *24*(4), 413–426.

Brücknerová, K. (2021a). Jak poznáme kvalitní kombinované studium? Pilíře kvality v hodnocení zralými studenty. *Studia Paedagogica, 26*(1), 125–144.

Brücknerová, K., (2021b). *Studují spolu. Vzájemné učení mezi vysokoškolskými studenty kombinovaných studií a možnosti jeho podpory*. Brno: Masarykova univerzita.

Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. *Professional Development in Education*, *43*(3), 397–415.

Brücknerová, K., Rozvadská, K., Knotová, D., Juhaňák, L., Rabušicová, M., & Novotný, P. (2020). Educational trajectories of nontraditional students: stories behind numbers. *Studia Paedagogica*, *25*(4), 93–114.

Clancy, P., & Goastellec, G. (2007). Exploring access and equity in higher education: policy and performance in a comparative perspective. *Higher Education Quarterly*, *61*(2), 136–154.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry. San Francisco: Jossey-Bass.

Crawford, S., K., & Duggan, M., H. (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional-aged students. *Community College Journal of Research and Practice*, *32*(2), 75–100.

Donaldson, J. F., & Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, *50*(1), 24–40.

Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, *25*(1–2), 1–21.

Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Fučík, P., & Slepičková, L. (2014). Studenti, kteří odcházejí: kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií. *Aula*, *22*(1), 24–54.

Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, *82*(1), 33–53.

Gravett, K., & Winstone, N. E. (2019). Storying students' becomings into and through higher education. *Studies in Higher Education*, 1–12.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Los Angeles, Sage Publications.

Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.

Irwin, C., Ball, L., Desbrow, B., & Leveritt, M. (2012). Students' perceptions of using Facebook as an interactive learning resource at university. *Australasian Journal of Educational Technology*, *28*(7).

Kasworm, C. E. (1997). *Adult Meaning Making in the Undergraduate Classroom*. Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago).

Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Kember, D., Lee, K., & Li, N. (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education*, *20*(4), 326–341.

Kim, J. H. (2015). *Understanding narrative inquiry: the crafting and analysis of stories as research*. Los Angeles: Sage Publications.

King, A. (2002). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory into practice*, *41*(1), 33–39.

Kohler, G. J., Grawitch, M. J., & Borchert, D. (2009). Dealing with the stress of college: a model for adult students. *Adult Education Quarterly*, *59*(3), 246–263.

Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for educational research.

Lassibille, G., & Navarro Gómez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, *16*(1), 89–105.

Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academila.

Luca, J., & Clarkson, B. (2002). *Promoting Student Learning through Peer Tutoring: a Case Study*. Dostupný z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477058.pdf.

Mazouch, P., Ptáčková, V., Fischer, J., & Hulík, V. (2018). Students Who Have Unsuccessfully Studied in the Past: analysis of Causes. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, *11*(3), 65–71.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (2020). *Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021*. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/53277_1_1/

Mouralová, M., & Tomášková, A. (2007). Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou). *Aula*, *15*(1), 16–26.

Nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství (2016). Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-275.

Novotný, P., Brücknerová, K., Juhaňák, L., & Rozvadská, K. (2019). Driven to be a non-traditional student: measurement of the academic motivation scale with adult learners after their transition to university. *Studia Paedagogica*, 24(2), 109–135.

Novotný, P. Brücknerová, K., Juhaňák, L., Knotová, D., Rabušicová, M., Rozvadská, K. (2021). *Netradiční studenti pedagogických oborů na českých vysokých školách*. Brno: Masarykova univerzita.

Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups: an independent report authored for the European Commission.* Dostupný z: file:///D:/Users/29481/Downloads/Report.pdf..

Quinn, J., Thomas, L., Slack, K., Casey, L., Thexton, W., & Noble, J. (2005). *From life crisis to lifelong learning*: *re-thinking working class 'drop out' from higher education*. Bristol: Policy Press.

Rabušicová, M., Brücknerová, K., Kamanová, L., Novotný, P., Pevná, K., & Vařejková, Z. (2016). *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.

Sorey, K. C, & Duggan, M. H. (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional-aged students. *Community College Journal of Research and Practice*, *32*(2), 75–100.

Sparkman, L., Maulding, W., & Roberts, J. (2012). Non-cognitive predictors of student success in college. *College Student Journal*, *46*(3), 642–652.

Stănescu, D. F., Monteagudo, J. G., & Freda, M. F. (2015). Giving voice to non-traditional students 'walking' the narative mediation path. An interpretative phenomenological analysis. In *The European Higher Education Area* (s. 415–430). Cham: Springer.

Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: theory and practice*. Vol. 20. Los Angeles: Sage Publications.

Thoms, B., & Eryilmaz, E. (2014). How media choice affects learner interactions in distance learning classes. *Computers & Education*, *75*, 112–126.

Tinto, V. (1988). Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, *59*(4), 438–455.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, *68*(6), 599–623.

Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In *International handbook of higher education* (s. 243–280). Dordrecht: Springer.

Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: levers for sustainability in higher education. *Sustainability*, *10*(12), 3–11.

Van Meter, P., & Stevens, R. J. (2000). The role of theory in the study of peer collaboration. *The Journal of Experimental Education*, *69*(1), 113–127.

Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., ... & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: main report. Luxembourg: Publications Office of the European Union*.

Zawacki-Richter, O., & Anderson, T. (Eds.) (2014). *Online distance education: towards a research agenda*. Edmonton: Athabasca University Press.

Zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2014). Dostupné z: https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=563&r=2004

Zhoc, K. C., King, R. B., Chung, T. S., & Chen, J. (2020). Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 1–25.

Kontakt

Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.: brucknerova@phil.muni.cz

Volume 11 Teoretická studie Number 1, 2021

DIGITÁLNÍ NOMÁDSTVÍ JAKO KLÍČOVÁ PERSPEKTIVA ZMĚN NA TRHU PRÁCE

Monika Christoph[1]

[1]Adam Mickiewicz University, Faculty of Educational Studies, Department of Continuing Education and Vocational Counseling, Szamarzewskiego 89D, 60-568 Poznań, Poland

Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20211101039
Podáno: 22. 9. 2020, Přijato: 17. 2. 2021

To cite this article: CHRISTOPH MONIKA. 2021. Digital Nomadism as a Key Perspective of Changes in the Labour Market. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (1): 39–58.

Abstrakt

Rychlejší a dostupnější cestování znamená, že pojem "světoobčan" získává více než dřív na aktuálnosti a odráží globalizující digitální realitu. Digitální nomádství chápané jako nový rozměr práce na dálku jistě získalo na přelomu let 2020 a 2021 na významu. Vypuknutí pandemie Covid-19 v roce 2020 významně urychlilo digitalizaci v rovině pracovní i vzdělávací, což významně ovlivnilo i naše socioekonomické fungování. Mezilidské vztahy prošly proměnou, digitální vzdělávací a profesní realita odhalila nový rozměr pro lidská očekávání, prostor a čas získaly nový význam, náš každodenní život se významně přesunul do roviny technologické. Digitální nomádství rostoucí v kultuře inovací jako fenomén, který automaticky reaguje na současné změny v sociálním, vzdělávacím a profesním životě, je v dnešní době hodnoceno pozitivně i kriticky. Bez ohledu na názor na tento jev se však zdá, že ukazuje směr nového životního stylu.

Představení fenoménu digitálního nomádství jako klíčové perspektivy změn na trhu práce je cílem a základním tématem tohoto článku. Analýza změn v oblasti práce je východiskem pro prezentaci fenoménu digitálního nomádství. Článek se věnuje i tématu vzdělávacích a profesních aspirací mladých lidí, otázce adekvátnosti a profesní vhodnosti, stejně jako modelu současné kariéry. Závěr zahrnuje vzdělávací trendy, které také stojí za to rozvíjet do budoucna jako součást celoživotního učení. Článek je teoretická studie. Cíle a metodika citovaných výsledků výzkumu jsou uvedeny v závorkách.

Klíčová slova: kompetence, budoucnost práce, digitální nomádství, zaměstnanec, zaměstnavatel, trh práce, celoživotní učení, strategie, vzdělávání

DIGITAL NOMADISM AS A KEY PERSPECTIVE OF CHANGES IN THE LABOUR MARKET

Abstract

The possibility of faster and more available travel makes the term “citizen of the world” more real than ever and reflects the globalizing digital reality. Digital nomadism understood as a new dimension of remote work has certainly acquired a new meaning at the turn of 2020 and 2021. The outbreak of the COVID-19 pandemic in 2020 significantly accelerated the digitization of work and education areas, which had a valid impact on our socio-economic functioning. Interpersonal relations have changed, the digital educational and professional reality has given a new shape to human expectations; space and time take on a new meaning, our everyday life is situated in an increasing technological dimension. Digital nomadism growing in the culture of innovation as a phenomenon that automatically responds to current changes in social, educational and professional life is assessed nowadays positively as well as critically. However,

regardless of the assessment of this phenomenon, it seems to be setting the direction of a new lifestyle.
Showing the phenomenon of digital nomadism as a key perspective of changes in the labour market is the goal and the key issue presented in this article. Analysis of changes in the sphere of work is the starting point for presenting the digital nomadism phenomenon. The topics of educational and professional aspirations of young people, issues of matching and professional suitability as well as models of contemporary careers are also taken up. The summary includes educational trends that are worth developing in the future, also as part of lifelong learning. The article presents a theoretical type of study. The aims and methodology of the cited research results are indicated in the parentheses.

Keywords: competencies, future of work, digital nomadism, employee, employer, labour market, lifelong learning, strategy, education

The even stronger need is arising at present to build bridges of high quality and adequacy between the area of education and the labour market and the space of employers in Poland[1]. There have been numerous debates, either academic, political or social, dedicated to the determination of the scopes and levels of dependence between schools and the needs of the social-economic environment and between the specific conditions in which Polish schools (Pyżalski, 2020) operate and a profile of a young employee, in particular concerning his/her competences that will be useful in a job. Already in 2009 Śliwerski, indicated in Poland that:

> the most important role of school in the 21st century will be to develop independence, activity, innovation, and different communication techniques. The man of 'global village' will work for a large part more independently than at present, but using the state-of-the-art information devices (p. 320).

Contemporary young people, who develop their own identity in the extremely variegated and heterogeneous reality of permanent changes,

1 This article contains selected aspects of the texts: (Christoph 2020a; 2020b).

at the times of crucial decisions that concern their educational-vocational future, have to exhibit a high level of independent thinking, activity, and responsibility as well as the ability to react flexibly and adaptively to expectations from the most essential stakeholders, such as, for example, their family, school, employers, consultants, and educators. The ability of young graduates to effectively enter the labour market and actively create their own professional future as well as to formulate important life objectives should underlie a profile of a graduate of a contemporary school. Solarczyk-Ambrozik (2013) stresses the need for the clear targeting of education at the labour market, stating that:

> combining learning for the whole life with the needs of the labour market means, according to the most basic assumptions, higher chances of citizens for employment, ensuring the successful professional career, and the ease of moving between sectors, states as well as the greater mobility of employees, who move from work to education and from education to work during their whole life (p. 31).

In this topic, Pillay (1997) also indicates that:

> The competitive nature of the modern industry and the need to cope with the changing technology compel employers to move employees between jobs, thus creating the need for 'cross skilling'. Cross skilling is providing workers with more diverse skills by breaking the traditional barriers between jobs. Workers are expected to have knowledge in a number of related domains. (...) Thus, to meet modern-day employer expectations, workers need to be cross skilled, be high on upskilling and have the capacity to engage in high-order thinking. This cocktail of abilities is a prized commodity among contemporary workers and is referred to as 'multi-skilling'. It is not just acquiring complex knowledge in a single domain or just acquiring skills from a number of specific domains. Multi-skilling is acquiring thinking skills together with a deep understanding of complex content knowledge, so increasing the versatility of one's knowledge and skill (chapter 10).

When analysing reports as well as scientific and specialist literature, one can conclude that the problems discussed in this article and concerning the situation of young people on the labour market and their ability to find their places, both with respect to expectations of employers and their own life plans, are definitely up-to-date and worth presenting. Especially if their

lifestyle is shaped in the culture of innovation, mental and physical mobility and is based on the principles of digital nomadism.

CHANGES IN THE AREA OF WORK

For more than three hundred years, Western thought has been dominated by industrialism, and mass education systems have been designed to form students according to specific requirements. This concept of linear/mechanical education is valid to this day, despite the fact that since 2011 the formula of the fourth industrial revolution (*Industrie 4.0* ..., 2011) and the fifth-generation mobile technology (the so-called 5G) have become more common (Biała Księga, 2019). The new technological revolution means a combination of three independent elements: the real world of production machines, the virtual world, and information technology. In contrast to previous industrial revolutions, the current one is progressing much faster. It unites the digital and physical world and generates dynamic changes in the labour market; it also requires the preparation of the next generations of employees for full participation in it. It is predicted that in the near future, the work environment will be characterized by greater employee autonomy, fewer routine tasks and greater use of ICT. The increase in the area of social and intellectual tasks will be accompanied by a decrease in the number of people performing work that requires physical effort. In view of the changing needs of the labour market, workers will be expected to have new skills that are relevant to evolving needs. The motto that accompanies the forecasts about the future of work is the formula „Brain instead of muscles" (CEDEFOP, 2018). Empirical analysis of the needs of the future carried out by Infuture Hatalska Foresight Institute indicates that in the context of the developing Industry 4.0, both skills in the field of exact sciences, the so-called STEM (science, technology, engineering, math), as well as critical thinking, the ability to share knowledge or intergenerational communication will be important. STEM skills will be extremely useful, but it will be necessary to combine them with the so-called soft skills that distinguish humans from machines and artificial intelligence (Hatalska & Trapp, 2019, p. 26–30). As the authors of the mentioned analysis write: „Because soft skills are one of the few skills with which automation will not be able to fight (and it will not happen soon), they will be crucial for workers' survival in the future labour market. As the pace of innovation increases, we must hold onto what is uniquely ours,

including the ability to understand human behaviour or to creatively solve problems to meet human needs" (Hatalska & Trapp, 2019, p. 31).

One can already observe that traditional work and online work are and will be interrelated in every field. We are facing the fall or the total lack of demand for certain professions and qualifications in Poland. There is the fast and dynamic change in the structure of employment, which is related to the phenomenon of flattening organizational structures and the reduction of jobs and positions for an indefinite term, protected with safety and stability by employers. An important category in the description of the transformation of work is its 'non-continuity', which is reflected in patterns of professional career paths. There are forms of employment that are full of risks. Frequent changes of jobs or even professions and modifications of the hierarchical structure of employment to temporary assignments to project teams prevent an employee from identifying with one's performed work or from displaying loyalty towards a firm (Solarczyk-Ambrozik, 2018). This phenomenon explicitly determines the change of human mentality (Field, 2005) that refers to the departure from the obsolete and fossilised thinking about a lifelong job towards the focus on and openness to active and variable creation of one's situation and an educational-professional future (Cybal-Michalska, 2013, p. 125, 135). Especially in the situation where the development of technologies, in particular digital ones, results in the growing complexity of work, which reduces the number of jobs that require medium qualifications. Hatalska (2016a) indicates, with respect to developed job scenarios in the future, that 'a useless class' is formed, that is a class of people with average competences and working capacities, which in fact are often 'useless' in the context of networked environments and professional relationships. Quoting from Hatalska (2016a) one may conclude that:

> it is already visible that AI enters not only repeatable, arduous, and imitative jobs, in which a robot proves better than a human, but also creative jobs: it can compose music, write poems and film scripts, and take over competences of doctors and lawyers. It should not come as a surprise that, as a result, people are afraid of losing jobs in favour of AI technology and that there will be no work for them at all (p.19).

Therefore, facing the fast ageing of knowledge and competences, innovation and a flexible approach to the area of education and professions

become extremely important, with a clear focus on creative thinking and a high level of adaptability to variable environmental conditions. It is noteworthy here that the above-mentioned aspects should be developed in the current of the authentic development of a new approach and educational-professional identity of an individual, rather than just as a declarative show of the above-mentioned characteristics, which are often freely and intensely included in job applications and forms of employee assessment. Already in the 1990s (Solarczyk-Ambrozik, 2013, p. 13), at the time when markets began to open and information started to flow freely, people felt the need to learn and improve professionally all their lives, and this idea is seen as the main concept of education. Today, in 2021, this necessity is reflected in the multi-perspective idea of learning, in which one sees opportunities and possibilities for development and the achievement of consecutive stages of improvement in every sphere of human life: personal, social, educational, professional, and technological-economic, both locally and globally. The real openness and readiness to learn continually enable an individual to develop an ability, which is important from the perspective of the labour market and requirements of employers, to be employed for all one's life (employability), which certainly enhances one's attractiveness in and outside the professional zone (Solarczyk-Ambrozik, 2015). It is also worth emphasizing that employability does not involve positioning a learning and working person as a servant or instrument in the labour market. The question of employability is understood as the development of a sustainable bridge, in terms of requirements, offers, and capacities, between employees and an employer, and is based on dialogue and negotiations about what is most valuable for each party. From the perspective of an employee, planning and pursuing one's career is understood as the subjective property of an individual (Cybal-Michalska, 2013), whose fundaments are the essential values of an individual and his/her self-realization paths. On the other hand, from the employer's perspective, it is essential to acquire the most talented and valuable employees, retain them in the organization and develop a high intellectual capital that gives development opportunities, in a broader than individual dimension, namely the development of a learning organization (Sitko-Lutek & Skrzypek, 2009, p. 74; Christoph, 2011).

REQUIREMENTS OF THE LABOUR MARKET – ABOUT THE PHENOMENON OF DIGITAL NOMADISM

Showing a broader perspective, it is worth quoting the three main priorities formulated in the *Strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Europe* 2020 (Brussels, 2010) related to the changes that Europe is experiencing and will face in the future. The strategy emphasizes the role of the lifelong learning process in strengthening Europe's economy and social cohesion. It contains three very important and interrelated priorities: development of an economy based on knowledge and innovation - smart growth; sustainable development - supporting the economy that uses resources more efficiently, a development that is friendly for the environment, and creating healthy competitiveness; inclusive growth, i.e. supporting a high-employment economy that delivers social and territorial cohesion. The strategy assumes that smart growth means increasing the role of knowledge and innovation as drivers of future development. Actions that must be taken include education, training and lifelong learning. This means that the EU Member States will have to ensure an adequate level of investment in training and education systems at all levels, improve – including key competencies – learning outcomes, increase the openness and relevance of education systems by creating a national qualifications structure and better link the education process with labour market needs. We are entering a new economy and a new world of work. Advances in robotics, communication, data collection (Big Data) and virtual digital platforms are undermining the sustainability of the pay-based social employment model. Automation processes are sweeping through the entire economy. Diversity and digitization cover all areas of life. Information technology touches the whole of reality (Rynkowska, 2017). Spreading of digital goods and services that can be produced and reproduced thanks to positive network effects and the victory of digital information as a strategic economic resource, as well as the massive increase in the amount of available information are the key drivers of change (Valenduc & Vendramin, 2016, p. 16–17).

'Already now or in the near future, the labour market will be exposed to a digital tsunami. Digital technologies, both those we know and are becoming familiar with right now, and those that will only be invented in the future, will revolutionize the economy, change the way businesses and public institutions

operate and, first and foremost, will affect radically the labour market' (Rynkowska, 2017). This phenomenon brings numerous consequences, both for education and the labour market. In both areas, one can see two different approaches. On the one hand, a man may treat the development of technologies and their clear and decisive dominance on the market as a threat and a so-called end of the human labour market. On the other hand, they may be treated as a perspective and new opportunities, the development of areas that have been unknown before, which may bring about effects that are within the zone of educational and professional self-fulfilment of individuals. The progressing changes and challenges of the social and market environment very often result in a sense of loss among people, especially in the situation where an idea of life-long learning has been unknown and been only declared, but never practised. This is related to the phenomenon of labour intellectualization, which is expressed by the need of employing white-collar workers on every level and position in an organization. Due to the digitalization of labour, knowledge and specialist skills are needed now and will be needed in the future by employees in almost every job and in every activity. When analysing this question, the substantial role of education is recognised, as well as of any and all other forms of vocational development of persons, which, by following their mission, teach their recipients how to live effectively and how to maintain such an attitude throughout their life.

The new world of labour in the international digital economy is characterised by the fact that as a result of computerization and robotization, certain jobs and professions are disappearing, while other jobs come to being in various sectors, offering new products and services (Beck, 2002, p.208–221). The nature of work is changing, while new forms of employment are appearing together with new forms of interaction between an employee and a machine. The new nature of work is displayed, among others, in sharing an employee by several employers, acting as an expert during a project, work sharing by employees, mobile work using ICT (information and communication technology), portfolio work - that is self-employment and performing work for numerous customers, voucher work – which is a package of work purchased from an agency organization, call work – that is when an employer needs it, and crowd-working via a platform, where tasks are divided among different employees (Rynkowska, 2017). The need to develop flexible work of clearly non-continuous and fragmentary nature and performed in various contexts and environments is visibly developed among

employees in response to varied expectations of employers. Hatalska points this out in her report, defining one of her scenarios of future work as 'people per hour', which is the economy of service providers and the growing demand on the market for freelancers, independent experts who render services 'just in time' for employers who offer project or commission employment (Hatalska, 2016a). That requires an individual to display specific and desired professional skills, high self-reliance at work, developing professionally creative offers and services, and an entrepreneurial attitude, related to the skill of establishing and maintaining relationships with chief stakeholders of a sector, i.e. customers, co-workers, subcontractors, and suppliers. Before the year 2020, it was considered that the introduction of modern technologies in the Polish work environment is a long-term process. Based on the *Raport Gumtree 2017. Aktywni + Przyszłość rynku pracy*, one may indicate that 'almost half of working Poles (48%) think that in the ten-year perspective, they will continue to work in the same job and carry out tasks similar to those at present. Every fifth working Pole (22%) believes that he/she will stay in their present job, but will carry out activities related to operating new technologies and/or programming machines. In total, seven out of ten Poles do not anticipate changing their profession. Another 16% of respondents admit an option to change a profession, but to one that will involve carrying out similar activities. Only one out of ten Poles (8%) admits an idea of changing their profession to one that will be related to using new technologies. A small percentage of Poles (6%) take into consideration an option to work on tasks related to new technologies, but not related to a specific job' (Rynkowska, 2017). Notwithstanding the above, the digitalization of the economy, also in Poland, is in progress, and after 2020 we can say that it is our reality. This situation includes the necessity to adapt the organization of enterprises and institutions to the new, intellectualising, networked reality and overcoming resistance among people against unknown forms of work.

In the report of the *Working conditions in a global perspective* – a study conducted in 2019, the International Labour Organization indicates that Poland has a very low (less than 20%) percentage of remote workers in comparison to other countries. The leaders in this issue are countries such as Denmark, Netherlands, Sweden, USA. The approach to work remotely, both for employees and employers, is also of key importance. In Poland, until 2020, the so-called home office was often associated with fictional work, avoiding performing duties. The real potential of this form of employment for both

sides wasn't seen. Despite taking on more tasks, nomads can better maintain a balance between work and private life than stationary workers. Polish research focusing on remote work *The Remote Future. Remote labour market and employees' expectations. The Polish 2018 edition*, provides information that 1/3 of companies allow their employees to work remotely, 76% of employees use this opportunity once in a while. On the other hand, employees who do not have such a possibility would like to have it (over 50% of respondents). The same research shows that remote workers are more satisfied with their work than people who choose stationary work. The trend of the growing popularity of digital nomadism and remote work can be observed on the basis of the number of blogs, websites or social groups devoted to new mobile forms of employment. The first Polish blogs dedicated to digital nomads appeared in 2015 (www.cyfrowinomadzi.pl), which can be treated as the beginning of the phenomenon in Poland. Their attractiveness is constantly growing, as is the case with foreign websites, e.g. blog WebWorkTravel. The nomads associated there meet in the real world at numerous events, conferences, cruises or camps, where they meet similar people, share knowledge and experiences, learn new technological solutions or news related to travelling (Czerw, 2020). The MBO Partners Digital Nomadism: A Rising Trend report indicates that digital nomad professions are different. From copywriters, graphic designers, IT specialists, online business owners to virtual assistants, educators and psychologists helping at a distance. More and more people are opting for this wandering lifestyle not only because of the technology that allows it. There are many who closely observe changes in the labour market and try to react quickly. Thus, we have more and more opportunities to use coworking spaces. Digital nomads have more and more solutions to choose from. There are lists of cities offering space for remote work, e.g. Nomad List (https://nomadlist.com/), where there are already 9 Polish cities: Warsaw, Gdańsk, Kraków, Wrocław, Łódź, Lublin, Katowice, Szczecin and Poznań. Thanks to the development of services in this direction in just 15 years – in 2035, there will be almost a billion of them (Tabaka, 2019). This upward trend is also forecasted by the authors of the *Freelancers in Poland 2018* report prepared by the Useme.eu portal (Ilków, 2018).

One may conclude that the phenomenon of nomadism is growing in the social-economic life, which is characterised by the strong need for independence, being in the movement, non-stop travels, and the sense of personal freedom. At present, however, the sense of nomadism is applied

also to describe people who travel around a country or world, work remotely and live in many different places, often having no fixed address; hence the term 'modern nomadism' or 'digital nomadism' (Hatalska, 2016b). In her study entitled *Wędrowcy. Raport o współczesnych nomadach*, Hatalska points to several essential findings formulated based on the analysis of this style of life and work. Contemporary nomads are relatively young (88% of respondents were aged 25-44), but their sex is not a differentiating element (they included 51% male and 49% female respondents). Among nomads, however, there are also persons who are employed by one employer but work remotely from any place in the world. There are owners of start-ups and entrepreneurs among nomads. The most attractive type of work for digital nomads is self-employment, conducting one's own business activity and freelancing - it was selected by 91% of respondents in total. Working in a job in an office was chosen by only 5% of respondents. As many as 83% of respondents who described themselves as digital nomads or leading this type of lifestyle declared that the most important value in their life was freedom. The second came independence, declared by 78% of respondents (Hatalska, 2016b, p.5). The declarations of digital nomads often show their individual and professional aspirations, without taking into account the social and cultural context. It is worth mentioning here that in contrast to the popular entrepreneurial literature giving a "freedom" perspective to the digital nomad lifestyle, Thompson (2018) provides critical insight on these issues. According to the author, while leisure and location are prioritized for hedonistic enjoyment for digital nomads, it costs them social isolation, distance from loved ones, and loneliness. For those nomads who seek constructed community in the expensive, all-inclusive communities such as co-living/co-working spaces, their lives can be likened to a "little soap bubble" being carried over to any location around the globe, without the context of the local population and culture. The quality of interpersonal relations remains low because the strong individualism and personal needs replace social aspirations to live in the local community. This approach has negative social consequences, but in the sphere of work and the digital economy, it seems to be an inevitable future.

When analysing the above issues, one may notice the strongly differentiated need for independence and freedom of individuals, manifested both in the field of education and professional work. Passion, travels, modern technologies, and free management of one's own time become presently a synonym of an

'individualised type of a project career'. One may use this term to refer to working for a selected professional project, in which a package of individual competences matches optimally the needs and tasks of a specific employer, while communication between the two entities is twofold, mostly remote, but also direct. This type is characterised by: having an attractive package of professional competences, independence and autonomy of a project contractor, with a strong emphasis on the simultaneous responsibility for effects, an independent choice of work tools and measures, self-motivation and a training-development tailor-made project shared with an employer. One may indicate that the more instability, ambiguity, multiple choices and solutions there are in this type, i.e. more factors which in the traditional forms of job employment are perceived as negative, the more creativity, real flexibility and targeted solutions that reflect actual needs of an employer/task are there. In this relationship, both partners, a contractor-employee and a client-employer, fulfil their objectives and meet their needs, while maintaining the autonomy of selected professional values and forms of work. A satisfying condition of action for an 'individual in the project career type' is the mental change of perceiving reality, which involves the conscious acceptance of the lack of continuity, security, repeatability and the narrow fulfilment of tasks in a job. The broad perspective, the freedom of choices, the individualization of the performance process, the possibility to move freely and the extraordinary creative force of actions are the characteristics of an employee of the future - a digital nomad or a project contractor.

Due to diversified educational spaces and changes in the area of work and career paths, the educational and professional aspirations of contemporary youths in Poland have changed. One can conclude that they keep growing proportionally to education and the awareness of the existence of the multi-dimensional professional perspective. Young people require a positive and realistic transfer in the line between knowledge and practical skills, which also in the opinion of employers should be strong, direct, measurable, flexible, and authentic. The reinforcement of pragmatic and demanding attitudes is observed among the youth (for example, being praised for even the tiniest effort), while the level of reflectivity and unselfish actions, e.g. voluntary work, active participation in non-obligatory educational meetings, thematic seminars or even meetings with representatives of the social-economic environment, is getting lower (but not disappearing completely). Moreover, the awareness of graduates of their own potential, value and essential

competencies condition their further educational-professional choices, while high aspirations in this respect are reflected in strong individualism, and definitely develop the need to introduce new methods in education, e.g. teaching self-reliance in comprehensive problem solution. Also, the requirements of graduates get bigger in relations with their employers, but not only. Young people look for 'an attractive school and university' and 'an attractive employer', which is reflected in the desire to quickly and technically fulfil consecutive educational tasks as well as to advance and develop professionally quickly at a workplace, according to the principle: fast effect, here and now, while the level of reflectivity and efforts targeted at building quality is low (Gmerek, 2001, p. 293).

Together with the common access to knowledge and information and the resulting change of an organizational structure, the hierarchy of 'assets' of a man changes as well. In a traditional organization, professional qualifications were the most important, and they determined the utility of an employee in an organization and his/her success. In a knowledge-based organization, in the global world of growing independence and individual freedom, non-professional skills get a special role, including personal and social skills. This concerns the personality of a human, that is his/her self-awareness, self-knowledge, and self-esteem. Secondly, the changeability of competences draws attention to the need for continuous education and professional improvement within the idea of further education (Claxton, 1999). Out of the most frequently distinguished sources of developing professional qualifications, we may mention experience gained at a workplace, information and guidelines received from other persons (e.g. superiors, co-workers, team coaches) and training (training that develops interpersonal skills get special importance in this respect). Bochniarz (2010) said, that:

> it has always been known that the quality of life, competitiveness of enterprises and the pace of economic development are related to the quality of human capital: knowledge, attitudes and skills of people. In the knowledge civilization of the C21, this relationship is becoming more and more valid. For Poland, the quality, flexibility and availability of qualified employees, and not only low labour costs, will be a basic source of maintaining the dynamics of economic development. For enterprises unlocking the potential of knowledge, skills, and positive attitudes of people is the foundation for building a competitive advantage on the market. For every person, the adequately high level of education, combined with adult education, which is

adapted to the needs of the labour market, boosts clearly the chances for employment, the performance of high-quality work, and thus avoiding social exclusion, providing wealth, pursuing one's interests, aspirations and life objectives (p.7).

Competences gain strategic importance, both for an individual who is developing his/her educational-professional future and for employers themselves (Christoph, 2011, p.131–138).

With reference to the report *Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy* (Jelonek, 2019, p. 40), it has to be pointed out that employers in Poland (the perspective of needs of employers was diagnosed at the turn of 2018 and 2019) look for candidates who represent the optimal (from the employer's perspective) combination of professional and social competences, which depends on a specific job. Respondents of quality studies[1] stressed that professional competences are essential in numerous courses and are a necessary, albeit insufficient condition for getting a job, because to keep a job one needs soft skills as well.

CONCLUSION

According to the *Human Capital Development Strategy 2020* (p. 47), school education should be the stage of life in which we acquire the most important knowledge and skills allowing for satisfactory and creative functioning in society and on the labour market. At the stage of life corresponding to school education, key attitudes towards oneself and other people are also formed. The educational system, due to its universality, is a natural mechanism that allows supporting the development of people with the greatest potential and, at the same time, gives the possibility of equalizing opportunities at an early stage of life. In contrast to many other countries, the challenge in Poland is no longer to expand participation in school education. This share is practically universal, and the low number of early school leavers makes Poland one of the leaders in this issue among the European Union countries. The quality of teaching and competences acquired by young people becomes a priority. The modern educational system is considered an important element of the knowledge society in which "learning" will be a permanent element of more or less "mobile" human biographies (Polska..., 2011, p. 45).

Contemporary young people on the labour market are suspended in thespace of individual searches, between their own identity and diluted

points of reference, between certainty and relativity of meanings, between passion and the profitability of professional choices, between the directness of contacts and the faked digital reality. They are key stakeholders who create the new labour market, in which the daily change and diversity no longer constitute Toffler's '*shock of the future*' (Toffler, 2007). Education plays an exceptional and undeniable role in this, which is the only tool that can help us understand the surrounding world. Jarvis (2007) stressed that "as a result of globalisation and rapid social change, individuals have to keep on learning to feel at home in the world and this occurs in every aspect of daily living. Apart from the formal learning, there is also incidental and self-directed learning" (p. 140). Therefore, young people, at an early stage of adulthood, are often characterised by high openness to education, professional knowledge, and real learning from daily experiences. They are curious about the world and want to learn different possibilities of self-realization. Therefore, a question is asked in the dimension of systemic education: In what ranges should one study and learn, and in what directions should educational offers be created and developed?

While analysing bridges between the areas of education and expectations of employers, one can say that the most popular at present is the offer of education and training in supplementing professional qualifications, gaining new qualifications and raising competences, which will then bring concrete effects in the management of one's professional career. The so-called 'diploma mania', of having certificates, etc. still persists in Poland, while the employment reality fuels such aspirations by formulating bureaucratic requirements as to effects of work and its progress. As a result, there is a type of a learning collector, who gathers documents that are profitable and desired among contemporary employers, and focuses mostly on getting credit for material learnt, while expecting tangible benefits, rather than on the process of learning itself. It is worth investing in vocational education that is related to the labour market, which will fill in the deficits of experts in numerous sectors. In face of the dynamically changing reality, the fast pace of life and the immense production of information, it is certainly worth investing in programmes that educate young adults and those already actively working in the area of maintaining the work-professional life balance (Christoph, 2015; Tomaszewska-Lipiec, 2014). Presently, these two areas strongly interpenetrate, creating a situation where we are constantly at work (e.g. remote work from home), while we maintain our family life and personal development. Keeping

a suitable balance in such areas will raise the quality of educational activity of young adults. On the other hand, developing entrepreneurial attitudes in the young generation as well as career and talent management programmes seems to be another important area of education. An important element in this area is to change the way of perceiving an employment situation, which involves the systemic and holistic approach, rather than that resulting from an individual position.

Last but not least, a very important area of supporting education is school and its actors: teachers within the modern method of teaching and communicating in the ITC systems, and students within educational-professional consulting, because the right choices and educational decision reduce the number of life failures of individuals, while raising the quality of human capital developed for the needs of a state. Consulting is provided already on the level of a primary school, through vocational advice, up to academic consulting, as it introduces graduates effectively into the labour market. Schools on all levels will become modern centres of education that integrate employers and local communities, developing attitudes of participatory and innovative democracy as well as reinforcing the inter-generation social bonds. Innovation, quality, collaboration, entrepreneurship, and creativity - these are the main mottos of contemporary employers, which should be also associated with modern education and the phenomenon of digital nomadism.

REFERENCES

Beck, U. (2002). Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności. Warszawa: Scholar.

Biała Księga, (2019). *Pole elektromagnetyczne a człowiek. O fizyce, biologii, medycynie, normach i sieci 5G.* Warszawa: Instytut Łączności - Państwowy Instytut Badawczy. Ministerstwo Cyfryzacji.

Bochniarz, H. (2010). Introduction. In: Sztandar-Sztanderska U., Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B. & Stec M. (Ed.), *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport Końcowy* (p.7). Warszawa: Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego, Ośrodek Badań Rynku Pracy.

Christoph (Bartkowiak), M. (2011). *Kompetencje menedżera a relacje międzypracownicze w organizacji uczącej się*. Poznań: Adam Mickiewicz University.

Christoph (Bartkowiak), M. (2015). The balance between work and life as the basis for building human capital in modern organizations, In Tomaszewska-Lipiec R. (Ed.), *Work-personal life. Between harmony and disintegration* (p. 179-193). Kraków: Impuls Publisher.

Christoph, M. (2020a). Pracownik a pracodawca. Budowanie dwustronnej relacji w kontekście zmian na rynku pracy. In Solarczyk-Ambrozik E., Christoph M. & Konieczna-Woźniak R. (Ed.), *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych.* Poznań: Adam Mickiewicz University.

Christoph, M. (2020b). Młodzi na rynku pracy - czyli kogo chcą zatrudniać współcześni pracodawcy. In Christoph M. & Wawrzyniak S. (Ed.), *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy.* Poznań: Adam Mickiewicz University.

CEDEFOP, (2018), *Mózg zamiast mięśni: Przyszłość pracy w Europie*. Information note.

Claxton, G. (1999). *Wise up. The challenge of lifelong learning.* London: Bloomsbury Publishing.

Cybal-Michalska, A. (2013). Młodzież akademicka a kariera zawodowa. Kraków: Impuls.

Czerw, M. (2020). Digital nomads - a new dimension of remote work. Available from: https://blog.dzienszefa.pl/cyfrowi-nomadzi-digital-nomads-nowy-wymiar-pracy-zdalnej/

Digital nomadism: A rising trend 2018. Raport MBO Partners. Available from: https://s29814.pcdn.co/wp-content/uploads/2019/02/StateofIndependence-ResearchBrief-DigitalNomads.pdf

Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning.* Bristol: The Policy Press.

Gmerek, T. (2001). Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego. In Melosik Z. (Ed.), *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*. Poznań: Wolumin.

Hatalska, N. (2016a). *Praca: scenariusze przyszłości*. Warszawa: Infuture Hatalska Foresight Institute.

Hatalska, N. (2016b). *Wędrowcy. Raport o współczesnych nomadach*. (p. 10). Warszawa: Infuture Hatalska Foresight Institute.

Hatalska, N. & Trapp A. (Ed.) (2019). Raport *Pracownik przyszłości.* Warszawa: Infuture Hatalska Foresight Institute.

Human Capital Development Strategy 2020. Warszawa 2013: Ministry of Labour and Social Policy.

Ilków, Z. (2018). Raport: Freelancing w Polsce - edycja 2018. Available from: https://useme.com/pl/blog/raport-freelancing-w-polsce-edycja-2018,98/; see also: https://brief.pl/przedsiebiorca-na-krancu-swiata-coraz-wiecej-polakow-wybiera-cyfrowy-nomadyzm/

Indrustrie 4.0: Mit dem Internet der Dinge auf dem Weg zur 4. industriellen Revolution (2011). Hanower: VDI-Nachrichten. Available from: https://www.dfki.de/fileadmin/ user_upload/DFKI/Medien/News_Media/Presse/Presse-Highlights/vdinach2011a13-ind4.0-Internet-Dinge.pdf

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives.* London and New York: Routledge.

Jelonek M. (2019). *Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego POWER w obszarze szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Uniwersytet Jagielloński - Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych, Idea Instytut. Available from: https://www.ncbr.gov.pl/fileadmin/Ewaluacja/POWER/RK_Analiza_kompetencji_final.pdf

Pillay, H. (1997). Adult learning in a workplace context. In Sutherland P., *Adult Learning: a Reader* (chapter 10). London: University of Stirling.

Polska 2050. Raport (2011), *Polska 2000 Plus*. (p.45). Warszawa: Komitet Prognoz, Polska Akademia Nauk.

Pyżalski, J. (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19.* Warszawa: EduAkcja.

Rynkowska, M. (Ed.) (2017). *Aktywni +. Przyszłość rynku pracy 2017*. *Raport Gumtree*. Warszawa. Available from: https://startdokariery.pl/wpcontent/uploads/2018/05/Raport_Aktywni_Przyszlosc_Rynku_Pracy.pdf

Sitko-Lutek, A.& Skrzypek E. (2009). *Organizacyjne uczenie się w rozwoju kompetencji przedsiębiorstw*. Warszawa: C.H. Beck

Solarczyk-Ambrozik, E. (2013). Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. In Solarczyk-Ambrozik E. (Ed.), *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. Poznań: Adam Mickiewicz University.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2015). Nowe trendy w teoriach rozwoju kariery - implikacje dla poradnictwa kariery. *Studia Edukacyjne*, 35, 21–54.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Transformacja pracy i zatrudnienia a kariera zawodowa. Perspektywa jednostkowa i organizacyjna. In Solarczyk-Ambrozik E. & Barańska M. (Ed.), *Uczenie się przez całe życie. Rozwój-kariera-praca*. Poznań: Adam Mickiewicz University.

Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.

Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Europa 2020. Bruksela: Komunikat Komisji Europejskiej 2010.

Tabaka, M. (2019). Cyfrowy nomadyzm coraz popularniejszy. Zdalna praca z dowolnego miejsca może być naszą przyszłością. Available from: https://spidersweb.pl/2019/02/cyfrowy-nomadyzm-coraz-popularniejszy.html

The Remote Future. Rynek pracy zdalnej a oczekiwania pracowników. Edycja polska 2018. Available from: http://branden.biz/wp-content/uploads/2018/06/The-Remote-Rnek-pracy-zdanej.pdf

Thompson, B. Y. (2018). The digital nomad lifestyle: (Remote) Work/leisure balance, privilege, and constructed community. *International Journal of the Sociology of Leisure,* 2 (4).

Toffler, A. (2007). *Szok przyszłości*, Poznań: Wyd. Kurpisz.

Tomaszewska-Lipiec, R. (2014). Relacje praca zawodowa-życie osobiste. Między harmonią a dezintegracją. In Tomaszewska-Lipiec R., (Ed.), *Relacje praca - życie pozazawodowe. Droga do zrównoważonego rozwoju jednostki.* Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Working conditions in a global perspective 2019 Report. International Labour Organization and Eurofound. Available from: https://www.eurofound.europa.eu/publications/ report/2019/working-conditions-in-a-global-perspective

Valenduc G. &Vendramin P. (2016). Work in the digital economy: sorting the old from the new. *Working paper No. 3*, 16-17. European Trade Union Institute.

Contact

Monika Christoph, PhD.: monikaba@amu.edu.pl

Volume 11 Empirická studie Number 1, 2021

PRIESKUM ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV NA SLOVENSKU ZAMERANÉHO NA INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE A PRÁCU SO ŽIAKMI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNOVZDELÁVACÍMI POTREBAMI

Zuzana Osvaldová[1], Veronika Vrabcová[1]

[1]Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika

Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20211101059
Podáno: 13. 3. 2020, Přijato: 11. 12. 2020

To cite this article: OSVALDOVÁ ZUZANA, VRABCOVÁ VERONIKA. 2021. Prieskum ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovensku zameraného na inkluzívne vzdelávanie a prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (1): 59–74.

Abstrakt

V súčasnej dobe, kedy sa v školách učitelia stretávajú s mnohými žiakmi, ktorí preukazujú rôzne odchýlky od normy, je dôležité, aby učitelia vedeli k týmto žiakom zvoliť správny prístup. Učitelia by mali byť vybavení takými pedagogickými vedomosťami a zručnosťami, ktoré im umožnia voliť ku všetkým žiakom správny prístup.

Cieľom prieskumu je zmapovať aktuálnu ponuku vzdelávacích programov v Slovenskej ako aj Českej republike pre učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania v rámci ich ďalšieho kontinuálneho vzdelávania so zameraním na inkluzívne vzdelávanie a prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Štúdiom príslušným dostupných dokumentov sme zistili, že v Slovenskej republike je

pre učiteľov 2. stupňa ZŠ v ponuke 14 platných vzdelávacích programov k danej problematike, z toho je 10 inovačného, 3 aktualizačného a 1 špecializačného charakteru. Všetky programy patria do skupiny formálneho vzdelávania. V Českej republike sme identifikovali šesť vzdelávacích programov, ktoré sa venujú predmetnej problematike.

Klíčová slova: Kontinuálne vzdelávanie učiteľov, inkluzívne vzdelávanie, vzdelávacie programy, žiak so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami

SURVEY OF IN-SERVICE TEACHER EDUCATION IN SLOVAKIA FOCUSED ON INCLUSIVE EDUCATION AND WORK WITH PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

Nowadays, teachers encounter many students in schools that show different deviations from the norm; therefore, they need to know how to choose the right approach for the students. Teachers should be equipped with the pedagogical knowledge and skills that would enable them to adopt the most suitable method for each pupil.
The survey aims to map the current offer of continuing professional development programmes in Slovakia and the Czech Republic for the teachers of lower secondary schools focused on inclusive education and work with students with special educational needs. Through a study of the relevant available documents, we found out that in the Slovak Republic, there are 14 certified educational programmes for lower secondary school teachers dealing with this issue, of which 10 are innovative, 3 updating and 1 of specialization nature. All programmes are part of formal education. In the Czech Republic, we have identified six educational programmes that address this issue.

Keywords: Continuing teacher development, inclusive education, educational programmes, pupils with special educational needs

V posledných rokoch sme svedkami zmien v mnohých oblastiach života nielen u nás, ale takmer vo všetkých okolitých krajinách. Jednou z týchto zmien je reformovanie školských systémov, s čím súvisí aj vznik rôznych zásadných dokumentov, ktoré na strane jednej analyzujú doterajší stav výchovy a vzdelávania a na strane druhej predkladajú vízie, kam by sa vzdelávanie malo uberať. Mení sa pohľad na školu, ako aj na samotného učiteľa. Zaznamenávame snahy o zmenu obsahu profesie a v jej rámci o potrebu zmeny osobnej perspektívy profesionála. Okrem zmeny v ponímaní statusu učiteľa z transmisívneho odovzdávateľa poznatkov na pomáhajúceho a reflexívneho profesionála, vidíme podstatné zmeny profesionálnej a osobnej perspektívy, najmä v biodromálnom poňatí učiteľskej profesie, a to zdôraznením jeho zmysluplného celoživotného rozvoja (Kasáčová, 2004), ktoré sa uskutočňuje prostredníctvom formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Umožňuje každému doplniť, rozšíriť a prehĺbiť si získané vzdelanie, rekvalifikovať sa alebo uspokojiť svoje záujmy. Uskutočňuje sa v inštitúciách ďalšieho vzdelávania, v školách, školských a mimoškolských zariadeniach.

1 KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE UČITEĽOV

V odbornej literatúre nájdeme množstvo definícií, charakteristík učiteľa. Vyžaduje sa od neho, aby bol dobrým človekom, modelom pre žiakov v sebarozvoji a sebarealizácii, pred vzťahom k svojmu predmetu má uprednostniť osobnosť žiaka. Učiteľ modifikuje svoje profesionálne prístupy, činnosti, vzhľadom na také faktory, akými sú charakteristiky žiakov, stupeň a typ školy, vyučovací predmet. Učiteľ má nadobudnúť vzdelanie, pedagogickú spôsobilosť emocionalizovať vyučovanie, prenášať svoj entuziazmus na žiakov, stimulovať ich k samostatnosti a tvorivosti, rešpektovať jedinečnosť žiakov, podporovať ich sebadôveru, tolerovať odlišné názory, uprednostňovať pozitívne hodnotenie, morálne socializovať žiakov, utvárať priaznivú sociálnu klímu. (Blaško, 2009). Jedným slovom učiteľ je profesionál. Čo sa od učiteľa – profesionála vyžaduje a očakáva sformuloval Z. Helus (1995):

1) Učiteľ má byť ***odborníkom*** zväčša na úrovni magisterského vzdelania, s čím súvisí forma a úroveň jeho pregraduálnej prípravy – **kvalifikácia**.

2) Okrem poznatkovej, inštrumentálnej, názorovej a postojovej vybavenosti tiež patričná ***osobnostná zrelosť*** – **plnohodnotná osobnosť**.
3) Učiteľ má byť ***akceptovateľným partnerom*** pre rodičov, predstaviteľov obce, iných odborníkov (psychológov, lekárov a i.), s ktorými vstupuje do kontaktu v záujme rozvoja osobnosti svojich žiakov – **spoločenský status**.
4) Nové impulzy, korekcie, nové metódy práce a pod. by mali spoluutvárať veľkú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov. A tí by mali mať tomu zodpovedajúce možnosti, resp. povinnosti vyrovnávať sa s touto podstatnou skutočnosťou v rôznych formách svojho ***ďalšieho, postgraduálneho vzdelávania*** **– profesionálna perspektíva**.

Neodmysliteľnou súčasťou existencie učiteľa v školskom prostredí je jeho ďalšie vzdelávanie, ktoré má nielen zabezpečiť zvýšenie finančného ohodnotenia, ale má prispieť k rozšíreniu, aktualizovaniu či inovovaniu doterajších poznatkov, skúseností, kompetencií a i. Ďalšie vzdelávanie je nepostrádateľným komunikačným prostriedkom pre celonárodnú vzdelávaciu politiku (Kohnová, 2003). Kontinuálnym vzdelávaním rozumieme systém formálneho, neformálneho a neinštitucionálneho vzdelávania učiteľov, ktoré plnia konkrétne funkcie, realizujú stanovené vzdelávacie ciele a vytvárajú špecifický subsystém prípravného a celoživotného vzdelávania, v ktorom sú vzájomne prepojené, organizované a riadené podľa istých zásad a sú vyjadrením školskej politiky štátu (Rosa, 2000).

Formálne vzdelávanie sa (*formal learning*) sa vzťahuje k vzdelávacím inštitúciám a vedie k udeleniu oficiálne uznávaných dokladov o nadobudnutí kvalifikácie. Formálnym vzdelávaním sa rozumie tak pregraduálna príprava učiteľov, ako aj všetky inštitucionalizované formy ďalšieho vzdelávania, ktoré sa podieľajú na profesionálnom raste učiteľov.

Neformálne vzdelávanie sa (*non-formal learning*) prebieha popri hlavných prúdoch a nie je ukončené dosiahnutím oficiálnych dokladov. Môže mať intrakomunitný obsah (pracovisko, hnutie, rôzne organizácie). Niekedy môže byť simultánnou súčasťou vedúcou k formálnemu vzdelávaniu.

Neinštitucionálne vzdelávanie sa (*informal learning*) je prirodzenou súčasťou každodenného života a na rozdiel od vyššie uvedených nemusí byť zámerné, ani uvedomené, no napriek tomu prispieva k rozširovaniu vedomostí, zručností a podieľa sa na utváraní postojov. V práci učiteľa sa podieľa na tom, čo sa označuje ako „skryté kurikulum“. Podstatnou mierou prispieva práve k rozvíjaniu schopností, zručností a „chcenia“ pokračovať v ďalšom vzdelávaní (Kasáčová, 2004).

V procese získavania potrebných kompetencií a zručností učiteľov po pregraduálnej príprave učiteľov, podstatné miesto patrí ponuke a možnostiam, ktoré majú učitelia v rámci svojho ďalšieho profesijného rozvoja. Podľa Zákona č. 138/2019 Z.z, o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov profesijný rozvoj je proces:

a) prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovanie profesijných kompetencií,
b) získavania profesijných kompetencií na výkon špecializovaných činností,
c) získavania profesijných kompetencií vyššieho kariérového stupňa,
d) overovania profesijných kompetencií na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa,
e) získavania vzdelania na splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon ďalšej pracovnej činnosti,
f) využívania a hodnotenia získaných profesijných kompetencií.

Profesijný rozvoj sa riadi plánom profesijného rozvoja, ktorý vyplýva zo zamerania školy. Vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancova podľa tohto zákona sa organizuje ako: a) kvalifikačné vzdelávanie, b) funkčné vzdelávanie, c) špecializačné vzdelávanie, d) adaptačné vzdelávanie, e) predatestačné vzdelávanie, f) inovačné vzdelávanie, g) aktualizačné vzdelávanie. Vzdelávanie sa poskytuje ako program vzdelávania jednoduchý alebo členený na moduly. Kvalita programu vzdelávania a kvalita modulu programu vzdelávania sa overuje schválením programu vzdelávania; schválením modulu programu vzdelávania. Kvalita priebehu vzdelávania je zabezpečené dodržiavaním materiálnych, priestorových, personálnych a ďalších podmienok, za ktorých bol program vzdelávania schválený.

2 INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE V LEGISLATÍVE

Filozofia inklúzie sa opiera o základné hodnoty zdôrazňujúce ľudskú dôstojnosť, ľudské práva a odlišnosť ako normalitu. Autorský kolektív Projektu inkluzívnej edukácie (2014) cituje podľa S. Stubbsa a A. Arnesena a kol. nasledovné východiskové hodnoty inklúzie: rovnosť a sociálnu spravodlivosť, toleranciu, vzájomný rešpekt, participáciu (byť súčasťou komunity, demokratické hodnoty, prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a možnosť svojho rozvoja, rovnováha medzi jednotou komunity a diverzitou).

Pojem inkluzívneho vzdelávania nie je v slovenskej legislatíve definovaný. Odporúčania pracovnej skupiny pre inkluzívne vzdelávanie Rady vlády

SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť z 14. 6. 2011 v bode 4 uvádzajú: „Pri definícii pojmu *inkluzívne vzdelávanie* pracovná skupina vychádza z príslušných dokumentov UNESCO (Policy Guidelines on the Inclusion in Education, 2009), Rady Európy a Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho vzdelávania (Rada vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť, 2018). Inkluzívne vzdelávanie znamená vytvoriť v školách pre všetkých žiakov bez rozdielu také podmienky na vzdelávanie, ktoré im pomôžu prekonať bariéry v učení a podporia rozvoj ich individuálneho potenciálu. Inkluzívny prístup je definovaný, ako „bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí“ (Bagalová, Bizíková, Fatulová, 2015). Úsilie o rozvíjanie inkluzívneho vzdelávania je bezprostredne späté s úsilím o napĺňanie univerzálneho práva na vzdelanie, ktoré na základe medzinárodných zmlúv o ľudských právach prislúcha každému dieťaťu (Bagalová, Bizíková, Fatulová, 2015). Inkluzívne vzdelávanie sa v samej podstate netýka len nejakých špecifických skupín žiakov, ale všetkých žiakov, ktorí sú súčasťou procesu výchovy a vzdelávanie – sú teda súčasťou školského prostredia, v ktorom je každý žiak niečím špecifický.

Dňa 6. júna 2018 vláda Slovenskej republiky schválila Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku. Jedným zo základných prvkov zmien v školstve má byť zvýšenie iluzívnosti systému. Súčasný stav inkluzívneho vzdelávanie v podmienkach slovenského školstva podrobne popisuje Národný program rozvoja výchovy a vzdelávanie Učiace sa Slovensko (Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018-2027), ktorý konštatuje, že situácia pre celostné individualizované a inkluzívne vzdelávanie je nepriaznivá. Súčasný vzdelávací systém neumožňuje vytvárať v školách flexibilné vzdelávacie prostredie, ktoré by bez problémov dokázalo absorbovať väčší počet detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci individuálnej integrácie. Riaditelia či učitelia, ktorí sa napriek týmto podmienkam rozhodnú deti so špecifickými výchovnovzdelávacími potrebami integrovať do bežných škôl a tried, narážajú pri tom na nedostatočnú podporu, čo sa prejavuje v nedostatku financií na zabezpečenie napĺňania rôznorodých vzdelávacích potrieb žiakov, absencie metodického vedenia a ďalšieho vzdelávania. Nedostatočný je aj počet asistentov, psychológov, špeciálnych pedagógov a iných odborníkov v školách (Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018–2027). Na stanovovanie si inkluzívnych cieľov nie sú spravidla pripravení ani učitelia, zriaďovatelia škôl a ani očakávania zo strany rezortu školstva neboli doposiaľ takto formulované. To ovplyvňuje aj

očakávania rodičov. Pre zmenu vyššie uvedeného príslušné orgány navrhli celý rad opatrení, ktoré majú tento stav zmeniť.

Inkluzívna škola je zamýšľaná pre všetky deti, ochotná a schopná prijať a pracovať so žiakmi na plnom rozvoji ich potenciálu. Deti so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením a inými špeciálnymi vzdelávacími potrebami alebo s mimoriadnym nadaním v určitej oblasti sa v nej zúčastňujú na vzdelávaní bez toho, aby vznikali prekážky a obmedzenia pre ne samotné alebo pre ostatné deti v skupine či triede. Škola, ktorá za pomoci vhodných nástrojov identifikuje individuálne dispozície a potreby každého žiaka, sleduje a hodnotí jeho progres, priebežne individualizuje jeho vzdelávací plán. Takáto škola má tieto princípy zabudované vo svojej kultúre, poslaní a vízii, jej fyzické prostredie je flexibilné a podporuje tvorivosť v súlade s aktuálnymi poznatkami (Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018–2027). Aby vyššie uvedené vízie zmien však neboli len intuitívne, je potrebné venovať pozornosť práve učiteľom. Ako je zdôraznené v Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania v SR, súčasťou inkluzívnej školy je učiteľ ako podporovateľ na individuálny úspech orientovanej vzdelávacej kultúry s primeranými a zároveň vysokými očakávaniami na každého žiaka. Takýto učiteľ je vybavený kompetenciami a zručnosťami potrebnými k rozsiahlej individualizácii.

3 CIEĽ A METODOLÓGIA

Cieľom nášho prieskumu bolo zmapovať aktuálnu ponuku ďalšieho vzdelávania učiteľov v oblasti inkluzívneho vzdelávania a práci so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Ako uvádza Gavora *et al.* (2010) a Rusnáková (2015), prieskum je nižšia forma empirického skúmania, ktorého cieľom je získavať informácie, popísať stav veci. Cieľ sme dosahovali pomocou prieskumnej metódy kvantitatívna obsahová analýza. (Gulová, Šíp, a i. 2013) Prieskumnú vzorku tvorili platné akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania učiteľov v Slovenskej republike (platné k 18. 10. 2019 a dostupné na internetovej stránke Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu SR), a vzdelávacie programy pre učiteľov v Českej republike (platné k 1. 2. 2020 a dostupné na internetovej stránke Národního pedagogického institutu České republiky). Na základe analýzy dostupných informácií o jednotlivých vzdelávacích programoch (názov, anotácia, moduly, témy) sme vybrali tie vzdelávacie programy, ktoré sa obsahovo zameriavajú

na problematiku inkluzívneho vzdelávania v ZŠ a prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami.

4 ZISTENIA – SÚČASNÁ PONUKA VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV PRE UČITEĽOV

Oblasť inkluzívneho vzdelávania je aktuálnou problematikou rezortu školstva v medzinárodnom meradle. Jednotlivé krajiny sa s ňou vyrovnávajú rôzne. Na Slovensku sa problematike inkluzívneho vzdelávania venujú viacerí autori, napr. Zelina, Gábor, Klein, Šilonová, Porubský, Lechta, a i. „Myšlienka inkluzívneho vzdelávania je nevyhnutným, ale do istej miery aj módnym trendom v pedagogike, podobne, ako to bolo po roku 1989 s integratívnym vzdelávaním. Prílišná horlivosť a zároveň nepripravenosť na integráciu žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami spôsobila mnohokrát opačný efekt. Preto by sme sa mali poučiť a votázkach inkluzívnej pedagogiky postupovať pomaly a uvážene" Horňák (2010).

K 18. 10. 2019 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky aktualizovalo ponuku akreditovaných vzdelávacích programov v rámci kontinuálneho vzdelávania. S platnou akreditáciou je v ponuke pre pedagogických a odborných zamestnancov 705 vzdelávacích programov, ktoré poskytujú rôzne inštitúcie, pričom najväčšie zastúpenie patrí Metodicko-pedagogickému centru. Z uvedeného počtu k 31. 12 2019 stratilo svoju platnosť 175 vzdelávací programov. Aktuálne platných je 530 vzdelávacích programov. Z daného počtu sme identifikovali 14 programov, ktoré sa svojim obsahom zameriavajú na rôzne oblasti práce so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, inkluzívneho vzdelávania, pričom cieľovou skupinou sú nielen učitelia nižšieho a vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania, ale aj vychovávatelia, majstri odbornej výchovy, pedagogickí asistenti a iní odborní zamestnanci. Z daného počtu (14) vzdelávacích programov je 10 programov akreditovaných v duchu inovačného vzdelávania, ktoré je zamerané na prehĺbenie, rozšírenie a inováciu profesijných kompetencií a na uplatnenie najnovších poznatkov alebo skúseností z praxe vo výchove a vzdelávaní (Zákon č. 138/2019 Z.z. §55, ods.1). Ďalšie tri programy sú aktualizačné a jeden je špecializačný. Cieľom aktualizačného vzdelávania je udržiavanie alebo obnovovanie profesijných kompetencií, získavanie nových vedomostí, informácií a zručností (Zákon č. 138/2019Z.z. §57, ods.1). Špecializačné vzdelávanie je zamerané na

získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon špecializovaných činností (Zákon č. 138/2019Z.z. §49, ods.1).

Uvedený počet vzdelávacích programov (530) predstavuje akreditované vzdelávacie programy. Okrem nich je pre učiteľov k dispozícii množstvo ďalších neakreditovaných vzdelávaní, o ktorých komplexná evidencia neexistuje. Ako vyplýva zo zistení autorov prieskumu To dá rozum (Miškolci, 2019), napriek veľkej ponuke vzdelávacích programov, pedagogickí a odborní zamestnanci pociťujú nedostatok vhodnej ponuky možností profesijného rozvoja v oblasti vyučovania žiakov so špeciálnymi potrebami. Oblasť vyučovania žiakov a žiačok so špeciálnymi potrebami zaradil medzi hlavné potreby profesijného rozvoja najväčší podiel učiteľov zapojených do medzinárodnej štúdie OECD TALIS 2013. Podľa uvedeného prieskumu sa učitelia ZŠ na druhom stupni na Slovensku zhodujú s priemerom učiteľov zo všetkých krajín OECD v identifikovaní najvyššej potreby profesijne sa rozvíjať práve v oblasti vyučovania žiakov so špeciálnymi potrebami. Túto potrebu identifikovalo 18,8 % učiteľov na Slovensku a 22,3 % učiteľov v priemere OECD krajín. Posledné meranie TALIS 2018 potvrdzuje zistenia spred piatich rokov. Podľa TALIS 2018 sa len 36,3 % učiteľov a učiteliek na Slovensku cíti dostatočne pripravených na vyučovanie v prostredí triedy so žiakmi so zmiešanými schopnosťami (priemer OECD krajín je 44,1 %). Učitelia na Slovensku sa teda sami necítia dostatočne pripravení individualizovať svoje vyučovacie metódy voči deťom s rôznymi potrebami a schopnosťami.

V tabuľke I uvádzame prehľad vzdelávacích programov, určených pre učiteľov pôsobiacich na druhom stupni základnej školy. Kompletný zoznam je dostupný na internetovej stránke Ministerstva školstva SR http://www.minedu.sk/data/att/14341.pdf

Ako môžeme vidieť ide o obsahovo rozmanité vzdelávacie programy, ktoré venujú pozornosť jednak samotnej tvorbe individuálnych vzdelávacích programov, edukácii nadaných a talentovaných žiakov, inkluzívnej škole, ako aj rôznym oblastiam práce so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami (poruchy správania, poruchy autistického spektra, poruchy emocionality, poruchy učenia sa). Na prvý pohľad sa môže zdať, že 14 vzdelávacích programov z počtu 530 v dobe, kedy žiakov so ŠVVP pribúda je veľmi málo. Určiť čo je málo a čo nie, nie je jednoduché a ani to nie je naším zámerom. Popri množstve ponúk vzdelávacích programov je veľmi dôležitá ich samotná kvalita a to nielen formálna, ktorú vzhľadom na udelenú akreditáciu dané programy splniť museli, ale predovšetkým kvalita obsahová, ako

Tabulka I: *Aktuálna ponuka vzdelávacích programov v rámci kontinuálneho vzdelávania (aktualizované 18. 10. 2019)*

Názov vzdelávacieho programu	Poskytovateľ	Druh vzdelávacieho programu	Rozsah	Platnosť do:
„Poruchy emocionality, správania a učenia u žiakov“	GAMO a.s. Kyjevské námestie 6, 974 04 Banská Bystrica	aktualizačné	40	31. 12. 2020
„Tvorba individuálnych vzdelávacích programov“	Metodicko-pedagogické centrum	inovačné	90	31. 12. 2020
„Edukácia intelektovo nadaných detí v základnej škole“	Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie Cyprichova 42, 831 05 Bratislava	špecializačné	125	31. 12. 2021
„Spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory detí a žiakov“	Metodicko-pedagogické centrum	aktualizačné	50	31. 12. 2022
„Inkluzívna trieda v procese tvorby, reflexie a akceptácie“	Artea, o. z. Sibírska 65, 831 02 Bratislava	inovačné	65	31. 12. 2023
„Špecifiká edukácie žiakov s poruchou autistického spektra v základnej a strednej škole“	Francesco - regioalne autistické centrum o. z. Vodárenská 3, 080 01 Prešov	inovačné	70	31. 12. 2024
„Východiská k tvorbe individuálnych výchovno-vzdelávacích programov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“	Metodicko-pedagogické centrum	aktualizačné	40	31. 12. 2024

„Ako úspešne vzdelávať žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej triede základnej školy metódou združovania predstáv pre primárne vzdelávanie“	NODYS., s. r. o. Popradská cesta 3382/16A, 054 01 Levoča	Inovačné	110	31. 12. 2024
„INKULZÍVNA ŠKOLA v procese tvorby, reflexie a akceptácie“	Artea, o. z. Sibírska 65, 831 02 Bratislava	inovačné	65	31. 12. 2024
„Výcvik v skupinových formách kolektívnej práce s deťmi a mládežou s poruchami správania. Zážitkový výcvik sebapoznávania“	Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie Cyprichova 42, 831 05 Bratislava	inovačné	110	31. 12. 2024
„Výcvik v skupinových formách kolektívnej práce s deťmi a mládežou s poruchami správania. Agresia a agresivita, sexuálne násilie“	Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie Cyprichova 42, 831 05 Bratislava	inovačné	110	31. 12. 2024
„Výcvik v skupinových formách kolektívnej práce s deťmi a mládežou s poruchami správania. Poruchy správania a dissociálny vývin“	Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie Cyprichova 42, 831 05 Bratislava	inovačné	110	31. 12. 2024
„Výcvik v skupinových formách kolektívnej práce s deťmi a mládežou s poruchami správania. Vybrané metódy skupinovej práce“	Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie Cyprichova 42, 831 05 Bratislava	inovačné	110	31. 12. 2024
„Výcvik v skupinových formách kolektívnej práce s deťmi a mládežou s poruchami správania. Expresívne prístupy v práci s deťmi a mládežou“	Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie Cyprichova 42, 831 05 Bratislava	inovačné	110	31. 12. 2024

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa: http://www.minedu.sk/data/att/14341.pdf

aj personálna. A práve kvalita je často to, čo je z radov účastníkov vzdelávaní kritizované. Dokazujú to aj zistenia tímu prieskumu To dá rozum, kde respondenti a respondentky poukazovali na skutočnosť, že pokiaľ sa ponuka programov ďalšieho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov aj javí byť pestrá z hľadiska kvantity, pokiaľ je zredukovaná na programy skutočne kvalitné, užitočné a aj relevantné pre prax, tak sa táto ponuka radikálne zúži (Miškolci, 2019).

Dôležitým faktorom ovplyvňujúcim rozhodnutie učiteľov pre to – ktoré vzdelávanie je aj dostupnosť informácií o vzdelávacom programe, ešte pred samotným prihlásením sa na vzdelávanie. V dnešnej technickej dobe, kedy takmer všetky informácie vieme mať hneď prostredníctvom internetu, by sme očakávali, že podrobnejšie informácie o vzdelávacích programoch budú tiež takto k dispozícii. Na internetovej stránke MŠ SR sa bez akýchkoľvek väčších problémov dostaneme k sumárnej informácií o aktuálnej ponuke, na strane druhej sú konkrétnejšie, detailnejšie informácie o vybranom vzdelávacom programe. Pre potreby tejto štúdie sme sa snažili vyhľadať bližšie špecifikované ciele, moduly, obsah ako aj personálne zabezpečenie (garant, lektori) jednotlivých vzdelávacích programov. Okrem ponuky Metodicko-pedagogického centra sme sa prostredníctvom, či už webových stránok jednotlivých inštitúcií alebo iného spôsobu vyhľadávania k požadovaným informáciám nedostali. To je dôvod prečo nie je možné realizovať akúkoľvek analýzu či porovnanie daných vzdelávacích programov.

V zmysle vyššie uvedeného nás zaujímalo, ako sú na tom učitelia v susednej Českej republike. Ďalšie vzdelávanie a profesijný rozvoj pedagogických pracovníkov škôl a školských zariadení zastrešuje „Národní institut pro další vzdělávání“ (NIDV). Ide o organizáciu priamo riadenú Ministerstvom školstva. K 1. 2. 2020 bolo na stránke príslušnej inštitúcie zverejnených 219 vzdelávacích programov určených pre učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania (mnohé z nich boli určené aj pre učiteľov iných stupňov vzdelávania). Z nich sme identifikovali šesť takých, ktoré sa zameriavajú na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami alebo na inkluzívne vzdelávanie. Celkovo sa ponuka objavuje v systéme viackrát, nakoľko sa jednotlivé vzdelávacie programy ponúkajú v rôznych termínoch a miestach konania. V tabuľke II prezentujeme identifikované vzdelávacie programy. Názvy uvádzame v pôvodnom jazyku.

Na prvý pohľad možno zanedbateľné, ale pre príslušnú pedagogickú verejnosť dosť podstatné, česká databáza vzdelávacích programov na rozdiel od

Tabulka II: *Ponuka vzdelávacích programov NIDV pre učiteľov ZŠ v ČR*

Názov vzdelávacieho programu	Cieľová skupina	Rozsah v hodinách
„Studium pro asistenty pedagoga pro asistenty se základním vzděláním (bez maturity)“	pedagogům MŠ, pedagogům ZŠ, asistenti pedagoga	147h
„Cesty spolu - Už vím, proč se tak chová“	učitelé MŠ, učitelé 1. stupně ZŠ, učitelé 2. stupně ZŠ, speciální pedagogové, výchovní poradci, vychovatelé školských zařízení, pedagogové volného času, odborní pracovníci školských poradenských zařízeni	8h
„Stáže pedagogů - podpora rozvoje nadání dětí, žáků a studentů ve Zlínském kraji určeno pedagogům I. stupně základní školy“	pedagogům I. stupně základní školy	4h
„Cesty spolu - Učební typy a styly, motivace žáků“	učitelé 1. stupně ZŠ, učitelé 2. stupně ZŠ, asistenti pedagoga	8h
„Dva kroky k inkluzívní škole II.“	učitelé 1.stupně ZŠ, učitelé 2.stupně ZŠ, asistenti pedagoga, učitelé - vedoucí zájmových kroužků a klubů, speciální pedagogové	16h
„Jsme odlišní, jinak se učíme - výuka žáků s odlišnou úrovní nadání“	učitelé 1.stupně ZŠ, učitelé 2.stupně ZŠ	8h

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa: https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy. Platné k 1. 2. 2020

slovenskej databázy, poskytuje informácie o termíne, mieste konania vzdelávania, ako aj obsadenosti, tiež informácie o garantoch, lektoroch, vrátane kontaktov na nich, informácie o cene daného vzdelávania. Čo sa týka

obsahu, je zverejnená anotácia a pri niektorých vzdelávacích programoch sú uvedené aj podrobnejšie informácie o obsahu (konkrétne témy), moduloch do ktorých sa vzdelávanie člení. Na základe takto získaných informácií sa učiteľ dozvie, či dané vzdelávanie bude mať význam alebo nie v jeho ďalšom profesijnom rozvoji. Nakoľko cieľom nebolo realizovanie obsahovej analýzy jednotlivých vzdelávacích programov, ani iné hodnotenie ich obsahovej náplne, bližšie informácie špecifikujúce obsah z tohto dôvodu v tabuľke I a II neuvádzame.

ZÁVER

Ako sme už uviedli, od učiteľa – profesionála sa automaticky očakáva, že sa bude ďalej vo svojej praxi vzdelávať a rozvíjať za účelom skvalitňovania svojej výučby, zvyšovania odbornosti tak, aby prispieval k celostnému osobnostnému rozvoju žiakov na školách.

Cieľom prieskumu bolo zmapovať aktuálnu ponuku vzdelávacích programov v Slovenskej a v Českej republike pre učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania v rámci ich ďalšieho kontinuálneho vzdelávania so zameraním na inkluzívne vzdelávanie a prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Na základe analýzy obsahu jednotlivých vzdelávacích programov sme zistili, že je v Slovenskej republike pre učiteľov 2. stupňa ZŠ v ponuke 14 platných vzdelávacích programov zameraných na inkluzívne vzdelávanie a prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. V Českej republike sme identifikovali 6 vzdelávacích programov, ktoré sa venujú predmetnej problematike.

Skúmaná problematika, je v súčasnosti aktuálna, ale vyžaduje si ešte viac pozornosti.

Je dôležité, aby toto mali na pamäti aj tvorcovia vzdelávacích programov, v ktorých by sa mali viac zamerať na kvantitu a kvalitu samotného vzdelávania. Absolvovanie vzdelávania nemá byť len prostriedkom na zvýšenie si príplatku k platu, resp. získanie istého benefitu finančného charakteru. Ďalšie vzdelávanie učiteľov má význam len vtedy, ak získané, naučené dokážu učitelia skutočne implementovať do svojej pedagogickej praxe, do práce v konkrétnej škole a s konkrétnymi žiakmi.

Príspevok je priebežným výstupom riešenia projektu KEGA č. 046UMB-4/2018 „Ako rozumieme inkluzívnej edukácii? Tvorba optimálneho výučbového modelu“.

LITERATÚRA

Autorský kolektív. (2014). *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách PRINED – Projekt inkluzívnej edukácie*. Prešov. Dostupné na: https://www.1zszv.sk/download_file_f.php?id=589304.

Autorský kolektív. (2017). *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Učiace sa Slovensko*. Bratislava.

Bagaľová, Ľ. & Bizíková, Ľ. & Fatulová, Z. (2015). *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie* v školách. Bratislava: ŠPÚ.

Blaško, M. (2009). Úvod do moderní didaktiky *I. Systém tvorivo-humanistickej výučby*. Košice: Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity. Dostupné z http://andragogikaffpo.weebly.com/uploads/9/9/4/6/9946154/binder2.pdf.

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. Dostupné na: https://www.minedu.sk/europska-agentura-pre-rozvoj-specialneho-a-inkluzivneho-vzdelavania/.

Gavora, P., *et al.* (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava, Univerzita Komenského. Dostupné z: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/

Gulová, L., & R. ŠÍP (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.

Helus, Z. (1995). Jak dál ve vzdělávání učitelů? In *Pedagogika*, 1995 (2), 105–109.

Horňák, L. (2010). Rómovia a inkluzívna pedagogika. In: Lechta, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Ročenka časopisu Efeta, vyd. EMIT plus s. r. o., 207 – 215.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. *Zoznamy poskytovateľov vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*. Dostupné z: https://www.minedu.sk/zoznamy-poskytovatelov-vzdelavania-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/.

Miškolci, J. (2019). *To dá rozum. Ponuka programov ďalšieho vzdelávania. Nie všetci pedagogickí a odborní zamestnanci si nájdu vhodnú ponuku programov profesijného rozvoja*. Dostupné z: https://analyza.todarozum.sk/docs/330908001nm1a/.

Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy?filter_type%5B%5D=132&search.

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018–2027. Dostupné na: https://www.minedu.sk/20212-sk/vlada-schvalila-narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/.

Kasáčová, B. (2004). Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. U9*. 87–99. Dostupné z https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104745/U_Paedagogica_09-2004-1_9.pdf?sequence=1.

Kohnová, J. (2003). Současný stav a nový model dalšího vzdělávání učitelů. In *Pedagogická orientace* 2003 (1), 53–58. Dostupné z https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/6708/6188.

Rada vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť. (2018). Dostupné na: https://www.radavladylp.gov.sk//pracovna-skupina-pre-problematiku-inkluzivneho-vzdelavania/.

Rosa, V. (2000). Kedy bude ďalšie vzdelávanie systémom. In *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21.* Bratislava: Metodické centrum 34–41.

Rusnáková, A. (2015). *Problematický pojem „prieskum" v sociálno-vednom výskumu na Slovensku*. Dostupné z:https://www.researchgate.net/publication/328861301_Problematicky_pojem_prieskum_v_socialnovednom_vyskume_na_Slovensku_An_Ambiguous_Term_Survey_in_Social_Science_Research_in_Slovakia.

UNESCO. Policy Guidelines on the Inclusion in Education. (2009). Dostupné na: https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education/resources.

Vyhláška č. 614/2002 Ministerstva školstva Slovenskej republiky o kreditovom systéme štúdia. Dostupné z: https://www.epi.sk/zz/2002-614.

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2016 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2.

Zákon 138/2019 Z.z., o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z: https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138.

Kontakt

PhDr. Zuzana Osvaldová, PhD.: zuzana.osvaldova@umb.sk

PaedDr. Veronika Vrabcová: veronika.vrabcova@umb.sk

Volume 11 Teoretická studie Number 1, 2021

VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V EÚ A HLAVNÉ VÝZVY V REAKCII NA PANDÉMIU COVID-19

Simona Polonyová[1]

[1]Ekonomická univerzita v Bratislave, Národohospodárska fakulta, Katedra sociálneho rozvoja a práce, Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika

Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20211101075
Podáno: 22. 9. 2020, Přijato: 7. 3. 2021

To cite this article: POLONYOVÁ SIMONA. 2021. Vzdelávanie dospelých v EÚ a hlavné výzvy v reakcii na pandémiu COVID-19. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (1): 75–95.

Abstrakt

Význam vzdelávania dospelých v súčasnom svete stále rastie. Potreba vzdelávania dospelých v EÚ je zosilňovaná vo väzbe na demografické i klimatické zmeny, automatizáciu, nové technológie, ako aj digitálnu transformáciu. Vzdelávanie dospelých poskytuje príležitosť jednotlivcom prispôsobiť sa zmenám na trhu práce a v spoločnosti, najmä pokiaľ ide o nízkokvalifikovaných a starších pracovníkov. Hoci význam vzdelávania dospelých rezonuje, pokrok v dosahovaní miery účasti na vzdelávaní dospelých smerom k dosiahnutiu cieľa EÚ je nedostatočný. Súčasná situácia spojená s COVID-19 ešte viac zdôraznila význam neformálneho vzdelávania dospelých, najmä pre najzraniteľnejšie skupiny ľudí, ktorým vytvorila alebo prehĺbila bariéry vo vzdelávaní. Zdôraznila ešte vo väčšej miere problém obmedzenej digitálnej pripravenosti, posilnila potrebu významu správnych schopností z pracovnej i zo sociálnej perspektívy a potrebu budovania odolnosti. Predostrela nové vý-

zvy zamerané na posilnenie stratégie vzdelávania dospelých na úrovni EÚ; na podporovanie občianskej, finančnej, environmentálnej a zdravotnej gramotnosti; ako aj na poskytovanie štrukturálnej podpory krajinám, v ktorých táto podpora absentuje a na zabezpečenie stabilného a primeraného financovania s osobitnou podporou pre zraniteľné skupiny dospelej populácie. Cieľom štúdie je prezentovať aktuálny pohľad na vzdelávanie dospelých v podmienkach EÚ a poukázať na hlavné výzvy, ktorým musí vzdelávanie dospelých v kontexte celoživotného vzdelávania s ohľadom na prebiehajúcu pandémiu Covid-19 čeliť.

Kľúčové slová: vzdelávanie dospelých, Covid-19, celoživotné vzdelávanie, neformálne vzdelávanie

ADULT EDUCATION IN THE EU AND THE MAIN CHALLENGES IN RESPONSE TO THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract

The importance of adult education in today's world is constantly growing. The need for adult education in the EU intensifies with demographic and climate changes, automation, new technologies as well as digital transformation. Adult education provides an opportunity for individuals to adapt to changes in the labour market and society, especially for the low-skilled and older workers. Although people understand the importance of adult education, progress in achieving participation rates in adult education towards the EU target is insufficient. The current situation associated with COVID-19 has further highlighted the importance of non-formal adult education, especially for the most vulnerable groups of people to whom it has created or deepened barriers to education. It emphasized, even more, the problem of limited digital skills and equipment, reinforced the need for the importance of the right skills from a work and social perspective and the need to build resilience. It has set out new challenges aimed at strengthening the adult education strategy at the EU level, at promoting

civic, financial, environmental and health literacy, as well as structural support to countries where such support is absent, and at ensuring stable and adequate funding with specific support for vulnerable groups of the adult population. The study aims to present a current view on adult education in EU conditions and to point out the main challenges that adult education has to face in the context of lifelong learning regarding the ongoing Covid-19 pandemic.

Keywords: adult education, Covid-19, lifelong learning, non-formal education

Celoživotné vzdelávanie možno vnímať ako základný rámec, ktorý má pokrývať vzdelávanie vo všetkých súvislostiach vo forme formálneho i neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Zahŕňa vzdelávacie aktivity vykonávané počas celého života od vzdelávania v ranom detstve až po vysoké školstvo, odborné vzdelávanie a prípravu, ako aj vzdelávanie dospelých (Závery Rady, 2009). V kontexte celoživotného vzdelávania pokrýva najdlhšie obdobie života človeka práve vzdelávanie dospelých. Je rozhodujúce pre udržanie dobrého zdravia, zotrvanie v komunite a pre úplné začlenenie do všetkých aspektov spoločnosti (Maľa, 2020b). V súlade s uznesením o obnovenom európskom programe je vzdelávanie dospelých vnímané (Uznesenie Rady, 2011; Eurostat, 2020b) ako celá škála činností v rámci všeobecného i odborného formálneho a neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa, ktorým sa dospelá populácia venuje po ukončení počiatočného vzdelania a odbornej prípravy.

Potreba vzdelávania dospelých v európskom priestore je zosilňovaná vo väzbe na demografické i klimatické zmeny, automatizáciu, nové technológie či digitálnu transformáciu. Všetky tieto aspekty predstavujú nové výzvy. V kontexte spoločenských, hospodárskych a globálnych výziev môže vzdelávanie dospelých pomôcť zlepšovať a rozvíjať zručnosti, udržiavať aktuálne zručnosti na podporu hľadania kvalitnej pracovnej sily, prispôsobovať sa technologickému vývoju, rozvíjať profesijnú kariéru či pomáhať zvyšovaním kvalifikácie a rekvalifikácie pri návrate na trhu práce (Sustainable development, 2020). Jeho aktívna úloha bude naďalej zosilňovaná aj vo väzbe na uspokojovanie dopytu po nových zručnostiach, ktoré budú zodpovedať požiadavkám jednotlivca, trhu práce a spoločnosti (Novotná, 2020). A v neposlednom rade bude plniť mimoriadne potrebnú a aktuálnu úlohu v kontexte súčasnej pandémie Covid-19, ktorá uvedené výzvy ešte viac urýchľuje a zosilňuje.

Cieľom teoretickej štúdie je prezentovať aktuálny pohľad na vzdelávanie dospelých v podmienkach EÚ a poukázať na hlavné výzvy, ktorým musí vzdelávanie dospelých v kontexte celoživotného vzdelávania s ohľadom na prebiehajúcu pandémiu Covid-19 čeliť.

Príspevok je rozdelený do troch hlavných častí. Prvá časť štúdie približuje základné východiská problematiky foriem vzdelávania dospelých. V tejto súvislosti načrtáva odlišnosti v jednotlivých formách vzdelávania dospelých, z ktorých vychádzajú nasledujúce časti príspevku. Druhá časť pojednáva o postavení a význame vzdelávania dospelých v súčasných podmienkach a rozpracováva participáciu dospelej populácie na vzdelávacích aktivitách. Osobitná pozornosť je venovaná formovaniu súčasnej podoby vzdelávania dospelých v podmienkach EÚ prostredníctvom dvoch skúmaných oblastí, a to prostredníctvom pohľadu na hlavné typy vzdelávania dospelých, na základe ktorých členské krajiny prijímajú opatrenia a poskytujú programy vzdelávania dospelých a pohľadu na syntézu silných a slabých stránok systémov vzdelávania dospelých v členských krajinách EÚ. Posledná (tretia) časť, popisuje hlavné výzvy v oblasti celoživotného vzdelávania s akcentom na vzdelávanie dospelých a načrtáva reakcie na tieto výzvy v kontexte pandémie COVID-19.

Príspevok sa opiera o štúdium dokumentov, spracovanie dostupných informácií a dát, o tzv. desk research s použitím logických metód, konkrétne analýzy a syntézy. Zdrojom sekundárnych informácií a dát v teoretickom výskume boli predovšetkým najaktuálnejšie súhrnné správy Európskej komisie, strategické dokumenty na úrovni EÚ, odborné správy a štúdie, medzinárodné klasifikácie, údaje z výsledkov prieskumov zverejnených v databáze Eurostat (Prieskum vzdelávania dospelých – AES, EU-LFS, Program pre medzinárodné hodnotenie kompetencií dospelých – PIAAC).

1 ZÁKLADNÉ VÝCHODISKÁ K FORMÁM VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Pri vymedzení základných rozdielov v jednotlivých formách vzdelávacích aktivít vychádzame z aktuálnej verzie Manuálu klasifikácie vzdelávacích aktivít (CLA) z roku 2016 (Classification, 2016; Eurostat, 2019), ktorý je jedným z kľúčových nástrojov pre štatistické zisťovanie účasti jednotlivcov na celoživotnom vzdelávaní. Vymedzenie jednotlivých foriem celoživotného vzdelávania v rámci spomínanej klasifikácie je zosúladené s aktuálnou medzinárodnou klasifikáciou vzdelávania ISCED 2011. Tieto klasifikácie sú tiež

štatistickým nástrojom pre zmapovanie účasti osôb vo veku 25 až 64 rokov na vzdelávaní dospelých v rámci Prieskumu vzdelávania dospelých, ktorý je súčasťou štatistík EÚ o celoživotnom vzdelávaní, a o ktorý sa opierame do značnej miery i v tejto štúdii.

V súlade s klasifikáciami CLA a ISCED 2011 môžeme definovať už spomínané tri základné formy vzdelávacích aktivít. Pod *formálnym vzdelávaním* rozumieme inštitucionalizované, plánované a zámerné vzdelávanie, uznávané príslušnými národnými vzdelávacími orgánmi. Je spájané väčšinou s počiatočným vzdelávaním, predstavuje v podstate formálny vzdelávací systém v danej krajine. Jeho výsledkom je nadobudnutie kvalifikácie s udelením oficiálne uznávaných dokladov. Za istých podmienok môže zahŕňať aj ďalšie typy vzdelávania, ak sú uznané príslušnými národnými vzdelávacími orgánmi ako súčasť formálneho vzdelávacieho systému, napr. vzdelávanie dospelých v prípade záujmu zvýšiť si odbornú kvalifikáciu s cieľom absolvovať formálne vzdelávanie (Classification, 2016; UIS, 2012; Eurostat, 2016).

Neformálne vzdelávanie zahŕňa inštitucionalizované, zámerné a plánované vzdelávacie aktivity poskytovateľom vzdelávania, mimo formálneho vzdelávacieho systému. Je doplnkom, resp. alternatívou k formálnemu vzdelávaniu v kontexte celoživotného vzdelávania. Zameriava sa na ľudí všetkých vekových skupín, zvyčajne sa poskytuje vo forme kurzov, workshopov alebo seminárov. Vedie väčšinou ku kvalifikáciám, ktoré príslušné vnútroštátne alebo regionálne vzdelávacie orgány neuznávajú za formálne alebo rovnocenné s formálnymi kvalifikáciami. Môže zahŕňať programy zamerané, napr. na zlepšenie životných zručností, pracovných zručností; ako aj na sociálny a kultúrny rozvoj. Pre štatistické účely v rámci Prieskumu vzdelávania dospelých (Eurostat, 2020a) sú v rámci neformálneho vzdelávania vyčlenené štyri druhy vzdelávacích aktivít: kurzy; workshopy alebo semináre; súkromné hodiny (napr. doučovanie) a zaškolenie, resp. zaučenie na pracovisku pod odborným vedením organizované zamestnávateľom.

Pri odlíšení informálneho učenia sa od formálneho a neformálneho vzdelávania možno vychádzať z manuálu klasifikácie vzdelávacích aktivít (Classification, 2016), ktorý používa jedno zásadné odlišovacie kritérium, a to či je vzdelávacia aktivita inštitucionalizovaná alebo nie. Informálne učenie teda na rozdiel od formálneho a neformálneho vzdelávania nie je inštitucionalizované, t. j. závisí od jednotlivca čo, kde a kedy prebieha. A nemusí byť zámerné. Zahŕňa vzdelávacie činnosti v každodennom živote, v rodinnom prostredí, v miestnej komunite atď. (Classification, 2016; Eurostat, 2020a).

Na druhej strane však treba dodať, že pre informálne učenie sa je príznačné, že prebieha popri alebo sa dokonca prekrýva s formálnym a neformálnym vzdelávaním. Inak povedané, ak sledujeme naplnenie určitého vzdelávacieho cieľa, nie je možné sa vyhnúť osvojeniu si poznatkov, ktoré nie sú súčasťou tohto cieľa (Drinkova, 2019).

2 VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V EÚ V KONTEXTE CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA

V podmienkach EÚ rezonuje význam celoživotného vzdelávania, ktorý v podstate zastrešuje hlavné piliere európskej vzdelávacej politiky a systémov vzdelávania a odbornej prípravy v jednotlivých členských krajinách EÚ. Je podstatným prvkom politiky vzdelávania a odbornej prípravy v Európe. Vzdelávanie a odborná príprava predstavujú kľúčové determinanty rastu, zamestnanosti a produktivity; prispievajú k tvorbe inovácií a konkurencieschopnosti. Vzhľadom na meniace sa ekonomické podmienky má pre budúcnosť Európy zásadný význam.

Zásadným krokom v smerovaní politiky vzdelávania a odbornej prípravy v Európskej únii bolo prijatie Lisabonskej stratégie v roku 2000, a teda prechod k znalostnej ekonomike, k spoločnosti založenej na vedomostiach s akcentom na celoživotné vzdelávanie ako spôsobu úspešnému prechodu. V kontexte lisabonskej stratégie sa v roku 2002 schválil pracovný program „Vzdelávanie a odborná príprava 2010, ktorý vytvoril kľúčový rámec pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej prípravy s cieľom poskytnúť jednotlivým členským štátom podporu pri zlepšovaní vnútroštátnych systémov vzdelávania a odbornej prípravy prostredníctvom otvorenej metódy koordinácie. Súčasný strategický rámec pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave – ET2020, t. j. Vzdelávanie a odborná príprava 2020 sa implementoval v roku 2009 ako neoddeliteľná súčasť Stratégie Európa 2020. Hoci zodpovednosť za vnútroštátne systémy vzdelávania a odbornej prípravy nesú členské štáty, EÚ má právomoc vykonávať činnosti na ich podporu, koordináciu (Fournier *et al.*, 2018). V tejto súvislosti sa stanovilo niekoľko referenčných hodnôt v oblasti vzdelávania, pričom v rámci vzdelávania dospelých bola stanovená referenčná hodnota zameraná na monitorovanie účasti dospelých na celoživotnom vzdelávaní, konkrétne do roku 2020 by sa malo na celoživotnom vzdelávaní zúčastniť v priemere najmenej 15 % dospelých vo veku 25 až 64 rokov (Classification, 2016). Treba však podo-

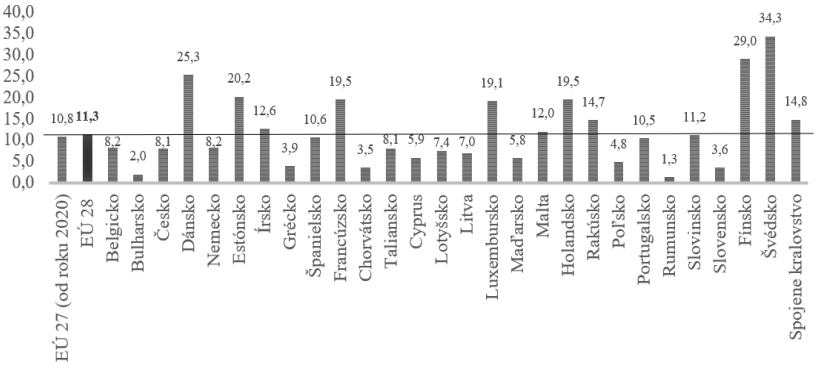
tknúť, že uvedený cieľ je problematický, nakoľko berie do úvahy len formálne vzdelávanie a niektoré formy neformálneho vzdelávania (Drinkova, 2019). Uplynulo desať rokov od prijatia tohto strategického rámca členskými štátmi Európskej únie, možno však konštatovať, že pokrok v dosahovaní miery účasti na vzdelávaní dospelých smerom k dosiahnutiu cieľa EÚ je nedostatočný, resp. pomalý (Ebner, 2019).

V roku 2019 bola táto miera účasti na vzdelávaní na úrovni cca 11 %, pričom sa za posledných päť rokov zvýšila iba nepatrne. Možno konštatovať, že vzhľadom na pomalý nárast účasti dospelých na vzdelávaní za spomínaných posledných päť rokov, pravdepodobne 15 %-tná referenčná hodnota do roku 2020 nebude splnená. Uvedená skutočnosť je znepokojujúca aj vzhľadom na výsledky Programu pre medzinárodné hodnotenie kompetencií dospelých (PIAAC), z ktorých vyplýva, že s nízkou gramotnosťou v oblasti čítania a počítania a rovnako tiež s nízkou úrovňou digitálnych zručností zápasí značný počet dospelých v EÚ. Navyše, napr. údaje o digitálnych zručnostiach poukazujú na vzťah medzi úrovňou týchto zručností a vekom. Z najaktuálnejších údajov za rok 2019 vyplýva, že vo vekovej skupine 16 až 24 rokov malo základné alebo vyššie ako základné digitálne zručnosti 80 % ľudí. U vekovej skupiny 25 až 54-ročných to bolo už len 64 % a u ľudí vo veku 55 až 74 rokov dokonca len 33 % (Maľa, 2020b).

Podľa najaktuálnejších údajov v databáze Eurostat sa v roku 2019 zúčastnilo na formálnej alebo neformálnej vzdelávacej činnosti 11,3 % dospelých v EÚ, čo zároveň predstavuje len mierny medziročný nárast z 11,1 % v roku 2018. Sprievodným znakom sú navyše značné rozdiely medzi členskými štátmi. Hoci niektoré členské krajiny prekročili stanovenú referenčnú hodnotu v účasti dospelých na vzdelávaní (15 %), iné výrazne zaostávajú. Miera účasti osôb vo veku 25 až 64 rokov na vzdelávaní sa v roku 2019 sa pohybovala od 34,3 % vo Švédsku až po najnižšiu hodnotu na úrovni 1,3 % v Rumunsku (obrázok 1.)

Za osobitnú zmienku stojí fakt, že okrem značných rozdielov medzi členskými štátmi možno badať aj výrazné odlišnosti medzi rôznymi podskupinami dospelých, napr. medzi osobami s vyššou a nižšou úrovňou kvalifikácie. Konkrétne, ako vyplýva z údajov databázy Eurostat za rok 2019 (Eurostat, 2020c), v EÚ28 sa na vzdelávacej činnosti zúčastnilo 19 % ľudí s vysokoškolským vzdelávaním v porovnaní s iba 4,5 % osôb so základnými zručnosťami.

Ako ukazuje súhrnná štatistická správa o vzdelávaní dospelých v EÚ (Molyneux *et al.*, 2020) vychádzajúca z výsledkov Prieskumu vzdeláva-



1 Obrázok: *Účasť dospelých vo veku 25 až 64 rokov na celoživotnom vzdelávaní*[1] *v % v roku 2019*
Zdroj: vlastné spracovanie na základe údajov z: (Eurostat, 2020b)

nia dospelých[2] (Eurostat, 2016; Eurostat, 2019; Eurostat, 2020a) zverejnená v auguste tohto roku, u dospelých je neformálne vzdelávanie oveľa bežnejšie ako formálne vzdelávanie. V priemere v EÚ28 sú hlavným typom poskytovateľov neformálneho vzdelávania zamestnávatelia. Až 84 % dospelých vo veku od 25 do 64 rokov sa zúčastňuje na neformálnom vzdelávaní, ktoré je spojené so zamestnaním. Zamestnávatelia majú tendenciu byť silne zapojení v plnej miere alebo aspoň čiastočne do jeho financovania.

Čoraz dominantnejšiu úlohu vzdelávania a odbornej prípravy počas celého života v európskom kontexte potvrdzuje aj fakt, že právo na kvalitné a inkluzívne vzdelávanie, odbornú prípravu a celoživotné vzdelávanie je prvou hlavnou zásadou Európskeho piliera sociálnych práv vyhláseného v roku 2017 (Európsky pilier, 2017) Európskym parlamentom, Radou a Európskou komisiou. Vzdelávanie, a najmä vzdelávanie dospelých, môže

1 Ukazovateľ meria podiel ľudí vo veku od 25 do 64 rokov, ktorí uviedli, že absolvovali formálne alebo neformálne vzdelávanie a odbornú prípravu počas štyroch týždňov pred prieskumom. Údaje pochádzajú z prieskumu pracovných síl v EÚ (EU-LFS).

2 Prieskum „AES“ poskytuje prehľad účasti dospelých vo veku 25-64 rokov na vzdelávaní a odbornej príprave (formálne, neformálne vzdelávanie a odborná príprava a informálne učenie sa) za posledných 12 mesiacov. Pilotný prieskum sa uskutočnil v roku 2007 a od prieskumu v roku 2011 sa vykonáva každých päť rokov.

zohrávať dôležitú úlohu pri formovaní budúcnosti Európy (EAEA, 2019). Dôraz na vzdelávanie dospelých je v reakcii na dopyt po nových zručnostiach a udržateľnej produktivite v čoraz viac digitalizovanom svetovom hospodárstve pre Európu nevyhnutný (Európska komisia, 2020). Umožňuje dospelým prispôsobiť sa zmenám na trhu práce a v spoločnosti, najmä pokiaľ ide o nízkokvalifikovaných a starších pracovníkov.

Vychádzajúc z najaktuálnejšej súhrnnej správy zverejnenej Európskou komisiou v roku 2019 s názvom *Adult Learning policy and provision in the Member states of the EU* (Andriescu *et al.*, 2019) o súčasnej situácii vnútroštátnych politík a systémov vzdelávania dospelých v podmienkach EÚ možno konštatovať, že vzdelávanie dospelých sa v členských krajinách EÚ výrazne líši a programy vzdelávania a odbornej prípravy sa vyznačujú rozmanitosťou. S cieľom poskytnúť určitý základný rámec na identifikáciu súčasnej podoby vzdelávania dospelých v členských krajinách EÚ možno v kontexte zverejnenej správy vymedziť nasledovné hlavné typy vzdelávania dospelých, v rámci ktorých sú v členských krajinách prijímané opatrenia a poskytované programy vzdelávania dospelých. Sú zamerané na (Andriescu *et al.*, 2019).:

- *pomoc dospelým pri zlepšovaní ich základných zručností* – tento typ vzdelávania dospelých zahŕňa opatrenia a programy zamerané na zlepšenie gramotnosti, špeciálne matematickej a digitálnej gramotnosti, ako aj programy užšie zamerané na konkrétne typy základných zručností, napr. na zlepšenie jazykových zručnosti pre cudzincov. Zahŕňa teda i programy zamerané na ľudí, ktorí predčasne ukončili školskú dochádzku alebo neukončili povinnú školskú dochádzku i programy cielene orientované na znevýhodnené skupiny dospelých (napr. na rómske komunity, migrantov). V kontexte politiky EÚ v oblasti vzdelávania dospelých sú považované za základné stavebné kamene pri získavaní ďalších vedomostí a zručností. Zväčša sú poskytované v systéme formálneho vzdelávania, napr. na stredných školách, ktoré v tomto zmysle zohrávajú dôležitú úlohu, ale aj v iných organizáciách, napr. prostredníctvom súkromných poskytovateľov. V mnohých prípadoch majú vzdelávajúci príležitosť získať základnú kvalifikáciu;
- *pomoc dospelým dosiahnuť uznávanú kvalifikáciu* nielen prostredníctvom formálneho systému vzdelávania, ale aj uznaním výsledkov vzdelávania získaných mimo neho. Konkrétnym príkladom môže byť spomenutie uznávania výsledkov neformálneho a informálneho vzdelávania vo Francúzsku (Rusňák, 2019), ktoré má dlhoročné skúsenosti v oblasti validácie neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Treba

podotknúť, že práve zriaďovanie komplexných vnútroštátnych systémov na uznávanie výsledkov predchádzajúceho neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa má v európskom priestore mimoriadny význam, nakoľko umožňuje jednotlivcom získať kvalifikáciu aj mimo formálneho procesu vzdelávania. Opatrenia orientované na validáciu neformálneho vzdelávania a informálneho učenia vo v podmienkach EÚ reflektujú na požadovanú čoraz flexibilnejšiu pracovnú silu v kontexte meniaceho sa trhu práce. Vytvorenie príležitostí pre neformálne vzdelávanie a informácie učenie môže významnou mierou podporiť motiváciu k celoživotnému vzdelávaniu a zohrať podstatnú úlohu v zamestnateľnosti. Uvedené tvrdenie v podstate reflektuje na Odporúčanie rady z 20 decembra 2012 o uznávaní neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa (Dubcová, 2012), teda na jeden z rozhodujúcich nástrojov zameraných na podporu rozvoja systémov pre uznávanie nadobudnutých kompetencií mimo formálneho (školského) vzdelávania; ako aj na Berlínsku deklaráciu o validácii predchádzajúceho učenia sa (Šilhár, 2019) prijatú aj za účasti zástupcov Európskej komisie v roku 2019 na 3. ročníku Bienále validácie výsledkov predchádzajúceho vzdelávania v Berlíne;

- *pomoc dospelým rozvíjať ďalšie (nie odborné) vedomosti a zručnosti* – zahŕňa vzdelávanie zamerané napr. na osobný rozvoj, životný štýl, neformálne vzdelávanie v komunite;
- *uľahčenie prechodu nezamestnaných alebo osôb ohrozených nezamestnanosťou na trh práce* zahrňujúce široké spektrum opatrení a programov pre rôzne cieľové skupiny a s rôznou dĺžkou ich trvania s cieľom zvýšiť zamestnateľnosť jednotlivcov, napr. rekvalifikáciou;
- *sprístupnenie vysokoškolského vzdelávania dospelým*, teda vytvárať príležitosti na rozšírenie prístupu ich účasti na vysokoškolskom vzdelávaní (napr. prostredníctvom online vzdelávania);
- *rozvíjanie pracovných zručností dospelých* (napr. kurzy zamerané na rozvíjanie manažérskych zručností, školenia) (Andriescu *et al.*, 2019).

V rámci zistení vyplývajúcich z vyššie uvedenej súhrnnej správy môžeme tiež prezentovať súčasnú situáciu systémov vzdelávania dospelých v členských krajinách EÚ z pohľadu ich silných a slabých stránok. V tejto súvislosti sa môžeme oprieť o najaktuálnejšie vyjadrenia expertov a o spracované národné správy (Andriescu *et al.*, 2019). Z nich vyplynulo, že približne až 70 % expertov a 65 % národných správ považuje za silnú stránku ich

systému vzdelávania silnejúcu spoluprácu a nárast partnerstiev na rôznych úrovniach (vrátane ministerstiev, poskytovateľov vzdelávania dospelých, regionálnych a miestnych orgánov, inštitúcií mapujúcich potreby trhu práce atď.). Silnou stránkou je v oblasti vzdelávania dospelých v členských krajinách i jeho zameranie sa na konkrétne cieľové skupiny, čo prezentuje až 80 % odovzdaných národných správ. Najväčšie zastúpenie v nich malo vzdelávanie zamerané na nízkokvalifikované a nezamestnané osoby. Ako ďalej z aktuálnej správy vyplynulo, treťou silnou stránkou systémov vzdelávania dospelých je samotná dostupnosť vzdelávania, ktoré je čoraz viac riadená dopytom, najmä vo väzbe na potrebu zosúlaďovať vzdelávanie dospelých s potrebami trhu práce. V tejto súvislosti približne až 50 % národných správ obsahovalo informáciu, ktorá odkazovala na vzdelávanie dospelých, ktoré je čoraz viac riadené dopytom po vzdelávaní s osobitným zameraním sa na odborné vzdelávanie dospelých.

Na druhej strane, členské krajiny poukázali aj na nedostatky ich systémov vzdelávania dospelých. Najčastejšie poukázali na zložité a roztrieštené prostredie poskytovateľov vzdelávania, prejavujúce sa napr. nedostatočnou koordináciou a spoluprácou medzi poskytovateľmi pri tvorbe ponuky vzdelávacích aktivít a ich implementácie do praxe. Rovnako poukázali tiež na nedostatočné financovanie vzdelávania dospelých z verejných zdrojov prejavujúce sa, napr. nedostatočnou kvalitou zabezpečenia vzdelávania či nerovnováhou v poskytovaní služieb vzdelávania; ale aj na nedostatok údajov pre poskytovanie informácií o vzdelávacích potrebách študujúcich a o potrebách trhu práce, ako aj o predvídaní budúcich potrieb v oblasti zručností.

Tabuľka I: *Syntéza hlavných silných a slabých stránok systémov vzdelávania dospelých v členských krajinách EÚ*

Silné stránky	Slabé stránky
silnejúca spolupráca a partnerstvo	roztrieštené vzdelávacie prostredie
orientácia na cieľové skupiny	nedostatočné verejné investície do vzdelávania
vzdelávanie riadené dopytom	nedostatočná údajová základňa

Zdroj: Andriescu *et al.*, 2019, s. 98

3 SÚČASNÉ VÝZVY V OBLASTI CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA S AKCENTOM NA VZDELÁVANIE DOSPELÝCH

Schopnosť adaptovať sa na nové podmienky v rýchlo meniacom sa svete je viazaná na zabezpečenie správnej ponuky zručností. Jedná sa však o náročný proces. Ako vyplýva z údajov Education at a Glance 2019, účasť dospelých na vzdelávaní a odbornej príprave je v priemere o 40 percentuálnych bodov nižšia u dospelých s nízkym vzdelaním, teda u tých, ktorí to najviac potrebujú, ako u dospelých s vyšším vzdelaním. Globalizácia síce poskytla veľa príležitostí, vyvolala však aj tvrdú konkurenciu v oblasti zručností. Hoci sa očakáva, že nárast umelej inteligencie bude mať pozitívny dopad na zvýšenie produktivity v mnohých odvetviach, na druhej strane to bude znamenať aj urýchlenie tempa zásadnej zmeny spôsobu vykonávania niektorých úloh. Pre mnohých ľudí to znamená, hľadať odpovede na otázku, ako sa prispôsobiť. Reakciou na tieto výzvy v jednotlivých štátoch je rozšírenie prístupu k vzdelávaniu, keď sa tradičný lineárny postup prostredníctvom vzdelávania, od primárneho až po terciárne, postupne nahrádza holistickejšou víziou celoživotného vzdelávania a teda podporovaním flexibilnejších ciest k vzdelávaniu vrátane spolupráce s kľúčovými zainteresovanými aktérmi vo vzdelávaní vrátane zamestnávateľov (OECD, 2019).

V tejto súvislosti možno konštatovať, že súčasnou výzvou pre oblasť celoživotného vzdelávania s akcentom na vzdelávanie dospelých je prepájanie jednotlivých foriem celoživotného vzdelávania, čo môže viesť k synergickému efektu vo vzťahu k rozvíjaniu tvorivej osobnosti jednotlivca. Neformálne vzdelávanie môže dopĺňaním formálneho vzdelávania poskytnúť požadované zručnosti. Faktom však, je, že hoci sa samotný pojem vo vzdelávacích politikách objavuje už desaťročie, širokej verejnosti nie je dostatočne jasný. V európskom kontexte je teda potrebné zamerať sa na súdržnosť formálneho vzdelávania, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Vo väzbe na uznávanie získaných kompetencií musia mať neformálne vzdelávanie a informálne učenie rovnocenný význam s formálnym vzdelávaním (Novotná, 2019).

Mimoriadna situácia spojená s COVID-19 je ďalším zlomom v histórii, ktorá zdôrazňuje význam neformálneho vzdelávania dospelých. Dnes je dokonca potrebnejšie ako kedykoľvek predtým, najmä pre ľudí, ktorým bariéry vo vzdelávaní zhoršila súčasná situácia spojená s COVID-19. Vychádzajúc

z prieskumov, ako napr. konkrétne z prieskumu OECD PIAAC, u dospelých s nižšou úrovňou vzdelania, s horšie platenými pracovnými miestami je najmenej pravdepodobné, že sa zúčastnia na vzdelávaní dospelých. Podobne je to aj v prípade staršej populácie. Globálna pandémia pravdepodobne pre tieto skupiny prehĺbi a vytvorí ďalšie bariéry vo vzdelávaní (Kihrer, 2020; Boeren, *et al.*, 2020). Na uvedené skutočnosti poukázala podobne aj Európska asociácia pre vzdelávanie dospelých – EAEA vo svojom vyhlásení v apríli 2020, v ktorom uvádza, že neformálne vzdelávanie zohráva kľúčovú úlohu pri sociálnom začleňovaní najzraniteľnejších skupín v spoločnosti, ktoré najviac trpia krízou, pretože to nie sú len osoby, ktoré sú vystavené veľkému riziku straty zamestnania a finančných, ako aj sociálnych perspektív, ale tiež osoby, ktorým častokrát chýbajú počítačové, digitálne zručnosti a prístup k IKT, teda to, čo je potrebné na účasť na online vzdelávaní (EAEA, 2020).

V súčasných podmienkach, viac ako kedykoľvek predtým, môže zohrať práve vzdelávanie dospelých rozhodujúcu úlohu pri formovaní budúcnosti Európy (Novotná, 2020). Investície do zručností sú v záujme udržateľnej obnovy po pandémii COVID-19 prioritou i nového programu Európskej komisie predstaveného dňa 1. júla tohto roku. Program s názvom *Európsky program v oblasti zručností pre udržateľnú konkurencieschopnosť, sociálnu spravodlivosť a odolnosť* stavia zručnosti (European Commision, 2020a) do centra pozornosti politického programu EÚ. Zámerom je zaručiť, aby sa právo na odborné vzdelávanie a celoživotné vzdelávanie zakotvené v Európskom pilieri sociálnych práv realizovalo v celej Európe. Demografické trendy, zelená a digitálna transformácia prinášajú zmeny na trhu práce. Pandémia Covid-19 uvedené zmeny ešte viac urýchlila a priniesla nové kariérne výzvy, ktoré sa týkajú mnohých ľudí v Európe. V dôsledku tejto krízy sa budú mnohí Európania musieť v záujme prispôsobenia sa zmenám na trhu práce rekvalifikovať získaním nových zručností alebo zlepšiť už existujúce zručnosti (EPALE, 2020). Program stanovuje dvanásť iniciatív, cieľom ktorých je zvýšiť relevantnosť zručností v podmienkach EÚ, a tak zabezpečiť sociálnu spravodlivosť, posilniť udržateľnú konkurencieschopnosť a budovať odolnosť EÚ. K realizácii týchto iniciatív majú prispieť zdroje z rozpočtu EÚ na roky 2021–2027 (Európsky sociálny fond+, Erasmus+, InvestEU, Digitálna Európa) i prostriedky z Next Generation EU v rámci mechanizmu na podporu obnovy a odolnosti (Drinkova, 2020).

V rámci zverejnených iniciatív možno spomenúť s ohľadom na skúmanú tému v štúdii najmä tri iniciatívy v oblasti podpory vzdelávania dospelých v podobe:

- prípravy nových priorít pre Európsku agendu pre vzdelávanie dospelých a podpory občianskych kompetencií, finančnej, environmentálnej, mediálnej a zdravotnej gramotnosti (iniciatíva Zručnosti pre život);
- stimulovania vzdelávania dospelých prostredníctvom prenositeľných a kvalitných nárokov na vzdelávanie (iniciatíva v rámci individuálnych vzdelávacích účtov) a
- vytvorenia európskych štandardov s cieľom podporiť uznávanie krátkodobých vzdelávacích kurzov a školení (iniciatíva Európsky prístup k mikroosvedčeniam) (Drinkova, 2020).

Program stanovil kvantitatívne ciele zamerané na zvyšovanie úrovne zručností a na získavanie nových zručností (rekvalifikácie), ktoré sa majú dosiahnuť v priebehu nasledujúcich 5 rokov. Pohľad na stanovené ciele v porovnaní s aktuálnym stavom prezentuje nasledujúca tabuľka II.

Do roku 2025 by sa tak malo uskutočniť 540 miliónov vzdelávacích aktivít pre dospelých vrátane 60 miliónov pre dospelých s nízkou kvalifikáciou a 40 miliónov pre nezamestnaných. Počet dospelých so základnými digitálnymi zručnosťami by sa mal zvýšiť na 230 miliónov (Drinkova, 2020).

Na reštartovanie ekonomiky, využitie výhod digitálnej a zelenej transformácie je kľúčové, aby sa vzdelávanie dospelých stalo v EÚ realitou. Nakoľko zručnosti čoraz rýchlejšie zastarávajú, je čoraz dôležitejšia skutočnosť, že hoci počiatočné vzdelávanie zostáva zásadné, predstavuje len začiatok vzdelávania počas celého života, teda aj vo vyššom veku. Napriek tomu sa každý rok na vzdelávaní zúčastňujú menej ako dvaja z piatich dospelých (European Commision, 2020a).

Vplyvom pandémie COVID-19 bol prístup k vzdelávaniu dospelých v mnohých krajinách dramaticky obmedzený. Poskytovatelia vzdelávania dospelých v celej Európe sa snažili obnoviť svoje vzdelávacie aktivity najmä prostredníctvom digitalizácie a dištančného vzdelávania. Najväčšou prekážkou dištančného vzdelávania je nedostatok digitálnych zručností, čo sa vzťahuje na značnú časť dospelých v Európe, pretože dve pätiny dospelej populácie nemajú ani základné digitálne zručnosti (Maľa, 2020a). COVID-19 pandémia nastolila potrebu získavania digitálnych zručností a schopností s akcentom pre starších ľudí, ale aj budovania odolnosti (Novotná, 2020). Zdôraznila dôležitý význam správnych schopností pre jednotlivcov z pohľadu pracovnej i sociálnej perspektívy. Zároveň odhalila obmedzenia súčasnej digitálnej pripravenosti, nakoľko hoci v súčasnosti minimálne 85 % pracovných

Tabuľka II: *Ciele zvyšovania úrovne zručností a získavania nových zručností*

Stanovený cieľ do roku 2025	Aktuálny stav
Účasť dospelých vo veku od 25 do 64 rokov na vzdelávaní počas 12 mesiacov má dosiahnuť mieru 50 %.	38 % (2016)
Účasť dospelých s nízkou kvalifikáciou vo veku od 25 do 64 rokov na vzdelávaní počas 12 mesiacov má dosiahnuť mieru 30 %.	18 % (2016)
Podiel nezamestnaných dospelých vo veku od 25 do 64 rokov s nedávnou skúsenosťou so vzdelávaním* má dosiahnuť mieru 20 %.	11 % (2019)
Podiel dospelých vo veku od 16 do 74 rokov so základnými digitálnymi zručnosťami má dosiahnuť mieru 70 %.	56 % (2019)

Zdroj: vlastné spracovanie z: (European Commission, 2020a, s. 19)

*„Nedávna skúsenosť so vzdelávaním“ zahŕňa účasť na formálnom alebo neformálnom vzdelávaní a odbornej príprave počas posledných 4 týždňov.

miest vyžaduje určitú úroveň digitálnych schopností, iba 56 % dospelých (údaj za rok 2019) malo minimálne základné digitálne zručnosti (European Commission, 2020b).

Ukázala tiež, aké dôležité je, aby dospelí mali základnú zdravotnú gramotnosť, ktorá pripravuje jednotlivcov na získanie, pochopenie a použitie informácií, na prijímanie rozhodnutí a opatrení v čase krízy (Kihrer, 2020). Napr. súčasná štúdia H. Lopes a V. McKay (Lopes, McKay, 2020) dokonca zdôrazňuje, že vzdelávanie dospelých by sa malo chápať ako neoddeliteľný prvok každej národnej núdzovej stratégie a to tak z hľadiska predchádzajúcej prípravy na možné budúce núdzové situácie ako aj z hľadiska reakcie na danú mimoriadnu udalosť, napríklad ako v prípade súčasnej pandémie COVID-19.

V európskom priestore sa vzhľadom na uvedené skutočnosti stáva výzvou a nevyhnutnosťou potreba zdokonaľovania a prispôsobovania schopností (European Commission, 2020b). Európa potrebuje silný sektor vzdelávania dospelých, aby mohla dnes a v nasledujúcich rokoch, viac ako kedykoľvek predtým, čeliť hospodárskym, sociálnym a environmentálnym výzvam. V tejto súvislosti v už spomínanom vyhlásení z apríla 2020, EAEA vyzýva EÚ posilňovať stratégie vzdelávania dospelých na úrovni EÚ, najmä Európsky program pre vzdelávanie dospelých, nakoľko súčasná pandémia okrem orientácie na zručnosti ukazuje, že vzdelávacie oblasti, ako zdravotná výchova,

občianska výchova, nie sú dôležité iba pre jednotlivcov, ale sú tiež nevyhnutnosťou pre obnovu ekonomík. V tejto súvislosti možno spomenúť, že v severských a nemecky hovoriacich krajinách sú tieto oblasti už dlho úspešne integrované do vzdelávacích programov pre dospelých. Okrem toho naliehavou výzvou zo strany EAEA je tiež poskytovať štrukturálnu podporu krajinám, ktoré ešte nemajú silné štruktúry vzdelávania dospelých (EAEA, 2020).

Výzvou pre nasledujúce obdobie pri prekonávaní krízy v celej Európe je zabezpečenie primeraného a stabilného financovania, pričom sa nesmie zabúdať na podporu zraniteľných skupín. Predpokladá sa, že štandardom v oblasti vzdelávania dospelých sa stane kombinácia dištančného a prezenčného vzdelávania, pričom sa ale nesmie zabudnúť na dôležitú skutočnosť, že dištančné vzdelávanie nemusí vyhovovať všetkým cieľovým skupinám (napríklad dospelým so špeciálnymi potrebami) (Maľa, 2020a).

ZÁVER

V podmienkach EÚ síce význam vzdelávania dospelých rezonuje, avšak pokrok v dosahovaní miery účasti na vzdelávaní dospelých smerom k dosiahnutiu cieľa EÚ je nedostatočný. Možno konštatovať, že vzhľadom na pomalý nárast miery účasti dospelých na celoživotnom vzdelávaní, pravdepodobne nebude splnená stanovená referenčná hodnota do roku 2020. Navyše sa vzdelávanie dospelých v členských krajinách vyznačuje značnými rozdielmi. Na jednej strane niektoré členské krajiny dokonca prekročili stanovenú referenčnú hodnotu v účasti dospelých na celoživotnom vzdelávaní, na druhej strane však niektoré výrazne zaostávajú. Okrem toho možno badať výrazné rozdiely medzi vyššou účasťou dospelých s vysokoškolským vzdelávaním v porovnaní s osobami so základnými zručnosťami, pričom práve nízkokvalifikovaným dospelým poskytuje vzdelávanie možnosť prispôsobiť sa zmenám na trhu práce.

Vzdelávanie dospelých sa v členských krajinách EÚ výrazne líši a programy vzdelávania a odbornej prípravy sa vyznačujú rozmanitosťou, pričom nedostatky v ich systémoch vzdelávania dospelých sú spájané najmä s roztriešteným prostredím poskytovateľov vzdelávania, s nedostatočným financovaním vzdelávania dospelých z verejných zdrojov a nedostatočnou údajovou základňou pre poskytovanie informácií o vzdelávacích potrebách študu-

júcich a o súčasných i budúcich potrebách trhu práce. Faktom tiež je problém značného počtu dospelých v EÚ s nízkou gramotnosťou v oblasti čítania a počítania. Rovnako tiež v oblasti digitálnych zručností, pričom sprievodným javom je výrazne klesajúca úroveň základných alebo vyšších ako základných digitálnych zručností s vekom dospelej populácie.

Z pohľadu foriem vzdelávacích aktivít možno konštatovať preferovanie neformálneho vzdelávania, pričom najčastejším poskytovateľom sú zamestnávatelia.

Snaha prispôsobiť sa zmenám na trhu práce, demografickej, zelenej a digitálnej transformácii, automatizácii, novým technológiám vedie jednotlivé členské štáty k rozšíreniu holistickejšej vízie celoživotného vzdelávania a k spolupráce s kľúčovými zainteresovanými aktérmi vo vzdelávaní. Súčasnou výzvou je tiež prepájanie jednotlivých foriem celoživotného vzdelávania a zameranie sa na ich súdržnosť. V nadväznosti na uznávanie získaných kompetencií zosilňuje potreba zabezpečiť rovnocenný význam neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa s formálnym vzdelávaním.

Súčasná situácia spojená s COVID-19 ešte viac zdôraznila význam neformálneho vzdelávania dospelých, najmä pre najzraniteľnejšie skupiny ľudí, ktorým vytvorila alebo prehĺbila bariéry vo vzdelávaní (najmä u staršej populácie, dospelého obyvateľstva s nízkou kvalifikáciou). Pandémia COVID-19 tiež zdôraznila ešte vo väčšej miere problém obmedzenej digitálnej pripravenosti, potrebu významu správnych schopností z pracovnej i sociálnej perspektívy a potrebu budovania odolnosti. Okrem orientácie na zručnosti odhalila aj ďalšie kľúčové oblasti vo vzdelávaní, ktoré sú v európskom priestore výzvou a nevyhnutnosťou, napr. potrebu zdravotnej a občianskej výchovy. Predostrela nové výzvy zamerané na posilnenie stratégie vzdelávania dospelých na úrovni EÚ, na podporu občianskej, finančnej, environmentálnej zdravotnej gramotnosti, na poskytovanie štrukturálnej podpory krajinám, v ktorých absentuje a na zabezpečenie stabilného a primeraného financovania s osobitnou podporou pre zraniteľné skupiny dospelej populácie.

Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia výskumného grantu VEGA č. 1/0367/17 Ekonomické, legislatívne a inštitucionálne predpoklady a perspektívy rozvoja sociálnej a solidárnej ekonomiky v krajinách V4 vo väzbe na podporu sociálnej inklúzie.

LITERATURA

Andriescu, M. *et al.* (2019). Adult Learning policy and provision in the Member states of the EU. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/sprava_al.pdf

Boeren, E. *et al.* (2020). "*COVID-19 and the Future of Adult Education: An Editorial*" Adult Education Quarterly 70(3): 201–204. DOI: https://doi.org/10.1177/0741713620925029

Classification of learning activities (CLA), Manuál. (2016). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723

Drinkova, M. (2019). Informálne učenie ako kyslík pre celoživotne sa učiacu spoločnosť Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/informal-learning-oxygen-lifelong-learning-society

Drinkova, M. (2020). Európsky program v oblasti zručností pre udržateľnú konkurencieschopnosť, sociálnu spravodlivosť a odolnosť. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sk/content/europsky-program-v-oblasti-zrucnosti-pre-udrzatelnu-konkurencieschopnost-socialnu

Dubcová, K. (2012). Odporúčanie Rady z 20. decembra 2012 o potvrdzovaní neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa, 2012/C 398/01. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sk/resource-centre/content/odporucanie-rady-z-20-decembra-2012-o-potvrdzovani-neformalneho-vzdelavania

EAEA (2019). The Future of Adult Learning in Europe. Dostupné z: https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/The-future-of-adult-learning-in-Europe.pdf

EAEA (2020). Resilience of Individuals, Communities and Economies: We need more Adult Learning and Education in and after the Coronavirus Pandemic. EAEA Statement. Dostupné z: https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/04/EAEA-statement-on-COVID-19-and-ALE.pdf

Ebner, G. (2019). ET2020: What will come after 2020? Dostupné z: https://eaea.org/2019/09/30/et2020-what-will-come-after-2020/

EPALE (2020). Komisia predstavila európsky program v oblasti zručností pre udržateľnú konkurencieschopnosť, sociálnu spravodlivosť a odolnosť. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sk/content/komisia-predstavila-europsky-program-v-oblasti-zrucnosti-pre-udrzatelnu-konkurencieschopnost

European Commision. (2020a). European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. Dostupné z: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=sk&catId=89&newsId=9723&furtherNews=yes

European Commission (2020b). Questions and answers: European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. Dostupné z: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/qanda_20_1197

Európska komisia (2020). Politika EÚ v oblasti vzdelávania dospelých. Dostupné z: https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_sk

Európsky pilier sociálnych práv v 20 zásadách (2017). Dostupné z: https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_sk

Eurostat (2016). *UNESCO OECD Eurostat (UOE) joint data collection – methodology.* Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/UNESCO_OECD_Eurostat_(UOE)_joint_data_collection_%E2%80%93_methodology#Basic_concepts_and_definitions

Eurostat (2019). *Adult Education Survey (AES) methodology.* Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_Education_

Survey_(AES)_methodology#Basic_concepts

Eurostat (2020a). Adult Education Survey. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_12m0_esms.htm

Eurostat (2020b). *Adult participation in learning by sex.* Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/sdg_04_60_esmsip2.htm

Eurostat (2020c). Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and educational attainment level. Dostupné z: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do

Fournier, Y. *et al.* (2018). Education in Europe: Key Figures. Dostupné z: https://www.education.gouv.fr/education-europe-key-figures-ed-2018-11942

Kihrer, R. (2020). *Adult Education: Now More Than Ever*. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sk/node/160201

Lopes, H., McKay, V. (2020). Adult learning and education as a tool to contain pandemics: The COVID-19 experience. Int Rev Educ 66, 575–602 (2020). DOI: https://doi.org/10.1007/s11159-020-09843-0

Maľa, P. (2020a). Elm Magazine: neočakávané zmeny a vzdelávanie dospelých. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/elm-magazine-neocakavane-zmeny-vzdelavanie-dospelych

Maľa, P. (2020b). *Vzdelávanie dospelých v správe o pokroku pri dosahovaní cieľov trvalo udržateľného rozvoja.* Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/vzdelavanie-dospelych-v-sprave-o-pokroku-pri-dosahovani-cielov-trvalo-udrzatelneho-rozvoja

Molyneux, J. *et al.* (2020). Adult learning statistical synthesis report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. Dostupné z: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8337&furtherPubs=yes

Novotná, E. (2019). Prepájanie formálneho a neformálneho vzdelávania – výzva pre vzdelávanie budúcnosti. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/prepajanie-formalneho-neformalneho-vzdelavania-vyzva-pre-vzdelavanie-buducnosti

Novotná, E. (2020). Nový a silný program vzdelávania dospelých v Európe #ALEagenda2027. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/novy-silny-program-vzdelavania-dospelych-v-europe-aleagenda2027

OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, Dostupné z: https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

Rusňák, T. (2019). Prezentácia francúzskych skúseností v oblasti validácie pre slovenskú odbornú veřejnost. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/en/node/104571

Sustainable development in the European Union. Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context. (2020). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/11011074/KS-02-20-202-EN-N.pdf/334a8cfe-636a-bb8a-294a-73a052882f7f

Šilhár, K. (2019). Berlínska deklarácia o validácii predchádzajúceho učenia sa. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sk/resource-centre/content/berlinska-deklaracia-o-validacii-predchadzajuceho-ucenia-sa

UIS (2012). International Standard Classification of Education: ISCED-2011, UNESCO Institute for Statistics, Montreal. Dostupné na http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

Uznesenie Rady o obnovenom európskom programe vzdelávania dospelých (2011). (2011/C 372/01). Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN

Závery Rady z 12. mája 2009 o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave („ET 2020“) (2009). 2009/C 119/02. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01)& from=EN

Kontakt
Ing. Simona Polonyová, PhD.: simona.polonyova@euba.sk

RECENZE / BOOK REVIEWS

Volume 11 Recenze Number 1, 2021

VZDELÁVACIE POTREBY ZAMESTNANCOV V PRESENIORSKOM VEKU

KORICINA, M. Vzdelávacie potreby zamestnancov v preseniorskom veku. Nitra: UKF Nitra, 2020. 104 s. ISBN: 978-80-558-1564-0.

Prečo by spoločnosť mala byť zodpovedná len za vzdelávanie detí a nie aj za vzdelávanie dospelých akéhokoľvek veku?

Erich Fromm

Celoživotné vzdelávanie, zvyšovanie kompetencií a (re)kvalifikácia, sú kľúčovými faktormi adaptability človeka v ére internetu, globalizácie a automatizácie. Vplývajú na schopnosť dlhodobo využívať jedinečný individuálny potenciál, rozvíjať talenty, majstrovstvo, realizovať sa a byť adekvátne pripravený na zmeny. Organizácie vzdelávaním zamestnancov získavajú mnohé benefity umožňujúce zlepšovať sa a efektívne inovovať v konkurenčnom neustále sa meniacom prostredí. Edukácia a rozvoj zručností v preseniorskom veku sa často podceňujú a obchádzajú nielen zo strany organizácií, ale i samotných pracovníkov, pričom príprava na aktívnu starobu, tzv. aktívne starnutie, má nesporné prínosy. Vedecká monografia *Vzdelávacie potreby zamestnancov v preseniorskom veku* reflektuje práve tieto potreby.

Monotematická publikácia, prehľadne spracovaná na 104 stranách, je členená na 6 kapitol, ktoré na seba logicky nadväzujú. V teoretickej časti (prvá kapitola) autor oboznamuje čitateľa s trendmi vzdelávania v 21. storočí, definuje stratégie, výzvy pre systém vzdelávania dospelých, elementy politiky vzdelávania dospelých a jej financovania. Opisuje základné faktory a determinanty s významným vplyvom na vzdelávanie dospelých, kvalitu inštitúcií a lektorov vzdelávania. Poukazuje na oblasť kľúčových kompetencií podľa európskeho referenčného rámca pre celoživotné vzdelávanie, ktoré sú potrebné k stabilnému uplatneniu sa na trhu práce, pre aktívnu participáciu v spoločnosti, osobné naplnenie a rozvoj človeka. V podkapitole 1.3 sa okrajovo venuje základným aspektom vzdelávania na pracovisku, výhodám (ne)

formálneho vzdelávania a významu informálneho učenia sa v pracovnom prostredí, potvrdzuje prospešnosť a pozitívne dopady nielen pre zamestnancov a organizáciu, ale i pre celú spoločnosť.

Druhá kapitola obsahuje charakteristiku cieľovej skupiny, analyzuje jej osobitosti a vymedzuje jej potreby. Autor opisuje špecifiká edukácie v preseniorskom veku, akcentuje obsah vzdelávania a voľnočasových aktivít v súlade s individuálnymi cieľmi a dôležitosť reflexie so záujmami účastníkov. Kategorizuje príznačné oblasti, ako sú sociálne vzťahy, zdravie, potreba kompenzácie nedostatkov a ďalšie. Na základe subjektívnych výpovedí účastníkov autorského výskumu, opisuje pomerne častý jav, odmietania edukácie v preddôchodkovom veku. Časť príslušníkov tejto vekovej skupiny má k ďalšiemu vzdelávaniu ambivalentný vzťah a názor, že si uspokojivo vystačia s doterajšími znalosťami a skúsenosťami. Podkapitola 2.3 analyzuje kľúčové dokumenty a míľniky rámca aktívneho starnutia v kontexte celoživotného vzdelávania na Slovensku a ďalšie relevantné dokumenty, súvisiace s predmetnou oblasťou výskumu. Opisuje nástroj na meranie a hodnotenie prístupu nevyužitého ľudského potenciálu starších dospelých - *index aktívneho starnutia*.

Osobitný dôraz kladie (v tretej kapitole) na prípravu odchodu do dôchodku z časového hľadiska a východísk preseniorskej edukácie. Zameriava sa na skúsenosti z existujúcich kurzov a programov u nás i v zahraničí. Analyzuje pojem vekový manažment na úrovni orgánov verejnej správy v SR, stratégie, prvky a kľúčové témy, ako sú občianske vzdelávanie, digitálne zručnosti a spracovanie informácií, či participáciu v oblasti komunitného života, ako predpoklad aktívneho starnutia, saturáciu potrieb a záujmov. Identifikuje výzvy vekového manažmentu a uplatňovanie princípov vekového manažmentu v organizačnom prostredí, od výberu až po fázu odchodu do dôchodku. V záverečnej podkapitole uvádza viaceré–príklady dobrej praxe doma i v cudzine, ponúka inšpiráciu a rozšírenie obzoru čitateľa v danej oblasti prostredníctvom odkazov na webové stránky tak národných, ako aj medzinárodných organizácií a projektov venujúcich sa preseniorskej edukácií.

Štvrtá kapitola je zameraná na analýzu vzdelávacích potrieb a motiváciu zamestnancov v preseniorskom veku. Sú to najmä individuálne motívy a dôvody, ktoré rozhodujú o účasti na vzdelávaní. Výskum sa opiera a zároveň potvrdzuje tvrdenia uvedené v teoretickej časti práce - viac než 80% opýtaných pociťuje potrebu sa vzdelávať pre kvalifikovaný pracovný výkon. Dotazníkový výskum skúmal paletu otázok ako sú napríklad: preferovaná

forma ďalšieho vzdelávania, predstavy o dôchodku, vnímanie dôležitosti a príprava na dôchodok vo firmách, povedomie respondentov o programoch preseniorskej edukácie, ale aj témy a záujmy, ktoré považujú v súvislosti s odchodom do dôchodku za relevantné a vhodné rozvíjať. Autor vhodne využíva ilustrácie príkladov z praxe, prehľadne zaraďuje grafy a tabuľky dopĺňajúce text.

Piata kapitola sumarizuje výskumné zistenia edukačných potrieb cieľovej skupiny z rôznych pracovných oblastí a regiónov. Vymedzuje tému, základný súbor, formuluje problém, otázky a hypotézy, stanovuje výskumné metódy.

V aplikačnej časti, v šiestej záverečnej kapitole, autor predstavuje edukačný program s názvom *55 plus*, koncipovaný na základe zistených potrieb, preferencií účastníkov výskumu, reflektujúc aktuálne požiadavky trhu práce. V štyroch moduloch, rôznymi učebnými metódami, ako sú prednáška, demonštrácia, skupinová práca, diskusia, praktické cvičenia a úlohy, navrhuje na mieru „šitý“ kurz, zameraný na získanie vybraných kompetencií cez voľnočasové vzdelávacie aktivity. Účastníkom predstaví koncept aktívneho starnutia, umožní spoznať pozitívne perspektívy, príležitosti, iniciovať aktivitu a pomáhať pri vytváraní nových vzťahov v atmosfére sociálnej skupiny. Druhý modul sa zaoberá digitálnym svetom, komunikačnými zručnosťami v online prostredí a vyhľadávaním edukačných príležitostí. Tretia časť rozširuje prehľad a zvyšuje kompetencie účastníkov v oblasti financií a plánovania, obsahuje viaceré praktické cvičenia. Posledná časť ponúka pohľad na možnosti participácie na komunitnom živote a projektoch rôznych záujmových organizácií. Účastníci vzdelávania identifikujú a analyzujú svoje záujmy a súčasný spôsob trávenia voľného času. Navrhnutý program je, samotným zameraním tém a interaktivitou, vhodnou a najmä aktuálnou edukačnou pomôckou pri orientácii preseniorov v tematike aktívneho a zdravého starnutia. Umožňuje sebareflektívne zhodnotiť pripravenosť na výzvy a perspektívy spojené s odchodom do dôchodku.

Ako autor uvádza, cieľom monografie bolo ponúknuť teoreticko-metodologický prienik do problematiky vzdelávacích potrieb 55 a viac ročných zamestnancov. Môžeme konštatovať, že tieto ciele boli naplnené. Prínosom monografie je obsahovo ucelená práca podložená vlastným výskumom. Oceňujem najmä prehľadné spracovanie rámca aktuálnych politík týkajúcich sa kontinuálneho vzdelávania, porovnanie so zahraničnými edukačnými programami, využitie literárnych zdrojov z novodobých štúdií, zahraničných prameňov a najmä množstvo praktických príkladov, ktoré potvrdzujú,

že investovanie do vzdelávania je opodstatnené a rentabilné v každom veku. Recenzentmi publikácie sú významní odborníci z oblasti vzdelávania dospelých - prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD. a prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc. Monografia vhodne dopĺňa spektrum knižných titulov z oblasti andragogiky, môže slúžiť ako východisko ďalšieho empirického výskumu, ako podporný materiál pre študentov andragogiky, lektorov, manažérov, personalistov, kultúrno-osvetových pracovníkov, ale i ostatným profesionálom v oblasti vzdelávania a tvorby programov voľného času dospelých. Publikácia je písaná zrozumiteľným jazykom vhodným aj pre oboznámenie sa laickej verejnosti s konceptom aktívneho starnutia a v neposlednom rade pre cieľovú skupinu - zamestnancov v preseniorskom veku, ako príležitosť na prehodnotenie pasívneho postoja, zmenu prístupu, hlbšie zamyslenie sa, prevzatie zodpovednosti za prípravu na aktívnu starobu a zároveň obohatenie života kreatívnymi edukačnými aktivitami.

Autorka recenze
Ing. Slavka Silberg, MBA

Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika
email: slavka.silberg@ukf.sk

Přijato: 3. 11. 2020
Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20211101099

ANALYTICKÁ REAKCE
ANALYTICAL REACTION

Volume 11 Analytická reakce Number 1, 2021

VĚDA A MATENÍ ŽÁNRŮ: ANALÝZA JEDNÉ RECENZE

Radim Šíp[1,2]

[1]Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, Česká republika
[2]Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, Poříčí 538/31, 603 00 Brno, Česká republika

Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20211101105
Přijato: 29. 3. 2021

To cite this article: ŠÍP RADIM. 2021. Věda a matení žánrů: Analýza jedné recenze. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (1): 105–115.

Pozorně sleduji práci svých doktorandů. Když jsem si nedávno v odborném časopise *Lifelong Learning* přečetl recenzi na monografii Michala Černého Digitální kompetence v transdisciplinárním nahlédnutí, vrátil jsem se pro jistotu k tomuto Černého textu, abych se ujistil, že jsem něco podstatného nepřehlédl. Zatímco jsem si během druhého čtení udělal ještě přesnější náhled na plusy a minusy této monografie a opět došel k názoru, že je to text hodný pozorného čtení, ve vztahu ke zmíněné recenzi ve mně rostlo znepokojení. Pokud by se takové recenze staly v našich odborných časopisech převládající normou, nesvědčilo by to o dobré kondici české vědecké komunity.

Cílem následující analýzy je poukázat na nebezpečí, které znamenají pro rozvoj vědy a s nimi spojených profesních společenství podobné typy textů. Abych mohl tento typ popsat a na základě toho také charakterizovat zmíněné nebezpečí, musím nejprve tuto recenzi podrobit analýze a s její pomocí nalézt obecnou strukturu, na níž je založena a již sdílí s podobně zaměřenými diskurzivními akty.

Nejprve velice krátce představím Černého monografii, aby si čtenáři mohli udělat vlastní přibližnou představu o celkové stavbě textu. Poté se budu

věnovat obsahové stránce recenze. Vyberu pro její argumentační strukturu důležitá místa a dám je do kontextu s příslušnými pasážemi v Černého knize. V následující části vyjdu ze *sociálně konstruktivistického, diskurzivního paradigmatu* (Berger & Luckmann, 1999; Van Dijk, 1998; Thompson, 1990) a podrobím recenzi rozboru prostřednictvím vybraných nástrojů diskurzivní kritické analýzy. Využiji *analýzu interpretačních repertoárů*, především identifikaci dominantního souboru pojmů, rétorických figur a frází (Potter & Wetherell, 1995), kterým vymezím prostor, v němž se recenze formálně pohybuje. Na vytčený prostor budu následně aplikovat Van Dijkovu *klasifikaci argumentačních postupů*, především postupů zdánlivého popření a vytváření kontrastu (Van Dijk, 1998). Vše nakonec uzavřu *analýzou celkové konstrukce výpovědí*, přičemž se budu soustředit na modus operandi legitimizace, zejména na jeho racionalizační strategii (Thompson, 1990). V závěrečné fázi na základě porovnání obsahové a diskurzivní stránky textu popíšu obecnou strukturu recenze, již sdílí s podobně motivovanými texty, a funkce, které z této struktury vyplývají.

O ČEM KNIHA JE

Autoři recenze nepředložili žádnou celkovou interpretaci knihy. Tvrdí, že „se chytají jednotlivých vět“, protože „[n]ičeho jiného se chytit nelze“ (s. 356).[1] Nezbývá jim tedy než „vzít tyto jednotlivé věty“ a podrobit je kritice (tamtéž). A tak pracují s jednotlivými větami bez ohledu na jejich skutečný kontext a záměr. Kniha ovšem má svůj pevný rámec, je jasně strukturována a její autor to deklaruje již v úvodu (Černý, 2019, s. 7–8). Jedná se o text, který do českého prostředí uvádí evropský referenční rámec digitálních kompetencí.[2] Tento rámec na základě zadání Evropské komise vypracoval tým odborníků, který prostřednictvím metastudie výzkumných textů o digitálním světě stanovil jednadvacet digitálních kompetencí, rozdělených do pěti oblastí. Každá z oblastí je rozpracována do osmi úrovní, jejichž indikátory ukazují, v jaké míře mohou jednotliví lidé danou oblast ovládat (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017; Janssen & Stoyanov, 2012). Těchto osm úrovní umožňuje vystavět a kalibrovat výuku digitálních kompetencí.

1 Není-li v odkazu uveden autor, jedná se o referenci na text recenze.

2 Viz https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp.

Problémem ovšem je, že se jedná o sice užitečný, ale pouze technický nástroj, jenž postrádá zasazení do širšího celospolečenského kontextu a hlubší rozpracování obsahů, se kterými jsou dané oblasti spojeny. Cenným počinem recenzované knihy je, že se o takové doplnění snaží. Její autor si na začátku stanovuje doménu filozofických východisek, dominantně fenomenologických (srov. Černý, 2019, s. 20–29)[3], a poté ji aplikuje na jednotlivé oblasti, čímž je uvádí do širších kulturních a technologických souvislostí (tamtéž, s. 31–136). Kniha je zakončena překladem DigCompu, verze 2.1 (tamtéž, s. 137–160), jemuž závěrečnou podobu vtiskl tým kolem Tomáše Langera. Díky své struktuře a obsahu tento text pozitivně proměňuje současnou českou diskusi o digitálních kompetencích, protože se jim věnuje koncepčně, propojuje české pedagogické milieu s evropskou diskusí o tomto tématu, poskytuje velmi slušný překlad klíčového celoevropského dokumentu, a především rozpracovává jednotlivé oblasti kompetencí způsobem, který v našem ani v evropském kontextu není samozřejmý.

CO O KNIZE PÍŠOU AUTOŘI RECENZE

Hned na začátku si autoři pochvalují Černého počin, když podle jejich čtení slibuje „propojení filozofie, sociologie, pedagogiky a informační vědy nad aktuálním tématem digitálních kompetencí“ (s. 355). Z další figurace textu je ale zřejmé, že v tomto příslibu byli zklamáni. Podle nich se přinejmenším „sociologie v textu nijak výrazněji nepromítla“ (tamtéž). Ovšem v jediné pasáži, kdy se o takovém transdisciplinárním propojení Černý zmiňuje, se ve skutečnosti píše: „Rádi bychom upozornili na to, že téma digitálních kompetencí představuje zajímavý most mezi informační vědou, sociologií a pedagogikou“ (s. 8). Černý zde nevyjadřuje nějaký příslib, ale zcela prostý a těžko zpochybnitelný fakt. Co se týče sociologie, vyjádření autorů recenze není také přesné. Černý se sice neodkazuje na Durkheima, Webera, Parsonse, Giddense

3 Zvolená východiska jsou klíčová. Umožňují uchopit digitální kompetence v jejich postupném utváření a odhalování (in fieri, jak to Černý rád vyjadřuje Patočkovou dikcí), a propojit je tak s dlouhodobým technickým směřováním západní civilizace. V tomto textu však není prostor pro hlubší diskusi. Zájemce proto odkazuji nejen na výše zmíněnou pasáž, ale především na autorovu připravovanou disertační práci, kde budou tato východiska do hloubky vyložena a dále rozvinuta prostřednictvím pragmatistického přístupu a teoretických konceptů on-life světa, infosféry a rozšířené mysli.

a další kanonické postavy sociologie, ale na několika místech zmiňuje Floridiho zpochybnění hranice mezi off-line a on-line světem (s. 13–14, 113). To je téma, které úzce souvisí s hlubokou proměnou společnosti, jež dokonal přesun od společnosti pozdně moderní ke společnosti informační. Informační společnost je klíčovým pojmem textu a v různých souvislostech jej Černý zmiňuje čtyřiatřicetkrát. Přitom se odkazuje na důležitou Norovu-Mincovu zprávu (s. 19), která vyznačuje důležitý počátek celé debaty, a při sociologické charakteristice informační společnosti využívá podstatných teorií a zjištění mnoha autorů – např. Webstera, Warfa, Bowdena, Robinsona, Reicha atd.

Z důvodů, které zmíním v poslední analytické části, autoři tvrdí, že „pedagogického a andragogického je v textu žalostně málo“ (s. 355). V textu našli zmínku o Průchovi, Jarvisovi, Knowlesovi, Freirem a Illichovi a tvrdí, že se k nim Černý odkazuje především přes sekundární literaturu, např. Freireho interpretuje z Brdičky (tamtéž). To podle nich s sebou nese tři negativní efekty. Jeden z nich spočívá v tom, že Černý přisuzuje určité koncepty nesprávným autorům: „Jarvis zcela jistě nevytvořil koncept informační společnosti či vývoje společnosti od industriální k učící se“ (s. 355–356). Autoři si nevšímají pro dané téma důležitých pedagogů – Siemense (Černý, 2019, s. 23, 37, 126), Candyho (tamtéž, s. 129), nevšímají si v daném kontextu podstatného teoretického rámce TPCK-W a odkazů na autory, kteří s tímto rámcem pracují (srov. tamtéž, s. 19), nevšímají si literatury, z níž Černý cituje a k níž v textu odkazuje (v použité literatuře je 19 studií, které v názvu mají přímo pojem education) atd. Toto omezené čtení by se nejvstřícněji dalo interpretovat tak, že autoři recenze v Černého textu hledají pedagogické ikony, které určují jejich profesní horizont. Když je nenacházejí, tak na pozadí svých znalostí nesprávně interpretují věty, které předtím vytrhli z jejich širších souvislostí. Například Černý se neodkazuje přes Brdičku na Freireho, ale píše o tom, jak Brdička interpretuje kritickou pedagogiku ve vztahu k současným technologiím (tamtéž, s. 135). Podobně posunutá je i pasáž o Jarvisovi, neboť původní Černého věta pouze konstatuje, že „Jarvis (Thelenová, 2014) v této souvislosti hovoří o diferenci mezi společnostmi informačními, znalostními a učícími se“ (tamtéž, s. 31).

Autorům pochopitelně záleží na andragogice, a proto se k ní opakovaně vracejí. Mohou se však opřít o jedinou větu z celého textu, v níž Černý zmiňuje slovo andragogika: „Jedním ze základních východisek andragogiky, ale také ohniskem svárů je to, co by se dospělý člověk měl učit“ (tamtéž, s. 132). Následně autoři konstatují, že se Černý mýlí, protože „[o]bsahy vzdě-

lávání jsou pro andragogiku – mimo veškerou pochybnost – marginálním tématem“ (s. 356). Pomiňme skutečnost, že pokud by taková interpretace byla pravdivá, tak by andragogika byla jedinou pedagogickou vědou, kterou by nezajímaly vzdělávací obsahy. Když se raději obrátíme ke kontextu celé pasáže, vyplyne nám z něj, že věta je malou částí v daleko širším a podstatnějším tématu, kterým je celoživotní vzdělávání, jehož význam se ještě stupňuje s nástupem nových technologií (Černý, 2019, s. 132–133). V tomto kontextu je otázka po vzdělávacích obsazích pro dospělé aktuální bez ohledu na to, zda autoři recenze podléhají či nepodléhají příliš tradičnímu pojetí andragogiky jako vědy zaměřené na proces (Knowles, Holton & Swanson, 2005, s. 115–138).[4]

V pasáži, kterou vrcholí a fakticky končí odkazy na danou knihu (s. 356–357) – zbytek recenze se stejně epizodicky věnuje jiným třem Černého textům – autoři tvrdí, že „z původního DigCompu […] zbyly jen názvy kapitol, zbytek jsou volné asociace na dané téma, věty s různou tematikou, které jsou nahodile poskládány k sobě“ (s. 357). Jsem přesvědčen, že se autoři hluboce mýlí v hodnocení struktury a intence celé knihy (viz výše). Mýlí se také parciálně, když „volné asociace“ a „nahodilé skládání vět“ dokumentují následovně: „Autor například spojuje stvoření světa, tedy Starý zákon, Nietzscheho (‚Podle Nietzscheho je člověk zvíře, které může slíbit‘), knihtisk, programátorské [sic] jazyky, lidovou tvořivost a možnost psaní díky internetu ve třech odstavcích“ (tamtéž). Když se opět vrátíme k originálnímu textu, zjistíme, že celá pasáž je úvodním zastřešením kompetenční oblasti Tvorba digitálního obsahu (Černý, 2019, s. 75). Všechny zmíněné Černého odkazy jsou

4 Celá tato zvláštní diskuse o vzdělávacích obsazích dává smysl pouze na pozadí vzniku andragogiky. Ta se během 20. století konstituovala jako vědecká sub/disciplína. Aby se svébytnou a rozeznatelnou sub/disciplínou mohla stát, vymezila se vůči pedagogice tím, že na rozdíl od ní andragogika nepracuje s modelem zaměřeným na obsah, ale na proces. To mělo vážný dopad na její pozdější vývoj ve dvojím smyslu. Tímto krokem andragogika navázala na zcela tradicionalistické pojetí pedagogiky, v níž hraje klíčovou roli transmise obsahu a centrální a autoritativní pozice učitele, a tímto způsobem z pedagogiky zcela vyřadila alternativní směry vzdělávání. To v následném kroku ovlivnilo její sebeporozumění a určilo její hlavní směřování. Důraz na proces učení překryl význam obsahu a přes všechny pozdější korekce (např. Boud et al., 1985; Brookfield, 1986; Tennant, 1988) andragogika chytla sebe sama do pasti myšlenkové figury “buď/anebo“: buď proces, anebo obsah; buď sebeřízení a autonomie, anebo instrukce a vedení atd.

účelně zvolené a zapadají jeden do druhého. Odkazy na knihu Genesis dokládají antropologicky podstatnou věc: lidé už od starověku chápali, že hlavní podstatou člověka je schopnost tvořit a že tvorba se úzce pojí se slovem, později s písmem. Odkaz na Nietzscheho vyzdvihuje společenskou a institucionální stránku lidské evoluce, v níž tvorba slovesného obsahu a s ním úzce spojená distribuce poznání se začala dynamizovat s objevem písma, později knihtisku, a dnes kulminuje s objevem počítačů, internetu a světa on-line. Všechna tato technologická vylepšení vedou k zmnohonásobení možnosti tvořit (Černý, 2019, s. 75). To s sebou ale nese podstatné civilizační závazky. Právě na tomto pozadí vystupuje do popředí význam kompetence tvořit, interpretovat a kriticky hodnotit digitální obsah.

Autoři recenze nepostupovali při čtení knihy tak, jak by recenzenti postupovat měli. Nerespektovali zásadu hermeneutického čtení a neprocházeli známým interpretačním kruhem, v němž se poměřují jednotlivé části (věty, odstavce, kapitoly) s celkem textu, aby v jeho kontextu mohly být zpětně interpretovány jeho části. Spokojili se s výběrovým, atomizovaným čtením jednotlivých vět a ty poté ve zcela zcizeném kontextu podrobovali kritice. Není divu, že je pak pro ně snadné uzavřít recenzi Černého knihy větou: „Je opravdu těžké v textu najít něco, u čeho bychom se [my pedagogové a andragogové] mohli pozastavit s dílčím uspokojením“ (s. 357).

JAKÉ IDENTITY, JAKOU POLARITU, JAKOU IDEOLOGII AUTOŘI RECENZE KONSTRUUJÍ

Text recenze je zajímavý i po formální stránce. Následně se budu soustředit především na pasáž, kde se autoři zaměřují na recenzovanou knihu, to znamená na dvě a půl strany z pěti (s. 355–357). Přesto se zde nachází relativně bohatá vrstva rétorických figur a diskurzivních strategií, které účelově distribuují vlastnosti, identity a strukturují celkové ideologické pozadí.

Identifikace souboru pojmů, rétorických figur a frází. Vybrané pojmy: (a) pedagogika, (b) andragogika, (c) vědy o výchově, (d) sociologie. Vybrané rétorické figury *a fráze*: (1) „jsme si vědomi našich limitů“ (s. 355), (2) „mohlo by být naší první výhradou [, p]ohříchu ne poslední“, (3) „zde musíme vyjádřit pochybnost o autorově erudici v oblasti pedagogických věd“, (4) „čtenář Brdičky by tohle opravdu měl vědět“, (5) „mohli bychom pokračovat ve výčtu autorových omylů…, dezinterpretací…, floskulí… a oslích můstků…“ (s. 356), (6) „pedagogiky (a andragogiky) je opravdu poskrovnu“, (7) „je opravdu těžké

v textu najít něco, u čeho bychom se mohli pozastavit s dílčím uspokojením“ (s. 357).

Celková charakteristika pasáže z hlediska pojmů, figur a frází: Klíčové pojmy se primárně vážou k vědeckým disciplínám a k charakteru vědy jako celku (a–d). Tyto pojmy vytyčují ideové pole – jde o vědu, vědecký přístup. Autoři deklarují svoji soudnost, nejsou ve všech vědách odborníky (1). Vytčení této pozice hraje v dané pasáži roli neartikulovaného, přesto přítomného kontrastu. Explicitní artikulace tohoto kontrastu se objeví až na konci recenze, kde slouží jako vyjádření jejího poslání, které je navíc zvýrazněno silnou rétorickou figurou – ironií: „Kým tedy vlastně Michal Černý je? Podle jeho internetové stránky je mj. filozofem výchovy a informace, kosmologem, informačním vědcem, pedagogem, didaktikem, historikem a publicistou. Doufáme, že alespoň něčím z toho opravdu je“ (s. 359). Identita Černého je konstruována jako ve vědeckém prostředí identita pochybná. Toto vyznění je posilováno frázemi vyjadřujícími jeho nedostatky a reakce autorů na ně – omyly, dezinterpretace, floskule a oslí můstky (5), výhrady autorů recenze (2). I tam, kde by měl být Černý nejsilnější – tj. jako příliš nadšený čtenář Brdičky – selhává (4). Nedostatky jsou znásobeny tím, že autoři recenze v knize nenacházejí dokonce ani dílčí uspokojení (7). Na základě těchto skutečností autoři vyjadřují pochybnost o autorově erudici (3) a pochybnost o hodnotě celé knihy, protože obsahy pedagogiky (andragogiky) se v textu vyskytují poskrovnu (6).

V této pasáži můžeme detekovat dva silné diskurzivní *argumentační postupy*, které se navzájem podporují. *Vytváření kontrastu:* Autoři recenze staví Černého do opozice. Jejich profesní identita je neslučitelná s jeho identitou. Při kontrastování dochází k posilování pozitiv a zeslabování negativ autorů, aby přesně opačným způsobem byla posílena negativa a zeslabena pozitiva Černého. Autoři tak postupují podle známého Van Dijkova ideologického čtverce (Van Dijk, 1998, s. 263–276). To, v čem by Černý mohl převyšovat autory recenze, to znamená svým velmi slušným rozhledem v několika vědeckých disciplínách, se autoři snaží diskurzivně interpretovat jako projev diletantství. Aby taková strategie mohla fungovat, je nutné využít druhý diskurzivní argumentační postup – *zdánlivé popření.* Autoři recenze musí popřít svoji předpojatost a prezentovat svoji objektivitu. Hned na začátku recenze proto skromně deklarují: „Jsme si vědomi našich limitů, naše formální školení se omezuje na pedagogické vědy…“ A následnou závorkou omezení částečně otevírají: „… (a také [na] sociologii, které jsme se

však dále soustředěněji nevěnovali)“ (s. 355).[5] Tím dosahují dvojího. Posilují konstrukci binárně rozděleného prostoru odborník versus diletant a zároveň oblast pedagogických věd oddělují od ostatních vědeckých polí, vztyčují mezi nimi hranice, aby na základě diskurzivního stvrzování významu formálního vzdělání a následné práce v oboru sebe umístili do centra právě vytčeného pole, z něhož jedině je možné vynášet odborné racionální soudy.

Těmito kroky si připravili diskurzivní prostředí tak, že nyní mohou pomocí modu operandi legitimizovat svá tvrzení *racionalizační strategií.* Protože nejsou diletanti, protože jsou skutečnými odborníky v pedagogických vědách, mohou racionálně posoudit, zda Černý používá správnou terminologii, správné teorie a obsahy správným způsobem. Ze své pozice odborníků mohou dokonce rozhodnout, zda Černého kniha má co dělat s pedagogikou, či nikoli. A tohoto „práva“ využívají: „[P]edagogiky (a andragogiky) je v textu opravdu poskrovnu. Zaslouží si tato kniha vůbec svůj podtitul [‚mezi filosofií, sociologií, pedagogikou a informační vědou‘]? Z hlediska pedagogiky nikoliv“ (s. 357).

Kdyby se ukázalo, že Černého selhání se netýká pouze této knihy, ale má obecnější charakter, pak se ještě více posílí autory zkonstruovaná a Černému přidělená identita „diletanta“ a bezpečněji se zajistí pozice „těch pravých pedagogů (a andragogů)“ strážících čistotu vlastní disciplíny. Proto uprostřed recenze autoři prostřednictvím další textové figurace (vzhledem ke svému „nekompromisnímu hodnocení“ hledají pro Černého přece jenom „nějakou polehčující okolnost“ – s. 357) se vydají analyzovat tři jeho další, zjevně namátkově vybrané texty, u nichž stejným epizodickým způsobem a stejnými diskurzivními prostředky dojdou k podobně „neuspokojivým“ zjištěním (s. 357–358). Teprve poté nabízejí závěrečný verdikt: „Kým tedy vlastně Michal Černý je? […] Doufáme, že alespoň něčím z toho opravdu je. V jeho odbornost v pedagogických vědách či alespoň schopnost se přibližně správně vyjádřit k pedagogice či andragogice z dobrých důvodů nevěříme“ (s. 359).

5 Toto zdvojení následně umožňuje zajímavý diskurzivní tah. Autoři recenze na jednu stranu prohlašují, že nejsou stejně erudovaní v sociologii, jako jsou erudovaní v pedagogice (andragogice) – tento postoj jejich status skutečných pedagogů (andragogů) posiluje a zvýrazňuje v kontrastu s diletantstvím, na druhou stranu naznačují, že mají přece jenom dostatek formálního vzdělání na to, aby posoudili, zda se sociologie do Černého knihy výrazněji promítla, či nikoli.

OBECNÁ STRUKTURA

Diskurzivní vrstva recenze je v přímém rozporu s její vrstvou obsahovou. Zatímco je v diskurzivní rovině kladen důraz na vědecký přístup, v obsahové rovině je tento přístup zrazován a opouštěn: není zohledněn celek textu, nezhodnocují se jeho pozitiva, věty jsou vytrhávány z kontextu a hodnoceny zcela mimo vlastní zaměření. Ukazuje se, že autoři recenze ve skutečnosti nepsali recenzi. Jejich text se žánrově blíží pamfletu, to znamená kratšímu útočnému textu, který zamlčuje kladné rysy popisovaného jevu a zveličuje či přímo fabrikuje jeho negativní stránky. Zatímco se jejich text tváří jako odborná recenze, jeho hlavním záměrem je jev vykreslit pouze v záporně karikované podobě a dosáhnout tak toho, aby v čtenářích vznikl negativní vztah k danému jevu.

Text je z principu samotného žánru koncipován způsobem, aby čtenářům byly tyto souvislosti zatemňovány. Proto v případě, že se na základě diskurzivní roviny spolehnou na hlas autorů recenze, čtenáři popisovaný jev (v tomto případě Černého monografii) vyhodnotí jako odborně nezajímavý a nebudou se jím dál zabývat. Tak se omezí možnosti, aby sami zhodnotili kvalitu a přiměřenost toho, co autoři tvrdí. V případě, že podobné texty v odborném diskurzu převládnou, velká část jejich čtenářů bude mít větší a větší tendenci spolehnout se na hlas, který v prostoru odborného diskurzu zaznívá dominantně, a vyřadí tak vlastní kritický náhled. Tím se posílí autoritativní pozice původců takových textů a zároveň se upevní negativní vztah k hodnoceným jevům. Takovými diskurzivními prostředky dochází k *oddálení zpětné vazby*.

ZPĚTNÁ VAZBA, VĚDA A VĚROUČNÉ SEKTÁŘSTVÍ

Obecná struktura analyzovaného textu nám nyní umožňuje zobecnit závěry i na další podobné diskurzivní akty a určit jejich souhrnný dopad na profesní komunity. Zpětná vazba mezi tím, co je tvrzeno, a tím, co se skutečně děje, je základním kamenem vědeckého přístupu k poznání. Je-li zpětná vazba oddálena či zcela zastavena, hroutí se architektura komunikace, která z pouhých přesvědčení utváří vědecky fundovaný provoz poznávání. Tento mechanismus mění ve stále se zrychlujícím tempu vědu v sektářství.

Nejde pouze o to, že je nečestné představeným způsobem narušovat odbornou pověst druhých lidí. Tento nekorektní akt je součástí ještě širšího systému narušení. Primárně jde o to, že takové jednání utváří prostředí, v němž věda

a skutečná odbornost umírá na úbytě. Jedinou významnou ctností vědy, kterou se odlišuje od jiných forem poznávání, je schopnost vyvarovat se ideologizace zkoumaných problémů. Jedním z projevů této ctnosti je kolegiální kritika, která posouvá a precizuje vědecké poznání. Taková kritika na jedné straně upozorňuje na chyby a nedostatky, na straně druhé podtrhává a vysvětluje úspěchy. Díky této snaze o upřímnou nestrannost dokáže zhodnotit celkový přínos předloženého díla. Tím se utváří zdravé prostředí, které poznání akceleruje a umožňuje jeho bezproblémový přenos v rámci vědecké komunity i jeho rychlý přenos do reálného života společnosti.

V prostředí, kde převládnou pamflety nad recenzemi, se vědě dařit nemůže. Žánr pamfletu nachází své největší uplatnění v politickém boji a v marketingu. Jakmile převáží, nejde již o vědecké poznání, ale o poziční války. Takové prostředí se stává v nejlepším případě kolbištěm sekt, v horším totalitní strukturou jednoho názoru. V obou případech je úspěšně zamezeno kritickému myšlení a svobodné směně a proudění poznatků.

LITERATURA

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění.* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Boud, D. et al. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A comprehensive analysis of principles and effective practice.* Milton Keynes: Open University Press.

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens.* Publications Office of the European Union.

Černý, M. (2019). *Digitální kompetence v transdisciplinárním nahlédnutí: mezi filosofií, sociologií, pedagogikou a informační vědou.* Brno: Masarykova univerzita. Staženo [2021-01-31]. Dostupné z: https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1272/3705/1589-1/0#preview

Janssen, J., & Stoyanov, S. (2012). *Online Consultation on Experts' Views on Digital Competence.* Seville: JRC-IPTS. Staženo [2021-01-31]. Dostupné z: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC73694/final%20online%20consultation%20report%20and%20cover.pdf

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson R. A. (2005). *The Adult Learner*: *The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Amsterdam – Boston – Tokio: Elsevier.

Novotný, P., & Dvořáková, M. (2020). Digitální kompetence v transdisciplinárním nahlédnutí: mezi filosofií, sociologií, pedagogikou a informační vědou. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání,* 10(3), 355–360. Staženo [2021-01-31]. Dostupné z: https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20201003355.pdf

Potter, J., & Wetherell, M. (1995). Discourse analysis. In Smith, J. A., Harré, R., & Langenhove, (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (s. 80–92). London: Sage.

Tennant, M. (1988). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.

Thompson, J. B. (1990). *Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Ara of Mass Communication.* Stanford: Stanford University Press.

Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach.* London: Thousand Oaks & New Delhi: Sage.

Kontakt

Doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.: sip@utb.cz

Volume 11 Number 1, 2021

Časopis *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* je nezávislým recenzovaným vědecko-odborným periodikem, které publikuje původní vědecké práce českých i zahraničních autorů, přehledové studie, vynikající studentské práce, zprávy a analytické recenze vztahující se k aspektům celoživotního učení a vzdělávání (zejména profesního, dalšího odborného vzdělávání a vzdělávání seniorů). Svým obsahem je zaměřen na akademické pracovníky, vysokoškolské pedagogy, výzkumníky a odborníky zabývající se celoživotním vzděláváním. Časopis vychází s periodicitou třikrát ročně a je vydáván Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Časopis je zařazen do databází EBSCO a ERIH PLUS.

Redakční rada

- **Mgr. Petr Adamec, Ph.D. (předseda redakční rady)**
  Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání
- **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**
  Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
- **prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.**
  Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, Praha
- **prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.**
  Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Nitra, Slovenská republika
- **doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D.**
  Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno
- **prof. Dzintra Iliško, PhD.**
  Univerzita v Daugavpils, Fakulta pedagogiky a managementu, Daugavpils, Lotyšsko
- **doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D.**
  Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Brno
- **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**
  Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno
- **doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**
  Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha

- **doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**
  Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno
- **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**
  Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Slovenská republika
- **dr. hab. prof. Beata Pituła, PhD.**
  Silesian University of Technology, Institute of Education and Communication Research, Gliwice, Polsko
- **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**
  České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií
- **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**
  Mendelova univerzita v Brně, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, Brno
- **PhDr. Michal Šerák, Ph.D.**
  Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha
- **Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.**
  Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Brno
- **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA**
  Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Olomouc
- **PhDr. Ing. Lukasz Tomczyk, Ph.D.**
  Pedagogická univerzita v Krakově, Pedagogická fakulta, Krakov, Polsko
- **prof. Péter Tóth**
  Technická a ekonomická univerzita v Budapešti, Oddělení technického vzdělávání, Budapešť, Maďarsko
- **doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.**
  Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Slovenská republika
- **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**
  Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha

Redakce:
Mgr. Petr Adamec, Ph.D., Bc. Eliška Kovářová

Názory prezentované autory v publikovaných příspěvcích se nemusí shodovat s názorem redakce časopisu.

Jazykové korektury:
PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová, PaedDr. Adriana Pavlikovská

Vydavatel:
Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno,
IČ 62156489
Vychází třikrát ročně
Časopis je evidován MK ČR pod č. E 20235

Sazba:
Bc. Eliška Kovářová

Webové stránky časopisu:
http://lifelonglearning.mendelu.cz

Facebook:
http://www.facebook.com/lljournal

Adresa redakce:
Časopis Lifelong Learning
Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně
Zemědělská 5, 613 00 Brno
e-mail: lifelonglearning@mendelu.cz

ISSN 1804-526X (Print)
ISSN 1805-8868 (Online)

Volume 11 Number 1, 2021

The Lifelong Learning journal represents an independent reviewed scientific journal presenting original scientific works of Czech and foreign authors, study overviews, outstanding student works, reports and analyses reflecting the aspects of lifelong learning and education (particularly professional and further vocational education and senior education). The journal is designed for academic staff, university lecturers, researchers and lifelong learning specialists. The journal is published three times a year by the Institute of Lifelong Learning of Mendel University in Brno.

The journal has been included in EBSCO and ERIH PLUS databases.

Editorial Board

- **Mgr. Petr Adamec, Ph.D. (Editor-in-Chief)**
  Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
- **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**
  Palacký University Olomouc, Faculty of Education, Czech Republic
- **prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.**
  University of Economics, Faculty of Informatics and Statistics, Prague, Czech Republic
- **prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.**
  Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
- **doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D.**
  Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic
- **prof. Dzintra Iliško, PhD.**
  Daugavpils University, Faculty of Education and Management, Daugavpils, Latvia
- **doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D.**
  Masaryk University, Faculty of Sports Studies, Brno, Czech Republic
- **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**
  Masaryk University, Faculty of Education, Brno, Czech Republic
- **doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**
  Charles University, Faculty of Education, Czech Republic

- **doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**
  Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic
- **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**
  Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
- **dr. hab. prof. Beata Pituła, PhD.**
  Silesian University of Technology, Institute of Education and Communication Research, Gliwice, Polsko
- **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**
  Czech Technical University in Prague, Masaryk Institute of Advanced Studies, Czech Republic
- **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**
  Mendel University in Brno, Faculty of Regional Development and International Studies, Czech Republic
- **PhDr. Michal Šerák, Ph.D.**
  Charles University, Faculty of Arts, Prague, Czech Republic
- **Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.**
  Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
- **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA**
  Palacký University Olomouc, Faculty of Arts, Olomouc, Czech Republic
- **PhDr. Ing. Lukasz Tomczyk, Ph.D.**
  Pedagogical University of Cracow, Faculty of Pedagogy, Cracow, Poland
- **prof. Péter Tóth**
  Budapest University of Technology and Economics, Department of Technical Education, Budapest, Hungary
- **doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.**
  University of Presov, Faculty of Arts, Slovak Republic
- **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**
  Charles University, Faculty of Education, Prague, Czech Republic

Editorial Office:
Mgr. Petr Adamec, Ph.D., Bc. Eliška Kovářová

Opinions presented by the authors in their contributions need not necessarily be in accordance with opinions of the editors of the journal.

Language Editors:
PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová, PaedDr. Adriana Pavlikovská

Publisher:
Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Learning,
Zemědělská 1, 613 00 Brno,
ID 62156489
It is published three times a year.
The journal is registered by the Ministry of Culture of the Czech Republic under No. E 20235.

Typesetting:
Bc. Eliška Kovářová

Journal Website:
http://lifelonglearning.mendelu.cz

Facebook:
http://www.facebook.com/lljournal

Contact:
Journal of Lifelong Learning
Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno
Zemědělská 5, 613 00 Brno
e-mail: lifelonglearning@mendelu.cz

ISSN 1804-526X (Print)
ISSN 1805-8868 (Online)