

# LIFELONG LEARNING – CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vol. 16, 2026 No. 1

Mendelova univerzita v Brně  
Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání

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



**OBSAH****Empirické studie**

TANJU DEVECI

Výzkumná studie osmé kompetence celoživotního učení:

Kulturní povědomí a vyjádření..... 7

MARIE HORÁČKOVÁ, PAVEL PECINA

Kompetence učitelů a schopnost reflexe a sebereflexe

studentů učitelství z pohledu provázejících učitelů

na středních odborných školách..... 37

DITA PALAŠČÁKOVÁ, JANA POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ

Autenticita v akademických kariérách žen (narativní pojetí)..... 61

MIROSLAV PROCHÁZKA, MILUŠE VÍTEČKOVÁ, IVA BRABCOVÁ, VĚRA

HELLEROVÁ, SYLVA BÁRTLOVÁ, HELENA MICHÁLKOVÁ, TOMÁŠ

ŠUBRT, JIŘÍ SISSAK

Sociální kompetence u generace 65+: Empirická analýza a implikace

pro celoživotní vzdělávání..... 87

## CONTENTS

### Empirical Studies

TANJU DEVECI

- An Exploratory Study of the Eighth Lifelong Learning Competence:  
Cultural Awareness and Expression..... 7

MARIE HORÁČKOVÁ, PAVEL PECINA

- Competencies of Teachers and the Reflection and Self-reflection Ability of Student Teachers from the Perspective of Supervising Teachers at Secondary Vocational School..... 37

DITA PALAŠČÁKOVÁ, JANA POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ

- Authenticity in Women's Academic Careers  
(A Narrative Perspective)..... 61

MIROSLAV PROCHÁZKA, MILUŠE VÍTEČKOVÁ, IVA BRABCOVÁ, VĚRA HELLEROVÁ, SYLVA BÁRTLOVÁ, HELENA MICHÁLKOVÁ, TOMÁŠ ŠUBRT, JIŘÍ SISSAK

- Social Competencies Among the 65+ Generation: Empirical Analysis and Implications for Lifelong Learning..... 87

---

STUDIE / ARTICLES



# AN EXPLORATORY STUDY OF THE EIGHTH LIFELONG LEARNING COMPETENCE: CULTURAL AWARENESS AND EXPRESSION

Tanju Deveci<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Antalya Bilim University, Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences, Department of Translation and Interpretation, Çıplaklı Mahallesi, Akdeniz Bulvarı No:290/A 07190 Döşemealtı, Antalya, Türkiye

Podáno: 16. 3. 2026, Přijato: 25. 5. 2026

To cite this article: DEVECI TANJU. 2026. An Exploratory Study of the Eighth Lifelong Learning Competence: Cultural Awareness and Expression. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 16 (1): 7–36.

## Abstract

This study explored university students' Cultural Awareness and Expression (CA&E), a core lifelong learning competence, within the context of an experiential learning-based course. A mixed-methods, one-group pretest–posttest design was implemented with 92 undergraduates, combining quantitative testing with structured reflective writing data. The course incorporated experiential activities and guided reflective tasks intended to encourage engagement, reflection, and the application of cultural knowledge. CA&E was assessed using the Cultural Awareness and Expression Competence Scale (CAECS) and a structured reflective writing task capturing self-assessment and critical engagement with intercultural experiences. Quantitative results revealed statistically significant pre-post score differences in knowledge ( $\Delta = 3.5$ ,  $t = 5.8615$ ,  $p = 0.0006$ ), attitude ( $\Delta = 3.2$ ,  $t = 4.3317$ ,  $p = 0.0034$ ), and skills ( $\Delta = 5.0$ ,  $t = 11.0931$ ,  $p = 0.001$ ), indicating measurable changes across all CAECS domains during the course period. Reflective writing data were analyzed within an

explanatory sequential mixed-methods framework, using a subsample of students with complete quantitative and qualitative datasets. Findings highlighted the coursebook, cross-cultural advertisement task, and term project as important components in students' accounts of their learning experiences, particularly in relation to the application and expression of cultural knowledge. Skills-related dimensions were especially prominent in both CAECS and students' reflective accounts. Overall, the findings provide an exploratory indication of CA&E-related changes within this instructional context. Although the study does not permit causal inference due to the absence of a control group, it offers insights into how CA&E can be engaged through experiential and reflective pedagogical practices. This approach may inform curriculum design in higher education as well as in teacher education and K–12 contexts.

Keywords: cultural awareness, cultural expression, experiential learning, intercultural communication, eighth key lifelong competence.

## VÝZKUMNÁ STUDIE OSMÉ KOMPETENCE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ: KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ

### Abstrakt

Tato studie zkoumala kulturní povědomí a vyjádření (KPV), jakožto jednu z hlavních kompetencí pro celoživotní učení, u vysokoškolských studentů, a to v kontextu kurzu založeného na zážitkovém učení. Uplatněn byl smíšený výzkumný design s jednou skupinou v režimu pretest–posttest, kterého se zúčastnilo 92 studentů bakalářského studia. Výzkum kombinoval kvantitativní testování s daty ze strukturovaného reflexivního psaní. Do kurzu byly začleněny zážitkové aktivity a řízené reflexivní úkoly, jejichž cílem bylo podpořit zapojení studentů, reflexi a aplikaci kulturních znalostí. Kompetence KPV byla hodnocena pomocí Škály kompetence kulturního povědomí a vyjádření (ŠKKPV) a strukturovaného reflexivního psaní, které zachycovalo sebehodnocení a kritickou reflexi interkulturních zkušeností. Kvantitativní výsledky odhalily statisticky významné rozdíly

mezi výsledky pretestu a posttestu v oblastech znalostí ( $\Delta = 3,5$ ;  $t = 5,8615$ ;  $p = 0,0006$ ), postojů ( $\Delta = 3,2$ ;  $t = 4,3317$ ;  $p = 0,0034$ ) i dovedností ( $\Delta = 5,0$ ;  $t = 11,0931$ ;  $p = 0,001$ ). To naznačuje měřitelné změny ve všech doménách škály ŠKKPV v průběhu konání kurzu. Data z reflexivního psaní byla analyzována v rámci navazujícího vysvětlujícího sekvenčního smíšeného designu u podskupiny studentů s kompletními kvantitativními i kvalitativními daty. Poznatky ukázaly, že práce s učebnicí, úkol zaměřený na křížovou (mezikulturní) reklamu a semestrální projekt byly klíčovými prvky v popisech studijních zkušeností studentů, a to zejména ve vztahu k aplikaci a vyjádření kulturních znalostí. Oblasti spojené s dovednostmi byly obzvláště výrazné jak v dotazníku ŠKKPV, tak v reflexivních zprávách studentů. Celkově tyto výsledky poskytují průzkumný indikátor změn souvisejících s kompetencí KPV v tomto výukovém kontextu. Ačkoli studie kvůli absenci kontrolní skupiny neumožňuje vyvozovat kauzální závěry, nabízí pohled na to, jak lze kompetenci KVP rozvíjet prostřednictvím zážitkových a reflexivních pedagogických postupů. Tento přístup může být inspirací pro tvorbu kurikula ve vysokoškolském vzdělávání, stejně jako v přípravě budoucích učitelů a v primárním i sekundárním vzdělávání (K-12).

Klíčová slova: kulturní povědomí, kulturní vyjádření, zážitkové učení, interkulturní komunikace, osmá klíčová kompetence pro celoživotní učení.

## 1 INTRODUCTION

Lifelong learning (LLL), typically a self-directed process through which individuals acquire knowledge and skills by engaging with real-life experiences (Kolb, 2014), has increasingly attracted attention in higher education, reflecting institutions' recognition of their responsibility to support learners' holistic development. Jarvis (2009, p. 11) defines LLL as "the process of transforming experience into knowledge and skills, etc., resulting in a changed person - one who has grown and developed as a result of the learning." Central to this definition is the transformative potential of experience, through which individuals expand their *knowledge*, refine their *skills*, and shape their *attitudes*, ultimately developing both personally and

socially. Educational institutions must provide learning environments that promote meaningful engagement, foster hands-on, experiential activities, encourage reflection, and support the development of learners' perspectives and personal characteristics (Kolb, 2014).

Aspin (2000, p. 75) notes, "Creative and expressive activities across the Arts have a particularly powerful part to play in adapting to, and even leading the way, in embracing the challenges and changes inherent in the imperative for learning to be an activity engaged in throughout people's lives." In line with this perspective, the European Commission (EC, 2007) identifies Cultural Awareness and Expression (CA&E) as the eighth key competence for LLL. CA&E involves awareness of one's own and others' cultural frameworks, as well as the ability to interpret, create, and communicate ideas, experiences, and emotions through a range of creative and expressive forms. It comprises an integrated combination of *knowledge* (e.g. understanding cultural heritage and diversity), *attitudes* (e.g. openness and respect toward diverse cultural expression), and *skills* (e.g. interpreting and expressing ideas creatively). Structured experiential learning tasks, combined with guided reflection, can support it (Beard and Wilson, 2013). This competence can be enacted through learners' engagement with diverse perspectives, requiring them to interpret, evaluate, and respond to cultural meanings in context. As higher education becomes increasingly internationalized, CA&E is particularly relevant in multicultural educational contexts.

Although extensive research has examined intercultural competence (e.g. Dervin, 2016; Deardorff, 2006; Sercu *et al.*, 2005), few studies have explicitly operationalized and empirically investigated the development of CA&E as a distinct LLL competence. Intercultural competence studies often address broader frameworks or emphasize general communication skills, whereas CA&E highlights the integration of *knowledge, attitudes, and the creative and expressive dimensions* of cultural engagement, including interpreting and producing ideas, experiences, and emotions through various media. Research examining the development of CA&E through intentionally designed, experiential curricular interventions that incorporate reflection is particularly scarce. By operationalizing CA&E across its domains (*knowledge, attitudes, and skills*) and embedding it in experiential and reflective course activities, this study examines how university instruction may be associated with changes in students' CA&E trajectories within a structured course context.

The importance of CA&E is particularly evident in the United Arab Emirates (UAE), a highly multicultural country where expatriates from diverse cultural backgrounds constitute approximately 90% of the population, which is estimated at around 11 million (World Bank, 2024). In such settings, developing intercultural *awareness*, inclusive *attitudes*, and *the capacity for creative expression* is considered important for meaningful engagement with diverse cultural perspectives.

Addressing these limitations, this study adopts an exploratory mixed-methods design to examine students' CA&E trajectories within an Intercultural Communication course at a UAE-based university. The study combines pre- and post-test measurements using the CA&E Competence Scale (CAECS), which operationalizes CA&E through the subdomains of *knowledge*, *skills*, and *attitude*, with students' self-reported reflections on their engagement in course activities. The course intentionally integrates experiential learning assignments and a structured reflective task, drawing on Kolb's experiential cycle (2014) and Dewey's (1983) principles of learning from experience. This design ensures that students engage with content and reflect on both their own and others' cultural perspectives. By integrating quantitative evidence of pre-post differences with students' reported associations between course components and their learning experiences, the study seeks to provide contextualized insights into how CA&E may be supported within the eighth key LLL competence.

While this study is situated in a UAE-based university, the findings have broader implications for higher education globally. Institutions in multicultural and internationalized contexts may draw on these insights to better support CA&E engagement. By linking course activities to observed pre-post differences and students' reflective experiences, the study offers a model for fostering CA&E competence through experiential and reflective learning. The principles underlying these interventions may also inform curriculum design and pedagogical practices across educational levels, including collaborations among educators, researchers, and K-12 practitioners.

Against this backdrop, the following research questions are addressed:

- 1) Are there statistically significant pre-post differences in students' CAECS scores?
- 2) To what extent do students perceive changes in their CA&E during participation in the Intercultural Communication course?

- 3) Which aspects of the course do students identify as contributing to their perceived CA&E-related experiences?

## 2 THEORETICAL BACKGROUND

### 2.1. Experiential Learning

Educational theory has moved away from viewing teachers as transmitters of knowledge and students as passive recipients; contemporary cognitive, humanistic, social, and constructivist perspectives now emphasize learners' active role in meaning-making and the value of prior experience in shaping future learning (Lewis and Williams, 1994). Within this broader shift, experiential learning emerged as a pedagogical framework that foregrounds learning through direct engagement and reflection (Kolb, 2014). In order to translate this framework into classroom practice, educators increasingly adopted active learning exercises as a means of operationalizing experiential principles. Such exercises require students to move beyond passive listening and participate in purposeful tasks while reflecting on their actions (Lewis and Williams, 1994). Through these structured engagements, learning becomes a sustained and cyclical process in which theory and practice are repeatedly reframed, each cycle contributing to a deeper and more sophisticated understanding (Kolb and Kolb, 2005).

Experiential learning supports LLL, for which there is empirical evidence. Jiusto and DiBiasio (2006) found that experiential, project-based learning environments can enhance students' self-directed learning capacities, critical thinking, and reflective skills closely associated with LLL. Their findings suggest that competencies cultivated through experiential pedagogies are not confined to a single course but may extend into broader academic and professional contexts, strengthening students' readiness to assume responsibility for their continued intellectual growth beyond formal education. Similarly, Upadhyay and Patra (2025) found that experiential learning is associated with critical reflection, adaptability, self-direction, and continuous skills development, which are core dispositions associated with LLL. The authors further demonstrate that an LLL orientation enhances individuals' capacity to derive meaning from experience, sustain motivation for upskilling and reskilling, and integrate new knowledge across contexts.

## 2.2. The eighth LLL competence

The term ‘competence’ is defined by the EC (2007, p. 3) as “a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context.” CA&E, the eighth competence, is defined as “an appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, and the visual arts” (EC, 2007, p. 12). A specific set of *knowledge*, *skills*, and *attitudes* underpins the eighth competence.

In terms of *knowledge*, individuals must be aware of cultural heritage at local, national, and global levels, gain basic knowledge of major cultural works, and understand global cultural and linguistic diversity. Regarding *skills*, they are expected to appreciate artistic works and performances and express themselves through media appropriate to their capacities, including the ability to “relate their own creative and expressive points of view to the opinions of others and identify and realize social and economic opportunities in cultural activity” (EC, 2007, p. 12). As for *attitude*, this entails openness to and respect for diverse cultural expression, as well as “creativity and willingness to cultivate aesthetic capacity through artistic self-expression and participation in cultural life” (EC, 2007, p. 12).

Scholars have also noted the multidimensional and process-oriented nature of intercultural competence. For instance, Deardorff (2006, pp.247–248) defines intercultural communication as “the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes.” She views competence development as a process in which *attitudes* (e.g. respect, openness, curiosity, and discovery) form the foundation, supporting the growth of cultural *knowledge* (e.g. self-awareness, deep cultural understanding, and sociolinguistic awareness) and intercultural *skills* (e.g. listening, observing, interpreting, and relating). This process leads to internal outcomes (e.g. adaptability, empathy, ethnorelative perspectives) and, ultimately, external outcomes reflecting effective and appropriate intercultural behavior.

Similarly, Dervin (2016) considers interculturality to be a dynamic and context-dependent process, proposing that intercultural competence emerges through interaction rather than existing as a fixed individual trait. She emphasizes the importance of situated and relational perspectives, where competence is shaped by social, cultural, and institutional contexts, and cautions

against reductionist approaches that rely on static national or cultural stereotypes. According to her, the development of intercultural competence is process-oriented; learners must engage in continuous reflection, adaptation, and negotiation in intercultural encounters. Critical reflexivity is essential, as students need to recognize their own cultural assumptions, biases, and communicative habits to engage meaningfully with others.

There is empirical evidence that intercultural competence, conceptualized in terms of the *knowledge*, *skills*, and *attitudes* underpinning CA&E, is associated with a deeper understanding of cultural diversity (Moreno-Guerrero *et al.*, 2022), may support inclusive communication practices (Pareja de Vicente *et al.*, 2019), and may contribute to environments characterized by belonging and inclusion (Moncloa *et al.*, 2019).

### 2.3. Development of LLL competences

Sustained commitment to learning throughout life lies at the core of LLL. As Titmus (1979, p. 29) notes, “Life itself is a continuous learning process, but each person needs specific opportunities for continuing, purposive and sequential learning to keep abreast of technical and social change.” This requires explicit attention to developing LLL competences during formal education. However, the metacognition underpinning these competences does not develop incidentally (Bjork *et al.* 2013); deliberately designed instructional interventions can prepare students to engage in LLL through metacognitive processes (Wijnen-Meijer, 2020). Such processes support the acquisition of disciplinary knowledge, the refinement of transferable skills, and the shaping of constructive learning attitudes. Similarly, Farrington *et al.* (2012) caution against teaching non-cognitive skills in isolation, emphasizing the importance of embedding competence development within meaningful curricular contexts, where *knowledge*, *skills*, and *attitudes* are developed holistically rather than separately.

Numerous studies have examined students’ development of various LLL competences (e.g. Dunlap, 2005; Hauer *et al.*, 2018; Iveljić and Iličić, 2021), and there is also a body of research investigating the development of learners’ intercultural competence (e.g. Chui and Mohammed, 2024; Huang *et al.*, 2023; Naranjo-Toro *et al.*, 2026). However, comparatively little attention has been paid to CA&E as a distinct LLL competence. This limited focus may stem from curricular pressures to prioritize predetermined content, leaving less room

for creative and expressive dimensions of learning. Moreover, traits associated with creativity, such as independence, risk-taking, and nonconformity, may be perceived as disruptive in structured educational environments (Runco *et al.*, 2017), potentially discouraging sustained engagement with CA&E-related development. Yet creativity and cultural expression are closely linked to both academic and social performance. Beyond raising test scores, they support a central educational aim: cultivating students' curiosity, engagement, and sustained interest in their external surroundings and inner growth (Zhang *et al.*, 2024). Effective intercultural communication likewise requires integrating intercultural and creativity competences (Braslauskas, 2021). In the EC (2007) framework, creativity is not treated as a separate construct but is embedded within the *skills* and *attitude* domains of CA&E, particularly in relation to expressive ability and openness to cultural participation.

The European Union (2016) underscores the role of teachers and curricula in fostering this competence:

Within compulsory education, whether a learner is inspired to learn (and use) cultural knowledge, skills and attitudes mainly depends on the teacher ... the competence of [CA&E] is related to artistic as well as non-artistic subjects. It transcends the various artistic disciplines, and it also transcends 'the arts' as an area of learning in such a way that all teachers - specialised or not - should feel a responsibility to transmit this key competence to their students. (p. 43)

Research demonstrates that purposefully designed instructional activities may support students' cultural competence by enhancing intercultural sensitivity (Deveci *et al.*, 2022), cross-cultural knowledge and skills (Kazemian *et al.*, 2021), the ability to adapt communication styles to interlocutors' cultural backgrounds (Dimitrov *et al.*, 2014), and, consequently, overall intercultural communication competence (AlTaher, 2019). Such findings inform curriculum design, support the integration of relevant activities into regular practice, and highlight tools for assessing students' cultural competence (Moreno-Guerrero *et al.*, 2022). In support of this, Sercu *et al.* (2005) argue that classroom tasks should be experiential, reflective, and context-sensitive, enabling learners to engage meaningfully with diverse cultural perspectives. Empirical evidence also supports this view. Allen (2025) found that experiential tasks, particularly a linguistic landscape project involving fieldwork, reflective reports, and video presentations, were associated with

enhanced students' intercultural competence by deepening cultural knowledge, fostering openness, and strengthening analytical and interpretive skills. This approach aligns with frameworks such as the EC's CA&E, emphasizing that structured pedagogical interventions may contribute to the development of culturally aware and expressive lifelong learners.

### 3. METHOD

#### 3.1. Design

This study employed a mixed-methods, one-group quasi-experimental pretest-posttest design within an Intercultural Communication course at a UAE-based university. The course was designed to engage students in the *knowledge*, *attitudes*, and *skills* components of CA&E, the eighth key competence for LLL. Course activities engaged students in both in-class and out-of-class experiential and reflective learning aligned with the three components. The curriculum emphasized the relationships among communication, language, and culture, providing structured opportunities to develop these domains.

While a one-group design lacks a separate control group, it was carefully selected because the study focused on tracking the changes in students' CA&E-related outcomes throughout the course; all students participated in the same experiential and reflective activities, making random assignment or control groups infeasible. To mitigate the limitations inherent in one-group designs and strengthen internal validity, several strategies were implemented:

- a) Pre- and post-testing with the CAECS to measure individual pre-post differences in scores over time (directly addressing RQ1).
- b) Triangulation with a structured reflective writing task to provide qualitative insights complementing quantitative findings (addressing RQ2 and RQ3).
- c) Alignment of assignments with theoretical frameworks (Kolb, 2014; Dewey, 1983; Deardorff, 2006; Dervin, 2016) to ensure that the intervention specifically targeted the CA&E domains.
- d) Exclusion of students with incomplete participation, ensuring that only data from students fully exposed to the intervention were analyzed.

This design allowed a context-sensitive examination of CA&E patterns over time, capturing pre-post differences in CAECS scores alongside structured qualitative insights into students' experiences.

## 3.2. Participants

Using convenience sampling from students already enrolled in the course, 115 students (75 females, 40 males) participated in the study over two academic terms. After applying the inclusion criteria (regular class attendance and completion of all course assignments), 92 students remained in the final analysis. Participants ranged in age from 19 to 21 ( $M = 20$ ), and the majority were Emirati nationals (approximately 90%).

## 3.3. Data collection tools

### 3.3.1. Cultural awareness and expression competence scale (CAECS)

The quantitative instrument consisted of two parts: Part A included demographic questions, while Part B comprised the CAECS, developed specifically for this study. Consistent with the EC (2007) framework, the CAECS assesses three dimensions of cultural awareness and expression: cognitive (*knowledge*), affective (*attitude*), and behavioral (*skills*), allowing analysis of both overall competence and domain-specific scores.

Content domains were derived from established literature on LLL and intercultural competence, including the EC (2007) key competence framework, Deardorff's (2006) intercultural competence model, and empirical studies on experiential and reflective pedagogy (e.g. Aspin, 2020; Dervin, 2016). Item content was reviewed by two instructors and a professor of LLL, providing initial content validity evidence.

The CAECS was developed as a context-specific instrument due to the absence of an existing scale aligned with the EC (2007) CA&E framework. Item generation was theory-driven and informed by these frameworks to ensure construct alignment with the study's conceptualization of CA&E.

The initial 30-item scale was administered to 115 students who completed the pre-test. Exploratory factor analysis (EFA) using principal axis factoring with oblimin rotation indicated sampling adequacy ( $KMO = 0.85$ ; Bartlett's  $\chi^2(435) = 1320.45$ ,  $p < 0.001$ ) and supported a three-factor structure corresponding to knowledge, attitude, and skills. Six items with low or cross-loadings were removed, resulting in a 24-item scale explaining 62% of total variance.

Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted on the same sample as a preliminary model-testing procedure. The model demonstrated acceptable

fit ( $\chi^2/df = 1.95$ , CFI = 0.94, TLI = 0.92, RMSEA = 0.056, SRMR = 0.045), with standardized loadings exceeding 0.60. However, these analyses do not constitute validation of the CAECS. Given the absence of an independent validation sample, both EFA and CFA results should be interpreted strictly as initial, exploratory evidence of internal structure, and further validation using independent and cross-institutional samples is required.

Internal consistency was high across subscales (*Knowledge*  $\alpha = 0.87$ , *Attitude*  $\alpha = 0.89$ , *Skills*  $\alpha = 0.85$ ; total scale  $\alpha = 0.91$ ). These results provide preliminary evidence of internal consistency within the current sample. The finalized 24-item CAECS was used in pre- and post-test administration. Responses were collected on a five-point Likert scale; negatively worded items were reverse-scored. Higher scores indicate higher competence. No cut-off values were applied; quartile ranges were used for interpretive reference (See Table I).

Table I: CAECS score ranges

	N	Min	Max	Quartiles		
				First (Lower)	Second (Median)	Third (Upper)
<b>Knowledge</b>	8	8	40	10	20	30
<b>Attitude</b>	8	8	40	10	20	30
<b>Skills</b>	8	8	40	10	20	30
<b>Scale as a whole</b>	24	24	120	30	60	90

### 3.3.2. Reflective writing task

A structured reflective writing task, which was not graded for formative assessment, was administered at the end of the course to complement the CAECS data with qualitative insights into students' experiences and perceptions of CA&E trajectories. It functioned as both a pedagogical and research tool by prompting students to integrate and articulate their learning experiences, thereby supporting metacognitive reflection across the course.

To support a shared understanding of the construct, the task included a working definition of CA&E, as defined above based on the EU framework, and consisted of two prompts: (a) the extent to which students perceived any

changes in their CA&E over the duration of the course, which elicited brief evaluative responses expressed through linguistic features such as adjectives and adverbs, and (b) which course components they perceived as contributing to these changes, eliciting more elaborated descriptions of learning experiences and associated CA&E development. The prompts were intentionally framed in an open and non-evaluative manner to allow for both perceived change and non-change responses. To support recall and focus, the second prompt was accompanied by a guiding list of course components (see Table II).

Important to note is the fact that the reflective task was designed as a structured qualitative content task rather than a fully interpretive thematic inquiry, due to the guided and constrained nature of the prompts and the predefined experiential framework.

### 3.4. Procedures

Given the study's aim to explore students' CA&E in relation to pedagogical practices, specific experiential assignments were intentionally aligned with CA&E. These assignments were designed to provide structured frameworks for critical reflection on how culture operates across contexts. Their intended purpose was to support students' awareness of their own communicative practices and cultural assumptions, while fostering openness to alternative perspectives, expressive skills, and the development of all three CA&E domains. *Knowledge* was cultivated through research and analysis; *attitudes* through guided reflection, openness, and critical engagement with cultural frameworks; and *skills* through expressive and interpretive tasks such as presentations, adverts, and art interpretation.

Prior readings and class discussions provided students with conceptual tools to understand, interpret, and critically analyze their experiences. This structured alignment was intended to support the examination of RQ1 (pre- and post-test competence gains) and RQ2 (students' perceptions of development and contributing course elements), which could be addressed. The approach combined quantitative measures of pre-post differences with qualitative reflective learning, consistent with Deardorff's (2006; 2016) emphasis on assessing both process and outcomes, Sercu *et al.*'s (2005) recommendation for experiential, reflective, and context-sensitive classroom activities,

Table II: Tasks targeting CA&amp;E development and theoretical pedagogical principles

<b>Task</b>	<b>Description</b>	<b>Correspondence to CA&amp;E Domains</b>	<b>Reflection of Deardorff, Dervin, Sercu et al.</b>
Regulators of Identity	Analyze how identity markers (e.g. gender, age, ethnicity) affect their communication	Knowledge, Attitude	Deardorff: reflective task + skill practice; Dervin: critical self-reflection; Sercu et al.: experiential, context-sensitive
Countries	Research and present a foreign culture, including high/low context, being/doing, non-verbal cues	Knowledge, Skills	Deardorff: applying knowledge in practice; Dervin: engaging with diverse perspectives; Sercu et al.: experiential and reflective
Cultural Expression through Art	Select an artwork from another culture, interpret cultural aspects, reflect on own perceptions	Skills, Attitude	Deardorff: interpretive skill + reflective outcome; Dervin: situated engagement; Sercu et al.: experiential learning
Cross-cultural Advert	Create an advert for cultural item, explain design choices, anticipate global audience reaction	Skills, Attitude	Deardorff: creative application + reflection; Dervin: adaptation and perspective-taking; Sercu et al.: context-sensitive, experiential
Arts & Intercultural Communication (Term Project)	Analyze sub-categories in two cultures, compare to own culture, discuss role in intercultural communication	Knowledge, Skills, Attitude	Deardorff: integration of all domains; Dervin: critical engagement; Sercu et al.: reflective, experiential
End-of-Course Reflective Writing	Reflect on how CA&E competence developed through the course, citing specific assignments and experiences	Knowledge, Skills, Attitude	Deardorff: process and outcome assessment; Dervin: critical reflection and adaptation; Sercu et al.: experiential reflection, context-sensitive

and Dervin's (2016) focus on critical reflection and engagement with diverse cultural perspectives.

Table II. presents the main assignments, illustrating how each task operationalizes the three CA&E domains while embodying the pedagogical principles described above. The tasks fostered a reflective understanding of culture as dynamic and contextual. Frameworks such as Hall (1976) and Hofstede (2001) provided analytical tools, but students were encouraged to critique and move beyond nation-based classifications, developing a contextualized awareness of intercultural communication.

### 3.5. Analytic strategy

To answer RQ1, students' pre- and post-test CAECS scores were compared using paired-sample *t*-tests, with significance set at  $p < 0.05$ . To complement significance testing, mean differences ( $\Delta$ ) and Cohen's *d* were calculated to quantify the magnitude of observed changes for the overall scale and each subdomain.

To address RQ2 and RQ3, reflective writings were analyzed in relation to the quantitative CAECS results to examine how students' learning experiences were represented in their accounts. This qualitative strand was situated within an explanatory sequential mixed-methods design (QUAN → QUAL), in which qualitative analysis was used to elaborate and contextualize quantitative findings rather than to achieve statistical representation. Accordingly, a purposive, case-oriented sample of 52 students was included from those who completed both pre- and post-tests and submitted full reflective writings. The selection was based on data completeness (matched quantitative scores and full reflective texts), ensuring alignment between quantitative and qualitative datasets for integrated analysis. No students were selected or excluded based on the magnitude or direction of their CAECS score changes. The qualitative component, therefore, does not aim to represent the full distribution of developmental trajectories, but to provide an in-depth examination of how students articulate CA&E-related learning experiences within an experiential learning context.

The analysis of the first reflective prompt generated brief evaluative responses regarding the perceived extent of change, which were analyzed descriptively as linguistic indicators of intensity. Given the low-inference nature of this analysis, responses were categorized based on explicit lexical markers.

The second reflective prompt focused on students' explanations of perceived contributing course components (see Table 2). A structured qualitative content analysis was used to code and categorize references to learning experiences into recurring course components and CA&E domains. These categories were then quantified using frequency counts as a descriptive mapping device to illustrate distribution patterns across categories, rather than as indicators of developmental strength, and were supported with representative excerpts in relation to RQ3.

As the coding scheme was based on a predefined set of course components and involved low-inference categorization, inter-coder reliability was not calculated. To enhance the credibility and consistency of the analysis, coding procedures were applied systematically and reviewed iteratively across the dataset, and an independent researcher reviewed the alignment between student responses, assigned categories, and selected illustrative excerpts. Any discrepancies were discussed and resolved through agreement.

### 3.6. Ethical considerations

This study complied with all relevant ethical standards. IRB approval was obtained from Khalifa University (Protocol Number H19-015) prior to data collection. All participants provided informed consent, and anonymity was ensured by replacing student names with alphanumeric codes. Only fully completed datasets were analyzed, and all procedures conformed to the ethical guidelines of the University and the Declaration of Helsinki.

## 4 RESULTS

The first aim of this research was to compare students' pre-test and post-test scores on CAECS. The results are summarized in Table III.

Students' mean pre-test score for the scale as a whole was 90.1, indicating a fairly high degree of initial CA&E competence. The mean post-test score was higher at 102.8, representing a statistically significant pre-post difference in overall CA&E competence ( $\Delta = 12.7$ ,  $t = -10.18$ ,  $p = 0.001$ ,  $d = 1.2$ ), indicating a substantial difference between the two measurement points.

When considering the subdomains, students scored highest post-test in *knowledge* (36.1), followed by *attitude* (34.6), and *skills* (31). All subdomains showed important pre-post differences: *knowledge* ( $\Delta = 3.5$ ,  $t = 5.8615$ ,

Table III: *Students' pre- and post-test results*

		Domains			Scale as a whole
		Knowledge	Attitude	Skills	
Pre-test	Min	24	21	18	76
	Max	37	38	33	106
		32.6	31.4	26	90.1
Post-test	Min	31	27	18	83
	Max	40	40	38	118
		36.1	34.6	31	102.8
$\Delta$		3.5	3.2	5.0	12.7
t		5.8615	4.3317	11.0931	-10.18
p		.0006	.0034	.0000	.001
Cohen's <i>d</i>		1.0	0.8	1.3	1.2

$p = 0.0006$ ,  $d = 1.0$ ), *attitude* ( $\Delta = 3.2$ ,  $t = 4.3317$ ,  $p = 0.0034$ ,  $d = 0.8$ ), and *skills* ( $\Delta = 5.0$ ,  $t = 11.0931$ ,  $p = 0.0000$ ,  $d = 1.3$ ). Notably, the *skills* subdomain exhibited a relatively larger pre–post score difference compared to other domains.

The second aim of the study was to identify students' perceived extent of change in CA&E. To that end, reflective writings from 52 students who provided complete quantitative (pre-post CAECS) and qualitative (reflective writing) data, revealing a range of adverbs and adjectives denoting perceived change (see Table IV). Because some students used more than one adjective or adverb to describe perceived change, the total frequency represents the number of occurrences rather than the number of students.

As shown in Table IV, students used a range of linguistic expressions to indicate the perceived magnitude of change in their CA&E over the duration of the course. The most frequently used expressions were “a lot” and “significant(ly)” ( $f = 20$  each), followed by “drastic(ally)” and “to a large extent” ( $f = 8$  each). Other expressions such as “considerably”, “extensively”, “greatly”, “huge”, and “much” were used less frequently ( $f = 4$  each), while “quite a lot”, “immeasurably”, and “very well” appeared only occasionally.

Table IV: Linguistic expressions used by students to indicate the perceived magnitude of CA&amp;E change

Expressions	f
a lot	20
significant(ly)	20
drastic(ally)	8
to a large extent	8
a great amount	4
considerably	4
extensively	4
greatly	4
huge	4
much	4
quite a lot	2
immeasurably	1
very well	1
Total	84

The third aim was to explore the aspects of the course that students perceived as relevant to their CA&E experiences. For this purpose, the same students' reflective writings were analyzed. Results are presented in Table V. Because students often referred to more than one course element in their reflections, the frequencies represent the number of mentions rather than the number of students.

The coursebook (f = 53) was the most frequently cited component in students' reflective writings. References to this component were associated primarily with *knowledge*- and *attitude*-related aspects of CA&E, particularly cultural knowledge, reflection on cultural differences, and awareness of alternative perspectives. For example, S5 stated, "The chapters have contributed to my understanding by reading into the textbook and researching about different identities and cultures with similar and non-similar qualities," while S13

Table V: *Factors influencing CA&E learning experiences*

Aspects	f
Course-book	53
Cross-cultural advert	44
Term project	32
Seminars	28
The countries	24
Cultural expression through art	20
Regulators of identity	16
Total	217

noted, “The chapter on culture shock has affected my perspective of things and what I can expect when travelling to different places.”

The Cross-cultural Advert task ( $f = 44$ ) also appeared frequently in student accounts and was linked mainly to *skills*- and *attitude*-related aspects. Students’ responses referred to applying cultural knowledge in communicative contexts and engaging with intercultural perspectives. For instance, S7 stated, “I was able to bridge the gap between different cultures... I learned how to extract certain pieces of information to use as an advantage when expressing my culture.”

The term project ( $f = 32$ ) was referenced in relation to all three CA&E domains (*knowledge*, *attitude*, and *skills*). Students’ accounts included cultural knowledge, engagement with diverse forms of cultural expression, and interpretive or comparative perspectives. Illustrative examples include S6’s comment, “I was able to learn a lot about how different countries had different belief systems and how closely art and culture are related,” and S7’s remark, “This assignment expanded my knowledge... I learned that cultural expression can come from anywhere or anything.”

Seminars ( $f = 28$ ) were most often associated with *skills*- and *attitude*-related aspects. Student responses highlighted sharing insights, peer discussion, and engagement with diverse perspectives. For example, S44 stated, “I realized how much I learned by not only the textbook’s chapter but by doing external research for resources to provide during the [seminar],” while S51

noted, “The seminars helped me see different opinions of the various topics that the book introduced. They also encouraged me to search on my own and discover new things about diverse cultures, which made me excited to share with my classmates.”

The Countries Assignment ( $f = 24$ ) was mainly linked to *knowledge*- and *skills*-related aspects of CA&E. Students frequently referred to cross-cultural frameworks and their application to real-world contexts. As S33 stated, “My investigation about Germany made me want to visit it... I would feel more comfortable interacting with Germans despite my inability to speak the German language.”

Cultural Expression through Art ( $f = 20$ ) was associated with *skills*- and *attitude*-related aspects, particularly in relation to interpreting artworks and reflecting on differing aesthetic values. For instance, S6 noted, “This task helped me better understand and see the links between a piece of art and the culture of its origin,” and S37 stated, “Not only did I learn about a different cultural expression but I also understood the logic, emotions, and meanings of that expression, which creates even greater respect for the culture of the artist.”

Finally, Regulators of Identity ( $f = 16$ ) appeared in student responses in relation to *attitude*- and *knowledge*-related aspects of CA&E. These references focused on identity markers (e.g. gender, class, and religion) and awareness of cultural differences in communicative behavior. For instance, S29 stated, “Now I see more clearly how being a Muslim defines who I am,” while S31 noted, “Learning about regulators of identity made me think more about how I as a girl behave and express myself.”

Collectively, these results suggest that the structured assignments in the course were associated in students’ reflections with learning experiences across all three CAECS subdomains: *knowledge*, *attitude*, and *skills*.

## 5 DISCUSSION

The aim of this research was to explore the eighth LLL competence (CA&E) among students in an Intercultural Communication course and to examine their perceptions of CA&E-related experiences during the course, as well as the course components they associated with these experiences.

The CAECS data indicated that students’ overall post-test score ( $\bar{x} = 102.8$ ) differed from their pre-test score ( $\bar{x} = 90.1$ ). Similar statistically significant pre–post differences were observed across the three subdomains (*knowledge*,

*attitude*, and *skills*). The magnitude of these differences suggests relatively large variation across measurement points, particularly in the *skills* dimension. Reflective writing data similarly indicated that students reported perceived shifts across CAECS subdomains.

Comparable findings have been reported in studies on students' intercultural competence development (AlTaher, 2019; Deveci *et al.*, 2022; Kazemian *et al.*, 2021). These studies align with the view that metacognitive development requires purposefully designed instructional contexts (Bjork *et al.*, 2013; Wijnen-Meijer, 2020) and caution against teaching non-cognitive skills in isolation (Farrington *et al.*, 2012). In the present study, the incorporation of CA&E-related content, activities, and tasks under instructor guidance within the course illustrates how experiential pedagogy can be structured to engage students with all three CA&E domains.

Farrington *et al.* (2012) report limited evidence for the malleability of non-cognitive skills in isolation. In the present study, the observed pre-post differences in CAECS scores may suggest that experiential and reflective pedagogical approaches are associated with variation in non-cognitive skill-related outcomes, including creative expression and intercultural understanding. Prior research has also reported similar patterns under specific contextual conditions, such as pandemic-related educational disruptions (Deveci, 2022). Taken together, these findings, while not permitting causal inference, point to the potential relevance of adaptable and context-sensitive pedagogical designs.

Although students' post-test scores in the *skills* subdomain remained lower than those in *knowledge* and *attitude*, this domain showed the largest pre-post difference, indicating greater variation over time. The *skills* subdomain relates to students' ability to express and interpret cultural knowledge, which was in the course addressed through experiential assignments. For example, the cross-cultural advert task required students to design advertisements for a global audience, supporting engagement with multiple perspectives and creative expression. Similarly, the cultural expression through art task involved the interpretation of artworks from different cultures, supporting reflective analysis alongside engagement with expressive tasks.

*knowledge*-related content was addressed through tasks such as the countries assignment and term project, while *attitude*-related engagement emerged through guided reflection, openness to alternative perspectives, and critical engagement with cultural frameworks (e.g. regulators of identity and reflective writing tasks). The alignment between course tasks and CAECS

subdomains is consistent with observed pre-post differences and students' reported reflections, suggesting coherence between instructional design and learners' reported experiences across domains of CA&E. In this structure, attitudes are positioned as foundational, while knowledge and skills are operationalized through reflection and contextual engagement (Deardorff, 2006; Dervin, 2016).

The analysis of students' reflective writings also identified several course components that students associated with their CA&E-related experiences. The most frequently mentioned component was the coursebook. Students reported that it introduced a range of intercultural concepts and perspectives, which they associated with increased awareness of cultural diversity and theoretical understanding. Çalman (2017) emphasizes the importance of carefully selected coursebooks in intercultural communication courses, as they can support engagement with cultural comparison and perspective-taking. Similar findings have been reported in prior studies where course materials were frequently cited as contributing elements in students' intercultural learning accounts (Deveci *et al.*, 2022).

Other frequently mentioned components included the cross-cultural advert task (*skills, attitude*), term project (*knowledge, attitude, skills*), seminars (*attitude*), countries assignment (*knowledge*), and cultural expression through art task (*skills, attitude*). These components represent experiential learning activities that provide opportunities for engagement with cultural content, creative expression, and reflection. While these associations do not establish causal relationships, they indicate that students linked specific instructional components with their reported learning experiences.

Although the end-of-course reflective writing task was not explicitly identified as a contributing course component, students' responses indicated engagement in metacognitive processes such as describing experiences, evaluating learning, and integrating insights across tasks. These processes are conceptually consistent with deeper engagement with *knowledge, attitude*, and *skills* dimensions of CA&E and align with prior literature on reflective learning (Bennett, 1993) and LLL frameworks emphasizing self-regulation and perspective-taking (Farrington *et al.*, 2012; Zimmerman, 2002).

The importance of experiential learning for intercultural education is widely recognized. The Council of Europe (2010) emphasizes that authentic cultural engagement creates opportunities for learning through experience, supporting higher-order thinking such as comparison and analysis (Boss and

Krauss, 2014). Similarly, Brooks (1986) highlights the role of applied tasks in providing opportunities for practicing intercultural skills. Within the present study, these perspectives provide a conceptual basis for interpreting how students described their learning experiences in relation to course activities.

Overall, this study highlights CA&E as a relevant competence in multicultural educational contexts such as the UAE, contributing to inclusive communication and cultural awareness (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Pareja de Vicente, 2019) and supporting learning environments characterized by inclusion and belonging (Moncloa *et al.*, 2019). The findings suggest that intercultural competence may be meaningfully engaged within structured, reflective, and context-sensitive experiential learning contexts in higher education, as reflected in both observed pre-post differences and students' reported experiences, in line with Deardorff (2006) and Dervin (2016).

## 6 IMPLICATIONS FOR EDUCATION

Various LLL competences are essential for adapting to a rapidly changing, culturally diverse world, with CA&E being particularly important in highly multicultural contexts such as the UAE. From an experiential learning perspective, CA&E involves structured, reflective, and hands-on learning opportunities that integrate *knowledge*, *attitudes*, and *skills* to support adaptation to diverse cultural, social, and professional settings. Accordingly, educational institutions should create learning environments that foster students' intercultural communication skills and sense of belonging in multicultural contexts (Moncloa *et al.*, 2019). Overall, these considerations highlight the importance of CA&E in contemporary education and the need for pedagogical approaches that support its classroom integration.

From a practical standpoint, this paper offers pedagogical insights for addressing students' eighth LLL competence through educational activities and tasks targeting the three CAECS subdomains. The instructional design combined active engagement, creative expression, and guided reflection within an experiential learning framework. Within the limits of a one-group pretest-posttest design, the implementation of these activities was accompanied by observed pre-post differences in CAECS scores. Findings indicate that students reported increased awareness of both their own local cultural heritage and that of other cultures worldwide, alongside a greater appreciation of cultural and linguistic diversity. They also described becoming more open to

different forms of cultural expression and more engaged in self-expression through different media.

Although the students' post-test score for the *skills* subdomain remained lower than those of the *knowledge* and *attitude* subdomains, this domain showed the largest improvement from pre-test to post-test. This pattern suggests relatively greater variation over time, particularly in relation to tasks such as the cross-cultural advert, cultural expression through art, and term-project assignments. At the same time, the comparatively lower absolute scores suggest that expressive and interpretive cultural skills may require sustained practice and scaffolding beyond a single course. This highlights a key implication for experiential pedagogy: the need to provide structured guidance, reflection, and targeted support to further engage students with expressive and interpretive skills.

To that end, Işık (2018) offers a set of pedagogical strategies. First, teachers develop students' creativity skills (e.g. internal motivation, accessing information sources, effective reading) to support creative thinking. Second, they organize the learning environment to provide inspiration and ensure that students can express themselves freely. Third, teachers structure learning-teaching activities effectively, allowing students to make observations, ask questions, design and develop materials, access information resources, and use higher-order thinking skills. Embedding reflection at each stage of experiential tasks can reinforce metacognitive awareness and support engagement with skill development.

Drawing on Fox and Macpherson's (2015) notion of Inclusive Arts, educators can design collaborative activities where students with different levels of proficiency work together to develop the knowledge and skills essential for the *skills* component. This approach aligns with Bandura's (1986) social cognitive theory and Vygotsky's (1978) sociocultural theory, which emphasize learning through interaction and guided participation. By situating experiential learning within collaborative frameworks, educators may foster inclusive pedagogical environments that support competence-related practices. Collectively, these strategies are consistent with approaches that address the *skills* dimension in the CAECS framework.

It should be noted that the development of creative skills within the limits of a 16-week course is naturally constrained. Therefore, reinforcing these skills and introducing additional opportunities in other courses is important. Instructors may consider adopting a sequence of interconnected experiential

learning modules across multiple courses to deepen CA&E competence. Those teaching courses that support the eighth LLL competence could collaborate to engage students in ongoing CA&E-friendly activities. For instance, parallel syllabi may guide students in applying shared concepts, principles, generalizations, and skills, promoting the transfer of knowledge and understanding across disciplines, cultures, times, and places (Tomlinson *et al.*, 2009).

## 7 LIMITATIONS

Several limitations of this study should be acknowledged. First, the study relied primarily on self-report measures. These provided valuable insights into students' perceived changes in CA&E competence, but self-reported data may not fully reflect actual competence and may be influenced by social desirability or self-perception bias. In particular, the *skills* dimension, highlighted in this study as showing the largest pre-post difference, was assessed through self-report rather than through direct performance-based evaluation of students' expressive and interpretive abilities. In addition, reflective writing was collected only at the end of the course. Collecting reflections after each task and analyzing them separately could have provided more detailed insights into how students' experiences and perceptions evolved over time. Furthermore, the one-group pretest-posttest design without a control group limits the extent to which the observed pre-post differences can be attributed to the instructional context or interpreted causally. Accordingly, the findings should be interpreted as evidence of change observed during the course period rather than as confirmation of intervention effects. Also, the qualitative analysis primarily focused on a purposively selected subsample, which may not fully represent the range of student experiences within the cohort. Finally, although exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to examine the construct validity of the CAECS, both analyses were performed on the same sample due to the absence of an independent validation dataset. Therefore, the reported factor structure should be considered preliminary.

## 8 FUTURE RESEARCH

To complement self-report measures, studies could incorporate performance-based assessments, observational tools, and reflective tasks administered after each learning activity to examine how specific experiential tasks are associated

with different CA&E subdomains. Employing control groups would allow for stronger causal claims regarding the effects of experiential learning interventions on CA&E. Future studies may also explore a wider range of student learning trajectories, including cases with minimal or no measurable change, to develop a more comprehensive understanding of variation in CA&E development. Such approaches may help distinguish between changes associated with instructional experiences and those resulting from external or developmental factors. Also, longitudinal studies integrating experiential learning modules across multiple courses could shed light on how CA&E competence evolves over time within a coordinated curriculum framework. To enhance methodological robustness, future studies could validate the CAECS using multi-sample approaches (e.g. split-sample, cross-institutional replication) to establish the stability and generalizability of the factor structure beyond the initial sample.

## REFERENCES

- Allen, T. J. (2025). Experiential Learning in an Intercultural Communication Class in Japan: Doing and Reflecting on Linguistic Landscape Group Projects. *Language, Culture and Curriculum*, 38(2), 274–292. <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2449076>
- ALTaher, B.B. (2019). The Necessity of Teaching Intercultural Communication in Higher Education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(3), 506–516. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2019-0082>
- Aspin, D. (2000). Lifelong Learning: The Mission of Arts Education in the Learning Community of the 21st Century. *Music Education Research*, 2(1), 75–85. <https://doi.org/10.1080/14613800050004440>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2013). *Experiential Learning: A Handbook for Education, Training and Coaching* (3rd ed.). Kogan Page.
- Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.
- Bjork, R.A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417–444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>

- Boss, S., & Krauss, J. (2014). *Reinventing Project-based Learning: Your Field Guide to Real-world Projects in the Digital Age*. International Society for Technology in Education.
- Braslauskas, J. (2021). Developing Intercultural Competences and Creativity: The Foundation for Successful Intercultural Communication. *Creativity Studies*, 14(1), 197–217. <https://doi.org/10.3846/cs.2021.14583>
- Brooks, N. (2001). Culture in the Classroom. In J. M. Valdés (Ed.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching* (pp. 123–169). Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Chui, R., & Mohammed, L.A. (2024). Advancing Higher Vocational English Reading Instruction: The Development Protocol of the Intercultural Awareness Experiential Teaching (IAET) Model. *Journal of Intercultural Communication*, 24(1), 189–202. <https://doi.org/10.36923/jicc.v24i1.546>
- Council of Europe. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Recommendation CM/Rec(2010)7 and Explanatory Memorandum*. Council of Europe Publishing.
- Çalman, M. (2017). *An Evaluation of a Course Book in the Development of Intercultural Competence* [Master's thesis, Çağ University]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/71667>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2016). How to Assess Intercultural Competence. In Z. Hua (Ed.), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (pp. 146–161). Wiley Blackwell.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave Macmillan.
- Deveci, T. (2022). UAE-based First-year University Students' Perception of Lifelong Learning Skills Affected by COVID-19. *Tuning Journal in Higher Education*, 9(2), 279–306. <https://doi.org/10.18543/tjhe>
- Deveci, T., Elgamal, G., Dalton, D., & Langille, D. J. (2022). The Development of Emirati University Students' Intercultural Sensitivity. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 18(1), 62–73. <https://doi.org/10.1108/LTHE-09-2021-0087>

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Dimitrov, N., Dawson, D. L., Olsen, K.C., & Meadows, K.N. (2014). Developing the Intercultural Competence of Graduate Students. *Canadian Journal of Higher Education, 44*(3), 86–103.
- Dunlap, J.C. (2005). Changes in Students' Use of Lifelong Learning Skills during a Problem-based Learning Project. *Performance Improvement Quarterly, 18*(1), 5–33. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2002.tb00324.x>
- European Commission. (2007). *The Key Competences for Lifelong Learning: A European Framework*. Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2009). *The Impact of Culture on Creativity*. <http://www.keanet.eu/docs/impactculturecreativityfull.pdf>
- European Union. (2016). *Cultural Awareness and Expression Handbook*. Publications Office of the European Union.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Fox, A., & Macpherson, H. (2015). *Inclusive Arts Practice and Research: A Critical Manifesto*. Routledge.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Anchor.
- Hauer, K.E., Iverson, N., Quach, A., Yuan, P., Kaner, S., & Boscardin, C. (2018). Fostering Medical Students' Lifelong Learning Skills with a Dashboard, Coaching and Learning Planning. *Perspective on Medical Education, 7*, 311–317. <https://doi.org/10.1007/s40037-018-0449-2>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Huang, Q., Cheung, A.C.K., & Xuan, Q. (2023). The Impact of Study Abroad on Pre-service and In-service Teachers' Intercultural Competence: A Meta-analysis. *Teaching and Teacher Education, 127*, 104091. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104091>
- Işık, A. D. (2018). Creative Thinking Skills. In F. Güneş & Y. Söylemez (Eds.), *The Skill Approach in Education: From Theory to Practice* (pp. 35–47). Cambridge Scholars Publishing.
- Iveljić, A. M., & Iličić, R. P. (2021). Development of Key Competences for Lifelong Learning in Students during Mobility. In L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C.

- Torres (Eds.), *INTED2021 Proceedings* (pp. 736–745). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.0183>
- Jarvis, P. (2009). Lifelong Learning: A Social Ambiguity. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 9–18). Routledge.
- Jiusto, S., & DiBiasio, D. (2006). Experiential Learning Environments: Do They Prepare Our Students to Be Self-directed, Life-long Learners? *Journal of Engineering Education*, 95(3), 195–204.
- Kazemian, M., Khodareza, M.R., Khonamri, R., & Rahimy, R. (2021). Instruction on Intercultural Communicative Competence and Its Application by Iranian EFL Male and Female Learners. *Education and Self-Development*, 15(2), 21–39. <https://doi.org/10.26907/esd16.1.04>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). FT Press.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential Learning: Past and Present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 62, 5–16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946203>
- Moncloa, F., Horrillo, S. J., Espinoza, D., & Hill, R. (2019). Embracing Diversity and Inclusion: An Organizational Change Model to Increase Intercultural Competence. *Journal of Extension*, 57(6). <https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1232&context=joe>
- Moreno-Guerrero, A.J., Parra-Gonzalez, M.E., Lopez-Belmonte, J., et al. (2022). Science Mapping Analysis of “Cultural” in Web of Science (1908–2019). *Quality & Quantity*, 56, 239–257. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01131-9>
- Naranjo-Toro, M., Basantes-Andrade, A., Meneses, M.A., & Guerra, J. (2026). Digital Approaches to Intercultural Competence in Higher Education: A PRISMA Systematic Review with Bibliometric and SWiM Evidence. *Frontiers in Education*, 11, 1725080. <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1725080>
- Pareja de Vicente, D., Leiva Olivencia, J. J., & Matas Terrón, A. (2019). Percepciones Sobre Diversidad Cultural y Comunicación Intercultural de Futuros Maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.403331>
- Runco, M. A., Acar, S., & Cayirdag, N. (2017). A Closer Look at the Creativity Gap and Why Students are Less Creative at School than Outside of School. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 242–249. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.003>

- Sercu, L., Bandura, R., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., et al. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Multilingual Matters.
- Titmus, C. (1979). *Terminology of Adult Education*. UNESCO.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., & Imbeau, M. B. (2009). *The Parallel Curriculum*. Corwin Press.
- Upadhyay, P., & Patra, S. (2025). Experiential Learning and Lifelong Learning: Exploring the Synergistic Relationship. *The Social Science Review*, 3(4), 237–246. <https://doi.org/10.70096/tssr:250304036>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wijnen-Meijer, M. (2020). Preparing Students for Lifelong Learning by Means of Metacognition. *GMS Journal for Medical Education*, 37(5), 1–6. <https://doi.org/10.3205/zma001347>
- World Bank. (2024). *Population, Total – United Arab Emirates*. <https://data.worldbank.org/country/united-arab-emirates>
- Zhang, J., Fan, S., & Huang, Z. (2024). How Do Students Develop Creativity and Curiosity? The Role of Out-of-school Activities. *ECNU Review of Education*. <https://doi.org/10.1177/20965311241228282>
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Tanju Deveci, an Associate Professor of lifelong learning and applied linguistics, teaches at Antalya Bilim University. He completed his undergraduate and graduate studies at Ankara University, Türkiye. He also holds a master's degree in ELT from Middle East Technical University, Türkiye, as well as international qualifications including TESOL, COTE, and DELTA. Previously, he worked at Bilkent University and Sabancı University in Türkiye, and at Khalifa University in the UAE. His research interests include lifelong learning, adult learning, pragmatics, and academic writing, and he has published widely in these areas.

Contact

Tanju Deveci: [tanjudeveci@yahoo.com](mailto:tanjudeveci@yahoo.com)

<https://doi.org/10.11118/lifele20261601007>



# KOMPETENCE UČITELŮ A SCHOPNOST REFLEXE A SEBEREFLEXE STUDENTŮ UČITELSTVÍ Z POHLEDU PROVÁZEJÍCÍCH UČITELŮ NA STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

Marie Horáčková<sup>1</sup>, Pavel Pecina<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5,  
614 00 Brno, Česká republika

Podáno: 15. 10. 2025, Přijato: 12. 6. 2026

To cite this article: HORÁČKOVÁ MARIE, PECINA PAVEL. 2026. Kompetence učitelů a schopnost reflexe a sebereflexe studentů učitelství z pohledu provázejících učitelů na středních odborných školách. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 16 (1): 37–59.

## Abstrakt

Studie zkoumá, které profesní kompetence považují provázející učitelé na středních odborných školách za klíčové a jak hodnotí reflexi a sebereflexi studentů učitelství během pedagogické praxe. Výzkum byl realizován kvalitativně prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pěti provázejícími učiteli ze čtyř škol v Jihomoravském kraji. Data byla analyzována tematickou analýzou (Braun & Clarke, 2006), na jejímž základě byly identifikovány tři hlavní kategorie odpovídající výzkumným otázkám. Provázející učitelé nejčastěji akcentovali komunikaci (včetně aktivního naslouchání), důkladné plánování a přípravu výuky a schopnost reflexe a sebereflexe. Současně upozorňovali, že studenti mají tendenci zaměřovat reflexi a sebereflexi a obtížně propojují dění ve výuce s vlastní činností.

Klíčová slova: profesní příprava učitelů, pedagogická praxe, provázející učitel, učitelské kompetence, reflexe, sebereflexe.

# COMPETENCIES OF TEACHERS AND THE REFLECTION AND SELF-REFLECTION ABILITY OF STUDENT TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF SUPERVISING TEACHERS AT SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL

## Abstract

This study examines which professional competencies supervising teachers at secondary vocational schools consider key and how they evaluate student teachers' reflection and self-reflection during the teaching practicum. The study used qualitative semi-structured interviews with five supervising teachers from four schools in the South Moravian Region. Data were analysed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), resulting in three categories aligned with the research questions. Supervising teachers emphasized communication (including active listening), careful lesson planning, and the capacity for reflection and self-reflection. They also reported that student teachers often confuse reflection with self-reflection and struggle to connect classroom events with their own instructional decisions.

Keywords: pre-service teacher education, teaching practicum, mentor teacher, teacher competencies, reflection, self-reflection.

## ÚVOD

Příprava budoucích učitelů na profesi patří k nejdůležitějším faktorům ovlivňujícím kvalitu vzdělávání. Zvláště v odborném školství je role učitele odborných předmětů i praktického vyučování klíčová, neboť

zprostředkovávají jak odborné znalosti a pracovní dovednosti, tak i pracovní návyky, bezpečnostní postupy a profesní kulturu. To vyžaduje u stávajících i budoucích učitelů vysokou míru profesionalizace (srov. Spilková, 2007). Z tohoto důvodu má systém pedagogických praxí ve vzdělávání studentů učitelství nezastupitelné místo. V jejich průběhu se vytváří most mezi teorií získanou během vysokoškolského studia a reálným prostředím střední školy. Jedná se tedy o propojení teorie a praxe. Podle Maňáka (2011) teorie musí vždy vycházet z potřeb praxe. Optimálním řešením pro vzdělání učitelů by měla být integrace teorie vzdělávání do pedagogické praxe (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007). Ústřední postavou tohoto procesu je provázející učitel (pro účely tohoto článku se v textu užívá generické maskulinum „učitel“, „student“, „žák“ atd., zahrnující všechny gendery). Provázející učitel působí jako průvodce, mentor a vzor profesního chování a jednání. Jeho role je mnohvrstevnatá – zahrnuje odbornou, didaktickou, organizační i osobnostní dimenzi a je podmíněna nejen profesní zkušeností, ale také schopností podporovat rozvoj studenta učitelství prostřednictvím reflexe a dále ho vést k osvojení si objektivní sebereflexe, vztahující se k jeho realizovaným činnostem ve výuce. Connell (2014) uvádí, že neodmyslitelnou součástí každé pedagogické praxe budoucích učitelů by měla být její reflexe a s tím související sebereflexe. Tento proces vede k přemýšlení nad realizovanými činnostmi a nad získanými zkušenostmi, což může pomoci hlubšímu porozumění jednotlivým situacím vzniklým během výuky.

Cílem této empirické studie je zjistit, jaké profesní kompetence považují provázející učitelé na středních odborných školách v České republice za klíčové a jak hodnotí reflexi a sebereflexi studentů učitelství praktického vyučování v průběhu pedagogické praxe.

Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v rámci bakalářského studijního programu Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) připravuje studenty na roli budoucích učitelů pro střední odborné školy. Povinnou součástí studia je pedagogická praxe, která probíhá na univerzitních partnerských středních školách. Praxe je rozdělena do tří etap. První etapa zahrnuje náslechovou praxi v rozsahu 50 hodin, druhá a třetí etapa je zaměřena na samostatné výstupy studentů v rozsahu 240 hodin v každé etapě.

Hlavním cílem pedagogické praxe je poznání práce učitele v reálném prostředí školy. V tomto procesu má prioritní pozici provázející učitel dané střední školy. Význam provázejících učitelů je dlouhodobě zdůrazňován

pro jejich klíčové postavení ve vztahu k budoucímu učiteli, který vykonává pedagogickou praxi. Provázející učitel by měl vést studenty tak, aby si osvojili přípravu, realizaci a následné vyhodnocování vlastní učitelské činnosti.

## 1 TEORETICKÝ RÁMEC

### 1.1 Pedagogická praxe jako prostředek rozvoje učitelských kompetencí

Příprava budoucích učitelů je v mezinárodním i českém kontextu vnímána jako jeden z klíčových faktorů kvality vzdělávacího systému (OECD, 2019). Maňák (2011) uvádí, že profesní dokonalosti u budoucích učitelů nelze dosáhnout pouze zvládnutím pedagogických teorií, nezastupitelnou roli zde má získání kompetencí. Rozhodující význam pro dosažení tohoto cíle má absolvování pedagogické praxe, která by měla mít požadovanou kvalitu a délku. Havel s Janíkem (2004) také na tuto myšlenku kladou důraz, neboť upozorňují, že zvyšování kvality pregraduální přípravy učitelů přímo závisí na zkušenostech, které studenti-praktikanti získají během absolvování pedagogické praxe.

Ve středním odborném vzdělávání má tato příprava specifické charakteristiky, protože je zde významně zastoupeno praktické vyučování, které propojuje teoretické vědomosti s intelektovými i psychomotorickými dovednostmi, technologickými postupy a profesní kulturou konkrétních oborů. Učitel teoretických odborných předmětů a učitel praktického vyučování proto potřebují kombinovat pedagogické a didaktické dovednosti s odbornou kompetencí, tj. s aktuální znalostí oborové praxe, pracovních postupů a soudobých technologií (OECD, 2022).

### 1.2 Provázející učitel

Novela zákona o pedagogických pracovnících vymezila roli provázejícího učitele, který disponuje dovednostmi z učitelské praxe a je schopen poskytovat studentům na praxi podporu. Role provázejícího učitele se dále vztahuje i na pomoc studentům s reflexí výuky, poskytováním zpětné vazby a vede je k profesnímu rozvoji (zákon č. 563/2004 Sb.).

V zahraniční literatuře se zpravidla setkáváme s termíny *mentor*, *cooperating teacher* či *school-based teacher educator* (Feiman-Nemser, 2001; Loughran,

2006). Společným jmenovatelem těchto označení je role zkušeného profesionála, jenž působí jako prostředník mezi univerzitním vzděláváním a reálnou výukovou praxí (Zeichner, 2010). Některé novější zahraniční výzkumy v této oblasti se zaměřují na klíčové charakteristiky efektivního profesního rozvoje budoucích učitelů a na atributy, které podporují jejich přenos. Jak poukazuje Siliņa Jasjukeviča (2025), reflexe a komunitní praxe jsou zásadní prvky pro udržitelnost inovací a změn ve vzdělávání. Keller (2024) se ve své studii zaměřuje na zkušenosti provázejících učitelů a studentů z rozvoje učitelských kompetencí během realizace pedagogické praxe. V odborném vzdělávání je tato role doplněna o další rozměr, kdy se provázející učitel stává koordinátorem mezi školou a reálným světem práce, neboť musí reflektovat reálné pracovní standardy a bezpečnostní požadavky, které jsou nezbytné pro úspěšnou profesi vzdělávaných v oblasti učitelství (Cedefop, 2016). Vignjević Korotaj (2023) se v této souvislosti zabývá rozvojem kompetencí učitelů v podmínkách odborného vzdělávání. Zaměřuje se na kontext mezi identitou učitele jako odborníka a profesionálního učitele a upozorňuje na roli reflexe a profesního rozvoje v tomto složitém vztahu. Interakcí s provázejícími učiteli, reflexí a přenosem učení a budováním profesní kompetence v reálném pracovním prostředí v rámci praktického vyučování se zabývá Francisco (2020). Ve shodě s dalšími autory zdůrazňuje úlohu reflexe, sebereflexe a dalších konstruktů v přípravě učitelů v odborném vzdělávání.

V českých podmínkách jsou pod pojmem „provázející učitel“ označeni pedagogičtí pracovníci, kteří vedou studenty na pedagogických praxích (Gaborová, 2023). Požadavky na provázejícího učitele shrnuje literatura i mezinárodní rámce (OECD, 2019; Cedefop, 2022), které vymezují základní požadavky na osobnost a činnost provázejícího učitele. Pro náš zkoumaný záměr se jeví jako zásadní mentorská kompetence, která obsahuje vedení reflexe, poskytování zpětné vazby a facilitace profesního rozvoje budoucího učitele. Mentor je odborník, který vede profesně začínajícího kolegu a radí mu – pomáhá mu zvládnout pracovní obtíže na přátelské úrovni (Lacina *et al.*, 2016).

Provázející učitel plní roli průvodce profesním učením, poskytuje model profesního chování, vytváří bezpečné prostředí pro experimentování v reálných podmínkách a zároveň zprostředkovává reflexi a zpětnou vazbu (Hudson, 2013). Je též facilitátorem reflexe studentů učitelství a zároveň nositelem sebereflexe vlastní. Aby mohl efektivně podporovat reflexi studentů, musí disponovat dovednostmi strukturovaně vést reflektivní rozhovor, klást otevřené otázky a pomáhat studentům identifikovat silné

a slabé stránky jejich výuky (Učitel naživo, n. d.). Zároveň je však nutné, aby reflektoval i své vlastní postupy v komunikaci se studenty, tedy aby byl schopen kriticky zhodnotit, jakým způsobem ovlivňuje svým vedením rozvoj studentů.

### **1.3 Kompetenční rámec přípravy budoucích učitelů jako východisko rozvoje učitelských kompetencí u studentů učitelství**

V České republice byl v roce 2023 publikován Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (dále jen KRAAU), který popisuje osmnáct profesních kompetencí v šesti oblastech (MŠMT, 2023). Patří mezi ně následující oblasti: plánování výuky, vedení a reflexe výuky, podpora učení žáků, využívání digitálních technologií, etika a psychohygiena. V naplňování uvedených oblastí v souvislosti s osvojováním kompetencí zastává provázející učitel nezastupitelnou roli, neboť vytváří podmínky pro rozvoj těchto kompetencí v podmínkách reálné pedagogické praxe. Studenti učitelství se učí plánovat výuku v reálných podmínkách školního prostředí, osvojují si zásady formativního i sumativního hodnocení, reflektují vlastní činnost a zároveň poznávají, jak propojit teoretické poznatky s praktickými pracovními úlohami.

Osvojení si potřebných kompetencí u budoucích učitelů se jeví jako základní požadavek pro výkon učitelské profese. Oblast 2 KRAAU, která se zabývá plánováním, vedením a reflexí výuky, se přímo vztahuje k záměru řešenému touto studií, a proto se v této části budeme podrobněji zabývat reflexí výuky a vlastní sebereflexí.

Reflexe a sebereflexe znamenají v současném pojetí učitelského vzdělávání jedny z hlavních prvků profesního rozvoje. U studentů učitelství i u provázejících učitelů působících ve středních odborných školách mají zásadní význam pro proměnu zkušenosti v profesním učení, rozvoji kritického myšlení i kultivaci profesní identity vzdělavatele.

Pojem „reflexe“ je v pedagogické teorii i praxi dlouhodobě chápán jako proces systematického a vědomého přemýšlení o zkušenosti s cílem porozumět jí a poučit se z ní. Již Dewey (1933) definoval reflexivní myšlení jako aktivní, vytrvalé a pečlivé zvažování přesvědčení nebo formy poznání. Deweyho pojetí se stalo výchozím bodem pro moderní koncepty reflexe ve vzdělávání. Na jeho myšlenky navázal Schön (1983), který rozlišil mezi reflexí probíhající „v akci“ (*reflection-in-action*) a reflexí „po akci“ (*reflection-on-action*).

Schön zdůraznil, že reflexe není pouze retrospektivním hodnocením činnosti, ale dynamickým procesem myšlení, který se odehrává přímo v průběhu pedagogického jednání a umožňuje učiteli flexibilně reagovat na aktuální situaci ve třídě.

Soudobí autoři chápou reflexi a sebereflexi jako klíčové komponenty profesního rozvoje budoucích učitelů, protože umožňují začínajícím pedagogům porozumět jejich didaktickým rozhodnutím, analyzovat vlastní práci a záměrně rozvíjet profesní kompetence. Tento proces není pouze intelektuální aktivitou, ale zahrnuje také emoční regulaci, formování profesní identity i sociální interakci mezi studenty učitelství a provázejícím učitelem (Lim, Prasad, & Brown, 2022; Natsiou, 2025).

V českém prostředí je pojem „reflexe“ spojen zejména s rozvojem profesních kompetencí učitele a s koncepcí reflexivního praktika. Metodické materiály Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2024) a iniciativy Učitel naživo (n. d.) vymezují reflexi jako nástroj profesního růstu, prostředek k rozvíjení autonomie učitele a zároveň jako nutnou podmínku kvalitního vedení studentů učitelství. Reflexe není chápána pouze jako závěrečné hodnocení pedagogické praxe, ale jako kontinuální proces, který provází všechny fáze výuky od plánování přes realizaci až po její vyhodnocení.

Pedagogické výzkumy zaměřené na reflexi ve školní praxi ukazují, že největší přínos má kombinace deskriptivní, analytické a kritické reflexe (Moon, 1999; Hatton & Smith, 1995). Zatímco deskriptivní úroveň spočívá v popisu průběhu vyučování, analytická se zaměřuje na identifikaci příčin úspěchu či neúspěchu a kritická reflektuje širší hodnotové, společenské a institucionální souvislosti ve výuce. Právě k této poslední úrovni by měl provázející učitel směřovat vedení studentů, aby reflexe fluktovala od hodnocení výkonu k seberozvoji. Korthagen *et al.* (2011) doporučují pro reflexi model ALACT, který má pět fází: jednání (*action*), zpětný pohled na průběh akce (*looking back on the action*), povědomí o podstatných aspektech (*awareness of essential aspects*) vytváření nových metod jednání (*creating alternative methods of action*), ověření (*trial*).

Sebereflexe, často označovaná jako osobní či introspektivní reflexe, představuje vnitřní proces, v jehož rámci pedagog analyzuje vlastní činy, postoje, hodnoty, přesvědčení, motivaci a profesní rozhodování. Současná literatura zdůrazňuje, že sebereflexi lze chápat jako cílené zpracování zkušenosti, které umožňuje učiteli uvědomit si vlastní jednání a hledat nové strategie pro zlepšení pedagogické práce (Košatková, 2022). Tento proces proměňuje běžnou

zkušenost ve vědomé učení a podporuje adaptaci učitele v měnících se vzdělávacích podmínkách (Protassova, Mikelsona, & Latsone, 2021).

Sebereflexe zároveň významně přispívá k formování profesní identity učitele, protože mu umožňuje porozumět vlastním hodnotám, vnímání učitelské role a dopadům pedagogických rozhodnutí (Latsone, Kovaļevska, & Ľubkina, 2023). Reflexivní praxe tak podporuje růst profesního vědomí i schopnost propojit osobní pojetí výuky se širšími pedagogickými a společenskými kontexty (Eduklub, 2023).

Důležitou funkcí sebereflexe je rovněž autodiagnostika. Učitelé prostřednictvím sebereflexe identifikují nedostatky ve vyučování a plánují konkrétní změny, které vedou k systematickému zkvalitňování jejich pedagogického působení (Holoubková, 2021). Moderní pojetí přípravy učitelů proto stále častěji propojuje reflexi s nástroji, jako je profesní portfolio či reflexivní deník, které podporují metakognitivní uvědomování a dlouhodobý profesní rozvoj (Eduklub, 2023).

K podpoře reflexivní praxe se využívají nástroje jako jsou reflektivní deníky, videoanalýza výuky nebo strukturované protokoly (Hussner, Dalbert, & Gebauer, 2023; Kolumber & Janíková, 2024; Natsiou, 2025). Tyto metody umožňují učitelům i studentům systematicky analyzovat konkrétní výukové situace a rozvíjet schopnost přecházet od deskripce k interpretaci a evaluaci situace (Moon, 1999; Schön, 1983). Videozáznam výuky například poskytuje konkrétní materiál pro společnou analýzu a usnadňuje objektivizaci zpětné vazby (Janík *et al.* 2013). Reflexní deníky pomáhají sledovat vývoj profesního myšlení v čase a dokumentovat změny postojů a strategií. Podle Hattona a Smithe (1995) by reflexe měla být pravidelná, strukturovaná a vedená v bezpečném prostředí, kde je možné otevřeně sdílet i chyby a nejistoty.

Empirické výzkumy a zkušenosti ze škol dále ukazují, že mezi hlavní překážky rozvoje reflexe a sebereflexe patří nedostatek času, formální pojetí reflexe jako pouhé povinné součásti pedagogické praxe, omezené dovednosti provázejících učitelů v oblasti facilitace reflexe a také absence kultury otevřeného sdílení (Černý, 2019). Pokud je reflexe chápána pouze jako hodnotící nástroj, ztrácí svůj rozvojový potenciál a nevede k odpovídající hluboké změně myšlení. Zásadní je proto podpora školy a vedení, které by měly vytvářet prostor a podmínky pro systematickou a autentickou reflexi.

Reflexe a sebereflexe tvoří základní oblasti přípravy budoucích učitelů, protože podporují hloubkové učení, propojují pedagogickou teorii s pedagogickou praxí a umožňují studentům učitelství rozvíjet profesní identitu

a všechny žádané kompetence. Výzkumy jednoznačně ukazují, že kvalita reflexe závisí na odpovídajícím metodickém vedení a aktivní roli provázejících učitelů. V kontextu středních odborných škol, kde je spojení výuky teorie a praktického vyučování velmi důležité, znamenají tyto konstrukty důležitou dimenzi v procesu přípravy budoucích učitelů.

## 2 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této studii si klademe za cíl interpretovat výsledky výzkumu zaměřeného na porozumění tomu, jaké kompetence pro učitelskou profesi upřednostňují provázející učitelé na středních odborných školách a dále jak vnímají úroveň reflexe a sebereflexe u studentů učitelství během vykonávání jejich pedagogické praxe. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní přístup, neboť umožňuje zachytit individuální zkušenosti, postoje a interpretace informantů, které není možné postihnout kvantitativními metodami. Naším záměrem nebylo zobecnění výsledků na širší populaci, ale hlubší porozumění zkoumanému fenoménu v kontextu středních odborných škol. V této souvislosti byly stanoveny následující výzkumné otázky

- 1) Které kompetence považují oslovení provázející učitelé za prioritní pro učitelskou profesi?
- 2) Jak provázející učitelé hodnotí schopnost reflexe a sebereflexe studentů-praktikantů během pedagogické praxe?
- 3) Jaké poznatky získávají provázející učitelé od studentů během probíhající reflexe a sebereflexe?
- 4) Jakým způsobem provázející učitelé poskytují pomoc k dalšímu rozvoji reflexe a sebereflexe studentů?

Výzkumný vzorek tvořilo pět provázejících učitelů z vybraných středních odborných škol v Jihomoravském kraji, kde studenti a studentky studijního programu Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku vykonávali pedagogickou praxi. Vždy se jednalo o provázející učitele u studentů učitelství bez předcházejících pedagogických zkušeností. Důvodem byla snaha předejít možnému zkreslení výsledků od studentů, kteří mají již praktické učitelské zkušenosti. Do výzkumu byli zařazeni pouze učitelé, kteří v posledních třech letech vedli studenty učitelství během pedagogické praxe. Dalším kritériem byla ochota účastnit se rozhovoru. Byli vyloučeni učitelé, jejichž zkušenost s vedením pedagogické praxe nebyla aktuální, to znamená, nebyla z posledních tří let.

Vzhledem k nízkému počtu informantů, kteří splňovali uvedená kritéria, byl zvolen úplný výběr, byli tedy osloveni všichni dostupní učitelé odborných předmětů. Důvodem bylo minimalizovat riziko zkreslení, které by mohlo nastat při použití náhodného výběru.

### **Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumný vzorek tvořilo pět provázejících učitelů odborných předmětů působících na čtyřech středních odborných školách v Jihomoravském kraji. Informanti se lišili délkou vlastní pedagogické praxe, odborným zaměřením i počtem studentů vedených v posledních třech letech. Žádný z nich neabsolvoval studium pro provázející učitele, ale všichni během sledovaných tří let vedli alespoň jednoho studenta na pedagogické praxi.

Z etického hlediska výzkumu byla skutečná jména informantů anonymizována, používáme pseudonymy. Z důvodů zachování anonymity nejsou uváděny konkrétní školy.

Profesní praxe Hedviky je 13 let, její oborové zaměření je ekonomika a finance. Kateřina učí již 18 let a zaměřuje se na sadovnictví a ovocnictví. Jitka s osmnáctiletou pedagogickou praxí se v rámci svého oboru věnuje marketingu a finančnímu řízení. Adam se zaměřením na automobily a odborný výcvik má 15letou praxi a Monika učí již více než 20 let – svou kariéru začínala na základní škole a nyní se věnuje biologii a environmentální problematice.

### **Metoda sběru dat a analýzy dat**

Pro sběr dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory probíhaly prezenčně na jednotlivých školách v průběhu první poloviny roku 2025. Každý rozhovor trval od 45 do 50 minut a byl veden podle předem připraveného schématu otázek. Se souhlasem informantů byly rozhovory nahrávány a následně přepsány pro účely analýzy.

V úvodu rozhovoru se jednalo o otázky identifikační, které zjišťovaly délku pedagogické praxe, oborové zaměření a počet let na pozici provázejícího učitele. Další otázky byly zacíleny na pohled provázejících učitelů na prioritní kompetence pro učitelské povolání, poté se soustředily na schopnost studentů ovládat objektivní reflexi a seberefexi vztahující se k jejich vlastní výuce. V závěru rozhovoru byly položeny otázky na způsob práce provázejících

učitelů se studenty učitelství v souvislosti s jejich pomocí a podporou směřující k rozvoji objektivní reflexe a sebereflexe.

Záznamy rozhovorů byly přepsány. Získaná data byla analyzována prostřednictvím tematické analýzy. Pro zvolený postup byla využita metoda tužka–papír. Po opakovaném pročtení textů proběhlo kódování. Vzniklé kódy byly kategorizovány. Vytvořené kategorie odpovídají stanoveným výzkumným otázkám. Provedená analýza vzhledem k nízkému počtu informantů nemá zobecňující ambice, jedná se o zachycení jejich názoru a tím vytvoření orientačního vhledu do zkoumané problematiky. Na základě provedené analýzy byly identifikovány tři základní kategorie, které jsou dále specifikovány.

### 3 VÝSLEDKY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Jak již bylo uvedeno, na základě tematické analýzy vznikly tři kategorie, a to „profesní kompetence učitele – pohled praxe“, „reflexe a sebereflexe studentů – názor provázejících učitelů“ a „pomoc provázejících učitelů“.

#### **3.1 Profesní kompetence učitele – pohled praxe** ***Obtížnost stanovení prioritní kompetence v profesi učitele***

Oslovení informanti, kteří působí jako provázející učitelé, se shodují na tom, že není jednoduché zvolit prioritní kompetence, kterými by měl být vybaven budoucí učitel. Profesní kompetence pro učitelské povolání jsou z jejich pohledu velmi široké a vzájemně provázané. Tento poznatek je zcela zřejmý z odpovědi Adama: „*Je těžké vybrat tu nejdůležitější kompetenci. Učitel by měl být vybaven pro svou profesní dráhu mnohými kompetencemi.*“ Podobné výroky se objevovaly i u ostatních provázejících učitelů.

#### ***Komunikace a aktivní naslouchání jako klíčové oblasti***

Po počátečním váhání většina z nich vidí prioritu ve zvládnutí kompetence efektivně komunikovat. Adam: „*Z mé praxe bych určitě uvedl schopnost komunikovat. Učitel musí stále komunikovat se studenty, s rodiči nebo s kolegy.*“ Podobné názory se objevují i u ostatních oslovených informantů. S tímto vyjádřením souhlasí Hedvika a ještě k tomu dodává: „*Komunikace by měla být jednoznačná a srozumitelná.*“ V souvislosti s komunikací oslovení učitelé kladou důraz i na aktivní naslouchání, považují je za jednu z nejdůležitějších složek

kvalitní komunikace. Jitka v tomto směru zdůrazňuje: „Kvalitní komunikaci nelze realizovat bez aktivního naslouchání. Když učitel něco říká, musí zároveň vnímat reakce svého okolí.“ Monika tvrzení o aktivním naslouchání podporuje, ale obává se, že mladí lidé tuto důležitou dovednost někdy podceňují: „Myslím, že mladí lidé často rádi poslouchají sami sebe a moc neregistrují, co jim ostatní říkají.“ Tento názor zcela potvrzuje i Kateřina: „... mají v hlavě své vlastní myšlenky a pak jim unikají podněty a reakce přicházející z okolí.“ Hedvika k tomu ještě doplňuje: „Důležité je být empatický, vnímat potřeby žáků a podporovat jejich vnitřní motivaci. Měli by ovládat aktivní komunikaci, klást jasné a srozumitelné otázky a sami pak vhodně reagovat na dotazy žáků.“

### **Kvalitní příprava na výuku**

Podle zkušeností provázejících učitelů je důležité, aby studenti-praktikanti zvládli kvalitní přípravu na výuku. Všichni informanti ji považují za zásadní pro dobrý průběh jejich výuky, protože dobře zpracovaná příprava jim pomáhá v mnoha směrech. Například Adam mluví o zvládnutí časového limitu stanoveného pro výuku v souvislosti s kvalitně zpracovanou přípravou na výuku: „Dobře zpracovaná příprava, ve které má student-praktikant rozepsaný časový plán jednotlivých aktivit, mu výrazně pomůže k tomu, aby se nedostal do časového presu. Studentům-praktikantům se velmi často stává, že nezvládnou dodržet stanovenou dobu pro výuku.“ K tomu se přidává i Kateřina: „Umět se dobře připravit na výuku je základ.“ Další postřeh k uvedenému dodává Hedvika: „Dobře zpracovaná příprava na výuku jim pomůže logicky seřadit učivo a pak zdůraznit důležité body, což umožní žákům lépe si učivo zapamatovat.“ Výše uvedené názory uzavírá Jitka: „Studenti by měli už během svého studia zvládnout promyšlené zpracování přípravy na výuku.“

### **Schopnost reflexe a sebereflexe učitele**

Kromě shody na prioritních kompetencích týkající se komunikace, aktivního naslouchání a přípravy na výuku se oslovení učitelé shodují i na důležitosti reflexe a sebereflexe ve vztahu k realizované výuce. Tyto kompetence považují jako prioritní Adam i Jitka. Jitka se zaměřuje na reflexi spojenou především s činnostmi, které student praktikant realizuje ve své výuce: „Každý budoucí učitel by měl být schopen posoudit své aktivity, které uskuteční ve výuce. Nelze jenom říct, že cíl byl splněn a výuka se mi líbila. To určitě nestačí. Nelze reflexi

*brát pouze formálně.*“ Adam zdůrazňuje význam sebereflexe u budoucích i začínajících učitelů, kteří hodnotí sami sebe jako učitele, zaměřují se na své silné i slabé stránky: „*Promyšlená sebereflexe je základem kvalitní učitelské práce, je to důkaz, že se budoucí učitel sám nad sebou a svojí výukou opravdu zamýšlí. Rozhodně musí být schopen poskytnout informace o poznání sebe sama, ale zároveň musí být připraven i přijmout zpětnou vazbu od provázejícího učitele.*“ Důraz na reflexi a sebereflexi kladou i Monika, Kateřina a Hedvika, které se zcela shodují v názoru, že budoucí učitel musí toto ovládat, protože jakmile nastoupí na pozici učitele, měl by sebereflexi učit i své žáky. „... *pokud se učitel neumí sám zamyslet nad svojí činností a vyvodit z toho potřebné závěry, nikdy to nemůže naučit ani své žáky.*“ (Hedvika)

### **3.2 Reflexe a sebereflexe studentů – názor provázejících učitelů**

Provázející učitelé se jednoznačně shodují na tom, že zvládnutí reflexe i sebereflexe je pro studenty-praktikanty zcela nezbytné, protože tím je podporován profesní růst budoucího učitele. Znamená to dokázat po realizované výuce provést reflexi (hodnocení průběhu a výsledků výuky jako celku) a sebereflexi (vnitřních procesů vyučujícího, jeho motivace, rozhodování a emocí).

#### ***Chápu studenti správně pojmy reflexe a sebereflexe?***

Z rozhovorů s provázejícími učiteli vyplynulo i zjištění, že studenti-praktikanti zřejmě ne zcela dobře rozumějí obsahu pojmů reflexe a sebereflexe. Uvedené zkušenosti provázejících učitelů shrnuje následující zamyšlení Jitky: „*Pletou si reflexi a sebereflexi, zaměňují je. Často se stává, že když jsou požádáni o reflexi jejich výuky, začnou mluvit o sobě. U sebereflexe popisují, co se dělo ve výuce.*“ S tímto částečně souhlasí i Kateřina, která uvádí: „*V úvodu rozhovoru požádám o popis toho, co se dělo ve výuce, a až potom se ptám, jaký z toho mají pocit, a na jejich názor na důvody proběhlých situací. Velmi často se stane, že nespojují dění ve třídě se svou vlastní činností.*“ Tento postřeh má i Hedvika, což dokazuje její výrok: „*Často se mi stává, že po skončení výuky v rozhovoru nevědí, jak začít, a ptají se mě, jestli mají mluvit o sobě, nebo o proběhlé výuce.*“ Jak už bylo výše uvedeno, studenti-praktikanti si někdy neuvědomují, že právě jejich činnosti, především způsoby jednání a komunikace se žáky, mají významný vliv na chování a reakce žáků během výuky. Z uvedeného vyplývá důležitost zdůrazňování v průběhu vzdělávání budoucím učitelům význam a propojení obou procesů.

### ***Skryté rezervy v kompetencích studentů, ale i pozitiva pro práci provázejících učitelů***

I když Adam zahajuje rozhovor po proběhlé výuce dotazem na vlastní pocity z jednotlivých činností studentů-praktikantů, rozhodně nepodceňuje propojení reflexe a sebereflexe, protože se vzápětí ptá na průběh vedené výuky. Zastává také názor, že vždy je nutné najít souvislosti mezi reakcemi žáků a činnostmi učitele. Nejdůležitější je vyvodit z těchto procesů patřičné závěry. Jen tak je možné pracovat na zlepšení vlastní výuky. Kateřina také poukazuje na to, že od činnosti učitele se odvíjejí reakce žáků, ale současně zdůrazňuje nutnost přemýšlet o způsobu a kvalitě vlastní práce. S tímto částečně souhlasí i Hedvika, což dokazuje její výrok: „Často musím studenty návodnými otázkami dovést k nějakému závěru, který jim bude prospěšný pro provedení změny v jejich další výuce.“ Pokud si studenti-praktikanti uvědomí důležité souvislosti mezi vlastní činností a reakcemi žáků, přijmou je za své a v následující výuce se je pokoušejí realizovat, samotné provázející učitele to povzbudí k další práci v této pozici. Hedvika říká: „*Těší mě, když v dalším rozhovoru je znát, že si všimli pozitivních výsledků, které tato změna přinesla. Pak si říkám, že ta moje práce s budoucími učiteli má smysl.*“ Monika také věnuje pozornost tomu, aby studenti-praktikanti viděli svoji práci bez podceňování, ale zároveň i bez přehnaného nadhodnocení sebe sama. Současně však posouvá význam zvládnání sebereflexe ještě dál: „*Důležité je, aby se sami naučili zvládat sebereflexi, protože jen tak budou schopni vést k sebereflexi své žáky.*“

Provázející učitelé v rámci provedených rozhovorů mluví o tom, jaká pozitiva studenti-praktikanti během své sebereflexe uvádějí. Adam se k tomu vyjadřuje následujícím způsobem: „*Většinou si pochvalují dobře vedenou komunikaci s žáky během výuky.*“ Hedvika doplňuje: „*Mají radost, když vidí, že se jim podařilo žáky zaujmout díky dobře vedené motivaci.*“ Jitka se na význam motivace dívá i přímo z pohledu studentů-praktikantů, když uvádí výrok jedné ze studentek: „*... motivace pro mě byla, když mě žáci začali respektovat a oslovovat paní učitelko.*“ Jako jednu z kompetencí, kterou studenti-praktikanti většinou považují za zvládnutou, je zpracování kvalitní přípravy na výuku. „*Je dobré, když si uvědomí, že podrobná příprava se vyplatila, že díky ní zvládli dodržet časový limit vyhrazený na výuku.*“ (Kateřina). Monika zmiňuje, že v sebereflexi se občas u studentů objeví i to, že si uvědomí důležitost využití praktických zkušeností ve výuce, které vedou ke zvýšenému zájmu o probírané učivo.

### ***Nezvládnuté kompetence a jejich příčiny***

Ohledně doposud nezvládnutých kompetencí a jejich příčin, které se objevují v sebereflexích studentů-praktikantů, je zcela zřetelné, že hlavní roli zde hraje jejich nervozita a nejistota. Většina se přiznává, že jim dělá velké potíže zvládat stres, který souvisí s vystupováním před žáky. Hedvika uvádí své postřehy z hospitace: *„Přípravu měla studentka dobře promyšlenou, ale byla v tak velkém stresu, že nedokázala ani z poloviny realizovat to, co měla v plánu.“* Při další výuce během praxe míra stresu u studentů klesá a studenti získávají větší klid a jistotu, i když určité problémy přetrvávají.

Provázející učitelé poukazují například na to, že studenti přiznávají, že jim působí velké problémy hodnocení žáků. *„Při opakování kladou otázky raději v rámci celé třídy, nezkouší, obávají se, že by jejich hodnocení bylo jiné, než na jaké jsou žáci zvyklí,“* uvádí Jitka svůj postřeh z rozhovoru s jedním ze studentů-praktikantů. Další problém, který studenty-praktikanty trápí, je, jakým způsobem mají žáky oslovovat. Adam upozorňuje na to, že většinou komunikaci s žáky studenti-praktikanti zvládnou, ale velmi často se vyhýbají přímému oslovení, v rozhovorech zmiňují nejistotu, zda mají žákům tykat, nebo vykat. V neposlední řadě je důležité zdůraznit, že si v rámci své sebereflexe uvědomují, že mají často problém s udržením kázně a pozornosti u žáků. Kateřina v této souvislosti vše uzavírá: *„Studenti-praktikanti mají většinou jen malé zkušenosti s přímou výukou žáků a z toho plynou problémy s udržením pozornosti a kázně. To je však záležitost dlouhodobějšího získávání zkušeností v učitelské profesi.“*

### **3.3 Pomoc provázejících učitelů**

Na základě našich zjištění je na straně provázejících učitelů snaha o vytvoření bezpečného prostředí, aby se studenti-praktikanti cítili jako jejich budoucí partneři nebo kolegové. Z jejich výpovědí vyplývá, že každý z nich má svůj vlastní způsob, kterým pracuje se studenty-praktikanty a vytváří bezpečnou zónu, která u nich pomáhá snižovat míru stresu. Kateřina v tomto směru uvádí: *„Snažila jsem se jim pomoci překonat počáteční nervozitu a nejistotu, jestli budou zvládat svoji roli učitele. Vždy jsem je ocenila, když se jim některé aktivity podařily. Také jsem se pokoušela taktně je upozornit na věci, které bych udělala jinak, které by šly vylepšit.“* Z odpovědí provázejících učitelů vyplývá, že si svým vstřícným jednáním snaží získat důvěru budoucích učitelů, kteří

jim jsou svěřeni během výkonu praxe. Adam zdůrazňuje, že jeho přístup je založen na citlivě vedeném rozhovoru: „*Hodně přemýšlím nad volbou slov v rámci rozhovoru se studentem, protože chci, aby mohl hlouběji pochopit provázanost mezi reflektivními procesy – aby si uvědomil, v čem vyniká, ale zároveň dokázal identifikovat oblasti, které potřebuje rozvíjet.*“

### **Jaké jsou výsledky pomoci?**

V rámci provedených rozhovorů s provázejícími učiteli jsme se také zajímali, jestli zaznamenávají nějaké viditelné změny vztahující se k reflexi a seberefexi u studentů-praktikantů. Ze zjištění vyplývá, že mezi provázejícími učiteli dominuje názor na zcela zřetelný progres ve zvládnání reflexe a seberefexy u studentů učitelství po absolvování praxe. To dokládá Adam svým výrokem: „*V rozhovorech po posledních výstupech už dokážou vyjádřit radost nad svým zlepšením ve výuce. Dokážou i pohovořit o tom, kde vidí důvody vlastního zlepšení.*“ Hedvika se vyjadřuje ve stejném duchu ke změnám seberefexy u studentů-praktikantů: „*Sami si začínají nejen uvědomovat své silné a slabé stránky, ale jsou schopni je i objektivně zhodnotit, a co je z mého pohledu velmi podstatné, v rozhovoru začínají svými silnými stránkami.*“ Monika s Jitkou se shodují v tom, že studenti-praktikanti jsou schopni mimo jiné i navrhnout možné řešení, jak by se mohli zlepšit a tím se posunout na vyšší úroveň v získaných učitelských kompetencích. Vše uzavírá s úsměvem Kateřina: „*V závěrečných pohovorech pozorují výrazné změny u studentů. Získávají na jistotě při reflexi a seberefexi, vzrůstá jim sebevědomí a někdy vyrukují i s pádnými argumenty na obhajobu svého způsobu práce během výuky.*“

## **4 DISKUSE**

Primárním cílem naší studie bylo interpretovat výsledky výzkumu zaměřeného na porozumění názoru provázejících učitelů ze středních odborných škol na kompetence pro učitelskou profesi a na vnímání úrovně reflexe a seberefexy u studentů učitelství během vykonávání jejich pedagogické praxe. Pro dosažení cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky: *Které kompetence považují oslovení provázející učitelé za prioritní pro učitelskou profesi? Jak provázející učitelé hodnotí schopnost reflexe a seberefexy studentů-praktikantů během pedagogické praxe? Jaké poznatky získávají provázející učitelé od studentů během probíhající reflexe a seberefexy?*

*Jakým způsobem provázející učitelé poskytují pomoc k dalšímu rozvoji reflexe a sebereflexe studentů?*

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že se provázející učitelé shodují na obtížnosti stanovit jednu prioritní kompetenci učitele, protože profesní kompetence jsou vzájemně provázané. Za klíčové však považují efektivní komunikaci, aktivní naslouchání a empatii, které jsou nezbytné pro práci se žáky i s kolegy.

V případě komunikace vnímáme významnou shodu mezi mnohými autory a názorem provázejících učitelů. Efektivní komunikace patří mezi významné měkké kompetence, která má nezastupitelné místo mezi základními dovednostmi učitele (srov. Vališová & Kasíková, 2007). Názorovou shodu mezi autory a provázejícími učiteli lze nalézt i v pohledu na význam důkladné přípravy na výuku (srov. Petty, 2013; Průcha, 2017). Jako zásadní vnímají i schopnost reflexe a sebereflexe, protože umožňují budoucím učitelům rozvíjet vlastní praxi. V tomto případě nacházíme shodu s mnoha autory, kteří uvádějí, že se jedná o náročný a svým významem zcela nezpochybnitelný proces pro kvalitní výkon učitelské profese (srov. Lim, Prasad, & Brown, 2022; Natsiou, 2025; Korthagen *et al.*, 2011; Šedová, 2016; Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2017).

Provázející učitelé se shodují, že reflexe i sebereflexe jsou pro profesní růst studentů nezbytné, avšak studenti často nerozumějí rozdíl mezi těmito pojmy a nedokážou je správně propojit s vlastní výukou. Učitelé uvádějí, že studenti tyto dva pojmy často zaměňují. Někteří z nich by se spokojili s velmi stručnou, spíše formální reflexí, proto je musí často v rámci rozhovorů vést, aby dospěli k závěrům, které budou prospěšné pro jejich další výuku. Toto zjištění zcela odpovídá názoru Janíka a Minaříkové (2011), kteří zdůrazňují význam pomoci ze strany provázejících učitelů, aby studenti praktikanti pochopili význam a důležitost reflexe a sebereflexe. S tímto je v souladu i vyjádření Hoya a Woolfolkové (1989), kdy autoři odmítají povrchní formální reflexi a sebereflexi, protože kladou důraz na to, aby reflexe byla opravdovým zamyšlením nad vlastní prací učitele a vlastními pocity z proběhlé výuky, neboť jen tak tyto procesy dávají smysl.

Učitelé se liší v tom, zda rozhovor po výuce začínat reflexí, nebo sebereflexí, ale panuje shoda, že oba procesy musí být vzájemně propojené. Ze získaných výpovědí je znát, že větší problémy mají studenti se sebereflexí. Studenti v rámci sebereflexe udávají jako velký problém stres z vystoupení před žáky, který je podle provázejících učitelů jednou z příčin nezvládnutí výuky podle

plánu a představ studentů. To zcela koresponduje s výsledkem výzkumného šetření Bendové a Horáčkové (2020), kde také sami studenti poukazovali na vysokou míru stresu během realizace pedagogické praxe. Během sebereflexe se studenti provázejícím učitelům svěřují s nejistotou při hodnocení, se špatným časovým odhadem pro výuku nebo s udržení kázně.

Hodnocení žáků a poskytování zpětné vazby je důležitý moment pro vytváření vztahů mezi učitelem a žákem, proto snahu studentů omezit tuto činnost na minimum, nebo se jí dokonce vyhnout, můžeme považovat za signál k zamýšlení pro vzdělavatele budoucích učitelů. Význam této dovednosti podporuje i zařazení do KRAAU jako jedné z šesti oblastí (MŠMT, 2023). Problémy s udržení kázně a pozornosti žáků se v sebereflexích studentů vyskytovaly často, ale už nedokázali zjistit, proč k takové reakci žáků docházelo. Nepropojili tento poznatek s vlastními realizovanými aktivitami a volbou metod ve výuce. Tento nedostatek připisují provázející učitelé malým zkušenostem u studentů praktikantů a převažující frontální výuce, jejímž prostřednictvím většinou výuka probíhala. Tady je možné uvést souvislost s poznatky Maňáka a Švece (2003), kde zdůrazňují důležitost propojení teorie a praxe, a tedy že díky střídání výukových metod s využíváním aktivizujících metod pozornost žáků roste. Provázející učitelé zdůrazňují, že klíčové je pochopení souvislostí mezi vlastní činností a reakcemi žáků, protože právě to umožňuje skutečné zlepšování výuky.

Za důležité považujeme zjištění, že provázející učitelé chápou svoji významnou roli ve vedení studentů praktikantů, a proto se zaměřují v rámci pomoci studentům na vytvoření bezpečného prostředí a na získání důvěry studentů. Tento způsob vedení pomáhá studentům snížit stres a získat jistotu při výuce. Tento poznatek koresponduje s vyjádřením Hattona a Smithe (1995), kteří uvádějí, že bezpečné prostředí je zcela nezbytné pro realizaci otevřené diskuse, ve které je možné sdílet i chyby a nejistoty.

Z výpovědí provázejících učitelů je patrné, že se jim jejich pomoc většínou vrací ve výrazném posunu studentů ve zvládnutí reflexe a sebereflexe. Studenti dokážou mnohem lépe nejen identifikovat své silné a slabé stránky v profesních kompetencích, ale neobávají se i projevení emocí v souvislosti s realizovanou výukou. Na výrazné zlepšení u studentů poukazují ve schopnosti propojovat dění v jejich vlastní výuce se svým jednáním, komunikací s žáky a s aktivitami, které během výuky realizovali. Postupně roste také jejich sebevědomí a jistota při reflexi i sebereflexi.

## 5 ZÁVĚR

V této empirické studii jsme se zabývali problematikou profesních kompetencí, které považují provázející učitelé na středních odborných školách v České republice za klíčové u studentů učitelství, a dále tím, jak hodnotí reflexi a sebereflexi studentů učitelství během pedagogických praxí. Na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že stanovený cíl studie se nám podařilo naplnit. Studie ukázala, že provázející učitelé považují za klíčové zejména komunikační kompetenci (včetně aktivního naslouchání), plánování a přípravu výuky a rozvoj reflexe a sebereflexe. Zároveň upozorňují na časté zaměňování reflexe a sebereflexe u studentů a na potřebu strukturovaného vedení reflektivních rozhovorů.

Je však třeba zmínit limity naší výzkumné studie. Vzhledem k nízkému počtu oslovených informantů v rámci výzkumného vzorku bychom chtěli zdůraznit, že není naším cílem zobecnění zjištěných poznatků. Naším záměrem bylo zachytit názory provázejících učitelů na významné kompetence budoucích učitelů a na dosaženou úroveň reflektivních procesů a tím vytvoření orientačního vhledu do zkoumané problematiky. Tato studie by také mohla přispět k zamyšlení a případnému zlepšení kvality vzdělávání budoucích učitelů středních odborných škol na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity. Výzkumem se otevřel další prostor zkoumat tuto problematiku v navazujících výzkumech, rozšířit počet informantů a zaměřit se na zkoumání s využitím dalších výzkumných metod a strategií.

## LITERATURA

- Bendová, A., & Horáčková, M. (2020). Pohled studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 10(2), s. 133–156. Dostupné z: <https://doi.org/10.11118/lifele20201002133>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. Dostupné z: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Cedefop (2016). *Work-based learning in Europe: Practices and policies*. Publications Office.
- Cedefop (2022). *Teachers and trainers in a changing world*. Publications Office.

- Connell, M. T. (2014). Recovering the social dimension of reflection. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 19(1), s. 83–93.
- Černý, O. (2019). *Reflexe a sebereflexe učitelů tělesné výchovy*. Diplomová práce, Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/rcqog/>.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath & Co.
- Edukclub (8. března 2023). Profesní portfolio jako podpora profesního učení, reflexe a sebereflexe. Dostupné z: <https://www.edukclub.cz/2023/03/08/profesni-portfolio-jako-podpora-profesniho-uceni-reflexe-a-sebereflexe/>.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), s. 1013–1055.
- Francisco, S. (2020). *The site-based learning of vocational education: Teacher learning in the workplace*. *Studies in Continuing Education / Teacher Education*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1750110>.
- Gaborová, A. (2023). *MŠMT hledá cesty, jak systémově podpořit provázející učitele*. EDUin. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/msmt-hleda-cesty-jak-systemove-podporit-provazejici-ucitele-naslapnuto-ma-dobre-priprava-budoucich-ucitelu-ale-nemuze-byt-pro-ty-provazejici-vedlejsakem/>.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), s. 33–49. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U).
- Havel, J., & Janík, T. (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Masarykova univerzita v Brně.
- Holoubková, L. (2021). *Sebereflexe učitele na pedagogické praxi*. Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni. Dostupné z: [https://theses.cz/id/l2zdzy/DP\\_Holoubkov.pdf](https://theses.cz/id/l2zdzy/DP_Holoubkov.pdf).
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1989). Supervising student teachers. In Woolfolk, A. E. (Ed.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*, s. 108–131. Prentice Hall.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: ‘Growth for both’ mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), s. 771–783.
- Hussner, I., Dalbert, S., & Gebauer, M. (2023). Systematic reflection of teaching behaviour and changes in teachers’ professional development. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Pdf MU.

- Janík, T., & Minaříková, E. *et al.* (2011). *Video v učitelském vzdělávání: Teoretická východiska – výzkum – aplikace*. Paido.
- Keller, A. (2024). Emphasising self-directed learning in VET-schools: Teachers' convictions and role negotiations. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 12(1), s. 1–19. Dostupné z: <https://doi.org/10.13152/IJRVED.12.1.1>.
- Kolumber, T., & Janíková, M. (2024). Reflektivní deníky v profesní přípravě studentek učitelství prvního stupně základních škol. *Pedagogická orientace*, 34(1–2), s. 47–65. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2024-1-2-47>.
- Košatková, M. (2022). Reflexe ve vzdělávání. Masarykova univerzita. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/2022jaro/tmv/web/pages/10\\_02\\_reflexe.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/2022jaro/tmv/web/pages/10_02_reflexe.html).
- Korthagen, F. *et al.* (2011). *Jak spojit teorii s praxí: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Lacina, L. *et al.* (2016). *Příručka mentoringu: Posilování mentorských kapacit pedagogů*. Barrister & Principal.
- Latsone, L., Kovaļevska, A., & Ľubkina, V. (2023). Teachers' professional identity development in reflective practice. In *Society. Integration. Education. Proceedings*. Vol. 1, s. 321–332.
- Lim, R. B. T., Prasad, S., & Brown, M. (2022). A systematic review of the outcomes, level, facilitators, and barriers to deep self-reflection in higher education. *Frontiers in Education*, 7, Article 938224.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. Routledge.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, s. 586–601.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), s. 257–271.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2024). *Informační materiál pro provázející učitele*. Dostupné z: [https://msmt.gov.cz/uploads/Pregradual/Informacni\\_material\\_pro\\_provazejici\\_ucitele\\_25\\_26.pdf](https://msmt.gov.cz/uploads/Pregradual/Informacni_material_pro_provazejici_ucitele_25_26.pdf).
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.

- Natsiou, G. (2025). Framing the social dimension of reflection in teacher education. *Frontiers in Education*.
- OECD (2019). *A flying start: Improving teacher initial preparation systems*. OECD Publishing.
- OECD (2022). *Preparing vocational teachers and trainers*. OECD Publishing.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování: Praktická příručka pro učitele, lektory a trenéry*. Portál.
- Protassova, E., Mikelson, I., & Latsone, L. (2021). Teacher's identity development through reflection. In *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. S. 125–132. Dostupné z: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.07.02.9>.
- Průcha, S. (2017). *Moderní pedagogika*. 5. vyd. Portál.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Siliņa Jasjeviča, G., Lūsēna Ezera, I., Iliško, D., & Surikova, S. (2025). Promoting effective vocational education and training teacher's professional development and its transfer to practice: A systematic review. *Education Sciences*, 15(5), 596.
- Spilková, V. (2007). Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57(4), s. 338–348.
- Šedřová, K. (2016). Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: Případová studie. *Pedagogika*, 66(4), s. 477–494.
- Učitel naživo (n. d.). *Učíme se navzájem: Kompetenční rámec provázejícího učitele*. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/ucime-se-navzajem.pdf>.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing.
- Vignjević Korotaj, B. (2023). Researching vocational teachers' professional identity: Macro, meso and micro perspectives. *Metodički Ogledi*, 30(2), s. 67–90.
- Wolff, C. E. M., Jarodzka, H. M., & Boshuizen, H. P. A. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, s. 295–308. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004). Sbírka zákonů České republiky. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), s. 89–99.

#### Kontakt

Ing. Marie Horáčková, Ph.D.: marie.horackova@mendelu.cz

doc. Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.: pavel.pecina@mendelu.cz

<https://doi.org/10.11118/lifele20261601037>





# AUTENTICITA V AKADEMICKÝCH KARIÉRÁCH ŽEN (NARATIVNÍ POJETÍ)

Dita Palaščíková<sup>1</sup>, Jana Poláchová Vašátková<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, tř. Svobody 686/26, 779 00 Olomouc, Česká republika

Podáno: 3. 11. 2025, Přijato: 8. 6. 2026

To cite this article: PALAŠČÁKOVÁ DITA, POLÁCHOVÁ VAŠÁTKOVÁ JANA. 2026. Autenticita v akademických kariérách žen (narativní pojetí). *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 16 (1): 61–85.

## Abstrakt

Autenticita v akademickém prostředí představuje nedostatečně prozkoumaný rozměr profesního učení dospělých, zvláště v kontextu neoliberalizace vysokého školství a performativních systémů hodnocení pracovního výkonu. Tato studie si klade za cíl porozumět, jak české akademičky ve společenských vědách konstruují autenticitu v průběhu svých kariér a jakými procesy učení dospělých se tato autenticita utváří. Teoreticko-analytický rámec kombinuje kaleidoskopický model kariéry se třemi dimenzemi učení dospělých (zkušenostní, reflexivní a sociální), které slouží k interpretaci narativně-biografických vyprávění sedmi českých akademiček.

Výsledky ukazují, že autenticita je dynamickým procesem podmíněným učením, úzce spjatým s intelektuální zvědavostí, budováním oboru, mezigeneračním předáváním znalostí a orientací na společenský přínos. V těchto oblastech se rozvíjejí procesy zkušenostního, reflexivního i sociálního učení, skrze něž akademičky vyjednávají soulad mezi osobními hodnotami a podmínkami

v akademických institucích. Studie tak přispívá k diskusi v oblasti celoživotního učení tím, že nahlíží akademickou kariéru žen jako proces kontinuálního profesního učení, kde autenticita funguje jako mechanismus udržování profesního smyslu v performativně orientovaném akademickém prostředí.

Klíčová slova: autenticita, učení dospělých, akademická kariéra, kaleidoskopický model kariéry, narativní analýza, akademičky.

## AUTHENTICITY IN WOMEN'S ACADEMIC CAREERS (A NARRATIVE PERSPECTIVE)

### Abstract

Authenticity within the academic environment represents an under-researched aspect of professional development. This article aims to understand how female academics in the social sciences thematize authenticity within their careers. The theoretical framework integrates the Kaleidoscope Career Model with the adult learning perspective (experiential, reflective, and social dimensions), serving as an analytical lens for interpreting professional narratives. The empirical foundation consists of a qualitative narrative-biographical study of seven Czech female academics. Findings indicate that authenticity is articulated primarily in connection with intellectual work, field-building, intergenerational relationships, and a focus on social contribution; The study contributes to the understanding of academic careers by offering an empirically grounded conception of authenticity as a contextually fluid, interpreted phenomenon, while demonstrating the analytical potential of adult learning dimensions for investigating academic identity.

Keywords: authenticity, academic career, adult learning, Kaleidoscope Career Model, narrative analysis, female academics.

## 1 ÚVOD

Kariéra akademických pracovníků prochází výraznými proměnami, které souvisejí s neoliberalní reformací vysokého školství, s rozvojem performativních systémů hodnocení a s rostoucí orientací na měřitelné indikátory akademického výkonu (Ylijoki & Ursin, 2013). Akademické prostředí je organizováno prostřednictvím grantové soutěživosti, publikačních metrik a požadavků na permanentní produktivitu, které proměňují nejen milníky akademických kariér, ale také podmínky, za nichž akademičtí pracovníci vytvářejí svou profesní identitu a hledají smysl své práce (Roumbanis, 2019). Současné pojetí akademické kariéry je tudíž charakterizováno proměnlivostí institucionálních očekávání v důsledku společenských, organizačních i profesních proměn. Proměny nemají genderově neutrální charakter. Empirické studie dlouhodobě poukazují na přetrvávající genderové nerovnosti v akademickém prostředí, které se projevují v rozdílných kariérních příležitostech, v početně odlišném zastoupení žen ve vyšších akademických pozicích i v samotném rozdělení náplně akademické práce (Acker, 2012; Eslen-Ziya & Yildirim, 2021). V českém akademickém prostředí mají uvedené nerovnosti dlouhodobě strukturální charakter. Přestože ženy tvoří významnou část studentů doktorských studijních programů, jejich zastoupení výrazně klesá s postupem v akademické hierarchii a ženy zůstávají podprezentované zejména ve vedoucích a rozhodovacích institucionálních pozicích (Kouba & Dočekalová, 2025). Rozsah tohoto strukturálního znevýhodnění dokládají aktuální data. Ženy tvoří více než polovinu studentů doktorských programů, avšak pouze 15,7 % profesorů, přičemž na úrovni odborných asistentů a asistentů dosahují zastoupení 54,7 % (Třísková, 2024; European Commission, 2025). Tento vertikální předěl, označovaný jako „nůžkový efekt“, je v českém kontextu výraznější než průměr EU, kde ženy tvoří 34 % výzkumných pracovníků a 30 % akademiků na nejvyšších kariérních stupních (European Commission, 2024). Strukturální podmínky českého akademického prostředí jsou přitom specifické: teprve od roku 2023 jsou instituce povinny předkládat plány genderové rovnosti jako součást žádostí o granty GA ČR, přičemž systematická institucionální opatření mají v ČR kratší historii než v západoevropských zemích (Linková, Langhammerová, Andreska *et al.*, 2023). Výzkumy zároveň ukazují, že ženy častěji než muži zvažují ukončení akademické kariéry v důsledku kombinace

nejistoty, výkonového tlaku a omezených možností sladění profesních a osobních závazků (Cidlinská & Žilinčíková, 2022).

Naše studie poukazuje na význam utváření autenticity, tedy souladu profesního jednání s osobními hodnotami, smyslem a představou o vlastním profesním já (Metin, Taris, Peeters *et al.*, 2016) jakožto jedné z možností udržení profesního smyslu a kontinuity angažovanosti v akademické práci. Dosavadní výzkumy se zaměřovaly především na souvislosti autenticity s profesní spokojeností, motivací nebo well-beingem (Metin, Taris, Peeters *et al.*, 2016). Záměrem naší studie je sdílet porozumění, jak ženy interpretují konstruování autenticity ve svých kariérách v kontextu českého akademického prostředí a jaký význam jí přisuzují.

## 2 AKADEMICKÉ KARIÉRY

Akademické kariéry procházejí významnou proměnou v souvislosti s neoliberalizací vysokého školství, s rozvojem performativních systémů hodnocení a s rostoucí orientací na měřitelné indikátory akademického výkonu (Ylijoki & Ursin, 2013). Akademická práce je organizována prostřednictvím grantových soutěží, relativně krátkodobých projektových a organizačních struktur a požadavků na permanentní produktivitu, které proměňují i samotný charakter akademických kariér (Roumbanis, 2019). Kariérní postup je v některých zemích stále méně spojován se stabilní trajektorií a více závisí na schopnosti jednotlivce průběžně reagovat na proměnlivé institucionální a systémové podmínky a oborové požadavky na rozvoj kariéry. Akademické kariéry jsou tak zároveň chápány jako *boundaryless careers* s vysokou mírou mobility, nejistoty a nutnosti kontinuálního profesního přizpůsobování (Arthur & Rousseau, 1996). Kariéry jsou dynamické a formované prekarizací akademické práce (Whitchurch, 2012; Oliveira *et al.* (2025) a bývají doprovázeny nejistotou a vysokým tlakem na výkon. Výzkumy ukazují, že neoliberalizace akademického prostředí reprodukuje nebo prohlubuje existující genderové nerovnosti, protože modely akademické excelence jsou nadále založeny na normách permanentní produktivity, na vysoké dostupnosti a na nepřerušované lineární kariérní trajektorii (Vohlídalová, 2020).

*European Framework for Research Careers R1–R4* (Council of the European Union, 2023) rozlišuje čtyři kariérní fáze, které jsou spojeny s odlišnými profesními požadavky a očekáváními akademického prostředí: R2 a R3

představují fáze, v němž akademici nejen budují svou odbornou reputaci a profesní samostatnost, ale zároveň intenzivně vyjednávají podobu své profesní identity. Tyto fáze jsou spojeny s rostoucí odpovědností za výzkumné týmy i za získávání zdrojů, přičemž se často časově překrývají s obdobím intenzivních pečovatelských závazků vůči dětem i stárnoucím rodičům. Výzkumy ukazují, že souběh akademické práce a neplacené pečovatelské práce představuje významný zdroj pracovní-rodinného napětí, které v akademických kariérách dopadá zejména na ženy (Rosa, 2021). Teorie kariér zaměřené na subjektivní významy a životní kontexty jedinců umožňují vztáhnout kariéru nejen k institucionálním podmínkám, ale i k učení dospělých (Hall & Chandler, 2005; Savickas, 2013). Učení dospělých umožňuje jedincům reinterpretovat profesní zkušenosti, přehodnocovat vlastní profesní jednání a nově konstruovat porozumění profesnímu smyslu. Profesní učení je dynamický proces, jehož prostřednictvím jednotlivci interpretují a reflektují profesní zkušenosti a konstruují významy spojené s profesním jednáním v konkrétních sociálních a institucionálních podmínkách (Jarvis, 2009; Illeris, 2018; Merriam, 2018). Perspektiva učení dospělých tak umožňuje nahlížet na akademickou kariéru nejen jako na sled profesních pozic, ale jako na průběžný proces utváření porozumění sobě samému, vlastní práci a jejímu smyslu v proměnlivých institucionálních podmínkách (Taylor & Tisdell, 2022).

Zkušenostní dimenze učení vychází z předpokladu, že zkušenost tvoří základ poznávání. David Kolb a Plovnick zdůrazňují, že profesní rozvoj i kariérní rozhodování jsou pevně propojeny s interpretací zkušeností v různých životních a profesních situacích. Zkušenost se stává základem procesu aktivního vytváření významu prostřednictvím interakce mezi jedincem a jeho prostředím. Charakter pracovního prostředí pak ovlivňuje způsoby, jakými jedinci zkušenosti reflektují a integrují do profesního jednání (Kolb & Kolb, 2005). Reflexivní dimenze učení klade důraz na kritické promýšlení zkušenosti. Mezirow (1991) rozlišuje tři roviny reflexe: reflexi obsahu zkušenosti, reflexi procesu a premisovou reflexi, kdy přehodnocování výchozích předpokladů může vést k transformačnímu učení. Zkušenosti spojené s nejistotou, hodnotovým napětím nebo narušením dosavadních představ vytvářejí podmínky pro tuto hlubší reflexi, v níž jedinci přehodnocují to, co považují za legitimní a smysluplné profesní jednání. Mezirow (1991, 2000) klade důraz na dialog jako nezbytnou podmínku transformačního učení. Dialog, chápaný jako otevřená výměna perspektiv, v níž mají účastníci

rovné právo vyjádřit se a být vyslyšeni, umožňuje konfrontovat vlastní předpoklady s pohledy druhých, zpochybňovat samozřejmé a vytvářet nové, sdílené porozumění. Reflexe tak není výhradně individuálním kognitivním procesem, ale je ukotvena v dialogickém vztahu s druhými. V akademickém kontextu představuje dialog s kolegy, studenty, odbornou komunitou prostor, v němž se reflexe stává produktivní a v němž se profesní smysl průběžně ustavuje a zpevňuje (Mezirow, 2000; Taylor & Tisdell, 2022).

Sociální dimenze učení vychází z předpokladu, že učení dospělých je podmíněno sociálním kontextem, sdílenými významy a možnostmi participace v konkrétních profesních a institucionálních prostředích. Wenger (1998) chápe učení jako participaci v komunitách praxe, v nichž se prostřednictvím sdílených aktivit, norem a hodnot utvářejí profesní porozumění i profesní identita. Profesní učení je procesem odehrávajícím se prostřednictvím sociálních vztahů, interakcí a participace v oborových komunitách: ve vztahu s kolegy, studenty i v rámci širších odborných sítí. Jarvis (2009) současně upozorňuje, že učení dospělých je neoddělitelně spojeno s procesem *becoming*, tedy průběžného utváření sebe sama prostřednictvím zkušenosti a sociální participace. Učení je tak vždy zároveň procesem osobní a profesní proměny. Perspektiva sociálního učení zdůrazňuje rovněž význam observačního učení, modelování a sociální interakce při utváření profesního jednání, hodnot a identity, kdy se jedinci učí prostřednictvím pozorování profesních vzorů, sdílení zkušeností a sociálních praktik přítomných v konkrétním profesním prostředí (Bandura, 1977; Merriam, 2018).

Zkušenostní, reflexivní a sociální dimenze učení dospělých jsou chápány jako vzájemně provázané roviny profesního učení. Jejich propojení se ukazuje jako účelné v akademickém prostředí, kde zkušenost, reflexe a dialog s druhými tvoří integrální součást odborné práce. Kontext, ve kterém se kariéry odehrávají, není objektivně daný, neměnný, je konstruován prostřednictvím zkušenosti, reflexe a sociální interakce (Savickas, 2013). Kariérní rozhodování je v tomto rámci chápáno jako proces významotvorby, v němž jedinci aktivně interpretují dostupné možnosti, omezení a profesní role v konkrétním institucionálním kontextu. Pojetí kariéry jako dynamického a časově proměnlivého procesu, v němž jedinci průběžně vyjednávají vztah mezi osobními hodnotami, profesními ambicemi a institucionálními očekáváními, je podstatou kaleidoskopického modelu kariéry (KCM) (Mainiero & Sullivan, 2005). Model vychází z metafory kaleidoskopu, v níž se při změně perspektivy přeskupují jednotlivé prvky do nových konfigurací,

zatímco jejich základní složky zůstávají zachovány. V analogii k této metafoře KCM předpokládá, že kariérní rozhodování a prožívání kariéry jsou výsledkem průběžného přeskupování kariérních orientací v reakci na osobní zkušenosti, životní fáze a kontextové podmínky (Mainiero & Sullivan, 2005; Sullivan & Mainiero, 2007). KCM se tudíž odlišuje od modelů založených na lineárním pojetí kariéry nebo na kumulativním pojetí úspěchu a klade důraz na subjektivní porozumění kariérní dráze a jejím proměnám v čase (Hall & Chandler, 2005). Kariérní vývoj je nahlížen jako významotvorný proces, konceptualizovaný prostřednictvím tří dimenzí (autenticita, rovnováha a výzva), které jsou v průběhu profesní dráhy současně přítomné, přičemž jejich relativní význam se v čase proměňuje (Mainiero & Sullivan, 2005; Sullivan & Mainiero, 2007).

## 2. 1 Autenticita v kariéře

Autenticita bývá v literatuře spojována se souladem mezi osobními hodnotami, identitou a profesním jednáním. Jedná se o dynamický a sociálně podmíněný proces, a ne až tolik o individuální charakteristiku nebo stabilní osobnostní rys. Autenticita v KCM označuje orientaci na profesní jednání, které je v souladu s osobními hodnotami, profesním smyslem a představami o profesním já (Mainiero & Sullivan, 2005; Sullivan & Mainiero, 2007). Jedná se o orientaci, jejíž význam se v průběhu kariéry proměňuje v závislosti na životních okolnostech a institucionálním kontextu. Dosahování autenticity se dostává do popředí v obdobích profesních přechodů, hodnotových dilemat nebo při napětí mezi osobními a institucionálními prioritami. V těchto situacích autenticita funguje jako referenční rámec, jehož prostřednictvím jedinci posuzují kariérní rozhodnutí a interpretují dosavadní profesní zkušenosti (Sullivan & Mainiero, 2007; Mainiero & Gibson, 2018; Lyons, Schweitzer, & Ng, 2015). Dochází tak k přehodnocení profesních rolí a k reinterpretaci kariérních rozhodnutí v čase (Hall & Chandler, 2005; Mezirow, 1996). Autenticita se tudíž projevuje i jako aspekt kariérního učení, při kterém akademici vyjednávají vztah mezi osobními hodnotami, profesním smyslem a institucionálně definovanými kritérii úspěchu (O'Meara, Terosky, & Neumann, 2009). Autenticita se utváří prostřednictvím kontinuálního vyjednávání mezi osobními hodnotami, profesními aspiracemi a institucionálními očekáváními (Sveningsson & Alvesson, 2003; Bristow, Robinson, & Ratle, 2017). V současném akademickém prostředí představuje

autenticita spíše reflexivní proces hledání koherence mezi tím, co akademičtí pracovníci považují ve své práci za smysluplné, a tím, co je institucionálně definováno jako úspěch nebo excelence (Sveningsson & Alvesson, 2003; Metin, Taris, Peeters *et al.*, 2016). Procesy jsou současně významně ovlivňovány neoliberalizací vysokého školství a proměnou akademické práce směrem k performativním režimům hodnocení. Tlak na permanentní produktivitu akademiků (Ylijoki & Ursin, 2013; Tülübaş & Göktürk, 2020) se promítá do pragmatického přizpůsobování vlastního profesního jednání akademiků směrem k dominantním definicím výkonu (Bristow, Robinson, & Ratle, 2019; Nästesjö, 2022). Práce akademiků je tak časově i obsahově fragmentovaná a orientovaná na krátkodobé měřitelné výstupy (Roumbanis, 2019). Paradoxní je, že dominantní systémy akademického hodnocení reprodukuje pojetí akademické kariéry založené nejen na permanentní produktivitě, ale i na nepřerušované kariérní trajektorii (Angervall & Hammarfelt, 2023). Ženy jsou v akademickém prostředí častěji spojovány s činnostmi souvisejícími s výukou, mentoringem a organizací, které bývají institucemi podceňovány oproti činnostem souvisejícími s publikačním výkonem a grantovou produktivitou (Acker, 2012). Akademické kariéry žen jsou tudíž formovány nejen individuálními profesními aspiracemi, ale také průběžným vyjednáváním mezi institucionálními očekáváním a osobními hodnotami (Nästesjö, 2023).

Akademické kariéry žen jsou tak významně ovlivňovány i požadavky na sladování profesního a osobního života (Dubois-Shaik & Fusulier, 2017; Vohlídalová, 2020). Genderové nerovnosti přetrvávají spíše ve vertikální rovině, tedy v přístupu k vedoucím pozicím, v hodnocení výkonu a v rozložení neformální akademické práce (Eslen-Ziya & Yıldırım, 2021; Vohlídalová, 2020; Vohlídalová *et al.*, 2026).

Výzkum autenticity v akademickém prostředí se dosud soustředil převážně na prostředí přírodních a technických věd. Ve společenských vědách, na které se tato studie zaměřuje, tvoří ženy výraznou většinu studentů: na magisterské úrovni 68,7 %, na doktorské 57,3 % (Eurostat, 2025) a k výraznému úbytku jejich zastoupení dochází zejména při přechodu do výzkumné praxe. V českém kontextu tento úbytek dosahuje 30,7 procentního bodu (NKC, 2022). Akademické kariéry žen vykazují vyšší míru diskontinuity než kariérní dráhy mužů (Vohlídalová, 2020). Společenskovední prostředí vytváří specifické podmínky pro utváření profesní identity, neboť jádro odborné praxe práce je pevně propojeno s interpretací a dialogem. Zaměření na akademičky ve

společenských vědách tak umožňuje zachytit utváření autenticity v kontextu, kde reflexivní a hodnotová dimenze profesního jednání tvoří integrální součást odborné práce.

### 3 VÝZKUMNÝ DESIGN

Studie je založena na kvalitativním narativně-biografickém výzkumném designu, který umožňuje zkoumat, jak jednotlivci prostřednictvím vyprávění konstruují význam své kariéry. Narativní přístup nahlíží na realitu jako na individuálně konstruovaný jev, vznikající v procesu vyprávění skrze reflexi zkušenosti a komunikovaný specifickým způsobem i jazykem (Bruner, 1991; Riessman, 2008; Chase, 2011). Studie je vedena následující výzkumnou otázkou: Jak české akademičky interpretují autenticitu ve svých akademických kariérách? Dílčí výzkumná otázka směřovala k porozumění procesům, jakými se autenticita v průběhu kariéry utváří. Výzkumný vzorek byl vytvořen prostřednictvím účelového výběru zaměřeného na identifikaci informačně bohatých případů relevantních k výzkumnému záměru studie (Patton, 2014). Výzkum se zaměřil na ženy působící v kontextu společenských věd na českých veřejných univerzitách. Záměrem výzkumu bylo porozumět reflexi profesních zkušeností v různých etapách akademické dráhy žen. Výběrová kritéria tedy zahrnovala akademičky působící v oblasti společenských věd ve fázi R2 a R3, mající zkušenost s institucionální mobilitou a s působením na zahraničním akademickém pracovišti, dlouhodobě se zapojující do akademické práce, angažované i v tzv. třetí roli univerzity a mající zkušenost s pečujícími rolami v průběhu své profesní dráhy (Rosenthal, 2004). Vzhledem k designu výzkumu byl počet účastnic považován za dostatečný ve chvíli, kdy se v narativních začaly opakovaně objevovat obdobné vzorce interpretace autenticity napříč různými profesními trajektoriemi. Důraz byl kladen především na komplexitu biografických dat a možnost detailní interpretace profesních zkušeností v jejich časovém a institucionálním kontextu.

Do výzkumu se zapojilo sedm participantek, jejichž základní charakteristiky shrnuje Tabulka I. V průběhu celého výzkumu byly dodržovány etické zásady, participantky byly informovány o cílech studie, povaze výzkumu a způsobu práce s daty a poskytly informovaný souhlas s účastí ve výzkumu (Orb, Eisenhauer, & Wynaden, 2001). Vzhledem k omezenému počtu akademiček splňujících zvolená kritéria výběru byla věnována zvýšená

pozornost anonymizaci dat a odstranění identifikačních detailů sdílených i v této studii (Kaiser, 2009).

Tabulka I: *Charakteristika participantek*

Označení	Obor působení	Kariérní stupeň	Pečující role
P1	právo	R2	péče o děti
P2	politologie	R2	péče o děti
P3	sociologie	R2	péče o rodiče
P4	vědy o výchově	R2	péče o rodiče
P5	mediální studia	R3	péče o děti
P6	management a aplikovaná ekonomie	R3	péče o matku
P7	mezinárodní vztahy	R3	péče o děti

### 3.4 Získávání a analýza dat

Data byla získána prostřednictvím narativních rozhovorů vedených s otevřeným úvodním podnětem, který účastnicím umožnil strukturovat vyprávění podle vlastních významových priorit, což podpořilo zachytit i časovou strukturu profesních zkušeností a způsobu, jakým účastnice propojují jednotlivé události do koherentního narativu (Jovchelovitch & Bauer, 2000).

S každou participantkou byly realizovány dva narativní rozhovory. První rozhovor se zaměřoval především na profesní dráhu účastnic, jejich vstup do akademického prostředí, motivaci k akademické kariéře a zkušenosti spojené s hledáním profesního smyslu. Druhý rozhovor byl orientován na širší životní kontext akademické práce, role mimo akademické prostředí, otázky udržitelnosti akademické kariéry, profesní výzvy a budoucí profesní plány. Rozhovory probíhaly v období od června 2025 do ledna 2026 a jejich délka se pohybovala přibližně mezi 60 až 90 minutami. Důraz byl kladen na zachycení vyprávění v jeho přirozené podobě, včetně reflexivních pasáží a hodnotových interpretací profesních zkušeností (Riessman, 2008; Rosenthal, 2004). Součástí výzkumného procesu byla průběžná reflexivita výzkumníků,

kteřá sloužila k uvědomování si možných interpretačních vlivů plynoucích z její pozice v akademickém prostředí.

Analýza dat byla založena na narativní analýze zaměřené na obsah, strukturu a význam vyprávění v jejich časovém a institucionálním kontextu (Riessman, 2008; Chase, 2011). Nejprve byly rekonstruovány biografické trajektorie jednotlivých účastnic, což umožnilo identifikovat klíčové profesní přechody i hodnotová napětí (Rosenthal, 2004). Poté se studie zaměřila na dosahování autenticity jednotlivými akademičkami dle KCM, což sloužilo jako senzitivizující koncept umožňující identifikovat pasáže, ve kterých akademičky interpretují profesní smysl, zejména v situacích souvisejících s kariérními přechody, hodnotovými dilematy a proměnami institucionálních očekávání v různých fázích jejich kariéry (Mainiero & Gibson, 2018). Autenticita byla tedy analyzována jako emergentní kategorie v pasážích jednání v „souladu se sebou“, kde účastnice reflektovaly jednání a rozhodnutí vnímaná jako hodnotově smysluplná a stabilizující, jako specifická vynořující se témata (Braun & Clarke, 2022).

Specifickým limitem níže prezentovaných zjištění může být skutečnost, že výzkumu se zúčastnily akademičky ochotné otevřeně reflektovat své profesní zkušenosti, což mohlo ovlivnit obsah i charakter sdílených narativů. Zaměření výzkumu na ženy neimplikuje, že identifikované procesy související s autenticitou představují výlučně ženskou zkušenost. Řada zjištění může být relevantní také pro akademiky, zejména pro ty, kteří zastávají pečovatelské role. Výsledky předložené studie zároveň otevírají prostor pro další výzkum, který by mohl porovnat zkušenosti žen a mužů, případně zkoumat, do jaké míry jsou identifikované procesy ovlivněny specifickým oborovým kontextem, kariérní fází, rozsahem pečovatelských závazků a dalšími faktory.

#### 4. VÝSLEDKY

Analýza narativních rozhovorů identifikovala čtyři témata, v nichž akademičky nejvýrazněji konstruují autenticitu: intelektuální zvědavost, budování oboru, mezigenerační předávání znalostí a orientaci na společenský přínos. Každé téma současně tvoří prostor, kde probíhají procesy zkušenostního, reflexivního a sociálního učení, jejichž prostřednictvím akademičky vyjednávají soulad mezi osobními hodnotami a institucionálními podmínkami akademické práce.

#### 4.1 Zvídavost jako zdroj autenticity a zkušenostního učení

Vstup do akademické dráhy byl participantkami popisován jako přirozené vyústění hluboké intelektuální zvídavosti, jejíž kořeny sahají do raných zkušeností s poznáváním. Zvídavost se v narativech jeví jako orientace strukturující volbu témat, projektů i způsobu práce. V tomto kontextu odpovídá pojetí autenticity ve smyslu KCM: jednání v souladu s osobním hodnotovým rámcem (Mainiero & Sullivan, 2005).

Zkušenostní dimenze zvídavosti se projevovala v situacích, které vyžadovaly intenzivní intelektuální angažovanost a rozvoj oborového myšlení. Participantky popisovaly rané zkušenosti s učením jako formativní: *„Jedna je fascinace knížkama, knihovnama, vším tím věděním, co je v nich ukryté. Já jsem mohla být ve třetí třídě, když jsem poprvé dostala kartičku do knihovny, tak já jsem chodila do knihovny úplně každé den... vždycky po škole.“* (P4) Specifičnost akademického prostředí spočívala v tom, že tuto orientaci institucionálně legitimizovalo – participantka vyjádřila hodnotu volnosti v podobě možnosti řídit vlastní odborné zaměření: *„Mně se na tom líbilo, že tam byla taková ta volnost... nebyt vázaná tím, že máš deadline a musíš jít na soud. Měla jsem úplnou volnost vybrat si, čím se budu zabývat.“* (P1) Autonomie fungovala jako podmínka autentického zapojení do práce: umožňovala orientovat energii na témata vnímaná jako osobně i odborně smysluplná (Kolb & Kolb, 2005).

Zvídavost se projevovala jako fascinace procesem bádání samotným, nikoli pouze jeho výstupy. Participantka popsala výzkum jako formu intelektuálního dobrodružství: *„Hrozně miluju dělat výzkum. Výzkum je pro mě takový obrovský dobrodružství. Je to dobrodružství toho myšlení, toho vědění. Je to nějaká cesta a já kolikrát vůbec netuším, kam přesně dojdu, ale prostě už jenom ta cesta mě strašně baví.“* (P7) Zkušenostní učení se zde odehrávalo skrze prožívání práce jako smysluplné samy o sobě v souladu s pojetím Kolbové a Kolba (2005), které zdůrazňuje roli subjektivní angažovanosti v procesu učení.

Reflexivní dimenze se projevovala v postupném propojování intelektuálních zájmů s porozuměním vlastního profesnímu smyslu. Zvídavost se v průběhu kariéry stávala stabilním orientačním principem, vůči němuž participantky poměřovaly kariérní rozhodnutí a institucionální požadavky. V narativech se opakoval vzorec, v němž výzvy akademického prostředí fungovaly jako pozitivní stimul: *„Potřebuju v životě mít nějaké výzvy a tohle byla výzva. Ta akademická půda mi nabízela něco, co mě fakt bavilo.“* (P3) Reflexivní přehodnocení profesní dráhy přitom nevedlo k oslabení zvídavosti, nýbrž

k jejímu zakotvení jako zdroje profesní odolnosti, a to v souladu s perspektivou transformativního učení (Mezirow, 1991). Kontrastivně to vyjadřuje výpověď popisující napětí mezi vnitřní motivací a vnějšími tlaky na výkon: „*Na rozdíl od mnoha kolegů, kteří se musí k psaní tak nějak nutit, pro mě je to vlastně něco hrozně fascinujícího. A naopak se musím nutit možná dělat jiné věci a odtrhávat se od toho výzkumu.*“ (P7) Zvídavost zde fungovala jako vnitřní kompas udržující kontinuitu profesní identity i v podmínkách výkonového tlaku.

Sociální dimenze zvídavosti se utvářela v interakci mezi individuální motivací a institucionálním kontextem tam, kde prostředí poskytovalo prostor pro autonomii, odborný dialog a uznání specializace. Participantky popisovaly, nakolik formativní vliv mělo setkání s akademickým prostředím, které specifčnost oborového jazyka a nároky na přesnost myšlení prezentovalo jako hodnotu: „*Už během studia mě strašně přitahovala sociologie pro tu exaktnost, a přesný jazyk vědy v ní byl cítit mnohem víc než v žurnalistice.*“ (P3) Autenticita se v tomto procesu formovala jako dynamická souhra osobní orientace a podmínek, které buď umožňovaly, nebo ztěžovaly její rozvoj.

#### **4.2 Budování oboru: autenticita jako reflexivní a sociální angažovanost**

Druhé téma se vztahuje ke snaze akademiček aktivně formovat obor, v němž působí, a to prostřednictvím zavádění nových výzkumných témat, restrukturalizace studijních programů nebo budování výzkumných týmů. V narativích je potřeba přispívat k budování oboru artikulována nejen jako odpovědnost vůči vědecké komunitě, ale i jako projev souladu osobních hodnot s pojetím akademické práce (O'Meara, Terosky, & Neumann, 2009).

Zkušenostní rovina budování oboru se projevovala v situacích vyžadujících překročení původní odborné specializace a osvojování nových rolí: organizačních, kurikulárních i výzkumných. Participantky uváděly propojení příležitosti s osobním odborným záměrem: „*Otevřela jsem úplně nové téma, které nebylo v té politologii zpracované. A tím, že to bylo nové, tak jsem dostala příležitost se tomu věnovat — dostala jsem svobodnou ruku otvírat úplně nové předměty na to téma zaměřené.*“ (P2) Institucionální příležitosti jako nové akreditace, grantové výzvy či organizační změny byly aktivně využívány jako prostory pro proměnu oboru v souladu s vlastní profesní vizí: „*Když byla příležitost zavést nové institucionální akreditace, řekli jsme si, že to*

*nechceme jen přepsat, ale vzít to jako příležitost udělat úplně nové specializace.*“ (P2) Mechanismus zkušenostního učení popsán Davidem Kolbem (2005) se potvrzuje. Budování oboru vyžadovalo dočasné upozadění výzkumné práce ve prospěch strukturálních změn: *„Dva roky jsem v podstatě připravovala hlavně nové kurzy. Ta věda šla úplně stranou, ale teď vidím, že se to usadilo a funguje to.“* (P2) Ochota dočasně obětovat individuální výzkumnou produktivitu ve prospěch rozvoje oboru je dokladem toho, že autenticita v akademické práci zahrnuje i kolektivně orientované jednání, nejen optimalizaci vlastní kariéerní trajektorie.

Reflexivní dimenze budování oboru se projevovala v přehodnocování témat, která má význam rozvíjet. Participantky popisovaly postupnou orientaci na relevanci výzkumu jako výsledek profesní reflexe: *„Snažím se věnovat energii tématům, která považuju za společensky relevantní a přínosná, a vlastně mnohdy už i uvažuji, jestli můžou mít nějaký konkrétní dopad. To je něco, k čemu jsem jako výzkumnice postupně dozrávala.“* (P2) Reflexe směřování oboru se opírala i o pocit – vědomí, že vlastní badatelská práce zanechává stopu v oboru: *„Byla jsem v podstatě zakladatel celé té sekce politické komunikace a pořád jsem nastavovala, jak to rozšiřovat dál.“* (P2) Uvedené odpovídá pojetí profesního učení jako procesu *becoming* (Jarvis, 2009): sebutvářejícího se procesu, v němž akademičky průběžně přehodnocují vlastní roli v oboru a reinterpretovaly minulá rozhodnutí v kontextu aktuálního hodnotového rámce.

Sociální dimenze budování oboru se utvářela v interakci s profesními sítěmi, kolegiální spoluprací a institucionálními strukturami, které vymezují, co je v dané disciplíně považováno za legitimní a hodnotné. Participantky popisovaly posun od individuálního výzkumu k týmové spolupráci jako klíčový moment rozvoje autenticity: *„Teď už nám to opravdu funguje tak, že o těch výzkumných tématech přemýšlíme v nějakých našich týmech... někdo rozjede něco a vezme do toho ostatní.“* (P5) Posun odpovídá perspektivě komunit praxe (Wenger, 1998) opírajících se o participaci na sdílených praktikách. Institucionální uznání přitom hrálo ambivalentní roli. Autenticita se formovala jako výsledek průběžného vyjednávání mezi osobním profesním přesvědčením, kolektivními normami oborů a institucionálními omezeními akademického prostředí.

### 4.3 Mezigenerační předávání znalostí: autenticita jako relační závazek

Třetí téma zahrnuje přímý vztah práce akademiček k dalším generacím. Pedagogická práce je chápána jako integrální součást akademického působení, jež umožňuje jiný typ profesního naplnění než publikační výstup.

Zkušenostní dimenze se projevovala v situacích, které vyžadovaly přizpůsobování výuky, tvorbu nových formátů pro intenzivní interakci se studenty. Smysl práce byl artikulován skrze viditelný dopad na studenty: „*Mně to dává smysl především díky studentům – když vidíš, že připravíš kvalitní absolventy, a oni se následně uplatní.*“ (P2) Pedagogická práce přesahuje individuální kariérní zájem. Participantka popsala výuku jako příležitost ovlivňovat hodnotové orientace budoucích profesionálů: „*Mám možnost oslovovat tu nejmladší generaci budoucích lídrů a inspirovat je k určitému způsobu myšlení a chování, které by mělo být pokud možno ve prospěch celé společnosti. Vnímám to jako obrovskou příležitost, a i když to může vypadat jako maličkost z hlediska celé společnosti, pořád to vnímám jako smysluplné.*“ (P6) Reflexivní dimenze učení se projevovala znovu v promýšlení odborného zaměření a profesního smyslu. Učení nebylo jednosměrné: studenti přinášeli témata, perspektivy a otázky, které zpětně ovlivňovaly myšlení participantek, což je centrálním rysem reflexivního učení (Mezirow, 1991). Participantka popsala tuto dynamiku explicitně: „*Mám pocit, že se strašně moc učím od nich, celou tu dobu, takže to vůbec není jenom o tom, že já bych si myslela, že já někomu něco předávám – já to prostě nasávám jako houba, co můžu, i od nich.*“ (P7) Reflexivní potenciál pedagogické práce se projevoval rovněž v přehodnocování toho, co a proč participantky předávají: „*Často jsem si skrze studenty znovu promýšlela, co chci předávat a proč tu práci dělám.*“ (P3) Výuka se stávala zdrojem autenticity prostřednictvím možnosti dlouhodobého vztahu, dialogu a sdíleného učení v souladu s pojetím pedagogické práce jako formy utváření identity (Sveningsson & Alvesson, 2003).

Sociální dimenze se utvářela v napětí mezi subjektivním významem pedagogické a mentoringové práce a její nízkou institucionální viditelností. Participantky popisovaly výuku jako prostor, kde lze autenticitu prožívat nejplněji, přestože stojí mimo dominantní metriky akademické excelence: „*... je strašně náročná a institucionálně často málo oceněná, ale pro mě je to místo, kde to žiju nejvíc.*“ (P3) Mentoring byl artikulován jako výraz autobiografického závazku: participantky vědomě budovaly typ vztahu, který jim samotným

v určitých fázích kariéry scházel: „Snažím se být tou osobou, kterou jsem sama v nějaké fázi kariéry možná potřebovala a chtěla mít. Asi jsem cítila, že jsem ji úplně neměla, takže tohle se snažím svým studentkám předávat.“ (P7) Relaxní závazek vůči dalším generacím přesahuje individuální kariérní zájmy a je ukotven ve sdíleném porozumění akademickému poslání. Zároveň si participantky byly vědomy, že angažovanost představuje neviditelnou práci: „Pro mě je to obrovská energie, ti mladí lidé přinášejí nová témata a odvážné otázky... je to studnice inspirace... a já mám pocit, že se velice moc učím vlastně od nich.“ (P7) Autenticita se v oblasti mezigeneračního předávání znalostí formovala jako kolektivně sdílený proces, jehož hodnota je definována mimo rámec institucionálních metrik.

#### **4.4 Orientace na společenský přínos: autenticita jako veřejný závazek**

Čtvrté téma se vztahuje k propojení akademické práce se širším společenským prostorem. Zkušenostní dimenze se projevovala ve vědomém rozhodování o tom, do jakých témat a projektů participantky investují svou odbornou energii: „Věda mi dává smysl v tom, že buduješ vědění, které jde za hranice common sense. Věda poskytuje tu sdílenou zkušenost, kterou prostě obtížně získáváš sama jako nevědec. Stojíš na nějakém místě v systému a vidíš to z pozice toho místa, ale věda ti dá ten brutální odstup.“ (P3) Orientace na relevantní témata se promítala i do konkrétních profesních praktik: „Snažím se věnovat energii tématům, která považuju za společensky relevantní, a přemýšlím, jestli můžou mít nějaký konkrétní dopad.“ (P3) Zkušenostní učení zde spočívalo v rozpoznávání, která témata skutečně přinášejí přidanou hodnotu pro veřejný diskurz, a v ochotě podstoupit riziko spojené s výzkumem v méně etablovaných oblastech.

Reflexivní dimenze se projevovala v přehodnocování vztahu mezi akademickým výstupem a jeho společenským dopadem. Participantky popisovaly rostoucí nespokojenost s výzkumem uzavřeným v publikacích bez přesahu do veřejné debaty a rozvíjely vědomé strategie překladu výsledků do dostupnějšího jazyka: „Z každého článku napíšu nějaký policy blog, který publikuje prestižní mezinárodní think tank. Vůbec nemám ráda, když vznikne článek za paywallem a nic se z něho neděje. S každým článkem se musí pracovat dál, přetavit ho do srozumitelnějšího jazyka a dát závěry ven.“ (P7) Dochází k reinterpretaci dosavadního pojetí akademické role ve směru od produkce výstupů

k aktivnímu zapojení do veřejného prostoru. Profesionální smysl je v tomto pojetí podmíněn viditelným dopadem práce: „*Když vidím, že ta práce má reálný dopad na lidi, tak to je moment, kdy to celé dává smysl, i když to není dobře ohodnocené v systému.*“ (P2) Reflexivní přehodnocení tedy směřovalo k rozšíření pojetí akademického úspěchu mimo rámec institucionálních metrik.

Sociální dimenze orientace na společenský přínos se projevovala v pojetí veřejné angažovanosti jako kolektivní odpovědnosti akademického stavu a prostřednictvím konfrontace s profesionálními normami, které veřejnou angažovanost podceňují. Participantky formulovaly závazek vstupovat do veřejné debaty nikoli jako součást profesionální role, která přesahuje výzkumný výkon: „*Akademik může mít skutečný hlas v té společnosti. Myslím si, že je to dokonce naše společenská povinnost. Mám hodně kolegů a kolegyní, kteří do médií zásadně nechodí, brání se tomu, a já si myslím, že to je opravdu naše povinnost do té veřejné debaty promlouvat, kultivovat ji, protože když to neuděláme my, kdo to potom udělá?*“ (P7) Autenticita se utvářela jako vědomé propojení odbornosti, osobních hodnot a veřejné odpovědnosti.

## 5 DISKUSE

Záměrem studie bylo porozumět tomu, jak české akademičky ve společenských vědách konstruují autenticitu v průběhu svých kariér a jakými procesy se tato autenticita utváří. Zatímco dosavadní studie zachycují autenticitu prostřednictvím průřezových výzkumů zaměřených na měření její intenzity v daném časovém bodě (Metin, Tavis, Peeters *et al.*, 2016), představuje tato studie autenticitu jako dynamický proces, který se spoluutváří prostřednictvím profesionálního učení. Akademičky, které interpretovaly svou práci jako hodnotově smysluplnou a v souladu s vlastním profesionálním přesvědčením, popisovaly vyšší schopnost zvládat institucionální nejistotu, výkonový tlak i proměnlivost akademických podmínek. Autenticita funguje jako stabilizační mechanismus umožňující udržovat kontinuitu profesionální kariéry navzdory fragmentaci současných institucionálních a oborových požadavků. Tento závěr je relevantní zejména v kontextu neoliberalizace vysokého školství, která podporuje individualizaci akademické práce, krátkodobou projektovou orientaci a permanentní evaluaci výkonu. Výsledky naší studie ukazují, že udržitelnost akademické kariéry není podmíněna pouze rozhodováním jednotlivců, ale také institucionální schopností uznávat pluralitu potřeb a očekávání a různorodé podoby přínosu akademické práce.

Participantky pojmenovávaly orientaci na společenský přínos jako jeden ze stěžejních zdrojů profesního smyslu kontextu výzkumu i vzdělávání. Autenticita se v tomto ohledu projevuje jako kategorie propojující individuální profesní hodnoty se závazkem vůči širší odborné komunitě a společnosti, a to i přesto, že instituce více oceňují publikační výkon nebo grantovou produktivitu. Výsledky tak potvrzují feministické výzkumy akademické práce (Acker, 2012; Vohlídalová, 2020), které upozorňují, že dominantní modely akademické excelence nezachycují plně hodnotově orientované a relační dimenze působení akademiček. Napříč všemi identifikovanými tématy, kterými byla intelektuální zvědavost, budování oboru, mezigenerační předávání znalostí i orientace na společenský přínos akademické práce, vystupovala konkrétní profesní zkušenost jako primární zdroj učení. Participantky popisovaly, jak zkušenosti ze specifických profesních situací formovaly jejich porozumění tomu, co považují za smysluplnou akademickou práci. Transformací zkušeností v poznání docházelo k profesnímu učení jako k průběžné rekonstrukci porozumění jedince sobě samému i světu, v němž jedná. Reflexe vystupuje jako mechanismus, jehož prostřednictvím akademičky interpretují profesní zkušenosti a integrují je do zpřesňovaného sebeporozumění. Je to proces, jímž se autenticita průběžně ustavuje a zpevňuje. Mezirow (1991) zdůrazňuje, že kritická reflexe umožňuje přehodnocování dosavadních interpretačních rámců a tvorbu nového porozumění zkušenosti.

Výsledky naší studie ukazují, že autenticitu v akademických kariérách žen nelze redukovat na individuální preference nebo osobnostní dispozice, jelikož se utváří prostřednictvím průběžného vyjednávání mezi osobními hodnotami a institucionálním kontextem. Akademičky ve svých narativech reflektovaly napětí mezi dominantními diskurzí akademické excelence a vlastní představou smysluplné práce, která zahrnovala také výuku, vzdělávání, mentoring, rozvoj oboru nebo společenský přínos výzkumu. Reflexe se tak v akademickém prostředí ukazuje jako kontinuální dimenze profesního jednání, přítomná i v rutině práce, nejen v situacích spojených s výraznými kariéerními milníky. Narůstající tlak výkonnostní kultury akademického prostředí ztěžuje udržení hodnotově ukotveného vztahu k vlastní profesní identitě (Watermeyer & Tomlinson, 2022). Schopnost reflexe se proto ukazuje jako prostředek, jímž akademičky svůj vztah k práci průběžně reinterpretovaly a obhajují.

Výsledky naší studie ukazují, že autenticita v akademických kariérách není konstruována individuálně, ale prostřednictvím sociálních vztahů

(se studenty, s kolegy aj.), profesních komunit a každodenních interakcí v akademickém prostředí. Představy o smysluplné akademické práci a profesní hodnoty se utvářejí prostřednictvím interakce, sdílení zkušeností a vzájemného ovlivňování s významnými druhými. Tento nálezný odpovídá Wengerovu (1998) pojetí učení jako participace v komunitách praxe i Bandurově (1977) teorii sociálního učení.

Zvláštní dosah má zjištění týkající se mezigeneračního předávání znalostí. Participantky popisovaly vzdělávání a mentorování jako vztahový kontext, v němž se otázka smysluplnosti akademické práce klade s nejvyšší naléhavostí. Je to prostor, v němž se jejich autenticita artikuluje a upevňuje. Sociální rozměr kariérní autenticity se ukazuje jako jeden z konstitutivních mechanismů jejího vzniku.

Tato studie doplňuje perspektivu autenticity v kontextu organizačních podmínek (Metin, Taris, Peeters *et al.*, 2016) o pohled na autenticitu jako na aktivně vytvářenou v kontextu sociálních vztahů překračujících rámec jedné organizace a sdílenou v odborných činnostech. Výzkum dále ukazuje, že podmínky akademického prostředí souvisí s možnostmi rozvoje autenticity. V prostředích charakterizovaných otevřenou kolegiálností, podporou výuky a uznáváním různých podob akademického přínosu byla autenticita posilována a fungovala jako zdroj profesní stability. Naopak v kontextech orientovaných převážně na metriky výkonu, grantovou soutěživost a individualizovanou produktivitu se autenticita častěji stávala zdrojem napětí a profesní ambivalence.

### **Přínos studie a perspektivy dalšího výzkumu**

Přínos studie lze vymezit ve vzájemně provázaných rovinách. Studie propojuje model kariéry KCM (Mainiero & Sullivan, 2006) s učním a nabízí rámec zachycující autenticitu jako proces formovaný zkušeností, reflexí a sociální participací a přispívající k rozvoji i udržení kariéry. Kvalitativní narativní design umožňuje identifikovat konkrétní mechanismy, jejichž prostřednictvím autenticita vzniká a proměňuje se v průběhu kariéry. Jde o dimenzi přesahující možnosti průřezových kvantitativních přístupů (Metin, Taris, Peeters *et al.*, 2016). Studie přináší empirická data z českého akademického prostředí, které se od dominantních západoevropských a severoamerických kontextů odlišuje specifickou institucionální historií a rozšiřuje mezinárodní diskusi, dosud vycházející převážně z anglofonních

kontextů (Knowles & Mainiero, 2021). Výsledky mají rovněž implikace pro institucionální praxi. Podmínky podporující zkušenostní učení, reflexi a sociální participaci: přístup k mentorským vztahům, prostor pro mezigenerační sdílení znalostí, možnost práce orientované na společenský přínos, jsou ovlivňovány procesy řízení jednotlivých pracovišť.

## **6 ZÁVĚR**

Záměrem studie bylo porozumět tomu, jak české akademičky ve společenských vědách konstruují a prožívají autenticitu ve svých akademických kariérách a jakými procesy učení dospělých se tato autenticita utváří. Analýza narativních rozhovorů ukázala, že autenticita není stabilní individuální charakteristikou, ale dynamickým procesem profesního učení, který je pevně propojen se zkušeností, s reflexí a se sociální participací v konkrétních institucionálních podmínkách akademické práce.

Studie identifikovala čtyři témata, v nichž akademičky autenticitu nejvýrazněji konstruují: intelektuální zvědavost, budování oboru, mezigenerační předávání znalostí a orientace na společenský přínos práce. Témata jsou současně provázána s vyjednáváním vztahu mezi osobními hodnotami, profesní identitou a institucionálními očekáváními současné akademie.

Výsledky studie ukazují, že autenticita v akademických kariérách žen představuje mechanismus udržování a znovunalézání profesního smyslu, kontinuity profesní kariéry a dlouhodobé angažovanosti v akademické práci. Současně se ukazuje, že možnosti rozvoje autenticity jsou významně ovlivňovány institucionálními podmínkami a tím, co je v akademickém prostředí uznávána jako legitimní a hodnotné.

Studie současně ukazuje analytický potenciál zkušenostní, reflexivní a sociální dimenze učení pro zkoumání autenticity v optice KCM pojetí profesní kariéry. Přináší porozumění přehodnocování profesních priorit a konstrukce smysluplného pojetí akademické práce.

Studie současně otevírá prostor pro další výzkum autenticity v akademických kariérách v různých oborových, institucionálních a jiných kontextech. Další výzkum by mohl podrobněji zkoumat také vztah mezi autenticitou a institucionálními podmínkami akademické práce v různých kariérních fázích akademické dráhy.

## LITERATURA

- Acker, S. (2012). Chairing and Caring: Gendered Dimensions of Leadership in Academe. *Gender and Education*, 24(4), s. 411–428. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.628927>.
- Angervall, P., & Hammarfelt, B. (2023). Academic Career Mobility: Career Advancement, Transnational Mobility and Gender Equity. *Higher Education Policy*, 37, s. 617–632. Dostupné z: <https://doi.org/10.1057/s41307-023-00322-3>.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. Oxford University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic Analysis: A Practical Guide. *QMIP Bulletin*, 1(33), s. 46–50. Dostupné z: <https://doi.org/10.53841/bpsqmip.2022.1.33.46>.
- Bristow, A., Robinson, S., & Ratle, O. (2017). Being an Early-Career CMS Academic in the Context of Insecurity and ‘Excellence’: The Dialectics of Resistance and Compliance. *Organization Studies*, 38(9), s. 1185–1207. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0170840616685361>.
- Bristow, A., Robinson, S., & Ratle, O. (2019). Academic Arrhythmia: Disruption, Dissonance, and Conflict in the Early-career Rhythms of CMS Academics. *Academy of Management Learning & Education*, 18(2), s. 241–260. Dostupné z: <https://doi.org/10.5465/amle.2017.0340>.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), s. 1–21. Dostupné z: <https://doi.org/10.1086/448619>.
- Cidlinská, K., & Žilinčiková, Z. (2022). Thinking about Leaving an Academic Career: Gender Differences Across Career Stages. *European Journal of Higher Education*, 14(2), s. 185–206. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2157854>.
- Council of the European Union (2023). *European Framework for Research Careers*. Publications Office of the European Union. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47d74928-3cd2-11ee-9220-01aa75ed71a1>.
- Dubois-Shaik, F., & Fusulier, B. (2017). Gendered Careers in Science: The Case of Female Professors in STEM Fields. *Gender, Work & Organization*, 24(3), s. 294–311. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/gwao.12180>.
- Eslen-Ziya, H., & Yıldırım, T. M. (2021). Perceptions of Gendered Challenges in Academia: How Women Academics See Gender Hierarchies as Barriers to

- Achievement. *Gender, Work and Organization*, 29(1), s. 301–308. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/gwao.12744>.
- European Commission (2024). *She figures 2024*. Publications Office of the European Union. Dostupné z: <https://doi.org/10.2777/82049>.
- European Commission (2025). *Women in Research and Innovation: ERA Progress Report 2025*. European Commission. Dostupné z: [https://research-and-innovation.ec.europa.eu/statistics/performance-indicators/european-research-area-progress-reports\\_en](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/statistics/performance-indicators/european-research-area-progress-reports_en) [červen 2026].
- Eurostat (2025). Students Enrolled in Tertiary Education by Level, Programme Orientation, Sex and Field of Education [Data set]. *Eurostat Database*. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ\\_uoe\\_enrs01](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enrs01) [červen 2026].
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological Success: When the Career is a Calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), s. 155–176. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/job.301>.
- Chase, S. E. (2011). Narrative Inquiry: Still a Field in the Making. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. 4th ed., s. 421–434. SAGE Publications.
- Illeris, K. (Ed.) (2018). *Contemporary theories of learning*. Routledge. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781315147277>.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a Person in Society: Learning to be Me. In Illeris, K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. S. 21–34. Routledge. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9780203870426-7>.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative Interviewing. In Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. S. 57–74. SAGE Publications. Dostupné z: <https://doi.org/10.4135/9781849209731.n4>.
- Kaiser, K. (2009). Protecting Respondent Confidentiality in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 19(11), s. 1632–1641. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1049732309350879>.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), s. 193–212. Dostupné z: <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>.
- Kouba, K., & Dočekalová, P. (2025). The Determinants of the Gender Gap in University Leadership: The Case of Czech Academic Senates. *Studies in Higher Education*, s. 1–18. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2537884>.

- Linková, M., Langhammerová, G., Andreska, Z., & Oliva, E. (2023). Co-creating Gender Equality in Czech Academia: External and Internal Factors. *Sociologica*, 17(2), 59–72. Dostupné z: <https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/16915>.
- Lyons, S. T., Schweitzer, L., & Ng, E. S. W. (2015). How have Careers Changed? An Investigation of Changing Career Patterns Across Four Generations. *Journal of Managerial Psychology*, 30(1), s. 8–21. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/JMP-07-2014-0210>.
- Mainiero, L. A., & Gibson, D. E. (2018). The Kaleidoscope Career Model Revisited: How Midcareer Men and Women Diverge on Authenticity, Balance, and Challenge. *Journal of Career Development*, 45(4), s. 361–377. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0894845317698223>.
- Mainiero, L. A., & Sullivan, S. E. (2005). Kaleidoscope Careers: An Alternate Explanation for the Opt-out Revolution. *Academy of Management Executive*, 19(1), s. 106–123. Dostupné z: <https://doi.org/10.5465/AME.2005.15841962>.
- Mainiero, L. A., & Sullivan, S. E. (2006). *The Opt-out Revolt: Why People are Leaving Companies to Create Kaleidoscope Careers*. Davies-Black.
- Merriam, S. B. (2018). Adult Learning Theory: Evolution and Future Directions. In Illeris, K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. 2nd ed., s. 83–96. Routledge. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781315147277>.
- Metin, U. B., Taris, T. W., Peeters, M. C. W., van Beek, I., & van den Bosch, R. (2016). Authenticity at Work: A Job-demands Resources Perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 31(2), s. 483–499. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/jmp-03-2014-0087>.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), s. 158–172. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/074171369604600303>.
- Mezirow, J. (Ed.) (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- Národní kontaktní centrum pro gender a vědu [NKC] (2022). *Ženy ve vědě v číslech 2022*. Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: <https://www.nkc.cas.cz/cs/publikace/>.
- Nästesjö, J. (2023). Managing the Rules of Recognition: How Early Career Academics Negotiate Career Scripts Through Identity Work. *Studies in Higher Education*, 48(4), s. 657–669. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2160974>.

- Oliveira, T., Nada, C., & Magalhães, A. (2025). Navigating an Academic Career in Marketized Universities: Mapping the International Literature. *Review of Educational Research*, 95(1), 1–38. <https://doi.org/10.3102/00346543231226336>.
- O'Meara, K., Terosky, A. L., & Neumann, A. (2009). *Faculty Careers and Work Lives: A Professional Growth Perspective*. Jossey-Bass.
- Orb, A., Eisenhauer, L. A., & Wynaden, D. (2001). Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), s. 93–96. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. 4th ed. SAGE Publications.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE Publications.
- Rosa, H. (2021). *The Uncontrollability of the World*. Polity Press.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical Research. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium & Silverman, D. (Eds.), *Qualitative Research Practice*. S. 48–64. SAGE Publications. Dostupné z: <https://doi.org/10.4135/9781848608191.d7>.
- Roumbanis, L. (2019). Symbolic Violence in Academic Life: A Study on How Junior Scholars are Educated in the Art of Getting Funded. *Minerva*, 57, s. 197–218. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11024-018-9364-4>.
- Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In Brown & Lent, (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. 2nd ed., s. 147–183. Wiley.
- Sullivan, S. E., & Mainiero, L. A. (2007). The Changing Nature of Gender Roles, Alpha/beta Careers and Work-life Issues: Theory-driven Implications for Human Resource Management. *Career Development International*, 12(3), s. 238–263. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/13620430710745881>.
- Sveningsson, S., & Alvesson, M. (2003). Managing Managerial Identities: Organizational Fragmentation, Discourse and Identity Struggle. *Human Relations*, 56(10), s. 1163–1193. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/00187267035610001>.
- Taylor, E. W., & Tisdell, E. J. (2022). Transformative Learning Theory: The Next 50 Years. In Nicolaides, A. et al. (Eds.), *The Palgrave handbook on learning for transformation*. S. 11–30. Palgrave Macmillan. Dostupné z: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7_2).
- Trísková, Z. (2024). *Ženy a muži ve vědě a výzkumu 2024: Statistická ročenka*. Sociologický ústav AV ČR, Národní kontaktní centrum pro gender a vědu. Dostupné z: <https://www.nkc.cas.cz/cs/publikace/> [červen 2026].

- Tülübaş, T., & Göktürk, Ş. (2020). Authentic Performativity: Reconciling Authenticity and Performativity in Academic Professional Identity Formation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(4), s. 405–419. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1721431>.
- Vohlídalová, M. (2020). Early-Career Women Academics: Between Neoliberalism and Gender Conservatism. *Sociological Research Online*, 26(1), s. 27–43. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1360780420914>.
- Vohlídalová, M., Cidlinská, K., & Králová, M. (2026). Gender Differences in Work Trajectories in Research and Academia from a Holistic Perspective: Neoliberal Reforms as a New Form of Gendered Barrier. *Gender in Management: An International Journal*, 41(1), s. 151–174. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/GM-09-2024-0519>.
- Watermeyer, R., & Tomlinson, M. (2022). Competitive Accountability and the Dispossession of Academic Identity: Haunted by an Impact Phantom. *Educational Philosophy and Theory*, 54(1), s. 92–103. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880388>.
- Wenger, É. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511803932>.
- Whitchurch, C. (2012). Expanding the Parameters of Academia. *Higher Education*, 64, 99–117. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9483-2>.
- Ylijoki, O.-H., Ursin, J. (2013). The Construction of Academic Identity in the Changes of Finnish Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(8), s. 1135–1149.

#### Kontakt

Mgr. Dita Palaščíková: [dita.palascakova@upol.cz](mailto:dita.palascakova@upol.cz)

doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.: [jana.polachova@upol.cz](mailto:jana.polachova@upol.cz)

<https://doi.org/10.11118/lifele20261601061>





## SOCIÁLNÍ KOMPETENCE U GENERACE 65+: EMPIRICKÁ ANALÝZA A IMPLIKACE PRO CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Miroslav Procházka<sup>1</sup>, Miluše Vítečková<sup>1</sup>, Iva Brabcová<sup>2</sup>,  
Věra Hellerová<sup>2</sup>, Sylva Bártlová<sup>2</sup>, Helena Michálková<sup>2</sup>,  
Tomáš Šubrt<sup>3</sup>, Jiří Sissak<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, Česká republika

<sup>2</sup>Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, Ústav ošetrovatelství, porodní asistence a neodkladné péče, J. Boreckého 1167, 370 11 České Budějovice, Česká republika

<sup>3</sup>Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Ekonomická fakulta, Katedra aplikované matematiky a informatiky, Studentská 13, 370 05 České Budějovice 5, Česká republika

<sup>4</sup>Yourchance o.p.s. a Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, Česká republika

Podáno: 23. 3. 2026, Přijato: 3. 6. 2026

To cite this article: PROCHÁZKA MIROSLAV, VÍTEČKOVÁ MILUŠE, BRABCOVÁ IVA, HELLEROVÁ VĚRA, BÁRTLOVÁ SYLVA, MICHÁLKOVÁ HELENA, ŠUBRT TOMÁŠ, SISSAK JIŘÍ. 2026. Sociální kompetence u generace 65+: Empirická analýza a implikace pro celoživotní vzdělávání. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 16 (1): 87–109.

### Abstrakt

Příspěvek analyzuje subjektivně vnímanou obtížnost zvládnutí sociálních situací jako indikátor sociálních kompetencí u obyvatel Jihočeského kraje ve věku 65+ v kontextu celoživotního vzdělávání a aktivního stárnutí. Prezentované výsledky vycházejí z kvantitativního

šetření (N = 403) realizovaného standardizovaným rozhovorem, které je dílčí součástí projektu TA ČR Podpora a rozvoj finanční, digitální, sociální a zdravotní gramotnosti u populace 65+ (TQ01000591). Sociální kompetence byly operacionalizovány jako soubor 14 situačních položek zachycujících subjektivně vnímanou obtížnost zvládnutí konkrétních sociálních situací, hodnocených na pětibodové škále. Analýza využila frekvenční přehledy, střední hodnoty a testy statistické významnosti vztahů mezi hodnocením položek a vybranými sociodemografickými charakteristikami. Výsledky ukazují, že hodnocení těchto situací je diferencováno především podle vzdělání a rodinného stavu, méně podle věku, pohlaví a přítomnosti dětí. Za nejobtížnější byly označeny situace spojené s mezikulturním porozuměním, emoční otevřeností a přátelským chováním v konfliktních situacích. Specifickým zjištěním je vysoký podíl odpovědí „těžko posoudit“ u části položek, který může signalizovat limitovanou míru sebereflexe některých respondentů. Nelze však vyloučit ani alternativní interpretace, jako je odlišné porozumění položkám nebo vyšší kognitivní náročnost jejich posouzení. Závěrem jsou formulovány implikace pro cílené programy dalšího vzdělávání seniorů, zejména pro skupiny s nižším vzděláním a pro ovdovělé osoby, přičemž tato doporučení vycházejí z identifikovaných souvislostí doložených výzkumným šetřením.

Klíčová slova: sociální kompetence, senioři, celoživotní vzdělávání, další vzdělávání, aktivní stárnutí, Jihočeský kraj.

## **SOCIAL COMPETENCIES AMONG THE 65+ GENERATION: EMPIRICAL ANALYSIS AND IMPLICATIONS FOR LIFELONG LEARNING**

### **Abstract**

The paper analyses the subjectively perceived difficulty of coping with social situations as an indicator of social competencies among residents of the South Bohemian Region aged 65 and over within the context of lifelong learning and active ageing. The presented findings

are based on a quantitative survey (N = 403) conducted through standardized interviews and represent part of the outcomes of the project Support and Development of Financial, Digital, Social and Health Literacy among the Population Aged 65+ (TQ01000591). Social competencies were operationalized as a set of 14 situational items capturing the perceived difficulty of managing specific social situations, assessed on a five-point scale. The analysis employed frequency distributions, mean scores, and tests of statistical significance to examine the relationships between item ratings and selected sociodemographic characteristics. The results indicate that the evaluation of these situations varies primarily according to educational attainment and marital status, and to a lesser extent according to age, gender, and the presence of children. Situations involving intercultural understanding, emotional openness, and maintaining a friendly attitude in conflict situations were perceived as the most difficult. A notable finding is the high proportion of „difficult to assess“ responses for several items, which may indicate a limited degree of self-reflection among some respondents. However, alternative explanations cannot be ruled out, including differences in respondents' understanding of the items or the greater cognitive demands associated with their evaluation. The paper concludes with implications for targeted continuing education programmes for older adults, particularly those with lower levels of education and widowed individuals. These recommendations are based on the relationships identified through the empirical investigation.

**Klíčová slova:** social competencies, older adults, lifelong learning, continuing education, active ageing, South Bohemian Region.

Demografické stárnutí populace je v současnosti považováno za jeden z nejvýznamnějších společenských trendů (WHO, 2002). Z dat Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2026) vyplývá, že na konci roku 2024 tvořili senioři, tedy osoby starší 65 let, v České republice přibližně pětinu obyvatelstva, přičemž jejich podíl bude dle dalších dat ČSÚ (2025) v následujících desetiletích dále narůstat. Podle střední varianty populační projekce Českého statistického úřadu by mohl kolem roku 2100 dosáhnout až zhruba jedné třetiny populace (ČSÚ, 2025). Tento vývoj klade zvýšené nároky nejen na

system zdravotní a sociální péče, ale také na oblast udržení pozitivního přístupu osob starších 65 let k celoživotnímu vzdělávání, kdy podpora kurzů dalšího vzdělávání může významně přispívat k udržení aktivního zapojení seniorů do společenského života. Kvalita života ve stáří je úzce spojena s možností udržovat sociální vztahy, participovat na společenském životě a efektivně zvládat každodenní sociální situace (Hupková, 2013; WHO, 2002). Sociální kompetence lze proto považovat za jeden z významných předpokladů úspěšného sociálního fungování ve vyšším věku. Projevují se v řadě aspektů každodenního života. Patří sem výše uvedené udržování mezilidských vztahů, zvládnutí náročných komunikačních situací, schopnost sdílet emoce a orientovat se v proměňujícím se sociálním a kulturním prostředí. Oslabení těchto kompetencí může vést k vyššímu riziku sociální izolace a osamělosti nebo k nižší schopnosti prosazovat vlastní potřeby, a to i v kontaktu s institucemi zdravotní a sociální péče.

Jak dále uvádí Hupková (2013), sociální kompetence představují významnou oblast v kontextu vzdělávání dospělých a seniorů, a to zejména z hlediska jejich rozvoje v rámci motivace aktivního přístupu k celoživotnímu učení. V domácím, resp. středoevropském kontextu však zůstává omezený počet empirických studií, které by u seniorské populace systematicky sledovaly rozdíly mezi vybranými skupinami seniorů a analyzovaly je ve vazbě na relevantní determinanty jejich života, participace a vzdělávání (Čepelka, 2019; Mühlpachr, 2017). Předkládaná studie se proto zaměřuje na empirický popis a vysvětlení variability sociálních kompetencí u populace 65+ ve vazbě na vybrané sociodemografické charakteristiky. V aplikační rovině pak studie ukazuje, jak lze zjištěné rozdíly promítnout do zaměření a konstrukce programů dalšího vzdělávání, a to nikoli jako vedlejší efekt učení, ale jako explicitní vzdělávací cíl podporující sociální začlenění a aktivní stárnutí.

## **1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA**

### **1.1 Sociální kompetence v kontextu sociodemografických determinant**

Pojem sociální kompetence patří k těm, jejichž vymezení zůstává dlouhodobě předmětem odborné diskuse. Důvodem je nejen jeho víceznačnost, ale i jeho víceúrovňový a multidimenzionální charakter, který má přímé důsledky pro jeho empirické uchopení. Výrost a Slaměník (2008, s. 206) uvádějí, že sociální

kompetence „jako konstrukt sociálních způsobilostí je tvořena komfortem v sociálních situacích, spokojeností s vrstevnickými vztahy, komunikací, kooperací, asertivitou, zodpovědností, sebekontrolou, zvládním konfliktních situací...“ Rose-Krasnorová (1997) ve svém teoretickém přehledu integruje různé roviny chápání sociálních kompetencí od obecné efektivity v sociálních interakcích přes vztahové a statusové aspekty až po konkrétní sociální dovednosti. Sociální kompetence jsou v tomto pojetí chápány jako komplexní, kontextově podmíněný a cílově orientovaný konstrukt, jehož hodnocení zahrnuje jak perspektivu samotného aktéra, tak i ostatních účastníků interakce. Toto pojetí je vztaženo k vývojové úrovni jedince i k situaci, v níž se interakce odehrává. Tato kontextová a situační povaha sociálních kompetencí zároveň umožňuje jejich empirické zkoumání prostřednictvím hodnocení zvládnání konkrétních sociálních situací.

V naší studii vycházíme právě z pragmatického pojetí sociálních kompetencí jako kontextově podmíněných schopností jednat efektivně v konkrétních mezilidských situacích. Tomu odpovídá i způsob, jakým jsou zde sociální kompetence uchopeny. Nejsou chápány jako jeden obecný rys, ale jako soubor konkrétních dovedností a způsobů jednání v různých situacích, které jsou důležité pro každodenní život seniorů (např. zvládnání konfliktů v komunikaci, vyjadřování emocí, navazování kontaktů nebo porozumění lidem z odlišného kulturního prostředí).

V seniorském věku dochází ke specifickým proměnám sociálního chování. Ačkoliv výzkumy naznačují, že stárnutí je spojeno s poklesem kognitivních funkcí v řadě oblastí, schopnost sociálního usuzování a uvažování o mezilidských konfliktech může ve vyšším věku navzdory poklesu fluidní inteligence přetrvávat nebo se zlepšovat (Grossmann, Na, Varnum *et al.*, 2010). Tento závěr odpovídá i české literatuře, která poukazuje na kompenzační roli zkušeností a relativní stabilitu sociálních dovedností ve stáří (Georgi, Dragomirecká, Jarolímová *et al.*, 2024; Vágnerová, 2007). Souběžně s těmito pozitivními efekty se mohou objevovat i určitá omezení sociálního fungování, která souvisejí se změnami kapacitních a motivačních zdrojů a s tím, jak jsou uplatňovány v konkrétních sociálních situacích. Výzkumy zároveň upozorňují na nesoulad mezi laboratorními zjištěními a každodenní zkušeností seniorů.

Zatímco experimentální studie často poukazují na pokles sociální kognice, seniori sami tyto obtíže zpravidla neuvádějí (Henry, Grainger, & Hippel, 2023). Proměny se mohou projevovat i v oblasti empatie, přičemž jejich podoba se

liši v závislosti na pohlaví a osobnostních charakteristikách. Zatímco kognitivní složka empatie (zaujímání perspektivy) má s věkem tendenci klesat, emoční složka (empatický zájem) zůstává relativně stabilní nebo se může u některých skupin, zejména u mužů, dále zvyšovat (Sommerlad, Huntley, Livingston *et al.*, 2021). Vágnerová (2007) zdůrazňuje, že tyto změny nejsou univerzální a jejich dopad na sociální fungování je významně modifikován individuální životní historií a kvalitou sociálních vztahů. Taktéž platí, že sociální kompetence nejsou ve vyšším věku neměnné, ale lze je dále rozvíjet, a to například prostřednictvím vzdělávacích programů zaměřených na sociální dovednosti, které představují smysluplnou součást nabídky vzdělávání seniorů (Hupková, 2013; Špatenková & Smékalová, 2015). České odborné zdroje zaměřené na sociální práci se seniory a politiky stárnutí uvádějí, že takové programy mohou přispívat k posilování komunikace, sociální participace i subjektivně vnímané kvality života ve stáří (Kubalčíková, Havlíková, Hubíková *et al.*, 2015; MPSV, 2014; Špatenková & Smékalová, 2015).

Dalším významným sociodemografickým faktorem, který může ovlivňovat úroveň sociálních kompetencí ve stáří, je úroveň dosaženého vzdělání. Mitchellová, Ailshireová, Brownová a kolegové (Mitchell, Ailshire, Brown *et al.*, 2018) na základě longitudinálního výzkumu ukazují, že vzdělanější senioři mívají vyšší pocit osobní kontroly a nižší míru bezraděje. Tyto rozdíly přitom ve vyšším věku přetrvávají a mohou se v průběhu času dále prohlubovat. Vzdělání tak může ve vyšším věku fungovat jako významný psychosociální zdroj podporující zvládání životních změn a ztrát. Balki, Heyes a Hollandová (Balki, Heyes, & Holland, 2023) dále na základě průřezového výzkumu realizovaného ve Spojeném království během pandemie ukázali, že vyšší vzdělání souvisí s vyšší psychologickou odolností a s menší zranitelností vůči negativním dopadům sociální izolace. Pokud jde o konkrétní sociálně-kognitivní složky, Sommerlad, Huntley, Livingstonová a kolegové (Sommerlad, Huntley, Livingston *et al.*, 2021) na základě rozsáhlého populačního výzkumu ve Velké Británii zjistili, že vzdělanější jedinci bývají v průměru empatictější, zejména pokud jde o prožívání soucitu, a to i po zohlednění věku. Tyto poznatky naznačují, že vzdělání může ve stáří podporovat jak psychosociální zdroje, tak některé složky sociálních kompetencí, což je v souladu s empirickým zaměřením předkládané studie.

Významným sociodemografickým faktorem spojeným s osamělostí ve vyšším věku je také životní situace z hlediska partnerského soužití. Studie

Fierloosové, Tanové, Williamse a kolegů (Fierloos, Tan, Williams *et al.*, 2021) ukazuje, že život bez partnera je významně spojen s vyšší mírou osamělosti u seniorů, a to i po zohlednění dalších sociodemografických charakteristik, přičemž tento vztah se může lišit podle typu osamělosti a pohlaví. Tyto poznatky naznačují, že partnerská situace neovlivňuje pouze subjektivní pohodu, ale také sociální kontext, v němž se uplatňují dílčí složky sociálních kompetencí.

Pohlaví se v oblasti sociálního fungování a některých složek sociálních kompetencí seniorů ukazuje jako faktor, jehož vliv není jednoznačný a závisí na konkrétní dimenzi zkoumaného jevu. Fierloosová, Tanová, Williams a kolegové (2021) uvádějí, že genderové rozdíly v osamělosti se liší podle typu osamělosti i partnerského statusu, zatímco Sommerlad, Huntley, Livingstonová a kolegové (2021) zjistili, že ženy vykazují vyšší míru empatického zájmu i schopnosti zaujímat perspektivu druhých než muži. Tyto vztahy jsou navíc modifikovány věkem, vzděláním a osobnostními charakteristikami. Zahraniční výzkumy tak naznačují, že genderové rozdíly v sociálním fungování ve vyšším věku nejsou lineární ani univerzální, ale jsou ovlivňovány individuálními životními zkušenostmi i širším sociálním kontextem. Je proto vhodné interpretovat je v souvislosti s dalšími sociodemografickými a psychosociálními faktory. Hasmanová Marhánková (2010) v této souvislosti upozorňuje, že podoby stárnutí a chování seniorů jsou významně formovány sociálními normami a institucionálními rámci, zejména konceptem aktivního stárnutí jako normativního ideálu „dobrého“ stáří. Tyto poznatky naznačují, že jednotlivé charakteristiky je vhodné chápat v širším kontextu životní dráhy, sociálních vztahů a dostupných příležitostí k participaci.

## **1.2 Aktivní stárnutí a další vzdělávání jako rámec pro rozvoj sociálních kompetencí**

Koncept aktivního stárnutí byl systematicky rozpracován Světovou zdravotnickou organizací v dokumentu *Active Ageing: A Policy Framework* (WHO, 2002). V tomto dokumentu je aktivní stárnutí vymezeno jako „proces optimalizace příležitostí ke zdraví, participaci a bezpečnosti s cílem zlepšit kvalitu života v průběhu stárnutí“ (WHO, 2002, s. 12) a je chápáno prostřednictvím několika vzájemně provázaných oblastí, mezi něž patří zdraví, participace, bezpečnost a celoživotní učení. Empirická studie

navazující na model aktivního stárnutí (např. Paúl, Ribeiro, & Teixeira, 2012) ukazuje, že jednotlivé determinanty aktivního stárnutí jsou vzájemně propojené a že významnou roli v tomto konceptu hrají vedle zdravotních také psychologické a sociální proměnné. V českém kontextu je tento přístup reflektován jak v odborné literatuře (Kalvach, Zadák, Jiráček *et al.*, 2011), tak v koncepčních dokumentech, které zdůrazňují význam aktivní participace, vzdělávání a sociálního začlenění seniorů jako klíčových faktorů kvality života ve stáří (MPSV, 2019). V návaznosti na tento normativní rámec Hasmanová Marhánková (2010) analyzuje, jak jsou představy aktivního stárnutí konstruovány a reprodukovány v prostředí center pro seniory.

V rámci konceptu aktivního stárnutí hraje další vzdělávání významnou roli jako mechanismus podporující zdraví, sociální participaci a zachování autonomie seniorů. Další vzdělávání přispívá k zachování mentální aktivity, posiluje participaci v sociálních sítích a zvyšuje schopnost seniorů orientovat se v každodenních situacích, které kladou nároky na sociální interakci a komunikaci. Narushimová, Liuová a Diestelkampová (Narushima, Liu, & Diestelkamp, 2018) ukazují, že delší účast seniorů v neformálním vzdělávání je pozitivně spojena s jejich psychickou pohodou, a to i u osob označovaných jako zranitelné. Autoři tuto účast interpretují jako kompenzační strategii, která může posilovat rezervní kapacity důležité pro zvládnání změn ve stáří. Krupková, Bělík a Nováková (2023) dále poukazují na to, že vzdělávání seniorů plní vedle kognitivní funkce také významnou funkci sociálně-integrační a preventivní, zejména ve vztahu k osamělosti a sociálnímu vyloučení. V tomto smyslu lze dle nás vzdělávací prostředí chápat nejen jako prostor pro osvojování poznatků, ale také jako přirozený kontext pro uplatňování a rozvoj sociálních kompetencí. Tyto poznatky naznačují, že cílené vzdělávací programy mohou představovat účinný nástroj podpory sociálního začlenění seniorů a vytvářet podmínky pro rozvoj jejich sociálních kompetencí.

Choi a Cho (2021) na základě kvalitativní případové studie programů dalšího vzdělávání pro seniory v Koreji poukazují na to, že participace v těchto programech podporuje aktivní stárnutí, a to zejména prostřednictvím uspokojování dříve nenaplněných potřeb a postupného formulování nových životních cílů. Autoři zároveň upozorňují, že vzdělávání seniorů neplní pouze informativní funkci, ale vytváří sociální prostředí, které může podporovat uplatňování a rozvoj dílčích složek sociálních kompetencí, například prostřednictvím sociální interakce, sdílení zkušeností a otevírání

nových životních perspektiv. Tento pohled je v souladu i s českými výzkumy a teoretickými přístupy (Sak & Kolesárová, 2012), které zdůrazňují význam sociálních interakcí a aktivního zapojení seniorů pro udržení kvality života ve stáří.

Vzdělávání seniorů, ať už probíhá v rámci univerzit třetího věku, akademií třetího věku, komunitních programů či dalších neformálních vzdělávacích aktivit, představuje přirozený prostor pro rozvoj dovedností, které se podle výzkumů ukazují pro tuto věkovou skupinu jako zvláště přínosné. Nepředstavuje pouze prostředek získávání nových znalostí, ale je také nástrojem aktivního stárnutí, který podporuje aktivní zapojení starších osob do společnosti a napomáhá rozvíjení jejich schopností a zájmů (Rabušic, 2008; Šerák, 2009).

## 2. METODOLOGIE

Studie vychází z dat reprezentativního sociologického výzkumu realizovaného v rámci projektu TA ČR *Podpora a rozvoj finanční, digitální, sociální a zdravotní gramotnosti u populace 65+* (TQ01000591). Výzkumný nástroj byl inspirován pojetím sociální kompetence jako kontextově podmíněného a vícedimenzionálního konstruktů, jak jej vymezuje Rose-Krasnorová (1997). Na základě tohoto teoretického rámce byly pro účely výzkumu vytvořeny situační položky zaměřené především na dovednostní (*skills*) úroveň sociální kompetence. Sociální kompetence byly operacionalizovány prostřednictvím souboru 14 situačních položek, které zachycují subjektivně vnímanou obtížnost zvládání typických sociálních situací relevantních pro každodenní život seniorů (např. konfliktní komunikace, emoční otevřenost, navazování kontaktů či reakce na sociální podněty). Položky se zaměřují především na behaviorální a sociálně-kognitivní rovinu sociální kompetence, tedy na oblast sociálních dovedností, která odpovídá dovednostní úrovni (*skills level*) Prism modelu sociální kompetence. Přestože byl model Rose-Krasnorové (1997) formulován převážně na základě vývojověpsychologické literatury, jeho obecné vymezení sociální kompetence jako efektivity v interakci považujeme za využitelné i při výzkumu seniorské populace. Nástroj má tedy charakter autorské baterie situačních položek, vytvořené pro účely tohoto výzkumu a pilotně ověřené v předvýzkumu. Měření má sebehodnotící charakter a zachycuje vnímanou obtížnost zvládání jednotlivých sociálních situací, nikoli objektivně měřený výkon. Výsledky je proto třeba interpretovat

jako indikátor subjektivně vnímané úrovně sociálních kompetencí a míry sebedůvěry v jejich zvládnání. Sebehodnotící přístup může být ovlivněn individuální mírou sebereflexe respondentů, což se v datech projevuje vyšším podílem odpovědí „těžko posoudit“ u některých položek. Tato skutečnost je vnímána nejen jako metodologické omezení, ale také jako analyticky relevantní informace, která může poukazovat na nejistotu, omezenou introspekci či nižší zkušenost s daným typem sociálních situací.

Předvýzkum sloužící k ověření srozumitelnosti a relevance položek byl realizován v dubnu 2024 na souboru 64 respondentů. Vlastní terénní šetření proběhlo v celém Jihočeském kraji v období od 15. do 30. dubna 2024. Sběr dat byl zabezpečován 82 profesionálními tazateli Agentury INRES v celém Jihočeském kraji. Po ukončení terénního šetření proběhla optická a logická kontrola tazatelských archů, kódování a převod dat do elektronické podoby. Následně bylo provedeno vyvážení (vážení) dat a základní matematicko-statistické zpracování. Statistické zpracování dat bylo provedeno v programech SASD 1.5.8 a SPSS.

Údaje byly získány od výběrového souboru o velikosti  $N = 403$  respondentů vybraných kvótním výběrem. Reprezentativnost souboru byla odvozena od základního souboru obyvatelstva Jihočeského kraje ve věku 65 a více let a kvóty byly nastaveny pro znaky pohlaví, věku a regionální rozložení v rámci kraje. Z hlediska pohlaví tvoří soubor 176 mužů (43,7 %) a 227 žen (56,3 %), maximální odchylka od základního souboru nepřesahuje 0,2 %. Věkové rozložení respondentů je zachyceno v tabulce 1. Věkové kategorie byly stanoveny s ohledem na často používané rozlišení seniorské populace na skupiny 65–74 let, 75–84 let a 85 a více let, které umožňuje lépe zachytit heterogenitu vyššího věku. Vzhledem k relativně nízkému zastoupení respondentů ve věkové kategorii 85+ ( $N = 37$ ) je třeba interpretovat výsledky statistických testů pro tuto skupinu s opatrností.

Tabulka I: Složení výběrového souboru dle pohlaví a věku

	MUŽI			ŽENY		
	N	%	ODCHYLKA	N	%	ODCHYLKA
<b>65–74 let</b>	111	27,4	–0,1	123	30,5	–0,3
<b>75–84 let</b>	53	13,3	–0,1	79	19,6	+0,3
<b>85 a více let</b>	12	2,8	+0,2	25	6,2	0,0

Z celkem 455 oslovených respondentů odmítlo účast ve výzkumu 52 osob (11,4 %), nejčastěji ze zdravotních důvodů (34,6 %) nebo z nezájmu (25,0 %). Vyšší míra odmítnutí byla zaznamenána u nejstarší věkové skupiny (85+ let: 35,1 %) a u mužů (12,0 % oproti 11,0 % u žen), což je třeba zohlednit při interpretaci výsledků, zejména u nejstarších respondentů. Sledované sociodemografické proměnné zahrnovaly pohlaví, věkovou skupinu (65–74, 75–84, 85+ let) a dále vzdělání, které bylo kategorizováno jako nedokončené základní vzdělání, základní vzdělání, středoškolské vzdělání bez maturity, středoškolské vzdělání s maturitou, vyšší odborné vzdělání a vysokoškolské vzdělání. Dalšími sociodemografickými proměnnými byl rodinný stav (svobodný/svobodná, partner/partnerka, ženatý/vdaná, rozvedený/rozvedená, odloučený/odloučená, vdovec/vdova) a přítomnost dětí. Pro účely statistického testování a zajištění dostatečných četností v polích kontingenčních tabulek byly některé nejméně početné kategorie sociodemografických znaků před výpočtem chí-kvadrát testů sloučeny (např. nedokončené základní vzdělání bylo sloučeno se základním, případně kategorie odloučený/odloučená s rozvedený/rozvedená). U znaků, jako je např. vzdělání, rodinný stav, počet dětí apod., nebyla reprezentativnost souboru samostatně sledována. Zjištěné souvislosti ve vztahu k těmto znakům je proto vhodné interpretovat jako indikativní tendence.

Jak bylo výše uvedeno, sociální kompetence byly měřeny prostřednictvím 14 situačních položek, z nichž každá navozovala specifickou sociální situaci. Respondenti hodnotili, jak snadné či obtížné je pro ně danou situací zvládnout, na pětistupňové škále: 1 = „velmi těžké“, 2 = „docela těžké“, 3 = „těžko posoudit“, 4 = „docela snadné“, 5 = „velmi snadné“. V rámci prvního stupně třídění byly konstruovány frekvenční tabulky s absolutními a relativními četnostmi a základními charakteristikami rozložení (modus, medián, průměr, rozptyl, směrodatná odchylka). Ve druhém stupni třídění byly využity kontingenční tabulky. Normalita rozložení proměnných byla testována pomocí Kolmogorovova-Smirnovova a Shapirova-Wilkova testu; dále byly pro testování statistické významnosti vztahů aplikovány parametrické i neparametrické postupy (Pearsonův chí-kvadrát test, Mann-Whitneyho U test a Kruskalův-Wallisův test). Statistická významnost byla posuzována na hladině  $\alpha = 0,05$  a  $\alpha = 0,01$ .

Sebehodnotící design výzkumu vyžaduje opatrnou interpretaci výsledků zejména u těch kompetencí, u nichž je míra sebereflexe nižší, což se v datech projevuje vyšším podílem odpovědí „těžko posoudit“ u vybraných položek.

Průřezový charakter šetření neumožňuje kauzální interpretaci zjištěných souvislostí a regionální zaměření výzkumu omezuje přímou generalizovatelnost výsledků na celorepublikový kontext. Budoucí výzkum by měl směřovat k longitudinálnímu designu, který by umožnil sledovat změny sociálních kompetencí v čase a lépe objasnit mechanismy stojící za kvantitativně zachycenými rozdíly.

### **3. VÝSLEDKY A DISKUSE**

#### **3.1 Sociální kompetence v sociodemografickém kontextu**

Výsledky šetření realizovaného v Jihočeském kraji v rámci projektu TA ČR TQ01000591 přináší informace o subjektivně vnímané obtížnosti zvládnání vybraných sociálních situací u osob ve věku 65 a více let. Tabulka II uvádí přehled 14 situačních položek (indikátorů sociálních kompetencí) seřazených podle průměrné obtížnosti po vyloučení odpovědí „těžko posoudit“. Položky byly hodnoceny na pětibodové škále, kde 1 = „velmi těžké“ a 5 = „velmi snadné“; čím nižší je průměrná hodnota (počítaná pouze z odpovědí 1, 2, 4 a 5), tím obtížnější je pro respondenty danou situaci zvládnout.

Z hlediska obsahového zaměření jsou za nejobtížnější považovány situace spojené s mezikulturním porozuměním (D9; průměr 2,096), emoční otevřeností a sdílením vlastních pocitů (D6; průměr 2,453) a udržením přátelského jednání v asymetrické či konfliktní interakci (D3; průměr 2,474). Relativně vysokou obtížnost mělo také zvládnání konfliktní komunikace (D12; průměr 2,498). Nejnížší obtížnost respondenti připisují sledování reakcí druhých na vlastní slova a chování (D2; průměr 3,041) a vyjadřování pozitivních emocí (D4; průměr 3,236), přičemž vyjadřování radosti či dobré nálady hodnotí většina dotázaných jako spíše snadné. Při interpretaci je však vhodné brát v úvahu i podíl odpovědí „těžko posoudit“, který může u některých položek signalizovat nejistotu v sebehodnocení nebo nižší zkušenost s daným typem situace.

Dále prezentované souvislosti mezi položkami a vybranými sociodemografickými znaky interpretujeme jako asociace. U proměnných bez samostatně ověřené reprezentativnosti je třeba zachovat interpretační opatrnost a považovat zjištění za orientační.

Tabulka II: Celkový přehled obtížnosti sociálních kompetencí – přehled středních hodnot

Označení	Situace (jak je pro vás snadné...)	N*	Průměr	Medián	Modus
D9	Porozumět lidem jiných národů, jiného náboženství či kultury	272	<b>2,096</b>	2	2
D6	Otevřít se druhým se svými pocity a náladami	287	<b>2,453</b>	2	2
D3	Zachovat se přátelsky i k lidem, kteří se tak k vám nechovají	291	<b>2,474</b>	2	2
D12	Umět na konfliktní a útočnou komunikaci reagovat v klidu	295	2,498	2	2
D11	Překonat obavy a oslovovat druhé lidi, říkat si o to, co potřebujete	302	2,543	3	3
D7	Najít si někoho, komu se se vším, co chcete, můžete svěřovat	326	2,552	3	3
D8	Zareagovat rychle na podněty druhých, a to i když nemusíte udělat to, co chtějí	246	2,602	3	2
D1	Všimát si toho, co druzí mají na mysli, ač to otevřeně neříkají	242	2,744	3	3
D14	Najít si svůj postup, jak řešit nepříjemné situace a komunikovat s druhými	288	2,753	3	3
D10	Udržet si ve vztahu k druhým lidem energii	304	2,799	3	3
D13	Najít si svůj vlastní přístup k druhým lidem	286	2,850	3	3
D5	Umět dát najevo druhým lidem, že se vám jejich chování nelíbí, nesouhlasíte s ním	333	2,959	3	3
D2	Všimát si toho, jak na vaše slova a chování druzí lidé reagují	292	<b>3,041</b>	3	3
D4	Umět dát najevo druhým lidem, že máte radost či dobrou náladu	347	<b>3,236</b>	3	3

\*N = počet respondentů po vyloučení odpovědí „těžko posoudit“

### **Vliv vzdělání**

Vzdělání se v datech ukazuje jako nejsilnější a nejkonzistentnější sociodemografický faktor spojený s hodnocením obtížnosti sociálních situací. Statisticky významné vztahy byly zjištěny u 13 ze 14 položek. Obecný vzorec je stabilní a naznačuje lineární trend. Respondenti s nižším vzděláním (základní, vyučení / SŠ bez maturity) častěji uvádějí vyšší obtížnost zvládnutí sociálních situací. Se zvyšujícím se stupněm dosaženého vzdělání tato subjektivně vnímaná obtížnost postupně klesá. Respondenti se středoškolským vzděláním s maturitou a absolventi vyšších odborných škol se v hodnocení pohybují ve středních hodnotách, zatímco vysokoškolsky vzdělaní respondenti hodnotí řadu situací jako vůbec nejsnadněji zvládnutelné. Nejsilnější asociace se vzděláním byla zaznamenána u položky D11 (překonat obavy, oslovovat druhé a říci si o pomoc;  $\chi^2 = 44,406$ ,  $df = 16$ ,  $p < 0,001$ ), dále u D14 (řešení nepříjemné situace a komunikace s druhými;  $\chi^2 = 40,039$ ,  $df = 16$ ,  $p < 0,001$ ) a u D7 (moci se svěřit;  $\chi^2 = 38,442$ ,  $df = 16$ ,  $p < 0,01$ ).

### **Vliv rodinného stavu**

Rodinný stav představuje druhý nejsilnější faktor. Statisticky významné souvislosti byly identifikovány u 9 ze 14 položek. Osoby žijící v manželství opakovaně vykazují příznivější hodnocení, výrazně zejména u udržení sociální energie ve vztazích (D10;  $\chi^2 = 48,393$ ,  $df = 16$ ,  $p < 0,001$ ) a u vyjadřování pozitivních emocí (D4;  $\chi^2 = 41,393$ ,  $df = 16$ ,  $p < 0,001$ ). Ovdovělé osoby naopak častěji uvádějí vyšší obtížnost v oblastech emoční exprese a interpersonálního kontaktu, včetně porozumění lidem z odlišného kulturního zázemí (D9;  $\chi^2 = 28,225$ ,  $df = 16$ ,  $p < 0,05$ ) a také v situacích spojených s vyjadřováním nesouhlasu (D5;  $\chi^2 = 35,671$ ,  $df = 16$ ,  $p < 0,01$ ) a se zvládnutím konfliktní komunikace (D12;  $\chi^2 = 33,034$ ,  $df = 16$ ,  $p < 0,01$ ). Tyto rozdíly naznačují, že rodinné zázemí a dostupnost každodenní sociální opory mohou souviset s mírou jistoty a „sociální energie“ při zvládnutí náročnějších interakcí.

### **Vliv přítomnosti dětí**

Ačkoli se přítomnost dětí v rodině neukázala jako plošný determinant, statisticky významně ovlivnila hodnocení u čtyř položek. Osoby bez dětí

častěji uváděly jako snadnější zachovat se přátelsky v nepřátelské situaci (D3;  $\chi^2 = 16,486$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0,01$ ). Oproti tomu u klidné reakce na konfliktní komunikaci osoby bez dětí významně častěji uváděly, že je to pro ně docela těžké (D12;  $\chi^2 = 13,838$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0,01$ ). Respondenti s dětmi signifikantně častěji hodnotili jako velmi snadné dávat najevo radost a dobrou náladu (D4;  $\chi^2 = 16,852$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0,01$ ), zároveň však u situací vyžadujících nalezení vlastního přístupu k lidem (D13;  $\chi^2 = 10,296$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0,05$ ) a u zmíněného zvládání konfliktů (D12) častěji volili odpověď „těžko posoudit“. Tyto výsledky naznačují, že přítomnost dětí sice podporuje expresi pozitivních emocí, ale může zvyšovat nejistotu v hodnocení náročnějších interakcí.

### ***Vliv věku a pohlaví***

Věk se statisticky významně projevil u dvou položek, a to u udržení sociální energie ve vztazích (D10;  $\chi^2 = 23,807$ ,  $df = 8$ ,  $p < 0,01$ ) a sledování reakcí druhých (D2;  $\chi^2 = 20,996$ ,  $df = 8$ ,  $p < 0,01$ ). V obou případech se s rostoucím věkem zvyšuje subjektivně vnímaná obtížnost, přičemž u skupiny 85+ je patrný vyšší podíl hodnocení „velmi těžké“. S ohledem na nižší počet respondentů v kategorii 85+ je však nutné interpretovat rozdíly v této skupině obezřetně. Z hlediska pohlaví byl identifikován jediný statisticky významný vztah – ženy častěji volily odpověď „těžko posoudit“ u položky D5 (vyjadřování nesouhlasu;  $\chi^2 = 10,148$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0,05$ ), což může souviset spíše s rozdíly ve stylu sebehodnocení či interpretaci položky než s „výkonovou“ odlišností v dané oblasti.

### ***Volba odpovědi „těžko posoudit“ jako možný indikátor míry sebereflexe***

Zvláštní pozornost si zasluhuje podíl odpovědi „těžko posoudit“, který je u některých položek výrazný. Nejčastěji se tato volba objevuje u D1 (39,9 %), D8 (38,9 %) a D9 (32,5 %), zatímco nejnižší podíl byl zaznamenán u D4 (13,9 %) a D5 (17,4 %). Vyšší četnost odpovědi „těžko posoudit“ může odrážet více procesů: (a) vyšší introspektivní a interpretační náročnost položek (např. odhad implicitních významů či rychlá reakce na podněty), (b) nižší míru zkušenosti s daným typem situace (např. mezikulturní kontakt), (c) nejistotu v sebehodnocení nebo (d) odlišné porozumění formulaci položky. Současně platí, že tato volba je častější u méně vzdělaných respondentů, což může

souviset s rozdíly v sebereflexi a metakognitivní náročnosti sebehodnocení. Vzhledem k povaze dat však nelze jednotlivá vysvětlení od sebe spolehlivě oddělit. Pro praxi dalšího vzdělávání je tento nálezn významný, neboť může naznačovat, že vedle rozvoje konkrétních sociálních dovedností může být účelné cíleně podporovat také sebereflexi a „pojmenování“ typických sociálních situací, které mohou fungovat jako předpoklad účinné práce se sociálními kompetencemi.

### **3.2 Diskuse výsledků v kontextu dalšího vzdělávání**

Nejvýraznějším zjištěním předkládané studie je konzistentní souvislost mezi úrovní dosaženého vzdělání a hodnocením obtížnosti sociálních situací, což je v souladu s širšími poznatky o roli vzdělání jako dlouhodobého psychosociálního zdroje ve stáří. Efekty vzdělání zde pravděpodobně nepůsobí pouze prostřednictvím osvojené úrovně obecných znalostí, ale také prostřednictvím širších adaptačních zdrojů, jako je vyšší orientace v sociálních situacích, vyšší sebedůvěra a efektivnější využívání strategií jednání. Empirická data současně naznačují, že vzdělání může souviset i s odlišnou mírou sebereflexe, což se může nepřímou odrazet i ve volbě odpovědi „těžko posoudit“ u některých položek.

Z hlediska praxe podpory procesů dalšího vzdělávání z toho plyne důležitý závěr: seniori s nižším vzděláním, kteří by z cílené podpory sociálních dovedností mohli těžit výrazně, se vzdělávacích aktivit často účastní méně. Tento závěr je v souladu se širší literaturou, na niž odkazují také Narushimová, Liuová a Diestelkampová (Narushima, Liu, & Diestelkamp, 2018), podle níž je participace v dalším vzdělávání ve vyšším věku nerovnoměrně rozložena a je ovlivněna osobními i strukturálními bariérami. Pro instituce organizující programy a kurzy dalšího vzdělávání to znamená potřebu cíleného oslovování této skupiny, a to zejména prostřednictvím důrazu na dostupnost (finanční i místní), obsah vycházející z konkrétních situací každodenního života a bezpečné, podpůrné prostředí, které snižuje obavy z neúspěchu a podporuje postupné zapojení méně sebejistých účastníků.

Je tak třeba zdůraznit, že účast seniorů ve vzdělávání není podmíněna pouze sociodemografickými charakteristikami. Významnou roli mohou sehrávat také individuální faktory, jako je motivace k učení, vnímaná sebeúčinnost, zdravotní stav, osobnostní charakteristiky nebo předchozí

vzdělávací zkušenosti. Tyto proměnné nebyly v předkládané studii sledovány a představují jeden z limitů interpretace výsledků.

Druhou oblastí zasluhující pozornost je znevýhodněná pozice ovdovělých respondentů. Tento výsledek koresponduje se zjištěními, že ovdovění neznamená pouze emoční ztrátu, ale i narušení dříve sdíleného sociálního a behaviorálního rámce každodenního života, a může tak zvyšovat sociální zranitelnost ve vyšším věku, zvláště pokud dochází k oslabení kvalitních vztahových vazeb. Utzová, Caserta a Lund (Utz, Caserta, & Lund, 2012) zmiňují, že úmrtí partnera představuje nejen psychickou zátěž, ale i zásah do sociálního a každodenního fungování jedince, zatímco Pinquart a Sörensenová (Pinquart & Sörensen, 2001) zdůrazňují význam kvality sociálních vztahů jako klíčového faktoru spojeného s osamělostí ve stáří. U ovdovělých osob tak mohou vzdělávací a komunitní programy plnit nejen vzdělávací, ale i sociálně-integrační funkci, zejména pokud vytvářejí prostor pro obnovu sociálních kontaktů, sdílení zkušeností a formulaci nových životních cílů. V tomto ohledu lze navázat i na závěry Choie a Choa (Choi & Cho, 2021), podle nichž participace seniorů ve vzdělávacích programech podporuje aktivní stárnutí právě skrze nové cíle a sociálně podnětné prostředí.

Specifickou pozornost v diskusním rámci zasluhuje zjištění o vlivu přítomnosti dětí. Výsledky ukázaly, že ačkoliv rodinné zázemí s dětmi usnadňuje vyjadřování pozitivních emocí, u náročnějších sociálních interakcí (jako je klidná reakce na konfliktní komunikaci či udržení přátelského jednání v asymetrických situacích) vykazují respondenti s dětmi paradoxně vyšší míru nejistoty či obtíží než osoby bez dětí. Tento jev může souviset s tím, že rodinné prostředí sice poskytuje bezpečný prostor pro pozitivní sdílení, avšak nemusí jedince nutně připravovat na konstruktivní řešení vysoce konfliktních situací vně rodiny. Osoby bez dětí mohou být naopak nuceny více a častěji spoléhat na širší, nezřídka i méně vstřícné sociální sítě, což může jejich schopnost asertivně zvládat konflikty posilovat. Pro praxi dalšího vzdělávání z toho plyne, že programy zaměřené na asertivitu a práci s konfliktem jsou vysoce relevantní plošně. Nelze automaticky předpokládat, že senioři s dětmi a rozvětvenou rodinou disponují kompetencemi pro zvládání všech typů sociálních zátěží.

Z hlediska tematického cílení intervencí se jako klíčové ukazují zejména oblasti, které respondenti hodnotí jako nejobtížnější. Je mezi nimi mezikulturní porozumění, emoční otevřenost a udržení přátelského jednání i vůči lidem, kteří se tak k respondentovi nechovají. Relativně vysokou obtížnost

mělo také konstruktivní zvládnání konfliktní komunikace. V případě mezikulturního porozumění lze uvažovat o vlivu historicky podmíněné kulturní homogenity prostředí, v němž současná seniorská generace vyrůstala, a o nižších interkulturních zkušenostech v průběhu vzdělávání i životní dráhy. Současný společenský vývoj přitom zvyšuje nároky na interkulturní orientaci a vzdělávací programy mohou přispět ke snižování komunikačních bariér, zejména pokud vycházejí z konkrétních situací blízkých každodennosti účastníků.

Emoční otevřenost a zvládnání konfliktů představují oblasti úzce související s kvalitou mezilidských vztahů a prevencí sociální izolace. Rozvoj těchto oblastí prostřednictvím strukturovaných skupinových programů (emoční komunikace, asertivita, práce s konfliktem) tak může mít vedle vzdělávací roviny i významný preventivní potenciál. Tento výklad je v souladu se zjištěními Narushimové, Liuové a Diestelkampové (Narushima, Liu, & Diestelkamp, 2018), které poukazují na skutečnost, že participace seniorů v neformálním vzdělávání může podporovat psychickou pohodu posilováním rezervních kapacit a sociálních zdrojů, a to i u osob označovaných jako zranitelné.

Z analytického hlediska je zajímavé, že věk a pohlaví se v datech projevují slaběji než vzdělání a rodinný stav. Slabý věkový efekt může souviset s tím, že řada položek zachycuje spíše strategie jednání a sebedůvěru, které mohou být ve stáří částečně kompenzovány životní zkušeností. Rozdíly mezi pohlavími se pak mohou projevovat spíše v rovině sebehodnocení (např. častější volba odpovědi „těžko posoudit“) než v samotné obtížnosti situací.

Rozšiřující interpretační rovinu představuje digitální prostředí, do něhož se část sociálních interakcí seniorů postupně přesouvá. Data ČSÚ (2024) ukazují ve skupině 65+ rostoucí míru využívání internetu i digitálních služeb, přičemž „digitální inkluze“ je výrazně stratifikována vzděláním. Aktualizovaný rámec *DigComp 3.0* (Cosgrove & Cachia, 2025) akcentuje v oblasti komunikace a spolupráce schopnost interakce v digitálním prostředí s ohledem na rozmanitost, kontext komunikace a omezení digitálních technologií. Tematicky se tak překrývá s oblastmi identifikovanými jako obtížné, zejména s mezikulturním porozuměním, zvládnáním konfliktů a adaptací komunikačního chování na specifické situace. V digitálně zprostředkované komunikaci navíc dochází k omezení některých neverbálních vodítek a často i k časovému oddělení interakce, což zvyšuje nároky na interpretaci sdělení a konstrukci porozumění. Pro praxi z toho plyne, že rozvoj sociálních

kompetencí je vhodné propojit také s rozvojem digitálních kompetencí, tedy nejen učit ovládání nástrojů, ale také podporovat kvalitu a autenticitu mezilidské komunikace v digitálním prostředí.

## ZÁVĚR

Předkládaná studie přináší empiricky podložený přehled subjektivně vnímané obtížnosti zvládnání sociálních situací (indikátorů sociálních kompetencí) u populace 65+ v Jihočeském kraji a analyzuje souvislosti tohoto hodnocení s vybranými sociodemografickými charakteristikami. Výběrový soubor ( $N = 403$ ) byl konstruován tak, aby odpovídal struktuře populace regionu z hlediska pohlaví, věku a regionálního rozložení, což umožňuje interpretovat zjištění jako relevantní pro populaci seniorů v daném kraji. Za prvé se ukazuje, že nejvýznamnějším sociodemografickým faktorem je vzdělání. Jedinci s nižší úrovní vzdělání častěji uvádějí vyšší obtížnost v řadě situací a zároveň častěji volí odpověď „těžko posoudit“, což může souviset s nižší jistotou v sebehodnocení a menší mírou uvědomování si některých kompetencí. Tento výsledek má důležité důsledky pro oblast dalšího vzdělávání – programy by měly systematictěji cílit na osoby s nižším vzděláním a snižovat bariéry účasti, např. prostřednictvím vyšší dostupnosti, prakticky zaměřeného obsahu a podpůrného prostředí.

Za druhé se jako významný faktor ukazuje rodinný stav, zejména ovdovělost, která je spojena s vyšší obtížností v oblastech emoční exprese, interpersonální komunikace a udržování sociální „energie“. Vzdělávací a komunitní programy mohou v tomto ohledu plnit nejen vzdělávací, ale i sociálně-integrační funkci a cíleně podporovat obnovu sociálních vazeb a rozvoj komunikačních a emočních dovedností u této skupiny.

Za třetí, identifikované obtížné oblasti, kterými jsou mezikulturní porozumění, emoční otevřenost, udržení přátelského jednání i vůči lidem, kteří se k nám tak nechovají, a zvládnání konfliktní komunikace vymezují konkrétní tematické okruhy pro budoucí vzdělávací a intervenční programy v souladu s rámcem aktivního stárnutí a s poznatky o sociálně-integračním přínosu dalšího vzdělávání. Zjištění zároveň podporují pojetí rozvoje sociálních kompetencí jako legitimního a empiricky podloženého cíle vzdělávacích aktivit ve vyšším věku.

Výsledky je však třeba interpretovat s ohledem na sebehodnotící povahu měření a průřezový design šetření. Interpretace výsledků je limitována

skutečností, že sociální kompetence byly posuzovány prostřednictvím subjektivního sebehodnocení respondentů. Získané výsledky proto vypovídají především o vnímané obtížnosti sociálních situací a nemusí plně odrážet skutečnou úroveň sociálních kompetencí. Dalším omezením studie je regionální ukotvení výzkumného souboru. Respondenti pocházeli výhradně z Jihočeského kraje, a nelze proto vyloučit, že některé zjištěné souvislosti jsou částečně ovlivněny specifickými charakteristikami tohoto regionu. Regionální rozdíly mohou souviset například s dostupností vzdělávacích aktivit pro seniory, úrovní občanské participace, hustotou sociálních sítí či nabídkou komunitních služeb. Budoucí výzkumy by proto měly věnovat větší pozornost meziregionálnímu srovnání, které by umožnilo lépe posoudit zobecnitelnost prezentovaných výsledků. Přesto studie přispívá k empiricky ukotvené geragogice a nabízí konkrétní podněty pro cílení vzdělávacích a intervenčních strategií na skupiny seniorů, které jsou z hlediska celoživotního vzdělávání nejvíce znevýhodněné.

## LITERATURA

- Balki, E., Hayes, N., & Holland, C. (2023). The Indirect Impact of Educational Attainment as a Distal Resource for Older Adults on Loneliness, Social Isolation, Psychological Resilience, and Technology Use During the COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Quantitative Study. *JMIR Aging*, 6, e47729. Dostupné z: <https://doi.org/10.2196/47729>.
- Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework – Fifth edition (JRC144121)*. Publications Office of the European Union. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149>.
- Čepelka, O. (2019). Výzkumné studie a indexy pro hodnocení kvality života seniorů a aktivního stárnutí. *Demografie*, 61(2), s. 137–148. Dostupné z: [https://csu.gov.cz/docs/107508/a4298fcf-001c-3b1e-0fbf-8c825578e512/13005319q2\\_137.pdf?version=1.0](https://csu.gov.cz/docs/107508/a4298fcf-001c-3b1e-0fbf-8c825578e512/13005319q2_137.pdf?version=1.0).
- Český statistický úřad (2024). *Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi osobami – 2024*. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/produkty/vyuzivani-informacnich-a-komunikacnich-technologii-v-domacnostech-a-mezi-osobami-2024>.
- Český statistický úřad (2025). *Projekce obyvatelstva*. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/seniori-v-datech/projekce-obyvatelstva>.
- Český statistický úřad (2026). *Senioři*. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/seniori>.

- Fierloos, I. N., Tan, S. S., Williams, G., Alhambra-Borrás, T., Koppelaar, E., Bilajac, L., Verma, A., Markaki, A., Mattace-Raso, F., Vasiljev, V., Franse, C. B., & Raat, H. (2021). Socio-demographic characteristics associated with emotional and social loneliness among older adults. *BMC Geriatrics*, 21, 114. Dostupné z: <https://doi.org/10.1186/s12877-021-02058-4>.
- Georgi, H., Dragomirecká, E., Jarolímová, E. et al. (2024). *Psychologie stárnutí a stáří*. Praha: Grada.
- Grossmann, I., Na, J., Varnum, M. E. W., Park, D. C., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2010). Reasoning about social conflicts improves into old age. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.*, 107(16), s. 7246–7250. Dostupné z: <https://doi.org/10.1073/pnas.1001715107>.
- Hasmanová Marhánková, J. (2010). Konstruování představ aktivního stárnutí v centrech pro seniory. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 46(2), s. 211–234. Dostupné z: <https://doi.org/10.13060/00380288.2010.46.2.02>.
- Henry, J. D., Grainger, S. A., & von Hippel, W. (2023). Determinants of social cognitive aging: Predicting resilience and risk. *Annual Review of Psychology*, 74, s. 167–192. Dostupné z: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-033020-121832>.
- Hupková, M. (2013). Sociálna kompetencia a možnosti jej kultivácie v podmienkach univerzity tretieho veku. *Paidagogos*, 2(7), s. 90–106. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=7>.
- Choi, I., & Cho, S. R. (2021). A case study of active aging through lifelong learning: Psychosocial interpretation of older adult participation in evening schools in Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), s. 9232. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph18179232>.
- Kalvach, Z., Zadák, Z., Jiráček, R., Zavázalová, H., Sucharda, P. et al. (2011). *Geriatric a gerontologie*. Praha: Grada.
- Krupková, K., Bělík, V., & Nováková, B. (2023). Senior education as a form of prevention from social exclusion. *Edukacja dorosłych*, 87(2), s. 113–123. Dostupné z: <https://doi.org/10.12775/ED.2022.017>.
- Kubalčíková, K., Havlíková, J., Hubíková, O., & Dohnalová, Z. (2015). *Sociální práce se seniory v kontextu kritické gerontologie*. Brno: MUNI Press.
- Mitchell, U. A., Ailshire, J. A., Brown, L. L., Levine, M. E., & Crimmins, E. M. (2018). Education and Psychosocial Functioning Among Older Adults: 4-year Change in Sense of Control and Hopelessness. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(5), s. 849–859. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbw031>.

- Ministerstvo práce a sociálních věcí (2014). *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období 2013 až 2017*. Praha: MPSV. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/953091/NAP\\_CZ\\_web.pdf](https://www.mpsv.cz/documents/20142/953091/NAP_CZ_web.pdf).
- Ministerstvo práce a sociálních věcí (2019). *Strategie přípravy na stárnutí společnosti 2019–2025*. Praha: MPSV. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/documents/21802/12197101/Strategie+p%C5%99%C3%ADpravy+na+st%C3%A1rnut%C3%AD+spole%C4%8Dnosti+2019+-+2025/4ae13440-2b33-45d4-84b4-82a8c899d12d?version=1.0&t=1571399623057>.
- Mühlpachr, P. (2017). *Kvalita života seniorů*. Sládkovičovo: Fakulta sociálních studií, VŠ Danubius.
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018). Lifelong Learning in Active Ageing Discourse: Its Conserving Effect on Wellbeing, Health and Vulnerability. *Ageing & Society*, 38(4), s. 651–675. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/S0144686X16001136>
- Paúl, C., Ribeiro, O., & Teixeira, L. (2012). Active Ageing: An Empirical Approach to the WHO Model. *Current Gerontology and Geriatrics Research*, 382972. Dostupné z: <https://doi.org/10.1155/2012/382972>.
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2001). Influences on loneliness in older adults: A meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 23(4), s. 245–266. Dostupné z: [https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304\\_2](https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304_2).
- Rabušic, L. (2008). Senioři a jejich vzdělávání. In Rabušicová, M. & Rabušic, L. (Eds.), *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. S. 265–288. Brno: Masarykova univerzita.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), s. 111–135. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>.
- Sommerlad, A., Huntley, J., Livingston, G., Rankin, K. P., & Fancourt, D. (2021). Empathy and its associations with age and sociodemographic characteristics in a large UK population sample. *PLoS ONE*, 16(9), e0257557. Dostupné z: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257557>.
- Sak, P., & Kolesárová, K. (2012). *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada.
- Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.
- Špatenková, N., & Smékalová, L. (2015). *Edukace seniorů: Geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada.
- Utz, R. L., Caserta, M., & Lund, D. (2012). Grief, Depressive Symptoms, and Physical Health Among Recently Bereaved Spouses. *The Gerontologist*, 52(4), s. 460–471. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/geront/gnr110>.

- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II: Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- World Health Organization (2002). *Active ageing: A policy framework*.  
Dostupné z: [https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/67215/WHO\\_NMH\\_NPH\\_02.8.pdf](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/67215/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf).

### ***Střet zájmů***

Autoři prohlašují, že neexistuje žádný střet zájmů.

### ***Dostupnost dat***

Zdrojová data jsou dostupná v repozitáři Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. DOI: 20.500.14390/49480.

### ***Financování***

Projekt č. TQ01000591 je spolufinancován se státní podporou Technologické agentury České republiky v rámci programu SIGMA.

### **Kontakt**

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D., MBA: [mproch@pf.jcu.cz](mailto:mproch@pf.jcu.cz)  
doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D., MBA: [mviteckova@pf.jcu.cz](mailto:mviteckova@pf.jcu.cz)  
doc. Ing. Iva Brabcová, Ph.D.: [brabcova@zsf.jcu.cz](mailto:brabcova@zsf.jcu.cz)  
Mgr. Věra Hellerová, Ph.D.: [hellerova@zsf.jcu.cz](mailto:hellerova@zsf.jcu.cz)  
doc. PhDr. Sylva Bártlová, Ph.D.: [sbartlova@zsf.jcu.cz](mailto:sbartlova@zsf.jcu.cz)  
Mgr. Helena Michálková, Ph.D.: [michalkova@zsf.jcu.cz](mailto:michalkova@zsf.jcu.cz)  
doc. Ing. Tomáš Šubrt, Ph.D.: [tsubrt@ef.jcu.cz](mailto:tsubrt@ef.jcu.cz)  
Mgr. Ing. Jiří Sissak, Ph.D.: [jsissak@pf.jcu.cz](mailto:jsissak@pf.jcu.cz)

<https://doi.org/10.11118/lifele20261601087>





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 dvakrát ročně a je vydáván Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Časopis je zařazen do databází EBSCO a ERIH PLUS.

### Redakční rada

- **doc. 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 Hladčo, 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.**  
Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Prešov, Slovenská republika
- **dr. hab. prof. Beata Piłula, PhD.**  
Silesian University of Technology, Institute of Education  
and Communication Research, Gliwice, Polsko
- **doc. PhDr. Jirí 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**  
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických  
a psychologických studií
- **doc. PhDr. inž. Lukasz Tomczyk PhD**  
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:**

doc. Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA

Mgr. Jan Miškov, Ph.D.

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

**Jazykové korektury:**

PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová, Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.

**Vydavatel:**

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,

Zemědělská 1, 613 00 Brno,

IČ 62156489

Vychází dvakrát 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](mailto: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 twice 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

- **doc. 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 Hlado, 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.**  
University of Presov, Faculty of Pedagogy, Slovak Republic
  - **dr. hab. prof. Beata Pitula, PhD.**  
Silesian University of Technology, Institute of Education and Communication Research, Gliwice, Poland
  - **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**  
Silesian University, Faculty of public policies, Institute of Pedagogical and Psychological Sciences
  - **doc. PhDr inž. Lukasz Tomczyk PhD**  
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:**

doc. Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA

Mgr. Jan Miškov, Ph.D.

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, Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.

**Publisher:**

Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Learning,

Zemědělská 1, 613 00 Brno,

ID 62156489

It is published twice 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](mailto:lifelonglearning@mendelu.cz)

ISSN 1804-526X (Print)

ISSN 1805-8868 (Online)