

LIFELONG LEARNING – CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vol. 13, 2023, No. 1

Mendelova univerzita v Brně
Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání

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

OBSAH

Studie

Empirické studie

IVETA ČERNÍKOVÁ, IVANA ŠNÝDROVÁ

Motivation for Online Education of Members of Gen Z Based
on their Gender..... 7

JIŘÍ ŠKODA, PAVEL DOULÍK, SANDRA KYKALOVÁ

Semilongitudinální výzkum změn v motivaci seniorů ke vzdělávání
v rámci univerzit třetího věku..... 31

DOMINIKA TEMIAKOVÁ, SILVIA LUKÁČOVÁ, MAREK LUKÁČ

Formálne a neformálne vzdelávanie dospelých odsúdených – súčasný
stav, funkcie a problémové miesta na Slovensku..... 51

Zprávy

POZVÁNKA na mezinárodní konferenci celoživotního vzdělávání

ICOLLE 2023..... 81

CONTENTS

Articles

Empirical Studies

IVETA ČERNÍKOVÁ, IVANA ŠNÝDROVÁ Motivation for Online Education of Members of Gen Z Based on their Gender.....	7
JIŘÍ ŠKODA, PAVEL DOULÍK, SANDRA KYKALOVÁ Semilongitudinal Research on Changes in Seniors' Motivation for Education in the Context of Third Age Universities.....	31
DOMINIKA TEMIAKOVÁ, SILVIA LUKÁČOVÁ, MAREK LUKÁČ Formal and Non-formal Education of Adult Convicts - Current Status, Functions and Problem Areas in Slovakia.....	51

Reports

INVITATION to the International Scientific Conference ICOLLE 2023.....	81
------------------------------------------------------------------------	----

STUDIE / ARTICLES

MOTIVATION FOR ONLINE EDUCATION OF MEMBERS OF GEN Z BASED ON THEIR GENDER

Iveta Černíková¹, Ivana Šnýdrová¹

¹Vysoká škola ekonomie a managementu a.s., Nárožní 2600/9 A 158 00 Praha 5,
Česká republika

Podáno: 27. 8. 2022, Přijato: 2. 1. 2023

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20231301007>

To cite this article: Černíková IVETA, ŠNÝDROVÁ IVANA. 2023. Motivation for Online Education of Members of Gen Z Based on their Gender. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 13 (1): 7–29.

Abstract

Generation Z includes the largest group of pupils and students affected by the crisis of educational interactions caused by the measures against the Covid-19 spread. In addition, researchers consider the cohort to be the most affected globally by events such as the economic, climate and security crisis, the reorganization of traditions or the digitization. Thanks to these factors, these individuals move to the virtual world, where they focus primarily on their own interests. However, these factors also support flexibility and responsibility. Thus, the conditions for online education should be ideal for this generation, thanks to which the motivation for education could be increased.

The research is based on 336 questionnaire surveys conducted in 2020 and 2021, the participants of which were primary school pupils, secondary school students and university students from Prague and the Central Bohemian, South Bohemian and Ústí nad Labem Regions

who belong to the Z generation according to their date of birth. The aim of the article is to evaluate the motivation and incentives for the education of Generation Z representatives with an emphasis on their gender using the following criteria: a crisis situation, parents, teachers, importance of education, further education and online education preferences. In the case of both groups, the year-on-year approach to these criteria has undergone significant changes towards the differences widening. Moreover, the high correlation of all the factors examined in relation to gender confirmed its important role in the motivation for education.

Keywords: Generation Z, Gender, Motivation; Online Education

MOTIVACE PRO ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ GENERACE Z NA ZÁKLADĚ JEJICH POHLAVÍ

Abstrakt

Generace Z zahrnuje největší skupinu žáků a studentů postižených krizí vzdělávací interakce způsobenou opatřeními proti šíření covidu-19. Vědci navíc tuto kohortu považují za globálně nejvíce zasaženou událostmi, jako je ekonomická, klimatická a bezpečnostní krize, reorganizace tradic nebo digitalizace. Díky těmto faktorům se tito jedinci přesouvají do virtuálního světa, kde se soustředí především na své vlastní zájmy. Tyto faktory však zároveň podporují flexibilitu a zodpovědnost. Pro tuto generaci by tak měly být podmínky online vzdělávání ideální, díky čemuž by mohla být zvýšena motivace ke vzdělávání.

Výzkum je založen na dvou dotazníkových šetřeních (n = 336), kterých se v letech 2020 a 2021 účastnili žáci základních škol, studenti středních a vysokých škol z Prahy, Středočeského, Jihočeského a Ústeckého kraje, patřících podle data narození do generace Z. Cílem článku je zhodnotit motivaci a stimulaci představitelů generace Z ke vzdělávání s důrazem na jejich genderovou příslušnost na základě následujících kritérií: krizová situace, rodiče, učitelé, význam vzdělávání, další vzdělávání a preference online vzdělávání. V případě obou skupin doznal

přístup k těmto kritériím v meziročním srovnání výrazných změn směrem k prohlubování rozdílů. Vysoká korelace všech zkoumaných faktorů ve vztahu k pohlaví navíc potvrdila jeho důležitou roli v motivaci ke vzdělávání.

Klíčová slova: generace Z, pohlaví, motivace, online vzdělávání

There are countless factors that influence motivation and incentives for education. Elementary factors include psychic constructs such as personality, the self-concept, the emotional intelligence (Chrisler & McCreary, 2011; Voyer & Voyer, 2014; Carvalho, 2016; Herrera, Buitrago, & Cepero, 2017; Janošević & Petrović, 2019) and the values, attitudes and habits acquired during the life (Horváthová, Bláha & Čopíková, 2016). Another key descriptor of each person is their gender (Becirovic, 2017), which is addressed in a number of studies, the impact of which is amplified by the current exceeding of the gender limits (Dupont, 2015; Turner, 2015). In addition, formal education generally plays an irreplaceable role in education as such (Petranová, Hossová & Velický, 2017).

The reduction of educational interaction and the majority reduction in personal contact occurred in the Czech Republic in March 2020, when the Ministry of Health of the Czech Republic issued an extraordinary measure banning the personal presence of pupils and students at schools and school facilities with its effect from 11 March 2020 (Ministry of Health of the Czech Republic, 2020). At the beginning of the third month of 2020, similar restrictions have been applied worldwide, affecting almost 300 million pupils and students (UNESCO, 2020). In March 2020, schools were also closed in Belgium, Bulgaria, Denmark, France, Ireland, Italy, Hungary, Germany, the Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Greece, Slovakia, Spain and Switzerland (Hospodářské noviny, 2020). School facilities in the United States, Alaska, Pakistan, Iran, Azerbaijan, China, Mongolia, Japan, Thailand and Vietnam were closed earlier than those in European countries (UNESCO, 2020). These countries moved teaching to an online format (Liguori & Winkler, 2020). More than 1.6 billion students worldwide have been affected, which is more than 91 % of all students (DeVaney, Shimshon, Rascoff *et al.*, 2020). It is, therefore, possible to speak about measures that directly affected a whole generation (Generation Z) in the area of education.

The current crisis is another important factor that has affected the lives of Generation Z. This generation has already been affected by frequent terrorist attacks, the Great Depression and the loosening of the moral principles established (Dupont, 2015; Turner, 2015). However, these interventions may be rather individual. The impact of the restrictions mentioned above affects almost all individuals referred to as Generation Z.

LITERARY RESEARCH

Generation Z are individuals born from the second half of the 1990s to the first decade of the 21st century (White, 2015; Horváthová, Bláha & Čopíková, 2016; Scott, 2016; Popova, 2017; Stillman & Stillman, 2017). Like the previous generation, Generation Z has its own specifics (Kirchmayer & Fratričová, 2020). This generation is very realistic because it has experienced a major economic crisis in the context of the time of terrorist attacks and the disintegration of traditions, including gender ones (Dupont, 2015; Turner, 2015). As a result, one-third of the Generation Z surveyed have their own business or are actively working to establish it (Barnes and Noble College, 2017), seeking independence (Royal Oxford Academy, 2018) and thus confirming its designation as a generation of strong individualists (Horváthová, Bláha & Čopíková, 2016), who are more responsible than all previous generations (The Annie E. Casey Foundation, 2016). Generation Z is also characterized by an excellent ability to adapt and collaborate, by orientation towards their own world, as they are used to moving in a digital (virtual) world (Chung & Chang, 2017; Seemiller & Grace, 2017; Hitka, Rózsa, Potkány *et al.*, 2019). Therefore, education using digital technologies should not only attract them but also help them to achieve better results (Chung & Chang, 2017). This characteristic feature is determined by the year 1995, which is associated with the emergence of the internet and the beginning of the arrival of Generation Z members in the world at the same time (Seemiller & Grace, 2017). However, this individuality is often perceived as egocentrism and the orientation to the inner world as unhealthy isolation from the outside world and dependence on virtual reality (Ng, Schweitzer, & Lyons, 2010; Berkup, 2014; Hitka, Rózsa, Potkány *et al.*, 2019).

Influenced by the circumstances, all educational institutions switched to online education in March 2020 (Liguori & Winkler, 2020). It was clear

that eradication after Covid-19 would bring education to a “new normal” (Sintema, 2020a; Toquero, 2020), where new perspectives and opportunities will need to focus on the goal, content, approach and evaluation of the formal education (Cahapay, 2020), in which the online modality will already be implemented (Mulenga & Marban, 2020; Naciri, Baba, Achmani *et al.*, 2020, Sintema, 2020b).

In addition to the advantages during the epidemic, online education also includes easier availability and convenience (Ostańkiewicz-Bazan, 2016) but also disadvantages such as the risk of education devaluation, its effectiveness reduction and the deepening of the students and lecturers isolation (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016; Barnes & Noble College, 2017). In this case, it is necessary to work with the idea that it is not essential to robotize people but to humanize technology (El Guindi, 2020). That could be achieved by developing appropriate educational structures (Olivier, 2020), teacher training (Obana, 2020; Olivier, 2020) and, of course, by providing an internet connection (Obana, 2020). In the case of education, the humanization of technology can also happen through gender specificities, because the performance and motivation for education based on digital technologies vary according to gender (Chung & Chang, 2017).

The concepts of motivation and incentives are perceived as a whole by some authors (Armstrong & Taylor, 2014; Pandit, 2015), while others divide them (Horváthová *et al.*, 2015) according to the fact, whether their source is internal (motivation) or external (incentives). Motivation is based on Maslow's Hierarchy of Needs (Abdulrahman *et al.*, 2018) and is shaped by the values, interests, attitudes and habits acquired (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016). Besides that, there are significant cognitive differences between different forms of learning (Chung & Chang, 2017), which are reflected in academic performance (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016; Chung & Chang, 2017) and are based on both, the values, interests, attitudes and habits achieved (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016), and the psychic constructions such as self-concept, personality and emotional intelligence (Carvalho, 2016; Herrera, Buitrago & Cepero, 2017; Janošević & Petrović, 2019).

Achieving goals through performance orientation increases men's motivation for learning with the help of digital technologies (Chung & Chang, 2017). Women are rather motivated by effective design (Beg *et al.*, 2011), via the appropriate instructional guidance (Hsu, 2013) and the focus on their individual goals and their social interactions with people of

the same age (Chung & Chang, 2017). There are opinions that the differences in motivation between men and women are determined primarily by the gender stereotypes perception (Chestnut & Markman, 2018; Heyder, Weidinger, & Steinmayr, 2021). On the one hand, these views are denied by the research, according to which there are no gender differences in the average learning outcomes (Else-Quest *et al.*, 2010) or motivation (Azarnoosh & Birjandi, 2012; Akram & Ghani, 2013). On the other hand, other studies have shown systematic gender differences in motivation (Henry, 2011), as well as the impact of gender on learning outcomes (Gustavsen, 2018).

Pupils and students belonging to the Z generation are motivated to learn by direct involvement in educational activities, which must, however, be based on their own decision, not on the initiative of the teacher (Popova, 2017). This state can be achieved only by providing a personal experience with the issue (Pandit, 2015; Horváthová, Bláha, Čopík, 2016), which must be passed to Generation Z interactively and dynamically and in conjunction with practical applicability (Pandit, 2015), ideally through digital technologies (Popova, 2017; Andheska, Suparno, Dawud *et al.*, 2020). To achieve these necessities, it is recommended to combine digital technologies with direct teaching and implement the so-called student-centred approach, i.e. the method of teaching focused on the student and his/her involvement in the educational process (Popová, 2017; Andheska, Suparno, Dawud *et al.*, 2020). That corresponds to the statement that Generation Z likes education and even prefers to apply new knowledge in practice (Pandit, 2015), the acquisition of which is based on commitment, which is considered another characteristic of this generation (American Management Association, 2018).

Online education is also supported by the fact that the most efficient way to motivate Generation Z for education is a short, clearly formulated praise for a task fulfilled and then follow-up recommendations (Popova, 2017), which should not be difficult for digital technologies to generate. The basic principle is to constantly reassure Gen-Z of their knowledge, abilities, and skills (Andryakov, 2018), and thanks to this their self-confidence and trust increase, which is considered a foundation stone of the ability to motivate these individuals (American Management Association, 2018). Again, digital technologies are one of the ways to achieve this most efficient way of motivation, where it is possible to monitor the achievement of the study goals, especially in the game concept, which can trigger internal and external incentives at the same time (Faber, 2015).

1. GOALS OF THE PAPER

The aim of this article is to evaluate the motivation for the education of Generation Z representatives with an emphasis on the form of education in a crisis situation according to gender. The research in this article builds on the research that categorized Generation Z representatives according to the individual approach in times of the educational interaction crisis published in January 2021 (Cernikova & Snydrova, 2021).

2. RESEARCH SURVEY METHODOLOGY

The aim of this article is to evaluate the motivation and incentives for the education of Generation Z with emphasis on the form of education in a crisis situation considering their gender. In this article, logical methods of formal type were applied, which are standardly used in scientific research. The induction method was used to present the theoretical basis and formulate the research results.

The following research questions were formulated within the research:

- How has Generation Z's perception of motivation and incentives to education from the parents' side changed due to the year-long crisis of educational interaction?
- How has Generation Z's perception of motivation and incentives to education from the teachers' side changed due to the year-long crisis of educational interaction?
- How has Generation Z's perception of the importance of education changed due to the year-long crisis of educational interaction?
- How has Generation Z's approach to non-formal education changed due to the year-long crisis of educational interaction?
- How have Generation Z's preferences for online learning in comparison with the traditional way of education changed due to the year-long crisis of educational interaction?

The quantitative data was obtained using a questionnaire survey. The qualitative data was acquired by conducting semi-structured interviews. The data obtained from the questionnaire survey was then used to test the hypotheses using the Wilcoxon test. The synthesis method then combined the results of

the research and theoretical knowledge, thanks to which the recommendations and conclusions of this paper were formulated.

The following hypotheses were formulated within the research:

- The motivation and incentives for education from the parents' side did not change during the year-long crisis of educational interaction in Generation Z.
- The motivation and incentives for education from the teachers' side did not change during the year-long crisis of educational interaction in Generation Z.
- The perception of the importance of education did not change during the year-long crisis of educational interaction in Generation Z.
- The approach to non-formal education did not change during the year-long crisis of educational interaction in Generation Z.
- The preference for online learning in comparison with the traditional way of education did not change during the year-long crisis of educational interaction in Generation Z.

The research presented in this paper was divided into two parts according to the time periods. The first research part was carried out through data collection in June 2020. The data collection was carried out through a questionnaire survey, which addressed a sample ($n = 420$) of respondents who belong to Generation Z on the basis of their year of birth. These were primary school pupils ($n = 140$), secondary school students ($n = 140$) and university students ($n = 140$). These respondents came from Prague and the Central Bohemian, South Bohemian and Ústí nad Labem Regions. Schools were chosen randomly, and respondents were selected by stratified random sampling (year of birth). Only fully completed questionnaires were included in the statistical data processing ($n = 336$). The questionnaire was completed by women ($n = 168$) and men ($n = 168$). For legislative reasons, no other gender choice was included in the questionnaire. In the women category, there were primary school students ($n = 52$), secondary school students ($n = 61$) and university students ($n = 55$). In the category of men, primary school pupils ($n = 53$), secondary school pupils ($n = 67$) and university students ($n = 48$) answered.

The data collection for the second part of the research took place in March and April 2021, exactly one year after the issuance of an extraordinary measure by the Ministry of Health of the Czech Republic, which prohibited the personal presence of pupils and students at schools and school facilities. The research was conducted on a sample of respondents

(n = 420) who correspond to the profile of Generation Z according to their year of birth. These were primary school pupils (n = 140), secondary school students (n = 140) and university students (n = 140) from Prague and the Central Bohemian, South Bohemian and Ústí nad Labem Regions. In the second part, the same respondents as in June 2020 were addressed. Only completed questionnaires were included in the statistical data processing (n = 348). The questionnaire was completed by women (n = 150) and men (n = 186). As in the first part, other genders were not included in the questionnaire for legislative reasons. In the category of women, primary school pupils (n = 52), secondary school pupils (n = 52) and university students (n = 46) answered. In the men category, primary school students (n = 56), secondary school students (n = 70) and university students (n = 60) answered. In the second research part, all respondents were presented with the same questionnaire as in the first research part. Respondents who were not included in one of the research sections were excluded from the subsequent hypothesis testing (n = 12).

The questionnaire was divided into a research part and a characteristic part. The characteristic part consisted of four questions, three were closed and one was evaluated using a four-point Likert scale. The research part of the questionnaire was divided into three sections of questions, which dealt with the motivating / incentive-giving factors of the individual from the parents and the teachers' side, with the perceptions of the importance of education, the approach to the non-formal education and the preference for online classes in comparison with the traditional education. The research part of the questionnaire consisted of a total of nineteen questions evaluated using four-point Likert scales. The questionnaire was designed to guarantee the anonymity of the respondents if necessary. Subsequently, the questionnaire was delivered to each respondent in person. In the introduction, each respondent was acquainted with the purpose of the questionnaire. The age difference of the respondents was a maximum of 10 years. The questions in the questionnaire were short and unambiguous. In the analysis, respondents were divided according to their level of education (primary school, secondary school, university).

The Wilcoxon test then compared year-on-year differences in the perception of the parameters monitored, see hypotheses above. The calculated test criterion W was compared with the tabulated critical value for the respective number n and the selected 5% level of significance. If the calculated

test criterion W is lesser than the critical value tabulated the hypothesis is rejected. If the calculated test criterion W is greater than the critical value tabulated the hypothesis cannot be rejected, i.e. the values do not differ before and after the educational crisis at the 50% level of significance.

3. RESULTS

This article focuses on assessing the Generation Z representatives' motivation and incentives for education, with an emphasis on the forms of education in a crisis situation with respect to their gender. The analysis was conducted for the areas of motivation and incentives in the crisis of educational interaction, the perceived importance of education, the interest in further education, the influence of parents and teachers and online education. Each of these factors was analysed and then tested separately in relation to the motivation and incentives for gender-dependent education. The results of the testing are recorded in Table II. Table I summarizes the proportions of respondents whose answers were classified in favour of the factors analysed.

Table I: *Year-on-year comparison of percentages of positive answers to research questions by gender*

Factor analyzed	June 2020		March–April 2021	
	Men	Women	Men	Women
Motivation and stimulation in the crisis	20 %	30.4 %	20 %	36.7 %
Motivation and stimulation from the parents	47.5 %	43.4 %	40 %	55.1 %
Motivation and stimulation from the teachers	10 %	43.5 %	17.1 %	26.5 %
The importance of education	75 %	65.2 %	68.6 %	87.8 %
Further education	27.5 %	34.8 %	60 %	51 %
Preference for online education	47.5 %	69.6 %	51.4 %	57.1 %

Source: own calculation

In Table I, we can see that the level of motivation and incentives for education did not change at all for the male part of the respondents during the year-long educational crisis. However, the proportion of the components that shape their motivation changed. For men, motivation and incentives from parents decreased by 7.5 %, and the ones from teachers increased by 7.1 %. During the crisis of educational interaction, in the category of women, the motivation and incentives for education increased by 6.3 %, and the influence of parents also increased (by 11.7 %) but the influence of teachers decreased significantly (by 17 %). That is probably due to the higher participation of the parents in the formal education of their children, as some of them may have been present during the teaching. In addition, teachers had the opportunity to share the schoolwork and homework on the same electronic platform, which both the parents and the pupils/students had access to. Respondents justified their answers qualitatively and showed that it was up to the teachers how they worked and helped their pupils/students in such a situation, paradoxically on a more personal level than during the traditional full-time studies or the daily school attendance. And so it was with the parents. Men often referred to the lack of space and freedom from the part of their parents, who mostly also worked remotely, while women welcomed the situation.

According to Table I, in June 2020, up to 75 % of men and slightly fewer women (65.2 %) considered education important. That also changed during the year when educational institutions operated on the basis of the extraordinary measures of the Ministry of Health. The number of women who consider education important increased by 22.6 %, and the number of men decreased by 6.4 %, as shown in Table I. From the data in Table I, it is clear that while at the beginning of the educational interaction crisis, education was more important for men than for women from this generation, in the course of time, these attitudes reversed, and the differences widened. Some respondents justified their views during the research survey. Women often stated that education fulfilled them, or that they believed that education would allow them to respond to unexpected changes more flexibly. Thus, it is possible that women from Generation Z perceive education to be a support for their own independence or self-awareness, which are still one of the most discussed and researched topics also in developed countries. That confirms women's orientation towards their own goals that was detected (Chung and Chang, 2017). During the research, the men stated that they liked activities

other than those offered by formal education, especially physical work or building a certain position in video games.

The above-mentioned performance of activities other than those offered by the school education was definitely reflected in another factor analysed, namely in further education. Table I shows that in June 2020, only 27.5 % of male respondents were educated in areas other than those provided by the school education. For women, it was 34.8 %, as shown in Table I. Table I also shows that a year later, that figure rose to 60 % for men and 51 % for women. The reason for the higher difference in men is described above.

The small year-on-year difference in the preference for online education over offline education is confirmed by the above-mentioned findings about men's and women's representatives. As can be seen in Table I, in March and April 2021, 51.4 % of the male respondents preferred online learning, which was 3.9 % more than a year ago. On the one hand, that confirms the interest in other activities, but on the other hand, these respondents stated that it was difficult for them to concentrate on online education, for some of them precisely because of their interest in other activities, and some find this kind of education useless because they see the benefits of the daily school attendance more in other areas, such as social skills and the stress management. Some proponents of online education stated that it is much more natural and less stressful for them to demonstrate their knowledge online. This finding confirms the opinion that Generation Z is digitally oriented (Chung & Chang, 2017; Seemiller & Grace, 2017) and can perform better in this environment than in non-virtual reality (Chung & Chang, 2017). However, this research did not find out whether better results were obtained in a fair way or whether there was some kind of cheating in the online exams. The reasons why it is more natural and less stressful for Generation Z to demonstrate their knowledge through a digital platform could also be explored further, i.e. whether it is based on the general characteristics of the Z generation mentioned above or whether there are other factors influencing these feelings. Better results can reduce stress levels, and lower stress levels can affect better learning outcomes.

Table I also shows that for women, the preference for online education fell by 12.8 %, but it is still more preferred by women than men. Respondents cited insufficient social interaction, the fact that the interpretation of the subject or the schoolwork was too abstract, and a psychological burden at possible personal meetings as the reason for the low preference for online education. That again confirms the orientation of Generation Z to the virtual

world (Chung & Chang, 2017; Seemiller & Grace, 2017) and also, especially for women, the need for appropriate instructional guidance (Hsu, 2013), the focus on social ties (Chung & Chang, 2017) and then the usability of the theoretical knowledge in practice (Pandit, 2015; Horváthová, Bláha & Čopíková, 2016). Undoubtedly, these elements are still a weakness of online education in the Czech Republic at all levels (just because it was generally considered temporary), and, therefore, women are losing interest in this type of education. Interestingly, respondents often stated that they did not learn as much as in the group of their real peers (47,6 %). Owing to this result and the existence of more than half of respondents who prefer online education, further research could be used to decipher the elements that are likely to create a penchant for isolation and virtuality but at the same time enable them to learn better in reality.

Based on the percentage points changes shown in Table I, it is possible to sum up for the next part of the statistical data processing that, in the case of Generation Z, the motivation for education varies according to gender.

The following hypotheses were tested using the Wilcoxon test:

- $H1_0$ - The motivation and incentives for education from the parents' side did not change during the year-on-year crisis of educational interaction in Generation Z.
- $H2_0$ - The motivation and incentives for education from the teachers' side did not change during the year-on-year crisis of educational interaction in Generation Z.
- $H3_0$ - The perception of the importance of education did not change during the year-long crisis of educational interaction in Generation Z.
- $H4_0$ - The approach to non-formal education did not change during the year-long crisis of educational interaction in Generation Z.
- $H5_0$ - The preference for online teaching compared to the traditional way of education did not change during the year-long crisis of educational interaction in Generation Z.

With regard to statistical inference, a nonparametric test to evaluate the state before and after the educational crisis was applied to test the samples. Only those values of the test criterion W would be considered significant changes when its value would be higher than the critical value tabulated.

Table II: *Testing criteria; women*

	$H1_0$ W	$H2_0$ W	$H3_0$ W	$H4_0$ W	$H5_0$ W	α
A (n = 35)	54	32	-31	96	50	195
B (n = 52)	-59	63	40	-63	-60	473
C (n = 46)	34	13	35	-55	34	279

source: own calculation

The calculated test criteria W are entered in Table II for the category of women and in Table III for the category of men, where they are compared with the critical value tabulated α for the respective number of respondents n in individual categories (A = primary school, B = secondary school, C = university) and at a 5% level of significance selected.

From the comparison of the test criteria and the critical values in Table II, it is clear that because for all hypotheses in all categories, the absolute value of W is lesser than the value of α ; it is not possible to accept any null hypothesis. Table II shows that between 2020 and 2021, the Wilcoxon test did not find any statistically significant changes in women's motivation and incentives to education from the side of parents and teachers, as well as in the perceptions of the importance of education, the approach to the non-formal education, and there was no statistically significant change in the online teaching preferences. Although there were more significant percentage differences in the results in Table I, the Wilcoxon test did not evaluate them as statistically

Table III: *Testing criteria; men (source: own calculation)*

	$H1_0$ W	$H2_0$ W	$H3_0$ W	$H4_0$ W	$H5_0$ W	α
A (n = 53)	32	34	-30	-48	-49	208
B (n = 54)	-61	42	-48	-74	-55	557
C (n = 45)	45	28	19	49	-46	221

source: own calculation

significant at the 5% level of significance. Thus, in the category of women, the intervention only led to individual fluctuations in relation to the factors tested.

From the comparison of the test criteria and the critical values in Table III, it is clear that for all hypotheses in all categories, the absolute value of W is lesser than the value of α ; it is not possible to accept any null hypothesis. Table III shows that between 2020 and 2021, the Wilcoxon test did not find any statistically significant changes in the motivation and incentives for education from the side of parents and teachers, as well as in the perception of the importance of education, the approach to the non-formal education, and there was no statistically significant change in the online teaching preferences. According to Table I, men did not have as significant percentage points changes in attitudes as women, and it can be concluded that for formally educated men belonging to Generation Z, the impact of the intervention monitored on the examined factors has not been very significant so far.

Looking into the future, education could be conceivably individualized as much as possible using information technology. It would thus be possible to obtain experts in specific fields, as individuals belonging to the Generation Z category are able to pay maximum attention to their areas of interest (Dupont, 2015; Horváthová, Bláha & Čopíková, 2016; Seemiller & Grace, 2017). At present, however, this direction may seem like a utopia, as online education is still seen as a temporary or alternative solution, not as its reform.

4. DISCUSSION

Generation Z students (and not only them) were forced to switch to digital education by an extraordinary measure of the Ministry of Health of the Czech Republic from March 2020, which prohibited the personal presence of pupils and students at schools and school facilities (Ministry of Health of the Czech Republic, 2020). In connection with the Covid-19 pandemic, not only educational interaction was limited but also all personal contact. Generation Z students are told to be strong individualists (Horváthová, Bláha & Čopíková, 2016) who focus on their own, especially digital (virtual), world (Ng, Schweitzer, & Lyons, 2010; Berkup, 2014; Hitka, Rózsa, Potkány *et al.*, 2019), but they are aware of their responsibility for their own lives more than previous generations (The Annie E. Casey Foundation, 2016)

and have an excellent ability to adapt to changing conditions at the same time (Chung & Chang, 2017). The new situation could prove to be an ideal environment for the lives of individuals from Generation Z. And so digital education should not only attract them but also help them to achieve better results (Chung & Chang, 2017).

The following points can be deduced from the results:

- 1) No statistically significant change in relation to the factors tested was found, either for men or women (Table II, Table III).
- 2) The level of motivation and incentives for education did not change at all for the male part of the respondents during the year-long educational crisis, and it increased by 6.3 % for women (Table I). As this finding rejects the claim that men are more motivated to learn through digital technologies than women (Chung & Chang, 2017), it is necessary to focus on the way and means of digital learning.
- 3) Year-on-year, men's perception of the importance of education has decreased, while women's perception has increased (Table I).
- 4) The preference for online education increased year-on-year among men (Table 1). That corresponds to the need for dynamic teaching (Popova, 2017; Andheska *et al.*, 2020), which will be provided by digital technologies (Pandit, 2015; Popova, 2017; Andheska *et al.*, 2020).
- 5) For women, the preference for online teaching decreased by 12.8 %, but it is still more preferred by women than men (Table 1). The decrease in preference was due to insufficient social interaction, which is crucial for them (Chung & Chang, 2017), and due to the psychological burden of possible personal meetings, which again confirms the orientation of Generation Z to the virtual world (Ng *et al.*, 2010; Berkup, 2014; Chung & Chang, 2017; Seemiller & Grace, 2017; Hitka *et al.*, 2019).

The research results clearly show that the year-on-year impact of the crisis of educational interaction on the factors observed had a different effect on women and men of Generation Z. However, there were no statistically significant year-on-year differences for either of the genders.

As can be seen, the results of the analytical part support, to some extent, the conclusions about the attitudes, behaviour, opinions and approaches of Generation Z from the theoretical part, here in relation to the motivation and incentives for education in times of the educational interaction

crisis. The benefit of this article can be spotted in providing an overview of the perception of the motivation and incentives for education via its digitization, which can be useful not only for the pedagogical but also for the subsequent managerial practice. In managerial practice, it is possible to use the knowledge, especially that about the Generation Z approaches, in human resource strategic planning and other activities related to human resource management, such as the recruitment and selection of employees, their training and development in relation to the career management and the remuneration. In pedagogical practice, the knowledge from this article can be used to streamline the educational process, thanks to the optimization of motivational incentives.

The limiting factor of this article was low interest in participating in the research, precisely because of the pandemic situation that caused the transformation in education. In the future, the research could focus on the evaluation of the specific modifications that have emerged from the final recommendations, as well as on their impact on Generation Z's motivation and incentives for education. This research could then be particularly useful in involving these individuals in the work process and in carrying out activities that fall within the field of human resource management.

CONCLUSION

The epidemiological situation has significantly affected the current approach to education, which was based on the direct contact between the teacher and the student. As a result of the Covid-19 pandemic, personal contacts were forced to be restricted in the spring of 2020, and the national, and in effect the almost pan-European, transition of educational activities to the online space was forced. That unprecedented change in the way of education fundamentally affected the motivation and incentives of pupils and teachers. The article focuses on key factors, i.e. the motivation and incentives influencing the approach to the education of Generation Z members, categorized according to gender.

The aim of the article was to evaluate the motivation and incentives for the education of Generation Z members, i.e. the pupils and students, from the perspective of gender. It is known that there are significant cognitive differences between the genders in classical, frontal learning, which are reflected in their academic performance (Lawrin *et al.*, 2011; Horwath *et al.*,

2016; Chung & Chang, 2017). Based on the statistical evaluation of the study results, a high correlation between the gender of the respondent and the factors researched was proved (e.g. the importance of parents, teachers, the assessment of the importance of education, the online education preferences, etc.). The pupil/student is influenced by his/her motivation for learning in the case of online education, and previous surveys (Lawrin *et al.*, 2011; Horváthová *et al.*, 2016; Chung *et al.* 2017) proved such a correlation in the case of the traditional direct education. In further research, it would be interesting to monitor how Generation Z members deal with difficult life situations and to examine the degree of their stress tolerance and management from the point of view of gender.

Acknowledgements

This contribution is a follow-up on the University of Economics and Management.

REFERENCES

- Akram, M., & Ghani, M. (2013). Gender and Language Learning Motivation, *Academic Research International*, Vol. 4, No. 2, pp. 536–540.
- American Management Association. (2018) *Understanding the Characteristics and Motivations of Generation Z*, [Online], Available: <https://playbook.amanet.org/training-articles-characteristics-motivations-generation-z/> [20 March 2019].
- Andheska, H., Suparno, S., Dawud, D., & Suyitno, I. (2020) Writing Motivation and The Ability in Writing a Research Proposal of Generation Z Students Based on Cognitive Style, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, Vol. 8, No. 1, pp. 87–104. <http://doi.org/10.17478/jegys.651436>
- Andryakov, A. C. (2018). *What Keeps Generation Z Motivated at Workplace*, [online], Available: [Tips to Keep Generation Z Motivated at Workplace \(entrepreneur.com\)](https://entrepreneur.com), [20 March 2019].
- Armstrong M., & Taylor S. (2014). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice. 13th edition*, London: Kogan Page Limited 2014.
- Azarnoosh, M. & Birjandi, P. (2012) Junior High School Students L2 Motivational Self System: Any Gender Differences'. *World Applied Sciences Journal*, Vol. 20, No. 4, pp. 577–584.

- Barnes and Noble College (2017) *Getting to Know Gen Z* | Barnes and Noble College [online], Available: <https://www.bncollege.com/wp-content/uploads/2018/09/Gen-Z-Report.pdf> [23 March 2019].
- Becirovic, S. (2017). The Relationship between Gender, Motivation and Achievement in Learning English as a Foreign Language, *European Journal of Contemporary Education*, Vol. 6, No. 2, pp. 210–220. <http://doi.org/10.13187/ejced.2017.2.210>
- Berkup, S. B. (2014). Working with Generations X and Y in Generation Z Period, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 5, No. 19, pp. 218–229. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n19p218>
- Cahapay, M. B. (2020) Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, Vol. 4, No. 2, pp. 1–5. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>
- Carvalho, R. G. G. (2016) Gender Differences in Academic Achievement: The Mediating Role of Personality, *Personality and Individual Differences*, Vol. 94, pp. 54–58.: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.011>
- Cernikova, I., & Snyderova, A. (2020) Motivace a stimulece ke vzdělávání-kategorizace zástupců generace Z podle individuálního přístupu v době krize edukativní interakce, *Ekonomické Listy*, Vol. 11, No. 1–2, pp. 3–16.
- Chestnut, E. K., & Markman, E. M. (2018) Girls Are as Good as Boys at Math” Implies that Boys are Probably Better: A Study of Expressions of Gender Equality, *Cognitive Science*, Vol. 42, No. 7, pp. 2229–2249. <https://doi.org/10.1111/cogs.12637>
- Chrisler, J. C., & McCreary, D. R. (2010) *Handbook of Gender Research in Psychology*. New York: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- DeVaney, J., Shimshon, G., Rascoff, M., & Maggioncalda, J. (2020) *How Can Universities Adapt during Covid-19?*, [Online], Available: https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/how-can-universities-adapt-covid19_whitepaper.pdf [10 May 2021].
- Dupont, S. (2015). *Move Over Millennials, Here Comes Generation Z* [Online]. Available: <https://stephendupont.co/move-over-millennials-here-comes-generation-z/> [28 May 2020].
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010) Cross-national Patterns of Gender Differences in Mathematics: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Vol. 136, No.1, pp. 103–127. <https://doi.org/10.1037/a0018053>

- El Guindi, F. (2020). Reflections on Future Education: Ideas for a Model. *Cadmus*, Vol. 4, No. 2, pp. 273–281. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19798.80969>
- Faber, M. (2015). *Gamify Your Classroom: A Field to Game-based Learning*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Gustavsen, A. M. (2018). Gender Differences in Academic Achievement: A Matter of Contextual Classroom Influence. *International Journal of Research*, Vol. 8, No. 1, pp. 1–20. <http://doi.org/10.5861/ijrse.2018.2013>
- Henry, A (2011). Gender Differences in L2 Motivation: A Reassessment, in Davies, S., A., ed., *Gender gap: Causes. Experiences and Effects*, New York: Nova Science, pp. 81–102.
- Herrera, L., Buitrago, R. E., & Cepero, S. (2017). ‘Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. Location and Gender’, *Universitas Psychologica*, Vol. 1. 6, No. 3, pp. 165–174. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.eips>
- Heyder, A., Weidinger, A. F., & Steinmayr, R. (2021). Only a Burden for Females in Math? Gender and Domain Differences in the Relation Between Adolescents Fixed Mindsets and Motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 50, No. 9, pp. 177–188. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01345-4>
- Hitka, M., Rózsa, Z., Potkány, M., & Ližbetinová, L. (2019). Factors Forming Employee Motivation Influenced by Regional and Age-related Differences. *Journal of Business Economics and Management*, Vol. 20, No. 4, pp. 674–693. <https://doi.org/10.3846/jbem.2019.6586>
- Hsu, H. M. J. (2013). Gender Differences in Elementary School Students’ Game Design Preferences. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 3, No. 2, pp. 172. <https://doi.org/10.7763/IJIET.2013.V3.258>
- Horváthová, P., Bláha, J., & Čopíková, A. (2016). *Řízení lidských zdrojů*. Prague: Management Press.
- Hospodářské noviny (2020). *Evropa bojuje proti koronaviru. Některé země zavírají školy, Británie chce izolovat seniory* [Online]. Available: <https://zahranicni.ihned.cz/c1-66735550-evropa-bojuje-proti-koronaviru-nektere-zeme-zaviraji-skoly-britanie-chce-izolovat-seniory>. [28 May 2020].
- Chung, L. Y., & Chang, R. C. (2017). The Effect of Gender on Motivation and Student Achievement in Digital Game-based Learning: A Case Study of a Contented-based Classroom, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Vol. 13, No. 6, pp. 2309–2327. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01227a>

- Janošević, M., & Petrović, B. (2019). Effects of Personality Traits and Social Status on Academic Achievement: Gender Differences. *Psychology in the Schools*, Vol. 56, No. 4, pp. 497–509. <https://doi.org/10.1002/pits.22215>
- Kirchmayer, Z. , Fratričová. (2020). What Motivates Generation Z at Work?, Proceedings of the 31st IBIMA Conference on *Innovation Management and Education Excellence through Visión*, Milan, pp. 6019–6030.
- Liguori, E., & Winkler, C. (2020). From Offline to Online: Challenges and Opportunities for Entrepreneurship Education following the COVID-19 Pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, Vol. 3, No. 1, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1177/2515127420916738>
- Ministry of Public Health (2020). Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020.
- Mulenga, E. M., & Marban, J. M. (2020). Is COVID-19 the Gateway for Digital Learning in Mathematics Education? *Contemporary Educational Technology*, Vol. 12, No. 2, pp. 1–11. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>
- Naciri, A., Baba, M. A., Achbani, A., & Kharbach, A. (2020). Mobile Learning in Higher Education: Unavoidable Alternative during COVID-19. *Aquademia*, Vol. 4, No. 1, pp. 1–2. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8227>
- Ng, E. S. W., Schweitzer, L., & Lyons, S. T. (2010). New Generation, Great Expectations: A Field Study of the Millennial Generation. *Journal of Business and Psychology*, Vol. 25, No. 2, pp. 281–292. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9159-4>
- Obana, J. (2020). *Could Educational Technology be a 'Holy Grail' amid Covid-19 Crisis?* [Online]. Available: <https://www.manilatimes.net/2020/03/18/business/columnists-business/could-educational-technology-be-a-holy-grail-amid-covid-19-crisis/704202> [10 May 2021]
- Olivier, W. (2020). Education post-COVID-19: Customised Blended Learning is Urgently Needed [Online]. Available: <https://theconversation.com/education-post-covid-19-customised-blended-learning-is-urgently-needed-138647> [5 Oct 2021]
- Ostańkiewicz-Bazan, H. (2016). *Future Education* [Online]. Available: https://www.researchgate.net/publication/299280693_Future_Education [5 Oct 2021].
- Pandit, V. (2015). *We are Generation Z: How Identity, Attitudes, and Perspectives are Shaping our Future*. USA: BookBaby.
- Petranová, D., Hossová, M. & Velický, P. (2017). Current Development Trends of Media Literacy in European Union Countries. *Communication Today*, Vol. 8, No. 1, pp. 52.

- Popova, S. (2017). Teaching Generation Z: Methodological Problems and Their Possible Solutions. *Training, Language and Culture*, Vol. 1, No. 4, pp. 28–46. <https://doi.org/10.29366/2017tlc.1.4.2>
- Royal Oxford Academy (2018). *7 Unique Characteristics of Generation Z* [Online]. Available: <https://www.oxford-royale.com/articles/7-unique-characteristics-generation-z/> [2 June 2019].
- Scott, R. (2016). *Get Ready For Generation Z* [Online]. Available: <https://www.forbes.com/sites/causeintegration/2016/11/28/get-ready-for-generation-z/#28882f392204> [12 Nov 2018].
- Seemiller, C., & Grace, M. (2017). 'Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students'. *About Campus*, Vol. 22, No. 3, pp. 21–26. <https://doi.org/10.1002/abc.21293>
- Sintema, E. J. (2020a). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Vol. 16, No. 7, pp. 1–6. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Sintema, E. J. (2020b). E-Learning and Smart Revision Portal for Zambian Primary and Secondary School Learners: A Digitalized Virtual Classroom in the COVID-19 Era and beyond. *Aquademia*, Vol. 4, No. 2, pp. 1–2. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8253>
- Stillman, D., & Stillman, J. (2017). *Gen Z: How the Next Generation Is Transforming the Workplace*. New York: Collins. ISBN: 978-00-624-7545-9.
- The Annie E. Casey (2016). *Generation Z Breaks Records in Education and Health Despite Growing Economic Instability of Their Families* [Online]. Available: <https://www.prnewswire.com/news-releases/generation-z-breaks-records-in-education-and-health-despite-growing-economic-instability-of-their-families-300287848.html> [18 Nov 2018].
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, Vol. 5, No. 4, pp. 1–5. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and Social Interest. *The Journal of Individual Psychology*, Vol. 71, No. 2, pp. 103–113. <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0021>.
- UNESCO. (2020). *Global Monitoring of Learners Affected by School Closures Caused by Covid-19* [Online]. Available: https://twitter.com/UNESCO/status/1235302315575455745?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1235302315575455745%7Ctwgr%5E&ref

_url=https%3A%2F%2Fwww.irozhlas.cz%2Fzpravy-svet%2Fkoronavirus-unesco-preventivni-opatreni-uzavrene-skoly_2003051254_sot [28 May 2020]

Voyer, D., Voyer, S. D. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Vol. 140, No. 4, pp. 1174. <https://doi.org/10.1037/a0036620>

White, S. (2015). *The Generation Z Effect* [Online]. Available: <https://www.theglobeandmail.com/news/national/education/canadian-university-report/the-genz-effect/article26898388/> [12 Nov 2018]

Kontakt

Ing. Iveta Černíková, MSc.: iveta.cernikova@infovsem.cz

PhDr. Ivana Šnýdrová, CSC.: ivana.snydrova@vsem.cz

<https://doi.org/10.11118/lifele20231301007>



SEMILONGITUDINÁLNÍ VÝZKUM ZMĚN V MOTIVACI SENIORŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCI UNIVERZIT TŘETÍHO VĚKU

Jiří Škoda¹, Pavel Doulík¹, Sandra Kykalová¹

¹Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

Podáno: 3. 5. 2023, Přijato: 1. 6. 2023

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20231301031>

To cite this article: ŠKODA JIŘÍ, DOULÍK PAVEL, KYKALOVÁ SANDRA. 2023. Semilongitudinální výzkum změn v motivaci seniorů ke vzdělávání v rámci univerzit třetího věku. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 13 (1): 31–50.

Abstrakt

Článek se zaměřuje na porovnání rozdílů ve výsledcích výzkumných šetření realizovaných v letech 2011 a 2021, která byla zaměřena na analýzu různých aspektů souvisejících se zájmovým vzděláváním seniorů na univerzitě třetího věku (U3V). Obě studie se soustředily na motivaci ke studiu, preferované formy a metody vzdělávání a dále na obsahové zaměření jednotlivých kurzů realizovaných v rámci U3V na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Výzkumu v roce 2011 se zúčastnilo N = 154 respondentů, v roce 2021 N = 70 respondentů (tento nižší počet byl způsoben restrikcemi a omezením výuky v rámci U3V souvisejícím s pandemií covidu-19). Výsledky ukazují poměrně značné rozdíly zejména v preferenci metod výuky (např. výrazný nárůst preference e-learningu), dále rozdíly v obsahovém zaměření kurzů (např.

nárůst preference kurzů zaměřených na cizí jazyky). Změny nastaly také v oblasti motivace účastníků vzdělávání v rámci U3V, což se projevilo zejména v posílení sociálních aspektů výuky.

Klíčová slova: U3V, blended learning, motivace, vyučovací metody, formy výuky

SEMILONGITUDINAL RESEARCH ON CHANGES IN SENIORS' MOTIVATION FOR EDUCATION IN THE CONTEXT OF THIRD AGE UNIVERSITIES

Abstract

The article focuses on the comparison of differences in the results of research surveys conducted in 2011 and 2021, which were aimed at the analysis of various aspects related to the interest-related education of seniors at universities of the third age (U3A). Both studies focused on motivation to study, preferred forms and methods of education and the content of individual courses implemented within the U3A at the J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem. In 2011 N = 154 respondents took part in the survey, in 2021 N = 70 respondents (this lower number was due to restrictions and limitations of U3A education related to the covid-19 pandemic). The results show quite significant differences, particularly in the preference for teaching methods (e.g. a significant increase in preference for e-learning) and differences in the content of courses (e.g. an increase in preference for courses focusing on foreign languages). There has also been a change in the motivation of U3A learners, which has been particularly evident in the strengthening of the social aspects of learning.

Keywords: universities of the third age, blended learning, motivation, teaching methods, educational forms

1. ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ PROBLEMATIKY

V této části textu se budeme věnovat nejprve vymezení specifík motivace seniorů ke vzdělávání, dále pak institucionálnímu zabezpečení zájmového vzdělávání v seniorském věku a vlivu tohoto vzdělávání na kvalitu života seniorů.

Motivace je vymezována především jako příčina určitého chování jedince, jež vede k určitému, většinou naprosto konkrétnímu cíli. A právě na této motivaci záleží, zdali bude tohoto cíle dosaženo, anebo se jedinec jeho dosažení vzdá. „Specifikum edukace v období stáří tkví především v tom, že na seniory není vyvíjen tlak na získání kvalifikace ani na její zvyšování. Vnější motivace je tudíž v případě vzdělávání seniorů jen minimální. Na významu tak naopak nabývá spíše vnitřní motivace, která vychází z vlastních pohnutek daného jedince“ (Špatenková & Smejkalová, 2015, s. 72). Jak uvádějí např. Merriam (2001) nebo Boulton-Lewis & Buys (2015), hlavními motivy seniorů ke vzdělávání jsou především udržení psychické a sociální aktivity, touha po sociální integraci nebo kontaktech, snížení pocitu osamění či nepotřebnosti, zvládnání tělesných, psychických i sociálních změn, naplnění osobních zájmů nebo často také uskutečnění toho, co dříve nestihli. Motivace ke vzdělávání je proto ovlivněna i předchozími zkušenostmi a zájmy.

Motivací seniorů ke studiu na univerzitách třetího věku (a to jakéhokoli druhu) se zabývalo mnoho výzkumných prací. Například podle Ondrákové, jež srovnávala názory v rozličných odborných publikacích, jsou nejčastějšími motivy touha prohloubit či doplnit si vědomosti, ale také potřeba již uvedeného sociálního kontaktu, dále potřeba aktivity nebo nějaké smysluplné činnosti anebo potřeba kompenzace na sobě pocítovaných nedostatků (Ondráková, 2012). Autoři Geng & Jin (2022) uvádějí jako efekty studia na U3V také zmírnění úzkosti a depresivity seniorů. Je vhodné také zmínit, že pokud senioři ještě stále pracují, mohou využívat vědomosti či dovednosti získané v rámci neformálního vzdělávání rovněž na trhu práce. To ukazují i výsledky této výzkumné studie, kdy se projevuje nárůst preference kurzů zaměřených na ICT a cizí jazyky. Po těchto kompetencích je vysoká poptávka na trhu práce. Senioři, kteří tyto kompetence v rámci U3V získají, tak mají větší šanci se prosadit na trhu práce, přestože tato věková skupina je z hlediska nezaměstnanosti nejvíce ohrožená.

Neformální (zájmové) vzdělávání zaměřené na seniory je uskutečňováno v České republice ve různých typech institucí. Jedná se např. o kluby

aktivního stáří, akademie třetího věku, seniorské kluby, univerzity volného času, senior gymnázia a univerzity třetího věku. Hlavními zásadami U3V jsou otevřenost přihlášek (většinou je limitující věk minimálně 50–55 let), vzdělání se poskytuje za úplatu, kurzy trvají od jednoho do šesti semestrů, většinou je požadováno úplné středoškolské vzdělání, absolvent získává osvědčení o absolvování kurzu, nikoli vysokoškolský diplom. Cílem kurzů Univerzity třetího věku je poskytnout seniorům možnost, aby se kvalifikovaně a na univerzitní úrovni mohli systematicky seznamovat s nejnovějšími poznatky v oblasti vědy, historie, politiky, kultury apod. Pořádání U3V je současně projevem péče o neustálý duchovní rozvoj občanů poproduktivního věku, kterým se takto nejen rozšiřují jejich znalosti, ale především se tím stimuluje jejich zájem o současné dění, praktické využívání získaných vědomostí a o stálý aktivní přístup k životu. U3V tím přispívá k získání a udržení pocitu užitečnosti a satisfakce a prohlubuje vědomí odpovědnosti za vlastní stáří. Účastníci U3V mají statut posluchače vysoké školy, nejsou studenty ve smyslu zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Podle Vetešky (2016) je nabídka dalšího vzdělávání seniorů zaměřena zejména na rozšiřování znalostí z různých vědních a uměleckých oblastí, ale též na možnost seberealizace v oblasti kultury, společenských a přírodních oborů, vědy a techniky. Hlavním cílem těchto kurzů je poskytnout seniorům především možnost, jak se kvalifikovaně a současně na univerzitní úrovni systematicky seznamovat s nejnovějšími poznatky v různých oblastech lidské činnosti. Ke studiu na U3V se zároveň mohou přihlásit i lidé, kteří nikdy žádnou vysokou školu nestudovali, a chtějí si tak doplnit či rozšířit své vzdělání, získat kompetence aktuálně žádané na trhu práce. Vzdělávání seniorů v rámci kurzů U3V má rovněž výrazný socializační dopad, protože slouží jakožto smysluplná náplň volného času seniorů, přičemž je motivuje k další aktivitě. Lidé toužící nejen po dalším vzdělávání a sebezdokonalování se tak prostřednictvím nejrozličnějších kurzů setkávají se svými vrstevníky, s nimiž mohou dále sdílet své nové zkušenosti, poznatky a další zážitky (Macháčová, Holmerová *et al.*, 2019). V současné době nabízí kurzy U3V minimálně 47 fakult (z 23 vysokých škol), které poskytují více než 1 400 specializovaných kurzů s přibližně 50 000 posluchači (Asociace univerzit třetího věku, 2022 není v lit., je tam jen výroční zpráva 2020). V posledních letech, s rozvojem moderních technologií a také kvůli restrikcím spojeným s pandemií covidu-19, se rozvíjí platforma virtuálních univerzit třetího věku (v současné době jde zejména o Českou zemědělskou univerzitu a Ostravskou univerzitu).

Aktivní zapojení seniorů do vzdělávacích aktivit U3V významně ovlivňuje kvalitu jejich života (Sahin, Kocakoc, Arayici *et al.*, 2023). Lze konstatovat, že senioři, kteří se věnují vzdělávání, si zároveň více váží sebe sama. Cítí větší jistotu, užitečnost a vnímají sebe sama především pozitivně. Dokážou lépe své chování kontrolovat, jednájí s rozmyslem a vyjadřují méně averze (Šimíčková-Čížková *et al.*, 2008). Bylo rovněž zjištěno, že populace seniorů přichází daleko více než generace mladší též o kvalitní sociální vztahy. Hlavním důvodem je odchod do důchodu a tím i ztráta přirozených příležitostí stýkat se s lidmi, což vede k pocitu osamělosti. Příčinou bývá ale také již zmíněná zhoršená kvalita zdraví nebo nedostatek finančních prostředků, což způsobuje zhoršení objektivní kvality života i jejího subjektivního vnímání (Sýkorová & Chytil, 2004). Australská studie (Swindell & Thompson, 1995) zjistila, že zatímco dospělý člověk stráví v průměru jen tři hodiny denně sám, u muže nad 65 let je to dvanáct hodin – tedy asi 83 % jejich současného bdělého stavu (u žen asi o 5 % méně). To ostatně potvrzují i další výzkumné studie, např. Maćkiewicz & Wnęk-Gozdek (2019), Szcześniak, Bielecka, Madej *et al.* (2020) a Dvořáčková (2012). Vzdělávání tedy nabízí setkávání se s lidmi blízkého věku s podobnou skladbou volného času, což může samotou částečně kompenzovat. V současné době je vzdělávání považováno za součást zdravého životního stylu podobně jako zdravé stravování či pohyb.

2. METODOLOGIE VÝZKUMNÉ STUDIE

Cílem prezentovaného výzkumu je porovnání získaných dat o nabízených vzdělávacích kurzech U3V na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a následně dalších souvisejících aspektů této problematiky. Výzkumná studie je založena na semilongitudální komparaci přístupu seniorů k U3V v letech 2011 a 2021.

Prezentované výzkumné otázky a hypotézy vycházejí z teoretických předpokladů, že ve zkoumaném období (2011 až 2021) dochází ve vybraných oblastech týkajících se kurzů U3V k významným změnám. Tyto změny vycházejí z aktuální společenské situace, technologického rozvoje, nových poznatků, do organizace kurzů U3V významně zasáhla i pandemie onemocnění covid-19. Navíc se U3V dostává stále více do povědomí veřejnosti a tím také stoupá zájem o tento typ vzdělávání, což dokumentuje i narůstající počet účastníků (za posledních deset let došlo téměř k zdvojnásobení počtu účastníků U3V).

Formulován byl výzkumný problém, který je relační: Jaký je vztah mezi přístupem seniorů ke vzdělávání v rámci U3V a rozvojem inovativních prvků ve vzdělávání v souvislosti s pandemií covid-19?

Stanovený výzkumný problém dále operacionalizován do výzkumných otázek, které jsou formulovány takto:

- 1) K jakým změnám v motivaci seniorů ke vzdělávání v rámci U3V dochází mezi lety 2011 a 2021?
- 2) K jakým změnám v preferenci organizačních forem vzdělávání v rámci U3V dochází mezi lety 2011 a 2021?
- 3) K jakým změnám v preferenci obsahového zaměření kurzů U3V dochází mezi lety 2011 a 2021?
- 4) K jakým změnám v preferenci vyučovacích metod vzdělávání v rámci U3V dochází mezi lety 2011 a 2021?

Na základě výše uvedených výzkumných otázek byly následně formulovány i čtyři hypotézy (jsou formulovány jako hypotézy nulové, které budou ověřovány pro jednotlivé sledované aspekty přístupu seniorů ke vzdělávání v rámci U3V):

- 1) Preference motivačních faktorů seniorů ke vzdělávání v rámci U3V se neliší v letech 2011 a 2021.
- 2) Preference organizačních forem vzdělávání v rámci U3V se neliší v letech 2011 a 2021.
- 3) Preference obsahového zaměření kurzů U3V se neliší v letech 2011 a 2021.
- 4) Preference vyučovacích metod vzdělávání v rámci U3V se neliší v letech 2011 a 2021.

Ke každé hypotéze se vztahuje vždy několik dotazníkových položek, přičemž každá z položek byla vyhodnocena samostatně, a nelze tudíž hypotézu verifikovat či falzifikovat jako celek, ale pouze v jednotlivých položkách. Získané výsledky byly posuzovány jednak statistickou významností podle velikosti pozorované hladiny významnosti (P) a dále pak podle věcné významnosti (Cohenovo d). Veškeré analýzy byly prováděny na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a testové hodnoty jsou uvedeny v jednotlivých tabulkách. Tam, kde se jeví statisticky významný rozdíl (P menší než 0,5), jsou diskutovány možné příčiny.

Pro potřeby ověřování výše uvedených hypotéz byly použity prostředky kvantitativního výzkumu s využitím metody dotazníkového šetření. Dotazník

byl konstruován na principu Likertových škál, kde respondenti vyjadřovali míru souhlasu s uvedenými tvrzeními na pětibodové škále. Vytvořený výzkumný nástroj byl pak v rámci předvýzkumu optimalizován na vybraném vzorku 8 seniorů, zejména s ohledem na srozumitelnost a pochopitelnost jednotlivých položek. Následně byl dotazník administrován prostřednictvím referentek studijního oddělení rektorátu UJEP přímo konkrétním účastníkům kurzů U3V. V roce 2011 vyplnilo dotazník celkem 154 respondentů, v roce 2021 pak, zejména kvůli pandemii onemocnění covid-19, 70 účastníků U3V na UJEP v Ústí nad Labem (jednalo se tedy o záměrný výběr výzkumného souboru). V obou sledovaných letech (2011 a 2021) byla použita stejná verze dotazníku.

K následnému zpracování dotazníkových dat byl využit statistický software Statgraphics Centurion XVI. Vzhledem k faktu, že získaná data neměla normální rozdělení (testováno Shapiro-Wilkovým testem), použili jsme k dalšímu zpracování dat chí-kvadrát test nezávislosti. Pro analýzu konkrétních odpovědí respondentů byla dále využita analýza normalizovaných reziduí.

3. VÝSLEDKY A DISKUSE

Výsledky semilongitudinálního šetření jsou prezentovány dle jednotlivých aspektů, které se týkají vzdělávání seniorů v rámci kurzů U3V na UJEP v Ústí nad Labem v letech 2011 a 2021.

Nejprve je analyzována motivace respondentů k účasti na vzdělávacích aktivitách. Porovnání výsledků ve sledovaných letech ukazuje pro jednotlivé motivátory tabulka I.

Pokud jde o první ze sledovaných motivátorů (výrok „Chci se dále vzdělávat a získat nové poznatky a informace z neznámého oboru“), dochází mezi lety 2011 a 2021 ke statisticky významnému poklesu míry souhlasu s uvedeným výrokiem. Naopak se zároveň zvyšuje volba odpovědi „nevím“, která ukazuje na vyšší míru nerozhodnosti respondentů. Tento výsledek ukazuje, že respondenti zřejmě preferují takové kurzy, které se nevztahují k neznámému oboru, ale naopak rozvíjejí již získané kompetence nebo kompetence, jež chtějí senioři cíleně rozvíjet (např. ICT, cizí jazyky).

Tuto interpretaci potvrzuje i analýza druhého motivátoru (výrok „Chci si udržet a prohlubovat vědomosti v oblasti mé profese, zájmů“), kde pozorujeme statisticky významný pokles nesouhlasných reakcí na tento výrok.

Tabulka I: *Hlavní důvody studia na U3V v roce 2011 a 2021*

Důvod studia	Testové kritérium χ^2	P	Cohenovo d
Chci se dál vzdělávat a získat nové poznatky a informace z neznámého oboru	17,056	0,002	0,574
Chci si udržet a prohlubovat vědomosti v oblasti své profese, zájmů	10,085	0,039	0,434
Chci si vynahradiť nemožnosť studovať v minulosti	41,306	0	0,951
Chci smysluplně využít svůj volný čas	3,806	0,433	0,263
Studium pro mě znamená jistou společenskou nebo osobní prestiž	16,929	0,002	0,572
Až teď mám dostatek času pro studium	15,858	0,003	0,552
Jde mi o získání certifikátu	8,707	0,069	0,402
Chci trávit čas s lidmi, získávat nové přátele	3,553	0,469	0,254
Chci se lépe orientovat v dnešní době a lépe jí porozumět	4,859	0,302	0,298

Třetí analyzovaný motivátor reprezentuje výrok „Chci si vynahradiť nemožnosť studovať v minulosti“. U tohoto motivátoru sledujeme statisticky významný nárůst kladných reakcí a zároveň významný pokles záporných reakcí. Důvodů nemožnosti studia v minulosti může být celá řada, např. vliv rodiny preferující jiné profesní cíle, neodpovídající prospěch umožňující řádné vysokoškolské studium, nízké ambice, založení vlastní rodiny a případně též politické důvody (situace v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století). Příčinou může být i tzv. odložená poptávka po vzdělávání, kdy současná dynamicky se rozvíjející společnost klade na jedince nové nároky, což vyvolává potřebu se dozdělat v progresivních oblastech. Katalyzátorem mohla být i situace v období pandemie onemocnění covid-19, kdy došlo např. k novým výzvám v oblasti využívání komunikačních technologií, jakými jsou on-line platformy (Skype, Teams, Google Meet apod., srov. Perdana & Mokhtar, 2022).

Dalším analyzovaným motivátorem bylo smysluplné využití volného času. Zde nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi lety 2011 a 2021. Domníváme se, že tento důvod je stabilní a je úzce propojen se snahou udržet si i v pokročilém věku aktivní přístup k životu a neztrácet čas pasivitou.

Výrok „Studium pro mě znamená jistou společenskou nebo osobní prestiž“ reprezentoval další z motivátorů. Zde došlo v roce 2021 ke statisticky významnému poklesu nesouhlasných odpovědí s tímto výrokem. Vzdělání získané na vysoké škole, ať již ve formě vysokoškolského diplomu, osvědčení nebo certifikátu, má v České republice stále vysoce prestižní význam. Hovoří se o vzdělanostní společnosti, celoživotním učení, mozkově místo montovny, smart společnosti (Iannuzzi, 2019), umělé inteligenci (*artificial intelligence*) apod., což působí i na lidi ve starším věku, kteří nechtějí zaostávat a chtějí rozvíjet i v moderních trendech. Získání vysokoškolského osvědčení z takto orientovaných kurzů má nejen osobní, ale i společenskou prestiž, která u seniorů může zvýšit kvalitu jejich života.

Dalším motivátorem byl dostatek času pro vzdělávání v rámci U3V. Výsledky ukazují, že tento faktor nehraje významnou roli, došlo ke statisticky významnému poklesu pouze u nesouhlasných odpovědí. Z toho plyne, že pokud senioři zájem o další vzdělávání mají, dostatečný časový prostor si vytvoří.

Poslední tři zkoumané motivátory nevykazují statisticky významný rozdíl mezi lety 2011 a 2021. Jedná se však o stabilní a významné motivátory, které přispívají k dlouhodobě vysoké účasti seniorů na vzdělávání v rámci U3V. Jde o výroky: „Jde mi o získání certifikátu“, „Chci trávit čas s lidmi, získávat nové přátele“ a „Chci se lépe orientovat v dnešní době a lépe jí porozumět“. Zejména zmiňovaný sociální aspekt se ukazuje jako jeden z nejméně významných motivátorů (srov. např. Mühlpachr, 2001; Löfgren, Larsson, Issakson *et al.*, 2022; Larsson, Larsson-Lund, & Nilsson, 2013). Potřeba sociálních kontaktů je pro seniory, a zvláště pro ty, kteří žijí sami, velice výrazná a U3V vytváří poměrně snadně dostupnou platformu pro její naplňování. Domníváme se, že tyto poměrně vyrovnané výsledky komparace se odrážejí např. účastí v kurzech zaměřených na práci s moderními médii (IT, mobilní telefony, on-line platformy atd.).

Další oblastí, kterými se zde prezentovaný výzkum zabýval, byla obsahová rámcová náplň kurzů U3V. Porovnání výsledků mezi lety 2011 a 2021 ukazuje tabulka II.

Tabulka II: *Preference obsahového zaměření kurzů U3V v roce 2011 a 2021*

Obsahové zaměření kurzů	Testové kritérium χ^2	P	Cohenovo <i>d</i>
Poznatky z klasických vědních oborů	6,842	0,145	0,355
Problémy a změny spojené se seniorským věkem	12,368	0,015	0,484
Informace z různých vědních oborů (bez zaměření na jeden konkrétní vědní obor)	4,356	0,359	0,282
Aktuální otázky současné společnosti	15,936	0,003	0,553
Specializace celé U3V pouze na určitý okruh témat (např. životní prostředí)	9,241	0,055	0,415

Poznatky z klasických vědních oborů (filozofie, historie, matematika apod.) patří k dlouhodobě stabilním tématům kurzů U3V. Souhlasné stanovisko s touto obsahovou náplní v roce 2011 vyjádřilo 58,4 % a v roce 2021 již dokonce 66,8 % respondentů. Naopak nesouhlasné stanovisko vyjádřilo v roce 2011 jen 10 % respondentů, v roce 2021 pak 13 %. Zaměření kurzů na klasické vědní obory vychází z faktu, že poskytovatelem kurzů jsou univerzity, které se na pěstování klasických vědních oborů soustředí, což se následně odráží i v nabídce poskytovaných kurzů U3V.

Poněkud překvapivým zjištěním bylo, že mezi lety 2011 a 2021 statisticky významně poklesl zájem o témata související se stářím. To mohlo být způsobeno tím, že v období covidové pandemie se více akcentovala témata týkající se moderních informačních technologií a senioři se více zaměřovali na získání kompetencí v těchto oblastech. Přitom v roce 2021 se zvýšil průměrný věk respondentů (66,2 let, v roce 2011 64,7 let), přesto se zájem o témata související se stářím snížil. Dalším důvodem může být také narůstající vzdělanostní a kompetenční úroveň účastníků, převažující ateistické tendence ve společnosti aj. (viz např. Špatenková & Smejkalová, 2015; Formosa, 2021).

Z výsledků výzkumného šetření se v obou sledovaných obdobích ukazují jako nejžádanější kurzy přinášející informace z různých vědních oborů. Senioři se tak nechtějí zaměřovat pouze na jeden vybraný obor, ale jde jim o vysokou variabilitu nabízených oblastí lidského poznání. To potvrzují

i zjištěné hodnoty – v roce 2011 s tímto souhlasilo 69 %, v roce 2021 78,6 % respondentů.

Statisticky výrazný nárůst mezi sledovanými lety vykazalo zaměření kurzů U3V na aktuální témata současné společnosti. Zájem seniorů o tato témata potvrzuje i výzkum Lipkové, Římanové, Jarolímkové *et al.* (2017). Nárůst zájmu o aktuální témata je zřejmě způsoben tím, že se výrazně zvyšuje turbulence dění ve společnosti, ve které rezonují taková témata, jako jsou např. migrace, Green Deal, pandemie onemocnění covid-19 a její ekonomické dopady, narůstající inkluзивita společnosti (Qvortrup & Qvortrup, 2018) a další. Jiné výzkumy ukazují zájem seniorů o témata související se zdravým životním stylem, výživou, well-beingem (srov. Orte, March, & Vives, 2007). Polští autoři Pruszynski, Putz & Cianciara (2020) však upozorňují na zajímavou skutečnost, a sice výraznou feminizaci účastníků U3V. To potvrzují i data z realizovaného výzkumu, kdy v roce 2011 tvořily ženy 83 % a v roce 2021 77 %. Z tohoto důvodu mohou být vzdělávací programy a další aktivity nabízené studentům U3V vybírány především podle ženských zájmů, čímž se zapojení mužů snižuje na minimum.

Zájem respondentů o široké spektrum témat se projevuje i tím, že v obou sledovaných letech preferují pestrou obsahovou náplň kurzů a není příliš velký zájem o úzce specializovaná témata. Záporný postoj k takto koncipovaným kurzům v roce 2011 vyjádřilo 45 % respondentů, v roce 2021 pak 57 %. Přestože je statistická významnost na hranici relevance, věcná významnost ukazuje střední sílu účinku, tedy že rozdíl není zcela zanedbatelný, a při koncipování kurzů U3V by se tomuto faktu měla věnovat náležitá pozornost.

Další oblastí, kterou jsme se v rámci výzkumného šetření zabývali, byla organizace kurzů U3V z hlediska použitých typů forem. Přehled organizačních forem zachycuje tabulka III.

Celkově lze konstatovat, že dochází k velmi výrazným posunům v preferenci organizačních forem kurzů U3V. To potvrzuje statistická významnost téměř u všech zkoumaných forem a také vysoké hodnoty věcné významnosti. K nejvýraznějšímu posunu došlo v preferenci e-learningu. Tuto skutečnost si můžeme vysvětlit tím, že v průběhu deseti let došlo k posunu IT gramotnosti nejen z hlediska mladší a střední generace, ale je zřejmé, že ani senioři v tomto nezůstali zcela stranou a že i u této generace dochází ke zvyšování úrovně IT kompetencí (srov. např. Zadražilová & Vizváry, 2022). Nelze též opomenout, že výsledky šetření 2021 značně ovlivnila covidová pandemie – v souvislosti s ní se velká část seniorů ocitla v izolaci (povinné

Tabulka III: *Preference organizačních forem studia na U3V v roce 2011 a 2021*

Organizační forma studia	Testové kritérium χ^2	P	Cohenovo <i>d</i>
E-learning	35,781	0	0,872
Krátkodobé prezenční kurzy	23,983	0	0,693
Jednorázové přednášky	51,923	0	1,099
Exkurze	26,455	0	0,732
Dlouhodobé kurzy	31,478	0	0,808
Semestrální kurzy	4,956	0,292	0,301

i dobrovolné) a elektronické technologie umožňovaly jediný kontakt s blízkými. Navíc vysoké školy část svých kurzů U3V převedly dočasně do e-learningové podoby (Maatuk, Elberkawi, Aljawarneh *et al.*, 2022; Aboagaye, Yawson, & Appiah, 2021). Na druhou stranu je třeba poukázat, že tato forma kurzů v dostatečné míře neumožňuje rozvoj sociálních kontaktů mezi seniory, které jsou výrazně preferovány jako motivační faktor k účasti na vzdělávání v rámci U3V.

Dalším sledovaným trendem je zvyšující se preference spíše krátkodobých kurzů oproti kurzům dlouhodobým (semestrálním). To lze vysvětlit tím, že v roce 2021 platila výrazná restriktivní opatření v souvislosti s pandemií a senioři chtěli mít jistotu, že se jim podaří kurz dokončit a získat certifikát. Zajímavým faktem také je, že došlo k nárůstu preference exkurzí, ačkoli právě v roce 2021 byly tyto aktivity do značné míry omezeny. Stejně jako senioři preferují variabilitu nabízených témat, pozitivně přijímají i pestrost nabídky organizačních forem kurzů, neboť se ukazuje, že ani jedna z forem není výrazně odmítána.

Vedle organizačních forem byly zkoumány také preference v oblasti vyučovacích metod, které se používají v rámci kurzů U3V. Změny v preferencích metody zachycuje tabulka IV.

Preferované vyučovací metody se ukazují ve sledovaném období jako relativně stabilní faktor. Pokud dochází ke změnám, pak jejich statistická významnost není příliš velká. Přesto lze vysledovat určitý trend, kterým

Tabulka IV: *Preference vyučovacích metod na kurzech U3V v roce 2011 a 2021*

Vyučovací metody	Testové kritérium χ^2	P	Cohenovo d
Samostudium podle metodických materiálů	3,197	0,525	0,241
Přednáška lektora	9,968	0,041	0,432
Diskuse nad tématem s vyučujícími a dalšími účastníky kurzu	10,062	0,039	0,434
Praktické činnosti (např. výtvarné činnosti, fotografie apod.)	6,115	0,292	0,335

je klesající preference samostudia a přednášek lektorů a naopak stoupající preference dialogických forem výuky a praktických činností. Reálně se to projevuje například narůstajícím zájmem o témata souvisejících s literaturou, uměním, výtvarnými činnostmi, fotografií apod. Nárůst preference metod, v jejichž rámci nejsou senioři pouze pasivními recipienty (diskuse, praktické činnosti), je pozitivním trendem a lze vysledovat stoupající zájem o tyto metody. Příklon k využití aktivizujících metod výuky je trendem, který můžeme vysledovat v celém vzdělávacím systému, a lze tedy pozitivně

Tabulka V: *Další aspekty studia na U3V v roce 2011 a 2021*

Další aspekty studia	Testové kritérium χ^2	P	Cohenovo d
Cena kurzů	1,773	0,621	0,179
Účast na dalších kurzech U3V	21,523	0	0,652
Bezproblémový přístup do učeben	76,271	0	1,437
Dostupnost studijních materiálů	72,801	0	1,388
Vybavení učeben a dalších výukových prostor	83,141	0	1,536
Počet vzdělávacích akcí	8,023	0,005	0,385

hodnotit, že se prosazuje i v rámci kurzů U3V (Yakovleva & Yakovlev, 2014; Bidabadi, Isfahani, Rouhollahi *et al.*, 2016). Naopak využití samostudia by v rámci U3V mělo být pouze marginální a lze ho využít např. jako doplněk e-learningu v době, kdy není možná kontaktní výuka.

Poslední sledovanou oblastí byly další aspekty týkající se kurzů U3V a změny, ke kterým došlo mezi lety 2011 a 2021. Jejich přehled dokumentuje tabulka V.

Jediným sledovaným aspektem, ve kterém nedošlo ke statisticky významné změně, je cena kurzu. U3V je poskytováno za úplatu, což senioři akceptují. Domníváme se též, že by nebylo správné, aby aktivity U3V byly zcela zdarma. Bývá mnohdy přirozené, že toho, co lidé získávají bez jakéhokoli vlastního zapojení, si neváží a časem to berou jako samozřejmost, od čehož se následně odvíjí přístup k plnění úkolů atd. Převažující většina účastníků (2011 a 2021) vyjadřuje souhlas s tím, že cena jimi zvoleného kurzu odpovídá jeho kvalitě (v obou případech více než 90 %), a téměř desetina z nich by přijala i určité navýšení poplatku. Lze konstatovat, že cena kurzů je nastavena adekvátně, a rozhodně není překážkou pro účast na vzdělávání v rámci U3V. Aktuální cenové rozpětí kurzů U3V se na UJEP pohybuje od 400 do 2100 Kč. Zde je však třeba podotknout, že vzhledem k zaměření výzkumné studie byli jejími respondenty pouze ti, kteří cenu kurzu akceptovali a výuky se zúčastnili. Logicky jsou tak vlastně opomenuti ti případní zájemci, kteří by o účast na vzdělávání v rámci U3V zájem měli, nicméně jsou právě limitováni pro ně vysokou cenou kurzů.

Výsledky ukazují statisticky významný rozdíl (i celkem vysokou věcnou významnost) u ochoty seniorů účastnit se i dalších kurzů U3V. Tato ochota je u výsledků výzkumu v roce 2021 významně vyšší, což může souviset s preferencí krátkodobějších kurzů a exkurzí. Tento fakt ukazuje na spokojenost účastníků s již absolvovanými kurzy a jejich motivaci pro účast na dalších.

Výrazné posuny jsou i ve vnímání technických aspektů zabezpečení výuky v rámci U3V. Jedná se o takové aspekty, jakými jsou bezproblémový přístup do učeben, dostupnost studijních materiálů nebo vybavení učeben a dalších výukových prostor. V souvislosti s rekonstrukcí kampusu UJEP došlo k vytvoření bezbariérového přístupu do všech výukových prostor, ve kterých je vzdělávání v rámci U3V realizováno. Tyto výukové prostory jsou vybaveny audiovizuální technikou, která umožňuje i streamování přednášek. Účastníci U3V mají jako samozřejmost přístup do vědecké knihovny univerzity (a tím také do různých databází) a výukové materiály jsou sdíleny prostřednictvím online platform. Rozvoj technické podpory výuky zvyšuje atraktivitu kurzů

pro seniory, neboť jim poskytuje komfort při studiu, a to jak v prezenční, tak i v distanční formě (srov. Nawaz & Khan, 2012). Tento fakt odstraňuje bariéry v přístupu ke vzdělávání v rámci U3V a umožňuje tak účast vskutku všem zájemcům včetně osob s různými typy omezení a znevýhodnění.

Statisticky významný rozdíl se projevila i v počtu nabízených vzdělávacích akcí. Ve výzkumu realizovaném v roce 2011 vyjadřují nespokojenost s počtem kurzů, zejména si stěžují na nedostatek kurzů z oblasti literatury a cizích jazyků. Situace v roce 2021 se již výrazně zlepšila a nabídka kurzů adekvátně odráží zájem a potřeby seniorů.

4. ZÁVĚRY

Prezentovaná výzkumná studie se zaměřila na semilongitudinální komparaci různých aspektů souvisejících s realizací kurzů Univerzity třetího věku na UJEP v Ústí nad Labem v letech 2011 a 2021. Ze získaných výsledků vyplývají následující závěry:

- Pokud jde o obsahovou náplň kurzů, preferují respondenti pestrou nabídku před úzkým zaměřením na jeden vědní obor. Je evidentní příklon k tématům, která jsou zaměřena na cizí jazyky, využití ICT a aktuální témata současné společnosti.
- Ve sledovaném období došlo k výraznému posílení zájmu o e-learningové a blended learningové kurzy, což souvisí jednak s rozvojem digitálních technologií a dále s rozvojem ICT kompetencí v době restriktivních opatření vynucených pandemií covidu-19.
- Zvyšuje se zájem především o krátkodobější kurzy na úkor kurzů semestrálních. Účastníci preferují spíše přednáškové bloky anebo exkurze před kurzy, které trvají semestr či déle.
- Lze také zaznamenat příklon k preferenci aktivizujících metod výuky – respondenti častěji volili takové možnosti, jakými jsou dialogické metody, praktické metody, diskuse, řízené rozhovory. Naopak lze sledovat odklon od preference přednášky, a zejména samostudia.
- Na stále vysoké úrovni se drží sociální aspekt účasti na kurzech U3V, zejména v době covidu a nucené izolace je účast na kurzech (byť virtuální) vítaným zpestřením života seniorů.
- Obecně lze konstatovat, že účast na kurzech U3V zlepšuje zejména objektivně vnímanou kvalitu života seniorů, neboť senioři se získanými kompetencemi mají stále uplatnění ve společnosti (Piejko & Nowak, 2017; Kobylarek *et al.*,

- 2022). Tento vliv se ukazuje nejvíce na snížení depresivity seniorů (srov. Zielińska-Więczkowska, Kędziora-Kornatowska & Ciemnoczowski, 2011).
- Ačkoli má vzdělávání v rámci U3V zájmový, a nikoli profesní charakter, senioři v něm spatřují příležitost pro posílení svých kompetencí, uplatnění na trhu práce, lepší orientaci v současné společnosti. Jako prestižní vnímají i získání certifikátu po absolvování kurzů. Výrazně se do zájmu a absolvování kurzů U3V promítá i případná nemožnost studia v mladším věku. Pozitivní je, že účastníci stále více vnímají účast na kurzech U3V jako smysluplné využití volného času.
 - Jako konstantní aspekt se ukazuje vysoká feminizace účastníků U3V, což vede mimo jiné také k tomu, že témata kurzů vycházejí vstříc především zájmu žen. Bylo by vhodné upravit nabízená témata kurzů U3V tak, aby byla zajímavá i pro muže, a tím se zvýšil jejich podíl na tomto vzdělávání (srov. Williamson, 2000).

Z uvedených závěrů vyplývají také doporučení pro další praktickou tvorbu a realizaci kurzů U3V. Přestože výsledky vycházejí ze studie provedené na jedné vysoké škole, lze očekávat jejich širší platnost, a popsané trendy tak platí obecně pro vzdělávání v rámci U3V.

V úvahu je samozřejmě třeba brát i limity provedené výzkumné studie. Ta byla provedena pouze na jedné univerzitě a jistě by bylo vhodné do dalšího výzkumu zahrnout i další vysoké školy, které vzdělávání v rámci U3V poskytují. Limitující může být i velikost výzkumného vzorku, a to zejména v roce 2021, kdy byl počet respondentů ovlivněn pandemií covidu-19. Určitým limitem provedené výzkumné studie je i její semilongitudinalita, neboť se v letech 2011 a 2021 jednalo o různé vzorky respondentů. Ideální by bylo provést přímou longitudinální studii, zde je však velké riziko toho, že po deseti letech dojde zcela ke změně složení výzkumného souboru.

Závěrem můžeme konstatovat, že U3V se celosvětově ukazuje jako významný faktor pro zlepšování kvality života seniorů, o čemž svědčí narůstající zájem o toto trávení volného času (např. Rynkowska, 2020). To se projevuje i tím, že poskytovatelé vzdělávání v rámci U3V snižují minimální věkovou hranici potřebnou k účasti na U3V. S tím, jak současně narůstá průměrná délka dožití, představuje aktivní věkový segment pro účast na U3V přibližně třicet let. Z tohoto důvodu je rozvoj U3V do budoucna velmi perspektivní záležitostí.

LITERATURA

- Aboagye, E., Yawson, J. A., & Appiah, K. N. (2021). COVID-19 and E-learning: the Challenges of Students in Tertiary Institutions. *Social Education Research*, 1–8. <https://doi.org/10.37256/ser.212021422>
- Asociace univerzit třetího věku (2022). *Výroční zpráva za rok 2022*. <http://www.au3v.cz/>
- Bidabadi, N. S., Isfahani, A. N., Rouhollahi, A., & Khalili, R. (2016). Effective Teaching Methods in Higher Education: Requirements and Barriers. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 4(4), 170–178.
- Boulton-Lewis, G. M., & Buys, L. (2015). Learning Choices, Older Australians and Active Ageing. *Educational Gerontology*, 41(11), 757–766. <https://doi.org/10.1080/03601277.2015.1039455>
- Dvořáčková, D. (2012). *Kvalita života seniorů*. Praha: Grada Publishing.
- Formosa, M. (2021). Manifestations of Internalized Ageism in Older Adult Learning. *University of Toronto Quarterly*, 90(2), 169–182.
- Geng, Y., & Jin, L. (2022). Anxiety and Enjoyment of Older Learners of English in Chinese Universities of the Third Age. *Educational Gerontology*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2127699>
- Iannuzzi, I. (2019). Smart Community: A New Way of Being Together? In: Iannone, R., Gurashi, R., Iannuzzi, I., de Ghantuz Cubbe, G., & Sessa, M. *Smart Society: a Sociological Perspective on Smart Living* (s. 48–67). Abingdon: Routledge.
- Kobylarek, A. *et al.* (2022). The Quality of Life Among University of the Third Age Students in Poland, Ukraine and Belarus. *Sustainability*, 14(4), 2049. <https://doi.org/10.3390/su14042049>
- Larsson, E., Larsson-Lund, M., & Nilsson, I. (2013). Internet Based Activities (IBAs): Seniors' Experiences of the Conditions Required for the Performance of and the Influence of These Conditions on their Own Participation in Society. *Educational Gerontology*, 39(3), 155–167. <https://doi.org/10.1080/03601277.2012.699833>
- Lipková, H., Římanová, R., Jarolímková, A., & Zadražilová, I. (2017). Information Behavior of Elderly Citizens in Search for Information on Current Events. *ProInflow*, 9(1), 4–22. <https://doi.org/10.5817/ProIn2017-1-2>
- Löfgren, M., Larsson, E., Isaksson, G., & Nyman, A. (2022). Older Adults' Experiences of Maintaining Social Participation: Creating Opportunities and

- Striving to Adapt to Changing Situations. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 29(7), 587–597. <https://doi.org/10.1080/11038128.2021.1974550>
- Maatuk, A. M., Elberkawi, E. K., Aljawarneh, S., Rashaideh, H., & Alharbi, H. (2022). The COVID-19 Pandemic and E-learning: Challenges and Opportunities from the Perspective of Students and Instructors. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(1), 21–38. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09274-2>
- Maćkiewicz, J., & Wnęk-Gozdek, J. (2019). Late-Life Learning for Social Inclusion: Universities of the Third Age in Poland. In: Formosa, M. (eds.), *The University of the Third Age and Active Ageing: International Perspectives on Aging*, vol. 23. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21515-6_8
- Macháčová, K., & Holmerová, I. et al. (2019). *Aktivní gerontologie aneb Jak stárnout dobře*. Praha: Mladá fronta.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3–13. <https://doi.org/10.1002/ace.3>
- Mühlpachr, P. (2001). Gerontagogika – vzdělávání ve stáří a ke stáří. *Pedagogická orientace*, 2, 90–110.
- Nawaz, A., & Khan, M. Z. (2012). Issues of Technical Support for E-learning Systems in Higher Education Institutions. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 4(2), 38. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2012.02.06>
- Orte, C., March, M. X., & Vives, M. (2007). Social Support, Quality of Life, and University Programs for Seniors. *Educational Gerontology*, 33(11), 995–1013. <https://doi.org/10.1080/03601270701632255>
- Perdana, A., & Mokhtar, I. A. (2022). Seniors' Adoption of Digital Devices and Virtual Event Platforms in Singapore during Covid-19. *Technology in Society*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101817>
- Piejko, L., & Nowak, Z. (2017). The Quality of Life and Health Behaviors of Students of the University of the Third Age (U3A). *Gerontologia Polska*, 25, 235–241.
- Pruszyński, J., Putz, J., & Cianciara, D. (2020). Education for Physical, Psychological and Social Health as an Element of Preventive Gerontology Based on the Example of Universities of the Third Age. *Wiedza Medyczna*, 2(1), 39–44. <https://doi.org/10.36553/wm.22>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1–15.

- Rynkowska, D. (2020). Universities of the Third Age and their Role in Education and Preventive Gerontology. *European Journal of Sustainable Development*, 9(3), 58–58. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n3p58>
- Sahin, S., Kocakoc, N., Arayici, M. E., Baybas, B. K., Boyacioglu, H., & Akcicek, S. F. (2023). Evaluation of the Quality of Life in the University of Third Age Students: A Cross-sectional Study. *European Geriatric Medicine*, 14, 389–396. <https://doi.org/10.1007/s41999-023-00764-3>
- Swindell, R., & Thompson, J. (1995). U3V historical paper: an International Perspective of University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 21, 429–447.
- Sýkorová, D., & Chytil, O. (Ed.). (2004). *Autonomie ve stáří: strategie jejího zachování*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Szcześniak, M., Bielecka, G., Madej, D., Pieńkowska, E., & Rodzeń, W. (2020). The Role of Self-Esteem in the Relationship Between Loneliness and Life Satisfaction in Late Adulthood: Evidence from Poland. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 1201–1212. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S275902>
- Šimíčková-Čížková, J. et al. (2008). *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Špatenková, N., & Smékalová, L. (2015). *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
- Williamson, A. (2000). Gender Issues in Older Adults' Participation in Learning: Viewpoints and Experiences of Learners in The University of the Third Age (U3A). *Educational Gerontology*, 26(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/036012700267394>
- Yakovleva, N. O., & Yakovlev, E. V. (2014). Interactive Teaching Methods in Contemporary Higher Education. *Pacific Science Review*, 16(2), 75–80. <https://doi.org/10.1016/j.pscr.2014.08.016>
- Zadrazilová, I., & Vizváry, P. (2022). Digital Literacy Competencies and Interests of Elderly People. In: *Information Literacy in a Post-Truth Era: 7th European Conference on Information Literacy*, 137–146. Cham: Springer International Publishing.
- Zielińska-Więczkowska, H., Kędziora-Kornatowska, K., & Ciemnoczołowski, W. (2011). Evaluation of Quality of Life (QoL) of Students of the University of Third Age (U3A) on the Basis of Socio-demographic Factors and Health Status. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 53(2), e198-e202. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2010.09.003>

Kontakt

prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., MBA: jiri.skoda@ujep.cz

prof. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.: jiri.skoda@ujep.cz

Mgr. Sandra Kykalová: tizsan@seznam.cz

<https://doi.org/10.11118/lifele20231301031>



FORMÁLNE A NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE DOSPELÝCH ODSÚDENÝCH – SÚČASNÝ STAV, FUNKCIE A PROBLÉMOVÉ MIESTA NA SLOVENSKU

Dominika Temiaková¹, Silvia Lukáčová², Marek Lukáč³

¹Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovenská republika

²Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Ul. 17 novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

³Prešovská univerzita v Prešove, Centrum jazykov a kultúr národnostných menšín, Ústav rómskych štúdií, Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika

Podáno: 18. 9. 2022, Prijato: 10. 3. 2023

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20231301051>

To cite this article: TEMIAKOVÁ DOMINIKA, LUKÁČOVÁ SILVIA, LUKÁČ MAREK. 2023. názov článku. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 13 (1): 51–77.

Abstrakt

Väzenské vzdelávanie je súčasťou penitenciárneho zaobchádzania v mnohých krajinách v podobe formálneho vzdelávania, neformálneho vzdelávania a kultúrno-osvetovej činnosti. Avšak tam, kde reštriktívne opatrenia limitujú empirický výskum v oblasti väznenstva, ako je tomu v Slovenskej republike, máme len málo poznatkov o procese a výsledkoch vzdelávania odsúdených. Hlavným cieľom tejto štúdie je parciálne zodpovedať na otázku, či je aktuálne nastavené vzdelávanie odsúdených orientované na žiaduce osobnostné zmeny odsúdených, alebo

skôr prináša výhody pre penitenciárny systém. Túto otázku sme sa rozhodli teoreticky zodpovedať na základe nedávno realizovaných výskumov autorov, ktoré boli publikované v podobe štúdie a monografie, a priniesli nové poznatky o neformálnom vzdelávaní odsúdených žien a pohľade učiteľov, ktorí vzdelávajú odsúdených v stredoškolskom vzdelávaní vo väznici. Štúdia zároveň ponúka prehľad o charaktere vzdelávania odsúdených na Slovensku.

Kľúčové slová: vzdelávanie odsúdených, druhošancové vzdelávanie, formálne vzdelávanie, neformálne vzdelávanie, učители, odsúdené ženy

FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION OF ADULT CONVICTS - CURRENT STATUS, FUNCTIONS AND PROBLEM AREAS IN SLOVAKIA

Abstract

Correctional education is a part of penitentiary treatment in most countries; it takes place in the form of formal and non-formal education, and cultural and edifying activities. However, where strong restrictive measures limit empirical research in this area, as in Slovakia, there is very little knowledge about the process and results of correctional education. The main goal of this study is to try to answer the question of whether the currently set education of convicts is oriented towards desirable personality changes of convicts or rather brings benefits to the penitentiary system. We decided to answer this question on the basis of the authors' recent research, which was published in the form of a study and a monograph and brought new knowledge about the informal education of convicted women and the perspectives of teachers who educate convicts in secondary education in prison. At the same time, the study offers an overview of the nature of the education of convicts in Slovakia.

Keywords: prison education, second chance education, formal education, non-formal education, teachers, inmate women.

1. CHARAKTER VZDELÁVANIA V SLOVENSKÝCH VÄZNICIACH

Tak, ako vo väčšine európskeho sveta (vynímajúc súkromné väznice, ktoré sú napríklad v Maďarsku), aj v Slovenskej republike zabezpečuje výkon trestu odňatia slobody jediný orgán - Zbor väzenskej a justičnej stráže (ďalej len Zbor), ktorý plní významné a nenahraditeľné úlohy – okrem ochrany spoločnosti pred páchatelom zastáva ešte významnejšiu a náročnejšiu úlohu, a to resocializáciu (sociálnu rehabilitáciu) uväznených osôb, ktoré sa, ak nie sú odsúdené na doživotie, raz do spoločnosti prinavrátia. Ferenčíková (2020, s. 311) však upozorňuje, že „otázka výstavby súkromných väzníc rezonuje čoraz viac aj v odbornej verejnosti v Slovenskej republike, podobne ako v iných krajinách“.

Pri cieľovej skupine odsúdených sú otázky vychovávateľnosti, vzdelávateľnosti a prevýchovy snád najpálčivejšie. Nech je všeobecná, ale i odborná mienka o možnosti prevýchovy dospelých akákoľvek, naratív bezvýznamnosti, či dokonca samoúčelnosti vzdelávania odsúdených nemôže v žiadnej modernej spoločnosti 21. storočia nachádzať svoje miesto. Resocializačné pôsobenie na odsúdených vo výkone trestu odňatia slobody predpokladá sledovanie výchovných a vzdelávacích cieľov vo všetkých činnostiach zaobchádzania s odsúdenými (cielené v oblasti vzdelávania, pracovnej činnosti a voľnočasových aktivít). K hlavným formám zaobchádzania, ktoré vypovedajú o vonkajšom usporiadaní aktivít, pričom sa viažu na počet odsúdených, patria:

- individuálne formy zaobchádzania – sem patria všetky výchovné, vzdelávacie, poradenské, pracovné, duchovné, voľnočasové či záujmové aktivity, ktoré sa realizujú s jedným odsúdeným,
- skupinové formy zaobchádzania – sem patria všetky komunitné stretnutia realizované za účelom edukácie, duchovnej služby, pracovnej či kultúrno-osvetovej činnosti, ako aj komunitné aktivity odsúdených (napríklad samospráva odsúdených).

Vzdelávanie odsúdených plní významnú resocializačnú funkciu, keď umožňuje odsúdeným aj počas výkonu trestu odňatia slobody získanie kvalifikácie,

rekvalifikáciu či zvýšenie stupňa vzdelania, s cieľom zlepšiť vyhliadky odsúdených po ukončení trestu na lepšie uplatnenie na trhu práce. V zahraničnej odbornej diskusii (napríklad Warner, 2007; Coates, 2016 a ďalší) sa ale čoraz častejšie stretávame aj s iným ako inštrumentálnym ponímaním vzdelávania – vzdelávanie odsúdených nemá smerovať len k získaniu kvalifikácie potrebnej na trhu práce, ale má sledovať i širšie ciele humanizácie spoločnosti prostredníctvom kultivácie osobnosti človeka. Takáto filozofia je prijímaná a východiská z nej sú uplatňované napríklad v severských krajinách (bližšie pozri napríklad Langelid, Mäki, Raundrup & Svensson, 2009).

Na Slovensku je vzdelávanie v podmienkach výkonu trestu odňatia slobody možné diferencovať do dvoch relatívne samostatných oblastí. Legislatívne nie sú vymedzené, uvádzame ich len pre potrebu rozlíšenia vzdelávania odsúdených ako súčasť penitenciárneho zaobchádzania:

- penitenciárne vzdelávanie a
- subsystém formálneho vzdelávania s cieľom získania stupňa vzdelania – druhošancové vzdelávanie odsúdených.

V praxi je možné pomenovať rozdiely medzi nimi (najmä z pohľadu organizácie vzdelávania, dĺžky vzdelávania, personálneho zabezpečenia, výsledkov a najmä cieľov vzdelávania), ale v legislatíve sú vnímané ako súčasť jednotného systému zaobchádzania s odsúdenými.

V slovenských podmienkach vzdelávanie odsúdených, ako jeden z prostriedkov zaobchádzania, upravuje niekoľko dokumentov, a to *Zákon č. 475/2005 Z. z. o výkone trestu odňatia slobody*, *Vyhláska Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky č. 368/2008*, ktorou sa vydáva *Poriadok výkonu trestu odňatia slobody* novelizovaná *Vyhláškou č. 500/2013*, ktorou sa mení a dopĺňa, a *Rozkaz generálneho riaditeľa Zboru väzenskej a justičnej stráže č. 7/2009 o vzdelávaní a organizovaní záujmových aktivít a aktivít vo voľnom čase obvinených a odsúdených*.

Zákon č. 475/2005 Z. z. (§ 32) charakterizuje vzdelávanie odsúdených ako súhrn aktivít, založených na aktívnej účasti odsúdeného, zameraných na jeho začlenenie do spoločnosti v súlade s jeho osobnými a spoločenskými potrebami. Druhy vzdelávania odsúdených podľa *Vyhlášky Ministerstva č. 368/2008... sú:*

- všeobecnovzdelávacia výučba,
- kultúrne a športové činnosti,
- sociálne vzdelávanie,

- bezplatné využívanie fondov knižnice.

Všeobecnovzdelávacia výučba predstavuje segment formálneho vzdelávania, v ktorom sa získava stupeň vzdelania a kvalifikácia, čo možno označiť ako druhošancové vzdelávanie. Ostatné spomenuté druhy vzdelávania odsúdených možno zaradiť pod neformálne vzdelávanie.

1.1 Formálne vzdelávanie - druhá šanca pre odsúdených

Vzdelávanie odsúdených vo formálnom vzdelávaní musí byť organizované tak, aby bolo možné odsúdeným po absolvovaní vzdelávania vydať oficiálne doklady o ukončení štúdia akreditovanou inštitúciou. Zákon pamätá aj na to, že stigma výkonu trestu pôsobí v civilnom živote výrazne negatívne, a preto z dokladu o vzdelaní nesmie byť zjavné, že bol získaný počas výkonu trestu. Hoci sa v našej legislatíve nepoužíva termín druhošancové vzdelávanie, v zákone je zadefinované, že „odsúdenému, u ktorého sú na to predpoklady, sa umožní, aby získal základné vzdelanie, stredné odborné vzdelanie, úplné stredné vzdelanie alebo sa zúčastnil iných foriem vzdelávania, ktoré mu umožnia získať alebo zvyšovať si pracovnú kvalifikáciu“ (§ 32, bod 2). Zákon explicitne nepredpisuje, v akej forme má vzdelávanie odsúdených prebiehať, čo znamená, že škola môže zvoliť dennú, externú, respektíve večernú formu. Mala by však prihliadať na individuálne charakteristiky vzdelávaných odsúdených a odlišnosti podmienok, v ktorých je takéto vzdelávanie realizované.

Vzdelávanie, smerujúce k získaniu stupňa vzdelania, je poskytované externou školskou inštitúciou (najčastejšie sú to základné školy a stredné odborné školy zahrnuté v štátom kontrolovanej sieti školských inštitúcií), v ktorej vzdelávací proces vychádza zo základných pedagogických dokumentov, nie z princípov vzdelávania dospelých. V druhošancovom vzdelávaní dospelých sa primárne nesledujú výchovné ciele, ale každé vzdelávanie odsúdených by malo mať aj resocializačný charakter.

Druhy formálneho vzdelávania odsúdených sú uvedené vo Vyhláške Ministerstva č. 368/2008..., podľa ktorej môžu odsúdení absolvovať:

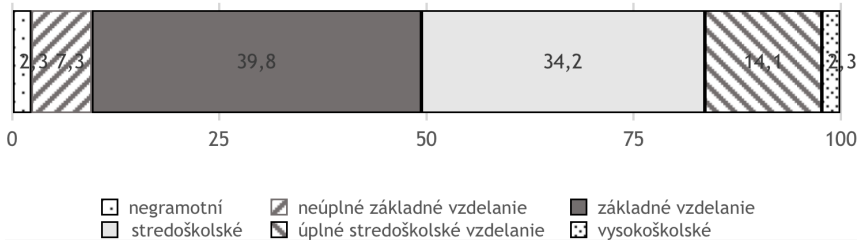
- dokončenie základnej školy,
- rekvalifikačný kurz, kurz na zvýšenie alebo rozšírenie kvalifikácie,
- zaučenie alebo vyučenie vo vybraných učebných odboroch,
- štúdium na strednej škole.

Systém druhošancového vzdelávania v ústavoch pre výkon trestu odňatia slobody pre dospelých možno z legislatívneho hľadiska označiť za ošetrový a prepracovaný. Okrem spomenutých zákonov súvisiacich s výkonom trestu umožňuje základným a stredným školám participovať na tomto vzdelávaní aj Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (Školský zákon). Iniciátorom vzdelávania môže byť ústav pre výkon trestu odňatia slobody, ktorý osloví s návrhom na vzdelávanie školu, alebo základná či stredná škola. Následne je povinnosťou školy vypracovať individuálny študijný plán, schválený riaditeľom školy (§ 26 Školského zákona). Do stredoškolského odborného vzdelávania sa môžu zapojiť aj tí odsúdení, ktorí nemajú ukončené nižšie stredné vzdelanie, resp. nedokážu doložiť doklad (vysvedčenie) o jeho absolvovaní (§ 62 ods. 4). Doplňenie základného vzdelania odsúdených sa v ústavoch realizuje prostredníctvom Kurzů na získanie nižšieho stredného vzdelania v rozsahu 80 hodín. Po podmienenom prepustení môžu odsúdení pokračovať v štúdiu a ukončiť ho na základe individuálneho učebného plánu vypracovaného strednou školou (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, § 26). Odsúdeným v diferenciacnej skupine „A“ môže ústav pre výkon trestu odňatia slobody povoliť a sprostredkovať aj vysokoškolské vzdelávanie v externej forme štúdia s výnimkou ústavov s maximálnym stupňom stráženia (Zákon č. 475/2005 Z. z. o výkone trestu odňatia slobody, § 32). Vysokoškolské vzdelávanie sa však podľa štatistických údajov nerealizuje.

Ústav na zabezpečenie vzdelávania zriaďuje učebne, detašované triedy, alebo aj triedy pre praktické vyučovanie. Elokované pracovisko (detašovaná trieda) je „trvalo zriadený uzatvorený priestor, v ktorom sa uskutočňuje pravidelná výchovno-vzdelávacia činnosť a riadi sa školským vzdelávacím programom školy, ktorej je súčasťou“ (Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, § 19, ods.7). Ústav poskytuje priestor pre zriadenie triedy pre teoretické vyučovanie alebo dielne pre praktické vyučovanie. Materiálne a didaktické vybavenie tried a dielní je v kompetencii školy.

Kto a ako využíva druhú šancu počas výkonu trestu? V Slovenskej republike bolo v roku 2021 odsúdených vo výkone trestu odňatia slobody spolu 8 674 osôb (z toho 35 mladistvých) (Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2021, 2022), ich vzdelanostná úroveň je skutočne heterogénna (Graf 1).

Najpočetnejšiu a percentuálne aj najvýznamnejšiu skupinu dospelých odsúdených v Slovenskej republike tvoria v posledných rokoch (rok 2021 nevynímajúc, ide však o dlhodobý trend) odsúdení so základným a (neúplným) stredoškolským vzdelaním. Práve u týchto skupín odsúdených sa



Graf 1: Vzdelanostná úroveň dospelých odsúdených v roku 2021

Zdroj: Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2021 (2022)

vytvára predpoklad zúčastňovať sa na druhošancovom vzdelávaní. Vysoké je však percento odsúdených s neúplným základným vzdelaním, ktoré sa v posledných piatich rokoch v priemere pohybuje na úrovni okolo 8 % (v roku 2021 to bolo 7,3 %). Nezanedbateľné je i percento negramotných odsúdených, ktorí tvoria každoročne okolo 2 % (cca 200 osôb). Práve pre túto skupinu odsúdených je vzdelávanie v Kurze na získanie nižšieho stredného vzdelania v rozsahu 80 hodín, ideálne na základných školách, významnou príležitosťou získať úplné základné vzdelanie v školskom systéme, čo je nevyhnutnou podmienkou pre pokračovanie v odbornom vzdelávaní. Odsúdených s úplným stredoškolským vzdelaním bolo v roku 2021 v našich väzniciach 14 %.

Paleta poskytovateľov druhošancového vzdelávania v podmienkach výkonu trestu odňatia slobody na Slovensku je pomerne rôznorodá. Odsúdení však predstavujú skupinu, ktorá je charakteristická odlišnými vzdelávacími potrebami, na čo by mal systém vzdelávania druhej šance reagovať v celom didaktickom procese. Taxman (1998) v tejto súvislosti konštatuje, že formálne vzdelávacie programy sú vo väzniciach dostupné, ale sú ponúkané uniformne bez ohľadu na individuálne vzdelávacie potreby a preferencie odsúdených. Ak má byť vzdelávanie efektívne, vzdelávacie programy musia zohľadňovať špecifické potreby odsúdených, ktoré pramenia zo špecifických charakteristík tejto skupiny (nízke sebavedomie, nízke aspirácie, ťažkosti s učením sa, závislosť na alkohole a i.) (Inmate education, 2002).

Formálne vzdelávanie sa v slovenských penitenciárnych podmienkach realizuje ad hoc na základe zmlúv, dohôd a ochoty spolupracovať medzi školskými inštitúciami a Zborom. Neexistuje teda celoplošný model, sieť škôl

poskytujúcich vzdelávanie, a preto sa ponuka formálneho vzdelávania a jeho zameranie značne teritoriálne odlišujú. To, aké študijné odbory sú odsúdenými najčastejšie navštevované, úzko súvisí s možnosťami lokálneho trhu práce, ktorý vytvára príležitosti pre odsúdených pracovať už počas výkonu trestu v rámci dôležitej súčasti penitenciárneho zaobchádzania – zamestnávania odsúdených.

1.2 Neformálne vzdelávanie odsúdených

Význam neformálneho vzdelávania v penitenciárnych podmienkach zdôrazňuje i Coates (2016, s. 3), keď uvádza, že „vzdelávanie vo väzení by malo jedincom poskytnúť zručnosti, ktoré potrebujú k rozširovaniu svojho potenciálu... Je to jeden z pilierov efektívnej resocializácie. Vzdelávanie by malo budovať sociálny kapitál a zvyšovať blahobyt väzňov počas ich trestu.“

Neformálne vzdelávanie prebieha v prostredí výkonu trestu odňatia slobody najmä v podobe rekvalifikačných kurzov a hromadných akcií – besied, prednášok a vedomostných kvízov. Tieto patria do tzv. osvetovej činnosti odsúdených, ktorá tvorí z andragogického hľadiska významnú súčasť záujmového vzdelávania odsúdených.

Ako uvádza *Vyhlasška 368/2008*, ktorou sa vydáva *Poriadok výkonu trestu odňatia slobody* (2008, § 45), na osvetových podujatiach spolupôsobia odborní zamestnanci ústavu, prokurátori a iné kvalifikované osoby, prípadne záujmové združenia občanov, cirkvi a náboženské spoločnosti a iné organizácie. Na besedy je možné pozvať umelcov, športovcov alebo vedeckých pracovníkov. Poveriť vykonaním prednášky alebo besedy je možné aj odsúdeného s odbornou spôsobilosťou.

Odsúdení sa podľa vonkajšej diferenciacie (rozčlenenie jednotlivých ústavov na výkon trestu odňatia slobody podľa troch stupňov strázenia – minimálny, stredný a maximálny stupeň) a vnútornej diferenciacie (rozčlenenie jednotlivých stupňov strázenia do diferenciačných skupín A – otvorené oddelenie, B – poloopené oddelenie, C – uzavreté oddelenie a D – oddiel doživotných trestov) zúčastňujú aj edukačných aktivít diferencovane:

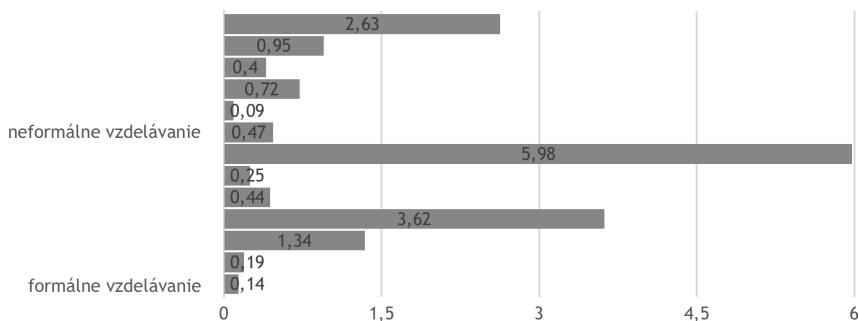
- ústavy s minimálnym stupňom strázenia – v skupinách A a B sa vytvára voľná ponuka aktivít, v skupine C o účasti odsúdeného rozhoduje pedagóg,
- ústavy so stredným stupňom strázenia – v skupine A sa vytvára voľná ponuka, v skupine B vhodná ponuka a v skupine C sa odsúdení na takýchto aktivitách zúčastňujú len so súhlasom pedagóga,

- ústavy s maximálnym stupňom stráženia – v skupine A i B legislatíva umožňuje vytváranie vhodných aktivít, v skupine C sa do aktivít odsúdený nezaraďuje (*Vyhláška č. 368/2008*, ktorou sa vydáva *Poriadok výkonu trestu odňatia slobody*).

Z deviatich vnútorných diferenciačných skupín legislatívny rámec priamo povoľuje organizovanie a účasť na vzdelávacích, osvetových či voľnočasových aktivitách siedmim diferenciačným skupinám, teda väčšine populácie odsúdených.

Z hľadiska celkovej ponuky vzdelávacích aktivít možno konštatovať, že odsúdení sa zúčastňujú viac formálneho (takmer 6 % odsúdených), ako neformálneho vzdelávania (2,63 %) (Graf 2), čo svedčí o skutočnosti, že vzdelávanie odsúdených má predovšetkým inštrumentálny charakter a smeruje najmä k nadobudnutiu stupňa vzdelania či získaniu kvalifikácie, o ktorých sa predpokladá, že uľahčia odsúdenému po prepustení z väznice uplatnenie sa na trhu práce. V menšej miere je kladený dôraz na neformálne vzdelávanie, ktorým sa síce nezískava kvalifikácia, ale je nevyhnutné pre vyvážený komplexný rozvoj osobnosti a môže odsúdeného vybaviť kompetenciami potrebnými pre plnohodnotný život v spoločnosti. Z palety formálneho vzdelávania sa najviac odsúdených zúčastňovalo trojročného štúdia na strednej odbornej škole (3,62 %) a dvojročného štúdia na strednej odbornej škole (1,34 %). Neformálneho vzdelávania sa odsúdení zúčastňovali najmä v kurze pre negramotných (0,95 %) a jazykového kurzu (0,72 %). Na kurze pre negramotných, ktorý má rozsah 140 hodín, sa zúčastňuje najviac odsúdených za posledné roky, pričom dôvod je prozaický - ak je odsúdený zaradený do takéhoto kurzu, je podľa *Zákona č. 475/2005...* (§ 32) povinný sa na ňom pravidelne zúčastňovať. Napriek tomu sa ho každoročne zúčastňuje len priemerne 30–40 % negramotných.

Zbor organizuje i akcie neformálneho vzdelávania, výchovy, osvetu a skupinového sociálneho poradenstva, rôznorodo tematicky zamerané (napr. psychologická osveta, násilie páchané na ženách, rodinné a partnerské vzťahy, finančná gramotnosť, podmienky výkonu väzby a výkonu trestu a iné). Dostupné štatistické údaje neuvádzajú počet zúčastnených dospelých odsúdených, uvádzaný je len počet akcií, ktoré sa v jednotlivých rokoch zrealizovali. V roku 2021 sa zrealizovalo spolu 3 690 takýchto akcií pre odsúdených, z toho bolo 94 zabezpečených v spolupráci s externým subjektom (Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2021,



Graf 2: Prehľad percentuálneho podielu účasti odsúdených na formálnom a neformálnom vzdelávaní v roku 2021

Zdroj: Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2021 (2022)

2022). Najfrekventovanejšie zastúpenie majú aktivity tematicky zamerané na alkoholizmus a užívanie drog, osvety v oblasti výkonu trestu, zdravia a hygieny, sociálnych služieb a sociálneho zabezpečenia. Účast odsúdených na aktivitách edukačného charakteru je povinná v prípade celoustavných aktivít, ktoré majú osvetový charakter a sú zamerané na oboznámenie sa s ústavným poriadkom (režim a režimové činnosti, odievanie a ustrojovanie, stravovanie, korešpondencia, a i.).

Účast slovenských odsúdených na vzdelávaní je už dlhodobo až alarmujúco nízka – priemerne 6 % za posledné roky. Ide o dlhodobý trend a alarmujúca je skutočnosť, že ani desatina odsúdených sa nezúčastňuje vzdelávania v slovenských vezniciach. Pre porovnanie: „prieskum väzenského vzdelávania a prípravy v Európe v roku 2012 ukázal, že vo väčšine štátov Európskej únie bola účasť väzňov na väzenskom vzdelávaní a príprave nižšia ako 25 %“ (Crowley, 2019, s. 9). Dôvody tohto nepriaznivého stavu môžu variovať od individuálnych charakteristík odsúdených (napr. motivácia k vzdelávaniu, úroveň základných zručností) až po štrukturálne charakteristiky (napr. ponuka reflektujúca/nereflektujúca záujmy odsúdených, obmedzené možnosti vzdelávania väznených osôb a iné). Konkrétne dôvody nepoznáme, pretože nemáme dostatok dát kvalitatívnej či kvantitatívnej povahy, ktoré by nám ich pomohli identifikovať a pochopiť.

2. VYBRANÉ EMPIRICKÉ ZISTENIA O VZDELÁVANÍ ODSÚDENÝCH NA SLOVENSKU

Trend skúmania väznenstva je vo svete primárne založený na kvalitatívnej metodológii, nasvedčujú tomu i mnohé (staršie či novšie) zahraničné štúdie. Dirga (2016, s. 13) to zdôvodňuje tým, že procedúry kvalitatívnej metodológie sú užitočnejšie „...s ohľadom na možnosť zachytiť a detailne poznať perspektívy kľúčových aktérov, na ktorých je výskum zameraný.“ Výskum v slovenských väzniciach je príznačný limitmi, ktoré stanovuje Zbor, a tak je stále nedostatočný a parciálny. Pozornosť mnohých slovenských autorov (napr. Vanková 2018; Jusko, Temiaková & Papšo, 2018 a ďalší) sa zameriava najmä na osoby prepustené z výkonu trestu odňatia slobody, čoho najzásadnejším dôvodom je dostupnosť výskumného terénu.

Realizovať výskum v uzavretých, totálnych inštitúciách, je procesuálne pomerne náročné. Systematizáciu penologického výskumu zrealizoval Zbor zriadením analyticko-výskumného útvaru – referátu aplikovaného penologického výskumu na úseku výkonu trestu odboru výkonu väzby a výkonu trestu Generálneho riaditeľstva 1. januára 2016. V súvislosti so vznikom tohto útvaru Zbor vytvoril i dokument pod názvom Konceptcia aplikovaného penologického výskumu na roky 2016 až 2026 a dlhodobá orientácia analyticko-výskumnej činnosti v podmienkach Zboru väzenskej a justičnej stráže (2016), v ktorom sa uvádza (s. 7), že „Aplikovaný penologický výskum by mal teoretickou, analytickou, výskumnou a publikačnou činnosťou prispievať k tvorbe legislatívy a k formulovaniu trestnej politiky z hľadiska jej funkcionality, napĺňania cieľov a starostlivosti o personál, ktorý túto politiku reálne naplňa.“

Existujú dve možnosti realizácie výskumu: buď Zbor realizuje vlastné výskumné projekty, alebo sa realizuje výskum v projektových partnerstvách s inými inštitúciami. V špecifických prípadoch môžu výskum realizovať i študenti vysokých škôl. V takomto prípade však spolupráca prebieha najmä prostredníctvom dohody o spolupráci, pričom témy záverečných prác musia byť Zborom väzenskej a justičnej stráže schválené, v ideálnom prípade by mali korešpondovať s výskumnými zámermi uvedenými v spomínanej koncepcii. Zbor to zdôvodňuje tým, že výskumy študentov vysokých škôl boli nekoordinované, výsledky nemali pridanú hodnotu, pretože témy záverečných prác neboli určované potrebami Zboru, závery neboli využiteľné pri napĺňaní stanovených

cieľov aplikovaného penologického výskumu, výsledky neboli verifikovateľné a ich publikovanie buď neexistuje, alebo je atomizované v rôznych univerzitných periodikách bez možnosti oponentúry zo strany Zboru. Sme však presvedčení, že výskum v penitenciárnych podmienkach – nech je akýkoľvek, má vždy význam. Úlohou Zboru väzenskej a justičnej stráže, ako akejkoľvek inej štátnej inštitúcie, nemá byť primárne kontrola a prípadná „oponentúra“ výskumných zistení, rovnako ako cieľom výskumníka nie je kritika inštitúcie.

V predchádzajúcom období, pred existenciou spomínanej koncepcie, Zbor zafinoval, že výskum, ak bol povolený, mohol byť realizovaný len bez priameho kontaktu s obvinenými a odsúdenými. Tým bol výskumník mimo tohto prostredia determinovaný využitím jediného možného metodologického nástroja – dotazníka. Dôvody sú zrejmé – ochrana osobných údajov i etický aspekt realizácie takéhoto výskumu. V *Koncepcii aplikovaného penologického výskumu na roky 2016 až 2026 a dlhodobá orientácia analyticko-výskumnej činnosti v podmienkach Zboru väzenskej a justičnej stráže* však už takéto obmedzenie zafinované nie je, práve naopak, uvádza (2016, s. 14), že „Poznanie skutočnosti by sa malo opierať vždy o spoľahlivé kvantitatívne a kvalitatívne dáta,“ no zároveň sa tu dodáva, že „Nástrojom pre skúmanie a objasňovanie javov väzenskej reality sú aj štatistické zisťovania...“ Nie je preto jasné, či je v takýchto špecifických podmienkach v Slovenskej republike za určitých okolností povoľovaný aj kvalitatívny výskum, ktorého metodologické procedúry sú spravidla postavené na nevyhnutnom priamom kontakte s respondentmi tak, aby bolo možné skúmaný fenomén analyzovať do hĺbky.

V takto nastavených podmienkach vedeckého skúmania nie je prekvapujúce, že na Slovensku nedisponujeme dostatočnými poznatkami o tom, ako prebieha vzdelávanie odsúdených, do akej miery reflektuje spoločenské potreby a individuálne vzdelávacie potreby odsúdených a do akej miery prispieva k sociálnej rehabilitácii väzňov a ich spoločenskému uplatneniu po ukončení trestu odňatia slobody. K dispozícii je preto len malý počet výskumov vzdelávania odsúdených (Kováč & Šírová, 2008; Španková & Grenčíková, 2012; Lukáčová *et al.*, 2018; Kadlubeková 2015; Temiaková 2021) a niekoľko štúdií, ktoré sa prevažne zameriavajú na aspekty sociálnej starostlivosti a sociálnej práce s odsúdenými (napr. Vanková 2015, 2019, 2020 či Papšo 2011, 2018).

Preto, s cieľom ponúknuť aspoň čiastočný obraz o tom, ako prebieha vzdelávanie odsúdených v slovenských väzniciach, vychádzame z realizovaných výskumov prevažne Lukáčovej *et al.* (2018) a Temiakovej (2021).

2.1 Väzenský a vzdelávací systém – pohľad na ich kompatibilitu zo strany učiteľov odsúdených

Je možné v podmienkach väznice ako totálnej inštitúcie slobodne vzdelávať a dosahovať porovnateľnú kvalitu a výsledky vzdelávania v porovnaní s mainstreamovým vzdelávaním? Jedinečné, aj keď vzhľadom k metodológii výskumu limitované poznatky o pohľade učiteľov na školské vzdelávanie odsúdených priniesol výskum Lukáčovej *et al.* (2018). Išlo o kvalitatívny výskum realizovaný dizajnom zakotvenej teórie¹. Prebiehal na pôde strednej školy, kde boli realizované rozhovory s učiteľmi, ktorí vyučujú bežných študentov v škole a v poobedňajších hodinách vyučujú odsúdených. Preto nebolo potrebné koordinovať priebeh výskumu so Zborom väzenskej a justičnej stráže. Podrobnejšie informácie o metodológii výskumu je možné čerpať zo spomenutej štúdie (Lukáčová *et al.*, 2018).

Výskum Lukáčovej *et al.* (2018) bol zameraný na kompetencie učiteľov strednej školy, ktorí okrem žiakov v bežnom vzdelávaní vyučovali aj dospelých odsúdených mužov v ústave na výkon trestu odňatia slobody v trojročnom učebnom odbore. Zistenia výskumu predstavujú prínos pre pochopenie toho, ako totálna inštitúcia ovplyvňuje samotný proces vzdelávania odsúdených a všetkých kľúčových aktérov (škola ako externá inštitúcia vstupujúca do totálneho prostredia, učitelia pripravovaní na prácu s cieľovou skupinou detí a mládeže v slobodnom prostredí, väznica ako totálna inštitúcia s prísnyim súborom pravidiel, ktoré ju definujú a držia pri živote). Z výskumu vyplynulo, že pre formovanie podmienok organizácie a priebeh vzdelávania mali rozhodujúce slovo pravidlá ústavného režimu, ktorému sa škola snažila prispôsobovať obsah, formy aj metódy vzdelávania.

Uvádzame vybrané oblasti, ktoré v štúdiu (Lukáčová *et al.*, 2018) neboli v takejto podobe publikované. Z výpovedí učiteľov vyplynulo, že režim ústavu najviac ovplyvňoval priebeh vzdelávania v týchto oblastiach:

- výber odsúdených do vzdelávania – výber dospelých odsúdených do vzdelávania v našom výskume zabezpečoval ústav, pričom najdôležitejším kritériom neboli intelektové schopnosti odsúdeného a jeho individuálne vzdelávacie potreby, ale kritérium bezpečnosti (posudzuje sa riziko úteku,

1 Výskum bol realizovaný ako súčasť dizertačnej práce s názvom *Druhošancové vzdelávanie v podmienkach výkonu trestu odňatia slobody* (2015).

agresivita v správaní kandidáta na vzdelávanie). Následne posudzovala adeptov z hľadiska dĺžky ich trestu aj škola tak, aby bola čo najvyššia šanca, že vzdelávanie úspešne dokončia ešte pred prepustením z trestu. Učiteľ Peter povedal: „...my berieme len tých... čo stihnú dokončiť...“

- výber učebného odboru a učebného programu – ponuka vzdelávania nebola tvorená na základe záujmov a potrieb odsúdených, ale primárne potrebami väznice (najčastejšie murár, elektrikár, teda odbory, ktoré je možné uplatniť priamo pri prácach v ústave). Preferované boli dvojročné a trojročné učebné programy, ktoré sú menej náročné na obsah vzdelávania a zamerané predovšetkým na praktické vzdelávanie. Peter: „...lebo viete, pre nich je v podstate to praktické vyučovanie zaujímavejšie a prospešnejšie, pretože on keď bude zručný zvárač, tak sa uplatní a keď nebude vedieť slovenský jazyk, tak on s tým neurobí dieru...“
- výber formy štúdia – výber externej formy vzdelávania bol ovplyvnený snahou ústavu čo najmenej zasahovať do ústavného režimu, nenarušat denný režim odsúdených, nezvyšovať nároky na dozorujúcich príslušníkov v zmysle sprevádzania učiteľa v ústave. Externá forma štúdia umožňuje realizovať výučbu v blokoch s minimálnym striedaním učiteľov počas jedného dňa (každý pohyb, výmena a pod. je dôsledne kontrolovaný a strážený), na druhej strane ale predpokladá dôraz na seba vzdelávanie učiaceho sa, čo je v podmienkach väznice sťažené. Odsúdenému je znemožnené slobodne si vymedziť čas na vzdelávanie a domácu prípravu, tak isto je mu zamedzený prístup k zdrojom potrebným k štúdiu (chýbajúca študovňa, knižnica s odbornou literatúrou, chýbajúci prístup na internet). Väzenský režim jasne ukladá povinnosti (miesto, čas, trvanie) odsúdených a priestor pre súkromné štúdium je obmedzený, čo je v protiklade so všeobecnou mienkou o tom, že odsúdení majú vo väzení dostatočné podmienky na štúdium. Simpson (2003, s. 210) výstižne komentuje: „Permanentný hluk televízorov a hudby zo susediacich ciel, búchanie dvermi a zvuk zamykania a odomykania mreží problematizujú potrebnú koncentráciu na štúdium“.
- materiálo-didaktické vybavenie – oblasť, o ktorej prirodzene rozhoduje škola, bola v konečnom dôsledku podrobená súhlasu ústavu z hľadiska bezpečnosti. Škola si zabezpečovala didaktické pomôcky vo vlastnej réžii a vzhľadom k pravidlám ústavu boli v teoretickej výučbe obmedzené na meotar, USB kľúč a CD nosiče. Čokoľvek by chcel učiteľ použiť mimo schváleného zoznamu pomôcok, musí prejsť schvaľovacím konaním a kontrolou. Širšiu škálu didaktických pomôcok preto obmedzujú byrokratické postupy,

ktoré učitelia nie vždy majú záujem absolvovať. Miro: *„...mať tam počítač, to je celá škála, kým sa to povolí...je to administratívne náročné, keď niečo chcem...“* Podľa učiteľov preto nebolo možné vo vzdelávaní odsúdených použiť všetky pomôcky tak, ako v škole. V praktickej výučbe nebolo možné z priestorových dôvodov vybaviť dielňu rovnako ako v škole a opäť, dôraz bol kladený na evidenciu a kontrolu pracovného náradia. Čo sa týka učebníc, tie sa veľmi nepoužívajú, učitelia skôr xeroxujú materiály, ktoré rozdávať odsúdeným.

Osobitným problémom bol aj chýbajúci prístup na internet. Ústavný režim nepovoľuje dostupnosť internetu ani vo vyučovacom procese, učiteľ si môže priniesť na výučbu notebook, ale bez pripojenia na internet. Tento problém sa naplno prejavil v období pandémie, keď bola kontaktná výučba zrušená. Čiastočné informácie o tom, ako to vo väzení bolo so vzdelávaním počas pandémie, máme z prebiehajúceho a zatiaľ nepublikovaného výskumu s učiteľmi základnej školy, ktorí vzdelávajú odsúdených vo vzdelávaní na získanie nižšieho stredného vzdelania. Podľa slov učiteľky Zuzany, školy museli prejsť vo vzdelávaní odsúdených do dištančnej formy bez využitia online vzdelávania a spoľahnúť sa pri sprostredkovaní obsahu vzdelávania v jednotlivých predmetoch len na distribúciu učebných materiálov v tlačenej podobe prostredníctvom zamestnanca ústavu. Zuzana: *„...našťastie, že oni tam majú svojho pedagóga. Tak ja som s ňou komunikovala všetko online a jej som posielala aj materiály, ona nám spätnú väzbu... Dostala som sa tak po vrátnicu, že sme si podali nejaké veci, ale teraz to bolo fakt všetko dištančne.“*

- vzťahy medzi učiteľmi a odsúdenými učiacimi sa – vzťah učiteľa a vzdelávacieho odsúdeného bol silne ovplyvnený informačným embargom. Učitelia nedisponovali informáciami o civilnom ani väzenskom živote odsúdeného a mali zakázané ich od odsúdených získavať. Najmä pri nových študentoch preto pociťovali neistotu: *„...najhoršie je to v prvom ročníku, lebo tam sa vlastne s nimi spoznávam a neviem, čo si môžem dovoliť, takže vtedy človek tak zvažuje slová...“* (Jozef). Podľa učiteľov im to ústav zdôvodňoval rizikom manipulácie zo strany odsúdených. Vzťahy medzi učiteľom a odsúdenými majú byť preto neosobné a formálne, aby sa predišlo prípadným problémom.
- domáca príprava – denný režim neumožňoval odsúdenému slobodne si vymedziť čas na domácu prípravu. V ústave neboli podľa učiteľov vytvorené vhodné podmienky na domácu prípravu a štúdium (príprava mohla prebiehať len v celách, kde boli vzdelávaní rušení spolubývajúcimi). V ústavnej

knižnici neboli pre vzdelávaných k dispozícii študijné materiály. Aj to bol jeden z dôvodov, prečo učitelia nezaďavali odsúdeným domáce úlohy. Ďalším dôvodom nezaďavania domácich úloh bolo nedostatočné materiálne vybavenie študenta. Zdroje, ktorými odsúdení disponovali, boli značne obmedzené. Príkladom je papier, ktorý je v ústave vzácnym artiklom. Vyrábajú sa z neho cigarety, ktoré sú v ústave medzi odsúdenými platidlom. Ján: „...dáte im knižky, lebo mám nejaké, nedám im nové, staršie knižky, čo sú používané a po čase z tých knižiek začínajú chýbať strany...“ Domáca príprava nebola vzdelávaným odsúdeným priebežne zaďavovaná, pretože si učitelia uvedomovali, že ich podmienky na prípravu na vyučovanie sú výrazne obmedzené. Nároky na vyučovací proces a mediáciu obsahu boli preto vyššie na strane učiteľov, keďže vyučovacia hodina bola jediným priestorom na osvojenie si učiva vzdelávanými odsúdenými.

Viacere prvky vyučovacieho procesu nadobúdali rôzne charakteristiky v závislosti od toho, či išlo o teoretickú alebo praktickú výučbu. Všetci učitelia sa zhodli v názore, že pre odsúdených je praktické vzdelávanie užitočnejšie, pretože zvyšuje ich šance uplatniť sa na trhu práce po prepustení z výkonu trestu. Preto v praktickej výučbe nedochádzalo k redukcii obsahu vzdelávania, aby absolventi programu mali nadobudnuté najmä praktické odborné zručnosti. Potrebná redukcia v externej forme štúdia sa preto dotkla teoretickej výučby, čo učitelia zdôvodňovali väčším významom praktickej výučby, menším časovým priestorom na výučbu, nízkou úrovňou vzdelania a vedomosť odsúdených a limitovanými podmienkami na domácu prípravu a samoštúdium.

Ďalším rozdielom medzi teoretickou a praktickou výučbou bolo vnímanie náročnosti prípravy učiteľa na výučbu. Majstri praktickej prípravy boli denne nútení venovať dôslednú pozornosť a čas evidencii a kontrole pracovného náradia pred a po výučbe. Vytváranie vhodných podmienok edukácie v oblasti tvorby a využívania materiálneho a technologického zázemia výučby bolo silne obmedzené, pretože priestory v ústave určené na praktickú výučbu nebolo možné vybaviť takými strojmi a zariadeniami ako v bežnej škole.

Rozdielny charakter teoretickej a praktickej výučby sa premietal aj do rozdielnej miery aktivity učiteľov. Na rozdiel od teoretickej výučby, kde vzdelávaní odsúdení prevažne pasívne prijímali odovzdávaný obsah vzdelávania,

bola praktická výučba zameraná na zvládnutie a dodržanie požadovaných technologických postupov pri práci s materiálom, teda na okamžitý výsledok. To vyvolávalo vyššie nároky na aktivitu tak vzdelávaných odsúdených (samostatná práca), ako aj na učiteľa (majstra odborného výcviku). Učiteľ v praktickej výučbe musel voliť individuálny prístup, ktorý sa prejavoval intenzívnejšou interakciou so vzdelávaným.

Jozef: *„...každú jednu prácu, čo začíname robiť, zoberiem výkres, a každú jednu prácu najprv urobím ja, potom začínajú robiť, ale darmo, že im to všetko ukážem, predvediem, sústavne sa k tomu vraciame, takže ja sa tam nezastavím nikdy...“*

Uvedené odlišnosti teoretickej a praktickej výučby artikulované učiteľmi sa podieľali aj na rozdielnom hodnotení vzdelávania odsúdených ako celku. Učitelia teoretických predmetov hodnotili vzdelávanie vo väzenskom prostredí veľmi pozitívne, čo súviselo hlavne s vyššou úrovňou disciplíny odsúdených na hodinách (v porovnaní s disciplínou ich žiakov v škole).

Peter: *...napríklad zajtra ráno idem do väznice, tak skôr sa teším tam, ako keby som ten čas mal stráviť s našimi. Lebo lepšie sa učí, viete., lepšie sa učí s nimi, nemusíte nikoho upozorňovať, že buď ticho... dávaj pozor, oni sedia a pozerajú na vás.*

Naopak, učitelia praktických predmetov považovali vzdelávanie odsúdených za veľmi náročné a vyššiu mieru spokojnosti vyjadrovali skôr s učením v bežnej škole.

Jozef: *...Že keď tu prídem tuná (do školy, pozn.), tak konečne vidím normálnych ľudí..., tu (v škole, pozn.) skôr človek má taký ten dobrý pocit zo svojej práce ako tam...“*

Rozdielne prístupy a postoje k odsúdeným, k príprave na vyučovanie či transferu učiva boli zaznamenané podľa toho, či išlo o učiteľa praktických alebo teoretických predmetov. Toto konštatovanie vyplýva však len z dát, ktoré sme spracovali od samotných učiteľov. Aj Mathews (2000) považuje za ťažké porozumieť tomu, prečo niektorí učitelia označujú vzdelávanie odsúdených za hodnotnú a produktívnu skúsenosť a iní za frustrujúcu a často tam vydržia len krátky čas. Pri hodnotení práce učiteľa, jeho pôsobenia v triede a jeho ďalších činností je nutné rátať s množstvom ďalších intervenujúcich faktorov, ktoré neboli predmetom výskumu (vzhľadom na zvolený metodologický prístup).

Učitelia môžu predstavovať významný potenciál zmien organizačnej kultúry väzenia, v ktorom pôsobia cez transformovanie životov študentov, ktorí sú vzdelávaním obohacovaní. Zo zistení Lukáčovej *et al.* (2018) však

vyplýva, že súčasne nastavený systém vzdelávania odsúdených na Slovensku nevytvára pre učiteľov priestor podieľať sa na resocializácii odsúdených so všetkými svojimi kompetenciami, keďže sú limitovaní výhradne na mediáciu obsahu vzdelávania. Pritom napr. Bannon (2014) tvrdí, že pre učiteľov je možnosť pozitívne ovplyvňovať životy odsúdených dôležitým zdrojom ich spokojnosti s prácou. Učiteľia sú tí, ktorí prinášajú do neslobodného prostredia kúsok slobody. Trieda by mohla byť jedným z mála priestorov vo väzení, kde by mohla prebiehať voľne plynúca diskusia v relatívne bezpečnom prostredí neobmedzovanom prítomnosťou dozorujúcich (Yates & Frolander-Ulf, 2001). Podľa Lukáčovej *et al.* (2018) ale učiteľia deklarovali, že sa od nich neočakáva nič iné, ako transfer učiva, a že nie je žiaduce s odsúdenými nadväzovať vzťahy inej než formálnej podoby. Ukazuje sa, že takto nastavené vzdelávanie je dôsledkom striktných vnútorných pravidiel väznice, ktorá nevytvára dostatočne edukačne podnetné prostredie (Gehring & Puffer, 2004).

Uvádzané zistenia predstavujú pohľad učiteľov na vzdelávanie v podmienkach výkonu trestu odňatia slobody. Komplexnejší obraz o priebehu stredoškolského vzdelávania vo väzniciach by mohol byť doplnený pohľadom odsúdených učiacich sa v ďalšom výskume. Je pravdepodobné, že faktory ako dĺžka trestu, predchádzajúce vzdelávanie a celkový resocializačný posibilitizmus, zohrávajú dôležitú úlohu nielen v motivácii študovať, priebehu štúdia odsúdených, ale aj v spôsobe, akým je štúdium odsúdených a priebeh vzdelávania hodnotené ich učiteľmi. Informácie od nich sú ale ťažko dostupné, kvôli problematickému skúmaniu popísanému vyššie. Zaujímavé zistenia ale ponúkame z výskumu Temiakovej (2021), ktorá skúmala hodnotové preferencie vo vzťahu k vzdelávaniu, motiváciu a preferované oblasti neformálneho vzdelávania u dospelých odsúdených žien.

2.3 Hodnota vzdelania u odsúdených žien a ich motivácia k vzdelávaniu

Výskumnú vzorku tvorilo 186 dospelých odsúdených žien ($\frac{1}{3}$ základného súboru). Respondentkám bola v rámci výskumného nástroja predložená položka obsahujúca pätnásť hodnôt, na ktorej priradovali každej z nich mieru významnosti na štvorstupňovej škále (veľmi dôležité - skôr dôležité – skôr nedôležité – vôbec nedôležité). V škále boli zvolené základné hodnotové orientácie, a to:

- moderné materialistické (hedonistická orientácia ako Peniaze, Práca, Cestovanie, Umenie),
- moderné idealistické (integratívne hodnoty ako Priatelia, Partnerský vzťah, Deti) a tradičné hodnoty (zmysel pre poriadok v podobe hodnôt Tolerancia, Spravodlivosť, Dôstojnosť),
- konzervatívne hodnoty ako Zdravie, Rodina, Vzdelanie, Sloboda a nábožen- ská orientácia v podobe Viery v Boha).

Z výsledkov vyplýva, že spomedzi pätnástich hodnôt boli najvyššie skórované tradičné (konzervatívne) hodnoty (Zdravie na prvej pozícii), integratívne hodnoty zamerané na medziludské vzťahy a rodinné štruktúry (Rodina na druhej pozícii, Deti – štvrtá pozícia) a tradičné hodnoty reflektujúce zmysel pre poriadok (Sloboda – tretia pozícia, Spravodlivosť – šiesta pozícia, Dôstojnosť – siedma pozícia). Najnižšie skórované hodnoty boli duchovné (Cestovanie – 15. pozícia, Umenie – 14. pozícia a Viera v Boha 13. pozícia). Vzdelanie sa umiestnilo až na desiatej pozícii z pätnástich ($M = 3,56$), a vzhľadom na premennú stupeň dosiahnutého vzdelania, paradoxne, hodnotu Vzdelanie najnižšie skórovali odsúdené so základným vzdelaním (Temiaková, 2020).

Vzdelanie sa v hodnotovom rebríčku odsúdených žien objavilo pomerne nízko (obdobne je to tak napríklad aj u bulharských odsúdených žien, ako preukázal prieskum Boyadjieva, Milenkova, Gornev, Petkova & Nenkova, 2008). Nielen že ho najnižšie skórovali práve odsúdené so základným vzdelaním, ale i v celkovej pozícii u respondentiek, bez ohľadu na ich stupeň vzdelania, získalo až desiatu pozíciu z pätnástich. Dôvodov takejto nízkej preferencie vzdelania môže byť niekoľko; odsúdené si zjavne neuvedomujú potrebu a význam vzdelávania pretože väčšina z nich vzdelaná nie je, čo môže prameniť v predčasnom ukončení školského vzdelávania a súvisiacimi negatívnymi skúsenosťami so vzdelávaním a častejšími problémami s učením sa, ktoré vedú k ďalšej frustrácii a odrádzajú od ďalšieho vzdelávania. To potvrdzuje napríklad i výskum v Slovinsku (Vermeersch & Vandenbroucke, 2009), v ktorom odsúdené uvádzali ako dôvody predčasného ukončenia školského vzdelávania stratu motivácie, drogovú závislosť a problémy s učením sa. Navyše, hodnotové preferencie odsúdených môžu byť aj iné, než proklamované a sociálne žiadúce – to je jeden z limitov kvantitatívneho výskumu v tomto prostredí.

Temiaková (2021) tiež zisťovala dôvody účasti odsúdených žien na vzdelávaní. Na základe teoretických východísk (napr. Turek, 2008; Knowles, Holton & Swanson, 2005) a výsledkov parciálnych prieskumov (Hladílek, 2009; Španková & Grenčíková, 2012; Šauerová, 2013) boli faktory motivácie dospelých odsúdených kategorizované v dotazníku nasledovne:

- faktory vonkajšej motivácie – plnenie očakávaní iných osôb (rodina, priatelia, pracovníci Zboru väzenskej a justičnej stráže) a systému (povinnosť, vidina podmienenečného prepustenia, hodnotenie vo výkone trestu, účasť iných odsúdených),
- faktory vnútornej motivácie – kompenzovanie nedostatkov vo vzdelávaní za účelom uplatniteľnosti v profesijnom živote a adaptácie v socio-kultúrnom živote, presvedčenie o význame vzdelávania, nadväznosť vzdelávania na záujmy, skutočný záujem o poznanie, útek od problémov vyplývajúcich zo životnej situácie, vypĺňanie voľného času a nadväzovanie sociálnych kontaktov.

Faktory vnútornej motivácie označovalo viac odsúdených, než faktory vonkajšej motivácie. Najväčším počtom respondentiek bolo označené sebazdokonaľovanie (46,7 %), potom zaradenie sa do spoločnosti po prepustení z výkonu trestu odňatia slobody (33,3 %), vzdelávanie ako spôsob trávenia voľného času (31,7 %) a nástroj získania práce po prepustení (29 %). Naopak, medzi vonkajšími faktormi sa ako najfrekvencovanejšie ukázalo lepšie hodnotenie vo výkone trestu (27,4 %), povinná účasť (23 %) a vzdelávanie ako jedna z okolností podmienenečného prepustenia (22,5 %). Pri variante otvorenej odpovede na túto položku „iný dôvod (prosím, uveďte)“ respondentky najčastejšie uvádzali odpovede ako „*veľký osobný záujem*“, „*baví ma to*“, „*chcem sa učiť*“, „*cítim to tak a nerobím to účelovo*“, z čoho je u týchto respondentiek zjavne proklamovaná vnútorná motivácia ku vzdelávaniu.

Z tých respondentiek, ktoré sa zúčastňovali na vzdelávacích aktivitách v ústave na výkon trestu odňatia slobody vyplynulo, že vzdelávacia ponuka je len podľa 8 % odsúdených žien úplne dostatočná, podľa 2 % dostatočná, podľa 14 % nedostatočná a až 20 % sa nevedelo, resp. nechcelo vyjadriť. Zaujímavé bolo, že čím vyššie bolo dosiahnuté vzdelanie odsúdených, tým viac hodnotili ponúkané vzdelávacie aktivity ako menej uspokojivé. So vzdelanosťou teda rastie dopyt po ďalších vzdelávacích akciách z čoho usudzujeme, že aj v totálnych inštitúciách platí tzv. Matúšov efekt. Z hľadiska veku najmenej uspokojivo hodnotili vzdelávaciu ponuku najmladšie respondentky – odsúdené vo

veku 19 až 21 rokov, 26 až 30 rokov (takmer 25 % z nich) a stredne dospelé vo veku 31 až 45 rokov (taktiež okolo 20 %). Čím boli odsúdené mladšie, tým sa chceli vzdelávať viac a ponuka vzdelávacích aktivít, ktorej sa zúčastňovali, bola z ich pohľadu nepostačujúca. (Temiaková, 2021)

Ukázalo sa tiež, že čím boli ženy odsúdené na dlhší výkon trestu, tým viac hodnotili ponuku ako nedostatočnú - až 40 % žien odsúdených na dlhodobé tresty (nad 15 rokov) hodnotilo vzdelávaciu ponuku ako nedostatočnú. Temiaková (2021) to dáva do súvisu s obmedzeným prístupom k vzdelávacím a kultúrno-osvetovým aktivitám, hoci práve takéto odsúdené, ako vyplynulo z odpovedí respondentiek („vzdelávanie je s dlhodobými trestami nereálne“, „mrzí ma, že nemám možnosti [vzdelávať sa]“ – respondentka v maximálnom stupni stráženia, „rada by som sa, ale pre stredný stupeň málo možností“ (vonkajšia diferenciácia, pozn. autorov)), vnímali potrebu vzdelávania najcitlivejšie, ako jeden z mála spôsobov sebarealizácie a trávenia voľného času v tomto prostredí. Paradoxom je, že aj Európsky výbor na zabránenie mučeniu a neludskému či ponižujúcemu zaobchádzaniu alebo trestaniu (skrátene CPT) slovenské väzenstvo už dlhodobo upozorňuje (2019), že čím je dlhšia doba uväznenia, tým by sa mal odsúdeným ponúkať pestrejší režim, že dlhodobý či doživotný trest neznamena, že sú odsúdení nebezpeční a že je potrebné, aby sme ustúpili od uzamykania odsúdených po väčšinu času na cele a pristúpili k ich integrácii do hlavného prúdu väzenskej populácie, napríklad prostredníctvom poskytovania voľby spôsobu, ako budú tráviť čas, čím sa posilňuje ich autonómia a osobná zodpovednosť, poskytnutím individualizovaných plánov odňatia slobody a psychologickou podporou.

Pri porovnaní ponuky vzdelávania s preferenciami respondentiek (vyberali zo zoznamu štrnástich tematických oblastí s možnosťou výberu viacerých odpovedí prípadne doplnenia) sa ukázalo, že najviac preferovanou oblasťou vzdelávania boli jazykové kurzy (takmer 50 %). Druhý najväčší záujem odsúdených bol o kurzy práce s počítačom (43 % odpovedí), potom o vzdelávanie zamerané na komunikáciu s ľuďmi (takmer 29 %). Najmenší záujem prejavili odsúdené ženy o témy ako politické dianie (necelých 5 %), 6 respondentiek uviedlo iné oblasti, napríklad psychológia, umenie, stavebný či automobilový priemysel (vo vzťahu k zamestnaniu, ktoré vykonávali pred nástupom do výkonu trestu). Respondentky tiež uvádzali, že by preferovali športové aktivity či ručné práce, teda rôzne záujmové krúžky. U odsúdených prevládala záujem o vzdelávanie v témach, ktoré sú využiteľné najmä v ďalšom uplatnení sa na trhu práce po prepustení, no zjavný bol aj záujem o oblasti, ktoré

sa pracovného života netykali a súviseli s rodičovskou rolou, ktorú zastávajú v civilnom živote (75 % odsúdených žien uviedlo, že má deti, len 16 %, že sú bezdetné). Ďalším paradoxom je, že napriek proklamovanému záujmu respondentiek sa v roku, kedy sme vo väznici realizovali výskum (Temiaková, 2021), nezúčastnila rekvalifikačného kurzu ani jediná odsúdená žena. Dôvody môžu byť dva – buď respondentky neprejavili o takéto vzdelávanie reálny záujem (a odpovede v dotazníku sú tak sociálne žiadúceho charakteru), alebo takéto vzdelávanie nebolo ani realizované. Ide o pomerne paradoxnú situáciu, keďže celosvetové trendy akcentujú existenciu doplnkových programov pre odsúdené s cieľom uľahčiť ich zapojenie do prípravy a priebehu ich opätovného začleňovania do spoločnosti. Ako uvádza Panayotopoulos-Cassiotou, (2008) ženy (ako aj celá populácia odsúdených – poznámka autorov) by mali mať prístup k rozmanitému odbornému a občianskemu vzdelávaniu prispôsobenému požiadavkám trhu práce, a aj Európska komisia v jej správe (s. 9–10) vyzýva členské štáty, „...aby investovali viac prostriedkov do rozvoja programov zameraných na zvyšovanie úrovne gramotnosti, programov celoživotného vzdelávania a odbornej prípravy vo väzeniach, ktoré budú prispôbena požiadavkám trhu práce a budú môcť viesť k získaniu diplomu...“.

ZÁVER

Diskusia o vzdelávaní odsúdených je v slovenských odborných kruhoch minimálna a do značnej miery súvisí s limitovaným prístupom výskumníkov do prostredia totálnej inštitúcie. V našej štúdií sme chceli prispieť k zodpovedaniu otázky, či je vzdelávanie odsúdených na Slovensku orientované na pozitívne zmeny na strane odsúdených, alebo skôr prispieva k plneniu funkcií väznice. Z mála výskumov, ktoré v tejto oblasti máme k dispozícii možno vyvodiť záver, že poskytované vzdelávanie vo väzniciach nereflektuje vzdelávacie potreby odsúdených, ale je skôr zamerané na plnenie zákonom predpísaných a pre zabezpečenie fungovania väznice nevyhnutných činností. Ponuka neformálneho vzdelávania (napr. rekvalifikačné kurzy) sa podľa výskumu Temiakovej (2021) nepripravuje na základe analýzy vzdelávacích potrieb odsúdených, ktorí prejavili záujem o iné oblasti vzdelávania, než aké im boli ponúkané. Obdobne, ako uvádza Lukáčová *et al.* (2018) je tomu aj v prípade formálneho školského vzdelávania, ktoré je realizované ako využitie príležitosti obojstranne

výhodnej spolupráce medzi konkrétnym ústavom a strednou školou. Vzťahy medzi učiteľmi a učiacimi sa režimovo nastavujú tak, aby boli formálne a rámcované výhradne komunikáciou súvisiacou so vzdelávaním. Priebeh vzdelávania bol podriadený potrebám väznice a limitom jej režimových opatrení (čas, forma, prostriedky). Takto nastavený systém vzdelávania smeroval k tomu, aby bol čo najmenej narušovaný ústavný režim. Z učiteľa či vzdelávateľa odsúdených sa tak už z princípu nemôže stať partner či faicilitátor vo vzdelávaní, jeho rola je redukovaná na odovzdávateľa poznatkov.

Je potrebné si ďalej klásť otázky o možnostiach vzdelávania v procese resocializácie odsúdených a primerane na ne teoreticky a empiricky reagovať. Vzdelávanie nesporne má významný potenciál, ktorý by mohol byť využívaný v prospech žiaducich osobnostných zmien odsúdených a transformácie ich životov mimo múrov väznice. Znamenalo by to ale potrebu zmeny prístupu väznice k vzdelávaniu, ktoré by už nebolo len jednou z foriem zaobchádzania s odsúdenými, ale ako píše Braggins & Talbot (2005) stalo by sa súčasťou celkového prístupu väznice k učeniu, kde „učenie sa je vnímané ako aktivita, v ktorej je zapojený každý a každý participuje na spoločnom celi“. Oblasť vzdelávania odsúdených by sa mala stať dôležitou súčasťou diskusie o humanizácii väznenstva s akcentom rozširovania práv odsúdených aj v tejto oblasti. Za týmto účelom by však bolo nevyhnutné vpúšťať za svoje múry i výskumníkov a povoľovať im nie len kvantitatívny, ale primárne najmä kvalitatívny výskum, ktorý by pomohol odhaliť to, čo sa vo vzdelávaní odsúdených a ich učení (sa) deje, vrátane aspektov, ktoré tieto procesy ovplyvňujú. Len realizáciou výskumov je možné odhaľovať skutočnosť, nezisťovať len status quo, ale ho aj meniť, a ponúkať odpovede nie len na otázku „Ako?“, ale aj „Prečo?“.

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-18-0018.

LITERATÚRA

Bannon, S. (2014). Why Do They Do It? Motivations of Educators in Correctional Facilities. *Saint Louis University Public Law Review*, 33(2), 301–315. <https://scholarship.law.slu.edu/plr/vol33/iss2/5>

- Boyadjieva, P., Milenkova, V., Gornev, G., Petkova, K., & Nenkova, D. (2010). *The Role of Bulgarian Educational Institutions for Promotion of Access of Adults to Formal Education*. Sofia: Institute of Sociology – Bulgarian Academy of Sciences.
- Braggins, J., & Talbot, J. (2005). *Wings of Learning: The Role of the Prison Officer in Supporting Prisoner Education*. London: The Centre for Crime and Justice Studies.
- Coates, D. S. (2016). *Unlocking Potential: A Review of Education in Prison*. London: Ministry of Justice. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/524013/education-review-report.pdf.
- Crowley, M., ed. (2019). *The Rehabilitation and Social Reintegration of Women Prisoners: Implementation of the Bangkok Rules*. Bangkok: Penal Reform International and Thailand Institute of Justice. https://cdn.penalreform.org/wp-content/uploads/2019/05/PRI_Rehabilitation-of-women-prisoners_WEB.pdf
- Dirga, L. (2016). Jak se mluví za mřížemi: (tajná) mluva odsouzených v českých věznicích. *Acta Facultatis filozofické Západočeské univerzity v Plzni*. 8(1), 7–23.
- Ferenčíková, Z. (2020). Skúmanie konkrétnych možností, limitov a perspektív ukladania trestu odňatia slobody v neštátnych ústavoch na výkon trestu odňatia slobody v Slovenskej republike vzhľadom na právne a mimoprávne záruky zákonnosti. *Štát a právo* 4(7), 300–336. <https://doi.org/10.24040/sap.2020.7.4.300-336>
- Gehring, T., & Puffer, M. (2004). *Integral Correctional Education: Three Explanatory Essays*. San Bernardino: California State University Center for the Study of Correctional Education.
- Hladílek, M. (2009). *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdelávání dospělých*. Prague: UJAK.
- John Howard Society of Alberta. 2002. *Inmate Education*. https://www.johnhoward.ab.ca/wp-content/uploads/docs/InmateEducation_2002.pdf
- Jusko, P., Temiaková, D., & Papšo, P. (2018). Education of the Convicts Serving their Prison Terms in the Slovak Republic. *Hungarian Educational Research Journal*, 8(4), 70–79.
- Kadlubeková, D. (2015). *Penitenciárna a postpenitenciárna edukácia dospelých*. Banská Bystrica: Belianum.
- Knowles, M. S., Holton, III, E. F., & Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Amsterdam: Elsevier.

- Koncepcia aplikovaného penologického výskumu na roky 2016 až 2026 a dlhodobá orientácia analyticko-výskumnej činnosti v podmienkach Zboru väzenskej a justičnej stráže. (2016) Bratislava: Zbor väzenskej a justičnej stráže.
- Kováč, A., & Šírová, L. (2008). Vybrané aspekty teórie a praxe vzdelávania odsúdených. In *AEDUCA festival '07* (pp. 1–9). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Langelid, T., Mäki, M., Raundrup, K., & Svensson, S. eds. (2009). *Nordic Prison Education: A Lifelong Learning Perspective*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Lukáčová, S. et al. (2018). Prison education in Slovakia from the teacher's perspective. *Journal of Prison Education and Reentry*, 5(1), 63–79.
- Mathews, S. (2000). Each Day is a Challenge: Paving the Way for Success in the Prison Classroom. *Journal of Correctional Education*, 51(1), 179–182.
- Panayotopoulos-Cassiotou, M. (2008). *Správa o osobitnej situácii žien vo väzení a o dosahu uväznenia rodičov na sociálny a rodinný život* (2007/2116(INI)). Dokument na schôdzu Európskeho parlamentu. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0033_SK.html#title1.
- Papšo, P. 2011. *Resocializácia odsúdených vo výkone trestu odňatia slobody*. Banská Bystrica: UMB.
- Rozkaz generálneho riaditeľa Zboru väzenskej a justičnej stráže č. 7/2009 o vzdelávaní a organizovaní záujmových aktivít a aktivít vo voľnom čase obvinených a odsúdených.
- Správa pre vládu Slovenskej republiky o návšteve Slovenskej republiky, ktorú uskutočnil Európsky výbor na zabránenie mučeniu a neľudskému či ponižujúcemu zaobchádzaniu alebo trestaniu (CPT) v dňoch 19. až 28. marca 2018. (2019). <https://rm.coe.int/168094fd72>
- Simpson, O. (2003). *Student Retention in Online, Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Šauerová, M. (2013). Motivace odsouzených mužů ve výkonu trestu k účasti na celoživotním vzdělávání. In Veteška, J. & Salivarová, J. eds., *Vzdělávání dospělých: Příležitosti a úskalí v globalizovaném světě* (pp. 141–160). Praha: Educa Service.
- Španková, J. & Grenčíková, A. (2012). Význam vzdelávania vo výkone trestu odňatia slobody. *Aktuální otázky sociální politiky – teorie a praxe*, VI: 99–106.
- Taxman, F. S. (1998). Reducing Recidivism Through a Seamless System of Care: Components of Effective Treatment, Supervision, and Transition Services in the Community. *Treatment and Criminal Justice System Conference, 1998*.

- Washington: Office of National Drug Control Policy. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/Digitization/171836NCJRS.pdf>
- Temiaková, D. (2021). *Vzdelávanie žien v penitenciárnych podmienkach*. Nitra: UKF.
- Temiaková, D. (2020). Value Orientation of Convicted Women in Slovakia in Relation to their Age and Education. *Ad Alta*, 10(02), 321–325. <https://doi.org/10.33543/1002>
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- Aktualizovaná Konceptcia väznenstva Slovenskej republiky na roky 2011 až 2020. (2011). <https://knowwww.eu/nodes/5d9f34fb9b20d4adce9ad43b>
- Vanková, K. (2018). Social Curatorship in Provision of Social Services in Post-Penitentiary Care. *The Journal of Social Sciences Research*, 4(12), 571–581.
- Vanková, K. (2019). *Postpenitenciárna starostlivosť v kontexte sociálnej práce a sociálnych služieb*. Nitra: UKF.
- Vanková, K. (2020). *Penitenciárna a postpeniteciárna starostlivosť v teórii a praxi*. Nitra: UKF.
- Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2009). *The Access of Adults to Formal and Nonformal Adult Education*. Leuven: Higher Institute for Labour Studies. https://lirias2repo.kuleuven.be/bitstream/handle/123456789/266442/R1338_Country_report_SP5.pdf?sequence=2.
- Vyhláška Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky č. 368/2008 Z.z.
- Vyhláška Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky č. 500/2013 Z.z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky č. 368/2008 Z. z., ktorou sa vydáva Poriadok výkonu trestu odňatia slobody.
- Warner, K. (2007). Against the Narrowing of Perspectives: How Do We See Learning, Prisons and Prisoners? *Journal of Correctional Education*, 58(2), 170-183.
- Yates, M. D., & Frolander-Ulf, M. (2001). Teaching in Prison. *Monthly Review*, 53(3). <http://monthlyreview.org/2001/07/01/teaching-in-prison>.
- Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2021 (2022). Bratislava: Zbor väzenskej a justičnej stráže. <https://www.zvjs.sk/file/d649e184-6d37-4456-914a-9774de491367.pdf>
- Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).
- Zákon č. 475/2005 Z. z. o výkone trestu odňatia slobody.
- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.

Kontakt

doc. PhDr. Dominika Temiaková, PhD.: dtemiakova@ukf.sk

Mgr. Silvia Lukáčová, PhD.: silvia.lukacova@unipo.sk

doc. PhDr. Marek Lukáč, PhD.: marek.lukac@unipo.sk

<https://doi.org/10.11118/lifele20231301051>



ZPRÁVA / REPORTS

POZVÁNKA NA MEZINÁRODNÍ KONFERENCI CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ICOLLE 2023

Institut celoživotního vzdělávání MENDELU srdečně zve na 15. ročník mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2023, která proběhne 13. 9. 2022 na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Podstatným tématem dnešní doby, napříč různými vědními obory, je udržitelnost. Ve středobodu všeho ovšem stále zůstává člověk. Ten člověk, který neustále produkuje, konzumuje a zase produkuje. V oblasti pedagogických věd jde kromě žáka nejčastěji o roli učitele. Jak však můžeme nad tématem udržitelnosti uvažovat v pedagogických vědách? Záměrem 15. ročníku mezinárodní konference ICOLLE 2023 je vytvořit prostor pro diskusi nad tématem udržitelného učitele a s tím souvisejících otázek.

- Jak být udržitelným učitelem?
- Jaké kompetence má mít učitel napříč různými stupni vzdělávání a jak si je má udržovat a rozvíjet?
- Je udržitelný současný stav učitelského pregraduálního vzdělávání?
- Jakým způsobem udržovat a sladovat rodinný a pracovní život?
- Jakými cestami pomáhat udržet psychický a fyzický stav učitele?

Napříč odbornými sekcemi budou v souvislosti s výše uvedenými otázkami diskutována další související témata rezonující ve všech oblastech vzdělávání.

Uvítáme příspěvky s teoretickou, empirickou, metodologickou či praktickou tematikou k danému tématu, obdobně jako výstupy z právě probíhajících či již ukončených studentských výzkumů a projektů (diplomové, disertační práce).

Konference je určena vysokoškolským pedagogům, vědeckým pracovníkům, učitelům, poradenským pracovníkům, vedoucím pracovníkům, magisterským nebo doktorským studentům, pracovníkům v oblasti dalšího profesního a zájmového vzdělávání včetně širší odborné veřejnosti. Jednacími jazyky konference jsou čeština, slovenština a angličtina.

Výstupem konference bude recenzovaný sborník příspěvků. Účastníci konference mají dále možnost nabídnout rozšířený příspěvek k publikování do recenzovaného časopisu *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*.

Hlavní téma konference **Udržitelný učitel**

Odborné sekce

- 1) Preprimární a primární vzdělávání
- 2) Sekundární vzdělávání
- 3) Terciární vzdělávání
- 4) Další vzdělávání
- 5) Posterová sekce

Důležité termíny:

- Přihlášení (s aktivní účastí): 15. 6. 2023
- Aktivní účast je možná formou ústní prezentace nebo formou posteru.
- Přihlášení (s pasivní účastí): 31. 8. 2023.
- Zaslání příspěvku do sborníku: 30. 9. 2023

Registrace, konferenční poplatek a další důležité informace na:
zwww.icolleconference.cz.

Na vaši účast se těší celý kolektiv vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20231301081>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) International License



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., MBA (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. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno

-
- **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta,
Slovenská republika
 - **doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.**
 - **dr. hab. prof. Beata Piđuła, PhD.**
Silesian University of Technology, Institute of Education
and Communication Research, Gliwice, Polsko
 - **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií
 - **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**
Policejní akademie České republiky v Praze, Fakulta bezpečnostního
managementu, Praha
 - **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.**
Jagellonská univerzita, 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., MBA, Bc. Eliška Kovářová

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

Jazykové korektury:

PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová

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:

<https://lifelonglearning.mendelu.cz>

Facebook:

<http://www.facebook.com/ljournal>

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)

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., MBA (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. 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
 - **doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.**
 - **dr. hab. prof. Beata Pitula, PhD.**
Silesian University of Technology, Institute of Education and Communication Research, Gliwice, Polsko
 - **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**
University of Hradec Králové, Faculty of Education, Department of Social Pathology and Sociology, Czech Republic
 - **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**
Police Academy of the Czech Republic in Prague, Faculty of security management, 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.**
Jagiellonian University, 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., MBA, 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

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:

<https://lifelonglearning.mendelu.cz>

Facebook:

<http://www.facebook.com/ljournal>

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)