



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**

FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

Multidimenzionální proporcionalita studijní neúspěšnosti a její vybrané kontexty v terciárním vzdělávání.

Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodního konferenčního workshopu.

Martin Kaleja (Ed.)

Opava 2019

Jednotlivé příspěvky recenzovali:

doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Mgr. Peter Krajčí, PhD.

Základná škola špeciálna, Žilina

© doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D., 2019

© Výzkumné centrum pro sociální začleňování, Fakulta veřejných politik v Opavě,
Slezská univerzita v Opavě, 2019

Za obsahovou a jazykovou stránku jednotlivých příspěvků zodpovídají sami autoři.

ISBN 978-80-7510-329-1 (online)

PŘEDMLUVA

Recenzovaný sborník příspěvků autorského kolektivu české a polské provenience, jehož editorem je Martin Kaleja, prezentuje vybraná témata k problematice vysokoškolského vzdělávání a studijní neúspěšnosti v systému terciárního školství. Jednotlivé příspěvky řeší výzkumná témata, která lze vnímat z různých perspektiv zkoumání a nazírat tak na ně v kontextu variabilních proporcionalit. Objasňují ohraničení svého kontextu v několika rovinách. V rovině teoretické, teoreticko-metodologické, teoreticko-empirické, nebo případně také svůj problém ozřejmují v rovině metodologicko-empirické.

Editovaný sborník prošel řádně procesem recenzování a všechny jeho příspěvky, ať už prezentované v češtině či v polštině vycházejí od autorů profesně angažujících se do otázek vysokoškolského vzdělávání a vysokoškolské politiky.

Autoři jednotlivých textů působí na různých pozicích v akademickém prostředí a někteří dokonce se zohledněním délky své profesní praxe a díky úspěšným doloženým, kriticky prověřeným, obhájeným výstupům zastávají nejvyšší pozici akademického pracovníka – profesora. Jiní ve své profesní dráze evidují zkušenost vysokoškolského funkcionáře, řídicího pracovníka nebo také pro svou profesní zkušenost s domácí i zahraniční akademickou půdou, akademickou obcí dokáží popsat, objasnit reálnou kontextualitu celého problému.

Publikace jako sborník příspěvků je výstupem z tematizovaného workshopu pro akademické pracovníky, jehož realizace se uskutečnila dne 20. 9. 2018 na půdě Fakulty veřejných politik v Opavě Slezské univerzity v Opavě. Mezinárodního odborný workshop nesl název **Multidimenzionální proporcionalita a její kontexty studijní neúspěšnosti v terciárním vzdělávání** svým charakterem patřil k legitimním výstupům tříletého výzkumného projektu s označením (24/ISIP/2016) a názvem **Indikátory determinující neúspěšnost studentů terciárního vzdělávání na SU v Opavě**, jehož hlavním řešitelem byl editor této publikace.

Hlavním cílem mezinárodního odborného workshopu byla kritická diskuze, reflexe aktuálního stavu a zároveň inspirace k tématu, vzájemné sdílení zkušeností a konfrontace vzdělávací politiky s reálnou praxí studujících a vyučujících.

OBSAH

PŘEDMLUVA	3
INFORMAČNÍ SPOLEČNOST JAKO SOCIÁLNÍ NUTNOST.....	6
<i>Pavel Mühlpachr, Martin Kocanda</i>	6
KOMPETENCJE CYFROWE POLSKICH NAUCZYCIELI, STUDENTÓW I UCZNIÓW – PROBLEMY I WYZWANIA.....	16
<i>Beata Maria Nowak</i>	16
METODOLOGICKÉ POJEDNÁNÍ O VÝZKUMU STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI V TERCÍÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	25
<i>Martin Kaleja</i>	25
HODNOCENÍ VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ V KONTEXTU PODPORY EFEKTIVNÍHO UČENÍ	36
<i>Taťána Göbelová, Alena Seberová</i>	36
UCHAZEČ O STUDIUM NA VYSOKÉ ŠKOLE A KONFRONTACE S REALITOU STUDIA.....	47
<i>Marta Kolaříková</i>	47
REFLEKSJE O EDUKACJI WYŻSZEJ W PERSPEKTYWIE PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH ABSOLWENTÓW DO TRANZYJCJI NA RYNEK PRACY	55
<i>Daniel Kukla</i>	55
TRUDNOŚCI W PROCESIE STUDIOWANIA Z PERSPEKTYWY STUDENTÓW I PRACOWNIKÓW UCZELNI WYŻSZEJ.....	65
<i>Ewelina Konieczna</i>	65
MOTYWACJA DO NAUKI STUDENTÓW STUDIUJĄCYCH W INSTYTUCIE NAUK PEDAGOGICZNYCH UNIwersYTETU OPOLSKIEGO	84
<i>Irena Mudrecka</i>	84
RIZIKA STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI V TERCÍÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	96
<i>Eva Zezulková</i>	96
TERCÍÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO CESTA K ZAMĚSTNANOSTI ČLOVĚKA S DISABILITOU	107
<i>Kateřina Janků</i>	107
ZÁVĚR	117

INFORMAČNÍ SPOLEČNOST JAKO SOCIÁLNÍ NUTNOST

Pavel Mühlpachr, Martin Kocanda



Anotace: Příspěvek se věnuje problematice informační společnosti a sociálním souvislostem postmoderní společnosti. Vzdělání patří mezi významné atributy informační společnosti a vzdělávání jako kontinuální proces je sociální nutností.

Klíčová slova: informace, informační společnost, postmoderní společnost, vzdělání, vzdělávání.

V dnešní postindustriální době za probíhající technologické revoluce se stává nejdůležitějším zbožím globalizované společnosti informace. Ta se stává hlavním prostředkem i produktem nové postmoderní doby. Vzájemné propojování informačních a komunikačních technologií vede ke vzniku a rozvoji informační společnosti. Kdo nehraje aktivní úlohu v dnes dynamicky rozvíjející se informační společnosti a nepřijímá její atributy, se postupně dostává na okraj (informační) společnosti. Pro úspěšný a harmonický rozvoj informační společnosti je třeba vzájemné kooperace a jít tak správnou cestou k budoucnosti globalizovaného světa s plnohodnotným životem všech složek společnosti. Na životě v informační společnosti se musejí podílet občané, podnikatelské subjekty, akademická a výzkumná sféra, stejně tak jako veřejná a státní správa. Základní elementem informační společnosti jsou instituce knihoven, a to na všech dostupných úrovních.

Občané a zejména podnikatelský sektor vývoj již pochopili a chopili se příležitostí a výzev, které s sebou nese vznikající se informační společnost a snaží se její výsledky využít k uspokojení vlastních potřeb. Prvotní impulsem se stala akademická sféra ve spolupráci se sférou komerční a dali tak vzniknout fantasticky dynamickému procesu informační společnosti, který zachvátil celou planetu. Informatika a telekomunikace se staly klíčovými faktory ekonomického rozvoje, který může přinést občanům zvýšení kvality života, uspokojení jejich potřeb a seberealizaci.

Stát může pro rozvoj informační společnosti udělat velmi mnoho, může toho však také mnoho pokazit. Zejména pokud začne svazovat prostředí informační společnosti nejrůznějšími regulemi a omezeními. Nesmíme zapomínat, že boom informační společnosti se uskutečnil bez aktivní role státu. Ale k tomu, aby se informační společnost stala samozřejmostí pro každého občana, musí stát hrát určitou.

Pro úspěšné vybudování informační společnosti je nezbytné důmyslné propojení informačních, komunikačních a mediálních technologií. Tímto dochází k dramatickému snížení prostorového i časového omezení a k téměř neomezenému získání a výběru informací všeho druhu. Takto vybudovaná globální informační infrastruktura umožňuje propojení všech informačních zdrojů a prostředků zpracovávající informace do celosvětové sítě. Předpokladem rozvoje je učinit tento přenos maximálně levný, dostupný a rychlý s téměř neomezenou kapacitou přenosu dat. Proto je třeba koordinace všech složek globální informační společnosti - lidé, procesy, technika a technologie. Většinu z toho již vyspělý svět získal díky Internetu, který stál bezesporu u zrodu informační společnosti. Za jeho původem stál stát (armáda), jeho rozšíření se však uskutečnilo bez jeho přímé asistence, i když nepřímo se na něm nepřímo podílel například financováním akademické sféry. Bez zapojení podnikatelského sektoru by však byl Internet stále jen kanálem vyměňujícím několik odborných informací mezi vědci případně studentskými nadšenci.

Nové produkty a služby díky moderním technologiím pronikají do všech oblastí společnosti. Lze očekávat rapidní změny ve všech oblastech, ekonomikou počínaje a všedním životem ve společnosti konče. Za použití vhodných nástrojů může doznat výrazné změny i vztah soukromé a veřejné sféry. Bod kam směřuje všechno snažení subjektů informační společnosti je spojit světové ekonomiky v jeden globální efektivní trh. To se sebou nese ohromné příležitosti, ale též se mohou vyskytnout úskalí. Díky informační společnosti dochází ke vzniku mnoha nových sektorů v ekonomice a k výrazným změnám v již existujících odvětvích, které vedou k rapidnímu nárůstu produktivity. Doslova revoluci a ohromné úspory lze očekávat v dopravní infrastruktuře. Významným elementem trhu se stanou prostředky globalizovaného trhu prostřednictvím elektronického obchodu přes Internet a další informační kanály. Dojde k ještě výraznější mobilitě kapitálu za levnými výrobními faktory, zejména za levnou pracovní silou, což povede k levnější a efektivnější produkci, a tedy k celosvětovému zvýšení konkurenceschopnosti se všemi důsledky. Zvětší se pracovní mobilita, lidé budou moci plnohodnotně uplatnit své schopnosti, které nejsou dnes plně využívány z důvodů informačních,

sociálních a geografických bariér. Tyto bariéry se díky rozvoji informační společnosti stanou marginálními. Nové možnosti se objeví ve sféře vzdělávání, ty mohou rozšířit lidský kapitál a zvýšit svou kvalifikaci a uplatnit se tak ve stále se zostřující konkurenci na trhu práce. Nové dimenze se mohou objevit ve vztahu státu k vlastním občanům a odstranit tak dnes naprosto specifický způsob styku občanů s úřady. Informační společnost zvýší potřebu kvalifikovanějších pracovních sil, to může zhoršit možnosti méně kvalifikovaných a nekvalifikovaných pracovníků, což s sebou může nést neblahé sociální důsledky. Zabránit tomuto vývoji je třeba dostatečným průběžným vzděláváním, což s sebou nese jisté prvotní náklady. Nebezpečím se pravděpodobně stane počítačová kriminalita, krádeže důvěrných informací a dalších nehmotných statků. Hrozí šíření zneužitelných a nebezpečných informací, pornografie, hackingu a krádeže autorských práv, virů a v neposlední řadě může dojít i k většímu zneužití informační společnosti státem a k daleko větší kontrole osob, firem, a všeho ve společnosti, a znehodnotit tak zcela původní záměry informační společnosti.

Pokud stát využije alespoň části nástrojů, které mu nabízí rozvoj globální informační infrastruktury a informační společnosti a zajímá se o všechny jednotky státní správy na jejím využívání a implementaci, může dojít k velkému zefektivnění práce státu a jeho spolupráce s ostatními subjekty. Velmi důležité je navození důvěryhodné a efektivní komunikace a jejím všeobecným využíváním. Změny mohou nastat v řadě oblastí, které má stát na starosti. Důležitým prvkem pro rozmach informační společnosti ve státě je implementace některých e-zákonů (např. zákon o elektronickém podpisu).

Velkým příslibem je využívání způsobu elektronické komunikace mezi občany a úřady. To může zlepšit, zrychlit a zefektivnit vzájemnou komunikaci. Dokumenty, se kterými se dnes stojí dlouhé fronty na úřadech v úředních hodinách, bude možné odevzdávat v elektronické podobě kdykoli a kdekoli. Jde tedy o úsporu času pro občany i úředníky, a také o úsporu nákladů obou stran (poštovné, náklady ztraceného času, shoe leather costs a snížení počtu úředníků). Bylo by vhodné implementovat jistá pravidla a standardy vzájemné komunikace (hrozba vzájemné ignorance). Lze očekávat i jisté omezení korupce, neboť již nebude docházet k osobnímu kontaktu soukromé sféry s dotčenými úředníky.

Elektronická komunikace umožní aplikovat správu státu levněji a efektivněji (e-volby, e-referenda). Dostupnost téměř všech informací o činnosti zvolených zastupitelů přispěje ke zvýšení průhlednosti státní

správy, ztráty její anonymity a tím i ke zvýšení důvěry k němu. To může zvýšit občanskou angažovanost a přispět tak k rozvoji občanské společnosti a větší kontrole a důvěryhodnosti státního aparátu. Na druhou stranu tento způsob demokracie se sebou může přinést řadu negativních aspektů - nekvalifikované rozhodnutí mas, tyranie většiny či ztráta odpovědnosti vládnoucích zastupitelů, ze kterých by bylo sejmuta rozhodovací pravomoc. V zájmu lepší informovanosti a komunikace s občany je třeba zřídit jeden státní informační portál, odkud se může člověk se dostat na weby jednotlivých úřadů. Všechny státní úřady je třeba propojit jednotným informačním systémem a registry, což může přinést značné finanční, realitní i personální úspory.

Příznivý vliv se projeví i ve fiskální politice, neboť mimo snížení nákladů na státní aparát, prostřednictvím lepší komunikace finančních orgánů, díky zvýšení daňové vymahatelnosti dojde ke zvýšení příjmů státního rozpočtu. Na zvýšení příjmů se bude dozajista podílet i příliv zahraničních investic hledající průhledné a jednoduché prostředí a také zvýšením konkurenceschopnosti dojde ke zvýšení exportu tuzemských firem, a to se vše projeví na zvýšení daňových příjmů. V první fázi budou kladeny větší nároky na financování celé akce přechodu, na nový IS. Tyto náklady však budou brzy kompenzovány úsporami a příjmy.

Hrozbou je zejména ztráta důvěrných dat o občanech. Zejména soustředění dat v jednom centrálním registru se může stát velkou výzvou pro různé nekalé živly. Chyba či úmysl v centrálním registru, může ochromit celý systém dat na všech výstupných místech. Je třeba zabezpečit bezpečnou komunikaci a jasnou identifikaci komunikujících (hrozba zneužití či krádeží e-identity). Na místě jsou obavy z výraznější kontroly státu nad občanem.

Omezení lze spatřovat v nerovném přístupu k finančním prostředkům zejména u méně kvalifikovaných, chudších a starších občanů, což zvýší nerovnosti v rozvrstvení společnosti. Velmi diskutovaným problémem je toto zejména na mezinárodní úrovni, neboť země třetího světa si nemohou dovolit investice do moderních technologií a další prohloubení mezinárodních rozdílů může vyústit v další vnitřní i vnější sociální a vojenské konflikty, a tím i k masovým exodům lidí do vyspělých států, které na tuto eventualitu nejsou a ani nemohou být připraveny. Je třeba se aktivně podílet na odstranění těchto bariér v přístupu k informačním technologiím. Hrozbou je odosobnění kontaktu s úřady, a tím i částečné ztráty zodpovědnosti obou stran. Vzhledem k těžkopádnosti státní správy a existenci byrokratického imperativu lze očekávat těžkosti při

implementaci nových systémů řízení a správy. Je třeba velké výdrže a bojovat s psychologickými, finančními a leckdy i iracionálními důvody.

Rozmach Internetu a dalších kanálů může ve svém důsledku i přímo ohrožit stát či společenský systém šířením nebezpečných informací. Tomu se snaží stát bránit cenzurou či podobnými nástroji. Je však otázkou, co je nebezpečné, a zda tento okruh se nebude postupně rozšiřovat až k naprostému odumření celého smyslu informační společnosti. Nebezpečím se může zdát získání vlivu některých skupin nad masovými komunikačními kanály a ovlivňování myšlení lidí. Na druhou stranu nekalé živly a úmysly vznikají spíše v důsledku omezeného přístupu k všeobecným informacím a neznalostí jiných kultur a zvyků, proto bych spíše očekával snížení negativních nálad jako je xenofobie a rasismus.

Pozitivní změny lze očekávat na trhu práce, neboť rozvoj informační společnosti vytvoří nová pracovní místa, která umožní pracovat z domova a umožní zapojit se do pracovního procesu i lidem, kteří byli odsouzeni k setrvání ve svém bydlišti z rodinných či zdravotních důvodů. To přispěje ke zkvalitnění osobního života, jak kvůli úspoře času ztraceného dojížděním, tak třeba i ke zvýšení příjmů rodin.

Maximální informovanost všech subjektů je předpokladem fungování jakéhokoli trhu, tedy i zavedení informační společnosti na trh práce zvedne vzájemnou komunikaci mezi pracovníky a zaměstnavateli a tím povede ke snížení nezaměstnanosti a lepšímu využití lidského kapitálu (pracovníci si najdou snáze pracovní místo odpovídající jeho kvalifikaci a zájmům).

Velkým problémem se pravděpodobně stane výrazné odlidštění při vzájemné komunikaci zejména na úřední úrovni. Lidské problémy či některé specifické situace, které nebudou a ani nemohou být ošetřeny, se stanou velmi výrazným omezením pro řadu členů informační společnosti. Implementace informačního systému do systému vzdělávání je pravděpodobně nejdůležitější, neboť ovlivní úspěšnost všeho výše uvedeného. Bez prolnutí vzdělávání a nových informačních technologických možností nelze budovat plnohodnotnou informační společnost, jelikož by nebylo "na čem stavět". Hlavní prioritou je mladým lidem zpřístupnit a naučit ovládat nástroje informační společnosti alespoň ve vzdělávacích institucích, které tak hravě mohou celý systém pochopit a odstranit tak obavy či neznalost svou i cizí. Právě to je předpokladem toho, aby se spolupráce s informačními technologiemi stala celospolečenským jevem. Na znalost standardního softwaru je již dnes zaměstnavateli kladen výrazný důraz.

V systému vzdělání bude umožněno studovat elektronickou formou, a tudíž nebude třeba fyzické přítomnosti studentů či vyučujících. To zpřístupní vzdělání komukoli a kdekoli - geografické, finanční, časové, zdravotní či sociální bariéry se stanou marginálními. Může dojít ke zkvalitnění výuky, jelikož větší podíl výuky bude prováděn odborníky na nejvyšší úrovni, kteří se dnes z finančních a hlavně časových důvodů nezapojují. Úspora času bude patrná na obou stranách, které ho tak mohou efektivněji využít.

S tím souvisí i umožnění maximální dostupnosti a utřídění všech informačních materiálů ke studiu a dalšímu vzdělávání na Internetu. Tyto materiály budou moci být průběžně aktualizovány a zpracovávány. Nahrazení papírové literatury s sebou vede také pozitivní hledisko šetření peněz, času, místa a životního prostředí. Výukový software vzhledem ke své interaktivnosti, názornosti a komplexnosti výrazně zvýší efektivitu studia. Je třeba klást také důraz na informační gramotnost obyvatel, kteří se dnes nezúčastňují vzdělávacích programů. Vzhledem k výrazné orientace mladších generací směrem k informačním technologiím, kam směřuje i vývoj společnosti a ekonomiky by mohlo časem dojít k dalšímu prohloubení mezigeneračních konfliktů.

Fórum o informační společnosti, jež se konalo v roce 1998 ve Vídni, se věnovalo problematice zefektivnění funkcí veřejné správy a snažilo se ji přiblížit občanům. Účastníci se shodli ve "Vídeňské deklaraci" na šesti cílech a řadě dalších doporučení potřebných k jejich dosažení.

- Právo občanů na informace,
- Poskytování veřejných služeb skrze elektronické prostředky a jejich dostupnost pro občany,
- Partnerství soukromého a veřejného sektoru,
- Poskytovat pokud možno informace bezplatně,
- Prostřednictvím evropských iniciativ osvojit standardy a nejlepší postupy,
- Připravit informační platformy pro nepřetržitý sběr informací o iniciativách využívajících nové technologie pro veřejné služby.

Informační gramotnost všech občanů je dnes nezbytná pro plnohodnotné zapojení člověka do společnosti. Proto je třeba nově přihlížet na zvýšené požadavky na vzdělání za pomoci nových technologických, které mohou zvýšit efektivitu vzdělávání. Lze očekávat, že v budoucnu bude trh práce velmi měnící se v požadavcích na pracovní síly.

Základním předpokladem pro rozšíření a zažití nových technologií je implementace všech informačních a komunikačních technologií do vzdělávacích institucí, čímž by se měli stát běžnou součástí života společnosti. Základem je napojení všech škol na Internet a jeho využívání ve výuce. Práci s informacemi za využití informačních a komunikačních technologií musí ovládnout jak studenti, tak zejména učitelé. Je třeba integrovat informační technologie do osnov předmětů. Stěžejním pro implementaci těchto technologií do veřejné správy je vzdělávat zaměstnance, veřejnost a vrcholné odborníky, kteří se podílejí na vytváření informačních systémů. Je třeba podporovat i novější formy vzdělávání (celoživotní a distanční vzdělávání, rekvalifikace, sebevzdělávání) a zvyšovat tak vzdělanost celé společnosti.

Jedním ze základních práv musí být přímý přístup občana k informacím. Nové technologie mohou posílit individuální práva občanů a zlepšit výkonnost, komunikaci a kvalitu veřejných služeb k plné spokojenosti společnosti. Je třeba propojit všechny stupně veřejné správy a samosprávy v jeden celek a zajistit občanům snadné a kvalitní elektronické propojení ke všem orgánům veřejné správy. Mezi nejdůležitější garantovaně šířitelné informace patří zejména informace o pracovních příležitostech, lékařské a sociální péči, pomoc v nouzových případech, informace o dopravě, kultuře, politickém životě a také dostupné veškeré veřejné listiny, zákony, ekologické informace, dopravní a bezpečnostní situace.

Rozvoj informační společnosti veřejné správy musí zlepšit služby poskytované státem. Veřejné informace se stanou univerzálně dostupnými, což vyžaduje reformu veřejné správy tak, aby byla schopna využít celé instrumentarium nových technologií pro zefektivnění vlastní činnosti.

Vybuduje se společná, maximálně chráněná databáze dat, která má skloubit do jednotné neveřejné sítě státní IS, se kterým budou moci jednotlivé úřady definovaným způsobem pracovat a komunikovat. Na tuto síť budou navázány veřejně přístupné služby umožňující elektronicky kontaktovat veřejnou správu, získávat či poskytovat informace a data. Dnes již částečně legislativně vyřešena je otázka elektronických podpisů a autentizace, díky tomu bude možno podávat například daňová přiznání a další žádosti a formuláře. Hovoří se o elektronické správě (e-Government) odstraňující nadbytečnou byrokracii a přiblíží tak stát občanům a podnikatelům. Nezbytným a velmi důležitým předpokladem e-Governmentu je ochrana proti zneužití dat a zajistit kontrolovatelný přístup ke sdíleným údajům. Na tvorbě se musí kooperovat se soukromým

sektorem a neomezit nikterak jeho práva a svobody. Na rozšíření Internetu měli zejména v USA největší vliv liberalizované telekomunikační společnosti. Evropa včetně České republiky v tomto ohledu velmi zaostávala, neboť veškeré telekomunikační služby byly poskytovány pouze národními monopoly za monopolní a tedy nadměrné ceny. Z tohoto důvodu probíhá liberalizace, která by měla snížit poplatky na přijatelnou úroveň a zároveň nabídnout zákazníkům kvalitnější služby, prostřednictvím nichž, by se mohli spolupodílet na vytváření informační společnosti.

Zajištění ochrany osobních dat je prioritou státní informační politiky. Pro rozvoj IS je předpokladem využívání elektronických identifikátorů (elektronický podpis), které jsou bezpečným základem pro jakékoli e-procesy, kde je důležité bezpečná identifikace a ukládání chráněných dat. V ochraně osobních dat se musí angažovat stát legislativními úpravami a kontrolními orgány. Elektronický obchod je nezbytným předpokladem zapojení se do globální ekonomiky a jejích trhů. S rozvojem elektronického obchodu ztrácí na významu národní ekonomika a ekonomické dění se bude odehrávat na jednom společném trhu. Mezi nesporná pozitiva patří malé náklady na vstup na trh, nízké provozní náklady, vysoká rychlost a efektivita všech procesů, vzájemné interakce mezi subjekty není omezena časově ani teritoriálně, rozšíření nabídky a poptávky po zbožích a službách, což povede k větší konkurenci a větší efektivitě, a tedy ke snížení cen a zvýšení kvality k větší spokojenosti zákazníků. Hrozbou elektronického obchodu se může stát otevření dalších prostorů pro daňové úniky, praní špinavých peněz a šíření protizákonných a asociálních jevů.

Stát se má snažit dát subjektům využívajícím elektronického obchodu jistotu, že se jedná o dostatečně bezpečnou, prakticky i formálně akceptovatelnou formou jednání. Je třeba zajistit a prosazovat vytvoření legislativních a technicko-organizačních předpokladů pro zajištění věrohodnosti jednání a transakcí elektronickou formou. Právní ochrana musí být ve stejném rozsahu, jako se týká ostatních právně závazných forem. Důležité je fungování centrální certifikační autority.

Největší podporou pro rozvoj podnikání je informačně transparentní prostředí, tedy veřejně známé majetkové a vlastnické situace podniků. Předpokládá se zřízení elektronického registru ekonomických subjektů. To může pomoci zejména menším podnikatelským subjektům, kteří nemají dostatečné prostředky pro zjištění situace o svých obchodních partnerech a dostávají se tak do překérných situací, kterým by se mohli při dostatečných informacích vyhnout.

Hospodaření s veřejnými finančními prostředky (tedy penězi nás všech) je nutné podrobit maximální kontrole veřejnosti a vytvořit tak tlak na maximálně efektivní hospodaření státu. Toho lze dosáhnout například prostřednictvím Internetu, který umožňuje zveřejňovat v reálném čase detailní informace o stavu veřejných rozpočtů, dále např. zveřejňovat poskytnuté dotace, připravovaná výběrová řízení a jejich výsledky.

Pro spolehlivou státní informační politiku je třeba zajistit stabilní existenci a vývoj subjektů, objektů i zdrojů produkčních, řídicích a zabezpečovacích institucí a systémů. Moderní informační technologie aplikované v energetických a výrobních soustavách může zvýšit efektivitu produkce a zlepšit ekologické parametry výroby a přispět tak i ke zlepšení životního prostředí. Velmi důležitou úlohu mohou sehrát v krizových situacích vojenského či přírodního charakteru. Informace a komunikace vedou k zajištění bezpečnosti a zvýší efektivitu soudní moci. Implementací principů informační společnosti do bezpečnostních systémů může dojít k větší pravděpodobnosti zajištění míru a stabilního globálního bezpečnostního prostředí. Zároveň je třeba dbát na redukci možností zneužití těchto prostředků.

Základním předpokladem pro realizaci státní informační politiky je legislativa, přidělování finančních zdrojů, řízení a koordinace příslušných orgánů veřejné správy a kontrola. To vše by mělo směřovat ke splnění vytyčených cílů.

Hlavní činnost vlády by se dal shrnout do čtyř základních bodů.

- Zajištěním realizace státní informační politiky je pověřena Rada vlády pro státní informační politiku spolu s Úřadem pro státní informační systém. Bude připraven "Akční plán státní informační politiky", který bude zpracováván na dvouletky. Jeho náplní jsou úkoly, které by měli být plněny formou projektů (obsahem by měli být verifikovatelné cíle, termíny, zdroje a odpovědnost orgánů). Realizace plánu by měla být pravidelně vyhodnocována.
- Uvědomění si vzájemné kooperace se všemi subjekty země - státní správa a samospráva, občané, podnikatelé, informační průmysl a výzkumná sféra.
- Ustanovení Českého informačního fóra pro spolupráci státu s podnikatelskou veřejností a akademickou a výzkumnou sférou.
- Pro oblast budování informačních systémů je připravena "Koncepte budování informační společnosti veřejné správy".

Informační společnost je důsledkem technologické revoluce v informační a komunikační oblasti, ale též globální společenské změny chápající svět jako jeden integrovaný celek. Používá veškeré dostupné nástroje a prostředky a na nich stojících služeb. To se stává hlavním faktorem nové dimenze fáze růstu ekonomik, čímž pozitivně ovlivňuje celou společnost (růst hodnoty života, HDP, zaměstnanosti). To vytváří podmínky pro hodnotnější a spokojenější život obyvatel a jejich seberealizaci. Vhodným zapojením aktivit státu se může celý proces významně urychlit a zjednodušit. Nesmí se zapomínat na to, že státní politika by měla být pouze jedním z nástrojů budování informační společnosti. Je též třeba zdůraznit též hrozbu prohlubujících se sociálních rozdílů, které se snaží marginalizovat veřejné politika.

Stát zatím hraje v informační společnosti velmi malou roli a nedokáže využít obrovský potenciál, který mu doslova leží pod nohami. Za vážný problém je považována nedostatečná infrastruktura, ale důležitější je dle mého vybudovat prostředí, které bude k rozvoji informační společnosti přátelské. Často si státní orgány stěžují na nedostatek financí, ale hlavní problém spatřuji v neochotě a nezájmu přijímat nové technologie a postupy a obavách z něčeho nového. Proto je hlavním problémem aktivní role státu v informační společnosti byrokratický imperativ. To se samozřejmě nejvíce projevuje v kontinentální Evropě, která stále nepochopila, že zaostávání za Spojenými státy nedožene přijímáním nejrůznějších direktiv a směrnic, a zlepšení vybavení IS nedokáže zasedáními i třeba svých nejvyšších orgánů.

prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

Výzkumné centrum pro sociální začleňování

Slezská univerzita v Opavě

Bezručovo náměstí 885/14,

746 01 Opava, Česká republika

e-mail: muhl.pa@seznam.cz

PhDr. Martin Kocanda

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety Bratislava

Nám.1.mája č. 1

P. O. Box 104

810 00 Bratislava

e-mail: kocanda.martin@gmail.com

KOMPETENCJE CYFROWE POLSKICH NAUCZYCIELI, STUDENTÓW I UCZNIÓW – PROBLEMY I WYZWANIA

Beata Maria Nowak



Streszczenie: Autorka artykułu wskazuje na kompetencje cyfrowe jako kluczowe w pozytywnym przystosowaniu się współczesnego człowieka do szybkich zmian we wszystkich obszarach jego funkcjonowania indywidualnego i społecznego. Opierając się na wynikach badań empirycznych nad poziomem opanowania kompetencji cyfrowych przez polskich nauczycieli i uczniów oraz literatury przedmiotu, analizuje ten obszar kształcenia w odniesieniu do aktualnych potrzeb edukacyjnych. Wskazuje także na problemy, ale też wyzwania wynikające z dynamicznego rozwoju technologii informatycznych i możliwości ich wykorzystania w procesie kształcenia. Odnosi się również do zagrożeń związanych z poruszaniem się w cyberprzestrzeni, wyszukiwaniem, selekcjonowaniem i gromadzeniem informacji.

Słowa kluczowe: kompetencje cyfrowe, kształcenie nauczycieli, cyberprzestrzeń, edukacja

Informacje pozyskiwane z cyberprzestrzeni, jak też sama w niej obecność, wymagają wysokich kompetencji cyfrowych zarówno od studentów aspirujących do wykonywania profesji nauczycielskiej oraz osób już pracujących w zawodzie nauczyciela, jak też uczniów i ich rodziców. Kształcenie kompetencji cyfrowych na wysokim poziomie jest szczególnie ważne w kontekście zarówno zagrożeń, których nośnikiem jest Internet, jak i możliwości związanych ze zdobywaniem wiedzy. Uważne i bezpieczne korzystanie z Wielkiej Sieci to kluczowe umiejętności umożliwiające wszystkim ogniwom szkolnego kształcenia pozyskiwanie rzetelnych informacji z wiarygodnych źródeł oraz kontrolowany przesiew informacyjny. Ponadto stosowanie technologii i narzędzi informatycznych w przekazie edukacyjnym jest klarowne i atrakcyjne dla młodzieży, i skutkować może podniesieniem dotychczasowego poziomu nauczania szkolnego.

Opracowanie technologii integrującej trzy dziedziny: technikę publicystyczną – wydawniczą, elektronikę komercyjną oraz zastosowania komputerowe

(Juszczyk, 2000), umożliwiło wykreowanie multimedialnych, określanych jako całokształt komunikatów oraz narzędzi technologii informacyjnej jakimi dysponuje człowiek w procesie poznania, a których cechą zasadniczą jest aktywność odbiorcy w trakcie pracy z nimi oraz możliwość ich wykorzystania w świecie wirtualnym (Siemieniecki, 2001). Konstytuują je następujące cechy (de Kerckhove, 2001):

- *multimedialność* - integracja wszystkich dostępnych form przekazu oparta na założeniu, że centralne systemy nerwowe u wszystkich ludzi są identyczne, stąd też skuteczność uczenia się jest wprost proporcjonalna do ilości zastosowanych form oddziaływań. W tym podejściu nie uwzględniono jednak różnic w poziomach (systemach) percepcji, powiązanych ze stylem poznawczym oraz indywidualnymi możliwościami poznawczymi odbiorców, które determinowane są szeregiem czynników genetycznych, psychicznych i społecznych (Hall, 2001). W procesie uczenia się indywidualizacja oddziaływań ma bowiem miejsce w sytuacji wyboru dominującej formy przekazu (każda z nich ma specyficzne możliwości stymulacji procesów uwagi. Stąd też warunkiem koniecznym uczenia się jest skoncentrowanie na bodźcach będących nośnikami określonej formy przekazu i utrzymanie na nich uwagi. Należy jednak podkreślić, że te same procesy uwagi stymulowane są przez przyporządkowany każdej formie przekazu inny zestaw bodźców (Merleau-Ponty, 2001);
- *hipertekstowość* wynikająca z szerokiej możliwości konstruowania złożonych struktur informacyjnych, wiązania wszelkich treści w sieć logicznych, przyczynowo - skutkowych relacji, zapewniających ciągłą aktywność poznawczą ukierunkowaną na zaspokojenie naturalnej ciekawości. Samodzielny wybór treści umożliwiając mechanizmy hipertekstu – odbiorca (użytkownik) uaktywnia odpowiednie odnośniki zawierające wyjaśnienia (hipertączy) w sytuacji napotkania trudnych lub niezrozumiałych dla siebie pojęć, zaś krótko zatrzymuje się na treściach znanych i oczywistych;
- *interaktywność* określana jako zdolność do prowadzenia konstruktywnego dialogu w układzie człowiek – maszyna (np. poprzez korzystanie z aktywnych symulacji procesów i zjawisk oraz zmiany ich parametrów i założeń czy też kreowanie wirtualnych światów w grach komputerowych. Tekstowy interfejs sprawia jednak, że tej formy komunikowania się nie można uznać za dialog. Z tego względu bardziej użyteczne jest postrzeganie interaktywności w układzie sprzężenia zwrotnego, przejawiającego się w reagowaniu komputera na działania człowieka i zwrótnie – reagowanie człowieka na bodźce wysyłane przez

komputer. Interaktywność jest najbardziej znaczącym czynnikiem indywidualizującym komputerowy przekaz edukacyjny - najbardziej zaawansowanymi przykładami programów interaktywnych są gry komputerowe, których interaktywność jest czynnikiem wzbudzającym ciekawość, ale też prowadzącym do rozwoju uzależnienia;

- *komunikacyjność*, czyli zapośredniczona, mediatyzowana komunikacja międzyludzka, umożliwiająca indywidualny wkład użytkownika w zbiorowe medium. Niekontrolowane komunikowanie się poprzez media (np. przebywanie w Internecie on-line) może prowadzić do uzależnień, a komunikacyjność gier on-line uzależnia w dwójnasób.

Przekazy medialne wpływają na osobowość człowieka w sposób bezpośredni, kumulatywny oraz podświadomy (Wolska-Długosz, 2006). Determinują kulturę społeczną, proces wychowania, kształcenia i socjalizacji, kształtują postawy ludzkie, systemy wartości, aspiracje i plany życiowe. Wpływ ten wyjaśnia między innymi koncepcja systemów reprezentacji Jerome S. Brunera (1974). Zakłada ona, że człowiek częściowo uniezależnia się od bezpośrednich bodźców poprzez przechowywanie minionych doświadczeń w postaci modelu świata. Wiedzy nie rejestruje, ale ujmuje ją w struktury poznawcze modyfikowane poprzez ciągły dopływ nowych informacji. W podobny sposób następuje budowanie poprzez media reprezentacji rzeczywistości. Proces ten przebiega w oparciu o trzy bazowe metody:

- *organizacji wizualnej*, stymulowanej poprzez oddziaływanie bodźców wzrokowych (rysunki, fotografie);
- *organizacji symbolicznej*, kształtowanej przez przekaz medialny operujący dźwiękiem i słowem zakodowanym w postaci pisma;
- *organizacji czynnościowej*, kreowanej przez działanie, które najczęściej sprowadza się do manipulowania elementami otaczającej rzeczywistości oraz poznawania właściwości obiektów.

Media zaspokajają potrzeby i prawa człowieka do informowania i bycia informowanym w toku prowadzonego dialogu między nadawcą a odbiorcą (*funkcja informacyjna*). Kształtują opinię publiczną w różnych sferach i dziedzinach życia (*funkcja opiniotwórcza*). Przekazują i popularyzują wiedzę (*funkcja edukacyjna*) oraz oferują odbiorcom przyjemności i odpoczynek (*funkcja rozrywkowa*). Funkcje te są realizowane z zastosowaniem różnych rodzajów oddziaływań: *podawanie wzorów* (modeli postępowania); *nadawanie znaczeń* (wiążanie wydarzeń z emocjami); *trening* (powtarzanie czynności w celu wyuczenia określonych umiejętności lub zachowań); *provokacja sytuacyjna* (kreowanie sytuacji skłaniającej odbiorcę do

podejmowania aktywności własnej w celu rozwiązania problemu); zabawę (przeżywanie przyjemności) (Chwaszcz, Pietruszka, Sikorski, 2005).

W ostatnim ćwierćwieczu ewaluowało zarówno pojęcie kompetencji cyfrowych, jak i sposób przeprowadzania badań oraz inicjatyw mających za zadanie podniesienie poziomu kompetencji cyfrowych polskich nauczycieli, studentów i uczniów. W cyberprzestrzeni rozpowszechniany jest pewien układ treści (wśród licznej i silnie zróżnicowanej publiczności), odgrywający niebagatelną rolę w formowaniu się młodych pokoleń. Wiele przekazów medialnych ukierunkowanych jest na wspomaganie rozwoju jednostki w zakresie konstruowania przez nią trwałego i pożądanego społecznie systemu wartości. Przekazy internetowe, prezentacje filmowe oraz programy telewizyjne i radiowe z zakresu edukacji aksjologicznej są silnym wsparciem w podejmowaniu działań i realizacji zadań związanych z przeciwdziałaniem zagrożeniom rozwojowym (Izdebska, 2003). Dzięki piętnowaniu afer kryminalnych, etykietowaniu przejawów agresji, przemocy, aktów łamania prawa społecznego oraz ukazywaniu bezradności i rozpaczki wobec niesprawiedliwości społecznej, młode pokolenia socjalizują się, uczą się żyć mądrzej, w poszanowaniu prawa, sprawiedliwości oraz godności i wolności człowieka.

Edukacja informacyjna jest to działanie mające na celu kształtowanie umiejętności rozważnego korzystania z informacji, jak też ich wykorzystania w toku kształcenia jako narzędzia poznawania prawdy o świecie w sposób selektywny i krytyczny (Batorowska, 2009). Stąd też zauważalną zmianą w odniesieniu do kształtowania kompetencji cyfrowych jest położenie większego nacisku na krytyczne i refleksyjne wykorzystywanie zarówno tychże kompetencji, jak i zasobów znajdujących się w Internecie (m.in. treści). Ten aspekt działania został wyeksponowany między innymi z powodu pojawienia się zjawiska przeciążenia informacyjnego. Z tym niestety polskie szkoły mają problem wynikający z braku odpowiednich rozwiązań systemowych, zarówno na niższych, jak i wyższych etapach edukacji. Z tym problemem borykają się także szkoły wyższe przygotowujące młodych ludzi do wykonywania zawodu nauczyciela. W programach studiów nauczycielskich znajduje się zbyt mało godzin na zajęcia informatyczne, które nie skutkują opanowaniem przez studentów kompetencji cyfrowych na wysokim poziomie, a zwłaszcza umiejętności gromadzenia, przetwarzania i wykorzystywania informacji w sposób adekwatny do zmieniających się realiów społeczno – gospodarczych, jak też umiejętności wykorzystywania narzędzi informatycznych w edukacji.

Kompetencje polskich uczniów, studentów i nauczycieli, wpisujące się w obszary kompetencji cyfrowych DIGCOMP, od 1989 roku były badane w ramach międzynarodowych (z udziałem Polski) i krajowych projektów

badawczych¹. Pierwsze badania zrealizowano w 1999 roku wśród uczniów szkoły średniej, jeszcze w systemie edukacji sprzed reformy oświatowej, zaś po wdrożeniu zmian systemowych badano kolejno: uczniów szkoły ponadgimnazjalnej, gimnazjum oraz uczniów IV-VI klasy szkoły podstawowej. Wraz z postępem technologicznym i wyposażeniem informatycznym polskich placówek doskonalono zarówno schematy, jak i narzędzia badawcze do pomiaru poziomu tych kompetencji (Siadak, 2016).

Wyniki badania przeprowadzonego w 2013 roku² wskazują na progres polskich uczniów w zakresie czytania i interpretacji tekstu elektronicznego; zarządzania informacją (wyszukiwania, krytycznego podejścia), przetwarzania (tworzenie prezentacji multimedialnych, krótkich filmów, edycja dokumentów, tworzenie baz danych); umieszczania materiałów tekstowych i audiowizualnych w Internecie. Znacznie niższe wyniki (np. w porównaniu do uczniów z Hong-Kongu) polscy uczniowie uzyskują w odniesieniu do zaawansowanych czynności, takich jak np. programowanie, tworzenie sieci komputerowych czy baz danych. Biorąc po uwagę te dane, pojawia się potrzeba związana z kształceniem nauczycieli w przedmiotowym zakresie kompetencyjnym. Chodzi tu o konstruowanie takich programów nauczania informatycznego na poziomie kształcenia wyższego, by nauczyciele byli przygotowani na uzupełnianie deficytów zdiagnozowanych u uczniów. Dotyczy to opanowania konkretnych umiejętności, między innymi w zakresie: krytycznej analizy informacji; wytwarzania treści i ich prezentacji w Internecie; diagnozy zakresu wiedzy uczniów nt. prawa autorskiego w Internecie; wykorzystywania komputera w rozwiązywaniu zadań nietypowych oraz zadań matematycznych.

Progres polskich uczniów w zakresie kompetencji cyfrowych został odnotowany również pięć lat później w raporcie podsumowującym wyniki ostatnich badań PISA, TIMSS oraz PIAAC³ (Jakubowski, Konarzewski i in., 2017). Niepokojący jest jednak spadek wyników polskich uczniów między PISA 2012 i PISA 2015 w zakresie radzenia sobie z testem na komputerze tak dobrze, jak ich

¹ J. Pulwarski: redaktor naukowy wydania polskiego <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/11/digcomp-2.0-cz.-1.pdf> (dostęp: 25.06.18, godz. 14:04).

² https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Studies/ICILS_2013/ICILS_2013_release.pdf (dostęp: 08.07.18, godz. 18:31).

³ PISA bada, na ile 15-letni uczniowie potrafią zastosować do rozwiązywania problemów wiedzę i umiejętności wyniesione ze szkoły (w 2015 roku, w Polsce zbadano rozumowanie w naukach przyrodniczych, umiejętności matematyczne i rozumienie tekstu). Z kolei TIMSS bada osiągnięcia szkolne w matematyce i przyrodznawstwie (w 2015 roku w Polsce zdiagnozowano uczniów w szkołach podstawowych (5 i 4 rok nauki). Natomiast badanie PIAAC zrealizowane w Polsce w 2011 i 2012 roku dotyczyło osób dorosłych w wieku 16-65 lat, u których badano rozumienie tekstu, rozumowanie matematyczne oraz korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych: www.evidenceinstitute.pl (dostęp: 08.07.18, godz.: 19:44)

rówieśnicy w krajach OECD, co świadczy o znacznych brakach w kompetencjach cyfrowych polskich 15-latków. W polskiej szkole dominuje bowiem tradycyjne podejście do nauczania, pomimo, iż niemal w każdej placówce dostępne są nowoczesne sale komputerowe oraz urządzenia przenośne (Penszko i in., 2013). Uczniowie zdobywają kompetencje cyfrowe głównie poza szkołą (Jakubowski, 2014), zaś nie wszyscy młodzi Polacy to „cyfrowi tubylcy”, o czym świadczy odmowa udziału w badaniu w wersji komputerowej 20% młodych Polaków (badanie PIAAC - OECD, 2013).

Deficyty w kompetencjach cyfrowych polskich uczniów przekładają się na ich słabe zainteresowanie pracą w branży informatycznej (Ibid.) - jedynie 1,4% polskich 15-latków wiąże swoje plany zawodowe z karierą w branży ICT. Jest to wynik poniżej średniej dla OECD (2,6%) i UE (3,4%) oraz znacznie niższy w stosunku do takich państw UE jak Estonia (8,1%) czy Bułgaria (8,3%). Co więcej, w grupie osób wiążących swoją przyszłość z pracą w ICT jedynie w Polsce i w Holandii odnotowano brak (0% odsetek) udziału uczennic.

Jak podkreślają jednak autorzy cytowanego raportu, wyniki badania nie mają charakteru normatywnego. Przedstawiają pozycję polskich uczniów w odniesieniu do pozostałych 19 krajów. Wyniki badań międzynarodowych wskazują na progres polskich uczniów w zakresie: czytania i interpretacji tekstu elektronicznego i zarządzania informacją, jej przetwarzania oraz umieszczania materiałów tekstowych i audiowizualnych w Internecie. Znacznie niższe wyniki polscy uczniowie uzyskują natomiast w odniesieniu do czynności zaawansowanych.

W związku z tak zarysowaną sytuacją Ministerstwo Edukacji Narodowej we współpracy z Ministerstwem Cyfryzacji podjęło decyzję o wprowadzeniu podstaw programowania w ramach projektu podstawy programowej kształcenia informatycznego (wrzesień 2016 – pilotaż, wrzesień 2017 – wdrożenie systemowe). Miało to na celu wyrównanie różnic, jakie występują w tym zakresie pomiędzy Polską a krajami Europy Zachodniej (np. Niemcy, Anglia) oraz tych istniejących wewnątrz naszego kraju.

Wszystko wskazuje zatem na konieczność dokonania szybkich zmian w dotychczasowym kształceniu nauczycieli, gdyż zdecydowana większość młodych ludzi zdobywa informacje głównie w Internecie, co znacznie umniejsza konstytucyjne znaczenie szkoły jako instytucji edukacyjnej. W świetle powyższego, stosowanie nowoczesnych technologii w procesie kształcenia powinno obejmować między innymi: wzmacnianie elektronicznymi narzędziami tradycyjnego kształcenia, tworzenie alternatywnego (medialnego) środowiska nauczania i uczenia się oraz upowszechnianie nauczania pośredniego (*on-line*) (Dylak, 2013). Z kolei działania związane z organizacją alternatywnego środowiska nauczania i uczenia się można

odnaleźć w zjawisku cyborgizacji edukacji, czyli rozszerzenia funkcji poznawczych w celu zwiększenia efektywności procesu uczenia się. Cyborgizacja oznacza integrację człowieka z technologią (np. uczenie się języków obcych w grze *Second Life*) oraz idei e-podręcznika wprowadzonego do polskich szkół. Działania te nie stanowią jednak ugruntowanej praktyki edukacyjnej w polskiej szkole. Tylko nieliczna grupa nauczycieli decyduje się na tak szerokie zastosowania nowoczesnych technologii w organizacji procesu kształcenia (Ibid.). Nawet w przypadku dysponowania przez szkołę dobrą infrastrukturą informatyczną nauczyciele w niewielkim stopniu ją wykorzystują (np. oglądanie filmów, wyświetlanie prezentacji multimedialnych, podręczników elektronicznych na tablicy multimedialnej).

Konkludując, kompetencje cyfrowe nie stanowią dzisiaj określonego katalogu kompetencji, który niezbędny jest do użytkowania komputerów, urządzeń mobilnych i Internetu. Są kompetencjami, które ułatwiają człowiekowi funkcjonowanie we współczesnym społeczeństwie, pomagają mu być świadomym odbiorcą treści oraz kreatywnym twórcą w społecznościach internetowych oraz umożliwiają sprawniejszą realizację indywidualnych ścieżek rozwoju edukacyjnego i zawodowego. Szybki postęp technologiczny powoduje jednak trudności w określeniu kierunku dalszych zmian. Aby nie zostać wykluczonym cyfrowo, człowiek musi się do tych zmian sukcesywnie dostosowywać. Dlatego też szczególnie ważne jest kształcenie i dokształcanie nauczycieli nie tylko w zakresie stosowania technologii informacyjnych w kształceniu uczniów, ale również w odniesieniu do bezpiecznego poruszania się w cyberprzestrzeni, pozyskiwania rzetelnych informacji i umiejętnego ich selekcjonowania i gromadzenia.

Cyberprzestrzeń edukuje i wspomaga rozwój osobniczy, ale też generuje szereg zagrożeń w sferze psychicznej i fizycznej, umożliwiając użytkownikowi nieograniczony dostęp do informacji, wiedzy i rozrywki. Implikuje to dalekosiężne konsekwencje psychospołeczne, edukacyjne i wychowawcze. Kontakt człowieka z narzędziami cyberprzestrzeni, nadmierny, niekontrolowany oraz nieadekwatny do etapu jego rozwoju psychofizycznego, zagraża jego prawidłowemu rozwojowi, a zwłaszcza prawidłowemu formowaniu się osobowości i kondycji zdrowotnej. Szczególnie Internet, chociaż jest niewątpliwie bardzo użytecznym medium, jest także przestrzenią, w której funkcjonują osoby zaburzone, nie radzące sobie z realnymi problemami, wyalienowane, podatne na psychomanipulację. Powszechnie dostępne formy komunikacji elektronicznej mogą być także nośnikiem różnych form indoktrynacji politycznej lub religijnej, rozpowszechnianej przez coraz liczniejsze organizacje i sekty.

Bibliografie

1. BATOROWSKA H., (2009), *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Wyd. SBP, Warszawa.
2. BRUNER J. S. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa.
3. CHWASZCZ J., PIETRUSZKA M., SIKORSKI D. (2005), *Media*, Wyd. KUL, Lublin.
4. DE KERCKHOVE D. (2001), *Inteligencja otwarta*, Warszawa.
5. DYLAŁ, S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Wyd. Difin, Warszawa.
6. HALL E. T. (2001), *Poza kulturą*, Warszawa.
7. IZDEBSKA J. (2003), Dziecko i rodzina polska wobec zagrożeń telewizji i innych mediów, [w:] J. Wilk (red.), *W służbie dziecku*, Wyd. KUL, Lublin.
8. JAKUBOWSKI, M. (2014), *Computers at schools: it's not enough to have them and it's not enough to use them*, IBS Policy papers 6, Instytut Badań Strukturalnych.
9. MERLEAU-PONTY M. (2001), *Fenomenologia percepcji*, Warszawa.
10. PENSZKO, P. (2013) (red.), *Ewaluacja ex-post rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Cyfrowa szkoła”*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
11. SIADAK G., (2016), Kompetencje cyfrowe polskich uczniów i nauczycieli, „Ogrody Nauk i Sztuk”, nr 6.
12. SIEMIENIECKI B. (2001), *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
13. WOLSKA - DŁUGOSZ M. (2006), Wpływ reklamy na zachowanie się dzieci i młodzieży, SCENO Świętokrzyskie Centrum Edukacji na odległość, „Zeszyty Naukowe”, nr 2.
14. Jakubowski, M., Konarzewski, K., Muszyński, M., Smulczyk, M., Walicki, P. (2017), *Szkolne talenty Europy u progu zmian. Polscy uczniowie w najnowszych badaniach międzynarodowych*. Raport Fundacji Evidence Institute i Związku Nauczycielstwa Polskiego: www.evidenceinstitute.pl

dr hab. Beata Maria Nowak, prof. SGGW

Wydział Nauk Społecznych

Katedra Edukacji i Kultury

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Nowoursynowska 166

02-787 Warszawa

e-mail: beata.nowak@sggw.pl

METODOLOGICKÉ POJEDNÁNÍ O VÝZKUMU STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Martin Kaleja



Anotace: Příspěvek se zaměřuje na metodologické pozadí výzkumného problému týkajícího se studijní neúspěšnosti ve vysokoškolském vzdělávání. Svým obsahem pojednává o společenském vývoji v této oblasti. Naznačuje význam a vliv dosaženého vzdělání v životní trajektorii člověka. Autor textu objasňuje rámec interpretační výzkumné strategie, zmiňuje okolnosti, které v průběhu realizace výzkumu musí být uzpůsobeny, pozměněny a kriticky je uvádí do diskurzu sociální reality.

Klíčová slova: výzkumný projekt, studijní neúspěšnost, vysoká škola, vzdělávání, student

„....vzdělávání je klíčem k celosvětovému míru a udržitelnému rozvoji...“

Irina Bokova (2015)

Úvod k otázce vysokoškolského studia

Podle zveřejněných dat Českého statistického úřadu v České republice žije přes 10,6 mil. obyvatel. Z uvedeného počtu celkem 1,3 mil. obyvatel absolvovalo studium na vysoké škole. Počet vysokoškolsky vzdělaných osob žijících v naší zemi, jak statistické přehledy deklarují, se zvýšil enormně. Bezmála o 750 tisíc lidí. Statistické ročenky ministerstva školství uvádějí, že tento číselný údaj představuje až 134% nárůst oproti stavu před dvaceti lety. V populaci přibýlo vysokoškoláků. Na druhé straně za dvacetileté období se snížil počet osob s ukončenou střední školou bez maturity, a to o 125 tisíc. K dnešnímu dni jich ministerstvo eviduje na 2,2 miliónů. Nutno však říci, že vzrostl počet absolventů s maturitou. Nárůst činí 505 tisíc obyvatel. Celkem tedy 2,1 miliónů lidí úspěšně zvládlo maturitní zkoušku. Ve srovnání s minulostí, kdy ženské pohlaví v řadách vysokoškolsky vzdělaných představovalo procentuální malé zastoupení, dnes více než polovinu vysokoškoláků tvoří ženy.

Vysokoškolské vzdělání je podle ISCED a v souladu s českou školskou soustavou třetím, tedy terciárním stupněm školního institucionální edukace. Představuje tak nejvyšší stupeň, na který formálně nenavazuje žádné studium. Habilitační a inaugurační řízení, uskutečňující se v podmínkách terciárního školství svou chronologickou návazností sice pokračují po úspěšně ukončeném doktorském studiu a následném získání příslušné kvalifikace, nelze je však vnímat jako formálně vyšší stupeň institucionalizovaného vzdělávání. Ve své podstatě v sobě zahrnují uznání deklarované délky profesní praxe, jež se váže na působení v prostředí vysoké školy, univerzity, uznání deklarovaných profesních výstupů s jistou hodnotou akcentované váhy v tom kterém vědním oboru, v neposlední řadě posouzení úspěšného pedagogicky orientovaného působení dotčené osoby se stává předmětem řízení habilitačního, eventuálně inauguračního. V prvním případě jde o udělení, respektive získání vědecko-pedagogické hodnosti docenta, ve druhém profesora. V obou případech těchto řízení jsou do jeho posuzování zahrnuty přísné parametry profesně-zkušenostní, či profesně-dovednostní.

Vysokoškolské studium na úrovni exekutivního řízení vlády České republiky náleží v našich podmínkách rezortu školství. Samotný úřad ministerstva není institucí udělující příslušnou akreditaci, souhlas s uskutečňováním stupně vzdělání ISCED 6 – ISCED 8 v příslušném studijním programu. Tuto kompetenci přidělilo zřízenému Národnímu akreditačnímu úřadu pro vysoké školství. Klíčovým legislativním předpisem v tomto kontextu je zákon o vysokých školách v platném znění, podle kterého systém českého vysokého školství je tvořen institucemi zřízenými tímto zákonem, respektive organizacemi, s nimiž zákon ve svém znění počítá. Na teritoriálně geografickém území Česka tak nalézá působnost celkem:

- 27 veřejných vysokých škol,
- 2 státní vysoké školy, k nimž patří *Policejní akademie České republiky v Praze* a *Univerzita obrany*,
- 37 soukromých vysokých škol,
- 16 zahraničních vysokých škol, respektive jejich elokovaná pracoviště.

Česká republika v evropském srovnání patří stále k těm zemím, které do vzdělávání, jeho systémů a struktur vynakládá nejméně finančních kapacit. Přitom každoročně česká vláda deklaruje uvolněné poměrně vysoké alokace těchto finančních toků, které v mnoha případech, jak ukazují některé uveřejněné studie, nejsou nikterak adekvátně využity, pokud jsou, tak částečně, o jejich reálném proudění a přesunech lze jen diskutovat. Finance na vzdělávání se vynakládají, utrácejí, a ne málo. Bez ohledu na výši dosud vynaložených prostředků stále nezodpovězená zůstává otázka, zda a v jakém rozsahu by stát

měl financovat vzdělávací systémy, zvláště poukážeme-li na absenci jejich exaktních výsledků, validních výstupů, které nejsou monitorovány.

Jestliže vzdělání je nehmatatelně uchopená podstata, jež se týká se součástí všech procesů, které se v podmínkách institucionalizovaného vzdělávání uskutečňují prostřednictvím jeho subjektů, a zprostředkovává se jeho objektům s exaktně uchopeným cílem, jenž je uveden v systemizovaném kurikulu intencionální povahy, a jestliže vzdělání je zároveň konstruktem formujícím osobnostní charakteristiky v rovině axiologické, je paralelně v souladu s jednoznačně vymezenými paradigmaty pedagogické vědy, pak musí společnosti přinášet to, co přinášet reálně má. Ovšem z perspektivy hodnocení fenoménů, jež se k onomu konstruktu vzdělání přidružují, a také z pohledu měření kvantifikovaných parametrů či kvalitativně nastavených deskriptů k němu se vážících a relevantních skutečností sociální reality, jak ukazuje společenská praxe, nedochází vždy k naplnění zmiňovaných paradigmat pedagogické vědy. Její zjevné či latentní cíle nejsou ve vlastní realitě zohledněny.

Problematika studijní neúspěšnosti a její prevence ve vysokoškolském vzdělávání, kterou se v posledních letech výzkumně zabýváme, není v prostoru České republiky dostatečně diskutována. Ve školském systému terciárního vzdělávání, dokonce ani v různě nastavených výzkumně orientovaných či odborných platformách, se tomuto tématu dosud nevěnovala velká pozornost. Pravidelně prováděný sběr indikátorů ve školství, zpracování relevantních statistických ukazatelů, včetně průběžného monitoringu demografických dat a následně jejich prezentace, nemohou dostatečně saturovat epistemologicky žádoucí poznání podstaty celého problému. Paradigmata sociologického výzkumu, v jehož rámci se nalézají odpovědi na otázky týkající se existence, rozsahu a vývoje společenských jevů a procesů, definují přísné standardy pro realizaci rozsáhlých, plošně platných empirických záměrů. Dílčí průzkumy se svými zjištěními mohou sloužit pouze k rámcové orientaci. Nemohou tak absenci zmiňovaných standardů, ucelené poznání problému.

V odborných zdrojích domácí provenience sice nalezneme výzkumné studie věnující se tematizaci předmětného fenoménu, ty však mají charakter spíše teoretický (srov. Švec, V., Koláčková, G. 2013), případně zahrnují teoreticko-empirické poznatky, jejichž zjištění pro limity nastaveného designu nelze nikterak obecně generalizovat. Jsou validní s taxativním ohraničením ve vztahu k těm, kteří se stali předmětem zkoumání, nebo k prostředí, v jehož rámci se daný výzkum realizoval. Bariéry pro nastavení plošné validace způsobuje rovněž rozsah předmětu, procedura a různé okolnosti, vstupující do realizace, procesů zkoumání. Narušení metodologie vědeckého zkoumání narušuje mimo jiné také případné, explicitně zjevné, někdy nevyřčené, ovšem objevující se

latentní nedostatky v definovaných východiscích metodologie výzkumného projektu.

Interdisciplinární pozadí studijní neúspěšnosti ve vysokoškolském studiu

Přestože se jedná o fenomén, který významně determinuje kvalitu života člověka, určuje jeho předpoklady k osobnostnímu rozvoji a relativním způsobem ohraničuje celou jeho integritu osobnosti, působí na něj celistvě a vstupuje do různorodých procesů jeho životní dráhy, sociálně vědní výzkum v této oblasti vykazuje velké rezervy. Tímto tématem se dosud suficientní nezabýval. Teoretické koncepty poukazují na význam úspěchu ve vzdělávací dráze člověka, na jeho dopad v individuální a obecně společenské rovině. Sociální psychologie zdůrazňuje, jakou roli v sociálních relacích hraje tento fenomén. Upozorňuje na jeho celoživotní determinaci, a to nejen v rovině interpersonálních interakcí, ale též v rovině intrapersonální. Pedagogická věda komentuje faktory vstupující do trajektorie vzdělávání, objasňuje jejich významy, svými strategiemi a přístupy usiluje o harmonizaci edukačních procesů, mechanismů a aplikaci nástrojů, díky nimž lze dosáhnout intencionálních edukačních cílů.

O studijní neúspěšnosti a o její kauzalitě ve vysokoškolském vzdělávání víme velmi málo. Realizované výzkumy (Fischer, J., Vltavská, K. a kol. 2016; MŠMT 2016) přinášejí spíše statistické hodnoty, které umíme zařadit do příslušných kategorií, parametrů, neumíme však kontextuálně objasnit jejich význam, uchopit tak problém v celém jeho spektru. Nejen pedagogicky orientovaný výzkum, ale obecně sociálně vědní výzkum vykazuje v této oblasti rezervy. Sociologické pohledy a dostupné pravidelně aktualizované sociodemografické ukazatele přitom řadu let poukazují na určité výzvy v této oblasti:

- Velká část studentů, kteří ukončí bakalářské studium, tak činí relativně krátce po zápisu do studia.
- Validní deklarace reálného zahájení studia v řadách studentů je obtížná. Statisticky se ani nesleduje.
- Dvě třetiny těch, kteří studium bakalářského stupně nedokončí, se ke studiu vrátí.
- Nejnižší míra studijní neúspěšnosti ve vztahu k absolvování příslušného stupně vysokoškolského vzdělání je evidována v (navazujících) magisterských studijních programech. A naopak nejvyšší s ohledem na počty studujících je dlouhodobě vykazována v doktorských studijních programech.

- Ukazuje se, že vliv typu získaného středního vzdělání hraje jistou roli v úspěšném dokončení studia. Statistické ukazatele sdělují, že v míře 64% absolventů středních odborných škol oproti 53,1% absolventům gymnázií, častěji ukončí studium předčasně.

Důvody rostoucího ukazatele studijní neúspěšnosti účastníků terciárního vzdělávání jsou velmi blízké důvodům, které autoři Pikálková, S., Vojtěch, J. Kleňha, D. (2014) zmiňují ve spojitosti s uchazeči o vysokoškolské studium. Autorský kolektiv zmiňuje vliv a determinaci ve spojení se:

- zájmem o obor a s tím související představou o budoucí profesi,
- možností uplatnění na trhu práce ve vazbě na studijní program,
- výši finančního ohodnocení dané profese,
- snahou o získání vysokoškolského titulu bez ohledu na studijní program,
- vysokoškolský titul a jeho spojení s pozicí na trhu práce.

Dále autoři uvádějí, že tyto faktory hrají významnou roli v motivaci studium zvoleného studijního programu úspěšně ukončit, případně ukončit jakékoli studium. Tyto skutečnosti:

- mají vliv na míru úspěšnosti ukončení studia,
- na míru přestupů v průběhu vysokoškolského studia,
- celkovou délku studia předcházející úspěšnému absolvování,
- přecházejí ze studia do jiného studia, z formy na jinou formu studia.

Výčet variabilně uchopených parametrů, indikátorů, ukazatelů a měřítek, jež lze generovat z předmětu našeho výzkumného záměru, může být vskutku velmi rozsáhlý. Perspektiv možných či existujících nebo zcela nově nastavených a k různým účelům vznikajících klasifikací může být z hlediska statistického stejně tak. A oborově vědní základ relevantních disciplín se ve vztahu k této proměnné staví dle principů své vlastní systemizace epistemologie. Do rámce námi uchopeného výzkumného záměru jsme vložili požadavek reflektující interdisciplinární přístup k poznání. Během realizace celého výzkumu jsme na všechny relevantní dílčí aspekty předmětu zkoumání nazírali z několika perspektiv. Zabývali jsme se tím, jak tyto aspekty ve své epistemologii poznání vnímají a jak k nim přistupují relevantní vědní obory jako pedagogika, sociální pedagogika, speciální pedagogika, psychologie a sociologie. S ohledem na tematizaci záběru výzkumu jsme pamatovali také na vysokoškolskou pedagogiku.

V intencích *pedagogiky* jsme hledali souvislosti, zákonitosti, teoretické a empiricky doložené koncepty, díky kterým jsme vedli kritické diskuze směrem k vědním paradigmatům a cílům pedagogické vědy. Nosným pilířem zmiňovaných diskuzí tvořila komplementárně uchopená edukační realita.

(Průcha, J. 2009) *Sociální pedagogika* nám pomáhala vnímat širší dimenzi řešeného jevu. Zaměřovali jsme se na kontexty vázané k sociálním prostředím člověka, ve kterých se uskutečňují jeho socializační procesy a ve kterých se vytvářejí a budují vztahy, ve kterých nalézají uplatnění, seberealizaci. Nezapomínali jsme na aktuální trendy reflektující otázky sociální inkluze ve společnosti, na kritické momenty, které působí nebo spolupodílí se na vytváření sociální propasti, přičemž podporují stigmatizaci, marginalizaci, segregaci a jim obdobné společensky nežádoucí přístupy. (Kaleja, M. 2015) K celému problému jsme přistupovali také z pohledu *speciálněpedagogického*. Ne však ve smyslu dominantně intervenčním. Náš přístup zohledňoval i pohled preventivní, garantující rovné podmínky, spravedlivý přístup ke kvalitnímu vzdělání pro všechny v souladu s principy „*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Need Education*“ (UNESCO 1994), nebo také s tezemi uvedenými v dokumentu „*The Dakar Framework for Action*“ (UNESCO 2000). Zahrnuli jsme pochopitelně další dokumenty, prameny, jež chronologicky vývojově, respektive obsahově věcně na ně navazují a jejichž validita je nadále aktuální. Psychologické pozadí zkoumaného jevu tvořila zejména konfrontace klíčových souvislostí, jež se týkaly osobnosti a její dynamiky u aktérů vysokoškolského vzdělávání. V tomto případě nám nešlo jen o objekty vzdělávání. Pamatovali jsme také na subjekty vzdělávání, na ty, kteří v kontextu vzdělávací transmise, ať už kulturní, společenskou, sociální, ale také oborově věcnou významnou měrou vstupovali do aspektů studijní neúspěšnosti. Mysleli jsme také na různé zákonitosti spojené s procesy vzdělávání, (sociálního) učení (se), behaviorálních přístupů aktérů, jejich postojových schémata a názorů k otázkám nejen terciárního vzdělávání.

Výzkumný projekt o studijní neúspěšnosti a metodologii jeho zkoumání

Do celého výzkumného konceptu bylo zahrnuto několik kvalitativně orientovaných procedur, metod a technik, což je pro sociálně vědní výzkumný rámec zcela legitimní. (Miovský, M. a kol. 2015) Do jeho celku jsme zakomponovali níže uvedené kroky a postupy, díky kterým zde na tomto místě čtenáři ozřejmujeme nejen výzkumný problém, jenž stál v projektovém záměru, ale také různorodé kauzality, které se na něj při vlastní realizaci zkoumání nabalovaly. Některé vyžadovaly uzpůsobení jistých mantinelů věcné i procesní povahy, nárokovaly tak odlišný přístup řešení oproti původnímu plánu. Jiné se daly rozuzlit časově rychleji, nebo pro existenci nově vzniklých okolností způsob řešení, jejich věcného či procedurálního uchopení vlivem nabízející se změny a její využití, mohl být snazší, jednodušší. Všechny takové a obdobné situace, které nastaly a s kterými jsme se museli potýkat, zcela otevřeně v předmětných pasážích našeho sdělení zmíníme.

K jistým rezervám, které realizovaný výzkum a prezentace jeho zjištění mohou vykazovat, vskutku mohlo dojít. To otevřeně připouštíme a legitimně přiznáváme. Míra našeho subjektivního nastavení, celková percepce řešeného jevu a jeho rozsahu mohla být determinována různými okolnostmi. A ty jsme nemuseli všechny, přiznáváme, adekvátně kognitivně zpracovat. Stejně tak kriticky objektivně sdělujeme, že zcela jistě ne všechny jsme museli v naší kognici pro limity povahy aktuální, nebo pro limity konstantní nejen zpracovat, ale i zaznamenat.

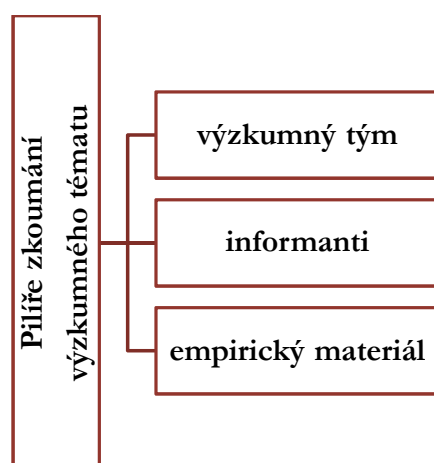
K dalším atributům vztahujícím se k epistemologické reflexi o povaze a rozsahu zkoumaného jevu náleží vlastní předpoklady a jejich kvality, jež tvoří jakýsi pomyslný vklad do samotného předmětu zkoumání. Ten zpravidla generuje určitou garanci očekávaného výsledku, ke kterému samotná realizace veškerých uskutečněných kroků, procedur a rozhodnutí, a to ve smyslu nejširším, směřuje. S realizací mimo jiné souvisí také aspirace, její rovina, reálné předpoklady k dosažení daného cíle a jiné kauzality. Do diskurzů epistemologie poznání by měly být zahrnuty všechny předmětné subjekty, ať už v pozicích garance, realizace, nebo v pozicích aspirantů. Měli by být zahrnuti i ti, v jejichž kognici se aspirace vůči druhým, případně vůči očekávanému výsledku zkoumání vytvářejí, aby byl zajištěn požadavek na zahrnutí všech potenciálních faktorů do výše uvedené reflexe poznání.

Realizované individuální a skupinové rozhovory s akademickými a neakademickými pracovníky, zastávajícími různé pozice uvnitř sledované univerzity, ale též mimo ní, se uskutečňovaly v různých formátech a v různých podmínkách. Jejich délka byla vždy různá, stejně tak rozdílná byla jejich dynamika. Informanti – akademičtí pracovníci v době řešení výzkumu působili na pozicích asistentů, odborných asistentů, docentů a profesorů. Někteří z nich v průběhu své profesní dráhy v akademickém působení zastávali v časově chronologické posloupnosti všechny pozice. Akademických pracovníků na pozici asistenta bylo nejméně. K neakademickým pracovníkům patřili především referenti studijních oddělení.

Při řízených rozhovorech s informanty se místy objevovaly jisté ambivalentní postoje. Jejich postojová schémata a názory se různily v závislosti na skutečnosti, zda obsah jejich sdělení vychází z reprezentace zástupců z řad akademických pracovníků, nebo k dané věci se vyjadřují jako funkcionáři (např. vedoucí vědecko-pedagogického pracoviště, proděkani, děkani, prorektoré, rektoré atp.). Důvod, který nás vedl k tomu, abychom zacílili na akademiky i mimo dotčenou univerzitu, byl prostý. Perspektiva poznání z širšího obzoru byla naší primární motivací. Tou následnou se stala snaha poznat, vidět a slyšet, tudíž obohatit se o poznání, ať už relativně a hmatatelněji skutečně větší, nové, nebo i o poznání hmatatelněji chudší, avšak pro poznání samotné

přesto obohacující. Do tohoto rámce jsme pak zanesli data získaná z uskutečněných rozhovorů, z intencionálně nastavených pozorovaných případů či případů funkcionálně nastalých, kdy podstata jejich realit má jistou výpovědní hodnotu pro předmět našeho zájmu. Jejich využití pro výzkum jako takový přináší buďto empirickou materii – ta se stává dílčí součástí celé empirie, podléhá komplexnímu zpracování, nebo slouží v podobě metodické modularity pro řešení určitého jevu, ale také může v sobě zahrnovat nabídky, výzvy, zjevná, latentně vyřčená rizika pro metodologii zkoumání.

Uplatnili jsme tak všechny zmiňované možnosti, když jsme do výzkumných dat vřadili empirickou materii vzniklou mimo projektem časově ohraničené období, které však striktně spojujeme především s daty statistické povahy. Pro pochopení sociální reality celého fenoménu ji proto považujeme za předmětně relevantní. Interpretaci jejího obsahu propojujeme s výzkumníky a informanty, kteří tvořili dva nosné pilíře výzkumného tématu. Třetí nosný pilíř dle našeho soudu tvoří empirická materie interpretovaná jako poznání.



Graf 1 Pilíře zkoumání výzkumného tématu

Čas nebyl jediným kritériem, kterým se naše výzkumná percepce musela zabývat. Analyticko-syntetické, komparativní, kriticko-diskurzivní a jiné hermeneuticky nastavené přístupy nám umožnily definovat další kritéria. Patří k nim afiliace výzkumníka a informanta vůči sledované instituci (v dyádě zaměstnanec – nezaměstnanec), role, případně zastávaná pozice a vykonávaná funkce výzkumníka a informanta (ve variabilních kombinacích: zaměstnanec a student, docent a proděkan atp.). Rozdílná profesní akademická zkušenost a její délka, jakákoliv profesní a studijní nebo jiná zkušenost s dotčenou institucí a s jinými obdobnými institucemi.

V naší výzkumné činnosti jsme s důrazem přistupovali k diferenciaci obsahů jednotlivých empirických materií, k aplikaci procesních a procedurálních přístupů, k volbě optimálních způsobů, metod a technik zpracování dat, a to

včetně kriticky vyhodnocených, uvážlivých interpretací, respektive reinterpretací. Činili jsme tak s uvědomovanými existujícími limity přinejmenším dvojí úrovně, kdy předmětem zkoumání se sice stává analýza indikátorů determinující neúspěšnost studentů terciárního vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě, ovšem, jak ukazují dostupné prameny, uveřejněné studie domácí i zahraniční provenience, a potvrzuje to i teorie pedagogické vědy, univerzita jako škola, výchovně vzdělávací instituce je z logiky věci jedním z klíčových indikátorů. V tomto pojetí je vnímána jako celek. Její determinace je však uskutečňována dílčími entitami. Ty tvoří lidé jako subjekty a objekty. Tvoří je také předměty, jevy, situace, procesy a jiné podoby zmiňovaných entit.

Řešitelský výzkumný tým tak pomyslně sedí na dvou židlích. V jeho řadách jsou zástupci reprezentace akademické a neakademické obce - ti, kteří pracují, nalézají své profesní uplatnění na univerzitě, a ti, kteří se v ní ocitají z důvodu svého studia. Pamatovali jsme také na rozhovory s těmi, jichž se studijní úspěšnost bezprostředně týká. Vedli jsme rozhovory se studenty všech stupňů vysokoškolského studia. S ohledem na limitující časové a personální kapacity jsme se však nedotkli zástupců z řad studentů z každého studijního programu, respektive studijního oboru, jenž je Slezskou univerzitou v Opavě uskutečňován. Tím ale nesdělujeme, že jsme se kontextem vztahujícím se k námi řešenému fenoménu přinejmenším v intencích jednotlivých součástí univerzity nezabývali. Uskutečněné tematicky vázané a z hlediska časové délky různě dlouhé odborné, pracovně-řídící, pracovně-koordinační, pracovně-poradní, pracovně-školicí týmové, skupinové diskuzní platformy, které sice ve svém označení nenesly název kopírující pojmenování projektového záměru, nicméně jejich podstata se, to přiznáváme, někdy více a někdy méně, řešeného tématu dotýkala.

Metodologický design v rovině procedurální, v rovině metod a technik, byl tvořen také samotným personálním zajištěním projektové realizace. Řešitelský tým, jak jsme již naznačili, se tak stal dalším zdrojem pro sběr empirických materiálů a podkladů, jejichž obsahy tematicky náležely k řešenému a dle našeho soudu přinášely to, co se od kvalitativně nastavených cílů očekává. Deklarujeme tím, že jisté celky textu, u nichž je zřejmá interpretační deskripce, stejně tak, jak uvádějí literární domácí (např. Švaříček, R., Šedová, K. 2013) a zahraniční prameny (Strauss, A., Corbinová, J. 1999), se vyznačují standardně připisovanými atributy subjektivizace. Tato vlastnost není však nikterak ojedinělá. Naopak je u takto pojatých výzkumných schémat žádoucí. Pro přesnou a jednoznačnou percepci o kvalitativně orientovaném charakteru dodáváme, že námi realizovaný výzkum v sobě zahrnuje znaky participativního akčního výzkumu, někdy označovaného také jako výzkum zakotvený v komunitě. V anglicky psaných zdrojích se pro jeho označení uvádí

community based participatory research (CBPR), nebo jej také nalezneme ve spojení (participatory) action research. Je pro něj příznačná průběžná reflexe celého výzkumného procesu. Jeho záměr a cíle směřují k nastavení potřebných změn, jejichž směr bude součástí empirických zjištění. Implementace jejich doporučení následně přinese očekávanou modifikaci. Řešitelský výzkumný tým tak tvoří komunitu, neboť to, co rámuje předmět našeho úsilí, je věcí komunity uvnitř univerzity, k nimž výzkumníci a informanti náleží. CBPR jako výzkumně orientovaný přístup, nebo výzkumně nastavené řešení, jak jej uvádí autorský kolektiv Catherine Riffin (2016), pomáhá porozumět, lépe vnímat a chápat fenomén v celé jeho šíři, umožňuje dotýkat se všech jeho možných částí.

Závěr

Realizace výzkumu zaměřeného na otázku studijní neúspěšnosti není, jak by se zdálo, prostá. Statistický sběr empirických dat, jeho interpretace sice odkryje hodnoty, čísla, váhu jistých ukazatelů. Ty ale v sobě zahrnují celou řadu nevyjasněných dotazů, konfrontací a v některých případech latentně, nebo dokonce explicitně sdělují, že ve svém rámci anulují to, co ve výzkumné interpretaci kvantitativního typu v sobě zahrnují. Výzkumný problém k tomuto fenoménu má tak charakter mnohovýstředný a i proto žádá interdisciplinární perspektivu v přístupech a procesech poznávání. Vzdělávání bezesporu ovlivňuje životní dráhu nejen člověka, u něžž kontext neúspěchu ve studiu je patrný, ale vstupuje i do kvality života jeho blízkých. Metodologický rámec epistemologie řešeného problému nastiňuje tak celou plejádu výzkumných témat, kterými by se vysokoškolská pedagogika měla, nebo mohla zabývat. Další příkladem s interdisciplinární provázaností je kupříkladu téma týkající se přerušování studia, jeho důvody a kauzality. (srov. Lopes, M. C. M., Fernandes, G. L. 2011)

Bibliografie

1. LOPES, M. C., & FERNANDES, G. L. (2011). Interruptions and Failure in Higher Education: Evidence from ISEG-UTL. *European Educational Research Journal*, 10(3), 445–460. <https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.3.445>
2. FISCHER, J., VLTAVSKÁ, K. a kol. *EUROSTUDENT VI. Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice*. Praha: MŠMT, 2016

3. ŠEĎOVÁ, K., & ŠVAŘÍČEK, R. (2013). *Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510
4. Pikálková, S., Vojtěch, J. & DAVID KLEŇHA. (2014) *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
5. RIFFIN C, KENIEN C, GHESQUIERE A, DORIME A, VILLANUEVA C, GARDNER D, CALLAHAN J, CAPEZUTI E, REID MC. *Community-based participatory research: understanding a promising approach to addressing knowledge gaps in palliative care*. *Ann Palliat Med* 2016;5(3):218-224. doi: 10.21037/apm.2016.05.03
6. ŠVEC, VÁCLAV & GABRIELA KOLÁČKOVÁ. (2013) *Teoretická východiska problematiky retence vysokoškolských studentů*. *AULA*. Vol. 21, No. 2: 56-69
7. UNESCO. (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Need Education*
8. UNESCO. (2000) *The Dakar Framework for Action*.
9. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999
10. UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action - Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, Paris.

doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

Výzkumné centrum pro sociální začleňování
 Fakulta veřejných politik v Opavě
 Slezská univerzita v Opavě
 Bezručovo náměstí 885/14,
 746 01 Opava, Česká republika
 e-mail: martin.kaleja@fvp.slu.cz

HODNOCENÍ VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ V KONTEXTU PODPORY EFEKTIVNÍHO UČENÍ

Tat'ána Göbelová, Alena Seberová



Anotace: Konceptualizace a reflexe efektivního učení jsou důležité pro zajištění kvality vysokoškolské výuky i jejího hodnocení. V obsahu příspěvku nás zajímají především přístupy a teorie učení, které vycházejí z konstrukce lidského poznání jako budování a změn struktur v mysli studentů, a tím také forem učení, které zahrnují procesy jak perspektivní, tak individuální transformace. Průběh i výsledky učení tvoří komplementární proces školního hodnocení. V příspěvku se zamýšlíme nad významy obou těchto typů hodnocení a představujeme SOLO taxonomii umožňující zachytit graduující úroveň očekávaných znalostí studentů ve vysokoškolské výuce.

Klíčová slova: vysokoškolská výuka, vzdělávání, teorie učení, efektivní učení, perspektivní a individuální transformace v učení, sumativní hodnocení, formativní hodnocení, SOLO taxonomie

Úvod

Zajištění kvality vysokoškolského vzdělávání a podpory učení vysokoškolských studentů je aktuálním tématem, které podněcuje diskusi na mezinárodní i regionální úrovni. Redukující neoliberální přístupy ke vzdělávání se svými důrazy na výkonnost vedou k omezování složitých jevů a procesů souvisejících s výukou a učením na snadno kvantifikovatelné výstupy a standardy. Vzdalujeme se tak od toho, kdo se učí, co se vlastně učí, jestli se vůbec učí a také od vzájemné odpovědnosti studentů a vysokých škol v oblasti posilování učení.

Pojetí učení vysokoškolských studentů

Proces učení je složitý a multiparadigmatický jev. Existuje velké množství rozdílných nebo i překrývajících se teorií učení, které se neustále vyvíjejí. Některé teorie odkazují na tradiční chápání, jiné otevírají nové možnosti a např. na základě neurověd postulují nové poznatky o lidském učení. Z hlediska

pedagogické praxe vysokoškolské výuky (a nejen jí) je důležité si uvědomit, že zatímco učení se tradičně dříve chápalo jako získávání a rozvíjení znalostí a dovedností, dnes teorie a koncepty učení zahrnují mnohem širší oblast, která obsahuje morální, emocionální, sociální i společenskou dimenzi.

Otevřená definice učení K. Illerise (2007, s. 3) „jako jakéhokoliv procesu, které vede v živých organismech k trvalé změně kapacity, a to nejen kvůli biologickému dozrávání nebo stárnutí“ je v souladu s aktuálním chápáním učení jako něčeho mnohem širšího a složitějšího než je tradiční pojetí učení redukované pouze na „získávání znalostí a dovedností“. V učení jde o transformativní procesy změn.

Samotné učení je aktivní a tvořivý proces rozšiřující vrozený genetický program a rozšiřuje možnosti jedince, jeho smyslem je přizpůsobování se novým situacím. Skutečné učení je činností intelektu, je to zvědavý životní styl, je to schopnost chápat vztahy, souvislosti. Učení jsou také změny chování, které jsou podmíněny naší zkušeností. „Učení zahrnuje přijímání a opouštění různých představ podle měnícího se hodnocení situace; zahrnuje rozpoznávání předmětů, míst a druhých, zahrnuje očekávání známých věcí a překvapení novými“ (Scruton, 2003).

Podle K. Illerise (2007) se ve většině současných teorií učení setkáváme, že se jedná o složitý a mnohostranný proces, který zahrnuje sociální, emoční a kognitivní oblasti. Zvážíme-li narůstající složitost a diferencovanost současného světa, absolvent vysoké školy ve 21. století nemůže vstupovat do světa vztahů a práce bez možnosti rozvinout odbornou způsobilost ve všech čtyřech oblastech učení: kognitivní, afektivní, konativní a psychomotorické.

Kontrast jednotlivých cílů kognitivní, afektivní a konativní oblasti učení můžeme vidět v následujícím přehledu K. Kolbeho (1990):

Tabulka 1 Přehled Kolbeho kognitivní, afektivní a konativní domény učení

Kognitivní	Afektivní	Konativní
vědět	cítit	konat
myšlení	cítění	chtění
myšlenka	emoce	vůle
epistemologie	estetika	etika
vědění	péče	vzdělání

Převzato z: Reeves, T.C. (2006, s. 297-298).

Souhrny studijních výstupů pro absolventy vysokých škol rozvíjených v těchto oblastech učení představují:

- Kognitivní schopnost myslet, řešit problémy, hodnotit, tvořit.
- Afektivní schopnost hodnotit, ocenit hodnotu, projevit péči, jednat samostatně v souladu s internalizovanými hodnotami.
- Konativní schopnost jednat, rozhodovat, činit.
- Psychomotorická schopnost hýbat se, vnímat a používat fyzické dovednosti.¹

Bez ohledu na obor nebo studovanou disciplínu na vysoké škole existuje soubor meta-výstupů, které se objevují napříč všemi čtyřmi oblastmi - kognitivní, afektivní, konativní a psychomotorickou doménou. Následující seznam, ačkoli není vyčerpávající, naznačuje rozsah těchto výstupů:

- „přístup k informacím a jejich použití
- komunikační schopnosti za použití různých médií
- pochopení a hluboká úvaha
- aplikace pravidel a postupů na řešení strukturovaných a nestrukturovaných problémů
- kreativita
- kritické myšlení
- schopnost pevného úsudku
- řešení problémů
- ochota se celoživotně vzdělávat
- projev intelektuální zvědavosti
- aktivní hledání možností, jak se dále vzdělávat v dané disciplíně
- projev etického chování“ (Reeves, 2006).

Komplexnost kognitivního, afektivního a konativního rozměru učení umožňuje rozvíjet u vysokoškolských studentů pochopení objektivního světa, které nám zprostředkovává teoretické poznání, ale také rozvíjet praktické vědění související s mravní dimenzí, světem významů a hodnot, které pak realizují ve svém osobním i profesním jednání.

Ve vysokoškolské výuce stojíme především před touto výzvou – studenti musí získat nové znalosti, dovednosti a informace, ale to samo k jejich učení nestačí, potřebují také získat změny v oblasti myšlení, postojů, hodnot a svého učení. Zde můžeme spatřovat odklon od asimilačního k transformačnímu učení. Pro efektivní učení studentů nestačí pouhé představení nových informací, ale také je důležité, aby rozpoznali omezení svých současných znalostí a perspektiv.

¹ Tyto cíle vycházejí z taxonomií kognitivních cílů Blooma, afektivních cílů Blooma, Kratwohla Maisa, konativních cílů a psychomotorických cílů, které tvoří čtyři základní domény rozvoje osobnosti v procesu učení.

Proto je v procesu učení potřebná skutečná transformace stávajících znalostí a perspektiv studentů. Teorie transformativního učení je v přímém rozporu s běžnějším procesem asimilativního učení, tedy učení, kdy studenti jednoduše získávají nové informace, které snadno zapadají do již existujících znalostí.

Teorie transformativního učení je založená na podmínkách a procesech potřebných pro získání nejvýznamnějšího druhu transformace znalostí – paradigmatický posun nazývaný perspektivní transformace. Mezirow (1991, s. 167) vymezuje perspektivní transformaci jako:

- proces kritického uvědomí, jak a proč naše předpoklady omezují způsob, jak vnímáme, chápeme a cítíme ve vztahu ke světu;
- změny struktur navykých očekávání tak, aby nám umožnily obecnější, kritičtější a integrující perspektivu;
- výběr nebo jiný způsob jednání podle tohoto nového chápání.

Pojetí hodnocení vysokoškolských studentů

Není potřeba zdůrazňovat význam odpovědnosti, kterou nese univerzita vůči státu i všem svým studentům. Jednou z klíčových funkcí hodnocení je ověřit a doložit, že studenti dosáhli očekávaných výstupů a naplnili profil absolventa oboru, který je připravuje na výkon profese. Univerzita nese zodpovědnost za každého studenta, který úspěšně absolvoval studijní předmět nebo studijní program, poněvadž tímto dokládá jeho kvalifikovanost. Špatný výkon studentů však nemusí nutně zaznamenat nevyhovující studijní předpoklady. Může identifikovat deficity v kurikulu jednoho předmětu, kurzu nebo v celém vzdělávacím programu.

Prokazatelné a doložitelné hodnocení výstupů z učení studentů může poskytnout zpětnou vazbu hned o několika aspektech kurikula:

- ověření dosažitelnosti stanovených studijních cílů a výstupů z učení, které jasně a srozumitelně a ověřitelně charakterizují, jaký výkon mají studenti prokázat;
- kvalitu a efektivitu způsobů vzdělávání, které stanoví, které učební činnosti budou studenti v procesu výuky dělat, aby se to naučili;
- kvalitu a efektivitu způsobů hodnocení, které stanoví, jakými postupy bude ověřeno, jak dobře dělají to, co mají umět (Cejpek a kol. 2014)

Hodnocení výsledků učení i samotného procesu učení tvoří komplementární procesy. Hodnocení průběhu učení, tzv. *formativní hodnocení* (průběžné, korektivní, zpětnovazební) (tzv. *assessment for learning*) je středem dlouhodobého výzkumného zájmu nejen v oblasti terciárního vzdělávání. Týká se hodnocení, které je specificky zaměřeno na poskytování *zpětné vazby* o

výkonu a vzdělávacím pokroku studentů s cílem zlepšit a urychlit jejich učení (Biggs, Tang, 2007).

Cílem formativního hodnocení je poznat správné i chybné strategie, které studenti při učení používají, identifikovat chyby, kterých se dopouští a poskytovat radu a pomoc v jejich nápravě. Je tak orientováno na posilování a podporu dalšího efektivního učení studentů při dosahování očekávaných výstupů. Jedná se o průběžný a systematický proces, který má interaktivní a dialogický charakter. Chyba zde není předmětem snížení počtu bodů, ale prostředkem, jak nejvíce bodů při *sumativním hodnocení* získat. Vedle informativní funkce plní rovněž úlohu motivační a konativní.

Jedním z hlavních argumentů proč by formativní hodnocení mělo být součástí vysokoškolského vzdělávání je jeho vliv na posilování metakognitivních funkcí a tedy rozvoj vnitřně motivovaného, autoregulovaného učení studentů. Tato přidaná hodnota vyjadřuje princip hodnocení jako prostředku učení (*assessment as learning*) (Wilson, Scalise 2006; Norton 2009; O'Neill 2015).

Tradiční a v českém prostředí zakořeněný systém výuky, a to nejen na vysokých školách, se příliš orientuje na *sumativní hodnocení*. Na soudy typu „prospěl - neprospěl“ ze strany vyučujících a na „sbírání“ známek a bodů ze strany studentů. Výzkumy dokládají, že způsoby, jakými jsou studenti na vysoké škole hodnoceni určují způsob, jakým budou přistupovat k učení. Chceme-li změnit učení studentů, musíme změnit *hodnocené učební činnosti i způsoby hodnocení* výsledků těchto činností. Jako učitelé si málo uvědomujeme, že kvalitní zpětná vazba v průběhu učení může významně studentovi prospět: může stavět na svých silných a slabých stránkách, pochopit chybu a vyznat se ve vlastním učení.

Klíčové oblasti kurikula každého studijního předmětu tvoří *pohledem učitelů* jeho cíle, obsah a očekávané výstupy ve formě konkrétních znalostí, dovedností a očekávaných způsobilostí. *Pohledem studentů* však tvoří tento jádrový kurikulární bod *kritéria hodnocení*. Jednoduše řečeno studenti se učí pouze to, co je předmětem testování (Crosby 2003; Norton 2009; O'Neill 2015). Tento princip pojmenoval na základě dlouhodobého výzkumu Lewis Elton (1987 In Norton 2009) termínem „backwash“. Vyjádřil tím myšlenku, že samotné hodnocení determinuje co a jak se studenti učí více než celý kurikulární projekt.

Hodnocení *výsledků učení* (tzv. *assessment of learning*) tzv. *sumativní hodnocení* (finální, závěrečné, souhrnné, certifikační, výstupní) shrnuje úroveň dosažených výsledků učení studenta v určitém časovém úseku a za určité období. Uplatňuje se za účelem shrnujícího posouzení a poskytuje důkazy a doklady o dosažených / celkových dosahovaných výkonech studentů a tím i

studijní úspěšnosti jako úrovni naplnění plánovaných výstupů z učení, které se váží na kreditové ocenění.

Sumativní hodnocení je výsledným hodnocením studenta v daném předmětu a slouží jako podklad pro oficiální vyjádření splnění požadavků předmětu nebo programu (Crosby 2003; Wilson, Scalise 2006; Norton 2009; O'Neill 2015).

Důležitým principem sumativního hodnocení je stanovení dosažené úrovně učení studenta ve vztahu k určitému standardu, který jasně a srozumitelně formuluje charakteristiky jednotlivých, zpravidla graduujících úrovní očekávaných/žádoucích znalostí, dovedností a obecných způsobilostí. Standardy umožňují zařadit výkon studenta do předepsaných bodových intervalů a tedy ocenění jeho výkonu na škále A – E.

Oficiální charakter sumativního hodnocení vede k rozhodnutím, které ovlivňují budoucnost studentů, poněvadž mu poskytují oprávnění pokračovat v další etapě studia nebo studium absolvovat. Musí být proto důvěryhodné a obhajitelné. Jeho úloha nespočívá pouze ve vyjádření verdiktu o splnění požadavků k zápočtu či zkoušce. Musí být založeno na objektivních důkazech dokládajících míru splněných požadavků, které student *předem zná* – jsou transparentně stanoveny v sylabech předmětů, kterým *rozumí* – jsou komunikovány mezi vyučujícími a studenty, a které korespondují s *cíli* daného předmětu a očekávanými výstupy v podobě znalostí, dovedností a obecných způsobilostí jež naplňují profil absolventa daného studijního oboru.

Inspirativním námětem sumativního hodnocení ve vysokoškolské výuce může být kvalitativní taxonomie pro hodnocení výkonu studentů s akronymem SOLO. Autory jsou J. B. Biggs a K. F. Collins (2007, 2011). Taxace se využívá pro analýzu učebních úloh, hierarchii cílů a pro hodnocení práce studentů.

Význam zkratky v názvu je následující:

- S = struktura (structure of)
- = pozorovaných (observed)
- L = učebních (learning)
- = výstupů (outcomes)

Taxonomie zahrnuje pět hierarchicky uspořádaných, kvalitativně graduujících úrovní dosahovaných výstupů z učení. První nejjednodušší úroveň ve své podstatě postrádá rozměr učení a následující dvě úrovně zohledňují pouze kvantitativní objem spíše izolovaných poznatků. Až v pořadí čtvrtá a pátá úroveň zachycuje kvalitativní známky učení související se zapojením vyšších úrovní myšlenkových operací a exekutivních funkcí.

- *Předstrukturní úroveň* (pre-structural): nepochopení tématu; absence poznatků souvisejících s tématem; reprodukce zmatených, nesourodých a nesouvisejících informací.
- *Monostrukturní* (unistructural): reprodukce několika základních myšlenek tématu; jednoduchá spojení mezi dílčími informacemi.
- *Multistrukturní* (multistructural): pochopení více aspektů tématu a spojitostí, ale nízká schopnost je integrovat; nepochopení významu pro celek (encyklopedismus).
- *Vztahová* (relational): poznatky jsou sjednocené v komplexní celek; schopnost vybírat a posuzovat; schopnost používat odborný jazyk oboru a dovednost používat poznatky v nových kontextech; schopnost interpretovat význam jednotlivých informací v kontextu celku.
- *Široce abstraktní* (extended abstract): vysoká úroveň abstraktního myšlení; originalita; poznatky zobecnění a aplikované v nových kontextech; myšlenky dotažené do závěrů; vysoce reflektivní, jasné vnímání a porozumění; odstup od osobní zkušenosti a zobecnění; porozumění mezioborovému kontextu.

J. B. Biggs (Biggs a Tang 2007, 2011) jehož teorii *přístupů k učení* jsme výše již stručně zmínili, potvrdil úzkou vazbu mezi použitím povrchového nebo hloubkového učebního stylu a dosahovanými výstupy z učení. První tři úrovně dokládají *povrchový přístup k učení* a studentovo slabé porozumění úkolu, omezenou poznatkovou bázi a neschopnost poznatky integrovat a používat v kontextu hlubšího porozumění. Čtvrtá a pátá úroveň vypovídá o *přístupu hloubkovém*, který studentům umožňuje porozumět celistvosti studijních úkolů, souvislostem a aplikovatelnosti různorodých poznatků (Biggs, Tang 2011). Níže v tabulce 2 jsou uvedeny charakteristiky jednotlivých úrovní SOLO taxonomie spolu s příklady

Tabulka 2 **SOLO taxonomie výstupů z učení**

Úroveň	Charakteristika	Příklad: Odpovědi na otázku, proč je více srážek na té straně hor, která je obrácena k moři.	Známka
Předstrukturní	Odpovědi na zadání jsou nekonzistentní, buďto prozrazují úplné neporozumění, nebo jsou tautologické.	Protože víc prší na straně k pobřeží.	F
Monostrukturní	Odpovědi na zadání obsahují jediný izolovaný aspekt, který je ale snadno	Protože větry moře zasáhnou nejdříve pobřežní stranu.	D

Úroveň	Charakteristika	Příklad: Odpovědi na otázku, proč je více srážek na té straně hor, která je obrácena k moři.	Známka
	nekonzistentně generalizová.		
Multistrukturní	Odpovědi na zadání obsahují několik izolovaných aspektů, vazby mezi nimi chybí, závěry jsou proto nekonzistentní.	Protože větry z moře obsahují vodní páru a nejdřív zasáhnou pobřežní stranu a tak prší na ni a potom už není žádný déšť, který by spadl na druhé straně.	C
Vztahová	Odpovědi na zadání obsahují několik aspektů a vazby mezi nimi, schopnost induktivně formulovat konzistentní závěry.	Protože převažující větry jsou od moře a obsahují vlhkost, a jak jsou při setkání s horami vytlačeny nahoru a ochlazují se, vlhkost kondenzuje a tvoří déšť. Takže než větry překročí hory, jsou suché.	B
Široce abstraktní	Odpovědi na zadání obsahují několik aspektů a vazby mezi nimi, schopnost induktivně formulovat konzistentní závěry i deduktivně formulovat nové hypotézy, stejně jako vazby na další související témata.	Tohle bude pravda asi jenom tehdy, když jsou převažující větry od moře. Když je to tak, vodní pára odpařená z moře je nesena na svah hor, kde stoupá vzhůru a ochlazuje se. Ochlazení způsobí, že vodní pára zkondenzuje a spadne. A pak nejenom že je vítr sušší, ale stoupá ještě výš podél hor, je stlačený a teplý, takže je relativně méně saturovaný než obvykle. Tento efekt je podobný teplému klimatu na východních svazích Skalistých hor v Kanadě v zimě. Ale tohle všechno je založené na předpokladech o převládajících větrech a teplotních podmínkách: kdyby se změnily, byly by výměny energie odlišné a vedly by ke zcela odlišnému výsledku.	A

Převzato z: Biggs, Collis 1982; Biggs, Tang 2011; Dahlgren 1997; Moseley 2005 In Pabian 2012, s. 59)

Výzkumy v oblasti vysokoškolského vzdělávání ukazují, že preferovaný postup hodnocení a výběr kritérií záleží na přesvědčení vyučujícího o tom, k jakým

účelům hodnocení slouží a jaký má význam. Zda je jeho záměrem testování osvojených znalostí nebo průběžné a systematické vyhodnocování informací a důkazů o průběhu a výsledcích dosahování učebních výstupů studentů. Ne že by ve druhém případě neměly osvojené znalosti své místo. Jsou ale součástí komplexního a složitého procesu, kterým je lidské učení. *Sumativní* stejně jako *formativní hodnocení* musí vycházet z co možná nejvíce zdrojů informací o studentově učení. A právě *variabilita zdrojů informací a metod hodnocení* jako získávání a posuzování těchto informací patří k základním pilířům dobrého hodnocení (Crosby 2003; Wilson a Scalise 2006; Norton 2009; O'Neill 2015).

Závěr

V konstruktivisticky pojaté výuce je role studenta založena na aktivní účasti v kognitivní, psychomotorické, afektivní a konativní interakci, do nichž se studenti zapojují, zatímco se vypořádávají s autentickými úkoly, dynamickým obsahem, vrstevníky, vyučujícími, a ostatními komponenty studijního prostředí (Reeves, 2006, s. 304). Nejefektivnější studijní prostředí často vyžaduje spolupráci a týmovou práci.

Zatímco ve většině kurzů jsou hodnocení a klasifikace založeny na testech s výběrem z možností či na akademické eseji, v autentickém studijním prostředí, které je předpokladem pro konstruktivisticky pojatou výuku, je hodnocení založeno na pozorování studentova zapojení a na analýze artefaktů vytvořených během plnění úkolů. Spíše než použití jedné metody vyžaduje kvalitní hodnocení kritickou analýzu rozličných forem důkazů o tom, že výstupů z učení bylo skutečně dosaženo (Reeves, 2006, s.304). K. Bain (citovaný v Reeves, 2006, s.301) uvádí, že nejlepší vysokoškolští učitelé soustředí svou hodnotící činnost na „kritické myšlení, řešení problémů, kreativitu, zvědavost a zájem o etické problémy“ stejně jako na „šíři a hloubku odborných znalostí“ a „metodologie a důkazy použité při tvorbě těchto znalostí“. K tomu navíc používají hodnocení, aby „pomohli studentům učit se, nejen aby hodnotili a klasifikovali jejich úsilí.“

Bibliografie

1. *A handbook for teaching and learning in higher education : enhancing academic practice.* (2008) [edited by] Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall.–3rd ed.p. cm. This edition published in the Taylor & Francis e-Library.
2. BERTRAND, Y. (1998) *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál.

3. BIGGS, John a Catherine TANG (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. (3rd. ed.). New York. Open University Press.
4. BIGGS, John a Catherine TANG. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. (4th ed.).Maidenhead: Open University Press, 2011.
5. BROWN, G. (2001). *Assessment: A Guide for Lecturers*. Learning and Teaching Support Network. Generic Centre, UK. Dostupné na: <http://www.ltsn.ac.uk>
6. CEJPEK, V. et al (2014). Metodika IPN KVALITA. Jak rozvíjet kvalitní vysokoškolské vzdělávání. (Doporučení pro vyučující, vedení škol a vzdělávací politiku). Praha. MŠMT. ISBN: 978-80-87601-22-8.
7. CROSBY, J. (2003). Assessment of the student practitioner. In SWEET, J. , HUTTLY, S. and DALL'ALBA, G. (2017) *Phenomenology of Higher Education*. In: Peters M.A. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, Singapore.
8. DAVENPORT, T., & PRUSAK, L. (1998) *Working Knowledge*. Published by Harvard Business School Press.
9. DEVLIN, M. & SAMARAWICKREMA, G. (2010) The criteria of effective teaching in changing higher education context . *Higher Education Research and Development* 2, 111-124, DOI: [10.1080 / 07294360903244398](https://doi.org/10.1080/07294360903244398)
10. HEIDEGGER, M. (1968). *What is called Thinking?* New York: Harper Row.
11. HARRIS, K. L. (2005). *Guide for Reviewing Assessment*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne, 2005. Dostupné na: <http://www.cshe.unimelb.edu.au>
12. ILLERIS, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. London: Routledge.
13. JASPERS, K. (2008) *Duchovní situace doby*. Praha: Academia.
14. LIESSMANN, K.P. (2010) *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
15. MEZIROV, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. First edition. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers.
16. MCGONIGAL, K. (2005) *Speaking of Teaching*, Center for Teaching and Learning, Stanford University - Spring 2005, Vol. 14, No.2, <http://ctl.stanford.edu/Newsletter/> produced by the Stanford Center for Teaching and Learning.
17. NORTON, L. (2009) Assessing student learning In Fry, H, Ketteridge, S. and Marshall, S. A (eds.) *Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice*. New York: Routledge. p. 132 – 149. Dostupné na:

http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/A%20Handbook%20for%20Teaching%20and%20Learning%20in%20Higher%20Education%20Enhancing%20academic%20and%20

18. O'NEILL, G. (2015). *Curriculum Design in Higher Education: Theory to Practice*, Dublin: UCD Teaching & Learning. Dostupné na: <http://researchrepository.ucd.ie/handle/10197/7137>
19. RAMSDEN, P. (2003) Approaches to Learning (Chapter 4). In: Ramdsen, P., Ed., *Learning to Teach in Higher Education*. 2nd Edition, Approaches to Learning, Routledge Falmer, Oxford, 39-61.
20. REEVES, T.C. (2006) How do you know they are learning?: the importance of alignment in higher education. *Int. J. Learning Technology*, Vol. 2, No.4. 2006.
21. SCRUTON, R. (2003) *Průvodce inteligentního čtenáře filosofii*. Praha: Barrister a Principal.
22. SCHELER, M. (2003) *Můj filosofický pohled na svět*. Praha: Vyšehrad.
23. Learning and teaching strategies (<https://federation.edu.au/staff/learning-and-teaching/teaching-practice/learning-and-teaching-strategies>)
24. TAYLOR, I. (eds.) (2003). *Effective learning and teaching in medical, dental and veterinary education*. London: London and Sterling, VA. p. 71-89. Dostupné na: <http://www.toniau.ac.ir/doc/books/Medical,%20Dental%20and%20Veterinary%20Education.pdf>
25. WILSON Mark and Kathleen SCALISE (2006). *Assessment to improve learning in higher education: The BEAR Assessment System*. Higher Education (2006) 52: 635–663. DOI 10.1007/s10734-004-7263-yPractice.pdf

Mgr. Taťána Göbelová, Ph.D.

Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fr. Šrámka 3, Ostrava – Mariánské Hory
telefon: +420 553 462 500
e-mail: tatana.gobelova@osu.cz

doc. Mgr. et Mgr. Alena Seberová, Ph.D.

Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fr. Šrámka 3, Ostrava – Mariánské Hory
telefon: +420 553 462 500
e-mail: alena.seberova@osu.cz

UCHAZEČ O STUDIUM NA VYSOKÉ ŠKOLE A KONFRONTACE S REALITOU STUDIA

Marta Kolaříková



Anotace: Příspěvek je zaměřen na problematiku zvládnutí studia na vysoké škole a faktory, které mohou nepříznivě ovlivňovat budoucí studijní úspěšnost uchazečů o vysokoškolské studium. Prezentuje realizovaný výzkum a jeho klíčové závěry, které se vztahují k 721 žáků středních škol ve třech ze 14 krajů ČR. Uchazeči o studium se vyznačují jistou nekonzistencí, jak říkají zjištění, jejich očekávání, postoje jsou ovlivněny dosavadním způsobem průběžné kontroly a hodnocení studia, plněním jednoznačně daných povinností a malé samostatnosti či zodpovědnosti vyžadované na předchozích stupních vzdělávání. Z výzkumu vyplynulo, že největší obavy mají uchazeči o vysokoškolské studium ze změny systému informování, možnosti vlastní stavby studijního plánu, forem a metod výuky, způsobů hodnocení. Vysoké školy v ČR nejsou připraveny na nastupující generaci studentů, kteří sice jsou od útlého věku zvyklí užívat tzv. nová média, počítačové sítě či jednotlivé webové služby (internetové vyhledávače, sociální sítě, blogy, wiki servery atd.), ale na druhou stranu jim chybí dovednost informace třídit podle důležitosti a vyhodnocovat jejich přínos.

Klíčová slova: vysokoškolské studium, faktory úspěšnosti, ukončení studia, očekávání, motivace

Fakulta veřejných politik Slezské univerzity v Opavě, v České republice byla založena před 10 lety a v současné době na ní studuje asi tisíc studentů. Jako každá jiná veřejná VŠ i FVP SU eviduje ve své praxi otázku studijní neúspěšnosti, kterou můžeme definovat jako „každé ukončené studium bez absolvování“ (Vlk et al., 2017, s. 32). Obecně můžeme charakterizovat vnější a vnitřní faktory předčasného ukončení studia. Mezi vnější faktory může patřit sociální znevýhodnění, nutnost výdělečné činnosti nebo péče o dítě během studia a omezující studijní podmínky, u kombinované formy studia potom neschopnost skloubit studium se zaměstnáním a péčí o rodinu.

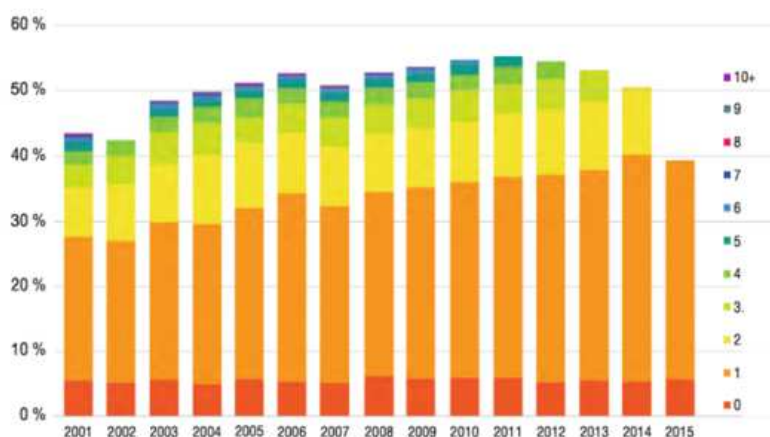
Vnitřní faktory zahrnují nejasnou motivaci ke studiu, nepřiměřená očekávání, nedostatečné výkonové předpoklady a nízkou psychickou odolnost. (Srov. Heublein, Spangenberg a Sommer, 2003; Lengenfelder, Baumann, Allesch a Nuerk, 2008). Akademický úspěch je podle výzkumů mezi studenty vysokých škol ovlivněn převážně osobnostními charakteristikami (cílevědomost, pracovitost, svědomitost, vytrvalost, samostatnost, zvědavost, dovednost řešit problémy, flexibilita, kreativita aj.), angažovaností ve studiu i mimo něj (ve studentských organizacích apod., a obecně pak sociální začlenění) a uplatnění po studiu (Matošková, 2014; Yazedjian, Toews, Sevin, & Purswell, 2008)



Obrázek 1 **Model akademického úspěchu dle York, Gibson & Rankin**

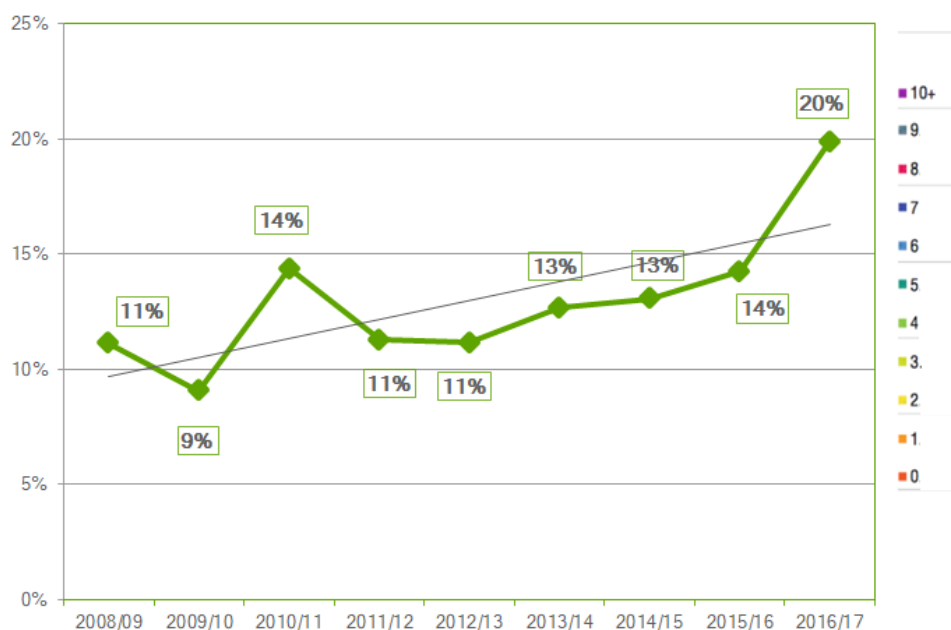
(2015, s. 5)

Jednotlivé položky, prezentované v grafu 1, můžeme prezentovat jako úspěch a můžeme je považovat i za jakési vstupní předpoklady ke studiu na vysoké škole, protože podle Camara (2004) se mnoho schopností a dovedností na škole nevytváří, ale spíše „pouze“ rozvíjejí a prohlubují. Proto je důležité sledovat motivaci studentů a podchytit jejich zájem o studium a dění na univerzitě.



Graf 2 **Študijní úspěšnost v bakalářských studijních programech v ČR**

Jak je vidět z grafu, studijní neúspěšnost je (nejen) v ČR nejvyšší v prvních dvou ročnících bakalářského studia. Ve vyšších ročnících je neúspěšnost relativně nízká a v navazujícím magisterském studiu je kolem 20 %.



Graf 3 **Nedokončení studia na Fakultě veřejných politik v Opavě**

Dílčí výsledky statistické analýzy, kterou jsem v uplynulém AR realizovala na FVP SU ukazují, že máme nižší podíl studijní neúspěšnosti v porovnání s Českou republikou i zahraničím. Vysvětlujeme si to tím, že jsme malá univerzita, která si může dovolit individuální přístup ke studentům, snažíme se budovat rodinnou atmosféru, podporovat studenty ve studiu. Přesto bychom rádi neúspěšné studium ještě více snížili. Zajímalo mne, jaké jsou nejčastější důvody neúspěšného ukončení studia. Proto jsme provedli výzkumné šetření, ve kterém jsme zjišťovali, co je nejčastějším důvodem pro ukončení studia po 1. ročníku a na základě toho chceme následně přijmout opatření.

Tabulka 3 **Důvody k zanechání studia**

Zanechání studia – důvody										
AR	Pracovní	Rodinné	Osobní	Časové	Zdravotní	Bez udání	Jiná VŠ	Finanční	Neschopnost plnit praxi	Nevyhovující studium
2008/09	10	5	7	2	5	33	7	1	0	0
2009/10	5	3	10	3	0	14	24	1	0	0

Zanechání studia – důvody										
AR	Pracovní	Rodinné	Osobní	Časové	Zdravotní	Bez udání	Jiná VŠ	Finanční	Neschopnost plnit praxi	Nevyhovující studium
2010/11	4	2	19	1	4	22	32	0	0	0
2011/12	4	9	25	5	5	20	16	1	0	0
2012/13	4	2	19	1	1	6	27	1	0	0
2013/14	7	6	14	1	1	16	27	1	0	0
2014/15	15	4	21	2	4	5	9	1	0	0
2015/16	15	6	24	0	2	18	13	1	0	0
2016/17	14	10	33	1	4	24	3	3	1	1
celkem	78	47	172	16	26	158	158	10	1	1

Jak z tabulky vyplývá, pokud se student rozhodne zanechat studium a uvede důvod, je to nejčastěji z osobních důvodů nebo kvůli studiu na jiné vysoké škole. Volba studia úzce souvisí s volbou povolání a vhodnost rozhodnutí závisí také na míře sebepoznání uchazečů. Určující jsou především zájmy, postoje a hodnoty studenta a je proto důležité, aby univerzity nabízely studijní programy s jasnou profilací oboru a výstupní kompetence absolvent umožňovaly odpovídající seberealizaci. Vzniklá kongruence mezi zájmy (resp. představou o profesní identitě) a oborem studia může dle Bergmanna (2008) z hlediska předčasného ukončení do určité míry vyvážit i ne zcela optimální kognitivní předpoklady, a obdobně pomáhá rozvinutá svědomitost, jakož i výkonová motivace. Na základě této analýzy jsme dospěli k závěru, že uchazeč o studium mnohdy neví, co je obsahem studia, na které se přihlásil. Jakmile začne studovat, jeho očekávání se mívá s realitou a motivace dokončit studijní program, případně obor se významně snižuje.

Tabulka 4 **Informace před nástupem na studium**

CHCI SE DOZVĚDĚT	neplatí		ani-ani		platí	
informace o oboru a pracovním uplatnění	37	5%	28	4%	656	91%
informace o učitelích	268	37%	232	32%	221	31%

informace o předmětech, které se učí	38	5%	45	6%	638	88%
způsob, jak si student může sestavit rozvrh a vybrat předměty	62	9%	99	14%	560	78%
informace o možnostech čerpání stipendií	135	19%	179	25%	407	56%
informace o zahraničních studijních pobytech	146	20%	165	23%	410	57%
jaké jsou možnosti studentského života	90	12%	158	22%	473	66%
jaké jsou možnosti ubytování a stravování	108	15%	113	16%	500	69%
o tom, co se na škole děje	95	13%	165	23%	461	64%

K nové struktuře prezentace studijních programů nás také inspirovaly výsledky dotazníkového šetření mezi (n=721) uchazeči ze středních škol. Jak vidíme z tabulky, nejvíce je zájmany právě předměty, které se studují, obor a jeho pracovním uplatnění a dále informace o způsobu volby studijního plánu, tedy jak se dá vytvořit rozvrh. Proto jsme vytvořili pro letošní rok novou propagační kampaň, ve které neuvádíme pouze název studijního programu a jeho základní charakteristiku, ale

- popisujeme předměty, jejichž výuka je mezi studenty oblíbená
- popisujeme, kolik hodin praxe je povinných, což je důležité zvláště pro studenty kombinované formy studia
- popisujeme konkrétní pracovní místa, kde absolvent může pracovat.

Dalším důvodem, který může vést k předčasnému neúspěšnému ukončení studia, je odlišný způsob organizace studia. Uchazeč (absolvent střední školy) měl dosud pouze takovou zkušenost, že měl všechno na škole přesně nastaveno, většinou si nevolil předměty, netvořil rozvrh předmětů, věděl, jak se má učit, jak se zkouší, nemuseli víceméně zodpovídat za svá rozhodnutí.

Na univerzitě se po 13 letech studia musí naučit mnoho nového. Musí si vyhledávat a číst studijní předpisy, samostatně si vytvořit studijní plán a ten plnit podle určitých pravidel, vyhledávat informace v různých knihách a časopisech (dříve stačila jedna učebnice), mají svobodu a volnost v docházce do školy, většinou se nemusí během semestru průběžně učit. Najednou je zkouškové období a oni jsou na konci semestru zaskočeni tím, že je učiva najednou příliš mnoho a nezvládají se ho při absenci průběžné přípravy naučit v požadovaném rozsahu a kvalitě. Najednou poprvé v životě u zkoušky neuspějí. Pro některé studenty je zátěží i určitá anonymita prostředí,

vysokoškolský učitel si nepamatuje jména všech, protože se s nimi setká třeba jen jednou týdně a to anonymně v posluchárně pro 100 dalších studentů. Když jsme dělali v letošním roce průzkum mezi úspěšnými absolventy (n=173), čili těmi, kteří úspěšně zakončili studovaný obor, výše uvedené nám potvrdili.

Nejčastěji uváděli, že jako složitě se vyrovnávali:

- se studijním systémem, (dlouho trvalo, než jsem objevil všechny možnosti)
- samostatným vyhledáváním studijních předpisů
- s nutností studium samostatně plánovat
- s nereálnou představou o tom, co je všechno při studiu čeká a nemohli tak naplánovat plnění např. 400 hodin praxe
- malou informovaností
- kvůli špatně osobně sestavenému rozvrhu měli příliš dlouhé bloky přednášek
- kvůli pozdnímu přihlášení na zkoušky (ostatní studenti mi zabrali volná místa) museli absolvovat několik zkoušek v jednom týdnu.

Závěr

Uchazeči o studium musí mít jasnou představu o tom, co chtějí studovat a jaký studijní plán je čeká = plánujeme (a letos poprvé realizujeme) zkonkretizování propagační kampaně (je mnoho nových i netradičních oborů a někdy není uplatnění v praxi po dostudování na první pohled zřejmé).

Univerzita, respektive její součástí, které uskutečňují akreditovaný program studentům:

- připravit více úvodních kurzů, na kterých se jim podrobně vysvětlí studijní předpisy a průběh studia, plnění povinností
- v 1. ročníku přecházet postupně na jiný způsob výuky (zavést průběžné zkoušení během semestru, na které byli na středních školách zvyklí), postupně prodlužovat a zvyšovat nároky na množství učiva
- učit je pracovat s knihami, časopisy, využívat e-learningové prostředí a sledovat aktivitu studentů, u neaktivních vyprovokovat zájem
- vysvětlovat jim na informačních lekcích, jak si sestavit rozvrh, jak se přihlašovat na zkoušky, kde najdou požadavky na zkoušku, jak pracovat se systémem v knihovně...
- věnovat pozornost dosud nejvíce opomíjené motivaci studentů, která rozhoduje, zda bude ochoten prosedět noci nad knihami a projekty, chodit na přednášky, aktivně se zapojovat do seminárních diskusí a věnovat čas a energii snaze o skutečné pochopení problémů a osvojení si dovedností.

- Vlk (2017) uvádí, že „Neexistují žádné důkazy, že ze škol odcházejí jen ti „hloupí“ a „neschopní“. Čím dál tím častější naopak je, že studium nedokončují ambiciózní, schopní a sebevědomí jedinci, kteří jsou ke škole kritičtí, nevidí ve studiu pro sebe přínos a raději odcházejí dělat něco jiného – ať už přejdou na jiný obor, věnují se kariéře, nebo se třeba odstěhují do zahraničí. V některých případech tak úspěšné dokončení studia může být důkazem spíše konformity a neochoty opouštět vyšlapané cestičky než schopností.“

Prostředí vysoké školy

- velkou roli, zda student na škole zůstane, hraje prostředí vysoké školy. Velmi záleží na tom, jestli je přátelské prostředí, jestli se student setká s ochotnými pedagogy, jestli je se studenty ochotný komunikovat i mimo výuku, konzultovat, projevuje o ně zájem
- je důležitá podpora sociální integrace studentů jejich začlenění do života školy;
- prokládat studium seznamovacími kurzy, společenskými akcemi, exkurzemi, podporou studentských spolků, projektovou výukou, přednáškami odborníků z praxe

Přístup pedagogů

- Pedagogové na vysokých školách nejsou připraveni na nastupující generaci studentů, kteří sice jsou od útlého věku zvyklí užívat tzv. nová média, počítačové sítě či jednotlivé webové služby (internetové vyhledávače, sociální sítě, blogy, wiki servery atd.), ale na druhou stranu jim chybí dovednost informace třídit podle důležitosti a vyhodnocovat jejich přínos.
- mnoho pedagogů se stále domnívá, že vysoká škola je určena pro ty nejschopnější, nejchytřejší, nejhouževnatější. ... v současné době by se však toto myšlení mělo posunout tak, že ne každý absolvent musí být aspirantem na Nobelovu cenu, ale důležité je, aby po ukončení studia uměl něco užitečného, kvalitně vykonával svoji profesi a byl připraven na život a kariéru. Toto by měl být hlavní účel proměny vysokého školství v České republice.

Bibliografie

1. CAMARA, W. J. (2004b). Broadening predictors of college success. In W. J. Camara & E. W. Kimmel (Eds.), *Choosing students: higher education admissions tools for the 21st century* (81-105). New York: Routledge.

2. HEUBLEIN, U., Spangenberg, E. & Sommer, D. (2003). Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hochschulplanung Band 163. Hannover: HIS GmbH.
3. LENGENFELDER, P., Baumann, U., Allesch, C., & Nuerk, H.-C. (2008). Studierendenauswahl an der Universität Salzburg: Konzeption und Validität. In H. Schuler & B. Hell (Eds.), Studierendenauswahl und Studienentscheidung (192-203). Göttingen: Hogrefe.
4. MATOŠKOVÁ, J., a kol. (2014). *Úspěšný student vysoké školy a jeho tacitní znalosti*. Žilina: GEORG.
5. VLK, ALEŠ ET AL. (2017) *Studijní neúspěšnost na vysokých školách: teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. Vydání první. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419-248-7.
6. YORK, T. T., GIBSON, CH., & RANKIN, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5). Dostupné z <http://pareonline.net/getvn.asp?v=20&n=5>
7. YAZEDJIAN, A., TOEWS, M. L., SEVIN, T., & PURSWELL, K. E. (2008). "It's a Whole New World": A Qualitative Exploration of College Students' definitions of and strategies for College Success. *Journal of College Student Development*, 49(2), 141–154.

Mgr. et Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D.

Ústav pedagogických a psychologických věd
 Fakulta veřejných politik v Opavě
 Slezská univerzita v Opavě
 Bezručovo náměstí 885/14,
 746 01 Opava, Česká republika
 Tel.: +420 553 684 120
 e-mail: marta.kolarikova@fvp.slu.cz

REFLEKSJE O EDUKACJI WYŻSZEJ W PERSPEKTYWIE PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH ABSOLWENTÓW DO TRANZYJCJI NA RYNEK PRACY

Daniel Kukla

Streszczenie: W opracowaniu dokonano rozważań w kwestii roli edukacji wyższej w procesie przygotowania przyszłych absolwentów do przejścia z edukacji na rynek pracy. Zachodzące zmiany dotyczące funkcjonowania edukacji wyższej takie jak m.in. jej większa różnorodność, elastyczność ofert edukacyjnych, urynkowienie edukacji wyższej, wzrost wskaźnika skolaryzacji, migracje studentów, większy dostęp do wyjazdów (krajowych i zagranicznych) to tylko wybrane czynniki mające wpływ na sposób dokonywania wyborów, kształtowania siebie jako przyszłego pracownika, planowania własnej kariery edukacyjno-zawodowej a tym samym na tranzycie młodych. Opracowanie stanowi analizę wybranej literatury przedmiotu.

Słowa kluczowe: edukacja wyższa, tranzycie, rynek pracy, absolwent

Wstęp

W obecnej sytuacji niezwykle ważną jest dyskusja na temat funkcjonowania współczesnego rynku pracy – zwłaszcza w kontekście roli jaką na ów rynku pełnią młodzi ludzie. Taka dyskusja powinna odbywać się zarówno wśród ustawodawców, przedstawicieli rynku pracy, pracodawców, przedstawicieli resortu edukacji, jak również wśród i przy udziale samych zainteresowanych - studentów i absolwentów. Rola jaką pełni w tym zakresie uczelnia wyższa wydaje się mieć kluczowe znaczenie tak w kontekście przygotowania przyszłych absolwentów do pełnienia przez nich w przyszłości ról zawodowych (zaopatrzenie w niezbędną wiedzę i umiejętności), jak również do wkroczenia na rynek pracy (rozwijanie umiejętności poszukiwania pracy, autoprezentacji itd.). Pomoc ta powinna polegać na udzielaniu wsparcia w szeroko pojętym procesie rozwoju zawodowego. Począwszy od wyboru kierunku studiów, specjalności, poprzez dobór odpowiednich form rozwoju kompetencji w trakcie studiów i po studiach, poprzez przygotowanie młodych osób do wejścia na rynek pracy.

Jak pisze Melosik Z., *"Cele kształcenia nie są już rozpatrywane w kontekście kreowania człowieka wykształconego, lecz w kontekście potrzeb rynku pracy"*. (Melosik, 2013, s. 34)

Wyposażanie w wiedzę, umiejętności, kwalifikacje aktualnie potrzebne, jednocześnie na tyle szerokie i uniwersalne by stanowić mogły bazę do nauki i zdobywania nowych kwalifikacji, na wypadek gdyby potrzeby rynku pracy diametralnie się zmieniły. Przemiany w gospodarce rynkowej spowodowały zmianę owych celów kształcenia, które są pochodną niespotykanych dotąd jakościowych i ilościowych przemian technicznych, technologicznych, społecznych i ekonomicznych. Niemalą rolę w tej sprawie odgrywa postępujący proces globalizacji, w wyniku którego humanistyczny model życia człowieka powoli zostaje zastąpiony przez model socjoekonomiczny. W modelu tym zakłada się, iż już w momencie przyścia na świat, szanse życiowe człowieka są zróżnicowane w zależności od poziomu intelektualnego środowiska rodzinnego. Inne możliwości na spełnienie się w życiu mają ludzie urodzeni w rodzinach wykształconych, a inne osoby, których edukacja poszczególnych członków rodziny, nie przekroczyła poziomu podstawowego. Jednym z głównych założeń modelu socjoekonomicznego jest uznanie wykształcenia za filar ludzkiej egzystencji. Podobne założenie znajdujemy również w humanistycznym pojmowaniu rozwoju człowieka. (Ślasiak, 2005)

Współczesność oczekuje a zarazem i wymaga od systemu edukacji nowych wyzwań w obszarze kształcenia i edukowania młodego pokolenia, pokolenia „jutra”, które będzie wyznaczać bieg wszelkim przemianom społeczno-gospodarczym ale i również wyznaczać będzie trendy m.in.: na rynku edukacji i pracy, a zarazem będzie kreatorem owych obszarów. Dziś edukacja musi dostosować się ale i podążać za błyskawicznymi zmianami jakie dokonują się „tu i teraz”, których jesteśmy świadkami ale i sprawcami. Kwestie przedstawione w niniejszym opracowaniu, Autor poddawał już analizie, jednak tu dokonuje pewnej syntezy i uaktualnień.

Wykształcenie akademickie wobec realiów rynku pracy - możliwości i perspektywy młodych

Zmieniający się wciąż rynek pracy wymusza na młodym człowieku, stałe doskonalenie się, najlepiej w różnych dziedzinach jednocześnie. Wymaga elastyczności i dynamiczności, mobilności i kreatywności. Jednostka musi się z tym pogodzić i starać się sprostać wymaganiom dzisiejszego permanentnie zmieniającego się rynku pracy. Umieędzynarodowienie i ciągła zmiana jaka zachodzi w obszarze pracy ludzkiej a tym samym i na rynku pracy powodują ustawiczne dostosowywanie się jednostki do nowych norm i zasad panujących w świecie pracy.

Trudno jest jednak jednoznacznie stwierdzić iż uczelnie wyższe powinny jedynie przygotowywać do wykonywania pracy zawodowej. Ich zadaniem jest również rozszerzenie ogólnej wiedzy o świecie. Stąd też efekty kształcenia nie powinny „górować” nad pozostałymi celami, a najlepszym rozwiązaniem jest ich kompatybilność. Uczelnie wyższe, co należy dobitnie zaznaczyć, nie są w stanie przygotować jednostki idealnie do pracy, gdyż same środowiska pracy zbyt szybko ulegają zmianom. Mają one za zadanie przede wszystkim dostarczać takiej wiedzy i umiejętności, które w przyszłości zwiększą zatrudnialność, a więc kształtują przyszłych pracowników. Teoria, jaką młodzi ludzie nabywają przez wiele lat w murach uczelni, na pewno jest elementem potrzebnym do wykonywania określonego zawodu, ale musi iść w parze z praktykami zawodowymi czy też kontaktami ze światem pracodawców. Globalizacja wymusza na procesie edukacji zmiany w kierunku kształcenia innowacyjnego, które przewyciężyłoby złe nawyki schematycznego nauczania. Szkoły muszą wyznaczyć sobie niejako nowe cele. To już bowiem nie wiadomości i umiejętności decydują o powodzeniu, ale odpowiednia postawa. *"Uczelnie powinny być szerzej otwarte na swoje otoczenie gospodarcze. (...) jeżeli struktura kształcenia odbiega znacząco od struktury zatrudnienia, potrzeb gospodarki i popytu na określone kwalifikacje lub zawody, wówczas występuje dysfunkcjonalność i irracjonalność tej struktury"* (Jeruszka 2011, s.2-3). Polskie uczelnie w takiej strukturze, w jakiej funkcjonują obecnie, nie są w stanie nadążyć za potrzebami rynku pracy. Szkolnictwo wyższe wykazuje mniejszą dynamikę zmian dostosowawczych niż rynek pracy (Jeruszka 2011, s. 3).

Młode pokolenie stanowi więc nowy jakościowo kapitał intelektualny społeczeństwa (Galas, 2011). Mamy do czynienia ostatnimi czasy z epoką wiedzy, intelektu. To właśnie owa wiedza stoi u podstaw rozwoju gospodarki, społeczeństwa. Im więcej zatem wykształconych, inteligentnych ludzi tym lepiej dla nich i ich otoczenia. Jest jednak i druga strona tej sytuacji. Jak wskazują na to specjaliści rynku pracy, ekspansja wykształcenia wyższego postępuje w znacznie szybszym tempie aniżeli rozwój pojemności rynku pracy do absorpcji absolwentów. Mamy zatem do czynienia z zjawiskiem tzw. luki popytowej, która polega na niemożności wchłonięcia przez rynek pracy nadmiaru absolwentów uczelni wyższych (Krajewska, 2003). Wynikiem tego może być rosnące bezrobocie, niepełne zatrudnieniem, czy też destabilizacja społeczną. Co więcej sytuacja ta sprawia, że wraz ze wzrostem masowości szkolnictwa wyższego posiadanie dyplomu uczelni wyższej przestaje być gwarantem późniejszego zatrudnienia (Krajewska, 2003).

"Gospodarczo-społeczna wartość szkolnictwa wyższego należy mierzyć stopniem zaspokojenie aktualnych potrzeb gospodarki i stopniem

wzmacniania jest dynamiki rozwojowej. Wówczas przygotowanie zawodowe absolwentów szkół wyższych nie będzie rozmięgało się z potrzebami rynku pracy. Kwalifikacje potrzebne na rynku pracy lub ich niedostatek są wyrazistym wskaźnikiem trafności lub nietrafności, prawidłowości lub nieprawidłowości, skuteczności lub nieskuteczności oddziaływań szkoły wyższej " (Jeruszka 2011, s.1).

Specyficzne wyzwania wobec przyszłych absolwentów wynikają również ze zmian zachodzących na rynku pracy. „Kryzys gospodarczy charakteryzujący się zmniejszeniem produkcji (...), ograniczona zdolność gospodarki do wchłaniania zasobów pracy, wkraczanie na rynek pracy pokoleń wyżu demograficznego, (...) dyskryminacyjne, rekrutacyjne praktyki pracodawców" (Piróg, 2013, s. 313) to wybrane aspekty mające wpływ na kształtowanie się aktualnej sytuacji młodych na rynku pracy. Warto nadmienić, iż obecnie zmianie ulegają m.in wymagania kompetencyjne wobec kandydatów do pracy (coraz bardziej cenione są tzw. kompetencje miękkie), czego młodzi ludzie powinni być szczególnie świadomi. Ponadto, w aspekcie szczególnej specyfiki współczesnego rynku pracy szczególnym wyzwaniem stawianym młodym ludziom jest nie tyle skuteczne poszukiwanie miejsc pracy oraz sprawne odpowiadanie na potrzeby rynku pracy, ale ich kreowanie (zgodne z własnymi możliwościami, talentami, predyspozycjami oraz aspiracjami i potrzebami). Powyższe zmiany nie są obojętne na sposób planowania i zarządzania karierą przez młodych ludzi we współczesnych realiach rynku edukacji i pracy. (Zajęc, 2015)

Od edukacji oczekuje się podjęcia konkretnych działań, a mianowicie:

- "rozpoznania zapotrzebowania na kwalifikacje potrzebne na rynku;
- kształtowania u uczniów umiejętności wyższego rzędu (umiejętności rozwiązywania problemów, umiejętności współdziałania w zespole itp.)" (Bogaj 2006, s. 28) - Aktualnie, w czasach, które charakteryzują się chaosem, dynamizmem zmian, swoistą niepewnością od współczesnego pracownika wymaga się elastyczności, logicznego myślenia, szybkiego reagowania na nowe wyzwania i problemy współczesności.
- "kształcenia znacznie większej liczby ludzi twórczych" (Bogaj 2006, s. 28) - w społeczeństwie wiedzy, społeczeństwie przedsiębiorczości, gdzie następuje dynamiczny rozwój technologiczny.
- "kształtowania wszechstronnych kompetencji, umożliwiających zmianę zawodów- Kompetencje-zdaniem J. Bengtssona- czynią ludzi zdolnymi do zmiany zawodów, podnoszą ich poziom rozumienia techniki, dają podstawę kompetencjom międzykulturowym wymaganych w

międzynarodowym środowisku. (Bogaj 2006, s. 29) Wszechstronne kompetencje uniwersalne pomagają współczesnym pracownikom w adaptacji do zmieniających się warunków.

- "zmieniania kryteriów porównywalności kompetencji już zdobytych; Przygotowanie człowieka rozumiejącego otoczenie, otwartego na nowe wartości, znaczenia, sposoby doświadczania świata, przygotowanego do uczestnictwa obywatelskiego, do współpracy z innymi, do posługiwania się nowoczesnymi metodami i technikami, a nie tylko gromadzącego wiedzę. Istotą uczenia się powinno być budowanie przez ucznia/ studenta kompetencji, a nie gromadzenie i zapamiętywanie przez niego wiedzy. Współcześnie istotne są kompetencje ucznia: cywilizacyjne, związane z etosem nauki, z etosem pracy, z komunikacją interpersonalną, z wychowaniem do wartości" (Bogaj 2006, s. 28-29).

Zmiany dotyczące funkcjonowania edukacji wyższej takie jak m.in. jej większa różnorodność, elastyczność ofert edukacyjnych, urynkwienie edukacji wyższej, wzrost wskaźnika skolaryzacji, migracje studentów, większy dostęp do wyjazdów (krajowych i zagranicznych) (Sultana, 2004) to tylko wybrane czynniki mające wpływ na sposób studiowania, dokonywania wyborów, kształtowania siebie jako przyszłego pracownika, planowania własnej kariery edukacyjno-zawodowej. Zmiany te odpowiednio wykorzystane przez studentów mogą w znaczący sposób ułatwić szeroko pojęty rozwój zawodowy. Szeroki dostęp do edukacji, różnorodność kierunków kształcenia, wielość możliwości i form rozwoju edukacyjnego (takich jak uczestnictwo w kołach naukowych, konferencjach dla studentów, wyjazdach zagranicznych itp.) sprawiają, iż obecnie rozwój edukacyjno-zawodowy można zaplanować na wiele różnych sposobów. Z drugiej jednak strony właśnie ta wielość możliwości powodować może pewne dylematy, trudności wyboru najbardziej odpowiedniej formy rozwoju. Chaos informacyjny, który towarzyszy np. urynkwieniu edukacji, a co za tym idzie powstaniu wielu różnych – często ciekawie, choć tajemniczo brzmiących kierunków, specjalności może powodować trudności w wyborze odpowiedniego kierunku kształcenia. Takiego, który zgodny będzie zarówno z predyspozycjami jednostki, jak również z zapotrzebowaniem rynku pracy. W związku z powyższym studenci coraz częściej mogą potrzebować wsparcia w planowaniu własnej kariery edukacyjno-zawodowej, czy też uzyskania rzetelnych informacji zawodowych.

Z edukacji na rynek pracy

Raport Komisji Europejskiej „Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia” jest dokumentem, który proponuje model społeczeństwa uczącego się – edukacja i kształcenie się przez całe życie. Edukacja – czytamy – jest podstawą rozwoju osoby i integracji społecznej, a wyzwania w zakresie edukacji to: początek społeczeństwa informacyjnego; stworzone zostały nowe technologie informacji, które zmieniają styl pracy ludzi i styl zarządzania nimi; rozwój cywilizacji naukowo-technicznej, co oznacza powstanie nowego modelu zdobywania wiedzy przez całe życie. Łączenie specjalizacji z kreatywnością; globalizacja gospodarki oznaczająca powstanie globalnego rynku (Biała Księga, 1997).

Jednak jak podkreśl A. Borowska edukacja w coraz większym stopniu zmierza do działania w kierunku kształcenia dla wiedzy i umiejętności. W ten sposób szkoła wychodzi naprzeciw postulatów menadżerów i pracodawców, szczególnie z firm zachodnich działających na polskim rynku, którzy nie określają już pożądanego przez nich kierunku studiów. Pracodawcy w obecnej dobie oczekują od absolwentów, bez względu na kierunek studiów określonych cech, umiejętności i postaw. Przywiązują oni mniejszą wagę do zasobu wiedzy akademickiej, teoretycznej czy do umiejętności technicznych, bowiem uważają, że dobrze wybrany kandydat szybko przyswoi potrzebną wiedzę w trakcie pracy (Borowska, 2004).

Współcześnie ważna jest świadomość zmian jakie następują na rynku edukacji i pracy – zmiany te niejednokrotnie wyznaczają nowe zadania i cele do realizacji dla przyszłych absolwentów w kontekście tranzycji na rynek pracy. Jak podkreśla V. Drabik-Podgórna „współczesny model tranzycji związany z globalizacją, segmentacją rynku pracy i chaosem zawodowym obfituje w zjawiska nieprzewidziane, powtarzające się i obejmujące różne sfery życia” (Drabik-Podgórna 2010, s. 100). Jako, iż współczesny świat, kontekst edukacyjny, jak również zawodowy w jakim funkcjonujemy (i w którym przychodzi nam planować i realizować kariery edukacyjno- zawodowe) nieustannie się zmienia- stwarza nowe wymagania wobec ucznia, pracownika, ale również daje nowe możliwości.

Determinanty przebiegu procesu tranzycji na rynek pracy to przede wszystkim:

- Sytuacja na rynku pracy¹ i występujących tam stereotypów- zatrudnienie jest odzwierciedleniem postaw społecznych, stereotypów, dyskryminacji

¹ Potwierdzeniem niech będą dane zamieszczone w Raporcie Młodzi 2011 a dotyczące kluczowych barier na rynku pracy dla młodzieży, s.137-139

wobec niektórych grup, w tym także częściowo kobiet², choć zdecydowanie bardziej dotyka to mniejszości etniczne, cudzoziemców.

- Aspiracje zawodowe³ – to one wyznaczają cele zawodowe jednostki i wpływają na motywację do ich osiągania, poprzez umiejętność pokonywania przeszkód, jak również reagowania na niepowodzenia;
- Mobilność zawodowa⁴ – charakter mobilności zawodowej, dostrzeżenie jej przede wszystkim pozytywnych aspektów, sprzyja ścieżkom tranzytacji;
- System wartości – to względnie trwałe przekonania, które określają preferencje jednostki dotyczące stanów rzeczy, sposobów jej postępowania. Ocena własnej hierarchii wartości jest elementem strategii określenia prawidłowych wyborów życiowych, służy rozwinięciu samoświadomości człowieka. Wartości zawodowe mają duży wpływ na wykonywanie pracy, na oczekiwania jednostki związane z pracą oraz karierą zawodową;
- Umiejętność zarządzania własną karierą - projektowanie i kształtowanie wizerunku samego siebie oraz wizerunku pracy, która chce się wykonywać, a szczególnie kompatybilność tych dwóch obszarów ma znaczenie. Podczas planowania kariery zawodowej wykorzystuje się umiejętności podejmowania realistycznych decyzji.
- Stopień dostosowania rodzaju i typu kwalifikacji do wymagań i oczekiwań pracodawcy – kształcenie na kierunkach, które dają możliwość uzyskania kwalifikacji poszukiwanych na rynku pracy, świadomy wybór kierunku kształcenia, dokończycia ale i zaangażowanie jednostki w proces kształcenia⁵

Tendencje społeczno-gospodarczo-kulturowe, wyznaczają, realia współczesnego rynku pracy. Wskazuje się na "trzy grupy czynników, które kreują współczesny rynek pracy⁶ i oddziałują na proces przejścia młodzieży z edukacji na rynek pracy:

² Występują utarte stereotypy i bariery związane z binaryzmem płci [co szczegółowo opisuje A. Gromkowska-Melosik, Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet, Wyd. Impuls, Kraków 2011.

³ kwestie te porusza m.in.: A. Paszkowska-Rogacz, Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań, Wyd. Difin, Warszawa 2009; D. Piróg, Wybrane determinanty tranzytacji absolwentów studiów wyższych na rynek pracy [w:] Dylematy współczesnego rynku pracy. Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe UE w Katowicach, Katowice 2013a,; D. Piróg, Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu [w:] Przedsiębiorczość-Edukacja, nr9/2013,b

⁴ szerzej na temat: D. Piróg, Wybrane determinanty tranzytacji absolwentów studiów wyższych na rynek pracy [w:] Dylematy współczesnego rynku pracy. Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe UE w Katowicach, Katowice 2013a,

⁵ o zaangażowaniu w proces kształcenia o osiąganych wynikach pisze Piróg D., Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu [w:] Przedsiębiorczość-Edukacja, nr9/2013,b

⁶ Por. szerzej A. Grycuk, Najważniejsze tendencje na rynku pracy w krajach rozwiniętych, [w:] Studia BAS Nr 4(36) 2013, s. 9–25, cyt. za M. Zajęc, Zarządzanie rozwojem zawodowym oraz

- czynniki ekonomiczne, które wynikają przede wszystkim ze zmian zachodzących w światowej gospodarce oraz powiązanych z nimi zmian w zarządzaniu przedsiębiorstwami,
- czynniki technologiczne, które związane są z szeroko rozumianym postępem technicznym. Rewolucja technologiczna jest źródłem rozwoju sektorów, w których dominuje udział wiedzy, co wpływa na wzrost popytu na pracę wysoko wykwalifikowanych pracowników. Innowacje powodują ponadto, iż posiadane przez pracowników kwalifikacje szybko się dezaktualizują w efekcie czego konieczne jest położenie większego nacisku na dokończanie się oraz rozwijanie swoich umiejętności przez cały czas trwania rozwoju oraz kariery zawodowej (koncepcja uczenia się przez całe życie). Ponadto powszechna dostępność oraz niski koszt korzystania z różnych urządzeń mobilnych przyczynia się do zwieszenia możliwości wykonywania pracy zdalnie, co jest źródłem zmian zarówno dla pracowników, jak i pracodawców,
- czynniki demograficzne i społeczne do których zaliczyć można między innymi starzenie się społeczeństwa, a co za tym wydlużanie się czasu aktywność na rynku pracy, większą świadomości społeczną pracowników, mobilność przestrzenną ludzi, lepsze wykształcenie oraz szeroko pojęte zmiany światopoglądowe wpływające na budowanie się postaw względem pracy, współczesnego etosu pracy⁷.

Zarysowane powyżej tendencje mają wpływ na kształt współczesnego rynku pracy, w tym na charakter i sposób wykonywania pracy. Dynamika współczesnego świata pracy sprawia, że często jesteśmy zmuszeni podejmować trudne decyzje zawodowe. Obecny postęp technologiczny powoduje szybkie zmiany trendów na rynku pracy. Pewna grupa zawodów stanie się zawodami przeszłości, a inna przyszłości. Nowa rola jaka czeka na absolwenta, staje się czasami nową ścieżką, na której człowiek analizując swoje kwalifikacje i umiejętności, lepiej poznaje sam siebie. (Rożnowski, 2009). Proces tranzykcji może być dla przyszłego absolwenta nie tylko sprawdzianem jego kompetencji i umiejętności, ale jednocześnie okresem przygotowawczym, dającym możliwość popełnienia błędu i nowego ukierunkowania się.

własną karierą wobec wyzwań rynku pracy [w:] Współczesne uwarunkowania rynku pracy (red.) Duda W., Kukła D., Wyd. AJD, Częstochowa 2015, s.71-72

⁷ szerzej A. Grycuk, Najważniejsze tendencje na rynku pracy w krajach rozwiniętych, [w:] Studia BAS Nr 4(36) 2013, s. 9–25, cyt. za M. Zajac., Zarządzanie rozwojem zawodowym oraz własną karierą wobec wyzwań rynku pracy [w:] Współczesne uwarunkowania rynku pracy (red.) Duda W., Kukła D., Wyd. AJD, Częstochowa 2015, s.71-72

Zakończenie

Podsumowując powyższe rozważania należy podkreślić iż sytuacja młodzieży na rynku pracy jest złożona. Młodzi nie mogą poprzestać na kształceniu się w jednym kierunku, ale muszą łączyć wiele umiejętności, mieć świadomość ciągłego doskonalenia, być gotowi do zmiany miejsca pracy, a także zawodu. Jeżeli szkoła ma przygotować pracownika do pracy w warunkach odpowiadających założeniom i wymaganiom gospodarki Unii Europejskiej, to wychodząc naprzeciw wyzwaniom rynku należy pamiętać, że normy jakości to nie tylko regulacja prawna, ale też wymóg klienta. Jest to ogromne zadanie dla edukacji, w tym edukacji zawodowej i ustawicznej. Zygmunt Bauman zauważył, że jeśli nawet ponowoczesny człowiek zapuszcza korzenie to płytkutkie, tuż pod powierzchnią (Bauman, 2004). Jest to z jednej strony spowodowane zmiennością ludzkiej egzystencji - nic nie jest na stałe więc nie warto się angażować. Nie dotyczy to tylko życia rodzinnego czy pozostałych kontaktów społecznych, choćby sąsiedzkich, ale również życia zawodowego.

Bibliografie

1. BAUMAN Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wyd. Sic, Warszawa 2004
2. BOGAJ A., *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Szkoła a rynek pracy*, (red.) A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, Wd. PWN, Warszawa 2006,
3. BOROWSKA., *Kształcenie dla przyszłości*, Wyd. Żak, Warszawa 2004
4. BIAŁA KSIĘGA. *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyd. TWP, Warszawa 1997, s. 45- 48
5. DRABIK-PODGÓRNA V., *Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym*, „Edukacja Dorosłych” 2010, nr 1
6. JERUSZKA U., *Efektywność kształcenia w szkołach wyższych* "Polityka społeczna" 2011 nr 1
7. GALAS B., *Młodzi po zmianie. Wartości i orientacje życiowe Polaków*, "Nowa Szkoła", 2011, nr 10,
8. GROMKOWSKA-MELOSİK A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, Wyd. Impuls, Kraków 2011.
9. GRYCUK A., *Najważniejsze tendencje na rynku pracy w krajach rozwiniętych*, [w:] *Studia BAS* Nr 4(36) 2013,
10. KRAJEWSKA A., *Szkolnictwo wyższe w kontekście potrzeb i problemów rynku pracy*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy. Realia- możliwości-*

- perspektywy, R. Gerlach (red.), Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003,
11. MEŁOSIK Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Wyd. Impuls, Kraków 2013
12. PASZKOWSKA-ROGACZ A., *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Wyd. Difin, Warszawa 2009;
13. PIRÓG D., *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” nr 9/2013,
14. PIRÓG D., *Wybrane determinanty tranzycji absolwentów studiów wyższych na rynek pracy [w:] Dylematy współczesnego rynku pracy. Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe UE w Katowicach*, Katowice 2013
15. ROŻNOWSKI B., *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy*, Wyd. KUL, Lublin 2009
16. SULTANA R., *Strategie usług poradnictwa zawodowego w społeczeństwie wiedzy – europejskie trendy, działania i wyzwania. Raport CEDEFOP*, Wyd. Cedefop. Biuro oficjalnych Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2004,
17. STASIAK P., *W kierunku zachodzących zmian*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Poznań 2005,
18. ZAJĄC M., *Zarządzanie rozwojem zawodowym oraz karierą własną wobec wyzwań rynku pracy*, [w:] *Współczesne uwarunkowania rynku pracy*, (red.) D. Kukla, W. Duda, Wyd. Im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015,

dr hab., prof UJD Daniel KUKLA

Widzia Pedagogiczny
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie
ul. Waszyngтона 4/8
42-200 Częstochowa
e-mail: d.kukla@ajd.czyst.pl

TRUDNOŚCI W PROCESIE STUDIOWANIA Z PERSPEKTYWY STUDENTÓW I PRACOWNIKÓW UCZELNI WYŻSZEJ

Ewelina Konieczna



Streszczenie: *Przedmiotem rozważań zamieszczonych w niniejszym artykule są trudności w procesie studiowania - ich skala, typy i rodzaje. W pierwszej części przytoczono definicje niepowodzeń edukacyjnych i dookreślano termin trudności w procesie studiowania. W kolejnej części przedstawiono wynik badań empirycznych, przeprowadzonych w formie analizy dokumentów, badań sondażowych i wywiadów – dwóch indywidualnych i jednego grupowego (zogniskowanego). Badane zjawisko dotyczyło studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego, a w szczególności studentów Instytutu Nauk Pedagogicznych. W końcowej dyskusji dokonano podsumowania uzyskanych wyników badań oraz przedstawiono rozwiązania mogące zmniejszyć bądź zapobiec zjawisku trudności studentów w procesie studiowania.*

Słowa kluczowe: *trudności w procesie studiowania, sprawność studiów, przeszkody w procesie studiowania, typy trudności, rodzaje trudności, propozycje strategii zapobiegających trudnościom w procesie studiowania.*

Wprowadzenie

Zmiana systemu politycznego państwa polskiego, przemiany gospodarcze i mentalne jej mieszkańców sprawiły, że po 1989 roku na masową skalę wzrosło zainteresowanie dyplomem uczelni wyższej. Chociaż z przyczyn demograficznych, od 2006 roku zmniejsza się odsetek osób studiujących, to jeszcze w 2010 roku Polska osiągnęła najwyższy wskaźnik osób z wyższym wykształceniem lub będących w trakcie studiowania w rankingu Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju¹. Zmiana stosunku Polaków do wyższego wykształcenia jaka nastąpiła na przestrzeni ostatniego trzydziestolecia, w naturalny sposób wymusiła ewolucję dotychczasowego systemu kształcenia, która trwa do chwili obecnej. Podjęcie decyzji o kierunku studiowania jest początkiem drogi, której kolejnym etapem powinno być podjęcie pracy i

¹ Zbliżony odsetek odnotowano jedynie w Australii (50%) i Irlandii (49%); Komunikat z badań, *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem*, Centrum Badani Opinii Publicznej, Warszawa 2013, s. 1 [dostęp: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_092_13.PDF, data: 06.07.2018].

dalszy rozwój kompetencji w obrębie wybranej ścieżki zawodowej. Nie zawsze jednak proces edukacyjny przebiega według określonych etapów wytyczonych przez system szkolnictwa. Na każdym z jego poziomów zdarzają się trudności, które prowadzą do różnego rodzaju konsekwencji. Niekiedy mają one charakter pozytywny, innym razem wywołują perturbacje, będące powodem wydalenia poza system edukacji. Niezależnie od konsekwencji, interesujące są typy występujących trudności i sposób ich postrzegania, widziane nie tylko z perspektywy osób studiujących, ale również innych uczestników tego procesu.

Trudności w procesie studiowania – ramy definicyjne zjawiska

Termin „trudności w procesie studiowania” nie jest jasno zdefiniowany w literaturze przedmiotu. Chociaż jest bliskoznaczny z „niepowodzeniami szkolnymi”, które Ewa Kraus, określa „stanem, procesem i wynikiem, który narasta stopniowo i może mieć charakter jawny lub ukryty” (Kraus 2008, s. 132-133), to jednak jego zakres pojęciowy jest szerszy. W kontekście studiowania niepowodzenia edukacyjne to odwrotność sukcesu edukacyjnego, polegającego na „osiągnięciu założonego celu studiów (uzyskanie tytułu zawodowego adekwatnego do poziomu studiów) w czasie przewidzianym programem studiów” (Smużewska, Wasielewski, Antonowicz 2015, s. 132). Niepowodzeniem edukacyjnym w rozumieniu tych samych autorów będzie „niezrealizowanie celu edukacyjnego” (Smużewska, Wasielewski, Antonowicz 2015, s. 132), a w przypadku „nieterminowego ukończenia studiów, zmiany kierunku lub uczelni (...)” taka sytuacja definiowana jest jako „częściowe niepowodzenie” (Smużewska, Wasielewski, Antonowicz 2015, s. 132).

Wobec powyższego trudności w procesie studiowania mogą być traktowane jako „przeszkody w urzeczywistnieniu działań zamierzonych lub wykonywanych” (Pieter 1961, s.198). Lokują się one w środowisku jednostki (np. zbyt wysoki poziom nauczania, nieumiejętny przekaz wiedzy, brak dostępu do informacji) lub w niej samej. Dlatego też cytowany wyżej Józef Pieter dostrzega przeszkody zewnętrzne i wewnętrzne, co oznacza, że trudności mają subiektywno-obiektywny charakter (Pieter 1961). Przyjmując to kryterium można powiedzieć za Ireną Obuchowską, że ‘niepowodzenie obiektywne polega na uzyskiwaniu ocen niedostatecznych, a niepowodzenie subiektywne na uzyskiwaniu ocen poniżej własnych aspiracji’ (Obuchowska 1996, s. 116)..

W niniejszym artykule omawiane trudności rozumiane będą jako obiektywne bądź subiektywnych niepowodzenia w procesie studiowania. Dotyczyć będą one nie tylko wymiernych niepowodzeń edukacyjnych, ale także

subiektywnych stanów odczuwanych przez uczestników systemu edukacji. Obiektywne trudności to takie, kiedy student uzyskuje negatywną ocenę z przedmiotu, nie zalicza semestru, bądź też przerywa czasowo lub trwale studiowanie. Subiektywne trudności rozumiane będą jako niezadowolenie z uzyskanie wyników w nauce.

Trudności w procesie studiowania w świetle badań własnych

Prezentowane tu badania mają charakter opisowo-eksplanacyjny, których celem jest poznanie trudności występujących w procesie studiowania i próba ich wyjaśnienia w oparciu o doświadczenia uczestników systemu szkolnictwa wyższego. Przeprowadzone badania zmierzały do uzyskania odpowiedzi na pytania: Jak jest skala badanego zjawiska?, Jakiego typu oraz z jakiego rodzaju trudnościami spotykają się studenci w trakcie procesu studiowania? Dookreślając terminologię badanego zjawiska, za typ przyjęto obiektywne i subiektywne trudności studentów, z kolei rodzaje trudności to inaczej cechy szczególne, charakterystyczne dla danego typu trudności. Podstawą sformułowania powyższych pytań stała się analiza wyników badań dostępnych w literaturze przedmiotu².

Do realizacji celu badawczego wykorzystano metodę analizy, oceny i interpretacji dokumentacji Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego, obejmującą dane na temat sprawności studiów w roku akademickim 2016/2017 (semestr letni) oraz 2017/2018 (semestr zimowy). Dodatkowo, na terenie jednej z jednostek naukowo-dydaktycznych wspomnianego Wydziału, tj. w Instytucie Nauk Pedagogicznych, przeprowadzone zostały badania sondażowe z wykorzystaniem techniki ankiety. Aby zilustrować omawiane zjawisko zastosowano również metodę wywiadu, która umożliwiła pozyskanie wypowiedzi od uczestników badanego systemu kształcenia. Zastosowano ją w dwóch wariantach. Pierwszy z nich – wywiad zogniskowany – skierowany został do studentów Pedagogiki, drugi – wywiad swobodny – przeprowadzony został wśród osób, mających bezpośredni kontakt ze studentami i będących pracownikami wymienionego wyżej Wydziału i Instytutu. Zgromadzone wywiady przeprowadzone zostały

² M. Smużewska, K. Wasielewski, D. Antonowicz, *Niepowodzenia w studiowaniu...* op. cit., s. 130-146; E. Maślanka, D. Mrocza, A. Ostrowska, A. Szczupaj, J. Wit, *Rola uczelni w procesie adaptacji studentów pierwszego roku*, s. 1049-1050; [file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/94-MAŚLANKA-1.pdf; data dostępu: 17.07.2018]. E. Kraus, *Niepowodzenia w studiach...*, op. cit., s. 131-143; E. Kraus, *Podmiotowe i przedmiotowe uwarunkowania niepowodzeń w studiach studentów Wyższej Szkoły Humanita*, s. 119-128. [Shttps://sbc.org.pl/Content/22124/kraus.pdf](https://sbc.org.pl/Content/22124/kraus.pdf)

wśród celowo dobranych studentów³ i pracowników: naukowo-dydaktycznego i administracyjnego.

Odnosząc się do zamieszczonych powyżej definicji oraz kryteriów trudności w procesie studiowania, analizę badanego zjawiska rozpoczęto od próby zinterpretowania danych statystycznych, uwzględniających sprawność na studiach stacjonarnych w roku akademickim 2016/2017 i 2017/2018 na Wydziale Nauk Społecznych. Uwagę zwrócono na dane dotyczące obiektywnych trudności w procesie studiowania, tj. na liczbę wpisów warunkowych, liczbę osób skierowanych na powtarzanie, liczbę osób skreślonych ze studiów.

Na podstawie pierwszej tabeli można zauważyć, że odsetek sprawności studiów w analizowanym okresie wyniósł 90,0%. Ten ogólny, wysoki odsetek nie dotyczy jednak każdego z kierunków prowadzonych na Wydziale, którego te dane dotyczą. Można zauważyć, że wprawdzie na 4 kierunkach sprawność wyniosła 100,0%, to jednak na kierunku Stosunki międzynarodowe jedynie 48%. Niewiele wyższy odsetek uzyskał kierunek Socjologia (studia licencjackie) – 53,0%.

Spośród 2153 studentów skreślony zostało 162 osób, co daje 7,52% badanych osób. Zdecydowanie mniejszy procent osób skierowany został na powtarzanie semestru – 2,13%. Za niepowodzenia w procesie studiowania można też uznać uzyskanie wpisu warunkowego, który jest efektem nie zaliczenia przedmiotu w danym semestrze. Takich osób było 62. (2,87%). Analiza danych w odniesieniu do poszczególnych kierunków wykazała jednak, że na niektórych z nich odsetek skreśleń ze studiów sięgał nawet 30% (np. Coaching filozoficzny 3-I, Socjologia 3-I, Stosunki międzynarodowe 2-I). Jednak największa liczba skreślonych studentów pochodziła z kierunku Pedagogika – 44 osoby (łącznie studia licencjackie i magisterskie), co jednak w stosunku do liczby osób studiujących ten kierunek daje wynik na poziomie 4,31%. Nieco mniej skreślonych odnotowano na kierunku Psychologia – 39 osób (9,28%).

³ Byli to studenci ostatnich lat studiów licencjackich kierunku Pedagogika. Z punktu widzenia autorki niniejszego opracowania były to osoby mające odpowiedni wgląd we własne doświadczenia i posiadające wiedzę na temat badanego zagadnienia.

Tabela nr 1. **Sprawność studiów stacjonarnych z podziałem na kierunki na Wydziale Nauk Społecznych (rok akademicki 2016/2017, semestr letni)**

Kierunek studiów	Stan studentów		Przystąpiło do sesji		Sesję zaliczyło		Liczba wpisów warunkowych	Liczba skierowanych na powtarzanie	Liczba skreślonych	Sprawność sesji		Liczba przyznanych IOS	
	Ogółem	I rok	Ogółem	I rok	Ogółem	I rok				Ogółem	I rok	Ogółem	I rok
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Coaching filozoficzny 3-l:	20	20	20	20	14	14	-	-	6	70%	70%	-	-
Filozofia 3-l:	8	-	8	-	6	-	1	-	2	75%	-	-	-
Filozofia 2-l:	11	-	11	-	8	-	-	-	3	73%	-	-	-
Pedagogika 3-l:	622	162	622	162	594	147	3	1	27	95%	91%	21	2
Pedagogika 2-l:	397	183	397	183	378	175	-	2	17	95%	96%	26	22
Historia 3-l:	43	11	43	11	39	8	3	-	4	91%	73%	-	-
Historia 2-l:	35	9	35	9	34	8	-	-	1	97%	89%	-	-
Praca socjalna 3-l:	67	13	67	13	66	12	-	-	1	98%	92%	6	1
Praca socjalna 2-l:	11	11	11	11	11	11	-	-	-	100%	100%	-	-
Politologia 3-l:	53	25	53	25	45	22	11	1	7	85%	88%	1	-
Politologia 2-l:	50	25	50	25	45	25	2	2	3	90%	100%	1	1
Stosunki międzynarodowe 3-l:	59	17	59	17	53	15	6	2	4	90%	88%	2	-
Stosunki międzynarodowe 2-l:	46	5	46	5	22	5	-	10	14	48%	100%	-	-
Dziennikarstwo i komunikacja społeczna 3-l:	140	47	140	47	120	47	3	10	10	86%	100%	8	3
Psychologia 5-l:	420	100	420	100	375	95	28	6	39	89%	95%	31	3
Socjologia 3-l:	43	8	43	8	23	5	-	6	14	53%	63%	2	-
Socjologia 2-l:	29	11	29	11	29	11	1	-	-	100%	100%	1	1
Intercultural Communication 2-l:	21	21	21	21	21	21	2	-	-	100%	100%	-	-
Zarządzanie informacją w nowych mediach 2-l:	60	28	60	28	44	28	-	6	10	73%	100%	4	4
Bezpieczeństwo międzynarodowe 3-l:	18	18	18	18	18	18	2	-	-	100%	100%	1	1
Ogółem	2153	714	2153	714	1945	667	62	46	162	90%	93%	104	38

Źródło: Dziekanat Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego

W celu uchwycenia tendencji dotyczącej sprawności studiów, w tabeli drugiej zaprezentowano dane, uporządkowane analogicznie jak w tabeli pierwszej. Jedyne różnice odnoszą się do kierunków bądź specjalności, które nie zostały otwarte z powodu małej liczby zainteresowanych lub nowych, utworzonych w roku akademickim 2017/2018.

Przede wszystkim na uwagę zasługuje fakt, że w porównaniu do poprzedniego semestru liczba studentów była niższa o 111, pomimo tego że na pierwszym roku było o 137 osób więcej. Dane wskazują też na 2% wzrost sprawności studiów w odniesieniu do poprzedniego semestru. Podobną tendencję odnotowano w odniesieniu do osób skreślonych ze studiów - takich osób było mniej o 30, co w stosunku do liczby studiujących dało wynik 6, 95%. Prawie o tyle samo mniej osób skierowanych zostało na powtarzanie semestru, co w ogólnym rozrachunku dało półtora procentową różnicę pomiędzy porównywanymi semestrami. Wzrosła natomiast liczba wpisów warunkowych – ze 62 do 108 czyli o 57% . Jednakże na tle ogólnej liczby studentów badanego semestru takich osób było niewiele ponad 5%.

Na uwagę zasługuje też wzrost liczby studentów, którym przyznano indywidualną organizację studiów (IOS). Z uzyskanych informacji wynika, że najczęstszym powodem ubiegania się o IOS jest rozpoczęcie nauki na drugim kierunku studiów. Równie częstszym powodem były: praca zarobkowa studentów, obowiązki rodzinne (np. wynikające z opieki nad małym dzieckiem) lub zły stan zdrowia studenta. Taka sytuacja dotyczyła przede wszystkim kierunku Pedagogika - w semestrze letnim liczba wydanych decyzji wyniosła 47 (łącznie na obu poziomach studiów), a w kolejnym 70. W obu przypadkach dużą liczbę IOS-ów przyznano studentom pierwszych lat studiów magisterskich.

Tabela nr 2. Sprawność studiów stacjonarnych z podziałem na kierunki na Wydziale Nauk Społecznych (rok akademicki 2017/2018 semestr zimowy)

Kierunek studiów	Stan studentów		Przystąpiło do sesji		Sesję zaliczyło		Liczba wpisów warunkowych	Liczba skierowanych na powtarzanie	Liczba skreślonych	Sprawność sesji		Liczba przyznanych IOS	
	Ogółem	I rok	Ogółem	I rok	Ogółem	I rok				Ogółem	I rok	Ogółem	I rok
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Coaching filozoficzny 3-l:	30	18	30	18	25	13	-	-	5	83%	72%	-	-
Filozofia 3-l:	18	13	18	13	13	8	3	-	5	72%	62%	-	-
Pedagogika 3-l:	569	217	569	217	546	201	8	-	23	96%	93%	19	4
Pedagogika 2-l:	337	163	337	163	320	149	-	-	17	95%	91%	51	25
Historia 3-l:	38	16	38	16	29	12	4	-	9	76%	75%	1	-
Historia i teraźniejszość 3-l:	17	17	17	17	12	12	-	-	5	70%	70%	-	-
Historia 2-l:	26	18	26	18	25	18	-	-	1	96%	100%	-	-
Praca socjalna 3-l:	50	17	50	17	47	14	-	-	3	94%	82%	6	5
Praca socjalna 2-l:	29	18	29	18	26	16	1	-	3	89%	88%	6	2
Politologia 3-l:	68	32	68	32	61	29	6	3	4	90%	91%	-	-
Politologia 2-l:	40	25	40	25	40	25	2	-	-	100%	100%	-	-
Stosunki międzynarodowe 3-l:	60	26	60	26	53	21	8	-	7	88%	81%	-	-
Stosunki międzynarodowe 2-l:	18	12	18	12	18	12	1	-	-	100%	100%	-	-
Dziennikarstwo i komunikacja społeczna 3-l:	144	59	144	59	127	48	14	5	12	88%	81%	5	1
Psychologia 5-l:	407	106	407	106	383	90	46	1	23	94%	84%	15	-
Socjologia 3-l:	33	13	33	13	27	9	3	-	6	82%	69%	2	-
Socjologia 2-l:	11	-	11	-	10	-	-	-	1	90%	-	-	-
Socjologia, Intercultural Communication 2-l:	44	24	44	24	36	17	7	-	8	82%	70%	-	-
Zarządzanie informacją w nowych mediach 2-l:	61	33	61	33	52	28	1	3	6	85%	85%	1	1
Bezpieczeństwo międzynarodowe 3-l:	42	24	42	24	38	21	4	-	4	90%	87%	1	1
Ogółem	2042	851	2042	851	1888	743	108	12	142	92%	87%	107	39

Źródło: Dziekanat Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że studenci przejawiają trudności w studiowaniu, chociaż skala tego zjawiska nie jest duża. Szczegółowa analiza wykazała, że są kierunki, na których liczba skreśleń ze studiów jest wyższa, np. na Pedagogice, chociaż w stosunku do liczby osób studiujących na tym kierunku, nie jest to znaczący odsetek. Powyższe dane pozwoliły rozpoznać skalę badanego zjawiska. W celu poznania typów oraz rodzajów opisywanych trudności, przeprowadzono wśród studentów badania sondażowe, wykorzystując technikę ankiety, której celem było pozyskanie informacji na temat przeszkód napotkanych podczas procesu studiowania (tabela nr 3)⁴. Obszar badań zawężony został do Instytut Nauk Pedagogicznych⁵.

Tabela nr 3. Przeszkody w procesie studiowania w opinii studentów z podziałem na poziom studiów

Pytanie: Co Ci przeszkadza w studiowaniu?	Studia licencjackie		Studia magisterskie		Razem	
	n=53	%	n=42	%	N=95	%
Kłopoty materialne	9	16,98	2	4,76	11	11,58
Zbyt wiele obowiązków rodzinnych	5	9,43	3	7,14	8	8,42
Problemy rodzinne	6	11,32	2	4,76	8	8,42
Koledzy/koleżanki odciągają mnie od nauki	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Zbyt mało czasu na naukę	9	16,98	8	19,05	17	17,89
Brak umiejętności pogodzenia obowiązków z przyjemnościami	10	18,87	7	16,67	17	17,89
Problemy zdrowotne	4	7,55	3	7,14	7	7,37
Ograniczona pojemność własnej pamięci	8	15,09	1	2,38	9	9,47
Brak wiary, że teoria przyda się w praktyce	6	11,32	6	14,29	12	12,63
Zła organizacja studiów	7	13,21	5	11,90	12	12,63
Przestarzałe metody pracy dydaktyków	7	13,21	4	9,52	11	11,58
Arogancki stosunek dydaktyków do studentów	4	7,55	5	11,90	9	9,47
Utrudniony kontakt z dydaktykami	4	7,55	1	2,38	5	5,26
Nieprzyjemna atmosfera na moim roku (np. rywalizacja, konflikty)	2	3,77	2	4,76	4	4,21
Brak danych	4	7,55	0	0,00	4	4,21

Źródło: badania przeprowadzone razem z I. Mudrecką, Instytut Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Opolski

⁴ Zdecydowano się na przeprowadzenie badań wśród studentów Pedagogiki ze względu na największą liczbę skreślonych ze studiów tj. łącznie 84 osoby, w trakcie obu analizowanych semestrów.

⁵ Opis badań i charakterystyka badanej grupy znajduje się w artykule I. Mudreckiej, *Motywacja do nauki studentów studiujących w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego*, zamieszczonym w niniejszym tomie.

Zgromadzone dane pozwoliły wyodrębnić dwie główne przeszkody, które według badanych utrudniają proces studiowania. Na poziomie studiów licencjackich był to „brak umiejętności pogodzenia obowiązków z przyjemnościami”, starsi studenci wskazali na „zbyt mało czasu na naukę”. W przypadku tych drugich można sądzić, że powodem takiego stanu jest zjawisko podejmowania pracy podczas studiów. Według Raportu „Student w pracy”⁶, w 2016 roku 1/3 osób studiujących miała stałą pracę, a podobna grupa osób pracowała dorywczo. Niepokojący jest fakt, że zdecydowana część badanych to studenci studiów stacjonarnych (76%). Co trzeci badany to student 3 roku, blisko co czwarty (23%) był studentem 2 roku. Tyle samo respondentów pracowało na 5 roku lub 2 roku studiów magisterskich. Ponad 30% tych osób studiowało na kierunkach społeczno-ekonomicznych (34%) (Student w pracy, 2016). Powodem podejmowania pracy zarobkowej mogą być kłopoty materialne, na co wskazało ponad 16% badanych studentów (tabela nr 3).

Jeszcze inną przeszkodę zgłosili studenci studiów magisterskich wskazując na „brak wiary, że teoria przyda się w praktyce”. Powodem takiego sceptycyzmu wśród badanych studentów mogą być ich niespełnione oczekiwania co do roli studiów magisterskich. Osoby studiujące na niższym poziomie nie rzadko najbardziej skoncentrowane są na samym jego przebiegu, z kolei starsze roczniki mają już bardziej sprecyzowane oczekiwania i dookreślone potrzeby. Negatywna postawa może być też spowodowana powszechną zmianą w sposobie myślenia na temat studiów. Badania przeprowadzone w latach 1993-2017 na temat wartości wykształcenia ukazują, iż od roku 2009 sukcesywnie maleje liczba osób przekonanych o tym, że warto się kształcić (Czy warto się kształcić, 2017). Z raportu COBS wynika, że tylko niespełna 40% badanych sądzi, że dyplom wyższej uczelni ma wartość na rynku pracy. Respondenci uznali też że, większe szanse na znalezienie pracy mają osoby z wykształceniem technicznym (64%) aniżeli z humanistycznym (2%) (Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem, 2013).

Ostatnią znaczącą przeszkodą na jaką zwrócili uwagę studenci studiów licencjackich to „ograniczona pojemność własnej pamięci”. Powodem takiej sytuacji może być niewłaściwy system rekrutacji kandydatów na studia. Na podstawie wywiadów przeprowadzonych w grupie ekspertów z Ministerstwa Nauki i Spraw Wewnętrznych wynika, że brakuje odpowiedniej selekcji

⁶ W ramach badania ankietowych udział wzięło 600 studentów, którzy pracują lub pracowali, dla każdego z następujących miast po N=100: Warszawa, Kraków, Katowice/aglomeracja Śląska, Poznań, Wrocław Trójmiasto Dane zostały przeważone względem liczby studentów dla województw, których miasta są głównymi ośrodkami akademickimi; *Raport badawczy „Student w pracy”, Job Square, Warszawa 2016;* [dostęp: http://studentwpracy.pl/assets/jobsquare_badanie_2016.pdf; data dostępu: 17.07.2018].

kandydatów na studia, co w praktyce powoduje przyjęcie wszystkich chętnych, którzy spełniają podstawowe kryterium jakim jest egzamin maturalny (nie rzadko zdany w drugim terminie)⁷. Sprzyjająca temu zjawisku jest też systematycznie zmniejszająca się liczba kandydatów oraz aktualny sposób finansowania uczelni wyższych, które dla zachowania płynności finansowanej i ograniczenia fluktuacji kadry naukowej obniżyły swoje wymagania wobec absolwentów szkół średnich.

Jednak interesujące jest to, że osoby będące na wyższym etapie edukacyjnym praktycznie nie dostrzegają przeszkody jakimi są ograniczenia własnej pamięci (2,38%). Może to wskazywać, że zgłoszona trudność związana jest z procesem adaptacji do warunków jakie stwarza szkolnictwo wyższe lub konkretna uczelnia. W badaniach dotyczących tego zjawiska wykazano, że jego skala może dotyczyć około 1/3 studentów rozpoczynających naukę. Najczęstszą przyczyną są kłopoty z przystosowaniem się do nowego środowiska (ponad 30% badanych studentów), nieumiejętność dostosowania się do nowego systemu uczenia się i funkcjonowania na uczelni (23,3%) (Maślanka, Mrocza, Ostrowska, Szczupaj, Wit). Egzemplifikacją tej tezy są poniższe wypowiedzi, zgromadzone podczas wywiadów przeprowadzonych wśród studentów i pracowników Wydziału:

- „Dla mnie największą trudnością był przeskok ze szkoły średniej na studia. W szkole średniej były jakieś obowiązki (...) trzeba było prowadzić zeszyt, zapisywać temat, a na studiach czegoś takiego nie ma (...) - przychodzisz i sam jesteś odpowiedzialny za siebie. Wydaje mi się, że to było dla mnie na początku najtrudniejsze, bo musiałam siebie postawić w innej roli i sama za siebie brać odpowiedzialność. Nikt nie brał już odpowiedzialności za mnie” (Studentka I, lat 23).
- „ (...) trudnością, to były egzaminy, sesja. Wcześniej, uczyłem się na bieżąco i nie przykładano się uwagi do nauki całorocznej, tylko uczyło się wrywkami. A na początku, na studiach człowiek nic nie robił, a potem w tydzień trzeba było nadrobić zaległości z całego semestru. I to był problem, teraz to już nie, ale na początku to było zaskoczenie. Trochę dziwne, niby fajne, ale jednak sprawiało to problemy, bo nagle było osiem egzaminów i trzeba było do wszystkiego się przygotować” (Student, lat 25).

„Ograniczona pojemność własnej pamięci” nie musi więc oznaczać rzeczywistej przyczyny trudności w nauce, ale może wynikać z braku umiejętności, które konieczne są do sprawnego funkcjonowania w systemie szkolnictwa wyższego. Z tego też powodu warto pomyśleć nad wprowadzenie

⁷ Por. M. Smużewska, K. Wasielewski, D. Antonowicz, *Niepowodzenia w studiowaniu ...*, op. cit., s. 132.

do programów kształcenia przedmiotu obejmującego metody uczenia się i planowania samodzielnej pracy. Pomocne byłoby też takie organizowanie nauki, aby studenci - szczególnie pierwszych lat - mieli możliwość częściowego zaliczania przedmiotu, w formie prac pisemnych, kolokwii, projektów itp. Przeprowadzone wywiady miały na celu nie tylko zilustrowanie badanego zjawiska, ale także wyłonienie innych trudności, nie rozpoznanych podczas badan sondażowych. Poniżej zacytowano fragment takiej wypowiedzi:

„Dla mnie jedyną trudnością były egzaminy, ale tylko te ustne, ponieważ ja się wtedy stresuję, stres mnie zżera od środka. Była nawet na studiach sytuacja, że bałam się wejścia do jednego profesora na egzamin i kolega mi pomógł, po prostu mnie wepchnął do tego gabinetu i poszło już z górki. Wolę jednak te formy pisemne, bo na poprzednich etapach edukacji była to główna forma egzaminów czy sprawdzianów, a tu na studiach pierwszy raz pojawiła się ta forma ustna. Trudno było o przełamanie stresu” (Studentka I, lat 23).

W odczuciu studentki był to problem, z którym sama nie w pełni potrafiła sobie poradzić, natomiast badania przeprowadzone przez P. Zielińskiego wykazały, że już podstawowy trening relaksacyjny wpływa korzystnie na łagodzenie napięcia nerwowego i stresu występującego podczas ustnych egzaminów i zaliczeń. Z tego też powodu autor zaleca włączenie elementów takiego treningu do placówek edukacyjnych niższego szczebla (Zieliński, 2016). Obecnie tego typu działania podejmowane są na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, co podyktowane jest zmianą świadomości pedagogów na temat szkodliwego wpływu stresu (Konieczka, 2013). W przyszłości może to zaowocować umiejętnością radzenia sobie ze stresem w trudnych sytuacjach życiowych. Dodatkowo, co wynika z badań wspomnianego wyżej autora, nabycie takich umiejętności pozwala studentom w sytuacji egzaminu ustnego na bieżąco redukować wysoki poziom stresu. Tego typu kompetencje mogą więc w korzystny sposób wpłynąć na przebieg i wyniki egzaminu. Biorąc pod uwagę, że podczas sytuacji egzaminacyjnej duże znaczenie odgrywa nie tylko wiedza studenta, ale umiejętność jej zaprezentowania, opanowanie stresu może decydować zarówno o przebiegu jak i ocenie ustnego zaliczenia przedmiotu⁸. Dobrym przygotowaniem do sytuacji egzaminacyjnych i wystąpień publicznych będzie stopniowanie trudności i projektowanie sytuacji - począwszy od najwcześniejszych etapów edukacji –, które w naturalny sposób przygotowują absolwentów do nauki na wyższej uczelni. Do tego typu metod zalicza się pogadanki, dyskusje, performancje, mini wykłady lub prezentacje, przygotowywane w parach bądź indywidualnie. Inicjowanie tego typu sytuacji edukacyjnych na uczelni oraz utrwalanie takiego rodzaju aktywności pozwoli wypracować nawyki oraz

⁸ P. Zieliński, *Redukowanie nadmiernego...*, op. cit., s. 145.

wdrożyć studentów do ich aktywnego stosowania w sytuacji egzaminu bądź ustnego zaliczenia. Bardzo szczegółowo na temat obiektywnych trudności w procesie studiowania wypowiedział się też jeden z pracowników administracyjny Wydziału Nauk Społecznych:

Studenci największe problemy mają z formalnymi sprawami. Na przykład, kiedy nie zaliczą semestru, albo są z tym spóźnieni, nie wiedza do kogo się zwrócić o przedłużenie terminu zaliczenia semestru. (...) są problemy z językiem obcym. Na studiach trzyletnich obowiązuje poziom B2. Nie każdy student jest na ten poziom przygotowany. (...) Jeżeli muszą zacząć naukę od niższego poziomu, to wykorzystują wtedy żetony, które mają przeznaczone na kurs na poziomie B2 i egzamin. Za dodatkowe żetony muszą już płacić. Kolejnym problemem są warunkowe zaliczenia. Nie wiedzą ile warunków mogą mieć w danym semestrze. (...) Jeżeli chodzi o obronę pracy dyplomowej, to też nie wszystko jest dla nich jasne, np. że musi być temat pracy w systemie, powinni być w dobrym kontakcie z promotorem (...) Próbuję im to wytłumaczyć, mieć dobry kontakt ze starostą, wtedy przekazuję mu bieżące informacje. Zdarza się, że student zwraca się do dziekana o przyznanie indywidualnego toku studiów wtedy, kiedy jest chory lub pracuje. (...) Jeżeli mają poważniejszy problem informuję ich, że powinni się z spotkać dziekanem. Jeżeli chodzi o opłaty, nie wiedzą gdzie mają wpłacać, chociaż wszystko jest na stronie internetowej. Na drzwiach mamy informacje na ten temat, ale pomimo tego i tak pytają. Na pierwszym roku największym problemem jest wyrobienie legitymacji, bo muszą wpłacić pieniądze, wgrać zdjęcie do systemu (...). Kiedyś jeszcze dochodziły indeksy (...). Mają problem z kursami ogólnouczelnianymi - nie wiedzą na jakie mają się zapisywać (...), chociaż jest instrukcja (...). I zawsze jest problem z w-f. Nie rejestrują się, a potem biorą warunki z w-f'u (Specjalista ds. administracji, 11 lat stażu pracy w dziekanacie).

Potwierdzeniem trudności związanych z realizacją obowiązkowego udziału w zajęciach wychowania fizyczne jest poniższa wypowiedź studenta:

(...) moje (negatywne – przyp. autora) doświadczenia wynikają z mojej postawy wobec studiowania. To na przykład poprawki egzaminów, drugi, trzeci termin był potrzebny i to nie zawsze było komfortowe. Podczas tych trzech lat przydarzył mi się jeden warunek. Najgorsze jest to, że nie wnikał on z braku mojej wiedzy, tylko niedopilnowania błażej rzeczy.

- (...) Zapomniałem o tym, że jest w-f jest obowiązkowy i przez pół roku na niego nie chodziłem, i później musiałem wziąć warunek. Czyli te trudniejsze egzaminy się pozdawało, a na takiej głupocie się człowiek rozłożył. W sumie myśląc o tym z perspektywy, to uważam to za całkiem ciekawe doświadczenie i nauczyło mnie to, że człowiek na studiach musi myśleć o wszystkim. Że są rzeczy ważne i ważniejsze i mniej ważne, ale o

wszystkich trzeba pamiętać, bo gdy się zapomni o takiej mniej ważnej to później konsekwencje tego są odczuwalne (Student, lat 25).

Z obu wypowiedzi można wywnioskować, że studenci mają trudności z czynnościami związanymi z organizacją studiów. Po raz kolejny powodem takiej sytuacji może być zróżnicowanie systemu edukacji na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym w stosunku do szkoły wyższej oraz roli nauczyciela i ucznia/studenta w obu systemach.

W pierwszym wypadku większy nacisk uczelni wyższych powinien być położony na organizację dni adaptacyjnych dla pierwszych roczników studiów licencjackich. Powinny one dotyczyć przede wszystkim spraw formalnych, o których wspominał cytowany wyżej Specjalista ds. administracji. Dobrą praktyką jest też zaangażowanie w organizację spotkań adaptacyjnych przedstawicieli Samorządu Studenckiego, którzy podzielą się własnym doświadczeniem. Od 2016 roku, na Uniwersytecie Opolskim rozpowszechniane są materiały zawierające podstawowe informacje na temat jej struktury, wraz z wykazem danych teleadresowych osób odpowiedzialnych za sprawy studentów (np. socjalne, stypendialne itp.).

Ważne wydaje się też wzmocnienie roli opiekuna roku. Z regulaminu studiów wynika, że do jego obowiązków należy zapoznanie studentów z treścią regulaminu obowiązującego na Uczelni, z jej strukturą i funkcjonowaniem, sygnalizowanie najpilniejszych spraw związanych z organizacją roku akademickiego. Do całorocznych zadań opiekuna należy „pomoc w organizacji sposobu realizacji programu studiów przez każdego studenta, odbywanie systematycznych konsultacji merytorycznych lub kierowanie do specjalistów kierunkowych, analiza postępów w nauce studentów” (Regulamin studiów Uniwersytetu Opolskiego). Obowiązki opiekuna przejmują promotor pracy z chwilą rozpoczęcia udziału studenta w seminarium dyplomowym.

W zrozumieniu powstawania opisanych wcześniej trudności może też pomóc wypowiedź nauczyciela akademickiego z kilkunastoletnim stażem pracy:

Przyczyny trudności będą raczej zewnętrzne. Jak ktoś ma problem to głównie dlatego, że się nie przykłada, nie uczęszcza na zajęcia, chciałby swoją pracę wykonać szybko i „bezboleśnie”. (...) Problemem może być brak umiejętności organizacji czasu. Jednak nie da się jednoznacznie powiedzieć, że ten lub inny czynnik ma na to wpływ, poza tym mogą się one na siebie nakładać. Jeżeli ktoś ma braki z poprzednich etapów edukacyjnych to też będzie wpływało na to jak student będzie sobie radził na studiach. Jego wcześniejsze doświadczenia będą widoczne w tym czy się przygotowuje, czy się przykłada, jak uczy się teraz. (...) System (uczelni wyższej – przypis autora) wymaga tego, aby zając się swoimi sprawami. W szkole jest wszystko w jakiś sposób

poukładane, są ściśle określone reguły. Na uczelni też obowiązują zasady, ale jednak każde zajęcia i każdy wykładowca ma swoje specyficzne oczekiwania i to wymaga od studenta, aby wziął sprawy w swoje ręce, był bardziej aktywny jeżeli chodzi o dopilnowanie swoich spraw, o rozwiązywanie swoich problemów.

Wspomniane wyżej niepowodzenia edukacyjne studentów są jednymi z kilku rodzajów sytuacji trudnych, których są oni uczestnikami. Można zaliczyć je do trudności typu obiektywnego, gdyż mają one bezpośredni związek z wynikami w nauce. Jednak w trakcie wywiadów respondenci zwrócili też uwagę na subiektywne trudności, które według I. Obuchowskiej dotyczą własnych aspiracji i oczekiwań, co do efektów uczenia się (Obuchowska, 1996). Na temat takiej sytuacji wypowiedziały się badane studentki:

- *Raz byłam niezadowolona z wyniku egzaminu, ponieważ uważałam, że naprawdę się przygotowałam, a po prostu chyba wykładowca nie chciał nas słuchać czy też wynioskował z poprzedniej wypowiedzi, że nie ma o czym z nami rozmawiać i tak naprawdę nie dał mi dojść do słowa, nie pozwolił dokończyć wypowiedzi. Uważam, że to było krzywdzące, bo jestem osobą ambitną, a nie miałam szansy uzyskać tego wyniku, który chciałam (studentka I, lat 23).*

Czułam wewnętrzną niesprawiedliwość, kiedy porównywałam się z innymi. Czułam, że było stać mnie na więcej w porównaniu do innych osób, o których wiedziałam, że nie przykładają się do studiów. Nie uczestniczyły w zajęciach, kiedy były to zajęcia nieobowiązkowe – takie osoby po prostu na nie nie uczęszczały, a wyniki końcowe uzyskiwały takie same jak te osoby, które tak chodziły na zajęcia i się do nich przykładają. Osoby te brały notatki do innych i w sumie na to samo wychodziło. To mnie tak wewnętrznie irytowało – że nie każdy musi się starać, a końcowa ocena praktycznie wychodziła taka sama (Studentka II, lat 23).

W przytoczonych wypowiedziach uwagę zwraca rola jaką odgrywa wykładowca. Studentki zwróciły uwagę na sposób prowadzenia egzaminu oraz systemu oceniania, który w ich odczuciu był niesprawiedliwy. W dalszej części wypowiedzi, ukazane są konsekwencje jakie pociąga za sobą taka postawa wykładowcy:

- *(...). Były osoby, które gdzieś unikały chodzenia na zajęcia cały semestr, a gdy dochodziło do rozliczenia, to nagle okazywało się, że te osoby chorowały, pokazywały L-4 i te tłumaczenia pomagały. W gruncie rzeczy wychodziło na to samo, że osoba widziana na uczelni parę razy w ciągu semestru wychodzi na tym dokładnie tak samo jak osoba, która pracowała systematycznie cały rok i miała pełną frekwencję. To jest*

taka niesprawiedliwość, która podcina skrzydła. Człowiek zaczyna zastanawiać się po co się stara. Szczęśliwie u mnie motywacja jest wewnętrzna, chcę uczyć się dla siebie, ale są osoby które zastanawiają się, po co ja chodzę staram się jak i tak samo wychodzą na tym te osoby, które nie chodzą na zajęcia (Studentka I, lat 23).

Wskazanie na sprawiedliwość jako najbardziej pożądaną cechę nauczyciela akademickiego znalazło swoje odzwierciedlenie także w innych wynikach badań. Studenci uznali ją za podstawową i niezbędną do zachowania prawidłowych wzajemnych relacji i podczas oceny efektów kształcenia (Michowska, Kaczmarek, Basińska, Olejniczak, 2008).

Z kolei w jeszcze innych badaniach według studentów nauczyciel powinien 'przekazywać wiedzę w sposób jasny i zrozumiały, wzbudzać zaciekawienie i zainteresowanie tematem, omawiać zagadnienia, być sprawiedliwy i obiektywny w ocenie studentów oraz umiejętnie łączyć wiedzę teoretyczną z praktyczną'. Duże znaczenie odgrywa też jego „wiedza, doświadczenie, osobowość, (...) nastawienie do studentów”, ale również barwa głosu i sposób wypowiadania się oraz pomoce dydaktyczne (głównie multimedialne). Badane osoby miały także oczekiwania do kompetencji miękkich. Według nich ma być to osoba umiejąca nawiązywać kontakty i być pozytywnie nastawiona do studentów, nienarzucająca swoich przekonań i opinii oraz umiejąca dostosować się do odbiorcy w zakresie przekazywania wiedzy. (Szymik, Copik 2015, s. 93)

Nakreślony w tym miejscu jedynie fragment obrazu nauczyciela akademickiego, ukazuje, że studenci mają wysokie oczekiwania wobec jego osoby, a ich niespełnienie może wzbudzać u nich niezadowolenie i frustrację. W przywołanych wyżej badaniach sondażowych (tabela nr 3) niewłaściwa relacja z wykładowcą jako przeszkoda w studiowaniu uzyskała łącznie 14.75%⁹. Temu tematowi poświęcił też swoją wypowiedź jeden z wykładowców Instytutu Nauk Pedagogicznych:

Relacje panujące na uczelni pomiędzy wykładowcą a studentem mogą nastręczać trudności, ale uważam, że jest duża przychylność nauczycieli i w miarę możliwości dopasowują się oni do potrzeb studenta. Natomiast oczywiście te relacje są tak różne jak różne są osobowości ludzi i gdzieś na tym styku mogą być punkty zapalne (...). Nie sądzę jednak, aby było to szerokie zjawisko, ale to też może być problemem. (...). Człowiek z człowiekiem różnie się dogaduje i wystarczy jakieś słowo i się robi konflikt, który nie musi mieć jakieś konkretnej przyczyny. Tam gdzie są ludzie tam może dochodzić do takich rzeczy, ale nie

⁹ Zsumowano wyniki dwóch przeszkód w studiowaniu: „arogancki stosunek dydaktyków do studentów” i „utrudniony kontakt z dydaktykami” (tabela nr 3).

sadzę, żeby to był dominujący problem (Nauczyciel akademicki, opiekun roku, staż pracy 15 lat).

Przytoczony tu punkt widzenia badanych osób uwidacznia, że opisywany rodzaj trudności obarczony jest znacznym stopniem subiektywizmu. Indywidualne doświadczenia badanych wskazują, że podczas kontaktów ze studentami nauczyciel akademicki powinien dbać nie tylko o jakość kształcenia, ale także o budowanie wzajemnego porozumienia.

Dyskusja

Zaprezentowane wyniki badań pozwoliły ustalić skalę zjawiska trudności jakie występują w procesie studiowania na Wydziale Nauk Społecznych. Na podstawie danych dotyczących niepowodzeń edukacyjnych (tj. liczby wpisów warunkowych, liczby studentów skierowanych na powtarzanie, liczby skreślonych osób) można stwierdzić, że skala zjawiska nie jest duża - uśredniając wynik wyniosła ona 12,78% (w semestrze letnim, w roku akademicki 2016/2017 –12,54%, a w kolejnym semestrze - 13,02%).

Analiza danych dotyczących sprawności studiów na Wydziale Nauk Społecznych oraz badania sondażowe i wywiady przeprowadzone w Instytucie Nauk Pedagogicznych umożliwiły także ustalenie typów oraz rodzajów trudności z jakimi spotykają się studenci w trakcie trwania studiów. Potwierdziło się przypuszczenie, że są to trudności typu obiektywno-subiektywnego. Do tych pierwszych zaliczyć można przede wszystkim trudności edukacyjne opisane w poprzednim akapicie, do subiektywnych - niekorzystną konfrontację wiedzy i aspiracji studenta ze sposobem oceny efektów kształcenia, dokonywanej przez nauczyciela akademickiego.

Wśród rodzajów trudności, które zgłosiły badane osoby było takie jak: „zbyt mało czasu na naukę” (17,89%) i „brak umiejętności pogodzenia obowiązków z przyjemnościami” (17,89%). Do nieco mniej znaczących przeszkód studenci zaliczyli brak wiary, że „teoria przyda się w praktyce” (12,63%) oraz „złą organizację studiów” (12,63%), a także „kłopoty materialne” i „przestarzałe metody pracy dydaktyków”, które uzyskały niewiele poniżej 12%.

Na podstawie zgromadzonego materiału można ustalić działania, których wdrożenie pomogłoby w zapobieganiu lub zmniejszeniu zjawiska trudności w procesie studiowania. Są nimi:

- wzmocnienie znaczenia dni adaptacyjnych na uczelni wyższej oraz roli opiekuna roku, a na późniejszym etapie studiów - promotora pracy dyplomowej;

- wprowadzenie do programu pierwszego roku studiów przedmiotu, pozwalającego studentowi podnieść jego kompetencje z zakresu sposobów i planowania samodzielnej nauki;
- ograniczanie liczby przyznawanych indywidualnych toków studiowania, co prawdopodobnie mogłoby by korzystnie wpłynąć na poziom i jakość kształcenia oraz relacje pomiędzy studentami;
- zwiększenie dbałości o jakość relacji student-nauczyciel akademicki, poprzez udział tych ostatnich w szkoleniu z zakresu tutoringu akademickiego. Konieczny jest także szerszy dostęp do informacji na temat warunków zaliczenia przedmiotów, precyzyjne ich wyjaśnienie i konsekwentne przestrzeganie przyjętych zasad.

Chociaż tematem niniejszego artykułu były trudności w procesie studiowania, to początkowy zamysł autorki dotyczył także zbadania sposobów radzenia sobie z nimi widzianych z perspektywy różnych uczestników systemu szkolnictwa wyższego. Niestety, obszerny materiał zgromadzony podczas badań nie pozwolił na jego zaprezentowanie w niniejszym tekście. Warto jednak podkreślić w tym miejscu, że chociaż studenci doświadczają różnego typu obiektywno-subiektywnych trudności, to mają też sposoby na radzenie sobie z nimi. Nie zmienia to jednak faktu, że wprowadzenie opisanych wyżej zaleceń ułatwiłoby im proces adaptacji do nowych sytuacji jakie stwarza system szkolnictwa wyższego oraz mogłoby zapobiec trudnościom wynikającym z relacji z wykładowcą.

Bibliografie

1. Komunikat z badań, Czy warto się kształcić, Centrum Badania Opinii Publicznej, nr 62, Warszawa 2017. [https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_062_17.PDF; data dostępu: 20.07.2018].
2. Komunikat z badań, Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem, Centrum Badani Opinii Publicznej, Warszawa 2013 [dostęp: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_092_13.PDF, data: 06.07.2018].
3. Komunikat z badań, Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem, Komunikat z badań, nr 92, Centrum Badani Opinii Publicznej, Warszawa 2013 [dostęp: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_092_13.PDF, data: 06.07.2018].

4. KONIECZKA E., *Techniki relaksacyjne jako działania wspomagające rozwój dziecka*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2013, nr. 3-4.
5. KRAUS E., *Niepowodzenia w studiach wyższych jako przejaw zaburzeń w zawodowym rozwoju*
6. KRAUS E., *Niepowodzenia w studiach wyższych jako przejaw zaburzeń w zawodowym rozwoju Studentów (Problem. Badania. Wyniki)*, „Problemy Profesjologii”, 2008, nr 2.
7. KRAUS E., *Podmiotowe i przedmiotowe uwarunkowania niepowodzeń w studiach studentów Wyższej Szkoły Humanita*, [Shttps://sbc.org.pl/Content/22124/kraus.pdf](https://sbc.org.pl/Content/22124/kraus.pdf)
8. MAŚŁANKA E., MROCZKA D., OSTROWSKA A., SZCZUPAJ A., WIT J., *Rola uczelni w procesie adaptacji studentów pierwszego roku*, [file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/94-MAŚŁANKA-1.pdf; data dostępu: 17.07.2018].
9. MICHOWSKA M., KACZMAREK J., BASIŃSKA K., OLEJNICZAK M., *Ocena postaw etycznych nauczycieli akademickich oraz studentów Akademii Medycznej w Gdańsku*, „Annales Academiae Medicae Gedanensiss”, 2008, nr 38.
10. OBUCHOWSKA I., *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
11. PIETER J., *Psychologia uczenia się*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1961.
12. Raport badawczy, *Student w pracy*, Job Square, Warszawa 2016; [dostęp: http://studentwpracy.pl/assets/jobsquare_badanie_2016.pdf; data dostępu: 17.07.2018]
13. Regulamin studiów Uniwersytetu Opolskiego, paragraf 3; [dostęp: http://www.uni.opole.pl/biblioteka/docs/regulamin_studiow_uo.pdf, data: 16.07.2018].
14. Smużewska M., Wasielewski K., Antonowicz D., *Niepowodzenia w studiowaniu z perspektywy uczelni i studentów*, „Edukacja”, 2015, nr 4.
15. *Studentów (Problem. Badania. Wyniki)*, „Problemy Profesjologii”, 2008, nr 2.
16. SZYMIK E., Copik I., *Wyobrażeniowy obraz nauczyciela akademickiego w opinii studentów*, „Problemy Profesjologii”, 2015, nr 1.

17. ZIELIŃSKI P., *Redukowanie nadmiernego stresu przez studentów pedagogiki podczas egzaminów i zaliczeń ustnych w powiązaniu z umiejętnością relaksacji*, Prace Naukowe im. J. Długosza w Częstochowie, Pedagogika, 2016, nr. 15.

dr Ewelina Konieczna

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Nauk Pedagogicznych

Uniwersytetu Opolskiego

ul. Oleska 48,

45-052 Opole,

e-mail: ekonieczna@uni.opole.pl

MOTYWACJA DO NAUKI STUDENTÓW STUDIUJĄCYCH W INSTYTUCIE NAUK PEDAGOGICZNYCH UNIwersYTETU OPOLSKIEGO

Irena Mudrecka



Streszczenie: Sukces procesu dydaktycznego na każdym poziomie kształcenia zależy od ukształtowania się motywacji do nauki. Jeśli jest ona wewnętrzna a nie zewnętrzna student nie tylko lubi się uczyć, ale również czerpie z tego większe korzyści. Celem niniejszego artykułu jest rozpoznanie motywacji, którą kierują się studenci w procesie studiowania. W tym celu przeprowadzono badania studentów pedagogiki i pracy socjalnej. Sprawdzono, czy deklaracje studentów studiów licencjackich na temat motywacji różnią się od deklaracji studentów studiów magisterskich. Wśród podawanych przez respondentów motywów do studiowania dominują te, które świadczą o motywacji wewnętrznej.

Słowa kluczowe: motywacja do nauki, motywacja zewnętrzna, motywacja wewnętrzna, studenci

Motywacja – klucz do sukcesu

Termin motywacja stosowany jest, wg Wiesława Łukaszewskiego, do opisu wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie każdego działania człowieka (W. Łukaszewski, 2000), przy czym dotyczy to zachowań zarówno prostych, jak i skomplikowanych, o charakterze afektywnym, jak i poznawczym. Podobnie do problematyki motywacji podchodzi Philip Zimbardo wraz ze współpracownikami, który podkreśla, że „Motywacja przybiera różne formy, ale wszystkie one obejmują procesy umysłowe, które nas pobudzają, pozwalają na dokonanie wyboru i ukierunkowują nasze zachowanie” (Zimbardo, Johnson, McCann 2010, s. 60). Falko Rheinberg (2006) uważa, że motywacja to aktywizujące ukierunkowanie aktualnego aktu życiowego na pozytywnie oceniany stan docelowy. W takim ujęciu mieści się motywacja jako dążenie ku czemuś, jak również motywacja jako unikanie czegoś. W tym

drugim przypadku pozytywny stan docelowy polega na dążenie do unikania czegoś, co budzi niechęć i jest negatywnie oceniane.

Motywacja do osiągnięcia określonego celu jest funkcją użyteczności celu oraz subiektywnie ocenianego prawdopodobieństwa jego osiągnięcia. Jeżeli użyteczność lub prawdopodobieństwo są równe zeru, to i motywacja jest równa zeru, z kolei natężenie motywacji zmienia się wraz ze zmianą użyteczności i prawdopodobieństwa (Reykowski, 1979). Użyteczność określonego celu zależy od napięcia motywacyjnego (czas deprywacji potrzeby i siła potrzeby) i od antycypowanej wartości gratyfikacyjnej, odpowiadającej temu napięciu. Oznacza to, że siła motywacji zależy od wiary jednostki w to, że jest w stanie osiągnąć upragniony cel (co jest związane z poziomem samooceny) oraz od wartości gratyfikacyjnej celu (możliwości zaspokojenia istotnej dla jednostki potrzeby psychicznej).

W ukierunkowaniu rozwoju człowieka szczególne znaczenie ma koncepcja motywacji wewnętrznej (zwana też koncepcją autodeterminacji), którą opracowali Edward L. Deci i Richard M. Ryan (2000). U jej podstaw leży potrzeba samostanowienia polegająca na dążeniu człowieka do bycia czynnikiem sprawczym swojego życia. Potrzeba ta wyraża się w pragnieniu wpływania na bieg zdarzeń, posiadania poczucia kompetencji i przekonania o skuteczności własnego działania. Źródłem motywacji są potrzeby, z których najważniejszą rolę odgrywają trzy: potrzeba kompetencji, autonomii i związków z innymi. Zaspokajanie tych potrzeb warunkuje prawidłowy rozwój osobowości. Potrzeba kompetencji wyraża się w tendencji jednostki do podejmowania wyzwań i doświadczania sukcesów w podążaniu im, co zwiększa poczucie własnej skuteczności. Natomiast potrzeba autonomii to dążenie jednostki do regulowania i organizowania własnego zachowania zgodnie ze strukturą „Ja”, czyli podejmowanie działań zgodnie z własną wolą, a nie pod wpływem nacisków zewnętrznych. Z kolei trzecia potrzeba jest naturalnym dążeniem do posiadania pozytywnych kontaktów interpersonalnych z innymi, którzy dostarczają doświadczenia zależności, miłości i przyjaźni, co daje możliwość doświadczenia przynależności i bezpieczeństwa. Potrzeba kompetencji decyduje o motywacji do eksplorowania a potrzeba autonomii określa zachowania powstałe bez udziału czynników zewnętrznych – co tworzy podstawę do kształtowania się motywacji wewnętrznej (Ryan, Deci, 2000).

Aby motywacja wewnętrzna mogła się konstruktywnie ukształtować, to muszą zostać spełnione pewne warunki: jednostka musi mieć możliwość wyboru działań, działanie to musi prowadzić do sukcesu, co więcej, jednostka musi uzyskać informacje zwrotne o własnych sukcesach oraz doświadczyć uznania społecznego (Ryan, Deci, 2000). Wewnętrzna motywacja jest możliwa, gdy ludzie w sobie spostrzegają przyczynę działania, samo działanie staje się wtedy

wartością nagradzającą. Z autodeterminacją nierozzerwalnie związana jest autonomia jednostki, która z jednej strony zależy od samoświadomości, a z drugiej – od postrzegania wyboru. Są to dwa wymiary, które odzwierciedlają rdzeń autodeterminacji: znajomość i akceptację siebie (własnego ciała i przeżywanych emocji) oraz postrzeganie podejmowanych decyzji jako własnych i autonomicznych, co więcej, zgodnych z wewnętrznymi przekonaniami i celami. Motywację wewnętrzną obniża stosowanie kar i nagród zewnętrznych, ograniczeń i ścisły nadzoru. Gdy natomiast dzieciom stale poszerza się zakres autonomii i, co za tym idzie, obniża kontrolę zewnętrzną – motywacja wewnętrzna wzrasta. Motywacja wewnętrzna wzrasta, gdy następuje wzrost poczucia kompetencji, gdy zaś poczucie kompetencji się obniża, słabnie motywacja wewnętrzna. Dlatego sukcesy sprzyjają motywacji wewnętrznej, natomiast porażki ją osłabiają. Nagrody zewnętrzne nie zawsze osłabiają motywację wewnętrzną, tylko wtedy gdy akcentowana jest kontrolująca funkcja nagród, natomiast gdy akcentowana jest funkcja informacyjna, czyli nagradzane są kompetencje, zjawisko to nie występuje. Motywacja wewnętrzna może współwystępować z motywacją zewnętrzną i jest to optymalna sytuacja (Mądrzycki, 1996)

W kształtowaniu się motywacji wewnętrznej najważniejszym jest by jednostka miała jasno zdefiniowany cel, na tyle atrakcyjny, by pociągał do działania. Jest to warunek *sine qua non* by mogła ona odnosić w życiu sukcesy. Najbardziej atrakcyjne dla człowieka są działania wynikające z jego pasji, zainteresowań, realizacji hobby. To one są głównym źródłem motywacji wewnętrznej. Brak umiejętności zdefiniowania własnych priorytetów uniemożliwia przekształcenie motywacji zewnętrznej w wewnętrzną. Wielu autorów podkreśla znaczenie motywacji w procesie uczenia się (Podbińska-Kłosowska, 2014) i jej rolę w uzyskiwaniu sukcesu szkolnego (Jakubik, 2014).

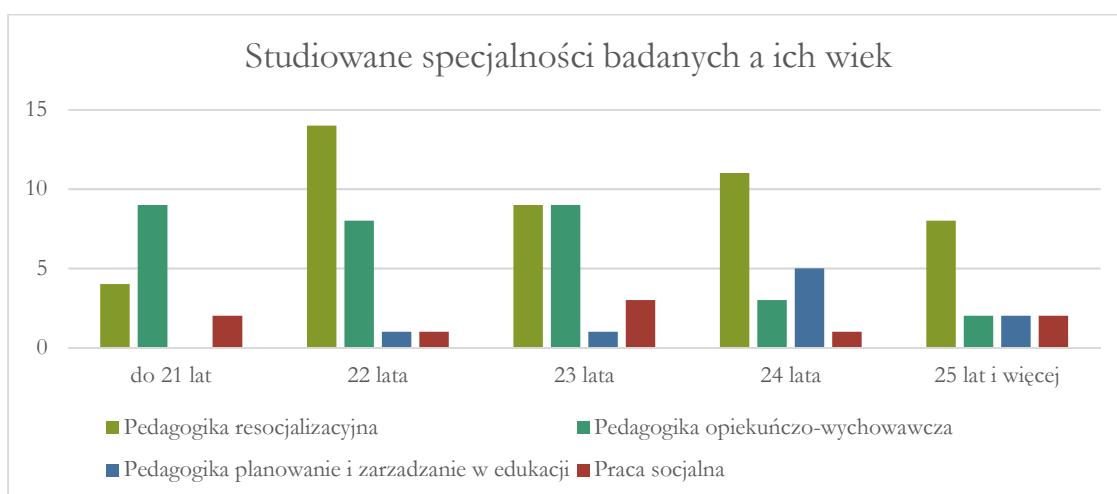
Opis przeprowadzonych badań

Badania sondażowe z wykorzystaniem techniki ankietowej zostały przeprowadzone w miesiącu czerwcu 2018 r. drogą elektroniczną na platformie Google. Rozesłano 500 wiadomości mailowych na adresy studentów pedagogiki i pracy socjalnej studiujący w Instytucie Nauk Pedagogicznych z prośbą o udział w badaniach i z linkiem do ankiety. Na powyższą prośbę pozytywnie zareagowało i wypełniło ankietę 95 studentów. Badania zostały przeprowadzone we współpracy z dr Eweliną Konieczną, a w tym miejscu zostanie zaprezentowany fragment otrzymanych wyników badań dotyczących motywacji studentów do nauki. Podstawowym celem tej części badań było rozpoznanie, jaką motywacją kierują się studenci w procesie uczenia się. Problem badawczy został sformułowany następująco: Czy w

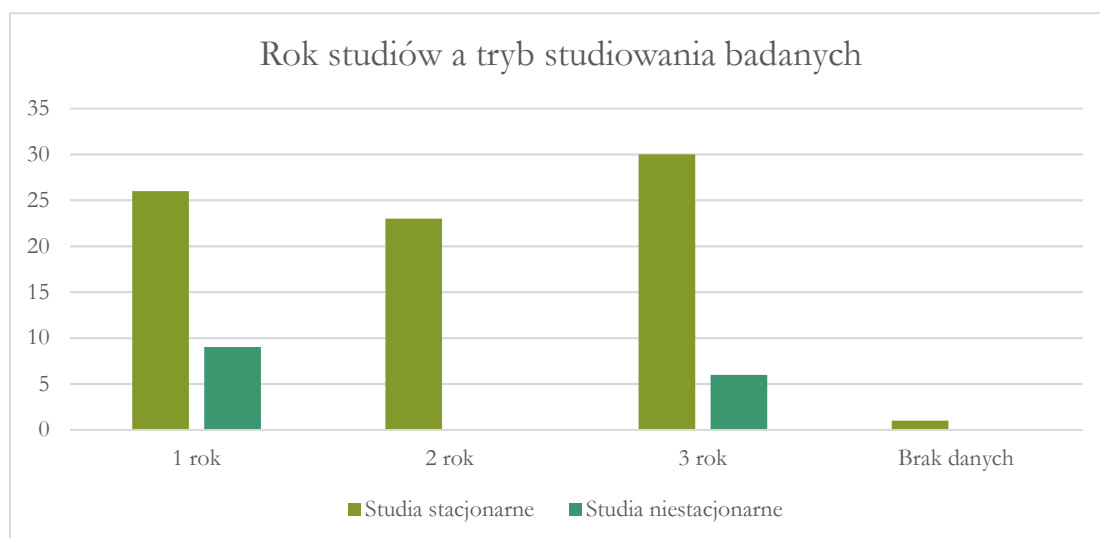
deklaracji badanych na temat motywów, którymi kierują się w procesie studiowania, dominuje motywacja wewnętrzna czy motywacja zewnętrzna?

Ponadto sformułowano problemy szczegółowe: Jakie są główne źródła motywacji do uczenia się w deklaracjach badanych studentów? Jak badani oceniają własne możliwości w zakresie uczenia się? Czy studenci studiów licencjackich różnią się od studentów studiów magisterskich w zakresie deklarowanej motywacji do nauki?

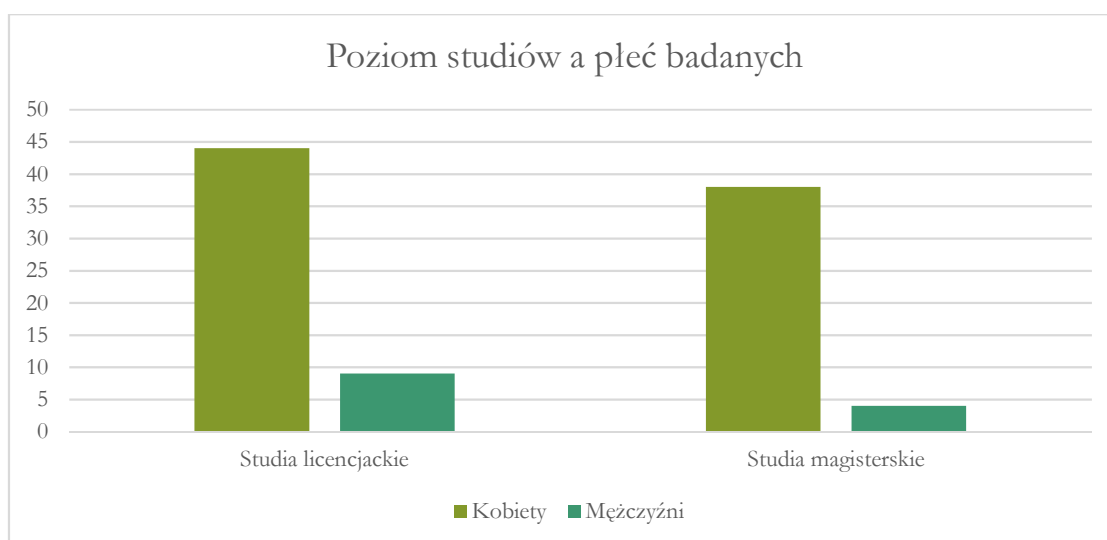
W badaniach posłużono się kwestionariuszem ankiety własnego autorstwa. Uczestniczyli w nich studenci trzech specjalności na kierunku Pedagogika i studenci Pracy Socjalnej. Wśród ankietowanych było 46 studentów pedagogiki resocjalizacyjnej, 31 – pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, 9 - pedagogiki planowanie i zarządzanie w edukacji oraz 9 - pracy socjalnej (Wykres 1). Największa grupa badanych to studenci w wieku 22 lata (25%), 23 lat (23%) i 24 lata (21%). Niniejsza struktura wiekowa wynika z faktu, iż większość respondentów to studenci stacjonarni (Wykres 2). Studentów niestacjonarnych w badaniach uczestniczyło jedynie 16% ogółu badanych. Małe zainteresowanie badaniami wśród studentów niestacjonarnych wynikało zapewne z ich przeciążenia obowiązkami, gdyż oprócz faktu, iż są oni studentami, to są oni również w większości osobami pracującymi na pełne etaty, ponadto posiadają rodziny, w tym dzieci. Wśród badanych najliczniejszą grupę stanowili studenci trzeciego roku – 37% ogółu, na drugim miejscu uplasowali się studenci 1 roku – 24%. Najmniej liczni byli studenci drugiego roku – 38%. Jeden student nie podał informacji o roku, na którym studiuje. W badaniach uczestniczyło 82 kobiet (86% ogółu) i 13 mężczyzn (14% badanych).



Wykres 1. Wykaz studiowanych specjalności badanych a ich wiek



Wykres 2. **Rok studiów badanych a tryb studiowania**



Wykres 3. **Poziom studiów badanych a ich płeć**

Wyniki badań i ich interpretacja

Podjęmowanie jakiejkolwiek aktywności wymaga uruchomienia motywacji, która energetyzuje człowieka i ukierunkowuje jego działania na osiągnięcie celu. Jak wcześniej podkreśliłam, motywację można zaklasyfikować albo jako wewnętrzną albo jako zewnętrzną i ta pierwsza umożliwia osiąganie tego, co jednostce przynosi satysfakcję, poszerza jej dobrostan i generalnie jest źródłem pozytywnego afektu. Osobiste preferencje najczęściej są werbalizowane przez jednostki jako „lubienie”. Badani zostali poproszeni o ustosunkowanie się do stwierdzenia „Lubię się uczyć”. Zdecydowana większość badanych (67,36% ogółu) potwierdziła, że lubi się uczyć (wynik łączny dla: zdecydowanie zgadzam się i raczej zgadzam się). Jednakże co czwarty badany twierdzi, że

raczej nie zgadza się z tym stwierdzeniem a nieliczni (4,21%) przyznają, że zdecydowanie nie lubią się uczyć (Tabela 1).

*Tabela 1. Deklaracja badanych na temat tego, czy zgadzają się ze stwierdzeniem: **Lubię się uczyć***

Stwierdzenie: Lubię się uczyć	Studia licencjackie		Studia magisterskie		Razem	
	n	%	n	%	N	%
Zdecydowanie zgadzam się	2	3,77	7	16,67	9	9,47
Raczej zgadzam się	32	60,38	23	54,76	55	57,89
Raczej nie zgadzam się	17	32,08	8	19,05	25	26,32
Zdecydowanie nie zgadzam się	1	1,89	3	7,14	4	4,21
Brak danych	1	1,89	1	2,38	2	2,11
Razem	53	100,00	42	100,00	95	100,00

Źródło: badania własne

*Tabela 2. Deklaracja badanych na temat tego, czy zgadzają się ze stwierdzeniem: **Uczenie się to dla mnie przyjemność***

Uczenie się to dla mnie przyjemność	Studia licencjackie		Studia magisterskie		Razem	
	n	%	n	%	N	%
Zdecydowanie zgadzam się	1	1,89	5	11,90	6	6,32
Raczej zgadzam się	27	50,94	20	47,62	47	49,47
Raczej nie zgadzam się	22	41,51	16	38,10	38	40,00
Zdecydowanie nie zgadzam się	3	5,66	1	2,38	4	4,21
Razem	53	100,00	42	100,00	95	100,00

Źródło: badania własne

Kolejne stwierdzenie brzmiało: „Uczenie się to dla mnie przyjemność”. W tym przypadku osób zgadzających się (z różnym nasileniem) było mniej niż w poprzednim przypadku - 55,79% ogółu, co oznacza, że nie wszyscy, którzy lubią się uczyć czerpią z tej czynności przyjemność (Tabela 2). Zapewne wynika to z faktu, że uczenie się w niektórych przypadkach może łączyć się z negatywnymi uczuciami, takimi jak stres egzaminacyjny, lęk przed ocenianiem przez prowadzących zajęcia, rywalizacja z innymi studentami, obawa przed obniżeniem samooceny. Pęd do sukcesu rodzi obawę przed porażką, co wiąże się z doświadczaniem „mieszanych uczuć” i trudnościami w odczuwaniu przyjemności z nauki.

Tabela 3. Deklaracja badanych na temat tego, czy zgadzają się ze stwierdzeniem: *Uczę się więcej niż trzeba, bo to mnie interesuje*

Uczę się więcej niż trzeba, bo to mnie interesuje	Studia licencjackie		Studia magisterskie		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Zdecydowanie zgadzam się	2	3,77	4	9,52	6	6,32
Raczej zgadzam się	19	35,85	18	42,86	37	38,95
Raczej nie zgadzam się	24	45,28	16	38,10	40	42,11
Zdecydowanie nie zgadzam się	7	13,21	4	9,52	11	11,58
Brak danych	1	1,89		0,00	1	1,05
Razem	53	100,00	42	100,00	95	100,00

Źródło: badania własne

Jeszcze mniej studentów, bo 45,27% badanych, potwierdziło, że „Uczę się więcej niż trzeba, bo to ich interesuje”. Zainteresowanie poszerzaniem wiedzy i samodzielne dążenie do wykraczania poza obowiązkowy materiał jest najbardziej diagnostycznym wskaźnikiem motywacji wewnętrznej. Zaangażowanie emocjonalne w poznawane treści jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym dla oceny, czy student kieruje się motywacją wewnętrzną. Tak więc można stwierdzić, że tylko połowa badanych równocześnie deklaruje, że lubią się uczyć, znajdują przyjemność w nauce a uczą się dlatego, bo ich to interesuje, co związane jest z rozwiniętą potrzebą poznawczą, która jest podstawową potrzebą orientacyjną umożliwiającą prawidłowe przystosowanie się do zmieniających się warunków środowiskowych. Dlatego można uznać, że niniejsza grupa kieruje się motywacją wewnętrzną.

Posiadanie motywacji wewnętrznej nie wyklucza ujawniania się innych rodzajów motywów, gdyż najczęściej ludzie kierują się rozbudowaną strukturą motywacji. Mówimy o polimotywacji, zwłaszcza w działaniach długoterminowych, a takim jest proces studiowania. Motywacja często wynika z celów instrumentalnych, konieczności zdobycia pewnych dóbr, od których będzie zależał status społeczny, możliwość awansu społecznego łączącego się z zapewnieniem warunków utrzymania siebie i rodziny. Motyw „Studiuję przede wszystkim po to, żeby mieć dyplom” deklaruje prawie badanych studentów (48,42%). Pozostali utrzymują, że nie jest to ich główna motywacja do studiowania (Tabela 4).

Tabela 4. Deklaracja badanych na temat tego, czy zgadzają się ze stwierdzeniem: Studiuję przede wszystkim po to, żeby mieć dyplom

Stwierdzenie: Studiuję przede wszystkim po to, żeby mieć dyplom	Studia licencjackie		Studia magisterskie		Razem	
	n	%	N	%	N	%
Zdecydowanie zgadzam się	6	11,32	7	16,67	13	13,68
Raczej zgadzam się	22	41,51	11	26,19	33	34,74
Raczej nie zgadzam się	19	35,85	13	30,95	32	33,68
Zdecydowanie nie zgadzam się	6	11,32	11	26,19	17	17,89
Razem	53	100,00	42	100,00	95	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 5. Deklaracja badanych na temat tego, czy zgadzają się ze stwierdzeniem: Studiuję dlatego, że nie miałem możliwości znalezienia pracy

Stwierdzenie: Studiuję dlatego, że nie miałem możliwości znalezienia pracy	Studia licencjackie		Studia magisterskie		Razem	
	n	%	N	%	N	%
Zdecydowanie zgadzam się	3	5,66	3	7,14	6	6,32
Raczej zgadzam się	5	9,43	6	14,29	11	11,58
Raczej nie zgadzam się	19	35,85	12	28,57	31	32,63
Zdecydowanie nie zgadzam się	26	49,06	21	50,00	47	49,47
Razem	53	100,00	42	100,00	95	100,00

Źródło: badania własne

W Polsce stale zmniejsza się wskaźnik bezrobocia, ale w dalszym ciągu jest on największy wśród młodzieży wchodzącej na rynek pracy. W świadomości społecznej istnieje przekonanie (stereotyp, który być może nie ma potwierdzenia w rzeczywistości), że młodzież broniąc się przed bezrobociem idzie na studia lub wyjeżdża z kraju. Ze stwierdzeniem „Studiuję dlatego, że nie miałem możliwości znalezienia pracy” zgadza się niespełna co piąty badany (17,80%), co potwierdza, że to zjawisko jest marginalnie, ale jednak występuje (Tabela 5). Niestety, co czwarty badany (24,21%) traktuje uczenie się, jak przykry obowiązek (Tabela 6). Nie można się spodziewać, że w grupie tej znajdują się studenci, którzy są zainteresowani studiowanym kierunkiem, są

zaangażowani w działalność społeczną, wolontariacką, profilaktyczną i że w przyszłości będą dobrymi pedagogami, opiekunami osób będących w potrzebie. Najprawdopodobniej znaleźli się na tym kierunku przypadkowo, bo nie mieli innych alternatyw, albo są to osoby, które do tej pory nie wiedzą czego chcą i co chcą robić w przyszłości. To grupa, która jednoznacznie kieruje się motywacją zewnętrzną, są na studiach, bo ktoś im tak karze, albo czują nacisk psychiczny jakieś grupy społecznej, by studiowali, bo „tak trzeba”, bo „tak wypada”.

Tabela 6. Deklaracja badanych na temat tego, czy zgadzają się ze stwierdzeniem: Traktuję uczenie się jak przykry obowiązek

Stwierdzenie: Traktuję uczenie się jak przykry obowiązek	Studia licencjackie		Studia magisterskie		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Zdecydowanie zgadzam się	2	3,77	1	2,38	3	3,16
Raczej zgadzam się	12	22,64	8	19,05	20	21,05
Raczej nie zgadzam się	30	56,60	19	45,24	49	51,58
Zdecydowanie nie zgadzam się	9	16,98	14	33,33	23	24,21
Razem	53	100,00	42	100,00	95	100,00

Źródło: badania własne

W badaniach ujawnił się również ważny motyw uczenia się, jakim jest potrzeba dowartościowania się. Ze stwierdzeniem „Uczę się, żeby udowodnić innym, że potrafię” zgodziło się 56,84% badanych (Tabela 7). Oznacza to, że sukcesy w nauce są traktowane jako podkreślanie własnego znaczenia, dowód tego, że student jest osobą wartościową i dzięki sukcesom w nauce badani podnoszą własną samoocenę. Sukcesy są potrzebne wszystkim ludziom, sukcesy w nauce są konstruktywnym motorem aktywności naukowej, która prowadzi do pozytywnych skutków społecznych. Pozostałe osoby być może nie muszą się dowartościowywać (już mają wysoką samoocenę) lub mają inne, indywidualne sposoby na dowartościowanie się.

Tabela 7. Deklaracja badanych na temat tego, czy zgadzają się ze stwierdzeniem: *Uczę się, żeby udowodnić innym, że potrafię*

Stwierdzenie: Uczę się, żeby udowodnić innym, że potrafię	Studia licencjackie		Studia magisterskie		Razem	
	n	%	N	%	N	%
Zdecydowanie zgadzam się	11	20,75	8	19,05	19	20,00
Raczej zgadzam się	26	49,06	9	21,43	35	36,84
Raczej nie zgadzam się	11	20,75	14	33,33	25	26,32
Zdecydowanie nie zgadzam się	5	9,43	11	26,19	16	16,84
Razem	53	100,00	42	100,00	95	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 8. Deklaracja badanych na temat tego, czy zgadzają się ze stwierdzeniem: *Wszystkiego jestem w stanie się nauczyć, to kwestia czasu*

Stwierdzenie: Wszystkiego jestem w stanie się nauczyć, to kwestia czasu	Studia licencjackie		Studia magisterskie		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Zdecydowanie zgadzam się	12	22,64	21	50,00	33	34,74
Raczej zgadzam się	29	54,72	18	42,86	47	49,47
Raczej nie zgadzam się	9	16,98	2	4,76	11	11,58
Zdecydowanie nie zgadzam się	3	5,66	1	2,38	4	4,21
Razem	53	100,00	42	100,00	95	100,00

Źródło: badania własne

Wyniki zaprezentowane w Tabeli 8 dowodzą, że zdecydowana większość badanych studentów charakteryzuje się wysoką samooceną w zakresie własnych umiejętności uczenia się. „Wszystkiego jestem w stanie się nauczyć, to kwestia czasu” – tak twierdzi 84,21% badanych. Oceniają więc bardzo wysoko prawdopodobieństwo osiągnięcia celu, jakim jest nauczenie się jakiejś partii materiału. Jeśli więc badani z tej grupy osób nie uczą się, to tylko dlatego, że nie jest to ich celem. Studencka rzeczywistość charakteryzuje się tym, że studenci posiadają wiele celów ukierunkowujących ich aktywność – posiadają bowiem nie tylko potrzebę poznawczą, zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej, ale

również potrzeby materialne, potrzebę zabawy, potrzeby kulturalne, towarzyskie, rozrywkowe. Niestety często te potrzeby są w kolizji z potrzebą uczenia się.

Wnioski i zalecenia

W niniejszym miejscu został zaprezentowany jedynie fragment przeprowadzonych badań, ale ujawnia się z niego obraz badanych studentów, którzy w około połowie przypadków charakteryzują się wewnętrzną motywacją do uczenia się, gdyż deklarują, że lubią się uczyć i w nauce znajdują przyjemność. W deklaracji badanych na temat motywów, którymi kierują się w procesie studiowania, dominuje motywacja wewnętrzna nad motywacją zewnętrzną. Jednakże motywacja zewnętrzna również jest obecna wśród badanych studentów, gdyż wypowiedzi co najmniej co czwartego badanego świadczą o tym, że ulegają oni naciskom zewnętrznym i podporządkowują się woli rodziców czy innych osób znaczących i traktują studiowanie jako przykry obowiązek.

W trakcie analiz nie ujawniła się różnica pomiędzy studentami studiów licencjackich a studentami studiów magisterskich w żadnym z badanych zakresów. Wśród głównych źródeł motywacji do uczenia w deklaracjach badanych studentów pojawia się potrzeba sukcesu i potrzeba dowartościowania się. Nauka jest podstawową aktywnością życiową studentów, nie dziwi więc, że poprzez nią podkreślają swoją wartość. Ponadto, badani oceniają bardzo wysoko własne możliwości w zakresie uczenia się, co również jest istotne dla motywacji, gdyż dzięki temu rośnie prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu.

Problematyka motywacji jest kluczowa w procesie stwarzania optymalnych warunków uczenia się i studiowania dla studentów. Motywacja wewnętrzna studentów do uczenia się jest najlepszym predyktorem sukcesu dydaktycznego, jak również życiowego w przyszłości. Studenci zapewne zdają sobie sprawę z tego, że od profesjonalnego przygotowania zawodowego zależy ich przyszła kariera zawodowa, awans społeczny, jak również ich status społeczny.

Bibliografie

1. FRANKEN R. E., *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
2. JAKUBIK J., *Motivation – the key to success*, [w:] *Motywacja do nauki a skuteczność i efektywność kształcenia*. „Dyskurs Pedagogiczny” 2014, t. 13.
3. ŁUKASZEWSKI W., *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] *Psychologia*, t. 2, (red.) J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
4. MĄDRZYCKI T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1996.
5. PODBILSKA-KŁOSOWSKA A., *The role of motivation in the activity of an individual*, [w:] *Motywacja do nauki a skuteczność i efektywność kształcenia*. „Dyskurs Pedagogiczny” 2014, t. 13.
6. REYKOWSKI J., *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia*, (red.) T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1979.
7. RHEINBERG F., *Psychologia motywacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
8. RYAN R. M., DECI E. L., *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, „Contemporary Educational Psychology” 2000, No 25.
9. RYAN R. M., DECI E. L., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, “American Psychologist” 2000, Vol. 55, No 1.
10. ZIMBARDO P.G., JOHNSON R. L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

dr hab. Irena Mudrecka prof. UO

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Nauk Pedagogicznych

Uniwersytetu Opolskiego

ul. Oleska 48, 45-052 Opole

RIZIKA STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI V TERCÍÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Eva Zezulková



Anotace: Příspěvek reflektuje aktuální inkluzivní tendence v terciárním stupni vzdělávání se zaměřením na poskytování služeb a dalších podpůrných opatření pro vyrovnání příležitostí studovat na vysoké škole pro studenty se specifickými potřebami. Prezentuje případovou studii studenta se sluchovým postižením v terciárním vzdělávání a analyzuje možná rizika jeho studijní neúspěšnosti. Závěr příspěvku obsahuje doporučení pro odstraňování bariér v přístupu ke studiu studentům se specifickými potřebami.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, rovné příležitosti, student se specifickými potřebami, student se sluchovým postižením, poradenské služby, funkční diagnostika, studijní neúspěšnost.

Úvod

„Významnou proměnnou, ovlivňující úspěšnost začleňování studentů se specifickými potřebami do vysokoškolského prostředí, je postoj každého z členů akademické obce, schopnost proces vytváření rovných příležitostí akceptovat a identifikovat se s ním.“

Na institucionální prostředí jsou kladeny požadavky na poskytování služeb a dalších podpůrných opatření pro vyrovnání příležitostí studovat na vysoké škole pro studenty se specifickými potřebami, které vychází z obecně závazných právních předpisů. Funkční systém zajišťující rovný přístup ke studiu všem uchazečům o studium a studentům vysokých škol je aktuálně jedním z ukazatelů úrovně a kvality vysokých škol. Tento požadavek je zakotven ve *Standardech pro akreditace ve vysokém školství*¹ a legislativně garantován zákonem o vysokých školách², který ukládá „činit všechna dostupná opatření pro vyrovnání příležitostí ke studiu na vysoké škole“. Zajišťuje poučený a lidskou

¹ Nařízení vlády č. 274/2016 Sb. O standardech pro akreditace ve vysokém školství

² Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů

důstojnost respektující přístup všech zaměstnanců vysokých škol ke studentům a uchazečům se specifickými potřebami. Zároveň zajišťuje, aby poskytované služby a úpravy realizované s cílem dosáhnout přístupnosti akademického života pro studenty se specifickými potřebami nevedly ke snižování studijních nároků. Součástí požadovaných systémů vnitřního zajišťování kvality vysokých škol bude i zkoumání a postupné odstraňování zjevných i skrytých sociálních a dalších bariér v přístupu ke studiu a vysoké školy budou mít povinnost zabývat se také vývojem a příčinami studijní neúspěšnosti.

Klíčovým strategickým dokumentem vymezujícím priority a hlavní plánovaná opatření v oblasti vysokoškolské politiky je *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016 – 2020*, který věcně navazuje na řadu koncepčních dokumentů, na národní úrovni zejména na Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. K prioritním cílům Dlouhodobého záměru na období 2016 - 2020 patří „zajišťování kvality, diverzita a dostupnost“. Vysoké školy nastaví a budou udržovat vysoké standardy kvality všech svých činností, včetně nároků na kvalitu tvůrčích výstupů a na znalosti, dovednosti a kompetence absolventů studijních programů. Diverzifikované vzdělávání umožní dosažení zřejmé přidané hodnoty pro znalosti, dovednosti a kompetence všech studentů, bez ohledu na jejich sociální a ekonomické zázemí, věk, národnost, předchozí vzdělávací či profesní zkušenost nebo zvláštní potřeby způsobené zdravotními či jinými obtížemi. Naplňování standardů bude hodnoceno prostřednictvím revize vnitřních předpisů a dalších vnitřních dokumentů vysokých škol upravujících systém zajišťující rovný přístup ke studiu, či jeho jednotlivé mechanismy, služby a opatření a výročních zpráv o činnosti za posledních pět let.

Implementace kritéria „způsobilost orgánů vysokých škol zajišťovat rovný přístup ke studiu všem uchazečům o studium a studentům“ do posuzování úrovně a kvality vysokých škol je výsledkem dlouhodobého procesu, v němž sehrál důležitou úlohu *Vládní výbor pro zdravotně postižené občany*³. Vládní výbor pomáhá při vytváření rovnoprávných příležitostí pro občany se zdravotním postižením ve všech oblastech života společnosti a dlouhodobě se zabývá sestavováním koncepčních dokumentů (tzv. národních plánů), v nichž jsou zakotveny zásadní úkoly a opatření pro jednotlivé oblasti státní správy. Aktuální *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním*

³ Vláda si zřizuje k podpoře své činnosti své poradní a pracovní orgány složené z členů vlády a dalších odborníků. Vládní výbor pro zdravotně postižené občany byl zřízen usnesením vlády ČR ze dne 8. 5. 1991. Výbor se zabývá problémy, které nemůže samostatně vyřešit jediný resort. Jeho cílem je pomáhat při vytváření rovnoprávných příležitostí pro zdravotně postižené občany ve všech oblastech života společnosti. Prostřednictvím svých zástupců ve Výboru se na jeho činnosti podílejí sami občané se zdravotním postižením.

postižením na období 2015 – 2020 obsahově i strukturou vychází stejně jako předchozí plán⁴ z Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením a v oblasti vzdělávání a školství věnuje nadále pozornost inkluzivnímu vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením, podmíněného kvalitním zabezpečením podmínek, podpůrných služeb a opatření v oblasti legislativní, personální, pedagogické, ekonomické a technické.

I když jsou za poslední desetiletí registrovány patrné posuny v oblasti zpřístupňování akademického života pro studenty se specifickými potřebami, stále existují na vysokých školách v přístupech k výše zmíněným kategoriím studentů značné rezervy a opomenuta nemůže být ani podpora rozvoje formou dalšího vzdělávání vysokoškolských pracovníků pro kvalitní poskytování vzdělávacích a poradenských služeb pro práci se studenty se specifickými potřebami, podpora sdílení příkladů dobré praxe mezi vysokými školami v této oblasti apod.

Východiskem ke zkvalitňování vzdělávacích a poradenských služeb vysoké školy je systematický sběr a vyhodnocování dat o průběhu studia a studijní úspěšnosti studentů se specifickými potřebami. Analýzou zjištěných dat je možné identifikovat, do jaké míry je studijní neúspěšnost problematická a hledat řešení s respektem ke specifickým podmínkám a charakteristice vysoké školy. Takto lze preventivně zabráňovat neúspěšnosti plynoucí např. z nevhodné volby studijního oboru a podporovat zkvalitňování poradenských služeb nejen uchazečům a studentům se specifickými potřebami, ale i akademickým pracovníkům vysoké školy v metodách výuky stimulujících studijní úspěšnost, neakademickým pracovníkům v přístupech ke studentům se specifickými potřebami. Cílem je budování systému pro-aktivní intervence a poradenství na vysoké škole.

Případová studie studenta se sluchovým postižením v terciárním vzdělávání

Ke studiu na vysoké škole se přihlásil uchazeč s těžkou sluchovou vadou, kterou nelze kompenzovat sluchadly. Příjímací řízení bylo v jeho případě modifikováno na základě platných předpisů příslušné vysoké školy a uchazeč byl ke studiu přijat. Následovala procedura funkční diagnostiky za účelem posouzení specifických potřeb studenta a vymezení funkčního dopadu objektivně doloženého zdravotního postižení na aktivity nezbytné pro studium zvoleného studijního oboru. Funkční diagnostika byla zpracována před zahájením výuky v prvním semestru studia z iniciativy odborného servisního pracoviště vysoké školy, jejímiž účastníky byli vedle studenta se specifickými potřebami rovněž

⁴ Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2015

zástupci fakulty (fakultní koordinátor podpory studentů se specifickými potřebami a garant studijního oboru), zástupce speciálně pedagogické poradny odborného servisního pracoviště vysoké školy a tlumočnick českého znakového jazyka. Student byl zařazen do kategorie B2 (uživatel znakového jazyka)⁵.

Obsahem funkční diagnostiky bylo ověření minimálních kompetencí studenta a stanovení komunikačních, pracovních a organizačních postupů, které je nutné během studia volit. Posouzením *minimálních kompetencí* bylo zjištěno, že student je schopen osvojit si pracovní postupy, jimiž bude v maximální míře kompenzovat své smyslové postižení. VŠ zajistí studijní asistenci k nácviku takových studijních strategií, které kompenzují omezení studenta se specifickými potřebami během výuky, při práci se studijními materiály nebo při výzkumu a při práci s technologiemi nutnými k plnění úkolů, které jsou součástí vzdělávacího programu. Jedná se o nácvik efektivní práce s psaným textem – jeho překladem, strukturováním, kontrolou jazykové správnosti apod. a dále s odborným vyjadřováním ve znakovém jazyce (používání odborné terminologie, práce se slovníky, stylistická diferenciacie apod.). V průběhu funkční diagnostiky byly zjištěny v jednotlivých kategoriích⁶ *specifické potřeby studenta*, na jejichž základě byl navržen odpovídající rozsah servisních a organizačních opatření včetně jejich stručné charakteristiky:

1. V kategorii **sociální a mluvní komunikace** byly zjištěny nároky na časovou kompenzaci (prostor a dobu trvání komunikace) a nároky na zpřístupnění mluveného slova. Doporučená servisní a organizační opatření v kategorii *sociální a mluvní komunikace*:

- Poskytnout studentovi na konkrétní studijní aktivitu časovou lhůtu delší, než je pro tentýž účel standardní, a to v přímé závislosti na sluchovém postižení a typu úkolu, který má být splněn; jedná např. o časové navýšení pro překlad (při práci s psaným textem, včetně jeho vytváření), nebo – s ohledem na použité technologie pro zpřístupnění dokumentů – pro práci s videodokumenty ve znakovém jazyce.
- Poskytnout studentovi intervenci zprostředkující komunikaci prostřednictvím tlumočnicka [znakového jazyka](#).⁷

⁵ Kategorie studentů se specifickými potřebami jsou určeny MŠMT pro účely financování zvýšených nákladů spojených se zajišťováním studia těchto studentů. Uživatel znakového jazyka (B2) je student se sluchovým postižením, který v interpersonální komunikaci preferuje znakový jazyk

⁶ Pravidla pro poskytování příspěvků a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro rok 2018. Č.j.: MŠMT- 1251/2018-2

⁷ znakový jazyk je přirozený komunikační systém neslyšících, tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu

- Poskytnout studentovi v odůvodněných případech intervenci v podobě obsahového zápisu v rámci zapisovatelského servisu⁸.

2. V kategorii **práce s psaným textem** byly specifikovány nároky studenta na časovou kompenzaci a nároky na zpracování studijní literatury v přístupném formátu zohledňujícím standardní pracovní metody a smyslové možnosti studenta. Doporučená servisní a organizační opatření v kategorii *práce s psaným textem*:

- Poskytnout studentovi časovou kompenzaci – viz Doporučená servisní a organizační opatření v kategorii *sociální a mluvní komunikace*.
- Poskytnout studentovi dle potřeby studijní literaturu v elektronickém videodokumentu (EVD⁹) nebo elektronickém editovatelném dokumentu II (EED II¹⁰).

3. V kategorii **práce se symbolikou a grafikou** zvýšené nároky studenta nebyly zjištěny.

4. V kategorii **práce s multimédií (zvukovými a vizuálními materiály)** byly zjištěny zvýšené nároky studenta na zpracování studijní literatury, tlumočnický servis a přepisovatelský servis.

Doporučená servisní a organizační opatření v kategorii *práce s multimédií*: viz Doporučená servisní a organizační opatření v kategorii *sociální a mluvní komunikace*, viz Doporučená servisní a organizační opatření v kategorii *práce s psaným textem*.

5. V kategorii **práce s technologiemi, příp. s fyzickým materiálem při výuce a studiu** byly popsány nároky studenta na časovou kompenzaci, studijní asistenci a pedagogickou intervenci. Doporučená servisní a organizační opatření v kategorii *práce s technologiemi, příp. s fyzickým materiálem*:

- Poskytnout studentovi časovou kompenzaci:
viz Doporučená servisní a organizační opatření v kategorii *sociální a mluvní komunikace*.
- Poskytnout studentovi studijní asistenci za účelem kompenzace jeho omezení během výuky, při práci se studijními materiály nebo při výzkumu a při práci s technologiemi nutnými k plnění úkolů, které jsou součástí vzdělávacího programu.

⁸ jedná se o typ zápisu, při němž je registrován věcný obsah sdělení, nikoli jeho forma

⁹ dokument, v němž jsou informace podávány prostřednictvím videozáznamu, typicky užívaný pro záznam znakového jazyka

¹⁰ editovatelný elektronický dokument 2. řádu, v němž grafická (obrazová) ani tabulková složka původního dokumentu nepodlehla adaptaci, a případně dalším zvýrazněním (i barevným) struktury dokumentu

Studijní asistenci poskytnout studentovi výhradně v případech, kdy objektivně není možné využít technologie, která by učinila studenta na této asistenci nezávislou, a vzhledem k povaze činnosti a povaze prostředí není ani možné dosáhnout této nezávislosti nácvikem specifických dovedností (např. asistenci při sportovních aktivitách v rámci výuky).

Intenzitou se může jednat o intervenci *jednorázovou intenzivní* (např. nácvik studijních strategií při práci s konkrétním programovým vybavením), *příležitostnou* (nahodilé případy podle aktuální potřeby), *pravidelnou* (malé počty případů ale pravidelně, např. semestrální st. asistence v rámci jednoho předmětu).

- Poskytnout studentovi pedagogickou intervenci formou individuální výuky. Individuální výuka není primárně určena ke znalostní kompenzaci nedostatečné připravenosti z nižších stupňů vzdělávání. Individuální výuka je zpravidla nutností u odborných dokumentů nebo činností, s nimiž student má minimální nebo žádné zkušenosti, příp. v předmětech, jejichž povaha (výukové prostředí, tempo výuky, mluvní návyky přednášejícího, simultánní kombinace několika zdrojů informací atd.) neumožňuje aplikovat zákon 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění zákona č. 384/2008 Sb.

Intenzitou se může jednat o pedagogickou intervenci *příležitostnou* (v rádech jednotek za studium), jejímž účelem je jednorázové formální, příp. obsahové doplnění řádné výuky. *Přechodnou* pedagogickou intervencí se myslí individuální výuka konaná po celou dobu trvání jednoho předmětu, přičemž předměty takto vyučované v rámci studia nepřevládají. *Soustavnou* pedagogickou intervencí se myslí individuální výuka v rozsahu celých semestrů a v množství případů větším než 50 % standardních studijních povinností.

6. V kategorii **osobní potřeby související s postižením** nebyly popsány žádné nároky.

7. Kategorie *režijní opatření* je intervence, jejíž obsah není přímo závislý na typu studentova postižení nebo obsahu studia, je nedílnou součástí studijní podpory všech studentů se specifickými potřebami a není možné jej ani předem kvantifikovat (může jít o jednorázová i opakovaná opatření), ani stanovit přesnou náplň. Typicky se jedná o činnosti obecně organizačního rázu a administrativního rázu (organizační jednání se studenty a s akademickými i neakademickými pracovníky školy) a o studijní poradenství (návrhy individuálních studijních plánů, návrhy technických a studijních strategií, související jednání s akademickými i neakademickými pracovníky školy atd.).

Rizika studijní neúspěšnosti studenta se sluchovým postižením v terciárním vzdělávání

Doporučená servisní a organizační opatření byla v průběhu studia uplatňována dle individuálních studijních potřeb studenta v souladu s obsahem studijního plánu a s respektem k pravidlům studijního a zkušebního řádu příslušné vysoké školy. Přesto se ve druhém semestru studia objevily signály studijní neúspěšnosti, které byly rizikem předčasného ukončení studia. Student nedokázal splnit požadavky ve dvou předmětech, což vážně ohrozilo dosažení potřebného kreditového limitu v příslušném semestru. Iniciátorem žádosti o řešení vniklé situace byl jeden z vyučujících, který informoval poradenské pracoviště o studijních výsledcích studenta v daném předmětu a zároveň predikoval vysokou pravděpodobnost nesplnění studijních povinností. Následně byla okamžitě přijata řada opatření s cílem umožnit studentovi ukončit akademický rok s potřebným počtem kreditů. Konkrétní opatření spočívala např. ve stanovení harmonogramu plnění podmínek předmětů vyučujícím po dílčích etapách s přesně stanovenými termíny, v popisu formy a frekvence komunikace všech členů týmu v rámci podpory (student, vyučující, tlumočník znakového jazyka, fakultní koordinátor, referent poradenského pracoviště), v návrhu konkrétních opatření s termíny realizace stanovených opatření v rámci intenzivní pedagogické intervence u „rizikových“ předmětů (individuální výuka a konzultace) apod.

Zvýšená pozornost byla věnována poradenské podpoře vyučujícím v metodách výuky. Primárním cílem individuálních konzultací s vyučujícími bylo porozumět širšímu kontextu učení a vyučování na vysoké škole s důrazem na význam podpory studentům se sluchovým postižením. Bylo diskutováno např. téma nedostatečné sluchové kontroly ve všech oblastech sluchového vnímání a vlivu sluchového postižení na učební styl studenta, kvalitu jeho pozornosti, nepřesné porozumění pojmům, téma dodržování speciálně pedagogických zásad v přístupu ke studentovi s důrazem na vysokou frekvenci zpětné vazby, ověřování porozumění otevřenými otázkami, téma modifikace výukových a hodnotících metod apod. Obsah individuálních konzultací s vyučujícími byl zaměřen na podněcování motivace vyučujícího k hledání metod, forem a prostředků, jak pozitivně ovlivnit průběh studia studenta se sluchovým postižením s vyloučením nebezpečí snižování nároků na studenta či příliš ochranného nebo nekritického přístupu ke studentovi.

Celou situaci lze nazvat „hašením požáru“, který byl náročný na čas i energii všech zainteresovaných, ale především prověrkou jejich ochoty a dobré vůle. Zároveň byla tato zkušenost přijata jako naléhavá výzva k revizi systému podpory studentům se specifickými potřebami a nutnosti koncipovat a

adaptovat postupy a systémy v inkluzivní výuce na vysoké škole kategoriálně (dle druhů zdravotního postižení).

Doporučení pro odstraňování bariér v přístupu ke studiu studentům se specifickými potřebami

Z podrobné analýzy průběhu studia, analýzy doporučených servisních a organizačních opatření zejména s důrazem na sociální a mluvní komunikaci (interakce studenta s ostatními účastníky terciárního vzdělávání) navrhujeme zkvalitnit vzdělávací a poradenské služby vysoké školy následujícími činnostmi v rámci pro-aktivní intervence:

1. Podporovat rozvoj odborných kompetencí vysokoškolských pedagogů, rozvoj dovedností adaptivní výuky¹¹, tj. modifikace způsobu výuky s respektem k potřebám každého studenta při dodržení obsahu vyučované látky. Např.:

- Při předávání informací a poznatků ve výuce uplatňovat multisenzoriální přístup, aktivizující prvky výuky a využívat při prezentacích multimediálních elementů.
- Umožnit studentům vyjadřovat názory, postoje a pocity v různých komunikačních situacích prostřednictvím odlišných komunikačních prostředků s respektem ke specifickým projevům v komunikaci, plynoucími z dominantního zdravotního postižení.
- Uplatňovat kooperativní metody výuky s využitím inovativních postupů a technologií, zprostředkovávající komunikaci jak mezi studenty, pracovními skupinami nebo vyučujícím, tak s partnery mimo vyučování, příp. mimo školu (odborníky, institucemi ad.).

2. Podporovat sociální začlenění studenta se speciálními potřebami do studentského kolektivu, který představuje významný zdroj studijní opory. Studenti o klíčových pojmech a problémech výuky mezi sebou hovoří, diskutují a sdělují si podrobnosti vedoucí k porozumění. Absence nebo nedostatek vzájemné interakce může mít nepříznivý vliv na úspěšnost studia studenta se speciálními potřebami.

3. Provádět průběžný monitoring přípravy studenta na plnění studijních povinností a posilovat jeho motivaci ke studiu, podporovat aspiraci k překonávání překážek při studiu.

¹¹ Pojem adaptivita obecně chápeme ve smyslu schopnost přizpůsobit se. Pokud je něco adaptivní, znamená to, že je dynamické povahy, dokáže se v čase měnit (aktualizovat) a má schopnost vnímat podněty z vnějšku, uchovávat je a přizpůsobovat jim své chování nebo projevy. (Kostolányová, K., 2012, s.36)

4. Orientovat se nejen na servisní a organizační opatření, ale zvýšenou pozornost věnovat specifickým opatřením, zaměřeným na postoje vyučujících ke studentům se specifickými potřebami, inkluzivní strategie podpory studentů se specifickými potřebami dle kategorií zdravotního postižení, schopnost studentů prezentovat své potřeby očekávaným formou ad.

Vhodnými prostředky k realizaci výše uvedených doporučení jsou kurzy a workshopy pro zaměstnance vysoké školy. Jejich obsah musí být koncipován jak v obecné, tak aplikační rovině s výraznou spoluúčastí samotných studentů se specifickými potřebami. Na konkrétních příkladech je tak možné diskutovat témata funkčního dopadu zdravotního postižení na průběh studia a analyzovat zkušenosti pedagogů a studentů s důrazem na vyučovací a hodnotící metody a strategie, možnosti a způsoby jejich modifikace pro studenty se specifickými potřebami.

Závěr

Proces podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením v kontextu inkluzivního vzdělávání je dlouhodobou procedurou, při které je nutné překonávat řadu nerovností jak v oblasti legislativní, personální, pedagogické, ekonomické a technické, tak v oblasti změny postojů široké veřejnosti k osobám se zdravotním postižením. Každý člověk se zdravotním postižením potřebuje individuální míru podpory při uspokojování přirozených lidských potřeb, k nimž patří i potřeba vzdělávání. Podporou se však nemyslí zvýhodňování či protěžování (tzv. pozitivní diskriminace, která je ve svém důsledku protiinkluzivní), ale soubor opatření vedoucí ke zpřístupnění možnosti naplňovat a realizovat své přirozené potřeby vlastními silami.

Bibliografie

1. *Analýza současné situace studentů se specifickými nároky na vysokých školách.* [on line] [cit. 2018-08-06] dostupné z <http://www.msmt.cz/file/14467>
2. HÁJKOVÁ, V. *Optimalizace podmínek vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na vysokých školách.* In: Zezulková, E. a kol. *Otázky inkluzivního vzdělávání studentů se speciálními potřebami v pregraduální přípravě.* Ostrava, 2014. ISBN 978-80-7464-663-8

3. HUBINKOVÁ, Z. *Vysoké školy jsou otevřeny pro všechny studenty ...* [online]. Praha: Vysokoškolské poradenství 2010 [cit. 2018-08-17]. Dostupné z: <http://www.vsporadenstvi.cz/poradenstvi/profesni>
4. KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E. *Strategie rovného přístupu ke studiu bez bariér ve vysokoškolském prostředí se zaměřením na Ostravskou univerzitu v Ostravě*. 2013. ISBN 978-80-7464-475-7
5. KOSTOLÁNYOVÁ, K. *Teorie adaptivního e-learningu*. Ostrava, 2012. ISBN 978-80-7464-014-8
6. KVĚTOŇOVÁ L. a kol. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2086-2
7. *Metodický pokyn MŠMT pro financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami vyplývajícími ze zdravotního postižení* [on line] [cit. 2018-07-30] dostupné z <http://www.cosiv.cz/metodicky-pokyn-msmt-pro-financovani-zvysenych-nakladu-na-studium-studentu-se-specifickymi-potrebami-vyplvaji-cimi-ze-zdravotniho-postizeni/>
8. *Strategie systémového zpřístupňování VŠ vzdělávání studentům se zdravotním postižením v ČR* [on line] [cit. 2018-08-10] dostupné z <http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/strategie-systemoveho-zpristupnovani-vs-vzdelavani-studentum-se-zdravotnim-postizenim-v-cr-73391/>
9. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [on line] [cit. 2018 -07-12] dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/>
10. VÍTKOVÁ, M. *Posílení přístupů k inkluzivnímu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami při přípravě učitelů a speciálních pedagogů na PdF MU. Nerovné cesty k rovným příležitostem*, 2010. ISBN 978-80-248-2324-9
11. *Zákon č. 111/1998 Sb. O vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů* [on line] [cit. 2018 -07-23] dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/legislativa>
12. ZEŽULKOVÁ, E. a kol. *Otázky inkluzivního vzdělávání studentů se speciálními potřebami v pregraduální přípravě*. Ostrava, 2014. ISBN 978-80-7464-663-8
13. ZEŽULKOVÁ, E. *Aspekty inkluzivního vzdělávání*. In: Zezulková, E. a kol. *Otázky inkluzivního vzdělávání studentů se speciálními potřebami v pregraduální přípravě*. Ostrava, 2014. ISBN 978-80-7464-663-8

doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.

Centrum empirických výzkumů

Fakulta veřejných politik v Opavě

Slezská univerzita v Opavě

Česká republika

e-mail: eva.zezulkova@fvp.slu.cz

TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO CESTA K ZAMĚSTNANOSTI ČLOVĚKA S DISABILITOU

Kateřina Janků



Anotace: Obsahem a záměrem tohoto příspěvku je pojednání o realitě terciárního vzdělávání studentů se specifickými potřebami v České republice jako o cestě k zaměstnanosti a k sociálnímu začlenění člověka. Zmiňujeme a souhrnně interpretujeme zde nejen fakta v rovině kontextu domácí provenience terciárního vzdělávání a podpory studentů se specifickými potřebami na vysokých školách, ale rovněž rovinu úskalí a relaci se skutečným zaměstnáváním občanů, což se týká zvláště praktického výcviku, souvislých praxí a zkušeností, které studenti získávají na vysoké škole. Autorka zdůrazňuje také fakta ohledně nutné spolupráce institucí terciárního vzdělávání s praxí a s potenciálními zaměstnavateli minimálně v lokálním horizontu, které vyplynuly z projektu, do kterého byla autorka zapojena v období 2012 – 2015.

Klíčová slova: Terciární vzdělávání; student se specifickou potřebou; disabilita; zaměstnanost občanů.

Uvedení do problematiky

Současné trendy společnosti kladou stále větší důraz na vzdělávání, a to v co nejvyšší kvalifikaci, již před příchodem mladých lidí do zaměstnání. Jak uvádí souhrnné informace o České republice ze zdrojů OECD (2017) přístup ke vzdělávání se zlepšuje, ale zároveň roste vliv úrovně vzdělávání a dovedností na život lidí. Vyšší vzdělání tak znamená lepší vyhlídky na zaměstnání a vyšší příjmy. V průměru je zaměstnáno více než 80% dospělých s terciárním vzděláním a pouze necelých 60% lidí se základním vzděláním.¹

O důležitosti i aktuálnosti tématu tohoto příspěvku svědčí to, že studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří ukončí studium na střední škole maturitou, chtějí pokračovat na vysoké škole, ať už veřejné, státní či soukromé. Ze statistických údajů víme, že největší počet žáků se speciálními vzdělávacími

¹ Česká republika v mezinárodním srovnání. [online] [cit.2018-07-7] Dostupné z <http://www.oecd.org/czech/>.

potřebami (dříve se zdravotním postižením) nastoupí do středního vzdělávání s výučním listem kategorie E. Toto vzdělávání nepřipravuje žáky na vstup do terciárního školství, ale připravuje je pro výkon jednoduchých dělnických prací (ve školním roce 2016/2017 se jednalo o nástup do prvních ročníků 2748 žáků, což je z celkové skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tomto roce 54%). Ve středním vzdělávání zakončeném maturitou v roce 2016/2017 zahájilo proces vzdělávání v České republice více než 10% žáků (tj. 549 žáků) z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (1432) (podle Trhlíkové, 2018). Všichni ti žáci, a následně studenti, se mohou po úspěšném absolvování střední školy hlásit do terciárního proudu vzdělávání, které si jako vstupní podmínku klade úspěšné složení maturitní zkoušky.

Pokud bychom se zamysleli nad uplatnitelností a zejména nad mírou nezaměstnanosti absolventů z různých typů škol, pak jednoznačně míra nezaměstnanosti vysokoškolsky vzdělaných občanů České republiky je nejnižší ze všech absolventů škol. Dokládáme následující údaje z roku 2017: Míra nezaměstnanosti mladých lidí s ukončeným středním vzděláním se pohybuje stále zhruba na stejné úrovni, kolem 7,7 %. Absolventi gymnaziálního vzdělání, kteří přejdou na trh práce, se uplatní rovněž dobře, jejich míra nezaměstnanosti je 9,3 %. Údaje o absolventech terciárního vzdělání ukazují vyšší míru nezaměstnanosti absolventů s bakalářským vzděláním (5,4 %) a také poněkud vyšší míru nezaměstnanosti u absolventů s magisterskou úrovní vzdělání (3,8 %), která je ovšem všeobecně výrazně nižší než u středoškoláků. (Chomová ed., 2017) Tato procenta nezaměstnanosti a sociální upotřebitelnosti jsou jasným indikátorem přihlašování absolventů středních škol na vysoké školy.

Strategie a podpora studentů se specifickými potřebami v rámci terciárního vzdělávání

Každý, komu není lhostejná profesní budoucnost a kvalita jeho budoucího zaměstnání, se snaží dosáhnout terciární certifikace v rámci absolutoria na vysoké škole. I pro běžného studenta je období terciárního vzdělávání náročné a často komplikované. Studenti musí být adaptabilní, flexibilní, ekonomicky připravení a v různých životních oblastech samostatní. U studentů s disabilitou, kteří se rozhodnou studovat, sledujeme vlastnosti jako ctižádost a pevnou vůli, rozhodnutí studium dokončit a „poprat se“ se všemi překážkami, na obdivuhodné úrovni. Ze strany univerzity, pedagogů a vědeckých pracovníků je tedy důležité zamyslet se nad tím, zda, a jak, můžeme studentům se specifickými potřebami pomoci na jejich nelehké studijní cestě.

Vysoké školy a vysokoškolský zákon (novelizovaný zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb., ve znění pozdějších předpisů, aktuálně č. 137/2016 Sb.), pamatují

a reagují na kvalitu vzdělávání a vyrovnávání podmínek studia pro studenty se specifickými potřebami. Deklaruje to rostoucí úroveň a povědomí vysokých škol o této problematice a snahy zaručit a připravit vzdělání všem studentům. Jedním z ukazatelů zvyšování povědomí je kupříkladu uvědomělé zřizování center, která se na konkrétních vysokých školách věnují procesu vyrovnávání podmínek pro studenty se specifickými potřebami, a jsou ve většině případů již nutnou součástí akademického prostředí, celoinstitucionální podpora, podpora dokumenty a metodickými směnicemi.

Podpora studentů se specifickými potřebami v terciárním vzdělávání je kontextuálně širokým pojmem, spolu s Votavou (2008) upozorňujeme na množství kritérií a charakteristik, jež se podpory týkají, a z nich vybíráme tyto následující:

- *Přístup k vysokoškolskému vzdělávání a dostupnost vysokoškolského vzdělávání* - jaké obory na vysokých školách jsou otevřené pro studenty se specifickými potřebami, případně za jakých podmínek (například potvrzení od lékaře jako součást přihlášky), jaké jsou přijímací podmínky, zda existuje zvláštní přijímací procedura pro konkrétní jedince s určitým typem postižení, do jaké míry limituje ekonomická a sociální situace osob s postižením možnosti jejich studia, apod.
- *Vstupní předpoklady uchazečů se speciálními potřebami* - především jejich ukončené předchozí vzdělání, typ vyšší sekundární školy (typ speciální školy/integrace/inkluze).
- *Environmentální hledisko* – nejprve fyzické prostředí vysokých škol včetně vybavenosti, dostupnosti, bezbariérovosti, ubytování a stravování studentů, dostupnost některých služeb (např. tlumočnické služby pro studenty neslyšící), speciální technika a technologie (např. ozvučení učeben indukční smyčkou pro osoby s částečnou ztrátou sluchu nebo úprava prostředí pro studenty se zrakovým postižením). Následně také sociální a socio-kulturní parametry prostředí na vysokých školách – postoje studentů bez postižení a jejich ochota pomoci, práce dobrovolníků, společné aktivity celé studentské komunity, atd.
- *Typ bariér na objektivní i subjektivní úrovni* - bariérou může být nejen způsob financování ale i postoje managementu vysoké školy, důležitým kritériem je míra závislosti/ nezávislosti jedince se specifickou potřebou, jeho autonomie a prostor pro vlastní volbu.
- *Financování podpory studia studentů se specifickými potřebami na vysoké škole* – struktura a efektivita vynaložených prostředků.
- *Legislativní rámec* – způsob zakotvení práv studentů se specifickými potřebami a rovného přístupu k vysokoškolskému vzdělávání, analýza

zákonných i podzákonných norem, vymahatelnost práv – a to včetně vnitřních norem institucí.

- *Organizační úpravy studia* – např. úprava délky studia, možnost využívání individuálního vzdělávacího plánu nebo individualizované formy výuky, otázka využívání alternativních forem vzdělávání (distanční studium a e-learning).
- *Personální a psychosociální hledisko* – předpoklady a připravenost jedince ke studiu, způsoby a postupy při diagnostikování a prokazování specifických potřeb, sebepojetí studentů, jejich očekávání a představy o studiu a podpoře.
- *Způsoby a strategie poradenství* – v širší rovině analýza služeb poradenských, konzultačních a intervenčních, rozdělení poradenství mezi oblast studijní, pedagogickou, speciálně pedagogickou a profesní.

Na celosvětové i národní úrovni se podpora studentů se specifickými potřebami na vysokých školách v České republice stále zvyšuje, jejím hnacím motorem jsou celospolečenské změny související se zlepšováním kvality života lidí s disabilitou, humanizace a sociální začleňování. Počet studujících v roce 2010, kteří vykazovali určité specifické potřeby, byl 1100 studentů. (Analýza současné situace studentů se specifickými nároky na vysokých školách, 2010). I přesto, ne všichni tito studenti si nárokovali příspěvek na studium, ale záhy, v roce 2014, byl příspěvek již vyplácen 1148 studentům se specifickými potřebami (Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020). Za studenty se specifickými potřebami jsou obecně pokládáni lidé s pohybovým, smyslovým, psychickým nebo jiným zdravotním postižením a jeho kombinacemi. Kromě těchto skupin osob - tedy studentů se specifickými potřebami, existuje ještě jedna skupina, která je charakterizována jako skupina studentů s nízkým socio-ekonomickým statutem, a její podíl ve vysokoškolském vzdělávání se rok od roku navyšuje. (Poukazujeme na výsledky šetření evropských agentur SIALS a PIAAC, které srovnává výsledky gramotnosti dospělých SIALS (data získaná v letech 1997–98) a PIAAC (2011–12) na základě vzorku respondentů, kteří ukončili vzdělání v letech 1988–98 (SIALS) a v letech 2002–2012 (PIAAC). V těchto letech je vyšší počet absolventů vysokých škol s nízkým socio-ekonomickým statutem o 10%.) podle Mezinárodního výzkumu dospělých (2017).

Většina veřejných vysokých škol ve své podstatě pokračuje v podpoře vyrovnávání příležitostí studentům, kteří ukončí maturitou konkrétní střední školu, protože jak jsme uvedli v úvodní části našeho příspěvku, jsou to studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří chtějí dále postupovat skrze terciární

vzdělávání v profesní kvalifikaci. Velká část těchto studentů středních škol se již setkává s určitou modifikací studia vykonáním společné části maturitní zkoušky, v souladu se způsobem, jakým byl žák do té doby vzděláván na střední škole (podle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů). *Například pro studenta s tělesným postižením je navýšen časový limit zkoušky o 75% a umožněno využívání kompenzačních pomůcek, popřípadě u těžších stupňů poruchy pak dokonce jde o navýšení časového limitu o 100%, jsou možné formální úpravy zkušební dokumentace, případně obsahové úpravy ve smyslu nahrazení některých úloh, možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu, nebo dokonce pomoc asistenta, atd.* (Maturita bez handicapu, 2017).

Vysoká škola tedy navazuje na připravenost střední školy, a adekvátně, specificky a plynule rozvíjí kompetence studentů. Právě připraveností vysokých škol se zabývalo dotazníkové šetření Eurostudent V, které zkoumá sociální a ekonomické podmínky studentů v evropských zemích. Šetření proběhlo mezi léty 2012–2015 a zúčastnili se jej studenti terciárního vzdělávání z celkem 29 zemí usilující o získání titulu/stupně vzdělávání v programech odpovídajících úrovním ISCED 5 (v ČR je ekvivalentní vzdělání na VOŠ), ISCED 6 (v ČR ekvivalentní bakalářskému vzdělání), ISCED 7 (odpovídající vzdělání magisterskému) a případně ISCED 8 (odpovídající vzdělání doktorskému) podle Eurostudent V (2016). Výsledky, které v tomto výzkumném šetření zaujaly odborníky nejvíce, se týkají postojů studentů s psychickými nemocemi, kteří zaujmají největší podíl ze všech studujících (mezi všemi typy specifických potřeb - 30 %), následované názory studentů s poruchami učení (28 %). Studenti s psychickými problémy nejvíce vnímají nutnost potřeby institucionální podpory terciárního vzdělávání, a současně nejvíce považují svoje zdravotní znevýhodnění, ve srovnání s ostatními, za překážku ve studiu. S institucionální podporou jsou tyto studenti v porovnání s ostatními nejvíce nespokojeni.

Úskalí studia a přerod studenta na zaměstnance

Stejně jako začátek studia a jeho průběh studentů se specifickými potřebami, na který je kladen velký důraz, je důležitý i jeho konec – absolutorium. Dokončit vysokou školu je mnohdy výzva sama o sobě. Na první ročníky čeká množství nového učiva, odlišný styl učení, prostředí, a mnohé další překážky, někteří studenti se nedokáží vyrovnat s nezvyklým přístupem přednášejících, jiní s nedostatkem studijních materiálů, odlišných časových a organizačních podmínek. I zde bychom chtěli doplnit informace odkazy, tentokrát zaměřenými na neúspěšnost studentů. Informace nacházíme ve zprávě MŠMT nazvané *Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020*, která deklaruje fakt, že stále více studentů opouští studia předčasně, zejména, ale nejen, ještě během

prvního ročníku. Podle dotazníkové studie provedené Masarykovou univerzitou v Brně v roce 2012 autoři odhadují, že zřejmě největší část neúspěšně ukončených studií je způsobena změnou oboru – nespokojeností studentů se svým studiem, nenaplněnými očekáváními nebo změnou priorit, ke kterým v průběhu studia došlo. Druhou významnou skupinu tvoří studenti, kteří odchází z rodinných důvodů nebo přímo na trh práce – ať už proto, že je pro ně studium finančně neudržitelné, nebo proto, že jim již nepřipadá pro jejich pracovní uplatnění nepostradatelné. Až třetí skupinu pak tvoří studenti, kterým je studium ukončeno pro nedostatečné plnění studijních povinností nebo jiné porušení studijních předpisů. V neposlední řadě také autoři studie upozorňují, že je dnešní populace studentů odlišná od té, na kterou jsou vysoké školy zvyklé, a především je mnohem různorodější i pokud jde o očekávání, potřeby a životní fáze, ve kterých do terciárního vzdělávání studenti vstupují.

Jasný a zřejmý je také fakt, že student se specifickými potřebami na vysoké škole je zároveň budoucí profesionál v určitém oboru, který musí získat kromě teoretického zázemí rovněž ideální pracovní zkušenosti a praxi v oboru, který studuje. Pro každého studenta, nejen studenta se specifickou potřebou, je praxe v terciárním vzdělávání jednou z nejdůležitějších částí studia a tvoří cvičný přechod k budoucímu zaměstnání. Praxe je v mnoha intencích přínosnější více pro studenta se specifickými potřebami, než pro běžného studenta zejména z důvodu různých druhů osobních zjištění, a také reálné a skutečné možnosti uplatnění. Mnozí se studentů, pakliže nejde o studenty kombinovaného studia, u kterých jsou známy jiné faktory (například už se účastní praxe v osobním životě), mají nedostatek praktických zkušeností z vlastní profese, které se v budoucnu chtějí věnovat. Samozřejmě, je to také z důvodu nutnosti příslušné kvalifikace a vzdělání, které musí být před započítáním vlastní práce zajištěno, a jednoduše řečeno, studenti nemohou bez určitého teoretického zázemí konkrétní práci vykonávat. Jak jsme již upozornili výše, pro studenty se specifickými potřebami existuje navíc problém v pracovních, prostorových, strukturálních podmínkách, které musí být v zaměstnání předem připraveny, a organizace tak musí dopředu přemýšlet o konkrétních potřebách budoucího zaměstnance. Ne všichni absolventi vysokých škol mají na pomyslné startovní čáře stejné šance a příležitosti. Hovoříme-li o studentech se specifickými potřebami, kteří během studia na vysokých školách mohou využívat systém podpůrných opatření v souladu se standardy MŠMT ČR o poskytování služeb studentů se specifickými potřebami, pak tato podpora končí při úspěšném ukončení studia, a absolvent musí být co nejlépe připraven po stránce teoretické i praktické pro profesní uplatnění.

Pro zajištění praxe studentů se specifickými potřebami v terciárním vzdělávání jsme vytvořili určitou metodiku řešení, která jsou nabídnuta v jedné z klíčových

oblastí projektu *Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě (2012 – 2015)* Citujeme některé z nich:

- Zohlednit obecné podmínky průběžných a souvislých praxi studentů se specifickými potřebami již na začátku studia;
- Informovat studenta se specifickou potřebou o konání praxe, její náplni, délce, možnostech a podmínkách rovněž již na začátku studia (nejlépe v rámci dnů otevřených dveří, před samotným přijetím studenta se specifickými potřebami);
- Podpořit spolupráci studenta a pedagoga při výběru organizace pro praxi;
- Prozkoumat vhodnost zařízení pro praxi studenta se specifickou potřebou;
- Zajistit v konkrétní organizaci dohodu pro praxi studenta s konkrétním typem postižení;
- Podílet se na zajištění individuálních požadavků a pracovních podmínek pro konkrétního studenta se specifickou potřebou;
- Ošetřit ve smluvních dokumentech odlišnost a specifika daného studenta se specifickými potřebami (Janků a Novohradská, 2015).

Díky evaluaci profesních stáží studentů se specifickými potřebami realizovaných v rámci vzpomínaného projektu (řešitel Kaleja, 2012 – 2015) víme, že všichni studenti musí mít pracovní podmínky předem připravené a musí s nimi od začátku počítat. Je nutné brát v úvahu, že ne všechny studijní obory a studijní programy jsou vhodné pro všechny studenty s jakýmkoliv typem postižení. A existují stále i obory a profese na trhu práce, které pravděpodobně absolvent se zdravotním postižením nebude moci z důvodu rozsahu svého zdravotního postižení (a tedy profesního limitu) vykonávat. Pro dokreslení situace na vysoké školy je existuje nutná confirmace, a to že povinná praxe studentů, ať už souvislá nebo průběžná, je první zkouškou budoucího uplatnění a profesně sociálního začlenění člověka s disabilitou do zaměstnání a společnosti.

Tento odborný příspěvek, který si kladl ve svém krátkém rozsahu záměrný cíl, a to poukázat na specifika terciárního studia lidí s disabilitou a návaznost na jejich zaměstnanost, si dovoluujeme ukončit fakty, která uvádí *Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti ČR pro období let 2012 až 2020* a týká se v určitých oddílech změn kvality vzdělávání na vysokých školách pod názvem *Reforma vysokého školství*: Instituce terciárního vzdělávání v současnosti neodpovídají potřebám trhu práce. Přestože český systém středního vzdělávání je značně

diverzifikovaný, terciární vzdělávání je diverzifikované nedostatečně. Vzhledem k formálnímu rozdělení pětiletých studijních programů na bakalářské a magisterské, je v prvních třech letech studia soustředěna pozornost na teoretické znalosti a po získání bakalářského titulu není zpravidla možné nastoupit do zaměstnání, aniž by zaměstnavatel neměl vysoké náklady na doškolení. V roce 2020 budou dle odhadů vysokoškoláci představovat okolo 25 % pracovní síly, zatímco míst pro ně určených bude jen 20 %. V takovém případě budou absolventi nuceni obsazovat méně kvalifikované profese. Tomu mohou vysoké školy předejít spoluprací s budoucími zaměstnavateli absolventů, čemuž odpovídají i zahraniční trendy.

Shrnutí a závěr

Absolventi terciárního vzdělávání – studenti vysokých škol se specifickými potřebami, patří k velmi rizikové skupině. Kromě svých zájmů a schopností je jejich kariérní volba determinována vlastním zdravotním omezením, a také reálným pracovním uplatněním. Kumulace nepříznivých faktorů, které obklopují život studenta se specifickou potřebou, nemusí ale nutně znamenat úplnou nemožnost studovat na vysoké škole nebo nesamostatnost v sociálním a pracovním začleňování do společnosti. Nepříznivou situaci a podporu ze strany společnosti dokládají některé výše zmíněné výzkumy, fakta z dotazníkových šetření a statistik. Bohužel, pravdou je, že v současnosti zaměstnavatelé hledají vlastní rezervy v oblasti lidských zdrojů a nijak výrazně dlouhodobě nepřijímají nové pracovníky. O to důležitější je zaměřit výběr studijního oboru přímo na profesní oblast, ve které chce člověk být v budoucnu zaměstnán. Úkolem vysokých škol je nejen obecně podporovat studenty se specifickými potřebami, ale konkrétním způsobem rozvíjet i jejich dovednosti v rámci odborných průběžně či souvisle vedených praxí, a podávat studentům zpětnou vazbu. Nezbytným krokem je navazování okamžité spolupráce mezi studentem, vysokou školou a zaměstnavatelem. Díky navazování spolupráce a získaných zkušeností mohou studenti – absolventi - se specifickými potřebami také konkurovat na trhu práce běžným absolventům, a radikálně zvyšovat svou pracovní a sociální hodnotu.

Bibliografie

1. *Analýza současné situace studentů se specifickými nároky na vysokých školách.* 2010. [online] [cit.2017-03-10] Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/analiza-soucasne-situace-studentu-se-specifickymi-naroky-na>

2. Česká republika v mezinárodním srovnání. [online] [cit.2018-07-7]
Dostupné z <http://www.oecd.org/czech/>
3. Eurostudent V. Zpráva z mezinárodního srovnání podmínek studentů vysokých škol v České republice. MŠMT, 2016. [online] [cit. 2017-03-10]
Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/eurostudent-v-zprava-z-mezinarodniho-srovnani-podminek>
4. CHOMOVÁ, Pavla (ed.), Gabriela DOLEŽALOVÁ, Daniela CHAMOUTOVÁ, Hana NOVOTNÁ, Jana TRHLÍKOVÁ, Helena ÚLOVCOVÁ, Martin ÚLOVEC a Jiří VOJTĚCH. Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2017. [online] [cit.2018-07-7] Dostupné z <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-150&NazevSeo=Uplatneni-absolventu-skol-na-trhu-prace-2017>
5. JANKŮ, Kateřina a Hana NOVOHRADSKÁ. Metodické doporučení k realizaci stáže pro studenty se specifickými potřebami. 2015. [online] [cit.2017-03-10] Dostupné z http://projekty.osu.cz/svp/dokumenty/Metodicke_doporuceni_Janku.pdf.
6. Maturita bez handicapu. Právo na uzpůsobení podmínek vzdělávání a ukončování vzdělávání je žákům se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním zaručeno zákonem. 2017. [online] [cit. 2017-03-10] Dostupné z <http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>
7. Mezinárodní výzkum dospělých. 2017. [online] [cit. 2017-03-10] Dostupné z <http://www.piaac.cz/sials>
8. Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020. (Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020 je dokumentem poskytujícím analytická a strategická východiska v oblasti vysokého školství pro Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání na programové období Evropské unie 2014–2020). [online] [cit. 2017-03-10] Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ramec-rozvoje-vysokeho-skolstvi>
9. Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020. 2018. [online] [cit. 2018-07-10] Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ramec-rozvoje-vysokeho-skolstvi>
10. Reforma vysokého školství na období 2012 – 2020. [online] [cit.2018-07-10] Dostupné z <http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj/strategie-mezinarodni-konkurenceschopnosti-cr-pro-obdobi-let>

11. *Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti ČR pro období let 2012 – 2020*. [online] [cit.2018-07-10] Dostupné z <http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj/strategie-mezinarodni-konkurenceschopnosti-cr-pro-obdobi-let>
12. TRHLÍKOVÁ, Jana. *Žáci a studenti se zdravotním postižením ve středním a vyšším odborném vzdělávání – vzdělanostní a oborová struktura ve školním roce 2016/17*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha 2017. [online] [cit.2018-07-7] Dostupné z <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceZP?Stranka=9-0->
13. VOTAVA, Jiří. *Podpora studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na vysokých školách v České republice a Rakousku*. 2008. [online] [cit. 2017-03-10] Dostupné z <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2008-1-podpora-studentu.pdf>
14. Zákon č. 111/1998 Sb., ve znění pozdějších předpisů, aktuálně č. 137/2016 Sb. 2017. [online] [cit. 2017-03-10] Dostupné z <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-137.htm>

Mgr. Kateřina Janků, Ph.D.

Centrum empirických výzkumů
Fakulta veřejných politik v Opavě
Slezská univerzita v Opavě
Bezručovo náměstí 885/14,
746 01 Opava, Česká republika
Tel.: +420 553 684 120
e-mail: katerina.janku@fvp.slu.cz

ZÁVĚR

Recenzovaný sborník autorského kolektivu je dílčím výstupem jednak realizovaného tematizovaného workshopu k problematice vysokoškolského vzdělávání, ale také výstupem vzájemné spolupráce kolegů z několika univerzitních pracovišť. Pracovní setkávání autorů se uskutečňovala v rámci řešení projektového záměru *Indikátory determinující neúspěšnost studentů terciárního vzdělávání na SU v Opavě* (24/ISIP/2016), jehož hlavním řešitelem byl editor této publikace. Poměrně významnou měrou se na realizaci výzkumu podílela spoluautorka monografie Marta Kolaříková.

Vědecká monografie je tedy hlavním výstupem tříletého výzkumného projektu, jehož výzkumné téma, kterým je identifikace determinantů a jejich kontextů ve studijní neúspěšnosti v systému terciárního vzdělávání, na svém začátku prezentuje teoretické a výchozí teoreticko-metodologické problémy spojené s vlastní realizací empirického záměru. Následně popisuje a objasňuje širí celého výzkumného tématu, komentuje klíčové aspekty vnitřního a vnějšího charakteru, jež - jak objektivně kriticky autoři díla uvádějí, vstupují do celého problému. Dále v monografii jsou prezentovány nosné pilíře studijní úspěšnosti. Je diskutována jejich proměnlivost a rozsah determinace. Smíšený výzkumný design umožňuje nahlédnout do statistických ukazatelů celého kontextu a zároveň pomáhá vidět sociální realitu toho, jak aktéři vysokoškolského vzdělávání k tématu přistupují, jak se jejich percepce, potažmo postoje v jistém slova smyslu proměňují. V závěru publikace definuje oblasti, výzvy, možnosti a vyhlídky, na které by univerzita v následném období prostřednictvím svých řídicích kapacit mohla pamatovat.

K dalším výstupům parciálního charakteru patří studijní opory zpracované ve formátu e-kurzu určené akademickým pracovníkům a studentům Slezské univerzity v Opavě.

E-kurz je výstupem výzkumného záměru realizovaného pracovníky Fakulty veřejných politik v Opavě Slezské univerzity v Opavě. Pro svůj obsah je určen akademickým pracovníkům, především těm, kteří se zajímají o problematiku studijní neúspěšnosti v systému terciárního vzdělávání. E-kurz nabízí základnu teoretických poznatků, obsahující vybrané domácí a zahraniční studie, přehledové zprávy a jiné odborné stati z recenzovaných odborných časopisů, sborníků a obsahuje také několik zajímavých textů z vybraných publikací, statistických ročenek. Jeho součástí tvoří také různé elektronické odkazy na webová rozhraní k tématu relevantních subjektů a také jsou v něm umístěny publikační výstupy projektu, konkrétně teoretické, teoreticko-metodologické,

teoreticko-empirické, metodologicko-empirické a jiné dílčí příspěvky, respektive ucelené publikační výstupy.

E-kurz je výstupem výzkumného záměru, realizovaného pracovníky Fakulty veřejných politik v Opavě Slezské univerzity v Opavě. Pro svůj obsah je určen studentům, především studentům Slezské univerzity v Opavě, kterým má svým obsahem k problematice studijní neúspěšnosti v systému terciárního vzdělání poskytnout základnu informací, jejíž charakter na jedné straně má být informativní, preventivní a také zčásti jistým způsobem poradenský. Na straně druhé e-kurz slouží také jako teoretická základna klíčových poznatků, základna metodologicko-výzkumná k relevantním empirickým projektům realizovaným u nás, ale také v zahraničí. Publikační výstupy projektu, konkrétně teoretické, theoreticko-metodologické, theoreticko-empirické, metodologicko-empirické a jiné dílčí příspěvky, respektive ucelené publikační výstupy jsou součástí tohoto e-kurzu.



Multidimenzionální proporcionalita studijní neúspěšnosti a její vybrané kontexty v terciárním vzdělávání.

Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodního konferenčního workshopu.

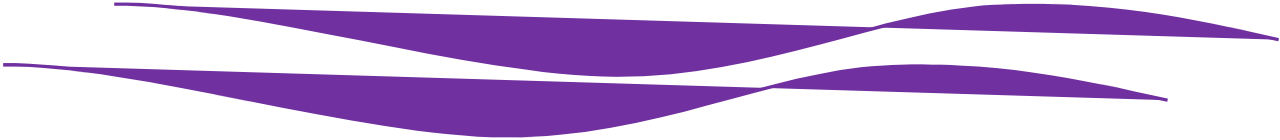
Martin Kaleja (Ed.)

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě
Výzkumné centrum pro sociální začleňování
Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava

Vydání: první
Počet stran: 119
Náklad: elektronicky

Místo a rok vydání: Opava, 2019
Neprošlo jazykovou úpravou.
Publikace je neprodejná.

ISBN 978-80-7510-329-1 (online)



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

ISBN 978-80-7510-329-1 (online)

