



Česká

Andragogická

Společnost

Česká andragogická společnost/Czech Andragogy Society

ISBN 978-80-906894-4-2

ISSN 2571-3841 (Print)

ISSN 2571-385X (On-line)

Copyright 2019

Proceedings of the 8th International Adult Education Conference

11-12 December 2018
Prague, Czech Republic

Vzdělávání dospělých 2018
– transformace v éře digitalizace
a umělé inteligence

Adult Education 2018
– Transformation in the Era of Digitization
and Artificial Intelligence

Editor

Jaroslav Veteška

Praha/Prague

2019

Conference Chair

Prof. Dr. Jaroslav Veteška

Czech Andragogy Society and Charles University, Czech Republic

Local Chair

Prof. Dr. Michal Nedělka

Charles University, Czech Republic

Conference Advisory Committee

Beáta Balogová, University of Prešov, Slovak Republic

Martin Bílek, Charles University, Czech Republic

Pavel Doulák, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic

Nilda Yangüez Cervantes, Universidad Tecnológica de Panamá, Panama

Željko Dugac, Academy of Science and Arts, University of Zagreb, Croatia

Maria Amelia Eliseo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Sao Paulo, Brasil

Slavomil Fischer, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic

Barbara Grzyb, Silesian University of Technology, Poland

Čtibor Határ, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovak Republic

Michal Henych, LIGS University, USA

Pertti Kansanen, University of Helsinki, Finland

Soňa Kariková, Matej Bel University, Slovak Republic

Beáta Kosová, Matej Bel University, Slovak Republic

Nadežda Krajčová, University of Prešov, Slovak Republic

Miroslav Krystoň, Matej Bel University, Slovak Republic

Lubomír Kubínyi, University of Defence, Czech Republic

Mária Machalová, University of Prešov, Slovak Republic

Pavel Makovský, LIGS University, USA

Josef Malach, University of Ostrava, Czech Republic

Marta Matulčíková, University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Pavel Makovský, LIGS University, USA

Miroslava Miklošíková, VŠB – Technical University of Ostrava, Czech Republic

Regina Motz, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Marianna Müller de Morais, Constantine the Philosopher University in Nitra, SK

Milan Nakonečný, Czech Andragogy Society

Michal Nedělka, Charles University, Czech Republic

Lenka Pasternáková, University of Prešov, Slovak Republic

Lucie Paulovčáková, Charles University, Czech Republic

Ivan Pavlov, Matej Bel University, Slovak Republic

Gabriela Petrová, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovak Republic

Ivana Pirohová, University of Prešov, Slovak Republic

Beata Pitula, Silesian University of Technology, Poland

Katarzyna Potyrała, Pedagogical University of Cracow, Poland

Jan Průcha, Czech Andragogy Society

Viera Prusáková, School of Economics and Management in Public Administration, SK
Andrzej Ryk, Pedagogical University of Cracow, Poland
Radomír Saliger, University of Defence, Czech Republic
Jarmila Salivarová, Charles University, Czech Republic
Ismar Frango Silveira, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Sao Paulo, Brazil
Zofia Szarota, Pedagogical University of Cracow, Poland
Jana Marie Šafránková, Charles University, Czech Republic
Łukasz Tomczyk, Pedagogical University of Cracow, Poland
David Ullrich, University of Defence, Czech Republic
Ladislav Vaska, Matej Bel University, Slovak Republic
Jaroslav Veteška, Czech Andragogy Society and Charles University, Czech Republic
Radka Wildová, Charles University, Czech Republic

Program Committee

Ivan Bertl, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic
Petra Dobaková, Charles University, Czech Republic
Danuše Dvořáková, Charles University, Czech Republic
Milan Chmura, University of Ostrava, Czech Republic
Petra Jedličková, Constantine the Philosopher University in Nitra, SK
Eva Jurášková, Czech School Inspectorate
Dominika Kadlubeková, Constantine the Philosopher University in Nitra, SK
Jindřich Kolek, Czech Andragogy Society and
Daniel Koubek, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic
Jaroslav Kříž, Charles University, Czech Republic
Lubomír Kubínyi, University of Defence, Czech Republic
Martin Kursch, Charles University, Czech Republic
Roman Liška, Charles University, Czech Republic
Mária Machalová, University of Prešov, Slovak Republic
Dagmar Makovská, LIGS University, USA
Josef Malach, University of Ostrava, Czech Republic
Martin Malčík, VŠB – Technical University of Ostrava, Czech Republic
Július Matulčík, Comenius University in Bratislava, Slovak Republic
Radek Mitáček, University of Defence, Czech Republic
Marta Matulčíková, University of Economics in Bratislava, SK
Lenka Pasternáková, University of Prešov, Slovak Republic
Lucie Paulovčáková, Charles University, Czech Republic
Ivana Pirohová, University of Prešov, Slovak Republic
Beata Pitula, University of Technology, Poland
Lucie Poprová, LIGS University, USA
Lucia Rapsová, Constantine the Philosopher University in Nitra, SK
Milan Rataj, Czech Andragogy Society
Radomír Saliger, University of Defence, Czech Republic
Martin Schubert, Matej Bel University, Slovak Republic
Leopold Skoruša, University of Defence, Czech Republic
Zuzana Svobodová, Charles University, Czech Republic

Zofia Szarota, Pedagogical University of Cracow, Poland
Radek Šlangal, Czech Andragogy Society
Jiří Škoda, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic
Markéta Švamberg Šauerová, Academy of Physical Education and Sport, CZ
Łukasz Tomczyk, Pedagogical University of Cracow, Poland
Václav Trojan, Charles University, Czech Republic
Michaela Tureckiová, Charles University, Czech Republic
David Ullrich, University of Defence, Czech Republic
Eva Urbanová, Charles University, Czech Republic
David Vaněček, Czech Technical University in Prague, Czech Republic
Radka Zimanová, Constantine the Philosopher University in Nitra, SK

Reviewers

Prof. Dr. Željko Dugac, Academy of Science and Arts, University of Zagreb, Croatia
Doc. dr Ali Murat Kirik, Marmara University, Faculty of Communication, Turkey
Prof. Dr. Jan Průcha, Czech Andragogy Society
Prof. dr. Elma Selmanagić Lizde, University of Sarajevo, Bosna & Herzegovina
Prof. Ismar Frango Silveira, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Sao Paulo, Brazil
Prof. dr Lazar Stošić, The Association for the Development of Science, Engineering
and Education, Belgrade, Serbia

Czech Andragogy Society has sent complete papers to two members of the program committee for full blind peer review and a summary of review back to the author(s).

Authors retain copyright on their authored papers. Please contact the authors directly for reprint permission.

Obsah

Table of Contents

| | |
|--|----|
| Úvodní slovo editora | 13 |
| <i>A Message from the Editor in Chief</i> Jaroslav Veteška | |
| Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace | 15 |
| <i>Paradigm „Education 4.0“ in the era of digitization and globalization</i> Jaroslav Veteška, Martin Kursch | |
| Docilita dospelých – skrytý potenciál v éře umelej inteligencie | 25 |
| <i>Adult docility – the hidden potential in the era of artificial intelligence</i> Ivan Pavlov, Zuzana Neupauer | |
| Rozvoj spôsobilostí doktorandov vo svetle medzinárodných trendov vo vede a spoločnosti | 27 |
| <i>Development of doctoral competencies in the light of international trends in science and society</i> Beata Kosová | |
| Možná úskalí při vzdělávání dospělých pro prostředí, společnost a Průmysl 4.0 | 51 |
| <i>Possible pitfalls in adult education for the environment, society and Industry 4.0</i> David Ullrich, Eva Ambrozová, Jiří Koleňák, Vratislav Pokorný | |
| Rozvoj metakognitívnej regulácie v jazykovom vzdelávaní dospelých | 61 |
| <i>Development of metacognitive regulation in language education of adults</i> Nina Kozárová, Gabriela Petrová | |
| Flipped learning, digital storytelling as the new solutions in adult education and school pedagogy | 69 |
| Łukasz Tomczyk, Solomon Sunday Oyelere, Angel Puentes, Gloria Sanchez-Castillo, Darwin Muñoz, Burcu Simsek, Ozgur Yaşar Akyar, Giyasettin Demirhan | |
| Blockchain technology and gamification – conditions and opportunities for education | 85 |
| Solomon Sunday Oyelere, Łukasz Tomczyk, Nacir Bouali, Agbo Friday Joseph | |
| Teachers’ University Net of Training – how to develop teachers’ digital skills? | 97 |
| Nataliia Demeshkant, Katarzyna Potyrała, Karolina Czerwiec, Joanna Markowska | |

| | |
|---|-----|
| Transverzální kompetence klíčových pracovníků vzdělávacích organizací | 105 |
| <i>Transversal competences of key staff of educational organizations</i> Michaela Tureckiová | |
| Možnosti rozvoje transverzálních kompetencí ve vzdělávání na univerzitách | 115 |
| <i>Possibilities of transversal competences development in education at universities</i> Jana Marie Šafránková | |
| Možnosti poradenstva pre učiteľov v SR | 121 |
| <i>Counselling Possibilities for the Teachers in the Slovak Republic</i> Soňa Kariková, st. | |
| (Ne)využívání e-learningových nástrojů při realizaci programů celoživotního vzdělávání na veřejné vysoké škole | 129 |
| <i>The (non-)use of e-learning tools in lifelong learning programmes realisation at a public university</i> Petr Adamec | |
| Professional-pedagogical competence of university teachers as viewed by students and academic staff | 139 |
| Milan Chmura | |
| Adult education programs for public sector leaders in the 21st century | 151 |
| <i>Vzdelávacie programy pre lídrov verejného sektora v 21. storočí</i> Soňa Kariková, ml. | |
| Teórie transformácie súčasnej vzdelanostnej spoločnosti | 159 |
| <i>Theory of transformation of the current educational society</i> Igor Kominarec, Edita Kominarecová | |
| Kompetencie sociálneho pedagóga v ére globálnych problémov spoločnosti | 171 |
| <i>Competence of the social pedagogue in the era of global society problems</i> Nadežda Krajčová | |
| E-koučing a e-mentoring v rámci vzdelávania dospelých | 181 |
| <i>E-couching and e-mentoring in adult education</i> Slávka Krásna, Silvia Barnová | |
| Motivace k účasti na dalším neformálním vzdělávání | 189 |
| <i>Motivation to participate in other non-formal education</i> Lubomír Kubínyi | |

| | |
|--|-----|
| Trendy v digitalizaci metod vzdělávání | 199 |
| <i>Trends in digitization of education methods</i> | |
| Martin Kursch | |
| Analýza strategií a záměrů rozvoje vysokých škol v České republice a Velké Británii | 211 |
| <i>Analysis of strategies and intentions of university development in the Czech Republic and Great Britain</i> | |
| Lucie Paulovčáková | |
| Řízení kvality na střední odborné škole v Dolním Sasku | 225 |
| <i>Quality Management at the Lower Saxony Vocational School</i> | |
| Roman Liška | |
| Rozvoj a význam transversálních kompetencí v kontexte globalizace | 237 |
| (Koncept edukačnej sociálnej práce – východiská) | |
| <i>The development and importance of transversal competency in the context of the globalisation (Concept of educational social work – background)</i> | |
| Mária Machalová | |
| Překážky resocializace v penitenciární praxi z hlediska psychologie a andragogiky – výsledky longitudinálního výzkumného šetření | 245 |
| <i>Obstacles to resocialization in penitentiary practice in terms of psychology and andragogy – results of longitudinal research study</i> | |
| Slavomil Fischer, Jaroslav Veteška | |
| Teoretická východiska a strategie pro konceptualizaci Vzdělávání 4.0 pro oblast vzdělávání a učení dospělých | 255 |
| <i>Theoretical background and strategies for conceptualization Education 4.0 for adult education and learning</i> | |
| Josef Malach | |
| Selected aspects of motivating adults to learn | 263 |
| Anna Marianowska | |
| Podpora interdisciplinárneho prístupu v ďalšom ekonomicko-manažérskom vzdelávaní absolventov vybraných neekonomických zdravotníckych študijných odborov | 269 |
| <i>Supporting Interdisciplinary Approach in Further Economics and Managerial Education of Graduates from Selected Non-economic Health Service Field of Study</i> | |
| Marta Matulčíková | |
| Efektivizácia edukačného procesu v kontexte sociálnych sietí | 279 |
| <i>Efficiency of educational process in the context of social networks</i> | |
| Lenka Pasternáková | |

| | |
|---|-----|
| Kritická reflexia vo vzdelávaní dospelých Rómov z marginalizovaných komunit | 287 |
| <i>Critical reflection in the education of adult Roma from marginalized communities</i> | |
| Ivana Pirohová, Marek Lukáč | |
| Využití multivariační analýzy ve výzkumu organizační kultury Armády České republiky – předpoklad dalšího rozvoje personálu | 297 |
| <i>Application of multivariate analysis in research of organizational culture in the Army of the Czech Republic – prerequisite of further development of personnel</i> | |
| Radomír Saliger, Eva Kozáková, Jiří Hodný | |
| Model andragogického poradenstva | 309 |
| <i>Model of adragogical vocational consultancy</i> | |
| Martin Schubert | |
| Dôležitosť etických kompetencií lektora ďalšieho vzdelávania | 319 |
| <i>The importance of the lecturer's ethical competences in further education</i> | |
| Michaela Skúpa | |
| Sociální desirabilita a emoční dovednosti začínajících pracovníků pomáhajících profesí | 329 |
| <i>Social desirability and emotional skills of beginning workers in helping professions</i> | |
| Jiří Škoda, Pavel Doulík | |
| Potřeby učitelů v kontextu rozvoje inkluzivního vzdělávání | 337 |
| <i>Teachers' needs in the context of inclusive education development</i> | |
| Zdeněk Svoboda, Ladislav Zilcher | |
| Perspektivy přírodovědného vzdělávání u učitelů v kontextu mezinárodních výzkumů | 345 |
| <i>Perspectives of science education in teachers in the context of international research</i> | |
| Jiří Škoda, Jan Tírpák | |
| Rozvíjení přírodovědné gramotnosti u žáků základních škol v kontextu mezinárodních výzkumů jako prostředek zvýšení zájmu o studium přírodovědných oborů | 355 |
| <i>Development of scientific literacy in elementary school pupils in the context of international research as a means of increasing interest in the study of natural sciences</i> | |
| Jan Tírpák, Michal Slavík | |

| | |
|--|------------|
| Motivácia a postoj dospelých ku vzdelávaniu na Slovensku – dynamická výzva digitálneho sveta | 365 |
| <i>The motivation and attitude of adults toward education in Slovakiai – the dynamic challenge of the digital world</i> | |
| Viola Tamášová, Ladislav Bóc | |
| Možné prístupy v prípravě a vzdelávání – kompetence vojenských profesionálů-leaderů | 383 |
| <i>Possible approaches in training and education – competencies of military professionals-leaders</i> | |
| David Ullrich | |
| Poradenstvo profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov | 393 |
| <i>Guidance on professional development of pedagogical staff</i> | |
| Marián Valent | |
| Možnosti využití mobilních aplikací jako podpory při vzdělávání | 399 |
| <i>The possibilities of using mobile applications as a support in education</i> | |
| David Vaněček, Michaela Tureckiová | |
| Marginalizácia ako predmet poradenstva v kariére učiteľa | 411 |
| <i>Marginalization as a subject of career advisory for teachers</i> | |
| Barbora Vaňek, Michaela Sládkayová, Katarína Krejčíková | |
| Specific features of e-learning for teachers as speaking examiners in the new concept of the maturita exam in Czechia | 419 |
| Dana Vicherková | |
| Řízené profesní vzdělávání v organizaci jako součást adaptace pracovníků na technologické změny | 427 |
| <i>Managed professional education in an organization as part of employee adaptation to technological changes</i> | |
| Jiří Vronský | |
| ‘New adulthood’ in the context of the dynamic development of modern technologies and the digitization of society | 437 |
| Zuzanna Wojciechowska | |
| Sociální distance učitelů vůči osobám se znevýhodněním | 445 |
| <i>Social distance of teachers towards people with disability</i> | |
| Ladislav Zilcher, Zdeněk Svoboda | |
| Riziká digitálnej demencie u seniorov – realita či mýtus? | 453 |
| <i>Risks of digital dementia in the elderly – reality or myth?</i> | |
| Beáta Balogová | |

| | |
|--|------------|
| Edukačná paradigma socioterapie | 461 |
| <i>The educational paradigm of sociotherapy</i> | |
| Beáta Balogová, Martin Hamadej, Miriama Šarišská | |
| Analýza sebezdvělávacích stylů mladších dospělých a starších dospělých | 471 |
| <i>Analysis of self-learning styles of younger adults and older adults</i> | |
| Ivan Bertl | |
| Intentions of middle-aged people concerning the use of the Web 2.0 technology in their life | 483 |
| Ewa Dębska | |
| EPALE – a virtual learning community (?). The experience of building a virtual international learning community | 489 |
| <i>EPALE – virtuální učební komunita (?). Zkušenosti s budováním virtuální mezinárodní učební komunity</i> | |
| Monika Gromadzka | |
| Pozitívna edukácia a potenciality človeka pre budúcnosť | 495 |
| <i>Positive education and potentialities for the future</i> | |
| Jana Hanuliaková, Dáša Porubčanová | |
| Specifika dalšího profesního vzdělávání farmaceutických pracovníků v České republice | 503 |
| <i>Specific features of further professional education of pharmaceutical workers in the Czech Republic</i> | |
| Josef Bittner | |
| Learning centers for sustainable building – supposed project | 515 |
| <i>Vzdělávací centra pro udržitelnou výstavbu – projektový záměr</i> | |
| Tomáš Majtner | |

Úvodní slovo editora

A Message from the Editor in Chief

Dear Colleagues,

We are very pleased to publish your paper in this book of proceedings. This issue covers the papers presented at the 8th *International Adult Education Conference – Transformation in the Era of Digitization and Artificial Intelligence* (IAEC 2018), held on 11th and 12th December 2018 in Prague, Czech Republic.

The conference was organized by Czech Andragogy Society in main cooperation with Charles University in Prague. They continued to cooperate also in cooperation with Pedagogical University of Cracow (Poland), Matej Bel University in Banská Bystrica and Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic).

The Czech Andragogy Society is the largest professional organization in the Czech Republic dealing with the development and research in adult learning and education.

The contents of the book of proceedings thematically correspond with the main topics of the conferences:

1. Use of new information and communication technologies in education,
2. Development and importance of transversal competences in the context of globalization,
3. Further professional education in the era of automation and digitization.

The articles present the results of research e.g. in the field of adult education and training, in employee development and research and focuses on the use of transversal competences in formal education. These papers cover different research scopes and approaches toward new developments and innovation in adult education and learning.

The articles should be original, so far unpublished and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission. The book of proceedings is guided by its editor, reviewers and advisory committee.

This conference proceedings volume published as an e-book and printed book will be submitted for evaluation and possible coverage in Web of Science Conference Proceedings Citation Index of Clarivate Analytics and Scopus by Elsevier.

February 2019

Prof. Dr. Jaroslav Veteška, editor

Charles University, Prague, Czech Republic
President of Czech Andragogy Society

Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace

Paradigm “Education 4.0” in the era of digitization and globalization

Jaroslav Veteška, Martin Kursch

Abstrakt:

Studie se zabývá fenoménem vzdělávání v éře digitalizace a globalizace. Shrnuje potřebu nových požadavků na celoživotní vzdělávání a učení v kontextu rychlých změn nové doby. Vysvětluje potřebu vybudování kvalitní základny znalostí a klíčových kompetencí jedince v počátečním vzdělávání a nutnost kontinuity profesního, občanského a zájmového vzdělávání a podpory adaptace a motivace ke změnám v rámci dalšího vzdělávání. Inspiruje se současnými mezinárodními koncepcemi vzdělávání a konceptualizuje nové paradigma „Vzdělávání 4.0“, které přináší nový funkční model celoživotního personalizovaného vzdělávání a učení.

Klíčová slova:

Vzdělávání 4.0, paradigma, Průmysl 4.0, globalizace, digitalizace, vzdělávání dospělých, další profesní vzdělávání.

Abstract:

The study deals with the phenomenon of education in the era of digitization and globalization. It summarizes the need for new requirements for lifelong education and learning in the context of the rapid changes in the new era. It explains the need for building a high-quality knowledge base and key competences of an individual in initial education and the need for continuity of professional, civic and interest education and the promotion of adaptation and motivation to changes in further education. It is inspired by the current education concepts in the Czech Republic and abroad, and describes the Education 4.0 paradigm which brings a new functional model of lifelong personalized education and learning.

Key words:

Education 4.0, paradigm, Industry 4.0, globalization, digitization, adult education, further professional education.

Úvod

V současnosti se velmi často setkáváme s novými požadavky na vzdělávání souvisejícími s nástupem nových technologií a globalizace. Objevují se nové koncepty vzdělávání a učení, poukazuje se na nutnost zásadních změn v této oblasti (Araújo a Araujo, 2018; Lytras a kol., 2018; Mourtzis a kol., 2018). Někteří autoři dokonce hovoří o reformaci klasického edukačního procesu v kontextu postmoderní doby (Grinshkun, Krasnova, 2017). Mohli bychom namítnout, že charakterizování postmoderní doby jako doby s progresivní dynamikou a převahou diskontinuálních změn je spíše frází a nezakládá se na prokazatelných argumentech.

Přes všechny podobné námítky si však myslíme, že především používání nových technologií překonává bariéry vzdálenosti a postupující globalizace zase bariéry kulturní a ekonomické, tedy procesy ve světě se zrychlují a lidstvu skutečně vyvstávají nové problémy a výzvy (Kursch, 2016; Veteška, 2016). Při definování nových požadavků na vzdělávání a učení ale musíme vždy vzít v úvahu jejich základní principy, které jsou invariantní vůči jakýmkoliv trendům či dobovým účelům. Jedná se o efektivní předávání znalostí a dovedností, rozvoj jedince a celoživotní učení. V kontextu globalizace a digitalizace nám pak tyto základní principy předurčují nové paradigma – Vzdělávání 4.0.

1. Rámec globalizace, digitalizace a Průmyslu 4.0

Nejprve je nutné si definovat či vymežit hlavní pojmy, se kterými operujeme. Jde především o pojmy éra globalizace a éra digitalizace. Éra globalizace je časovým obdobím, ve kterém dochází k homogenizaci lokálních celků, jejich propojení a změně řízení a chápání jako jedné celosvětové logické entity. Je nutné podotknout, že proces globalizace probíhá odpradáвна a lidská společnost k němu inklinuje – je pro ni přirozeným motorem. Dá se říci, že přichází ve vlnách již od starověku a souvisí s poznáním světa, člověka a v posledním století zejména s rozvíjením nových technologií, s přirozenou tendencí lidí utvářet hierarchie a s narůstajícím počtem obyvatel planety a jejich migrací. Neexistují početné výzkumy o podstatě globalizace, avšak tento fenomén se jeví přirozeným (Andreev a kol., 2015).

Éra digitalizace je navazujícím procesem na vznik a užívání informačních technologií v masovém celosvětovém měřítku. Je časovým obdobím, logicky souvisejícím s transformací analogových funkčních celků do digitálního prostředí. Souběh éry globalizace a éry digitalizace, respektive urychlování globalizace v kontextu digitalizace dal vzniknout konceptu nazvanému „Industry 4.0“ (dále Průmysl 4.0). Tento koncept se zrodil v Německu a je postaven na nosných aspektech digitálních technologií.

Koncept Průmysl 4.0 lze chápat ze dvou sociologických hledisek, prvním je hledisko evolučně-industriální, dle kterého je Průmysl 4.0 dalším podpořen kvalitativním skokem v produktivitě práce, tedy 4. průmyslovou revolucí (viz obr. 1). Dle druhého hlediska – vědecko-technického jde o evoluci již známých technologií v rozsáhlém měřítku. Jedná se především o masovou robotizaci, automatizaci, hromadné zpracování dat a propojení virtuální reality s realitou obecnou. V každém případě jde poprvé v historii o prognózu průmyslové revoluce a o odhad jejích následků.

Všechny předchozí průmyslové revoluce nastaly spontánně, a to zásadním objevem nové technologie rapidně zvyšující produktivitu práce¹. Objevují se názory skeptické, které tento koncept zlehčují především kvůli absenci zásadního objevu, vynálezu umožňujícího skokově zvýšit právě produktivitu práce. Většina názorů se však kloní k tomu, že právě souběh těchto nových technologií (IoT², AI³, nanotechnologií apod.) může způsobit opravdovou revoluci. Shrňeme-li si faktické události, dochází během posledních let skutečně k masovému nárůstu aplikace nových technologií v běžném životě. Typickými příklady jsou virtuální roboti (RPA⁴ technologie), kteří nahrazují administrativní pracovníky pracující s počítači. Dále jsou to další roboti, využívající umělou inteligenci (např. chatboti) ovládající jednoduché dialogy se zákazníky a řešící základní typy problémů. Tito roboti nahrazují pracovníky například v telefonních centrech a centrech podpory zákazníků.

Obr. 1: Východiska konceptu Industry 4.0 (kyberneticko-fyzikální systémy)



Zdroj: ChristophRoser (odvozeno z Industry 4.0.png, CC BY-SA 4.0, dostupné online na <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=62184698>).

Ve výrobních závodech automatizace a robotizace také značně pokročila a stroje se neustále zlevňují. Umělá inteligence se využívá v expertních systémech a v analýzách umožňující optimalizaci chodu podnikových procesů. Přes některé velmi skeptické prognózy o pohromě na trhu práce (Grinshkun a Krasnova, 2018), nepřipravenosti dnešní generace na takový skok v produktivitě, je na místě vznést námitku,

¹ Jedná se o vynález parního stroje, elektřiny a počítače.

² IoT = **internet věcí** (*internet of things*) je v informatice označení pro síť fyzických zařízení, vozidel, domácích spotřebičů a dalších zařízení, která jsou vybavena elektronikou, softwarem, senzory, pohyblivými částmi a síťovou konektivitou, která umožňuje těmto zařízením se propojit a vyměňovat si data.

³ AI = **umělá inteligence** (*artificial intelligence*).

⁴ RPA = **robotická automatizace procesů** (*robotic process automation*), technologie pro automatizaci obchodních procesů založená na autonomní práci softwarových robotů, kteří jsou koncipováni jako stavové automaty využívající definovaných podmínek pro následující aktivitu („když – tak“) nebo technologií strojového učení.

že v historii byla každá průmyslová revoluce provázena naprosto stejnými obavami, avšak vždy nastalo období stabilizace a objevila se nová pracovní místa. Stejně tak tomu bude pravděpodobně i v budoucnu, jelikož pokrok se zajisté nezastaví. Limity lidské tvořivosti a vynalézavosti jsou nepredikovatelné.

Ať už se bude budoucnost vyvíjet v souladu s prognózami skeptiků či optimistů, rozhodujícím faktorem pro maximální adaptaci bude vždy celoživotní vzdělávání a učení. Klademe zde hlavní důraz především na celoživotní dimenzi a dynamiku, a to z důvodů rychle se měnících požadavků na dovednosti a znalosti díky častým změnám technologií a organizace práce. Vycházíme-li ze současného pojetí celoživotního vzdělávání, lze vysledovat následující zákonitosti:

1. Po ukončeném počátečním vzdělávání je v optimálním případě člověk vybaven sadou klíčových kompetencí, odborných znalostí ve vztahu k budoucímu povolání a má počáteční motivaci začlenit se do pracovního procesu.
2. V rámci organizace, ve které člověk pracuje má možnost dalšího vzdělávání, sebevzdělávání a seberealizace. Motivace k dalšímu vzdělávání se odvíjí od výsledků práce, pocitů uznání, odměňování, vnitřních osobnostních faktorů, možností zaměstnavatele, kariérního rozvoje a vnímaného smyslu vykonávaného povolání.
3. Při změnách na trhu práce, reorganizacích, požadavcích na nové dovednosti a znalosti má výhodu aktivní a dobře motivovaný pracovník, schopný se adaptovat na změny, schopný sebereflexe a sebevzdělávání. Realitou však zůstává, že mnoho pracovníků má velké obtíže s adaptací na změny a pro mnoho z nich je sebevzdělávání spíše překážkou.

Budeme-li předpokládat, že současné zákonitosti budou vystaveny ještě většímu tlaku na trhu práce, ještě rychlejšími změnami, masové robotizaci a automatizaci v souladu s konceptem Průmyslu 4.0, je to právě dynamický model celoživotního vzdělávání a učení, který může aktivně a účinně držet krok se změnami, podporovat tento pokrok, připravit další generace na rychlou adaptaci, zamezit pesimistickým prognózám o katastrofách a motivovat jedince ke změnám myšlení.

2. Paradigma Vzdělávání 4.0

Hlavním cílem tohoto příspěvku je ukázat, jaká kritéria by mělo splňovat celoživotní vzdělávání a učení – v této nové podobě – v budoucnu tak, aby mohlo být nosným pilířem pro výzvy vycházející z nových strategií a konceptů, jakým je právě zmíněný koncept Průmysl 4.0. Například v ČR se o vymezení takových kritérií snaží iniciativa MŠMT, které spolu se zástupci různých odvětví průmyslu a zástupci odborů na konci roku 2016 začalo vytvářet materiál s názvem Vzdělávání 4.0 navazující na iniciativu Průmysl 4.0, zpracovanou Ministerstvem průmyslu a obchodu (MPO, 2016). Dokument Průmysl 4.0 nastiňuje vize pohybu vzdělávání, zůstává však jen podpurným dokumentem. Připravované změny by se pak měly týkat tří oblastí: vzdělávání na základních a středních školách, vysokých škol a dalšího vzdělávání. Opatření se zaměří na posilování klíčových kompetencí, digitálních dovedností a oblast celoživotního vzdělávání. Ministerstvo školství plánuje, že Vzdělávání 4.0 prohloubí a doplní stávající strategické plány.

Naším východiskem pro Vzdělávání 4.0 je pojmenování všech možných aspektů, které by mohly ovlivnit v budoucnu trh práce⁵, a to jak negativně či pozitivně, a následně vytvoření účinných preventivních mechanismů, zakomponovaných do národní vzdělávací politiky, ať již systematicky ukotvené či přirozeně se rozvíjející. Mezi zjevné aspekty ovlivňující trh práce a práci samotnou lze zařadit:

- Rychlé změny požadavků na nové dovednosti a znalosti;
- Úpadek zručnosti a mechanické práce;
- Masová automatizace a robotizace rutinních činností;
- Nepředvídatelné skokové změny, inovace a vynálezy;
- Sdílená ekonomika a globální konkurence;
- Potřeba zcela nových kompetencí;
- Nerovnoměrné rozdělení bohatství;
- Hospodářské cykly prosperity a úpadku;
- Další globální hrozby a konflikty.

Z těchto východisek lze poměrně snadno odvodit preventivní mechanismy spojené s celoživotním vzděláváním a učením, které by mohly předcházet a účinně se vyrovnávat se zmíněnými aspekty.

Prvotním předpokladem pro vytvoření takových účinných mechanismů je revize počátečního vzdělávání. Člověk, který projde počátečním vzděláváním, by měl být připraven se dále měnit, dále vzdělávat a adaptovat. Proces socializace nekončí s odchodem ze školy. Tato skutečnost je dobře známa a popsána mnohými odborníky na vzdělávání dospělých, kteří se zabývají teorií učení, docilitou, lidských potenciálem a kompetencemi dospělých (Veteška, 2010, 2016; Pavlov a Neupauer, 2018). Počáteční vzdělávání by proto mělo splnit dva hlavní cíle, připravit člověka na profesní kariéru a na vstup do života plného změn. Prvním cílem by mělo být umět nalézt v každém jedinci jeho oblast zájmu a pokusit jeho zájem probudit tak, aby se v něm jedinec začal sám angažovat. Každý z nás si určitě pamatuje moment zapálení pro určitou věc v mládí, kdy nepotřeboval do ničeho nutit, ale cítil sebe-motivaci a sebeřízení za touto věcí jít. Dalším cílem je připravit člověka na život plný změn, tedy nastavit klíčové kompetence pro adaptaci, navrhnout etický rámec a obecné znalosti (generální kompetence) tak, aby mohl člověk stavět na znalostní a dovednostní základně, kterou sám vlastní. Pokud se podaří tyto dvě fundamentální věci v počátečním vzdělávání, pak jej můžeme považovat za úspěšné.

Požadavky na další vzdělávání, navazující na počáteční vzdělávání v kontextu globalizace a digitalizace se významně nemění oproti dnešní podobě. Člověk by měl být veden k sebevzdělávání a celoživotnímu učení, měl by být maximálně podporován svými domovskými organizacemi a rozvíjen ve všech profesních a zájmových oblastech. Hlavním nedostatkem současného přístupu je poměrně malá škála možností vzdělávání v pracovním procesu, jeho nedostatečného umožňování v rámci organizace zaměstnavatele, poměrně nízký důraz na rozvoj talentovaných jedinců, chybějící-

⁵ Nejen trh práce v ČR, ale v celosvětovém rozsahu.

cí průvodce pro sebevzdělávání a sebeučení a mnohdy neefektivní a nesystematické využívání digitálních technologií pro účely učení. (UKEssays, 2013; Kursch, 2016).

Liessmann (2015) poukazuje na nutné a zásadní předpoklady pro efektivní využití digitálních technologií, kterými jsou:

- Základní vědění, jež dovolí vybírat to správné z řady nabídek.
- Školená soudnost, jež umožní odlišit důležité od pochybného, smysluplné od nesmyslu.
- Ctnost sebekázně, bez níž individuálně utvářená vzdělanostní kariéra upadne do nekonečného kurzu větření a přeskakování.

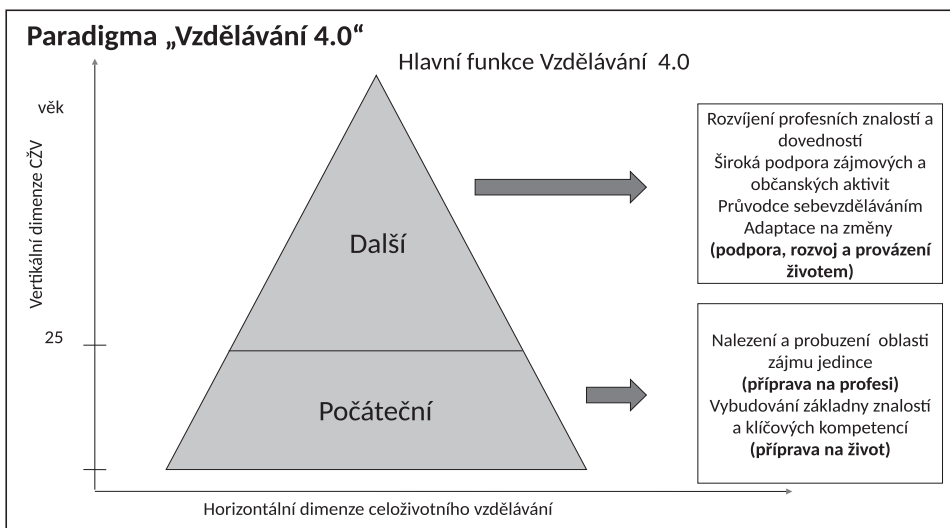
Liessmann (2015, s. 80) dále dodává, že „digitální svět vědění a v něm generované mody a trendy nutí etablované vzdělávací instituce, aby se upamatovaly na to, co v digitálním světě není k máni nebo ne tak jednoduše. Pak se ukáže, že tato specifika mají velmi mnoho do činění s původními koncepty a programy vzdělávání. Sem patří především možnost vstoupit do bezprostředního kontaktu s lidmi, kteří mají ještě co říct i vzhledem k pestrým informacím všeho druhu, které se na nás valí. Digitální svět vědění, jakkoliv podivně to mnohým uším může znít, povede k renesanci učitele.“

Fisk (2017) pak zdůrazňuje devět hlavních trendů, které ovlivní vzdělávání:

1. Časová a prostorová volnost ve vzdělávání, vzdělávání kdykoliv a odkudkoliv za pomoci nových technologií.
2. Personalizovaná výuka, přizpůsobení tempa výuky vzhledem k samotnému jedinci a jeho schopnostem a požadavkům.
3. Volný výběr prostředků výuky, jedinec si bude moci vybrat svojí „vzdělávací cestu“ a vybírat mezi různými způsoby učení.
4. Projektová výuka, vzdělávání na bázi projektů a důraz na řízení organizační, vzájemné kooperace a řízení času.
5. Důraz na sbírání zkušeností, více práce v terénu, v reálném prostředí.
6. Interpretace dat, důraz na logické propojování souvislostí, orientace ve velkých množstvích dat, jejich analýzu.
7. Změna zkoušení a testování, upozadění různých testů a metrik, zaměření se na ohodnocení využití znalostí v následném pracovním procesu, orientace na výukový proces.
8. Participace účastníků vzdělávání na kurikulu, dynamické úpravy kurikula na základě zpětné vazby účastníků vzdělávání, spoluvlastnictví kurikula.
9. Nástup mentoringu jako jedné z hlavních podpor účastníků vzdělávání.

Na základě invariantních principů vzdělávání, nových požadavků a trendů ve vzdělávání a učení v éře globalizace a digitalizace přinášíme nové paradigma, „Vzdělávání 4.0“ (viz obr. 2). Toto paradigma zachycuje vertikální a horizontální dimenzi vzdělávání, navazuje na současné poznání z oblasti celoživotního učení a odráží dynamiku doby. Hlavní změnou oproti současnému statickému pojetí je funkční přístup ke vzdělávání, rozdělení a vymezení hlavních funkcí počátečního a dalšího vzdělávání v celoživotním kontextu.

Obr. 2: Paradigma „Vzdělávání 4.0“ – funkční model vzdělávání v celoživotním kontextu



Zdroj: Vlastní zpracování

Závěr

Pokusili jsme se o nastínění vzorového modelu vzdělávání v kontextu globalizace a digitalizace. Nové paradigma „Vzdělávání 4.0“ vychází z požadavků moderní doby a blízké budoucnosti, avšak neopomínají základní principy podstaty kvalitního vzdělávání a celoživotního učení a bere v úvahu také kritické pohledy autorů (Liessmann, 2015; Spitzer, 2016), kteří varují před přeceněním novodobých trendů, zejména pak v oblasti digitálních technologií. Pokusili jsme se tudíž o syntézu možných současných přístupů a o vymezení dvou hlavních nosných funkcí Vzdělávání 4.0 v celoživotním kontextu, jimiž jsou funkce počátečního vzdělávání – **příprava na život a profesi** a funkce dalšího vzdělávání – **podpora, rozvoj a provázení životem**.

Počáteční vzdělávání by mělo vybudovat základnu znalostí a klíčových kompetencí. Bez široké základny znalostí nelze připravit člověka na život, především v kontextu rychlých změn a neustálé potřeby adaptace. Znalosti z mnoha oblastí rozšiřují všeobecný rozhled, usnadňují pochopení souvislostí a umožňují snadnější přechod mezi obory v případě nutnosti. Nalezení a probuzení oblasti zájmu jedince je další velmi důležitou funkcí, která nejen že pomůže každému jedinci odhalit jeho silné stránky a zaujetí pro věc, ale též umožňuje uvědomit si vlastní možnosti, cíle a výkon. Probuzení a následné rozvíjení zájmu jedince vede zároveň ke kvalitní přípravě na profesi, která má společné znaky specializace a koncentrace. Jedině zapálením jedince pro věc a jeho angažovaností se dá dosáhnout požadovaných výkonů a zároveň uspokojení pracovních potřeb.

Další vzdělávání má pak kontinuálně navázat ne vzdělávání počáteční. Má plnit funkci rozvíjení profesních znalostí a dovedností, zabezpečit širokou podporu zájmových a občanských aktivit, pomáhat při adaptaci změn a poskytnout průvodce

sebevzděláváním. Profesní znalosti a dovednosti a jejich rozvíjení by měly být doménou organizací, ve kterých jedinci pracují. Lze si těžko představit pokrok a zvyšování výkonů organizace bez důrazu na kvalitní, personalizované a systematické profesní vzdělávání jedince – zaměstnance. Podpora zájmových a občanských aktivit posiluje pozitivní sociální vztahy a dává prostor jedinci pro jeho rozvoj v dalších dimenzích jeho potřeb. Podporu takových aktivit by měla zastřešovat samotná společnost na všech institucionálních úrovních (stát, příspěvkové organizace, kroužky, kluby aj.). Adaptace na změny je patrně nejtěžším aspektem moderní společnosti. Základna znalostí a dovedností z počátečního vzdělávání by však měla napomáhat snadnější adaptaci. V dalším vzdělávání by kontinuitu snadné adaptace měli podporovat mentoři, koučové, andragogičtí poradci a profesionální pracovníci, ovládající všechna úskalí vzdělávání dospělých. Tito profesionálové by také měli přispět k přípravě systémové tvorby průvodce sebevzdělávání. V současné době je sebevzdělávání spíše okrajovým předmětem výzkumů a studií. Systematickým přístupem k tomuto fenoménu lze docílit za pomoci andragogických rolí vytvoření individuálního průvodce sebevzdělávání pro jedince v rámci společnosti, zaměřeného na oblasti „kurikula“ a personalizace vzdělávací cesty.

Paradigma „Vzdělávání 4.0“ není jen novinkou či módním trendem, který se snaží přizpůsobit době, je především vzorovým modelem vyzdvižení a zdůraznění základních funkcí a významu počátečního a dalšího vzdělávání, které se dlouhodobě nemění, z důrazem na nutnou personalizaci, rozvoj, adaptaci a podporu každého jedince v celoživotním kontextu v éře globalizace a digitalizace.

Literatura

- Andreev, A., Ilyin, I. & Zinkina, J. (2015) Approaches and paradigms in defining the essence of globalization. In: Grinin, L., Ilyin, I. & Herrmann, P. (Eds.). *Globalistics and globalization studies. Big history & global history*. Volgograd: Uchitel, 110-118.
- Araújo, A. F. & Araújo, J. M. (2018). New education and school work: horizon and polarities of an educational vision. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, Vol 30, Iss 1, Pp 201-216 (2018) [online]. 2018, 30(1), 201-216 [cit. 2018-10-26]. DOI: 10.14201/teoredu301201216. ISSN 11303743.
- Fisk, P. (2017). Education 4.0 ... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life. *Thegeniusworks.com* [online]. [cit. 2018-10-26]. Dostupné z: <http://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together>.
- Grinshkun, V. V. & G. A. Krasnova (2017) New education for new information and technological revolutions. *Vestnik Rossijskogo Universiteta Družby Narodov. Seriá: Informatizaciá Obrazovaniá*, vol 14, Iss 2, 131-139 [online]. 2017, 14(2), 131-139 [cit. 2018-10-26]. DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-2-131-139.
- Kursch, M. (2016). *Tailor made talent management – talent management druhé generace*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů: praxe nevdělanosti: polemický spis*. Praha: Academia.

- Lytras, M. D., Visvizi, A., Daniela, L., Sarirete, A. & Ordonez de Pablos, P. (2018) Social Networks Research for Sustainable Smart Education. *Sustainability* (2071-1050) [online]., 10(9), N.PAG [cit. 2018-10-26]. DOI: 10.3390/su10092974. ISSN 20711050.
- Mourtzis, D., Vlachou, E., Dimitrakopoulos, G. & V. Zogopoulos, V. (2018). Cyber-Physical Systems and Education 4.0 –The Teaching Factory 4.0 Concept. *Procedia Manufacturing* [online]. 2018, 23, 129-134 [cit. 2018-10-26]. DOI: 10.1016/j.promfg.2018.04.005. ISSN 23519789.
- MPO. Iniciativa Průmysl 4.0. *Mpo.cz* [online]. 2016 [cit. 2018-10-26]. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/assets/dokumenty/53723/64358/658713/priloha001.pdf>.
- Pavlov, I. & Neupauer, Z. (2018) Koncept docility v andragogickom poradenstve. Veteška, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn = Adult Education 2017 – in times of resonant social changes: proceedings of the 7th International Adult Education Conference, 11-12th November 2017 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 237-244. ISBN 978-80-906894-2-8.
- Spitzer, M. (2016) *Kybernemoc!: jak nám digitalizovaný život ničí zdraví*. Brno: Host.
- Ukessays. (2013) Barriers to Adult Learners. *Ukessays.com* [online]. [cit. 2018-10-26]. Dostupné z: <https://www.ukessays.com/essays/education/barriers-to-adult-learners.php>
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
- Veteška, J. (2012). Vývoj kompetenčního paradigmatu v edukačních vědách. In: Veteška, J. (ed.). *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 17-40.
- Veteška, J. & Kursch, M. (2018) The research on the efficiency of the methods of talent management within organizations. *New Educational Review*, 52(2), 28-42. DOI: 10.15804/ner.2018.52.2.02.

Kontaktní údaje:

prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
 PhDr. Martin Kursch, Ph.D.
 Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
 Pedagogická fakulta
 Univerzita Karlova
 Myslíkova 7
 110 00 Praha 1
 CZECH REPUBLIC
 E-mail: martin.kursch@pedf.cuni.cz

Docilita dospelých – skrytý potenciál v ére umelej inteligencie¹

Adult docility – the hidden potential in the era of artificial intelligence

Ivan Pavlov, Zuzana Neupauer

Abstrakt:

Príspevok prezentuje koncept docility ako ľudského potenciálu pre učenia sa. Analyzuje psychologické východiská a charakteristiky, ktoré sú využiteľné v cieľavedomom andragogickom pôsobení na dospelých – vzdelávaní a poradenstve. Načrtáva perspektívy teoretického andragogického výskumu docility v okruhu jej diagnostiky, intervencií a evalvácie zlepšujúcich potenciál dospelých pre sebaučenie.

Klíčová slova:

docilita, potenciál učenia sa, dospelý, vzdelávanie, poradenstvo.

Abstract:

The paper presentst he concept of docility as a human potential for learning. It analyzes the psychological starting points and characteristics that are useful in the target edadult andragogy – education and counseling. It out lines the perspectives of the theoretical andragogical docility research in its diagnostics, interventions, and assessments that enhancet he potential of adults for self-esteem.

Keywords:

Docility, potential for learning, adult, education, counselling.

¹ Štúdia je výstupom výskumnej úlohy VEGA (č. 1/0526/18): Konštrukt docility v teórii edukácie dospelých, riešenej na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici.

Úvod

Žijeme prevratnú dobu, označovanú ako štvrtá priemyselná (technologická či digitálna) revolúcia (Industry 4.0). Mierou rozsahu, hĺbky a komplexnosti, je táto transformácia pre budúcnosť ľudstva zásadná. Nevieme, aký bude ďalší vývoj, ale predpokladáme, že budevyžadovať rýchle, integrované a komplexné rozhodnutie, zahŕňajúceaktérov na globálnejúrovni, od verejného po súkromný sektor, od akademickej obce po občiansku spoločnosť.² Nie všetci zdieľajú nadšenie z tohto vývoja, ktorý sa zdá nezvratný a poukazujú na jeho úskalía v premenách hodnôt a morálky (Kučerová 2010, Lipovetský 2013). Komplexnosť a dynamika zmien, v ktorých sa rodia produkty umelej inteligencie, napreduje digitalizácia, informatizácia, robotizácia a ďalšie fenomény Industry 4.0.

Doba je plná protikladov, rozporov a dilem, v ktorých je však fundament (ktorý zmeny vyvolal a spätne ho ovplyvňuje) zostáva nemenný – neohraničená spôsobilosť človeka učením meniť seba a svet okolo seba a pre seba (so všetkými dôsledkami, katastrofickými i heroickými). Múdry a vzdelaný človek chápe, že jeho potenciál učenia sa (sebaučenia) sa stáva najcennejšou devízou na dôstojný život.

Napriek tomu prístup ku vzdelaniu (učeniu sa) pre mnohých zostáva nedostupný, limitovaný bohatstvom, geografickou polohou, sociálnym postavením a prácou, či kvalitou poskytovaných vzdelávacích služieb.UNESCO (2015) prijalo víziu *Vzdelávanie 2030*, ktorou je premeniť životy prostredníctvom vzdelávania, uznávajúc ho ako hybnú silu rozvoja. Čo zostáva človeku aj v týchto turbulentných časoch stále vlastné, nemeniteľné a fundamentálne, čo ho robí človekom, je jeho spôsobilosť učiť sa, prispôbovať sa zmenám a vytvárať nové perspektívy sebarozvoja i rozvoja spoločnosti. Dospelý človek sa musí racionálne vyrovnáť s meniacimi sa podmienkami, zvládnuť ich tak, aby nestratil svoju ľudskosť, možnosť dôstojne žiť a naďalej pretvárať svet. Spôsobilosť učiť sa – docilita je potenciál, ktorý je človeku „antropologicky daný“ a rozvíjateľný školským a ďalším vzdelávaním. Je to doména edukačných vied (vrátane andragogiky), ktoré skúmajú, vysvetľujú a ponúkajú riešenia na podporu fenoménu označovaného ako celoživotné učenie sa človeka.

1. Docilita – spôsobilosť autoregulácie učenia sa človeka a jej andragogické kontexty

Vychovateľnosť a vzdelateľnosť človeka chápeme vo význame jeho docility (učenívosti). Docilita je schopnosť (miera potenciálu človeka) pre učenie sa v najširšom význame slova. Je to habituálna³ vlastnosť človeka, dispozícia pre učenie sa osobnému rozvoju. Každý jedinec disponuje určitou mierou schopnosti učiť sa. Docilitas (lat. učenívosť byť človekom, ale aj učenívový, tiež schopný učiť sa), viacvýznamový pojem má viacero ekvivalentov, sémanticky je blízky antickej gréckej paidei v jej chápaní ako „starostlivosti o dušu“.

Švec (2008, s. 89) uvádza, že „vzdelateľnosť = educability, vychovateľnosť = trainability a schopnosť učiť sa = docilita“. Podľa Průchu (2005, s. 25) je „docilita schop-

² Valné zhromaždenie Organizácie Spojených národov vyhlásilo 3. 12. 2018 (rezolúcia 73/25) 24. január za Medzinárodný deň vzdelávania (<https://www.un.org/en/events/educationday/>).

³ Habituácia (lat.): prispôbovanie, navykanie organizmu podmienkam prostredia.

nosť učiť sa = docility (angl.)“. Průcha (2014, s. 10) chápe docilitu ako „schopnosť a vybavenosť jedinca na učenie“. Upozorňuje, že je zvláštne, že andragogická ani pedagogická teória sa pojmom docilita vôbec nezaoberajú, aj keď dispozície na učenie sú u každého subjektu rozdielne, akoby sa predpokladalo, že všetci ľudia majú rovnaké dispozície sa niečo učiť a naučiť. Dvořáková a Šerák (2016, s. 80) uvádzajú, že: „nevyhnutným predpokladom účasti dospelých v edukačných aktivitách je ich spôsobilosť učiť sa, vzdelávateľnosť (docilita) – miera ovplyvniteľnosti človeka vzdelávaním. Docilita má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie (vrátane učenia). Každý disponuje určitou mierou schopnosti autoregulácie sebaučenia danej neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukačnými intervenciami.“

Pre skúmanie docility z andragogického hľadiska sú významné: doterajšie skúsenosti dospelého človeka (výsledky procesov učenia sa, osvojené stratégie učenia sa a pod.); komplexná psychická výbava človeka pre učenie sa (vrodené, získane, prejavované psychické procesy a vlastnosti); osobnostné nastavenie (sebamotivácia, sebazpoznanie, sebaregulácia, sebanaplnenie, ideály a hodnoty) a faktory stimulujúce učenie sa človeka zvonku (ako komplex podnetov, príležitostí a životných aktivít podporujúcich sebarozvoj).

Docilita je diagnostikovateľný potenciál človeka pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou. Istý stupeň docility človeka je možné považovať aj za andragogické kritérium dospelosti (narušená alebo dočasne, či trvale znížená schopnosť docility – indocilita môže dospelým brániť dosahovať životné ciele).

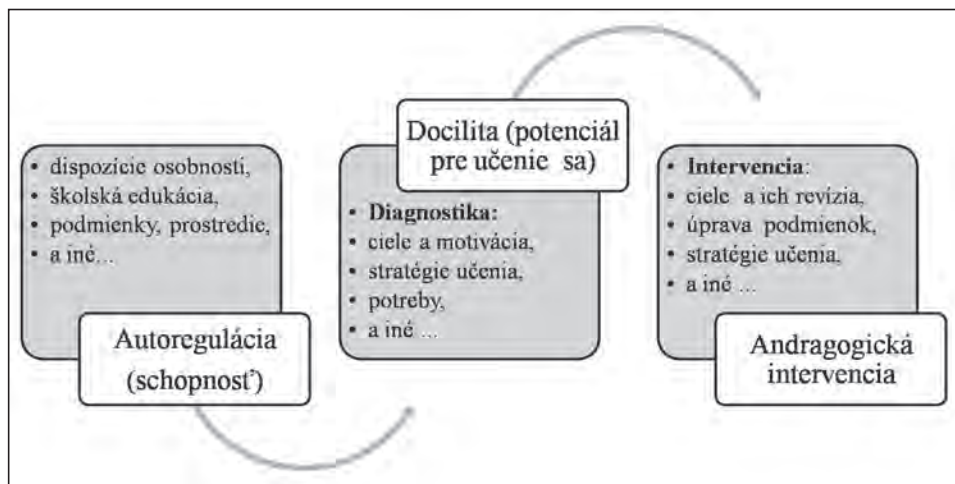
Docilita (vo význame učiteľnosť) je dnes oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učením sa prispôbovať novým požiadavkám a situáciám. Podotýkame, že učiteľnosť nechápeme len v úzkom poňatí vo vzťahu k novým vedomostiam a zručnostiam, ale aj vo vzťahu k uvedomelej sebaučebnej (hodnoty, charakter, mravnosť) osobnosti (Pavlov, 2015). Docilitu ako andragogický fenomén je možné nielen vedecky skúmať, ale aj prakticky komplexne podporovať v týchto dimenziách sebarozvoja dospelého človeka:

- môcť – rôzna miera potenciálu (komplex dispozícií pre učenie vrátane životných skúseností a výsledkov školskej edukácie);
- chcieť – rôzna úroveň motivácie (pripravenosť, ochota učiť sa a priznať si, že mnohé nevieme, ale učením sa dokážeme aj za pomoci iných zlepšiť);
- vedieť – rôzne stratégie celoživotného udržiavania a rozvíjania učiteľnosti.

Schéma 1 ilustruje postupnosť komponentov od vrodených dispozícií človeka pre autoreguláciu osobnosti (správania a konania), podmienenú podmienkami a prostredím v ktorom žije, ale aj výsledkami školskej edukácie, ktorú absolvoval do dospelosti. Tento východiskový stav môže byť predmetom, diagnostiky jeho cieľov a motívov v učení, potrieb vzhľadom na rôzne učebné kontexty v ktorých žije a pracuje a učebných stratégií, ktoré využíva vo vlastnom sebaučení. Zo záverov diagnostiky vyplývajú možné odporúčania na andragogickú intervenciu napr. v oblasti revízie

učebných cieľov, tvorba optimálnych podmienok na učenie sa a osvojenie takých učebných stratégií, ktoré umožnia dospelému úspešné zvládnutie úloh súkromného i pracovného života.

Schéma 1 Komponenty andragogického procesu podpory učenia sa



Zdroj: Pavlov (2018, s. 46)

Zelina (2017 s. 237) radí teóriu autoregulačného utvárania osobnosti medzi „personalistické, spirituálne a nehumanisticko-kognitívne teórie osobnosti“. Ďalej s odvolaním sa na iných autorov poukazuje na rozmanité charakteristiky autoregulácie (upravené podľa Zelina 2017, s. 225–226):

- vedie k modifikácii prezentovaného subjektívneho stavu a aktivitám, ktoré sú nevyhnutné na dosiahnutie alebo zmenu cieľov;
- proces v ktorom systém (človek) reguluje (po pozitívnej, negatívnej spätnej väzbe) seba samého, so snahou dosiahnuť špecifické ciele;
- systematický proces ľudského správania, ktorý prispôsobuje a zapája ľudské kapacity do činnosti pomocou ktorých chce dosiahnuť ciele a očakávané výsledky;
- človek odstraňuje diskrepancie (reálne a ideálne JA / reálne a možné JA) medzi aktuálnym správaním a cieľmi;
- kontrola a riadenie seba samého s vysokou mierou (slobodná a samostatná voľba aktivít) alebo nízkou mierou (aktivita len v dôsledku vonkajšieho tlaku) autoregulatívnosti;
- vedomé alebo nevedomé sebariadenie, riadenie vlastného stavu organizmu spravidla zameraného na optimalizáciu daného stavu (na úrovni biologickej, psychickej a sociálnej);

Sebareguláciu⁴ podľa Zibrínyiovej (2014, s 54) môžeme ponímať ako „osobnostnú črtu človeka, ktorá je nemenná a môže nadobúdať rôzne hodnoty; ako model energie ega, ktorý má na životnom kontinuu meniacu sa kapacitu (môže sa vyčerpať alebo zvyšovať) a je trénovateľný a na cieľ zamerané správanie človeka“. Lovaš (2011, s. 7–13) dáva „sebareguláciu do úzkeho vzťahu so sebakontrolou. Chápanie oboch vysvetľujú dva prístupy: orientácia na dosahovanie cieľov (výber cieľa, kognícia cieľa, udržiavanie smeru, zmena smeru a priorít, dosiahnutie cieľa) a schopnosť jednotlivca modifikovať svoje správanie a tým ho prispôsobovať určitým požiadavkám (orientácia na štandardy, monitoring sebaregulačná sila a motivácia)“.

Sebaregulácia je pojem zahŕňajúci vedomé aj nevedomé procesy orientované na ciele, zatiaľ čo sebakontrola sa týka vedomých snáh meniť správanie, potláčať impulzy a odolávať pokušeniam. Podľa nášho názoru zohráva sebakontrola zásadnú úlohu aj v procesoch sebaučenia sa dospelých (návyky správnej životosprávy, zdravého životného štýlu, eliminácia rôznych podôb závislostí a pod.). Školská edukácia pripravuje (heteroedukáciou) žiakov na prevzatie zodpovednosti za vlastné učenie (autoedukáciu) a tým aj pre kompetenciu celoživotného učenia sa. Rozdielna vybavenosť absolventov škôl pre túto kompetenciu je v súčasnosti významnou výzvou pre školy a učiteľov, aby hľadali také stratégie, ktoré žiakov vyzbroja spôsobilosťou autoregulácie a tým posilnia ich potenciál docility v dospelosti. V hĺbke procesov docility spočívajú autoregulačné mechanizmy.

V dospelosti už nejde len o cibrenie učebných výkonov podnecovaných zvonku (napr. v škole sa naučiť viac, rýchlejšie, presnejšie), ale rozvoj schopností naplno využiť potenciál pre riadenie vlastného celoživotného učenia (autoregulácia učenia). Dospelý ku schopnosti autoregulácie vlastného učenia dospieva nielen pod vplyvom školskej výučby a učenia, ale aj podmienok, v ktorých sa učí. Tým postupne získava plnú kontrolu a zodpovednosť za ovládnutie procesov autoregulácie vlastného učenia.

Čáp a Mareš (2007, s. 506) charakterizujú autoreguláciu v učení (upravené): „keď sa učiaci stáva aktívnym aktérom vlastného procesu učenia sa po stránke činnostnej, motivačnej i metakognitívnej. Usiluje sa tým dosiahnuť určité ciele (osvojenie vedomostí, zručností, spoločenské uplatnenie a uznanie), iniciuje a riadi vlastné úsilie, používa špecifické stratégie učenia sa s ohľadom na kontext, v ktorom učenie prebieha. Ide o proces, keď jednotlivec riadením seba samého transformuje svoje mentálne schopnosti na spôsobilosti potrebné pre učenie“. Rozdiel v pedagogickom (u nedospelých) a andragogickom (u dospelých) poňatí autoregulácie v učení jednotlivca sa prejavuje v:

- predpokladoch (napr. dospelý človek potenciál učiteľnosti nestráca, ale znásobuje, zlepšuje schopnosti vnútornej motivácie pre učenie sa a riadenie pozitívnych emócií z učenia, uvedomuje si v nových dimenziách príležitosti sebakontroly, se-

⁴ V súvislosti so sebareguláciou správania dospelých hovoríme o tzv. exekutívnych funkciách, ktorých zlepšenie zefektívňuje sebareguláciu. Sú relatívne plastické a formovateľné od detstva do neskorej dospelosti. V súčasnosti sa diskutujú možnosti tvorby tréningových programov posilňujúcich kognitívne exekutívne funkcie človeka a tým aj úroveň jeho sebaregulácie. Ide o tréningy orientované na behaviorálne procedúry alebo neurostimuláciu.

bahodnotenia, osobnú zdatnosť a sebapoňatie, chápe význam autoregulácie v učení ako stratégiu projektovania svojej životnej cesty a profesijnej kariéry),

- podmienkach (napr. dospelý si vyberá, optimalizuje a mení prostredie pre vlastné učenie, ľahšie zvláda neúspechy v učení, využíva stratégie spoločného učenia sa a potenciál kompatibility zvonku, heteroregulovaného, riadeného učenia (vzdelávania) a autoregulovaného učenia, sebaúčenia (sebavzdelávania),
- intervenciách podpory (napr. dospelý človek rozumie, že aj efektívne stratégie podpory autoregulácie v učení „poskytnuté zvonku“ mu umožnia naučiť sa učiť.

Zásadnou pre andragogiku ako edukačnú vedu je otázka, ako ponímať autoreguláciu učenia (ako komplexný a zložitý psychický proces človeka), aby nesuplovala funkcie psychológie, našla si vlastné výskumné a aplikačné pole. Súhlasíme s Ondrejkovičom (2014, s.312), že „hlavnou úlohou edukačných vied (pedagogiky i andragogiky) je v najširšom význame naučiť človeka vziať zodpovednosť za vlastné učenie do vlastných rúk a tým obstáť na ceste životom“.

To znamená koncentrovať sa na to, ako naučiť učiacich sa nielen určitým obsahom a zručnosťami, ale aj ako s nimi narábať a postupovať v učení aj bez pomoci učiteľov, rovesníkov a pod. Otázky teórie, obsahu a výskumu autoregulácie procesov učenia odporúča ponechať vo výhradnom pôsobení psychológie. Vychádzajúc z vyššie uvedených vedeckých východísk a prístupov formulujeme tri andragogické dimenzie autoregulácie učenia sa dospelých a ich indikátory, na ktoré by mala andragogika vyvinúť vhodné diagnostické, intervenčné a evalvačné nástroje:

1. plánovanie (ako predmet andragogickej diagnostiky docility):
 - a) spôsobilosť vymedziť, rozvrhnúť si dostatok času na učenie, sledovať ho, dodržiavať a prispôbiť náročnosti učebných úloh;
 - b) pozitívne životné a učebné ciele, stanovenie hierarchie (bližšie, vzdialenejšie, ľahko i ťažšie dosiahnuteľné) s plánom na ich dosiahnutie;
 - c) uvedomenie si učebnej zdatnosti, vnútornej motivácie vyplývajúcej z hodnotovej orientácie, sebadôvera v zvládnutí úloh a atribúcia;
2. realizácia (ako predmet andragogickej intervencie docility)
 - a) učebný priestor (fyzický a sociálny) ako vytvorenie optimálnych podmienok na heteronómne i autonómne učenie (vhodné učebné zdroje, eliminácia rušivých vplyvov a pod.);
 - b) spôsobilosť monitorovať priebeh učebných aktivít a efektívnosť učebných stratégií, primeranosť vynaloženého úsilia dosiahnutým vytýčeným cieľom, ale aj spôsobilosť zotrvať pri učebnej úlohe a ak je náročná mobilizovať svoje učebné úsilie;
3. evalvácia (ako predmet andragogickej evalvácie efektov docility):
 - a) spôsobilosť sebamonitorovania učebných výsledkov (porovnanie výsledku s cieľom učenia);
 - b) zmeny sebapoňatia (príčiny možného neúspechu i úspechu v učení nachádzať v učebných stratégiách, skúsenostiach, teda v ovplyvniteľných faktoroch a nie v tom, čo nemajú pod kontrolou);
 - c) zmeny v spôsobilosti autoregulácie procesov učenia sa (v podobe nových, efektívnych učebných stratégií a cieľov);

d) kontrola a hodnotenie priebehu procesov učenia sa i vlastný vklad (sebahodnotenie);

e) flexibilita meniacim sa požiadavkám a podmienkam procesov učenia.

Okruh pôsobnosti andragogiky v uvedených dimenziách je tradične vymedzený ako výchova, vzdelávanie a poradenstvo. V nasledujúcej časti sústredíme pozornosť na andragogické poradenstvo, v ktorom vidíme perspektívny nástroj zlepšovania ich potenciálu učiť sa.

2. Andragogická poradenská intervencia docility dospelých

Ekonomický rast spoločnosti a zavádzanie nových technológií sú závislé na vzdelanostnej štruktúre obyvateľstva. Zvyšovanie vzdelanostnej úrovne predstavuje zásadný inovačný potenciál pre spoločenský a ekonomický rozvoj. Vzdelanostná úroveň obyvateľstva nie je len výsledkom formálneho, školského vzdelávania, ale stále viac otázkou celoživotného vzdelávania (lifelong learning) a poradenstva (lifelong guidance) občanom. Význam celoživotného poradenstva narastá, pretože každý sa dennodenne v živote stretáva s rôznymi podnetmi a výzvami, ktoré musí riešiť.

Medzi dôvody zvýšeného záujmu o poradenstvo Juříčková (2008, s. 11–12) uvádza napr. „zmenu životného štýlu (orientácia na pracovný výkon, menšie sociálne istoty, rast životného tempa, konzumný spôsob života, zmeny v prežívaní voľného času), oslabenie pozície a hodnoty rodiny a ďalších výchovných činiteľov, kultúrno-spoločenské zmeny (demografické trendy, nezamestnanosť a pod.), ale aj rast ekonomickej sily a záujem občanov o rôzne poradenské služby“.

Celoživotné poradenstvo Švec (2008, s. 61) vymedzuje ako „proces pomoci jednotlivcom a skupinám porozumieť a prekonávať adjustačné problémy“ a jeho podstatou je „zásah, usmerňovanie (študijné, občianske, profesijné, manželské, rodičovské a iné) biopsychického a sociálneho vývinu na ich životnej ceste“. Celoživotné poradenstvo je kontinuálny proces umožňujúci občanom všetkých vekových kategórií počas života poznať a rozvíjať svoje schopnosti, zručnosti a záujmy, rozhodovať sa a riadiť vlastnú individuálnu dráhu vo vzdelávaní, v profesii a iných oblastiach. Celoživotné poradenstvo má:

- vzdelávacie dopady –zvýšenie účasti vo vzdelávaní a odbornej príprave alebo zlepšovaní dosiahnutých vzdelávacích výsledkov, zníženie predčasného odchodu zo vzdelávania;
- ekonomické dopady a dopady v oblasti zamestnanosti – vyšší plat, nižšia miera fluktuácie zamestnancov, vyššia pravdepodobnosť, že si klient poradenstva nájde prácu;
- sociálne dopady –vyššia mobilita a kapacity spoločnosti, nižšia pravdepodobnosť asociálnych prejavov, ale aj zníženie sociálnej exklúzie a iné;
- psychologické dopady – vyššie sebauvedomenie, uvedomenie príležitostí, zlepšenie rozhodovacích schopností týkajúcich sa zvládnutia prechodu (medzi vzdelávacími stupňami, vzdelávaním a prácou, medzi zamestnaniami apod.), poklesu kariérovej nerozhodnosti a stabilizáciu spokojnosti s vlastným životom.

Poradenstvo dospelým je celoživotný proces, ktorého podstatou je poskytnutie odbornej služby poradcom – klientovi na základe jeho špecifických potrieb, s využitím špecifických poradenských metód, foriem a prístupov. Účelom poradenstva vo všeobecnosti, je pomôcť klientovi, aby sa dokázal sám slobodne, zodpovedne a kvalifikovane rozhodnúť o riešení tých potrieb a problémov, pred ktorými stojí vo svojom živote a práci.

Funkciou poradenstva je nielen náprava (odstraňuje aktuálne problémy, bariéry osobného a profesijného rozvoja a ponúka ich riešenie), ale aj prevencia (podmienky na bezproblémové zvládnutie životných a pracovných úloh klienta v budúcnosti). Poradenstvo môže mať rôzne obsahové zameranie, podľa špecifických potrieb človeka (psychologické, pedagogicko–psychologické, lekárske, rodinné, profesijné, kariérové, sociálne, pastoračné, ekonomické – finančné a iné). Podľa ELGPN (2016, s. 11–13) sú ciele celoživotného poradenstva:

- „Umožniť občanom riadiť a plánovať cesty vzdelávaním a zamestnaním v súlade s ich životnými cieľmi tak, aby spájali záujmy a kompetencie občanov s príležitosťami vo vzdelávaní, príležitosťami pracovného trhu a samostatnej zárobkovej činnosti, a prispieť tak k ich osobnej sebarealizácii.
- Pomôcť vzdelávacím inštitúciám, aby mali motivovaných žiakov, študentov, ktorí preberajú zodpovednosť za vlastné učenie a stanovujú si vlastné ciele, ktoré chcú dosiahnuť.
- Pomôcť podnikom a organizáciám k tomu, aby mali motivovaných, zamestnateľných a adaptabilných zamestnancov schopných využívať príležitosti k učeniu na pracovisku aj mimo neho a dokázali z nich ťažiť.
- Poskytnúť tvorcom politík dôležitý prostriedok na dosiahnutie širokej škály cieľov verejných politík.
- Podporovať ekonomiku na miestnej, regionálnej, vnútroštátnej a európskej úrovni prostredníctvom rozvoja pracovnej sily a jej adaptácie na meniace sa ekonomické požiadavky a spoločenské okolnosti.
- Pomôcť v rozvoji spoločnosti, v ktorej občania aktívne prispievajú k udržateľnému sociálnemu a demokratickému rozvoju“.

Koncept andragogického poradenstva odvodzujeme nielen z medzinárodných dokumentov (Rada EÚ, 2008), spoločenských potrieb (školské – výchovné, psychologické a kariérové poradenstvo pre žiačky a žiakov) potrieb trhu práce (zamestnaných a nezamestnaných), ale aj z logiky komponentov celoživotného poradenstva v biodromálnom poňatí (poradenstvo nedospelým, dospelým i seniorom). V biodromálnom vývine človek prechádza rôznymi životnými etapami a stáva sa z rôznych dôvodov, podmienok a okolností súčasťou skupín, ktoré je možné vnímať ako cieľové skupiny celoživotného andragogického poradenstva:

- podľa špecifickej situácie a z toho vyplývajúcich potrieb (žiačky a žiaci základných a stredných škôl; študenti vysokých škôl; nezamestnaní dospelí, rizikové skupiny na trhu práce; zamestnaní dospelí; ľudia so zdravotným postihnutím; marginalizované sociálne skupiny; dôchodcovia, seniori a iní);
- podľa inštitucionálneho sektora poskytujúceho poradenstvo pre školy a školské

zariadenia (pôsobnosť rezortu školstva); poradenstvo v službách zamestnanosti (pôsobnosť ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny); poradenstvo pre neziskový sektor; poradenstvo pre súkromný sektor; poradenstvo pre sektor verejných organizácií, samosprávu a štátnu správu.

Predmet (objekt) andragogického poradenstva má podľa nás dve dimenzie: materiálny objekt – dospelý človek ako spoločný predmet záujmu viacerých vedných odborov (napr. antropológia, psychológia, sociológia, etika a iné) a formálny objekt – hladisko, z ktorého skúmame materiálny objekt a ktoré určuje rozsah pôsobnosti (stimulácia procesov učenia sa, sebaučenia – koncept docility). Beneš (2014, s. 18) výstižne charakterizuje úlohu andragogiky (vrátane poradenstva) ako „transformáciu životných problémov jednotlivca a spoločnosti na problémy riešiteľné učením“. Nejde o všetky problémy, lebo mnohé sa dajú riešiť aj delegovaním (ekonomicky, právne, mocensky technologicky, medicínsky) ale učiť sa za iného je nemožné.

Úlohou andragogiky v tomto zmysle je hľadať metódy a formy umožňujúce a podnecujúce učenie sa dospelého (jeho učenlivosť). Andragogické poradenstvo skúma ciele, úlohy, funkcie, metódy, formy, prostriedky, podmienky, prístupy, modely, oblasti a fázy poradenského procesu, predpoklady poradcov (osobnostné a odborné), ale aj mnohé iné otázky. Z charakteru andragogickej vedy vieme, že skúma procesy učenia, učenia sa, sebaučenia, (vzdelávania, sebaučenia, výchovy sebaučenia) dospelých. Štúdium psychologických základov procesov učenia sa dospelých je predmetom psychológie, ich stimulácia a cieľené zlepšovanie patrí na pôdu andragogiky. Andragogika účel poradenstva vidí v diagnostikovaní, podpore, intervencii spôsobilosti učiť sa, čo ju odlišuje od ostatných poradenských služieb (psychologických, sociálnych a pod.). Úlohy andragogického poradcu chápeme ako vymedzenie potenciálnych poradenských pracovných činností, ktoré sú v jeho pôsobnosti.

Podľa ich obsahu a rozsahu je možné identifikovať a jednoznačne určiť andragogickú príslušnosť poradenskej intervencie klientovi. V andragogickom poradenstve sa perspektívne vytvárajú tieto obsahové okruhy (Pavlov – Bontová – Schubert 2017, s. 171–172):

- „podpora v rozvoji profesijných kompetencií, vrátane identifikácie učebných a vzdelávacích potrieb jednotlivcov (potenciálu na učenie – docility) a učiacich sa tímov, ale aj pri odhalovaní príčin profesijne nekompetentného správania a konania;
- podpora v spracúvaní profesijných skúseností, zdieľaní informácií z rôznych zdrojov alebo eliminácia ťažkostí s aplikáciou osvojeného do pracovnej (pedagogickej) praxe;
- podpora v plánovaní, realizácii, didaktickej transformácii vzdelávacích obsahov (zamestnanec v role učiaceho sa, resp. vzdelávateľa dospelých kolegov);
- podpora pri individuálnej a skupinovej evidencii a evalvacii kompetencií a bilancovaní výsledkov profesijného učenia a jeho dopadoch na procesy učenia sa žiakov a organizačného učenia sa na škole;
- podpora v riešení špecifických učebných potrieb a profesijných otázok (voľba vhodných programov vzdelávania, poskytovateľov, efektívnych a inovatívnych

metód učenia, ale aj komunikačných modelov vo vzťahu k dospelým kolegom, rodičom, a i.);

- podpora vo výskume sebaučenia i učenia iných (kolegov, žiakov) z hľadiska prínosu pre potenciál jednotlivca, tímu, organizácie;
- podpora pre školský manažment v plánovaní a realizácii komplexného rozvoja organizácie (školy) cestami kontinuálneho vzdelávania a profesijného učenia na úrovni jednotlivcov a pracovných skupín (učiacich sa tímov);
- podpora v diagnostike kariérovej situácie, individuálneho potenciálu, plánovaní profesijnej kariéry, jej sebariadení, napredovaní i odstraňovaní bariér (stres, vyhovenie, nevhodná organizácia práce, zlé medziľudské pracovné vzťahy a pod.)“.

Záver

Priemyselnú revolúciu 4.0 okrem búrlivých technologických zmien sprevádzajú aj komplexné a hlboké zmeny v požiadavkách na človeka ako učiaceho sa jednotlivca. Už nestačí len deklarovanie potreby a podpory procesov celoživotného vzdelávania. Je nevyhnutné skúmať hlboké štruktúry psychiky jeho osobnosti a sociálnych vzťahov, ktoré tento proces podmieňujú.

Výskum fenoménu docility má pre andragogiku zásadný význam. Interdisciplinárne poznanie zvláštností procesov učenia sa (a ich podpory) v dospelosti vytvára pre andragogické pôsobenie nové perspektívy v intervencii orientovanej na rozvoj autoregulačných spôsobilostí dospelých učiť sa. Okrem vzdelávania dospelých vystupuje na scénu andragogické poradenstvo (v učení), ktoré svojím individualizovaným prístupom zodpovedá súčasným spoločenským potrebám.

Literatúra

- BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. Praha: Grada. 176 s.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 655 s.
- DVOŘÁKOVÁ, M. – ŠERÁK, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých. Vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 170s.
- ELGPN (The European Lifelong Guidance Policy Network). (2016). *Doporučení pro rozvoj politik a systémů celoživotního poradenství. Referenční rámec pro EU a komisi*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 49 s. [online]. [cit. 2018-07-06]. Dostupné na <<http://www.euroguidance.cz/publikace/elgpn-tools-6.pdf>>.
- EURÓPSKA ÚNIA, RADA EÚ. (2008). *Lepšie začlenenie poradenstva do stratégie celoživotného vzdelávania*. 4s. [online]. [cit. 2018-07-06]. Dostupné na <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=SK](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=SK)>.
- JURÍČKOVÁ, V. (2008). *Poradenství*. Opava: Optys, 102 s.
- KUČEROVÁ, S. (2010). *Kam jdeme v době globální financializace?* [online] [cit. 2018-10-06]. Dostupné na internete: <<http://www.ceskenarodnilisty.cz/clanky/Kam-jdeme-v-dobe-globalni-financializace.html>>.
- LIPOVETSKY, G. (2013). *Hypermoderní doba. Od požitku k úzkosti*. Praha: Prostor. 148s.

- LOVAŠ, L. (2011). Aktuálne otázky výskumu sebakontroly. In: *Psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie*. Lovaš, L., Mesárošová, M. (eds.) Košice: UPJŠ, 2011, s. 7–13.
- ONDREJKOVIČ, P. (2014). *Autoregulácia učenia ako módna paradigma?* In *PE-DAGOGIKA. SK* roč. 5, 2014, č. 4. s. 303–315.
- PAVLOV, I. (2015). Súčasnosť a perspektívy teórie výchovy dospelých v sústave andragogických vied. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávání*. 2015, roč. 5, č. 1. s. 8–28.
- PAVLOV, I. (2018). *Teória výchovy a sebvýchovy dospelých (1. časť)*. Banská Bystrica: Belianum, 80 s. ISBN978-80-557-1516-2.
- PAVLOV, I., BONTOVÁ, A., SCHUBERT, M. (2017). Učiteľská andragogika a model andragogického poradenstva. In *Vzdelávaní dospelých 2016 – východiska a inspirácie pro teorii a praxi*. Veteška, J. (ed.). Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 165–175, 377 s.
- PRŮCHA, J. (2005). *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: ARSCI, 139 s. ISBN 80-86078-50-7.
- PRŮCHA, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. 152 s.
- ŠVEC, Š. (2008). *Anglicko – Slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS, 324 s.
- UNESCO. (2015). Education 2030 Incheon Declaration Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. [online] [cit. 2018-10-11]. Dostupné na internete: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf>.
- ZELINA, M. (2017). Autoregulácia, metakognícia a exekutívne funkcie. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 51, č. 4, s. 223-239.
- ZIBRÍNIOVÁ, V. (2014). Potenciál tréningu exekutívnych funkcií v zlepšovaní sebaregulácie. In *Človek a spoločnosť*. Internetový časopis pre pôvodné teoretické a výskumné štúdie z oblasti spoločenských vied. roč. 17, č. 4, s. 53–60, ISSN 1335-3608. [online] [cit. 2018-10-11]. Dostupné na internete: <<http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-17-rok-2014/4/studie-a-clanky/potencial-treningu-exekutivnych-funkcii-v-zlepsovani-sebaregulacie/>>.

Kontaktní údaje:

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
SLOVAKIA
E-mail: ivan.pavlov@umb.sk

Mgr. Zuzana Neupauer
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
SLOVAKIA
E-mail: zuzana.neupauer@umb.sk

Rozvoj spôsobilostí doktorandov vo svetle medzinárodných trendov vo vede a spoločnosti

Development of doctoral competencies in the light of international trends in science and society

Beata Kosová

Abstrakt:

Štúdia analyzuje ako sa najvýznamnejšie trendy – internacionalizácia, digitalizácia, interdisciplinarita a transdisciplinarita prejavujú v univerzitnej vede, v postavení doktorandov a v doktorandskom štúdiu vo svete. Každý trend porovnáva so zaostávajúcim stavom na Slovensku. Hodnotí vývoj chápania prierezových spôsobilostí od utilitaristických až k holistickým pohľadom s vyústením do komplexného modelu rozvoja prenositeľných spôsobilostí výskumníkov. Za najlepší model ich rozvoja považuje doktorandské školy ako nadodborové inštitúcie, resp. formy vzdelávania a aktivít naprieč odbormi na univerzitách. Popisuje výsledky výskumu a činnosť jedinej slovenskej doktorandskej školy na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.¹

Kľúčové slová:

Analýza trendov, medzinárodná komparácia, interdisciplinarita, transdisciplinarita, prenositeľné kompetencie, doktorandská škola.

Abstract:

The study analyses how have been the most important trends such as internationalization, digitization, interdisciplinarity and transdisciplinarity manifested in the university research and in the position of doctoral students and as well as in doctoral study programmes in the world. Each trend has been compared to the lagging situation of this research object in Slovakia. The study evaluates the development of perception of transversal competencies in the range from utilitarian to holistic perspectives resulting to the complex model of the transferable competencies development of the researchers. The doctoral schools have been considered to be the best model for their development as universal institutions forming education and activities across disciplines at universities. It interprets the research results and the activities of the only Slovak doctoral school at the Faculty of Education of Matej Bel University in Banská Bystrica.

Key words:

Trend analysis, international comparison interdisciplinarity, transdisciplinarity, transferable competences, doctoral school.

¹ Štúdia bola spracovaná za podpory projektu KEGA 006UMB-4/2017 „Tvorba modelu doktorandskej školy s akcentom na inovatívne metódy podpory vedecko-výskumných kompetencií“.

Úvod

V podmienkach Slovenska a ďalších postsocialistických krajín sa príprava mladých výskumníkov, najmä doktorandov, nerozvíja tak, ako to požadujú **medzinárodné trendy**. Ani slovenská a česká andragogika na to adekvátne nereagujú, hoci ide o skupinu mladých dospelých, ktorým sa vo svete pripisuje najväčšia úloha v budúcom rozvoji vedy a spoločnosti. Dôkladnú andragogickú reflexiu by si naozaj zaslúžili, lebo v doktorandskom štúdiu prebiehajú radikálne a búrlivé procesy, ktoré ho inovujú, ale aj devalvujú.

Globalizácia zvýšila intenzitu a rýchlosť, s ktorými vysokoškolské vzdelávanie reaguje na trhové sily, čo mení aj *postavenie* doktorandov. Sú považovaní za zdroje inovácií v sektore zamestnanosti, za inovátorov vo vede, technike a spoločenskej praxi, za „výskumných podnikateľov“ (Bitušíková, 2011, s. 2). Podľa Bogleho doktorandi sú „ťahači“ (drivers) rozvoja, vďaka tomu, že sú vnorení do prostredia bohatého na výskum, kde hranice s inými oblasťami výskumu sú vysoko priepustné a v ktorých spojenie s vonkajším svetom, s inými sektormi spoločnosti má globálne prínosy pre vedomostnú spoločnosť (Bogle et al., 2013). O **podpore doktorandov** svedčí mimoriadny *nárast počtu študentov doktorandského štúdia*. Medzi rokmi 1991 až 2004 Čína zvýšila svoju produkciu PhD. z 2 000 absolventov na 22 000, Japonsko z 10 000 na 15 000, Veľká Británia z 8 000 na 15 000 (Nerad, 2010, s. 4). **V USA sa medzi rokmi 2009 a 2011 počet doktorandov zdvojnásobil** (Johnston et al., 2016, s. 186).

Na Slovensku medzi rokmi 1989 a 2010 vzrástol počet študentov štvornásobne na 12 200. Dočasný nárast nebol vynútený kritickou sebareflexiou jednotlivých vied, ale formálnym tlakom štátu. Do roku 2017 však počet doktorandov klesol o 50% na 6900 (Informácie o školstve 2017), čo súvisí aj s tým, že financovanie štipendií prestal podporovať štát a prešlo na plecia slovenských vysokých škôl. V doktorandskom štúdiu na Slovensku sa globálne trendy začali prejavovať až po vstupe Slovenska do EÚ. Tým, že boli náhle a narazili na silne konzervatívne chápanie tohto štúdia ako vedecko-akademickej prípravy vo vymedzenom odbore, uplatnili sa často deformovane.

1) Najvýznamnejšie medzinárodné trendy a ich uplatnenie v slovenskom PhD. štúdiu

1.1 Internacionalizácia a digitalizácia výskumu a štúdia

Európske spoločenstvo deklarovalo zvýšenie významu doktorandského štúdia v Salzburských princípoch Európskej asociácie univerzít, podľa ktorých primárnym produktom doktorandského štúdia je autonómny výskumník so zručnosťami špecifickými pre výskum a prenositeľnými zručnosťami, využitelnými v celom spektre spoločenskej praxe (Bogle et al., 2013, Bitušíková, 2011). Základnými internacionálnymi požiadavkami sú napr., že:

- základnom PhD. štúdiu je originálny výskum, v ktorom sa rodí flexibilné, nezávislé, kreatívne myslenie a intelektuálna autonómia, a nie študijné kurzy,
- štúdium je vysoko individuálne, dôraz sa posúva k väčšiemu zohľadneniu osoby začínajúceho výskumníka, od inštitúcií sa vyžaduje zodpovednosť za jeho podporu,

- variabilita doktorandských štúdií je chránená, rozmanitosť je považovaná za silu, poskytujúcu množstvo rôznorodých podnetov,
- autonómia inštitúcie je preto kľúčová, vonkajšie hodnotiace systémy nemôžu zachytiť rozmanitosť, požaduje sa rozvoj interných postupov a ukazovateľov kvality a pod.

Preto niektoré európske krajiny neprijali bolonský model na tomto stupni štúdia, považujú kredity za kontraproduktívne pre hodnotenie výskumných aktivít, keď snaha nazbierať kredity nahrádza zvedavosť, autonómne myslenie, výzvy „neznámeho“, tvorivosť. Slovensko pod heslom europeizácie prijalo bolonskú štruktúru zákonom v roku 2002 avšak bez akýchkoľvek podporných opatrení a s pevne stanoveným počtom kreditov, vysokoškolská legislatíva a zaužívaná prax akreditácie doktorandských programov značne obmedzujú autonómiu univerzít aj variabilitu programov. Zatiaľ nie je pravidlom prepojenie témy práce so zapojením do reálneho výskumu pracoviska, ani koncepcná podpora rozvoja doktorandov.

Napriek tomu rozvíjajúca sa *internacionalizácia štúdia a výskumu* podporuje výmenu najrôznejších poznatkov, skúseností, kultúr výskumu. Realizuje sa najrôznejšími formami, ako sú získavanie medzinárodných študentov, prednášateľov, zapojenie do medzinárodných podujatí a projektov, do medzinárodných výskumných a doktorandských sietí, medzinárodnou komunikáciou, študijnými pobytmi, spoločnými študijnými programami a i.

Procesy internacionalizácie vedy umocnené *digitalizáciou* vedeckého prostredia znamenajú pre doktorandov nové možnosti ale aj požiadavky. Na jednej strane uľahčujú prístup k rôznorodým zdrojom, k výmene a zdieľaniu skúseností, k príkladom dobrej praxe, ale aj k novému typu porozumenia, inému zornému uhlu, k možnostiam medzinárodne komparovať svoje závery, rozšíriť metodológiu či výskumnú vzorku. Rozvíja sa nová predstava doktoranda, ako „vedecky zmýšľajúceho človeka, poháňaného nadšením z networkingu, hodnotou zdieľania informácií, potešením z cirkulácie vedomostí za hranicami logiky hierarchickej moci“ (Darbellay, 2015, s. 11).

Na druhej strane prinášajú pre doktorandov väčšiu nutnosť osvojiť si medzinárodný vedecký diskurz, vďaka zdieľaniu online publikácií rastie počet štúdií, ktoré je potrebné poznať, aby sa mladý výskumník etabloval. Nové technológie uľahčujú štatistické spracovanie výskumu, ale aj zdvíhajú jeho úroveň, vyžadujú ovládanie najnovších spôsobov jeho prezentácie. Otvárajú sa nové pedagogické otázky výučby vo virtuálnej realite a jej didaktizácie, ktoré už nie je možné riešiť bez spojenia edukačných vied s inými odborními. Stupňujúce sa požiadavky na medzinárodný prínos doktorandských výskumov vedú k frustrácii mladých výskumníkov a k opúšťaniu štúdia.

Internacionalizácia v spojení s digitalizáciou vedeckého prostredia zosilňuje na Slovensku dôsledky procesov komodifikácie vedy dôrazom na prevoditeľnosť vedeckých výstupov na tovar, resp. na bodové hodnotenie, ktoré možno finančne vyjadriť (Gibbons et al. 2003, s. 179 – 194), dôrazom na kvantifikovanie a vykazovanie. Skrátenie doktorandského štúdia a financovanie škôl podľa počtu absolventov vedú k snahe, aby študenti ukončovali štúdium čo najskôr. Dôsledky sú závažné, čiastkové výskumné témy, ktoré využívajú inštrumentálne poznanie, výskumný dizajn, ktorý možno zrealizovať v krátkodobom horizonte.

Hĺbková a mnohodimenzionálna reflexia sociálnej reality, ani dlhodobé experimentovanie nie sú podporované. Aj študenti doktorandského štúdia musia plniť kvantitatívne kritériá a tak sú publikované aj výstupy, ktoré nie sú celkom vyzreté, avšak z finančných dôvodov musia byť publikované v určitom termíne. Diktát praktickej nutnosti a diktát efektívnosti, meranej nevedeckými kritériami, deštruuje vedecké prostredie, deformuje pohľad na podstatu a etiku vedeckej práce a otvára otázky, ako pripravovať mladých výskumníkov, nielen aby tento diktát zvládli, ale zároveň mu v procese vedeckej práce nepodľahli.

1.2 Interdisciplinarita vo vede

Jednou z najvýznamnejších tendencií v súčasnom rozvoji vedy je interdisciplinarita, ktorá je voči akademickej organizácii podľa disciplín považovaná za prielomovú inovatívnu stratégiu evolučnej transformácie univerzít (Darbellay, 2015 s. 4). Interdisciplinaritu možno charakterizovať ako spoluprácu dvoch alebo viacerých vedných disciplín tak, že navzájom dynamicky interagujú, aby umožnili komplexnosť skúmania určitého objektu (Darbellay, 2015), teda ako *interakciu* medzi rôznymi množinami poznatkov alebo výskumnej praxe, zahrňujúcu všetky aktivity, ktoré priradujú, používajú, kombinujú, syntetizujú, integrujú alebo prekračujú časti dvoch alebo viacerých disciplín na empirickej, metodologickej, či teoretickej úrovni (Huttoniemi et al., 2010, s. 80). Okrem aspektu interakcie je zdôrazňovaný aj aspekt „*produkcie* - vytváranie výskumu, ktorý prekračuje disciplinárne hranice“ (Bridle et al., 2013), kde sa problémy riešia prepojením niekoľkých uhlov pohľadu, odmietajúc ich riešenie jednou jedinou disciplínou. Dochádza k tvorbe nového poľa výskumu, ktoré nemožno priradiť k žiadnej konkrétnej vednej disciplíne. Zrejme sú dve úrovne interdisciplinarit:

- interdisciplinárny prístup v určitej vede – znamená skúmať predmet určitej vedy zo zorného uhla viacerých disciplín, ale aj
- interdisciplinárny výskum – predmet výskumu je interdisciplinárny, nepatrí žiadnej vede (výskumné polia ako gender, diverzita, migrácia, inkluzívna spoločnosť).

V oboch úrovniach rozvíjajú univerzity vo svete aktivity, ktoré postupne menia charakter výskumu a prípravy mladých výskumníkov. Snažia sa cielene stimulovať interdisciplinárny výskum a manažovať *vytváranie a rozvoj interdisciplinárnych výskumných komunit* – strategické plány, integrácia výskumných tém, profesionalizácia interdisciplinárnych výskumov do pracovísk, interdisciplinárne štúdiá, rozvoj efektívneho porozumenia medzi vednými disciplínami ale aj s interdisciplinárnym výskumom, kde znakom zrelosti je synergia, tímová spolupráca, spoluautorstvo a pravidelná evalvácia rozvoja interdisciplinarit (Saari, Moilanen, s. 99). V doktorandskom štúdiu sa to prejavuje ako:

- *interdisciplinárne kurzy pre podporu interdisciplinarit v odborovej príprave* – vystavenie študenta čo najväčšej interdisciplinarite súvisiacej s témou dizertácie s cieľom vychovať výskumníka v odbore, schopného aplikovať v ňom poznatky získané z iných disciplín;
- *interdisciplinárne študijné PhD. programy* – nie sú organizované pod vedným odborom, ale okolo jednej témy, majú interdisciplinárne kurikulum vyučované

rôznymi odborníkmi a interdisciplinárnymi stratégiami s cieľom vychovať interdisciplinaristu, ktorý rozmýšľa naprieč disciplínami a produkuje výskum prekračujúci disciplinárne hranice.

Samotná interdisciplinárnosť sa stáva silnou výskumnou témou. Podľa publikovaných štúdií (Duerr, 2008, Castán Broto et al., 2009, Jones et al., 2010, Bridle et al., 2013) vystavenie doktorandov interdisciplinárnosti prináša rozvoj kritického myslenia, zmysluplné, autentické a hlbšie učenie sa, dosiahnutie originálnejšieho typu vedomostí, zvýšenie schopnosti klásť si inovačné otázky so širším dosahom, väčšiu tvorivosť a flexibilitu, rozvoj prenositeľných a sociálnych zručností, schopnosti pracovať v tíme, ale aj budovanie étosu úcty k iným disciplinám a pod.

Zároveň sa, objavuje sa kritika zlej praxe interdisciplinárnych štúdií (Jones et al., 2010), ktoré boli vytvorené naskladaním rôznych disciplín do kurikula, ale rezignovali na kvalitu interdisciplinárnych stratégií a metodiky. Rozvíja sa metodika interdisciplinárnych stratégií, najmä *interdisciplinárnych stretnutí* (interdisciplinary encounters) (Bridle et al., 2013), ktorých základom je otvorená komunikácia medzi výskumníkmi z rôznych oblastí, počúvanie a porozumenie vzájomným perspektívam a potenciálu prínosu k spoločnému úsiliu prostredníctvom diskusie, spätnej väzby a formulácie konceptov (workshopy, diskusie, predmetové rotácie, interdisciplinárne podujatia, konferencie, prezentácie, evalvácie).

Uvedené trendy sú ale v ostrom rozpore so situáciou vedy na Slovensku a podľa niektorých štúdií aj v Čechách. Ide o pretrvávajúcu silnú *diferenciáciu vedných odborov* do čiastkových subdisciplín, presne oddelených oblastí poznania. V snahe získať nespochybniteľný vedecký status sa každá subdisciplína usiluje získať akreditáciu na doktorandské štúdium. Aby potvrdila svoju životaschopnosť, tvorí študijné plány nosne z vlastných predmetov, preferuje vypisovanie výskumných tém, nespochybniteľne k nej patriacich.

Akademické, kvalifikačné a odmeňovacie systémy sú organizované výlučne podľa jednotlivých disciplín. Samotný spôsob akreditácie, požadujúci ukotviť doktorandské štúdium v presne vymedzených čiastkových oblastiach poznania, obmedzuje trend k interdisciplinarite výskumu. Najväčšou prekážkou je však disciplinárne orientované myslenie akademikov, spochybňujúce ľudí, ktorí nemajú pevnú kotvu v žiadnej disciplíne a nepripúšťajúce predstavu interdisciplinárneho vedca, ktorý na rozdiel od špecialistu nedokáže v úplnosti zvládnuť svoje široké výskumné pole a „musí riskovať diletantnosť, aby získal svoj pohľad z vtáčej perspektívy“ (Nisani, 1997, s. 212).

1.3 Transdisciplinarita výskumu a štúdia

Transdisciplinarita **výskumu a vzdelávania** sa chápe ako proces poznávania, ktorý transcenduje disciplinárne hranice nielen medzi vedami, ale aj všetkými súčasťami reality. V pragmatickej rovine je to metóda výskumu, v ktorej sú priamo do samotného výskumného procesu zainteresovaní politickí, sociálni, ekonomickí aktéri, ako aj obyčajní občania, ktorí zvonku prispievajú ku konštrukcii poznatkov a riešeniu sociálneho problému (Darbellay, 2015, Bridle et al., 2013). Výskum v súčasnosti vyžaduje „transdisciplinárnu kombináciu vedomostných zdrojov za hranice akade-

mického kontextu“ (Huutoniemi et al, 2010, s. 80) ako aj aplikácie v transdisciplinárnom režime, ktorý zahŕňa univerzity, odberateľské inštitúcie, podniky, tretí sektor a i. Výskumníci dostávajú impulzy od rôznych pracovných tímov, profesijných združení, či zamestnávateľov a zároveň výskum transformuje svoje závery do inovácií, zodpovedajúcich ich potrebám.

Tento trend zásadne ovplyvňuje povahu doktorandského štúdia. Akademická predstava, podľa ktorej je zmyslom doktorandského štúdia utváranie excelencie vo vede, produkcia poznania, ktorá zabezpečí budúcnosť vedného odboru, je čoraz viac nahrádzaná *pragmatickou predstavou* pripraviť absolventov pre kariéru mimo vedeckej sféry, ktorí sa flexibilne uplatnia na premenlivom trhu práce, budú tvorcami, realizátormi a manažermi inovácií.

V edukačných vedách to znamená, že absolventi nebudú ďalej robiť akademický výskum, ale budú zavádzať a viesť edukačné programy, či organizácie, zhromažďovať vedecké dôkazy o ich účinnosti a využití ako podnety pre formovanie politiky a praxe. Presadzujú sa **modely** praktickejšie zameraného PhD. štúdia, napr. v USA obsahový a metodologický trend výskumu založeného na potrebách komunity (Community-based research), predstavujúci tvorbu, overovanie a výskumné vyhodnocovanie projektov, zameraných na zavádzanie reálnych zmien v edukačnej praxi. Doktorandi sú označovaní ako „praktickí vedci“ (practitioner-scholars).

Transdisciplinarita vedie k snahe vytvárať formy doktorandského štúdia na základe požiadaviek praxe, v ktorých sa výrazne uplatňujú transdisciplinárne stratégie výučby, napr. rôzne formy transdisciplinárnych stretnutí. Tie spájajú aktérov z rôznych oblastí spoločenskej praxe vrátane tej akademickej a doktorandov, aby spoločne iniciovali a tvorili konkrétne výstupy, napr. výskumný návrh, jeho pilotné overovanie, transdisciplinárny projekt, vyriešenie reálneho problému praxe. Zároveň vytvára tlak na rozširovanie kurikula doktorandského štúdia, aby jeho absolventi získali široko uplatniteľné zručnosti a spôsobilosti, a to aj také, ako napr.: manažovanie zdrojov aj ľudí, konceptualizácia a riadenie aktivít podnecujúcich zmeny, trhové uvedenie, kariérne plánovanie, podnikateľské zručnosti, marketing, čo ale v krátkych PhD. štúdiách bolonského typu nie je celkom reálne (Hanesová, Saari 2015).

Slovenské doktorandské študijné programy v edukačných vedách sú stále silne akademické, so striktnou oddelenou študijnou a vedeckou časťou. Vo vedeckej časti sa trend k transdisciplinarite prejavuje len ojedinele, najmä v prípadoch, keď je téma práce súčasťou výskumného projektu pracoviska, zavádzajúceho edukačné inovácie, alebo obsahuje akčný výskum a transdisciplinárne aktivity sú skôr výnimočné.

Na jednej strane by pohyb smerom k presahu akademického kontextu bol žiadúci, avšak nesmie sa orientovať len na pragmatické fragmentárne ciele a rezignovať na kritické vedecko-teoretické myslenie, pretože výskum edukačnej reality a človeka vyžaduje kritickú reflexiu v mnohodimenzionálnych inter/transdisciplinárnych súvislostiach na pozadí holistického prístupu.

2. Rozvoj prierezových/transverzálnych a prenositeľných/transferabilných spôsobilostí

Kvalifikáciou PhD. úroveň 8 v Európskom kvalifikačnom rámci pre celoživotné vzdelávanie sú „najrozšírenejšie a mimoriadne špecializované zručnosti a techniky

vrátane syntézy a hodnotenia, požadované na riešenie zásadných problémov výskumu, inovácií a na rozšírenie a opätovné definovanie existujúcich vedomostí alebo odborných postupov“. Jej nosné kompetencie sú „prejaviť silnú autoritu, inováciu, samostatnosť, vedeckú a odbornú integritu a trvalý záväzok rozvíjať nové myšlienky alebo postupy na najvyššej úrovni kontextu práce, štúdiá vrátane výskumu“ (EQF 2008). Definícia indikuje, že absolvent okrem znalosti odboru a jeho metodológie potrebuje získať aj ďalšie širšie orientované schopnosti.

2.1 Pojem a štruktúra prierezových/prenositelných spôsobilostí

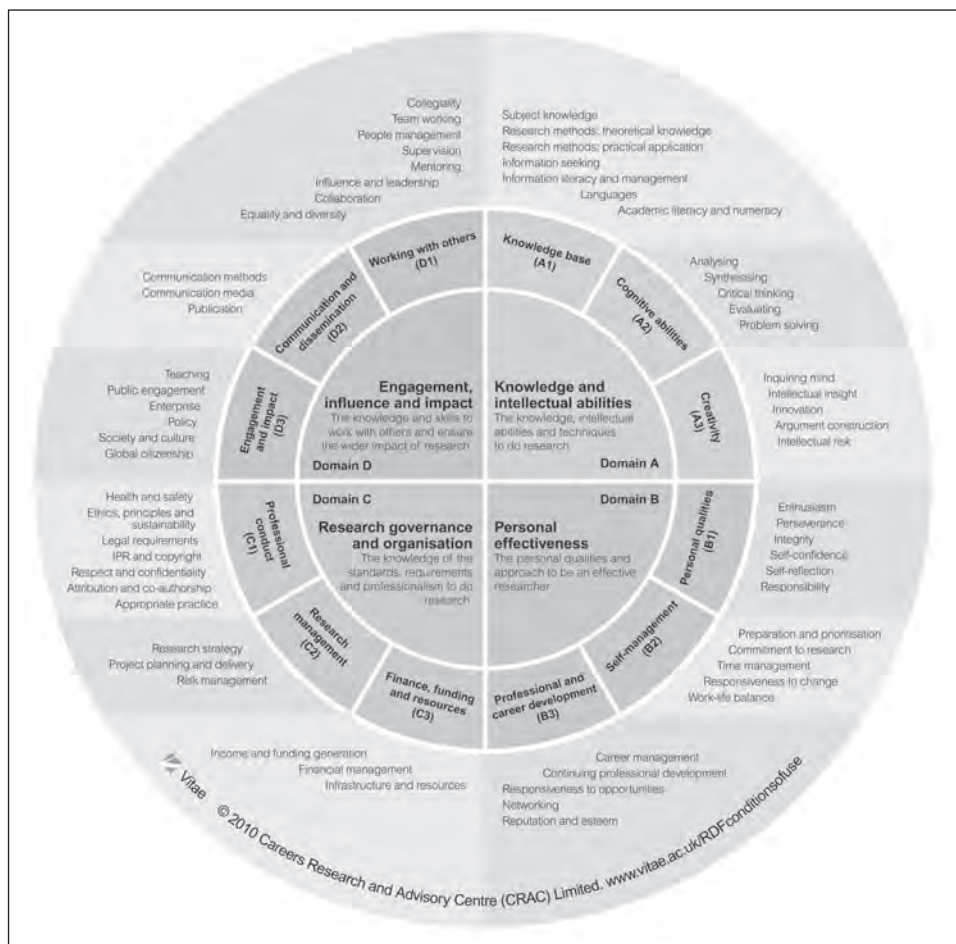
Tak ako sa zrýchľujú zmeny celosvetovo prepojenej spoločnosti, vyvíja sa aj pojem, účely a štruktúra požadovaných spôsobilostí ľudí. Na ich označenie sa ako synonymá používajú v angličtine pojmy *soft*, *generic*, *transversal*, *transferable skills*, ktoré majú rovnakú podstatu, ale jemne sa líšia dôrazom a účelmi. Pojem „*skills*“ nie je možné prekladať ako „zručnosti“, pretože ide o komplex zručností, schopností, postojov, návykov, často aj vlastností. Z hľadiska vedeckého jazyka edukačných vied je najvhodnejší pojem „spôsobilosti“, pretože pôvodom právno-ekonomický pojem „kompetencia“, zaužívaný v politickom diskurze, je edukačným vedám cudzorodý a preto v nich dodnes nie je jednoznačne definovaný.

Podľa edukačných slovníkov UNESCO pojem „*soft skills*“ (*mäkké spôsobilosti*) znamená „požadované interpersonálne a intra-personálne schopnosti, nevyhnutné k tomu, aby bol človek efektívny na pracovisku.“ V tomto význame ide o odlišenie od „tvrdých“ pracovných špeciálnych spôsobilostí, pričom označenie „mäkké“ má aj podceňujúce konotácie. Pojem „*generic skills*“ (*všeobecné spôsobilosti*) sú podľa nich „schopnosti, ktoré nie sú špecifické pre prácu v konkrétnom povolani alebo priemysle, ale sú dôležité pre prácu, vzdelanie a život vo všeobecnosti, vrátane komunikačných schopností, matematických zručností, organizačných zručností, počítačovej gramotnosti, interpersonálnych a analytických schopností“ (TVETipedia, IBE 2013). Zdôrazňujú tiež odlišnosť od špecifických zručností, ale väčšiu prierezovosť a sú známe ako kľúčové kompetencie. Pre oba tieto najstaršie pojmy je typické, že sa pohybujú predovšetkým na osi vzdelávanie a uplatnenie v práci, účely ich rozvoja mali silné politicko-ekonomické kontexty ako rozvoj zamestnanosti a hospodársky rast.

Pojem „*transversal skills*“ (*prierezové spôsobilosti*) tiež nie je nový a najprv sa používal v podobnom význame. Je definovaný ako „spôsobilosti, ktoré sa zvyčajne nepovažujú za špecificky súvisiace s konkrétnou prácou, úlohou, akademickou disciplínou alebo oblasťou poznania, ale ako spôsobilosti, ktoré sa dajú použiť v rôznych situáciách a pracovných podmienkach“ (IBE 2013). Od konferencie Siete pre výskum vzdelávacích inštitúcií Tichomoria UNESCO v roku 2013 sa tento pojem na pôde UNESCO používa v novom kontexte. Žiada vzdelávacie systémy obsiahnuť také spôsobilosti, ktoré zabezpečia holistický rozvoj študentov, aby sa mohli prispôbiť zmenám, viedli zmysluplný a produktívny život. UNESCO ich nazýva *spôsobilosťami pre holistický ľudský rozvoj*, ktoré musia byť rozvíjané, aby sa vytvárali produktívne, mierové a udržateľné spoločnosti.

Pretože sa v budúcnosti zmeny budú zrýchľovať, je potrebné celoživotne rozvíjať spôsobilosti, ktoré umožnia vyrovnáť sa s predvídateľnými sociálnymi a ekonomick-

kými zmenami, spravovať často nepredvídateľnú realitu, dosiahnuť aby bol holistický ľudský rozvoj všestranne podporovaný, fungoval a bol oceňovaný všetkými zainteresovanými stranami (Skills for Holistic Human Development, 2014). Z uvedeného je evidentný významový obrat k rozvoju osobnosti a humanity.



Obr. 1 Rámec pre rozvoj výskumníkov. Zdroj: Resercher Development Framework, 2011.

V súvislosti s doktorandským štúdiom a výskumnou kariérou sa od prvej dekády 21. storočia využíva skôr pojem „transferable skills“ (prenositelné spôsobilosti). Zdôrazňuje sa, že ide o spôsobilosti nadobudnuté v jednom kontexte, napr. vo výskume, ktoré môžu byť užitočné a efektívne využité a ďalej rozvíjané v inom kontexte napr. v zamestnaní, v podnikaní. Sú to spôsobilosti, ktoré majú všetky typy vzdelávania, práce a kariéry spoločné a môžu slúžiť ako most medzi vzdelávaním a prácou, medzi rôznymi kariérami a životom. (Scholz et al., 2009, s. 4, Reforming the Doctorate..., 2017, s. 28). Je to rozvoj spôsobilostí, ktoré môže mladý výskumník využiť

pri plánovaní, riadení, realizácii, prezentácii, či diseminácii vlastného výskumu, ale aj v inom výskume, v inej vednej disciplíne, v inej pracovnej pozícii, v živote, či pri manažovaní neznámeho, napr. model 17 prenositeľných spôsobilostí Európskeho výskumného fondu (Scholz et al., 2009), model 6 prenositeľných spôsobilostí OECD (2012).

Najkomplexnejší a najviac holistický prístup k rozvoju transferabilných spôsobilostí výskumníkov predstavuje *Resercher Development Framework* (RDF) - rámec pre rozvoj výskumníkov, rozpracovaný sieťou VITAE pri Kariérom a poradenskom centre výskumníkov v Cambridge. Rámec vychádza zo štyroch základných dimenzií, ktoré je potrebné u výskumníka rozvíjať alebo podporovať, tie sú rozpracované do 12 podskupín a tie ďalej do 63 konkrétnych schopností, zručností, postojov a kvalít osobnosti (obr.1):

- *poznatky a intelektuálne spôsobilosti*: znalostná báza, intelektové schopnosti, kreatíva,
- *osobná účinnosť*: personálne kvality, sebariadenie, profesijný a kariérny rozvoj,
- *riadenie a organizácia výskumu*: profesionálne správanie, manažment výskumu, financie a zdroje,
- *angažovanosť*, vplyv a širší dopad: práca s inými, komunikácia a diseminácia, osobná angažovanosť a vplyv (Resercher Development Framework, 2011).

Na Slovensku sa o rôznych typoch transverzálnych spôsobilostí síce často píše a hovorí, ale ich rozvoj nie je cielene podporovaný. Na úrovni doktorandského štúdia neexistujú na univerzitách ani ucelené programy, ani žiadne formy koncepčného rozvoja prenositeľných spôsobilostí. Realizujú sa len sporadické vzdelávacie podujatia k aktuálnym problémom. Podobne ani profesionálny rozvoj školiteľov, ktorí by mali disponovať tými istými prenositeľnými spôsobilosťami ako doktorandi, nie je zatiaľ podstatnou témou diskusií o zabezpečení kvality doktorandského štúdia.

2.2 Doktorandské školy ako formy podpory prierezových/prenositeľných spôsobilostí

Pre rozvoj prenositeľných spôsobilostí doktorandov sa osvedčil model *doktorandskej školy*, ktoré má v rámci Európskej asociácie univerzít viac ako 65% univerzít (Bitušíková 2011, s. 6). Doktorandské školy sú nadodborové samostatné inštitúcie alebo inštitucionalizovaná forma vzdelávania a aktivít doktorandov naprieč disciplínami a fakultami. Predstavujú priestor medziodborovej, medziinštitucionálnej národnej i medzinárodnej spolupráce pri vzdelávaní doktorandov. Ich cieľom je vytvoriť kritickú masu výskumnej kapacity a doktorandov pre stimuláciu výskumného prostredia a interdisciplinarity. Rozvíjajú práve univerzálne uplatniteľné spôsobilosti bez ohľadu na zameranie študenta, bývajú organizované ako univerzitné, tematické, príp. fakultné. Univerzita v Helsinkách má 4 doktorandské školy, ktoré nekopírujú štruktúry žiadnej konkrétnej fakulty (Hanesová & Saari, 2015).

Doktorandské školy ponúkajú pre študentov množstvo kurzov, workshopov a praktických aktivít, ktoré sledujú *prepojenie teórie a praxe, stálu reflexiu skúseností*, pracujú metódami mentoringu a zabezpečujú študentovi stálu spätnú väzbu

o kvalite jeho aktivít. Napr. *UCL Doctoral School v Londýne* ponúka kurzy pre efektívne čítanie, self-manažment, kritické myslenie, stratégiu publikovania, projektový manažment, prezentačné zručnosti, biznis poradenstvo, plánovanie kariéry, komunikačné a vyjednávacie zručnosti, či efektívne riešenie problémov. UCL poskytuje študentom *rôzne druhy podpory*, patrí k nej tím supervízorov, fakultných tútorov, psychologická poradňa, právne a poradenské centrum, mediálna podpora, má vlastnú etickú komisiu. O problémoch doktorandov sa diskutuje veľmi otvorene, aby ich študenti vedeli efektívne a včas riešiť a aby neboli príčinou predčasného ukončenia štúdia. (UCL, 2015).

Na slovenských ale ani na českých univerzitách sa doktorandské školy nerozvíjajú. Jedinou výnimkou je *doktorandská škola Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici*, ktorá sa rozvíja od roku 2017 a združuje doktorandov siedmich doktorandských programov fakulty v edukačných, humanitných a sociálnych vedách. Pred jej vznikom najprv 53 absolventov odpovedalo na 43 otázok dotazníka v 8 oblastiach a to na 5-stupňovej likertovej škále.

Hoci prevaha výsledkov bola pozitívna, niektoré zistenia boli závažné, napr. 30 % respondentom predmety študijného plánu nepomohli zlepšiť výskumné kompetencie, 50 % sa necítilo súčasťou výskumnej komunity na fakulte, ani ako rešpektovaný spoluvýskumník, 50 % pravidelne neprezentovalo svoje výsledky a nediskutovali svoje výskumy, 47 % malo nedostatok spätnej väzby, podľa 40 % doktorandov práca negatívne ovplyvnila ich súkromný život, 75 % pocitovalo obavy, či to čo robia je dostatočne dobré, 55 % pochybovalo o sebe v pozícii doktoranda, 17 % sa cítilo na pracovisku osamelo.

Vzájomné prezentácie, otvorená komunikácia a dostatok spätnej väzby pozitívne korelovali s pocitom, že sú rešpektovaní ako výskumníci, s celkovou spokojnosťou so štúdiom, osobným pokrokom vo viacerých oblastiach. Tí, ktorí často verejne prezentovali, nepocitovali stres, osamelosť, ani nedostatok spätnej väzby. Osamelosť korelovala so stresom, s nespokojnosťou so štúdiom aj s osobným pokrokom. To boli východiská pre tvorbu programu doktorandskej školy, aby podporila požadované spôsobilosti absolventa a bola prevenciou pred sociálnou izoláciou a zlyhávaním.

Celý program doktorandskej školy je koncipovaný ako trojsemestrový a preto nemôže byť maximalistický. Rozvoj prenositeľných spôsobilostí sa realizuje vzdelávacími aktivitami a aktivitami vedeckého inkubátora, v troch vybraných oblastiach:

- vedecké myslenie (analyticko-syntetické, kritické myslenie, argumentácia, osobná autonómia, samostatné rozhodovanie, porozumenie vlastnému učebnému štýlu a stratégiám, aktívne vyhľadávanie poznatkov, adekvátne spracovanie spätnej väzby a i.,
- schopnosť realizovať výskum (projektovanie, tréning jednotlivých krokov výskumu, štatistické zručnosti, využitie IKT, etika výskumu, orientácia v legislatíve a administrácii,
- prenositeľné spôsobilosti (seba-riadenie, sebareflexia, komunikácia v slovenskom a anglickom jazyku, akademické písanie, publikačná stratégia, tímová práca a spolupráca, projektový manažment, práca v sieťach a združeníach, prezentácia výsledkov a i.

Vzdelávacie kurzy k týmto témam ponúka doktorandská škola vo forme workshopov a tréningov. Väčšina vzdelávacích podujatí je dostupná aj školiteľom. Pre nich sú určené workshopy vo facilitujúcom vedení, v mentorských a supervíznych kompetenciách a v dávaní spätnej väzby. Podstatou aktivít doktorandskej školy je však aktívna činnosť doktorandov. Preto jej súčasťou je *vedeckovýskumný inkubátor*, zahrňujúci aktivity organizované samotnými doktorandmi, napr. vedecký denník, grantová súťaž a tvorba projektov, konferencia, tvorba zborníka, publikovanie, vzájomné recenzovanie, online-platforma, prezentácie projektov a výsledkov výskumu s diskusiami, ktoré umožnia študentom získanie rôznorodých skúseností a množstvo spätných väzieb.

Záver

Porovnanie s medzinárodnými trendmi ukazuje, že úroveň doktorandského štúdia v edukačných vedách na Slovensku nie je plne porovnateľná so zahraničím. Odborná diskusia o aplikácii medzinárodných trendov je nedostatočná. Od kvality doktorandov závisí, či sa edukačné vedy v našej spoločnosti presadia. Preto je úloha, zvýšiť nielen nároky, ale aj všestrannú odbornú, výskumnú i ľudskú podporu doktorandov dnes už veľmi naliehavá.

Ako ukazujú skúsenosti univerzít vo svete, je doktorandská škola efektívnou cestou, ako tieto úlohy zvládnuť. O efektívite doktorandskej školy pri Pedagogickej fakulte UMB bude možné hovoriť až po komplexnejšej evalvácii celého modelu, ktorej súčasťou bude okrem hodnotenia kurzov a dotazníkového výskumu, aj reflexia vedeckých denníkov, vyhodnotenie projektov v grantovej súťaži a analýza publikačných výstupov doktorandov. Evalvácia sa uskutoční po ukončení trojsemestrového programu a aktivít vedeckého inkubátora v druhej polovici roku 2019.

References

- Bitušíková, A. (2011). Rethinking and Reforming Doctoral Education in Europe: On the Road to Innovation Union. In: *Journal of the European Higher Education Area*, 1(2), 1–16. Dostupné z: <http://www.ehea-journal.eu>.
- Bogle, D. et al. (2013). *Doctoral Degrees beyond 2010. Training talented researchers for society* Oxford: League of European Research Universities. Dostupné z: https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/263890/1/leru_doctoral_degrees_beyond_2010.pdf.
- Bridle, H., Vrieling, A., Cardillo, M. Araya & Y., Hinojosa, L. (2013). Preparing for an interdisciplinary future: A perspective from early-career researchers. *Futures* 53(2013) 22–32 <https://doi.org/10.1016/j.futures.2013.09.003>
- Castán Broto, V., Gislason, M. & Ehlers, M. H. (2009). Practising interdisciplinarity in the interplay between disciplines: experiences of established researchers *Environmental science & Policy*, 12(7), 922-933.
- Darbellay F. (2015). Rethinking inter- and transdisciplinarity: Undisciplined knowledge and the emergence of a new thought style. *Futures* 65(2015), 163-174. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.10.009>.

- Duerr, L. L. (2008). Interdisciplinary Instruction. *Educational Horizons*, 86 (3) 173-180. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ798522>.
- Gibbons, M. et al., 2003. Introduction: „Mode 2“ Revisited: The New Production of Knowledge. *Minerva*, 41(3), 179 – 194.
- Hanesová, D. & Saari S. (2015). *Výskum - edukácia – evalvácia*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Huutoniemi K., Thompson Klein, J., Bruun, H. & Hukkinen, J. (2010). Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research Policy* 39(1), 79–88. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0048733309001875?via%3Dihub>.
- IBE Glossary of Curriculum Terminology*. (2013) Geneva: UNESCO International Bureau of Education. Dostupné z: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf.
- Informácie o školstve. Štatistiky*. Dostupné z: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/casove-rady.html?page_id=9724.
- Johnston, L., Sampson, K. A. Comer, K. & Brogt, E. (2016). Using doctoral experience survey data to support developments in postgraduate supervision and support. *International Journal of Doctoral Studies*, 9(11), 185-203.
- Jones, C. (2010) Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *ESSAI*, 7(1), 76-81, Dostupné z: <https://dc.cod.edu/essai/vol7/iss1/26>.
- Nerad, M. (2010). Globalization and the Internationalization of Graduate Education: A Macro and Micro View. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(1), 1-12.
- Nissani, M. (1997). Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research *The Social Science Journal*, 34(2), 201-216. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S0362-3319\(97\)90051-3](https://doi.org/10.1016/S0362-3319(97)90051-3).
- OECD (2012). *Transferable Skills Training for Researchers: Supporting Career Development and Research*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <http://www.oecd.org/science/transferableskills.htm>.
- Reforming the Doctorate in the Social Sciences: A report on good practice*. (2017) Florence: European University Institute. Dostupné z: <https://www.eui.eu/Documents/ServicesAdmin/DeanOfStudies/ReformingtheDoctorate.pdf>.
- Researcher Development Framework*. (2011). Cambridge: Careers Research and Advisory Centre Vitae. Dostupné z: <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf/view>.
- Saari, S. & Moilanen, A. (2012). *International evaluation of Research and doctoral Training at the University of Helsinki 2005–2010*. Helsinki: University of Helsinki.
- Scholz, B., Vuorio E., Matuschek S. & Cameron I. (2009) *Research Careers in Europe: Landscapes and Horizons*. Strasbourg, ESF. Dostupné z: http://archives.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/moforum_research_careers.pdf.
- Skills for Holistic Human Development. (2014). *UNESCO Asia-Pacific Education Policy Brief*, 2. Dostupné z: http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/epr/PDF/Policy_Brief_Vol2-28_Nov.pdf.
- The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) 2008*. Office

for Official Publications of the European Communities, Dostupné z: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32008H0506\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32008H0506(01)).

TVEtipedia Glossary. UNESCO UNEVOC. Dostupné z: <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=TVEtipedia+Glossary>.

UCL Doctoral School Handbook, 2015/16. London: London's Global University. Dostupné z: http://www.grad.ucl.ac.uk/codes/DoctoralSchool_Handbook_1516.pdf.

Kontaktné údaje:

Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela

Ružová ul. 13

974 11 Banská Bystrica

SLOVAKIA

E-mail: beata.kosova@umb.sk

Možná úskalí při vzdělávání dospělých pro prostředí, společnost a Průmysl 4.0

Possible pitfalls in adult education for the environment, society and Industry 4.0

Ullrich David, Ambrozová Eva, Koleňák Jiří, Pokorný Vratislav

Abstrakt:

Text přibližuje vybrané aspekty problematiky vzdělávání dospělých v podmínkách prostředí, společnosti a průmyslu 4.0. Předkládá a diskutuje zejména změny požadavků na kvality profesionálů a manažerů, související s vývojem průmyslu a společnosti 4.0, ve vazbě na kritické myšlení při poznávání, rozhodování a jednání.

Klíčová slova:

Průmysl a prostředí 4.0, kognitivní kontinuum, kritické, situační a systémové myšlení, vzdělávání.

Abstract:

The text draws on the subject of selected aspects of adult education in environment, society and industry 4.0. It presents and in particular discusses changes in the quality requirements on professionals and managers, related to the development of industry and society 4.0, in relation to critical thinking in learning, decision making and behavior.

Key words:

Industry and environment 4.0, cognitive continuum, critical, situational and systemic thinking, education.

Úvod

Článek seznamuje s dílčími výsledky analýzy moderního prostředí pro pilotní projekt vzdělávacího programu přípravy profesionálů a manažerů pro výkon činností a funkcí v moderních podmínkách. Moderní prostředí, které lidé a lidské systémy vytváří, se ve svých charakteristikách vyvíjí specifičtěji a proměňuje dynamičtěji, než prostředí přirozené. Ve vztahu k těmto změnám se mění i požadavky na kvality a potenciály přirozených schopností a specifických dovedností lidí, kteří vykonávají specifické funkce a činnosti související s organizováním prostředí lidských systémů a jejich řízením a vedením. Tyto změny pak musí být reflektovány programy vzdělávání a přípravy.

Trendy vývoje charakteristik moderního prostředí jsou ve vazbě na „*Národní iniciativu průmysl 4.0*“, vypracovanou v gesci Ministerstva průmyslu a obchodu ČR v roce 2015, a s výhledem na objevující se rysy tzv. „revoluce 5.0“. Tyto „revoluční“ trendy v řadě svých nosných charakteristik, korespondují s filosofií koncepce NATO Network Enabled Capability (NNEC). Charakteristiky prostředí, které vykazují nejvyšší změnový potenciál, lze spatřovat v několika oblastech. Jedná se o oblast technologií, jejich vývoje a uplatnění, oblast vztahů a jejich vývoje a oblast myšlení, poznávání a informací.

1. Oblast technologií, jejich vývoje a uplatnění

Technologizace informací a informačního prostředí v konečném důsledku ovlivňuje myšlení, způsob poznávání a rozhodování lidí a skupin (týmů) v různých konkrétních situacích a lidí působících v různých patrech systémového (stát, instituce) či organizačního prostředí (firem, společností), které v tomto prostředí působí. Roste podíl významu a rovněž závislosti jednotlivců a lidských systémů, korporací a institucí na technologiích samotných a komunikačních systémech.

Vývoj technologií zvyšuje rychlost šíření a převzetí podstatných rysů inovací a nových nápadů či „objevů“, umožňuje je rychleji aplikovat či napodobit potenciální konkurencí. Roste tedy na jedné straně rychlost „zastarání“ informací a znalostí a na druhé straně si, zejména v podnikání a byznysu, tato „rychlost zastarání“, ve smyslu převzetí konkurencí, vynucuje „zvýšení“ rychlosti a četnosti inovací pro udržení konkurenceschopnosti.

Technologicky sofistikované informační a komunikační systémy vyžadují nejen specifickou programovou podporu, ale rovněž specializovaný servis. V přirozeném tržním prostředí, pak ve vztahu k funkcím moderních technologií a jejich slabým stránkám, roste požadavek na sofistikovanou improvizaci.

2. Oblast vztahů a jejich vývoje

Vysoká komplexita faktorů a vztahů týkající se podmínek a okolností vzniku, trvání, zániku, působení jednotlivých subjektů zvyšuje požadavky na přímou a zprostředkovanou kooperaci a kolaboraci, včetně kognitivní.

Vysoká dynamika změn a proměn podmínek a okolností pro výkon činností a funkcí v moderním prostředí je provázána jednak zvýšením četnosti a asymetrie vlivů různých dalších „náhodných“ intervenujících proměnných, jakož i zmenšením „časového prostoru“ pro analýzu a strukturování problému a dalšími aspekty podíle-

jící se na poznávání, rozhodování i jednání. Roste význam jedince, jako „člena“ sítě, a důsledků jeho rozhodování v situaci, systému a okolním prostředí, jakož i podíl zprostředkované komunikace, informací a znalostí (sociální síť, užívání komunikačních a informačních technologií).

Sociální vztahy ovlivňuje jak růst podílu zprostředkované, ne/přímé komunikace tak i zprostředkovaná (vzdálená, na dálku, ne/přímá) socializace (Luhman, 2014) rovněž se všemi pozitivními i negativními efekty pro jedince a jakýkoliv sociální (lidský) systém.

Specifickým formačním dosahem na jedince a sociální systémy, disponuje efekt sdíleného a mediálně vytvářeného a prosazovaného obrazu světa (Heidegger, 2013), jakož i s působností komunikačních a informačních technologií, související potřeba lidí „být v obraze“ (bez ohledu na to, kdo/co a jak tento informační a znalostní „obraz“ vytváří) a „být k dispozici“. Přebytek informací a agresivní naléhavost různých variant moderních komunikačních a informačních technologií má i další potenciální důsledky. Vedle vytváření závislosti či nutnosti vlastnit nějakou technologii a inovovat ji, také na rezignaci na mentální kondici či kognitivní úsilí pro vytváření poznání a vědění (tendence spoléhat se na vymyšlené a disponovat dovedností či schopností „obstarat si“ informace a znalosti), anebo kognitivní desenzibilizaci (ztrátu citlivosti na informace, Cejpek (2008), která může ústít v kognitivní de/senzi/bilizaci či „demenci“ (Spitzer, 2014), z hlediska kritického myšlení.

Roste význam rizikových faktorů souvisejících s globálním sdílením informací, růstem objemu dat a informací jakož i rychlosti jejich přenosu (technologie) a jejich šíření (sítě) hovoří ve prospěch potenciální nestability systémových celků, křehkosti a citlivosti různých informačních infrastruktur (viry, hackeři) a nepředvídatelnost reakce informační a sociální „sítě“ jako celku. Jiným fenoménem jsou aspekty související s analýzou informačních „stop“, chováním na síti, a zpracováním těchto dat pro využití různými subjekty, za různým účelem. Toto specializované „slídění“ umožňuje například modelovat potenciální chování jedince, cílové skupiny, společnosti či společenství, a ovlivňovat je v různých úrovních a modalitách. Příkladem jsou internauti či média, a jejich investigativní novináři (slídiči a donašeči), vytvářející dojem „jednotného“ oka (Virilio, 2004) a jednotného – sdíleného obrazu o světě (Heidegger, 2013).

3. Oblast myšlení, poznávání a informací

Digitalizace dat, informací, znalostí, jejich zpracování a převod do binárního kódu vede k růstu významu binární logiky (Durand, 2012/b). Široká aplikace principů umělé inteligence, například v podobě chytrých technologií anebo programovaných postupů pro vyhledávání dat, které „vedou hledajícího“, ve vazbě na svou programovanost, „správným“ směrem. Mnoho informací, znalostí a zkušeností, které bychom přirozenými procesy jejich vytváření (nikoliv jen vyhledáváním, konzumováním či kombinováním), rovněž získali, anebo se s nimi setkali, zůstává „skryto“, tedy mimo vědomí jedince. Tento kognitivní a informační „blahobyt“ a „snadnost“ ve smyslu dostupnosti a nabízení má různé důsledky. Efekty těchto aspektů jsou v konečném důsledku následující:

- a) Nutnost přizpůsobit myšlení typu logiky a struktury umělého prostředí a technologií, na bázi umělé inteligence.
- b) Kombinace znalostí na úkor jejich promyšlení, zkoumání a testování jejich platnosti. Konečným důsledkem je „chudost“ ducha či lépe řečeno úbytek výskytu duchaplnosti. (Heidegger, 2013).
- c) Mentální rigidita či „lenost“ a digitální demence ve smyslu omezení a zúžení rozumových a kognitivních potenciálů, v důsledku preference konzumace znalostí před jejich vytvářením. Jedinec ztrácí, respektive netrénuje a nerozvíjí, nediferencuje tak schopnost znalost vytvářet, umí ji ve specificky organizovaném a programovaném prostředí „vyhledávat“. Tedy nerozvíjí inteligenci ale pouze některé aspekty intelektu.

Informační systémy poskytující archivované informace a znalostní systémy poskytující strukturované, hotové či „předpřipravené“ znalosti, vytvářejí kognitivní polotovary, prefabrikáty, založené na implicitním předpokladu, že postačí tyto informace a znalosti vhodně uspořádat, případně přeuspořádat do poznání, umožňující správné rozhodování, a algoritmizovat postup pro efektivní jednání.

Informační doména a moderní technologie používají různé formy a podoby zobrazení dat, informací a znalostí. Záměna jevů za z/jevy, ve smyslu jejich zobrazení (Virilio, 2004) se promítá do různých oblastí osobního a společenského života, podnikání či obchodu. Moderní fenomén masmédií (Luhman, 2014), který se dynamicky vyvíjí v posledním století, získal další podobu, ve formě internetu a sociálních sítí. Jeho různé varianty mohou působit obrazem, zvukem a slovem, na myšlení a poznávání lidí a formovat jejich myšlení, vědění, rozhodování a jednání (chování). To s čím pracují média a sítě však nejsou jevy, ale zobrazení. Nejedná se o jevy, ale o z/jevy, resp. fantomy, stvořené lidským myšlením a technologiemi, které disponují možností operovat v pásmu virtuální reality, imaginárna (Durand, 2012/a) a sugesce.

Vědomé užívání, znamená „vkročení“ do tohoto pásma, se všemi efekty. Je jedno, zda se jedná o virtuální hru na síti, či o hru na burze. Virtuální realita tak, sice podporuje hravost, může však odvádět pozornost od skutečnosti a ústít i v infantilizaci dospělé populace, společenství či kultury, ve smyslu schopnosti uvědomovat si odpovědnost za své rozhodování a jednání. Rovněž platí, že moderní prostředí s převahou charakteristik prostředí umělého způsobuje, že myšlení se odděluje od vnímání, roste význam abstrakce, modelů a teorií (Cejpek, 2008).

Umělý svět, který nabízí virtuální realita, je peratický a vypočitatelný, jistý a „vratný“ bez ztráty „života“. Přirozený život je ve své podstatě nevypočitatelný v plném slova smyslu a ne/vratný v každé své události, jako z/jevené potencialitě. Problémovost virtuálního, umělého světa, z hlediska myšlení a poznávání spočívá v tom, že vytváří fantazie, které, vedle hypotéz, aspirují na to, poznávat a vysvětlovat co, a jak funguje (napodobují přirozenost a její vybrané atributy). Fantazie je „třetí“ (popperovský) svět, o kterém sice víme, že „není“, že jsme si jej vymysleli, ale chováme se v něm jako v „realitě“ (filmy, počítačové hry, simulátory apod.). Pobyt v něm, na smyslové a kognitivní úrovni, včetně psychofyzické a sociální, se stává „stejně reálným“ jako svět konsenzuální reality.

Informační sítě a systémy umožňují lépe koordinovat vliv na tu oblast, která je

v konfliktech či „válkách“ a soupeření o vliv a moc, uvažována jako psychologický faktor (Sun č, 1999) či v moderním pojetí jako tzv. měkká síla (soft power) v podobě informačních operací, ovlivňování vnímání a práce s médii s cílem: „... *spíše si získávat nebo dezorientovat než vynucovat. Psychologické rozvracení může být stejně důležité, jako fyzické ničení.*“ (Řehka, 2017). V konečném důsledku se pak principy, metody a postupy aplikované v informační a kybernetické válce přesouvají do modalit jako je sociální (osobní vztahy), společenské, politické, a jiných. Masový efekt sdílených znalostí a obrazu světa (o světě), působí na jemnost a přesnost rozlišení mezi skupinovým (kolektivním), sítěmi a médii sdíleným věděním, a věděním individuálním (Virilio, 2004), a má v konečném důsledku vliv na kognitivní docilitu a konformitu, kognitivní sebedůvěru (důvěru ve vlastní kritické myšlení, poznání a vědění) konkrétního jedince i společnosti.

Formace a transformace informací a znalostí, jejich získávání, zpracování a přenos, mění způsob myšlení i jazyk (racionalizace), dominuje ekonomický, obchodnický a právní jazyk a tím i způsoby myšlení, poznávání, rozhodování a jednání. Tato ovlivňují charakter „konstruování reality“ a rovněž i pohled na člověka jako sociální konstrukt a jeho specifické varianty (Luhman, 2014; Šichtařová, Pikora, 2017).

Konceptualizace a formace trendů v poznávání se projevuje například v orientaci a podpoře „užitečné“ vědy, nejen z hlediska poskytování prostředků na různé projekty, ale rovněž v tendenci nakladatelů publikovat a popularizovat výsledky vědy a vydávat správné „knihy“, podporovat známost těch badatelů, směrů a oborů, které jsou potenciálně zajímavé pro širší veřejnost. Za vědu je pak považováno zejména to, co je v centru zájmu. Výsledkem je rozvoj takových typů věd či disciplín, a jejich výsledků, které disponují charakteristikami, jako:

- a) Jsou bezpečné, známé a popularizovatelné. Dříve poznané jen s novým „designem“ je předkládáno jako objevné. Instituty produkují a publikují stejné/podobné výsledky a nic nového.
- b) Výzkum je směřován a podporován tak, že odpovídá na požadavky zakázky, plány a cíle, konstruuje, spíše než objevuje (Heidegger, 2013). Je využitelný, užitečný ve smyslu užítkovosti, poskytuje výsledky, které jsou zejména ekonomicky přínosné. Tedy přidanou hodnotou výzkumu je užítkovost, nikoliv skutečný objev nového, užitečný pro vědění (Heidegger, 2013).

4. Stínové efekty vývoje trendů charakteristik

Ukazuje se, že změny v těchto oblastech mají, vedle nesporných přímých a zjevných výhod a pozitivních efektů i sekundární a asymetrické, skryté anebo zastíněné, komplexní a nelineární vlivy a efekty na psychiku, mysl a kritické myšlení konkrétních lidí, jakož i na vztahy v lidských systémech.

Mysl, respektive přirozené a výchovou či vzděláním vytvořené, kultivované a trénované (tedy diferencované) kvality a schopnosti myšlení se trvale vyvíjejí. Skutečností je, že ty netrénované a nekultivované se stávají inferiorními, stínovými, ve vazbě na růst intenzity diferencovaných funkcí, jsou pak stále méně vědomé, a v konečném důsledku se mohou stát i „protisměrnými“ anebo omezujícími či brzdícími faktory.

Specifické stínové efekty přináší například digitalizace, formace kognice binární

a formální logikou, zprostředkovaná komunikace anebo rozptýlení/vázání a vedení pozornosti, a formace kognice umělou inteligencí a „chytrými technologiemi. Jedná se o méně zřejmé, obtížně postřehnutelné efekty či souvislosti trendů vývoje moderního prostředí, a proto je nazýváme efekty stínovými. Tyto efekty souvisí především s myšlením a poznáváním, usuzováním, rozhodováním a jednáním, a jsou úzce provázány s osobní kondicí konkrétního jedince, která zahrnuje mentální, psychofyzickou, ve vazbě na vedení lidí sociální kondici, a ve vazbě na konkrétní situaci, i kondici situační. Osobní kondice, vitalita jedince jako celku, zahrnuje nejen mentální a psychofyzickou kondici, ale také takové osobnostní dispozice, jakou je například osobnostní vyzrálost, projevující se jako autonomie, stálost a situační přizpůsobivost, bez ztráty autenticity či osobní identity, rovněž sem patří vnitřní postoj a úroveň sebeuvědomění, sebekontroly a sebeovládání, jakož i otevřenost a zvědavost, a schopnost učit se v procesu řešení úloh. Nezbytnými se rovněž jeví nezdolnost ve smyslu trpělivosti, vytrvalosti, houževnatosti a osobní integrity (vnitřní celistvosti, vyváženosti a harmonie), jejímž aspektem je ne/křehkost, resp. antifragilita (Taleb, 2014).

První, z významnějších souvislostí je mentální pohyblivost, která se týká způsobů myšlení a poznávání pro rozhodování a jednání. Tato pohyblivost spadá do kognitivní domény, kdy se dynamické změny podstatných charakteristik informační domény promítají právě do oblasti kognitivní a následně pak do rozhodovací a výkonové. Stínovým efektem digitalizovaného prostředí, je, z hlediska kritického myšlení, ztráta mentální pohyblivosti na kognitivním kontinuu, podle K. R. Hammonda (2000).

Důsledkem je nejen tendence preferovat koherenční modely poznávání spadající do analytické části kontinua, charakteristické užíváním operací formální či matematické logiky a lineární kauzality, ale také vnější přizpůsobivost podmínkám, která se následně prosazuje do životního stylu jedinců. Proto je důležité věnovat pozornost identifikaci kvalit vnitřních přirozených potenciálů, protože jejich kvalita je zdrojem managementu a speciálně pak leadershipu.

Stínový efekt digitalizace zaznamenáváme ve třech modalitách:

- a) První naznačuje, že jejich nadměrným užíváním se postupně proměňuje kvalita vědomí sama sebe, sebe/vědomí v plném slova smyslu.
- b) Druhá se týká strukturace dat, informací a znalostí, jakož i jejich zobrazení, které mají vliv na úroveň skutečně kritického myšlení a kreativitu. Jednak ve smyslu růstu tvorby spíše kopií a „mentálních klonů“ z hlediska požadavků na inovace, než skutečných objevů. Tlak na četnost inovací často vede jen ke změnám designu, zmenšení předmětu či polyfunkčnosti, než ke skutečným inovacím. Tedy staré věci jen vypadají nově.
- c) Třetí související s růstem digitalizace, algoritmizace a umělé inteligence představuje snížení podílu intuice a analogie na poznávacích procesech a vytváření znalostí pro rozhodování a jednání v konkrétní situaci, a snížení spontánní přizpůsobivosti změnám podmínek a okolností situací úloh.

Stínový efekt zprostředkované komunikace zaznamenáváme ve schopnosti lidí kooperovat a kolaborovat při řešení úloh a problémů, jakož i sdělovat a sdílet znalosti

a vědění v řešitelských týmech, která se sekundárně promítá do schopností tyto týmy organizovat, řídit a vést.

Stínový efekt rozptýlení/vázání pozornosti a formace kognice se projevuje v tendenci prostředí zvyšovat nároky na zaměření pozornosti extrovertním směrem (ven, od sebe) a tendenci strukturovat způsob myšlení, poznávání, rozhodování a jednání, jednak v podobě podporovaných kognitivních modelů, dále v tom, zvýšeně instruovat či spíše sugerovat, co je správné, efektivní (zdravé či normální, apod.) a rovněž v tom, spoléhat se na vnější (systémy a technologie) z hlediska řešení úloh a problémů (důsledkem je mentální lenost). To způsobuje, že je nutné věnovat lidmi větší úsilí, aby se vraceli k sobě, důvěřovali vlastní zkušenosti, zpracovávali ji do znalostí, vytvářeli a kultivovali vlastní osobní a profesní cit pro situaci a podmínky, profesní intuici.

5. Závěr

Požadavky moderního prostředí na výkon činností a funkcí, se trvale dynamicky vyvíjí a proměňují. Moderní prostředí je v současnosti, na jedné straně, z hlediska preferovaných kognitivních modelů, vlivem digitalizace a užívání moderních a sofistikovaných komunikačních a informačních technologií, charakteristické specifickou strukturovaností, na straně druhé disponuje vyšší mírou četnosti výskytu konkrétních situací úloh, které se velmi dynamicky vyvíjí a jsou svou povahou a důsledky způsobu jejich řešení velmi komplexní. Tento stav vyžaduje na profesionálech a manažerech nejen mentální kondici a pohyblivost na kognitivním kontinuu, ale rovněž změny v osobnostních aspektech a v zaměření vnitřního postoje. Z povahy změn prostředí a charakteristik na jejich pozadí, se formují základní rysy požadavků na kvality schopností a kompetence lidí ve specifických profesních systémech a prostředích. Podle Kubínyho a Vetešky (2017) „pro současnou společnost jsou charakteristické jednak dynamičnost a mezinárodní propojenost, jednak časté sociálně-ekonomické proměny. Tyto okolnosti vedou k utváření nových paradigmat ve společenských vědách, především pak ve vědách o člověku a společnosti“ (2017, s. 284).

Tyto požadavky v různých aspektech zdůrazňují pohyblivost, konzistentnost a „přizpůsobivost“ kritického myšlení každého člověka, který se nějakým způsobem podílí na organizování, řízení a vedení v lidských systémech, průřezově od „nejnižších“ úrovní s přímým praktickým důsledkem (situace úlohy), až po „nejvyšší“ úrovně představující systémové, strategické rozhodování a jednání.

Výsledky analýzy vývoje trendů moderního prostředí naznačují, že poroste význam mentální kondice a kognitivních potenciálů pro kritické myšlení. V případech, kdy prostředí svými charakteristikami preferuje takové formy vnímání a modely poznávání, vázané na digitalizaci informací, zprostředkované znalosti a komunikaci, na programovou algoritmizaci „chytřejších“ technologií a rovněž na umělou inteligenci, roste riziko ztráty kognitivní pohyblivosti, které se promítá do rigidity, standardizace a stereotypizace, jakož i nepěstování, nerozvíjení těch přirozených kvalit schopností anebo zastínění těch přirozených způsobů poznávání, které se vážou například k funkcím operujícím s intuicí a analogickým myšlením, které se vážou spíše na logiku objevů, než na logiku dedukce (Alleau, 2008).

Tím, co se z hlediska přirozených potenciálů lidských zdrojů v prostředí průmyslu 4.0 a 5.0 významně prosazuje, je problematika digitalizace informací, umělé inteligence, virtuální reality a zprostředkované komunikace. Všechny tyto aspekty mají vedle nesporných přímých a zjevných výhod a pozitivních efektů i sekundární a asymetrické, skryté anebo zastíněné, komplexní a nelineární vlivy a efekty na psychiku, mysl a kritické myšlení konkrétních lidí, jakož i na organizaci vztahů v lidských systémech, a je potřebné zohlednit je v programech, metodách a procesech vzdělávání dospělých.

Literatura

- ALLEAU, R. *O povaze symbolů (Úvod do obecné symboliky)*. Praha: Malvern, 2008, 79 s. ISBN 978-80-86702-34-6.
- CEJPEK, J. *Informace, komunikace a myšlení (úvod do informační vědy)*. Praha: Karolinum, 2008, 233 s. ISBN 80-246-1037-X.
- DURAND, G. *Symbolická imaginace*. Praha: Malvern, 2012/a, 103 s. ISBN 978-80-87580-34-9.
- DURAND, G. *Věda o člověku a tradice*. Praha: Malvern, 2012/b, 190 s. ISBN 978-80-87580-28-8.
- HAMMOND, K. R. *Judgments Under Stress*, New York: Oxford University Press Inc., 2000, 242 s. ISBN 0-19-513143-6.
- HEIDEGGER, M. *Věk obrazu světa*. Praha: Oikúmené, 2013, 63 s. ISBN 978-80-7298-490-9.
- Kubínyi, L., VETEŠKA, J. Motivace a bariéry v dalším profesním vzdělávání vojáků. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi = Adult Education 2016 – bases and inspiration for theory and practice : proceedings of the 6th International Adult Education Conference, 13-14th December 2016 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 283–291. ISBN 978-80-905460-6-6.
- LIESSMANN, K. P. *Filosofie zakázaného vědění*. Praha: Academia, 2013, 313 s. ISBN 978-80-200-2188-5.
- LIND, W. *The Changing Face of War: Into the Fourth Generation*. Marine Corps Gazette. 65-68. ISSN 00253170. ProQuest Central. Bi-SC NATO Information Operations Reference Book, 2010 (11).
- LUHMAN, N. *Realita masmédií*. Praha: Academia, 2014, 143 s. ISBN 78-80-200-2333-9.
- Mistr SUN, *O Válečném umění*. Praha: Maxima, 1999, 115 s. ISBN 80-901333-5-5.
- PRIGOGINE, I., STENGERSOVÁ, I. *Řád z chaosu*. Praha: Mladá fronta, 2001, ISBN 80-204-0910-6.
- ŘEHKA, K. *Informační válka*. Praha: Academia, 2017, 218 s. ISBN 978-80-200-2770-2.
- SALIGER, R. Poznatky z výzkumu organizační kultury Armády České republiky – východisko k inovacím v edukaci leaderů ve vojenském školství. In: *Vzdělávání dospělých 2016: východiska a inspirace pro teorii a praxi*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 259-272. ISBN 978-80-905460-6-6.

SPITZER, M. *Digitální demence*. Brno: Host, 2014, 341 s. ISBN 978-80-7294-872-7.
TALEB, N. N. *Antifragilita*. Praha: Paseka, 2014, 552 s. ISBN 978-80-7432-498-7.
ŠICHTAŘOVÁ, M., PIKORA, V. *Robot na konci tunelu*. Praha: NF Distribuce, 2017,
294 s. ISBN 978-80-88200-04-8.
VIRILIO, P. *Informatická bomba*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2004, 167 s.
ISBN 80-86818-04-7.

*Příspěvek byl zpracován v rámci řešení dlouhodobého záměru rozvoje organizace
Rozvoj sociálních kompetencí vojáka – leadera.*

Kontaktní údaje:

plk. doc. Ing. Mgr. David Ullrich, Ph.D., MBA
Katedra leadershipu
Fakulta vojenského leadershipu
Univerzita obrany
Kounicova 65
662 10 Brno
Česká republika
E-mail: david.ullrich@unob.cz

doc. PhDr. PaedDr. Eva Ambrozová, Ph.D.
Katedra leadershipu
Fakulta vojenského leadershipu
Univerzita obrany
Kounicova 65
662 10 Brno
Česká republika
E-mail: eva.ambrozova@unob.cz

doc. Ing. Jiří Kolečák, Ph.D., MBA
Ústav managementu
Newton College, a. s.,
Václavské nám. 11, 110 00 Praha 1
Rašínova 2, 602 00 Brno
Česká republika
E-mail: jiri.kolenak@newtoncollege.cz

PhDr. Ing. Vratislav Pokorný, MBA
Centrum kognitivního managementu
Newton College, a. s.
Václavské nám. 11, 110 00 Praha
Rašínova 2, 602 00 Brno
Česká republika
E-mail: vratislav.pokorny@newtoncollege.cz

Rozvoj metakognitívnej regulácie v jazykovom vzdelávaní dospelých

Development of metacognitive regulation in language education of adults

Nina Kozárová, Gabriela Petrová

Abstrakt:

Otázkam zefektívňovania a optimalizácie učenia sa je venovaná pozornosť už niekoľko desaťročí. Najčastejšie však smerujú výskumy v danej oblasti k žiakom na základnej a strednej škole. Dospelým edukantom, rozvoju ich metakognície, kritického a tvorivého myslenia, metódam a stratégiám – ktoré uľahčujú proces učenia sa, nie je venovaná takmer žiadna pozornosť. Väčšina ľudí, ktorí prešli inštitucionalizovaným vzdelávaním má skúsenosť, že učenie je nesmierne namáhavý, pomalý a nutne sa opakujúci proces. Z toho dôvodu sa autorky v predkladanom príspevku zamerali a prezentovali možnosti zefektívnenia jazykového vzdelávania dospelých, pomocou implementovania poznatkov neurolingvistiky a metakognitívnej regulácie do edukačného procesu.

Kľúčová slova:

pojmem, slovo, kódovanie poznatkov, neurolingvistika, metakognícia.

Abstract:

The issue of streamlining and optimizing learning has been paying attention for several decades. Most often, however, research in this field is directed at pupils at elementary and secondary schools. Adult educators, the development of their metacognition, critical and creative thinking, methods and strategies - which facilitate the learning process, receive no attention is paid. Most people who have gone through institutionalized education have the experience that learning is an extremely laborious, slow, and necessarily repetitive process. The authors in the present paper focused and presented the possibilities of streamlining adult language learning, by implementing knowledge of neuro-linguistics and metacognitive regulation in the educational process.

Key words:

concept, word, knowledge coding, neuro - linguistics, metacognition.

Úvod

Vzhľadom na medzinárodný kontext, v zmenených spoločensko-politických a ekonomických podmienkach, s rozširujúcou sa globalizáciou a vstupom Slovenska do Európskej únie sa modifikuje aj vzdelávacia politika. S narastajúcimi požiadavkami na cudzojazyčné zručnosti vo všetkých sférach spoločenského života sa v značnej miere menia podmienky a ciele cudzojazyčného vzdelávania, pričom narastajú nároky na kvalitu jazykovej výučby. Učenie sa jazykov je problematika komplikovaná s výrazne interdisciplinárnym charakterom a na jej skúmaní sa podieľajú nielen základné vedné disciplíny ako lingvistiká, pedagogika, psychológia, ale čím ďalej tým viac aj rôzne novo - vznikajúce interdisciplinárne odvetvia ako psycholingvistiká, sociolingvistiká, neurolingvistiká, kognitívna lingvistiká a ďalšie.

Výučba cudzích jazykov je na Slovensku sprevádzaná mnohými problémami. Je potrebné prichádzať do edukačnej praxi s metódami, ktoré zefektívnia a budú rozvíjať vyučovanie cudzích jazykov a podporovať komunikatívne kompetencie u ľudí. Zo zahraničia k nám prenikajú nové trendy, metódy a prístupy, ktoré sa snažia efektívne učiť jednotlivcov cudzí jazyk. Dnes však vieme, že nestačia len akési povrchné inovácie, modifikácie a zmeny, ale je nutné odhaľovať príčiny problémov a hľadať riešenia prečo je pomerne náročné naučiť sa akýkoľvek cudzí jazyk.

V dnešnej dobe nie je výnimkou, že osoby v produktívnom veku musia vo svojej práci používať cudzí jazyk. S vyučovaním cudzích jazykov sa však stretávame aj pri osobách v post – produktívnom veku. Mnoho organizácií a inštitúcií tretieho sektora rozšírilo svoju ponuku vzdelávacích programov o kurzy cudzích jazykov venované predovšetkým seniorom. Nemožno opomínať, že medzi vzdelávaním cudzích jazykov mládeže a vzdelávaním cudzích jazykov dospelých, prípadne seniorov existujú značné rozdiely. Ide predovšetkým o rozdielnosť v motivácii, metodiky a obsahu výučby cudzích jazykov.

Pre hlboké porozumenie jazyku (materinskému aj cudziemu) je nevyhnutné, aby boli učiaci sa oboznámení s implicitnými znalosťami jeho štruktúry, aby porozumeli významu jednotlivých slov a viet, aby dokázali v hovorenej reči dešifrovať ich zmysel, relačné a zmysluplné vzťahy medzi všetkými pojmi. Je potrebné naučiť participantov vzdelávacieho procesu spôsoby, ako dokážu samostatne spracovávať, kódovať a dekodovať informácie, ktoré používajú, či už v hovorenej, alebo písanej reči.

Aktuálne si dovoľíme charakterizovať psychodidaktické poňatie učenia sa a vyučovania ako vedúcu koncepciu konštruktivisticky orientovanej androdidaktiky. Je dôležité, aby lektor rozumel mechanizmom učenia sa, aby dokázal identifikovať a pracovať s učebnými štýlmi svojich klientov, rozvíjať ich metakogníciu a autoreguláciu, aby bol schopný vhodne štruktúrovať učivo, detekovať kľúčové pojmy v učive a vzťahy medzi nimi.

Pre každého lektora by malo byť prvoradé zistenie toho, ako prebiehajú u klientov procesy, ktoré súvisia s jeho poznávaním a myslením. Tieto kognitívne procesy môžu neskorším vyhodnotením určiť, čo môžeme zmeniť, zlepšiť, modifikovať, aby bol výsledok čo najkvalitnejší. Preto nemožno opomínať habituálny stav participantov, teda edukátori by mali nadväzovať na informácie a poznatky, ktoré už majú ich klienti osvojené (teda majú stabilnú pozíciu v ich kognitívnej štruktúre) a prihliadať na to, do akej miery sú poznávacie funkcie rozvinuté.

Súhlasíme s G. Pettym (2006), podľa ktorého si dokáže ľudský mozog zapamätať predovšetkým užitočné fakty a myšlienky, no pokiaľ informácia nie je vyhodnotená ako dlhodobou užitočná, nie je zakódovaná a presunutá do dlhodobej pamäti.

Práve to môžeme považovať za jeden z najpodstatnejších dôvodov, prečo si dokáže osvojiť a používať len veľmi málo žiakov cudzí jazyk po skončení školskej dochádzky. Učítelia v tradičnom vyučovaní najčastejšie prezentujú žiakom poznatky o tom, že slová sú kombinované do jednotlivých typov viet, následne sú vety usporiadané tak, aby boli schopné pretlmočiť idey, názory, myšlienky. Považujeme za obrovskú nevýhodu a chybu, že učítelia neučia svojich žiakov to, ako môžu získané vedomosti aplikovať v praxi, akým spôsobom sú informácie kódované a ako ich možno vzájomne poprepájať do košato vetvovej sémantickej siete. Poznanie všetkých ľudí je totiž založené na sémantickej sieti, ktorá vzniká pospájaním skôr osvojených pojmov (ktoré majú stabilné miesto vo vnútornej poznatkovej štruktúre jednotlivca) s novými pojmami.

1. Metastratégie učenia sa

V súčasnosti považujeme kognitívne vedy ako prúd najdynamickejšie sa rozvíjajúcich vedných disciplín. Za hlavnú úlohu kognitívnej vedy považujeme demystifikáciu funkcií, reflexie a povahy ľudskej mysle. Ide o psychické stavy ako pozornosť, emócie, pamäť, vnímanie, myslenie, ale aj najnovšie poznatky v kognitívnom výskume vo vzťahu k jazyku, mozgu, vedomia, správania, mysle.

V kognitívnej vede sa tak snažia vedci neustále nájsť odpovede na otázky: Ako sa učíme? Ako si zapamätávame? Ako sa organizuje vnímanie? Prečo dokážeme riešiť problémy? Ako vyhodnocujeme? Akým spôsobom získava náš mozog informácie?

Neurolingvistika vysvetľuje vzťahy medzi mozgovými a jazykovými štruktúrami, teda ako sa správa jazykový systém v mozgu človeka (lokalizácia a aktivácia jazykových reprezentácií v mozgu človeka; navyše jazykové regióny mozgu sú špecializované - najmä pre jednotlivé reprezentácie symbolickej komunikácie). Neurolingvistika, ako hraničná disciplína medzi humanitnými a prírodnými vedami, patrí medzi kognitívne vedy. Kognitívna veda sa zaoberá problematikou poznávania, pamätania a vnímania, spracovávaní informácií, spôsobom riešenia problémov, vyhodnocovaním, plánovaním, mentálnymi operáciami.

Neurolingvistické kódovanie je koncepcia, ktorá sa rozvíjala už od 70. rokov minulého storočia, pričom vychádza z alternatívnej psychoterapeutickej metódy NLP, ktorej zakladateľmi sú lingvista John Grinder a matematik Richard Bandler (1981). Autori modelovali vzorce myslenia úspešne sa učiacich odborníkov z viacerých oblastí, pričom dané vzorce výskumne aplikovali do riešenia bežných problémov v štandardných životných situáciách. Cieľom neurolingvistického kódovania je zvyšovanie efektívnosti pri učení sa, zlepšenie pracovnej výkonnosti a tvorivého potenciálu každého človeka.

Koncepcia neurolingvistického kódovania je založená na tom, že úspech v akomkoľvek vzdelávaní môžeme dosiahnuť – prostredníctvom aktívnej participácie troch základných zložiek na procesoch učenia sa: neurologickej – náš mozog, nervová sústava a zmysli (prostredníctvom ktorých prijímame informácie z okolitého sveta); lingvistickej – komunikačnej, jazykovej; kódovacej - súhrn postupov, prostredníctvom ktorých dokážeme vytvoriť stabilnú vnútornú poznatkovú štruktúru človeka.

Neurolingvistické kódovanie môžeme definovať ako efektívny model myslenia, nakoľko ide o prácu s metastratégiami učenia sa, teda premýšľame o premýšľaní. Základom je odstránenie izolovaných informácií a ukladanie informácií v ľudskom mozgu prostredníctvom prekódovania poznatkov do jednoduchšie zapamätateľnej podoby.

Keď hovoríme o metakognícii, nemôžeme zabúdať na to, že ide o multidimenzionálny konštrukt, nakoľko ovplyvňuje aj ďalšie kognitívne dimenzie: okrem kritického myslenia (uvažovanie, hodnotenie, analýza, syntéza, modifikácia vlastných prekonceptov) aj spôsob riešenia problému, jednotlivé učebné stratégie a motiváciu, ktoré prichádzajú so štádiom formálnych operácií. Pojem metakognícia poukazuje na „...riešenie kľúčového cieľa učiacej sa spoločnosti, ktorým je celoživotné vzdelávanie a učenie a z toho vyplývajúca potreba každého človeka učiť sa, ako učiť, resp. vedieť sa efektívne učiť“ (Turek, 2014, s. 111).

V našom ponímaní predstavuje metakognícia schopnosť človeka kontrolovať vlastné poznávacie procesy, prostredníctvom rôznych stratégií myslenia. Prostredníctvom metakognície človek reflektuje procesy, ktoré je potrebné vykonať, naučiť sa, porozumieť a následne je schopný selektovať a vyberať najvhodnejšie a najprímernejšie stratégie na vykonanie konkrétnych procesov.

Rovnako pedagogický slovník (Průcha – Walterová – Mareš, 2003, s. 122) definuje metakogníciu ako „*spôsobilosť človeka plánovať, monitorovať, vyhodnocovať postupy, ktoré sám používa, keď sa učí a poznáva. Ide o činnosť vedomú, ktorá vedie človeka k poznaniu 'ako ja sám postupujem, keď poznávam svet.'*“

Metakognícia má tri podoby: metakognitívne vedomosti (o vlastnom vnútornom poznatkovom systéme, o tom ako sú prijímané a spracovávané informácie), metakognitívnu reguláciu (riadenie a koordinácia vlastných kognitívnych procesov: plán činnosti, monitorovanie realizácie činnosti, vyhodnotenie plánu), a metakognitívne presvedčenie (predstavy človeka o vlastnom poznávacom procese a o poznávaní iných).

V súčasnej terminológii môžeme pojem stratégie nájsť takmer vo všetkých odvetviach ľudskej činnosti. S pojmom stratégie sa stretávame v politickej, technickej, ekonomickej, ale aj sociálnej sfére. Stratégie teda vo všeobecnosti identifikujeme ako isté spôsoby a kroky riešenia problémov vyplývajúcich z každodenného života. Stratégie učenia sa patria v súčasnosti medzi hlavné témy psychológie, pedagogiky, odborových didaktík, ale aj vzdelávacej politiky v rámci kurikulumných zmien. Edukačné stratégie považujeme za kľúčové determinanty nielen efektívneho učenia sa, ale aj dosiahnutia výchovno – vzdelávacích cieľov.

Podľa J. Mareša (2001) existujú štyri kategórie učebných stratégií: kognitívne stratégie (vytváranie schém, máp), metakognitívne stratégie (plánovanie cieľa, monitorovanie), stratégie, ktoré umožňujú poznať samého seba (poznanie svojho štýlu učenia), motivačné stratégie (záujem o učivo, vnútorná motivácia).

S rozvojom a poznaním metakognície sa veľmi úzko spájajú metakognitívne stratégie učenia sa, ktoré predstavujú a označujú procesy, v ktorých subjekt reflektuje vlastné kognitívne procesy, plánuje ich a kontroluje (Foltynová, D., 2009). Vo výchovno vzdelávacom procese sa najčastejšie pracuje so stratégiami PQRST, SQ4R a MURDER, metóda vzoru kognitívnej činnosti. Metakogníciu nemožno chápať iba ako všeobecný pojem, ale je potrebné chápať ho ako termín, ktorého rozvíjanie je

možné v každom predmete a každom veku, nakoľko rozvíjanie a podpora metakognície môže prispievať k zlepšovaniu kvality výučby. Žiaľ, na rozvoj metakognície klientov pri učení sa cudzích jazykov je v našich podmienkach stále menej času a priestoru, čo súvisí (okrem iných faktorov) aj s predimenzovanými učebnými osnovami. Práca s metakognitívnymi stratégiami myslenia ľudí, ešte stále nie je bežnou súčasťou učenia sa a vyučovania, čo považujeme za jeden z najväčších problémov súčasného vzdelávania. Je nevyhnutné, aby sme viedli učiacich sa k tomu, aby dokázali selektovať informácie (dokázali posúdiť dôležitosť učiva, hľadali hlavné a vedľajšie prvky učiva, usporadúvali a systemizovali informácie, vyhľadávali vzťahy a súvislosti), vyhľadávať relevantné zdroje informácií, formulovať myšlienky (vedúce nad rámec preberaného učiva, sumarizovali informácie, interpretovali učivo vlastnými slovami a spájali informácie).

Vytvoriť si efektívnu učebnú stratégiu nie je práve najjednoduchší proces. Participanti edukačného procesu si môžu postupne interiorizovať niektoré z vyučovacích stratégií lektora, ktoré uplatňuje vo výchovno – vzdelávacom procese. L. Portlance (2002, s. 21) vo svojej schéme metakognitívnej výučby popisuje jednotlivé požiadavky, ktoré je potrebné dodržiavať v procese rozvíjania metakognície učiacich sa. Klient je umiestňovaný v centre daného rozvoja a ostatné komponenty (transformovať zodpovednosť učenia sa na klienta, podnecovať zámerné úmyselné učenie, podporovať metakogníciu, počítať so skúsenosťami klientov a pomáhať im utvárať súvislosti, podpora interakcie s klientami) sú manipulované lektorom. Lektor je považovaný za kompetentnejšieho v procese strategickej výučby, predstavuje základný zdroj a model strategicky koncipovaného edukačného procesu.

Preštudovaním odbornej literatúry sme dospeli k zosumarizovaniu piatich základných tried, do ktorých môžeme zaradiť jednotlivé metakognitívne stratégie. Ide o:

- Stratégie základnej orientácie v učebnom texte (dochádza k aktivizácii a konsolidácii relevantných poznatkov, ktorými už jednotliviec disponuje; zároveň ide o získanie prvotnej predstavy o obsahu a rozsahu preštudovaného učiva).
- Stratégie memorovania informácií (pamäť považujeme za jednu z kľúčových kategórií úspešného učenia sa; cieľom pochopenia je zároveň lepšie zapamätanie informácií).
- Stratégie kódovania a dekódovania informácií (dochádza k prekódovaniu získaných informácií do jednoduchšie zapamätateľnej podoby).
- Stratégie analyzovania kľúčových informácií (hlavné myšlienky učiva tvoria makroštruktúru textu, vytvárajú akúsi kostru, ktorá uľahčuje zapamätávanie informácií a prácu s nimi; klienti sú schopní lepšie prisúdiť dôležitosť informáciám na základe štruktúry textu).
- Stratégie sumarizácie a elaborácie jednotlivých informácií (ide o redukciu získaných informácií do podoby konsolidovaného materiálu, ktorý po kritickej analýze zodpovedá originálu; pod elaboráciou rozumieme stratégie aktívneho prepájania informácií z textu s vlastnými kognitívnymi znalosťami).

2. Edukácia a práca s pojmi

Keď hovoríme o metakognitívnych stratégiách, základom je správne obsahové definovanie, ale aj porozumenie *pojmu*. Nové pojmy si žiak začleňuje do osvojených štruktúr a systémov v závislosti na tom, na akej myšlienkovvej úrovni, v akej šírke a hĺbke proces osvojovania pojmov a vytváranie sústav prebieha. Dôležitým faktom je, že každá úspešne aplikovaná stratégia spočíva v sklbení hľadiska pojmotvorného procesu s hľadiskom sociálnej konštrukcie pojmu.

Slovnú zásobu, ako nevyhnutný atribút jazykových znalostí, vyzdvihuje nespočetne veľa teórií, ale aj výskumných zistení (Oxford, 2003; Vlčková, 2005). Nie je však dôležité iba to, aby mali učiaci sa namemorovaných čo najviac nových pojmov, ale to, či dokážu tieto slová používať v komunikácii, či si dané slová vedia udržať v dlhodobej pamäti. Existuje mnoho pamäťových a kompenzačných stratégií (napr. zvuky, pohyby, obrazové predstavy, monitorovanie chýb pri učení, opakovanie, akronymy, analyzovanie), ktoré sú nápomocné pri zapamätávaní nových pojmov.

Pojem môžeme zo sémantického pohľadu charakterizovať ako abstraktnú triedu slov rovnakého významu. Pojmy môžeme triediť, z toho dôvodu dokážu koncepcne poukazovať na časové, či kauzálne vzťahy. Koncept práce s pojmi v edukačnej praxi je užitočný najmä pri vytváraní predstáv, návrhu komplexnej štruktúry, pomáha pri učení sa, zapamätávaní, prepojení nových a starých poznatkov v kognitívnej štruktúre jednotlivca.

Spomedzi veľkého počtu pamäťových a kompenzačných stratégií sa ako jedna z najdiskutovanejších stratégií (učenia sa cudzích jazykov) v procese zapamätávania učiva ukázala metóda kľúčového slova (Atkinson, Raugh, 1974; Hauptmann, 2004; Shapirová, Waters, 2005; Jenpattarakul, 2012). Daná metóda pozostáva z kombinovania vizuálnej asociácie s asociáciou auditívnou (Vlčková, 2005). Základným krokom danej metódy je rozpoznanie kľúčového slova v materinskom jazyku, ktoré má podobnú výslovnosť - ako cudzie slovo, teda ide o vytvorenie auditívnej asociácie. Druhým krokom je vytvorenie predstavy istého vzťahu medzi kľúčovým slovom a cudzím, pričom ide o vytvorenie vizuálnej asociácie (Solso, 1998; in Shapirová, Waters, 2005).

Proces, počas ktorého priradujeme pojem k nejakému objektu nazývame kategorizácia. Prostredníctvom pojmov tak môžeme čokoľvek rozdeliť na menšie jednotky, vďaka ich tzv. „prediktívnej sile“, pomocou ktorej dokážeme kategorizovať objekty aj s takými informáciami, ktoré nemožno bezprostredne vnímať. Kategorizácia nie je jedinou stratégiou ako organizovať poznatky o svete. Systemizovať môžeme aj samostatné kategórie, konkrétne prostredníctvom hierarchizovania. Hierarchická sieť znázorňuje jednotlivé kategórie a k nim prislúchajúce pojmy. K pojmom patria neodmysliteľne tzv. atribúty – teda isté vlastnosti, ktoré sa s nimi spájajú. V hierarchickej sieti sú preto pojmy usporiadané tak, aby každý pojem disponoval práve tými atribútmi, ktoré sú priamo priradené k jeho úrovni. Týmto spôsobom majú hierarchické siete určitú štruktúru a zákonitosti.

P. Bloom (2015) poukazuje na to, že učenie pojmov vôbec nie je jednoduché, pretože takto koncipované učenie vyžaduje prepojenie všetkých mentálnych schopností (konceptuálne, sociálne, jazykové). Pojmy sa učia pomocou špeciálneho mentálneho mechanizmu, pričom je dôležitá schopnosť osvojiť si pojmy, vyvodzovať závery druhým, schopnosť porozumieť syntaktickej štruktúre a pamäťové schopnosti.

Pojmové učenie si dovoľíme charakterizovať ako pomerne náročnú záležitosť, ku ktorej vedú dve základné cesty. Konkrétne hovoríme o utváraní a asimilovaní pojmov. Pod spontánnym utváraním pojmov rozumieme proces, pri ktorom dieťa objavuje veci *pokusom - omylom* a priraduje im označenia, ktoré preberá od dospelých jednotlivcov. Druhou cestou je hľadanie zmyslu slov a súčasne konštruovanie nových pojmov.

Vedci sa snažia už niekoľko desiatok rokov zistiť, či je výsledkom pojmového učenia správne pochopenie obsahu každého pojmu, alebo správne pochopenie zložitých pojmov a vzťahov medzi nimi navzájom. Vysvetľovanie a interpretovanie pojmov pri učení sa nielen cudzích jazykov, ale aj pri učení sa akéhokoľvek vyučovacieho predmetu je nesmierne dôležité. Pojmy sa neustále modifikujú, čím sa postupne stávajú náročnejšími. V súčasnosti je preto pri učení sa nesmierne dôležité, aby sme participantom edukačného procesu predostreli čo možno najširšie spektrum možností, ktorými si budú môcť pri učení sa cudzích jazykov pomáhať..

Záver

Hlavným motívom príspevku bolo poukázať na to, že existujú aj ďalšie možnosti, ako môžeme rozvíjať prácu a zjednodušiť učenie sa cudzích jazykov dospelých jednotlivcov.

Ak chceme zefektívniť edukačný proces, je potrebné, aby bolo učenie modifikované, no najmä aktívne a účinné. Otázkou však zostáva, je to vôbec možné? Môžeme efektívnosť učenia sa ovplyvňovať prácou s jednotlivými edukačnými stratégiami? Kladieme počas učenia sa dostatočný dôraz na rozvoj jednotlivých kognitívnych a metakognitívnych funkcií klientov?

Je potrebné klásť si dané otázky, ale predovšetkým hľadať odpovede, vďaka ktorým sa prestaneme sústrediť na kvantitu, ale obrátíme pozornosť na kvalitu vedomostí. Sme toho názoru, že je dôležité pomáhať klientom tým spôsobom, aby boli schopní - samostatne si vytvárať učebné stratégie, prostredníctvom ktorých sa cudzí jazyk stane súčasťou ich každodenného života.

Metakognícia sa zaoberá kľúčovým cieľom dnešnej učiacej sa spoločnosti, celoživotným vzdelávaním a efektívnosťou učenia sa. Poznanie daného pojmu a s ním súvisiacich stratégií a postupov znamená pre lektora jednak poznanie toho, ako sám vzdeláva, no aj to, ako učí svojich klientov efektívne sa učiť a premýšľať o vlastných poznávacích procesoch. Jednotlivec, ktorý sa dokáže efektívne učiť, je zodpovedný za svoje vlastné učenie sa a riadi svoje učenie má najväčšie šance uplatniť sa v dnešnom svete.

Literatúra

- Atkinson, R. C. & Raugh, M. C. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 104, 126-133.
- Bloom, P. (2015). *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Univerzita Karlova: Karolinum.

- Foltynová, D. (2009). Vliv metakognitívnych stratégií na rozvoj dovednosti žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 19 (2), 72-86.
- Grinder, J. & Bandler, R. (1981). *Trance – formations neuro – linguistic programming and the structure of hypnosis*. Moab, UT: Real People Press.
- Hauptmann, J. (2004). *The effect of the integrated keyword method on vocabulary retention and motivation*. Dissertation thesis. Leicester: University of Leicester.
- Jenpattarakul, W. (2012). The impact of keyword technique on the students' vocabulary retention ability in an EFL class. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3, 565-573.
- Mareš, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál.
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies. An overview*. Oxford: GALA.
- Petty, G. (2006) *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Portelance, L. (2002). *Intégrer la métacognition : Dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques*. In *Vie pédagogique*.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník, 4. vydanie*. Praha: Portál.
- Shapiro, L. M. & Waters, D. L. (2005). An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 9, 129–146.
- Turek, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer.
- Vlčková, K. (2005). *Strategie učení cizímu jazyku*. Dizertačná práca. Brno: Masarykova univerzita.

Kontaktné údaje:

prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
SLOVAKIA
E-mail: gpetrova@ukf.sk

PaedDr. Nina Kozárová, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
SLOVAKIA
E-mail: nina.kozarova@ukf.sk

Flipped learning, digital storytelling as the new solutions in adult education and school pedagogy

Łukasz Tomczyk, Solomon Sunday Oyelere, Angel Puentes,
Gloria Sanchez-Castillo, Darwin Muñoz, Burcu Simsek, Ozgur Yaşar Akyar,
Giyasettin Demirhan

Abstract:

The paper is a brief overview of the possibilities of using new, ICT-based teaching solutions. It presents the positive results of integrating flipped learning, digital story telling methods into the learning and teaching process. The text refers to the latest solutions from the border areas of media pedagogy, adult education and ICT. It was written as part of the international project Smart Ecosystem for Learning and Inclusion.

Key words:

Flipped learning, digital storytelling, didactics, adult education, media education.

Introduction

The more wide-spread use of the Internet, the greater is influence of the new, networked media on the human life, social interactions, higher education and economy. Transformation of different social, economic and cultural structures is visible all over the world. One of the most noticeable achievements of education during the last decade is the common implementation of e-solutions which facilitate learning, testing, communication between the learners and networking of educational institutions (Zuowei Zhao, 2018; Lihua Fu, 2018). The growing number of ICT-based solutions that support learning and teaching entails the development of the research into the educational value of: devices like tablets or smartphones, tools to augment the reality (VR, AR) and digital services (websites); the solutions almost every teacher-coach may easily implement in their school or adult education practice (Stošić, Stošić, 2015; Klement, 2017).

The style of using the new media changes as institutions get equipped with the digital devices and faster Internet connections, that is, as they improve their infrastructures (Potyrała, 2017; Eger, 2015). Better technological parameters and more advanced media education methods, as well as shifts in the attitudes of school teachers and adult educators, provide the opportunity to transfer or transform the familiar offline methods into the digital space or allow hybridization of forms, methods and didactic measures (Eger, 2018; Milenkova, Peicheva, Marinov, 2018). Common and available for free, different e-solutions motivate teachers and coaches to use

the ICTs, but they also challenge them to change the way they conduct their classes (Milan, Dostál, Kubrický, 2017).

The three solutions suggested in this paper are only an overview of the new opportunities digital media provide us with. Each of the presented approaches to the use of ICTs in didactics is based on the familiar offline solutions. For example, digital storytelling is based on the assumptions that individuals have sufficient knowledge to use it to add more content to their learning process and share their experiences with others (Veteska, 2017). Flipped learning is based on the similar principle. It occurs when the teacher becomes the facilitator (Domagała-Kręcioch, Majerek, 2017) and ICT becomes the transmission channel and a notebook. Blockchain, in turn, facilitates the exchange of knowledge and enables learners to be not only the receivers but also the creators of information on the global scale.

Flipped Learning: Benefits, Implementation Strategies and Challenges

Since the 20th century, humanity has been under the influence of the globalization phenomenon, which brings changes in different spheres of society, such as economically, politically, culturally and educationally. In this context, educational processes have faced changes that are also related, among other factors, to the introduction of *Information and Communication Technologies* (ICT) in the classroom, although at the beginning they were seen as a support, currently, its impact is much deeper. ICT provides new environments and scenarios for training, which are associated with the expansion of the information supply, creation of more flexible environments for learning, elimination of space-time barriers between the teacher and students and increase in communication modalities. Also, it offers enhancement of scenarios and interactive environments, encourage independent learning and self-learning as well as collaborative and group learning, break the classical educational scenarios, limited to school institutions, offer new possibilities for guidance and tutoring of students and to facilitate permanent learning (Cabero, 2006).

Similarly, communication and socialization of knowledge have been transformed, generating an explosion of scientific information, creating the need for new mechanisms to access and organize all this information (Molina, Marrero, Puentes, 2015). The ICT advancements could be the key tool to address the current social challenges in terms of education access and resources to engage students in learning experiences useful for their development (Hernández, 2017). In this chapter, we present *Flipped Learning* (FL) as an interesting technology-enhanced model to consider to help address some of these challenges. We analyzed the FL concept from the perspective of several authors, present the benefits of integrating this instructional model to enrich teaching practice, describe some of the challenges of applying the FL model and provide several strategies to do it successfully.

The Flipped Learning Concept

Flipped Learning (FL) is a popular contemporary instructional model where the traditional pedagogy strategies are enriched by technology to increase student engagement and learning outcomes by increasing the reflection and concept application opportunities in the classroom since students explore the key concepts before coming to class. FL is an instructional model enhanced by technology with several

key elements (Akçayır & Akçayır, 2018; Cabi, 2018; Lo & Hew, 2018). First, in the FL instructional model, the teacher switches the learning activities that traditionally happened in the classrooms, such as lectures, with learning activities that were designed for outside the classroom, such as reflections, videos, digital material. (Akçayır & Akçayır, 2018). Second, the FL model takes advantage of technology to increase the accessibility of class content and to increase its engagement potential (Cabi, 2018; Lo & Hew, 2018). Third, in the FL model technology serves to create personalized and tailored to individual needs content to keep participant engaged (Bergmann & Sams, 2012). Overall, FL is an instructional model that may be used to seeks deeper learning levels and fosters the development of critical thinking skills among students, by using the face-to-face time in classroom to create discussion and other learning activities intended to promote the integration of the new concepts to previous knowledge (Biggs & Tang, 2011, Jenkins, 2017).

Nowadays the FL approach is widely used in a different discipline such as nursing, medicine education, mathematics, social science, physic, humanities, engineering among others. (Akçayır & Akçayır, 2018; Lo & Hwang, 2018). This variety of reported studies help us to understand more deeply the opportunities and challenges that bring the FL model and how can be improved using different perspectives and tools.

Integrating FL into classrooms represents great benefits for students and opportunities for teachers who want to improve the interaction between them and their students while increasing students learning outcomes (Roehl et. al., 2013). Using the FL approach can help students increase their problem solving and critical thinking skills since teachers can use more time in class for discussions and reflections related to the class topics (Zainuddin & Perera, 2019; Winter, 2018; Jenkins et al., 2017). Also, this approach can help to increase student's motivation, the student's learning outcomes and improve in their capability to self-pace their learning process (Akçayır & Akçayır, 2018; Zainuddin & Perera, 2019; Vaughan, 2014). The FL approach has been so valuable because it represents the opportunity to provide students a more personalized class, along with a reduction of lectures time and an increase in reflection and practice time (Roach, 2014; Roehl, et. al., 2013; Winter, 2018).

In addition to these benefits, recent studies suggest that the combination of an FL model with gamification approach can boost student's participation in online learning activities (Jo et al., 2018; Huang et al., 2018). The use of game elements helps the engagement and the motivation to complete the online assignments. One key aspect of introducing the gamification into the FL model is the relatedness between peers competing to obtain a higher score in the games. This element brings a great chance for the student to complete successfully the online practices on time but also improve their capacity to participate during the offline line discussion with a better understanding of the contents (Jo et al., 2018; Huang et al., 2018; Zainuddin, 2018).

The FL approach can help many students achieve deeper learning levels, but teachers must prepare well their classes and choose wisely their teaching materials. Videos and PowerPoint presentations won't necessarily produce better learning outcomes if they are not properly integrated to enrich and support a model based on learning objectives, teaching and learning activities, and assessment tasks that

are well-aligned among themselves (Biggs, 1996). Some researchers have found no increase in the learning outcomes by using an FL approach, but it is not clear if the implementation strategies were applied properly (Cabi, 2018; McCabe et al., 2017).

In this section we share several implementation strategies that teachers can use in their FL model, depending on the situation. The teacher must analyze which strategies are best-fitted to address their learning objectives, based on a proper understanding of the student's profile, the resources available and the topic at hand.

The Observatory of Educational Innovation suggests implementing the FL model with small changes to the traditional learning model by applying the methodology to some topics that may be adequate to teach in the FL classroom. „Be thoughtful about what parts of your class you decide to „Flip” and when” Schmidt & Ralph, 2016, p. 2). With this first approximation in mind we suggest the following list of strategies found in the literature:

- Define the learning objectives clearly (Bergmann & Sams, 2012). It is worthy and wise to begin establishing the outcomes we want to obtain and express it to the students since the first day of class.
- Be aware, since the beginning, about the accessibility and the gaps in the use of ICT tools that the student may have. (Ash, 2012; Schmidt & Ralph, 2016). It is important to know that not all students may have the tools or the channels to complete successfully all the online assignments. This reality has a special impact in the developing countries (Karamti, 2016).
- Do not feel frustrated if you can not produce all your videos and content for your class. You can find good free resources online that can enrich your classes. Some websites can provide you with additional resources and also try to collaborate with a colleague in producing videos and resources (Ash, 2012; Schmidt & Ralph, 2016).
- Prefer using short videos. Prepare short length videos (or use from the web) which met the desirable goal you established at the beginning and are aligned with the assignments (Logan, 2015).
- Engage the students through motivational activities in face-to-face class (Lo & Hew 2018; Bergmann & Sams, 2012; Logan, 2015). Look for other colleagues' experience and also be updated about the last tools, type of activities and new methodologies you can use to improve the delivering of every encounter.
- Include collaborative work. Try to add specific tasks, study case, and practices which need to be performed in groups (Lo & Hew, 2018; Roach, T, 2014).
- Give feedback to the students. Reply in a short period of time the inquiry and questions that the students have. Try to maintain the engagement through this type of actions. (Logan, 2015)

„The flipped classroom may not be applicable to all subjects.” (Roehl, Reddy, Shannon, 2013). One of the disadvantages of the FL model is that it is not appropriate for all topics and subjects. That requires an accurate analysis from the teacher to confirm if the FC model will enrich their class. The main challenges that we can mention are:

- Design new strategies to achieve learning objectives. “An evaluation method that generates learning through its process and fosters a spirit of challenge in students is to be preferred” (Sun, 2018).
- Develop new tools to enrich the teaching-learning process and include new types of subjects.
- Keep the discipline of the instructors and the students outside of the classroom to achieve the learning objectives.

Workshop-based Digital Storytelling for Developing Social and Civic Competences in PE Curriculum

In the learning environments of twenty-first century, issues regarding inclusion attract attention of scholars as well as policy makers from various fields. Inclusive education is such an emerging field and the discussions about inclusion in learning environments sets the agendas for both scholar of communication, education and political science as well as other disciplines. This chapter by scholars of communication and education aims to raise a discussion regarding integrating workshop-based digital storytelling into the curriculum of PE teacher education for raising awareness about inclusion principles and inclusive education. In this regards, this chapter will provide an overview about Physical Education training and competence based curriculum mainly focusing on the core aspects of social and civic competences, in which inclusion is an important aspect.

As a co-creative face-to-face practice, digital storytelling workshops provide a unique opportunity for both facilitators and participants to reflect their personal experiences and has been used in the higher education context by Simsek and İnce both for community projects and in the graduate courses as an self-reflective, co-creative process. In this chapter the dialogue among scholars of education and communication brings front the use of workshop-based digital storytelling rather than the tool based digital storytelling. The workshop-based practice of digital storytelling and its dynamics will be explored relying on the literature raising in the last decade. In this respect, the experiences of the Hacettepe University Digital Storytelling Workshop Unit will be included in this discussion about the integration of workshop-based digital storytelling for PE teacher training. A new model of integrating workshop-based digital storytelling in relation to competence-based curriculum will be developed as a result.

a. Digital storytelling workshop: A co-creative process

Digital storytelling has been in use for exploring the new capacities of storytelling in the new media ecologies for the last decade. The emergence of new media technologies enable ordinary people to engage with content creation and the consumers of media have become content producers themselves as well. In the meanwhile, in this new media ecology there are digital divides. Not everyone access the content or the new media ecologies in equal terms. It has been a decade since Robin stated that young people continue to use emerging technologies in their personal lives, even if a large number of educators have not yet found ways to meaningfully integrat-

ing new media technologies to classroom (Robin, 2008). In this regards, creating learning environments and habits of co-creative processes gains importance for both students and educators.

The use of digital storytelling in the educational contexts mostly encourages pupil to use multi-media technologies and tell a story. The literature in education contexts provide us about the tool based, digital skill developing approach. One of the theoretical framework is Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) which Robin noted that digital storytelling may be combined with it (Robin, 2008). TPACK emphasizes how the connections among teachers' understanding of content, pedagogy, and technology interact with one another to produce effective teaching (Koehler, Mishra, Kereluik, Shin, & Graham, 2014). Although critics are made about TPACK, particularly on technology domain for having lack of definitional clarity (Graham, 2011), framework has drawn much attention across the educational field (Willermark, 2018). There are examples of using digital storytelling as an education tool in various fields of education including pre-school, K-12, higher education and non-formal education. Digital stories can be created both by teachers and students in a formal education.

Digital stories created by students as projects give students an opportunity to reflect and share their own learning processes. These digital stories also give an insight to the teachers to understand student's achievement and participation in learning. Teachers can also use previously created digital stories to their students to introduce content and capture students' attention when presenting new ideas (Robin, 2008). Digital stories created by teachers may be used as an instructional material to improve and promote educational activities. As an example using digital storytelling in pre-school a study presented examples to illustrate how early childhood teachers integrate digital storytelling as an instructional tool into curriculum to enhance young children learning (Yüksel, 2011).

Similarly, another study which involves a 7-year-old child to produce a digital story telling presenting her study of self provides a new area for early childhood educators to explore and study digital story telling (Disney & Geng, 2017). Another explores what kind of activities emerge when 6-years-old children in a pre-school class write a digital story, using a word processor and speech-synthesised feedback computer software. Again the children succeed in accomplishing the instructed task of collaboratively composing a story (Skantz Åberg, Lantz-Andersson, & Pramling, 2014). Another study is compared the conceptual understanding of pre-school students in digital storytelling classrooms with children in traditional storytelling classrooms. Researcher used a pre-test, post-test control group design with 149 preschool children. Findings of the study indicates that digital storytelling improved the preschoolers' conceptual understanding of the course content more than traditional storytelling (Kocaman-Karoglu, 2015).

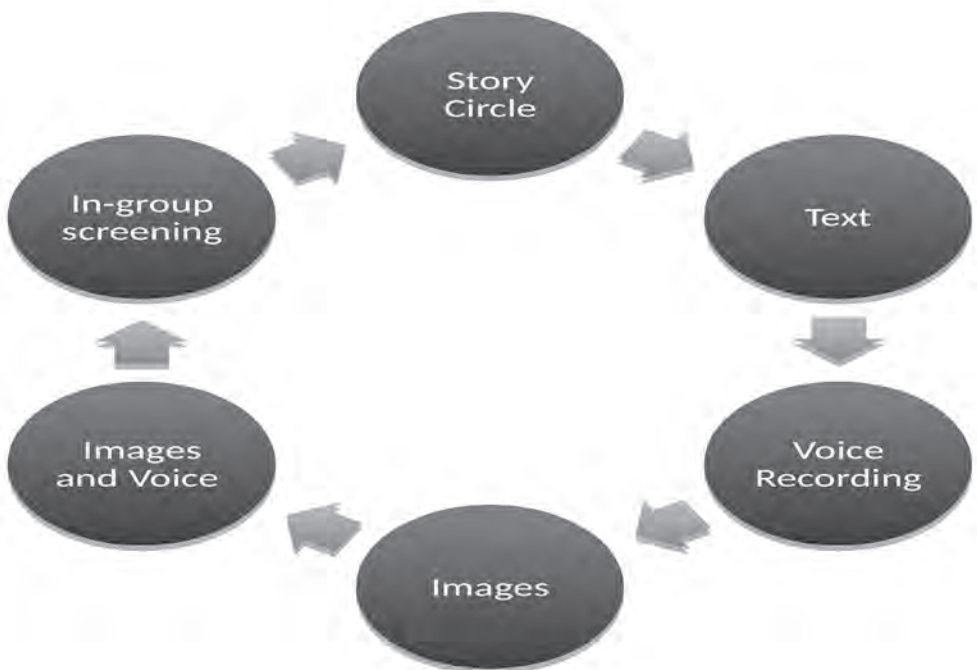
As an example in higher education study implemented with college students from Industrial Design program reflects benefits of using digital storytelling as the authentic learning, the polished end products, the engagement of students with the material, the decidedly independent learning, and the collaborative practice (Barnes, 2015). In another study, researchers developed a digital storytelling sys-

tem called Digital Storytelling Teaching System-University (DSTS-U) in order to help college students to quickly create stories with a structural architecture and enhance the variation of the contents of stories through different story structures. According to researchers the story structure-led teaching model is necessary (Wu, Hu, Wu, & Fan, 2017).

Another study which involved pre-service physics teachers highlights students' achievement and interest in physics lesson in particular and point out that digital storytelling as a distance education tool may bring out remarkable contributions (Kotluk & Kocakaya, 2016). As part of non-formal education, digital trainings can be used as a tool to help in the construction of collaborative learning spaces in which adults are in the context of vocational training throughout life (Hack, Ramos, Manuel, & Lucía, 2015). Another research defend the use of digital stories as a strategy for teaching and learning in the context of corporate training and point that digital stories can enhance collaborative learning in adult vocational training (Hack et al., 2015).

On the other hand, the workshop-based digital storytelling practices as mentioned in the introduction is widely used in higher education ecologies as a co-creative process in which six main stages of workshop process defined as (Lambert, 2013) practiced and tailored according to the theme and the purpose of the practice. The digital storytelling workshop is facilitated by a trained facilitator team with participants willing to share their experiences and produce a digital story from these first personal narratives in this approach.

Figure 1 The Story Circle: The flow of a digital storytelling workshop



In this workshop practice the first stage that is story circle is important for the creation of digital stories. In the story circle, the participants are encouraged to tell a fragment of a personal experience that will be later turned into a digital story, forming the foundation of their digital story. This stage is a dialogic stage in which, no digital aspect is mentioned rather the archaic storytelling practices are called in and practiced by the participants through the facilitation process. The facilitators also share a story in the story circle. The terms of the story circle is facilitated according to inclusion and equal say principles.

The role of the facilitators here is crucial as some voices are more dominant and willing to speak whereas some others can not create their an opportunity to share their stories and ideas. This core element in the facilitation process of the workshop-based digital storytelling provides us the grounds for using the practice both for exercising inclusion as well as sharing stories and learning from each others' experiences and lives. Once such a circle of respect and trust is formed, creating an individual digital story through the digitalization stages become an experience of collaboration rather than competition. During the in-group screening process, the final stage of a workshop, the story circle is completed through watching the final version of the individual digital stories and sharing thoughts and ideas about each others' digital stories.

This version of workshop-based digital storytelling have been used in the higher education worldwide and at Hacettepe University Faculty of Communication since 2009 in relation to community engagement projects with women, migrants, refugees, graduate and undergraduate students, academics. The sharing of experiences in enabled through the participation in this workshop-based practice and widened to others through the online and offline screening occasions. The digital stories created in a workshop with the consent of the participants are circulated via www.digitalstoryhub.org and face-to-face screening events are created after each workshop for raising further dialogue with the audience for discussing everyday life experiences. Two important paths of interest are significant to recall here. The connection of workshop-based digital storytelling and health communication and the workshops facilitated to understand various cultures such as the work done with women and refugees. Inclusion has been an important field of study in relation to digital storytelling in this context.

A significant example for using digital story telling as an extracurricular activity was with K-12 students. The study discussed the use of digital story telling for children's social inclusion. Study involved ten years old children who reflected their experiences during a visit to a Children's Rehabilitation center as part of Primary Years Project. Study concludes key concepts as understanding about children's agency, using the power of play to shorten the distance, talking about ourselves in relation to others which results to a digital storytelling as a process comes into play (Şimşek, 2015).

Digital storytelling workshops in relation to women's participation has been discussed in relation to well-being through the workshop process and product- digital story- analysis (Şimşek, 2017). The use of digital storytelling workshops and digital stories created in these workshops is also integrated to dentistry undergradu-

ate education for health communication and to the communications PhD program for cultural studies. In the context of health communication, the digital stories of patients and their physicians are used as a course material to be screened and discussed with undergraduate students. On the other hand, in the context of communication PhD program in the courses of Simsek and İnce, the digital storytelling workshop is integrated to the course structure as a self-reflective practice in which the students.

b. Developing a Model for the Integrating Digital Storytelling to PE Curriculum for Social and Civic Competences

Briefly, the inclusive nature of workshop-based digital storytelling is described above. In a time where stories are needed the most to connect people, creating a sense of belonging and the idea of community gain importance. Here the significant aspect is learning the listen to one another in order to develop an understanding about living together. In this respect, developing a model for the integration of workshop-based digital storytelling could be a key component for the social and civic competences in the PE curriculum.

When the current PE Curriculum is considered, it attracts attention that the basic skills consist of the recommendations made by the European Union Commission on lifelong learning, while values are handled as the elements that constitute the basic humane features in the curriculum (Demirhan , Bilgin, Akyar, Yüksel, & İnce, 2018).

The workshop-based digital storytelling enables individuals – students and teachers, facilitators and participants to participate in a sharing and co-creative process in which they both reflect their understanding about the wider world through stories and also listen to one other and learn from each other. The authors in this chapter in this respect, collaborate to develop a model for integrating workshop-based digital storytelling to strengthen the fulfillment of the important competent of the PE Curriculum, the social and civic competence through the emphasis on the issue of social inclusion.

As Hartley and McWilliam points “Everyone loves a story. Not everyone loves a computer. “Digital storytelling” is a workshop-based practice in which people are taught to use digital media to create a short audio-video stories, usually about their own lives The idea is that this puts the universal human delight in narrative and self-expression into the hands of everyone. It brings a timeless form into the digital age, to give a voice to the myriad tales of everyday life as experienced by ordinary people in their own terms. Despite its use of the latest technologies, its purpose is simple and human” (Hartley & McWilliam, 2009). In the learning environments, it is clear that we need more of this simple human aspect both for teachers and students and we discuss how we can develop a model for PE education in particular.

Conclusions

The development of the information society is visible in the growing number of the digital services (Ziemba, 2017). This phenomenon is being observed in different areas. In the last decade, we have witnessed the rapid growth of applications, tools

and methods to support learning and teaching. There are many examples of ICT-based educational tools and solutions. The presented ones: flipped learning, digital storytelling and blockchain can be used both, in formal education and non-formal adult teaching/learning. Implementation thereof is only limited by the mental and technical barriers experienced by the educators.

The noticeable quantitative and qualitative development of the digital solutions translates also into the shift in the attitudes towards the new media and strengthens the common, oftentimes stereotypical beliefs about the improvement of educational effectiveness (Morbiter, 2015). There are more and more research results and methodological guides in media pedagogy, which explain the complexity of using the ICT in education. Modern media education is a developing sub-discipline with many new areas and opportunities, as well as limitations (Ogonowska, 2012).

Intentional and adequate application of flipped learning, digital storytelling and blockchain, depending on the established operational goals, provides a chance to change the dynamics of the learning process while basing on the proven principles of adult education. The authors are aware that the proposed solutions are ones of the many methodological tools which enrich the traditional didactic forms, methods and measures (Baltimore, 2017). Within the next years, we will most likely see a new methodological approach as well as more research results in regards to the methodological assumptions and correlations presented in this text.

This work was supported by the ERANET-LAC project which has received funding from the European Union Seventh Framework Programme. Project Smart Ecosystem for Learning and Inclusion – ERANet17/ICT-0076SELI

References

- Akyacir, G., & Akcayir, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 334-345.
- Baltimore, M. L. (2017). Broadcasting Education in the Age of New Media: Building Multimedia Products from the Academy. *Research in Higher Education Journal*, 33.
- Barnes, V. (2015). *Telling timber tales in Higher Education: A reflection on my journey with digital storytelling*.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class everyday*. Washington, DC: Internal Society for Technology in Education.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Cabero, J. (2006). *Bases pedagógicas para la integración de las TICs en primaria y secundaria*. Biblioteca virtual del Grupo de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://www.grupotecnologiaeducativa.es/images/bibliovir/Bases456.pdf>

- Demirhan, G., Bilgin, E., Akyar, Ö., Yaşar, Y., Yüksel, Y., & İnce, L. (2018). Secondary Physical Education in Turkey: Development and Current Situation. In *Physical Education in Secondary School Researches – Best Practices – Situation*.
- Disney, L., & Geng, G. (2017). A Case study of Young Children's Use of iPad for Digital Storytelling for a Study of Self. Paper presented at the 25th International Conference on Computers in Education (ICCE) - Technology and Innovation - Computer-Based Educational Systems for the 21st Century.
- Domagała-Kręcioch, A., Majerek, B. (2017). Między inkluzją a ekskluzją w polskim systemie kształcenia dorosłych. *Polish journal of continuing education*, 3(98)/2017
- Eger, L. (2015). Is Facebook a Similar Learning Tool for University Students as LMS? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 203, 233–238. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.287
- Eger, L. (2018). Blended learning at higher education: case study from faculty of economics. PROCEEDINGS NEW TRENDS AND RESEARCH CHALLENGES IN PEDAGOGY AND ANDRAGOGY NTRCPA18. doi:10.24917/9788394156893.4
- Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953-1960.
- Hack, J. R., Ramos, F., Manuel, P. S. A., & Lucía, F. M. (2015). Lifelong learning through digital storytelling in corporate training Aprendizaje permanente basado en el uso de las historias digitales en la formación empresarial. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 351-365.
- Hartley, J., & McWilliam, K. (2009). Computational Power Meets Human Contact, Story Circle, Ed. by John Hartley, Kelly McWilliam. In: Wiley-Blackwell.
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y perspectivas. propósitos y representaciones: *Revista de Psicología Educativa*. 5(1): pp. 325 – 347. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Huang, B., Hew, K., & Lo, C. (2018). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 1-21.
- Jenkins, M., Bokosmaty, R., Brown, M., Browne, C., Gao, Q., Hanson, J., & Kupatadze, K. (2017). Enhancing the design and analysis of flipped learning strategies. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1), 1-12.
- Jo, J., Jun, H., & Lim, H. (2018). A comparative study on the gamification of the flipped classroom in engineering education to enhance the effects of learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 26(5), 1626-1640.
- Karamti, Chiraz. (2016). Measuring the Impact of ICTs on Academic Performance: Evidence from Higher Education in Tunisia. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(4),
- Klement, M. (2017). Which Ict Tools Are Used By Teachers Most Often In Their Work? doi:10.15405/epsbs.2017.10.24
- Kocaman-Karoglu, A. (2015). Telling stories digitally: an experiment with preschool children. *Educational Media International*, 52(4), 340-352.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 101-111): Springer.

- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2016). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Distance Education Tool in Physics Instruction: An Application with Pre-Service Physics Teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(1), 87-99.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*: Routledge.
- Lihua Fu. (2018). Learning on the Influence of Media Industrialization Management Mode on College Students' Ideological Education under the Background of New Media. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(6), 3219–3229. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.6.225>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2018). A comparison of flipped learning with gamification, traditional learning, and online independent study: the effects on students' mathematics achievement and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 1-18.
- Lo, C. K., & Hwang, G. J. (2018). How to advance our understanding of flipped learning: Directions and a descriptive framework for future research. *Knowledge Management & E-Learning*, 10(4), 441-454.
- Logan, B. (2015). Deep Exploration of the Flipped Classroom before Implementing. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16.
- McCabe, C., Smith, M., & Ferreri, S. (2017). Comparison of Flipped Model to Traditional Classroom Learning in a Professional Pharmacy Course. *Education Sciences*, 7(3), 73.
- Milan, K., Dostál, J., Kubrický, J., & Bártek, K. (2017). ICT nástroje a učitelé: adorační, či rezistence? doi:10.5507/pdf.17.24450926
- Milenkova, V., Peicheva, D., & Marinov, M. (2018). TOWARDS DEFINING MEDIA SOCIALIZATION AS A BASIS FOR DIGITAL SOCIETY. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCR-SEE)*, 6(2), 21-32. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802021M>
- MoNE. (2018). BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145-BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETIM%20PROGRAM%202018.pdf>
- Morbiter, J. (2015). A new culture of learning – in search of new models of education in the digital age. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 1(1), 43–50. doi:10.5604/23920092.1134798
- Observatorio de Innovación Educativa (2014). Reporte EduTrends. Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey. Retrieved from <https://observatorio.tec.mx/redutrends/>
- Ogonowska, A. (2012). Edukacja medialna: ziemia wciąż nieznaną?... *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, (1), 173. doi:10.14746/kse.2012.1.11
- Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Toruń: Wydaw. Adam Marszałek.
- Potyrała, K. (2017). *iEdukacja. Synergia nowych mediów i dydaktyki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning- New methods to increase interaction and active learning in economics.

- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The Flipped Classroom- An Opportunity to Engage Millennial Students through Active Learning Strategies. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.
- Şimşek, B. (2015). Digital Stories for Children from Children: Time for Social Inclusion. Retrieved from
- Şimşek, B. (2017). Digital Storytelling for Women's Well-being in Turkey. In *Digital Storytelling* (pp. 73-88): Springer.
- Skantz Åberg, E., Lantz-Andersson, A., & Pramling, N. (2014). 'Once upon a time there was a mouse': children's technology-mediated storytelling in preschool class. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1583-1598. doi:10.1080/004430.2013.867342
- Stošić, L., & Stošić, I. (2015). Perceptions of teachers regarding the implementation of the internet in education. *Computers in Human Behavior*, 53, 462-468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.027>
- Sun, K. (2018) *How to Evaluate Learning in a Flipped Learning*. Sun Huh, Hallym University, Korea, ISSN: 1975-5937, 2.
- Vaughan, Michelle. (2014). Flipping the Learning- An Investigation into the Use of the Flipped Classroom Model in an Introductory Teaching Course. *Education Research and Perspectives*, 41(1), 25-41.
- Veteška, J. (2017). *Úvod do teorie vzdelávání dospělých a andragogiky*. Ustí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Willermark, S. (2018). Technological pedagogical and content knowledge: A review of empirical studies published from 2011 to 2016. *Journal of Educational Computing Research*, 56(3), 315-343.
- Winter, Joshua W. (2018). Performance and Motivation in a Middle School Flipped Learning Course. *TechTrends – Linking Research and Practice to Improve Learning*, 62(2), 176-183.
- Wu, P.-F., Hu, H.-J., Wu, F.-C., & Fan, K.-Y. (2017). *The Evaluation on the Usability of Digital Storytelling Teaching System in Teaching*, Cham.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences*.
- Zainuddin, Z. (2018). Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction. *Computers & Education*, 126, 75-88.
- Zainuddin, Z., & Perera, C. (2019). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 115-126.
- Ziemba, E. (2017). *Zrównoważone społeczeństwo informacyjne*. Katowice: Uniwersytet Ekonomiczny.
- Zuowei, Z. (2018). Impact Analysis of MOOC on Chinese Media Education in the New Media Environment. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(6), 3737-3743. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.6.285>

Contact details:

PhDr. inż. Łukasz Tomczyk Ph.D.
Department of social pedagogy and andragogy
Faculty of Education
Pedagogical University of Cracow
Ingardena 4 street
30 – 060 Cracow
POLAND
E-mail: tomczyk@up.krakow.pl

Solomon Sunday Oyelere, PhD.
School of Computing
Joensuu Campus
University of Eastern Finland
Science Park, Joensuu
P.O.Box 111
FI-80101
Joensuu, FINLAND

Angel Puentes PhD, Prof.
Universidad Federico Henríquez y Carvajal UFHEC
Av. Isabel Aguiar 100
Santo Domingo 11005
REPÚBLICA DOMINICANA
Email: apuentes@ufhec.edu.do

Gloria Sánchez-Castillo
Universidad Federico Henríquez y Carvajal UFHEC
Av. Isabel Aguiar 100
Santo Domingo 11005
REPÚBLICA DOMINICANA
Email: gsanchez@ufhec.edu.do

Darwin Muñoz PhD.
Universidad Federico Henríquez y Carvajal UFHEC
Av. Isabel Aguiar 100
Santo Domingo 11005
REPÚBLICA DOMINICANA
Email: dmunoz@ufhec.edu.do

Doc. Dr Burcu ŐimŐek, Ph.D.
Department of Communication Sciences
Faculty of Communication
Hacettepe University
Edebiyat Fakültesi Binası
06800 Beytepe Ankara
TURKEY
E-mail: bsimsek03@gmail.com

MSc. zgr YaŐar Akyar
Department of Physical Education and Sports Teaching
Faculty of Sport Sciences
Hacettepe University
Faculty of Sport Sciences
06800 Beytepe / Ankara
TURKEY
E-mail: akyar.ozgur@gmail.com

Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan Ph.D.
Department of Physical Education and Sports Teaching
Faculty of Sport Sciences
Hacettepe University
Faculty of Sport Sciences
06800 Beytepe / Ankara
TURKEY
E-mail: demirhang@gmail.com

Blockchain technology and gamification – conditions and opportunities for education

Solomon Sunday Oyelere, Łukasz Tomczyk, Nacir Bouali,
Agbo Friday Joseph

Abstract:

The paper focuses on two solutions supporting education. One of the aspects shows the potential of the modern blockchain concept, whereas the other refers to the forms of work based on the natural learners' need to compete, namely, gamification. Both areas have been intensely developed as part of the implementation of ICT in the detailed didactics, including adult education. The presentation of both ICT-mediated solutions is the result of Authors' participation in the project Smart Ecosystem for Learning and Inclusion.

Key words:

Blockchain, new trends, gamification, adult education.

Introduction

Recent global high-tech trends concentrated on four areas of groundbreaking technologies, comprising of Artificial Intelligence (AI), Internet of Things (IoT), Augmented Reality / Virtual Reality (AR/VR) and Blockchain technology. These technologies have great impact on human lives in recent years. For example, Blockchain has been applied in education (Ocheja, Flanagan, & Ogata, 2018), finance (Wu, & Liang, 2017), health (Ito, Tago, & Jin, 2018), commerce (Yuan, et al., 2018), etc. The application of blockchain to support teaching and learning is quite new and promising. This study therefore summaries existing solutions of educational blockchain.

New ICTs are successfully used in both school and adult education (Potyrała, 2017). In addition to the traditional networking of knowledge, like in the case of the blockchain method, implementation of the ICT enables also changes in the learning and teaching dynamics. A model example of combining the ICT and the natural human needs of competition in the learning process is gamification. Transferring the mechanisms found in computer games into the learning-teaching process increases motivation to meet the desired didactic objectives (Yévenes Subiabre, 2018).

Gamification provides the opportunity to awake the ludic characteristics in the process of knowledge acquisition. Using game elements strengthens focus, orients towards the goal and creates new educational spaces. This method is effectively used in both, school-based teaching and adult education or business team management

(Buckley et al., 2019). The gamification technique is based on overcoming challenges which are, at the same time, the operationalisation of the detailed objectives (Woźniak, 2017). Gamification (presented in more details in the second part of this text) allows to eliminate routine activities from the education process. However, implementation of every solution presented herein requires understanding the components of the concept and its determinants (Chapman, & Rich, 2018).

Brief history of Blockchain

The unknown Satoshi Nakamoto published in 2008 a paper, titled “Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System”, where he gives the blueprint on how to establish a secure and transparent digital currency that is not managed by a bank or a central body. Nakamoto coined the term “block chain”, later used as blockchain (Nakamoto, 2009). Ten years ago, Bitcoin was the blockchain. Ethereum built on top blockchain what is now known as “smart contracts” in 2015, which allowed other financial instruments such as loans and bonds to be represented, segregating the blockchain technology from being used exclusively for Bitcoins. More industries have joined the blockchain technologies since like healthcare and education.

Definition of Blockchain

Blockchain is a secured distributed ledger technology that offers opportunity for digital recording and sharing of information over a computer network. The type of information differs in contexts but may include digital signatures, certificates, asset transactions, smart contracts, identities etc. (Grech & Camilleri, 2017; Piscini, et al., 2016). In education context for example, information such as graduation certificate, test report, learning achievements, performance metrics, academic profile, career interest etc., can be authenticated and transmitted mutually. Information entered in the ledger is communally transparent, permanent, and accessible on the network. In fact, the ledger being a chain of blocks represents a unit of data that multiplies over time at each update. Defined protocol is used to decide how new entries are initiated, validated, recorded, and distributed (Piscini, et al., 2016). Trust and immutability is ensured within the blockchain ledger through consensus protocol that allows participants to run complex cryptology algorithms to authenticate the integrity of the entire system.

Characteristics of Blockchain Technology

Traceability is the ability to track a specific transaction within the blockchain network. Inspecting the block detailed information of each transaction will reveal useful facts for tracking the transaction, since blockchain are time-order arranged, and each block is connected with the other closeby blocks.

Transparency permits all members within the blockchain to control the transactions since transactions are broadcasted and publicized as at when inputted. It is possible for members within the network to detect and reject distrustful transactions, thereby creating a sense of openness, transparency and security. Information on the blockchain cannot be altered without the consent of other participants, therefore building mutual trust, reliability and durability against internal or external attacks.

Decentralization allows the delivery of data processes such as input, transmission, verification, update, storage on the blockchain network are established according to the distributed structure. This ensure that the risk and responsibility of program execution and data processing are transferred from centralised systems to decentralized blockchain networks, where the trust between the network nodes are established through strong encryption and decryption techniques.

Immutability property ensure that the data and logs of transactions that are created mutually within the blockchain network are consistent at all times. Therefore, validated transactions or committed blocks cannot be modified or deleted.

Advantages of Blockchain technology

From the aforementioned characteristics of blockchain, we can derive some advantages of using blockchain in education.

Reliability: The failure of a single node in the network will not affect the whole network thanks to the decentralization characteristic of a blockchain network. This avoidance of single infrastructural point of failures allows the system higher reliability as opposed to centralized ledgers.

Trust: Instead of few institutions in charge of educational data, the trust of which we usually take for granted, blockchain technology allows all the nodes in the network to act as trust bearers with decentralized ledgers.

Security: The use of the hash function, which change a variable-length string into a fixed-length binary sequence halts any apparent relationship between the input and the output. The process is hard to reverse as it is impossible to trace back to the variable-length input from the binary output. This adds up to the newly generated nodes having to follow a linear sequence of time in the chain.

Efficiency: All data added to the blockchain undergoes a set of predefined procedures, this results in reducing the labor time as the number of involved intermediaries is reduced, which subsequently improves efficiency.

Authenticity of documents and certifications: All transaction within the blockchain network are legal and protected against fraudulent manipulation. Therefore, educational documents such as certificates, transcripts, and skills records are authenticated and validated.

Existing educational solutions/application of Blockchain

Blockchain technology has been applied to different aspects of education. Nowadays, researchers have been exploring the use of blockchain to provide solutions for many education problems. For instance, blockchain technology have been used by universities to manage the record of students' examination, verification of answers, maintaining record integrity, security and consistency (Sharples and Domingue, 2016; Hoy, 2017). A system that utilizes blockchain technology and internet resources in an online quiz system to verify students' answers with a public key was pre-

sented by Shen et al., (2018). The system aimed at making the answers in an online examination accessible to relevant stakeholders but not allowing alteration. The application of this technology in higher education institution can ensure transparency, trust and justice in evaluating students learning progress.

Similarly, the application of blockchain technology in harnessing data from learning management systems (LMS) around the world being used by educational institutions, organisations and industry, to achieve a centralized knowledge base has been proposed Ocheja et al. (2018). For example, the technology is capable of locking all learning data from LMS about an individual's learning history so that evaluation of such individual can be effectively done. Interestingly, blockchain technology provides the opportunity to manage educational data centrally, ensure data consistency, immutability and security across the globe. This approach uses blocks, which contain the content that point to learning data, secured with ownership and access policies while the nodes represent the learners and learning providers (Ocheja et al., 2018). In the aspect of teaching, the goal of developing a smart contract-based learning activities that aid the educators to facilitate teaching can be achieved with blockchain technology. Several existing solutions of blockchain application are presented in Table 1. Most of these solutions are either prototypes or under development.

Table 1: Existing solutions of blockchain in education

| Author(s) | Type of blockchain technology and Platform | Solution |
|--|---|--|
| Alexander Mikroyanidis, John Domingue, Michelle Bachler and Kevin Quick (2018) | Smart Contracts | The European Data Science Academy (EDSA) investigates the use of Smart Blockchain Badges to support in advancing the data science career of their learners. It issues badges into the blockchain containing information on data science courses completed (or partly completed) and skills acquired by the learners. |
| Cheng, Lee, Chi, & Chen, (2018) | Smart Contract for Digital Certificate | A solution to the problem of forged certificates based on blockchain technology. The system provides digital certificates with anti-counterfeit, anti-fraud, authenticity, and verifiability. The solution also uses QR-code and inquiry string code attached to the paper certificate. |
| Sony Global Education (2017) | IBM Hyperledger (Smart Contracts) | The solution allows school administrators to manage students' educational data from several schools, as well as their records and digital academic transcripts with more trustworthiness. |
| MIT Media Lab, Learning Machine (2015) | Smart Contracts | This open source project focuses on developing the required technical resources for developers to use in their blockchain projects, rather than providing custom implementations. |
| Ocheja, Flanagan, & Ogata, (2018) | Blockchain Based Learning Analytics Platform | Proposed a blockchain-based approach for connecting learning data across several learning platforms, institutions and organizations |
| Han et al. (2018) | Smart Contracts | Proposed a blockchain-based technique for creating an environment where individuals can be the owners of their official education records and can easily share those records. |
| Farah et al. (2018) | Tamper-Evident Learning Trace Repositories | The application of smart contract technology for developing an architecture that uses blockchain technology to sign and validate learning traces for authenticity. |
| Gilda, & Mehrotra (2018) | Blockchain for Student Data Privacy and Consent | A solution based on smart Contracts, hyperledger fabric and hyperledger composer, to develop a nested authorization that permits a data administrator to grant authorization rights for educational consent rights. |

| | | |
|--|---|--|
| Forment, et al. (2018) | Blockchain, Smart Contracts | Discusses the need of privacy in learning analytics contexts, and suggests the reliance on blockchain or smart contracts to support in such mission. The solution that has yet to be implemented is a software that can run along with Moodle LMS. (The proposed solution is not yet implemented but is part of an ongoing PhD project at the university of Salamanca, Spain). |
| Arenas & Fernandez (2018) | CredenceLedger | The study present a decentralized verification of academic credentials based on blockchain. The system stores compact data proofs of digital educational credentials for easy verification. |
| Turkanovic, et al. (2018) | Ark Blockchain (Smart Contracts) | Suggests and provides a first prototype of EduCTX, an alternative to European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) based on the blockchain technology. A higher education credit, and grading system offering a globally unified viewpoint for students and higher education institutions. |
| Wu & Li (2018) | Blockchain based Digital Education Operational Skill Competition System | A blockchain based competition mode Application to support gaining operational skill. |
| Liu et al. (2018) | Hyperledger - Education-industry cooperative system | This system is in prototype phase, uses IBM's hyperledgers and implements a blockchain-based education-industry cooperative system where students share data with employers. |
| Duan, Zhong, & Liu, (2017). | Learning outcome and meta-diploma solution | The study focused on the blockchain technology based on learning outcome. |
| John Rooksby & Kristiyan Dimitrov (2017) | A blockchain system based on Ethereum | Exploratory design and implementation of blockchain system for use at the university to store student grades |
| Hölbl, et al. (2018) | EduCTX, Managing Digital Micro-credentials based on ethereum | An ethereum based platform that enables managing, assigning and presenting credentials for educational stakeholders |
| Gazali, et al. (2018) | Smart Contracts, Ethereum | Dedicated to student loans, it can help the Malaysian National Higher Education Fund Corporation (PTPTN) better track the status of borrowers and collect back their payments. The borrowers are able to track their transactions and current arrangements with multiple organizations in the platform. |
| Jirgensons & Kapenieks (2018) | OpenBlockChain | An ethereum based blockchain platform created by UK's Open University Knowledge Media Institute (KMI) |
| Shen & Xiao (2018) | Online quiz scheme based on Double-layer Consortium Blockchain | The online quiz system help to solve the problem of non-transparent scoring process by providing open verification of the test records. |
| Farah et al. (2018) | Smart Contracts | Another application of blockchain in learning analytics. It suggests a blueprint for a system that uses blockchain technology to validate the authenticity of learning traces from online learning activities which are stored across multiple locations. |
| Bai et al. (2018) | Smart Contracts | The system proposed here is called Researchchain. A system that helps in Scientific Project Research Management SPRM. |

Gamification

Gamification has been used all over the world. It is most often implemented as: short exercises without an online help, MOOC, blended / flipped learning, e-learning platforms, gamified platforms / systems or mobile applications. All the above mentioned solutions share a common characteristic – they reward students for their engagement in different educational tasks (Mahfuzah Mohamad et al., 2018). Most teachers who use this method emphasise greater engagement and motivation regard-

less of the level, subject, stage of education and cultural context. Gamification is based on the assumptions behind the computer games, specific characteristics of which are transferred into the educational environment. The investigators of the educational processes say that gamification is the answer to the changes occurring in the detailed didactics, which include the shift of focus from teachers to learners in the process of knowledge acquisition. It has been noticed that this solution is also the answer to the social transformation which shifts learning and teaching towards the ludic and less formalised forms. When discussing gamification, we should pay particular attention to rules as limitations resulting from the participation and scoring are crucial. Thus, gamification combines several perspectives: social rules, ludic character, innovation, competition typical for market environment (e.g. labour market) and natural human needs (Dymek, 2018). Other, equally important but often neglected aspect is the high saturation of individual users and education institutions with the ICTs. The technological revolution noticeable, among others, in almost unlimited Internet access, individual users owning modern and fast multimedia devices (like smartphones) or access to user-friendly and highly useful educational e-solutions (like Kahoot) provides the natural base for using the ICT in didactics.

Gamification may also be used in mass education based on distance learning platforms (Aparicio et al., 2019). Considering the fact that the principles of this teaching form are partially derived from the digital world of computer games or Problem Based Learning, it is somewhat a natural solution which can be implemented for Moodle, OLAT and other platforms. The results obtained based on the completion of tasks give users the opportunity to verify their knowledge and develop skills individually (self-monitoring) and also allow teachers and trainers to compare the results in the group against the set objectives.

Gamified learning is a new approach that brings hope for an increase of the learning effectiveness. Students-gamers have different personalities and learning styles. This fact also determines the effectiveness of gamification. Achieving high results thanks to gamification, however, raises the question about the relation between the way gamification is perceived (e.g. openness to the positive impact of gamification) and learning styles. The initial research confirm that the existence of the above mentioned correlations (Abdollahzade, Jafari, Bagher, 2018). Thus, designing tasks using gamification requires considering not only the operational goals but also the characteristics of the learners, including their individual features.

This assumption has been proved right by the initial studies (N=41 students participated in the study for 7 weeks). The experiment revealed that there are differences in the results achieved by using gamified learning, which depended on the type of players and gamification components like: achievements, the ways scores and rewards could be obtained, structure of the game e.g. unlocking the content, level achieved and obstacles, types of gratification, team selection and the history of cooperation in the group, the level of motivation. The game is also diversified internally in terms of its components which were evaluated by students as: liked, not liked and neutral. The results of the research indicate that: (a) players may obtain different results and engage differently depending on the project features in the gamified learning, (b) different mechanisms in the gamified learning attract students depend-

ing on the type of player, (c) the elements which trigger different group processes in gamification differ depending on the individual attitude towards the game, (d) selection of the gamification components and the context of using them in the education influence the characteristics of learning (Kocadere, Çağlar, 2018).

In the literature of the subject shares some concerns regarding the application of gamified learning, for example in human resource management. There is a discussion whether using forms such as gamification leads to neglecting the important components of the corporate processes like earning the real remuneration vs. the virtual one (Kim, 2018). Therefore, when analysing the problem of gamification, it is worth to be aware of this method's limitations also in the moral aspect, especially regarding the methods of managing the adult workers.

Gamification elements have been also increasingly used to accelerate the creative processes in commercial organisations. The initial research results suggest there is a correlation between using gamification and the early stages of innovations, diversity and intensity of engagement in the creative process, building the "team spirit", reaching consensus within the team, transfer of knowledge, triggering creative thinking and productivity (Patrício et al., 2018).

Gamification is the innovative teaching strategy of using digital games in the educational environment, which serves primarily as a learning support tool. The recent publications about the gamification in group and individual learning clearly confirm that implementation of this form strengthens competencies, autonomy, collaboration and, first of all, motivation. Gamification is one of the elements of reversed education (Ling, 2018) which assumes that students, regardless of age, have the basic skills and knowledge allowing them to solve problems and explore other areas covered in the curricula – not only through the traditional, direct instruction.

The potential of this method is also seen in the fact that gamified learning is introduced into educational activities regardless of the stage of education. Implementation of gamification at the higher stages of the formal or voluntary, non-formal education is more and more popular and is included in the repositories of the so called good practices (Schefer-Wenzl, Miladinovic, 2018; Osatuyi et al., 2018; Khan et al., 2017; Steinert et al., 2018).

Conclusions

ICTs have become the common and noticeable fact in different areas of the social life. The prevalence of the ICT-based solutions irrevocably changes the functioning of individuals and organisations (Szpunar, 2017). ICTs have been increasingly implemented in the educational environment as well. Today, the common access to the new technologies is used not only to transfer knowledge via websites or mediated communication. It also assumes more and more complex forms like MOOC, distant learning, self-education in highly specialised fields or international cooperation in implementation of complicated and complex educational objectives (Lamanauskas, 2017; Frania, 2014;). ICT also changes the didactics, adding the whole range of new forms and methods (Eger, 2015). This is a global trend. Transformations take place in the school-based as well as adult education (Veteska, 2016). Two examples presented herein: blockchain and gamification are only a small excerpt from the oppor-

tunities offered by the ICT-based educational environments. As technical limitations are diminishing, the challenge that remains is the ability to use ICT effectively and adequately depending on the specific goals determined by the didactic rules or the attitudes of educators at every educational stage (Makarova, Makarova, 2018; Velickovic, Stosic, 2016). Other important aspect which is not sufficiently addressed in this text is the idea of understanding and studying the processes that accompany the use of gamification or the possibilities of the blockchain method. The influence of the ICT on the learning and teaching process, including improving the effectiveness of both, is still discussed and oftentimes yields contrary research results. Despite this, we can observe the growing number of coaches or teachers who intuitively and efficiently use different ICT-based solutions (Frانيا, 2016).

This work was supported by the ERANET-LAC project which has received funding from the European Union Seventh Framework Programme. Project Smart Ecosystem for Learning and Inclusion – ERANet17/ICT-0076SELI

References

- Abdollahzade, Z., & Jafari, S. M. Bagher. (2018). Investigating the Relationship between Player Types and Learning Styles in Gamification Design. *Iranian Journal of Management Studies*, 11(3), 573–600
- Amo Filvã, D., Gracia-Peñalvo, F. J., Alier Forment, M., Fonseca Escudero D., Casañ M. J. (2018). Privacy and identity management in Learning Analytics processes with Blockchain. *Proceedings of the 6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2018)* (Salamanca, Spain, October 24–26, 2018), New York, NY: ACM.
- Aparicio, M., Oliveira, T., Bacao, F., & Painho, M. (2019). Gamification: A key determinant of massive open online course (MOOC) success. *Information & Management*, 56(1), 39–54. <https://doi.org/10.1016/j.im.2018.06.003>
- Arenas, R. & Fernandez, P. (2018). CredenceLedger: A Permissioned Blockchain for Verifiable Academic Credentials. *2018 IEEE International Conference on Engineering, Technology and Innovation*, IEEE, pp. 1-6.
- Bai, Y. (2018). Researchchain: Union Blockchain Based Scientific Research Project Management System, *Chinese Automation Congress (CAC)*, Xi'an, China, 2018, pp. 4206-4209.
- Buckley, P., Noonan, S., Geary, C., Mackessy, T., & Nagle, E. (2019). An Empirical Study of Gamification Frameworks. *Journal of Organizational & End User Computing*, 31(1), 22–38. <https://doi.org/10.4018/JOEUC.2019010102>
- Chapman, J. R., & Rich, P. J. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business*, 93(7), 314. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1490687>
- Chen, G., Xu, B., Lu, M. et al. Smart Learn. Environ. (2018) 5: 1. <https://doi.org/10.1186/s40561-017-0050-x>
- Cheng, J-C, Lee, N-Y., Chi, C. and Chen, Y-H. (2018). Proceedings of IEEE International Conference on Applied System Innovation 2018. *IEEE ICASI 2018- Meen.*

- Duan, B., Zhong, Y. & Liu, D. (2017). Education application of blockchain technology: Dymek, M. (2018). Expanding the magic circle - gamification as a marketplace icon. *Consumption, Markets & Culture*, 21(6), 590–602. <https://doi.org/10.1080/10253866.2017.1361153>
- Eger, L. (2015). Is Facebook a Similar Learning Tool for University Students as LMS? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 233–238. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.287
- Farah, J. C., Vozniuk, A., Rodriguez-Triana, M. J., & Gillet, D. (2018). A Blueprint for a Blockchain-Based Architecture to Power a Distributed Network of Tamper-Evident Learning Trace Repositories. *18th International Conference on Advanced Learning Technologies*, IEEE, pp.218-222.
- Frانيا, M. (2014). New Educational Trends Connected with the Development of Media and Innovative Technologies – A Few Reflections on the Future Perspectives on Learning and Teaching. *Journal of Educational and Social Research*. doi:10.5901/jesr.2014.v4n4p232
- Frانيا, M. (2016). The Presence of Media Tools in the Training of Educators and Teachers in Poland and Croatia – Diagnostic and Comparative Analysis. *Prace Naukowe Akademii Im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 25(1), 297–311. doi:10.16926/p.2016.25.21
- Gazali, H. M., Hassan, R., Nor, R. M., Rahman, H. M. M. (2017). Re-inventing PTPTN study loan with blockchain and smart contracts. *8th International Conference on Information Technology (ICIT)*, Amman 2017, pp. 751-754.
- Gilda, S. & Mehrotra M. (2018). Blockchain for Student Data Privacy and Consent. *International Conference on Computer Communication and Informatics, IEEE*, pp. 1-5.
- Grech, A. and Camilleri, A. F. (2017) *Blockchain in Education. JRC Science for policy report*. Inamorato dos Santos, A. (ed.) EUR 28778 EN; Luxembourg: Publications Office of the European Union, doi:10.2760/60649.
- Hölbl, M., Kamišalić, A., Turkanović, M., Kompara, M., Podgorelec, B., & Heričko, M. (2018). *EduCTX: An Ecosystem for Managing Digital Micro-credentials*, IEEE.
- Hoy, M. B (2017). An introduction to the Blockchain and its implications for libraries and medicine. *Medical Reference Services Quarterly*, 36(3), 273–279
- Ito, K., Tago, K., & Jin, Q. (2018). i-Blockchain: A Blockchain-Empowered Individual-Centric Framework for Privacy-Preserved Use of Personal Health Data. *9th International Conference on Information Technology in Medicine and Education IEEE*, 2018, 829-833.
- Jirgensons, M., Kapenieks, J., (2018). Blockchain and the Future of Digital Learning Credential Assessment and Management. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 20, no.1, pp. 145-156
- Khan, A., Ahmad, F. H., & Malik, M. M. (2017). Use of Digital Game Based Learning and Gamification in Secondary School Science: The Effect on Student Engagement, Learning and Gender Difference. *Education and Information Technologies*, 22(6), 2767–2804.

- Kim, T. W. (2018). Gamification of Labor and the Charge of Exploitation. *Journal of Business Ethics*, 152(1), 27–39. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3304-6>
- Kocadere, S. A., & Çağlar, Ş. (2018). Gamification from Player Type Perspective: A Case Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 12–22.
- Lamauskas, V. (2017). Reflections on education. Siauliai: Scienta Socialis.
- Learning outcome and meta-diploma. *23rd International Conference on Parallel and Distributed Systems*, IEEE, pp. 814-817.
- Ling, L. T. Y. (2018). Meaningful Gamification and Students' Motivation: A Strategy for Scaffolding Reading Material. *Online Learning*, 22(2), 141–155.
- Liu, Q. Q., Guan, Q., Yang, X., Zhu, H., Green G., Yin S. (2018). Education-Industry Cooperative System Based on Blockchain, *2018 1st IEEE International Conference on Hot Information-Centric Networking (HotICN)*, Shenzhen, China, 2018, pp. 207-211.
- Mahfuzah, M. S. N., Sazali, S. N. S., & Salleh, M. A. (2018). Gamification Approach in Education to Increase Learning Engagement. *International Journal of Humanities, Arts & Social Sciences*, 4(1), 22–32. <https://doi.org/10.20469/ijhss.4.10003-1>
- Makarova, E., & Makarova, L. (2018). Blending pedagogy and digital technology to transform educational environment. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 6(2), 57-66. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802057M>
- Meng, H., Zhigang, L., Jing, H., Dalei, W., Ying, X, Baba, A. (2018). A Novel Blockchain-based Education, Records Verification Solution. *The 19th Annual Conference on Information Technology Education (SIGITE '18)*, October 3–6, 2018, Fort Lauderdale, FL, USA: ACM.
- Ocheja, P., Flanagan, B., & Ogata, H. (2018). Connecting Decentralized Learning Records: A Blockchain Based Learning Analytics Platform. *LAK'18 Proceeding*, 2018, ACM, USA, 265-269.
- Osatuyi, B., Osatuyi, T., & de la Rosa, R. (2018). Systematic Review of Gamification Research in IS Education: A Multi-method Approach. *Communications of the Association for Information Systems*, 42, 95–124. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04205>
- Patrício, R., Moreira, A. C., & Zurlo, F. (2018). Gamification approaches to the early stage of innovation. *Creativity & Innovation Management*, 27(4), 499–511. <https://doi.org/10.1111/caim.12284>
- Piscini, E., Guastella, J., Rozman, A. & Nassim, T. (2016). *Blockchain: Democratized trust. Distributed ledgers and the future of value*. Deloitte University Press.
- Potyrała, K. (2017). iEdukacja. Synergia nowych mediów i dydaktyki. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Rooksby, J., Dimitrov, K. (2017). *Trustless Education? A Blockchain System for University Grades*. *New Value Transactions: Understanding and Designing for Distributed Autonomous Organisations*. Workshop at Edinburgh, 10th June.
- Satoshi, N. (2019). *Bitcoin: A peer-to-peer electronic cash system*. Consulted, 1:2019.
- Schefer-Wenzl, S., & Miladinovic, I. (2018). Teaching Software Engineering with

- Gamification Elements. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 11(1), 48–51. <https://doi.org/10.3991/ijac.v11i1.9169>
- Sharples, M., Domingue, J (2016). *The blockchain and kudos: A distributed system for educational record, reputation and reward. Adaptive and adaptable learning*. Cham: Springer. pp. 490-496.
- Shen, H. & Xiao, Y. (2018). Research on Online Quiz Scheme Based on Double-layer Consortium Blockchain. *9th International Conference on Information Technology in Medicine and Education*, IEEE, pp.956-960.
- Shen, H., Xiao, Y. (2018). Research on online scheme based on double-layer consortium blockchain. *9th International Conference on Information Technology in Medicine and Education. IEEE*, pp. 956-969 .
- Steinert, A., Buchem, I., Merceron, A., Kreutel, J., & Haesner, M. (2018). A wearable-enhanced fitness program for older adults, combining fitness trackers and gamification elements: the pilot study fMOOC@Home. *Sport Sciences for Health*, 14(2), 275–282. <https://doi.org/10.1007/s11332-017-0424-z>
- Szpunar, M. (2017). *Imperializm kulturowy Internetu*. Kraków: Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytet Jagielloński.
- Velickovic, S., & Stosic, L. (2016). Preparedness of educators to implement modern information technologies in their work with preschool children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(1), 23–30. doi:10.5937/ijcrsee1601023v
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.
- Woźniak, J. (2017). Some Factors Hindering Acceptance of Three Gamification Solutions in Motivation Systems, in Small and Medium Enterprises. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 5(4), 663–680. <https://doi.org/10.25019/MDKE/5.4.11>
- Wu, B. & Li, Y. (2018). Design of Evaluation System for Digital Education Operational Skill Competition Based on Blockchain. *International Conference on e-Business Engineering, IEEE*, pp.102-109.
- Wu, T. & Liang, X. (2017). Exploration and Practice of Inter-bank Application Based on Blockchain. *The 12th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE 2017)*, IEEE, USA, 219-224.
- Yévenes Subiabre, A. (2018). Gamificación Del Aprendizaje De Modelos De Negocios Y Emprendimiento. *Horizontes Empresariales*, 17(2), 58–71.
- Yuan, P., Xiong, X., Lei, L., & Zheng, K. (2018). Design and Implementation on Hyperledger-based Emission Trading System. *IEEE 2018*, 1-8.

Contact details:

PhDr. inż. Łukasz Tomczyk Ph.D.
Department of social pedagogy and andragogy
Faculty of Education
Pedagogical University of Cracow
Ingardena 4 street
30 – 060 Cracow
POLAND
E-mail: tomczyk@up.krakow.pl

Solomon Sunday Oyelere, PhD
School of Computing
University of Eastern Finland
Science Park, Joensuu
P.O.Box 111
FI-80101
Joensuu, FINLAND
E-mail: solomon.oyelere@uef.fi

MSc. Nacir Buoali
School of Computing
University of Eastern Finland
Science Park, Joensuu
P.O.Box 111
FI-80101
Joensuu, FINLAND
E-mail: nacir.buoali@uef.fi

MSc. Agbo Friday Joseph
School of Computing
University of Eastern Finland
Science Park, Joensuu
P.O.Box 111
FI-80101
Joensuu, FINLAND
E-mail: agbo.joseph@uef.fi

Teachers' University Net of Training – how to develop teachers' digital skills?

Nataliia Demeshkant, Katarzyna Potyrała, Karolina Czerwiec,
Joanna Markowska

Abstract:

The paper presents statements from an ongoing study (n=120) piloting large scale longitudinal qualitative teachers' surveys between 2017 and 2020. The first part of the research started in 2018 with the aim to recognize personal level of digital competence of PhD students as a future academic teachers. The study was conducted during 2017–2018 years' in Wroclaw University of Environmental and Life Sciences. To study level of digital competence, a special questionnaire was used. The study results show different levels of digital competence depending on the students' field of study and specialty. However, the results also showed that PhD students do not feel well prepared for practical using of digital techniques in teaching activities.

Key words:

Teachers, teacher training, ICT technologies, digital pedagogy.

1. Introduction

The European Commission emphasized the potential of ICT to encourage innovation in approaches to teaching and learning. The opportunities provided by ICT (e.g. networking, interaction, information retrieval, presentation and analysis) are seen as core elements in honing 21st century skills. This also required a more comprehensive embedding of ICT and its pedagogical use in the curriculum for students as well as in teacher training.

Teaching staff are the key players in strengthening and fostering the new digital environment in schools. It is very important to create community in the field of teacher competency development and educational innovations connected with digital teaching and learning, which enables to foster interaction between research and educational institutions, businesses and policy makers. This community is able to elect best practices from partners which will enable them to exchange knowledge and transfer their experience in the development and realization of innovation digital teaching and learning methods as well as teacher training programs for different levels and specializations.

Learning and skills are key contributors to society and the economy. As modern societies and economies are changing due to, amongst others, globalization and technological progress, a fundamental transformation of education and training (E&T) throughout Europe is required to deliver the knowledge and skills needed for growth, employment and participation in society. Those forms are an important part of the Eu-

rope 2020 agenda and its various flagships and policy initiatives (Learning and Skills for the Digital Era, 2018). Special attention of EU policy and research in this area started in 2005 and is focused on how to make better use of ICT for rethinking learning, for innovating education and training and for addressing new skills requirements (e.g. digital competence) to generate growth, employment and social inclusion.

This article is an attempt to study personal level of digital competence of PhD students as a future academic teachers. Results of special questionnaire from focus groups with a total of 120 respondents were analysed.

The research was conducted by a team of Cracow Pedagogical University and Wrocław University of Environmental and Life Sciences researchers eager to better understand how digital technologies can be used to enhance and innovate education and training in their institutions.

The purpose of our research has been to study the level of digital competence of academic teachers. The main objective was also focused on the curricula and educational teacher training programs taking into consideration the importance of their adequate professional training and realization in universities.

1. Digital Competence of Educators

Innovating and modernizing education and training are key priorities in several flagship initiatives of the Europe 2020 strategy, in particular Agenda for New Skills and Jobs, Youth on the Move, the Digital Agenda and the Innovation Union. The key challenge for research and policy is to make sure that the full potential of digital technologies is used for learning and that effective digital-age learning is made possible through systemic and holistic change (Digital Competence Framework for Educators, 2018).

The ubiquity of digital devices and applications, in particular, requires educators to develop their digital competence (Fig. 1).

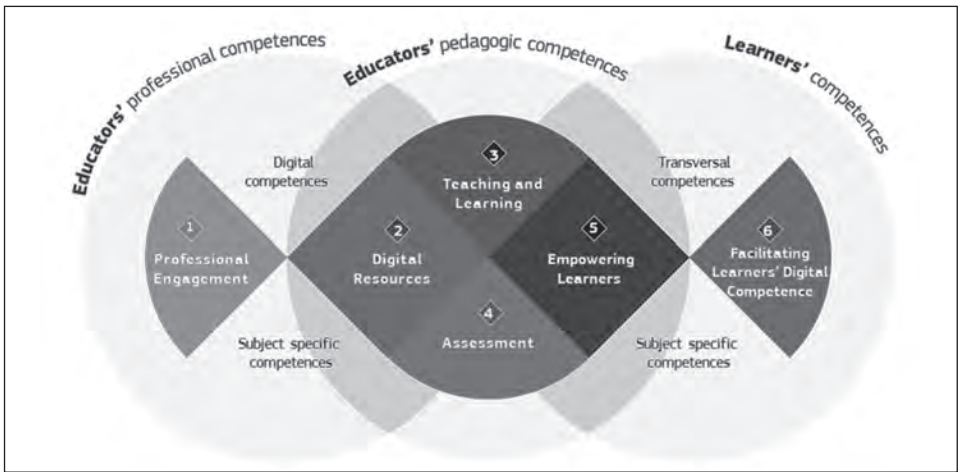


Fig. 1 *Digicompedu in a nutshell* (according to European Framework for the Digital Competence of Educators, 2018)

Strengthening education systems through the use of new ICT tools and teacher training is one of the priority areas for the first cycle of the Strategic Framework for education and Training ('ET 2020') (Key Data on Learning ..., 2011). In addition, the Digital Agenda for Europe initiative defines the enhancement of digital literacy and skills as one of its main pillars and promotes the implementation of long-term e-skills and digital literacy policies (Digital Agenda for Europe, 2018).

According to study conducted recently by Polish scientists (The digitalization of Polish Education Vision and proposals, 2018) there are three areas of professional pedagogical digital competence of teachers that should be developed for making progress with digitalization in Polish education/school: subject-matter, methodological and technological competences.

Effective science and practical communication, which ensures an efficient flow of information about new in the area of teacher training, using of the new teaching and learning digital techniques, has a direct impact on the development of each scientific direction, practical introduction of the scientific results and to improve teacher professional development.

For promoting economic competitiveness and social cohesion European society needs an educational infrastructure that provides all learners with opportunities to obtain an education at the highest level commensurate with their own growth and growth potential (Niemi, 2007). The European Commission emphasised the potential of ICT to encourage innovation in approaches to teaching and learning (European Commission, 2008). The opportunities provided by ICT (e.g. networking, interaction, information retrieval, presentation and analysis) are seen as core elements in honing 21st century skills. This also required a more comprehensive embedding of ICT and its pedagogical use in the curriculum for students as well as in teacher training (Key Data on Learning ..., 2011).

Teaching staff are the key players in strengthening and fostering the new digital environment in schools. It is vital that the European Union needs well-trained teachers, able to incorporate ICT into education in a way that leads to change from the old to the new paradigms of learning which are much more student-centered than before (Learnovation Consortium, 2008). European Member States have recognized the importance of teacher education in this context. They have committed themselves in developing ICT skills during initial teacher education and to continue to encourage this through early career support and continuing professional development.

2.1 The Study

The present study reports the first data or rather statements from an ongoing study (n=120) piloting large scale longitudinal research between 2017–2020. The first part of the research started in 2017 with the aim to recognize personal level of digital competence of PhD students as a future academic teachers.

2.1.1 Methodology

To achieve research goals, the surveys analysis were carried out. PhD students of different specializations of Wrocław University of Environmental and Life Sciences (Poland) were examined (tab. 1).

Table 1. Overview on returns by the respondents

| Specialization | Number of the PhD students |
|---------------------------|----------------------------|
| Animal Sciences | 24 |
| Plant Sciences | 26 |
| Veterinary Medicine | 22 |
| Biotechnology | 25 |
| Environmental Engineering | 23 |
| totally | 120 |

The data were collected from analyzing the student's surveys. The main points which were explored dealt with identifying the level of digital teacher competence of PhD students as future academic staff. The main objective was also focused on the ways of supporting and encouraging PhD students in using digital tools to enhance and innovate education. The study survey was designed using the questionnaire for self-reflection, based on European Competence Framework for the Digital Competence of Educators (Digital Competence Framework for Educators, 2018). According to the DigCompEdu Framework there are 22 educator-specific digital competences organized in 6 areas which are focused on different aspects of educators' professional activities (table 1).

Table 1. Areas of educator-specific digital competences

| Area | Description |
|---|--|
| I. Professional Engagement | Using digital technologies for communication, collaboration and professional development |
| II. Digital Resources | Sourcing, creating and sharing digital resources |
| III. Teaching and Learning | Managing and orchestrating the use of digital technologies in teaching and learning |
| IV. Assessment | Using digital technologies and strategies to enhance assessment |
| V. Empowering Learners | Using digital technologies to enhance inclusion, personalization and learners' active engagement |
| VI. Facilitating Learners' Digital Competence | Enabling learners to creatively and responsibly use digital technologies for information, communication, content creation, wellbeing and problem-solving |

Source: European Framework for the Digital Competence of Educators, 2018.

The Framework also proposes a progression model to help educators assess and develop their digital competence. It outlines six different stages through which an educator's digital competence typically develops (tab. 2).

Table 2. Stages of educator's digital competence

| Stage | Description |
|-----------------|--|
| Newcomer (A1) | has an opportunity to begin enhancing your skills with digital technology. |
| Explorer (A2) | is aware of the potential of digital technologies and is interested in exploring them to enhance pedagogical and professional practice. |
| Integrator (B1) | experiments with digital technologies in a variety of contexts. Should be eager to expand his/her repertoire of practices. |
| Expert (B2) | uses a range of digital technologies confidently, creatively, purposefully; selects digital technologies for particular situations, is curious and open to new ideas. Should continue critically developing his/her digital strategies. |
| Leader (C1) | continuously reflects on and further develops his/her practices, exchanges with peers new ideas and helps other lecturers seize the potential of digital technologies for enhancing teaching and learning. Should experiment a bit more. |
| Pioneer (C2) | experiments with highly innovative and complex digital technologies and/or develops novel pedagogical approaches. He/she leads innovation and is a role model for other lecturers. |

Source: European Framework for the Digital Competence of Educators, 2018.

To assess the curriculum content of the teacher training programs, relevant course documents have been collected as well as the additional information on the content and aims of the PhD programs.

2.1.2 Results

In this article, we present some preliminary results on certain aspects of the study. Our respondents confirmed the results of other authors (Kivunja 2013; Ruhalahti et al, 2017) about the importance of the integrating of digital technologies into teachers' professional practices.

Our survey results indicate that the highest scores were demonstrated by PhD students of Environmental Engineering specialization. However, Biotechnology and Animal Sciences specializations were also with good results in areas of Digital Resources, Teaching and Learning and Empowering Learners. We can justify it by PhD programs on this specializations which offer different strict courses and allows students to gain digital competences (Fig. 2).

However, quite low scores were demonstrated in area of assessment by students of all studied specializations. It means that PhD students don't feel confident in using digital technologies and strategies to enhance assessment and need additional preparation for this teaching activity.

Assessment of the curriculum content of the PhD programs in Wrocław University of Environmental and Life Sciences showed that there were no specific courses on the topic of Digital Technologies in Teaching and Learning. There are just two pedagogical courses for PhD students – Pedagogics with the Basics of Didactic

and Teaching Methods and IT competences is only small topic integrated in this courses.

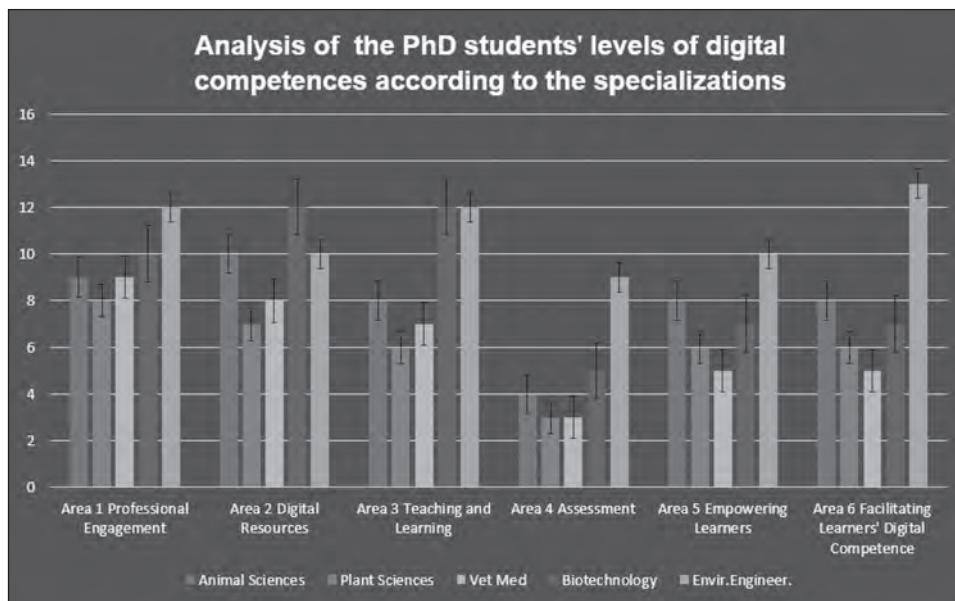


Figure 2. Analysis of the PhD students' levels of digital competences according to the specializations

Conclusion

In this explorative study, preparation of PhD students-future teachers for using digital techniques in educational process in university was examined in the frameworks of different environmental specializations at Wroclaw University of Environmental and Life Sciences (Poland). The study indicated that preparation for using digital techniques is integrated into different courses of PhD Programs.

Attention is mainly focused on technical issues without practical introducing and training specific digital skills for teaching and learning (e.g. using digital technologies for communication, collaboration and professional development, sourcing, creating and sharing digital resources, managing and orchestrating the use of digital technologies in teaching and learning, using digital technologies and strategies to enhance assessment, to enhance inclusion, personalization and learners' active engagement, enabling learners to creatively and responsibly use digital technologies for information, communication, content creation, well-being and problem-solving etc.).

There is a necessity to conduct a comparative international research aimed at finding and implementing the best practices of PhD Digital Competence Training Programs including various ways of developing student skills for making better use of digital technology for teaching and learning, developing relevant digital competences and skills for the digital transformation, improving education through better data analysis and foresight.

References

- Digital Agenda for Europe. Fact Sheets on the European Union. Accessed August 20, 2018. <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/64/digital-agenda-for-europe>.
- Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). The European Commission's science and knowledge service. Accessed October 30, 2018, <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>.
- European Commission, 2008. Commission Staff Working Document on The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress. SEC(2008) 2629 final.
- Kivunja, C., 2013. Embedding Digital Pedagogy in Pre-Service Higher Education To Better Prepare Teachers for the Digital Generation. *International Journal of Higher Education* Vol. 2, No. 4, pp. 131-142.
- Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011. Accessed October 20, 2018. <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/129EN.pdf>.
- Learnovation Consortium, 2008. ICT, Lifelong Learning and Innovation in e-Training of Teachers and Trainers. [pdf]. Accessed: 01 April, 2011, <http://www.elearningeuropa.info/files/lo/teachertraining.pdf>.
- Niemi, H., 2007. Equity and good learning outcomes. Reflections on factors influencing societal, cultural and individual levels – The Finnish perspective. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (1), pp. 92-107
- Ruhalahiti, S., Korhonen, A.M., Rasi, P., 2017. Authentic, dialogical knowledge construction: a blended and mobile teacher education programme. *Educational Research*, Vol. 59, No. 4, pp. 373–390, <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1369858>
- Learning and Skills for the Digital Era. The European Commission's science and knowledge service Accessed August 30, 2018, <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills>.
- The digitalization of Polish Education Vision and proposals. Accessed October 20, 2018. https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/2016/10/cyfryzacja-polskiej-edukacji_final_EN.pdf.

Contact:

dr hab. Natalia Demeshkant
Pedagogical University of Cracow
2 Podchorążych str.
30-084 Cracow
POLAND

dr hab. Katarzyna Potyrała
Pedagogical University of Cracow
2 Podchorążych str.
30-084 Cracow
POLAND

dr Karolina Czerwiec
Pedagogical University of Cracow
2 Podchorążych str.
30-084 Cracow
POLAND

dr Joanna Markowska
Wroclaw University of Environmental and Life Sciences
25 Norwida str.
50-375 Wroclaw
POLAND

Transverzální kompetence klíčových pracovníků vzdělávacích organizací

Transversal competences of key staff of educational organizations

Michaela Tureckiová

Abstrakt:

Záměrem příspěvku je uvést problematiku transversálních kompetencí do souvislosti s jejich významem a typy u klíčových pracovníků vzdělávacích organizací. Za ty jsou obvykle považováni pedagogičtí a vedoucí pedagogičtí pracovníci (v segmentu počátečního vzdělávání) a lektori, metodici a manažeři organizací, poskytujících další vzdělávání a vzdělávání seniorů.

Klíčová slova:

transverzální kompetence, klíčové kompetence, klíčový pracovník vzdělávací organizace, typy kompetencí.

Abstract:

The aim of the paper is to introduce the issue of transversal competences in connection with their importance and types for the key personnel of educational organizations. Teaching staff and school managers (in the initial education segment), and lecturers, methodologists and managers of organizations providing further education and training for seniors are usually considered to be those.

Key words:

Transversal competence, key competence, key staff of educational organization, types of competences.

Úvod

Podle dokumentu *Catalogue of Transversal Competences...* (online) nahrazuje termín transverzální kompetence (*transversal competences*, v češtině se používá také označení průřezové, případně mezioborové – doplnila M. T.) dříve užívané spojení přenositelné dovednosti (*transferable skills*). Oproti takto přenositelným dovednostem jsou transverzální kompetence (v plurálu) chápány jako „*sada kompetencí, které se vztahují k postojům a hodnotám („knowing how to be“) a postupům („know how“)*. *Také tyto kompetence jsou přenositelné z jedné specifické profesní oblasti do jiné*“ (Wang, 2014, cit. podle *What is transversal competence*, online) Přitom je zřejmé, že oborově přenositelné dovednosti jako složka kompetencí transverzálních mohou být získány jak v rámci pracovního/profesního rozvoje či přímo v rámci výkonu práce, tak také v aktivitách volnočasových a při dalších činnostech, které nejsou spojeny s profesní přípravou a uplatněním jedince.

Důležitost připisovaná jak samotným transverzálním kompetencím, tak roli vzdělavatelů v různých fázích a typech celoživotního vzdělávání je zřejmá například také ze střednědobých priorit Cedefopu pro období let 2012-2014 (Střednědobé priority Cedefopu, 2011, s. 3). Předmětem výzkumného zájmu této studie jsou ovšem především významy, které termínu transverzální kompetence a pojmům souvisejícím přikládají sami klíčoví pracovníci vzdělávacích organizací a které z typů kompetencí považují za nejvýznamnější pro kompetentní výkon vlastního povolání.

1. Relevantní významy pojmu kompetence a jejich aplikace v managementu vzdělávání

Straková (2008, online) vymezuje pojem kompetence z rozličného úhlu pohledu. Konkrétně se jedná o pohled filozofický, ekonomický, pedagogický a sociologický. Právě v jeho rámci pak popisuje skutečnost, že „*se lidé v životě pohybují v rozličných sociálních oblastech a rolích... Úspěšné fungování v těchto oblastech nám umožňují tzv. transverzální kompetence.*“ (ibid). V tehdejší kontextu vzniku kurikulárních dokumentů (pedagogický pohled) pak uvádí transverzální kompetence jako soubor obecných kompetencí sestávajících z kompetencí označených jako: *komunikace, řešení problémů, vyvozování závěrů a argumentace, řízení, tvořivost, motivace k učení, týmová práce a schopnost se učit* (ibid).

Koncept transverzálních kompetencí, nejvýznamnějších a v tomto významu klíčových pro zaměstnatelnost na úrovni členských států Evropské unie je aktuálně tvořen následujícími kompetencemi:

- Interkulturní dovednosti a globální přehled
- Flexibilita a adaptabilita
- Strategické a inovativní myšlení
- Dovednosti sebeřízení
- Rozhodování a řešení problémů
- Týmová spolupráce a empatie
- Orientace na učení se
- Vyjednávací schopnosti

- Vůdcovství (leadership)
- Získávání a zpracovávání informací (Catalogue of transversal competences..., online).

Také v tomto přehledu uvedené kompetence se promítají do kurikula počátečního i dalšího vzdělávání a přinejmenším z části i do strategických dokumentů vzdělávací politiky.

Ve vědách o výchově a vzdělávání a rovněž v soudobých přístupech k managementu se vedle obecného termínu kompetence stále přednostně užívá spojení klíčové kompetence. Ty „*představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, jež potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 154). Pro potřeby edukační teorie a praxe řízení a vedení pracovníků je rovněž stále hojně používán koncept klíčových kompetencí Belze a Siegrista (2015). Uvedení autoři člení klíčové kompetence na sociální kompetence, kompetence ve vztahu k sobě, kompetence v oblasti metod. Tyto klíčové kompetence vznikají a jsou rozvíjeny na základě dílčích schopností (viz tabulka 1) a jsou potenciálem pro využívání komplexní kompetence k jednání (ibid, s. 66).

Tabulka 1: Klíčové kompetence dle Belze a Siegrista

| | |
|------------------------------------|--|
| Sociální kompetence | Schopnost týmové práce Kooperativnost Schopnost čelit konfliktním situacím Komunikativnost |
| Kompetence ve vztahu k sobě | Schopnost nakládání se sebou samým Sebeřízení (selfmanagement) Schopnost sebereflexe Rozvíjení vlastních hodnot Schopnost sebekritického myšlení Seberozvoj |
| Kompetence v oblasti metod | Plánovitě a cílené uplatňování odborných znalostí Kreativita a inovativnost Strukturování a třídění informací Myšlení a jednání v souvislostech Kritické myšlení a práce s rizikem |

Zdroj: Belz, Siegrist (2015, s. 66) – upravila M. T.

Při srovnání přehledu transverzálních kompetencí, rozhodujících pro zaměstnatelnost v současných pracovních podmínkách (dle Catalogue of transversal competences..., online), a klíčových kompetencí dle Belze a Siegrista (2015) lze konstatovat mnohé shody, případně přesahy – viz tabulka 2.

Tabulka 2: Shody transverzálních kompetencí a klíčových kompetencí

| Transverzální kompetence | Předpoklady klíčových kompetencí |
|---|--------------------------------------|
| Interkulturní dovednosti a globální přehled | |
| Flexibilita a adaptabilita | |
| Strategické a inovativní myšlení | Myšlení a jednání v souvislostech |
| | Kreativita a inovativnost |
| Dovednosti sebeřízení | Sebeřízení (selfmanagement) |
| Rozhodování a řešení problémů | Kritické myšlení a práce s rizikem |
| Týmová spolupráce a empatie | Schopnost týmové práce |
| | Kooperativnost |
| Orientace na učení se | |
| Vyjednávací schopnosti | Schopnost čelit konfliktním situacím |
| Vůdcovství (leadership) | |
| Získávání a zpracovávání informací | Strukturování a třídění informací |

Zdroj: vlastní zpracování

Kompetence uvedené zde mezi transverzálními, které se neobjevují v přehledu odkazovaného modelu klíčových kompetencí, bychom pak snadno mohli dohledat v dalších modelech klíčových kompetencí. Kromě Doporučení Rady ke klíčovým kompetencím pro celoživotní učení (Evropská komise, 2018), které kromě jiného obsahuje *kompetence kulturního povědomí a vyjádření* (ibid, zdůraznila M. T.), jsou to zejména tzv. měkké kompetence (*soft competences*) uvedené v Centrální databázi kompetencí (2017). Ta vymezuje následující přehled těchto kompetencí: *efektivní komunikace, kooperace (spolupráce), kreativita, flexibilita, uspokojování zákaznických potřeb, výkonnost, samostatnost, řešení problémů, plánování a organizace práce, celoživotní učení, aktivní přístup, zvládání zátěže, objevování a orientace v informacích, vedení lidí (leadership)* (ibid, zdůraznila M. T.). Na základě výše uvedených zjištění můžeme konstatovat, že transverzální kompetence lze vyjádřit i jazykem klíčových kompetencí (a jejich dílčích složek - schopností) tak, jak jsou popsány ve zde sledovaných dokumentech.

2. Šetření určujících typů kompetencí klíčových pracovníků vzdělávacích organizací

Členění klíčových kompetencí podle Belze a Siegrista (2015) bylo použito také v dále představené výzkumné sondě určujících kompetencí klíčových pracovníků vzdělávacích organizací. Záměrem dale prezentovaného výzkumného šetření bylo zjistit, jaké kompetence považují za nejdůležitější a v tomto smyslu klíčové sami

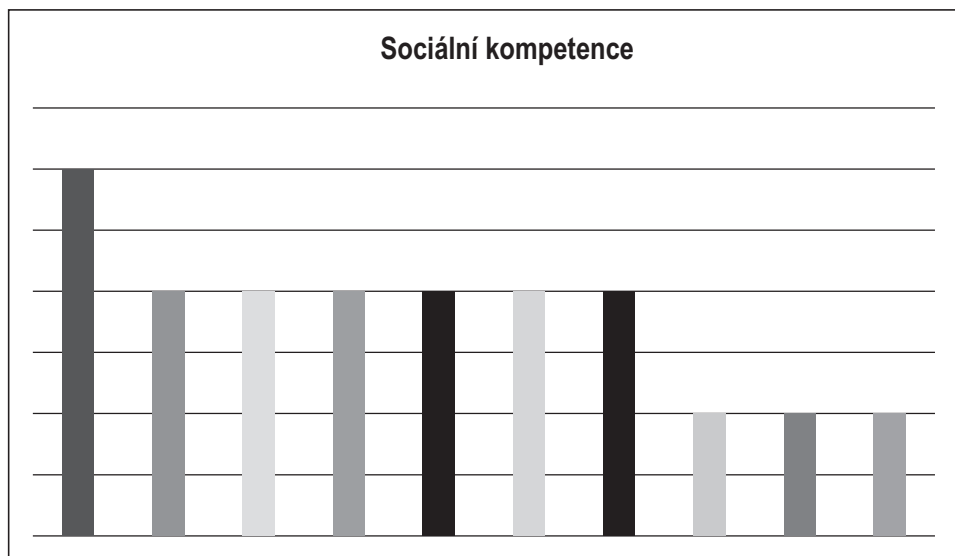
(budoucí) pracovníci vzdělávacích organizací. Sonda byla provedena na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání (dříve Centrum školského managementu) Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy na podzim roku 2018 a je součástí dlouhodobě probíhajícího výzkumu autorky této studie. V tomto textu je zpracována dosud poslední fáze, jejímiž respondenty byli studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studijního programu (n = 22). Ti byli rozdělení pro potřeby šetření do tří skupin: a) vedoucí (pedagogický) pracovník, b) pedagogický pracovník anebo lektor/metodik dalšího vzdělávání, c) „ostatní“ – student oboru management vzdělávání bez současné praxe ve vzdělávací organizaci, tj. působící mimo organizace, které se primárně zabývají vzdělávací činností.

Ještě před rozdělením do takto homogenizovaných skupin došlo ke (znovu)sjednocení v používání terminologického spojení klíčová/é kompetence. Respondentům byl pojem již dříve dobře znám z průběhu studia a mnozí ho využívají také ve své edukační praxi. Následně byly respondentům nabídnuty různé přehledy klíčových kompetencí pracovníků a vedoucích pracovníků využívané i mimo rámec vzdělávacích organizací. Respondenti k dalšímu rozpracování přednostně vybrali výše popsaný a sumarizovaný přehled vytvořený Belzem a Siegristem (byl jim prezentován bez uvedení konkrétních schopností, které spoluutvářejí jednotlivé typy kompetencí – viz tabulka 1, informace v levém sloupci). Respondenti pak byli rozdělení do tří skupin tak, jak je uvedeno v předchozím odstavci. Úkolem každé skupiny bylo vymezit rozhodující dílčí kompetence/předpoklady, které jsou určující pro kompetentní výkon rolí klíčových pracovníků vzdělávacích organizací. Sumarizované výsledky sondy jsou znázorněny v grafech 1 až 3, postupně pro sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a pro kompetence v oblasti metod, a prezentovány v závěrečné části této studie.

Shrnutí a interpretace zjištění výzkumného šetření

Součástí interpretace výsledků šetření jsou i dílčí závěry z plenární diskuse, která následovala po práci v dílčích skupinách.

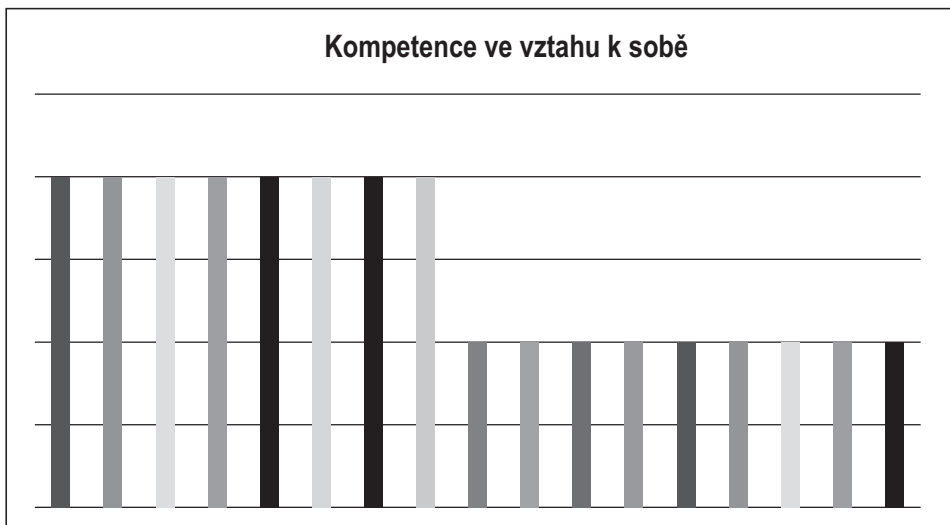
Graf 1: Složky sociální kompetence



Zdroj: vlastní zpracování

Jak je patrné z uvedeného grafu, pro respondenty výzkumného šetření je pro práci klíčového pracovníka vzdělávací organizace primární dodržet princip rovného přístupu. Ten lze interpretovat jak ve vztahu k účastníkům vzdělávání (společné/inkluzivní vzdělávání), tak také v rámci fungování vzdělávacích a dalších týmů v organizaci při dosahování edukačních cílů. Dále jsou za významné považovány schopnosti a dovednosti související s kompetencí efektivní komunikace, týmového vedení a spolupráce (včetně empatie). Vzhledem k zaměření vzdělávacích organizací a jejich postavení ve vzdělávacím systému je jistě nezbytné také zvládání interorganizační spolupráce, plnění zadání nadřízených orgánů a kontrola a hodnocení činnosti ostatních pracovníků vzdělávací organizace (kompetence vedoucího pracovníka). Četnost uvedení těchto kompetencí je pochopitelně nižší právě proto, že jsou vztahovány pouze k jedné ze skupin klíčových pracovníků vzdělávacích organizací.

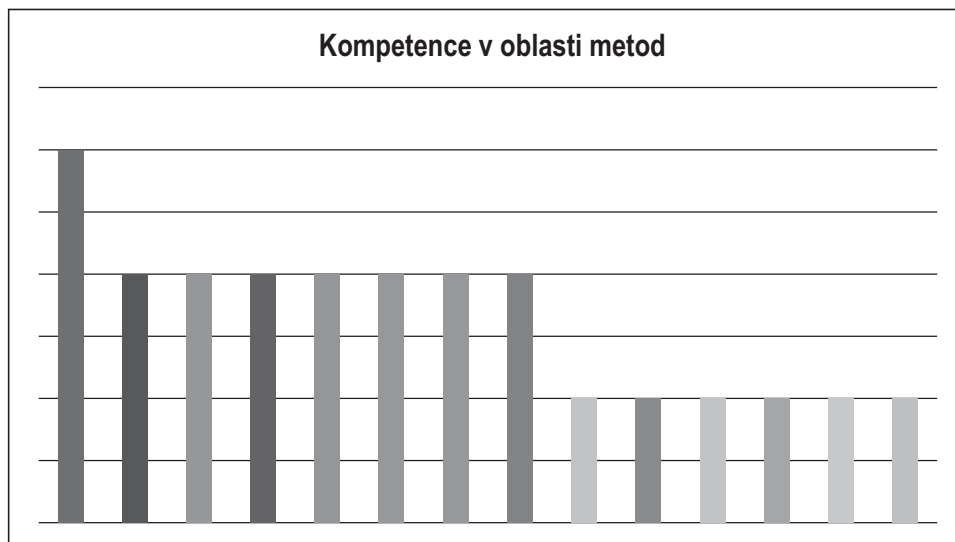
Graf 2: Složky kompetence ve vztahu k sobě



Zdroj: vlastní zpracování

U kompetencí ve vztahu k sobě se respondenti výzkumného šetření soustředili zejména na oblasti volných vlastností jedince, na schopnost reprezentovat organizaci a na obecné schopnosti (kreativita/proaktivita), které se projevují i v postojích klíčových pracovníků vzdělávacích organizací jako jejich základních reprezentantů směrem dovnitř (jako vzor pro ostatní pracovníky) i navenek (k ostatním partnerům). Opět zejména ve vztahu k vymezení kompetencí vedoucích (pedagogických) pracovníků vzdělávacích organizací byly uváděny dovednosti sebeřízení (se samostatně jmenovanými kompetencemi time managementu a schopnosti zvládat stres/stres management) a dílčí složky emoční inteligence (jako schopnost sebmotivace i motivace jako základ manažerské činnosti). Je zajímavé, že respondenti uvedli častěji systematickosti a spolehlivosti, než cílevědomosti klíčového pracovníka vzdělávací organizace. Tato skutečnost může souviset také s osobnostními typy klíčových pracovníků vzdělávacích organizací. To ovšem nebylo předmětem šetření a nebylo jím tedy ani ověřováno.

Graf 3: Složky kompetence v oblasti metod



Zdroj: vlastní zpracování

Pro přesnější interpretaci uvedené skupiny klíčových kompetencí je třeba doplnit, že zadání této kompetence bylo spolu s respondenty předem zpřesněno jako kompetence v oblasti metod a koncepční kompetence. Důvodem bylo možné nepochopení kompetencí v oblasti metod a jejich začlenění do rámce kompetencí didaktických. V případě kompetencí v oblasti metod a koncepčních kompetencí respondenti následně zaměřili svoji pozornost na kompetence vedoucích (pedagogických) pracovníků.

Jako vůbec nejdůležitější kompetence se dle respondentů výzkumné sondy jeví schopnost kontroly, a to jak ve vztahu k řízení vzdělávací organizace, tak i k zajištění kontroly jako součásti manažerské funkce řízení a vedení lidí (edukační funkce kontroly/zpětné vazby). Také většina dalších uvedených kompetencí v oblasti metod se týká kompetencí vedoucího pracovníka v roli manažera (příklad tvorba koncepce a s ní související plánování, krizový management...) i vůdčí osobnosti vzdělávací organizace (důraz na seberozvoj, dovednost delegovat, zajištění pracovního prostředí/ pozitivní klima, rozvoj organizace a sledování trendů).

Vzhledem k použité metodice výzkumného šetření nelze jeho výsledky zobecnit. Nicméně v kontextu závěrů zde uvedeného přehledu transversálních kompetencí (Catalogue of transversal competences..., online) a složek klíčových kompetencí (zde v modifikacích podle Belz, Siegrist, 2015, Doporučení Rady ke klíčovým kompetencím..., 2018 a Centrální databáze kompetencí, 2017) lze nalézt shodu mezi transversálními kompetencemi obecně a rozhodujícími kompetencemi klíčových pracovníků vzdělávacích organizací. Další zkoumání a doplnění dílčích komponent kompetencí různých skupin klíčových pracovníků vzdělávacích organizací může vést rovněž k rozvoji kurikula jejich profesní přípravy, dalšího profesního vzdělávání a rozvoje.

Literatura

- Belz, H. & Siegrist, M. (2015). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Praha: Portál.
- Catalogue of transversal competences key for employability*. (online). Dostupné z http://keystart2work.eu/images/docs/o2-catalogue/O2_Catalogue_EN.pdf.
- Centrální databáze kompetencí*. (2017). Dostupné z http://kompetence.nsp.cz/napoveda.aspx#Centralni_databaze_kompetenci.
- Doporučení Rady ke klíčovým kompetencím pro celoživotní učení*. (2018). Evropská komise. Dostupné z <https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/resources/publications/council-recommendation-on-key-.htm>.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. 2., aktual. a rozš. vyd. Praha: Grada.
- Straková, J. (2008). *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v české škole*. Dostupné z https://is.muni.cz/th/dx6af/Rozvijeni_a_hodnoceni_KK.txt.
- Střednědobé priority Cedefopu 2012–2014. (2011). Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí. XXII. 9/2011. Dostupné z <http://docplayer.cz/2231128-Zpravodaj-3-strednedobe-priority-cedefopu-2012-2014-modernizace-odborneho-vzdelavani-profesni-drahy-a-prechody-analyzy-potreb-kvalifikaci.html>.
- Veteška, J. (2017) Kompetenční přístup ve formálním a neformálním vzdělávání. In Veteška, J. a kol. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 9–39. ISBN 978-80-906894-0-4.
- What is transversal competence*. (online). Dostupné z <https://www.igi-global.com/dictionary/transversal-competence/40977>.

Tento text vznikl v souvislosti s programem PROGRES Q17 – Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu.

Kontaktní údaje:

PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: michaela.tureckiova@pedf.cuni.cz

Možnosti rozvoje transversálních kompetencí ve vzdělávání na univerzitách

Possibilities of transversal competences development in education at universities

Jana Marie Šafránková

Abstrakt:

Cílem statě je analyzovat a porovnat transversální kompetence studentů vysokých škol – budoucích manažerů. Data byla získána od 990 vysokoškolských studentů. Cílem textu je odpovědět na otázku: Jaké jsou důležité transversální kompetence pro budoucí manažery? Výsledky výzkumu ukazují, že vysokoškolské vzdělávání musí být orientováno nejen na teoretické a praktické dovednosti studentů, ale především na transversální kompetence.

Klíčová slova:

Transverzální kompetence, student, vysoká škola, vzdělávání.

Abstrakt:

The goal of the paper is to analyse and compare transversal competencies at university students – future managers. The relevant data for comparison were obtaining from 990 university students. The paper aims to answer the question: What are the transversal competencies for future managers? The author's research results support the assumption that higher education must be oriented not only to students' theoretical, practical skills but mainly to transversal competencies.

Key word:

Transversal competency, student, university, education.

Introduction

Fourth industrial revolution and called creative economy brings with it significant changes mainly in connections between changes in managing people in organisations after year 2010 and approaches to education of future managers by university educational system in the Czech Republic. What changes will bring to education and job opportunities are still under discussion. Currently being discussed situation in labour market and universities and possibilities for economic-managerial training guidelines, effects of changes in society and technology to study the content and its usage in the labour market.

In some cases, the process of education is describing as a revolutionary process whose importance brings radical changes. The goal of the paper is to analyse and compare transversal competencies at university students – future managers. The relevant data are from 990 university students. The paper aims to answer the question: What are the transversal competencies for future managers? The author's research results support the assumption that higher education must be oriented not only to students' theoretical, practical skills but mainly to transversal competencies.

1. Literature review

Competency is one of the most important parts of human capital management, just because people are the greatest asset of the company, which generates profit. Hroník (2007) defines competencies as a bunch of knowledge, skills, experience and qualities that supports the achievement of goals. Müller and Turner (2010) agree and add that competency models and profiles of a successful project manager focus rather on soft skills than hard skills. They divide these competencies into three bundles: intellectual (critical analysis, vision etc.), managerial (empowering, communicating, achieving etc.), and emotional (intuitiveness, interpersonal sensitivity, conscientiousness etc.). Veteška and Tureckiová (2008) under the term competency understand a statement of general ability to adequately assess the situation (far beyond only working situations), and manage to adapt their behaviour to such a situation, or to be able to respond to the situation by interventions in the system, which can be changed in a desirable way as a consequence of this proactive behaviour (Veteška, Tureckiová, 2008, p. 29).

There is considerable evidence that organizational competitiveness depends on employee performance that is determined by employee abilities, motivation and working conditions and competencies of an individual should reflect the organizational strategy (Medina & Medina, 2014). Competencies can generally be divided to behavioural competencies and technical competencies (e.g. Armstrong, 2007, p. 152, Armstrong, 2015, p. 131). Technical competence and professional skills are often based on formal education of a worker, usually translated as “hard skills” or “professional competence”. Several recent research studies (e.g. Rao, 2010, Kolláriková, Pongrácz, 2014; Kacerova, E., 2016.) suggest that “soft-skills” are more important for graduates' future career, but are underestimated during university studies that focus primarily on hard-skills.

Key competencies are the target states for which all education should be directed (Průcha, Veteška, 2014, p. 154). The European Council is characterized competen-

cies as the competencies needed for personal fulfilment, development employability, social inclusion, sustainable lifestyle (European Union, 2018, p.7). Transversal competencies (also referred to as “generic skills and attitudes”, soft skills or competencies) are social and communicative skills, effective communication, learn skills, solve problems, take on a role in a diversified team of people, lead people, risk, ability to obtain, evaluate and process information, creativity, imagination and attitudes to appreciate their importance, to apply them in education, and to work within the framework of their working position in this sense.

2. Methodology of research

The aim of the paper is focused on the level of transversal competencies - managerial, project and team competencies, and their level demanded for positions that require predominantly university education with concentration to management university students.

The goal of the paper is based on the analysis of the results of the author questionnaire survey focused on university students' motivation to study at university and their expectations about the future career. The survey was conducted in years 2016 to 2018. The respondents were part time bachelor's and master's students of the Education Management Centre of the Faculty of Education of the Charles University in Prague and for comparison full time students of the Masaryk Institute of Advanced Studies of the Czech Technical University in Prague (Management in Industrial Enterprises) and the full-time and part time students of College of Regional Development in Prague,

The questionnaire included multiple choice questions focused on university students' expectations about the future career, competencies are one part of the questionnaire. The relevant data were obtained from 990 students. The respondents were characterized by gender (25 % male, 75 % female), age (82 % 29 years or less, 18 % 30 years or more), form of study (76 % full-time, 24 % combined), and year of study (27 % first year, 17 second year, 21 % third year, 7 % fifth year). 115 undergraduate and 70 postgraduate part time study of Management of Education, Faculty of Education, Charles university, 260 undergraduate full time study at Czech Technical University, Masaryk Institute of Advanced Studies, 373 undergraduate full time study at the College of Regional Development, 172 undergraduate part time study at the College of Regional Development,. All three universities are situated in Prague, Czech Republic.

The data analysis was based on the calculation of relative frequencies (as a share from the total number of respondents) and the evaluation of the dependence of responses on gender (male and female students) and age (students aged 29 or less and students aged 30 or more) using contingency tables, chi-square tests of independence and sign schemes.

Despite all the expectations and problems, students are aware of the fact that the success on the labour market is determined by their abilities (Table 1). According to students, the most important abilities necessary for the success on the labour market include the ability to communicate with people (82–67 %), the ability to solve problems (76–71 %), the ability to apply own knowledge (63–37 %), the ability to

acquire new knowledge (66–53 %) or the ability of team work (66–58 %), ability to adapt to business requirements (49–37 %) and risk capacity (47–37 %).

Table 1: Transversal competencies needed for labour market from the view of university students and graduates (in %)

| Year of survey/Ability of students or graduates | 2016 | 2017 | 2018 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Ability to acquire new knowledge | 59 | 53 | 66 |
| Ability to apply the knowledge | 56 | 63 | 37 |
| Ability to communicate with people | 77 | 67 | 82 |
| Ability to adapt to business requirements | 39 | 37 | 49 |
| Teamwork ability | 58 | 51 | 66 |
| Risk capacity | 37 | 37 | 47 |
| Ability to solve problems | 74 | 71 | 76 |
| Ability to work with information | 61 | 57 | 71 |

Source: Šafránková, Šikýř 2016, 2017, 2018; own calculation *Respondents assessed the particular knowledge on Likert scale 1 to 5 (1 as completely prepared for job and 5 as no knowledge at all).

3. Discussion

Fourth industrial revolution and „creative economy“ bring significant changes in labour market, human capital, competitiveness of staff in all organisations and too on educational system, mainly to university education followed by situation on the labour market. What changes will bring to education and job opportunities are still under discussion.

From the perspective of employability of university students and graduates, the most important condition needed to succeed on the current labour market is the capability and motivation to learn and develop necessary transversal competencies, including relevant skills and abilities as well as proper work and social habits. Many university students and graduates have a good chance to succeed on the labour market due to their broader knowledge, skills and abilities, but they should change their attitude to the future career.

Possible adjustments in education based on the findings arising from the research results are as follows: Survey results confirmed both the shortcomings in the abilities of management students are currently in high need practice management, labor organization, people, presentation skills, teamwork skills, etc. The teamwork that is not currently in education at universities received sufficient attention.

4. Conclusion

Transversal competencies are needed for labour market at society 4.0. At universities is possible to train or to teach these competences in seminars by interactive methods, especially systematic project and teamwork and other interactive activities. The research results and teaching experience show that the development of transversal competency is determined by motivation of students to learn and study at university and by the quality of teaching. Is determined mainly by training of soft skill in seminars or project works and that the university should be able to provide students with both theoretical knowledge and practical applications for their future career. These issues open up new possibilities for further research in the field of people management.

References

- Armstrong, M., Stephen, T. (2015) *Řízení lidských zdrojů – Moderní pojetí a postupy*. 13. vyd., Praha: Grada.
- Evropská unie. *Doporučení rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení*, 2018/C 189/01. In. Úřední věstník Evropské unie, [online]. 2018, C 189, s. 1-13. [cit. 2018-01-04]. Dostupné také z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).
- Hroník, F. (2007) *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. (1st ed.). Praha: Grada Publishing.
- Kacerova, E. (2016) Risk factors of young graduates in the competitive E.U. labour market at the end of the current economic crisis. *Journal of Competitiveness*, 8(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.7441/joc.2016.03.03>.
- Medina, R. & Medina, A. (2014): The project manager and the organization's long-term competence goal. *International Journal of Project Management*, 32 (8), 1459-1470. doi:10.1016/j.ijproman.2014.02.011.
- Müller, R. & Turner, R. (2010) Leadership competency profiles of successful project managers. *International Journal of Project Management*, vol. 28, 437-448, doi:10.1016/j.ijproman.2009.09.003.
- Průcha, J. & J. Veteška (2014) *Andragogický slovník*. 2. aktualiz, a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 152 s.
- Tureckiová, M. (2008) *Vzdělávání a rozvoj podle kompetenci: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení* (1st ed.). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Veteška, J. & M. Tureckiová (2008) *Kompetence ve vzdělávání* [online]. Praha: Grada, 2008. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/kompetence-ve-vzdělávání-25237/>.

Kontaktní údaje:

Doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlovy
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: janamarie.safrankova@pedf.cuni.cz

Možnosti poradenstva pre učiteľov v SR

Counselling Possibilities for the Teachers in the Slovak Republic

Soňa Kariková, st.

Abstrakt:

Príspevok je zameraný na prehľad poradenských systémov a inštitúcií, ktoré sú zamerané na poradenstvo pre učiteľov. Predstavíme niektoré okruhy problémov, s ktorými sa učitelia vo svojej praxi stretávajú, zároveň poukážeme aj na (obmedzené) možnosti poskytovania poradenských služieb. V príspevku bude odprezentovaný nástroj, ktorý sa dá využiť pri identifikácii názorov učiteľov na ich mieru spokojnosti vs. nespokojnosti s rôznymi oblasťami ich profesionálneho života. Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV – 16 – 0573.

Kľúčové slová:

Andragogické poradenstvo, poradenské systémy, poradenské služby, učitelia.

Abstract:

The study offers the review of counseling systems and institutions aimed at counselling for the teachers in the Slovak Republic. We will introduce some of the common problems our teachers have to face in the schools, and we will point at the (limited) possibilities of counselling services offer. The study is going to present a tool to be used for the teachers' opinion identification of their satisfaction vs. dissatisfaction level with the various areas of their professional life. This paper was supported by Slovak Research and Development Agency (SRDA) based on Agreement No. APVV – 16 0573.

Key words:

Andragogical counseling, counseling systems, counselling services, the teachers'.

Úvod

Príspevok je súčasťou aktuálne riešeného projektu, ktorý má názov “Aplikácia andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva”. Uvedený názov a zameranie projektu je teda primárne orientovaný na problematiku poradenstva **v edukačnom prostredí**. Poradenstvo bolo v minulosti viazané najmä na oblasť psychológie, v súčasnosti sa však poradenská činnosť stala súčasťou práce odborníkov aj iných pomáhajúcich profesií – nielen psychológov, ale tiež výchovných poradcov, sociálnych pracovníkov, špeciálnych pedagógov, andragógov, etikov, lekárov ai. V každej profesii, ktorej základnou náplňou je práca s ľuďmi, sa odborník – profesionál skôr či neskôr stretne s človekom, ktorý sa ocitol v náročných životných situáciách, pri ktorých potrebuje pomoc druhého.

V jednotlivých odboroch – vedných disciplínach sa poradenstvo vyvíja ako špecifický odbor, alebo aspoň ako špecifická činnosť, ktorej realizácia sa deje prostredníctvom postupov a metód typických pre teoretické východiská a zameranie danej vednej disciplíny. V našom príspevku sa bližšie zameriame na oblasť psychologického poradenstva **v kontexte andragogického a kariérového poradenstva**.

Systém poradenských služieb v edukačnom prostredí má v SR svoje špecifiká **a isté obmedzenia**, ktoré vychádzajú zo Zákona č. 245/2008 Z.z.. V **tomto** zákone sú uvedené jednak jeho základné zložky, ako aj systém výchovného a psychologického poradenstva. Základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú zariadenia výchovného, psychologického a špeciálnopedagogického poradenstva a prevencie (ďalej len “poradenské zariadenie”), ktorých súčasťou je centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centrum špeciálno-pedagogického poradenstva. Realizátormi poradenských činností sú najčastejšie výchovný poradca, školský psychológ, špeciálny pedagóg, koordinátor prevencie a ďalší odborníci. Jednotlivé zložky systému výchovného poradenstva spolupracujú najmä s rodinou, školou, školským zariadením, zamestnávateľmi, orgánmi verejnej správy a občianskymi združeniami. Zložky systému výchovného poradenstva a prevencie sú organizačne a obsahovo prepojené. Čo je však dôležité, tieto zložky sú primárne orientované na žiakov, len okrajovo sa dotýkajú učiteľov.

Ďalším dôležitým zákonom je Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch, v ktorom sú uvedené jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a ich náplne práce, resp. popis činností, ktoré by mali realizovať. V paragrafe § 20 tohto zákona, je popísaná aj pozícia psychológa, resp. školského psychológa, ktorý poskytuje poradenské služby deťom, zákonným zástupcom a zamestnancom škôl. V tomto zákone je uvedená aj pozícia „kariérneho poradcu“ – táto je však opäť orientovaná na žiaka pri pomoci v jeho výbere budúceho štúdia, resp. zamestnania. Explicitne je pojem „poradenstvo“ uvedený v paragrafe § 55 - Riaditeľ zabezpečí pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom v pracovnom čase preventívne psychologické poradenstvo najmenej jedenkrát ročne a umožní im absolvovať tréning zameraný na predchádzanie a zvládanie agresivity, na sebaopoznanie a riešenie konfliktov.

Problém, na ktorý chceme upozorniť sa týka “učiteľa”, ako možného klienta poradenského procesu. Všetky súčasti výchovného a psychologického poradenstva sú primárne orientované na žiaka, resp. jeho rodinu a na problémy, ktoré sa vyskytujú

najmä v súvislosti s jeho výchovnými, resp. vzdelávacími ťažkosťami. Pojem „poradca“ v tomto znení zákona nie je presne definovaný, nie je jasné, kto by mal toto poradenstvo pre učiteľov realizovať.

1. Poradenské systémy

V ďalšom texte uvedieme tie poradenské systémy, ktoré je možné aplikovať v edukačnom prostredí u učiteľov.

Psychologické poradenstvo

Otázkami poradenstva (a poradenskej psychológie) v SR sa zaoberal najmä J. Koščo, ktorý už v roku 1987 opísal znaky charakterizujúce poradenstvo. Napriek tomu, že odvtedy uplynulo viac ako 40 rokov sme presvedčení, že táto charakteristika poradenstva je veľmi výstižná, nadčasová a zahŕňa všetky podstatné črty poradenstva, ktoré sa netýkajú len oblasti psychológie. J. Koščo a kol. (1987) uvádza, že poradenstvo má:

- **interdisciplinárny a komplexný charakter**, t.j. na teórii a praxi poradenstva sa podieľa viacero vedných disciplín a odborníkov (psychológia, sociálna práca, medicína, právo, ekonómia, sociológia, filozofická antropológia atď.);
- **multisférový a multikonzumný charakter**, t.j. poradenstvo pomáha širokému spektru žiadateľov o pomoc, vytvára sieť poradenských služieb, je nástrojom zefektívňovania sociálnych procesov v rôznych rezortoch (práca, sociálne veci a rodina, školstvo, zdravotníctvo atď.);
- **profesionálny charakter**, t.j. malo by byť vykonávané na profesionálnom základe, teoreticky i prakticky pripravovanými odborníkmi na špičkovej úrovni. Profesionalizácia vyjadruje kvalitu úrovne poskytovaných služieb, napriek tomu nemožno jednoznačne a zásadne tvrdiť, že iba profesionál môže byť dobrým poradcom;
- **inštitucionalizovaný charakter**, t.j. organizuje a vykonáva sa v osobitných inštitúciách, ktoré svoju činnosť vykonávajú na základe povolenia, môžu to byť výlučne poradenské zariadenia, alebo zariadenia, kde poradenstvo je iba jedna z odborných činností, výnimku tvorí len terénne poradenstvo;
- **biodromálny charakter**, t.j. poradenský systém by mal byť kontinuálny a mal by slúžiť človeku v krízových situáciách vo všetkých etapách jeho životnej cesty, jednotlivé poradenské systémy vekových cieľových skupín by mali na seba nadväzovať;
- **edukatívno-formatívny charakter**, t.j. poradenstvo môžeme chápať aj ako súčasť širšie koncipovanej výchovy, pretože výchovou je potom každé pôsobenie na človeka, každý proces učenia, socializácie a komplexného rozvoja osobnosti. Formatívny charakter je obsiahnutý v tendencii pomáhať klientovi v sebarozvoji, sebaregulácii, samostatnom rozhodovaní a intenzívnom hľadaní rôznych variantov optimálneho riešenia;
- **personálny charakter**, t.j. cieľom poradenstva je zrelý človek vo svojej celistvosti i keď niekedy poradca dosahuje tento cieľ pôsobením na jednotlivé zložky osobnosti a konkrétne situácie;

- **vnútorne diferencovaný charakter**, t.j. v rámci poradenstva sa konštitujú viaceré špecializácie, ktoré sa organizujú podľa problémových okruhov, typov činností a inštitúcií, ktoré poradenstvo vykonávajú. Užitočné sú však aj procesy integrácie, ktorých cieľom by mal byť jednotný, komplexný systém poradenských služieb.

Andragogické poradenstvo

Poradenstvo z andragogického **hľadiska** chápe Š. Švec (2008, s. 61–62) ako „špecializáciu andragogickej práce, polydisciplinárny odbor edukačnej profesie, štúdia a vedy o pomoci jednotlivcom a skupinám na ich životnej ceste v jednotlivých fázach životného cyklu. Poradenská služba potom zahŕňa (okrem diagnostiky, prognostiky, profylaxie, terapie, povzbudení, poučení, odporúčaní, diskusie ...) aj výchovno-vzdelávacie a výchovno-výcvikové opatrenia a iné edukačné aktivity“. I. Pirohová (2008, s. 111) je, podľa nášho názoru odborne presnejšia vo vymedzení andragogického poradenstva. Andragogické poradenstvo chápe ako „špecifickú formu pomoci klientovi v problémových situáciách, kde je možná intervencia edukáciou, resp. vzdelávaním, pomoci s učením sa, pomoci v uspokojovaní vzdelávacích potrieb klienta“. Podľa tejto autorky andragogické poradenstvo nemôže suplovať psychologické alebo sociálne poradenstvo, ale je súčasťou:

- **kariérového (profesijného) poradenstva**, pokiaľ je zamerané na dospelého klienta a je potrebná facilitácia v učení sa klienta, intervencia problémovej situácie klienta edukáciou; konkrétne je súčasťou poradenstva pre nezamestnaných, či poradenstva pre plánovanie a rozvoj kariéry v organizáciách,
- **poradenstva súvisiaceho s orientáciou v trávení voľného času**, životom v komunite dospelého klienta, s uspokojovaním vzdelávacích potrieb klienta záujmovým vzdelávaním.

M. Machalová (2008) vníma poslanie a zmysel andragogického poradenstva vo vedení dospelých k aktivite, autonómnosti, samostatnosti, zodpovednosti pri zvládaní životných úloh (hovorí o pomoci k svojpomoci). Podstatou andragogického poradenstva je podľa tejto autorky (2008, s.63) „pomoc dospelým vyrovnáť sa s výzvami života, s problémami pri zvládaní náročných životných situácií, s okolnosťami uskutočňovania životných vývinových a rozvojových úloh“. Ide o poradenstvo, resp. služby pomoci, ktoré podporujú vzdelávanie a učenie sa dospelých.

Kariérové poradenstvo

I keď by sa mohlo zjednodušene povedať, že kariérové poradenstvo napomáha klientom k budovaniu svojej profesijnej kariéry (od hľadania vhodného miesta, až po uplatnenie sa v profesii a rozvíjania svojho potenciálu), aktuálne prístupy k tejto problematike vychádzajú z tzv. Live span teórií – teda teórií biodromálneho vývinu a zdôrazňuje sa v nich holistický prístup.

Autori N. J. Amundson, J. Harris- Bowsbeyová a S.G. Niles (2011, s. 6), definujú kariérové poradenstvo „ako proces, v ktorom poradca spolupracuje s klientom a pomáha mu pri ujasňovaní, špecifikovaní, implementovaní a prispôsobovaní sa rozhodnutiam, ktoré sú spojené s prácou. Kariérové poradenstvo sa spája s prácou a ostatnými životnými rolami“. V učiteľskej profesii má práve tento druh poradenstva

v súčasnosti v SR veľký význam, nakoľko sa aktuálne mení Zákon č. 317/2009, ktorý presne definuje jednotlivé (aj) kariérové pozície učiteľov, ale najmä zmeny spôsobu získavania kreditov, ktorými bol tento postup podmienený.

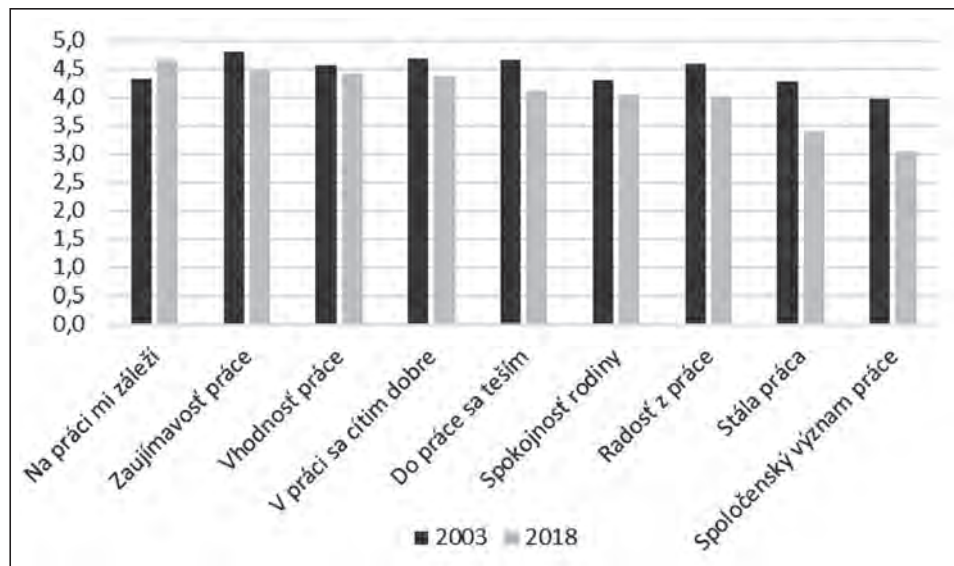
2. Sonda do učiteľskej profesie v horizonte 15 – rokov

V ďalšom texte uvádzame niektoré z výskumných zistení, ktoré boli súčasťou širšie koncipovaného výskumu. Hlavným cieľom výskumu bolo porovnanie názorov učiteliek na vybrané aspekty učiteľskej profesie v horizonte 15 – rokov (r. 2003 vs. r. 2018).

Výskumnú vzorku v r. 2003 tvorilo 107 učiteliek, v r. 2018 to bolo 103 učiteliek. Aplikovali sme dotazník vlastnej proveniencie. Štatisticky významné rozdiely medzi skupinami sme zisťovali prostredníctvom H – testov Kruskala a Wallisa (sig. $p \leq 0,05$ *, $p \leq 0,01$ **). Vzhľadom na zameranie príspevku uvádzame porovnanie názorov medzi skupinami učiteliek len na oblasť spokojnosti s prácou a atmosférou na pracovisku. Rozdiely v spokojnosti s profesiou a atmosférou na pracovisku medzi výskumnými vzorkami z roku 2003 a 2018 sme zisťovali na základe vyjadrenia respondentov k rôznym výrokom, pričom čím je vyššia dosiahnutá hodnota, tým k daným výrokom vyjadrovali učiteľky vyšší súhlas (5 výrazný súhlas s tvrdením - 1 výrazný nesúhlas s tvrdením).

Spokojnosť s profesiou

Graf č. 1 Porovnanie spokojnosti s profesiou v rokoch 2003 a 2018



Zdroj: vlastné spracovanie, 2018

Pri porovnávaní názorov na spokojnosť s učiteľskou profesiou v časovom rozpätí 15 rokov sme dospeli k zisteniu, že súčasné učiteľky sú vo svojej profesii takmer vo

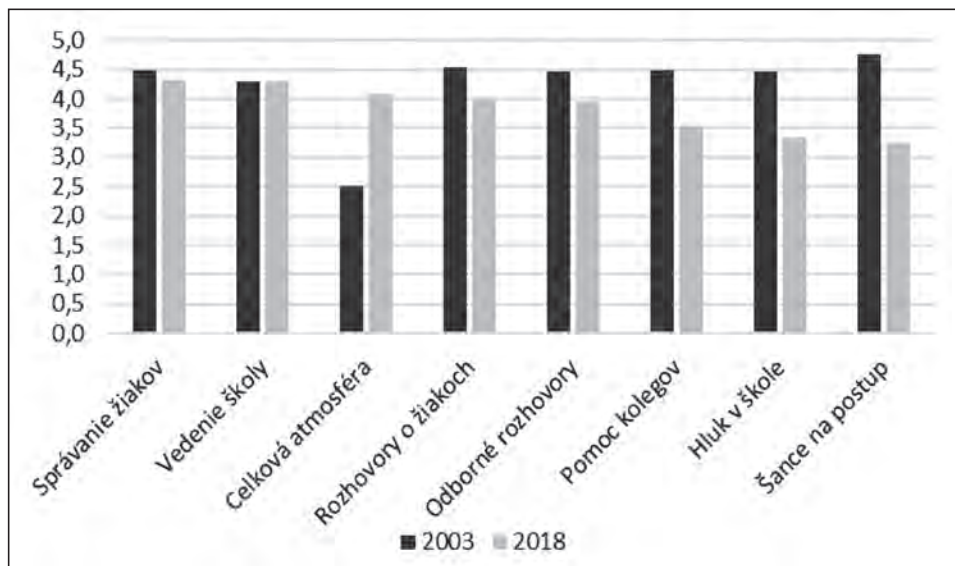
všetkých oblastiach nespokojnejšie. Jedinou výnimkou je tvrdenie, že im na práci záleží, ktorého hodnota sa mierne zvýšila.

Najväčšie rozdiely v zmysle negatívnych tendencií sme zaznamenali v oblasti spoločenského významu práce, ktorý od roku 2003 výrazne klesol, a to najmä u mladších učiteliek. Ďalšie zmeny sa týkali istoty práce, pričom učiteľky v roku 2003 považovali svoju prácu za istejšiu a stálejšiu ako v súčasnosti ($p \leq 0,01$ **). Pokles spokojnosti nastal aj v tom, že učiteľky sa v súčasnosti tešia do práce menej a ich práca im neprináša takú radosť a upokojenie ako kedysi ($p \leq 0,05$ *). Najkritičnejšie názory prejavili učiteľky vo veku do 30 rokov.

Atmosféra na škole

Ďalšia oblasť, na ktorú sme sa zamerali bola atmosféra na škole.

Graf č. 2 Porovnanie atmosféry na pracovisku v rokoch 2003 a 2018



Zdroj: vlastné spracovanie, 2018

V porovnaní s výskumom z roku 2003 učiteľky hodnotili takmer všetky výroky charakterizujúce atmosféru na pracovisku negatívnejšie, preto nás prekvapuje, že celkovú atmosféru na škole vnímajú pozitívnejšie ($p \leq 0,05$ *). Najväčšia zmena nastala v hodnotení šancí na postup, ktoré sú podľa učiteliek v súčasnosti výrazne nižšie. Z výsledkov ďalej vyplýva, že učiteľky menej často vedú s kolegami odborné rozhovory a rozhovory o žiakoch ($p \leq 0,05$ *) a menej oceňujú aj ich pomoc pri riešení pracovných problémov. Znížila sa aj ich tolerancia k správaniu žiakov. Názory na vedenie školy sa výraznejšie nezmenili.

Záver

Uvedené výsledky poukazujú na to, že vzťah k učiteľskej profesii sa v posledných rokoch zmenil. Učiteľská profesia akoby strácala na svojej „atraktivite“, pričom J. Průcha (2005) hovorí priamo o kríze učiteľskej profesie. To, že učiteľky v súčasnosti vnímajú negatívnejšie atmosféru na pracovisku, ako aj spokojnosť s učiteľskou profesiou nás viedol k tomu, aby sme sa v rámci aktuálne riešeného projektu hlbšie sústredili na niektoré z oblastí, ktoré všeobecne súvisia so životnou spokojnosťou.

Preto sme pripravili výskumný nástroj, ktorý vychádzal z *Dotazníka životnej spokojnosti* (autorov J. Fahrenberga, M. Myrteka, J. Schumachera a E. Brählera v modifikácii K. Rodnej a T. Rodného, 2001). Dotazník je zameraný na zisťovanie miery životnej spokojnosti v desiatich oblastiach: zdravie, práca a zamestnanie, finančná situácia, voľný čas, manželstvo a partnerstvo, vlastná osoba, sexualita, priatelia, známami a príbuzní, bývanie, deti. Pre naše potreby sme uvedený dotazník upravili tak, aby korešpondoval so základným zameraním aktuálne riešeného výskumu, preto sme niektoré oblasti vypustili a nahradili sme ich inými. Konkrétne sme sa zamerali na tieto oblasti: zdravie, práca a zamestnanie, hmotné zabezpečenie, ďalšie vzdelávanie, vlastná osoba, vzťah ku kolegom, vzťah k žiakom a kariéra. Na základe zistených výsledkov pripravíme vzdelávanie pre “kariérnych poradcov” tak, aby bol obsah ich vzdelávania zameraný na tie oblasti, v ktorých respondenti vykazovali najvyššiu mieru nespokojnosti.

Aj na základe skúmaných oblastí z vyššie uvedeného dotazníka vyplýva, že povaha poradenského pôsobenia na človeka sa dotýka viacerých oblastí jeho života, čím sa zdôrazňuje interdisciplinárny charakter poradenstva. Každá veda a teda aj k nej sa viažuce poradenstvo si však musí ustrážiť hranice svojho pôsobenia, resp. pôsobenia poradcu, nakoľko efektívnosť jeho činnosti sa odvíja od prípravy a táto určuje hranice jeho kompetencií vo vzťahu k typu problému a typu klienta.

Preto v edukačnom prostredí, kde ako klienta poradenského procesu chápeme učiteľa, sa prelínajú všetky uvedené poradenské prístupy. Ich spoločným znakom je interdisciplinárna a preto sa javí ako nevhodnou aj špecifická príprava takéhoto odborníka. Ďalším spoločným znakom je jeho cieľ, ktorý je orientovaný na zlepšenie kvality života klienta – učiteľa, ktorý bude vychádzať zo sledovaných oblastí v rámci modifikovaného Dotazníka životnej spokojnosti.

Literatúra

- AMUNDSON, N. E., HARRIS BOWLSBEYOVÁ, J., NILES, S. G. *Základné zložky kariérového poradenstva*. Bratislava: Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu, 2011. 158 s. ISBN 978 80 89517-02-2.
- KLIMENT, P. Poradenství jako součást formálního curricula studijního oboru andragogika. In.: *Kurikulum andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 237–240. ISBN 80-244-0683-1.
- KOŠČO, J. a kol. *Poradenská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. 448 s.
- MACHALOVA, M. Andragogické a socialno-andragogické poradenstvo v kontexte celoživotného učenia sa a vzdelávania. In *Acta Andragogica 1*. Zborník príspev-

- kov výskumného projektu grantovej úlohy VEGA MŠ SR č. V-06-434-00 Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia a ich výklad. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. s. 63–70. ISBN 978-80-223-3541-6.
- PIROHOVÁ, I. *Andragogická diagnostika*. Prešov: Akcent Print, 2008. 162 s. ISBN 978-80-89295-11-1.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- RODNÁ, K., RODNÝ, T. *Dotazník životní spokojenosti – DŽS*. Praha: Testcentrum, 2001. 80 s. ISBN 80-86471-16-0.
- ŠVEC, Š. *Anglicko-slovenský lexikon pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS, 2008. 323 s. ISBN 80 89 256 211.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 2016.
- Žákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Žákon 245/2008Z.z. (o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Kontaktné údaje:

Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Ružová 13
974 04 Banská Bystrica
SLOVAKIA
sona.karikova@umb.sk

(Ne)využívání e-learningových nástrojů při realizaci programů celoživotního vzdělávání na veřejné vysoké škole

The (non-)use of e-learning tools in lifelong learning programmes realisation at a public university

Petr Adamec

Abstrakt:

Většina vysokých škol využívá v současnosti v rámci své činnosti rozmanité nástroje pro elektronickou podporu studia. Příspěvek uvádí výsledky průzkumu, který byl zaměřen na aplikaci a míru využívání možností e-learningových nástrojů v programech celoživotního vzdělávání na vybrané veřejné vysoké škole. Respondenty průzkumu byli vedoucí pracovníci oddělení organizujících CŽV na součástech vysoké školy.

Klíčová slova:

Programy celoživotního vzdělávání, e-learning, vysoké školy.

Abstract:

Nowadays, most of the universities use a variety of tools as electronic support for daily study programmes. The paper presents the results of a survey focused on the application and the extent to which the e-learning tools are used in the lifelong learning programmes at a selected public university. Heads of the departments providing lifelong learning programmes at the individual faculties and institutes of the university were the respondents of the survey.

Key words:

Lifelong learning programmes, e-learning, universities.

Úvod

Vzdělávací instituce se v dnešní době nemohou spoléhat pouze na jeden systém určený k řízení studia nebo jediný model pro přípravu, vedení a hodnocení vyučovacíh procesů napříč vzdělávacím systémem. Je náblední, že dnešní studenti, a v případě tohoto příspěvku též účastníci programů celoživotního vzdělávání, vyžadují nebo budou vyžadovat poutavější zkušenost se vzděláváním v kombinaci s nepřetržitým přístupem k informacím (Kitsantas, Dabbagh, 2010, s. 21). Na druhou stranu bychom tato tvrzení měli brát s rezervou a respektovat i výsledky jiných zjištění (např. Brooks et al., 2015), která odkazují na to, že i současní studenti dokážou ocenit osobu učitele a tradiční metody výuky (Zounek et al., 2016, s. 117).

V dnešních podmínkách lze pro vyučování a učení s výhodou využívat nepřeborné škály elektronických nástrojů, které mohou mít své výhody i nevýhody a mohou být využitelné více či méně, vždy však s ohledem na základní pedagogické a didaktické kategorie (cíl, obsah apod.). Mezi typické nástroje, které se v současnosti využívají, patří: blogy, diskuzní fóra, e-booky, e-portfolia, Google aplikace, hry, simulace, gamifikace, systémy pro řízení učení (LMS), masové otevřené online kurzy (MOOC), mobilní technologie, online dotazníky, sociální sítě, podcasty, videostreaming, webináře, Wiki a další.

Cílem příspěvku je prezentovat výsledky průzkumu zaměřeného na využívání těchto nástrojů při realizaci programů celoživotního vzdělávání na veřejné vysoké škole, konkrétně Masarykově univerzitě.

1. Celoživotní vzdělávání na vysokých školách

Na podkladě definice a struktury celoživotního učení je zde třeba upřesnit pojem „celoživotní vzdělávání“, jak je vnímán v prostředí vysokých škol. Původním záměrem a principem celoživotního vzdělávání (dále CŽV) bylo zavést do prostředí vysokých škol koncepci prostupnosti (resp. uznatelnosti) mezi akreditovanými studijními programy a programy celoživotního vzdělávání (dále PCŽV) nebo jiným vzděláváním (Adamec, 2018).

Současný koncept celoživotního učení lze členit do dvou základních etap – počátečního a dalšího vzdělávání (Průcha & Veteška, 2012). Počáteční vzdělávání poskytuje základní vzdělávání pro všechny od nejtělejšího dětství a je základem celoživotního učení. Další vzdělávání lze popsat i jako proces, který probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu člověka na trh práce (Průvodce, 2009).

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (2001, s. 63) definuje v oblasti utváření terciárního sektoru jako jeden z hlavních záměrů zdůrazňování konceptu „celoživotního učení, k jehož rozvoji je nutná rozmanitá a prostupná struktura nejen terciárního sektoru, ale celého vzdělávacího systému nabízejícího moderní formy studia s využitím informačních a komunikačních technologií.“ Tím, že budou vysoké školy tento trend respektovat, uvádí Zlámalová (2004), mohou se z nich časem stát skutečná centra vzdělanosti.

CŽV obsahuje především takové druhy vzdělávání, které doplňují, prohlubují, obnovují nebo rozšiřují vědomosti, dovednosti a kvalifikaci jeho účastníků a jsou poskytovány v rámci nebo mimo rámec akreditovaných studijních programů jako

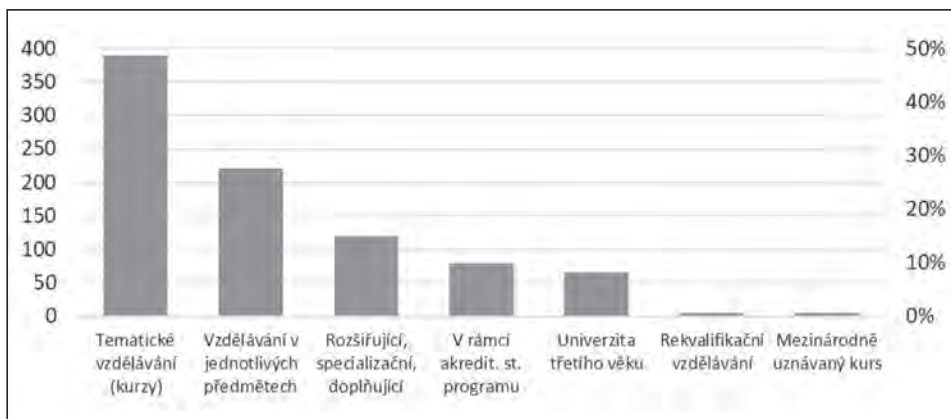
kurzy, odborná soustředění, cykly přednášek či seminářů. Umožňují účastníkům další odborný rozvoj, rozšiřování znalostí a dovedností. U některých profesí, jako jsou lékaři, pracovníci ve zdravotnictví a pedagogové, vyplývá povinnost dalšího vzdělávání přímo ze zákona. Prostřednictvím programů celoživotního vzdělávání lze poskytovat i podporu těm skupinám obyvatelstva, které jsou nějakým způsobem znevýhodněné např. sociálně, ekonomicky či zdravotně, což jim umožňuje lepší uplatnění na trhu práce (Adamec, 2010).

Uskutečňování PCŽV se obecně řídí § 60 zákona č. 111/1998 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Ke zvláštnímu druhu CŽV, který se v zákoně o vysokých školách, konkrétně v § 60a objevil v roce 2009, patří vzdělávání v mezinárodně uznávaném kursu. Rozsah PCŽV se může pohybovat od 4 hodin po několik semestrů. Cena se u jednotlivých programů liší, pohybuje se od několika set až po desítky tisíc korun. PCŽV může zajišťovat fakulta, vysokoškolský ústav nebo univerzitní pracoviště. PCŽV mohou probíhat v českém nebo jiném jazyce, v prezenční nebo distanční formě, případně kombinovaně.

1.1. Celoživotní vzdělávání na Masarykově univerzitě

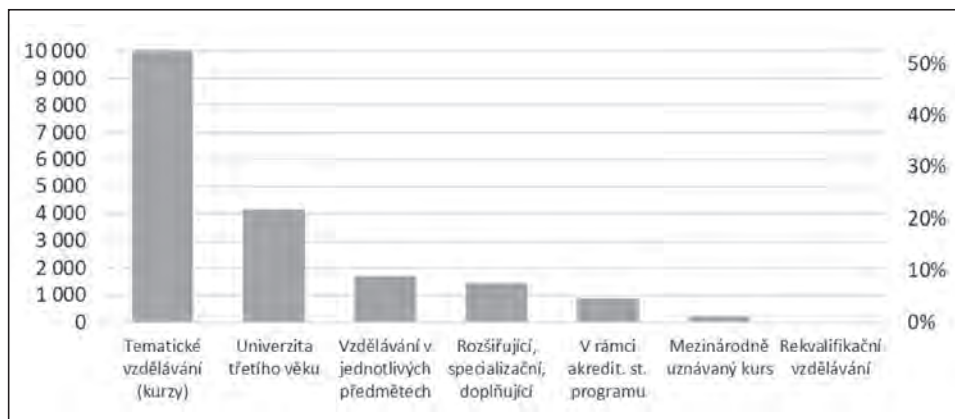
To, že Masarykova univerzita klade důraz na podporu a rozvoj celoživotního vzdělávání pro všechny profesní a věkové skupiny obyvatelstva dokládá skutečnost, že všechny její fakulty společně s rektorátem realizují každý rok několik stovek programů celoživotního vzdělávání, z nichž většina je zaměřena profesně. Do nabídky celoživotního vzdělávání patří také Univerzita třetího věku. Níže uvedená tabulka charakterizuje CŽV na MU v roce 2016.

Graf 1: Počty programů celoživotního vzdělávání na vybrané vysoké škole v roce 2016



Zdroj: Výroční zpráva (2017) a vlastní zpracování

Graf 2: Počty účastníků celoživotního vzdělávání na vybrané vysoké škole v roce 2016



Zdroj: Výroční zpráva (2017) a vlastní zpracování

2. Informační a komunikační technologie ve vzdělávání

E-learning a digitální technologie v takových případech nabízejí možnosti, jak zpřístupnit učení v jeho různých podobách. Je zde potřebné uvést také definici e-learningu, který zahrnuje jak teorii a výzkum, tak i jakýkoliv vzdělávací proces s různým stupněm intencionality, v němž jsou používány digitální technologie. Způsob využívání nástrojů digitálních technologií a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, etických principech, potřebách i možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu (Zounek, et al., 2016, s. 35). Pojem informační a komunikační technologie (ICT) a digitální technologie považuji v tomto textu za synonymum.

Informační technologie se již dávno staly důležitou součástí vzdělávání. Problematika moderních technologií se objevila v dokumentech vzdělávací politiky na konci století – Bílá kniha (2001); Státní informační politika (1999) a Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání (2000). Tyto dokumenty si kladly za cíl vytvořit rámec pro aktivity v oblasti implementace ICT do vzdělávání. V roce 2008 vznikl materiál MŠMT ČR s názvem Návrh koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání v období 2009–2013. Jeho hlavním smyslem bylo podpořit implementaci a rozvoj digitálních technologií jako informačního a komunikačního nástroje. Využívání informačních technologií ve vzdělávání v současné době definuje dokument Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 (Strategie, 2020), který se opírá o strategické cíle a priority Evropské unie zaměřené na podporu kvalitnější a efektivnější výuky realizované prostřednictvím nových technologií.

Využívání informačních technologií bylo i jedním z diskutovaných témat v rámci konference EUCEN, která proběhla v Norském Bergenu v lednu 2018 (EUCEN, 2018). Zvyšující se internacionalizace, kulturní rozmanitost, mobilita a digitalizace jsou globální trendy s obrovským dopadem na jednotlivce, pracovní život a vzdělávací instituce. Snahou je toto nové učební prostředí prozkoumat, zmapovat jak se mění možnosti používání digitálních médií i ve vzdělávání, jak se proces učení mění

s vývojem těchto technologií, jak se video komunikační nástroje rozšiřují atd. Jan Svårdhagen, odborník na online vzdělávání, zde upozornil na to, že jsme možná poslední generace, která se stává chytřejší díky technologiím, které používá v pracovním i každodenním životě. Podle něj pouze budoucnost ukáže, zda tyto technologie, které nás již překonaly, budou ve všech ohledech lepší než lidský mozek.

2.1. Možnosti využívání ICT na Masarykově univerzitě

Prostředí na univerzitě je na přípravu elektronických nástrojů a podporu těch forem výuky plně připraveno. Již od roku 2002 byly do Informačního systému Masarykovy univerzity (IS MU) implementovány nástroje pro ukládání dokumentů. Využití integrovaných e-learningových nástrojů souviselo především s ukládáním studijních materiálů pro předměty, odevzdáváním úloh a prací studentů, následoval vznik diskusních fór. V roce 2004 byl platformou pro e-learning zvolen IS MU. Důvodem byla záruka kvalitního rozvoje systému s možností rozšiřování jednotlivých agend dle potřeb uživatelů i univerzity (Informační, 2018).

Uživatelská podpora pro oblast e-learningu existuje na MU již od roku 2006. Zaměstnanci Centra výpočetní techniky Fakulty informatiky – takzvaní e-technici, mají pracoviště na fakultách MU, kde zajišťují uživatelskou podporu při využívání e-learningových agend IS MU a inovaci předmětů. Vyučující i studenti MU se na ně mohou obracet s dotazy týkajícími se elektronické podpory výuky. Obvyklou poptávkou tvoří tvorba studijních webů, elektronických publikací včetně verzí pro mobilní zařízení, animací, multimediálních odpovědníků, natáčení videí či zpracování schémat. Příklady podpůrných výukových materiálů vytvořených ve spolupráci vyučujících a techniků, stejně jako příklady existujících online kurzů vzniklých na fakultách, nebo online kurzů pro veřejnost je možné si prohlédnout na Elportálu Masarykovy univerzity (Elportál, 2018).

3. Průzkum využívání elektronických nástrojů

Následující text popisuje metodologii a výsledky průzkumu, který byl realizován v dubnu roku 2018 na Masarykově univerzitě, a jeho cílem bylo zjistit, zda a do jaké míry využívají jednotlivé součásti univerzity nástroje pro elektronickou podporu vzdělávání k realizaci programů celoživotního vzdělávání.

3.1. Metodologie

Průzkum byl realizován prostřednictvím dotazníku, který byl zaslán na 11 pracovišť (9 fakult a 2 celoškolská pracoviště), která realizují programy celoživotního vzdělávání. Dotazník obsahoval 10 uzavřených otázek, přičemž odpovědi byly nabízeny v podobě pětibodové Likertovy škály přizpůsobené obsahu otázky nebo pouze dichotomická odpověď ano/ne. Respondenty byli vedoucí pracovišť (center ČŽV apod.).

Návratnost byla 100%. Východiskem pro sestavení dotazníku byla předchozí zjištění o stavu v této oblasti v informačním systému a důvodem realizace průzkumu bylo splnění dílčího cíle plánu dlouhodobého záměru pro rok 2018. V době realizace průzkumu existovala omezená nabídka vzdělávacích programů realizovaných pro-

střednictvím online kurzů pouze na Lékařské fakultě, Filozofické fakultě, Fakultě informatiky a Fakultě sportovních studií (viz Elportál výše).

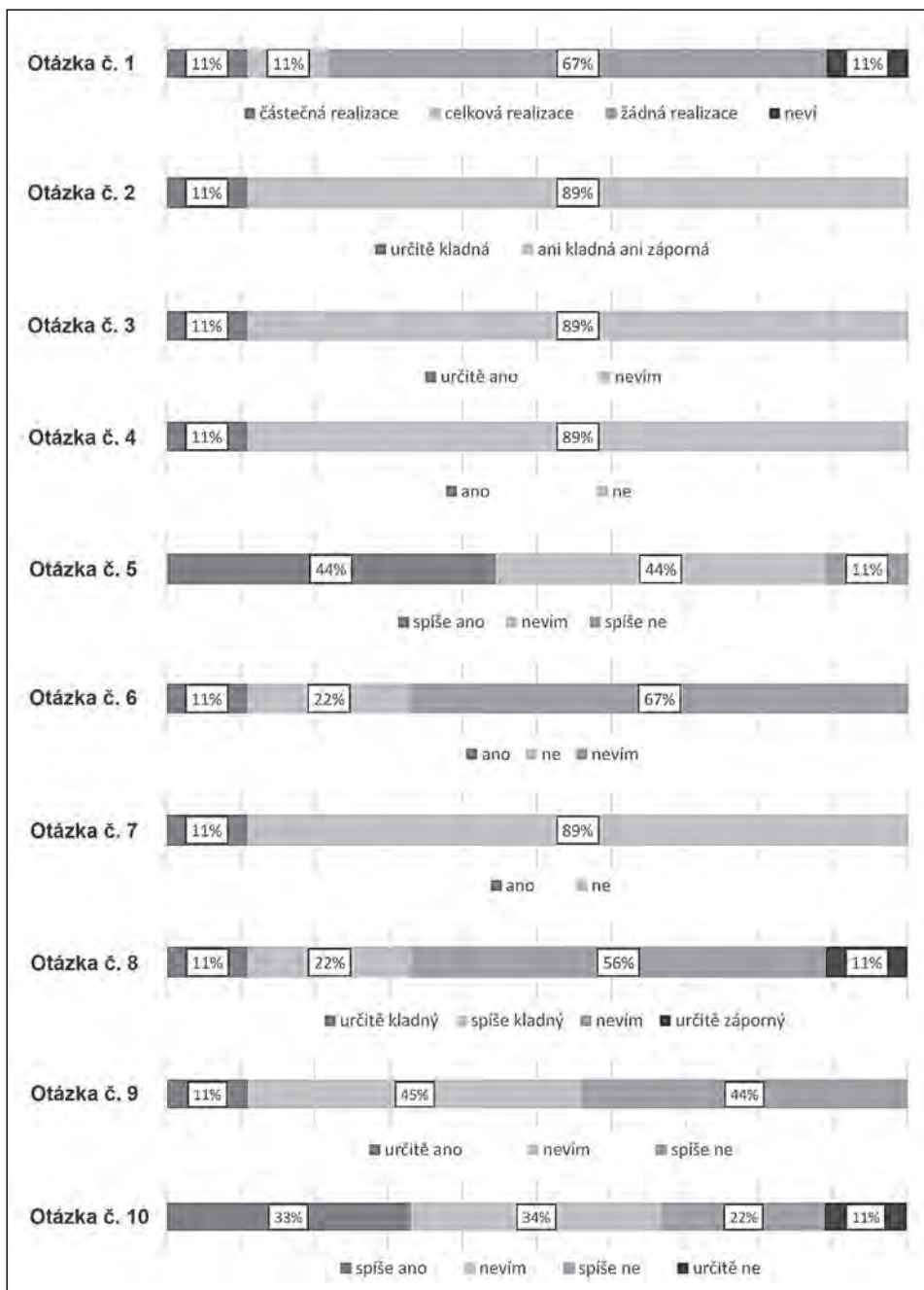
Jednotlivé otázky dotazníku zněly následovně:

- 1) Realizovali jste v minulosti některý z vašich kurzů s využitím e-learningových nástrojů?
- 2) Pokud jste v minulosti online kurz realizovali, jaká byla Vaše zkušenost?
- 3) Realizovali byste v budoucnu podobné aktivity znovu?
- 4) Existuje v současnosti na vašem pracovišti nabídka nějakých programů CŽV, které by byly realizovány prostřednictvím online kurzů?
- 5) Myslíte si, že máte dostatečné technické a personální zázemí pro přípravu a tvorbu online kurzů?
- 6) Je na vašem pracovišti (myšleno celá fakulta) využíváno online kurzů pro vzdělávání zaměstnanců (jazyky, BOZP apod.)?
- 7) Znáte v rámci své fakulty nějaké pracoviště (např. katedru), které se zabývá přípravou online kurzů pro studenty (jako podpora výuky) nebo i pro veřejnost (tzv. MOOC)?
- 8) Jaký postoj mají podle Vašeho názoru lektori (resp. akademičtí pracovníci), kteří vyučují ve Vámi organizovaných programech CŽV k přípravě elektronických materiálů potažmo celého online kurzu?
- 9) Domníváte se, že ze strany cílové skupiny, pro kterou vytváříte vzdělávací programy, existuje poptávka po online formě vzdělávání?
- 10) Myslíte si, že tematické a obsahové zaměření vámi realizovaných programů CŽV není pro online vzdělávání vůbec vhodné?

3.2. Výsledky průzkumu

Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že nabídka vzdělávacích programů realizovaná prostřednictvím online kurzů se dosud nestala nedílnou součástí výuky na univerzitě a potenciál digitálních technologií není dostatečně využíván, i když technické i personální kapacity jsou dostatečné. Následující obrázek prezentuje shrnutí konkrétních odpovědí na jednotlivé otázky.

Obrázek 1: Shrnutí odpovědí na otázky dotazníku



Zdroj: vlastní zpracování

Toto shrnutí si zaslouží alespoň krátký komentář z pracoviště zaměřeného na podporu studentů se specifickými potřebami, podle kterého není online výuka vhodná ani efektivní pro osoby se zrakovým postižením, ve vyšším věku, nebo pro ty, kteří se se speciálním software teprve učí pracovat.

Shrnutí a závěr

Situace ve vzdělávání se neustále mění. Rozvoj digitálních technologií se nezastavuje. Většina školských zařízení na všech stupních je již dostatečně vybavena. Rozhodující je však implementace těchto technologií, role učitelů a jejich postojů k těmto technologiím. Obecně jsou ICT využívány spíše pro přípravu a zpracování materiálů pro výuku než pro samotný vyučovací proces.

Digitální technologie v sobě skrývají velký potenciál zejména pro celoživotní učení a vzdělávání a je potřeba je umět efektivně využít. E-learning jednoznačně patří mezi vysoce atraktivní formy vzdělávání. Výhodou jeho využití v procesu vzdělávání může být např. snížení nákladů na výuku, zapojení většího počtu studentů, zpracování obsáhlejší množství vědomostí, efektivnější řízení vzdělávacích procesů, využívání on-line prostředí atd.

Dostupnost informací pak umožňuje pedagogům soustředit se na jejich zpracování, na vytváření a upevňování znalostí a rozvoj myšlení. Na druhou stranu tento způsob výuky vyžaduje významnou změnu nejen v postojích učitelů (akademických pracovníků), ale i jejich počáteční a průběžné přípravě. Z výsledků výše uvedeného průzkumu vyplynulo, že i na vysokých školách jsou v tomto směru rezervy.

Použité zdroje:

- Adamec, P. (2018). Teorie a praxe řízení kvality v celoživotním vzdělávání na veřejné vysoké škole. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 8(2), 49–73.
- Adamec, P., & Hašková, B. (2010). *Masarykova univerzita – celoživotní vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Brooks, D. Ch et al. (2015). *ECAR Study of Students and Information Technology*. Louisville: Educause.
- Kitsantas, A., & Dabbagh, N. (2010). *Learning to Learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A Practical Guide for Academic Success*. Charlotte: IAP – Information Age Publishing.
- Masarykova univerzita. (2017). Výroční zpráva Masarykovy univerzity o činnosti za rok 2016. Dostupné z https://www.muni.cz/media/3062394/mu-vzoc-2016_cz.pdf.
- Masarykova univerzita. (2018). *E-learning na Masarykově univerzitě*. Dostupné z <https://is.muni.cz/elportal/>.
- MŠMT ČR. (2008). *Návrh koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání v období 2009–2013*. Dostupné z https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/navrh-koncepce-rozvoje-informacnich-technolog.pdf.
- MŠMT ČR. (2010). *Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>.

- MŠMT ČR. (2014). *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha (2001). Praha: Tauris.
- Neumajer, O. (2013). Doporučení pro e-learningové programy DVPP. *Řízení školy*, 10(9), 17–18. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Svårdhagen, J. (2018). Digital Transitions. EUCEN Conference in Bergen. Dostupné z <https://www.uib.no/en/eucen2018/113475/program-eucen-conference-6-8-june-2018>.
- Vláda ČR. (1999). *Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání*. Dostupné z www.msmt.cz/file/36102_1_1.
- Zákon č. 111/1998 Sb. *o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (vysokoškolský zákon)*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/legislativa>.
- Zlámalová, H., Šebková, H. & Průcha, J. (2004). Současné možnosti a výhledy v oblasti celoživotního vzdělávání na vysokých školách v ČR. *AULA*, 12(2), 18–22.
- Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H. & Poláček, J. (2016). *E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Kontaktní údaje:

Mgr. Petr Adamec, Ph.D.
Oddělení sociálních věd
Institut celoživotního vzdělávání
Mendelova univerzita v Brně
Zemědělská 5
613 00 Brno
CZECH REPUBLIC
E-mail: petr.adamec@mendelu.cz

Professional-pedagogical competence of university teachers as viewed by students and academic staff

Milan Chmura

Abstract:

This scientific study deals with current competence models of university teachers as viewed by Czech and foreign professional public. The research conducted within the three countries of the Visegrad group (the Czech Republic, Poland and Slovakia) and Ukraine focuses on academics' and students' views of university teachers' professional and pedagogical competences.

Key words:

University teacher, professional-pedagogical competences, didactics, competence model.

Introduction

According to the report of the European Committee (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017) all European countries have introduced quality management systems and many university institutions have developed their own strategies to enhance quality. Nevertheless, there are significant differences among the national systems of quality management. Too many university teachers have minimal or no pedagogical education at all.

If university teachers are to fulfil their educational role it is necessary that they have professional competences, if possible, at the highest possible level, and that they develop them continually. It is possible to consider them a crucial presupposition of any didactic activity of university teachers. Bajtoš (2013) points out that it is not enough for teachers to master their science field but also their experience and self-reflection are greatly important. The teacher cannot just rely on certain measure of inborn dispositions for professional competences.

They must develop these by studying didactics for universities. We can find many competence models for university teachers in scientific literature which have been turning away from the model of simply presenting information towards the role of an expert teacher. This means that the teacher is a facilitator of students' educational process (Slavík, 2012). Kunter (2013) says that the knowledge of the subject matter of the subject together with didactic competence is necessary for the educational process. Another thing that cannot be forgotten is the student and interactive and constructive attitude towards teaching, which increases greatly the effectiveness of education.

1. Professional Competence of University Teachers

The professional public (Průcha, 2017) (Turek, 2001) (Bajtoš, 2013) defines the components of professional competences of university teachers, and differentiates them as professional-subject (knowledge of the content of the curriculum), scientific (the ability to do scientific research in their domain), psychological-didactic (creating favourable conditions for teaching), communicative, diagnostic, planning and organisational, advisory, self-reflexive and self-cultivating. There are various attitudes and opinions on the professional competences of university teachers and some authors mention other specific components. They create specific cumulations – models.

Blašková, Blaško and Kucharčíková (2014) state a competence model of university teacher which consists, apart from the above mentioned, of morally-ethical, technological, scientific and didactic competence. It is also necessary that university teachers are accomplished authors and models for the others and that they have communicational skills and motivational abilities.

Lecturers in labour law relation with the university are, according to The Higher Education Act, also university employees, and a competence model for lecturers can, therefore, also be introduced. Malach (2003) defines this model on the basis of source analysis, his own lecturing experience and defined competences for related teaching professions. These competences are: a) motivational, b) perceptive, c) expressive, d) communicative, e) didactic, f) constructive, g) organisational and h) diagnostic and evaluative. At the same time, he points out (Malach, 2003) that educators can occupy different sub-professions or rather roles in accordance with the goals and contents of educational actions or their processual rendering.

At a university in Ireland a competence framework is used for the purpose of employing new academic staff and their future professional growth. It describes the basic knowledge, skills, abilities and characteristics connected with good performance. All is defined in a way that the academics' behaviour is describable and measurable. Their framework consists of six competences: the academic competence consists of research and teaching, the dimension of leadership consists of personal and people management, organisational dimension consists of strategy & vision and cooperation. Each dimension has levels for teachers, assistants, senior lecturers and professors. The competence level also says what competences and when must the candidate have and areas for further professional growth (NUI Galway, 2018).

A competence model for university teachers has been created in Microsoft for the purposes of not only university education but also secondary and professional education. It is a varied summary of elements of professional competences that has been created on the basis of interviews done with university professors in the whole United States of America. The American professors see as the main activity of university teachers the preparation and management of lectures and seminars for students, in scientific and publication work, in advising the students and colleagues at the workplace, mentoring of beginning university teachers and management and leading activities for the university (Microsoft, 2003).

2. Research Relevance of Professional Pedagogical Competence of University Teachers

This study was done as a part of the solution of the Visegrad funds grant project at the Faculty of Pedagogy at the University of Ostrava with the name 'High School teacher competence in change', ID no. 21720008 in the year 2017 and 2018. Universities from Poland (University of Silesia in Katowice), Slovakia (Matej Bel University) and Ukraine (Ukrainian Academy of Acmeology&BGKU) have participated in the work at the project.

2.1 Focus and Goal of the Research

The subject of the implemented project were the opinions of academic workers – university teachers (further on as 'academics') and university students (further on as 'students') on the relevance of professional competences of academics. The research issue could be seen as the search for these answers; which of these competences are preferred or undervalued by academics and students; if and to what extent is there a concord among the academics and students in the perception of the relevance of competences?

The goal of the research was to find out the current state of the opinions of academics and students about the importance of professional competences and profiles for the performance of the profession of academic worker at selected universities, to identify the differences in opinions on the competences in all of the studied groups and to assess the measure of agreement in opinions on particular competences among students and academics.

2.2. Method

993 respondents have participated in the project, among those 328 academics and 665 students. The questionnaire method seemed to be the optimal research tool for our purposes. The questionnaire was constructed by the teams from partnering countries. Particular competences were inquired by up to three questions in the questionnaire that had altogether 37 closed scale items with four possible answers (1-fully agree, 2-agree, 3-disagree, 4-fully disagree), one open (to find out the specific characteristics important for the Academic's activities) and several items identifying the sex, age and the length of work experience and scientific rank in the case of academics and the sex, age and year of university studies of the students.

Particular competences are divided in three profiles. First profile is professional-pedagogical, second social-personal, third academic (scientific). For the purposes of this article, we have focused on profile no. 1 Professional-pedagogical profile which includes competences C1.1 Innovative (codes 9, 13), C1.2 Professional self-improvement (codes 1, 5, 14), C1.3 Digital (codes 2, 3, 7), C1.4 Communicative-interactive (codes 4, 10) a C1.5 Management (codes 6, 8, 11, 12). The particular items of the questionnaire to the competences are stated in Figure 1.

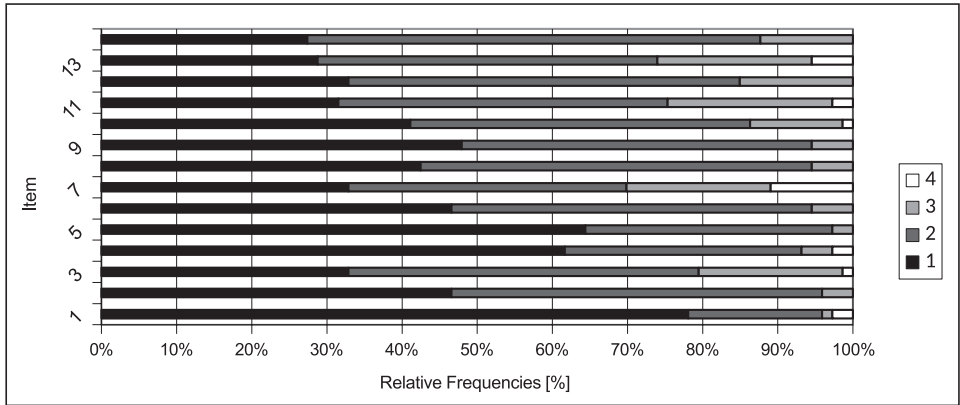
Figure 1. Code Differentiation, Competence and Items Differentiation for Profile 1 in questionnaire. Source: own elaboration

| Item code | Competence | Questionnaire items |
|------------------|-------------------|--|
| 1 | C1.2 | Continuous own improvement, improving specific and professional level |
| 2 | C1.3 | Introducing innovative teaching methods including utilization of ICT |
| 3 | C1.3 | Work, bound on critical analysis, with information from international databases |
| 4 | C1.4 | Using various types of communication with students and colleagues, including ICT |
| 5 | C1.2 | Utilization of the fundamental knowledge in an educational process and achievements of modern science, constantly updating the content of taught courses |
| 6 | C1.5 | Creating the educational environment with support of student's cognitive activity and research |
| 7 | C1.3 | Creating the courses based on the distance education |
| 8 | C1.5 | Ability to using methods focused on control of student's independent study |
| 9 | C1.1 | Flexibility, enterprising and initiative in professional activities |
| 10 | C1.4 | Classification of an interactive coordinated work with students as the most effective type of education; organization of group and collective project activities |
| 11 | C1.5 | Ability to proposal and achievement of didactical aims using the SMART method (S - specific, M - measurable, A - achievable, R - relevant, T - time-bound) |
| 12 | C1.5 | Application and modification of various methods for monitoring educational results |
| 13 | C1.1 | Positive approaches to reforms and changes occurring in higher education |
| 14 | C1.2 | Satisfaction with results of own professional activities |

2.3. Results – Academics

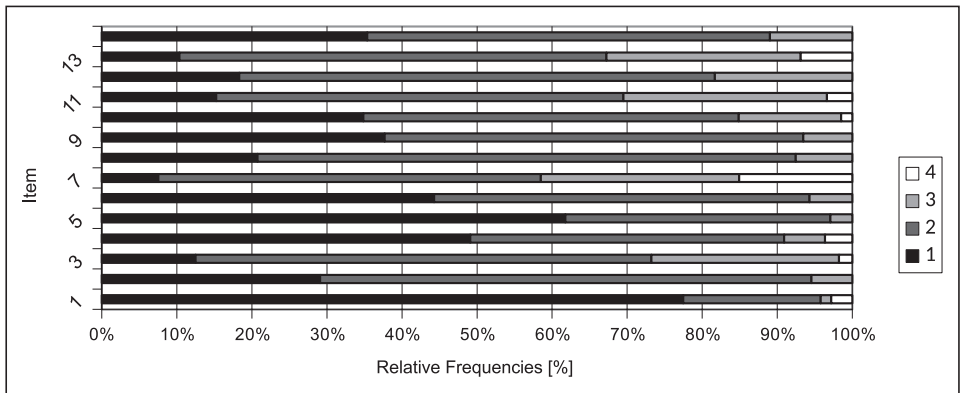
These results were found out in academics from particular countries on the basis of the above mentioned questionnaire survey for profile no. 1.

Figure 2. Academics Czech Republic; Source: own elaboration



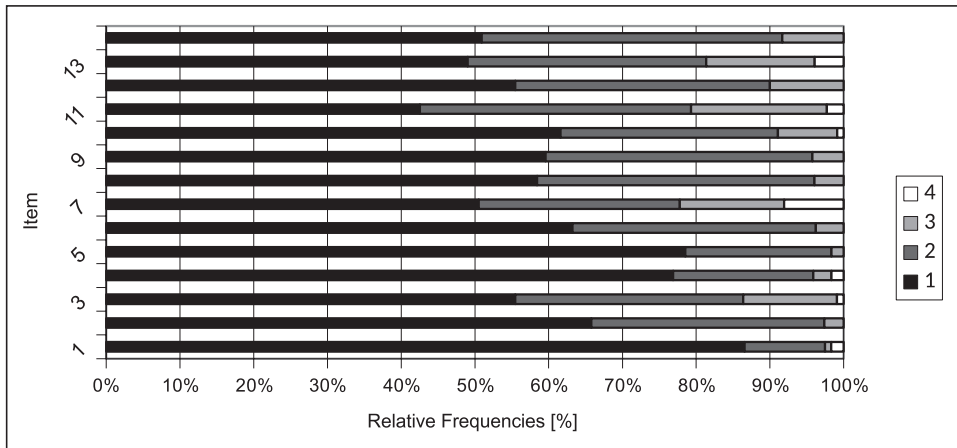
It is clear from Figure 2 that Czech academics have stated as the most important competence their expert and professional level which is based on continuous updating of the content of taught subjects – C1,2, followed by C 1.4.

Figure 3. Academics Poland; Source: own elaboration



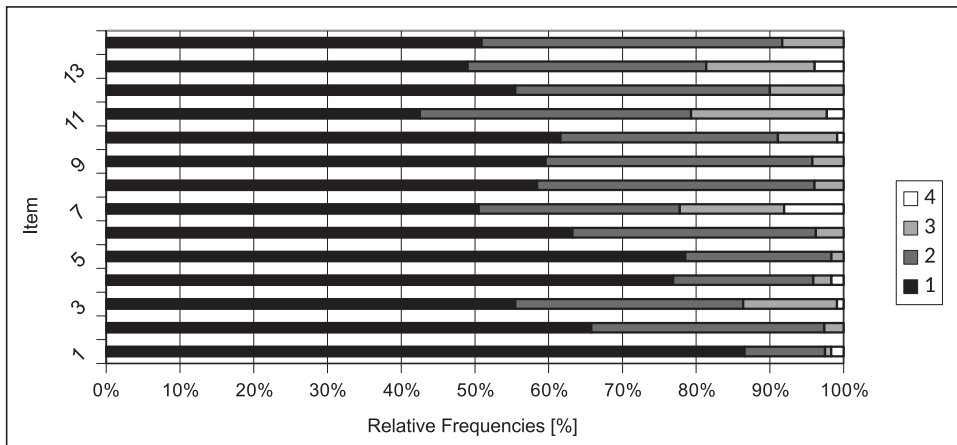
Polish academics prefer the most their expert and professional level, as well as Czech academics, the competence C1.2 and then C1.4 (see Figure 3).

Figure 4. Academics Slovakia; Source: own elaboration



We can conclude from Figure 4 that Slovak academics value the most C1.2 and C1.4. They value the least the creating of courses in long-distance education.

Figure 5. Academics Ukraine; Source: own elaboration

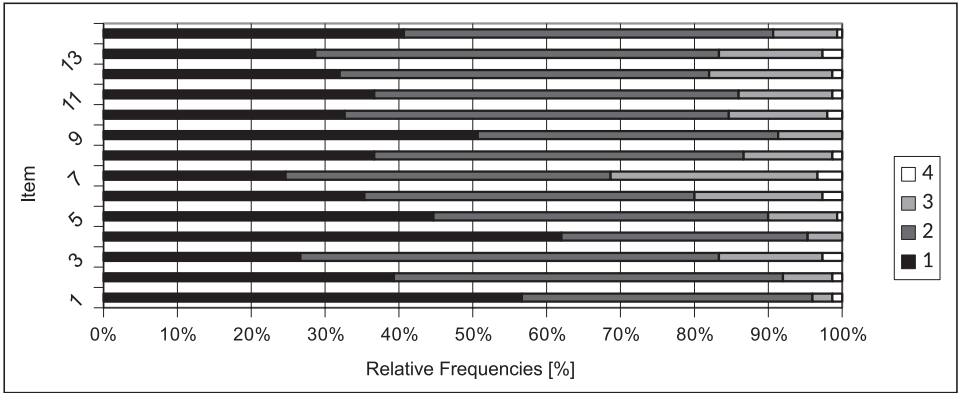


The main finding to the competences from the point of view of academics – academics from all of the four countries consider the Professional self-improvement competence (items 1, 5, 14) to be the most important; on the other hand, item no. 7, which is a digital competence, was marked as the least important by academics from all the countries.

2.4. Results – students

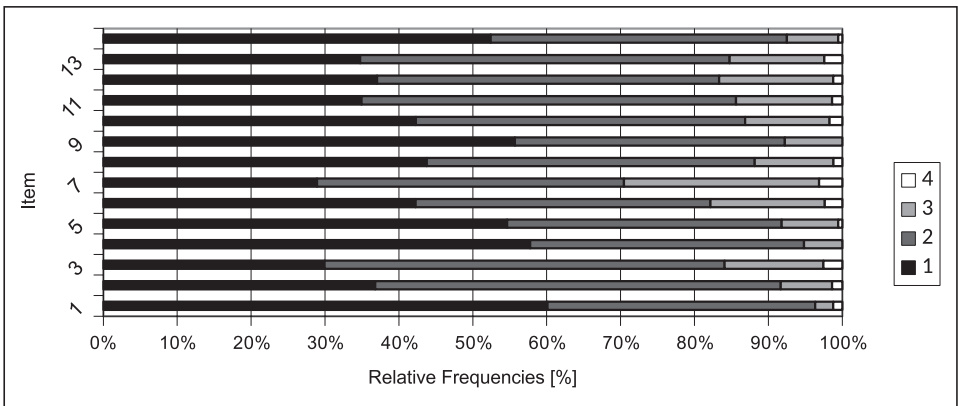
These results were found out in students from particular countries on the basis of the above mentioned questionnaire survey for profile no. 1.

Figure 6. Students Czech Republic; Source: own elaboration



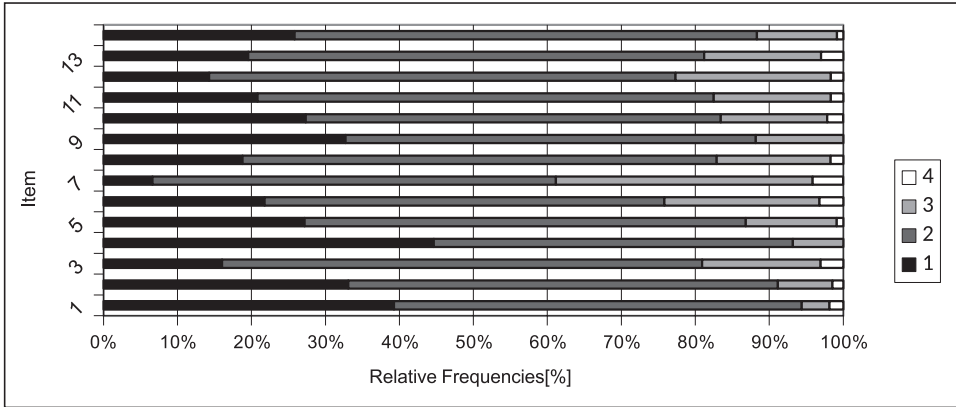
We can conclude from Figure 6 that Czech students value the most, in contrast to academics, the communicative competence C1.4. Professional self-improvement competence of the teacher C1.2 is the second most important to them.

Figure 7. Students Poland; Source: own elaboration



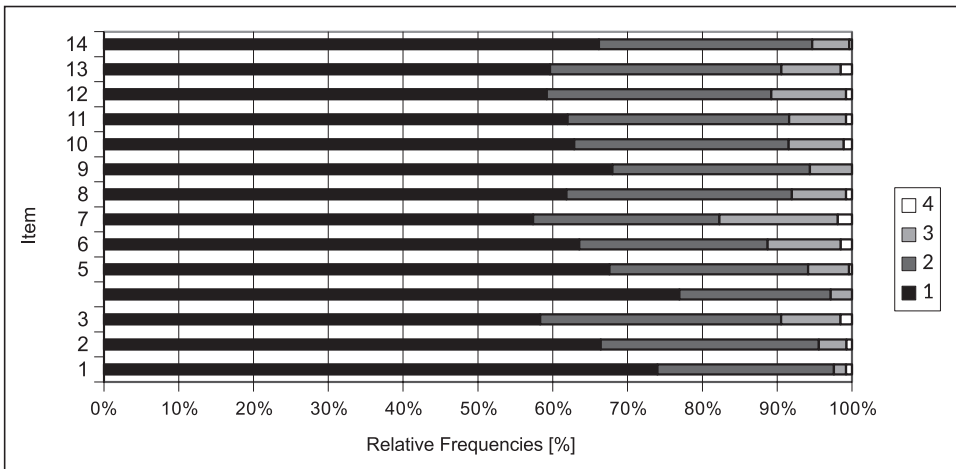
Polish students prefer the most the Professional self-improvement competence of the teacher C1.2 and at the second position the communicative competence C1.4 (see Figure 7).

Figure 8. Students Slovakia; Source: own elaboration



Slovak students in Figure 8 prefer academics’ communicative competences C1.4 and Professional self-improvement competence C1.2. It is interesting to compare the answers 1 (fully agree) of Slovak students with students from other countries. In the most important items 1, 4, 5, 9 and 14 the number of answers is at the level of 40% and lower.

Figure 9. Students Ukraine; Source: own elaboration



The answers of Ukrainian students are more unified in contrast to other countries, see Figure 9. With C1.4 and C1.2 predominant.

Two research hypotheses were established to find out if the views of academics or students are consistent in the profile throughout the four countries, or if they differ. Arithmetic averages were set for closer finding of the level of views, which will help to represent the conclusions from the testing of the hypotheses.

2.5. Statistical Survey

A testing of hypotheses was conducted for this level of significance. It focused on finding statistically significant reliance of views in the first profile on the country of the respondent. The respondent group included students and academics. Statistical surveys were conducted separately for these two groups. Because these data did not comply with the normal statistical distribution, it was necessary to implement the Kruskal-Wallis statistical test, and that with respect to the given number of items within the categorical quantity (all combinations of countries that are items of the categorical variable – country. Numerical variables were in essence only the arithmetical averages of values of views within the first profile of particular respondents belonging particularly to a given country.

The results of descriptive statistics are represented in the form of chosen arithmetic averages. Deducing of the results of tested hypotheses is linked to the calculated p-values that are then compared with respect to the ascertained level of significance 0.05, or 5%.

The testing of the hypotheses was done in the statistical programme PAST Statistics version 2.17 (Hammer, Harper & Ryan, 2001). Subsequently formulated statistical hypotheses were set:

$1H_0$: There is no statistically significant reliance of the average values of academics' views in the first profile on the country of academics.

$1H_A$: There is statistically significant reliance of the average values of academics' views in the first profile on the country of academics.

$2H_0$: There is no statistically significant reliance of the average values of students' views in the first profile on the country of academics.

$2H_A$: There is statistically significant reliance of the average values of students' views in the first profile on the country of academics.

2.5.1. Results of Testing $1H$

Table 1 Normality Test for Data of Hypothesis $1H$ Using Shapiro-Wilk and Anderson-Darling Tests –Reason for Selecting Kruskal-Wallis Test

| Normality test | CZ | PL | SK | UK |
|--|--------|--------|--------|-----------|
| Shapiro-Wilk W | | | | |
| p(normal) | 0.1070 | 0.7614 | 0.0764 | 0.0000*** |
| Anderson-Darling A | | | | |
| p(normal) | 0.1975 | 0.5680 | 0.1273 | 0.0026** |
| Rejecting Zero Hypothesis * on $\alpha = 0.05$, ** on $\alpha = 0.01$, *** on $\alpha = 0.001$ level; Source: own elaboration | | | | |

Because the p -value was $3,495.10^{-9}$ for the first ascertained hypothesis by the Kruskal-Wallis test, the zero hypothesis $1H_0$ is rejected at the 5% level for a better alternative hypothesis $1H_A$. That is the reason for the existence of statistically significant reliance of the average view values of academics in the first profile on the countries of academics, which is predominant in Poland.

Table 2 Arithmetic Averages of View Values within First Profile for Academics and Students in Particular Countries

| Countries | CZ | PL | SK | UK |
|-------------------------|------|------|------|------|
| Academics | 1.71 | 2.02 | 1.84 | 1.58 |
| Students | 1.76 | 1.73 | 1.83 | 1.49 |
| Source: own elaboration | | | | |

Table 2 shows that the average view of academics within Poland is predominant and shows that the average view of students within Slovakia is predominant.

2.5.2. Results of Testing 2H

Table 3 Normality Test for Data of Hypothesis 2H Using Shapiro-Wilk and Anderson-Darling Tests –Reason for Selecting Kruskal-Wallis Test

| Normality test | CZ | PL | SK | UK |
|--|----------|------------|-----------|------------|
| Shapiro-Wilk W | | | | |
| p(normal) | 0.02179* | 0.00000*** | 0.00143** | 0.00000*** |
| Anderson-Darling A | | | | |
| p(normal) | 0.08392 | 0.00000*** | 0.10050 | 0.00000*** |
| Rejecting Zero Hypothesis * on $\alpha = 0.05$, ** on $\alpha = 0.01$, *** on $\alpha = 0.001$ level; Source: own elaboration | | | | |

Because the p -value was $2,841.10^{-16}$ for the second ascertained hypothesis by the Kruskal-Wallis test, the zero hypothesis $2H_0$ is rejected at the 5% level for a better alternative – hypothesis $2H_A$. That is the reason for existence of statistically significant reliance of the average view values of students in the first profile on the countries of students, which is predominant in Slovakia.

Conclusion

On the basis of the analysis of results of views of academics in figures 2-5 and students in figures 6-9, it can be said that professional-pedagogical profile is the most important for academics and students from Ukraine. On the other hand, it is the least important for academics from Polish university and students from Slovak university.

If we consider the particular competences, academics from all four countries together consider as the most important the competence C1.2 – Professional self-improvement, then C1.4 – Communicative-interactive, C1.5 – Management, C1.1 – Innovative and the least important competence C1.3 – Digital. The students from all four countries have assessed their views in similar manner. As the most important competence is seen competence C1.2 – Professional self-improvement, then C1.4 – Communicative-interactive C1.1 – Innovative, C1.5 – Management and the least important competence C1.3 – Digital.

It can be concluded that both of these groups, students as well as academics, put great emphasis on expert, scientific and professional level of university teacher. Academics hold this view especially for their qualification and professional growth but also for their publication activities and prestige in their expert area. Students on the other hand especially want to be led by experienced and erudite teachers, often the best in their field of knowledge. In the world today teaching cannot be done without digital technologies. But the results suggest that their use in teaching process is not that preferred even so university teachers use a number of electronic instruments for the implementation of education, the management of students' self-study and study communication to enhance the elements of online distance learning. Its actual choice or potential preferences are not much influenced by teachers' age but rather by their user level of ICT competence and in some cases also by their involvement in social networks (Ogrodzka-Mazur, Szafrńska, Malach & Chmura, 2017).

References

- Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition.
- Blašková, M., Blaško, R., & Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers [Online]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 159, 457-467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>
- European Commission/EACEA/Eurydice, . (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017..* Luxembourg: European Commission/EACEA/Eurydice.
- Hammer, Ø., Harper, D., & Ryan, P. (2001). Paleontological Statistics Software Package for Education and Data Analysis. *Palaeontologia Electronica*, 4(1).
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, vol. 105(issue 3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Malach, J. (2003). *Andragogika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Malach, J. (2003). *Klíčové kompetence lektora: [studijní materiály pro distanční kurz ...]*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

- Microsoft, . (2003). Education success profile: College/university professor [Online]. *www.microsoft.com*. USA: Microsoft. Retrieved from <https://www.microsoft.com/en-us/education/training-and-events/education-competencies/Professor.aspx>
- NUI Galway, . (2018). Competency Framework for Academic Roles at National University of Ireland Galway [Online]. *NUI Galway*. Ireland: NUI Galway. Retrieved from <http://www.nuigalway.ie/media/humanresources/documents/Competency-Framework-Guide-for-Academic-Roles.pdf>
- Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Malach, J., & Chmura, M. (2017). The Use of E-learning Resources by Academic Teachers – a Polish- Czech Comparative Study. *The New Educational Review*, 2017(4), 169-185. <https://doi.org/10.15804/tner.2017.50.4.14>
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Turek, I. (2001). *Vzdělávání učitelov pre 21. storočie*. Bratislava: MC.

Contact details:

Mgr. Milan Chmura, Ph.D.
Faculty of Education
Department of Education and Adult Education
University of Ostrava
Frani Sramka 3
Ostrava 709 00
CZECH REPUBLIC
E-mail: Milan.Chmura@osu.cz
ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-5767-698X>

Adult education programs for public sector leaders in the 21st century

Vzdelávacie programy pre lídrov verejného sektora v 21. storočí

Soňa Kariková, ml.

Abstract:

Situations of the current complex world require public leaders to learn new skills/qualities that will strengthen their ability to deal with wicked problems and ambiguous challenges the world of 21st century brings. One of the ways how to accelerate such learning is through the education. Our article in this context offers the analysis and review of short term –adult education programs (trainings) that react on the demands of the 21st century world. We are specifically focusing on the trainings of leaders within the environments of governments and relevant public institutions as these have a legitimate responsibility towards society and its people to find innovative solutions to the current socio-political challenges.

Key words:

Public sector leaders' training, government leaders' training, transversal skills' adult education, socio-political adult education.

Abstrakt:

Situácie v súčasnom svete vyžadujú, aby si lídri verejného sektora posilňovali zručnosti a osvojovali kvality, ktoré podporia ich schopnosť riešiť komplikované problémy a nejednoznačné výzvy, ktoré prináša komplexný svet 21. storočia. Vzdelávanie, resp. tréningy sú jedným zo spôsobov, ako urýchliť učenie týchto zručností. Náš článok v tejto súvislosti ponúka analýzu a prehľad vybraných tréningov, ktorých tematický obsah a zručnosti na ktoré sa zameriavajú, reagujú na požiadavky sveta 21. storočia. Osobitne sa zameriavame na tréningy vedúcich pracovníkov v prostredí vlád a príslušných verejných inštitúcií, pretože títo majú voči spoločnosti a jej ľuďom legitímnu zodpovednosť nachádzať inovatívne riešenia pre súčasné výzvy.

Kľúčové slová:

Školenia pre lídrov vo verejnom sektore, školenia pre vládnych lídrov, transverzálne zručnosti, spoločensko-politické vzdelávanie dospelých.

Introduction

During the opening remarks of BAICE¹ 20th anniversary symposium, professor Wals, the UNESCO Chair in Social Learning and Sustainable Development, described current world as world of “wicked problems in unusual times”. Indeed, many leaders such as K. Anan² and A. Guterres³ (2017) have warn from many challenges such as nationalism, war, societal polarization, deepening of distrust among governments and its citizens among others. And although everybody should and could contribute to the betterment of the current difficult societal situation, specifically public sector leaders carry the formal responsibility to address complex socio-political challenges for the well being of our societies.

Indeed, according to the Norwegian Ministry of Government Administration and Reform (2008), like no other leaders in different contexts, leaders in the public sector have formal mandate towards society as a whole. It is therefore by no surprise that in the complex times we live in, public sector institutions and governments receive increased attention and calls for support. Examples of such action include calls of European Commission appealing on academia, experts and think tanks to help governments to develop innovative ways of governing – „to work differently and more efficiently, to engage more with citizens and to transform their operations to harness the opportunities afforded by digital technologies and to adapt faster to emerging challenges” (EC, 2018).

One of the ways how to support people of governments and other public sector institutions is to develop new learning programs/trainings that would strengthen the ability of public-sector leaders to handle current challenges where adult education play an important role. In this context our article is concerned with the review and analysis of trainings within the environments of international organizations, governments and other public sector institutions, that react on the current needs of leaders to find solutions to the socio-political challenges of the 21st century.

1. Adult education for social change

As the main theme of this article is to analyze trainings – essentially adult learning programs – to be used within the social-political context- we find it useful to briefly discuss the socio-political function of the andragogical discipline itself. Its socio-political function has been steadily emphasized throughout decades within the strategical documents of international organizations such as;

- UN 2030 Agenda for Sustainable Development, specifically Agenda’s Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) which encompasses different socio-political education themes such as “Education for sustainable development and global education” (UN, 2015)
- UNESCO’s recommendations on Adult Learning reflect on global trends and promote core humanistic values such as promoting peacework, international understanding and co-operation; the ability to play an active part in the progress of

¹ British association for international and comparative education (<https://baice.ac.uk>)

² K. Anan (former UN Secretary-General)

³ A. Guterres (UN Secretary General)

society; promoting increase awareness of, and giving effect to various forms of communication and solidarity (UNESCO 2015, 1976)

- “Manifesto for Adult Education in the 21st Century” – regarding adult education as a main vehicle to address some of Europe’s key challenges nowadays through the education for respect, cooperation, cohesion, participation and more democracy (EAEA, 2015)

2. Introduction to analysis of selected public sector leaders’ trainings

Elaborating on the adult education within the socio-political context, in this chapter we will present concrete examples of such type of adult education providing analysis of selected training programmes aimed at official leaders to strengthen their ability to address socio-political challenges of the 21st century.

2.1. Methodology

Analysis have been performed based on the collected data from selected trainings available online (via websites, documents, reports). To conduct this empirical research we have used the systematic review method to select the analysed trainings based on the following selection criteria:

- **Criteria 1 (adult education features)** – in terms of initial basic orientation, we have found useful to look for trainings that encompassed some of the characteristics of Veteška’s adult education framework which describes adult education to be conditioned by social change, be able to prepare skilful professionals, be of support of the positive ideological characteristics such as development of the civil and democratic societies, and be of help when addressing the globalization and the development of information and communication technologies (Veteška, 2016).
- **Criteria 2 (type of skills)** – furthermore, selection of trainings have been determined by the occurrence of focus on so called transversal skills for the 21st century. According to a program “Assessment of transversal skills 2020”, transversal skills include: (1) Collaboration and Communication; (2) Creativity and Innovation; (3) Digital and Information literacy; (4) Autonomous Learning (ATS2020, 2018). We were specifically looking for trainings aiming at strengthening the abilities around *collaboration/communication, creativity and innovation and autonomous learning*.
- **Criteria 3 (target group)** –we were particularly searching for trainings aimed at senior public sector officials such as governmental leaders or leaders within public administration services as well as leaders and officials from international organisations such as UN.
- **Criteria 4 (trainings’ date, location)** – finally, we were interested to see the latest developments in how trainings reflect the very current socio-political situation, therefore selected trainings were produced from 2017. We were predominantly searching for European training providers.

2.2. Overview of public sector leaders' trainings

After conducting the systematic review of the trainings based on the 4 aforementioned criteria, we have constructed a list of trainings provided by following organisations – UN trainings worldwide (Table 1); ENA trainings in France (Table 2); UK Civil Service college trainings in UK (Table 3); Sitra trainings in Finland (Table 4); Institute for public administration in Czech Republic (Table 5)

Table 1: UN trainings

| Organization | Name of the training/program | Themes of the training | Targeted skills /qualities | Targeted groups |
|--|--|---|--|--|
| UNITAR (The United Nations Institute for Training and Research) | "Collaborative Leadership workshop" (2018) | 2030 Agenda for sustainable development; effective collaboration; overcoming barriers to collaboration; leadership in the public sector | Skills around building agreement around a shared goal creating an inclusive and open environment; being personally accountable | Leaders and decision workers in the UN |
| UNITAR (The United Nations Institute for Training and Research) | "Leadership in the public sector" (2019) | Leadership for sustainable development goals; public sector leadership; innovative leadership; personal development | Optimism, priority management; being a visionary; emotional intelligence and empathy; self awareness; self regulation; motivation; agility; communication; conflict resolution | Public sector officials; schools of public administration; government entities; UN staff |
| UNSSC (United Nations system staff college) | "UN Leaders Programme" (2018) | Leadership reflections; power and authority; dynamics of relational authenticity; adaptive leadership; change and innovation; leadership resilience; global and regional challenges, trends and opportunities | Collaboration; adaptability | UN staff at the director-level |
| UNSSC (United Nations system staff college) | "Building Partnerships for Sustainable Development" (2018) | Multi-stakeholder partnership concepts and models | Skills and tools for partnership building | UN staff; academia, officials of diplomatic missions |
| UNSSC (United Nations system staff college) | "Acting Locally: Citizen Participation for Resilient Institutions" (2018) | Local government engagement; citizen engagement and community participation | NA | Practitioners from UN system; multilateral and regional organisations; bilateral donors; governments; civil society and academia |

Source:

<https://www.un-leadership-learn.org/training-booklets/>

<https://www.unssc.org/courses/un-leaders-programme-october-1/>

<https://www.unssc.org/courses/building-partnerships-sustainable-development-1/>

<https://www.unssc.org/courses/acting-locally-citizen-participation-resilient-institutions/>

Table 2: ENA trainings

| Organization | Name of the training/program | Themes of the training | Targeted skills /qualities | Targeted groups |
|---|---|--|---|---|
| ENA (National school of public administration) | "Devising, building and governing a shared world" (2019) | Shared cultural diplomacies; broadening knowledge and learning from experiments carried out by others; logic of lasting partnerships, less vertical collaborative projects and partnerships between equals based on reciprocity and co-construction; strong, transparent and inclusive institutions; fighting corruption | Integrity, transparency; the ability to share ideas, a vision of the world, concepts or languages; developing regional and national synergies | French and international senior civil servants in government departments, senior managers in public sector companies, or similar profiles |
| ENA (National school of public administration) | "Local governance, smart cities and open government" (2019) | Citizens' participation in local management; provision of services: innovation; social inclusion/environmental sustainability | NA | Territorial managers of decentralized or devolved services; civil servants involved in local development |

Source: ENA_CISAP_2019.pdf

Table 3: UK Civil Service college trainings

| Organization | Name of the training/program | Themes of the training | Targeted skills /qualities | Targeted groups |
|--------------------------|--|---|-------------------------------------|------------------------|
| UK Civil Service College | "Collaborative Leadership: Success through synergy-maximising partnership" | Key measures of collaborative success; examples of successful collaborative working; politicians as partners; networking with advisors & advocates; building collaborative teams; working across policy divides; promoting the collaborative ethos with diverse stakeholders; leadership for state-citizens collaboration | NA | Civil service servants |
| UK Civil Service College | "Emotional Intelligence Leadership" | Emotional Intelligence leadership; awareness and management of self and others, an introduction to different leadership styles; developing resilience | Emotional intelligence competencies | Civil service servants |

Source:

<https://www.civilservicecollege.org.uk/newsfuse/uploads/documents/2018-Jan/99-Collaborative-Leadership.pdf>

Table 4: SITRA trainings

| Organization | Name of the training/program | Themes of the training | Targeted skills /qualities | Targeted groups |
|--------------|---|--|----------------------------|---|
| SITRA | "Public sector leadership programme" (2019) | Global phenomena and the public sector's ability to renew; new operating models for complex phenomena; from public administration to service; leading people and renewing the leadership culture; building knowledge and skills for the future; enabling leaders to create the future together | NA | Senior civil servants from the ministries and public agencies |

Source:

<https://www.sitra.fi/en/projects/vision-public-administration-2020s/>

Table 5: Pragues' Institute for public administration's training

| Organization | Name of the training/program | Themes of the training | Targeted skills /qualities | Targeted groups |
|---|---|---|----------------------------|---|
| Institute for public administration in Prague | Training of senior officials in public administration" /general part (2017) | Public administration; basics of effective communication and conflict prevention; communication with the public and public sector presentations; labor relations; work teams management; time management; corruption /anti-corruption measures; equal opportunities for women and men | NA | Senior officials in public administration |

Source: <https://www.institutpraha.cz/nabidka-kurzu/kurz-161/>

2.3. Analysis of trainings – research findings

Although the presented list is not exhaustive, however it provides an introductory insights into the latest developments of public sector leaders' trainings provided by leading organisations in the field. We conclude that the most elaborated training concepts for 21st century leaders are provided by research and training units of United Nations. In terms of European realm - public sector leaders' trainings provided by organisations based in countries of western part of the Europe (e.g. France, UK, Finland) seems to reflect on the demands of 21st century more significantly than countries of eastern and middle Europe. Finally, according to our analysis, selected trainings aimed to strengthen leaders' ability in the following areas:

- effective collaboration (skills for collaboration, partnership building, exchange of ideas, communication, conflict resolution)
- personal development concerning emotional intelligence
- personal development concerning autonomous learning
- empowerment of qualities such as agility, optimism, adaptability, resilience, motivation
- innovative and visionary leadership
- project management
- dealing with global challenges such as sustainable development, corruption, transparent, participatory and inclusive institutions, equal opportunities for men and women

Conclusion

There is a significant evidence that public sector leaders' trainings provided by leading organisations in the field do aim to foster leaders' abilities to lead in an innovative, collaborative and progressive way. This seems to be done through the training of skills which correspond with framework of so called transversal skills. Specifically, the importance of effective collaboration skills and creating the multi-stakeholders' partnerships seems to be predominant in all selected trainings.

Indeed, there are many academics, leaders and experts who suggest that what the world currently needs the most is to foster the culture of dialogue, collaboration

and cooperation to solve the problems of the current world (Ban Ki-Moon, 2016; Mofid, 2016; Guterres, 2017; Lederach, 1997). However, despite the importance of leaders' collaborative abilities, we have not identified any relevant trainings in this field within the regions of Middle and Eastern Europe. In this context we would recommend to open up a discussion among adult educators about exploring the possibilities of development of trainings that would focus on strengthening leaders' abilities in fostering the very important culture of collaboration.

References

- Annan, K. (2017). A year for hard questions and honest answers. Retrieved from <http://europe.newsweek.com/kofi-annan-world-leader-ethics-donald-trump-europe-refugees-syria-538206?rm=eu>.
- ATS2020. (2019). Assessment of transversal skills. Retrieved from: http://ats2020.eu/images/promotion/ATS_brochure.PDF.
- Ban, Ki-Moon. (2016, April). Secretary's message to the Arab Regional Conference on the Role of Civil Society in implementing Agenda. Retrieved from <https://www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2016-04-20/secretary-generals-message-arab-regional-conference-role-civil>.
- EAEA. (2015). Manifesto for Adult Learning in the 21st Century. Retrieved from <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto.pdf> European Commission. (2018). Innovation in government – building an agile and citizen centric public sector. Retrieved from <http://ec.europa.eu/research/participants/portal/desktop/en/opportunities/h2020/topics/governance-18-2019.html>.
- Guterres, A. (2017, May). A Conversation with António Guterres, UN Secretary-General. In United Nations Association, UK. Talk conducted in Central Hall Westminster, London, UK.
- Lederach, J. P. (1998). Building Peace: Sustainable Reconciliation In Divided Societies. Washington, DC: United States Institute of Peace Press.
- Mofid, K. (2016). Reflections on GCGI: Creating a culture of Dialogue, Collaboration and cooperation for the Common Good. *Journal of Dialogue Studies*, 6, 169-199. Retrieved from <http://www.dialoguestudies.org/wp-content/uploads/2017/02/Journal-of-Dialogue-Studies-Vol-4.pdf>.
- Norwegian Ministry of Government Administration and Reform. (2008). Leadership in Norwegian Civil Service. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fad/vedlegg/lonns--og-personalpolitikk/ledelsesplattform_eng.pdf.
- UNESCO. (2015). Recommendation on Adult Learning and Education. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179> UNESCO. (1976). Recommendation on the development of adult education. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF.
- United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. (A/RES/70/1). Retrieved from http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.

Contact details:

Mgr. Soňa Kariková, Msc.
Department of Andragogy
Faculty of Education University of Matej Bel
Ružová 13
974 04 Banská Bystrica
SLOVAKIA
Email: sona.karikova2@umb.sk

Teórie transformácie súčasnej vzdelanostnej spoločnosti

Theory of transformation of the current educational society

Igor Kominarec, Edita Kominarecová

Abstrakt:

Autori vo svojej štúdií prezentujú vybrané futurologické teórie vývoja spoločnosti. Tieto teórie predstavujú dôležité teoreticko-metodologické východisko aj pre vytváranie vzdelanostnej spoločnosti, v ktorej má dôležitú funkciu vzdelávací systém. V predchádzajúcom ale aj v súčasnom období prechádza tento systém transformačnými zmenami, ktorých zámerom je skvalitnenie vzdelania pre potreby vzdelanostnej spoločnosti. V širokom spektre informácií ktoré prenikajú aj do školského kurikula je dôležité vedieť sa orientovať, k čomu napomáha nielen učiteľ, ale aj samotný žiak so svojim kritickým myslením. Autori štúdie z tohto pohľadu sa zameriavajú aj na výsledky výskumu PISA, ktoré prezentujú čitateľskú gramotnosť žiakov na Slovensku.

Kľúčové slová:

Informačná a vzdelanostná spoločnosť, transformácia školstva, školské kurikulum, tvorivý učiteľ, tvorivý žiak.

Abstract:

The authors in their study discuss some futurology theories focused on society development. These theories represent an important theoretical and methodological basis for developing a learning society in which the education system plays an important role. In the past as well as at present this system is undergoing transformational changes aimed at improving the education for the needs of the society. In a wide range of information throughout the school curriculum it is important to be able to function in this information age applying critical thinking on both sides - the teachers' as well as the learners'. From this viewpoint the authors of the paper focus on the results of PISA research which present readers' literacy in Slovakia.

Key words:

Information and education society, transformation of education, school curriculum, creative teacher, creative pupil.

Úvod

Sociálno-politické skúmania neustále zápasili so snahou usporiadať dejiny, nielen ako minulosť, ale aj ako schému, pomocou ktorej je usmerňovaná aj aktuálna, dnešná ľudská činnosť. Adaptácia na meniace sa podmienky prináša mnoho zmien v povahe práce, procesov učenia a vzdelávania, odklon od tradičných hierarchií, demokratizáciu moci, premenu veľkých podnikových organizácií, ale aj národných štátov na globálne siete, tvorbu stratégií, ktoré budú ovplyvňované novými demografickými javmi, novými globálnymi štruktúrami a novými technológiami. V týchto súvislostiach môžeme uvažovať o budúcich podobách civilizácie, spoločnosti, ekonomiky, o mieste jednotlivca a spoločnosti a v tomto procese.

1. Teoreticko-metodologické východiská transformácie vzdelávacieho systému

Analýzou primárnych a sekundárnych zdrojov predstavujeme podobnosť a rozdiely v otázke chápania veľkých spoločenských zmien súvisiacich s nástupom informačnej spoločnosti u predstaviteľov jednotlivých typov teórií transformácie spoločnosti (u Naisbitta megatrendy). Reprezentanti vybraných futurologických konceptov upúšťajú od predstavy o dejinách, ako o trvalo vzostupnej krivke materiálneho pokroku a snažia sa konkretizovať, akými teóriami túto predstavu nahrádzajú. V skúmaných futurologických konceptoch sa stretávame s kategóriou sociálneho kapitálu (najprepracovanejšia je u F. Fukuyamu), sprostredkované je obsiahnutá u Tofflerovcov, Naisbitta a ďalších. Vychádzame zo základnej premisy chápania kategórie znalosti ako výrobného prostriedku v spektre teórií transformácie spoločnosti a analyzovanie procesov, ktoré prebiehajú počas formovania znalostnej spoločnosti. Prechod a zmeny industriálnej spoločnosti na informačnú spoločnosť je nielen zložitá a aktuálna téma, ale má aj širší interdisciplinárny charakter a prináša so sebou množstvo problémov a otázok, ktoré je možné a potrebné skúmať z rôznych uhlov pohľadu.

Špecifikom informačnej spoločnosti je problematika vzdelania, ktorá významnou mierou ovplyvňuje jej ďalší rozvoj. Kritickou analýzou nášho vzdelávacieho systému sa usilujeme naznačiť možné východiská ďalšieho vzdelávania v našich podmienkach. Sociálno-politické podmienky, tak aj edukácia má svoje historické a národné tradície a ak má spoločnosť napredovať, musí adekvátne reagovať na spoločenské premeny, ktorých súčasťou je budovanie modernej informačnej spoločnosti. Predstavitelia futurologie, ktorí odrážajú základné paradigmy myslenia jednotlivých koncepcií, A. a H. Tofflerovci, J. Naisbitt, Y. Masuda, F. Fukuyama, Z. Brzezinski, J. Rifkin, A. Giddens a ďalší), sú považovaní za tvorcov množstva teoretických konceptov budúceho vývoja spoločnosti a civilizácie: teórie post industriálnej spoločnosti, informačnej spoločnosti, znalostnej spoločnosti, civilizácie *Tretej vlny*, špirálovitej dynamiky, synergetiky, megatrendov, holistických prístupov atď.

2. Vymedzenie transformácie edukačného systému

Transformácia edukačného systému predstavuje viacúrovňový sociálny proces permanentných zmien edukačnej reality a konštruovania nového vzdelávacieho systému, ktorý má globálny, sociálny a hodnotový charakter, je to proces multidimenzionálny, permanentný, vnútorne konzistentný, realizovaný rôznymi skupinami aktérov

a rôznymi rolami (Walterová, 2004). Takto široko chápané vymedzenie transformácie edukácie nám zároveň naznačuje, že proces transformácie je dlhodobým procesom na ktorý vplyva celý rad komponentov ako sú historické tradície, ekonomické, sociálno-politické a iné faktory nielen v rámci jednej spoločnosti, ale je ovplyvnený aj širšími globálnymi zmenami. M. Carroy (In Walterová, 2004) načrtnol tri základné reformné úsilia v podmienkach globálnej transformácie vzdelávania:

1. Reformné úsilia vedené zámerom zvyšovať konkurencieschopnosť národných ekonomík. Vychádzajú z predpokladu, že ľudský faktor je základným determinantom ekonomickej prosperity a konkurencieschopnosti.
2. Reformné úsilia vedené potrebou zefektívniť vynaložené finančné prostriedky na vzdelávanie z verejných zdrojov.
3. Reformné úsilia zamerané na zavedenie rovnosti šancí vo vzdelávaní, ktoré by umožnili väčšiu mieru poskytnúť všetkým sociálnym vrstvám rovnaké možnosti vzdelávania a zabezpečenia mobility v rámci vzdelávania.

Prvý princíp súvisí so zvyšovaním konkurencieschopnosti národných ekonomík. Nazdávame sa, že v tomto smere sa urobil aj na Slovensku značný pokrok. Treba však otvorene povedať, že naša ekonomika je závislá na automobilovom priemysle, čomu sa, vzhľadom na stratégiu vlády, podriaďuje aj školstvo. Chýba nám väčšia miera diverzifikácie priemyslu, služieb, poľnohospodárstva, agrárnej turistiky, na čo by sa mal zamerať aj sektor vzdelávania.

V našich podmienkach v doterajšom systéme vzdelávania dominoval najmä druhý faktor, ktorý nebol spojený so zefektívňovaním finančných nákladov, ale so zoštiehľením finančných nákladov do školstva. Je potrebné v tejto súvislosti poznamenať, že pomerne silná reštriktívna finančná politika je odrazom ekonomických podmienok našej krajiny, čo sa prejavuje aj v redukcii prostriedkov do vzdelávacieho systému. Celý rad reforiem súvisiacich so vznikom súkromných a cirkevných škôl, poskytovaním nadštandardných edukačných možností, zavádzaním čiastočného školného, sponzorovania školstva a edukačných aktivít, znižovania počtu podporných edukačných štruktúr, napr. znižovanie počtu materských škôl, mimoškolských výchovných zariadení a organizácií je toho jasným prejavom.

Za dôležitý, hľadiska uplatňovania v školstve, môžeme považovať aj tretí faktor, súvisiaci s možnosťou zavedenia rovnosti šancí vo vzdelávaní. Slovensko patrí ku krajinám, ktorých vzdelávacie tradície sú ovplyvnené aj českým mysliteľom J. A. Komenským, ale aj inými predstaviteľmi slovenskej a českej pedagogiky, ktorých názory sú v tomto smere progresívne. Sme toho názoru, že pre vyspelé štáty sveta je to prirodzený princíp súvisiaci s demokratickým vývojom spoločnosti.

Špecifikom informačnej spoločnosti je problematika vzdelania, ktorá významnou mierou ovplyvňuje jej ďalší rozvoj. Preto sme aj v našej práci sústredili pozornosť na otázky transformácie vzdelávacieho systému u nás. Podobne, ako v predchádzajúcej časti, aj tu podrobíme vzdelávací systém kritickej analýze a pokúsime sa prostredníctvom komparatívnej metódy naznačiť rozdielnosti, ale aj východiská ďalšieho vzdelávania v našich podmienkach. Pritom si uvedomujeme skutočnosť, že ako sociálno-politické podmienky, tak aj edukácia má svoje historické a národné tradície.

Domnievame sa však, že ak má spoločnosť ďalej napredovať, musí adekvátne reagovať aj na spoločenské premeny, ktorých súčasťou je budovanie modernej informačnej spoločnosti.

V odbornej literatúre zaoberajúcej sa transformáciou vzdelávania sa zväčša uvádzajú tri základné fázy procesu transformácie: *iniciácia* – znamená prípravné opatrenia pre vzdelávacie premeny, *implementácia* – realizácia vzdelávacích zmien v čiastočnej alebo komplexnej rovine, *inštitucionalizácia* – potvrdenie vzdelávacích zmien prostredníctvom dlhodobých cieľových edukačných opatrení (Fullan, 2007, Walterová, 2004). Tento model, ktorý vznikol v USA, bol uplatňovaný v západných demokraciách s dlhoročnými demokratickými tradíciami v oblasti školstva. V našich podmienkach je jeho uplatnenie špecifické tým, že sme prechádzali od socialistického modelu školstva k západným krajinám a preto sme v prvej fáze museli preklenúť rozdielnosť medzi týmito dvoma odlišnými ideologickými systémami vzdelávania. Vyžiadalo si to často aj experimentovanie, nie vždy s efektívnym výsledkom.

Podľa Porubského (2012) do celého transformačného procesu, v podmienkach najskôr Československa a neskôr Slovenskej republiky, vstupovali štyri rozhodujúce subjekty, z ktorých každý mal svoje vlastné ambície v oblasti reformných zmien:

- štátna moc a politické strany, ktoré v našich podmienkach pracovali samostatne alebo v koalícii
- *učitelia a ostatní pedagogickí pracovníci*, ktorí svoju aktivitu mohli prejavovať prostredníctvom tlače a rôznymi občianskymi spolkami a mimovládnyimi organizáciami;
- *vedecko-výskumné pracoviská*, reprezentované akademickou obcou, ktorých vplyv v tejto oblasti bol podľa autora však ohraničený tzv. *think tankmi* vo forme mimovládnych organizácií venujúcich sa vzdelávacej politike a jej analýzam;
- *masovo-komunikačné médiá*, ktoré do tohto procesu vstupovali nepriamo, tým že dokázali ovplyvňovať verejnú mienku občanov.

Domnievame sa, že uvedené štyri vplyvy, by sme mohli rozšíriť aj o oblasť *informačných vplyvov zo zahraničia* v rámci potrebných školských reforiem. Slovensko ako súčasť Európskej únie, je vystavené aj verejnému hodnoteniu kvality vzdelávania zo strany zahraničných posudzovateľov a expertov.

3. Transformácia vzdelávacieho systému v Slovenskej republike

Školský systém na Slovensku prešiel počas svojho historického vývoja značnými zmenami, ktoré boli podmienené vnútornými potrebami rozvoja kultúry a vzdelanosti národa a vonkajšími vplyvmi súvisiacimi s rozvojom školstva v rámci štátno-politického usporiadania, v ktorom sa Slovensko nachádzalo.

Z analýzy vývoja školstva môžeme konštatovať určitú presýtenosť nášho školstva školskými reformami, ktoré však boli málo koncepčné a zo strategického hľadiska málo reagujúce na potreby rozvoja modernej informačnej spoločnosti. V tejto súvislosti môžeme konštatovať, že na tieto potreby v dostatočnej miere nereagujú ani dlhodobé programy rozvoja školstva a vzdelávania, programy Konštantín a Milénium, v ktorých sa zdôrazňuje všeobecný ideál rozvoja tvorivo-humanistickej osobnosti. Za isté pozitívum môžeme v nich pokladať zvýšenú požiadavku v podpore ovláda-

nia cudzích jazykov, ktorá sa však v praxi nedostatočne naplňa a tiež požiadavku rozvoja informačno-komunikačných technológií. Tieto programy však proklamovali niektoré pozitívne trendy v oblasti školstva. Posledný program Milénium, schválený vládou Slovenskej republiky ako *Národný program výchovy a vzdelávania v SR* v roku 2002, obsahoval posilnenie požiadavky internacionalizácie transformačného procesu. Významnou zmenou bolo upustenie od nadradenosti výchovy nad vzdelávaním a deklarovanie potreby rozvoja tvorivej osobnosti.

Postupne sa v transformačnom diskurse o vývoji školstva začali kryštalizovať dva ideologické prúdy.

Podľa Porubského (2012) prvý *akademický* prúd s orientáciou na tradičné konzervatívne hodnoty spojené s humanistickými požiadavkami. Druhý prúd *občiansko-aktivistický* preferujúci potrebu vytvárania znalostnej spoločnosti, v ktorej jadrom školskej reformy má byť kurikulárna transformácia. Podľa tejto koncepcie vzdelanie nemôže zostať len v rovine nadobudnutia kvalifikácie, ale má sa stať nástrojom kultivovania osobnosti (Humajová, Kríž, Pupala, Zajac, 2008). Tento model slobodného, informovaného a tvorivého občana, zodpovedného za svoje rozhodnutia sa približuje k požiadavkám informačnej spoločnosti. Realizácia tohto edukačného modelu si však vyžaduje celý rad zmien v oblasti legislatívy, kurikulárnej koncepcii vzdelávania i v samotnej práci pedagógov. Vzhľadom na skutočnosť, že stále väčšia pozornosť v transformácii školstva sa venuje kurikulárnej prestavbe vzdelávania, uvedieme o aké východiská sa v tejto oblasti môže jednať. Podľa Průchu (1997), ktorý sa odvoláva na amerického odborníka Elliota W. Eisnera, sú ciele školského kurikula zamerané na to, aby mohli vytvárať lepšiu, humánnejšiu, spravodlivejšiu spoločnosť. Pričom väčšinu kurikulárnych projektov je možné zaradiť do piatich základných koncepcií:

1. koncepcie zamerané na štruktúru poznania – vychádzajú z tradičného členenia predmetov a zdôrazňujú učivo ako súbor výberu poznatkov z jednotlivých vied;
2. koncepcie rozvoja *kognitívnych procesov* – zdôrazňujúce význam rozvoja poznávacích procesov;
3. koncepcie orientované na *technológiu vyučovania* – s dôrazom na metódy vyučovania a didakticko-metodickú inováciu;
4. koncepcie *sebarealizácie dieťaťa* – upriamujú pozornosť na osobnosť dieťaťa a jeho rozvoj;
5. koncepcie *nápravy spoločnosti* – škola a vzdelanie, ako prostriedok riešenia sociálnych problémov a zlepšenia života v spoločnosti.

Je potrebné poznamenať, že nejde o jedinú typológiu kurikula, ale že existujú aj iné alternatívy, ktoré vychádzajú z rôznych kritérií potrieb spoločnosti alebo jednotlivca. Za zaujímavú možno považovať koncepciu rozvoja *kognitívnych procesov a sebarealizácie dieťaťa*, o ktorej sa pomerne dlho diskutuje v odbornej verejnosti, ale jej realizácia v praxi je, podľa nás, málo efektívna. Súvisí to aj so skutočnosťou, že súčasná škola, svojim systémom sprostredkovania informácií a hodnotenia žiaka, je stále zameraná na oblasť rozvoja kognitívizácie (Pasternáková, 2017). V práci učiteľa dominujú dve základné stránky posudzovania žiaka: úroveň jeho myslenia, ktorá

je spojená s logickou inteligenciou a spôsob vyjadrovania (komunikácie žiaka), čo je spojené s jeho jazykovou inteligenciou.

Pritom je známe, že pri hodnotení žiakovej osobnosti môžu byť aj iné inteligencie súvisiace s jeho uplatnením. Samozrejme, že samotná inteligencia nie je predpokladom úspešnosti. Je však dispozíciou, ktorá sa pod vplyvom edukačného prostredia môže rozvinúť. Preto sa prikláňame k názoru, že ak učiteľ dokáže spoznať predpoklady a schopnosti žiaka, môže byť vo svojej práci viac tvorivý a individualizovať svoj prístup k jeho osobnosti. Domnievame sa, že aj z hľadiska znalostnej spoločnosti bude v budúcnosti potrebné viac individualizovať proces vyučovania a prispôbiť ho možnostiam žiaka.

V tejto súvislosti je potrebné uvažovať o záväznosti a všeobecnej platnosti kurikula. Vhodnejším spôsobom by mala byť decentralizácia kurikula, ktorá sa už v súčasnosti realizuje na úrovni štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu. Celkový trend môžeme smerovať ešte k väčšej miere decentralizácie, kde sa základnými subjektmi o rozhodovaní kurikula stane učiteľ a jeho poznanie žiaka. Ide z našej strany samozrejme o teoretický model, ktorý však v konečnom dôsledku vychádza z koncepcie rozvoja slobodnej osobnosti a vytvárania možností pre jeho rozvoj.

4. Čitateľská gramotnosť ako komparatívne kritérium kvality vzdelávania

Súčasťou poznávacích kompetencií znalostnej spoločnosti je rozvoj schopností a predpokladov absorbovať nové poznatky, analyzovať ich, hodnotiť a kombinovať a hľadať súvislosti, prinášať nové interpretácie a inovatívne riešenia a na ich základe kvalifikovane komunikovať. Cieľom je formovať kriticky a tvorivo mysliaceho človeka, vedeného k samostatnej analytickej, kritickej práci s informáciami, z čoho nevyhnutne vyplýva potreba zvyšovania kvality čitateľských kompetencií. Už niekoľko desiatok rokov sa hovorí o čítaní s porozumením, ako základnej kompetencii vzdelávania a nadobúdania poznatkov.

V sedemdesiatych rokoch minulého storočia sa čítanie dostalo do popredia záujmu mnohých odborníkov, nakoľko sa zistilo, že mnohí žiaci, aj keď ovládajú techniku čítania a text rýchlo prečítajú, nedokážu ho však zmysluplne zreprodukovať, nevedia odpovedať na mnohé jednoduché otázky a nevedia ho intelektuálne spracovať. Mnohí sú dokonca schopní naučiť sa množstvo informácií a faktov, ale pritom nerozumejú ich obsahu. To podnietilo v deväťdesiatych rokoch vážne úvahy o kvalitatívnom charaktere čítania, o schopnosti extrahovať informácie z prečítaného a následnej aplikácie získaných informácií v praxi (Krajčová, Cimermanová, 2013).

Výskumom čitateľskej gramotnosti sa zaoberajú mnohé inštitúcie, výskumné programy a monitoringy, medzi ktorými sú považované za najvýznamnejšie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a PISA (Programme for International Student Assessment), ktoré poukazujú na zmeny v životnom štýle, veľký akcent na materiálny spôsob života a celkove životných hodnôt a pod ich vplyvom na zmeny psychologických mechanizmov čítania. Z výskumov vyplýva priama súvislosť medzi poklesom čítania a ako následok nárast počtu žiakov so špecifickými poruchami učenia. Na túto situáciu upozorňuje aj Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ), ako garant realizácie monitoringov na Slovensku, ktorého výskumné závery poukazujú

na nasledovné negatíva, a to: nepochopenie obsahu čítania, slabé čitateľské zručnosti na úrovni porozumenia textu, nedostatočná zručnosť posudzovať jazykové javy v kontexte vety, vnímajú ich izolovane, problémy s pravopisom aj pri prepisovaní jednoduchého textu a pod.

Z toho je nutné pripomenúť otázku, na čo by sa mal klásť dôraz v príprave človeka pre znalostnú spoločnosť. Na nové technológie? Tie mládež ovláda často krátko lepšie ako dospelí. Pre znalostnú spoločnosť je rozvoj poznávacích a intelektuálnych kompetencií, schopnosť spracovávať nové informácie kľúčový. Podľa monitoringu PISA, skúmajúceho vzdelanostnú úroveň 15-ročných, zisťujúceho schopnosť efektívne analyzovať, zdôvodniť a komunikovať svoje myšlienky, kde hodnotiacimi parametrami boli štyri kategórie: matematika, prírodné vedy, čítanie a riešenie problémov, výsledky monitoringu PISA 2003 (PISA, 2000 – 2005), testujúceho študentov zo 40 krajín sveta, potvrdili, že Slováci patria medzi podpriemerne vzdelanostne pripravených (Pirls, 2005).

Podľa PISA treba rozlišovať tri parametre čitateľskej gramotnosti: *procesuálny* poukazujúci na to, ako čitateľ zvláda čítanie; *obsahový*, do akej miery čitateľ rozumie textu a *kontextový*, poukazujúci na schopnosť aplikácie poznatkov do praxe, čo v podstate určuje funkčnú gramotnosť. Navyše sa podľa PISA v čitateľskej gramotnosti rozlišujú tri typy kompetencií *získavanie a absorbovanie informácie do poznatku, porovnávanie a zhodnocovanie informácie* a napokon základ znalostnej spoločnosti, *kompetencie interpretovať a tvoriť nové poznatky*.

Aj keď informačná a technologická gramotnosť výrazne ovplyvňuje a mení život človeka, umožňuje prístup k obrovskému kvantu informácií a poznatkov a v koncepciách vzdelávania pre informačnú spoločnosť je často (až mylne) preferovaná, v konečnom dôsledku je výsledkom sumy vedomostí a znalostí. Éra informačných technológií ruší hranice medzi krajinami, kultúrami, otvára možnosti komunikovať vo svetovom virtuálnom priestore a tak realizovať Druckerovu ideu jedného veľkého vedeckého priestoru (Global Networked Knowledge Society) ako základ rozvoja znalostí. Avšak na začiatku stále je človek, ktorý vytvára znalosti a tie produkujú technológie.

5. Teória a prax v edukácii učiteľov

Problematiku prípravy budúcich učiteľov je možné analyzovať z rôznych uhlov poznania. Jedným z nich je vzťah teoretickej prípravy a praxe. Tento vzťah je z hľadiska vedeckého poznania nevyhnutný. Tak ako prax potrebuje stále nové poznatky, ktoré jej poskytuje veda, zefektívňujúce rôzne spoločenské a pracovné procesy, tak na druhej strane veda a jej teoretické poznatky sa môžu rozvíjať len na základe potrieb praxe. Prax svojou rôznorodosťou si vyžaduje komplexný a systémový prístup, vyžadujúci si tvorivý výskumný vedecký potenciál. Tento poznatok sa musí prejavovať nielen v technických a prírodovedných vedách, ale aj v spoločenských, v ktorých analýza vedeckých poznatkov je nepochybne zložitejšia. O to viac je potrebné v týchto vedách podrobiť výsledky teórie exaktným metódam výskumu, ktoré by verifikovali ich nové poznatky.

Výskum vo vede musí plniť aj prognostickú funkciu. Jej zmysel je podmienený akceleráciou premien v spoločnosti. Tieto zmeny môžu mať nepredvídaný charakter

ovplyvnený viacerými okolnosťami prírodného a spoločenského prostredia. Je potrebné ich vidieť nielen v úzkych regionálnych súvislostiach, ale aj v širšom celoeurópskom a celosvetovom kontexte, na ktorý vplývajú špecifické a globálne problémy a požiadavky. Slovensko, ako integrálna súčasť Európskej únie, prechádza v posledných rokoch značnými zmenami, ktoré sa týkajú rôznych oblastí.

V oblasti ekonomiky sú to hospodárske krízy a stagnácia ekonomického rastu, ale na druhej strane aj ekonomická prosperita, spoločná mena, vytváranie nových priemyselných centier s nadnárodným charakterom a pod. Podobný vývoj je možné registrovať aj v oblasti spoločenských premien. Tie súvisia s väčšou mierou spoločenskej plurality, potrebou humanizácie spoločnosti, ale aj s negatívnymi ukazovateľmi, ako sú sociálno-patologické javy. Na tieto zmeny musí nevyhnutne reagovať aj výchova a vzdelávanie súčasnej generácie. Hlavná úloha pedagogickej vedy a edukácie spočíva v tom, aby vedela analyzovať a rýchlo reagovať na riešenie aktuálnych problémov v živote spoločnosti a zároveň, aby dokázala projektovať ďalšie cesty v edukácii.

Vzťah teórie a praxe má svoju podstatu v gnozeologických, psychologických a logických základoch edukácie. Podľa gnozeologických základov môžeme rozlišovať vedecké a prirodzene empirické teórie (Václavík, 1972, Pasternáková, 2018). Vedecké teórie sa usilujú o väčšiu mieru exaktnosti poznania, podloženú viacerými výskumami. Empirické teórie môžu vychádzať viac z praxe, ale sú ovplyvnené subjektivismom, momentálnym často metafyzickým poznaním, ktoré nemusí byť vedecky verifikované.

Záver

Výchovno-vzdelávacie inštitúcie sa v oblasti teórie opierajú o výsledky vedy, ktoré sú transformované do didaktickej štruktúry poznatkov (vedomostí a zručností). Proces poznávania žiaka je gnozeologickým procesom, ktorý sa vytvára v triáde vzťahu: zmyslové poznávanie myšlienkovy – logické operácie realizácia a prax. Prax je pritom kritériom pravdivosti tohto poznania. Je zároveň aj regulátorom teórie, z aspektu významovosti teoretického poznania. V tejto jej zameranosti sa prejavuje aj príprava študentov učiteľských profesií. V praktickej stránke by sme to mohli označiť ako „kompetencie učiteľa vyučovať“, resp. „umenie vyučovať“ (nemecký termín „Kunstlehre“).

Domnievame sa, že teoretická príprava pre výkon povolania učiteľa by mala mať predstih pred praxou. To by sa malo odraziť nielen v teoretickej zložke prípravy študentov, ale aj v ich praktickej príprave. Charakteristickou črtou edukačného procesu je individuálnosť a neopakovateľnosť výchovných javov. Tie si preto vyžadujú väčšiu mieru poznania špecifických podmienok a psychologických osobitostí jednotlivcov. Edukačná príprava by mala viesť študenta k väčšej miere samostatnosti a tvorivosti, v tom aby študent vedel samostatne a tvorivo využívať v praxi nadobudnuté teoretické vedomosti. Vyžaduje si to rozmanitosť edukačných javov, ktoré sú zložité a podmienené viacerými okolnosťami.

V tejto súvislosti si môžeme opäť položiť otázky: rozvíja v dostatočnej miere súčasný systém vzdelávania budúcich učiteľov ich tvorivosť, sú ich poznatky o osobnosti študentov postačujúce, dokážu samostatne tvorivo uplatňovať moderné didaktické a výchovné metódy a pod. Ide o celý rad otázok vzdelanostnej spoločnosti, edukačného charakteru a keďže nechceme príliš zachádzať do podrobností a tak sa

aj istým spôsobom odkloniť od našej témy, uvedieme na záver iba niekoľko faktov, ktoré nebudeme ďalej analyzovať.

Vysokoškolský učiteľ musí byť nielen sprostredkovateľom najnovších poznatkov vedy, ale musí rozvíjať aj zložité procesy abstrakcie študenta. Naučiť ho tvorivo myslieť a objavovať nové súvislosti. Vedie ho to k väčšej miere samostatnosti a rozvíjaniu sebadôvery. Teoretická príprava študentov vysokej školy musí preto preklenúť jednostranný intelektualizmus, zameraný na memorovanie poznatkov. Má ho naučiť analyzovať a syntetizovať nadobudnuté vedomosti a viesť ho k rozvíjaniu schopností, vedieť aplikovať nadobudnuté poznatky v praxi a tvorivo ich uplatňovať. Všetky tieto tri komponenty edukačného procesu na vysokej škole: gnozeologická, psychologická a logická musia tvoriť vzájomnú prepojenosť v procese jeho teoretickej a praktickej prípravy na výkon učiteľského povolania.

Literatúra

- FUKUYAMA, F. (2012) *The Future of History. Can Liberal Democracy Survive the Decline of the Middle Class?* eBook. Published by the Council on Foreign Relations. 2012.
- GIDDENS, A. (1999) *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Malden : Blackwell Publishers Inc., 1999. 166 s. ISBN 0-7456-2266-6.
- MASUDA, Y. (1980) *The Information Society as the Post-Industrial Society*. Tokyo : Japan Institute for the Information Society, 1980. 171 s. ISBN 0-930242-15-7.
- NAISBITT, J. (1982) *Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives*. Warner Books, Inc., New York, 1982. ISBN 0-446-32922-3.
- NAISBITT, J. (1994) *Global Paradox: The Bigger the World Economy, the More Powerful Its Smallest Players*. New York: William Morrow & Co. 1994. 304 s. ISBN 978-0688127916.
- NAISBITT J., D. (2010) *Chinas Megatrends. The 8 Pillars of a New Society*. New York: HarperBusiness, 2010. 272 s. ISBN 978-0-06-185944-1.
- KRAJČOVÁ, N. & CIMERMANOVÁ, I. (2013) Teaching profession in Slovakia in the EU context. In: *Studia edukacyjne*. ISBN 978-83-232-2576. ISSN 1233-6688. No. 24 (2013), s. [225]-256.
- PASTERNAKOVÁ, L. (2017) Učiteľská profesia a súčasná škola In: *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi=Adult education 2016 - bases and inspirations for theory and practice : proceedings of the 6th international adult education conference, 2016*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. ISBN 978-80-905460-6-6. s. 193-204.
- PASTERNAKOVÁ, L. (2018). The teacher and his role in the educational process through the eyes of pupils. In *Vzdělávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn*. Praha: Česká andragogická společnost, 2018, s. 48. ISBN 978-80-906894-2-8.
- RIFKIN, J. (2011) *The Third Industrial Revolution*. New York: Palgrave Macmillan. 2011. 291s. ISBN 100230115217.
- TOFFLER, A., & H. TOFFLER (1980) *The Third Wave*. Bantam Books. 1980. 544 s. ISBN 0-553-24698-4.

TOFFLER, A., & H. TOFFLER (2006) *Revolutionay Wealth. How it will be created and how it will change our lives.* New York. Random house, Inc. 2006. ISBN 0-375-40174-1.

Sekundárne zdroje

- BRZEZIŃSKI, Z. (1999) *Velká šachovnice.* Praha: Mladá fronta. 1999, 228 s. ISBN 80-204-0764-2.
- CARNOY, M. (1999) *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know.* Paris: UNESCO, IIEP, 1999.
- FUKUYAMA, F. (2005) *Velký rozvrát. Ludská prirodzenosť a opätovné nastolenie spoločenského poriadku.* Bratislava: Agora, 2005. ISBN 80-969394-1-6.
- FUKUYAMA, F. (2002) *Konec dějin a poslední člověk.* Praha: Rybka Publishers, 2002. 379 s. ISBN 80-86182-27-4.
- FUKUYAMA, F. (2004) *Budování státu: vláda a světový pořádek v 21. století.* Praha : Alfa Publishing, 2004, s. 89, ISBN 80-81283-66-3.
- FULLAN, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change. (4th edition).* New York: Teachers Colleg Press, 2007.
- HUMAJOVÁ, Z., KRÍŽ, M., PUPALA, B., ZAJAC, P. (2008) *Vzdelávanie pre život: reforma školstva v súvislostiach.* Bratislava: Konzervatívny inštitút M.R. Štefánika, 2008.
- KLINEC, I. (2008) *Na prahu civilizácie Tretej vlny. Futurologické reflexie 1991-2002.* Bratislava: Iris, 2003, 262 s. ISBN 80-89018-42-4.
- KLINEC, I. (2010) *Využitie futurologických metód pre politické rozhodovanie.* Bratislava: 2010, 103 s. ISSN 1337-5598.
- KOMINAREC, I. (2009) *Metodologické východiská skúmania informačnej spoločnosti.* Prešov: Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, 2009. [Rigórná práca] 91s.
- KOMINAREC, I. (2012) Znalostná spoločnosť a koncepcia učiacej sa spoločnosti. In: Sborník z mezinárodní vědecké konference *Znalosti pro tržní praxi 2012. Význam znalostí v aktuální fázi ekonomického cyklu.* Olomouc: Societas Scientiarum Olomucensis II., 2012. s.198. ISBN 978-80-87533-04-8 .
- KOSOVÁ, B. & PORUBSKÝ, Š. (2011) *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2011. ISBN 978-80-557-0275-9.
- MASUDA, Y. (1991) Informačná spoločnosť. In: *Digest z práce Informačná spoločnosť ako postindustriálna spoločnosť.* Nové slovo č. 6, 7, 8, 9, november 1991 (autor digestu: Ivan Klinec).
- PORUBSKÝ, Š. (2012) Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2012. ISBN 978-80-557-0384-8.
- PRŮCHA, J. (1997) *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- RIFKIN, J. (1995) *The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era.* New York: Putnam's Sons. 1995. 361s. ISBN-10: 0874778247.

- RIFKIN, J. (2002) *The Hydrogen Economy: The Creation of the Worldwide Energy Web and the Redistribution of Power on Earth*, 2002. New York: Jeremy P. Tarcher. Putnam . 304 s. 978-1585422-54-8.
- RIFKIN, J. (2004) Globálne prázdniny. In: *Obavy a naděje*. Praha : Mladá fronta. 2004. 218s.
- RIFKIN, J. (2004) *The European Dream: How Europe's Vision of the Future Is Quietly Eclipsing the American Dream*. Cambridge: Polity Press. 2004. ISBN 0-7456-3463-0.
- TOFFLER, A., & H. TOFFLER (1985) *Tretia vlna*. (Účelové vydanie ÚV KSS) Bratislava. 1985.
- TOFFLER, A., & H. TOFFLER (1992) *Šok z budúcnosti*. Praha : Práce. 1992, ISBN 80-208-0160.
- TOFFLER, A., & H. TOFFLER (2001) *Nová civilizace. Třetí vlna a její důsledky*. Praha: Nakl. Dokořán. 2001. ISBN 80 86569-16-0.
- VÁCLAVÍK, V. (1972) *Veda, prax a škola*. Bratislava: SPN, 1972.
- WALTEROVÁ, E. a kol. (2004) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.

Internetové zdroje

- PIRLS : Medzinárodná štúdia čitateľskej gramotnosti. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, © 2000 – 2005 [cit. 2014-08-04]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=647.
- PISA [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, © 2000 – 2005 [cit. 2007-08-14]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=645.
- Podpriemerne vzdelaní Slováci. In: *EurActiv* [online], 07.12.2004 [cit. 2014-08-10]. Dostupné na: <http://www.euractiv.sk/vzdelavanie0/clanok/podpriemerne-vzdelani-slovaci>.

Kontaktní údaje:

prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky

Fakulta humanitných a prírodných vied

doc. PhDr. Edita Kominarecová, PhD.

Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania PU

Ústav jazykových kompetencií

Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra 1

081 16 Prešov

SLOVAKIA

E-mail: igor.kominarec@unipo.sk

E-mail: edita.kominarecova@unipo.sk

Kompetencie sociálneho pedagóga v ére globálnych problémov spoločnosti

Competence of the social pedagogue in the era of global society problems

Nadežda Krajčová

Abstrakt:

Štúdiá popisuje zmeny v kompetenciách pomáhajúcich profesií. Akcentuje tie kompetencie, ktoré pomáhajú riešiť aktuálne problémy súčasných detí. V jej obsahu prezentujeme niektoré výsledky výskumu zameraného na osobné skúsenosti zamestnancov krízových stredísk z aspektu využívania ich kompetencií. Výskumné zistenia ukazujú, že najfrekvencovanejšou kompetenciou v skúmanom type zariadení je komunikačná, potom s malými rozdielmi nasledovali kompetencie organizačno-manážerská, kooperačná a administratívna. Najmenšiu spokojnosť vyslovili respondenti s kompetenciou plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj.

Kľúčové slová:

Globálne problémy, kompetencie, pomáhajúce profesie, skúsenosti.

Abstract:

The study describes changes in the competencies of the assisting profession. It emphasizes the competencies that help to solve current problems of children. In the study we present selected results of research focused on the personal experience of crisis center staff concerning their competencies. The research findings indicate the most frequent competence in the studied type of institutions is the communication one followed by the organization-managerial competence, cooperation and administrative ones. The respondents were not satisfied with their competence of planning and the realization of the professional growth and self-development.

Key words:

Global issues, competencies, helping professions, experience.

Úvod

Globalizácia ako veľmi zložitý, rôznorodý a mnohostranný systém dramaticky mení spoločenské dianie v krajinách celého sveta. Charakteristickými rysmi globalizácie okrem toho, že zasahuje všetky štáty, národy, etniká veľmi dynamicky ovplyvňuje ľudskú civilizáciu. Nielen tým, že sa znižujú, prípadne zvyšujú globálne problémy ľudstva, ale hlavne tým, že v prostredí sociálnej interakcie prebiehajú procesy, ktoré intenzívne zasahujú do života každého jednotlivca. Je prirodzené, že vnímame globalizáciu v troch oblastiach: ekonomickej, kultúrnej a sociálnej. V sociálnej oblasti ide predovšetkým o ovplyvňovanie životného spôsobu ľudí všetkých vekových kategórií. V procese globalizácie vzniká anonymita, strácajú sa hranice (v dobrom i v zlom, dochádza k zmenám v štruktúre zamestnanosti).

Globalizačné trendy vytlačujú nekvalifikovanú, resp. nevhodne kvalifikovanú pracovnú silu z pracovnej činnosti, zvyšuje sa ekonomická neistota i jej časté dôsledky nezamestnanosť. Prístup k platenej práci sa stáva výsadou len tých najkvalifikovanejších a najschopnejších. Pracovné pozície už neposkytujú istotu zamestnania, dostatočnú úroveň a stabilitu príjmov a prijateľný sociálny status.

Dopady na sociálnu situáciu krajín sú výrazné a tak je to aj v podmienkach Slovenska. Transfer ekonomických faktorov prehlbuje nerovnosť sociálneho a ekonomického rozvoja, čo zasahuje i do života obyvateľstva Slovenska. A tak pri nesporných pozitívach globalizácie na slovenskú spoločnosť, ako sú príviv zahraničného kapitálu, stabilizácia meny, väčšia možnosť exportu pre slovenské podniky cítime aj jej negatívne dosahy, napr. na zhoršovanie kvality životného prostredia a jej dopad na zdravie človeka, nezamestnanosť, sociálna neistota, oslabenie rodinných väzieb. To všetko zasahuje do života ľudí všetkých vekových kategórií, predovšetkým detí a starých.

Tieto dôvody zvyšujú spoločenskú potrebu pomáhajúcich profesií (helping professions). Ich význam a uplatnenie odporúčala OECD pre prudký nárast spoločensky nežiaducich a sociálno-patologických javov v transformujúcich sa štátoch už v roku 1994. Jednou z takýchto profesií je i sociálny pedagóg. Na Slovensku je legislatívne ukotvená profesia sociálneho pedagóga v zákone č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov. V §24 sa uvádza, že sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom.

Pôsobnosť sociálnych pedagógov je orientovaná predovšetkým na prácu s deťmi a mládežou. Profesia sociálneho pedagóga nie je vo výchovnej praxi dostatočne akceptovaná, napr. v porovnaní s inými štátmi Európskej únie, v ktorých má sociálna pedagogika dlhšiu históriu (Hroncová 2009). Sociálni pedagógovia pôsobia rovnako aj v oblasti prevencie v štátnej sociálnej správe v zmysle Zákona č. 305/2005 o sociálno-právnej ochrane detí a sociálnej kuratele, najmä na úradoch práce sociálnych vecí a rodiny, na oddelení sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately, kde nachádzajú doteraz najširšie uplatnenie. Môžu sa uplatniť i v oblasti penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti. Sociálny pedagóg má poskytovať odborné služby pri adaptácii dieťaťa po príchode do sociálnej inštitúcie, následne pracovať s rodinou

a spolu s ostatnými odbornými zamestnancami hľadať možnosti náhradnej rodinnej starostlivosti v rámci širšej rodiny alebo komunity. Má výchovne pôsobiť pri riešení krízy v rodine, z ktorej bolo dieťa vyňaté (Kominarec, Kominarecová, 2018, Vocilka, 2000).

1. Sociálny pedagóg a jeho profesia

Pole pôsobnosti sociálneho pedagóga sa črtá aj v samospráve miest a obcí pri riešení narastajúcich sociálnych problémov – nezamestnanosti, sociálnej odkázanosti, sociálnej ohrozenosti detí, mládeže a dospelých (Bakošová, 2005). Z legislatívneho hľadiska kvalifikačné požiadavky na osobnosť sociálneho pedagóga charakterizuje Vyhláška 437/2009 Ministerstva školstva Slovenskej republiky.

Profesia sociálneho pedagóga je charakterizovaná z dvoch hľadísk, z psychologického a sociálneho (Kamarášová, 2007). Psychologický aspekt sleduje individuálne charakteristiky a osobnostné predpoklady sociálneho pedagóga pre úspešný výkon profesie a psychologické otázky prípravy na ňu. Sociologický aspekt zahŕňa problematiku spoločensko-ekonomickej, kultúrnej a politickej podmienenosti vzniku, významu a pôsobenia profesie; jadrom záujmu je oblasť vzťahov, ktoré ovplyvňujú prípravu na toto povolanie a spoločenské súvislosti jeho naplňovania v praxi.

S vykonávaním profesie sociálneho pedagóga priamo súvisia jeho funkcie, teda činnosti, prostredníctvom ktorých sociálny pedagóg realizuje ciele svojej práce. Ťažisko funkcií sociálneho pedagóga predstavujú dve oblasti – integračné činnosti a rozvojové činnosti (Kouteková, 2012). Sociálny pedagóg pôsobí na svojho klienta a snaží sa ovplyvniť jeho vývoj spoločensky akceptovateľným smerom. Határ (2010) hovorí o diagnostickej funkcii, preventívnej funkcii, profylaktickej a modifikačnej, osobnosť stabilizujúcej, rozvíjajúcej (výchovnej) a aktivizujúcej funkcii, integračnej, (re)socializačnej a adaptačnej funkcii, kompenzačnej a facilitačnej, anticipačnej, poradenskej a výcvikovej funkcii. Aké je etablovanie tejto pomáhajúcej profesie v spoločenskej praxi? Na Slovensku pribúdajú problémy, ktoré sú dôsledkom globalizácie, ale i prudkých spoločenských zmien. Nezamestnanosť, nárast sociálno-patologických prejavov, nestabilita ľudských kontaktov, nerešpektovanie ľudských práv, to všetko zapríčiňuje, že stále viac je tých, ktorí očakávajú, ba intenzívne potrebujú inštitúcie a ľudí, ktorí by im mohli pomôcť riešiť pre nich priam existenčné problémy. Sú sociálni pedagógovia pripravení pomáhať riešiť tieto problémy? Sú kompetencie, ktoré nadobudli počas pregraduálnej prípravy, ale aj v praxi dostatočné? Isté informácie nám v tomto smere môžu poskytnúť uvádzané fragmenty výskumu, ktorý sme realizovali na prelome rokov 2017/2018.

Keďže uplatnenie sociálnych pedagógov v podmienkach Slovenska je veľmi rôznorodé, pre skúmanie sme vybrali len jednu zo zariadení, a to krízové strediská. Krízové strediská sú konštituované na základe zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálno-právnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Cieľom týchto stredísk je zabezpečiť pre deti ústavnú starostlivosť od roku 2000. Novela zákona o sociálnej pomoci z roku 2000 a 2005 umožňuje zriaďovať na Slovensku osobitné pomáhajúce zariadenia pre osoby, na ktorých je páchané násilie, alebo ktoré sa ocitli v ohrození života a zdravia.

V krízových strediskách sa poskytuje sociálna starostlivosť za pomoci jej zamest-

nancov ako je sociálny pedagóg, sociálny pracovník a vychovávateľ. Ich základnou pracovnou náplňou je poskytovať odborné služby pri adaptácii dieťaťa po príchode do sociálnej inštitúcie, následne pracovať s rodinou a spolu s ostatnými odbornými zamestnancami hľadať možnosti náhradnej rodinnej starostlivosti v rámci širšej rodiny alebo komunity. Zväčša ide o matky a ich deti. Od krízového strediska sa očakáva, že vyrieši problémy klientov a zabezpečí všetky potrebné materiálne a finančné prostriedky na zmiernenie, odstránenie krízovej situácie klienta, spôsob riešenia krízových životných situácií. Klientmi krízových stredísk sú deti z problémových rodín, kde si rodičia neplnia svoje povinnosti, môžu to byť deti s poruchami správania, zo sociálne znevýhodneného prostredia. Všetkých spája to, že prežívajú životné krízy.

Vychádzajúc z prác autorov Sobotková (2001), Levická (2004), Hudecová (2008), Pasternáková (2018) dôvodom kríz je narušenie rovnovážneho stavu prírodných, spoločenských, ale i výrobných a technologických procesov a systémov. Tie následne ohrozujú život obyvateľstva, životné a pracovné prostredie, ekonomické a duchovné hodnoty krajiny. Často, ako sme už uviedli, sú dôsledkami globálnych problémov ľudstva.

Dysfunkčná rodina je pre dieťa ohrozením, pretože narúša jeho ďalší telesný, psychický i sociálny vývin. Príchod do týchto centier prežívajú klienti rôzne. Neprimerane reagujú na výchovné požiadavky dospelých, bývajú napr. nedôverčiví, nedokážu zosúladiť svoje záujmy a potreby s ostatnými. V citovej oblasti možno pozorovať citovú nevyváženosť sprevádzanú striedaním nálad, nadmernou ľútosťivosťou, plačlivosťou, nepokojom, úzkosťou alebo naopak vzdorovitosťou a agresivitou. Deti majú väčšinou vlastných rodičov radi aj napriek ich nedostatkom a umiestnenie do krízového strediska považujú za nespravodlivé odlúčenie od rodiny, za trest a obmedzenie voľnosti.

Je len prirodzené, že zamestnanci týchto inštitúcií musia byť odborne pripravení na spoluprácu s nimi. Preto nás zaujímalo, ktoré kompetencie odborní zamestnanci využívajú pri intervencii do rodiny pri jej ozdravení tak, aby sa dieťa vyňaté z biologickej rodiny mohlo do nej vrátiť. Často sú postavení do roly, kedy sú nútení nahrádzať deťom rodičov. Samotná osobnosť zamestnanca na rôznej pracovnej pozícii v krízovom stredisku je vystavovaná vysokým nárokom na profesionalitu, empatiu a zvládanie svojich profesijných kompetencií (Pasternáková, 2017; Búšová, 2008).

2. Kompetencie sociálneho pedagóga v kontexte globálnych problémov spoločnosti

Kompetencie predstavujú multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoju sebarealizáciu i úspešne vykonávanie svojho zamestnania. Podľa Belza a Siegrista (2001) osvojenie si kľúčových kompetencií vedie jedinca nielen k tomu, aby flexibilne, v každej špecifickej situácii, využíval to, čo sa naučil, ale navyiac: podľa svojich potrieb menil to, čo sa naučil a integroval nové spôsoby konania a správania sa, z možných alternatív vyberal tie najvhodnejšie, vlastné schopnosti obohacoval o nové, nadobudnuté počas riešenia problémových situácií, a takto nachádzal i využíval v činnosti aj ďalšie alternatívy riešenia (možno efektívnejšie ako predchádzajúce).

V praxi sú vyžadované predovšetkým tieto kompetencie: komunikácia a kooperácia ako schopnosť efektívne a uvedomene komunikovať, v skupinovej činnosti

uplatňovať tvorivý prístup, riešenie problémov a tvorivosť ako schopnosť identifikovať problémy a tvorivo ich riešiť, samostatnosť a výkonnosť ako schopnosť plánovať, realizovať, kontrolovať a hodnotiť výsledky činnosti samostatne, zodpovednosť ako schopnosť prijať vlastný diel spoluzodpovednosti, metakognícia ako schopnosť premýšľať o vlastnom procese poznávania (Heldová, Kašiarová, Tomengová, 2011; Veteška, 2016), argumentovanie a hodnotenie ako schopnosť neustále posudzovať a kriticky hodnotiť vlastné, spoločné i cudzie spôsoby práce a jej výsledky.

Vzhľadom na rôznorodosť klientely krízového strediska a rôzne sociálne situácie v krízovom stredisku pracujú aj rôzni zamestnanci. Zväčša ide o týchto odborných zamestnancov: sociálny pedagóg, sociálny pracovník a vychovávateľ. Odborní zamestnanci využívajú rôzne druhy kompetencií, ktoré sú rôznorodé vzhľadom k ich pracovnému zaradeniu. Mnohé z kompetencií sa dopĺňajú tak, aby konečným cieľom práce odborníkov v krízovom stredisku bolo zaktivizovať klienta a jeho rodinu k tomu, aby čo najširší okruh sociálnych potrieb mohol zabezpečovať svojimi vlastnými silami, predovšetkým pracovnými príjmami a adekvátnym zaisťovacím systémom. Snahou zamestnancov je aktivovať rodičov k zvyšovaniu príjmov a k zníženiu závislosti od sociálnych príjmov. Ak sa aj napriek tomu nepodarí vrátiť dieťa do prirodzenej rodiny, úlohou sociálneho pracovníka je hľadať pre neho primeranú náhradnú starostlivosť (Kouteková, 2012; Gabrhelová, Pasternáková, 2016).

Pracovná náplň a kompetencie zamestnancov v tomto type zariadení nie je v našej odbornej literatúre častým problémom výskumu. Zväčša sú posudzované z aspektu kvality poskytovaných služieb a nevenujú sa samotným zamestnancom a ich práci. Preto sme sústredili svoju pozornosť na skúmanie práce sociálnych pedagógov v krízových strediskách. Keďže v predvýskume sme zistili, že v krízových centrách pracujú zväčša tri kategórie odborných zamestnancov a ich pracovné činnosti sa prelínajú, museli sme naše výskumné úsilie zamerať aj na ostatných odborných zamestnancov.

Aj keď koncepcia výskumu bola oveľa širšia, v tomto príspevku prezentujeme výskumné výsledky týkajúce sa len troch oblastí, a to skúmanie názorov respondentov na ich pripravenosť pre prácu v krízovom stredisku, na kompetencie, ktoré odborní zamestnanci v krízovom stredisku vo svojej práci využívajú a ich návrhy na skvalitnenie práce v krízových centrách.

Pre získanie výskumných údajov a informácií o práci odborných zamestnancov v krízovom stredisku sme využili dotazník. Doplnujúcou metódou boli rozhovory s vybranými odbornými zamestnancami dvoch krízových stredísk. Tie nám umožnili lepšiu orientáciu v nami skúmaných problémoch.

Výskumný súbor tvorilo 70 zamestnancov krízových stredísk na Slovensku, z toho bolo 71 % žien a 19 % mužov. 43 % výskumného súboru tvorili sociálni pracovníci, sociálnych pedagógov bolo 29 %, identický počet 29 % tvorili aj vychovávateľa. Najpočetnejšiu skupinu 36 % respondentov tvorili odborní zamestnanci s dĺžkou praxe v sociálnych službách 5 – 10 rokov, najmenšiu skupinu 5 % s viac ako 20 ročnou praxou. Z aspektu dosiahnutého vzdelania vo výskumnom súbore bolo 51 % zamestnancov krízových stredísk s ukončeným bakalárskym štúdiom, magisterský stupeň malo ukončených 37 % a 11 % zamestnancov absolvovalo dokonca doktorandské štúdium.

3. Názory respondentov na pripravenosť na prácu v krízovom stredisku

V úvode nášho výskumného úsilia sme sa zamerali na skúmanie názorov zamestnancov krízových stredísk na ich pripravenosť pre prácu. Vychádzajúc z odpovedí respondentov môžeme konštatovať, že veľká väčšina výskumnej vzorky 82 % pozitívne hodnotí pripravenosť pre prácu v tomto zariadení. Pri analýze odpovedí z hľadiska jednotlivých kategórií zamestnancov môžeme konštatovať, že najväčšiu spokojnosť so svojou odbornou prípravou prezentovali sociálni pedagógovia (60 %), potom vychovávatelia (55 %) a zo vzorky sociálnych pracovníkov to bolo len 43 %. Isté pochybnosti o vlastnej odbornej príprave uviedlo 10 % odborných zamestnancov.

Z individuálnych rozhovorov vyplynulo, že vidia rezervy svojej prípravy hlavne vo vzťahu k riešeniu problémov klientov. Uvádzali, že: „...nie sme pripravení na riešenie veľmi rôznorodých krízových situácií, ... niekedy máme problém profesionálne sa správať ku klientom, vedieť sa odosobniť, neprenášať problémy klientov do vlastného života a pod. Je zaujímavé, že ani jeden respondent sa necíti nedostatočne pripravený na túto prácu. V kontexte s odbornosťou nás zaujímalo, ako hodnotia potrebu ďalšieho vzdelávania. V tomto smere sme získali jednoznačne pozitívne odpovede.

Väčšina respondentov uvádzala, že je nevyhnutné sa naďalej vzdelávať, aby mohli efektívne riešiť problémy klientov. Túto potrebu si uvedomuje 65 % sociálnych pedagógov, 55 % vychovávateľov a 46 % sociálnych pracovníkov. V rozhovoroch konštatovali, že bez neustáleho vzdelávania by nemohli túto prácu vykonávať a že pociťujú nutnosť prehĺbovať hlavne psychologickú prípravu v kontexte ich osobnostného rozvoja. Hlavným dôvodom je, ako uvádzali, že denno-dennou súčasťou práce v týchto zariadeniach je kontakt s pohnutými osudmi detí, čo intenzívne ovplyvňuje ich emocionálnu stránku. Pri analýze odpovedí respondentov z hľadiska dĺžky praxe môžeme potvrdiť, že menší záujem o neustále vzdelávanie je v kategórií respondentov s praxou nad 15 rokov (25 %).

V kontexte so vzdelávaním nás zaujímalo, v ktorej oblasti a akými formami sa chcú naši respondenti naďalej vzdelávať. V tomto smere akcentovali posilnenie osobnostného rozvoja, predovšetkým profesijný rast a sebarozvoj. Zaujímavé je zistenie, v ktorom respondenti uvádzali záujem o potrebu častejšej supervízie. Potrebu supervízie ako formu pomoci riešiť problémy s klientmi uviedlo 30 % respondentov. Často v ich odpovediach bola akcentovaná potreba neustáleho rozvíjania komunikačných kompetencií. Toto očakávanie uviedlo až 90 % sociálnych pedagógov. Z foriem vzdelávania uvádzali predovšetkým kurzy, výcviky i častejšie supervízie.

Obsah pracovných činností

Ďalšou úlohou prieskumu bolo zistiť, čo tvorí obsah pracovných činností jednotlivých zamestnancov. Ako ukazujú naše zistenia, obsah práce odborných zamestnancov je rôznorodý a zahŕňa priamy kontakt s klientom a jeho rodinou, sociálno-výchovnú prácu, kontakt s ďalšími odborníkmi, so školou, administratívne práce a pod. Naše zistenia ukazujú, že najviac času zamestnanci, podľa ich názorov, trávia administratívou. Uvádza to 95 % sociálnych pedagógov, 100 % sociálnych pracovníkov a z vychovávateľov 80 %. Komunikácia sa nachádza na druhom mieste u všetkých respondentov ako hlavná náplň práce s klientom, komunikácia s inštitúciami bola na treťom mieste u všetkých respondentov.

Možno konštatovať, že administratíva zaberá podstatnú časť práce odborných zamestnancov krízových stredísk a podľa ich názorov ich oberá o aktívny čas, ktorý by mohli venovať klientovi. No na druhej strane samotní respondenti uvádzajú, že záznamy sú pre nich veľmi dôležité z aspektu komplexného pohľadu na klienta i z aspektu vzájomnej informovanosti. No zároveň väčšina z nich konštatovala, že niekedy zbytočne duplicitne vypracovávajú administratívne zápisy. Podobné zistenia boli vo všetkých skupinách odborných zamestnancov. Odlišné odpovede boli v skupine vychovávateľov, ktorí uvádzali ešte komunikáciu so školou, ale nemali k tejto forme komunikácie výhrady. (53 % vychovávateľov).

Kompetencie odborných zamestnancov krízových stredísk

Kľúčové kompetencie predstavujú multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoju sebarealizáciu i úspešne vykonávanie svojho zamestnania. Podľa Belza a Siegrista (2001) osvojenie si kľúčových kompetencií vedie jedinca nielen k tomu, aby flexibilne, v každej špecifickej situácii, využíval to, čo sa naučil, ale navyše podľa svojich potrieb menil to, **čo sa naučil a integroval nové** spôsoby konania a správania sa, z možných alternatív vyberal tie najvhodnejšie, vlastné schopnosti obohacoval o nové, nadobudnuté počas riešenia problémových situácií, a takto nachádzal i využíval v činnosti aj ďalšie alternatívy riešenia (možno efektívnejšie ako predchádzajúce).

Ak vychádzame z návrhu profesijného štandardu sociálneho pedagóga, môžeme hovoriť o troch dimenziách profesie sociálneho pedagóga, ktoré môžeme aplikovať i na ostatných zamestnancov. Kompetencie vzťahujúce sa k dieťaťu, k procesu odbornej činnosti a kompetencie vzťahujúce sa k jeho osobnosti. Ku kompetenciám vzťahujúcim sa k osobnosti dieťaťa patria: identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa, identifikovať a analyzovať sociokultúrne prostredie a jeho vplyv na dieťa.

Vyjadrenia respondentov boli pomerne pozitívne, 65 % z nich uviedlo spokojnosť v tejto oblasti, 25 % čiastočnú spokojnosť. 10 % uviedlo nespokojnosť. V súlade s našimi predpokladmi išlo o skupinu vychovávateľov. Ku kompetenciám procesu činnosti patrí plánovanie a projektovanie sociálno-pedagogickej činnosti a intervencia a reedukácia, prevencia a kompetencia hodnotiť priebeh a výsledky činnosti odborných zamestnancov. Pri analýze odpovedí sme zistili, že najviac respondentov 82 % prejavilo spokojnosť s projektovaním sociálno-pedagogickej činnosti i s procesmi intervencie. Menšia časť skúmaných respondentov 38 % vyjadrila nespokojnosť s kompetenciou hodnotiť výsledky vlastnej činnosti. Tretia dimenzia je spojená s osobnostným rastom, hovoríme o kompetencii plánovať a realizovať profesijný rast a sebarozvoj. V tejto oblasti naši respondenti pociťujú isté rezervy, dokonca takmer polovica z nich 49 % nie je spokojná s vlastným profesijným rastom. Najväčšiu nespokojnosť v tomto smere prejavili sociálni pedagógovia.

Frekvencia využívania kompetencií nám poskytla obraz o tom, ktoré kompetencie sú podľa respondentov v týchto zariadeniach najfrekventovanejšie. V kontexte s našimi predpokladmi najfrekventovanejšou je kompetencia komunikačná. Na prvom mieste ju uviedli všetci respondenti, organizačno-manažerská kompetencia bola na druhej priečke frekventovanosti, potom nasledovali s malými rozdielmi kooperačná, administratívna, sociálno- výchovnej prevencie, diagnostická a resocializačná.

V kontexte s pracovnými činnosťami sme sa zaujímali, ako respondenti hodnotia pracovné podmienky pre výkon svojich kompetencií. Ako ukazujú výskumné zistenia, takmer polovica skúmanej vzorky 49% ich hodnotí pozitívne. Iba 12% odborných zamestnancov ich vníma ako zlé. Najviac výhrad mali respondenti zo skupiny vychovávateľov. Z rozhovorov vyplynulo, že za zlé sú označované podmienky, ktoré sa vyskytujú na pracovisku ako dôsledok zlých vzťahov medzi zamestnancami a z toho vzniknutej nepriaznivej pracovnej klímy. Ako dôvod uvádzali aj prepracovanosť zamestnancov vyplývajúcu z nedostatku pracovných síl. Ojedinele uvádzali nespokojnosť s vybavením zariadenia, dĺžke pracovného času a náplni práce či vzťahov na pracovisku.

Návrhy pre zlepšenie práce tvorili samostatnú časť nášho prieskumu. Tu jednoznačne prevažovali návrhy typu: väčší časový priestor pre prácu, viac zamestnancov, kratší pracovný týždeň a zlepšenie technického zabezpečenia pracoviska. Ale uvádzané boli aj návrhy týkajúce sa motivačných nástrojov pre pracovníkov, napr. finančné ohodnotenie, pochvala, väčší priestor pre samostatné rozhodovanie a pružný pracovný čas.

Záver

Je isté, že nami získané výskumné zistenia nemôžeme zovšeobecňovať, napriek tomu prinášajú podnety pre inšpiráciu v oblasti skvalitňovania sociálnych služieb i pre skvalitňovanie pregraduálnej prípravy sociálnych pedagógov, vychovávateľov a sociálnych pracovníkov. Nárast spoločenských problémov kladie čoraz väčšie nároky na prácu zariadení, ktorých úlohou je pomáhať prekonávať krízy jednotlivcov a rodín.

Podstatnú úlohu v krízových strediskách zohrávajú práve zamestnanci, ich odbornosť, profesionálny prístup, osobná zrelosť, kompetentnosť, neustála chuť pracovať na sebe sú predpokladom, že tieto zariadenia poskytnú klientom to, čo v krízových situáciách potrebujú najviac. Pochopenie a spoločné hľadanie životnej perspektívy však môže len odborník, ktorý úspešne a flexibilne dokáže integrovať nové skúsenosti nadobudnuté počas svojej praxe.

Literatúra

- BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Stimul. 219 s. ISBN 80-89236-00-6.
- BELZ, H. – SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN 80-7178-479-6.
- BÚŠOVÁ, K. Profesionálna náhradné rodičovstvo – rodinné prostredie v oblasti ústavnej starostlivosti. In: *Vychovávateľ*. roč. LVI, 2008, č. 2, s. 12-16. ISSN 0139-6919.
- GABRHELOVÁ, G. A L. PASTERNAKOVÁ. Teachers in the context of vocational education. *Acta Technologica Dubnicae*. Vol. 6, no. 3, 2016, s. 100-113. ISSN 1338-3965.
- HATÁR, C. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010. 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7.

- HRMO, R. A I. TUREK. *Klíčové kompetencie*. Bratislava: STU, 2003. ISBN 80-227-1881-5.
- HRONCOVÁ, J. A I. EMMEROVÁ ed. *Sociálna pedagogika. Vývoj a súčasný stav*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 276 s. ISBN 978-80-8083-819-5.
- KAMARÁŠOVÁ, L. A M. NIKLOVÁ. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. PF UMB Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-454-8.
- KAMARÁŠOVÁ, L. *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 178 s. ISBN 978-80-8083-826-3.
- KOMINAREC, I., KOMINARECOVÁ, E. Multicultural education in Slovakia in a context of its transformation. In *Vzdelávaní dospelých 2017 - v době rezonujících společenských změn*. Praha : Česká andragogická společnost, 2018, s. 114. ISBN 978-80-906894-2-8.
- KOUTEKOVÁ, M. Význam a potreba hodnotenia a sebahodnotenia sociálnych pedagógov, učiteľov a vychovávateľov pri utváraní interakčných vzťahov so žiakmi v školskom i mimoškolskom prostredí. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky*. Banská Bystrica: 2012, s. 87.
- KRAJČOVÁ, N. a L. PASTERŇÁKOVÁ. *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2009. 174 s. ISBN 978-80-555-0003-4.
- LIBERČANOVÁ, K. Sociálny pedagóg ako faktor preventívnych stratégií v škole. In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Sociální pedagogika v souvislostech globální krize*. Brno: IMS, 2011. ISBN 978-80-87182-16-1.
- LEVICKÁ, J. (ed.) *Sociálna práca s rodinou I*. Trnava: Mosty, n. f. Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce TU, 2004. 177 s. ISBN 80-89074-93-6.
- PASTERŇÁKOVÁ, L. Učiteľská profesia a súčasná škola In: *Vzdelávaní dospelých 2016 - východiska a inspirace pro teorii a praxi=Adult education 2016 - bases and inspirations for theory and practice : proceedings of the 6th international adult education conference*, 2016. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. ISBN 978-80-905460-6-6. s. 193-204.
- PASTERŇÁKOVÁ, L. The teacher and his role in the educational process through the eyes of pupils. In *Vzdelávaní dospelých 2017 - v době rezonujících společenských změn*. Praha: Česká andragogická společnost, 2018, s. 48. ISBN 978-80-906894-2-8.
- SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. 173 s. ISBN 80-7178-55-8.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 2016, 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VOCILKA, M. Příčiny umístění dětí do dětských domovů. *Vychovávateľ*, roč. 44, 2000, č. 5-6, s. 16-18. ISSN 0139-6919.
- Zákon č. 94/1963 Zb. o rodine
- Zákona č. 36/2005 Z. z. o rodine starostlivosti
- Zákon č. 627/2005 Z. z. o príspevkoch na podporu náhradnej starostlivosti o dieťa
- Zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálno-právnej ochrane detí a sociálnej kuratele

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov
Zákon č. 466/2008 Z. z. o sociálno-právnej ochrane detí a sociálnej kuratele
Zákon č. 448/2008 o sociálnych službách
Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov

Kontaktní údaje:

doc. PhDr. Nadežda Krajčová, PhD.
Katedra pedagogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1
081 16 Prešov
SLOVAKIA
E-mail: nadezda.krajcova@unipo.sk

E-koučing a e-mentoring v rámci vzdelávania dospelých

E-couching and e-mentoring in adult education

Slávka Krásna, Silvia Barnová

Abstrakt:

V príspevku sa autorky zameriavajú na možnosti využitia e-mentoringu a e-koučingu v rámci vzdelávania dospelých. Kým mentor je expert, ktorý čerpá z minulosti a svoje skúsenosti aplikuje na aktuálny problém, kouč zdieľa svoje skúsenosti a know-how, neponúka hotové riešenia, ale pomáha ich nájsť. Penetrácia digitálnych technológií a e-prostriedkov do oblasti vzdelávania umožňuje, aby mentorovanie a koučovanie prebiehali v online prostredí, a tak sa zlepšila ich dostupnosť.

Klíčová slova:

(e-)koučing, (e-)mentoring, virtuálna generácia, digitálne technológie.

Abstract:

The authors focus on the potentials of using e-mentoring and e-couching within the framework of adult education. While mentors are experts applying their past experiences in solving current problems, couches share their experiences and know-how. They do not offer ready-to-use solutions, but help find them. The penetration of digital technologies and e-tools into education creates new opportunities for mentoring and couching in the online environment and makes them more accessible.

Key words:

(e-)coaching, (e-)mentoring, virtual generation, digital technologies.

Úvod

Neustále spoločenské zmeny, rapídny rozvoj digitálnych technológií a meniace sa požiadavky pracovného trhu kladú zvýšené nároky na jedincov a odrážajú sa v oblasti potrieb dospelých. Tí sa musia prispôsobovať rýchlemu životnému a pracovnému tempu a adaptovať sa na zmeny na pracovnom trhu (Dušek, 2017; Hrazdilová & Bočková, 2013). V tomto procese sú pre zamestnanú populáciu veľmi vyhovujúce individualizované formy celoživotného vzdelávania, ako napr. koučing a mentoring, ktoré sa dokážu plne prispôsobiť ich potrebám a možnostiam. Ďalším významným faktorom, ktorý ovplyvňuje rozhodovanie o implementácii rôznych metód a foriem vzdelávania dospelých je, že na vysoké školy a na trh práce sa postupne dostáva tzv. virtuálna generácia (alebo Generácia Z, Facebook Generation, App Generation, iGens, @generation, Selfie Generation, Rainbow Generation, Post-Millennials, Internet Generation, Google Generation, Net Generation a pod.), ktorá sa so svojimi vzdelávacími potrebami výrazne líši od svojich predchodcov, najmä čo sa týka využívania digitálneho priestoru.

Gibson (2016) upozorňuje na to, že títo mladí ľudia používali tablet skôr, než sa naučili bicyklovať, ako prví hrali so svojimi kamarátmi hry online a sú prví, čo majú svoje novorodenecké a detské fotky, ako aj zábery zo školskej besiedky, zavesené na sociálnych sieťach. Všetky uvedené faktory predstavujú výzvu pre oblasť vzdelávania dospelých, pričom je nevyhnutné hľadať také metódy a formy, ktoré budú pre dospelých jednak dostupné, ale aj atraktívne.

1. Mentoring a koučing ako formy vzdelávania dospelých

Napriek tomu, že medzi mentoringom a koučingom sú veľké rozdiely, často sa zamieňajú.

1.1 Mentoring

Hoci mentoring sa objavuje v rôznych kontextoch, vyskytuje sa prevažne na pracovisku, keď vzniká vzťah medzi skúsenejšou a menej skúsenou osobou so zámerom podporiť alebo urýchliť profesijný rozvoj menej skúseného kolegu alebo vybudovať špecifické kompetencie. Mentoring možno realizovať v rámci formálneho i neformálneho vzdelávania. O formálnom mentoringu hovoríme, keď je nariadený zamestnávateľom, t.j. keď sa zamestnanec má zlepšiť v istej oblasti. Neformálny mentoring ako druh neformálneho vzdelávania, ktoré má na Slovensku stále značné rezervy (Tamášová, 2015), hoci sa naň v rámci celoživotného vzdelávania kladie čoraz väčší dôraz (Matúšová, 2018), je založený na princípe dobrovoľnosti a mentorovaný si volí tempo a intenzitu vzdelávania/zdokonaľovania sa. Mentoring je v porovnaní s koučingom viac direktívny.

Mentor je expertom vo svojom odvetví, ktorý je sprievodcom, pomocníkom začínajúceho alebo menej skúseného kolegu, motivuje ho, poskytuje mu pomoc, spätnú väzbu a vystupuje ako vzor. Ako uvádzajú Homitz a Berge (2008), hlavnou úlohou mentora je pomôcť menej skúsenému partnerovi dosiahnuť svoje ciele za pomoci správne kladených otázok, ktoré vedú k nezávislému mysleniu a nie krímiť ho hotoými poznatkami.

1.2 Koučing

Na základe dostupných definícií, podstata koučingu spočíva v podpore rozvoja schopností a zručností jednotlivcov i skupín, v ich vedení k tomu, aby sa nebáli robiť rozhodnutia a v odhaľovaní ich potenciálu (Rogers, 2000). V rámci koučingu sa pracuje s vnútornou motiváciou človeka, je založený na partnerstve zúčastnených a sústreďuje sa na konkrétny problém. Kouč odovzdáva svoje skúsenosti, zdieľa svoje know-how. Neposkytuje návody alebo riešenia, ale pomáha ich nájsť tým, že provokuje myšlienky a vedie človeka k maximalizácii svojho osobného a pracovného potenciálu.

Medzi tradičné metódy koučingu zaraďujeme individuálny alebo skupinový koučovací rozhovor, účinné kladenie otázok – pýtanie sa a aktívne/proaktívne/konstruktívne počúvanie.

2. Virtuálna generácia a jej vzdelávacie potreby

Do tzv. virtuálnej generácie zaraďujeme jedincov narodených po roku 1995. Ide o generáciu, ktorá sa už narodila do sveta digitálnych technológií, intuitívne ich ovládajú a život bez internetu si nepamätajú. Ako dôsledok toho, že vyrastali/vyrastajú vo výrazne odlišnej spoločenskej realite, v mnohých svojich charakteristikách (viď. Tabuľka 1) sa od predchádzajúcich generácií líšia.

Rothman (2016), vychádzajúc z výsledkov viacerých výskumov, hovorí v súvislosti s virtuálnou generáciou o štrukturálnych zmenách v mozgu, ktoré nie sú dané genetickými faktormi, ale vznikli vplyvom vonkajšieho prostredia. Ide napr. o neustály kontakt týchto mladých ľudí s obrazovkou už od útleho detstva, ktorý podľa Gibsona (2016) vyvoláva zmeny v neurónových obvodoch a výrazne ovplyvňuje fungovanie mysle, medziludské vzťahy, učebný štýl i duševné zdravie jedincov. Okrem posunu, ktorý nastal v štýle učenia mladej generácie, Prensky (2005) hovorí o novovzniknutých kognitívnych schopnostiach.

Tabuľka 1: Silné a slabé stránky virtuálnej generácie

| Virtuálna generácia | |
|--|--|
| Silné stránky | Slabé stránky |
| <ul style="list-style-type: none">• mimoriadne zručná pri narábaní s digitálnymi technológiami | <ul style="list-style-type: none">• nedostatky v kritickom myslení |
| <ul style="list-style-type: none">• prepojená cez sociálne siete | <ul style="list-style-type: none">• nedokáže posúdiť validitu informácií |
| <ul style="list-style-type: none">• otvorená | <ul style="list-style-type: none">• netrzeplivá |
| <ul style="list-style-type: none">• interaktívna | <ul style="list-style-type: none">• oklieštené sociálne zručnosti |
| <ul style="list-style-type: none">• resilientná | <ul style="list-style-type: none">• nedostatočne rozvinuté emocionálne zručnosti |
| <ul style="list-style-type: none">• pracujúca rýchlym tempom | <ul style="list-style-type: none">• nezdieľa hodnoty predchádzajúcich generácií |
| <ul style="list-style-type: none">• rýchlo sa rozhodujúca | |
| <ul style="list-style-type: none">• schopná multitaskingu | |
| <ul style="list-style-type: none">• schopná vytvárať digitálny obsah | |

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe vyššie uvedeného môžeme vyvodiť isté závery, týkajúce sa vzdelávacích potrieb virtuálnej generácie, ktoré môžu poslúžiť ako podklady pre inovácie v oblasti vzdelávania (pozri Porubčanová & Vojteková, 2014). V súvislosti s oblasťou (e-)koučingu a (e-)mentoringu za kľúčové považujeme požiadavky na: a) dostupnosť vzdelávania kedykoľvek a kdekoľvek, b) využívanie interaktívnych a kolaboratívnych foriem vzdelávania, c) členenie obsahu vzdelávania na drobné segmenty, d) rozvoj kritického myslenia a schopnosti riešiť problémy a e) využívanie online prostredia a všetkých výhod, ktoré ponúka.

3. Výskum

Napriek tomu, že e-koučing a e-mentoring sú využívané predovšetkým na pracovisku, svoje uplatnenie majú aj v rámci terciálneho vzdelávania, kde sa k nim pridáva ešte e-tutoring. Tieto formy e-learningu majú potenciál vyriešiť mnohé z problémov, ktoré sa vo vysokoškolskom prostredí vyskytujú (pozri napr. Várkony, Lajčin, & Sláviková, 2015). V rámci výskumu zameraného na generálnu a akademickú prokrastináciu sme u študentov vysokých škôl sledovali aj jej súčasť e-prostredie a rôzne digitálne prostriedky – e-mail, wiki, skype, sociálne siete a pod. a zisťovali sme, do akej miery využívanie digitálnych technológií pre akademické účely ovplyvňuje plnenie študentských povinností.

Dotazník vyplnilo 354 študentov, z toho 211 žien a 143 mužov. 265 bolo študentov magisterského štúdia a 89 študentov bakalárskeho štúdia. Mladších respondentov (teda do 33 rokov) bolo 173 a starších respondentov (teda 34 rokov a viac) bolo 181. Denných študentov bolo 81 a externých študentov 273.

V jednej z položiek sme zisťovali, či respondenti výskumu uvádzajú subjektívnu akademickú prokrastináciu v oblasti reagovania s odstupom času na e-mail správy a správy vo wiki priestore so študijnými záležitosťami a:

- z hľadiska rodu medzi mužmi a ženami neboli zistené štatisticky významné rozdiely;
- z hľadiska formy štúdia sme zistili štatisticky významné rozdiely medzi dennými študentmi a externými študentmi na hladine 5 % – externí študenti, podľa sebahodnotenia v rámci výsledkov výskumu, štatisticky významne menej prokrastinujú v porovnaní s dennými študentmi;
- z hľadiska stupňa štúdia sme nezistili štatisticky významné rozdiely v tejto položke;
- z hľadiska veku respondentov sme zistili štatisticky významné rozdiely medzi mladšími a staršími študentmi na hladine 5 % – vekovo mladší študenti, podľa sebahodnotenia, štatisticky významne viac prokrastinujú v porovnaní s vekovo staršími študentmi.

V oblasti e-mentoringu a e-koučingu pre nás z výsledkov realizovaného zisťovania vyplýva, že musíme využívať také metódy a formy vzdelávania, ktoré sú pre študentov atraktívne, viac interaktívne a umožňujú okamžitú komunikáciu. Mali by sme klásť vyšší dôraz na dodržiavanie včasných reakcií na e-mail správy a správy vo wiki priestore so študijnými záležitosťami najmä v skupine vekovo mladších študentov a denných študentov. V našom výskumnom súbore boli zastúpení aj vekovo starší

študenti denného štúdia (čiže 34 roční a starší) a súčasne medzi študentmi externého štúdia sa vyskytovali aj študenti vekovo mladší, čiže nie je možné interpretovať zistenia vo vzťahu denní študenti = do 33 rokov, externí študenti – starší ako 34.

4. E-koučing a e-mentoring ako odpoveď na potreby virtuálnej generácie

Odborníci z oblasti vzdelávania už niekoľko rokov poukazujú na inkompatibilitu tradičných vzdelávacích metód s potrebami mladých ľudí, ktorí sa narodili v digitálnej ére. Digitálne technológie a digitálny priestor poskytujú atraktívne možnosti individualizovaného vzdelávania, ktoré je realizované na rozhraní virtuálneho a reálneho sveta (Barnová & Krásna, 2018). Predstavitelia virtuálnej generácie sú zvyknutí na to, že sa k novým informáciám môžu kedykoľvek a kdekoľvek dostať jedným klikom. Práve ich požiadavka „tu a teraz“ je kľúčová, a to z viacerých aspektov. Prvým z nich je, že mladí ľudia zvyknutí interagovať na internete sú netrpezliví a nudia sa, ak nedostanú na svoje otázky okamžitú odpoveď. Vyhľadať mentora alebo kouča, príp. mu zatelefonovať je pre nich záťaž, plytvanie časom, nakoľko hlavnú komunikačnú platformu pre nich predstavujú sociálne siete (Csobánka, 2016; Nagy & Kölcsey, 2017). Takže je prirodzené, že aj v prípade interakcie s mentorom alebo koučom uprednostnia jej online formu (používajú sa pojmy e-mentoring/koučing, virtuálny mentoring/koučing, online mentoring/koučing). Voľba elektronickej komunikácie súvisí aj s tým, že sa u nich objavujú problémy v priamej komunikácii tvárou v tvár, čo je ďalším dôvodom pre voľbu komunikácie prostredníctvom digitálnych technológií a pre posun od komunikácie k interakcii (Cilliers, 2017).

E-mentoring a e-koučing sú významné formy e-learningu, ktoré sa dostávajú do centra záujmu, keď konvenčné metódy mentoringu a koučingu nepostačujú, napr. keď jedinec nie je schopný byť v určitom čase na určitom mieste, príp. ide o zamestnanca, ktorý potrebuje poradiť počas pracovnej cesty a pod. Okrem toho, že obom zúčastneným stranám poskytujú voľnosť a flexibilitu, ich nespornou výhodou je, že umožňujú komunikovať so skúsenými odborníkmi kdekoľvek na svete, t.j. nielen v rámci jednej inštitúcie, ale s ktorýmkoľvek profesionálom v danej oblasti, dokonca poskytujú príležitosti mentorovania a koučovania aj pre také skupiny, ktoré sú v osobnom kontakte znevýhodňované, napr. pre ich gender, etnickú príslušnosť a pod. (Single, Muller, Cunningham, Single, & Carlsen, 2005). Môžu sa objaviť v kontexte formálneho vzdelávania na pracovisku, ale aj ako výsledok spontánne vzniknutého vzťahu medzi dvoma jedincami na internete (Ensher, 2013).

V súvislosti s e-mentoringom Ensher et al. (2003) vyzdvihujú 5 jeho výhod:

1. lepšia dostupnosť,
2. znížené náklady,
3. vyváženosť vzťahov,
4. potieranie demografických rozdielov,
5. záznam o interakcii.

Záver

Hoci e-mentoring a e-koučing ponúkajú vhodnú a atraktívnu alternatívu k ich tradičným formám, v našich podmienkach zatiaľ nie je plne využitý ich potenciál. Ich hlavnou výhodou je, že sú v súlade s potrebami virtuálnej generácie, umožňujú rýchlu (prakticky okamžitú) komunikáciu a sú dostupné všade. Práve digitálne technológie sú nástrojom, ktorý umožňuje plne prispôbiť vzdelávanie potrebám dospelých, či už pracujúcich, alebo študentov vysokých škôl a univerzít.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0309/18 Sociálne siete v riadení ľudských zdrojov.

Literatúra

- Barnová, S., & Krásna, S. (2018). Virtuálna generácia a aplikácia digitálnych technológií vo vyučovaní. In E. Gajdošová, M. Madro, & M. Valihorová (Eds.), *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21.11.2018. Bratislava: IPčko.
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching Generation Z. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188-198. doi 10.20319/pijss.2017.31.188198
- Csobánka, Zs. E. (2016). The Z generation. *Acta Technologica Dubnicae*, 7(2), 63-76. doi: 10.1515/atd-2016-0012
- Dušek, J. et al. (2017). *Nezaměstnanost a determinanty trhu práce v podmínkách moderních evropských ekonomik*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- Ensher, E. A. (2013). E-mentoring as a critical e-learning approach: The impact of social presence on e-mentoring. *Communications and Network*, 5, 1-3. doi: 10.4236/cn.2013.53B1001
- Ensher, E. A., Heun, C., & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63(2), 264-288. doi:10.1016/S0001-8791(03)00044-7
- Gibson, C. (2016). Who are these kids? Inside the race to decipher today's teens, who will transform society as we know it. *Washington Post*. Dostupné na http://www.washingtonpost.com/sf/style/2016/05/25/inside-the-race-to-decipher-todays-teens-whowill-transform-society-as-we-know-it/?utm_term=.0550a2ed10fd
- Homitz, D. J., & Berge, Z. L. (2008). Using e-mentoring to sustain distance training and education. *The Learning Organization*, 15(4), 326-335. doi:10.1108/09696470810879574
- Hrazdilová – Bočková, K. (2013). Lifelong adult education and labor market. In *European Standards of Education in the Quality Management System of Universities and Institutions of Lifelong Education*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Matúšová, S. (2018). Regionálna dimenzia vzdelávania dospelých. In V. Prusáková & S. Matúšová (Eds.), *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte* (pp. 133-153). Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy.

- Nagy, Á., & Kölcsey, A. (2017). Generation Alpha: Marketing or science? *Acta Technologica Dubnicae*, 7(1), 107-115. doi: 10.1515/atd-2017-0007.
- Porubčanová, D., & Vojteková, M. (2014). Inovácia edukácie? Nie je to voľba, je to zodpovednosť! In *SCHOLA, 10. medzinárodná vedecká konferencia = Inovácie vo výchove a vzdelávaní – Trendy v odborovej didaktike* (pp. 382-395). Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Prensky, M. (2005). *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*. London: Corwin.
- Rogers, A. (2000). The ingredients of good coaching. *Works Management*, 53(6), 14-17.
- Rothman, D. (2016). *A Tsunami of learners called Generation Z*. Dostupné na http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf
- Single, P. B., Muller, C. B., Cunningham, C. M., Single, R. M., & Carlsen, W. S. (2005). Mentornet – E-mentoring for women students in science and engineering. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 11(3), 295-309. doi:10.1615/JWomenMinorScienEng.v11.i3.60
- Tamášová, V. (2015). Edukácia vo verejnej správe – inovatívne trendy a možnosti. In S. Matúšová & V. Prusáková (Eds.), *Manažérstvo vzdelávania vo verejnej správe* (pp. 107-122). Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy.
- Várkony, L., Lajčin, D., & Sláviková, G. (2015). Aktuálne problémy moderného vzdelávania v inštitúciách poskytujúcich vysokoškolské vzdelávanie: I. časť. In *Edukacja wczoraj- dziś - jutro = Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości* (pp. 267-273). Radom: Radomskie towarzystwo naukowe.

Kontaktné údaje:

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD.
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Vysoká škola DTI
Ul. Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom
SLOVAKIA
E-mail: krasna@dti.sk

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Vysoká škola DTI
Ul. Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom
SLOVAKIA
E-mail: barnova@dti.sk

Motivace k účasti na dalším neformálním vzdělávání

Motivation to participate in other non-formal education

Lubomír Kubínyi

Abstrakt:

Vzdělávání dospělých je vnímáno jako důležitý aspekt profesního uplatnění. Rozhodování o účasti na vzdělávání je činnost jedince, která propojuje jeho motivy a cíle s požadavky okolí. Podle publikovaných výsledků předchozích výzkumů jsou rozhodujícími motivy účastí dospělých v neformálním vzdělávání orientovaném na pracovní oblast snaha o zvýšení výkonnosti a prohloubení znalostí nebo dovedností. Nedostatečná motivovanost je také označována za jeden z rozhodujících důvodů pro neúčast ve vzdělávání. Příspěvek přináší vybraná data z výzkumu, jehož dílčím cílem byla identifikace a analýza proklamovaných motivů vojáků k účasti na dalším profesním vzdělávání ve specifickém prostředí.

Klíčová slova:

Další vzdělávání, motivace, neformální vzdělávání, osobní cíle, vojáci, výzkum.

Abstract:

Adult learning is perceived as an important aspect of professional placement. Decision-making on participation in further education is the activity of an individual linking its motives and objectives with the requirements of the environment. According to the published results of previous surveys, the motivation for participation of adults in further education, oriented to the work area, is primarily to increase performance and deepen knowledge or skills. Insufficient motivation is labeled as one of the most influential reasons for not participating in further education. This paper presents selected research data, aiming at identification and analysis of motives of soldiers to participate in further professional education.

Key words:

Further education, motivation, informal education, personal goals, soldiers, research.

Úvod

Vzdělání je považováno za hodnotu, za jeden z rozhodujících faktorů ekonomického růstu, který vede ke snížení nezaměstnanosti, vyšší kvalitě života, snížení míry sociálního ohrožení. Jako benefity vzdělání na straně jedince lze označit zvýšení kvality orientace v současném dynamickém prostředí, podporu samostatnosti, nezávislosti a rozvoj sociálních vztahů. Vzdělání je však zároveň také faktorem, který má za následek prohlubování sociální nerovnosti.

Celoživotní učení podle Brdka a Výchové (2004) je vzdělávací strategií, která je zaměřená na získání a udržení kvalifikací a dovedností pro přizpůsobování se stálým změnám v životě a také v oblasti pracovní (2004). Celoživotní učení vychází z předpokladu, že člověk řídí sám své učení, vyhledává učební příležitosti po celý život při respektování požadavků svobody, flexibility a individuálního plánování osobního rozvoje, které vede k naplnění subjektivně vnímané kvality života (Rabušic, Rabušicová, 2009).

Celoživotní učení je členěno na etapu počátečního vzdělávání a etapu dalšího vzdělávání. Významnou charakteristikou dalšího vzdělávání je skutečnost, že probíhá po dosažení formálního vzdělání nebo po opuštění vzdělávacího systému případně po vstupu na trh práce. Součástí dalšího vzdělávání je profesní vzdělávání, v rámci kterého probíhá další profesní vzdělávání jako neformální vzdělávání, orientováno na získávání a prohlubování vědomostí, dovedností, kompetencí v oblasti pracovní. V České republice neformální vzdělávání nevede k dosažení vyššího stupně vzdělání a jeho nejčastějším poskytovatelem jsou zaměstnavatelé. Proto má zpravidla také přímou vazbu na pracovní zařazení dospělého a je profesně orientováno (více viz Veteška, 2016).

Mezi stěžejní cíle vzdělávací politiky Evropské unie patří zvyšování účasti dospělých na celoživotním vzdělávání a učení. Účast dospělých v aktivitách celoživotního učení je významná nejenom pro jedince, ale je také důležitým aspektem rozvoje společností založených na znalostech. Rozhodování o účasti na dalším profesním vzdělávání je procesem, který propojuje motivy, cíle a zkušenosti jednotlivce s požadavky pracovního prostředí. Vnitřní cíle vycházejí z přesvědčení účastníka, které je podmíněno osobní potřebou, motivací a přijetím kurikula vzdělávací akce (Průcha, Veteška, 2014). Podle výsledku provedeného šetření Českého statistického úřadu k nejčastějším motivům účasti na pracovním zaměřeném neformálním vzdělávání je snaha o zvýšení výkonnosti, vytvoření podmínek pro kariérní postup, prohloubení znalostí, dovedností, získání certifikátu, snížení pravděpodobnosti ztráty zaměstnání, případně zvýšení možnosti zaměstnatelnosti při ztrátě zaměstnání (2013).

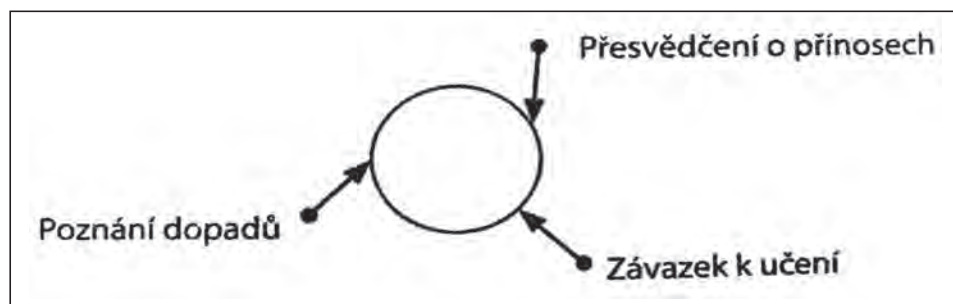
1. Motivace k učení a vzdělávání

Významným prvkem vzdělávacího procesu je motivace k učení. Potřeba učit se podle Jarvise je v lidském životě přítomná vždy, když internalizované vědění neumožňuje jedinci vyrovnání se s aktuálními zkušenostmi a uvedené situace nastávají zejména v obdobích individuálních a společenských změn (Rabušic, Rabušicová, 2009). Nakonec uvádí, že pojem motivace popisuje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a také vysvětluje pozorovatelnou variabilitu chování,

kteřá má projev v tom, proč se řůzní lidé orientují na řůzně cíle (2014). Motiv představuje určitou jednotlivou psychickou sílu-popud, pohnutku, kteřá člověka (jeho činnost) určitým směrem orientuje (zaměřuje), kteřá ho v daném směru aktivizuje a kteřá vzbuzenou aktivitu udržuje. Motiv tedy představuje psychologickou pohnutku, příčinu či důvod určitého lidského chování či prožívání, dává mu psychologický smysl (Provazník, Komárková, 2004).

Podle Vodáka a Kucharčíkové ochota zdokonalit znalosti, schopnosti a dovednosti ovlivňuje efektivitu vzdělávání a na motivaci významně působí hodnota, kteřou účastníci přisuzují učebním aktivitám ve vztahu k vykonávané práci a možnému kariéřnímu postupu. Efektivitu dále ovlivňuje také náročnost vzdělávacích úkolů a okolnost, zda vzdělávací aktivita vychází ze zjištěných vzdělávacích potřeb organizace a zároveň zohledňuje individuální vzdělávací potřeby účastníků (2007).

Obr. 1: Cyklus motivace



Zdroj: Vodák, Kucharčíková (2007, s. 85)

Autoři odborné literatury se shodují na skutečnosti, že vyšší míra motivace ke vzdělávání se může projevat v kvalitě a kvantitě pracovního výkonu zaměstnance. Vodák a Kucharčíková uvádějí výčet motivačních faktorů vzdělávání. Jedenec podle autorů prostřednictvím vzdělávání může sytit potřebu zlepšení postavení ve skupině, s větší mírou úspěšnosti usilovat o kariéřní postup na základě zvýšení kvality a kvantity práce, zvýšení flexibility a připravenosti na změny, získání sociálních výhod, vyššího platového ohodnocení a také uplatnění vlastního potenciálu při nových příležitostech (2007).

Průcha uvádí, že pro zkoumání motivovanosti dospělých ke vzdělávání je důležité se zabývat nejenom osobnostními charakteristikami účastníků, ale také postupy a nástroji, které vycházejí z vnějších zdrojů organizace. Podle autora v postojích dospělých ve vzdělávání lze sledovat tři psychologické charakteristiky a to motivaci, potřebu a zájem (2014). Úroveň motivace jednotlivých účastníků vzdělávání je rozdílná. Je závislá mimo jiné na kultuře organizace, kteřá v optimálním případě podporuje rozvoj zaměstnanců. Pro saturaci uvedených charakteristik je významné, jak je identifikovaná potřeba vzdělávání v organizaci, jak aktivní je zapojení zaměstnanců na uvedeném procesu a v jaké míře a jakým způsobem organizace naplňuje individuální vzdělávací potřeby. Jak uvádí Saliger, v praxi se osvědčuje postup, kdy vedoucí pracovníci komunikují s personálem svoje vize, postupy, hodnoty, normy,

čímž může být zajištěna lepší vzájemná informovanost o řadě odborných, organizačních, personálních, ekonomických nebo specificky edukačních záležitostech (2017).

2. Metodologie výzkumu

Dílčím systémem dalšího profesního vzdělávání v České republice je systém přípravy personálu rezortu Ministerstva obrany. Systematická příprava vojenského personálu vychází z konceptu celoživotního vzdělávání a hlavním prvkem procesu je vzdělávání, výcvik a výchova vojenského profesionála, který je kvalifikovaným odborníkem v dobrovolném služebním poměru, vzdělaný ve vojenství a speciálně připraven pro vojenskou praxi (Koncepte přípravy, 2011). Významným faktorem efektivitvy přípravy je úroveň motivace jedince k učení.

Motivací vojenských profesionálů k učení se v uplynulých letech zabýval pracovní tým Katedry leadershipu Fakulty vojenského leadershipu Univerzity obrany. Výzkum probíhal v letech 2016 až 2018 v rámci Dílčího záměru rozvoje organizace. Dílčím cílem výzkumu bylo identifikovat názory a postoje dotazovaných k motivaci pro účast v dalším profesním vzdělávání.

Teoretickými východisky výzkumného projektu byl koncept celoživotního učení a teorie racionální volby. Ve výzkumu bylo vycházeno ze sociologického přístupu k motivaci, který považuje postoje za představitele klíčových motivů (Dvořáková, 2007) a podle Hendla lze lidské chování do jisté míry měřit a předpovídat (2005). V procesu rozhodování jednotlivce o vstupu do dalšího vzdělávání dochází ke zvažování a porovnávání hodnoty vzdělání s náklady na jeho dosažení.

Pro sběr dat bylo využito strukturovaného dotazníku, který obsahoval celkem 21 otázek. U každé otázky měli respondenti možnost výběru z více možností. Základní soubor tvořili náhodně vybraní vojáci Armády ČR. V období říjen 2016 až prosinec 2017 bylo respondentům rozesláno celkem 296 dotazníků. Návratnost dotazníků byla 90% (267 dotazníků bylo respondenty vyplněno a doručeno tazatelům). Následně bylo vyřazeno 25 dotazníků, u kterých chyběly odpovědi na část otázek. Do konečného souboru pro vyhodnocení bylo zařazeno celkem 242 dotazníků, které byly vyplněné správně a odevzdané ve stanoveném termínu, což představuje celkovou návratnost 82 % ze všech distribuovaných dotazníků.

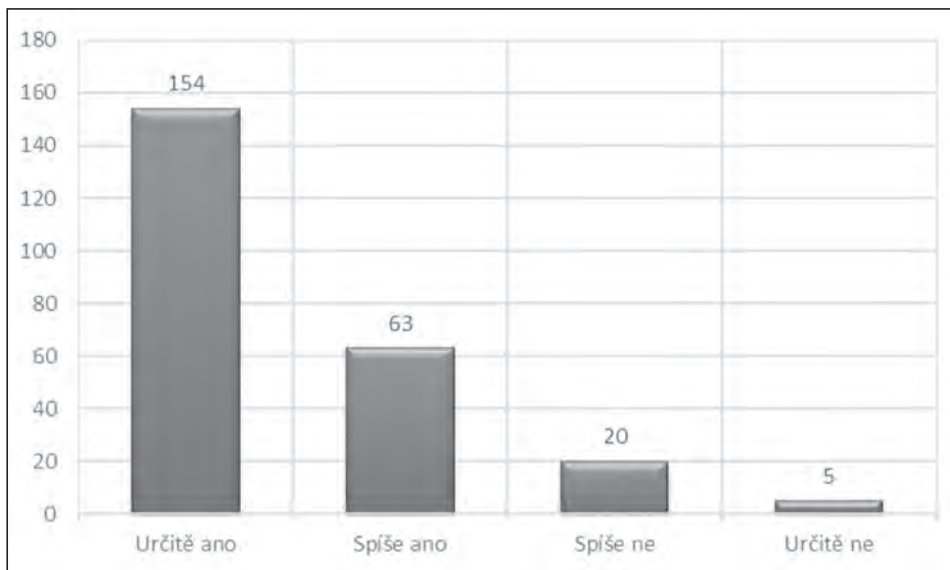
3. Interpretace získaných dat

Interpretace zjištění je prezentována v návaznosti na cíle výzkumu a vzhledem k rozsahu položených otázek se věnuje pouze vybraným zjištěním.

Na základě odpovědi celkem 90 % respondentů považuje svoji účast v kurzech další profesní přípravy za významnou pro kariérní postup (graf 1). Vliv účasti v kariérových kurzech považuje za nevýznamný pouze 10% respondentů. Poměrně zajímavé je věkové rozložení uvedené skupiny, protože může významně ovlivňovat postoje a názory k problematice. Ve věku do 19 let bylo 7 respondentů, kteří z hlediska zákona č. 221/1999 Sb., jsou na počátku kariéry vojáků z povolání a nemusí zatím plně doceňovat význam dalšího vzdělávání pro postup v kariéře. Pro skupinu respondentů ve věku 51-60 let (2 respondenti) lze dovodit, že z hlediska zákona o vojácích z povolání jsou v období před ukončením služebního poměru. Pro úplnost je nutné

ještě uvést, že 2 respondenti byly ve věku 21-30 let, 9 respondentů ve věku 31-40 let a celkem 5 odpovídajících vojáků bylo ve věku 41-50 let.

Graf 1: Vliv účasti v kurzech další profesní přípravy pro postup v kariéře

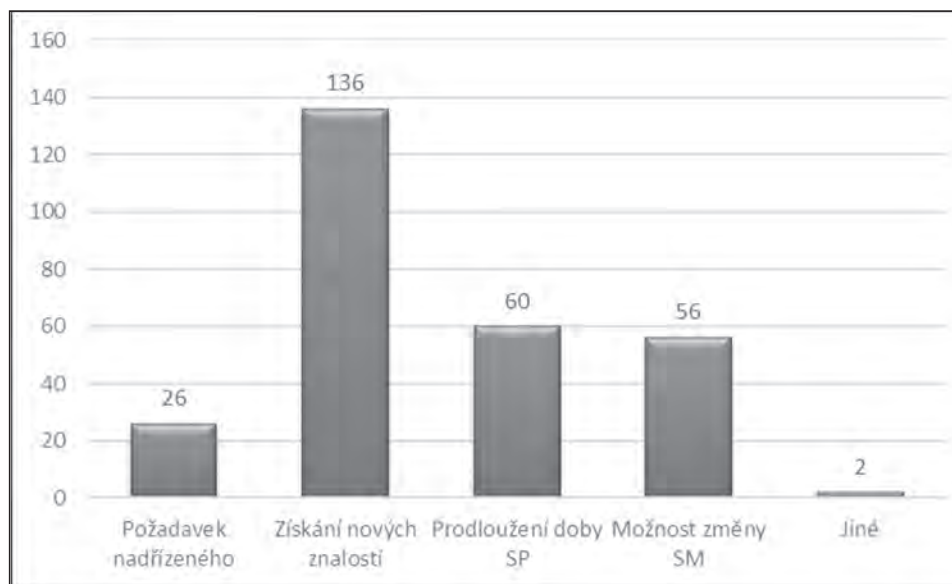


Zdroj: vlastní zpracování (2018)

Významné jsou i odpovědi respondentů označující konkrétní důvody, rozhodující pro zapojení se do další profesní přípravy (graf 2), kdy více než polovina respondentů (136) jako důvod uvedla získání nových znalostí. Pouze 26 respondentů uvádí jako důvod požadavek nadřízeného. Pragmatický důvod, spojený s prodloužením doby trvání služebního poměru, uvedlo 60 respondentů. Při vyslání k dalšímu vzdělávání jsou v některých případech s vojáky z povolání uzavřené dohody, ve které se zavazují po ukončení vzdělávací aktivity setrvat určenou dobu ve služebním poměru. Možnost změny služebního místa jako důvod pro zapojení se do další profesní přípravy uvedlo 56 respondentů. Celkem 2 respondenti uvedli jiné, blíže nespecifikované důvody. Je zároveň nutné uvést, že respondenti u uvedené otázky měli možnost výběru z více důvodů.

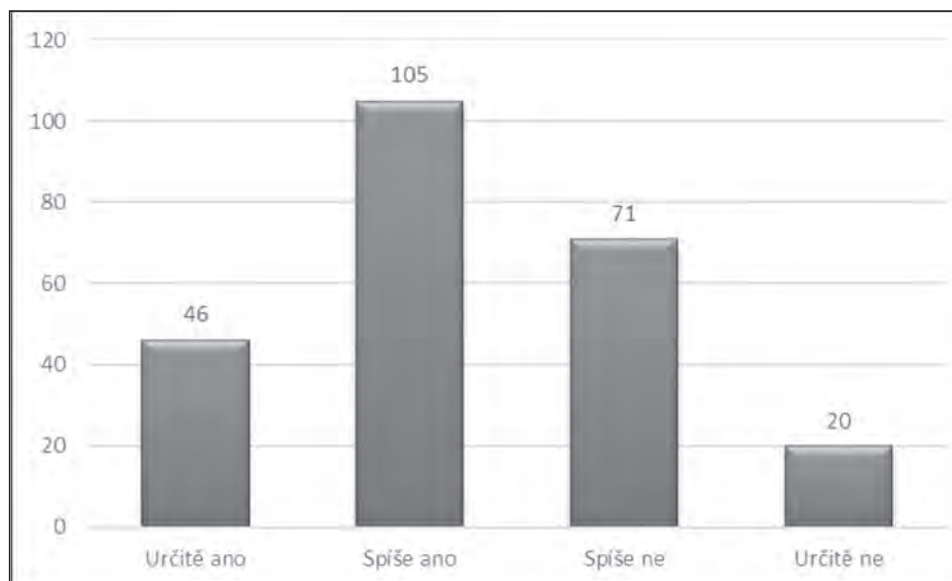
Dalším z faktorů ovlivňujících míru účasti dospělých na dalším profesním vzdělávání je podpora ze strany nadřízeného ve smyslu vytváření podmínek pro účast na vzdělávacích aktivitách. Podpora nadřízeného spočívající ve vytváření podmínek pro účast ve vzdělávacích aktivitách (graf 3) byla pro respondenty významná a to vzhledem k tomu, že celkem 62% respondentů uvedlo, že nadřízený vytváří podmínky pro účast na vzdělávacích aktivitách. Nebylo zjišťováno, zda se jedná o aktivity krátkodobé nebo účast v dlouhodobějších jazykových, kariérových nebo odborných kurzech. Je nutno však uvést, že i když uvedený faktor je z pohledu respondentů významný, o vyslání vojáka z povolání rozhodují stanovení služební funkcionáři v souladu s vnitřními právními normami a to závislosti na druhu vzdělávací aktivity.

Graf 2: Rozhodující důvody pro zapojení do další profesní přípravy



Zdroj: vlastní zpracování (2018)

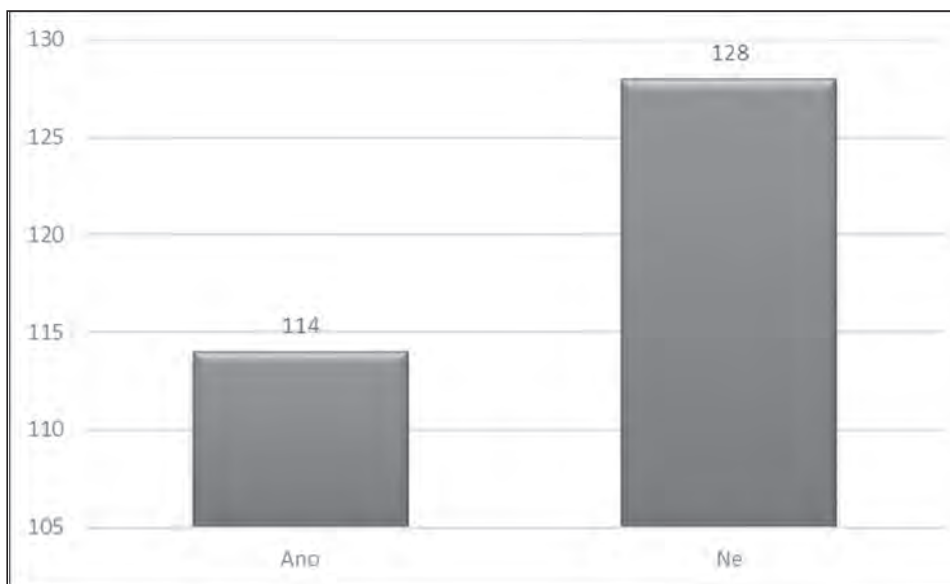
Graf 3: Vytváření podmínek pro účast ve vzdělávacích aktivitách ze strany nadřízeného



Zdroj: vlastní zpracování (2018)

Celkem 47 % respondentů uvedlo, že v průběhu služebního hodnocení projednávalo oblast další profesní přípravy s hodnotitelem (graf 4). Uvedená skutečnost je významná vzhledem k tomu, že podle zákona č. 221/1999 Sb., o vojácích z povolání, je služební hodnocení podkladem pro rozhodování ve věcech služebního poměru (par. 1) a jeho součástí je zhodnocení plnění úkolů a cílů odborného a osobního rozvoje vojáka v hodnoceném období. Na základě doporučení k další kariéře hodnotitel také stanovuje hodnocenému cíle a úkoly na následující období.

Graf 4: Projednávání účasti na další profesní přípravě v rámci služebního hodnocení



Zdroj: vlastní zpracování (2018)

Další výsledky výzkumu budou postupně publikované v odborných periodikách a na vědeckých konferencích.

4. Diskuze a závěr

Další vzdělávání je vnímáno nejenom jako pokračování počátečního vzdělávání, ale v rámci celoživotního učení jako rozhodující faktor zvyšování konkurenceschopnosti společnosti. Jednou ze složek dalšího vzdělávání je profesní vzdělávání, jehož cílem je rozvoj znalostí, schopností a postojů požadovaných pro výkon povolání. V rámci profesního vzdělávání probíhá další profesní vzdělávání, které má přímou vazbu na konkrétní profesní zařazení a jeho posláním je podpora pracovního výkonu.

Podle Českého statistického úřadu na uvedené skutečnosti již řadu let reagují i organizace, které poskytují vzdělávání svým zaměstnancům. Uvedené vzdělávání má specifický vzdělávací charakter, vymezený čas a prostor. V České republice opakovaně probíhá šetření Continuing Vocational Training Survey, které zkoumá fenomén firemního vzdělávání a popisuje jeho jednotlivé části. Cílem posledního šetření Con-

tinuing Vocational Training Survey 2015 (CVTS5) bylo zmapovat oblast firemního vzdělávání a získat data, vypovídající o zajišťování t vzdělávání v ekonomických subjektech s 10 a více zaměstnanci působících v České republice (2018).

Součástí dalšího profesního vzdělávání je také vzdělávání vojáků z povolání. Systém přípravy vojenského personálu je složen z procesů a opatření zaměřených na vzdělávání, výcvik a výchovu. Uvedené složky přípravy vycházejí z konceptu celoživotního vzdělávání a v pojetí uplatňovaném Konceptí přípravy personálu (2011) jsou v přípravě zastoupené všechny komponenty. Celoživotní vzdělávání pro bezpečnostní prostředí je podle Ullricha a Pokorného zaměřeno na tři základní dimenze, první dimenzí je oblast mentální, resp. kognitivní kondice. Druhou oblastí je oblast psychofyzické kondice a třetí je oblast osobnostní kondice (2017).

Vzhledem ke skutečnosti, že součástí výběrových souborů CVTS nebyl personál veřejné správy a obrany, jsou v prostředí rezortu realizované dílčí výzkumné projekty zaměřené na zjišťování andragogické reality. Na základě dílčích závěrů výzkumu lze uvést, že příprava vojáků je klíčovým nástrojem získávání a prohlubování kompetencí. Celkem 90 % respondentů považuje účast v kurzech další profesní přípravy za důležitý předpoklad pro postup v kariéře. Za významnou lze označit skutečnost, že 56 % respondentů uvedlo jako rozhodující důvod pro zapojení se do další profesní přípravy získání nových znalostí. Důležitým faktorem ovlivňující míru účasti dospělých na dalším profesním vzdělávání je vytvářední podmínek ze strany nadřízených. Převážná část respondentů (62 %) vyjádřila názor, že nadřízení vytváří podmínky pro jejich účast na vzdělávacích aktivitách. S uvedeným názorem souvisí i skutečnost, že u 47 % respondentů byla problematika dalšího vzdělávání projednávána v rámci služebního hodnocení.

Uvedené výsledky jsou důležité proto, že „služební hodnocení (obecně hodnocení pracovníků) má za úkol posoudit potenciál rozvoje hodnoceného a na základě dohody stanovit rozvojové cíle, lze jej proto považovat za důležitý motivační faktor“ (Kubínyi, Mitáček, 2017). V souladu s uvedenými závěry výzkumu lze konstatovat, že u výběrového souboru respondentů byl potvrzen předpoklad, že služební orgány Ministerstva obrany ČR vytváří podmínky pro přípravu vojenských profesionálů.

Data a závěry z provedeného výzkumu budou využívány pro zpracování dalších publikačních výstupů a budou podkladem pro výuku studentů vojenské formy studia Fakulty vojenského leadershipu Univerzity obrany v předmětech Leadership a Vojenský leadership. Pracovní tým zvažuje i další směry pokračování výzkumu v souladu s poznatkem Ullricha, Pokorného a Ambrozové, že u jedinců působících v bezpečnostním prostředí, bylo prokázáno, že vedle znalostí, schopností a dovedností, které lze vzděláním, výchovou a přípravou získat či vytvořit, existuje oblast přirozených potenciálů, kterou nelze obvyklými mono/disciplinárními metodami a postupy jednoznačně postihnout, diagnostikovat, identifikovat či „změřit“ a nelze je ani různými modely vzdělávání a metodami přípravy vytvořit, kultivovat či rozvíjet. Autoři uvedenou oblast pojmenovali jako „subtle skills“ (2017).

Literatura

- BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-86395-96-0.
- DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck, 2007. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 9788071798934.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- Koncepce přípravy personálu rezortu MO na období 2012-2018*. Praha: Ministerstvo obrany ČR, 2011.
- KUBÍNYI, Lubomír; MITÁČEK, Radek. Profesionální a kariérní rozvoj vojenských profesionálů. In: *Vzdělávání dospělých 2016: východiska a inspirace pro teorii a praxi*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 273-282. ISBN 978-80-905460-6-6.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
- PROVAZNÍK, Vladimír a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Motivace pracovního jednání*. 2. přeprac. vyd. Praha: Oeconomica, 2004. ISBN 80-245-0703-X.
- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024752327.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024747484.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4779-2.
- SALIGER, Radomír. Poznatky z výzkumu organizační kultury Armády České republiky – východisko k inovacím v edukaci leaderů ve vojenském školství. In: *Vzdělávání dospělých 2016: východiska a inspirace pro teorii a praxi*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 259-272. ISBN 978-80-905460-6-6.
- ULLRICH, David a Vratislav POKORNÝ. Human factors and management limit situations. In: *Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020: From Regional Development Sustainability to Global Economic Growth*. Vienna Austria: International Business Information Management Association (IBIMA), 2017, p. 983-988. ISBN 978-0-9860419-7-6.
- ULLRICH, David; POKORNÝ, Vratislav a Eva AMBROZOVÁ. Leadership, Situational and Systemic Critical Thinking. In: *Vision 2020: Sustainable Economic development, Innovation Management, and Global Growth*. Madrid Spain: International Business Information Management Association (IBIMA), 2017, p. 1323-1332. ISBN 978-0-9860419-9-0.
- VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*. Praha: Český statistický úřad, 2013. Lidé a společnost. ISBN 978-80-250-2354-9.
- Vzdělávání zaměstnaných osob-2015: analýza a výsledky šetření CVTS 5*. Praha: Český statistický úřad, 2018.

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*.
Praha: Grada, 2007. Manažer. ISBN 9788024719047.
Vyhláška MO č. 217/2010 Sb., o stanovení kvalifikačních předpokladů pro služební
zařazení vojáků z povolání, ve znění pozdějších předpisů.
Zákon č. 221/1999 Sb., o vojácích z povolání.

*Příspěvek byl zpracován v rámci řešení dlouhodobého záměru rozvoje organizace
Rozvoj sociálních kompetencí vojáka – leadera.*

Kontaktní údaje:

PhDr. Lubomír Kubínyi, Ph.D.
Katedra leadershipu
Fakulta vojenského leadershipu
Univerzita obrany
Kounicova 65
662 10 Brno
Czech Republic
E-mail: lubomir.kubinyi@unob.cz

Trendy v digitalizaci metod vzdělávání

Trends in digitization of education methods

Martin Kursch

Abstrakt:

Článek se zabývá vzdělávacími metodami, které v poslední dekádě nejvíce ovlivnila digitalizace. Předkládá a shrnuje jednoduchou metastudii doplněnou světovými statistikami v oblasti vzdělávání, která identifikuje tři hlavní vzdělávací metody, které se nejrychleji digitalizují – otevřené učení, personalizované učení a didaktické hry (propojení s virtuální realitou). Vysvětluje principy, výhody a nevýhody digitalizace těchto metod a současné trendy jejich vývoje. Inspiruje se technologickou realizací metod vzdělávání ve světě v kontextu Průmyslu 4.0 a přináší souhrnný pohled na některé její aplikace (gamifikace, MOOC, virtuální interaktivní třída).

Klíčová slova:

Digitalizace ve vzdělávání, MOOC, virtuální realita, gamifikace, personalizované učení.

Abstract:

The article deals with the educational processes that have affected digitization in the last decade. It presents and summarizes a simple metastudy complemented by world education statistics that identifies the three main learning processes that are digitizing the fastest – MOOCs, personalized learning, and links to virtual reality. It explains the principles, advantages and disadvantages of digitization of these processes and current trends in their development. It is inspired by the technological realization of world-wide education processes in the context of Industry 4.0 and brings a comprehensive view of some of its applications (gamification, MOOC, virtual classroom).

Key words:

Digitization in education, MOOC, virtual reality, gamification, personalized learning.

Úvod

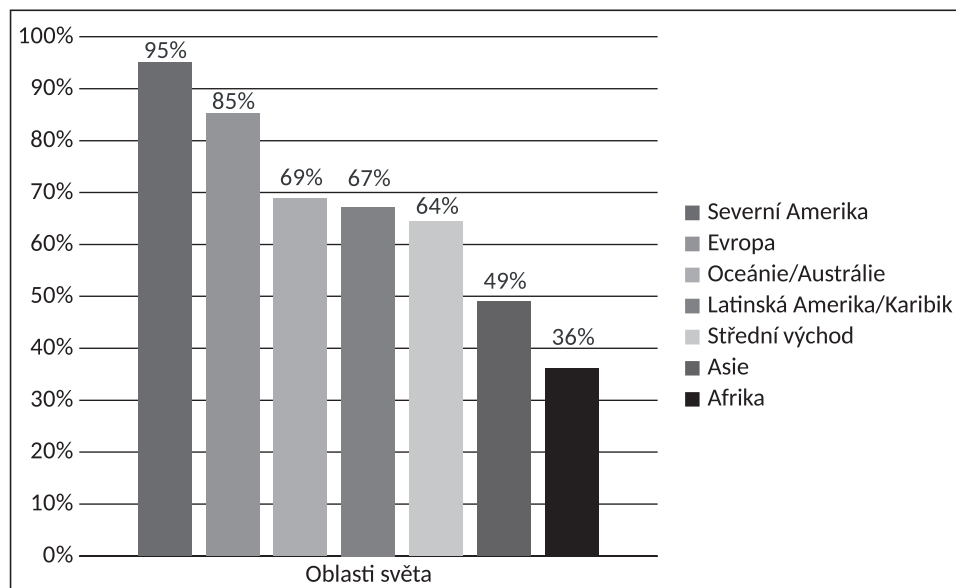
Moderní digitální technologie ovlivňují všechny oblasti našeho života. Uplatňují se zejména v průmyslu, obchodu, službách a zahrnují soukromé a pracovní aktivity. V každé jednotlivé oblasti lze vysledovat nejvýraznější procesy, které v posledních letech¹ ovlivnila digitalizace, staly se rychlejšími a jednoduššími a přinesly rozsáhlé změny ve společnosti (Richert, 2016). Příkladem může být proces bezhotovostních plateb v bankovníctví, vydávání digitálních receptů ve zdravotnictví, digitalizace odbavení na letištích v leteckém průmyslu, diagnostika automobilů v automobilovém průmyslu a mnoho dalších.

Cílem našeho článku je pojmenovat a nalézt tři vzdělávací metody v procesu edukace, které zaznamenaly nerychlejší rozvoj v rámci digitalizace ve vzdělávání a které by do budoucna mohly velmi výrazně ovlivnit tuto oblast. Na základě jednoduché metastudie v akademických periodikách jsou těmito vzdělávacími metodami: otevřené kurzy (MOOC), personalizované učení a gamifikace.

1 Vzdělávací metody nejvýrazněji ovlivněné digitálními technologiemi

V současné době² můžeme sledovat prudký nárůst přístupu k internetu jako k základnímu médiu zprostředkujícímu veškeré virtuální procesy (komunikace, sdílení informací, sociální sítě, aplikace všeho druhu aj.). Na obrázku 1 je znázorněno procento populace využívající internet v roce 2018. Dle tempa růstu v minulosti se dá

Obr. 1: Procento populace využívající internet, dle světových oblastí (k 30. 6. 2018)



Zdroj: Internetworldstats (www.internetworldstats.com)

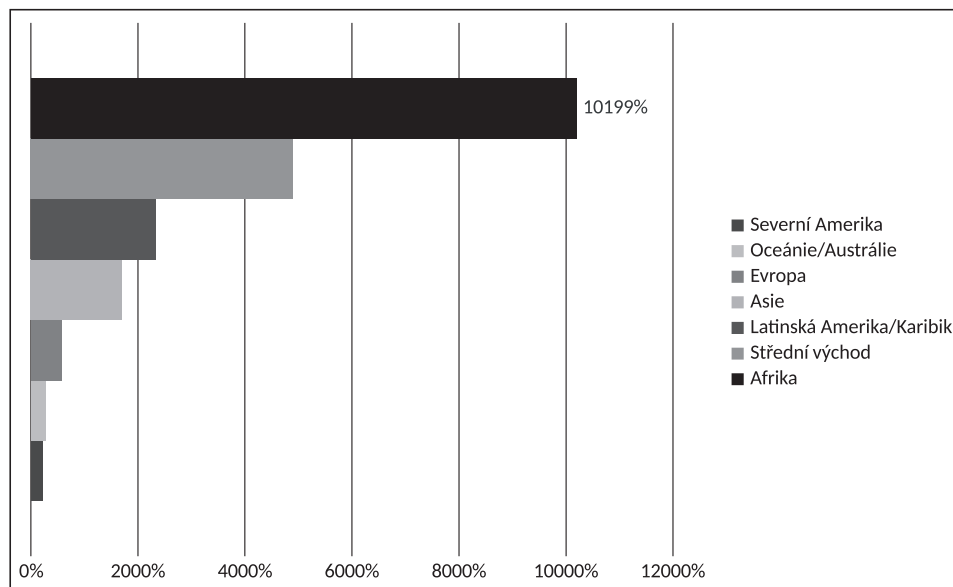
¹ K roku 2018.

² K roku 2018.

předpokládat, že toto procento se bude zvyšovat nelineárně (viz obrázek 2), tudíž již v brzké době se dostaneme na celém světě k hranici 90% ve všech geografických oblastech.

Ve České republice je v současné době procento populace využívající internet 87%, což je nezapomenutelně více než průměr v celé Evropě. Tato data nám jasně ukazují, že virtuální prostředí a přístup k němu se stávají běžným ve většině zemí světa a míra rychlosti digitalizace (viz obrázek 2) se bude pravděpodobně zvyšovat a ovlivní mnoho dalších procesů, které ještě dnes nedohlédneme.

Obr. 2: Procentuální nárůst počtu uživatelů internetu v letech 2000-2018



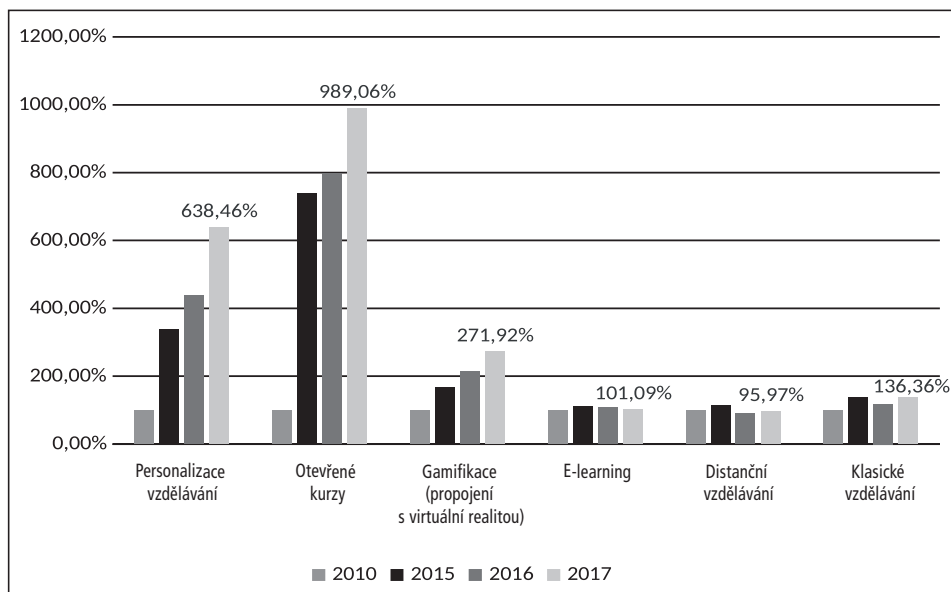
Zdroj: Internetworldstats (www.internetworldstats.com)

V oblasti vzdělávání jsme provedli jednoduchou metastudii, kde jsme vyhledávali klíčová slova digitálních technologií a metod týkajících se vzdělávání publikovaných v názvu akademických periodik v letech 2014-2018. Dle frekvence odborných článků na toto téma můžeme jednoduchou úvahou usoudit změny zájmu o tyto vzdělávací metody v rámci digitalizace (viz obrázek 3). Samozřejmě tato metastudie nemůže být jediným ukazatelem, proto vhodně doplňujeme získané výsledky statistickými daty nárůstu používání aplikací jednotlivých digitálních vzdělávacích metod v kapitole 2.

Z našich výsledků můžeme usoudit, že nejvýznamnější vzdělávací metody, které byly ovlivněny procesem digitalizace a vykazují nejrychlejší tempo růstu jsou:

1. Otevřené kurzy vzdělávání (Open courses, MOOC).
2. Personalizace vzdělávání (kompetenčně zaměřené, samostatné tempo).
3. Gamifikace (propojení s virtuální realitou, herní prvky).

Obr. 3: Články s klíčovým slovem v názvu článku v akademických periodikách



Zdroj: vlastní metastudie³

2 Nejrychleji se rozvíjející aplikace digitalizace vzdělávacích metod

Otevřené kurzy vzdělávání (Open courses, MOOC⁴, Khan academy) jsou aplikací digitalizace metody otevřené výuky, přístupné všem (např. MOOC, Khan academy) nebo jen vybraným skupinám (specific open courses). Forma otevřených kurzů je dle Bozkurtova výzkumu také základem formování učících se komunit a jejich vzájemného propojování (Bozkurt, 2018). Výhody MOOC jsou:

- Otevřenost – kurzy jsou otevřeny široké veřejnosti (ale mohou být připraveny i pro konkrétní cílovou skupinu).
- Kustomizace – kurzy se dají jednoduše modifikovat, doplňovat, rozšiřovat či redukovat, lze do nich přidávat nové sekce, prvky, interaktivní prvky.

³ V rámci metastudie jsme vyhledávali klíčová slova pouze v názvu článku v akademických periodikách: Academic Search Ultimate; Scopus®; Science Citation Index; MEDLINE Complete; MEDLINE; Supplemental Index; Social Sciences Citation Index; Regional Business News; ScienceDirect; Directory of Open Access Journals; Library & Information Science Source; Journals@OVID; Newswires; Library, Information Science & Technology Abstracts; Film & Television Literature Index with Full Text; Communication & Mass Media Complete; Humanities Source Ultimate; SPORTDiscus with Full Text; ERIC; SocINDEX with Full Text; Legal Source; arXiv; Arts & Humanities Citation Index; JSTOR Journals; Literature Resource Center; Political Science Complete; HeinOnline; Centrální katalog UK / Central Catalog CU; ATLA Religion Database with ATLASerials; ProQuest Ebook Central; MathSciNet via EBSCOhost; Research Starters; GreenFILE; EconLit with Full Text; ECONIS; RePEc; BioOne Complete; E-LIS (Eprints in Library & Information Science); eBook Collection (EBSCOhost); SAGE Knowledge; Oxford Handbooks Online.

⁴ Massive Open Online Courses.

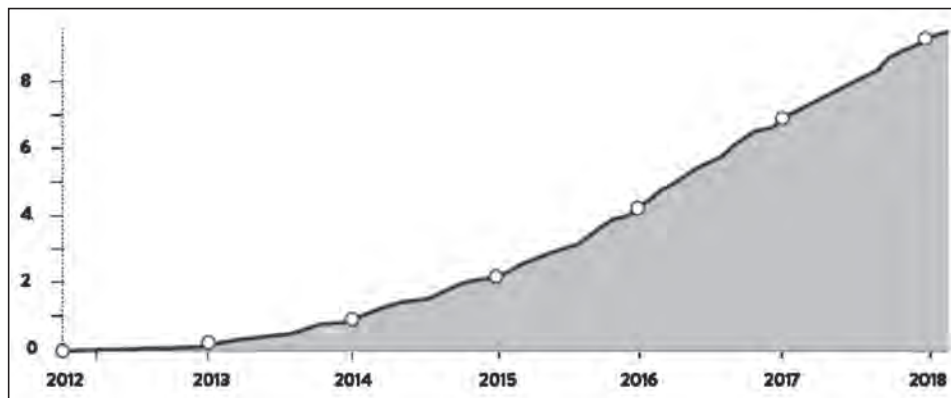
- Nízké náklady – v přepočtu na studenta jsou náklady zlomkové oproti tradiční formě výuky (investice na vytvoření kvalitního kurzu však mohou být vysoké).
- Přístupnost – kurzy nejsou omezeny počtem studentů a třídou, časem či nepřítomností vyučujícího.
- Možnost titulků – výuka probíhá většinou v angličtině, avšak v mnoha kurzech jsou připraveny podklady pro titulky.

Marcum (2014) poukazuje na fakt, že Open University ve Velké Británii, Indiana University ve Spojených Státech již provozují online a otevřené vzdělávání řadu let a princip otevřených kurzů je jim vlastní. MOOC jsou provozovány mnoha univerzitami, nejznámějšími je projekt Coursera, vytvořený profesory ze Stanfordské university, dále projekt Udacity, který spolupracuje se všemi profesory mající zájem o online vyučování a edX, neziskový partnerský projekt vytvořený univerzitami MIT, Harvard a University of California v Berkeley. edX je otevřenou platformou umožňující vytvářet otevřené kurzy, přístupné komukoliv. Marcum dále uvádí, že MOOC umožňují vzdělávání pro všechny při nízkých nákladech. Marcum (2014) provedla studii, ve které náhodně vybrané skupiny studentů prošli online otevřeným kurzem a kurzem s tradiční výukou. Studie probíhala na šesti amerických veřejných univerzitách. Výsledky ukázaly, že mezi tradiční verzí kurzu a online verzí nejsou žádné významné statistické rozdíly.

Zajímavou studii provedl Mei Zou (2016), který srovnával MOOC s tradiční online výukou. Experimentální studie se účastnilo 40 studentů v 2 třídách (náhodně z 5 tříd) a každý student absolvoval 34 hodin výuky předmětu Digitální ilustrace. Výsledkem bylo přiznání významných efektů formě MOOC. Experiment prakticky dokázal, že režim vzdělávání MOOC lépe reagoval na poptávku studentů oboru Digitální ilustrace a přinesl významný multiplikační efekt. V porovnání s online módem výuky, vzdělávání založené na MOOC režimu bylo vnímáno jako bohatší ve svých výukových formách. Studenti mohli získat více pestrých zdrojů a zlepšit účinnost učení, a to především kombinací shlédnutí videí, podpůrného textu a možností interaktivní reakce. Výběrem vhodných logicky propojených zdrojů se také zabránilo odbíhání k jiným tématům, zobrazení nesouvisejícího obsahu a cílení na problémy jednotlivých kapitol Digitální ilustrace.

Vzhledem k tomu, že vývoj platformy otevřených kurzů (např. MOOC) je stále ve vývoji (viz obrázek 4), je důležité neustále rozvíjet tuto vzdělávací metodu a optimalizovat zdroje (především pedagogy participující na tvorbě takovýchto kurzů). Neustálé obohacování MOOC o nové výukové prvky vede k rozšiřování znalostí studentů a výběru možností různých forem učení. Předpokladem efektivní implementace vzdělávání založeném na MOOC je široký rozsah využití různých zdrojů (videa přednášek, knihovny, texty, interaktivní prvky, testovací moduly, jasná struktura kurzu, možnost chatu, zpětné vazby, mailu, sdílení poznatků s ostatními studenty aj.). Pro úspěšnost všech otevřených online kurzů je též důležitá adaptace k participativnímu učení. Studenti mohou sdílet zkušenosti s učním prostřednictvím sociálních sítí a sdílet s učiteli interaktivní výukový prostor, aby se obě strany mohly postupně přizpůsobit novým učebním režimům a zlepšovat kvalitu výuky. Vzdělávání formou MOOC by mělo umožňovat nezávislé online studium ve strukturované formě.

Obr. 4: Růst otevřených kurzů MOOC (v miliónech kurzů)



Zdroj: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2017/>, upraveno

Personalizace vzdělávání (s prvky kompetenčního zaměření, samostatného tempa učení, důrazem na individuální potřeby aj.) je dalším trendem, který je celosvětově na vzestupu. Dle Docktermana (2018) není personalizace vzdělávání ničím novým a její aplikace vznikaly již v 16. století v Evropě a následně v 18. století v Americe.

Mårell-Olsson a Bergström (2018) ve své studii o významu tabletů pro řídicí pracovníky poukazují na fakt, že personalizované a kastomizované vzdělávání umožňují novou vizi vyučování, zaměřenou na vlastní tempo žáků a studentů a jejich individuální potřeby. Ferguson (2016) vyzdvihuje význam digitalizace pro personalizované vzdělávání. Poukazuje na příklad právnických škol, kde byl vždy nedostatek možností personalizace, nedostatek voleb pro studenty, výběru tempa učení a výběru vhodných modulů. Ferguson (2016) tedy doporučuje tyto metody pro efektivní vzdělávání a učení:

- Výuka naruby (flipped classroom).
- Výuka mimo učebnu (no in-class lecturing).
- Zaměření se na aplikované učení.
- Online kurzy vytvořené týmy spolupracovníků.
- Video přednášky od profesorů z celé země (světa).
- Online aktivity a online hodnocení.
- Personalizované programy.

Ferguson (2016) dále podtrhuje výhody těchto metod, mezi které patří především možnost individuálního učení svým vlastním tempem, přístupnost širokého portfolia nabízených kurzů a následně jejich selektivnímu výběru, podpora kariérní cesty a připravenosti na zaměstnání díky personalizaci studijního programu a vyšší úroveň kvality vzdělávání díky možnostem výběru vhodného vedoucího tutora či poradce.

Dalšími významnými výhodami personalizovaného vzdělávání a učení v digitálním prostředí je možná provázanost škol, kde studující může sdílet materiály z různých

ných škol, univerzit, vzdělávacích zařízení a jejich webů, dále sdílení oblíbených učitelů, lektorů, ale i možnost přístupu k univerzitním profesorům z nejúspěšnějších pracovišť. Personalizace vzdělávání je možností sdílení obohacena a zároveň umožňuje volbu studujícího vydat se různou vzdělávací cestou. V principu si studující může vybrat nejlepšího profesora v daném oboru, který bude součástí jeho konkrétního vzdělávacího personalizovaného programu např. formou video přednášek.

Dockterman (2018) upozorňuje, že kupříkladu americký pedagog Lancaster již před 200 lety zaváděl experimentální výuku, ve které se zaměřoval na důraz vlastního tempa studenta zařazováním do skupin předmětů se studenty podobných znalostí (tzv. peer learning learning system) a realizoval tak prakticky prvky personalizace vzdělávání a učení. Dockterman rozebírá důležitost personalizace a ukazuje na význam rozdílnosti tempa učení, někdo jde pomaleji, někdo rychleji, na základě oborových předmětů. Zajímavě popisuje spirálový efekt v případě neúspěchu, kdy se studující díky nevyhovujícímu tempu nenaučí základy a každá následná látka ho přivádí do situace, kdy nemá na čem stavět, a tudíž ho předurčuje k ještě horším výsledkům. Naopak model učení založený na kombinaci vlastního tempa učení a rozdělování studenty podle jejich schopností a také podle předmětu či oboru může být velmi efektivní. Z personalizace vzdělávání však mohou těžit studenti i učitelé (Netcoh, 2017). Právě digitalizace procesu personalizace vzdělávání nabízí potřebnou flexibilitu, variabilitu a požadované individuální volby (Kompen, 2018; Colace a kol., 2014).

Gamifikace jako součást procesu propojení s virtuální realitou se zdá být nejrychleji se rozvíjícím trendem v oblasti podpory vzdělávání a učení. V kontextu vzdělávání je gamifikace propracovaným konceptem využití herních prvků ve vzdělávání a učení. Šířeji bychom ji mohli definovat jako chytrý design, který aktivně zapojuje uživatele do určitého úkolu nebo činnosti pomocí hry. Veteška (2016, s. 210) rozděluje gamifikaci na vnitřní a vnější. Interní gamifikace je zaměřena na zavádění herních prvků do procesů uvnitř firmy. Externí gamifikace pak cílí na zákazníky vně firmy a slouží především k obchodním i marketingovým účelům.

Arango-López a kol (2018) zkoumají herní systémy podporující učení (GML – game base learning)⁵ a zdůrazňují význam příběhu ve hře, její narativní charakter a následně zkoumají korelaci s motivací a procesem učení. Jejich výsledky potvrzují pozitivní korelaci v obou případech. Ferguson (2016) zase poukazuje na fakt, že gamifikace aktivuje centra odměny. Gamifikace se objevuje ve všech formách vzdělávání a učení. V době digitalizace, můžeme její elementy vysledovat ve všech oblastech. Příkladem bylo zavedení hry pro řidiče ve Švédsku (Mårell-Olsson a Bergström, 2018). Soutěž byla podpořena státem. Hra spočívala v zaznamenávání všech řidičů a jejich rychlosti při průjezdu monitorovacími kamerami na silnicích. Každý řidič, který projel rychlostí, která nepřekročí limit byl následně zapsán do celostátní soutěže a mohl vyhrát zajímavé ceny. Hra přinesla 22% snížení průměrné rychlosti mezi řidiči, zvýšení bezpečnosti na silnicích a bezpečnosti chodců (Mårell-Olsson a Bergström, 2018).

⁵ Je nutné poukázat na rozdíl mezi game-based systémy, které aplikují jen některé herní prvky a gamifikací, která se snaží o celkové pojetí učení jako hry.

V rámci gamifikace se však mohou využívat jen jednotlivé elementy. Například Sokratova metoda v právních školách (Ferguson, 2016), kde se studenti učí principy práva zapojením sami sebe. Ferguson (2016) výstižně shrnuje hlavní herní prvky, které lze vhodně uplatnit v rámci gamifikace:

- Leaderboardy.
- Soutěž.
- Spolupráce.
- Progresivní sledování.
- Zpětná vazba.
- Přehrávání.
- Speciální výzvy.
- Odměny / odznaky.
- Herní úrovně.

Erenli (2013) shrnul zajímavé statistiky ohledně gamifikace, ze kterých vyvodil tato tvrzení:

1. Nejen mladí hrají hry.
 - Průměrný věk hráčů je 37 let.
 - Průměrný věk nejčastěji kupujících hry je 41 let.
 - Podíl mladých lidí hrajících počítačové a video hry je 97 %.
 - Podíl hráčů starších, než padesát let je 29 %⁶.
2. Hry už ovládly lidské domovy.
 - 77 % amerických domácností vlastní videohry.
 - 68 % rodičů se domnívá, že hra poskytuje mentální stimulaci nebo vzdělávání.
 - 57 % rodičů věří, že hry napomáhají rodině, aby trávila čas společně a 54 % rodičů věří, že hraní her pomáhá jejich dětem posilovat sociální vazby se svými přáteli.
 - Poměr žen–hráčů je 42 %.⁷
 - Podíl hráčů, kteří mají s jinými hráči osobní kontakt je 65 %.
3. Hry prošly procesem „smartifikace“.
 - 55 % hráčů hraje hry na svých telefonech nebo mobilních zařízeních.
 - 2 600 000 her se stáhne každý rok například jen v Německu z mobilních úložišť.
 - Výnosy z mobilních her se zvýšily o 40 % (k roku 2012).
4. Hry jsou návykové.
 - Celosvětově hráči společně strávili již 5,93 milionu let hraní hry World of Warcraft.
 - Čas strávený hraním denně jen v USA je 215 000 000 hodin.

⁶ K roku 2011 – nárůst z 9 % v roce 1999.

⁷ Erenli (2013) upřesňuje, že ve skutečnosti jsou to ženy ve věku 18 let, které představují výrazně větší část herní populace (37 %) než chlapani ve věku 17 let nebo mladší (13 %).

5. Nejvyšší podíl aktivních hráčů⁸ podle zemí k počtu obyvatel byl:

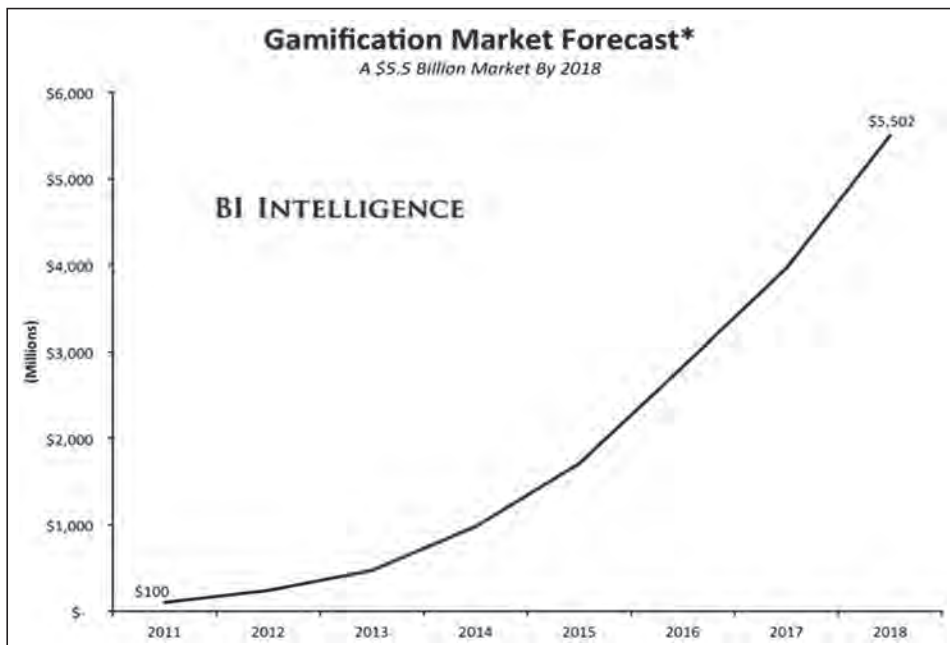
- Německo – 66 %.
- Mexiko – 57 %.
- Rusko – 53 %.
- Velká Británie – 52 %.
- Brazílie – 47 %.
- USA - 42 %.
- Čína měla největší počet hráčů na světě.

6. Hry jsou významnou komoditou na trhu.⁹

- V roce 2011 utratili hráči v Německu 380 000 000 EUR na herních virtuálních položkách a službách.
- Výnosy herního průmyslu v USA byly za hranicí 22 000 000 000 USD.

Na obrázku 5 lze podrobně vidět růst na trhu gamifikace. Trh zahrnuje gamifikaci ve vzdělávání jako součást celkového trhu ve všech oblastech soukromého a veřejného sektoru.

Obr 5: Růst trhu Gamifikace (odhad k 2018)



Zdroj: M2 Research, MarketsAndMarkets, Bill Estimates (zahrnuje všechny aktivity gamifikace), dostupné z: <https://www.businessinsider.com/the-growing-gamification-market-2013-11>.

⁸ K roku 2009.

⁹ V roce 2017 byl celosvětový trh s hrami v hodnotě 104,57 miliard dolarů (zdroj: <https://www.statista.com/statistics/246888/value-of-the-global-video-game-market/>).

Kai Erenli (2013) upozorňuje, že hry mohou vyvolat závislost. Ovšem používání herních prvků při vzdělávání je zcela jinou kapitolou. Gamifikace by tedy neměla být zaměňována s hraním her pro zábavu, kde taková závislost může nastat. Gamifikace ve vzdělávání by naopak mohla být příležitostí, jak závislé studenty přivést k jinému typu využití her, zbavit je primární závislosti a navrátit zpět do reálného světa. Kai Erenli dále dodává, že hraní her má obrovský dopad na společnost jako celek. Zvyšující se počet hráčů lze považovat za důkaz, že většina studentů je nejen obeznámena s hraním her, ale také má z hraní radost. Vzdělávání by tedy mělo být otevřené směrem ke gamifikaci a využívání herních prvků ve vzdělávacích scénářích.

Gamifikace může být dobře využita k motivování a inspiraci jedinců k samostatnému učení v rámci celoživotního vzdělávání ve všech typech organizací. S využitím herních prvků pro vzdělávací účely si organizace, školy, podniky mohou zajistit vysokou poptávku po vzdělávacích programech právě z důvodu jejich atraktivity, způsobené zakomponováním herních prvků. Gamifikace tak představuje jeden z fenoménů moderní digitální éry, se kterým by měli umět zacházet všichni profesionální pedagogové a andragogové.

Závěr

Z naší provedené jednoduché metastudie, založené na analýze vědeckých článků vyplývá, že v poslední dekádě je věnována velká pozornost digitalizaci vzdělávacích metod. Tři nejrychleji se digitalizující metody v oblasti vzdělávání jsou: **otevřené kurzy**, reprezentující především MOOC, specific open courses, různé vzdělávací akademie aj.; **personalizované učení**, reprezentované personalizací online vzdělávání pomocí interaktivních prvků, kombinací videa, textů, chatů, okamžité zpětné vazby od lektorů ale i od spolustudentů, zavádění menších modulů umožňujících přizpůsobení vlastního tempa, průběžného testování a opakování výuky aj.; a **gamifikace**, reprezentovaná především herními prvky ve virtuálním prostředí, podporující především informální učení, ale mající uplatnění i ve formálním a neformálním vzdělávání.

Získané údaje ze statistických zdrojů ukazují na nejrychlejší rozvoj aplikací MOOC, interaktivních online řešení, popř. výukových programů a gamifikace v oblasti vzdělávání a potvrzují výsledky naší metastudie. Tyto tři trendy v budoucnu zajisté ovlivní celoživotní vzdělávání a učení a další výzkum v této oblasti. Studium jejich nesporných výhod, ale i nedostatků pomůže nastavit směřování k neustálému zdokonalování těchto digitálních vzdělávacích metod.

Literatura

- ARANGO-LÓPEZ, Jeferson, Carlos C. VALDIVIESO, Cesar A. COLLAZOS, Francisco Luis GUTIÉRREZ VELA a Fernando MOREIRA. CREANDO: Tool for Creating Pervasive Games to Increase the Learning Motivation in Higher Education Students. *Telematics and Informatics* [online]. 2018 [cit. 2018-11-02]. DOI: 10.1016/j.tele.2018.08.005. ISSN 07365853.
- BOZKURT, Aras a Jeffrey KEEFER. Participatory learning culture and community formation in connectivist MOOCs. *INTERACTIVE LEARNING ENVIRONMENTS* [online]. 2018, **26**(6), 776-788 [cit. 2018-11-02]. DOI: 10.1080/10494820.2017.1412988. ISSN 10494820.

- COLACE, Francesco, MASSIMO DE SANTO a LUCA GRECO. E-Learning and Personalized Learning Path: A Proposal Based on the Adaptive Educational Hypermedia System. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, Vol 9, Iss 2, Pp 9-16 (2014)[online]. 2014, **9**(2), 9-16 [cit. 2018-11-02]. DOI: 10.3991/ijet.v9i2.3211. ISSN 18630383.
- DOCKTERMAN, David. Insights from 200+ years of personalized learning. *Npj Science of Learning*, Vol 3, Iss 1, Pp 1-6 (2018) [online]. 2018, **3**(1), 1-6 [cit. 2018-11-02]. DOI: 10.1038/s41539-018-0033-x. ISSN 20567936.
- FERGUSON, Daniel M. The Gamification of Legal Education: Why Games Transcend the Langdellian Model and How They Can Revolutionize Law School. *Chapman Law Review* [online]. 2016, **19**(2), 629-657 [cit. 2018-11-02]. ISSN 23813237.
- KAI ERENLI. The Impact of Gamification - Recommending Education Scenarios. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, Vol 8, Iss S1, Pp 15-21 (2013) [online]. 2013, **8**(S1), 15-21 [cit. 2018-11-02]. DOI: 10.3991/ijet.v8iS1.2320. ISSN 18630383.
- KOMPEN, Ricardo Torres, Palitha EDIRISINGHA, Xavier CANALETA, Maria ALSINA a Josep Maria MONGUET. Personal learning environments based on web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics* [online]. 2018 [cit. 2018-11-02]. DOI: 10.1016/j.tele.2018.10.003. ISSN 07365853.
- KURSCH, Martin. *Tailor made talent management - talent management druhé generace*. Praha: Česká andragogická společnost, 2016. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-809-0546-059.
- MARCUM, Deanna. The Digital Transformation of Information, Education, and Scholarship. *International Journal of Humanities*[online]. 2014, **8**, 1-11 [cit. 2018-11-02]. DOI: 10.3366/ijhac.2014.0095. ISSN 17538548.
- MÅRELL-OLSSON, Eva a Peter BERGSTRÖM. Digital transformation in Swedish schools - Principals' strategic leadership and organisation of tablet-based one-to-one computing initiatives. *Seminar.Net: Media, Technology* [online]. 2018, **14**(2), 1-14 [cit. 2018-11-02]. ISSN 15044831.
- MEI ZOU. Exploration of Application Mode of the MOOC-based Distance Education Mode in Digital Illustration. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* [online]. 2016, **11**(9), 61-65 [cit. 2018-11-02]. DOI: 10.3991/ijet.v11i09.6127. ISSN 18630383.
- MPO. Iniciativa Průmysl 4.0. *Mpo.cz* [online]. 2016 [cit. 2018-10-26]. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/assets/dokumenty/53723/64358/658713/priloha001.pdf>.
- NETCOH, S. Balancing freedom and limitations: A case study of choice provision in a personalized learning class. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2017, **66**, 383 - 392 [cit. 2018-11-02]. DOI: 10.1016/j.tate.2017.05.010. ISSN 0742051X.
- RICHERT, Anja, Mohammad SHEHADEH, Freya WILLICKS a Sabina JESCHKE. Digital Transformation of Engineering Education. *International Journal of Engineering Pedagogy* [online]. 2016, **6**(4), 23-29 [cit. 2018-11-02]. DOI: 10.3991/ijep.v6i4.6023. ISSN 21924880.
- VETEŠKA, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016.

Kontaktní údaje:

PhDr. Martin Kursch, Ph.D.

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

CZECH REPUBLIC

E-mail: martin.kursch@pedf.cuni.cz

Analýza strategií a záměrů rozvoje vysokých škol v České republice a Velké Británii

Analysis of strategies and intentions of university development in the Czech Republic and Great Britain

Lucie Paulovčáková

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá strategiemi a dlouhodobými záměry rozvoje v oblasti terciárního vzdělávání. Analyzuje obsahy a způsoby prezentace, návaznosti na strategie ve vzdělávání v širším rámci, odhaluje společná témata a odlišnosti v pojetí a prezentaci vybraných vysokých škol v České republice a Velké Británii. Cílem příspěvku je komparace obsahu strategických rozvojových plánů a předložení námětů k obohacení možností rozvoje vysokých škol v rámci strategického řízení i způsobů představení strategií jako podpory ke zvýšení úspěšnosti marketingové komunikace s vnitřním i vnějším prostředím vzdělávací organizace.

Klíčová slova:

Dlouhodobý záměr, rámec rozvoje vysokého školství, strategické řízení, strategie vzdělávací politiky, vysoká škola, terciární vzdělávání.

Abstract:

The paper deals with strategies and long-term plans for development in tertiary education. It analyzes the content and ways of presentation, links to strategies in education within a wider framework, reveals common themes and differences in the concept and presentation of selected universities in the Czech Republic and Great Britain. The aim of the paper is to compare the content of strategic development plans and to present ideas for enhancing university development opportunities within strategic management as well as ways of presenting strategies as a way to increase the success of marketing communication with the internal and external environments of the educational organization.

Key words:

Education policy strategy, higher education, higher education development framework, long-term plan, strategic management, tertiary education.

Úvod

Strategické dokumenty na národní úrovni s respektováním vývoje mezinárodního prostředí vytvářejí základní rámec rozvoje vzdělávání uskutečňovaného ve vzdělávacích organizacích. Tyto dokumenty jsou východiskem pro strategické řízení vzdělávacích organizací. Strategické plány, vhodně zvolené strategie a taktiky určují směřování organizace, jsou vytvářeny na základě rozsáhlých analýz vnitřního a vnějšího prostředí a představují významný prvek v řízení vzdělávací organizace. Prezentováním směrů rozvoje vysoké školy veřejnosti je také podporováno Public relations, zájem o možnou spolupráci dalších univerzit či firem i zájem potenciálních studentů. Z hlediska vnitřního prostředí se prezentace může promítnout do zvýšené motivace zaměstnanců i studentů, zejména pokud se na tvorbě strategie rozvoje sami podílejí. Strategie, strategické plány, se tedy stávají nástrojem řízení vzdělávací organizace a jsou také nástrojem komunikačním.

Přístupy k tvorbě, obsahu a prezentaci strategií a dlouhodobých záměrů rozvoje jsou analyzovány u vybraných vysokých škol v České republice a ve Velké Británii. Na základě vyhodnocení jsou následně vytvořeny náměty, které mohou vysoké školy či vzdělávací organizace využít ke zdokonalení zpracování plánů a přístupů v oblasti strategického plánování, v tvorbě koncepcí rozvoje, popř. i prezentace probíhající implementace, a navýšení své konkurenceschopnosti.

1. Východiska pro strategické řízení a plánování v oblasti terciárního vzdělávání

Klíčovým strategickým dokumentem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) je pro vysoké školy v České republice „Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016-2020“, který vymezuje priority a hlavní plánovaná opatření vysokoškolské politiky pro toto období. Tento dokument navazuje na další koncepční dokumenty jak na národní, tak i na mezinárodní úrovni. Patří sem „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“, „Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015“, „Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020“, „Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti 2012 – 2020“, s přesahem do mezinárodní úrovně se jedná zejména o dokumenty „Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (Boloňská deklarace z 19. června 1999 a navazující komuniké)“, „Strategie Evropa 2020“, „Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020 – Education and Training 2020)“.

Mezi základní obecné hodnoty prezentované MŠMT patří relevance, tedy soulad vysokoškolského vzdělávání s požadavky a vývojovými trendy společnosti i světovými trendy, efektivnost při hospodaření s finančními prostředky a dostupnost vysokoškolského vzdělání, rovný přístup ke vzdělání¹. Požadavek na kvalitní strategické řízení vysokých škol, rozhodování na základě dat, se objevuje v několika dokumentech, je také jednou z priorit „Rámce rozvoje vysokého školství do roku 2020“. Vymezení poslání a strategie vysoké školy mimo jiné náleží podle § 77b odst. 2 písm

¹ VZDĚLÁVÁNÍ 2020. *Dlouhodobý záměr pro oblast vysokých škol na období 2016-2020* [online]. [2018-10-15]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-vs-2016-2020.pdf.

a) zákona č. 111/1998 Sb. Zákona o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)² k zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností vysoké školy.

Strategické řízení je předpokladem úspěchu organizace v konkurenčním prostředí, umožňuje pružně reagovat na změny ve vnějším prostředí, a to zejména prostřednictvím analýz, prognózování, tvorby scénářů apod. (Paulovčáková, 2015). Jakubíková (2013, s. 16) pojednává strategické řízení jako „dynamický proces tvorby a implementace rozvojových záměrů, které mají zásadní význam pro rozvoj firmy“. V souvislosti se strategickým řízením Mallya (2007) zdůrazňuje manažerské paradigma v podobě strategického myšlení, které Mintzberg (1994) popisuje jako určitý způsob myšlení se specifickými a zřejmými charakteristikami.

Přínosy strategického řízení se projevují ve vyšší efektivnosti a produktivitě, jistější návratnosti vložených prostředků, menší nutnosti krizového řízení apod. Výchozím bodem strategického řízení je zpracování poslání a vize organizace, dlouhodobých cílů a strategie jejich dosažení (Fotr, 2012). Zveřejňování vize, poslání, strategických plánů i jejich naplňování na webových stránkách organizace a uplatňování dalších forem komunikace v souladu s novými pravidly PR prezentuje organizaci ve vnějším prostředí a stává se tak významným nástrojem posilování značky, zvyšování atraktivity i konkurenceschopnosti (Scott, 2013).

2. Analýza strategií a dlouhodobých záměrů vybraných vysokých škol v České republice a Velké Británii

K analýzám byly vybrány tři univerzity z žebříku 10 top univerzit Velké Británie, které na webových stránkách prezentují své strategické plány či strategie, a to London School of Economics, Imperial College London a University of St Andrews. Čerpáno bylo ze stránek Komplexní průvodce univerzitami ve Velké Británii³, který zahrnuje 131 britských univerzit. Žebříček je sestaven na základě ukazatelů jako jsou vstupní standardy, spokojenost studentů, kvalita výzkumu, studijní úspěšnost v dokončení studia a celkové skóre. Dalšími ukazateli jsou např. výzkumná intenzita, možnosti postgraduálního studia, poměr studentů a zaměstnanců, využití akademických služeb, vybavení apod. Z prostředí České republiky byly vybrány tři univerzity s největším počtem studentů, a to Univerzita Karlova, Masarykova univerzita a Univerzita Palackého v Olomouci. Jedná se také o tři české univerzity, které se umístily v první desítku žebříčku škol členů Evropské unie The New Europe 2018 ranking z celkového počtu 53 institucí zde zahrnutých.⁴

² MŠMT. *Zákon o vysokých školách* [online]. [2018-10-15]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Zakon_o_vysokych_skolach_zneni_k_31._8._2018.pdf.

³ THE COMPLETE UNIVERSITY GUIDE. *University League Tables 2019* [online]. [2018-10-15]. Dostupné z <https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/>.

⁴ EUROSOP. *Tři české vysoké školy jsou v první desítku žebříčku škol nových členů Evropské unie* [online]. [2018-10-15]. Dostupné z <https://www.euroskop.cz/8952/30895/clanek/tri-ceske-vs-jsou-v-prvni-desitce-zebricku-skol-novych-clenu-eu/>.

London School of Economics

London School of Economics (LSE) je z top 10 univerzit ve Velké Británii na třetím místě s počtem bodů 935 z celkového skóre 1 000 bodů. Londýnská škola ekonomiky a politologie je jednou z předních společenskovědních univerzit na světě.⁵

Posláním LSE je rozvíjet znalosti v oblasti společenských věd a řady souvisejících oborů tak, aby informovaly a ovlivňovaly veřejnou politiku, ekonomické rozhodování a sociální blaho jak na národní, tak na celosvětové úrovni. Strategie na období 2015-2020 je zpracována pod názvem Vzdělávací strategie LSE, jelikož vzdělání považuje LSE za základ pro formování tvůrců politik budoucnosti.⁶ Strategickými prioritami prezentovanými v dokumentu Strategie LSE 2020 jsou vzdělávání; posilování a podpora kvality fakulty a zaměstnanců; zajištění rovnosti; vůdcovství v inovativních, mezinárodních, interdisciplinárních a tematicky zaměřených společenských vědách; zvýšení a diverzifikace příjmů a investice do rozvoje zařízení a prostředí v souladu s postavením LSE a jejím snahám.⁷ Odkaz na tuto strategii je umístěn pod „Jak LSE pracuje“, což stěžuje její vyhledání, a tedy i dostupnost.

Na hlavní liště „O nás“ je umístěn, mimo jiné, odkaz „Konzultace ke strategii“. Je to místo k otevřené diskuzi k tvorbě budoucnosti LSE do roku 2030. Je to výzva pro všechny, aby se zapojili do této tvorby, protože názory a zkušenosti pomohou LSE vytvořit lepší „LSE zítra“. Tuto diskusi otevřela v březnu 2018 ředitelka LSE, diskutováno je se studenty, zaměstnanci i absolventy, také s dalšími externími účastníky. Diskuse probíhá online, využívána jsou setkání i forma focus group.⁸

Imperial College London

Imperial College London (ICL) je z top 10 univerzit ve Velké Británii na čtvrtém místě s počtem bodů 930 bodů. Cílem ICL je dosáhnout trvalé excelence v oblasti výzkumu a vzdělávání ve vědě, strojírenství, lékařství a podnikání ve prospěch společnosti.⁹

Strategie ICL je postavena na základech, které podporují skvělou akademickou instituci, talentované a inspirující lidi tvořící akademickou obec. Partnerská spolupráce napomáhá k vytváření výhod pro společnost prostřednictvím výzkumu a vzdělávání. Cílem je udržet úroveň světové třídy v akademických disciplínách, na vytyčené základy musí navazovat výzkum i vzdělávání. Podporován bude multidisciplinární výzkum, který přináší řešení dnešních globálních problémů. Spolupráce s veřejností, školami a místními komunitami bude podporovat společné nadšení a porozumění práci ICL. Bude i nadále budován a podporován vysoce motivovaný personál napříč všemi disciplínami, funkcemi a činnostmi. Poskytováním širokých služeb, činností

⁵ THE COMPLETE UNIVERSITY GUIDE. *London School of Economics and Political Science* [online]. [2018-10-15]. Dostupné z <https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/london-school-of-economics/>.

⁶ LSE. *Our Strategy* [online]. [2018-10-15]. Dostupné z <http://www.lse.ac.uk/about-lse/our-strategy>.

⁷ LSE. *LSE Strategy 2020* [online]. [2018-10-15]. Dostupné z https://lisedesignunit.com/LSE_Strategy2020/.

⁸ LSE. *LSE Strategy 2030* [online]. [2018-10-15]. Dostupné z <http://www.lse.ac.uk/about-lse/lse-future/strategy-journey>.

⁹ THE COMPLETE UNIVERSITY GUIDE. *Imperial College London* [online]. [2018-10-20]. Dostupné z <https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/imperial-college-london/>

a podpory mimo jejich studium budou rozvíjeny jejich další talenty a jejich další úspěšnost. Posilovány budou také vztahy s absolventy a přáteli školy. Udržení excelence bude podporováno aktivním a inovativním přístupem k vytváření nových příležitostí, i prací s akademickými a finančními riziky.¹⁰

Strategie je na webových stránkách umístěna pod odkazem „O nás“, v nabídce „Leadership a strategie“. Strategie je zpracována na období 2015 – 2020 a je prezentována poměrně obsáhle na samostatné stránce s úvodním slovem prezidentky školy a s řadou odkazů na čtyři základní součásti strategie (základy, lidé, partneři a zabezpečení strategie), na rozvoj strategie, excelenci a zdroje (včetně globálních změn a rámce excelence).¹¹ Významným prvkem prezentace strategie, která slouží také jako komunikační nástroj v rámci PR univerzity, jsou informace o pokroku, o dosažených výsledcích v jednotlivých oblastech, a to v samostatné položce.¹²

University of St Andrews

University of St Andrews (STA) je z top 10 univerzit ve Velké Británii na pátém místě s počtem bodů 928. Tato první skotská univerzita si za posledních 600 let vybudovala své postavení jednoho z předních světových výzkumných a výukových center. V současné době univerzita nabízí flexibilní strukturu studia založenou na volbě předmětu nebo výzkumu studentem, vytváří prostředí, které motivuje k získávání znalostí a vede ke kultuře sdíleného učení.¹³

V úvodu strategie univerzita prezentuje svůj hlavní cíl. Univerzita si klade za cíl i nadále přitahovat nejlepší studenty a zaměstnance a vytvářet prostředí pro jejich další rozvoj, upevňovat pozici jedné ze světových univerzit a udržovat nejvyšší pozici v žebříčku univerzit ve Skotsku. K udržení světové pozice univerzita plánuje změny ve svém výkonu tak, aby byla zvyšována kvalita, objem i dopad výzkumu, aby byla prokázána schopnost rozvíjet interdisciplinární činnosti, aby byla rozšířena mezinárodní spolupráce s nejlepšími univerzitami a institucemi a podporováno smysluplné partnerství, aby došlo k navyšování počtu studentů bez ohrožení jejich vynikající kvality i k navyšení účastníků postgraduálního studia. Strategie obsahuje další části, které se týkají dosažených úspěchů, velikosti univerzity a umístění, přístupu k řízení, kontextu vzdělávání, lidí, výzkumu, výuky, zařízení, profesionálních služeb, finančních zdrojů, inovací a jejich dopadů a univerzitní komunita včetně absolventů, sponzorů, dárců a přátel. Univerzita považuje zaměstnance a studenty za životní energii toho, co dělá a jak to dělá. Výzkum a výuka světové kvality tvoří jádro činností univerzity. Univerzita bude dbát na to, aby procesy řízení splňovaly standardy transparentního světa a současně aby zajišťovaly dlouhodobou prosperitu.¹⁴

¹⁰ IMPERIAL. *Strategy 2015-2020* [online]. [2018-10-20]. Dostupné z: <https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/about/leadership-and-strategy/strategy-2015-2020/public/Strategy2015-2020-overview.pdf>

¹¹ IMPERIAL. *Strategy* [online]. [2018-10-20]. Dostupné z <https://www.imperial.ac.uk/strategy/>

¹² IMPERIAL. *Progressing the Strategy* [online]. [2018-10-20]. Dostupné z <https://www.imperial.ac.uk/strategy/progressing-the-strategy/>

¹³ THE COMPLETE UNIVERSITY GUIDE. *University of St Andrews* [online]. [2018-10-25]. Dostupné z: <https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/st-andrews/>

¹⁴ St ANDREWS. *University Strategy 2015 to 2025* [online]. [2018-10-25]. Dostupné z: <https://www.st-andrews.ac.uk/assets/university/about/documents/governance/university-of-st-andrews-strategic-plans-2015-to-2025.pdf>.

Strategie univerzity na období 2015-2025 je na webových stránkách umístěna pod odkazem „O nás“, v nabídce „Řízení/vedení“, kde je ke stažení ve formátu pdf.¹⁵ Obsah strategie je uvedený rovněž na webové stránce volně s grafickou úpravou. Ke každé části je v pozadí s výstižným obrázkem uveden stručný obsah části a pod obrázkem je pak uvedeno celé znění.¹⁶

Univerzita Karlova

Univerzita Karlova (UK) svoji strategii prezentuje v dokumentu Dlouhodobý – strategický záměr UK 2016-2020, který je umístěný pod odkazem na hlavní liště s názvem „Univerzita“. Pod tímto odkazem jsou zařazeny Dlouhodobé záměry UK z období od roku 1999 až po rok 2020. Pro období 2016-2020 je uveřejněn Harmonogram Dlouhodobého – strategického záměru UK. Rovněž jsou zde uvedeny Bilanční zprávy o naplňování strategického záměru v letech 2014 až 2017 jednotlivě za každý rok. UK tedy transparentně uvádí dokumenty, které zahrnují nejen záměr rozvoje, ale i průběžné hodnocení dosahovaných výsledků.¹⁷

Směrování UK také vyjadřuje vize formulovaná v úvodu Dlouhodobého – strategického záměru UK 2016-2020, která zdůrazňuje hlavní záměr, a to být univerzitou třetího tisíciletí, univerzitou svobodnou, flexibilně reagující na nejrůznější podněty, podílející se na vývoji disciplín na ní pěstovaných, prestižní v českém, evropském i světovém prostředí. Dokument je strukturovaný, obsahuje šest základních priorit, kterými jsou vzdělávací činnost; doktorské studium; vědecká, výzkumná, vývojová a další tvůrčí činnost; třetí role; společenství lidí a zabezpečení činností. Pro každou prioritu je zpracován přehled o současném stavu, následují jasně stanovené hlavní cíle, k nim jsou přiřazeny dílčí cíle, uvedeny jsou nástroje k jejich dosažení a indikátory k měření naplňování daných cílů.

V rámci vzdělávací činnosti chce být UK atraktivním a vyhledávaným místem pro studium v širokém spektru programů a oborů, a to nejen pro kvalitní domácí a zahraniční studenty, pro posluchače v programech celoživotního vzdělávání, ale také pro zahraniční učitele. UK chce ve vzdělávací činnosti i nadále rozvíjet využívání moderních metod a technologií a uplatňovat spolehlivý systém zabezpečení a hodnocení kvality. UK si chce i nadále udržet postavení atraktivní evropské vysoké školy, která klade velký důraz na doktorské studium. Spolu s Akademií věd České republiky se UK profiluje jako výzkumná univerzita s kvalitním základním výzkumem, a i nadále se chce řadit mezi špičkové evropské výzkumné univerzity, rozvíjet multioborovou a mezinárodní spolupráci. UK si je vědoma spoluodpovědnosti za rozvoj společnosti a v rámci třetí role bude i nadále posilovat dialog se společností, bude se podílet na utváření vysokého školství, vzdělávací a vědní politiky v domácím i mezinárodním prostředí. K zajištění přitažlivosti pro zájmové skupiny bude systematicky pracovat na své prezentaci, posilování značky UK. Společenství lidí je na UK vnímáno jako klíčový prvek nejen pro dosažení poslání, ale i pro konkurenceschopnost.

¹⁵ St ANDREWS. *University Strategy 2015 to 2025* [online]. [2018-10-25]. Dostupné z: <https://www.st-andrews.ac.uk/assets/university/about/documents/governance/university-of-st-andrews-strategic-plans-2015-to-2025.pdf>.

¹⁶ St ANDREWS. *University Strategy* [online]. [2018-10-25]. Dostupné z: <https://www.st-andrews.ac.uk/about/governance/university-strategy/>.

¹⁷ CUNI. *Dlouhodobý záměr* [online]. [2018-10-25]. Dostupné z: <https://www.cuni.cz/UK-4511.html>.

V zabezpečení činností hraje důležitou roli silná akademická samospráva, moderní strategické řízení, efektivní hospodaření i kvalitní infrastruktura.¹⁸

Masarykova univerzita

Masarykova univerzita (MU) má uveřejněný Dlouhodobý záměr do roku 2020 pod odkazem na hlavní liště s názvem „O univerzitě“, dále „Úřední deska“ ve složce „Veřejné dokumenty“.¹⁹ Složka „Dlouhodobé záměry MU a součástí“ obsahuje hlavní rozvojový dokument pro univerzitu a dokumenty rozvoje pro každou fakultu zvlášť.²⁰ Dostupné jsou Dlouhodobé záměry včetně aktualizací od roku 2001.

Dokument Dlouhodobý záměr Masarykovy univerzity na léta 2016–2020 zahajuje rektor úvodním slovem, kde se dotýká historického vývoje a navazuje na hlavní cíl, kterým je zlepšení postavení univerzity v respektovaných mezinárodních žebříčkách. Poslání univerzity je spatřováno ve vytváření a šíření vědění rozvíjející kvalitu života a kulturu společnosti, a to na základě hodnot jako je svoboda, úcta k pravidlům a zodpovědnost, na kterých je univerzita založena. Víze se dotýká významných oblastí, které jsou dále v dokumentu rozpracovány. Principy strategie zahrnují klíčové prvky jako jsou lidé, výzkum, infrastruktura, společenská odpovědnost, finance a správa a vzdělávání. Průnik vytváří relevance, integrita, excelence, efektivita, odpovědnost, iniciativa, kvalita a otevřenost.

Obsah dokumentu je členěn na jedenáct strategických priorit vycházejících z principů strategie a jsou jimi diverzifikace a otevřenost studijní nabídky; kvalitní vzdělávání reflektující aktuální trendy; internacionalizace ve vzdělávání; individualizované doktorské studium; excelence a relevance výzkumu; efektivita výzkumu a stimuluující prostředí; vnitřní kultura založená na sdílených hodnotách; inspirace a odpovědnost ke společnosti; personální řízení a profesní rozvoj zaměstnanců; infrastruktura a správa instituce a informační systémy a IT podpora. Naplňování cílů je rozpracováno na úrovni institucionálních aktivit zahrnujících celouniverzitní politiky a opatření s celoplošným dopadem, na úrovni decentralizovaných aktivit je dán směr a prostor fakultám a dalším univerzitním pracovištím pro zpracování jejich vlastního dlouhodobého záměru. Priority jsou v textu členěny do čtyř skupin, vztahují se k oblasti vzdělávání, výzkumu, společenské odpovědnosti a k podpůrné oblasti.²¹

Dokument je strukturovaný, k oblastem priorit je vždy zpracovaný úvod, pro každou strategickou prioritu jsou stanoveny strategické cíle, klíčové indikátory a nástroje pro naplnění strategických cílů.

Univerzita Palackého v Olomouci

Univerzita Palackého v Olomouci (UP) má dokument s názvem Dlouhodobý záměr Univerzity Palackého v Olomouci na období 2016–2020 dostupný pod odkazem

¹⁸ CUNI. *Dlouhodobý záměr UK 2016-2020* [online]. [2018-10-25]. Dostupné z: <https://www.cuni.cz/UK-6912.html>.

¹⁹ MUNI. Úřední deska [online]. [2018-10-30]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska>.

²⁰ MUNI. *Dlouhodobé záměry MU* [online]. [2018-10-30]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska/dlouhodobé-zamery-mu-a-soucasti>.

²¹ MUNI. *Dlouhodobý záměr MU 2016-2020* [online]. [2018-10-30]. Dostupné z: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodobý_zamer_mu_2016-2020.pdf.

na hlavní liště s názvem „Univerzita“, dále „Úřední deska“, „Základní dokumenty UP“ a „Strategické záměry“. Dostupné jsou dlouhodobé záměry do roku 2011.²²

Dokument je uvedený posláním a vizí univerzity. V posláním se UP profiluje uchováváním a rozvíjením poznání, šířením vzdělanosti, vědeckým bádáním a uměleckou tvorbou s podporou dodržování principů právního státu a občanské společnosti, také péčí o kulturní a vzdělanostní rozvoj společnosti. V rámci vize si chce UP zachovat pozici přední výzkumné univerzity s trvalým umístěním mezi třemi nejvýznamnějšími vysokými školami v ČR a mezi pěti sty univerzitami ve světě. UP popisuje, čeho chce dosáhnout v takových oblastech jako je akademický život; vzdělávání; studenti; věda, výzkum a tvůrčí činnost; internacionalizace vysokoškolského vzdělávání a třetí role univerzity. Tyto vize bude UP naplňovat prostřednictvím deseti strategických cílů, kterými jsou kvalitní studium a vzdělávání; internacionalizace studijních programů; kvalitní vědecká a tvůrčí činnost; komercializace výsledků vědy a výzkumu; mezinárodní studijní a pracovní prostředí; budování značky; efektivní systém řízení; restrukturalizace řízení lidských zdrojů; efektivní, ekonomický, energeticky i ekologicky šetrný a uživatelsky přívětivý provoz a implementace a rozvoj nových technologií.

Kvalitní studium a vzdělávání bude podporováno především novými, zejména jedinečnými studijními programy a inovacemi stávajících v souladu s potřebami trhu práce. Internacionalizace bude podporována tvorbou modulů a programů v cizích jazycích, společnými Double Degree a Joint Degree programů se zahraničními partnery, což bude předpokladem i pro navýšení počtu zahraničních studentů. Bude podporováno neustálé zvyšování kvality vědecké a tvůrčí činnosti s důrazem na publikování zejména v mezinárodních periodikách a v prestižních zahraničních vydavatelstvích. Bude posílena spolupráce s aplikační sférou v rámci komercializace výsledků vědy a výzkumu.

K zajištění mezinárodního studijního a pracovního prostředí budou posilovány a rozvíjeny jazykové a interkulturní kompetence akademických i ostatních zaměstnanců, budou rozšiřovány dvojjazyčné aplikace informačních systémů, bude vytvořeno centrum zahraniční spolupráce s celouniverzitními strategiemi internacionalizace. Posilováno bude i budování značky univerzity s cílem zvýšení povědomí veřejnosti i získání strategických komerčních partnerů. UP si klade za cíl zvýšit efektivitu a pružnost v oblasti řízení, a to jak strategického, procesního, projektového i operativního řízení včetně zajištění metodických nástrojů k monitoringu a analýze dat o chodu instituce.²³

Dokument je strukturovaný, ke každému strategickému cíli je zpracováno opatření ve vztahu k operačním programům EU, jsou formulovány nástroje pro dosažení cíle včetně ukazatelů k ověření naplnění.

²² UPOL. *Strategické záměry* [online]. [2018-11-04]. Dostupné z: <https://strategie.upol.cz/strategicke-dokumenty/strategicke-zamery/>.

²³ UPOL. *Strategický záměr 2016-2020* [online]. [2018-11-04]. Dostupné z: https://files.upol.cz/sites/pub/OSR/Strategick%C3%A9%20z%C3%A1m%C4%9Bry/obdob%C3%AD%202016-2020/strategicky_zamer_2016-2020.pdf?Web=1.

3 Komparace priorit a přístupů ke strategickému rozvoji vysokých škol

Strategické priority vybraných vysokých škol v České republice a Velké Británii jsou porovnávány vzhledem k prioritním oblastem vytyčeným pro oblast českého vysokého školství, které však vycházejí z návazností zejména evropského vysokoškolského prostoru. Klíčový strategický dokument pro vysoké školy v České republice s názvem „Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016-2020“ obsahuje sedm prioritních cílů představujících žádoucí stav vysokého školství do roku 2020 v souladu s misí MŠMT. Jedná se o zajišťování kvality; diverzitu a dostupnost; internacionalizaci; relevanci; kvalitní a relevantní výzkum, vývoj a inovace; rozhodování založené na datech a efektivní financování. V dokumentu jsou rozpracovány jednotlivé cíle, opatření a doporučení pro vysoké školy. Tabulka 2 umožňuje srovnání priorit vybraných vysokých škol vzhledem k prioritám tohoto klíčového dokumentu.

Přístup k rozvoji prezentují vysoké školy prostřednictvím svých prioritních cílů. Jednotlivé školy se liší jejich počtem a podrobnostmi jejich rozpracování právě v souladu s nimi samotnými tak, jak je vnímají a kam směřují. Dlouhodobý záměr předložený MŠMT do roku 2020 klade na první místo prioritní cíl „Zajišťování kvality“. Přímo do názvu cíle pojem „kvalita“ zařadila MU v souvislosti se vzděláváním, UP pojem přiřadila ke studiu a vzdělávání a dále k vědecké a tvůrčí činnosti, LSE ji využila k posilování a podpoře fakulty a zaměstnanců. Ostatní vysoké školy kvalitu promítají do dílčích cílů jednotlivých priorit. Druhým prioritním cílem je „Diverzita a dostupnost“, což znamená reflektování potřeb, zájmů a možností široké populace studentů a umožnění dosáhnout přidané hodnoty ve znalostech, dovednostech i kompetencích bez ohledu na sociální a ekonomické zázemí, věk, národnost, specifické potřeby z hlediska zdraví apod. Diverzifikaci a otevřenost jako prioritní cíl prezentuje přímo pouze MU v souvislosti se studijní nabídkou. Ostatní školy ji prezentují v dílčích cílech v souvislosti se vzděláváním.

Třetím prioritním cílem je „Internationalizace“. Tento pojem využívá MU ve vztahu ke vzdělávání, UP u studijních programů a v prioritě Mezinárodní studijní a pracovní prostředí. U ostatních vysokých škol se tento pojem prolíná v dílčích cílech také, a to zejména v souvislosti s vědecko-výzkumnou činností a vzděláváním. Čtvrtým prioritním cílem je „Relevance“ ve smyslu reflektování společenského vývoje, vědeckých poznatků a potřeb partnerů na regionální, národní i mezinárodní úrovni. Těsné spojení se předpokládá s cílovými skupinami jako jsou absolventi, zaměstnavatelé, další instituce i veřejná správa. MU tento pojem využívá přímo v prioritním cíli Excellence a relevance výzkumu, další školy v dílčích cílech rovněž ve výzkumu a také v oblasti vzdělávání.

Pátým prioritním cílem je „Kvalitní a relevantní výzkum, vývoj a inovace“. Toto přímo zmiňuje MU opět v cíli Excellence a relevance výzkumu a dále také v cíli Efektivita výzkumu a stimulující prostředí, UP uvádí prioritní cíl s názvem Kvalitní vědecká a tvůrčí činnost a Komercializace výsledků vědy a výzkumu. LSE zmiňuje inovace v rámci priority Vůdčovství v inovativních, mezinárodních, interdisciplinárních a tematicky zaměřených společenských vědách a STA v cíli Naše inovace a je-

jich dopad. Výzkum mají přímo zmíněný v prioritách všechny vysoké školy kromě ICL, která s tímto pojmem pracuje uvnitř široce pojatých priorit.

Šestým prioritním cílem je „Rozhodování založené na datech“, což směřuje k tvorbě a využití analýz pro koncepční práci. S tímto prioritním cílem souvisí i sedmý s názvem Efektivní financování. Tento cíl se objevuje u MU z hlediska dat v podobě Informační systémy a IT podpora, UP navazuje cílem Efektivní systém řízení, u britských univerzit v podobě Zvýšení a diverzifikace příjmů (LSE), Zabezpečení strategie (ICL) a Naše zdroje (STA).

Nejčtenější členění prioritních cílů ve strategickém plánu má Univerzita St Andrew, k cílům přidává zájmeno „náš“, „naše“, což posiluje zdůraznění její osobitosti. Tato univerzita začátkem listopadu 2018 zveřejnila novou strategii na roky 2018–2023 se šesti cíli a úvodem, a to bez použití přivlastňovacího zájmena a bez grafického doplnění textu obrázkem, jako tomu bylo v říjnu, což výrazně snížilo atraktivitu marketingového zpracování. Nejjednodušší členění z hlediska oblastí priorit využívá Imperial College London. Univerzita Karlova nazývá prioritní cíle podle důležitých skupin činností vysoké školy, podrobněji jsou pak rozpracovány cíle dílčí.

Dostupnost a přístupy prezentace strategií a záměrů na webových stránkách vybraných škol z hlediska marketingové komunikace, zejména PR, jsou zhodnoceny pomocí škály v tabulce 1.

Tabulka 1: Dostupnost a prezentace strategií a záměrů rozvoje vybraných vysokých škol (vlastní hodnocení)

| Předmět hodnocení | UK | MU | UP | LSE | ICL | STA |
|----------------------------------|----|----|----|-----|-----|-----|
| Dostupnost na www | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| Prezentace – grafické zpracování | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |

Legenda: škála 1 až 4 (1 – vhodné, 2 – méně vhodné, 3 – spíše nevhodné, 4 – nevhodné)

Zdroj: Vlastní zpracování

Závěr

Vysoké školy tvoří nenahraditelnou součást každé vyspělé společnosti, přispívají ke kulturnímu i ekonomickému rozvoji, k naplňování sdílených akademických a společenských hodnot. Své poslání naplňují zejména prostřednictvím tří hlavních skupin činností, kterými jsou vzdělávací činnost, tvůrčí činnost a přímé společenské a odborné působení, tzv. třetí rolí. I když jsou činnosti vysokých škol v základu společné, každá se profiluje svým osobitým způsobem a svůj rozvoj do dalších let prezentuje prostřednictvím strategií a dlouhodobých záměrů rozvoje s konkrétními cíli obvykle zpracovanými ve struktuře strategických plánů.

Britské univerzity mají zpracované rozvojové plány spíše v podobě strategií s dílčími cíli nebo s obecnějším popisem, čeho chtějí dosáhnout, a to bez indikátorů a konkrétních nástrojů k jejich dosažení, kromě London School of Economics. České vysoké školy ve svých dlouhodobých záměrech využívají strukturu dílčích

Tabulka 2: Priority Dlouhodobého záměru na období 2016-2020 a vybraných vysokých škol

| | DZ 2016-2020 | UK (2016-2020) | MU (2016-2020) | UP (2016-2020) | LSE (2015-2020) | ICL (2015-2020) | STA (2015-2025) |
|-----|---|--|--|--|--|-----------------------|--------------------------------|
| 1. | Zajišťování kvality | Vzdělávací činnost | Diverzifikace a otevřenost studijní nabídky | Kvalitní studium a vzdělávání | Vzdělávání | Základy | Náš cíl |
| 2. | Diverzita a dostupnost | Doktorské studium | Kvalitní vzdělávání reflektující aktuální trendy | Internacionalizace studijních programů | Posilování a podpora kvality fakulty a zaměstnanců | Lidé | Náš úspěch |
| 3. | Internacionalizace | Vědecká, výzkumná, vývojová a další tvůrčí činnost | Internacionalizace ve vzdělávání | Kvalitní vědecká a tvůrčí činnost | Zajištění rovnosti | Partneři | Naše velikost (počet studentů) |
| 4. | Relevance | Třetí role | Individualizované doktorské studium | Komericializace výsledků vědy a výzkumu | Vůdcovství v inovativních, mezinárodních, interdisciplinárních a tematicky zaměřených společenských vědách | Zabezpečení strategie | Náš přístup |
| 5. | Kvalitní a relevantní výzkum, vývoj a inovace | Společensví lidí | Excellence a relevance výzkumu | Mezinárodní studijní a pracovní prostředí | Zvýšení a diverzifikace příjmů | | Náš kontext, souvislosti |
| 6. | Rozhodování založené na datech | Zabezpečení činností | Efektivita výzkumu a stimulační prostředí | Budování značky | Investice do rozvoje zařízení a prostředí | | Naši lidé |
| 7. | Efektivní financování | | Vnitřní kultura založená na sdílených hodnotách | Efektivní systém řízení | | | Náš výzkum |
| 8. | | | Inspirace a odpovědnost ke společnosti | Restrukturalizace řízení lidských zdrojů | | | Naše výuka/vzdělávání |
| 9. | | | Personální řízení a profesní rozvoj zaměstnanců | Efektivní, ekonomický, energeticky i ekologicky šetrný a udržitelný provoz | | | Naše zařízení |
| 10. | | | Infrastruktura a správa instituce | Implementace a rozvoj nových technologií | | | Naše profesionální služby |
| 11. | | | Informační systémy a IT podpora | | | | Naše zdroje |
| 12. | | | | | | | Naše inovace a jejich dopad |
| 13. | | | | | | | Naše komunita/veřejnost |

Zdroj: vlastní zpracování

cílů, nástrojů k jejich dosažení a indikátorů k ověření plnění cílů, mají tedy podobu strategických plánů. Strategickými dokumenty vysokých škol se prolínají společná témata, jako jsou vzdělávání, internacionalizace, lidé, otevřenost vzdělávání a rovný přístup, výzkum, partnerství, společenská odpovědnost, excelence, efektivní řízení a financování apod., která jsou rovněž obsažena např. v dokumentu „Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020“.

Vysoké školy se soustřeďují na kvalitu ve všech činnostech, na efektivní hospodaření s finančními prostředky, na přínos vzdělávání a výzkumu s uplatněním v širším rámci společenského vývoje, vzdělávání a výzkum propojují s praxí i z hlediska posilování dovedností studentů a jejich následnému snazšímu uplatnění v globálním prostředí. Pozornost je věnována studentům doktorského studia, a tímto rozvoji nové generace výzkumníků, vědců i akademických pracovníků, podporovány jsou další talenty studentů poskytováním služeb mimo jejich studium, vytvářeno je stimulační prostředí pro studenty např. flexibilní strukturou studia s možností výběru předmětů a výzkumu, posilovány jsou vztahy s absolventy a přáteli školy k výměně nápadů a podpory apod.

V rámci lidských zdrojů je možné se inspirovat např. Masarykovou univerzitou, která do svých cílů zahrnuje i vytváření podmínek pro sladování profesní kariéry s rodinným životem. Vysoké školy se soustřeďují na vytváření stimulačního prostředí s vnitřní kulturou založenou na sdílených hodnotách. Vnímán je i význam posilování značky v souvislosti s atraktivitou vysoké školy pro zájmové skupiny.

Tvorba rozvojových dokumentů na příslušná období je v České republice ovlivněna Ministerstvem školství, plánovací období je pětileté, v současné době je to období 2016-2020. Vysoké školy ve Velké Británii si období pro rozvojové plánování stanovují individuálně, London School of Economics a Imperial College London využívají období 2015-2020, Univerzita St Andrews měla delší časové rozpětí, a to 2015-2025, v listopadu 2018 svou strategii omezila na období 2018-2023. Na další období až do roku 2030 zpracovává v současné době svou strategii London School of Economics. K tvorbě strategie na další období právě London School of Economics využívá širokou diskuzi, kterou otevřela na svých webových stránkách. Komunikuje se zájmovými skupinami, získává jejich názory a tím i podněty pro tvorbu strategie, která zájmové skupiny zpětně osloví. Tento přístup je možné hodnotit jako velice zdařilý pro budování úspěchu v budoucnosti.

Hodnocení naplňování dlouhodobých záměrů v jednotlivých letech v podobě bilančních zpráv využívá Univerzita Karlova. Strukturovaně rozpracovává aktivity, jejich plnění a případné další kroky. Bilanční zprávy jsou velmi transparentní a podrobně ukazují vývoj ve zkoumaných oblastech. Zprávy jsou zpracovány v tabelizované podobě. Cíle jsou rozplánované i časově včetně zodpovědné osoby a uvedené v dokumentu Harmonogram Dlouhodobého-strategického záměru Univerzity Karlovy 2016-2020. Zajímavý způsob prezentace naplňování strategie využívá Imperial College London, na webové stránce ke strategii 2015-2020 má uvedený samostatný odkaz „Progressing the Strategy“ s výsledky pro každou ze čtyř prioritních oblastí. Výsledky v textové podobě jsou doplněné souvisejícími obrázky a dalšími linky na podrobnosti.

Dostupnost strategií a dlouhodobých záměrů rozvoje vysokých škol má svůj vý-

znam nejen pro potenciální uchazeče o studium, ale i pro navazování spolupráce s partnery, ať už jsou to jiné vysoké školy v rámci internacionalizace a participace na výuce i vědecko-výzkumné činnosti nebo s partnery z praxe pro spolupráci na výzkumných úkolech a uplatňování výsledků v praxi nebo při navazování kontaktů ke sponzorství, spolupráci s veřejnou sférou apod. Zajímavě graficky zpracovaný způsob prezentace strategií a záměrů s využitím vhodných fotografií může přispět k lepší představitosti prezentovaných cílů, strukturované zpracování k lepšímu pochopení cílů. I tento detail může přispět k ovlivnění výběru vysokoškolské instituce ke studiu nebo partnerství, přispívá k navýšení atraktivity vysoké školy, dokresluje image instituce a podílí se na vnímání její značky.

Pro vysoké školy v České republice je k podpoře mezinárodní spolupráce významným prvkem cizojazyčná verze webových stránek a z hlediska rozvojových dokumentů obdobné umístění jako v zahraničí pro snadnou dostupnost. Univerzita Karlova má pod složkou „About“ na hlavní liště (tak jako vybrané vysoké školy ve Velké Británii) umístěn odkaz s názvem „Long-term Plan“. Dostupnost je tedy velmi jednoduchá. U Masarykovy univerzity je dostupnost komplikovanější. I když název dokumentu, resp. odkazu „Strategic plan“ je transparentní, lze ho nalézt až po rozkliknutí úřední desky „Official notice board“, odkazem, který se nachází pod „About us“. Cesta ke strategickému dokumentu na Univerzitě Palackého v Olomouci je rovněž komplikovanější, nachází se v sekci úřední desky, oproti české verzi je „Palacký University Strategic Plan 2016-2020“ umístěn vhodněji, nachází se ve vrchní části.

Respektování strategických dokumentů na národní i mezinárodní úrovni dává vysokým školám rámec jejich rozvoje v hlavních oblastech. Analýzy a srovnání priorit a cílů a také způsobů zpracování dokumentů a prezentace strategií, strategických plánů, umožní vysokým školám inspirovat se a vlastní cíle ještě obohatit, ještě lépe zpracovat prezentaci na atraktivní marketingové bázi a podpořit tak zájem cílových skupin pro studium i podnětnou spolupráci.

Literatura

- Fotr, J. et al. (2012). *Tvorba strategie a strategické plánování*. Praha: Grada.
- Jakubíková, D. (2013). *Strategický marketing*. Praha: Grada.
- Mallya, T. (2007). *Základy strategického řízení a rozhodování*. Praha: Grada.
- Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*. New York: The Free Press.
- Paulovčáková, L. (2015). *Marketing. Přístup k marketingovému řízení*. Praha: UJAK.
- Scott, D.M. (2013). *The New Roles of Marketing PR*. 4th ed. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Internetové zdroje:

- CUNI. *Univerzita Karlova* [online]. [2018-10-25]. Dostupné z <https://www.cuni.cz>.
- EUROSKOP. Tři české vysoké školy jsou v první desítce žebříčku škol nových členů Evropské unie [online]. [2018-10-15]. Dostupné z <https://www.euroskop.cz/8952/30895/clanek/tri-ceske-vs-jsou-v-prvni-desitce-zebricku-skol-novych-clenu-eu/>.
- IMPERIAL. *Imperial College London* [online]. [2018-10-20]. Dostupné z <https://www.imperial.ac.uk/>.
- LSE. *About LSE* [online]. [2018-10-15]. Dostupné z: <http://www.lse.ac.uk/About-LSE>
- MŠMT. *Zákon o vysokých školách* [online]. [2018-10-15]. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Zakon_o_vysokych_skolach_zneni_k_31._8._2018.pdf
- MUNI. *Masarykova univerzita* [online]. [2018-10-30]. Dostupné z <https://www.muni.cz>
- St ANDREWS. *University of St Andrews* [online]. [2018-10-25]. Dostupné z <https://www.st-andrews.ac.uk>.
- THE COMPLETE UNIVERSITY GUIDE. *University League Tables 2019* [online]. [2018-10-15]. Dostupné z <https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/>.
- UPOL. *Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. [2018-10-30]. Dostupné z <https://upol.cz>
- VZDĚLÁVÁNÍ 2020. *Dlouhodobý záměr pro oblast vysokých škol na období 2016-2020* [online]. [2018-10-15]. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-vs-2016-2020.pdf.

Kontaktní údaje

Ing. Lucie Paulovčáková, Ph.D., MBA
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Myslíkova 7, 116 39 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: lucie.paulovcakova@pedf.cuni.cz

Řízení kvality na střední odborné škole v Dolním Sasku

Quality Management at the Lower Saxony Vocational School

Roman Liška

Abstrakt:

Myšlenka řídit školu podle principů TQM/EFQM je téměř třicet let stará, přesto jsou tyto dynamické modely řízení kvality v českých školách ojedinělé. Střední odborné školy v Dolním Sasku model implementují od roku 2004, kdy se stal pro všechny školy závazným standardem kvality. Článek se zaměřuje na historii a specifika tzv. KAM modelu na příkladu konkrétní školy. Prezentovány jsou výsledky kvalitativního šetření. Výsledky naznačily nutnost vnímání modelu ve své komplexnosti, důležitost oblasti vedení školy a vnitřní motivace ke změně.

Klíčová slova:

Řízení kvality, TQM/EFQM, střední odborná škola, KAM.

Abstract:

The idea to manage school according to TQM / EFQM principles is almost thirty years old, but these dynamic models of quality management in Czech schools are unique. The Lower Saxony Vocational Schools have been implementing the model since 2004, when it became a quality standard for all schools. The article focuses on the history and specifics of the so-called KAM model on the example of a particular school. The results of the qualitative survey are presented. The results indicated the necessity of perceiving the model in its complexity, the importance of the area of school management and the internal motivation to change.

Key words:

Quality management, TQM / EFQM, secondary vocational school, KAM.

Úvod

Kvalitu ve škole lze chápat dvojím způsobem. V prvním případě kvalitou vzdělávacích procesů může být chápána žádoucí úroveň fungování anebo produkce těchto procesů, která může být předepsána určitými požadavky, a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena (Průcha, Walterová, & Mareš, 1995). Tento procedurální koncept je ve vzdělávání postaven na tvrdých indikátorech měřitelného výkonu, např. veřejných zkouškách podle jednotných kritérií (Salis, 2002). Druhou možností jsou nástroje excelence vycházející z transformačního pojetí kvality, která spíše než se systémem a postupy souvisí s neustálým zlepšováním a transformováním školy (Sallis, 2002).

Hlavním cílem v těchto modelech je spokojenost zákazníka (Bonstingl, 1992). Zaměřuje se na „měkkí“ a méně hmatatelné koncepty, jako je například péče, služby zákazníkům či sociální odpovědnost. V tomto chápání kvality má ve škole klíčový význam pojem vůdcovství, jehož součástí je stanovování vizí jako základu pro budování odpovídajících struktur a organizační kultury tak, aby pracovníci organizace byli schopni poskytovat maximálně kvalitní služby (Terzic, 2017). Tuto skutečnost potvrzuje i Saraiva, Rosa a d’Orey (2003), kteří uvádí, že vynikající výkon školy, studentů, učitelů a nepedagogických zaměstnanců je v tomto pojetí přímo závislý na vedení, které katalyzuje institucionální politiku, formuluje strategii a řídí lidi. Nástroje excelence vychází především z pojetí TQM (Total Quality Management), resp. evropského EFQM (European Foundation for Quality Management).

Využití těchto nástrojů řízení kvality vneslo do školského prostředí zcela nové, dynamické vnímání kvality postavené na rozvoji školy. Modely implementují základní koncepty řízení celkové kvality do strukturovaného systému řízení. Představují určitý rámec pro pochopení vztahu mezi tím, co organizace dělá, a výsledky, jichž může dosahovat. Jak uvádí Lunenburg (2010), TQM není jen o produktivitě a kvalitě řízení, je to široká vize o povaze organizací a o tom, jak by se organizace měly změnit.

Podobně TQM definuje Roosevelt (1995) jako strategickou architekturu vyžadující hodnocení a zdokonalování postupů neustálého zlepšování. TQM umožňuje provádět logické a systematické sebehodnocení organizace ve všech oblastech její činnosti, jak vnitřního, tak vnějšího prostředí (Maťašová, 2006). TQM je však primárně zaměřeno na zákazníka a na jeho spokojenost (Corrigan 1995, Neves a Nakhai, 1993, Salis 2002 a jiní). Ve vzdělávacím prostředí je však zákazník vnímán odlišně než v ziskovém sektoru, což přináší rizika, která je vhodná před aplikací uvedených modelů reflektovat.

1. Teoretický rámec

Model excelence EFQM je spravován neziskovou organizací European Foundation for Quality Management, která má formu členské nadace a sídlí v Bruselu. Organizace byla založena v roce 1988 s podporou Evropské komise s cílem prosazovat do praxe principy TQM (*EFQM: Annual Report 2014*, 2015). Zakladateli EFQM modelu bylo 14 předních světových společností, zahrnujících společnosti Bosch, Electrolux, Fiat, KLM, Nestlé, Philips a Volkswagen (tamtéž). K lednu 2015 bylo členy této organizace 440 partnerských organizací, které rozvíjí a podporují myš-

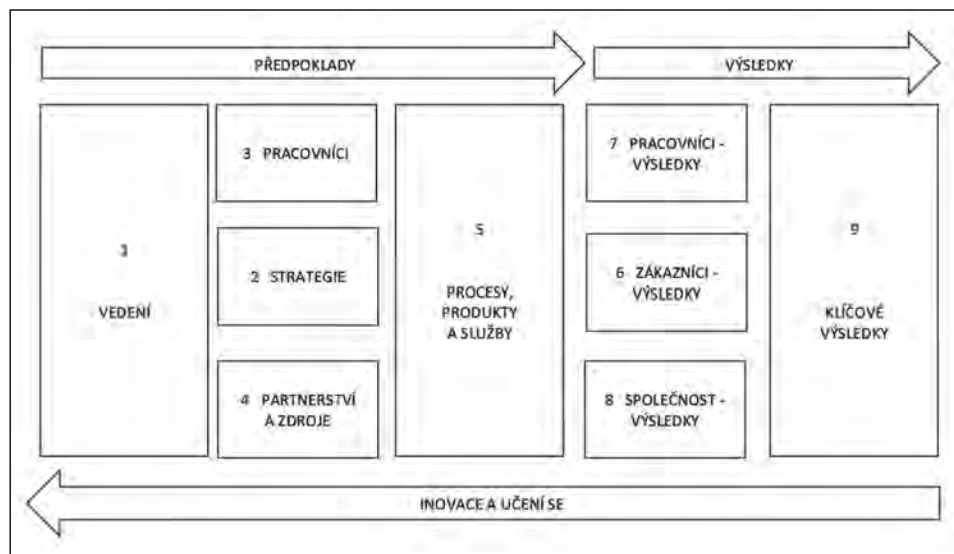
lenku EFQM v 34 zemích světa. Samotný manažerský rámec modelu je využíván ve více než 30 000 organizací ze všech sektorů ekonomiky (*Model excellence EFQM*, 2013).

Model excellence EFQM tvoří tři integrované prvky (tamtéž):

- Základní koncepce excellence: základní principy, které jsou pro každou organizaci nezbytným základem pro dosahování trvale udržitelné excelence - trvalé dosahování vynikajících výsledků, vytváření hodnoty pro zákazníky, vytváření trvale udržitelné budoucnosti, rozvíjení schopností organizace, využívání kreativity a inovací, agilní řízení a dosahování úspěchu díky schopnostem pracovníků.
- Kritéria modelu EFQM: rámec napomáhající organizacím převádět základní koncepce a logiku RADAR do praxe.
- Logika modelu spočívá v kontinuálním procesu opakování aktivit, jejichž anglická počáteční písmena tvoří zkratku RADAR: určení plánovaných výsledků, plánování a rozvoj přístupů, realizace přístupů v podniku, přezkoumání, zhodnocení a zdokonalení přístupů.

Model EFQM není normativní, naopak uznává, že existují různé způsoby, jak dosáhnout organizační excelence. Poskytuje rámce pro diagnostiku a hodnocení dosažených úspěchů, což vede k neustálému zlepšování na základě devíti kritérií a přibližně třiceti subkritérií (viz obrázek). Devět kritérií spadá do jedné z dvou možných kategorií: možnosti a výsledky. Pro každé kritérium sebehodnotící týmy identifikují silné stránky a slabé stránky a určují v každém kritériu konečné kvantitativní skóre. Z těchto dílčích bodů lze určit celkovou úroveň excelence na každé škole (Saraiva, Rosa & d'Orey, 2003).

Obrázek 1: Kritéria modelu EFQM



Zdroj: autor dle efqm.org

Devět z kritérií modelu tvoří „předpoklady“ a čtyři jsou „výsledky“. Kritéria „předpoklady“ pokrývají to, co organizace dělá a jak to dělá. Kritéria „výsledky“ pokrývají to, čeho organizace dosahuje. „Výsledky“ jsou způsobeny „předpoklady“ a „předpoklady“ jsou zlepšovány pomocí zpětné vazby z „výsledků“. Šipky zdůrazňují dynamický charakter modelu a znázorňují, jak učení se, kreativita a inovace napomáhají zlepšovat předpoklady, které zpětně vedou ke zlepšeným výsledkům. Každé z devíti kritérií má definici, která vysvětluje jeho rámcový význam. Rámcový význam kritéria je dále rozveden řadou subkritérií. Subkritéria jsou vyjádření, která podrobněji popisují příklady toho, co lze typicky pozorovat v excelentních organizacích a co by se mělo v průběhu hodnocení vzít v úvahu (*Model excellence EFQM*, 2013).

2. Metodologie

Šetření bylo prováděno na nadregionální střední odborné škole (Berufsbildende Schulen) v Dolním Sasku, která zabezpečuje vzdělání pro cca 2650 žáků, polovina z nich navštěvuje školu formou denního studia. Škola nabízí různé typy vzdělávání, např. odborné gymnázium, střední odbornou školu, 45 učebních oborů a vyšší odbornou školu. Mezi deklarované hodnoty školy patří respekt, vzájemná podpora, spolupráce, holistické vnímání druhých. Vizi školy reprezentuje slogan: „*Škola s kurází a proti rasismu*“.

Řízení kvality bylo na škole sledováno po dobu dvou let, od listopadu 2016 do října 2018. Šetření bylo koncipováno jako explorativně deskriptivní, s cílem zachytit složitost a detaily modelu řízení kvality, identifikovat interakce všech faktorů, zohlednit kontext vnímání žáků jako zákazníků a procesy, které škola při sledování tohoto cíle činí. Během dvou let byly realizovány čtyři, zpravidla čtyřdenní návštěvy. Základní otázkou, na kterou se hledá odpověď, zní: V čem se liší aktuální model řízení kvality podle principů EFQM tak, jak jej využívá střední odborná škola v Dolním Sasku, od obecného modelu EFQM?

Hlavní technikou sběru dat byly formální i neformální rozhovory s vedením školy a analýza souvisejících materiálů. Formální rozhovory byly polostrukturované, probíhaly v autentickém prostředí a na základě souhlasu účastníků byly nahrávány na záznamové zařízení. Celkem bylo provedeno 16 rozhovorů, z toho: 6x s ředitelem školy, 4x s manažerkou kvality, 2x se zástupkyní ředitele zodpovědnou za model, 2x s výchovným poradcem a 2x se zástupcem ředitele pro výuku. Audiotechnikou bylo zajištěno téměř 10 hodin záznamu. Další technikou sběru dat bylo studium a analýza dokumentů (metodika EFQM, hodnotící zprávy, evaluační materiály, interní materiály školy a externí materiály Ministerstva kultury Dolního Saska). Analýza dat byla provedena s vědomím pokud možno nejširšího kontextu posuzovaných výroků a situací jak ve vztahu k dílčím případům, tak s ohledem na celkové zaměření šetření. Postup celého šetření respektoval základní charakteristiky kvalitativního šetření, zahrnoval výše uvedené metodologické nástroje v reálném prostředí.

3. Analýza a interpretace dat

Německé střední odborné školy v Dolním Sasku se otázkami řízení kvality zabývají od roku 1995, kdy řízení kvality ve školách bylo primárně založeno na modelu ISO 9000 (*Öffentliche berufsbildende Schulen in Niedersachsen*, 2016). V následujících letech byly tyto aktivity zintenzivněny a rozšířeny v projektech: Rozvoj kvality škol a výuky prostřednictvím interního a externího hodnocení (1999-2004), Rozvoj kvality v sítích (2002–2005), Zvýšené zapojení škol a srovnání kvality ve vzdělávacích regionech a sítích (2005–2008) a Vznik regionálních kompetenčních center v rámci dolnosaských odborných škol (2003–2007) (tamtéž).

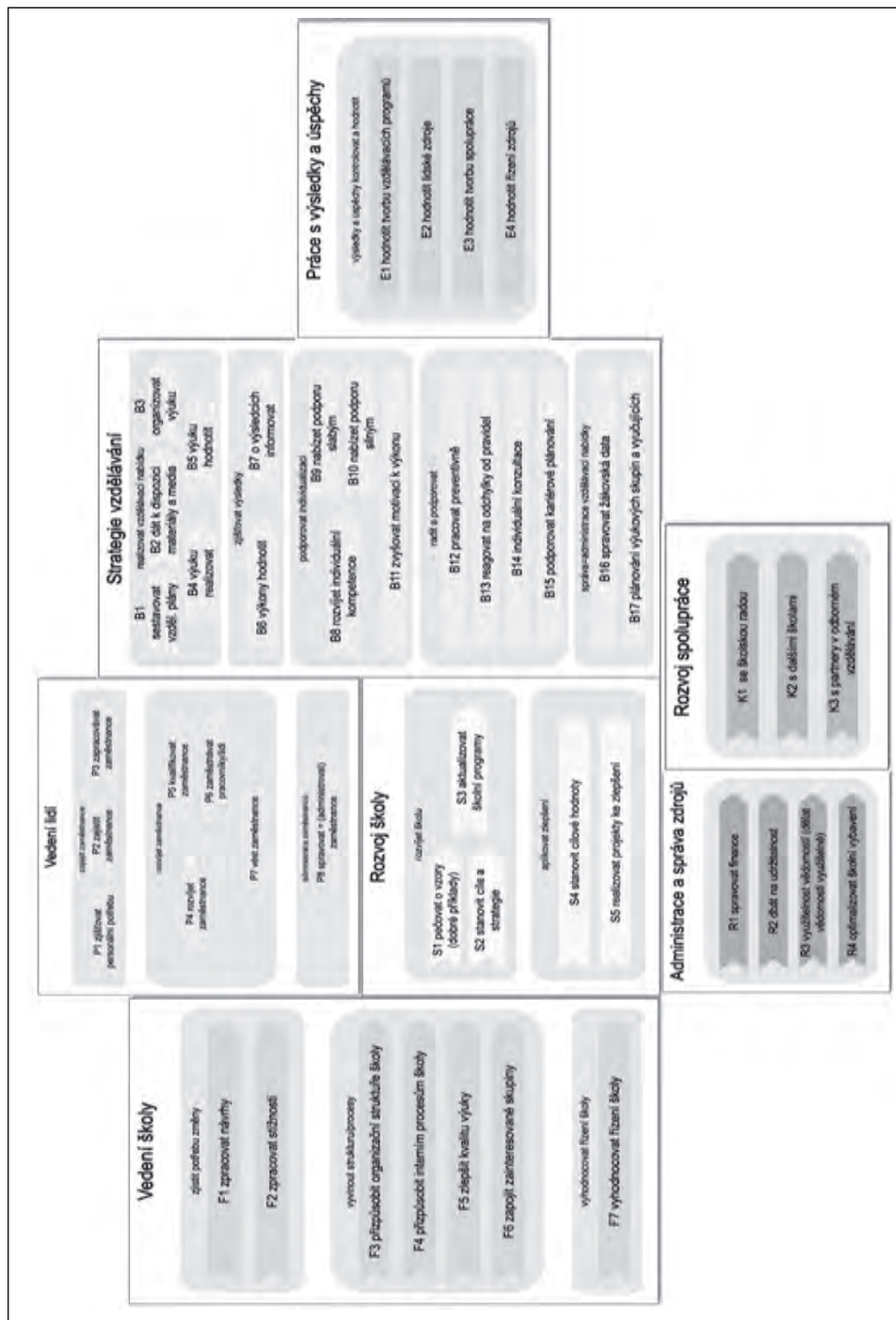
První doporučení pro zavádění modelu řízení kvality na principu EFQM bylo dolnosaským ministerstvem kultury vydáno v roce 2003, vyhláškou z 9. června 2004 se tento model stal závazným standardem kvality pro všechny veřejné odborné školy (*Quality assurance in vocational education and training in Lower Saxony*, 2018). Vyhláška požadovala zavedení systému EFQM v původní obecné podobě, stanovila základní koncept excelence a logiku RADAR. Na základě revize provedené v roce 2009 školní inspekcí pomocí standardizovaného postupu a nástrojů byl model nařízením ze dne 14. 10. 2011 doplněn a přizpůsoben strukturám a požadavkům odborných škol (*Schulinspektionen in Niedersachsen*, 2018). Proti obecnému modelu došlo v tomto modelu (dále *Kernaufgabenmodell*, KAM) ke snížení počtu hodnocených oblastí kvality (kritérií) na sedm, které tvoří vedení školy, vedení lidí, rozvoj školy, administrace a správa zdrojů, strategie vzdělávání, rozvoj spolupráce a práce s výsledky a úspěchy. Jednotlivé oblasti byly dále rozděleny do 48 základních úkolů (subkritérií).

Počátky zavádění modelu na BBS sahají do roku 2004, kdy se vedení školy rozhodlo tehdy doporučovaný model řízení kvality vyzkoušet. Ředitel školy s týmem nejbližších spolupracovníků model prostudoval a sestavil koordinační tým pro implementaci. Před samotnou implementací provedl strategickou analýzu organizace a se záměrem systematického řízení kvality seznámil pedagogický sbor. Na základě vnitřní motivace pak sestavil širší tým zaměstnanců školy, kteří deklarovali zájem se na změně podílet. Výstupem strategické analýzy, do níž byli postupně zapojeni všichni zaměstnanci, se stala analýza potřeb zlepšení, která byla následně prioritizována. V době vydání vyhlášky z června 2004 měla škola první zkušenosti s aplikací modelu a od roku 2004 fungovala jako certifikované kompetenční centrum.

„U nás ve škole to fungovalo na principu vnitřní motivace lidí něco zlepšit a zápalu se na zavádění systému řízení kvality podílet. V jiných školách, kde to bylo státem přikázáno, byla motivace k zavádění modelu nižší.“ (ředitel)

Řízení kvality na škole bylo orientováno na strategické cíle rozvoje školy, kterými byly vysoká kvalita výuky a udržitelný rozvoj, identifikace a preference relevantních oblastí zlepšování podle typu a rozsahu v kontextu cyklických procesů sebehodnocení, vytváření struktury a zkvalitňování školských procesů (RADAR) a kontroly procesů pomocí kritérií výsledků. Mezi základní východiska modelu na škole patřily:

Obrázek 2: Kernaufgabenmodell v BBS



Zdroj: autor dle BBS

- Organizační kultura, která je charakterizována vzájemným učením, interakcí, příkladným chováním vedení a jasnou cílovou orientací na všech úrovních.
- Důvěra, která vytváří kvalitu.
- Odpovědnost, a to nejen ředitele školy, který nese celkovou odpovědnost, ale i individuální odpovědnost zaměstnanců za konkrétní úkoly a obecná odpovědnost všech za základní úkoly.

Model KAM v současné době představuje základní nástroj řízení kvality. Každá sledovaná oblast je vyhodnocována formou dotazníků, pohovorů. Dotazníky jsou administrovány elektronicky v předem definovaném čase (např. klima školy je u žáků zjišťováno druhý měsíc školního roku) a respondenty dotazníků jsou žáci, učitelé, rodiče a odborní partneři. Dotazníky jsou administrovány anonymně pod kódem, je zjišťována aktivita respondentů, nikoli však výsledky. Data z dotazníků jsou vzájemně komparována a dávana do souvislostí. Pokud v jakémkoli kritériu vyjde horší hodnocení než 60 %, skupiny, které se předmětem kritéria zabývají, zapojují zainteresované osoby, navrhují a implementují řešení a hodnotí jeho účinnost.

Za aplikaci modelu jsou na škole zodpovědné dvě osoby (manažerky modelu), které připravují a vyhodnocují dotazníková šetření, připravují podklady pro evaluační zprávy, spolupracují s inspekcí. Nástrojem evaluace je příručka ke zlepšování kvality školy, ve které jsou model a jeho jednotlivé kroky podrobně popsány, dále je zde definována organizační struktura školy, jednotlivé procesy a lidé, kteří za procesy stojí.

Dle vyjádření manažerky kvality je aktuálním cílem příručku zjednodušit. Plnění úkolů je v rámci modelu monitorováno prostřednictvím vlastního elektronického informačního systému a vedení školy má stálý přehled o stupni rozpracovanosti úkolů a kvalitě nastavených procesů. Evaluace dílčích úkolů je prováděna na každé poradě vedení. Součástí hodnocení jednotlivých kritérií jsou i interní audity.

Jednotlivé oblasti kvality na škole jsou vzájemně propojeny a rozpracovány následovně:

Oblast vedení školy. Vedení školy spolu se všemi zájmovými skupinami tvoří strukturu a organizaci procesů ve škole a přizpůsobuje je změnám. Tato oblast bezprostředně ovlivňuje spokojenost žáků a zákaznický přístup k nim. Vnímá vedení školy ve smyslu hodnot a etiky. Jsou zde definovány a evaluovány způsoby zpracování návrhů, stížností, přizpůsobení struktury organizace a jejích procesů, možnosti zlepšování kvality výuky, podíly zájmových skupin a kontrola jednání vedení školy. V rámci zpracování návrhů a stížností jsou k dispozici standardizované formuláře, každá stížnost je zaznamenána a zpracovávána, vedení školy je vždy o stížnostech informováno. Škola využívá i schránek důvěry. Zavedením standardizovaného postupu při řešení stížností výrazně ubylo. Za posledních pět let škola obdržela 36 stížností převážně na čistotu v objektu školy a parkovací místa před budovou. Anonymní stížnosti škola nezpracovává.

„Zjistili jsme, že před využitím formulářů si žáci stěžovali jen na nesmysly. Pokud ale musí psát své jméno a třídu, tak škola obdrží smysluplně vyplněný formulář

a žáci dostanou potvrzení o zpracování své stížnosti a průběhu procesu. “ (manažerka modelu EFQM)

V rámci zlepšování kvality výuky má škola nastaven systematický a pravidelný kontrolní systém. Z kontroly jsou vždy přijímána opatření a důsledky pro rozvoj výuky. Oblast výuky je organizována do sedmi vzdělávacích oddělení, přičemž každé oddělení má svého vedoucího. Vedoucí hospitují vždy svůj vzdělávací obor, nikoli ten, který mají v kompetenci. Každý učitel je hospitován třikrát za rok, výsledek hospitace je zaznamenáván do systému.

Oblast tvorby nabídky vzdělání

„Základ modelu u nás vychází z oblasti vedení školy, nejdůležitější částí celé oblasti je však nabídka vzdělávání a způsob, jak se učí, tj. výuka jako proces. Z toho vychází výsledky, které se vrací k vedení, vedení opět výsledky vyhodnotí a znovu formuluje úkoly pro další hodnocení kvality.“ (ředitel)

Tato oblast vychází z přesvědčení, že podstatou práce školy je uspokojení vzdělávací poptávky státu, ze zájmu o vzdělání žáků a vzdělávacích zájmů partnerů odborné praxe. Cílem je dosáhnout vyvážené nabídky vzdělání a snahy o co největší podporu jednotlivých žáků. Zahrnuje tvorbu vzdělávacích plánů, přípravu materiálů a médií, organizaci výuky, vyučování a jeho evaluaci, hodnocení výkonu jednotlivých žáků, informování o stavu výkonů apod. V této oblasti je akcentován zákaznický přístup k žákům, zaměření na rozvoj individuálních schopností žáků, podporu silných stránek a podporu posílení slabých stránek, posilování schopností výkonu, individuální poradenství, podpora plánování kariéry apod. Pro individuální podporu studentů škola zaměstnává dva školní sociální pedagogy, čtyři konzultanty, poradce pro uprchlíky, jednoho poradce pro mládež, kariérní poradkyni a školního pastora. Činnost celého poradenského týmu je ve škole prezentována a evaluována.

Oblast rozvoje školy. Tato oblast zahrnuje cíle a strategie rozvoje školy, vize, poslání a hodnoty. BBS se profiluje jako evropská škola, podporuje porozumění sociálním, kulturním a ekonomickým kontextům na mezinárodní úrovni. Pravidelně aktualizuje školní program, vyhodnocuje jeho efektivitu, řídí procesy vedení zaměstnanců. Podporuje kompetence a tvořivost zaměstnanců. Systematicky realizuje projekty ke zlepšení a aplikuje jejich úspěšné výsledky, které slouží k dosažení strategických cílů nebo zlepšují výsledky žáků.

Oblast vedení zaměstnanců. Cílem této oblasti je vytvářet kulturu odpovědnosti. Škola zjišťuje aktuální a budoucí potřebu personálu, zajišťuje učitele, vzdělává je a pečuje o ně. Má vytvořenu koncepci dalšího vzdělávání, která je v budově školy zveřejněna. Vytváří plány zaměstnanosti, diferencovaně vnímá osobní schopnosti zaměstnanců. Vedení školy hodnotí pracovní výkon zaměstnanců formou osobních rozhovorů.

Oblast správy zdrojů. Tato oblast zahrnuje správu financí, způsob hospodaření, využívání informací a péči o optimální vybavení školy. Zajišťuje, aby finanční zdroje, které má škola k dispozici, byly využívány účelně a efektivně, postupy při hospodaření s finančními prostředky jsou v rámci školy zveřejněny. Ve škole jsou k dispozici informace o vybavení školy učebními a pracovními pomůckami, je k dispozici maximum odborných a formálně administrativních informací. Škola dispo-

nuje strukturovaným intranetem umožňujícím třídění adresátů (ředitel, zástupci, předsedové předmětových komisí, učitelé, provozní zaměstnanci apod.) podle druhu a užitečnosti poskytované informace.

Oblast rozvoje spolupráce. Cílem této oblasti je rozvíjet a udržovat spolehlivé vztahy s partnery školy. Zahrnuje spolupráci se zřizovatelem, s ostatními školami a partnery v odborném vzdělávání. Škola je v této oblasti velmi aktivní, má akreditaci AZAV (Akkreditierungs-und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung), která škole umožňuje organizovat a financovat odborné veletrhy a podporu odborných aktivit. Spolupráce s rodiči je na škole minimální (většina žáků je plnoletá), třídní schůzky se konají jednou za rok, účastní se jich však všichni učitelé a vzdělavatelé (firmy).

Oblast respektování výsledků a úspěchů. Cílem této oblasti je kontrolovat a hodnotit vlastní práci a na tomto základě řídit procesy ve škole tak, aby bylo dosahováno vyvážených a udržitelných výsledků a škola se dále rozvíjela. Hodnocení probíhá v oblastech tvorby studijních oborů, personalistiky, spolupráce a řízení zdrojů.

Hodnocení jednotlivých kritérií KAM v BBS je integrální součástí činnosti vedení školy a všech zaměstnanců. Probíhá kontinuálně i v pravidelných intervalech. Skupina 40 zaměstnanců jmenovaná ředitelem školy průběžně sbírá podněty pro aktualizaci modelu přímo od spolupracovníků z pedagogického sboru, v rámci dílčích skupin pak podněty připomínkuje a zapracovává. Tyto skupiny se scházejí až třikrát ročně.

Kromě vlastního hodnocení modelu kvality školy podléhají i kontrole školní inspekce, která hodnocení provádí v pravidelných intervalech. Inspekce je hlášená předem a je zaměřená na konkrétní oblasti, přes které zjišťuje, jak se pracuje s dílčími oblastmi (např. s potřebou zajistit personál, jak se tato potřeba promítá do výuky, jaké jsou výsledky ve výuce, jak vedení školy pracuje s podněty, které na základě výuky byly zjištěny). Na základě kontrol inspekce, hospitací, inspekčních šetření přímo ve výuce je posuzováno, jak se s výsledky pracuje, jaké je klima ve škole (což je jedním ze základních sledovaných faktorů základního modelu) a jak vedení výsledky zpětně zpracovává. Na tomto základě získává inspekce na školu komplexní pohled.

4. Diskuze a závěr

Cílem příspěvku bylo představit model řízení kvality na principech EFQM tak, jak jej od roku 2011 uplatňují střední odborné školy v Dolním Sasku. Na příkladu konkrétní nadregionální školy byla představena historie modelu a jeho odlišnosti od obecného modelu, který je v současnosti široce uplatňován v komerčním sektoru a sektoru služeb. Povaha tématu, zaměření šetření na šířku a hloubku problému, stejně jako omezený počet respondentů vedly ke kvalitativnímu šetření, jehož základem byly rozhovory s vedením školy a odpovědnými osobami za model. Další technikou sběru dat bylo studium a analýza interních i externích dokumentů.

Model řízení kvality KAM se od obecného modelu liší v počtech a typech hodnocených oblastí a základních úkolů. Jednotlivé prvky modelu, základní principy a logika modelu jsou s původní koncepcí shodné. Šetřená škola neustále pracuje na udržitelném rozvoji školy pomocí permanentního zlepšování postupů. Kontinuálně se opakující cyklus tvoří formulace strategických cílů založených na střednědobé vizi školy, očekávání zúčastněných stran a vlivů, trendů školského prostředí a společnos-

ti, plánování k dosažení cílů, provádění plánovaných opatření a měření dosažených výsledků prostřednictvím průzkumů a stanovených klíčových hodnot. Na základě více než patnáctileté zkušenosti s uplatňováním principů procesního řízení kvality vedení školy poukazuje na nutnost vnímání jednotlivých oblastí jako celku, ve své dynamické struktuře, vztahů mezi jednotlivými prvky, propojení a rotaci.

Při rozhovorech se všemi respondenty se jako nosná oblast pro řízení kvality školy ukázalo vedení školy. Tato oblast přímo ovlivňuje spokojenost žáků, ale i zaměstnanců se školou, a tím i klima školy, které je v modelu považováno za základní faktor sledovaný v modelu. Způsoby práce s návrhy na zlepšení podávaných žáky či učiteli, jasně definovaná odpovědnost, zájem vedení o žáky, učitele, procesy, zpracování a vyřizování stížností, způsoby jednání vedení školy, zlepšování kvality výuky charakterizují prostředí, ve kterém se žáci i učitelé budou cítit dobře a spokojení. Jako nezbytná byla vyhodnocena silná podpora řízení kvality ze strany vedení. Oba dva sebehodnotící modely jsou postavené na zpětné vazbě a kontinuální evaluaci formou dotazníků.

Výsledky interních auditů, průzkumy všech zainteresovaných stran (žáků, učitelů, rodičů a vzdělávacích firem) a sledování klíčových ukazatelů umožňují vedení školy a učitelům jednotlivých oddělení provádět procesy neustálého zlepšování. Ve sledované škole je využíván vlastní manažerský systém, který umožňuje plánovat jednotlivé aktivity, monitorovat účast respondentů na evaluaci, hodnotit míru plnění jednotlivých úkolů a aktivity modelu průběžně vyhodnocovat. Podle všech respondentů je nezbytným předpokladem úspěšnosti vnitřní motivace pedagogů ke změnám, které se díky klimatu otevřenosti, sounáležitosti a cílenému rozvíjení kvalitativního povědomí zaměstnanců na škole podařilo dosáhnout.

Řízení kvality v odborných školách zaměřených na KAM je v současnosti hodnoceno jako pilotní. Přestože školské prostředí je proti komerčnímu sektoru velmi specifické, ukazuje se, že model EFQM je natolik flexibilní, že umožňuje dosažení organizační excelence i v tomto sektoru. V lednu roku 2009 byla dolnosaská školská inspekce pověřena provést longitudinální studii o stavu implementace modelu EFQM s cílem zjistit, do jaké míry je řízení kvality školy integrální součástí organizační struktury a do jaké míry lze identifikovat pozitivní dopady na školní procesy, zejména na učební proces. Výsledkem studie bylo konstatování velkých rozdílů mezi školami, které sebehodnotící model efektivně využívají, a školami, kde řízení kvality není zavedené nebo je neúčinné (Schulinspektionen in Niedersachsen, 2018).

References

- Bonstingl, J. J. (c1992). *Schools of quality: an introduction to total quality management in education*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Corrigan, J. (1995). The art of TQM. *Quality Progress*, (28).
- EFQM: Annual Report 2014*. (2015) (1st ed.). Brussels – Belgium: EFQM.
- Helms, S., & Key, C. H. (1994). *Are students more than customers in the classroom?*. Quality Progress.

- Kohoutek, J. (2006). *Komparativní analýza Metodiky komplexního hodnocení kvality vysokých škol a TRIS modelu excellence EFQM*. Praha: CSVŠ.
- Kriterien zur qualitätsfähigen Gestaltung von Kernaufgaben*. (2017). Hannover: Niedersachsen Kultusministerium.
- Lunenburg, F. C. (2010). Total Quality Management Applied to Schools. *Schooling*, 1(1), 1-6.
- Maťašová, Z. (2006). TQM - Total Quality Management [Online]. Retrieved January 22, 2019, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/934/tqm-total-quality-management.html/>
- Model excellence EFQM*. (2013). Praha: Česká společnost pro jakost.
- Nenadál, J. (2015). Comprehensive quality assessment of Czech higher education institutions [Online]. *International Journal Of Quality And Service Sciences*, 7(2/3), 138-151. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/IJQSS-03-2015-0037>
- Neves, J. S., & Nakhai, B. (1993). The Baldrige award framework for teaching total quality management. *Journal Of Education For Bussiness*, 69(2), 121-5.
- Nezvalová, D. Kvalita a její řízení ve škole [Online], 11. Retrieved from <http://www.comenius.upol.cz/documents/nez01cz.htm>
- Öffentliche berufsbildende Schulen in Niedersachsen*. (2016) (1st ed.). Hannover: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung.
- Orbis scholae: Škola jako učící se organizace*. (2008) (Vol. 2). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Poláchová Vašátková, J., & Michek, S. (2010). *Modely řízení kvality a škola: studijní texty pro distanční vzdělávání : [projekt Školský management]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Roosevelt, B. (1995) 'Quality and business practices: essential ingredients for success', *Quality Progress*, Vol. 28, pp.35–40.
- Roosevelt, B. (1995) 'Quality and business practices: essential ingredients for success', *Quality Progress*, Vol. 28, pp.35–40.
- Roosevelt, B. (1995) 'Quality and business practices: essential ingredients for success', *Quality Progress*, Vol. 28, pp.35–40.
- Quality assurance in vocational education and training in Lower Saxony [Online]. (2018). Retrieved January 26, 2019, from <https://www.deqa-vet.de/en/Lower-Saxony-1302.php>
- Rýdl, K. (2002). K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení [Online]. *E-Pedagogium*, 2(1 - mimořádné), 104 - 123. Retrieved from <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek18.htm>.
- Roosevelt, B. (1995). Quality and business practices: essential ingredients for success. *Quality Progress*, Vol. 28, 35-40.

- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd ed.). Sterling, VA: Stylus Pub.
- Saraiva M., P., Rosa J., M., & d'Orey, J. (2003). Applying An Excellence Model To Schools [Online]. *Quality Progress*, 46-51. Retrieved from <http://nassar2000.tripod.com/services2007/2.pdf>.
- SchulinspektioneninNiedersachsen[Online].(2018).RetrievedJanuary26,2019,from https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulqualitaet/evaluation_iv/schulinspektionen_niedersachsen/schulinspektionen-in-niedersachsen-128017.html.
- Sirvanci, M. (1996). Are students the True Customers of Higher Education? [Online], 43-56.
- Terzic, E. (2017). The implementation of total quality management (TQM) as a function of improving education [Online]. In (pp. 11-15). Oradea: University of Oradea. Retrieved from <http://www.imtuoradea.ro/auo.fmte/>.

Kontaktní údaje:

PhDr. Mgr. Roman Liška, MBA
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: rliska@seznam.cz

Rozvoj a význam transverzálních kompetencí v kontexte globalizácie (Koncept edukačnej sociálnej práce – východiská)¹

The development and importance of transversal competency in the context of the globalisation (Concept of educational social work – background)

Mária Machalová

Abstrakt:

V príspevku prezentujeme autorský inovatívny koncept Edukačná sociálna práca, charakterizujeme sociálnu realitu ľudí v súčasnej dobe, v ktorej sa formuje nová identita sociálnej práce a nová identita sociálneho klienta. Vychádzame z predpokladu, že najúčinnnejším spôsobom i prostriedkom sociálnej pomoci je celoživotné učenie sa a sociálna edukácia dospelých ľudí. Zdôvodňujeme zaradenie edukačnej sociálnej práce v systéme vedy sociálna práca a zdôrazňujeme praktickú potrebnosť edukačnej sociálnej pomoci dospelým.

Kľúčové slová:

Edukačná sociálna práca, kompetence, edukačná sociálna pomoc.

Abstract:

In this paper we present the author's innovative concept The educational social work, characterizes the social reality of people in the postmodern age which creates a new identity of social work and a new identity of social client. We based on the assumption that the most effective ways and means of social help is lifelong learning and social education of adults. Justifies the inclusion of the educational social work in the system of social work as the science and emphasize the practical necessity of educational social help to adults.

Key words:

Educational social work, competency, the educational social help.

¹ The concept of *Educational social work* the author of this article published in these monographs: MACHALOVÁ, M. *Preventívna sociálna práca - Edukačné paradigma v sociálnej práci*. (Preventive social work - Educational paradigm in social work.) Prešov: Prešovská univerzita, 2013. MACHALOVÁ, M. *Edukačná sociálna práca*. (Educational social work.) Prešov: Prešovská univerzita, 2014.

Introduction

The concept of educational social work as an innovative component in the system of social work as a social science, a field of study and social help is a result of our long-time theoretical as well as practical pedagogical work, research and also our firm belief that:

1. Spiritual poverty results in material poverty, therefore it is essential for social work to demonstrate its identity as a science, a field of study and practical work also by projecting its *social benefit* in promoting *social self-help* of people in order to enhance their social and mental maturity and responsibility for their own life.
2. Social work should be an efficient and real (not only proclaimed) support of *social health*, in other words the support of social communication and social relations *enhancing social and mental integration and adaptation of people in their life environment* that is both provable and supported by tools available to social work;
3. The primary aim of social work does not consist of treating social problems and social pathology, but it is supposed to be a real not only proclaimed *social development program* to support *cultivating one's social and individual potential*.

The concept of *Educational social work* is based on a *holistic approach* in understanding of an individual, the social environment and their mutual dynamic relationship; a systematic *approach* in understanding one's development as an individual system within the social environment and educational systems; a *humanistic approach* in understanding the content and importance of education as a way of social help, guidance to self-help and development of one's potential. The concept thus represents an intersection of *educational* and *counselling paradigms of social work*.

The Educational social work concept is justified by the context of living conditions of people in today's postmodern age. We felt that it is more than important to point out *the mutual social determination* of a man and society and thus highlight the mutual respect and responsibility of individuals, groups of people and society as a whole. What happens to one person is a private but at the same time public matter. It is not enough to offer people one-time social help. It is desirable to educate people and guide them to *self-awareness and social self-help* with the idea of enhancing one's individual potential. The reason is clear, it is people where we need to search for the meaning of life and the source of change in their life. Only then can they struggle through life and use their gifts and talent.

The justification of the Educational social work concept

We have decided to open a scientific discourse for reflect our own professional opinion and look on the scientific and practical reality concerning the educational social work area of knowledge.

What is social work? The simplified answer could be: *The science, research and practice in the social life of people* focused on *an individual* when working on the *social life micro level*; focused on *social groups and communities* when working on the *mezzo level*; focused on *social wholes* (nation, state) when working on the *social life macro level*.

What makes the subject of social work as a science specific? What makes its theoretical reflection in people's social life specific?

The attribute "social" may be found in the subject of several sciences, e.g. social philosophy, social anthropology, social science- sociology, social psychology, social pedagogy, social andragogy, social medicine, social biology, etc.

It means that the only difference between all the above mentioned sciences with the adjective "social" in their name, is a science problem. The science problem it is the centre of scientific and research interest of a particular science.

Social problem

A scientific problem in social work is a social problem – of an individual, social groups or social communities. A social problem is more or less difficult. In general it requires a complex solution as the same social problem is a matter of an individual but also of a certain social group they live in and a certain society they are citizens to, too. It means social problems always consist of more dimensions (they are multidimensional). Let us mention the following dimensions of one's social problem: *the dimension of spiritual and psychological experience, the dimension of social inclusion or exclusion, the dimension of various human activities - work, hobbies; the dimension of social roles – roles in family, at workplaces, in informal friends, neighbours, community groups, roles in public life, roles in formal groups at school, at workplace, in interest groups, political party; the dimension of health, the cultural dimension* and others. (M. Machalová – P. Senko, 2018)

The social problem as the focus of the scientific, research, practical interest of social work has different causes (determinants) and different nature (aspects) in different people. Even if it looks like the same problem, it is not. For example the fact of being unemployed brings very different social problems to every unemployed person. When talking about an individual or group social problem, the causes and a person or a group that are the subject of a social problem must be carefully considered, i.e. *different determination* of a problem and thus *different aspects* of the social problem are considered.

Every social problem is usually caused by several determinants. If we take into consideration the fact that a specific person – a social client is a unity of spiritual, psychological, somatic and social aspects of human existence, their potential social problem is always a problem of "the whole person". A social problem of being unemployed can be presented not only as a change or loss of financial income but also disagreements in family life, worsened health status, mental disorders, deterioration in spiritual and mental level. One of the causes of social problems may be *one's personal, health, age or educational handicap*.

An individual social problem is at the same time a *spiritual and philosophical problem* of a specific person since it regards their life values. And simultaneously, it is a *health problem*, because it regards a threat to one's life and also a *psychological problem* as it involves one's psyche, behaviour and actions. (M. Machalová – P. Senko, 2018)

Social work

Taking into consideration the nature of a social problem, we presume *the subject of the social work science has more dimensions*. It can be perceived as a *high complexity subject* and into a certain extent as an umbrella subject of social work science, research and practice. *The subject of social work* can be defined as follows:

The theoretical and methodological dimension of social work as an empiric science.

The methodological dimension of social work, that is theory and methodology implementation.

The practical dimension of social work.

The theoretical frame of a social problem research and practical method implementation in practice (implementation of a theoretical knowledge in social work practice in form of social help)

And vice-versa:

The implementation in practice (social help) research and practical method scientific reflection of a social problem (implementation of empiric knowledge in social work theory)

The theoretical knowledge of social work brought to a specific implementation of social help and the following empiric knowledge from social help put into the frame of theoretical knowledge lead us to the understanding that *the helping process in social work involves several professionals from the field of social work as well as professionals from other science fields and helping professions*.

All of them are united based on *the main aim of social work*, which is to *provide preventative and rehabilitation social help to people in material and social need*. Therefore it is questionable and counterproductive to expect social help to be provided solely by workers with the degree in the field of social work.

Providing social help involves *social workers as well as professionals specialised in other important fields* indispensable to providing various forms of social help: *legal social help, medical and health social help, psychological social help, spiritual social help, educational social help, etc.*

This fact is a result of social work as a science and practice. As we have already mentioned *the subject of social work is multidisciplinary* and is defined by *interdisciplinary intersections*. (For example educational social work is the intersection of the result of the social work and social education knowledge). The subject of social work is characterised by *transdisciplinarity*, so it outreaches the sciences entering social work and from which social work emerged.

Social work has its own theoretical, methodological and praxeological scientific potential. It needs to be pointed out that as a part of continuing process of emancipation of social work as a science, a field of study and social practice, social work uses also adapted methods of other sciences: political sciences, economic sciences, sociological sciences, spiritual sciences, philosophical sciences, psychological sciences, culturology, medicine sciences, legal sciences

The concept – Educational social work

This article presents *the theoretical concept* as the system of abstract ideas, *theoretical constructs* and *indicators of educational social work* and also as an aspect of its *empiric reality*. But the theoretical concept requires accuracy improvement and specification based on *the operationalization of theoretical terms*, which means achieving their maximum possible accuracy in connection with empiric reality.

The purpose of educational social work is to use educational activities to support development and cultivation of one's creative potential in emergency social events and situations, to support a creative person. (*Homo creans*).

Social work is defined as *a theoretical and applicative scientific discipline, a multidisciplinary profession and a practical social activity*. Its task is to develop tools of efficient social help for individuals, groups, communities. Social work is considered a multidisciplinary area of *the scientific knowledge, a research area and a specialized practical activity*.

A. Tokárová (2003, p.52) is of the opinion that “*transdisciplinarity is an attribute characteristic for sciences that are open to accepting knowledge of other sciences able to process, transmit and transfer innovated knowledge of other sciences not only those they originally drew impulses and knowledge from.*”

The attributes of social work follow the trends in the development of social work as a science and also “*from the complexity of social dynamics and multifactorial conditioning of practical problems that are the subject of its research and at the same time the object of social work as a professional activity.*” (A. Tokárová – A. Matulayová, 2008, p. 111.)

The concept of educational social work expresses

1. The reflection of how theoretical and empiric *aspects of social work* get intertwined with its auxiliary educational sciences such as *social pedagogy and social andragogy*. We assume that social work as a science shows potential for cooperation with various other sciences as the knowledge and methods intertwine. In general, (A. Tokárová, 2008, p. 111) firstly *an independent theoretical concept*, in our case *educational social work* is formed and the concept may then be established as a social work branch.
2. The reflection of how *social work practical activity and education* get intersected – in other words the intertwining of educational instructional and counselling activities with the reality of social work practice.
3. The reflection of how social work is diversified and subsystems are created. One of them is *the subsystem of educational social work*. The theoretical and practical anatomy of educational social work is created on basis of *the social function of adult education*.

The diversification happens as a result of a high variability and multicausality of social events, situation and problems in society.

Educational social work enters the social work system as follows

The theory of educational social work as a subsystem of the social work as a science.

Methodology and methodics of educational social work as a subsystem of social work research.

Practical activity of educational social activity as a subsystem of the social work practice.

Educational social work is presented by participating on solving social events and problems of people in stages of their: *identification, prevention, solution and the assessment of the efficiency of the solution*. Educational social work comes in different forms (M. Machalová, 2013, 2014):

Preventative educational social work – *as a specialized support of primary prevention (social education, awareness).*

Socializing and re-socializing educational social work – *as a professional support of secondary prevention (social education, educational social counselling, sociotherapy).*

Rehabilitation educational social work – *as a professional tertiary prevention support (social after-care, self-help groups and activities)*

The algorithm of the implementation of educational social work:

Indication ↔ prevention ↔ suggestions of solution ↔ intervention ↔ assessment of people´s social problems solutions, through targeted activities and within the *lifelong social education and lifelong educational social counselling* is according to us one of many thought processes used in creating a theoretical background forming a base for the creation of *educational programs* focused on potential and real clients of social help and social services. *From the individual point of view*, the content and tolls of social help within the scope of educational social work are related to the fact that *people´s life has a social aspect* and requires them to adapt constantly through *learning*. This should be stimulated by *educational social programs*. The influence of social education (education, instruction, counselling) in social help and social services cannot be ignored as any form of solving material or social need represent an intervention into social and mental adaptation of people as well as the integrity of social client´s personality. The use of educational tools is usually an experiment aimed at *correction and change of the client´s personal attitude towards their life situation, social event, social problem*. *From the social point of view, education is a systematic help* to people. Education has also always played a key role in socialization, personalization and enculturation of people.

The purpose of educational social work

The concept of educational social work is the outline of (M. Machalová, 2013, 2014): an innovative kind, content and methods of processes of education and instruction in social work. The starting point is the fact that a person is a permanently developing system that lives and presents as a whole and unity of:

The body ↔ *Psyche* (experiencing and action) ↔ *Spiritual aspect* (meaning of life) ↔ *Social aspect* (communication and relationships).

The purpose of educational social work from the client's point of view is:

Social help to clients ↔ *Guiding clients towards self-help* ↔ *Development of each client's individual potential.*

Educational influence, instruction and counselling strive to achieve spiritual, mental, psychological and social maturity of people, i.e. to achieve an individual level of one's rational, emotional, value and social competences and maturity.

Psychological maturity, which means spiritual, mental and social maturity is reflected in one's behaviour and actions. It is seen in the way one copes with social stress situations psychologically.

The task of educational social workers is to guide and accompany social clients towards their self-help if a social client asks for it because they feel to be socially endangered by being exposed to what they perceive as unbearable social deprivation, frustration, social conflict and stress.

Pic. 1: Educational social work as prevention as the social help for the adults
(In: M. Machalová, 2013, 2014)

| Prevention | | | |
|---|------------------------------------|--|---|
| <u>Primary prevention</u> | <u>Secondary prevention</u> | <u>Tertiary prevention</u> | |
| Socialization ESW | Resocialization ESW | Rehabilitation ESW | |
| <u>Educational social work as social help in material and social need</u> | | | |
| Counselling | Social services | Employment services | Social and legal protection |
| <u>Educational social counselling -ESC</u> | <u>Educational social services</u> | <u>Educational employment services</u> | <u>Educational social and legal protection</u> |
| social education | social education | education for job market | mediation, probation |
| social instruction | instruction | counselling for job market | education, counselling |
| <u>Target groups</u> | <u>Target groups</u> | <u>Target groups</u> | <u>Target groups</u> |
| socially disadvantaged and marginalized adults | adult clients in social facilities | unemployed job applicants | parents, teachers, educators, school, social facilities for youth |

The concept of educational social work includes the intertwining of: *Social reality and educational reality; social environment and educational environment; social processes and educational processes. It emphasizes the social function of education which is connected to the social development of people and their personal development.*

Conclusion

The basis for social prevention within educational social work is the fact that a social problem is oftentimes a visible consequence of a handicap in a social client's education therefore a social problem is bound to be educationally determined. The

solution will depend on the revitalization of the client's educational needs, on the "tailored" education of a client and the quality of educational environment.

The point of the theoretical concept of Educational social work and its efficient implementation in educational social practice will be visible when social clients, having undergone educational activities, realise the need to change and start to act so that they could achieve the desirable social change in their lives. It is good to lead people to accepting their share of responsibility and motivate them to take initiative and be active. The following words by the philosopher Seneca may express the reason for a personal and social change: "Throughout the whole of life one must continue to learn to live."

References

- MACHALOVÁ, M. 2013. *Preventívna sociálna práca - Edukačné paradigma v sociálnej práci*. Prešov: Prešovská univerzita, 2013. 272 p. ISBN 978-80-555-0932-7.
- MACHALOVÁ, M. 2014. *Edukačná sociálna práca*. Prešov: Prešovská univerzita, 2014. 326 p. ISBN 978-80-555-1118-4.
- MACHALOVÁ, M. – SENKO, P. 2018. *Životný obrat človeka z pohľadu biodromálnej psychológie a Autentické životné príbehy*. (Life's turn - From Biodromal psychology point of view and The authentic life stories.) Bratislava: Inštitút výchovy a športu a Prohuman.sk. 319 p. ISBN 978-80-972795-2-3.
- TOKÁROVÁ, A. et al. 2003. *Sociálna práca. (Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce.)* Prešov: Akcent Print, 2003. 573 p. ISBN 80-96836758.
- TOKÁROVÁ, A. – MATULAYOVÁ, A. (eds.) 2008. *Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika – aktuálne otázky teórie a praxe*. Prešov: Prešovská univerzita, 2008, s. 111.

Contact details:

Prof. PhDr. Mária Machalová, PhD.
Department of christian anthropology and social work
The orthodox theological faculty
University of Prešov
SLOVAKIA
E-mail: machalova.maria@centrum.sk

Překážky resocializace v penitenciární praxi z hlediska psychologie a andragogiky – výsledky longitudinálního výzkumného šetření

Obstacles to resocialization in penitentiary practice in terms of psychology and andragogy – results of longitudinal research study

Slavomil Fischer, Jaroslav Veteška

Abstrakt:

Obsahem studie jsou výsledky longitudinální výzkumné studie. Cílem této výzkumné studie bylo navázat na původní studii, a ve větším rozsahu zjistit příčinný vliv adaptace na uvěznění na následný vznik a rozvoj bio-psycho-sociálních potíží. Ty jsou z hlediska andragogické intervence a ve vztahu k cílům penitenciární praxe, spočívající v resocializaci a integraci, kontraproduktivní. Bez účinné podpory a péče v kritickém časovém období mohou ústít v nechtěné osobnostní změny. Ty pak bývají značnou překážkou pro edukaci a další cíle resocializace. Mohou dokonce ještě prohlubovat tendence k delikvenci jako způsobu uplatnění se ve společnosti. Přířosem longitudinálního výzkumného šetření jsou empiricky podložená zjištění, využitelná v praxi penitenciární andragogiky, psychologie a dalších pomáhajících profesí.

Klíčová slova:

Resocializace, stres a reaktivní poruchy, penitenciární praxe, penitenciární andragogika.

Abstract:

The article presents results of a longitudinal research study. The aim of the research was to follow the original study and determine in greater detail the causal effect of adaptation to incarceration on subsequent genesis and development of biological and psychosocial problems. These are, in terms of andragogical intervention, counterproductive to the objectives of penitentiary practice (resocialization). Without effective support and care in the critical time period the maladaptation may result in unwanted personality changes, which tend to be a considerable obstacle to further resocialization objectives. They may even deepen the tendency towards delinquency as a method of social self-fulfilment. The longitudinal research brings empirically verified findings that can be used in penitentiary andragogy, psychology and other helping professions.

Key words:

Resocialization, stress and reactive disorders, penitentiary practice, penitentiary andragogy.

Uvedení do sledované problematiky

Uvěznění představuje velmi silnou stresovou situaci. Je spojeno také s celou řadou dalších náročných životních situací. V různých škálách (Holmes, Rahe, 1967), které zátěžové životní situace srovnávají, bývá vězení řazeno nejvýše. Zpravidla hned za takovou událost, jako je úmrtí člena rodiny. Největší zátěž je spojena s uvězněním vazebním, ale z hlediska zátěže je značně náročný také výkon trestu (Zamble, 2013; Veteška, Fischer a Žukov, 2017). Dominuje zejména strádání v oblasti uspokojování psychických a také některých fyziologických potřeb (Žukov, 2009). K náročným životním situacím dochází i ve vztahu k oblasti sociální. Vzhledem k uvěznění dochází ke ztrátě svobody a některých lidských práv (Haney, 2002, 2006). Dochází ke ztrátě dosavadního postavení, společenských styků, osobních a sexuálních vztahů. Zejména pak, jde-li o osobu mající rodinu, o přetržení až rozvrat rodinných vztahů (Fischer, 2014).

Věznění jedinci se musí na prostředí věznice adaptovat, naučit se v něm žít a orientovat. To v praxi znamená obrovskou zátěž. Zejména v případech prvovězněných, kteří nemají žádné zkušenosti (Askhar, 2008). Dochází k reakcím na uvěznění, které mají různý charakter. Dochází ke střídání agresivních a únikových forem obranných mechanismů (Schnittker, 2012). Adaptační mechanismy ale často, zejména pak na počátku selhávají, což poměrně často ústí v rozvoj řady psychických poruch a poruch chování (Baillargeon, 2009, Zamble, 2013), nebo až v závažné mimořádné události (Raine, 1993, Gosein, 2015).

Ve většině případů se jedná o neurotické symptomy jako je nespavost, bolesti hlavy, bušení srdce, bolest na prsou, úzkost, neodůvodněný strach, obsese apod. U určitých skupin jednotlivců jsou reakce závažnější. Například u osob závislých na psychoaktivních látkách (Žukov et al., 2008, Walthrom, et al. 2015). Jedná se ve své podstatě o nechtěné agresivní formy obranných mechanismů. Jejich nejčastější projevy lze shrnout jako heteroagresivní a autoagresivní chování.

Reakci na uvěznění můžeme bez nadsázky označit jako krizi (Schnittker, 2012). Jádrem krize z uvěznění je deformovaný, odchýlný, a nezřídka i alternativní způsob uspokojování potřeb (Zamble, 2013). Týká se podle Žukova (2009) jak potřeb primárních (biologických), tak naprosté většiny sekundárních (psychologických a sociálních). Lze konstatovat, že nejsilnější zátěží je nejprve prvotní šok po nástupu do věznice. Postupně pak zejména deprivace, tj. strádání (Fischer, 2011).

Pravidla chování a normy vězeňského prostředí, jsou značně odlišná od pravidel většinové společnosti. V rámci pobytu ve vězení a výše popsané adaptace jedinci chtě nechtě procházejí procesem prizonizace. V této specifické adaptaci ve velkém počtu případů dochází ke změnám v motivaci, bohužel často ve smyslu identifikace s kriminálním chováním (Collins, 2012; Fischer, 2014). Adaptace v tomto smyslu znamená přijetí norem a pravidel delikventní subkultury. Ta jsou značně odlišná od sociálně přijatelných a žádoucích (Schappel, et al., 2016). Dále znamená osvojení si nových, z hlediska „přežití“ výhodnějších vzorců chování, a postupné vyhasínání adaptivního chování potřebného k životu mimo vězení (Wallace, 2016). Dochází tak k zásadnímu problému psychologické práce s delikventy. Tím je snížení či úplná ztráta motivace a následné možnosti a ochoty k léčbě a nápravě, a zvýšení míry nebezpečnosti (Yujin, 2015; Fischer, 2011, 2013).

Věznění jedinci vytvářejí v rámci adaptace na vězeňské prostředí vzájemně specifickou skupinu. Základní charakteristikou motivace se stává tendence k exteriorizaci zla. Objevují se rafinovaná zdůvodnění vlastní kriminální činnosti (Zamble 2013). Tu racionalizují do nepříznivých společenských poměrů, do špatných zákonů, do nespravedlivých soudců, do nepřátelského vězeňského personálu (Ruderman, 2015). Bez účinné psychologické a další specializované intervence se stávají plnohodnotnými delikventy (Terry, 2015). Ztrácejí zájem o normální společenskou seberealizaci (Veteška, 2015; Veteška, Fischer, 2017). Tu nahrazují parazitujícím způsobem života jako způsobem společenského uplatnění (Wallace, 2016). Tím se také stává delikvence a kriminalita sama (Western et al., 2015).

Metody a cíle

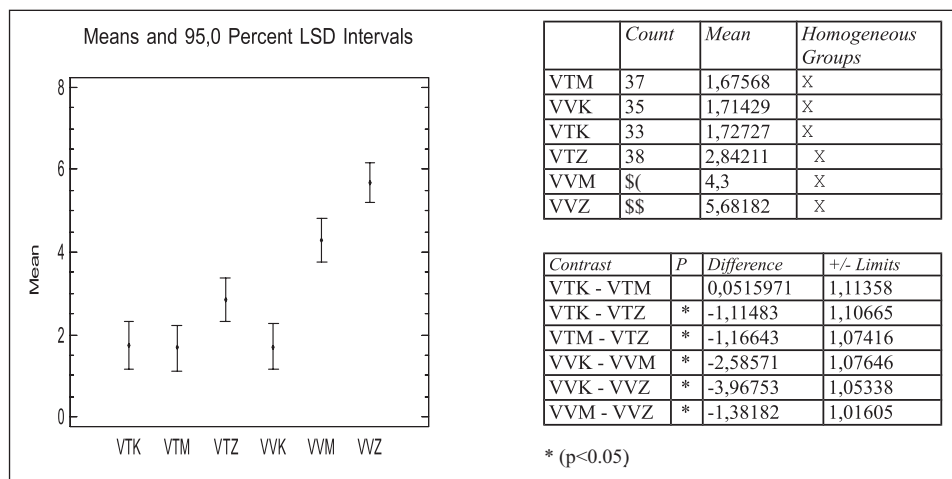
Jako hlavní cíl výzkumného šetření jsme si stanovili zjistit zejména následující problémy, se kterými se v penitenciárním prostředí praxe penitenciární andragogiky potýká. Zjistit, zda má adaptace na uvěznění příčinný vliv na rozvoj fyziologických a somatických poruch, na rozvoj reaktivních psychických poruch a poruch afektivity. Dále zjistit vliv těchto poruch a souvisejících psychosociálních adaptačních potíží na vznik a rozvoj nevhodných obranných mechanismů. Jde o mechanismy související se změnou motivace ve vztahu k možnosti a ochotě se léčit ve smyslu požadované změny chování.

Výzkumné šetření bylo realizováno v průběhu kalendářního roku 2018, ve Věznících Teplice a Bělušice. Výzkumnému šetření bylo realizováno u celkem 82 respondentů, mužů ve věku 18-26 let, kteří byli ve sledovaném období ve výkonu vazby a ve výkonu trestu odnětí svobody. Tito jedinci se opakovaně podrobili psychologickému a lékařskému vyšetření. První vyšetření bylo realizováno v prvním týdnu po uvěznění, poté následovala opakované lékařská a psychologická vyšetření po šesti týdnech a následně šesti měsících pobytu ve vězení. Pro posouzení adaptačních potíží byla využita tato baterie metod.

Pro somatické a fyziologické potíže a poruchy byla použita obsahová analýza lékařských zpráv. Pro šetření psychických potíží byl využit strukturovaný rozhovor, a vlastní modifikace inventářů Perceived Stress Scale (PSS, Cohen, 1983), Diferenciální inventář stresu, a Life Stressor Checklist – Revised (LSC-R). Pro zjišťování změn v motivaci byl využit inventář Risk Sophistication Treatment Inventory (RSTI, Salekin, 2004). Pro zjišťování statisticky významných odlišností byl použit Fisherův LSD test na hranici významnosti $-0,05$ (pro vícenásobnou komparaci).

Analýza a interpretace získaných dat

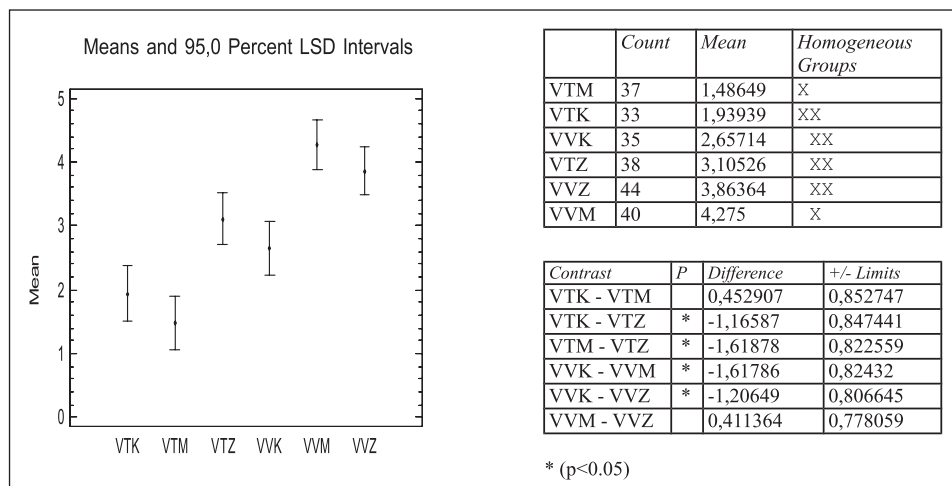
Tabulka 1: Rozvoj fyziologických a somatických poruch



Zdroj: vlastní zpracování

Legenda: VV (výkon vazby); VT výkon trestu), Z (začátek); M (šest týdnů); K (šest měsíců)

Tabulka 2: Rozvoj reaktivních psychických a afektivních poruch



Zdroj: vlastní zpracování

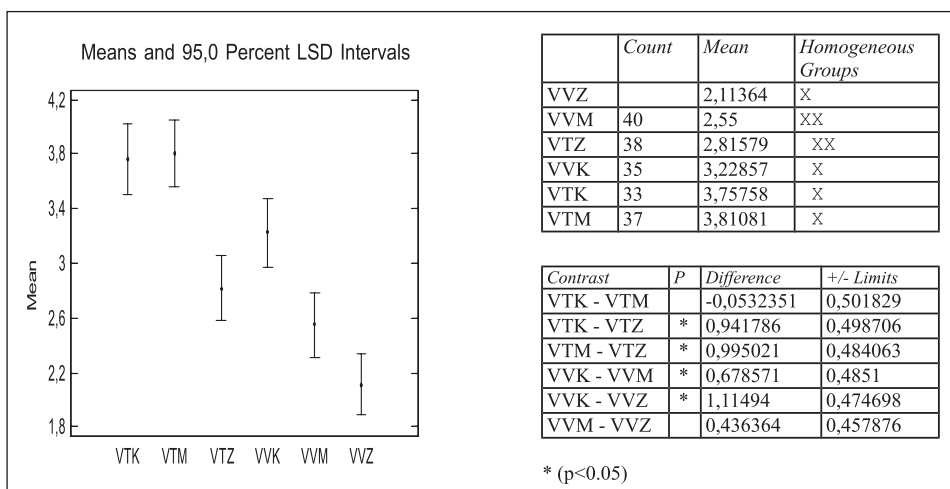
V případě zjišťování vlivu uvěznění na vznik a rozvoj fyziologických, somatických a psychických poruch, jako příčinného důsledku adaptačních potíží při uvěznění byly zjištěny výše uvedené výsledky. Z těch jednoznačně vyplývá, že uvěznění je významným stresorem a vede příčinně k rozvoji výše uvedených poruch. Z nejčastějších poruch a potíží se jedná zejména o nespavost, bolesti hlavy, bušení srdce, bolest na prsou, úzkost, neodůvodněný strach, obsese, apod. V případě odvykacích potíží po nástupu se připojují křeče, deliria, halucinace, bludy, apod.

Tyto stavy jsou v interakci se zvýšenou naléhavostí, týkající se uspokojování psychických (bezpečí a jistota, společenské potřeby) a některých fyziologických potřeb (sex, spánek). Potřeba stimulace je uspokojována v mnohem nižší míře, prostředí věznic je stereotypní. Jedinci se cítí zcela izolováni od sociálního prostředí, ve kterém se až donedávna pohybovali. Potřeby citové jistoty, a sounáležitosti jsou uspokojovány nanejvýš symbolicky. Jde o spoléhání se na zázemí, které zůstalo „za zdí“ mimo věznici. Pocity vztažené k domovu, respektive k blízkým, oscilují mezi podezíráním, strachem z opuštění a idealizací domova. Tento stav je generalizován frustrací potřeb bezpečí a jistoty v případech, kdy jedinec nebyl dosud odsouzen. Pocit napětí a ohrožení je silnější u lidí, kteří jsou ve vězení poprvé.

V případě vazebně vězňených osob pak byly konkrétně zjištěny statisticky významné rozdíly mezi šetřeními, realizovanými po nástupu do věznic, po šesti týdnech, a následně po šesti měsících. V případě výkonu trestu byly zjištěny statisticky významné rozdíly také, ale pouze v případě začátku uvěznění a následných šesti týdnů. Mezi dalším obdobím nebyly zjištěny významnější rozdíly. Statisticky významné rozdíly byly zjištěny v intenzitě jak psychických, tak fyziologických a somatických poruch mezi výkonem vazby a výkonem trestu.

Naše zjištění můžeme interpretovat z několika pohledů. Za prvé je statisticky významně patrné, že vazební uvěznění má jako stresor vyšší intenzitu než výkon trestu. Do procesu adaptace se promítá vyšší frustrace potřeby jistoty, z důvodu nejistoty před odsouzením. Nejvyšší zátěž spočívá v nástupu a prvních šesti týdnech. Můžeme ji charakterizovat jako šok a krizi. Jejím jádrem je deformovaný způsob možnosti uspokojování některých primárních a naprosté většiny sekundárních potřeb. Po období šesti měsíců je možné pozorovat nižší intenzitu sledovaných problémů. Je otázkou jakým způsobem se na uvěznění vězňené osoby adaptují. Na tu přináší odpověď následné zjištění.

Tabulka 3: Rozvoj nevhodných obranných mechanismů a změny v motivaci



Zdroj: vlastní zpracování

V rámci jednotlivých longitudinálně orientovaných šetření bylo dalším cílem zjistit, zda dochází u respondentů k rozvoji nevhodných obranných mechanismů, a zda dochází ke změně motivace ve vztahu k možnosti a ochotě se léčit ve smyslu požadované změny chování. V tomto případě jsou zjištění u těchto pozorovaných skutečností opět statisticky významná. U sledovaných osob je možné pozorovat jednak vliv institucionalizace, což je celkem pochopitelné. Co je z hlediska andragogické praxe problematické, je ale problém ideologizace. Jeho podstatou je ztotožnění se s myšlením a chováním kriminální subkultury. Typickými projevy jsou racionalizace, postupné popírání viny, a prohlubující se ztráta motivace k nápravě, ochoty se „léčit“, ochoty se pokusit o změnu chování a způsobu společenského fungování.

I v tomto případě byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi jedinci ve výkonu vazby a ve výkonu trestu. V případě výkonu vazby došlo k výrazné (statisticky významné) změně až v období po šesti týdnech do šesti měsíců uvěznění. V případě osob ve výkonu trestu bylo možné pozorovat nechtěné jevy v motivaci hned po počáteční adaptaci. To souvisí zcela jistě s větší mírou zkušenosti, kdy mezi osobami ve výkonu trestu lze očekávat vyšší počet vícevězňených osob.

Je zde ale třeba počítat s jistotou z důvodu nálepky kriminálníka (díky jistotě odsouzení). To, jak víme, vede k rychlejšímu přijetí subkulturních norem a pravidel a z psychologického i morálního hlediska nechtěným motivačním změnám. Pro práci andragogů a dalších specialistů jde o důležité zjištění. U osob ve výkonu vazby probíhá proces „přeměny“ odlišně, proto by se zde mohlo nalézt více prostoru pro andragogickou podporu, péči a intervenci.

Diskuze a závěr

Základní cíl andragogické praxe v prostředí vězeňství spočívá v aplikaci specifických edukačních a podpůrných aktivit. Ty by měly vést k dosažení korekce antisociálních vzorců chování do sociálně žádoucí, nebo alespoň přijatelné formy. Cílem by pak mělo být, aby taková změna byla trvalá a aby nedocházelo k recidivnímu jednání. Podpora andragogiky a dalších pomáhajících profesí by proto měla být zaměřena na eliminaci rizikových faktorů, které pravděpodobnost recidivy zvyšují. Jde o změny v motivaci související s ochotou se změnit, podrobit se výše uvedeným korektivním aktivitám. Proces adaptace na uvěznění je spojen se vznikem a rozvojem kauzálních biopsychosociálních poruch, které jsou ve vztahu k tomuto důležitému cíli kontraproduktivní.

Problematika předcházení a eliminace těchto poruch, je velmi složitá. Poruchy mají reaktivní charakter. V některých případech vedou k agresivním projevům chování. Ty jsou v penitenciární péči označovány jako mimořádné události. Ve většině případů pak na vězněné jedince působí prisonizační proces, jehož podstata je popsána v předchozí části textu. Tyto jevy nelze bohužel z penitenciárního prostředí vyloučit.

Při výkonu vazby ztěžuje možnosti andragogické péči a intervenci řada omezení. Ty souvisejí s důvody vazebního stíhání (koluzní důvody), a režimem s velmi složitou diferenciací (věk, typ trestného činu, závislost, počet uvěznění apod.). Dále vzhledem k presumci nevinny je to otázka dobrovolnosti. Ve výkonu trestu má vznik o rozvoj poruch sice nižší intenzitu. Adaptační proces má ale rychlejší průběh, včet-

ně rozvoje nechtěných obranných mechanismů. Je tomu tak vzhledem k vytváření specifických skupin, se společnou motivací značně vzdálenou ochotě se měnit. Doporučení pro eliminaci nevhodných jevů mohou být proto spíše procesuální. Nezbytná je stálá aplikace je idiografického a indirektivního přístupu.

Literatura

- Ashkar, P., & Kenny, D. (2008) Views from the inside: Young offenders subjective experiences of incarceration. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 52(5), 584–597.
- Baillargeon, J., Binswanger, I. A., Penn, J. V. et al. (2009) Psychiatric Disorders and Repeat Incarcerations: The Revolving Prison Door. *The American Journal of Psychiatry*. 166 (1)
- Briere, J. N., & Runtz, M. G. (1989): The Trauma Symptom Checklist (TSC-33): early data on a new scale. *Journal of Interpersonal Violence*, 4, 151–163.
- Cohen, S., Tyrrell, D. A. & Smith, A. P. (1993) Negative life events, perceived stress, negative affect, and susceptibility to the common cold. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (1): 131–140.
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983) A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24 (4): 385–396.
- Collins, E., Begovic-Juhant, A., Kopera-Frye, K. et al. (2012) How Older Inmates Cope with the Psychological Stress of Incarceration. *Gerontologist*, 52 (1), 355–355.
- Fischer, S., Veteška, J. (2018) Problematika adaptace na vazební uvěznění jako problém pro andragogickou intervenci. In Veteška, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn = Adult Education 2017 – in times of resonant social changes: proceedings of the 7th International Adult Education Conference*, 11-12th November 2017 Prague. Praha: Česká andragogická společnost, 177–182.
- Fischer, S., Žukov, I., Ptáček, R. (2011) Enduring personality disorder by impact of negative events in childhood and adolescence. In. Needham, I. (ed.) *Violence in Clinical Psychiatry*. Amsterdam (Nederland): Kavanah Publisher, 311–313., ISBN 978-90-5740-099-5.
- Fischer, S., Žukov, I., Ptáček, R. et al. (2014) Specific personality disorder as a result of negative events in childhood and adolescence. *Česká a slovenská psychiatrie*, 110 (3), 165–170, ISSN 1212-0383.
- Gosein, J. V. et al. (2015) Life Stressors and Posttraumatic Stress Disorder in a Seriously Mentally Ill Jail Population. *Journal of Forensic Sciences*, [Epub ahead of print].
- Haney, C. (2006) The wages of prison overcrowding: Harmful psychological consequences and dysfunctional correctional reactions. *Washington University Journal of Law & Policy*, 22, 265-293.
- Haney, C. (2002) *The psychological impact of incarceration: Implication for post-prison adjustment*. Washington D. C.

- Holmes, T. H., Rahe, R. H. (1967): The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11 (2): 213–218.
- Massoglia, M. (2008) Incarceration as Exposure: The Prison, Infectious Disease, and Other Stress-Related Illnesses. *Journal of Health and Social Behavior*, 49 (1), 56-71.
- Raine, A. (1993): *The Psychopathology of Crime. Criminal Behavior as a Clinical Disorder*. San Diego: Academic Press.
- Ruderman, M. A., Wilson, D. F., Reid, S. (2015) Does Prison Crowding Predict Higher Rates of Substance Use Related Parole Violations? A Recurrent Events Multi-Level Survival Analysis. *Plos One*, 10 (10).
- Salekin, R. T. (2004) *Risk-Sophistication-Treatment Inventory (RSTI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Schappell, A., Docherty, M. & Boxer, P. (2016): Violence and Victimization During Incarceration: Relations to Psychosocial Adjustment During Reentry to the Community. *Violence and Victims*, [Epub ahead of print].
- Schnittker, J., Massoglia, M., Uggen, Ch. (2012) Out and Down: Incarceration and Psychiatric Disorders. *Journal of Health and Social Behavior*, 53,448–464.
- Terry, D., Abrams, L. S. (2015) Dangers, Diversions, and Decisions: The Process of Criminal Desistance Among Formerly Incarcerated Young Men. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. Sept. 1, [Epub ahead of print].
- Veteška, J. (2016) Penitenciárni péče v kontextu sociální práce – andragogické a psychologické aspekty. In: Husár, J., Machalová, M., Hangoni, T., Kuzyšin, B. (eds.). *Nová sociálna edukácia človeka V. (Duchovné, antropologické, filozofické, psychologické a sociálne aspekty terapie, výchovy, vzdelávania a poradenstva dneška)*. Zborník príspevkov z medzinárodnej interdisciplinárnej vedeckej konferencie 7. november 2016, Prešov. Prešov: Prešovská univerzita, 66–80.
- Veteška, J. (2015) *Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky*. Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7478-898.
- Veteška, J., Fischer, S. (2019) *Psychologie kriminálního chování: Vybrané otázky etiologie, andragogické intervence, reintegrace a resocializace*. Praha: Grada.
- Veteška, J., Žukov, I., Fischer, S. (2017) Uvěznění a rozvoj nevhodných obranných mechanismů jako problém pro resocializaci. *Česká a slovenská psychiatrie*. 113 (4), 185–189.
- Wahlstrom, L. C. et al. (2015) Posttraumatic stress disorder symptoms, emotion dysregulation, and aggressive behavior among incarcerated methamphetamine users. *Journal of Dual Diagnosis*, 11 (2), 118-127.
- Wallace, D., Fahmy, Ch., Cotton, L. et al. (2016) Examining the Role of Familial Support During Prison and After Release on Post-Incarceration Mental Health. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 60 (1), 3-20.
- Walters, G. D. & Morgan, R. D. (2017) Assessing criminal thought content: preliminary validation of the criminal thought content inventory (CTCI). *Psychology, Crime & Law*, 1-18. DOI: 10.1080/1068316X.2017.1396333.

- Western, B. et al. (2015) Stress and Hardship after Prison. *American Journal of Sociology*, 120 (5), 1512-1547.
- Yujin, K. (2015) The Effect of Incarceration on Midlife Health: A Life-Course Approach. *Population Research and Policy Review*. 34 (6), 827–849.
- Žukov, I., Fischer, S. (2008) Vybrané problémy práce s osobami závislími na psychoaktivních látkách v situaci vazebního uvěznění. *Alkoholismus a drogové závislosti*, 43 (3), 159–166, ISSN 0862-0350.
- Zamble, E., Porporino, F. J. (2013) *Coping, Behavior, and Adaptation in Prison Inmates*. *Research in Criminology*. Springer, ISBN 9781461387572.
- Žukov, I., Ptáček, R., Fischer, S. et al. (2009) Brain wave P 300. A comparative study of various forms of criminal activity. *Medical Science Monitor*, 15 (7), 349–354.
- Žukov, I., Fischer, S., Ptáček, R. et al. (2009) Imprisonment and its Influence on Psychobiological Needs. *Prague Medical Report*, 110 (3), 201–213.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence a sociální exkluze v ÚK“ (smlouva č. 18/SML1662/SOPD/KH).

Kontaktní údaje

PhDr. Slavomil Fischer, Ph.D., MBA
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Hořeni 13, 400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: fischerslavomil@seznam.cz

prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Hořeni 13, 400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: jaroslav.veteska@ujep.cz

Teoretická východiska a strategie pro konceptualizaci Vzdělávání 4.0 pro oblast vzdělávání a učení dospělých

*Theoretical background and strategies for conceptualization
Education 4.0 for adult education and learning*

Josef Malach

Abstrakt:

Studie reaguje na charakteristiky Společnost 4.0, která propojuje průmysl, služby, vědu, výzkum, inovace a digitální technologie. Vzdělávání 4.0 musí zajistit přípravu na digitální věk rozšiřováním digitálních dovedností a vyšší mírou využívání digitálních technologií ve vzdělávání. Analyzuje reprezentativní teoretické a strategické studie s cílem jejich využití pro teoretickou bázi vzdělávání a učení dospělých.

Klíčová slova:

Vzdělávání dospělých, digitální technologie, online learning, blended learning, MOOC, VOOC.

Abstract:

The study responds to the characteristics of Company 4.0, which connects industry, services, science, research, innovation, and digital technology. Education 4.0 must ensure digital literacy through the expansion of digital skills and higher digital literacy in education. It analyses representative theoretical and strategic studies, with a view to their use for the theoretical basis of adult education and learning.

Key words:

Adult education, digital technology, online learning, blended learning, MOOC, VOOC.

Introduction

Adult education and learning in Society 4.0 must become methodologically innovative, technologically supported, and available to become a factor of economic and social development, from the local to the global level.

Transnational communities, such as UNESCO, OECD, the European Union and the World Bank, the executive sector, and professional institutions monitor the status of adult education in terms of expectations and needs and, on that basis, formulate conclusions and recommendations for its further development and direction. At the time of digitization of all areas, the demands for greater and more efficient use of digital technologies in human learning processes are highlighted, along with the possibilities for their use, especially in adult vocational education.

1. UNESCO

Recommendation on Adult Learning and Education was adopted as a UNESCO opinion at its General Conference in 2015. It defines the constructs used to enrich and modify specialist andragogic terminology. It introduces the following newly reformulated learning and adult learning objectives: The objectives of adult learning and education are (a) to develop the capacity of individuals to think critically and to act with autonomy and a sense of responsibility; (b) to reinforce the capacity to deal with and shape the developments taking place in the economy and the world of work; (c) to contribute to the creation of a learning society where every individual has an opportunity to learn and fully participate in sustainable development processes and to enhance solidarity among people and communities; (d) to promote peaceful coexistence and human rights; (e) to foster resilience in young and older adults; (f) to enhance awareness for the protection of the environment. (p. 8). A total of 30 recommendations are grouped into several sections. In terms of quality, countries should set up periodic monitoring and evaluation, using appropriate quality criteria, and evaluate the effects and effectiveness of programmes by measuring the targets achieved through learning outcomes.

The GRALE 3 adult learning and education report issued in 2016 has the subtitle “*The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life.*” (Third Global Report ..., 2016) The report shows that adult learning and education (ALE) has significant benefits and advantages in many areas. Many countries have said that they have a positive impact on health and wellbeing, employment, and the labour market, as well as social and civic life. Countries must understand education as a basic and empowering human right, conceiving ALE as part of a balanced learning pathway, and considering ALE as part of the sustainable development agenda.

2. Activities of the Organization for Economic Cooperation and Development

The OECD enters the adult education sphere, in particular, through two activities - measuring adult competences and regular monitoring. In measuring competencies in the PIAAC project (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) the Czech Republic has achieved above-average results in numerical literacy and average reading literacy, as well as IT problem solving.

The OECD Work Survey (Windish, 2015) primarily addresses issues of a significant number of OECD adults who have acquired only limited reading and numerical competencies. The solution is found in the use of formative assessment, e-learning, contextualization, and anchoring (especially in the context of the workplace and the family). A lot of interesting factors were found by examining the barriers to learning, the definition of which were more specific to five types of lifelong learning barriers: situational, institutional, dispositional (psychological), information, and financial.

3. Selected European Union documents

In 2011, the Council Resolution on the renewed European Agenda for Adult Education (Council of the EU, 2011) adopted the European Adult Education Programme with Priority Areas for 2012-2014. Member States were invited to focus on one of the areas most relevant to their specific needs, in view of their specific situation and priorities. These include, for example, improving the quality and effectiveness of education and training, and improving the knowledge base on adult learning and adult education. The last priority is to intensify the research on issues related to adult education, to broaden the spectrum of research on new areas, and to promote more interdisciplinary and forward-looking analysis.

Milana and Holford (2014) state that adult learning policy is a relatively new element of policies generated by Brussels, and is conceptualized primarily by the concept of vocational training, preparation for work. The authors find that gradual adult learning has been recognized as a political subject of regional transnational thinking. They find the necessary radical transformation of the understanding of this policy not as a policy implemented by traditional instruments of power in the hands of national and regional governments, but as a policy in which non-governmental organizations operating in European areas are more in the spirit of liberalization.

The results of the work of the Education Task Force (as one of the six established by the EU) focus on mutual learning and recommended policies aimed at improving the basic skills of adults, developing their ICT skills, and enhancing the effectiveness, efficiency and coherence of policies (European Commission, 2016). The Group notes that adult education can improve life and the economy. However, there is a strong incentive to improve the basic skills of adults. More work needs to be done to increase participation in education, create high quality programmes, make more use of digital resources in education, and co-ordinate adult learning policies with other national policies.

4. The World Bank

To address education issues, the World Bank has made the education promise (2018) a learning message. Although it is not a specific study on adult learning and education, it contains a great deal of evidence of the functions and benefits of education, and the latest research in adult learning and learning. The fundamental idea of the report is in the thesis: "Schooling without learning is a terrible waste of precious resources and of human potential" (p.xi).

In order to achieve educational promises, we need to prioritize learning, not just

schooling. This report argues that achieving learning for all will require three complementary strategies:

First, assess learning to make it a serious goal. Information itself creates incentives for reform, but many countries lack the right metrics to measure learning.

Second, act on evidence to make schools work for learning. As brain science has advanced and educators have innovated, the knowledge of how students learn most effectively has greatly expanded. But the way many countries, communities, and schools approach education often differs greatly from the most promising, evidence-based approaches.

Third, align actors to make the entire system work for learning. Innovation in classrooms won't have much impact if technical and political barriers at the system level prevent a focus on learning at the school level.

5. Manifesto for adult learning in the 21st century

The European Association for the Education of Adults (EAEA 2016) proposes, with this manifesto with the sub-title *The power and Joy of Learning* to create a Learning Europe: a Europe that is able to tackle the future positively and with all necessary skills, knowledge and competences. EAEA proposed a European-wide effort to go one step up, to develop a knowledge society that is capable to deal with the challenges of our time. This demands sustainable investments now on the European, national, regional and local levels in adult education.

This will pay off in the long-term from many perspectives: for competitiveness, well-being, healthy populations, growth and more. Adult education can help change lives and transform societies – it is a human right and common good. Currently, the main European policy. Adult education is a key tool for tackling some of the main challenges in Europe today. Europe faces growing inequalities, not only between people but also between regions and countries within Europe.

Other challenges include increasing digitization, migration and demographic change, climate change, and environmental conditions. These challenges are specified by the authors of the manifesto and, with the support of current research studies, show how adult education responds to them. They state that forecasts clearly demonstrate that Europe will need more knowledge and fewer low-skilled workers in the future. The best example is the development of digitalisation. We are at the cusp of enormous changes – from e-governments to online shopping to automatised and all the changes that the internet will bring. This means that we need to close the digital gap and make sure that everyone is comfortable using computers, tablets or smartphones but also all other related tools. Many governmental services and tools for civic participation are now available online. Digital skills ensure digital inclusion and participation.

6. Digital technologies in further education

The great debate in the UK on the use of digital technologies in this educational segment has generated recommendations by the FELTAG working group, the Paths forward and digital future for Further Education and Skills (Further Education Learning Technology Action Group) published in October 2013. The launch of FELTAG

was initiated in early 2013 Minister of State for Skills and Enterprise for the purpose of the formulation of practical recommendations aimed at ensuring the effective use of digital technology in learning, teaching and assessment in Further Education and Skills. The group is based on the following working definition: “Learning technology is the broad range of communication, information and related technologies that can be used to support learning, teaching, and assessment.” The issue has been divided into six areas, three of which focus on the human factor.

In the area of **Workforce capacity**, the main recommendation is: *The entire workforce has to be brought up to speed to fully understand the potential of learning technology.* (Benchmarks should be established for initial teacher education/training and teachers’ continuing professional development so that their ability to understand and optimise the use of learning technology can be enhanced and refreshed regularly. This should include the use of assistive technology.). In the area of **Employees**, it is recommended that *Relationships between the FE community and employers should become closer and richer, and enhanced by learning technology inside and outside the workplace.* In the area of **Learners**, it is recommended that: *Learners must be empowered to fully exploit their own understanding of, and familiarity with digital technology for their own learning.*

OFSTED (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills), perceived as an English school inspection agency, has also received a number of legal changes regarding inspection and regulations of learning and skills providers. Its reaction as a member of FELTAG to the above recommendations was the inclusion of one special characteristic between Thirteen characteristics of outstanding teaching, learning and assessment within the Ofsted Common Inspection Framework worded as: *High quality learning materials and resources including information and communication technology (ICT) are available and are used by staff and learners during and between learning and assessment sessions (CAVTL, 2013.)*

An interesting point of discussion was the FELTAG recommendation (p. 23) to mandate the inclusion in every publicly-funded learning programme from 2015/16 of a 10% wholly-online component, with incentives to increase this to 50% by 2017/2018. This should apply to all programmes unless a good case is made for why this is not appropriate to a particular programme”. Skills Funding Agency (SFA) (2016), based on the same view, Ofsted and Ofqual responded to this recommendation by saying that The evidence reveals that there is no support in the sector for the adoption of percentage targets for online learning. The idea of percentage targets is rebutted on grounds both of practicality and purpose (p. 5). In the comments, they add that “*Some of the providers believe that online learning is not suitable for all learners, particularly at lower levels. They are unwilling to rely upon the independent learning skills of learners at level 1 and below as a result of their previous experience of trying to implement online and blended learning across the whole institution (p. 5).* Instead of a flat request, the Agency recommends that they should rather be encouraging providers to establish a strategy to determine where the adoption of a greater ‘blend’ of delivery and assessment types adds most value to a learning programme” (p. 6).

The SFA report (p.10) furthermore optimistically states that „The evidence re-

veals that no particular vocational areas are seen to be more appropriate for online and blended learning than others. The general view of pilots and providers is that there is no area of learning that could not benefit from increased use of technology". Nevertheless, experts agree that "Some parts of most if not all vocational courses require physical contact, practical workshop activity or face to face elements, including some assessment procedures which challenge wholly online solutions." (p. 10). For providers of vocational education, the standard generalized experience can be formulated in the statement that "Some vocational areas were identified as being more easily adapted to online learning, including structured systematic process such as book-keeping and accounts, maths, science and some business subjects."

7. MOOC Transformations in Vocational Education

Intended for an unlimited number of participants, MOOCs are educational courses accessible via the Internet (Kaplan et al., 2016). The majority of courses include a variety of lectures, presentations and/or video tutorials (all of which can be downloaded). Moreover, in these courses students discuss the topics on discussion boards, study from additional study materials and complete the assignments (Scio.cz, 2017). Overcoming the language barrier is the main advantage of MOOCs – the majority of MOOCs (75 %) are taught in English (Uchidiuno et al., 2016). MOOCs are offered online only, providing massive and open learning opportunities for all, promoting engagement in the knowledge society. Investments in and the uptake of MOOCs are more and more significant worldwide. MOOCs, and open education in general, are providing new learning opportunities for millions of people (Jansen and Konings, ed, 2018).

Friedl and Staubitz (2018) discovered that MOOCs have started to be employed not just within higher education systems, but also within the corporate context. Based on a survey of dozens of entrepreneurs and more than a thousand potential students, MOOC has formulated several findings: 1. MOOCs are not mainstream in the corporate world. The level of familiarity of EU companies with the MOOC concept is still rather low. 2. MOOCs are primarily recognised as Human Resource Development and training tool. 3. MOOCs work best as complementary education tool. There was a higher potential seen in offering MOOCs to complement existing educational resources of the companies instead of replacing traditional approaches. 4. MOOCs face (too) high expectations.

Managers and employees expect from MOOCs to provide better networking opportunities, save costs, modernize education, provide up-to-date and high quality knowledge, develop new competencies, improve employee retention rates, increase flexibility etc. 5. MOOCs face administrative and inexperience barriers. Based on analyses and expert opinions, the authors have identified 7 key trends in corporate MOOCs, such as employees tend to learn private and self-determined, with a necessity for solving the unsolved, companies should observe his pro-active employees and also go with established channels and finally that flexibility is key, moderation can help.

For professionally-oriented MOOC courses, FELTAG (2013, p. 17) used VOOC (Vocational Open Online Course), which has the prospect of promotion and use.

Lastly, in 2018, MOOC's next specification appears in the form of Biz MOOC (MOOCS for the world of business) (BizMOOC Parters, 2018). Participation and all types of credentials are free of charge.

Conclusion

The interest of world organizations, research, and reflection of good practice can help the promotion and use of new education and learning practices using the potential of digital technologies. It turns out that online learning will most likely be complementary to attendance at a differentiated level, in line with the entry level of learners, and the nature of learning content.

Adult education, increasingly implemented in companies as in-house courses, can leverage existing experience with MOOC's implementation, primarily from the university sector, and introduce VOOC in less time, and without major mistakes. It is gratifying that there is a debate not about whether to use digital technologies in adult vocational education, but rather on how to use it legally, financially, personally, technically, and above all, andragogically.

Acknowledgement

This study was prepared within the framework of the task solution of the TAČR, named *Development of the theoretical and application frameworks for social change in the reality of the transformation of industry, TL01000299*.

References

- BizMOOC partners (2018). Biz MOOC Result 2.1: Guidelines for business, HEIs, learner.
- CAVTL (2013). It's about work... Excellent adult vocational teaching and learning. Appendix B: Ofsted Common Inspection Framework.
- COUNCIL of the EU (2011). Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning (2011/C 372/01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2011:372:FULL&from=CS>
- EUROPEAN COMMISSION (2016). Monitor education and training 2016. Czech Republic. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FELTAG (2013). Path forward to a digital future for Further Education and Skills.
- Friedl, Ch., Staubitz, T. Corporate MOOC Trends. In Jansen, D. Konings, L. (Eds.) The 2018 OpenupEd Trend Report on MOOCs. (pp. 35–38). Maastricht, NL: EADTU. Retrieved from <https://tinyurl.com/2018OpenupEdtrendreport>
- Jansen, D., Konings, L. (Eds.) (2018). The 2018 OpenupEd Trend Report on MOOCs. Maastricht, NL: EADTU. Retrieved from <https://tinyurl.com/2018OpenupEdtrendreport>
- Kaplan, A. M. and Haenlein, M., (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, Vol. 59, No. 4, pp 441-450.

- EAEA (2016). Manifesto for adult learning in the 21st century. The Power and Joy of Learning. <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/02/manifesto.pdf>
- Milana, M. and Holford, J. (Eds.) (2014). *Adult Education Policy and the European Union*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- OECD (2017a). *Education at a Glance 2017. OECD indicators*. Dostupné na: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>
- Scio.cz., 2017. Scio – About education – MOOC, on-line and free. [online] Available at: <https://www.scio.cz/ovzdelavani/mooc.asp>.
- SFA (2016). Final Report to the Skills Funding Agency on the actions arising from the FELTAG Report.
- Third Global Report on Adult Learning and Education: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016
- Uchidiuno, J. et al. (2016). Browser Language Preferences As a Metric for Identifying ESL Speakers in MOOCs. *Proceedings of the Third ACM Conference on Learning @ Scale. L@S '16*. New York, USA, pp. 277-280.
- UNESCO (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education*. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179e.pdf>
- Windisch, H. C. (2015). *Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention*. OECD Education Working Papers, No. 123, Paris: OECD Publishing.
- WORLD BANK (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1.

Kontaktní údaje:

doc. PhDr. Josef Malach, CSc.
Katedra pedagogiky a andragogiky
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava
CZECH REPUBLIC
E-mail: josef.malach@osu.cz

Selected aspects of motivating adults to learn

Anna Marianowska

Abstract:

The paper is an attempt to summarize pilot studies conducted in 2018 among participants of formal and non-formal education - representatives of Polish generation Y. The aim of the research was to gain knowledge about the experiences from the participation in formal education as well as the opinions on the elements of the classes which influenced the participants' motivation and effectiveness of learning.

Key words:

Adult learning, motivation to learn, formal education, non-formal education, lifelong Learning.

Introduction

For many years now, lifelong learning has been seen as a remedy for important social and economic problems of Europe and the world, such as marginalization, social exclusion, reduction of unemployment and the need to building a competitive knowledge-based economy. The dynamic economic development, instability of the labour market, technological advancement and socio-cultural-demographic transformations create a constant need to conduct research into the learning process and the motivation of adults to engage in lifelong learning.

The existing theories and models of the motivations and mechanisms of adult learning are sometimes unreliable in analyzing the diverse social groups of the modern world. The universal principles and traditional teaching methods and tools require revision and adaptation to the needs and expectations of different groups of adult learners. Therefore, asking questions and seeking answers concerning the motivation and effective learning of adults does not lose its relevance.

The paper is an attempt to summarize pilot studies conducted in 2018 among participants of formal and non-formal education. The aim of the research was to gain knowledge about experiences from the participation in formal education and opinions on the elements of the classes which influenced the effectiveness of learning. The data come from qualitative research. The methodological assumptions and analysis of research results are preceded by an introduction to the issue of motivating adults to work, which later became the basis for the research on motivation and adult learning.

1. From motivation to work to motivation to learn

The literature of the subject abounds in theories explaining the process of engaging in educational activity in adulthood and the conditions necessary for its continuation and effective completion. Most of them are based on classical theories of motivation, which were created to understand the behaviour of people working in an organization (Taylor, 1911; Mayo, 1933; Maslow, 1987; Vroom, 1964).

In the modernist era it was important to identify the factors leading to higher efficiency, which was a necessary condition for economic growth and improving the quality of life. This process was supported by the education of adults, monopolized by the state, which through the formal education system was to shape citizens according to the expected model. The implemented model of technological education involved the central role played by the teaching process and the teacher transferring the knowledge necessary for “proper” functioning of citizens in the society (Malewski, 2010). The passing of the era of modernism was accompanied by a growing awareness of the correlation between the level of education of citizens and further economic progress. Education obtained at the stage of formal education became insufficient. The dynamic technological advancement, refinement of products, growing consumerism and expansion of the service sector threw into sharp relief the need for continuous education and professional development, as well as the need to develop competences not included in formal education programmes - soft competences. The importance of adult education in the non-formal area began to grow systematically. Over time the role of teachers and students and of teaching and learning also changed. Since the 1990s it is students and learning rather than teachers and teaching that has been the focus of the educational process (student – centred – learning) (Malewski, 2010).

The growing importance of adult education in all areas: formal and non-formal, has made it necessary to conduct research on adult learning. The problem of motivating to work was replaced by the problem of motivating to learn (Boshier, 1973; Rubenson, 1977; Fishbein, Ajzen 1980; Cross, 1981; Cookson, 1986) and explaining how adults learn (Knowles, Holton, Swanson, 2009; Mezirow, 1991; Ileris, 2004; Wlodkowski, 2008).

Models and theories of motivation allow us to understand adults’ educational aspirations, attitude to the tasks they are supposed to perform, and the mechanisms involved in engaging in, continuing and completing the educational process. The results of the research show that adults motivated to learn - especially those intrinsically motivated - apply deep learning strategies and increase their involvement in educational activities, achieving better results (Gorges, Maehler, Koch, Offerhaus, 2016).

2. Research methodology

The presented research was conducted in 2018 on a group of 61 people aged 26-34 (26 part-time students of the Faculty of Pedagogy at the University of Warsaw and 35 participants of the Open University of Warsaw, UOUW). The aim of the research was to gain knowledge about the experiences from the participation in formal education as well as the opinions on the elements of the classes which influenced the

effectiveness of learning. The research was conducted using the method of a partially directed interview. The following research questions were formulated:

- How do adults of Polish generation Y evaluate their previous educational experiences, i.e. lessons in secondary school?
- What elements of the didactic process (content, methods, tools) used by teachers were not conducive to involvement in the learning process?
- What elements of the didactic process (content, methods, tools) provoked personal involvement and positively influenced the willingness to learn?
- What are the needs and expectations of adults of Polish generation Y in relation to formal and non-formal education?

3. Research results

The research has shown that previous experiences from formal education are evaluated negatively. The survey participants indicate that the technological model of education dominates in secondary school, where the most important role is played by the teacher and the goal is the students' attainment of the required level of factual knowledge, which is often irrelevant and is forgotten over time. The large amount of content to memorize, the multitude of homework assignments, the teachers' frequent use of lectures resulted in the fact that all research participants finished this stage of education with great relief. Twenty-one people (present participants of courses at the UOUW) also spoke negatively about their experiences during their studies.

The survey participants indicated that the knowledge, skills and social competences they had acquired had little impact on the expectations of the labour market, and they assessed the classes as boring and unattractive. The following issues were mentioned as the elements of the process hindering engagement and learning: the supremacy of content over practice (48 participants), teachers' use of lecture techniques (60 participants), constant testing students' factual knowledge (51 participants), treating students as objects (44 participants). The classes were deemed unattractive or boring because teachers did not use the tools available in the school environment which could enrich the instruction, such as films, music, computers, multimedia.

The sources of personal involvement and fun were identified both in the organization of the didactic process (48 participants) and in the person of the teacher (39 participants). In their statements, the participants of the survey emphasized the role of using various methods activating the group, such as exercises, case studies, simulations. Ten people emphasized the advantages of the project method, which enables independent learning and integration of the group. All respondents indicated that they enjoyed learning the things which were practical (61 participants) or interesting (53 participants). Nineteen people stated that classes involving the use of modern technologies in the form of quizzes, chatting, creating projects and websites constituting open and editable databases were the most interesting and engaging for them.

The statements of research participants regarding the needs and expectations of formal and non-formal education were partly in line with the earlier observations. In both cases they emphasized the need for teachers to use activating teaching techniques (61 participants) and diverse didactic means (50 participants), including mo-

dern technology (37 participants). As regards formal education, they stressed the need to adjust the study programmes to the expectations of the labour market, the possibility to acquire and deepen specialist knowledge (43 participants), gaining competences resulting in earning high salaries (32 participants), gaining professional practice (54 participants) as well as greater independence (12 participants). As far as non-formal education is concerned, they mentioned the need to develop passions and interests (37 participants), opportunities to acquire or deepen interesting knowledge (49 participants) and to develop skills and competences enabling one to cope with everyday problems at home, family or work (38 participants). The majority of participants (46) stated that the classes should be conducted in an interesting way and provide practical knowledge.

Conclusion

The research results confirm the previous findings concerning the features of adult learning (Knowles, Holton III, Swanson, 2009; Wlodkowski, 2008). However, the deliberate selection of the research sample leads to new conclusions. The research results were obtained in the group of people between 26 and 34 years of age. They are representatives of the Polish generation Y, who grew up in a different socio-economic reality from the people from the previous generations. Their everyday life is connected with the presence and constant use of modern technology in education, work and entertainment.

The features which people of Polish generation Y share are, among others, acting quickly, the need for immediate feedback and fulfillment of one's own needs, and the need for double participation – functioning at the same time in real and virtual space. They use mobile phones and tablets almost constantly to check what is happening on the Internet, regardless of the situation in which they are currently present (Wrzesień, 2009; Marianowska, 2015). Even though this description is generalized and simplistic, it allows us to draw particular attention to the need to design and conduct teaching activities precisely adjusted to the needs of this target group. According to the research on the motivation of adults in the educational process, intrinsic motivation, which is responsible for the involvement and effective learning of adults, can be stimulated during the didactic process.

The emergence of intrinsic motivation depends on obtaining positive stimuli that may accompany learning. It is the result of the pleasure of learning and involvement in the learning process (Gorges, Maehler, Koch, Offerhaus, 2016). Therefore, it can be concluded that regardless of the attitude, expectations or aspirations of adults undertaking education, the teachers, educators and trainers have a chance to inspire intrinsic motivation among the students. This is possible through thoughtfully designing and tailoring the classes to the needs of the group. In the case of the Polish generation Y, this means preparing educational activities in such a way that adult students can experience the multi-source stimulation to which they are accustomed in everyday life.

The use of Web 2.0 tools, principles of multisensory teaching and constructivism can be helpful in this case. Of course, teachers often conduct classes for groups of adults in which it is difficult to identify the common features. In this case, while pre-

paring classes, it is worth considering the combination of different teaching methods and techniques in order to activate the learners, trigger their involvement and help them to learn in accordance with their intrinsic motivation.

In light of the need for lifelong learning, the negative evaluation of educational experiences from formal education is a cause for concern. Thanks to the achievements of neurobiology, we know the structure of the learning process and its results. We all learn in the same way by repeating things and applying them in practice over a certain period of time. In other words, repetition and the application of knowledge in practice must continue until it is consolidated. The neural networks created in the human brain contain knowledge, both theoretical and practical, which influences the perception and understanding of the surrounding reality or processes.

The knowledge created as a result of learning is difficult to change. As Raymond Wlodkowski (2008) writes, the knowledge the person possesses may hinder the acquisition of new knowledge or introducing changes to the existing knowledge if it is deeply rooted in the attitude or in the individual values system. Therefore it can be assumed that the previous negative experiences connected with education may discourage adults from engaging in lifelong education.

Since in the person's experience learning is associated with intellectual effort, boredom or lack of relevance to everyday or professional life, it will be difficult for him/her to believe that the educational process may be attractive and learning itself may be interesting. Of course, if the person does engage in education, the prior knowledge can be modified in the subsequent stages of learning, but introducing permanent change will always require repetition, practice and time. Therefore, the proposal to create attractive educational programmes adapted to different audiences once again seems to be justified. Moreover, in order to effectively encourage adults to take up lifelong learning, it is important to eliminate the barriers related to education and increase access to it.

References

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: A problem solver or a euphemism for direction and control?. *International Journal of Lifelong Education*, 25(4): 385-405. DOI:10.1080/02601370600772384. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370600772384>.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and drop-out: A theoretical model. *Adult Education* 23: 255–282. DOI: 10.1177/074171367302300401.
- Cookson, P. S. (1986). A framework for theory and research on adult education participation, *Adult Education Quarterly* 36(3): 130–141. DOI: 10.1177/0001848186036003002. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0001848186036003002>.
- Cross, P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gorges, J. Maehler, D. B., Koch, T., Offerhaus, J. (2016). Who likes to learn new things: measuring adult motivation to learn with PIAAC data from 21 countries. *Large-scale Assess Educ*: 1-22. DOI: 10.1186/s40536-016-0024-4, Retrieved from <https://link-springer-1com-1000007ad1a46.han.buw.uw.edu.pl/content/pdf/10.1186%2Fs40536-016-0024-4.pdf>.

- Fishbein, M.; Ajzen, I. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Knowles, M. S.; Holton III, E. F.; Swanson, R. A. (2009). *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. [The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Maslow, A. A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Addison Wesley Longman.
- Marianowska, A (2015). Iksy i Igreki – podobieństwa i różnice pokoleniowych zbiorowości. In E. Skibiński (Eds.), *Kariery zawodowe andragogów. Studium empiryczne* (pp.33-56). Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mayo, E. (1933) *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York: MacMillan.
- Maslow, A. A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Addison Wesley Longman.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper and Row.
- Vroom V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Włodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint. Retrieved from http://ekladata.com/iJLoOLufKEurVuG5mA-2Ke1rJ5dQ/-Raymond_J._Wlodkowski_-_Enhancing_adult_motivation-Bokos-Z1-.pdf.
- Wrzesień, W. (2009). *Europejscy Poszukiwacze. Impresje na temat Współczesnego Pokolenia Polskiej Młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Contact details:

Anna Marianowska Ph.D.
Department of Adult and Continuing Education
Faculty of Education
Warsaw University
Ul. Mokotowska 16/20
02-651 Warsaw
POLAND
E-mail: a.marianowska@uw.edu.pl

Podpora interdisciplinárneho prístupu v ďalšom ekonomicko- manažérskom vzdelávaní absolventov vybraných neekonomických zdravotníckych študijných odborov

*Supporting Interdisciplinary Approach in Further Economics
and Managerial Education of Graduates from Selected
Non-economic Health Service Field of Study*

Marta Matulčíková

Abstrakt:

Schopnosť celoživotne pracovať je v súčasnosti spojená s nepretržitým vzdelávaním a rozvojom kľúčových kompetencií. Zabezpečenie zamestnatelnosti absolventov neekonomických študijných odborov, rozvojom súkromného podnikania si často vyžaduje modifikované ekonomicko-manažérske vzdelávanie, realizované v rámci ďalšieho profesijného vzdelávania, ktoré je koncipovateľné na základe empirických výskumov potrieb trhu práce.

Kľúčové slová:

Ďalšie vzdelávanie, ekonomické vzdelávanie, manažérske vzdelávanie, zdravotníctvo, interdisciplinárne vzdelávanie.

Abstract:

The capability of life-long working is nowadays connected with continuous education and the development of key competences. To secure the employability of graduates from non-economic fields of study by means of developing private business often requires a modified economics-and-managerial education implemented within further professional education, which can be designed on the basis of empirical researches in the labour market needs.

Key words:

Further education, economic education, management education, health service, interdisciplinary education.

Úvod

Zvýšené nároky na ľudské zdroje sa prejavujú v potrebe analýz prác, ktoré nám umožňujú pochopiť vnútorný obsah a štruktúru prác vykonávaných v rámci jednotlivých povolání. Aj napriek tomu, že povolanie predstavuje súhrn štandardizovaných pracovných činností, ktoré si vyžadujú predpísanú kvalifikáciu, často sa u vykonávateľov očakávajú zručnosti v kľúčových kompetenciách (Veteška, Tureciová, 2008 a Veteška, 2010) a vedomostiach, ktoré presahujú hranice vyštudovaného študijného odboru. Výkon pracovných činností si často vyžaduje nielen kontinuálne vzdelávanie v rámci dosiahnutej kvalifikácie súvisiacej s odborom štúdia, ale aj vzdelávanie dopĺňajúce vedomosti a zručnosti z iných študijných odborov.

Potreby interdisciplinárneho prístupu v ďalšom profesijnom vzdelávaní získava čoraz väčšiu popularitu a stáva sa základnou súčasťou plnenia pracovných úloh. Z neekonomických študijných odborov práve zdravotnícke odbory možno považovať za také, kde pre výkon odbornej praxe sú často potrebné ekonomické vedomosti a podnikateľské zručnosti, čo je ovplyvňované rozmanitosťou foriem umožňujúcich výkon povolania.

Pri poskytovaní zdravotníckej starostlivosti má hlavné postavenie zdravotnícky personál, ide o lekárov, sestry, ošetrovateľov, farmaceutov a ďalších pracovníkov, ktorí vykonávajú náročnú a zodpovednú prácu pri ochrane zdravia občanov. Túto svoju prácu vykonávajú v rôznych typoch zdravotníckych zariadení a nachádzajú sa v rôznych funkčných a pracovných pozíciách (Gažová Adamková, 2018), ktoré ovplyvňujú aj nároky na podnikateľské zručnosti, ekonomické vedomosti a finančnú gramotnosť. Ekonomicko-manažérske vzdelávanie slovenských riadiacich pracovníkov vo sfére zdravotníctva má pomerne skromnú históriu, aj napriek existencií špecializačných odborov na riadenie a organizáciu zdravotníctva v rámci ďalšieho vzdelávania. Absolventi zdravotníckych študijných programov s veľkým záujmom absolvujú špecializačné štúdium Odborník na riadenie vo verejnom zdravotníctve – Master of Public Health, ktoré im zabezpečuje možnosť výkonu manažérskych funkcií v zdravotníckych zariadeniach.

Okrem tejto možnosti vzdelávania je vysoký dopyt po získavaní ekonomických vedomostí, manažérskych a podnikateľských zručností potrebných pre súkromné podnikanie v zdravotníctve. Analýza konkrétnych potrieb ekonomického vzdelávania a rozvoja podnikateľských zručností absolventov vybraných zdravotníckych študijných programov bola predmetom riešenia projektu KEGA č. 014EU-4/2016 Príprava obsahu a štruktúry predmetov zameraných na rozvoj základných podnikateľských vedomostí a zručností absolventov vybraných zdravotníckych študijných odborov.

Cieľom výskumu v rámci realizovaného projektu KEGA nebolo vytvoriť konkrétny edukačný program, ale na základe empirického výskumu identifikovať vzdelávacie potreby a zdokumentovať ich v rámci učebných osnovách. Zámerom predloženého príspevku je prezentovať čiastkové výsledky výskumu a obsahové zameranie požiadaviek na interdisciplinárne ekonomicko-manažérskeho vzdelávania absolventov neekonomických zdravotníckych študijných odborov v ďalšom vzdelávaní. Vypracované návrhy vychádzajú z výsledkov empirického výskumu a názorov respondentov - absolventov realizujúcich manažérsku kariéru a vykonávajúcich súkromnú prax. Získaná poznatková báza z realizácie projektu je využiteľná

aj pre prípravu ekonomicko-manažérskeho vzdelávania a rozvoja podnikateľských zručností pre absolventov iných neekonomických študijných programov, ktorí majú záujem o rozvoj manažérskej kariéry a súkromného podnikania.

1. Význam hodnotenie práce pre stanovenie vzdelávacích potrieb

Pri hodnotení práce je potrebné sa zamerať na množstvo rozhodujúcich znakov a faktor, na základe ktorých možno stanovovať požiadavky na vykonávateľa práce. Okrem sumárnych metód sa využívajú hlavne analytické metódy hodnotenia, ktoré hlbšie prenikajú do podstaty a charakteristiky práce, cez stanovenie faktorov, subfaktorov a stupňov. Z analytických metód hodnotenia práce je najčastejšie uplatňovaná analytická bodovacia metóda (Armstrong, 2007, s. 543-544), ktorá má svoje uplatnenie pri charakteristike vzdelávacích potrieb. Rozhodujúcimi faktormi hodnotenia sú charakter práce, predmet práce, pracovné prostredky a pracovné podmienky (Matulčíková, Matulčík, 2010).

Významnou oblasťou pri hodnotení náročnosti práce sú požadované kvalifikačné požiadavky uvedené dosiahnutým stupňom vzdelania. Okrem kvalifikačných požiadaviek sú uvádzané aj ďalšie požiadavky na vykonávateľov prác na základe vykonaných analýz prác a to kľúčové kompetencie, interdisciplinárne vedomosti a skúsenosti a prierezové zručnosti. Zdravotníctvo je v súčasnosti dynamickým sektorom ekonomiky, ktoré prechádza neustálymi zmenami. Lekári už nie sú len poskytovateľmi zdravotníckej starostlivosti ale stávajú sa z ich nielen manažéri ale aj podnikatelia.

Na výkon svojich pracovných aktivít spojených s výkonom manažérskej funkcie a tiež aj s výkonom súkromného podnikania potrebujú určitú úroveň ekonomických vedomostí, finančnej gramotnosti a podnikateľských zručností. Výkon mnohých ekonomických a manažérskych činností je často presúvaný aj na zdravotné sestry, pôsobiacich v riadiacich pozíciách, alebo pracujúcich v súkromných ambulanciách lekárov. Požiadavky na výkon ekonomických činností konfrontovaných so skutočnými vedomosťami, zručnosťami a skúsenosťami jednotlivcov vyvíja tlak na definovanie potrieb ďalšieho vzdelávania.

2. Metodologické východiská empirického výskumu

Potreby **ďalšieho** vzdelávania sú považované za odvodené potreby a celoživotné vzdelávanie je rozvíjané v súlade s typom kariéry, ktorú jednotlivec preferuje. Vo výskume sme analyzovali potreby jednotlivcov, ktorí preferujú manažérsky typ kariéry a nezávislý typ kariéry, alebo multikariérnu orientáciu.

Pri charakteristike výskumnej vzorky sme vychádzali z absolventov jednotlivých zdravotníckych študijných odborov (Zákon 576/2004). V rámci zdravotníckych študijných odborov sme sa zaoberali podskupinami:

- lekárske zdravotnícke vedy,
- nelekárske zdravotnícke vedy a
- farmácia.

Do skupiny študijných programov, ktoré majú zabezpečené vyučovanie ekonomických predmetov len v minimálnej miere a je potrebné vzhľadom na potreby praxe ich rozšíriť patria lekárske zdravotnícke vedy, ide o študijný odbor všeobecného le-

kárstva 7.1.1 a študijný odbor zubného lekárstva 7.2.1. Sú to študijné odbory, kde nielen samotní absolventi majú záujem o ekonomické vzdelávanie, podporujúce rozvoj aj podnikateľských zručností, ale aj decízna sféra kladie dôraz na ekonomicko-manažérske vzdelávanie pre tých jednotlivcov, ktorí chcú rozvíjať kariéru vo verejnom zdravotníctve na manažérskych pozíciách rôznych úrovní vo verejných a štátnych zdravotníckych zariadeniach (nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 379/2015, z 9. decembra 2015).

Výskumnú vzorku vytvárali absolventi týchto dvoch študijných odborov a absolventi študijného odboru ošetrovatelstvo, ktorí vykonávajú svoju medicínsku prax viac ako tri roky. Absolventi študijného programu ošetrovatelstva 1. stupňa zabezpečujú hlavne ošetrovateľské činnosti v rámci primárnej, sekundárnej a následnej zdravotnej starostlivosti. Absolventi študijného programu ošetrovatelstva 2. stupňa samostatne poskytujú individuálnu ošetrovateľskú starostlivosť a rozvíjajú ošetrovateľskú prax vo všetkých oblastiach a zariadeniach systému starostlivosti o zdravie obyvateľstva. Títo absolventi sa uplatňujú v aj manažmente, participujú na výskume, pôsobia ako pedagogickí pracovníci v pregraduálnom a ďalšom vzdelávaní sestier. Respondenti boli vyberaní zo sekcie Q – Zdravotníctvo a sociálna pomoc, podľa Štatistickej klasifikácie ekonomických činností SK NACE Rev. 2 v zmysle vyhlášky 306/2007 Z. z. Táto národná štatistická klasifikácia je vypracovaná na báze spoločnej štatistickej klasifikácie ekonomických činností v Európskom spoločenstve NACE Revision 2. Pre potreby analýzy boli vyberané ľudské zdroje z divízií:

- 86 – Zdravotníctvo a
- 87 – Starostlivosť v pobytových zariadeniach (rezidenčná starostlivosť).

Aplikácie delfskej metódy pre potreby výskumu riešeného v rámci projektu KEGA sa zúčastnili absolventi vybraných študijných odborov. Pre potreby tohto príspevku budeme uvádzať názory absolventov lekárskeho študijného odboru a z nelekárskych študijných odborov názory absolventov študijného odboru **ošetrovatelstvo**. Respondenti boli vyberaní tí, ktorí zastávajú manažérske funkcie, alebo sú vykonávateľmi slobodného povolania v zmysle zákona.

Absolventi, ktorí boli objektom výskumu vykonávajú pracovnú činnosť v rôznych typoch zdravotníckych zariadení, ktoré charakterizuje zákon 578/2004 Z. z. (Zákon 41/2013 Z. z.) o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve:

- ambulantná zdravotná starostlivosť
- ústavná zdravotná starostlivosť.

Pre účely výskumu bol vybraný počet respondentov tak, aby boli proporcionálne zastúpení:

- absolventi lekárskeho odboru:
 - vykonávajúci manažérske pozície a
 - vykonávajúci súkromnú zdravotnícku prax
- a absolventi ošetrovatelstva,
 - pracujúci v manažérskych pozíciách
 - pôsobiaci u lekárov vykonávajúci slobodné povolanie.

V prípade manažérskych pozícií boli vyberaní respondenti nachádzajúci sa na úrovni líniových manažérov a manažérov strednej úrovne. Manažéri prvej línie (lowermanagement) vykonávajú činnosti spojené s plnením každodenných úloh. V nemocnici sú typickým príkladom vedúci lekári úseku, alebo hlavné sestry. Strední manažéri (middle management) sú predstavitelia vyváženého spojenia koncepčných schopností so schopnosťami operatívneho riadenia. V zdravotníctve predstavujú vrchol odborných schopností. Sú teda nielen manažermi strednej úrovne ale aj renomovaní odborníci (špecialisti) v konkrétnej medicínskej oblasti: sú to primári a prednostovia. Do výskumu neboli zaradení vrcholoví manažéri (top management). Sú to špičkoví manažéri, ktorí vykonávajú úlohy koncepčného charakteru, zabezpečujú strategické vízie a strategické riadenie zahrňujúce aj riadenie zmien. V nemocniciach k nim patrí riaditeľ a námestníci, ich odborné znalosti z rôznych disciplín medicíny nemusia byť vysoké a prevažujú u nich potreby znalostí z ekonómie a manažmentu. Často ani nie sú absolventmi doktorských odborov.

Vzhľadom na to, že delfská metóda je náročná na čas a disciplínu zúčastnených respondentov, do výskumu bolo zapojených celkovo 300 respondentov, 100 vykonávajúcich manažérske pozície a 100 zabezpečujúcich súkromnú prax a 100 absolventov ošetrovateľstva. Do hodnotenia výsledkov výskumu sme mohli brať názory 245 respondentov, v členení ako uvádza tab. 1. Títo respondenti sa zúčastnili celého procesu výskumu v plnom rozsahu.

Tab. 1: Prehľad respondentov vykonávajúcich manažérske pozície a súkromnú prax

| Absolventi | Úrovne manažmentu | Počet respondentov | % vyjadrenie respondentov |
|----------------------------|---|--------------------|---------------------------|
| Lekárskych odborov | Manažéri prvej línie (lower-management) | 31 | 12,7 % |
| | Strední manažéri (middle-management) | 52 | 21,2 % |
| | Lekári zabezpečujúci súkromnú prax | 90 | 36,7 % |
| Absolventi ošetrovateľstva | Manažéri prvej línie (lower-management) | 28 | 11,4 % |
| | Sestry u lekárov vykonávajúcich súkromnú prax | 44 | 18,0 % |

Zdroj: vlastný empirický výskum

Respondenti aktívne participovali na charakteristikách pracovných činností, ktoré musia vykonávať v pozíciách manažérov alebo pri výkone súkromnej praxe v oblasti ekonómie a manažmentu, zhodnotili úroveň svojich vedomostí a zručností pri výkone týchto pracovných činností. Podávali vlastné návrhy oblastí ekonomického vzdelávania, vzdelávania podporujúceho finančnú gramotnosť, ako aj rozvoja podni-

katelských zručností, v ktorých by sa chceli vzdelávať alebo uvedené oblasti považujú za významné pre vzdelávanie.

3. Výsledky výskumu

Realizovaný výskum prebiehal v niekoľkých etapách. V rámci prvotného dotazníkového zisťovania mali respondenti sami ohodnotiť dosiahnutú úroveň (v charakteristike nízka, priemerná, vysoká) v troch základných oblastiach:

- administratívnych vedomostí a zručností,
- ekonomická a finančná gramotnosť,
- vybrané manažérske zručnosti.

Prehľad nosných oblastí, ktoré boli súčasťou odbornej časti dotazníkového prieskumu uvádza tabuľka 2.

Tab. 2: Vybrané nosné oblasti dotazníkového prieskumu

| Administratívne vedomosti a zručnosti | Ekonomická a finančná gramotnosť | Vybrané manažérske zručnosti |
|--|--|--|
| Obsluha kancelárskych zariadení (PC, tlačiareň, kopírovací stroj, fax) | Náklady, ceny, kalkulácie | Time-manažment a dosahovanie cieľov |
| Práca v MS Office (Word, Excel, Outlook atď.) | Rozpočtovníctvo | Deľba práce a delegovanie právomocí |
| Práca s webom | Účtovníctvo | Vedenie ľudí |
| Práca s medicínskym softvérom | Daňovníctvo | Vedenie porád |
| Telefonická a e-mailová komunikácia | Poisťovníctvo | Hodnotenie výkonu a poskytovanie spätnej väzby |
| Hospodárska korešpondencia | Finančné plánovanie | Motivácia a stimulácia |
| Fakturácia | Strategické plánovanie | Komunikácia, vyjednávanie, presviedčanie |
| Elektronické objednávky | Plánovanie nákupu | |
| Verejné obstarávanie | Kontrolná činnosť | |
| | Financovanie zdravotníctva v SR | |
| | Legislatívne a právne formy podnikania v zdravotníctve | |
| | Marketing | |

Zdroj: výsledky empirického výskumu

Rozhodujúcou metódou bola delfská metóda, ktorá umožnila charakterizovať najväčšie nedostatky vo vedomostiach a zručnostiach vybranej skupiny respondentov. Poskytnuté informácie sme následne štatisticky vyhodnocovali. Pre potreby empirickej analýzy sme využili maticu vzdelávacích potrieb (Kolektív Instep UK, 2015). Poskytla nám prehľad o tom, aké činnosti a v akej miere sú vykonávané jednotlivými respondentmi. Pri využití systému kódovania nám poskytla prehľad o tom, ktorí respondenti majú požadované vedomosti a zručnosti a prípadne na akej úrovni dokážu požadované činnosti vykonávať.

Na základe identifikovaných vzdelávacích potrieb sme pristúpili k návrhom rámcových učebných osnov. Pri koncipovaní rámcových učebných osnov sme vychádzali len z potrieb a požiadaviek respondentov a tiež zo skutočnosti, že primárnou orientáciou ich vzdelávania je medicínske vzdelávanie a vzdelávanie v ošetrovatelstve a vzdelávanie ekonomicko-manažérske je len doplňujúcim a rozširujúcim vzdelávaním. Zamerali sme sa na modifikovanú úpravu rámcových učebných osnov pre učebné jednotky, ktoré by mohli byť využité príslušnými vzdelávacími inštitúciami pri koncipovaní vzdelávacích programov.

Vzhľadom na odlišné požiadavky na vzdelávanie, ktoré sme mohli pozorovať u tých respondentov, ktorí majú záujem o rozvoj manažérskej kariéry a tých, ktorí sa orientujú na súkromné podnikanie, museli sme návrhy rámcových vzdelávacích osnov charakterizovať v dvoch základných moduloch vzdelávania. Vzdelávacie moduly sú postavené na základe navrhovaných tém, ktoré mali vo výpovediach respondentov hodnotu vyššiu ako je hodnota horného kvartilu.

MODUL A – Potreba rozvoja ekonomických vedomostí a podnikateľských zručností v manažérskej kariére.

Učebné jednotky v rámci modulu A sú uvedené v tab. 3.

Tab. 3: Učebné jednotky v rámci modulu A

| Učebné jednotky: | |
|------------------|---|
| I. | Základy ekonomiky a príprava na manažérsku pozíciu |
| II. | Národohospodárska politika a analýza externého prostredia organizácie: |
| III. | Legislatívne úpravy pracovno-právneho vzťahu: |
| IV. | Základná a ekonomická štatistika Zdroj: výsledky výskumu. Obsahová náplň parciálnych častí modulu A je uvedená v publikácií (Matulčíková, Breveníková, 2019). |

Zdroj: výsledky výskumu. Obsahová náplň parciálnych častí modulu A je uvedená v publikácií (Matulčíková, Breveníková, 2019).

MODUL B – Potreba rozvoja ekonomických vedomostí a podnikateľských zručností pri výkone súkromnej praxe.

Respondenti, ktorí majú záujem o výkon súkromnej lekárskej praxe majú záujem o rozvoj viacerých ekonomických vedomostí a podnikateľských zručností, ktoré sú uvedené v tab. 4.

Tab. 4: Učebné jednotky v rámci modulu B

| Učebné jednotky: | |
|------------------|-------------|
| I. | Marketing |
| II. | Účtovníctvo |
| III. | Daňovníctvo |

Zdroj: výsledky výskumu. Obsahová **náplň parciálnych častí modulu B je uvedená v publikácií** (Matulčíková, Breveníková, 2019).

V rámci učebných jednotiek jednotlivých modulov sme pripravili modifikované rámcové učebné osnovy, ktoré vyplývajú zo záverov výskumu a zohľadňujú požiadavky a potreby respondentov, ako prípadných budúcich adresátov, ktorí budú mať záujem a potrebu zúčastniť sa na mnohovariantných vzdelávacích programoch.

4. Diskusia a záver

Zdravotníctvo je sektor ekonomiky, ktorý zahŕňa poskytovanie zdravotnej starostlivosti v zdravotníckych zariadeniach rôzneho typu, čo má dosah na potrebu interdisciplinárnych nárokov na určité skupiny zdravotníckeho personálu. Podpora ekonomicko-manažérskeho vzdelávania prináša primárne spoločenské prínosy v dvoch oblastiach:

Prvá oblasť sa týka požiadaviek na zvyšovanie celkovej efektívnosti zdravotníckych zariadení, cielenou prípravou manažérov rôznych úrovní v oblasti ekonomiky a manažmentu, ktorí sú zvyčajne absolventmi zdravotníckych neekonomických študijných programov a majú nedostatočné vedomosti a zručnosti z ekonomiky a manažmentu.

Druhá oblasť prínosov sa týka prípravy absolventov zdravotníckych študijných programov v ekonomických vedomostiach a podnikateľských zručnostiach pre naštartovanie vlastnej podnikateľskej činnosti a vytvorením súkromných zdravotníckych zariadení a vytvorením priestoru pre poskytovanie kvalitnej zdravotníckej starostlivosti občanom.

Potreby interdisciplinárnych prístupov v ďalšom vzdelávaní sa v súčasnosti prejavuje takmer vo všetkých študijných odboroch. Cieľom realizovaných výskumov v priebehu riešenia projektu bolo na základe analýz a identifikácie vzdelávacích potrieb charakterizovať poznatkovú bázu na vytvorenie spolupráce medzi akademickými pracoviskami pre vytváranie koncepcií nových medziodborových študijných programov, ktoré by pripravovali absolventov pre špecifický pracovný výkon.

Literatúra:

- ARMSTRONG, M. Řízení lidských zdrojů. [překlad: Josef Koubek], Praha: Grada Publishing, 2007, 800 s., ISBN 978-80-247-1407-3.
- GAŽOVÁ ADAMKOVÁ, Hana. Význam poznania kognitívneho štýlu manažérov pri tvorbe personálnej stratégie v organizácii. In Jana Blštáková a kolektív. Skúmanie koncepcií systémov riadenia ľudských zdrojov vo vzťahu na špecifiká biznis modelov súčasných konkurencieschopných organizácií európskeho hospodárskeho priestoru. Bratislava: EKONÓM, 2018, ISBN 978 -80-225-4480-1.
- Kolektív: Instep UK Ltd. How to prepare a Skills Matrix. Instep UK [online] [cit.2014-10-15]. Dostupný na internete: <https://www.instepuk.com/shop/review/product/list/id/860/>
- MATULČÍKOVÁ, Marta - BREVENÍKOVÁ, Daniela: *Modification of Educational Product Content in Interdisciplinary Approach to Further Professional Education*. 1. vyd. Warszawa : PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, 2019, ISBN 978-83-62902-32-3.
- Matulčíková, M., Matulčík, J. Vzdelávanie a kariéra. Príprava edukačného produktu. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm 2010, ISBN 978-80-225-3020-0.
- Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 322/2006 Z. z., z 3. mája 2006 o spôsobe ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov, sústave špecializačných odborov a sústave certifikovaných pracovných činností.
- Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 296/2010 Z. z. o odbornej spôsobilosti na výkon zdravotníckeho povolania, spôsobe ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov, sústave špecializačných odborov a sústave certifikovaných pracovných činností.
- Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 379/2015 Z. z., z 9. decembra 2015, ktorým sa mení a dopĺňa nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 296/2010 Z. z. o odbornej spôsobilosti na výkon zdravotníckeho povolania, spôsobe ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov, sústave špecializačných odborov a sústave certifikovaných pracovných činností v znení neskorších predpisov.
- Študijné odbory – zdravotníctvo. Dostupné na internete: www.portalvs.sk/sk/studijne-odbory.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. Kompetence ve vzdelávání. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 60. ISBN 978-80-86723-54-9.
- Vyhlasška č. 306/2007 Z.z. Štatistickej klasifikácie ekonomických činností SK NACE Rev. 2.
- Zákon č. 576/2004 Z. z. o zdravotnej starostlivosti, službách súvisiacich s poskytovaním zdravotnej starostlivosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon 41/2013 Z. z. z 5. februára 2013, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 578/2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 578/2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve v znení neskorších predpisov.

Kontaktné údaje:

doc. Ing. Marta Matulčíková, PhD.

Katedra manažmentu

Fakulta podnikového manažmentu

Ekonomickej univerzity v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b

852 35 Bratislava

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

E-mail: marta.matulcikova@euba.sk

Efektivizácia edukačného procesu v kontexte sociálnych sietí

Efficiency of educational process in the context of social networks

Lenka Pasternáková

Abstrakt:

V príspevku svoju pozornosť zameriavame na deti a mládež, ktoré sú jednou z najviac ohrozených skupín užívateľov virtuálneho sveta. Vychádzajúc z mnohých výskumov môžeme konštatovať, že online svet je pre nich ich druhý svet vo svete reálnom. Pre deti a mládež je nesmierne príjemné, samozrejme aj atraktívne niekam patriť, môcť vyjadriť svoj vlastný názor, zdieľať obsah, ktorý sa im páči, pochváliť sa niečím novým a navyše, môcť pri tom veľa krát zostať v anonymite. V tejto súvislosti poukazujeme aj na výskumné výsledky súvisiace s užívaním sociálnych sietí mládežou.

Kľúčová slova:

Edukačný proces, škola, sociálne siete, internet.

Abstract:

In the paper we focus our attention on children and youth, who are one of the most endangered groups of virtual world users. Based on many research, we can say that the online world is the world's second real world for them. For children and adolescents it is extremely pleasant, of course, also attractive to somebody, to express their own opinion, to share the content that they like, to boast something new and moreover to be able to remain anonymous many times. In this context, we also point to the research results related to the use of social networks by young people.

Key words:

Educational process, school, social networks, internet.

Úvod

Internet je bezpochyby jedným z najväčších výtvarných ľudstva, porovnateľný napríklad s Gutenbergovým vynálezom kníhtlače. Na rozdiel od klasických vynálezov je ale Internet dielom kolektívnym a medzinárodným, a prináša bravúrny potenciál, aký v sebe ukrýva len otvorená a nezištná spolupráca šikovných a vzdelaných ľudí na celom svete.

V skratke si teda priblížime niekoľko zásadných udalostí v jeho vývoji a ďalšom využívaní. V roku 1989 vzrástol počet na hranicu 100 000 pripojených počítačov a hneď nato sa v roku 1990 začal používať pojem Internet. V roku 1992 bolo pripojené na celosvetovú sieť aj bývalé Československo.

1. Internet vo vede

Do roku 1993 sa Internet v prevažnej miere používal skôr na vedecké účely. V tomto roku však nastal prelom keď sa do siete začali pripájať komerčné firmy. V začiatkoch išlo vo väčšine o vládne inštitúcie a firmy zaoberajúce sa výpočtovou technikou. S príchodom otvorenia siete pre komerčné využitie, začal tiež prudko narastať aj počet pripojených užívateľov. V tomto roku to bolo okolo 1 500 000 uzlov po celom svete. Obrovský rozmach Internetu nastal až vtedy, keď sa počítače stali prirodzenou súčasťou pracovísk a najmä domácností (1995–1998). V zahraničí je Internet už úplnou samozrejmosťou v každej domácnosti (v súčasnosti je pripojených 65 % domácností v EÚ). Na Slovensku bola situácia do roku 2003 trochu komplikovanejšia, a to najmä čo sa týka vysokej ceny pripojenia.

Užívateľom internetu sa v dnešnej dobe môže stať naozaj každý, stačí len pripojenie na internet a pár základných počítačových zručností. Na vek už naozaj nezáleží, svedčí o tom aj nasledovné rozdelenie užívateľov do týchto skupín: *a) mladí užívatelia (vek 3-19)* už dnes nerozlišujú hranicu medzi svetom online a offline, vyrastali s internetom a život bez neho si už nedokážu predstaviť. Je pre nich úplne bežné mať internet v mobile, mať ho neustále so sebou, byť kedykoľvek online. Internet je pre nich najmä miestom zábavy a postupom času tiež zdrojom informácií potrebných k štúdiu. Na rozdiel od starších užívateľov internetu využívajú v prevažnej miere sociálne siete (kde momentálne dominuje Facebook); *b) starší užívatelia (vek 19-29)* považujú Internet za prirodzenú súčasť svojho života a slúži im na celý rad činností. Zaoberajú sa sním podstatne sofistikovanejšie, sú k nemu kritickejšie, ale nie je v ich živote tak „automatický a nevyhnutný“ ako u mladších užívateľov.

Na sociálnych sieťach túto generáciu nájdeme skoro v rovnakej miere ako predošlú generáciu; *c) skupina užívateľov vo veku (vek 30-44)* kde už budeme veľké rozdiely vo využívaní Internetu. Ide o užívateľov, ktorí sa s Internetom učia žiť. Množstvo z nich sa s Internetom nedokázalo stotožniť. Môže byť pre nich viac záťažou ako pomocou. Navyše majú rodiny, neinternetovú minulosť, ba ešte môžu podstatne viac inklinovať k offline svetu, v ktorom sú istejší.

Na Facebooku ich už nemusíme nájsť. Sociálnym sieťam sa môžu obľúbiť vyhýbať z jednoduchého dôvodu, pretože s nimi nevedia narábať. Alebo nevidia žiaden dôvod, prečo by ich mali používať; *d) skupina užívateľov vo veku (vek 45-65)* u ktorých prevláda nedôvera k Internetu, strach z možného zneužitia akýchkoľvek informácií. Internet používajú, ak teda tak obmedzene alebo vôbec. To platí aj o sociál-

nych sieťach. Vo väčšine prípadov používajú internet k vizuálnemu kontaktu so svojou rodinou, žijúcou mimo nich, v zahraničí a podobne (Eckertová, Dočekal, 2013).

2. Internet vo výskume

Čo je však dôležité, z užívateľov vo veku 16 až 65 rokov je aktívnych na internete 80 % užívateľov, dve tretiny z nich ho dokonca používajú denne. Mladšia generácia je na Internete zastúpená prakticky stopercentne. S využívaním mobilných telefónov sa Internet mení na tzv. „mobilný“ Internet. S rýchlym presunom internetových aktivít na prenosné online zariadenia (smartphony, tablety atď.) súvisí aj nárast špecifických rizík. To, čo rodič „odchytí“ doma na počítači svojho dieťaťa, už žiaľ neuvidí v jeho chytrom mobile, smartphone či tablete (Eckertová, Dočekal, 2013).

Vo všeobecnosti môžeme sociálnu sieť charakterizovať ako istý typ služby, ktorý umožňuje komunikáciu a zdieľanie informácií a to viac menej trvalým spôsobom, čím sa líši od chatu alebo telefónu (Kominarec, Kominarec, 2018; Hanuliaková, Hasajová, Porubčanová, 2017). V súčasnej dobe sa pre ich budovanie najčastejšie používa internet, ale principiálne si môžeme predstaviť napríklad firemnú sociálnu sieť založenú na nástenkách, obálkach a ďalších prvkoch neelektronikkej formy. Ďalším charakteristickým rysom je existencia profilov, ktoré prezentujú osoby. Tie by mali podľa väčšiny obecných ustanovení zodpovedať reálnym osobám či firmám, čo môže ale nemusí byť úplná pravda (Veteška, Salivarová, 2014; Veteška, 2016).

Sociálne siete neustále prinášajú gigantickú centralizáciu informácií, nové možnosti získavania informácií a ich následné zdieľanie, zverejňovanie rôznych obrázkov, fotografií a videí, sledovanie a komentovanie aktivít ľudí z celého sveta (Krajčová, 2014). Taktiež umožňujú prepojenie obsahu z celého Internetu a získanie informácií mimo sociálnych sietí. Používatelia môžu pridávať a komentovať rôzne informácie z online novín a časopisov, z blogov. Takto sa informácie najrýchlejšie dostávajú do éteru a tak sa ostatní používatelia dozvedia rôzne informácie, ktoré automaticky môžu posúvať ďalej. Jednoduché vyhľadanie ľudí z minulosti a získanie ich ako priateľov je tiež ďalšou pozitívnou stránkou sociálnych sietí. Veľmi pozitívne hodnotíme fakt že tu existuje rovnocenné postavenie užívateľov. Všetci na sociálnych sieťach sú si rovnocenní, bez ohľadu na vek, rasu, spoločenské postavenie či dokonca náboženstvo. V tomto ohľade sociálne siete nekladú žiadne obmedzenia. Nik nie je krajší, bohatší, zdravší, lepší... Každý používateľ spadá do rovnakej sociálnej skupiny (Dupkala, 2009, Dupkala, 1997).

Napriek množstvu výhod majú sociálne siete aj svoje negatívne stránky, ktoré môžu mať zlý následok alebo vplyv na používateľa. Sociálne siete sú skvelá vec, pokiaľ používateľ vie s danou službou zodpovedne narábať a využívať jeho služby, ponuky a aplikácie. Bezmyšlienkovité využívanie sociálnych sietí môže viesť k nebezpečenstvám. Na sociálnych sieťach a celkovo Internete neexistuje súkromie. Profil na sociálnych sieťach môžeme prirovnať k spálni zo skla (Balogová, 2016).

Žiakom, ktorí sa pravidelne pripájajú na sociálne siete aj počas učenia, sa výrazne zhoršujú študijné výsledky, potvrdili holandské štúdiá. Pravdou je, že hlavne rodičia dovolili svojim deťom tento spôsob učenia sa, možno nevedomky práve vo chvíli, keď im kúpili počítač, no určite si nemysleli, že to bude na ne vplývať až tak negatívne (Šíp, 2017). Mnoho detí vlastne nevyužíva svoj počítač na študijné účely

s akými mu bol kupovaný, ale práve na „vísanie“ na sociálnych sieťach každú voľnú sekundu. Je možné tvrdiť, že sociálne siete tvoria ich životný štýl, ktorého sa nechcú vzdať za žiadnu cenu.

Napriek evidentným výsledkom si až tri štvrtiny žiakov nepripúšťa, že by sociálne siete mohli zhoršovať ich známky v škole. Žiak ktorý počas učenia nemá pri sebe zapnutý počítač, televízor, mobil alebo akýkoľvek rušiaci element, urobí úlohu s menším počtom chýb a oveľa rýchlejšie ako dieťa ktoré pri spracovávaní úlohy venuje svoju pozornosť ešte niečomu inému, napríklad neustálemu kontrolovaniu sociálnej siete a podobne „Výsledky študentov, ktorí používajú sociálne siete počas učenia, hoci len ako pozadie, majú o dvadsať percent horšie výsledky ako ostatní,“ zaznamenal holandský výskum (<http://www.dailymail.co.uk/news/article-1309612/Using-Facebook-lower-examresults-20.html>).

V prieskume, ktorý sme realizovali prostredníctvom dotazovania, sme sa zamerali na problematiku sociálnych sietí a ich vplyvu na mládež. Prieskumu sa zúčastnili 466 respondentov – žiakov a žiačok stredných škôl. Vychádzajúc zo získaných prieskumných údajov, trištvrtina opýtaných trávi na internete od 3 do 6 hodín denne. Tento fakt je možno spôsobený pravdepodobne rýchlo sa rozvíjajúcim Internetovým priemyslom, ktorý v dnešnej dobe ponúka možnosť pripojenia sa na Internet aj pomocou mobilného telefónu, neobmedzene a za nízku cenu.

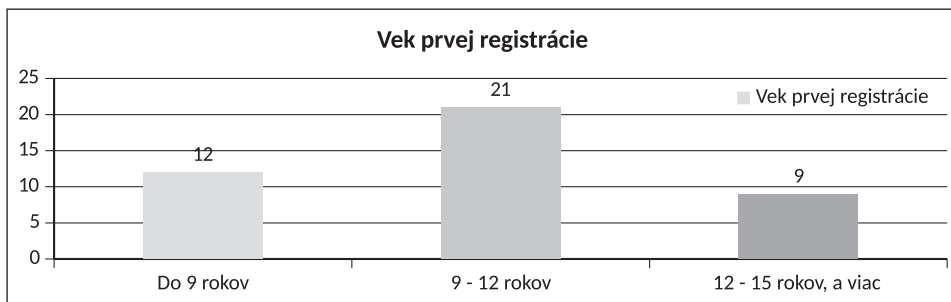
Zaujímali sme sa tiež o to, aké sociálne siete respondenti využívajú najčastešie. V tejto otázke si respondenti mohli vybrať a označiť viacero odpovedí, v závislosti od toho na ktorých sieťach majú vytvorený svoj profil. Podľa ich odpovedí, primárne postavenie má u nich Facebook, ktorý momentálne kraľuje všetkým známym sociálnym sieťam. Všetci odpovedajúci respondenti majú vytvorený profil na tejto sieti. Hneď za ním nasleduje nemenej známa, avšak na video zameraná sociálna sieť YouTube, na ktorej má vytvorený profil až polovica opýtaných respondentov. Trojicu najnavštevovanejších sociálnych sietí, uzatvára Pokey, svojho času jedna z najobľúbenejších sociálnych sietí. Sociálna sieť Friendster je pre respondентов buď úplne neznáma alebo len pre nich nie je dostatočne atraktívna. Väčšina opýtaných sa podľa ich odpovedí prihlási na obľúbené sociálne siete každý deň (88 %). Iba 7,6 % z opýtaných respondentov sa prihlási na sociálnu sieť len pár krát do týždňa a len 4,4 % respondentov sa prihlási na sociálnu sieť len príležitostne.

Respondentom sme tiež položili otázku, či sa k sociálnej sieti prihlasujú aj počas vyučovacích hodín. Čo sa týka tejto otázky, nečakali sme v nej prílišnú úprimnosť, nakoľko by v prípade kladnej odpovede respondenti priamo priznali, že nevenujú svoju pozornosť vyučovacej hodine na 100%. Odpovede nás prekvapili, až 61 % respondentov priznalo, že počas hodiny sledujú, sociálne siete. To pravdepodobne nie je pozitívne zistenie pre učiteľov, keďže mnoho z nich má problémy s disciplínou v triede, práve z dôvodu používania mobilných telefónov počas vyučovania.

Zaujímali sme sa tiež o to, koľko respondentov porušilo podmienky registrácie na sociálne siete. Vek registrácie je stanovený od dovŕšenia 13 veku. Graf nám ukazuje, že najviac respondentov sa na sociálne siete prihlásilo už od 9 do 12 roku svojho života (50 %), ba niektorí aj skôr, čo je dobrých pár rokov pred oficiálne dovoleným registrovaním. Iba zopár z opýtaných neporušilo podmienky registrácie. Prekvapujúcim výsledkom je aj vek pred 9 rokom života, kde je evidentné, že pod-

mienky pre registráciu na sociálnych sieťach boli porušené (28,6 %). Z uvedeného je zjavné, že pravý dátum narodenia respondenti pri registrácii zámerné zmenili aby sa mohli registrovať na sociálne siete (Obrázok 1). Neexistujú žiadne obmedzenia pri registrácii mladších užívateľov, ktorí sa paradoxne môžu najjednoduchšie stať obeťami sociálnych sietí.

Obrázok 1: Vek prvej registrácie



Zdroj: Vlastné spracovanie

Sociálne siete nemusia mať len negatívny dopad na mládež. Sociálne siete sú zdrojom množstva noviniek, informácií a poznatkov z viacerých sfér života. Dôležité je však to, aby boli mladí ľudia správne usmerňovaní, ako si môžu trávenie času na sociálnej sieti skvalitniť, napríklad získavaním informácií k štúdiu. **Výsledky ukazujú že najčastejším dôvodom navštevovania sociálnych sietí je komunikácia s priateľmi (83,3 %) a hľadanie noviniek (67,7 %).** 38,1 % respondentov používa k štúdiu sociálne siete (Obrázok 2). Pri tejto otázke mohli respondenti voliť viacero odpovedí. 50 % respondentov dokonca uviedlo, že na sociálnych sieťach sa necítia bezpečne. Uvedomujú si teda riziká svojich návštev internetových sietí.

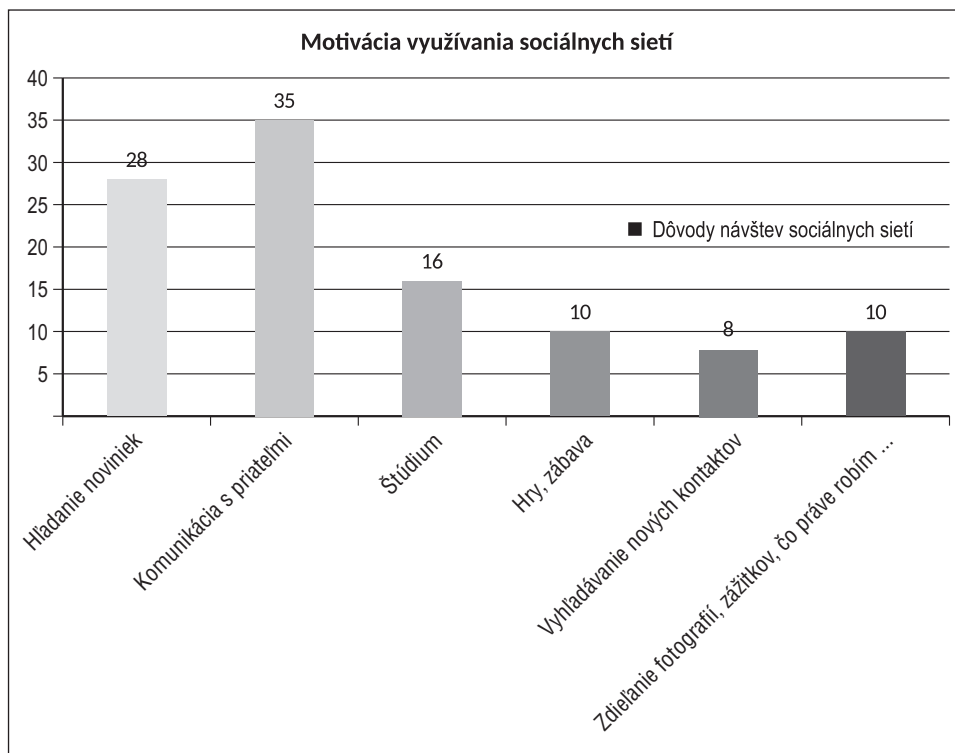
V rámci prieskumu sme sa tiež zaujímali o to, či respondenti robia nejaké opatrenia proti zneužitiu osobných údajov. Predpokladali sme, že minimálnu bezpečnosť budú mať zabezpečenú. Z odpovedí vyplýva, že viac ako 76 % respondentov odpovedala, že má zabezpečený profil.

Záver

Od vzniku Internetu sa nám život v mnohých oblastiach výrazne zjednodušil. Zmeny, ktoré so sebou priniesol a stále prináša, sa týkajú všetkých nás bez rozdielu pohlavia, veku, vzdelania či národnosti. Niektoré zmeny prispeli k zlepšeniu vývoja spoločnosti, iné zase k zhoršeniu, preto je potrebné neustále sa vzdelávať a byť v strehu pred nástrahami internetového sveta.

Aj napriek možným rizikám, ktoré Internet a s ním aj sociálne siete predstavujú, sme na nich schopní vysedať a doslova „zabíjať čas“ aj celé hodiny. Horšie však je to, že takému životnému štýlu už podľahli a stále podliehajú aj čoraz mladšie generácie. Užívanie niektorej zo sociálnych sietí im dáva akýsi spoločenský status medzi rovesníkmi. Často krát si neuvedomujú číhajúce hrozby, a ak tak sú presvedčení že ich sa tieto hrozby netýkajú.

Obrázok 2: Motivácia využívania sociálnych sietí



Zdroj: Vlastné spracovanie

Literatúra

- BALOGOVÁ, B. 2016. *Sociálne témy a dilemy seniorov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2016. 136 s. ISBN 978-80-555-1687-5.
- DUPKALA, R. 2009. Filozofovanie na Slovensku: reflexie a súvislosti: (k problematike receptívnosti filozofického myslenia na Slovensku). *Filozofia*, Roč. 64, č. 6 (2009), s. 552-559. ISSN 0046-385X.
- DUPKALA, R. 1997. Ľudská viera ako filozofický problém. *Filozofia*, roč. 52, č. 5 (1997), s. 347-348. ISSN 0046-385X.
- ECKERTOVÁ, L., DOČEKAL, D. 2013. *Bezpečnosť detí na Internetu*. Brno: Computer Press, a.s., 2013. 221 s. ISBN 978-80-251-3804-5.
- HANULIAKOVÁ, J., HASAJOVÁ, L., PORUBČANOVÁ, D. 2017. Stress of students and social-pathological phenomena. *Acta Technologica Dubnicae*, 6(3), 112-121 doi: 10.1515/atd-2016-0023.
- KOMINAREC, I., KOMINARECOVÁ, E. 2018. Multicultural education in Slovakia in a context of its transformation. In *Vzdelávaní dospelých 2017 – v době rezonujúcich spoločenských zmien*. Praha: Česká andragogická spoločnosť, 2018, s. 114. ISBN 978-80-906894-2-8.

- KRAJČOVÁ, N. 2014. Current issues in Slovak higher education. In INTE 2014. International conference on new horizons in education : proceedings book, vol. 1/5 [online], ISSN 2146-7358.
- ŠMAHEL, D. 2003. *Psychologie a internet: děti dospělým, dospělí dětmi*. Praha: Triton, 2003. s. 158. ISBN 80-7254-360-1.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J., HELDOVÁ, D. 2010. Národní správa OECD : *PISA Sk 2009*. Bratislava: Núcem, 2010. 60 s. ISBN 978-80-970261-4-1.
- LIVINGSTONE, S., Haddon, L. 2011. *Risk and safety on the Internet*. London: EU Kids Online, 2011. s. 170. ISSN 2045-256X.
- ŠÍP, M. 2017. Etické hodnoty v práci sociálního pracovníka s osobou v terminálním stádiu ochorenia. In *Vzdelávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn*. Praha : Česká andragogická společnost, 2018, s. 271. ISBN 978-80-906894-2-8.
- VETEŠKA, J., SALIVAROVÁ, J. 2014. Komparativní analýza přístupů k edukaci a aktivizaci seniorů. *Andragogická revue : česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdrojů a andragogiku*. ISSN 1804-1698. 2014, roč. 6, č. 2, s. 20.
- VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 2016, s. 291. ISBN 978-80-262-1026-9.
- <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1309612/Using-Facebook-lower-examresults-20.html>.

Kontaktní údaje:

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA
Katedra pedagogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1
081 16 Prešov
SLOVAKIA
E-mail: lenka.pasternakova@unipo.sk

Kritická reflexia vo vzdelávaní dospelých Rómov z marginalizovaných komunit

Critical reflection in the education of adult Roma from marginalized communities

Ivana Pirohová, Marek Lukáč

Abstrakt:

Cieľom príspevku je analyzovať sociálne a kultúrne determinanty schopnosti kritickej reflexie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit a zároveň schopnosti kritickej reflexie vzdelávateľov dospelých. Zámerom príspevku je taktiež identifikovať limity rozvoja kritickej reflexie dospelých z rómskych komunit vzdelávaním, ako aj limity schopnosti vzdelávateľov dospelých rozvíjať schopnosť kritickej reflexie u účastníkov vzdelávania a v závere načrtnúť spôsob prípravy vzdelávateľov dospelých pre dialóg s účastníkmi vzdelávania s odlišným sociálnym a kultúrnym zázemím.

Kľúčové slová:

Dospelý Róm/Rómka, kultúra chudoby, kritická reflexia, kritické myslenie, transversálne kompetencie, vzdelávateľ/vzdelávateľka dospelých, dialóg.

Abstract:

The aim of the paper is to analyze the social and cultural determinants of the critical reflection of adult Romani people from marginalized communities, as well as the ability of critical reflection of adult educators. The aim of the paper is also to identify the limits of the critical reflection of adults from Roma communities in education as well as the limits of adult educators' ability to develop critical reflection ability among learners and to outline the way in which adult educators prepare for dialogue with learners with different social and cultural backgrounds.

Key words:

Adult Roma, the culture of poverty, critical reflection, critical thinking, transversal competencies, adult educator, dialogue.

Úvod

Časť rómskej populácie, ktorá žije v separovaných a segregovaných rómskych komunitách, patrí k ľuďom, ktorí sú na Slovensku najviac ohrození chudobou. Podľa Freireho (2000) je pre chudobných svet nemenný. Toto poňatie sveta je v rozpore s meniacou sa globálnou realitou a výzvami, ktoré táto realita prináša a má svoj podiel na prehlbovaní sociálneho vylúčenia tejto časti rómskeho etnika lokalizovaného v komunitách prevažne východného Slovenska a juhu stredného Slovenska (viď. Mušinka et al., 2014).

V našom uvažovaní môže byť už samotné zvýšenie účasti dospelých z marginalizovaných rómskych komunít na vzdelávaní prvou podmienkou pre rozvoj ich schopnosti kritickej reflexie objektívnej reality a kritickej sebareflexie obmedzení a možností jednotlivca v nej. V interakcii s ľuďmi inej sociálnej vrstvy, kultúry, s kolektívnou i individuálnou skúsenosťou, môžu byť jednotlivci schopní reorganizovať význam vlastných skúseností či pochopiť príčiny pretrvávajúcich predsudkov. Môžu rozpoznať aj možnosti, ktoré im ponúka vyššie vzdelanie v súvislosti s uplatnením sa na trhu práce, ako i kompetencie potrebné na presadzovanie svojich záujmov v rodinnom a občianskom živote.

Uvažovanie o schopnosti reflexie dospelých z rómskych komunít vo vedeckom diskurze multikultúrneho prístupu k sociálnym vedám (Fay, 2002) nám pomáha chápať a zároveň sa vyhybať dualistickému mysleniu, ktoré sa prejavuje v dichotómii vedeckého poznávania Ja verzus Iný, jednotlivé vs. univerzálne, subjektivita vs. objektivita a nahradiť ho tretím spôsobom uvažovania, a to *interakcionizmom*, ktorý je a) pohľadom na ľudskú kultúru a zároveň b) odporúčaným istým postojom k multikultúrnej výmene a reakciou na ňu (Fay, 2002). Tento spôsob uvažovania nám umožňuje pristupovať k subjektom vzdelávania ako k bio-psycho-sociálno-kultúrnym bytostiam a vo vedeckom poznávaní spájať kvantitatívno-kvalitatívne postupy.

Vzťah „Ja – Iný“ Fay (2002) chápe dialekticky; popiera, že „Ja“ a „Iný“ sú v „jadre“ nutne odlišní a nemenní, a že určitá identita znamená úplnú odlišnosť od identity iných. Namiesto toho Fay tvrdí, že identita „Ja“ je tesne spätá s identitou „Iného“ (a naopak), že „Ja“ a „Iný“ sú v neustálom prúde zmien a sú si podobní a rozdielni zároveň. Interakcionizmus sa preto zameriava na styčné body medzi rôznymi skupinami, hlavne na tie predmostia, ktoré slúžia ako základne výmeny¹. V tomto kontexte je možné andragogickú realitu chápať ako prostredia, procesy, situácie výmeny vedomostí, zručností a kultúrnych hodnôt.

Ako etický prístup nás interakcionizmus nabáda hľadať nové formy identity nie na základe kultúrnych a sociálnych rozdielov, ale v ich rámci. Výsledkami kultúrnej a sociálnej výmeny v procese vzdelávania by mali byť „sebaspochybnenie, učenie sa a následný rast“ (Fay, 2002, s. 276). Pravdepodobne nie je možné dosiahnuť tento výsledok, či inak všeobecný cieľ vzdelávania, bez reflexívneho myslenia subjektov vzdelávania.

¹ „Výmenu“ by sme nemali chápať ako bez výnimky príjemné a ochotné správy; provokácie, hrozby, odpor – i to sú formy výmeny, ktoré nútia hodnotiť a niekedy i opustiť a zmeniť staré zvyklosti (Fay, 2002, s. 277).

1. Kritická reflexia a sebareflexia dospeljej osobnosti

Štúdium reflexívneho myslenia možno považovať za dôležité pre vedeckú analýzu procesov vzdelávania. Reflexívne myslenie sa prejavuje v situácii, keď jednotlivec musí ospravedlniť a dokázať už objavené riešenie, alebo zvoliť alternatívne riešenie (Flavell, 1979). Reflexívne myslenie je vymedzované ako súčasť a prejav inovatívneho a kritického myslenia spolu s kreativitou, podnikavosťou, vynaliezavosťou, aplikáčnymi zručnosťami a odôvodnenými rozhodnutiami (Care, Luo, 2016, s. 6). Kritické myslenie predstavuje „širokú škálu intelektuálnych dispozícií a kognitívnych zručností potrebných na efektívne identifikovanie, analýzu a hodnotenie argumentov a tvrdení o pravde; objavovanie a prekonávanie osobných stereotypov a predsudkov; formulovanie a prezentovanie presvedčivých dôvodov na podporu záverov a tvorbu rozumných a inteligentných rozhodnutí o tom, čomu uveriť a čo urobiť (Bassham et al., 2011).

Kritické a inovatívne myslenie je charakterizované ako jedna zo základných dimenzií transverzálnych kompetencií, ktoré umožňujú jednotlivcovi primerane reagovať na výzvy globalizovanej reality (napr. technologický pokrok, medzikultúrna komunikácia). Transverzálne kompetencie, či prierezové kompetencie, sú niekedy označované aj ako „zručnosti 21. storočia,.. Je zvýrazňovaný ich význam pre oblasť práce (viď. Brewer, 2013), ale i pre život v občianskej spoločnosti a osobný život jednotlivca (Pellegrino, Hilton, 2012).

Použitie a zároveň potreba rozvoja reflexívneho myslenia dospelých vzdelávaním sa zvyrazňuje tak v andragogických humanistických teóriách (napr. Knowles), ako aj kritických andragogických teóriách (napr. Brookfield). Vymedzenia reflexívneho vyučovania a učenia sa dospelých sú v andragogických teóriách rôzne. Ak vychádzame z Tennatovej (2006) analýzy poňatí učenia sa dospelých v andragogických teóriách, tak rôznorodosť poňatí reflexie a sebareflexie súvisí:

- s pragmatickým prístupom, v ktorom je popis rôznych aspektov psychológie používaný na eklektické porozumenie toho, „ako dospelých čo najlepšie učiť“ (napr. Jarvis, 2004),
- so snahou jasne formulovať tézy vzdelávania dospelých na základe selektovaného súboru psychologických, sociologických a filozofických poňatí a princípov (napr. M. Knowles et al., 2005; Mezirow, 2000),
- s kritickou analýzou podmienok a procesov vzdelávania dospelých použitím prístupov, ktoré autori teórií vzdelávania dospelých preberajú zo sociológie, histórie, pedagogiky a psychológie (napr. Brookfield, 2005).

Reflexia sa vysvetľuje v andragogických teóriách ako súčasť schopností súvisiacich so seba – riadeným učením sa dospeljej osobnosti a inštrumentálne ako súbor intencionálne rozvíjaných postupov diagnostiky a re-diagnostiky vzdelávacích potrieb a reorganizácie významu skúsenosti (napr. Knowles et al., 2005), či ako schopnosť meniť vlastné referenčné rámce (Mezirow, 2000) alebo ako schopnosť jednotlivca identifikovať a potom spochybníť, vyvrátiť a meniť proces, v ktorom výrazne nespravodlivá spoločnosť používa dominantnú ideológiu na utváranie presvedčenia ľudí, že je to normálny stav (Brookfield, 2005) a tým i spoločnosť meniť.

Najbližšie k našim úvahám o reflexii a sebareflexii v učení sa je americký pragmatický filozof a pedagóg J. Dewey. V svojej publikácii *How We Think* (1910/1933) identifikoval niekoľko spôsobov myslenia, avšak najväčšiu pozornosť venoval reflexii. Carol Rodgers (2002) vyabstrahovala z diela J. Deweya štyri kritériá charakterizujúce reflexiu, a aj keď druhé kritérium už skôr zodpovedá charakteristikám kritického myslenia, ostatné tri sú pre nás východiskové:

1. Reflexia je proces tvorby významu, v ktorom učiaci sa smeruje od jednej skúsenosti k nasledujúcej s hlbším porozumením ich vzťahov a prepojenia s inými skúsenosťami a ideami. Je to niť, ktorá umožňuje kontinuitu učenia sa a zabezpečuje rozvoj osobnosti a v konečnom dôsledku i spoločnosti.
2. Reflexia je systematický, dôkladný, disciplinovaný spôsob myslenia, ktorý má korene vo vedeckom výskume.
3. Reflexia sa musí uskutočniť v komunite, v interakcii s ostatnými.
4. Reflexia vyžaduje postoje, ktoré oceňujú osobný a intelektuálny rast seba a iných (Rodgers, 2002, s. 845).

Reflexívne učenie sa prebieha prostredníctvom diskurzu, v ktorom sa overuje praktická platnosť problematických tvrdení. Opakom je nereflexívne učenie sa, ktoré je bez kritických elementov. Je to učenie sa podriadenia sa bez odporu k pravidlám debaty, hodnotenia argumentov, rozhodnutí bez ohľadu na morálne dopady (Habermas, 1975). Reflexívny môže byť akýkoľvek ľudský prejav vedomého konania: myšlienky, činy, motívy, pocity, emócie. Ale oni sa stávajú reflexiami, iba ak sa obrátia k svojmu vlastnému vedomiu udalostí, procesov, úspechov i zlyhaní, emocionálnych stavov a vlastných charakterových vlastností.

Podľa S. Brookfielda (1996, s. 379) „rozdiely v triede, kultúre, etnicite, osobnosti, kognitívnom štýle, vzorcoch učenia, životných skúsenostiach a v rode sú medzi dospelými oveľa viac významné ako fakt, že nie sú deti, ale dospelí“. Rozdiely v učení sa, a teda i v reflexívnom myslení dospelých, sú determinované aj sociálnym a kultúrnym prostredím a vyššie kognitívne procesy majú sociálny pôvod (viď. Vygotskij, 2004).

2. Kritická reflexia u dospelých z rómskych komunít

Značná časť dospelých z rómskych komunít ukončila predčasne iniciálne vzdelávanie, nezúčastňuje sa aktivít vzdelávania dospelých a je dlhodobo nezamestnaná. Práve táto časť rómskej populácie je na Slovensku často celoživotne izolovaná v segregovaných komunitách. Nedostatok nadobudnutých vedomostí a podnetov pre rozvoj vyšších kognitívnych procesov vo vzdelávaní, ako aj nedostatok skúseností s inými prostrediami než je rómska komunita, predznamenávajú celkovú absenciu podnetov stimulujúcich reflexívne myslenie. Chabý systém vedomostí a skúseností interaguje so stereotypmi v myslení, podporuje nereflexívne učenie sa.

Stereotypy v myslení dospelých Rómov a Rómiek súvisia s generačne odovzdávaným vteleným kultúrnym kapitálom – súbor postojov, predstáv, presvedčení a noriem (Bourdieu & Wacquant, 1992) a typickými vzorcami správania chudoby (Lewis, 1975; Payne et al., 2010), ktoré sú prejavom vteleného kapitálu. Postoje a presvedče-

nia osobnosti sa v dospelom veku menia ťažko. Ešte ťažšie, ak nie sú konfrontované s postojmi a očakávaniami iných (najmä z odlišného socio-kultúrneho prostredia majority).

Vzorce správania generačnej chudoby, napr. život pre súčasnosť tu a teraz, bez premýšľania o budúcnosti (Payne et al. 2010, s. 59), nepodporujú proaktívne plánovanie kariéry, ale naopak, generujú reaktívne správanie a nereflexívne učenie sa. Projekt celoživotného vzdelávania nie je v súlade so vzorcami správania kultúry chudoby: *práca slúži na zabezpečenie živobytia, muž pracuje manuálne a je hlavou rodiny, žena je oddaná manželka a matka* (Payne et al., 2010, s. 59). V procese reflexie môžu odrážať a analyzovať svoje úspechy a neúspechy, charakterové vlastnosti v súlade so vzorcami správania kultúry chudoby.

V rámci vzdelávacích aktivít zameraných na sebahodnotenie nezamestnaných Rómov a Rómiek (súčasť vzdelávacieho programu *Odborné poradenstvo pre oblasť rozvoja sociálnych a kvalifikačných zručností a kompetencií v pracovnom procese*, júl – november 2015) účastníci a účastníčky vzdelávania najčastejšie hodnotili ako pozitívne „vlastnosti súvisiace s orientáciou na pomáhanie iným a so starostlivosťou o domácnosť. Najmenej boli zastúpené vlastnosti, ktoré sú všeobecne považované za potrebné pre presadenie sa v zamestnaní a osobnom živote, ako sebadôvera, vytrvalosť, priebojnosť“ (Lukáč, Pirohová, 2016, s. 276).

V komunikácii niekedy dochádzalo k sémantickému šumu a účastníci vzdelávania nechápali významy niektorých slov, napríklad adjektív, čo mohlo súvisieť s jazykom, ktorý používajú dospelí z rómskych komunít. „Jazyk je jeden z najdôležitejších prostriedkov iniciovania, syntézy a posilňovania spôsobov myslenia, prežívania a správania, ktoré sú funkčne spojené so sociálnou skupinou“ (Bernstein, 2005, s. 32). Nepochopenie významu slov dospelými účastníkmi a účastníčkami vzdelávania pravdepodobne súviselo s tým, že boli pre nich tieto slová neznáme, respektíve si nevedeli význam slov abstraktne predstaviť.

Vráťme sa ku kritériu konceptu reflexie J. Deweyho a síce, že reflexia si vyžaduje postoje, ktoré oceňujú osobný a intelektuálny rast seba i iných (Rodgers, 2002, s. 845). Rezistentný postoj dospelých z rómskych komunít k celoživotnému vzdelávaniu môže byť pre členov a členky stredných vrstiev neprijateľný, iracionálny. Ak však predpokladáme, že „všeobecne sú ľudia racionálni“ (Fay, 2002, s. 136), tak je zároveň všeobecne dôležité, že: po prvé: konajúci ľudia môžu byť v ktorejkoľvek situácii iracionálni– ich praktické konanie môže byť nelogické. Po druhé: to, čo znamená dodržiavať racionálne princípy v jednej kultúre, nemusí platiť v kultúre inej (Fay, 2002, s. 136). Pre dospelých z rómskych komunít môže byť racionálne to, že mladý muž začne čo najskôr zarábať, aby uživil svoju rodinu a iracionálne to, aby ďalej študoval a ešte nezarábal. Ak sa však prostredníctvom vyššieho vzdelania rozšíria možnosti uplatnenia Rómov v spoločnosti, tak postoj k celoživotnému vzdelávaniu sa môže postupne meniť.

Avšak, generačné vzorce správania sa nemenia, ak sa dlhodobo nemení sociálne postavenie jej nositeľov a tí/tie nie sú konfrontovaní/é napr. so zmenami vo svete práce (dlhodobo nezamestnaní). Zmeny požiadaviek na výkon pracovných činností sa týkajú i robotníckych povolání (IKT, nové prístroje, technológie, robotizácia) a vyžadujú od jednotlivcov nielen odborné vzdelanie, ale i ďalšie odborné vzdelá-

vane. Nemôžeme od dospelých segregovaných rómskych komunít očakávať hlbšie porozumenie zmenám robotníckych povolání v prípadoch, keď staršia generácia bola zamestnaná pred 30-timi rokmi a z mladšej generácie v komunite je vysoké percento tých, ktorí ešte zamestnaní neboli.

3. Kritická reflexia a sebareflexia vzdelávateľa/vzdelávateľky dospelých

Schopnosť kritickej reflexie a sebareflexie nie je v našom ponímaní synonymom kritického myslenia, je jeho súčasťou a prejavom. Kritické myslenie sa prejavuje i v kognitívnych zručnostiach potrebných na efektívne identifikovanie, analýzu a hodnotenie argumentov a tvrdení o pravde vedeckého myslenia. Súvisí s kognitívnymi štýlmi osobností a utvára sa celoživotným vzdelávaním, pričom dôležitá je nielen kvantita (dĺžka vzdelanostnej dráhy), ale predovšetkým kvalita vzdelávania. Vzdelávateľ či vzdelávateľka dospelých nemusí mať rozvinutú schopnosť kritickej reflexie a sebareflexie. Autoritatívna výchova v rodine a vyžadované či postačujúce učenie sa memorovaním v škole nepodporuje rozvoj kritického myslenia všeobecne. Vzdelávaním je možné postupne prebúdzat reflexívne myslenie účastníkov a účastníčok vzdelávania iba tými vzdelávateľmi, ktorí majú sami rozvinuté kritické myslenie a dokážu objavovať a prekonávať vlastné stereotypy a predsudky. Pri našom uvažovaní o kritickej reflexii a sebareflexii vo vzdelávaní dospelých z rómskych komunít nemôžeme vynechať predpokladané príčiny rozdielov medzi vyžadovanými postojmi pre reflexiu vzdelávateľov a vzdelávateľiek dospelých a dospelých z chudobných rómskych komunít – už ako účastníkov vzdelávania.

Už od ranného veku je dieťa strednej vrstvy pripravované na postupné plnenie dlhodobých zámerov/cielov, jeho budúcnosť je chápaná priamo vo vzťahu k vzdelávaniu a emocionálnemu životu. Dôležitá úloha je prisudzovaná formálnemu vzdelávaniu a učeniu sa (Bernstein, 2005). Systém vzdelávania, samotnou svojou filozofiou, je nastavený na budúcnosť. Dospelí zo stredných vrstiev prirodzene spájajú svoj život, rozvoj profesijnej kariéry, so vzdelávaním a učením sa. Vzdelávatelia a vzdelávateľky dospelých, ako členovia a členky strednej vrstvy, bez ohľadu na etnicitu, prirodzene spájajú svoj život, rozvoj profesijnej kariéry, so vzdelávaním sa a učením sa a sú schopní preberať zodpovednosť za rozvoj svojej profesijnej kariéry. Uvedomujú si význam permanentného rozvoja kompetencií, ktoré potrebujú pre svoj kariérny rast, život v spoločnosti i osobný život. Zároveň im nie je upierané právo na individualizáciu vlastnej životnej cesty.

Vzdelávateľ či vzdelávateľka dospelých môže postoj, ktoré oceňujú osobný a intelektuálny rast seba i iných (Rodgers, 2002, s. 845), automaticky očakávať od dospelých Rómov a Rómiek z marginalizovaných komunít. Ak sú postoj Rómov iné ako požadované a očakávané postoj, tak môže vzdelávateľ/vzdelávateľka dospelých Rómov a Rómky negatívne posudzovať alebo od týchto účastníkov vzdelávania už vopred očakávať rezistentný postoj k vzdelávaniu.

Predpokladajme, že kriticky rozmýšľajúci vzdelávateľ či vzdelávateľka bude hľadať príčiny, prečo niektorí dospelí účastníci vzdelávania nevedia oceniť význam intelektuálneho rastu seba a iných a argumenty na základe objektívnych informácií o Rómoch, a následne hľadať iné spôsoby motivácie dospelých k učeniu sa a spôsobom vzdelávania. Zároveň bude mať schopnosť odhaľovať a prekonávať svoje stereotypy a predsudky.

Avšak predsudky voči rómskemu etniku sú na Slovenku hlboko historicky zakorenené, ako aj predsudky vnútri heterogénneho rómskeho etnika, či smerom od minority k majorite. Nedostatok informácií o rómskom etniku, či kultúre chudobných, vedie k posudzovaniu rómskeho etnika a zároveň chudobných na stereotypnej a generalizovanej báze. Nízka úroveň poznania heterogenosti rómskeho etnika a podceňovanie vplyvu sociálneho zázemia jednotlivca na výsledky vzdelávania vedú k tomu, že reflexii rómskeho etnika ako aj dospelým z nižších sociálnych vrstiev všeobecne, sú prisudzované nežiaduce postoje. Takto je znemožnené priznať možnosť zmeny týchto postojov alebo zmenu podľa predstáv dominantnej kultúry. Následkom môže byť vzdelávacie prostredie kultúry ticha alebo pasívneho odporu. V prvom i druhom prípade to nie je vzdelávacie prostredie pre dialóg a kooperatívne vzdelávanie, ktoré posilňujú reflexívne myslenie učiacich sa.

Záver

Náš príspevok o kritickej reflexii vo vzdelávaní dospelých Rómov a Rómiek z marginalizovaných komúnit je výstupom prebiehajúceho projektu, ktorého hlavným cieľom je navrhnúť koncept vzdelávania dospelých Rómov z marginalizovaných komúnit na základe analýzy koncepcií zameraných na vzdelávanie marginalizovaných skupín dospelých, praxe vzdelávania dospelých z rómskych komúnit a interpretácie výsledkov kvalitatívneho výskumu.

Predstavitelia emancipačných a kritických teórií vzdelávania dospelých (napr. Freire, 2000; Mezirow, 2000; Brookfield, 2005) sa zhodujú v tom, že schopnosť kritickej reflexie je možné rozvíjať len v dialógu a ten je potrebné začať na základe „praxis“ – skúseností účastníkov a účastníčok vzdelávania z ich bežného života. Zároveň zhodne zvyrazňujú rolu vzdelávateľa dospelých a ponúkajú rôzne návody a spôsoby ako sa prispôbiť v procese vzdelávania účastníkom vzdelávania s odlišným kultúrnym kapitálom. Napríklad P. Freire si nepochybne uvedomoval, že vzdelávatelia dospelých môžu do vzdelávacej situácie priniesť kultúrny kapitál, ktorý je v rozpore s kultúrnym kapitálom učiacich sa, a to môže predstavovať plnú moc sily domestikácie (Torres, 1990, s. 280). Podľa Freireho koncepcie tieto rozdiely musia byť vo vzťahoch medzi vzdelávateľom a vzdelávanými čo najviac zmierňované (Mayo, 1999, s. 68), a preto úlohou vzdelávateľa je učiť sa kultúre a komunite účastníkov vzdelávania (Mayo, 1999, s. 66).

Autori koncepcie kultúrne citlivého vyučovania Ginberg a Wlodkowski (2009) tiež zvyrazňujú potrebu prípravy vzdelávateľov na vzdelávanie účastníkov a účastníčok vzdelávania s odlišným kultúrnym a sociálnym kapitálom. V ich koncepcii je kultúrne citlivé vyučovanie a učenie sa kontextualizované v skúsenostiach a poznatkoch učiacich sa. Ciele vzdelávania sú dosiahnuteľné vzhľadom k aktuálnemu mysleniu učiacich sa a ich spôsobom správania. Celý proces učenia sa, od selektovania obsahu až k výsledku a hodnoteniu schopností, povzbudzuje učiacich sa robiť výber založený na skúsenostiach, hodnotách, potrebách a ich silných stránkach (Ginsberg, Wlodkowski 2009, s. 44).

Takýto spôsob vzdelávania je v svojej podstate reflexívnym vzdelávaním. Prvým krokom v príprave vzdelávateľov dospelých pre kultúrne citlivé vyučovanie je proces sebapoznávania, v ktorom vzdelávatelia objavujú, s ktorými hodnotami sú konzi-

stentní s dominantnou kultúrou a ako sa ich hodnoty odlišujú od hodnôt alternatívnych kultúr vo vzťahu k základným témam dominantnej kultúry (napr. aktivita a práca). Proces sebapoznávania umožňuje získať poznanie nielen o hodnotách vlastnej dominantnej kultúry, ale tiež o odlišnostiach hodnôt, ktorých držiteľmi sú členovia iných etnických skupín s rozdielnym sociálnym a ekonomickým zázemím. Učia sa odhaľovať svoje predsudky a učia sa byť vzdelávateľmi a vzdelávateľkami reflexívneho vzdelávania.

Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0084/17 *Koncept vzdelávania dospelých Rómov z marginalizovaných komunít*.

Literatúra

- BASSHAM, G. et. al. *Critical thinking : a student 's introduction*. 4th ed. New York : McGraw-Hill Higher Education, 2011, 490 p. ISBN 978-00-7340-743-2.
- BERNSTEIN, B. *Class, Codess and Controll. Volume I. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. 3rd. edition. London and New York: Routledge, 2005, 280 p. ISBN 978-11-3441-367-6.
- BREWER, L. *Enhancing Youth Employability: What? Why? and How? Guide Core Work Skills*. Geneva : International Labour Organization, 2013, 45 p. ISBN 978-92-2127-533-6.
- BOURDIEU, P. and L. J. D. WACQUANT, *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1992, 336 p. ISBN-10: 0226067416.
- BROOKFIELD, S. D., Adult Learning: An Overview. In: A. C. TUIJNMAN, ed. *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. 2nd ed. Oxford: Elsevier Science, 1996, 375 – 380 pp. ISBN 978-00-8042-305-0.
- BROOKFIELD, S. D., *The Power of Critical Theory for Adult Learning and teaching*. Open University Press: McGraw – Hill Education, 2005, 435 p. ISBN 0-335-21132-1.
- CARE, E. and R. LUO. *Assessment of Transversal Competencies. Policy and Practice in the Asia-Pacific Region*. [online]. Paris and Bangkok : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016, 50 p. [cit. 2018.12.01]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246590>. ISBN 978-92-9223-563-5.
- FAY, B. *Současná filozofie sociálních věd. Multikulturní přístup*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002, 324 s. ISBN 80-86429-10-5.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979, vol. 34, no. 10, pp. 906-6011, ISSN 0003-066X.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York: Continuum, 2000, 183 s. ISBN-13: 978-0826412768.
- GINSBERG, M. B. and R. J. WLODKOWSKI. *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching in College*. 2nd. edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2009, 446 p. ISBN 978-0-7879-96-33.

- HABERMAS, J. *Legitimation Crisis*, 1975, Beacon Press, 196 p. ISBN 978-0807015216.
- JARVIS, P. *Adult Education and Lifelong Learning : Theory and Practice*. 3rd ed. London : RoutledgeFalmer, 2004, p. 374. ISBN 0-203-56156-2.
- KNOWLES, M. S., E. F. HOLTON III and R. SWANSON. *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6th. ed., Burlington: Elsevier, 2005, 179 p. ISBN 0-7506-7837-2.
- LEWIS, *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*. New York: Basic Books, 1975, 368 p. ISBN 978-0-4650-9705-0.
- LUKÁČ, M. a I. PIROHOVÁ. Sebahodnotenie silných a slabých stránok dospelých nezamestnaných Rómov a Rómiek – poznatky a skúsenosti z realizácie vzdelávacích aktivít. In: PAVLOV, I. a M. SCHUBERT, eds. *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 2016, s. 271 – 284. ISBN 978-80-557-1166-9.
- MAYO, P. *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*. London § New York: ZED BOOKS, 1999. 211 s. ISBN I-85649-614-7.
- MEZIROW, J. Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: J. MEZIROW and Associates. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on Theory in Progress*. San Francisco: JOSSEY-BASS, 2000, pp. 3-33. ISBN 978-0-7879-4845-0.
- MUŠINKA, A., ŠKOBLA, D., HURRLE, J., MATLOVIČOVÁ, K. a J. KLINGL. *ATLAS rómskych komunit na Slovensku 2013*. [online]. Bratislava : Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov v Bratislave, 2014. 120 s. [cit. 2018.12.01]. Dostupné na: www.minv.sk/?atlas_2013&subor=203148. ISBN 978-80-89263-18-9.
- PAYNE, R. K. a kol. *Mosty z chudoby. Stratégie pre profesionálov a komunity*. Košice: Equilibria, 2010, 293 s. ISBN 978-80-89284-53-5.
- PELLEGRINO, J. W. and M. L. HILTON, eds. *Education for Live and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st. Century*. Washington DC: National Academy of Sciences, 256 p. ISBN 978-0-309-25649-0.
- RODGERS, C. Defining Reflecion: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking, *Teachers College Record*, 2002, vol. 104, no. 4, pp. 842 - 866. ISSN 0161-4681.
- TENNANT, M. *Psychology and Adult Learning*. 3rd. ed. London & New York: Routledge, 2006, p. 166. ISBN 0-415-37334-4.
- TORRES, C. A. *The Politics of Nonformal Education in Latin America*. New York: Praeger, 1990, 204 p. ISBN 978-0275934194.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 2004, 136 s. ISBN 80-717894.
- WLODKOWSKI, R. J. and M. B. GINSBERG. *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. 4rth ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2017, 489 p. ISBN 978-1-119-07799-2.

Kontaktné údaje:

doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.

PhDr. Marek Lukáč, PhD.

Katedra andragogiky

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie

Fakulta humanitných a prírodných vied

Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17 novembra č. 1

081 16 Prešov

SLOVAKIA

E-mail: ivana.pirohova@unipo.sk

E-mail: marek.lukac@unipo.sk

Využití multivariační analýzy ve výzkumu organizační kultury Armády České republiky – předpoklad dalšího rozvoje personálu

Application of multivariate analysis in research of organizational culture in the Army of the Czech Republic – prerequisite of further development of personnel

Radomír Saliger, Eva Kozáková, Jiří Hodný

Abstrakt:

Příspěvek objasňuje možnosti využití multivariační analýzy ve výzkumu organizační kultury Armády České republiky. S využitím výsledků dříve provedeného výzkumu je pozornost soustředěna na spokojenost zaměstnanců s prací ve vojenství. Spokojenost s výkonem práce je předpokladem k dalšímu rozvoji a edukaci personálu.

Klíčová slova:

Multivariační analýza, organizační kultura, rozvoj personálu, edukace.

Abstract:

The purpose of this paper is to clarify possibilities of application multivariate analysis in research of organizational culture in the Army of the Czech Republic. With consideration of results from earliest research, the attention is focusing on satisfaction of employees with work in the army. Satisfaction of work performance is prerequisite to further development and education of personnel.

Key words:

Multivariate analysis, organizational culture, development of personnel, education.

1. Východiska řešené problematiky

Armstrong uvádí (2015, s. 211), že „Procesy rozvoje organizace se budou odvíjet od výsledků diagnózy organizace. Vzhledem k tomu, že tyto výsledky budou vždy různé, budou také různé programy rozvoje organizace. Ve skutečnosti neexistuje žádný standardní přístup k rozvoji organizace. Na výběr je mnoho různých přístupů s tím, že rozhodnutí o tom, který přístup vybrat a jakým způsobem jej využít, vždy závisí na podmínkách a okolnostech dané situace. Proro je důležité provést výchozí analýzu a diagnózu.“

Jednou z aktivit rozvoje organizace a tím i personálu je využívání interaktivních metod vzdělávání s cílem zlepšovat týmovou spolupráci. Aby zaměstnanci organizace proaktivně pracovali ve prospěch organizace, musí tomu odpovídat její kultura. Součástí velmi důležitou pro rozvoj organizace je další vzdělávání zaměstnanců. Rozhodující je nejen jeho obsah, ale také kvalita lektorů a prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá.

Tak je tomu v organizacích státní správy a samosprávy, ale i například v podmínkách resortu Ministerstva obrany. Celoživotní vzdělávání jako součást rozvoje personálu je zřetelnou oblastí, které je v jejích podmínkách věnována velká pozornost. Funguje ucelený systém, v němž uvedené aktivity realizuje zejména Univerzita obrany a Velitelství výcviku-Vojenská akademie ve Vyškově a také útvary a zařízení Armády České republiky.

Na Univerzitě obrany probíhají kurzy kariérového vzdělávání (např. kurz vyšších důstojníků a kurz generálního štábu), ve Vyškově kurzy pro nižší důstojníky a další hodnostní sbory a specialisty. O důležitosti celoživotního vzdělávání píšou pedagogové a odborníci ve svých příspěvcích na národních a mezinárodních konferencích.

Celoživotní vzdělávání pro bezpečnostní prostředí jako osobní rozvoj je například podle Ullricha a Pokorného (2017) zaměřen na tři základní dimenze, první dimenzí je oblast mentální, resp. kognitivní kondice. Druhou oblastí je oblast psychofyzické kondice a třetí je oblast osobnostní kondice. „U lidí působících v tomto prostředí, se ukazuje, že vedle znalostí, schopností a dovedností, které lze vzděláním, výchovou a přípravou získat či vytvořit, existuje oblast přirozených potenciálů, kterou nelze obvyklými mono/disciplinárními metodami a postupy jednoznačně postihnout, diagnostikovat, identifikovat či „změřit“ a nelze je ani různými modely vzdělávání a metodami přípravy vytvořit, kultivovat či rozvíjet, hovoří zde o *subtle skills*“ (Ullrich, Pokorný, Ambrozová, 2017).

Význam dalšího vzdělávání pro výkonnost organizace a její rozvoj zdůrazňuje například i autor Hroník (2007, s. 20), který uvádí, že „Rozvoj organizace a jejich lidí vede ke zvýšení výkonnosti celé firmy. Nelze se zaměřit jen na jedno a druhému se nevěnovat. Obvykle však dáváme na jedno větší důraz, než na druhé. V současné době mnoho velkých firem dává důraz na organizační učení, organizační rozvoj, protože prostředí o organizace je důležité pro uplatnění individuálních kvalit, ale i pro jejich rozvoj.“

Jak uvádí dále autoři Kubíny a Veteška (2017), tak „část dospělých v aktivitách celoživotního učení je významná nejenom pro jedince, ale je také důležitým aspektem rozvoje společností založených na znalostech. Rozhodování o účasti na dalším

vzdělávání je procesem, který propojuje motivy, cíle a zkušenosti jednotlivce s požadavky zejména pracovního prostředí“.

Většina organizací státní správy a samosprávy přechází v posledních letech na sofistikované platformy řízení organizace. Jedná se o moderní trendy, které jsou přijímány především z vyspělých států EU. Příkladem je např. projekt „CAF“, který je uplatňován ve státní správě a samosprávě.

Model CAF (Common assessment framework) vznikl na základě inspirace Modelem excelence Evropské nadace pro management kvality a modelem Univerzity správních věd ve Speyeru. CAF vychází z předpokladu, že vynikající výsledky ve výkonnosti organizace v oblasti vztahů k zákazníkům, občanům, zaměstnancům a společnosti jsou dosahovány na základě řízení strategie a plánování za pomoci zaměstnanců, využíváním partnerství, zdrojů a procesů (Baláš et al., 2009).

Model CAF je nástrojem pro zlepšení výkonnosti organizací veřejného sektoru prostřednictvím předem daného sebehodnotícího rámce (Baláš et al., 2009).

Baláš et al. (2009) uvádí čtyři hlavní cíle modelu CAF:

a) seznámit veřejnou správu s principy Total Quality Management (TQM) a výhodami sebehodnocení a postupně ji směřovat od současného sledu aktivit „Plan – Do“ k využívání celého cyklu „Plan – Do – Check – Act“.

Uvedené znamená P = Plan (plánuj), D = Do (dělej), C = Check (kontroluj), A = Act (jednej)

b) Usnadňovat sebehodnocení organizace veřejného sektoru a získat tak analýzu dané organizace a přehled aktivit vedoucích k dalšímu zlepšování organizace.

c) Sloužit jako propojení různých nástrojů používaných při řízení kvality.

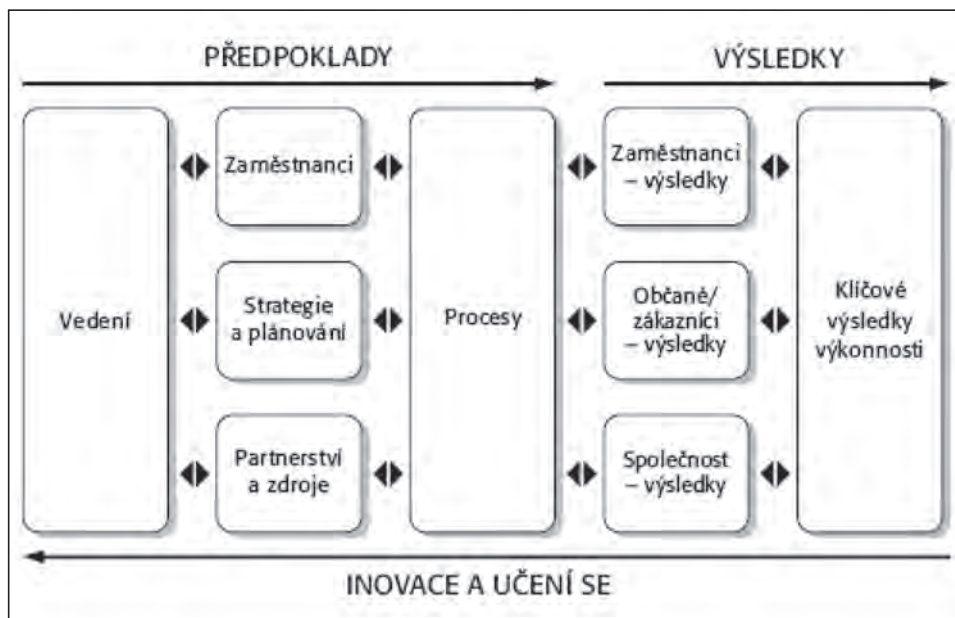
d) Usnadnit benchmarking a benchlearning mezi jednotlivými organizacemi veřejného sektoru.

Model CAF je podle Baláše et al. (2009) určen k použití ve všech částech veřejného sektoru, je aplikovatelný v organizacích veřejného sektoru na národní, regionální i místní úrovni. Je uplatňován v různých situacích, např. jako součást uceleného programu reformy, nebo jako základ pro cílené zlepšování v jednotlivých organizacích veřejného sektoru. V některých případech, zejména ve velkých organizacích, se může sebehodnocení provádět také v části organizace, např. ve zvoleném úseku nebo sekci.

Používání modelu CAF poskytuje organizaci efektivní nástroj k iniciování neustálého procesu zlepšování. Model CAF jako nástroj komplexního řízení kvality se opírá o základní zásady excelence, jak se definuje Model excelence EFQM: orientace na výsledky, zaměření na zákazníka, řízení dle jasných cílů, řízení pomocí procesů a faktů, aktivní zapojení zaměstnanců, neustálé zlepšování a inovace, vzájemně výhodné partnerství a společenská odpovědnost organizace.

Jednou z částí tohoto projektu je, mimo jiné, také systematická identifikace spokojenosti zaměstnanců s jednotlivými atributy fungování organizace, stejně jako relevantnost a image organizace (instituce) v očích jejich klientů, občanů. Identifikované názory a postoje, potřeby, přání, požadavky jsou inspirací pro vedení těchto organizací a institucí a umožňují ve většině případů optimalizovat jednotlivé atributy.

Obrázek č.1 Struktura modelu CAF



Zdroj: Baláš et al. (2009).

Atributy souvisí s fungování organizace a jeho organizační kulturou, zvyšovat kvalitu, případně i nabídku poskytovaných služeb a současně vytvářet prostředí a atmosféru příznivou pro pracovní výkon zaměstnanců. Je zřejmé, že výše uvedené postupy souvisí s organizační kulturou jednotlivých organizací a institucí.

Také Armáda České republiky, i když se jedná o specifickou organizaci z hlediska svých cílů, úkolu, hierarchie, řízení atd. si dlouhodobě zajišťuje zpětnou vazbu názorů a postojů občanů České republiky (dále ČR), stejně tak i svých zaměstnanců, příslušníků Armády České republiky. (dále AČR).

Již více než patnáct let např. probíhá kontinuální výzkumný projekt „Armáda a veřejnost“ v rámci něhož si AČR zajišťuje zpětnou vazbu názorů a postojů obyvatel ČR na nejrůznější témata. Součástí zjišťování jsou také vybrané atributy související s image armády v očích veřejnosti. Armáda České republiky (Univerzita obrany) realizovala také několik výzkumných projektů, které směřovaly dovnitř armády a sledovaly názory, postoje, potřeby zaměstnanců – příslušníků AČR, například výzkum „Organizační kultura AČR“. S ohledem na metodologii provedeného výzkumu lze usuzovat na vysokou validitu získaných poznatků.

2. Metodologie realizovaného výzkumu

Při výše uvedeném realizovaném výzkumu byl využit kvantitativní přístup, u kterého byl nástrojem sběru dat standardizovaný dotazník. Soubor respondentů byl tvořen příslušníky AČR. Statisticky bylo pracováno se vzorkem 889 respondentů. Vzorek byl vybírán se zohledněním kvótního způsobu výběru a zaručení proporci-

onálního zastoupení jednotlivých složek AČR, útvarů, ale také hodnotí, a dalších sociálně demografických charakteristik respondentů.

Sběr dat probíhal ve spolupráci se zástupci jednotlivých útvarů (převážně personalistů, nebo psychologů), kteří byli pro tento účel jednotně proškoleni. Obdobný výzkum v této oblasti nebyl v historii provádění výzkumné činnosti prováděn.

K potvrzení a rozšíření výsledků lze doporučit, aby vybrané faktory obsahu kultury organizace a jejich vnímání vojenskou veřejností byly zkoumány longitudinálně s cílem sledovat vývoj mínění vojenské veřejnosti na základní otázky, které přímo, či zprostředkovaně ovlivňují kvalitu jejich života, jejich prožívání a vztah k organizaci, což podporuje (nepodporuje) jejich aktivitu, pracovní výkon a spokojenost v práci.

3. Multivariační analýza – vícerozměrná regrese – možnosti využití ve výzkumu

Autoři výzkumu týkajícího se organizační kultury považovali za produktivní detailněji analyticky rozpracovat vybrané zjišťovací indikátory realizovaného výzkumu, které jsou do určité míry zrcadlem organizační kultury v AČR. Předmětem detailnější analýzy se staly dva indikátory, které se primárně vztahují k identifikaci A) míry spokojenosti příslušníku AČR se svým zaměstnáním a současně B) jejich případnou ochotou (na základě stávajících zkušeností), zvolit si opět zaměstnání v AČR.

Druhý indikátor B) byl do analýzy zařazen jako kontrolní mechanismus indikátoru A), který identifikoval prostou míru spokojenosti s povoláním příslušníků AČR. Při uvedeném zkoumání byla snaha detailněji identifikovat, analyticky rozkrýt a interpretovat faktory, které podmiňují spokojenost v současném zaměstnání v Armádě ČR.

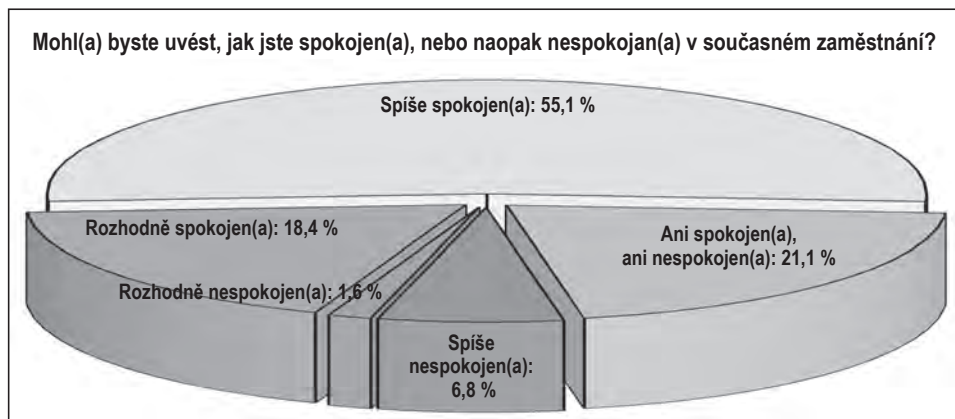
V tomto příspěvku je provedena vzhledem k rozsáhlosti výzkumného šetření ukázka řešení analýzy jednoho faktoru – míry spokojenosti vojáku s prací v AČR.

Otázka týkající se spokojenosti v zaměstnání v armádě v dotazníkovém šetření zněla: „*Mohl byste uvést, jak jste spokojen (a), nebo naopak nespokojen(a) v současném zaměstnání?*“ Respondenti na ni odpovídali výběrem jedné z položek škály od rozhodně spokojen, až po, rozhodně nespokojen.

Graf 1 ukazuje distribuci odpovědí v souboru respondentů. Vidíme, že většina respondentů (70 %) vyjadřuje buď úplnou spokojenost (rozhodně spokojen) nebo dostatečnou spokojenost (spíše spokojen). Více než pětina respondentů (21 %) není ani spokojena, ani nespokojena a pouze méně než desetina respondentů (8 %) je nespokojena v současném zaměstnání v armádě (součet odpovědí spíše a rozhodně nespokojen).

Aby bylo možné v datech identifikovat faktory podmiňující spokojenost a nespokojenost v současném zaměstnání v armádě, příslušnou proměnnou bylo potřeba kategorizovat. Sloučeny byly první dvě kategorie (rozhodně spokojen a spíše spokojen), kategorii ani spokojen, ani nespokojen byla ponechána a kategorie spíše nespokojen a rozhodně nespokojen opět sloučena. Získána tak byla proměnná, která indikovala míru spokojenosti a nespokojenosti v současném zaměstnání v armádě třemi variantami: spokojen, ani spokojen ani nespokojen, nespokojen. Varianty této proměnné byly otočeny, aby škála měla stoupající tendenci ke spokojenosti (tedy čím

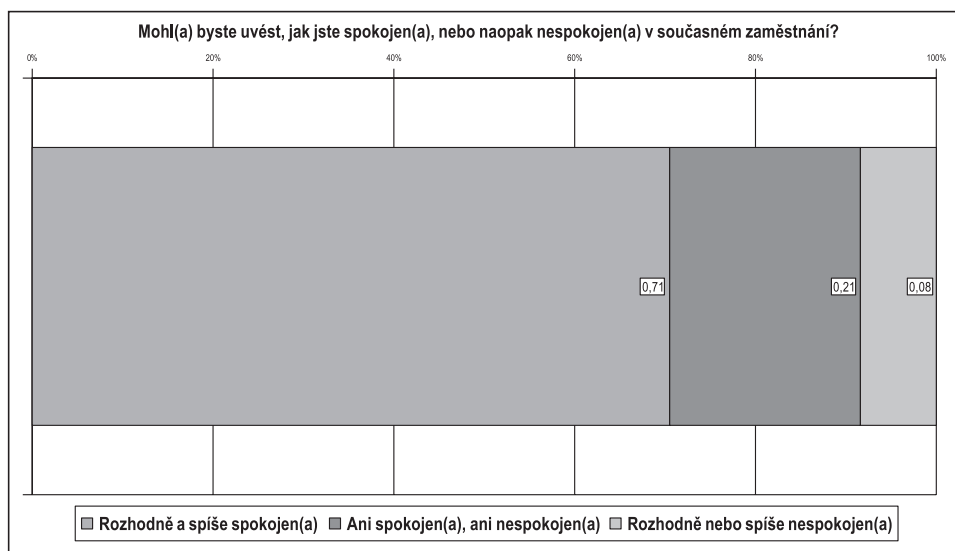
Graf 1: Distribuce odpovědí v souboru respondentů. Poznámka: Na otázku odpovídalo 99,8 % respondentů.



Zdroj: autoři (2018)

vyšší číslo, tím větší spokojenost: 1) nespokojen; 2) ani spokojen, ani nespokojen; 3) spokojen. Graf 2 ukazuje distribuci respondentů v kategoriích této nové proměnné.

Graf 2: Distribuce respondentů v kategoriích nové proměnné



Zdroj: autoři (2018)

S takto upravenou proměnnou bylo možné vstoupit do analýzy faktorů podmiňujících spokojenost v současném zaměstnání v armádě. Protože má proměnná tři varianty, které jsou uspořádané (od nespokojenosti až ke spokojenosti), lze ji považovat za ordinální. K identifikaci faktorů, které ji podmiňují, byla zvolena ordinální

logistická regrese. Jedná se o statistickou techniku, která předpokládá, že vzdálenosti mezi variantami závisle proměnné jsou totožné. Tento předpoklad byl testován pomocí Waldova testu o proporcionální distribuci šancí (více k tomu srov. Long, 1997). Tento test dopadl uspokojivě.

Ordinální logistická regrese je adekvátní technika pro vysvětlovanou proměnnou spokojenost v zaměstnání v armádě se třemi kategoriemi a není nezbytně nutné ji nahradit multinomickou logistickou regresí. Ordinální logistická regrese je rozšířením binární logistické regrese (pro závisle proměnnou se dvěma kategoriemi), (více k tomu srov. Long, 1997; Powers, Xie, 2000; Hosmer, Lemeshow, 2001; Long, Freese, 2004).

Jedná se o statistický model, pomocí něhož odhadujeme efekty příčinných (nezávisle) proměnných na závisle proměnnou v případě, že varianty závisle proměnné jsou uspořádané kategorie. Logika, která je podstatou této analýzy, je přitom totožná s logikou lineárně regresního modelu. Rozdíly v jedné (závisle) proměnné vysvětlujeme pomocí funkčního vztahu rozdílů v jiných (nezávisle) proměnných, jejichž efekty kontrolujeme pro sebe navzájem.

Oproti lineární regresi však vztah mezi závisle proměnnou a nezávisle proměnnými není lineární. Na základě této statistické techniky byly modelovány efekty nezávisle proměnných (vysvětlujících faktorů) na závisle proměnnou, jíž je spokojenost v současném zaměstnání.

Hledán byl model, který je ve shodě s daty jako celkem. Z tohoto důvodu byly tyto efekty nezávisle proměnných na závisle proměnnou od sebe navzájem očištěny a lze je považovat za „čisté“ efekty (Hosmer, Lemeshow, 2001; Long, Freese, 2004).

Ordinální regresní model byl odhadován tak, že byly vytvářeny jednotlivé sady nezávisle proměnných a každá tato sada byla podle statistických kritérií testována, nakolik odpovídá datům. Sadu, která nejlépe „padla“ na data, byla považována za výsledný model, který reprodukuje strukturu dat.

Proměnných, které tvoří tuto sadu, a které se tedy podílejí na vysvětlení celkové spokojenosti zaměstnání v armádě, je šest: 1) doba zaměstnání v armádě; 2) vzdělání; 3) věk; 4) hodnost; 5) rodinný stav; a 6) pohlaví. Tabulka č. 1 dokumentuje distribuci respondentů v kategoriích těchto proměnných.

Tabulka 2 pak dokumentuje odhadnuté koeficienty (b), jejich exponenty (e^b) a exponenty standardizovaných koeficientů (e^{bStdX}). Vysvětlující proměnné vždy ukazují efekt dané kategorie (vzhledem k první své kategorii) na zvyšující se spokojenost v zaměstnání v armádě.

Z hlediska interpretace jsou pro nás v logistické regresi nejměrodatnější vedle regresních koeficientů (b), jež ukazují čistý vliv vysvětlující proměnné (ostatní proměnné v modelu jsou drženy na konstantní úrovni) na přirozený logaritmus šance vysvětlující proměnné, především exponenciované koeficienty (e^b), které interpretujeme jako poměry šancí. Exponenty koeficientů mohou nabývat hodnot od 0 do ∞ . Hodnota 1 v tomto případě znamená, že se s proměnou nezávisle (vysvětlující) proměnné o jeden stupeň nemění šance na změnu v závisle (vysvětlované) proměnné. Hodnoty větší než 1 u nezávisle proměnné znamenají vyšší šance na proměnu v závisle proměnné a hodnoty menší než 1 u nezávisle proměnné nižší šance na proměnu závisle proměnné. Poměr šancí vyjádřený jako $1/e^b$ znamená vliv kontrastní varianty

Tabulka 1: Distribuce respondentů v kategoriích proměnných.

| | | Frekvence | Validní procenta | Kumulativní procenta |
|---|-------------------------------------|-----------|------------------|----------------------|
| Délka, po kterou je respondent příslušníkem armády | Do 5 let | 285 | 32,2 | 32,1 |
| | 6 – 10 let | 258 | 29,1 | 61,3 |
| | 11 – 15 let | 117 | 13,2 | 74,5 |
| | 16 a více let | 226 | 25,5 | 100 |
| Vzdělání | Středoškolské vzdělání bez maturity | 158 | 17,9 | 17,9 |
| | Středoškolské vzdělání s maturitou | 436 | 49,3 | 67,2 |
| | Vysokoškolské vzdělání | 290 | 32,8 | 100 |
| Věk | Do 30 let | 363 | 41,4 | 41,4 |
| | 31 – 35 let | 195 | 22,2 | 63,6 |
| | 36 – 40 let | 176 | 20,1 | 83,7 |
| | 41 a více let | 143 | 16,3 | 100 |
| Pohlaví | Muž | 741 | 84,4 | 84,4 |
| | Žena | 137 | 15,6 | 100 |
| Hodnostní sbor | Rotmistrovský | 340 | 39,1 | 39,1 |
| | Praporčický | 251 | 28,8 | 67,9 |
| | Nižší důstojníci | 180 | 20,7 | 88,6 |
| | Vyšší důstojníci a generálové | 99 | 11,4 | 100 |
| Rodinný stav | Svobodný/á | 238 | 27,2 | 27,2 |
| | Ženatý/Vdaná | 397 | 45,4 | 72,6 |
| | Nesezdané soužití | 163 | 18,6 | 91,2 |
| | Rozvedený/á | 77 | 8,8 | 100 |

Zdroj: autoři

Tabulka 2: Odhadnuté koeficienty (b), jejich exponenty (e^b) a exponenty standardizovaných koeficientů (e^bStdX)

| Ordinální logistická regrese | | Počet pozorování = 862 | | | |
|--|-------------------------------------|---|--------|--------|-----------|
| | | LR $\chi^2(15) = 12,31$ Prob > $\chi^2 = 0,6554$ Log likelihood = - 668,80533 | | | |
| | | b | z | e^b | e^bStdX |
| Délka, po kterou je respondent příslušníkem armády | Do 5 let | Ref. | | | |
| | 6 – 10 let | -0.02668 | -0.130 | 0.9737 | 0.9880 |
| | 11 – 15 let | -0.14877 | -0.501 | 0.8618 | 0.9512 |
| | 16 a více let | -0.14915 | -0.466 | 0.8614 | 0.9369 |
| Hodnostní sbor | Rotmistrovský | Ref. | | | |
| | Praporčický | 0.42472 | 1.706 | 1.92 | 1.21 |
| | Nižší důstojníci | 0.40734 | 0.583 | 1.28 | 1.1794 |
| | Vyšší důstojníci a generálové | 0.45531 | 0.597 | 1.67 | 1.1563 |
| Vzdělání | Středoškolské vzdělání bez maturity | Ref. | | | |
| | Středoškolské vzdělání s maturitou | -0.19601 | -0.845 | 0.8220 | 0.9066 |
| | Vysokoškolské vzdělání | -0.52368 | -0.743 | 0.5923 | 0.7817 |
| Věk | Do 30 let | Ref. | | | |
| | 31 – 35 let | 0.08480 | 0.386 | 1.0885 | 1.0359 |
| | 36 – 40 let | 0.12722 | 0.480 | 1.1357 | 1.0527 |
| | 41 a více let | 0.34612 | 1.074 | 1.36 | 1.1354 |
| Pohlaví | Muž | Ref. | | | |
| | Žena | 0.30807 | 1.330 | 1.08 | 1.1178 |
| Rodinný stav | Svobodný/á | Ref. | | | |
| | Ženatý/Vdaná | 0.18015 | 0.866 | 1.74 | 1.0939 |
| | Nesezdané soužití | 0.24687 | 1.089 | 1.00 | 1.1013 |
| | Rozvedený/á | 0.28554 | 0.890 | 1.05 | 1.0849 |

Zdroj: autori

nezávisle proměnné na závisle proměnnou a jeho interpretace je stejná. Pozoruhodnou vlastností logistické regrese je, že efekt poměru šancí zůstává konstantní bez ohledu na velikost hodnot kovariátů v rovnici (více k tomu srov. Long, 1997; Powers, Xie, 2000; Hosmer, Lemeshow, 2001; Long, Freese, 2004).

Na základě tabulky 2 můžeme konstatovat, že čím delší dobu respondent slouží v armádě, tím menší má šance na spokojenost ve svém zaměstnání. Například ti, kteří slouží 16 a více let, mají 0.86 krát menší šanci na to (tedy o 14 %), že budou spokojenější ve svém zaměstnání, než ti, kteří slouží 5 a méně let.

Čím vyšší vzdělání respondenta, tím také menší šance na spokojenost se svým zaměstnáním v armádě. Zvláště je to vidět u vysokoškoláků oproti respondentům bez maturity. Vysokoškoláci mají 0.56 krát menší šanci (tedy o 44 %), že budou spokojenější než respondenti bez maturity ve svém zaměstnání v armádě. Nicméně samotný věk zvyšuje spokojenost se zaměstnáním v armádě. Čím je člověk starší, tím má také vyšší šance na to, že bude spokojenější. Například lidé starší 40 let mají 1.41 krát vyšší šanci na to, že budou spokojenější ve svém zaměstnání v armádě ve srovnání s lidmi do 30 let. Rovněž vyšší hodnota v armádě také znamená vyšší spokojenost se zaměstnáním. Vyšší důstojníci a generálové mají oproti rotmistřům 1.57 krát vyšší šanci (o 57 %) na to, že budou se svým zaměstnáním celkově spokojenější.

Svobodní oproti ženatým, lidem žijícím v nesezdaném soužití nebo rozvedeným mají menší šance na spokojenost se svým zaměstnáním v armádě. A spokojenější se svým zaměstnáním v armádě jsou oproti mužům ženy.

Závěr

Výzkumná zjištění o kvalitě spokojenosti zaměstnanců v jakékoli organizaci mohou mít význam jako podpůrný argument pro jejich management při rozhodování o přijímání opatření pro rozvoj a vzdělávání zaměstnanců. Na uvedeném příkladu autoři předkládají možnosti využití výzkumných zjištění ve vztahu k proměnným, které se podílejí na vysvětlení celkové spokojenosti zaměstnání v podmínkách Armády České republiky.

Celkem jich bylo šest, jednalo se o tyto proměnné: 1) doba zaměstnání v armádě; 2) vzdělání; 3) věk; 4) hodnota; 5) rodinný stav; a 6) pohlaví.

Výše uvedená zjištění by se dala dále podrobněji analyticky rozvíjet, ale výše uvedená analytická zjištění a interpretace lze považovat za dostatečný příklad a inspiraci, který dokumentuje přínos empirických výsledků a dat pro zajištění zpětné vazby, která umožňuje optimalizaci parametrů řízení a fungování organizací, včetně Armády České republiky.

Empirická data tvoří nezastupitelný zdroj inspirací, argumentů a podkladů, které se při zohlednění dalších vstupních informací mohou sekundárně výrazně pozitivně projevit na fungování organizace, jejím výkonu, efektivitě, její organizační kultuře, ale také spokojenosti zaměstnanců, kteří spoluvytvářejí kulturu organizace a podílejí se na image organizace v očích veřejnosti a klientů - občanů. Může se také projevit vliv na organizaci a vyhodnocování aktivit celoživotního vzdělávání, které je jedním z významných prvků obsahu organizační kultury organizace.

Tabulka 3: Distribuce odpovědí respondentů s ohledem na vybrané faktory.

| Mohl (a) byste uvést, jak jste spokojen (a), nebo naopak nespokojen (a) v současném zaměstnání? | | Rozhodně a spíše spokojen(a) (v %) | Ani spokojena ani nespokojen(a) (v %) | Rozhodně a spíše nespokojen(a) (v %) | Celkem (v %) |
|---|-------------------------------|---------------------------------------|--|---|-----------------|
| Délka, po kterou je respondent příslušníkem armády | Do 5 let | 68,1 | 23,5 | 8,4 | 100 |
| | 6 – 10 let | 70,4 | 23,3 | 6,3 | 100 |
| | 11 – 15 let | 72,6 | 14,5 | 12,9 | 100 |
| | 16 a více let | 72,6 | 19 | 8,4 | 100 |
| Věk | Do 25 let | 68,3 | 22 | 9,7 | 100 |
| | 26 – 30 let | 67,5 | 23,8 | 8,7 | 100 |
| | 31 – 35 let | 71,6 | 18,6 | 9,8 | 100 |
| | 36 – 40 let | 71,6 | 22,7 | 5,7 | 100 |
| | 41 a více let | 74,8 | 17,5 | 7,7 | 100 |
| Účast v zahraničních misiích | Ano | 70,5 | 20,9 | 8,6 | 100 |
| | Ne | 70,7 | 21,2 | 8,1 | 100 |
| Hodnostní sbor | Rotmistrovský | 67,9 | 21,8 | 10,3 | 100 |
| | Praporčický | 76,1 | 17,5 | 6,4 | 100 |
| | Nižší důstojníci | 68,2 | 24,6 | 7,2 | 100 |
| | Vyšší důstojníci a generálové | 70,3 | 20,8 | 8,9 | 100 |

Zdroj: autoři

Literatura

- ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.
- BALÁŠ, L. et al. *Společný hodnotící rámec (Model CAF): Zlepšování organizace pomocí sebehodnocení*. Vydání druhé. Praha: Národní informační středisko podpory kvality. 2009. ISBN 978-80-02-02201-5.
- HOSMER, W. David; Stanley Lemeshow: *Applied Logistic Regression*. (2nd edition), Wiley, New York, 2001.
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
- KUBÍNYI, Lubomír, VETEŠKA, Jaroslav. Motivace a bariéry v dalším profesním vzdělávání vojáků. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi = Adult Education 2016 – bases and inspiration for theory and practice : proceedings of the 6th International Adult Education Conference, 13-14th December 2016 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 283–291. ISBN 978-80-905460-6-6.
- LONG, J. S. *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. Sage, London, 1997.
- LONG, J. SCOTT; Jeremy FREESE. *Regression Models for Categorical Outcomes Using Stata*. Stata Press, College Station, 2004.
- POWERS, D. A.; Xie, Y. *Statistical Methods for Categorical Data Analysis*. Academic Press, London, 2000.
- ULLRICH, David a Vratislav POKORNÝ. Human factors and management limit situations. In: *Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020: From Regional Development Sustainability to Global Economic Growth*. Vienna Austria: International Business Information Management Association (IBIMA), 2017, p. 983-988. ISBN 978-0-9860419-7-6.
- ULLRICH, David; POKORNÝ, Vratislav a Eva AMBROZOVÁ. Leadership, Situational and Systemic Critical Thinking. In: *Vision 2020: Sustainable Economic development, Innovation Management, and Global Growth*. Madrid Spain: International Business Information Management Association (IBIMA), 2017, p. 1323-1332. ISBN 978-0-9860419-9-0.

Příspěvek byl zpracován v souvislosti s řešením dlouhodobého záměru rozvoje organizace Rozvoj sociálních kompetencí vojáka – leadera.

Kontaktní údaje:

Doc. Mgr. Ing. Radomír Saliger, Ph.D., Ing. Eva Kozáková, Mgr. Jiří Hodný, Ph.D.
Katedra leadershipu
Fakulta vojenského leadershipu
Univerzita obrany
Kounicova 65
662 10 Brno
ČESKÁ REPUBLIKA
e--mail: radomir.saliger@unob.cz

Model andragogického poradenstva¹

Model of andragogical vocational consultancy

Martin Schubert

Abstrakt:

Práca predstavuje všeobecný model andragogického profesijného poradenstva. Na základe teoretického skúmania zahrnujúceho teoretické koncepcie domácich a zahraničných autorov a zohľadňujúc argumenty vyplývajúce z aktuálnych socio-kultúrnych a socioekonomických podmienok, odôvodňuje zmysel tohto typu edukačnej, konzultantsko-poradenskej podpory, určenej zdravým a (potenciálne) pracovne produktívnym dospelým jednotlivcom v priebehu ich profesijného života. Autori chápu andragogické profesijné poradenstvo ako proces prebiehajúci paralelne s ďalším odborným vzdelávaním, proces s preventívnym, stabilizačným a rozvojovým potenciálom pre jednotlivcov a rôzne typy zamestnávateľských organizácií.

Kľúčová slova:

Andragogické profesijné poradenstvo, učiaci sa dospelý, profesijné kompetencie poradcu, etické kritériá andragogického profesijného poradenstva.

Abstract:

The paper introduces the general model of andragogical vocational consultancy. Based on the theoretical research drawing from theoretical approaches of Slovak and foreign authors and arguments resulting from the current socio-cultural and socio-economic conditions, this paper explains the meaning of the educational consulting support aimed at adults who are healthy and (potentially) productive in their work during their vocational life. The authors consider the andragogical vocational consultancy as a process parallel to further professional education – a process with preventive, stabilising and developing potential for individuals and different types of employing agencies.

Key words:

andragogical vocational consultancy, adult learner, vocational competencies of a consultant, ethical criteria of andragogical vocational consultancy.

¹ Táto štúdia bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja, na základe zmluvy č. APVV – 16 0573. Projekt: Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS.

Úvod

Práca sa zaoberá andragogickým profesijným poradenstvom (ďalej „APP“), ako jedným z hlavných druhov andragogického pôsobenia. Zdôvodňuje význam tohto typu edukačnej, konzultantsko-poradenskej podpory, určenej zdravým dospelým jednotlivcom v priebehu ich celej profesijnej dráhy.

V andragogickej teórii a praxi je intenzívna výskumná pozornosť venovaná tranzitným, kritickým či inak označovaným náročným epizodám životnej dráhy (výber povolania, vstup do zamestnania, nezamestnanosť, rekvalifikácia, vstup do dôchodku, adaptácia na zmeny v senu a pod.). V predkladanej práci autori upozorňujú na cieľové skupiny, ktoré sú v širokom zmysle zdravé a (potenciálne) výkonné.

Sociologická literatúra opisuje **súčasnú spoločnosť** ako spoločnosť rizík, konzumu, zážitkov, nových sociálnych rizík a pod. V predmoderných, tradíciami sa riadiacich spoločnostiach, bol život usporiadaný, riadený, normovaný. Štandardom boli „normálne biografie“. Sociálne oporné systémy (napr. cirkev, rodina, miestna komunita) riadili každodenný život, obmedzovali možnosti konania, garantovali však psychosociálnu istotu a smerovanie. Profily sociálnych rolí boli prehľadné, kontingencia bola malá. Ľudia sa učili „en passant“ a „by doing“ a systematické celoživotné učenie nebolo ani možné, ani potrebné. Život prebiehal po jasne stanovenej trati. (Siebert, 2011, s. 101-102).

Táto istota v smerovaní sa však s príchodom moderny z veľkej časti vytratila. Popri pozitívach získaných slobôd a rôznorodosti možností, sa vynorili nové riziká, neistota, odcudzenie. Strata záväzných tradícií viedla k erózii normatívnych náboženských a psycho-sociálnych systémov. Veľké „meta-rozprávania“ (J. F. Lyotard) sa rozpadli a stratili svoju záväznosť. Vplyv „autorít“ bol stále menší. Vzdelanie prestalo byť symbolom statusu. Univerzitné vzdelanie prestalo byť zárukou prestíže, úspešnej kariéry či vyššieho životného štandardu. Normálne biografie nahradili „patchwork identity“. Toto sú, zjednodušene povedané, sociokultúrne a socioekonomické podmienky, v ktorých v súčasnosti žijeme a tiež pozadie nami navrhovaného modelu andragogického profesijného poradenstva (ďalej „MAPP“).

Andragogické profesijné poradenstvo je predstavené ako služba edukačného charakteru, ktorá *podporuje a usmerňuje profesijné učenie* prostredníctvom rozpoznania individuálnych, tímových a organizačných problémov a podporou ich riešenia cestou reálne stanovených individuálnych, tímových a organizačných cieľov. Tento typ poradenstva má *preventívny, stabilizačný a rozvojový potenciál* pre jednotlivcov a rôzne typy zamestnávateľských organizácií, čo zakladá podmienku jeho univerzálnosti.

Andragogické profesijné poradenstvo, rovnako ako každé poradenstvo, je *morálnou praxou*, ktorá si vyžaduje vedecké reflexie. Konštituovanie etiky andragogického profesijného poradenstva ako súčasť andragogickej etiky (Pavlov-Schubert, 2015, 2016; Pavlov, 2016) má potenciál posilniť nasledujúce dimenzie:

- inštitucionálnu dimenziu (etika poskytovateľa poradenských služieb a jeho podnikanie v poradenstve, etika obchodu s poradenskými službami),
- procesuálnu dimenziu (etika poradenstva, etické aspekty tvorby programov, cieľov, metód, foriem a prostriedkov poradenstva),

- personálnu dimenziu (etické normy v práci andragóga – poradcu, jeho etické kódex, osobnostná integrita klienta).

Okrem dobrovoľnosti, rovnocennosti a etických kritérií, existujú aj ďalšie konštitutívne prvky poradenstva ako druhu andragogického pôsobenia:

- antropologické predpoklady,
- sebareflexia, takt, etika, postoj (rola poradcu),
- interakcia, komunikácia, skupinová dynamika,
- odborné poznatky o edukácii dospelých a o špecifických kontextoch,
- metódy vedenia rozhovoru,
- predpoklady o zmenách v správaní a učení (ciele poradenstva) (Sauer-Schiffer, 2005, s. 159).

Len spolupôsobenie všetkých (v našich podmienkach nerozpracovaných) komponentov zakladá poradenskú kompetentnosť. Práca poradcu sa okrem toho zakladá na fundovanom psychologickom poznaní, ktoré je nevyhnutnou podmienkou pre poradenskú prax.

1 Metodológia výskumu

Práca predkladá výsledky **teoretického výskumu**, pričom ako metódy boli využité analýza a komparácia pojmov, výrokov, kategórií a rôznych konštruktov. Na fenomén andragogického profesijného poradenstva sme nahliadali z hľadiska teoretického a dospeli sme k teoretickým záverom. Z hľadiska stanoveného cieľa možno náš výskum ďalej označiť ako **základný**, pretože jeho výsledky – model APP – prispievajú k rozvoju stavu teoretického poznania andragogiky ako vedy o edukácii dospelých. Výskum je povahy **orientačnej**. Zamiera sa na získanie základného prehľadu o APP s cieľom stanoviť jeho ťažiskové parametre a ďalší postup. K voľbe tohto typu výskumu nás viedol fakt, že znalosti o problematike APP sú v andragogike minimálne. Náš výskum je základom pre ďalšie podrobnejšie prístupy.

2 Výsledky výskumu

Model andragogického profesijného poradenstva

Andragogické profesijné poradenstvo predstavuje: 1. konzultačno-poradenskú službu dospelým v produktívnom veku; 2. profesionálnu podporu profesijného učenia a ďalšieho odborného vzdelávania.

Prijímateľom APP je v *individuálnej rovine* dospelý v produktívnom veku, tzn. dospelý v ktorejkoľvek etape profesijnej dráhy. V *rovine organizácií* sú prijímateľmi všetky druhy inštitúcií otvorené danému typu poradenskej služby. Perspektívne je možné predpokladať profesijnú špecifikáciu APP na *rôzne profesijné skupiny*.

Ciele APP spočívajú v podpore riešenia problémov zdravých, sociálne spôsobilých dospelých v produktívnom veku. Tento typ poradenstva nie je psychoterapiou, nenahrádza ani žiadny iný typ poradenstva (psychologické, filozofické, sociálne, finančné).

Špecifikum APP spočíva v *stimulácii potenciálu docility* (spôsobilosti človeka učiť sa v priebehu dospelého života), tzn. v profesionálne vedenom procese *prevedenia problému z čiastočne vedomej roviny, do roviny plne uvedomovaného problému, riešiteľného učení*m. Podpora docility, má v súčasnosti interdisciplinárny teoretický fundament, s exaktným ukotvením najmä v kognitívnych neurovedách.

Kompetencie a zodpovednosť poradcu sú ohraničené *procesom* (práca s problémom klienta v poradenskom vzťahu) a *zodpovednosťou vo vzťahu ku klientovi* (nie za klienta). Za rozhodnutia a učebné zmeny zodpovedá dospelý klient.

Andragogické profesijné poradenstvo zohľadňuje:

- *prvky preukázateľne efektívnych teoretických prístupov*, napr. systemicko-konstruktivistických a pragmatických, umožňujúcich riešiť problémy na úrovni jednotlivca, a na úrovni inštitúcie (napr. Patton – McMahon, 2006; Ludewig, 2011; Savickas, 2012; Dehnbostel, 2015). Model zároveň nadväzuje na existujúce teoretické koncepty andragogického poradenstva rozvíjané v SR (napr. Oravcová, 2012, 2014).
- novšie zistenia *kognitívnej neurovedy (cognitive neuroscience)* (napr. Goswami, 2004; Pickering – Howard – Jones, 2007; Ansari, 2011; Guerriero et al., 2017), ktorá – ako veda prírodná – poskytuje andragogike východiská potrebné pre teoretický rozvoj poznania docility dospelých.
- paradigmatickú líniu poradenstva pre dospelých, ktorá nahrádza ponímanie poradenstva ako výrazu deficitu, *ponímaním poradenstva ako integrálnej súčasti celoživotného učenia* (pomoc k svojpomoci);
- *komplexnosť vzdelávacej a učebnej podpory klientov*: poradenstvo rozširuje učebný priestor jednotlivca o ďalšiu dimenziu, v rámci ktorej bude podnecovaný k spracúvaniu informácií získaných vzdelávaním a profesijnou praxou. Poradenstvo nie je len o získavaní nových vedomostí, ale aj o utvrdzovaní, overovaní a modifikovaní existujúcich interpretácií životnej reality dospelého človeka (porov. Arnold-Siebert, 2006, s. 5-6).
- *individuálny prístup* (kontrakt) bez striktnej štandardizácie priebehu (dĺžky a frekvencie poradenskej podpory), ktorá je predpokladom variantného využitia a individuálneho nastavenia (od jednorazových po dlhodobé kontrakty), smerujúceho k zvýšeniu individuálnej integrity, reflektívnosti a samostatnosti dospelých;
- *holistický prístup* v zmysle sprevádzania v profesijnom rozvoji, so zohľadnením biografie jednotlivca, jeho aktuálnych životných situácií a profesijných potrieb.

Argumenty podložené neurovednými poznatkami (napr. O'Doherty, 2004; Schmidt et al., 2007; Jensen, 2008; atď.) sú určujúce pre nastavenie **podmienok poradenského procesu**: 1. charakteristiky poradenského prostredia (fyzikálne podmienky) 2. emocionálne priaznivej poradenskej klímy 3. primeranej, pracovne zaťaženie kompenzujúcej psychickej a fyzickej aktivity dospelých, 4. optimálnej výživy ako faktora vplyvajúceho na učenie.

Profesijné kompetencie poradcov a podmienky organizačnej štruktúry

Diskutované musia byť profesijné kompetencie vykonávateľov andragogického profesijného poradenstva – poradcov (platí aj pre poradcov profesijného rozvoja školy a učiteľstva). Od absolventov študijného odboru andragogika sa očakáva, že dokážu rozpoznať problémy s andragogickým jadrom (hermeneutika), dokážu vysvetliť, ktorým smerom sa uberať a prečo (antropológia, teleológia) a dokážu reflektovane konať v komplexnej oblasti (teórie, didaktika, metodika, kompetencie) (Reischmann, 2008, s. 18-19). Na základe štruktúry súčasného andragogického kurikula možno predpokladať získanie porovnateľnej kompetentnosti u absolventov študijných programov andragogiky v druhom a treťom stupni aj v podmienkach SR.

Štruktúru profesijných kompetencií poradcu je možné opísať na základe modelu založenom na bázičných kompetenciách (porov. Dehnbostel 2008, Münch, 2003; Pahl, 2010) nasledovne. *Odborná kompetentnosť* poradcu predstavuje spôsobilosť cielavedome, primerane, metodicky správne a samostatne riešiť úlohy a problémy ako aj posúdiť výsledok. *Metodická kompetentnosť* označuje spôsobilosť cielavedomého, plánovitého postupu pri spracovávaní úloh a problémov, napr. plánovanie jednotlivých pracovných operácií. *Sociálna kompetentnosť* označuje spôsobilosť vnímať a chápať sociálne vzťahy a záujmy, byť zodpovedným vo vzťahu k iným a vychádzať s nimi, pracovať v tíme a kooperatívne riešiť problémy. Ide teda najmä o sociálnu zodpovednosť a primeranú solidaritu. *Osobná kompetentnosť* označuje spôsobilosť reflektovať vlastný rozvoj a ďalej sa rozvíjať v súlade s individuálnymi a spoločenskými hodnotovými predstavami. Zahŕňa vlastnosti ako samostatnosť, schopnosť prijímať kritiku, sebadôveru, spoľahlivosť, zmysel pre zodpovednosť a povinnosť.

Vo vzťahu k **odborným kompetenciám poradcu je testovaním modelu potrebné overiť potrebu** *mediačnej kompetencie* poradcu, ako spôsobilosti profesionálne intervenovať v prípade riešenia medziludských konfliktov na pracovisku. Intervencia na úrovni pracovných tímov predpokladá *kompetentnosť poradcu pre prácu so skupinou*. Podpora dospelého jednotlivca v riešení *eticky náročných situácií* vyžaduje zodpovedajúcu prípravu v poradcov v príslušnej oblasti.

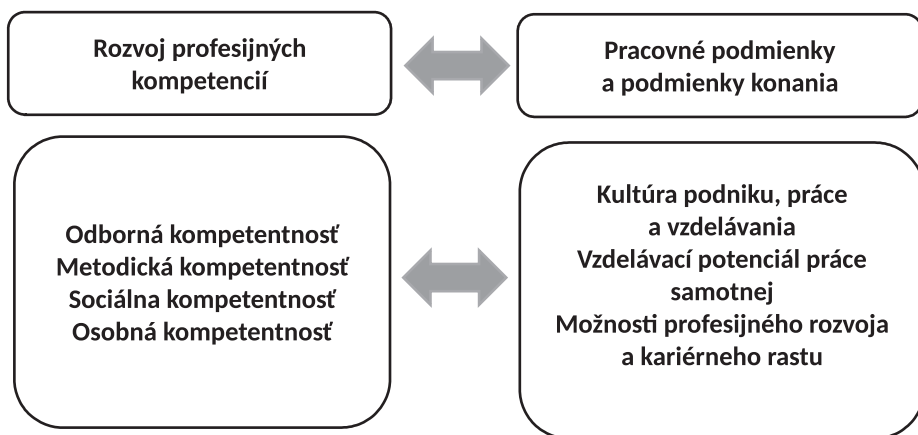
Vychádzajúc z modelu profesijných kompetencií založenom na bázičných kompetenciách (tamtiež), dávame do pozornosti **problém vzťahu** medzi stavom a rozvojom *individuálnych profesijných kompetencií* a stavom a rozvojom *organizačných štruktúr* (Obrázok1).

Podniková kultúra vzdelávania ako komplex daností, významov a hodnôt dôležitých pre učenie sa, je v podnikovom kontexte vždy spojená s *pracovnou a podnikovou kultúrou*. Táto je významnou časťou dominujúcich pracovných a učebných podmienok a v rozhodujúcej miere pôsobí na profesijné konanie.

Pre pracovné a učebné podmienky je *vzdelávací potenciál práce samotnej*. Je zrejmé, že charakteristika práce určuje aj jej rozvojový potenciál (mechanická práca vyžaduje skôr optimalizáciu ergonomických podmienok a nácvik ergonomicky výhodného vykonávania činnosti než komplexný profesijný rozvoj pracovníka).

Možnosti profesijného rozvoja a kariérneho rastu sú ďalším dôležitým znakom existujúcich pracovných a učebných podmienok formujúcich reálne profesijné konanie. (Dehnbostel, 2008, s. 54-56).

Obrázok 1: Vzťah medzi individuálnymi profesijnými kompetenciami a organizačnými štruktúrami



Zdroj: upravené autormi podľa: Dehnbostel, 2008, s. 53-54.

Zvýšením úrovne autoregulácie učenia sa i konania potenciálne dochádza k stimulácii rozvoja organizačnej kultúry so znakmi učiacej sa organizácie, tzn. k ovplyvneniu prostredia, ktoré sa vo vyššej miere stáva prostredím umožňujúcim učenie.

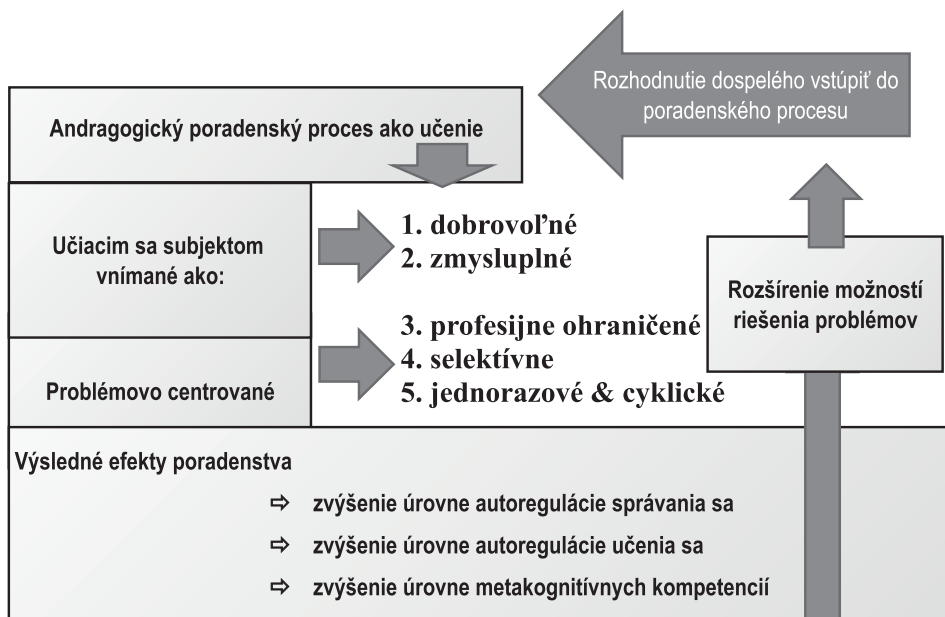
Dospelý ako učiaci sa subjekt v andragogickom profesijnom poradenstve

Poradenský model je koncipovaný na základe funkčného prepojenia charakteru poradenskej intervencie a príslušných znakov učenia sa dospelých. Model APP, vychádzajúci z bio-psycho-sociálnych znakov učenia sa dospelých, poníma **poradenský proces ako učenie** (Obrázok 2):

1. *Problémovo centrované*, tzn. poradenstvo je centrované na problém riešiteľný učením. V poradenskom procese je subjekt vedený k identifikácii problému (problémov), k uvedomeniu si vzťahov medzi problémami a k identifikácii oblastí zmien.
2. *Selektívne*, pričom selektívnosť sa vzťahuje k diferenciacii problémov riešiteľných učením (nie liečbou, sociálnou starostlivosťou a pod.) a k spôsobilosti dospelého učiť sa (docilite). Symptómy psychických porúch klienta sú indikáciou psychoterapie, nie andragogického poradenstva.
3. *Subjektívne zmysluplné*, t. j. založené na predpoklade, že dospelý subjekt sa efektívne učí, ak si uvedomuje zmysluplnosť a využiteľnosť obsahu učenia. Dobrovoľnosť účasti a identifikácia problému (prvý kontakt s poradcom) majú viesť k vyhodnoteniu poradenského kontraktu samotným dospelým a k rozhodnutiu dospelého vstúpiť/nevstúpiť do procesu.
4. *Cyklické a biodromálne ohraničené profesijnou dráhou*, tzn. riešenie problému predstavuje jeden učebno-poradenský cyklus, pričom v priebehu profesijnej cesty môže byť využívané opakovane. Časové ohraničenie, ako aj opakovanosť (počet, intervaly) poradenských intervencií, vyplýva z obojstranne vyhovujúcej dohody klienta a poradcu.

5. *Rezultátovo otvorené*, tzn. otvorené viacerým alternatívam výsledných efektov učenia. V zjednodušení: učebným efektom môže byť konceptualizácia/štrukturalizácia jestvujúceho poznania dospelého (výsledok v kognitívnej doméne). Významnejšiu zmenu v štruktúrach osobnosti dospelého predstavuje rekonštrukcia v afektívnej doméne (postoje, hodnoty, motívy).

Obrázok 2: Andragogický poradenský proces ako cyklické profesijné učenie



Zdroj: vlastné spracovanie

Funkcie andragogického profesijného poradenstva

APP, podobne ako ďalšie odborné vzdelávanie, by malo viesť **k upevneniu a k ďalšiemu rozvoju profesijných kompetencií**. APP sa musí zameriavať na dve roviny: rovinu jednotlivca a rovinu organizácie. Ich vzťah možno chápať ako *spôsobilosť učiť sa (docilitu)* na strane jednotlivca a *spôsobilosť utvárať pracovné štruktúry umožňujúce učenie a konanie* na strane organizácie. APP musí priniesť odpovede na otázku, *ako vytvárať na pracovisku prostredie umožňujúce učenie a samostatné konanie*, ktoré má predpoklady rozvíjať profesijné kompetencie jednotlivých zamestnancov.

Hlavné funkcie andragogického profesijného poradenstva vymedzujeme nasledovne:

1. **Edukačná**: analyzované sú rôzne algoritmy autoregulačných a metakognitívnych stratégií dospelých s **cieľom zistiť, ktoré z nich umožňujú efektívne spracovávanie a aplikovanie získaných poznatkov**. Prostredníctvom slovnej intervencie sa poradca stáva tým, kto **zámerným navodzovaním nerovnovážneho stavu v kognitívnej oblasti (disonancia/perturbácia)** iniciuje u dospelého človeka vedo-

mý proces zmien v jeho doterajších schémach konania a myslenia (akomodácia). (porov. Glasersfeld, 1995)

2. *Podporno-preventívna*: utvorenie jasne vymedzeného času a priestoru konceptualizáciu a (re)štruktúraciu informácií získavaných pracovnou skúsenosťou, vzdelávaním a ďalšími informačnými zdrojmi (virtuálny priestor, pracovný tím a i.). Podporná funkcia spočíva v utvorení učenie podporujúcej poradenskej klímy.
3. *Podporno-sebarefektívna*: podpora kompetentnosti konať eticky a zodpovedne voči sebe samému a voči pracovnému prostrediu. Podpora, funkčných a *koexistenciu podporujúcich profesijných vzťahov*.
4. *Podporno-organizačná*: funkcia „aranžovania“ učebného prostredia vo vzťahu k organizácii spočíva v utváraní podmienok umožňujúcich učenie a samostatné konanie na pracovisku, konkrétne ide o formulovanie a uplatnenie *pravidiel* (vrátane učebných aranžmánov, porov. Dehnbostel, 2008) *určujúcich podmienky* individuálneho, tímového a organizačného rozvoja.

3 Diskusia

Zhrnujúco je možné konštatovať, že **andragogické profesijné poradenstvo umožňuje**:

- hodnotiť a rozvíjať profesijné kompetencie jednotlivca;
- riešiť konkrétne profesijné problémy cestou podpory individuálneho učenia;
- diagnostikovať a riešiť príčiny profesijne nekompetentného správania v organizáciách (vzťah jednotlivec – organizácia);
- diagnostikovať učebnú organizačnú klímu a spoluutvárať cesty rozvoja organizácie;
- monitorovať efekty vzdelávania a učenia sa v organizácii (krátkodobé i dlhodobé);
- realizovať andragogický výskum. Za predpokladu longitudinalnosti získať údaje a dáta o profesijnom učení konkrétnej profesijnej skupiny s potenciálnym využitím pre skvalitňovanie profesijnej praxe.

Možnosti andragogického profesijného poradenstva sú limitované:

Na individuálnej úrovni: psychofyzickým stavom jednotlivca (zdravie dospelého), osobnostnými špecifikami (preferenciami podmienok učenia, učebným štýlom) a predchádzajúcimi sociálnymi skúsenosťami dospelého.

Na úrovni organizácie je limitujúcou akceptácia poradcu zo strany štatutárov organizácie, ako aj podpora danej intervencie zo strany vedenia. Limitujúcim činiteľom je ekonomický aspekt – tzn. otázka dlhodobej udržateľnosti.

Záver

Zmysluplné ďalšie odborné vzdelávanie, je základným predpokladom rozvoja jednotlivcov v profesiách, ktoré si ďalšie vzdelávanie vyžadujú. Profesijné andragogické poradenstvo (APP) predstavuje andragogický koncept podpory profesijného učenia v pracovnom prostredí. Jeho ciele spočívajú v podpore riešenia problémov zdravých, sociálne spôsobilých dospelých v produktívnom veku, pričom riešenie

problému je zároveň učením s rozvojovým potenciálom. V rovine výsledkov má tento druh andragogického pôsobenia preventívny, stabilizačný i rozvojový potenciál pre jednotlivcov a pre rôzne typy zamestnávateľských organizácií.

Literatúra

- ANSARI, D., COCH, D., De SMEDT, B. (2011). Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory*, 43 (1), 37-42.
- ARNOLD, R., SIEBERT, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- DEHNBOSTEL, P. (2008). *Berufliche Bildung*. Berlin: Edition Sigma.
- DEHNBOSTEL, P. (2015). *Betriebliche Bildungsarbeit: Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GLASERSFELD, E. von (1995). Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit*. Soest: Regional Institute for school and secondary education, 7-14.
- GOSWAMI, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 1-14.
- GUERRIERO, S. (ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. Retrieved 24/05/2017, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en> ISBN 978-92-6427069-5 (PDF).
- JENSEN, E. P. (2008). A fresh look at brain-based education. *Phi Delta Kappan*, 89 (6), 408-417.
- LUDEWIG, K. (2011). *Základy systemické terapie*. Praha : Grada Publishing.
- MÜNCH, J. (2003). Theorien der beruflichen Bildung. *Berufs- und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 86-105.
- O'DOHERTY, J. P. (2004). Reward representations and reward-related learning in the human brain: insights from neuroimaging. *Current opinion in neurobiology*, 14 (6), 769-776.
- ORAVCOVÁ, J. (2012). Pomáhajúce poradenstvo a jeho špecializácie. *Etika & poradenstvo & prax*. Banská Bystrica: FHV UMB, 35-57.
- ORAVCOVÁ, J. (2014). *Poradenstvo pomáhajúcich profesií*. Banská Bystrica: PF UMB.
- PATTON, W., Mc MAHON, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28 (2), 153-166.
- PAVLOV, I. 2016. Dimenzie profesijnej (učiteľskej) etiky. *Medzinárodná vedecká konferencia z oblasti profesijných etík Banská Bystrica*. Banská Bystrica: Belianum.
- PAVLOV, I., SCHUBERT, M. (2015). Konceptuálne rámce andragogickej etiky. *Andragogická revue*, 7 (1), 18-30.
- PAVLOV, I., SCHUBERT, M. (2016). Andragogická etika – diskurz o výchove, se-bavýchove, ideáloch, hodnotách a normách. *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica: Belianum, 11-48.

- PICKERING, S. J. – HOWARD JONES, P. (2007). Educators' views on the role of neuroscience in education: Findings from a study of UK and international perspectives. *Mind, Brain, and Education*, 1 (3), 109-113.
- PAHL, J. P. (2010). Fachschule. *Praxis und Theorie einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- REISCHMANN, J. (2008). Andragogik? – Andragogik! Retrieved 20/05/2017, from: https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/files/195/08_AbschiedsvorlesungReischmannUni2.pdf.
- REISCHMANN, J. (2013). Andragógovia ako vzdelávatelia, lektori, organizátori, moderátori, konzultanti a výskumníci. *Acta Andragogica 3*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- SAUER-SCHIFFER, U., FUEST-BELLENDORF, A., ZIEMONS, M. (2005). Beratung gestalten. *LITERATUR-UND FORSCHUNGSREPORT WEITERBILDUNG*, 158. Retrieved 05/24/2017, from <https://www.die-bonn.de/doks/report0501.pdf>.
- SAVICKAS, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90 (1), 13-19.
- SCHMIDT, H. G., LOYENS, S. M., VAN GOG, T., PAAS, F. (2007). Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42 (2), 91-97.
- SIEBERT, H. (2011). *Theorien für die Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kontaktní údaje:

Mgr. Martin Schubert, PhD.
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
SLOVENSKÁ REPUBLIKA
E-mail: ivan.pavlov@umb.sk

Dôležitosť etických kompetencií lektora ďalšieho vzdelávania

The importance of the lecturer's ethical competences in further education

Michaela Skúpa

Abstrakt:

Spôsobilosť lektora konať vo svojej vzdelávacej činnosti efektívne má aj široký etický kontext. Veľmi dôležitý je etický rozmer kompetencií a z neho vyplývajúci etický profil lektora. Cieľom príspevku je poukázať na význam etických kompetencií lektora a analyzovať podiel etických kompetencií lektora ďalšieho vzdelávania na národnej a európskej úrovni.

Kľúčové slová:

lektor, etické kompetencie, Národná sústava povolání, Európska klasifikácia zručností/kompetencií, kvalifikácií/povolání.

Abstract:

The ability of a lecturer to act in his / her educational activity effectively also has also has a broad ethical context. The ethical dimension of competencies and the ethical profile of the lecturer is very important. The aim of the paper is to highlight the importance of the lecturer's ethical competences and to analyze the proportion of ethical competences of the lecturer in futher education at national and European level.

Key words:

lecturer, ethical competences, National Occupations Framework, European Skills/Competences, Qualifications/Occupations.

Úvod

Kompetencie lektorov vo vzdelávaní dospelých sú jednou z odpovedí na výzvy a potreby identifikované v prieskumoch a správach o vzdelávaní dospelých. Určujú vedomosti, zručnosti a postoje očakávané od akéhokoľvek lektora vo vzdelávaní dospelých. Ponúkajú tiež štruktúrovaný prístup k určovaniu tých kompetencií, ktoré ešte musia lektori vzdelávania dospelých rozvíjať. V rámci osobnostných kvalít a kompetencií lektora sa mnohí autori vo svojich názoroch odlišujú, no v konečnom dôsledku každý vyzdvihuje to, čo osobne považuje pre prácu kvalitného lektora za žiaduce.

Popri existencii kompetencií lektora v oblasti vedomostí a zručností sú dôležité aj osobnostné kompetencie, kde môžeme zaradiť kompetencie týkajúce sa etickej stránky osobnosti lektora. Etické kompetencie sú dôležité nie len v práci so silnou orientáciou na človeka, kde bezpochyby lektor ďalšieho vzdelávania patrí, ale zároveň majú významný potenciál prispievať k profesionalizácii lektorskej činnosti.

1. Etické kompetencie lektora a ich význam

Kvalita lektorskej činnosti si vyžaduje rozvoj spôsobilostí, nevyhnutných pre výkon práce lektora, ktorej hlavným zámerom je dosiahnutie cieľov vzdelávania. Predpokladá sa určité „andragogické majstrovstvo“, pod ktorým sa rozumie hlboká úroveň jeho teoretických vedomostí a praktických skúseností, doplnené lektorskými zručnosťami (Palán, Langer, 2008).

Medzi základné kompetencie lektora podľa Prusákovej (2005) zaraďujeme:

➤ **Andragogické kompetencie**

Poznanie problematiky:

- učenia sa dospelých, rozvoja ľudských zdrojov, problematiky ďalšieho vzdelávania, koncepcií vzdelávania, druhov a štýlov vzdelávania
- stanovenia cieľov vzdelávania, tvorby obsahu vzdelávania a výberu metód vzdelávania
- práce s učebnými pomôckami a didaktickou technikou
- analýzy výsledkov vzdelávania a ich hodnotenia

➤ **Sociálne kompetencie**

- komunikačné – dávanie a prijímanie spätnej väzby, aktívne počúvanie, technika kladenia otázok, verbálna a neverbálna komunikácia
- kooperačné – spolupráca s účastníkmi vzdelávania, s manažérom vzdelávania a s ostatnými lektormi, riadenie skupinovej dynamiky
- emocionálna pružnosť spojená so schopnosťou empatie a pedagogickým taktom
- schopnosť riadiť a rozhodovať – spojená s asertívnym správaním.

➤ **Poznávacie /kognitívne/ resp. intelektuálne kompetencie**

- vyhľadávať informácie a výber základných pojmov,
- schopnosť štrukturovať poznatky, utvárať poznatkové systémy.
- učiť sa produkovať nové myšlienky, myšlienková všestrannosť.
- schopnosť tvorivo myslieť.
- schopnosť pozorovať a analyzovať, regulovať učebný proces vo vzťahu k cieľom vzdelávania.
- sebahodnotenie a sebaopoznanie.

Prusáková (2005) okrem spomínaných kompetencií považuje za veľmi dôležitý aj etický profil lektora a jeho kultúru.

Etický profil lektora, či jeho etické kompetencie sa väčšinou vyskytujú ako súčasť osobnostných kompetencií lektora, nie sú teda samostatne definované. Etické kompetencie si tak svoje miesto väčšinou nachádzajú v osobnostných kompetenciách vedľa tvorivosti, rozhodnosti, alebo flexibility.

Vo vzťahu k osobnostným kompetenciám lektora Malach (2003) zdôrazňuje opodstatnenosť širokého rozhľadu pre prácu kvalitného lektora, ktorý je na základe tohto predpokladu schopný dynamicky riešiť aktuálne problémy. Autor (2003) tak tiež hovorí o etike, ktorá nadobúda svoj význam všade tam, kde sa pracuje s ľuďmi. Z etických zásad vyplýva, že lektor by mal vo vzťahu k účastníkovi vzdelávania konať čestne, svedomite a objektívne, mal by chrániť jeho práva a záujmy a zachovávať mlčanlivosť ohľadom všetkých skutočností, ktoré sa dozvedel v súvislosti s prípravou vzdelávacieho podujatia pokiaľ by účastníkovi vzdelávania mohla byť takýmto konaním spôsobená ujma.

Na tomto mieste by sme chceli zdôrazniť, že Malach (2014) zaradil aj etické štandardy pre výkon lektorskej činnosti medzi významné dokumenty konštituujuce samotnú vednú andragogickú subdisciplínu – nazvanú andragogickou profesiológiou – a súčasne ovplyvňujúcu svojimi výzvami a zásadami praktické vzdelávacie činnosti lektorov a kvalitu edukačného prostredia dospelých.

Autori Veteška a Tureckiová (2008, s. 52) vidia obsah osobnostných kompetencií lektora v schopnostiach:

- vnímať, zachovávať a rozvíjať zdroje vlastné i druhých,
- akceptovať hranice a prijať, resp. poskytnúť vhodnú pomoc,
- stanoviť priority, prijať rozhodnutia a chopiť sa iniciatívy,
- vyhodnotiť účinky vlastného konania a poučiť sa z nich,
- **rozvíjať základné etické postoje a obhajovať ich v konkrétnej situácii,**
- byť prístupný k zmenám.

Etické kompetencie lektora obsahujú humanizačné aspekty, na čo poukazujú aj autorky Špatenková a Smékalová (2015). Etické kompetencie lektora chápu ako jednu zo štyroch čiastkových kompetencií spadajúcich pod kompetencie osobnostné. Zdôrazňujú, že **etická kompetencia** lektora obsahuje humanizačné aspekty a zdvorilosť, schopnosť lektora vyjadriť rešpekt, úctu, toleranciu, objektivitu, trpezlivosť a zodpovednosť. Medzi zvyšné tri osobnostné kompetencie lektora zaraďujú **kompetenciu intersubjektívnu** (ochota pomáhať, schopnosť vyjadriť porozumenie a empatiu); **kompetenciu empirickú** (skúsenosť s používaním moderných metód a techník vzdelávania a skúsenosť s profesiou vzdelávateľa); **kompetenciu sebarefektívnu** (ochota lektora k celoživotnému učeniu, schopnosť aplikovať pravidlá psychohygieny...).

Z autorov, ktorí nezabúdajú na dôležitosť etických kompetencií spomenieme aj Langeru (2016), podľa ktorého do osobnostných kompetencií lektora je dôležité zaradiť jeho záujem o účastníkov vzdelávania a o ich potreby, schopnosť empatie, trpezlivosť a toleranciu. Zdôrazňuje aj zmysel pre spravodlivosť.

Prieskum AIVD o kompetenciách lektora

V roku 2010 AIVD SR v záujme skvalitňovania vzdelávania dospelých a osobitne lektorskej činnosti urobila prieskum v oblasti lektorov prostredníctvom dotazníka orientovaného na osobnosť lektora, jeho činnosti a profesionalizáciu lektorov. V dotazníku sa nachádzali otázky rozdelené do štyroch častí. Okrem otázok, na základe ktorých bol identifikovaný respondent (napr. Ako dlho vykonávate lektorskú činnosť?; Odborné kompetencie (lektora) som získal na základe: (Odborná kvalifikácia v školskom systéme / Ďalšie odborné vzdelávanie / Sebavzdelávanie / iné)...) a otázok zameraných na názory na kvalitu, profesionalitu, vypracovanie základných štandardov vzdelávania, vytvorenie Asociácie alebo komory lektorov, sa dotazník zameriaval aj na zisťovanie názorov na najdôležitejšie kompetencie lektora, ktoré boli rozdelené na oblasti:

- A. Oblasť vedomostí – príprava
- B. Oblasť zručností – realizácia
- C. Oblasť osobného rozvoja
- D. Oblasť osobného rozvoja – etický rozmer (Prusáková a kol.)

V tabuľke 1 môžeme vidieť, že respondenti za najdôležitejšie kompetencie lektora považujú: „Dobrá znalosť predmetu výučby“ a „Komunikačné zručnosti“ (rovňaký priemer 1,33). Ďalej nasledujú „Zodpovednosť“ (1,46) a „Schopnosť motivovať k učeniu“ (priemer 1,52). Za najmenej dôležité považovali „Plánovanie a organizačné schopnosti“ (2,29) a „Vedomosti o tom, ako sa dospelí učia a pochopenie psychológie dospelých“ (2,14) (Prusáková a kol.).

Tabuľka 1: Kompetencie lektora usporiadané podľa priemeru bez ohľadu na oblasti

| | | Priemerná známka |
|----|--|------------------|
| A. | Oblasť vedomostí - príprava [Dobrá znalosť predmetu výučby] | 1,33 |
| C. | Oblasť osobného rozvoja [Komunikačné zručnosti] | 1,33 |
| D. | Oblasť osobného rozvoja – etický rozmer [Zodpovednosť] | 1,46 |
| B. | Oblasť zručností - realizácia [Schopnosť motivovať k učeniu - pred, v priebehu a po procese výučby] | 1,52 |
| B. | Oblasť zručností - realizácia [Zručnosť aktivovať študentov] | 1,69 |
| D. | Oblasť osobného rozvoja – etický rozmer [Tolerancia] | 1,71 |
| B. | Oblasť zručností - realizácia [Vzdelávanie v súlade s potrebami účastníkov vzdelávania, so zameraním samoštúdiu] | 1,80 |
| C. | Oblasť osobného rozvoja [Tvoriivosť] | 1,81 |
| D. | Oblasť osobného rozvoja – etický rozmer [Sebaúcta] | 1,83 |

| | | |
|----|---|------|
| A. | Oblasť vedomostí - príprava [Zručnosť pripraviť hodnotný program] | 1,83 |
| A. | Oblasť vedomostí - príprava [Znalosť metód učenia a učenia sa dospelých] | 1,86 |
| C. | Oblasť osobného rozvoja [Empatia] | 1,94 |
| C. | Oblasť osobného rozvoja [Schopnosť sebareflexie a kritického myslenia] | 1,97 |
| C. | Oblasť osobného rozvoja [Zručnosť hodnotiť a podporovať sebahodnotenie seba aj študentov] | 2,00 |
| A. | Oblasť vedomostí - príprava [Vedomosti o tom, ako sa dospelí učia a pochopenie psychológie dospelých] | 2,14 |
| A. | Oblasť vedomostí - príprava [Plánovanie a organizačné schopnosti] | 2,29 |

Zdroj: Prusáková a kol.

Realizovaný prieskum nám podáva jasnú odpoveď na otázku, či sú dôležité etické kompetencie lektora a akú hodnotu im prikladajú samotní lektori vo vzdelávaní dospelých. Podľa výsledkov prieskumu je najdôležitejšou etickou kompetenciou zodpovednosť, za ňou nasleduje tolerancia a posledná je sebaúcta. Avšak všetky tri kompetencie, ktoré spadajú do etického rozmeru sa umiestnili na vyššom mieste ako väčšina kompetencií z oblasti vedomostí. Zodpovednosť, tolerancia a sebaúcta je podľa výsledkov dôležitejšia ako napr. znalosť metód učenia a učenia sa dospelých, alebo mať vedomosti o tom, ako sa dospelí učia a pochopiť psychológiu dospelých. Etické kompetencie zohrávajú veľmi dôležité miesto pri výkone lektorskej činnosti, preto možno konštatovať, že rozvoj etických kompetencií by mal byť nepochybne jednou z tém kurzu pre lektorov ďalšieho vzdelávania.

2. Podiel etických kompetencií lektora v databázach na národnej a európskej úrovni

V rámci uceleného prehľadu kompetencií lektora sme podrobili analýze dva dokumenty (databázy) na národnej a európskej úrovni – Národnú sústavu povolání (NSP) a Európsku klasifikáciu zručností/kompetencií, kvalifikácií/povolání (ESCO). V analýze sme sa konkrétne zamerali na kompetenčný profil povolania lektor a podiel jeho etických kompetencií.

Národná sústava povolání

„Národná sústava povolání je pre všetkých, ktorí chcú spoznať svoje možnosti zamestnať sa podľa svojich vedomostí a zručností“ (NSP, 2018). Národnú sústavu povolání definuje zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti ako celoštátny, jednotný informačný systém opisu štandardných nárokov trhu práce na jednotlivé pracovné miesta. NSP určuje požiadavky na odborné zručnosti a praktické skúsenosti potrebné na vykonávanie pracovných činností na trhu práce. Jej centrom je Regis-

ter zamestnaní tvorený z národných štandardov zamestnaní, ktoré opisujú požiadavky zamestnávateľov kladené na kvalifikovaný výkon zamestnaní. Úlohou Národnej sústavy povolání je zabezpečenie kontinuálnej udržateľnosti systému monitorovania potrieb trhu práce a prenos požiadaviek zamestnávateľov do vzdelávania a prípravy pre trh práce za aktívnej účasti sociálnych partnerov s podporou informačného systému NSP a aktualizovanej klasifikácie zamestnaní (NSP, 2018).

Národná sústava povolání Slovenskej republiky obsahuje kartu povolania s názvom lektor ďalšieho vzdelávania, pričom ako jeho alternatívne názvy uvádza – lektor v neformálnom vzdelávaní, školiteľ vo vzdelávaní dospelých, tréner vo firemnom vzdelávaní a vzdelávateľ dospelých. Karta zamestnania má identifikovaný kompetenčný model, ktorý obsahuje:

➤ **Všeobecné spôsobilosti**

- informačná gramotnosť
- komunikácia (jednanie s ľuďmi)
- kultivovaný slovný prejav, schopnosť vyjadrovať sa
- motivovanie ľudí
- prezentovanie...

➤ **Odborné vedomosti**

- špecifiká učenia sa dospelých,
- metódy identifikácie vzdelávacích potrieb a stanovovanie cieľov,
- kariérny rast zamestnancov, formy a možnosti ďalšieho vzdelávania,
- metódy, formy a obsah vzdelávania,
- **osobnosť a profesijné kompetencie lektora špecifikácia:**
Etický rozmer : zodpovednosť, tolerancia, sebaúcta.
- zásady využívania didaktických pomôcok...

➤ **Odborné zručnosti**

- spolupráca pri spracovávaní štatistík o školeniach, reportov a kontrola efektivity rozpočtu,
- spolupráca pri zabezpečovaní ďalšieho vzdelávania zamestnancov,
- vedenie dokumentácie o kurzoch, odbornej príprave a výcviku a pod.,
- poradenstvo v oblasti ďalšieho vzdelávania,
- vyhodnocovanie účinnosti vzdelávacích programov a prijatie relevantných opatrení... (NSP, 2018).

Etický rozmer kompetencií lektora nachádzame v skupine odborných vedomostí, konkrétne vedomostí týkajúcich sa osobnosti a profesijných kompetencií lektora. Špecifikácia etického rozmeru sa týka nasledujúcich kompetencií: zodpovednosť, tolerancia a sebaúcta. Chýba však ďalší dôležitý etický rozmer kompetencií ako je napr. spravodlivosť alebo trpezlivosť.

Európska klasifikácia zručností/kompetencií, kvalifikácií/povolání (ESCO)

ESCO je viacjazyčná európska klasifikácia zručností, kompetencií, kvalifikácií a povolání a je súčasťou stratégie Európa 2020. V klasifikácii ESCO sa identifikujú a kategorizujú zručnosti, kompetencie, kvalifikácie a povolania dôležité pre trh práce EÚ, ako aj pre vzdelávanie a odbornú prípravu. Jedným z troch pilierov kla-

sifikácie ESCO je pilier povolání. Každé povolání má svoj vlastný profil. Profily podávajú vysvetlenie povolania vo forme opisu, spresňujúcej poznámky a definície (ESCO, 2018).

V databáze ESCO a v pilieri povolání sa nenachádza povolanie s názvom lektor, avšak v databáze môžeme nájsť kartu povolania s názvom **učiteľ pre ďalšie vzdelávanie**, ktoré považujeme za alternatívny názov pre povolanie lektor ďalšieho vzdelávania. ESCO (2018) v opise tohto povolania uvádza, že učitelia ďalšieho vzdelávania organizujú a učia programy určené špeciálne pre dospelých. Poskytujú široké spektrum predmetov, od akademických oblastí, ako sú matematika až po históriu, školenia na rozvoj osobnosti, odborné znalosti alebo praktické kurzy, ako sú jazyky a IKT. Učia a podporujú dospelých, ktorí sa usilujú rozšíriť svoje vedomosti a svoje osobné a profesionálne zručnosti a / alebo dosiahnuť ďalšiu kvalifikáciu. Individualizujú svoje učenie a zapájajú študentov do plánovania a realizácie svojich vzdelávacích aktivít. Učitelia ďalšieho vzdelávania navrhujú primerané úlohy a skúšky.

V profiloch povolání sa ďalej uvádzajú znalosti, zručnosti a kompetencie, ktoré experti považujú za relevantné pre príslušné povolanie v európskom meradle. V porovnaní s Národnou sústavou povolání, v databáze ESCO nie je samostatne definovaný etický rozmer kompetencií. Kompetencie učiteľa pre ďalšie vzdelávanie ESCO rozdeľuje na základné a fakultatívne.

➤ **Základné zručnosti a kompetencie:**

- hodnotiť učiacich sa dospelých;
- poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu;
- poskytovať materiály na vyučovaciu hodinu;
- poskytovať ďalšie vzdelávanie;
- používať medzikultúrne stratégie výučby;
- používať pri výučbe názorné ukážky;
- používať stratégie výučby;
- povzbudzovať učiacich sa, aby boli hrdí na dosiahnuté výsledky;
- pripraviť obsah vyučovacej hodiny;
- prispôsobiť výučbu cieľovej skupine;
- prispôsobiť výučbu schopnostiam učiacich sa;
- prispôsobiť výučbu trhu práce;
- riadiť skupinu;
- riadiť vzájomné vzťahy medzi učiacimi sa a vzťahy medzi učiacimi sa a učiteľmi;
- sledovať pokrok učiacich sa;
- spolupracovať s pomocnými pedagogickými pracovníkmi;
- uplatniť pedagogické stratégie na uľahčenie tvorivého zapojenia;
- zaistiť bezpečnosť učiacich sa;
- zohľadňovať situáciu učiaceho sa (ESCO, 2018).

Fakultatívne kompetencie sú zamerané predovšetkým na oblasť odbornosti a zručností (napr. dodávať online školenia, organizovať projekty pre potreby vzdelávania, poskytovať kariérne poradenstvo, pracovať s virtuálnymi vzdelávacími prostrediami, vypracovať učebný plán...).

V niektorých základných kompetenciách učiteľa pre ďalšie vzdelávanie je možné nájsť ich etický rozmer. V tabuľke 2 uvádzame kompetencie, v ktorých nachádzame silný etický rozmer a zároveň uvádzame aj ich opis v takej podobe, ako ich definuje ESCO. Zároveň podľa opisu kompetencie pomenujeme etický rozmer danej kompetencie. Pri ich pomenovaní vychádzame z etických kompetencií, ktoré v prvej časti uvádzali rozliční autori a sú to: **spravodlivosť, rešpekt, úcta, tolerancia, trpezlivosť, zodpovednosť a sebaúcta.**

Tabuľka 2: Základné zručnosti a kompetencie učiteľa pre ďalšie vzdelávanie ESCO

| Kompetencia | Opis kompetencie podľa ESCO | Etický rozmer kompetencie |
|--|--|---------------------------|
| ➤ poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu | Poskytovať spätnú väzbu prostredníctvom kritiky a chvály úctivým, jasným a konzistentným spôsobom. | ÚCTA |
| ➤ používať medzikultúrne stratégie výučby | Zabezpečiť, aby obsah, metódy, materiály a všeobecné vzdelávacie skúsenosti zahŕňali všetkých učiacich sa a zohľadnili očakávania a skúsenosti učiacich sa z rôznych kultúrnych prostredí. Preskúmať individuálne a sociálne stereotypy a rozvíjať medzikultúrne vyučovacie stratégie. | TOLERANCIA |
| ➤ používať stratégie výučby | Zamestnávať rôzne prístupy, štýly učenia na výučbu dospelých učiacich sa, ako je napríklad komunikácia obsahu v zmysle, ktorému rozumejú, organizovanie rozhovorov o jasnosti a opakovanie argumentov v prípade potreby. | TRPEZLIVOSŤ |
| ➤ riadiť vzájomné vzťahy medzi učiacimi sa a vzťahy medzi učiacimi sa a učiteľmi | Spravovať vzťahy medzi učiacimi sa a medzi učiacimi sa a lektorom. konať ako spravodlivý orgán a vytvoriť prostredie dôvery a stability. | SPRAVODLIVOSŤ |
| ➤ zaistiť bezpečnosť učiacich sa | Zabezpečiť, aby všetci učitelia sa, ktorí spadajú pod lektora alebo dohľad inej osoby, boli v bezpečí. Dodržiavať bezpečnostné opatrenia vo vzdelávacej situácii. | ZODPOVEDNOSŤ |
| ➤ zohľadňovať situáciu učiacich sa | Brať do úvahy osobné pozadie učiacich sa, prejavovať empatiu a rešpekt. | REŠPEKT |

Zdroj: vlastné spracovanie podľa ESCO, 2018

Môžeme konštatovať, že etické kompetencie učiteľa pre ďalšie vzdelávanie podľa ESCO nie sú vyjadrené ako samostatné čiastkové kompetencie, prípadne vyjadrené samostatne ich etický rozmer (ako to je v Národnej sústave povolání), no sú súčasťou základných kompetencií. V porovnaní s Národnou sústavou povolání, kompetencie v ESCO zahŕňajú širší etický profil učiteľa (lektora) pre ďalšie vzdelávanie. Z výsledkov analýzy opisu jednotlivých kompetencií možno konštatovať, že v nich nachádzame silný etický rozmer, ktorý je možné konkrétne pomenovať. Medzi kompetenciami sa nachádza:

- úcta,
- tolerancia,
- trpezlivosť,
- spravodlivosť,
- zodpovednosť
- rešpekt.

V kompetenciách nenachádzame sebaúctu, ako dôležitý etický rozmer, ktorý sa naopak v Národnej sústave povolání nachádza. Sebaúcta je dôležitá, aby sme boli rešpektovaní ostatnými, v našom prípade dospelými učiacimi sa. Súhrnne však možno konštatovať, že ESCO pri formulovaní kompetencií učiteľa pre ďalšie vzdelávanie kladie vyšší dôraz na etickú stránku jeho činností. V európskom meradle (ESCO) je vyšší podiel etických kompetencií lektora v ďalšom vzdelávaní ako v národnom meradle (NSP).

Záver

Kompetencie lektora ďalšieho vzdelávania by nepochybne mali obsahovať aj etický rozmer. Popri dobrej znalosti predmetu výučby, znalosti metód učenia a učenia sa dospelých, komunikačných zručností a ďalších dôležitých kompetencií, si nachádzajú svoje miesto aj ďalšie kompetencie, ako je schopnosť lektora vyjadriť rešpekt, úctu, toleranciu, trpezlivosť, zodpovednosť a v neposlednom rade aj zmysel pre spravodlivosť. Ide o etické kompetencie, pričom ich význam je opodstatnený z hľadiska skutočnosti, že niektorým z nich venuje pozornosť aj Národná sústava povolání a Európska klasifikácia zručností, kompetencií, kvalifikácií a povolání. Otázkou je, či sú etické kompetencie v praxi naplnené a na akej úrovni. To je však otázka pre ďalšie výskumy.

S istotou môžeme tvrdiť, že etické kompetencie zohrávajú veľmi dôležité miesto pri výkone lektorskej činnosti a ich rozvoj by mal byť nepochybne jednou z tém kurzu pre lektorov ďalšieho vzdelávania.

Literatúra

- ESCO (2018). Európska klasifikácia zručností/kompetencií, kvalifikácií/povolání. [online]: cit [20.6.2018]. Dostupné na: <<https://ec.europa.eu/esco/portal/occupation?conceptLanguage=sk&full=true>>.
- Langer, T. (2016). *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada.
- Malach, J. (2003). *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave.
- Malach, J. (2014). Lektor vzdělávání dospělých jako předmět andragogické profesiologie. In Prusáková, V. (ed.) *Osobnost lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum.
- Národná sústava povolání. [online]: cit [18.11.2018] NSP. Dostupné na: <https://www.sustavapovolani.sk/karta_zamestnania-496106>.
- Palán, Z., Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: UJAK.

- Prusáková, V. (2005). *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlachprint, FFUK.
- Prusáková V. a kol. *Systém požiadaviek na lektorov ďalšieho vzdelávania a systém požiadaviek na manažérov ďalšieho vzdelávania*, Národný ústav celoživotného vzdelávania, [online]: cit [15.11.2018] Dostupné na: <<http://www.cvanu.sk/files/articles/system-poziadaviek-na-lektorov-dalsieho-vzdelavania-a-system-poziadaviek-na-manazerov-dalsieho-vzdelavania.pdf>>.
- Špatenková, N., Smékalová, L. (2015). *Edukace seniorů*. Praha: Grada.
- Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.

Kontaktné údaje:

Mgr. Michaela Skúpa
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13
974 01 Banská Bystrica
SLOVAKIA
E-mail: michaela.skupa@umb.sk

Sociální desirabilita a emoční dovednosti začínajících pracovníků pomáhajících profesí

Social desirability and emotional skills of beginning workers in helping professions

Jiří Škoda, Pavel Doulík

Abstrakt:

Článek se zabývá výzkumem míry sociální desirability v závislosti na emočních dovednostech absolventů vysokých škol, kteří nastupují na trh práce v oblasti pomáhajících profesí. Výzkum se uskutečnil na vzorku 237 uchazečů o pracovní pozici, kteří byli aktuálními absolventy studia na vysokých školách. Výsledky ukazují těsnou míru vztahu mezi sociální desirabilitou a mírou emočních dovedností.

Klíčová slova:

Sociální desirabilita, emoční dovednosti, profesní kompetence, soft skills, kvalifikace, trh práce.

Abstract:

Article deals with research of social desirability rate depending on emotional skills of university absolvents, that join the labour market in area of assisting professions. Research has taken place with a specimen of 137 candidates for working position, that were on date absolvents of a study programme on university. Results indicate close relation between social desirability and level of emotional skills.

Key words:

Social desirability, emotional skills, professional competence, soft skills, qualifications, job market.

1. Úvod

Sociální desirabilita patří mezi jevy, které jsou v českém prostředí dosud málo výzkumně zpracovávány. Dostatečně ukotvený není ani samotný pojem sociální desirabilita. V české odborné literatuře se můžeme alternativně setkat s pojmy sociální žádoucnost (např. Výrost, Slaměník, 2008) či dokonce sociální deziderabilita (např. Šafr, 2009). Jedná se o jev, který bývá nejčastěji popisován v souvislosti s přijímacími pohovory s uchazeči o zaměstnání. Bylo zjištěno, že v rámci těchto pohovorů uchazeči odpovídají tak, jak se domnívají, že je od nich očekáváno. Kubička a Csémy (1999) proto definují sociální desirabilitu jako snahu odpovídat líbivě bez ohledu na pravdu. Obecnější definici sociální desirability uvádí Paulhus (1991), kdy je podle autora vnímaná jako tendence jedinců vytvářet příznivé představy o sobě během sociální interakce.

Sociální interakce a sociální prostředí tedy sehrávají rozhodující úlohu při využití sociální desirability. Studium toho jevu má značný význam, nebo může výrazně zkreslovat výsledky dotazníkových šetření či interpretace rozhovorů. V průběhu výzkumů, které se k fenoménu sociální desirability vztahovaly, se ukázalo, že tento pojem bude nutné detailněji strukturovat. S první koncepcí přišli Damarin a Messick (1965), kteří definovali dvě komponenty sociální desirability. Tou první je nevědomá snaha zkreslovat své odpovědi (*autistic bias*), tou druhou pak vědomá a záměrná snaha vystupovat tak, aby se jedinec zalíbil určité societě, která je pro něj důležitá, ať již v krátkodobém nebo dlouhodobém časovém horizontu (*propagandistic bias*).

Sackeim a Gur (1979) ve své práci rozlišovali mezi klamáním sebe (*self-deception*) a klamáním druhých (*other-deception*). Autoři poukazovali na skutečnost, že tendence ke klamání sebe sama je neuvědomělá, zatímco tendence klamat druhé lidi je vědomým a záměrným jednáním. Genezi pojmu sociální desirabilita završil ve svém díle Paulhus (2002), který vychází z původního doufaktorového modelu Sackeima a Gura a ztotožňuje se s pojetím prvního faktoru klamání sebe sama. Avšak klamání druhých nahrazuje pojmem řízené utváření dojmu (*impression management*). Tento pojem je jemnější, na rozdíl od pojmu klamání druhých nevytváří představu úmyslného lhaní, ale označuje respondenta, který si upravuje odpovědi tak, aby byl okolím vnímán v pozitivním světle. Později, při tvorbě svého výzkumného inventáře, Paulhus vycizoval i pojem klamání sebe sama. Rozdělil ho na faktor vylepšování (*enhancement*) a faktor popírání (*denial*). Při vylepšování člověk zveličuje své pozitivní vlastnosti, zveličuje význam svých činů, svůj vliv apod. Naopak při popírání oslabuje, bagatelizuje nebo neguje své slabé stránky.

Emoční dovednosti, které v této práci hodláme porovnávat s mírou sociální desirability, jsou odvozovány od Golemanova konceptu emocionální inteligence (Goleman, 1997). Ta zahrnuje schopnost vnímat a rozumět emocím (emocionální senzitivita), schopnost regulovat emoce (emocionální kontrola) a schopnost vytvářet a vyjadřovat emoce (emocionální expresivita). Emocionální expresivita, která se uplatňuje při neverbální komunikaci, je dovednost vysílat emocionální zprávy, neverbálně vyjadřovat emocionální stavy, postoje a status, případně vybudit ostatní k vyjádření svých citů.

Emocionální senzitivita je schopnost přijímat a interpretovat neverbální komunikaci od druhých lidí, dekódovat a interpretovat subtilní emocionální klíče druhých,

jejich přesvědčení a postoje. Emocionální kontrola je schopnost regulovat emocionální komunikaci a neverbální projevy, ale také schopnost utajovat, skrývat emoce. Tyto emocionální dovednosti velice úzce souvisí s dovednostmi sociálními. Ty podle Silvery, Martinussena a Dahla (2001) zahrnují vnímavost pro vnitřní stavy a nálady jiných lidí, všeobecnou schopnost zaobírat se jinými lidmi, poznatky o sociálních normách a sociálním životě, schopnost orientovat se v sociálních situacích, využívání sociálních technik, umožňujících manipulovat, jednat s jinými lidmi, sociální přitažlivost (charizma), sociální adaptaci.

V širším vymezení pak můžeme tyto dovednosti charakterizovat jako schopnost jedince porozumět cítění, myšlení a chování jiných lidí, porozumět sobě samému a na základě porozumění se přiměřeně chovat.

2. Metodologické aspekty

Základní výzkumný problém, který byl řešen v této výzkumné studii, je možné vymezit takto: Jaká je míra těsnosti vztahu sociální desirability a emocionálních dovedností a schopností? Tento výzkumný problém je relační a byl řešen pomocí kvantitativně orientovaného výzkumného designu.

Z výzkumného problému se odvíjí i základní výzkumná hypotéza, která byla formulovaná jako nulová:

H_1^0 : Míra těsnosti vztahu mezi sociální desirabilitou a celkovými emočními dovednostmi je u absolventů vysokých škol, kteří nastupují na trh práce v oblasti pomáhajících profesí, nulová.

Vzhledem k použitému výzkumnému nástroji jsme však mohli emoční dovednosti stratifikovat detailněji, z čehož vycházejí další tři výzkumné hypotézy:

H_2^0 : Míra těsnosti vztahu mezi sociální desirabilitou a emoční expresivitou je u absolventů vysokých škol, kteří nastupují na trh práce v oblasti pomáhajících profesí, nulová.

H_3^0 : Míra těsnosti vztahu mezi sociální desirabilitou a emoční senzitivitou je u absolventů vysokých škol, kteří nastupují na trh práce v oblasti pomáhajících profesí, nulová.

H_4^0 : Míra těsnosti vztahu mezi sociální desirabilitou a emoční kontrolou je u absolventů vysokých škol, kteří nastupují na trh práce v oblasti pomáhajících profesí, nulová.

Tyto hypotézy byly vzhledem k ordinálnímu charakteru použitých škál testována pomocí neparametrického Spearmanova koeficientu pořadové korelace na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Výzkumný vzorek byl ze základního souboru vybrán dostupným výběrem. Prostřednictvím e-mailu, za dodržení podmínek ochrany osobních údajů, byli osloveni absolventi vybraných vysokých škol, kteří studovali ve studijních oborech poskytujících pregraduální přípravu k výkonu pomáhajících profesí. Jednalo se zejména o budoucí vychovatele, sociální pedagogy, sociální pracovníky, speciální pedagogy, pedagogy volného času. Celková velikost výzkumného vzorku činila $N = 237$ respondentů. Jednalo se o respondenty, kteří vrátili úplně a správně vyplněné dotazníky.

Jako výzkumné nástroje byly v prezentované výzkumné studii použity standardizované inventáře Marlowe-Crowne: Škála sociální desirability a Dotazník emočních schopností a dovedností – ESCQ 45. Výzkumný nástroj Škála sociální desirability se skládá z 33 položek, u kterých respondent dichotomicky rozhoduje, zda pro něj daný výrok platí nebo neplatí. Poté se sčítá celkové skóre z těchto 33 položek získané porovnáním s pravdivými a nepravdivými odpověďmi. Výzkumný nástroj ESCQ 45 je inventář složený z 45 položek. V každé z nich vyjadřují respondenti četnost činnosti, kterou každý výrok popisuje, na ordinální škále 1 = nikdy, 2 = zřídka, 3 = někdy, 4 = občas, 5 = pořád.

3. Výsledky a jejich diskuse

Nejprve se podívejme na rozdělení výzkumného vzorku podle míry sociální desirability. Nízkou úroveň sociální desirability vykazují respondenti, kteří v testu Marlowe-Crowne získali 0 – 8 bodů. Střední úroveň sociální desirability vykazují respondenti, kteří získali 9 – 19 bodů a vysokou míru sociální desirability vykazují respondenti, kteří získali 20 – 33 bodů. Následující tabulka ukazuje míru sociální desirability ve výzkumném vzorku a v populaci.

Tabulka 1: Úroveň sociální desirability

| Úroveň sociální desirability | Výběrová četnost absolutní | Výběrová četnost relativní | Populační četnost relativní |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| nízká | 14 | 5,9 % | 16,7 % |
| střední | 144 | 60,8 % | 66,6 % |
| vysoká | 79 | 33,3 % | 16,7 % |

Zdroj: autoři

Z tabulky 1 je zřejmé, že výběrové zastoupení jednotlivých úrovní sociální desirability se výrazně liší od populačního. Pomocí chí-kvadrát testu nezávislosti můžeme zjistit, že rozdíl je statisticky významný ($\chi^2 = 10,657$; $P = 0,0049$). Na základě analýzy normalizovaných reziduí lze konstatovat, že statisticky významně odlišné je relativní zastoupení nízkých a vysokých úrovní sociální desirability. Tyto rozdíly jsou zde jednoznačně způsobené charakterem výzkumného vzorku. Jelikož se jedná o absolventy studijních oborů zaměřených do oblasti pomáhajících profesí, lze u těchto osob očekávat vyšší míru sociální desirability v porovnání s celkovou populací. To získané výsledky jasně dokazují.

Zároveň se ukazuje, že zastoupení jedinců s vysokou úrovní sociální desirability je u tohoto specifického vzorku prakticky dvojnásobné ve srovnání s populací. S touto skutečností je třeba počítat např. při přijímacích, motivačních či pracovních pohovorech, různých psychologických, pedagogických či sociologických šetřeních. Je třeba mít na paměti, že se jedná o osoby, které jsou schopny odpovídat sociálně žádoucím způsobem ve větší míře, než odpovídá populačním normám.

Emoční schopnosti a dovednosti vykazují obvykle vysokou hodnotu těsnosti vztahu se sociálními dovednostmi (Downey et al, 2006). Ty můžeme vymezit jako schopnost vnímat a interpretovat sociální podněty, schopnost porozumět sociálním situacím a orientovat se v sociálních normách (odpovídá sociální senzitivitě), schopnost vytvářet pozitivní sociální vztahy (škála sociální expresivity zahrnuje sociální dovednosti verbální komunikace, což jsou důležité předpoklady pozitivních interpersonálních vztahů) a dovednost hrát sociální role, dovednost sebe prezentace a regulace verbálního chování (škála sociální kontroly). Tyto složky sociální inteligence jsou analogické jako složky emoční inteligence. Je tedy zřejmé, že oba aspekty spolu velmi úzce souvisí a nelze jeden bez druhého definovat. Podívejme se proto nyní, jaká je těsnost vztahu mezi emočními dovednostmi a jednotlivými jejími složkami a mírou sociální desirability, jak ukazuje tabulka č. 2, která ukazuje hodnoty Spearmanova koeficientu pořadové korelace a pozorované hladiny významnosti tohoto koeficientu.

Tabulka 1: Úroveň sociální desirability

| Úroveň sociální desirability | Výběrová četnost absolutní | Výběrová četnost relativní | Populační četnost relativní |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| nízká | 14 | 5,9 % | 16,7 % |
| střední | 144 | 60,8 % | 66,6 % |
| vysoká | 79 | 33,3 % | 16,7 % |

Zdroj: autoři

Ve všech sledovaných případech jsou hodnoty Spearmanova koeficientu pořadové korelace statisticky významně nenulové. Všechny formulované nulové hypotézy tedy můžeme odmítnout, neboť se ukazuje statisticky významná těsnost vztahu mezi mírou sociální desirability a emočními dovednostmi respondentů. Podle absolutní velikosti korelačního koeficientu se jedná o střední těsnost vztahu, která však má reálnou vypovídací hodnotu. Ukazuje se, že u osob s vysokou mírou emoční inteligence lze očekávat rovněž vyšší míru sociální desirability.

Nejvyšší těsnost vztahu vykazuje sociální desirabilita s emocionální senzitivitou. Vnímání a chápání emocí, které úzce souvisí se schopností empatie, vede následně k sociálně citlivému přístupu k druhým osobám. Ten se neobejde bez určité míry sociální desirability, která je nástrojem vyjádření sociální expresivity např. vůči klientům či dalším osobám. Ta předpokládá i dovednost verbálního vyjádření, ale i schopnost upoutat a udržet pozornost jiných, schopnost iniciovat konverzaci. Je spojena s verbální fluencí a vedením konverzace. Efekty sociální desirability by však měly být využívány směrem ke klientovi a ve prospěch klienta, nikoliv ve prospěch pracovníka pomáhající profese. Je třeba si uvědomit, že sociální desirabilita je svým způsobem manipulativní technika, při které dochází k deformování objektivitu směrem k tomu, co je požadováno, co se uznává, je konvenční.

Dosažené výsledky však mohou být výrazně ovlivněny tím, že ve výzkumném vzorku jednoznačně dominovaly ženy. Výzkumu se zúčastnilo 168 žen, což před-

stavuje téměř 71 % všech respondentů. Řada výzkumných studií přitom prokázala (např. Groves, 2005), že ženy vykazují statisticky významně vyšší míru emocionálních, ale i sociálních dovedností než muži. Analogické výsledky přináší i výzkum genderových odlišností sociální desirability Josepha a Newmana (2010). Vyšší míru sociální desirability žen dávají autoři do souvislosti s postavením žen na pracovištích. Vzhledem k pocívané nerovnosti používají ženy podle autorů ve větší míře falešné, avšak sociálně žádoucí chování, neboť mají pocit, že jinak nebudou konkurenceschopné ve srovnání s muži a jejich úspěchy by mohly být zpochybňovány.

Domníváme se, že tento závěr nelze plně aplikovat na výsledky naší výzkumné studie, neboť pomáhající profese zastávají většinou ženy a pocity genderové diskriminace tak nejsou relevantní. Je však třeba vzít do úvahy i to, že podíl mužů v managementu organizací, které sdružují pomáhající profese, je výrazně větší než podíl mužů mezi pouhými pracovníky pomáhajících profesí. Ziegler a Heller (2000) upozorňují na další možnost, která může výrazně ovlivnit výsledky této výzkumné studie. Podle autorů jsou výrazné rozdíly mezi muži a ženami také v sebedůvěře. Statisticky významně nižší důvěra žen ve své schopnosti vede ke kompenzaci prostřednictvím záměrného předstírání určitých schopností a dovedností nebo určitého chování, což vede k vyšší sociální desirabilitě u žen. Jedinci s vysokou sebedůvěrou navíc přisuzují své úspěchy svým schopnostem, zatímco jedinci s nízkou sebedůvěrou své úspěchy přisuzují spíše náhodným vnějším vlivům.

4. Závěr

V příspěvku jsme ukázali význam sociální desirability a její vazby na sociální a emoční dovednosti zkoumaných jedinců, kterými byli absolventi vysokých škol vstupujících na trh práce v oblasti pomáhajících profesí. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že tato specifická skupina budoucích pracovníků je vybavena vysokou mírou sociální desirability, což může být způsobeno i tím, že se jedná ve většině případů o ženy.

Cílem prezentovaného článku a realizované výzkumné studie bylo ukázat, že sociální desirabilita není jen akademický koncept, který může negativně ovlivňovat výsledky psychologických a sociologických šetření, ale že se jedná o významný fenomén, který je třeba brát v úvahu např. při pracovních nebo motivačních pohovorech, protože může způsobit významné chyby sociální percepce a narušit objektivitu hodnocení. Na druhé je tento fenomén typický pro osoby s vysokou úrovní emočních dovedností, kam patří emoční senzitivita, emoční expresivita a emoční kontrola.

Velmi blízko k tomu má i vysoká úroveň sociálních dovedností. Pomáhající profese jsou specifické tím, že motivací pro jejich výkon není finanční ohodnocení, obvykle ani společenská prestiž (s výjimkou lékařů), jejich pracovníci jsou ve vysoké míře ohroženi syndromem vyhoření, a tyto profese jsou spojeny i s celou řadou dalších negativ. Proto i uchazeči o tyto profese tvoří specifickou skupinu a vykazují nezbytné osobnostní rysy a dispozice, které jsou pro výkon těchto profesí nezbytné, kam patří i vysoká míra emocionální inteligence a sociálně žádoucího chování vůči klientům.

Literatura

- DAMARIN, F., MESSICK S. *Response styles as personality variables: A theoretical integration*. Princeton: Educational Testing Service, 1965.
- DOWNEY, L., A., GODFREY, J.-L., HANSEN, K., STOUGH, C. The Impact of Social Desirability and Expectation of Feedback on Emotional Intelligence in the Workplace. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2006, Vol. 2, No. 2, pp. 12-18. ISSN 1832-7931.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- GROVES, K., S. Gender Differences in Social and Emotional Skills and Charismatic Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 2005. Vol. 11, No. 3, pp. 30-46. ISSN 1548-0518.
- JOSEPH, D., L., NEWMAN, D., A. Emotional intelligence: An integrative meta-analysis cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 2010, Vol. 95, pp. 54-78. ISSN 0021-9010.
- KUBIČKA, L., CSÉMY, L. Psychosociální stresory, úzkost, deprese a úzus psychoaktivních látek v populaci pražských žen středního věku. *Psychiatrie*, 1999, vol. 3. no. 4. ISSN 1212-6845.
- PAULHUS, D., L. Measurement and Control of Response Bias. In ROBINSON, J., P., SHAVER, P., R. (Eds.) *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego: Academic Press, 1991. pp. 17-59.
- PAULHUS, D., L. Socially desirable responding: The evolution of a construct. In BRAUN, H. I., JACKSON, D., N., WILLEY, D., E. (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement*. Mahwah: Erlbaum, 2002. s. 49-69. ISBN: 978-11-3886-681-2.
- SACKEIM, H., A., GUR, R., C. Self-deception, other-deception and self-reported psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1979, Vol. 47, pp. 213 – 215. ISSN 0022-006X.
- ŠAFR, J. *Sociální distance, interakce, relace a kategorizace: alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2009. ISBN 978-80-7330-146-0.
- SILVERA, D. H., MARTINUSSEN, M., DAHL, T. The Trømsø Social Social Intelligence Scale, a self-report measure of sociale inteligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2001, Vol. 42, pp. 313-319. ISSN 1467-9450.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie. 2. přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- ZIEGLER, A., HELLER, K., A. Conditions for self-confidence among boys and girls achieving highly in chemistry. *Journal of Secondary Gifted Education*, 2000, Vol. 11, pp. 144-151. ISSN 1077-4610.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence a sociální exkluze v ÚK“ (smlouva č. 18/SML1662/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13

400 96 Ústí nad Labem

CZECH REPUBLIC

E-mail: Jiri.Skoda@ujep.cz

prof. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13

400 96 Ústí nad Labem

CZECH REPUBLIC

E-mail: Pavel.Doulik@ujep.cz

Potřeby učitelů v kontextu rozvoje inkluzivního vzdělávání

Teachers' needs in the context of inclusive education development

Zdeněk Svoboda, Ladislav Zilcher

Abstrakt:

V příspěvku jsou prezentovány hlavní výsledky výzkumu zaměřeného na hodnocení vybraných aspektů prosazování inkluzivního vzdělávání v současné edukační realitě. Patří mezi ně mimo jiné potřeby v oblasti podpory či dalšího vzdělávání a profesního rozvoje. Výstupem je doporučení pro obsahové zaměření a možné formy naplnění identifikovaných potřeb a rozvoje profesních i osobnostních kompetencí pedagogů.

Klíčová slova:

Potřeby učitelů, inkluzivní vzdělávání, další vzdělávání pedagogů, profesní rozvoj.

Abstract:

The paper presents the main results of research focused on the evaluation of selected aspects of inclusive education enforcement in the current educational reality. Among others, needs in the field of support or further education and career development are included. The output is a recommendation for content focus and possible forms of fulfilment of identified needs and development of professional and personal competences of teachers.

Key words:

Teachers needs, inclusive education, further education, professional development.

Úvod

Český vzdělávací systém je typickým příkladem systému, který se nachází ve fázi přechodu mezi integrativním a inkluzivním pojetím edukace, s dosud jednoznačnou preferencí integrativního modelu. Je zřejmé, že prosazování konceptu inkluzivního vzdělávání s sebou nese zvýšené nároky na učitele a jejich profesní kompetence. Nedostatečná reflexe postojů, profesní připravenosti a jistoty, a tím spíše nenaplnění potřeb pedagogů, může bezpochyby představovat jeden ze zásadních limitů úspěšnosti tohoto procesu. Naplnění souvisejících a jasně deklarovaných vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků tak představuje zásadní a velmi aktuální andragogickou výzvu.

Rozvoj profesních a osobnostních kompetencí učitelů je cyklickým procesem, na jehož začátku by vždy měla stát kvalitní analýza potřeb (více např. Wilson a Easen, 1995). První fázi výzkumu zacíleného mimo jiné právě na analýzu potřeb pedagogů v Ústeckém kraji jsme realizovali prostřednictvím dotazníkového šetření v období od prosince 2017 do dubna 2018.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 627 respondentů, nicméně 12 dotazníků bylo vyřazeno z důvodu nedostatečného vyplnění. Celkový počet respondentů tak odpovídá hodnotě $N = 615$. Podle výkonových ukazatelů MŠMT pracovalo na základních školách v Ústeckém kraji ve školním roce 2017/2018 celkem 5 957 učitelů, výzkumného šetření se tak zúčastnilo 10,32 % všech učitelů působících v rámci uvedeného kraje. Kromě celkového počtu respondentů byly důležitými sledovanými charakteristikami výzkumného vzorku genderová příslušnost respondentů, délka pedagogické praxe, vykonávaná pracovní pozice, velikost sídla, ve kterém se nachází škola, na níž respondent vyučuje, a celkový počet žáků školy, na níž respondent vyučuje. I v těchto charakteristikách struktura vzorku odpovídá strukturálnímu rozdělení daných ukazatelů v regionu.

Výzkumný nástroj připravený s podporou týmu katedry pedagogiky PF UJEP obsahoval celkem 114 položek rozdělených do 8 základních významových oblastí hodnocení ze strany respondentů:

- vybrané aspekty dopadu legislativních změn do pedagogické praxe,
- poradenství a potřeby v oblasti personální podpory,
- míra profesní připravenosti a profesní jistoty,
- potřeby v oblasti dalšího vzdělávání a rozvoje profesních kompetencí,
- očekávaná efektivita a využitelnost vybraných forem podpory pedagogů v praxi,
- limity pedagogické práce,
- využívání informačních zdrojů.

Pro tento příspěvek jsme vybrali především výsledky přímo související s problematikou potřeb v oblasti vzdělávání a rozvoje profesních kompetencí, k níž se úzce váží oblasti předpokládané efektivity a využitelnosti vybraných forem podpory pedagogů v praxi. V daných oblastech konstrukce výzkumného nástroje umožňovala pedagogům deklarovat nejen preferovaný obsah vzdělávacích a rozvojových aktivit (míru individuálně vnímané potřebnosti), ale také preferovanou formu. Výsledky tak lze využít nejen v souhrnu na úrovni regionu, obcí či škol, ale rovněž pro vytvoření

individuálního preferenčního rámce jednotlivých pedagogů v oblasti dalšího vzdělávání a profesního rozvoje. Na potřebu stavět strategie profesionálního rozvoje pedagogů na individualizovaném přístupu k analýze jejich potřeb upozorňuje například již MacLure (1989).

1. Potřeby učitelů v oblasti dalšího vzdělávání a rozvoje profesních kompetencí

V rámci výzkumného nástroje bylo na uvedenou oblast zaměřeno celkem 33 škálovaných položek. Míru potřeby vzdělávání a rozvoje vlastních kompetencí v daných tématech či tematických oblastech respondenti hodnotili na šestibodových škálách (na ose vůbec nepotřebuji – výrazně potřebuji), přičemž do kategorie celkové vyšší míry pocítované potřeby, kterou procentuálně vymezujeme u jednotlivých vzdělávacích témat, byli zahrnuti ti respondenti, kteří na hodnotící škále volili pozice 4–6 (spíše potřebuji – výrazně potřebuji).

S ohledem na obsah byly hodnocené výroky v oblasti potřeb učitelů ve vztahu k dalšímu vzdělávání a rozvoji profesních kompetencí kategorizovány do sedmi dílčích suboblastí, jimiž jsou:

- individualizace podpory žáků a přístupu k žákům,
- ovlivňování školního klimatu a sociálních vztahů,
- řešení projevů nekázně a rizikového chování,
- podpora vytváření inkluzivního prostředí školy,
- podpora žáků s odlišným sociokulturním zázemím,
- podpora žáků se zdravotním znevýhodněním a SPU/SPUCH,
- rozvoj didaktických kompetencí a využívání nových metod práce.

1.1 Individualizace podpory žáků a přístupu k žákům

Pokud bychom měli zvolit dva nejvýstižnější aspekty inkluzivního přístupu, jsou jimi bezpochyby individualizace a kvalita (podrobněji viz např. Svoboda, Morvayová, Říčan a Zilcher, 2015 či Tannenbergerová, 2016). Kladně tak lze hodnotit vysokou míru deklarované potřeby respondentů rozvíjet své kompetence v *oblasti diferenciací učebních aktivit ve vazbě na individuální možnosti žáků* (75,3%), *stanovování individuálních cílů* (65,9%) a *diferenciací cílů a učebních aktivit* (63,6%). Vysokou potřebu rozvoje kompetencí deklarovali respondenti rovněž v úzce související tematické oblasti *zvládnutí základů prakticky orientované pedagogické diagnostiky* (66,7%).

1.2 Ovlivňování školního klimatu a sociálních vztahů

Sociální vztahy náležící dle Booth a Ainscowa (2011) do oblasti školní kultury, jíž oba autoři považují za základ, rámeček, v němž se uskutečňují další důležité prvky vnitřních dějů a procesů na školách. Ve dvou klíčových souvisejících tématech deklarovaly potřebu rozvoje svých kompetencí prakticky dvě třetiny respondentů – *vzdělávání zaměřené na diagnostiku a práci se sociálním klimatem třídy a školy* (65,4%) a *vzdělávání zaměřené na práci se skupinovou dynamikou a podporu pozitivních vztahů ve skupině* (64,9%).

1.3 Řešení projevů nekázně a rizikového chování

Česká republika v mezinárodním srovnání patří jednoznačně mezi země s velmi nízkou mírou spokojenosti žáků ve školním prostředí (viz výsledky šetření PISA 2012). Kromě kvality školního klimatu hraje v této oblasti jednu ze zásadních rolí rovněž pocíťovaná míra bezpečí. V daném kontextu lze pozitivně hodnotit relativně vysokou potřebu *vzdělávání zaměřeného na prevenci a řešení projevů agrese a šikany* (66 %). Lze připomenout, že v oblasti řešení projevů agrese a šikany nevykazuje český vzdělávací systém dlouhodobě dobré výsledky (více in Kolář, 2011). Podobně vysoká je deklarovaná míra potřeby rozvoje kompetencí na poli *prevence* a řešení projevů nekázně žáků (64,6 %) a poměrně překvapivě též na poli *efektivní komunikace s rodiči* či „*problémovými*“ *rodiči* (66,7 %). V případě tohoto tématu dokonce více než pětina respondentů volila krajní hodnotu vyjadřující nejvýraznější míru potřeby.

1.4 Podpora vytváření inkluzivního prostředí školy

Daná suboblast sestávala pouze ze dvou hodnocených položek. Lze konstatovat, že v jejím rámci se patrně projevila výraznější distance k tématu inkluze jako takovému. Deklarovaná potřeba *vzdělávání v tématu hodnocení (evaluační) inkluzivního nastavení školy* (56,1%) a v tématu *podpory vytváření inkluzivního prostředí školy* (55,6 %) byla fakticky o deset procentních bodů nižší než v případě většiny nabízených tematických okruhů. Nižší pocíťovaná potřeba či případně nižší ochota rozvíjet své kompetence v uvedených okruzích, je pak často spojena s nepochopením podstaty konceptu inkluzivního vzdělávání.

1.5 Podpora žáků s odlišným sociokulturním zázemím

V oblasti *vzdělávání zaměřeného na podporu žáků cizinců* či *žáků s omezenou znalostí českého jazyka* respondenti deklarovali vyšší potřebu rozvoje svých kompetencí v 65,5 %. V případě *vzdělávání zacíleného na informace o specifických životních rodin v podmínkách sociálního vyloučení* (55,4 %) či na problematiku *komplexní podpory žáků ze sociálně vyloučených lokalit* (56,3 %) pak řádově o deset procentních bodů nižší.

1.6 Podpora žáků se zdravotním znevýhodněním a SPU/SPUCH

V dané suboblasti jsme se zaměřili na témata související s podporou žáků zpravidla zařazovaných do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na podkladě zdravotního znevýhodnění. Respondenti se vyjadřovali k celkem 12 položkám. Obecně lze konstatovat, že s výjimkou jediné (téma podpory žáků se SPU) deklarovaná potřeba *vzdělávání* překračovala hodnotu 60 %. V případě celkem šesti položek hodnotu 65 % a v případě tří z nich dokonce hodnotu 70 % (*vzdělávání zaměřené na podporu žáků s poruchou autistického spektra* – 73 %, *vzdělávání zaměřené na podporu žáků s psychiatrickou diagnózou* – 71,5% a *vzdělávání zaměřené na podporu žáků se závažnějšími vadami řeči* - 70,1%). Krajní hodnotu ve smyslu výrazné potřeby *vzdělávání* v daných tématech deklarovala téměř třetina respondentů.

1.7 Rozvoj didaktických kompetencí a využívání nových metod práce

Ze suboblasti orientované na rozvoj didaktických kompetencí jsme přibližně deklarovanou dvoutřetinovou vyšší potřebu dalšího vzdělávání identifikovali u dvou témat. Byly jimi *využívání aktivizujících metod výuky* (65,9 %) a *možnosti rozvoje kritického myšlení žáků* (64,7 %).

2. Hodnocení efektivity vybraných forem podpory pedagogů v praxi

V navazující části výzkumného nástroje bylo celkem sedm položek zaměřeno na hodnocení očekávané efektivity a využitelnosti nabízených forem působení na rozvoj profesních kompetencí. Míru předpokládané efektivity respondenti hodnotili rovněž prostřednictvím šestibodových škál (na ose zcela neefektivní – výrazně efektivní), přičemž do kategorie celkové vyšší míry předpokládané efektivity u jednotlivých forem rozvoje kompetencí byli opět zahrnuti ti, kteří na hodnotící škále volili pozice 4–6 (spíše efektivní – výrazně efektivní).

Nejvyšší efektivity a využitelnost očekávají respondenti v případě *prakticky zaměřených kurzů* (80,2 %). Následuje zatím dosud málo využívaná forma *praktického odborného provázení (možnost konzultací s odborníky či zkušenými kolegy)* se 77,7 % a možnost *stáží na jiných školách* (70,1 %) či cílené *setkání s pedagogy jiných škol nad konkrétními tématy* (68,9 %), orientované na sdílení zkušeností. Dvě třetiny dotazovaných (66,3 %) pozitivní dopad předpokládají také u *metodik a praktických manuálů pro učitele*. Výrazně nižší efektivity a přínos pak respondenti očekávají v případě *stáží či návštěv na zahraničních školách* (54,3 %) a v případě využití *odborných textů k samostudiu* (55,3 %).

3. Závěr

V oblasti dalších vzdělávání a rozvoje profesních kompetencí lze za celkově pozitivní výsledek bezpochyby považovat skutečnost, že ve všech hodnocených položkách byla zaznamenána deklarovaná vyšší míra potřeby nad úroveň 50%. Respondenti tak prokázali relativně vysokou míru ochoty k dalšímu profesnímu vzdělávání.

S přihlédnutím ke společenské potřebě úspěšné implementace prvků inkluzivního vzdělávání do realizační praxe škol lze pozitivně hodnotit vysokou míru uvědomování si potřeby rozvoje v oblasti individualizace přístupu k žákům, rozvoje didaktických kompetencí, podobně jako v oblasti podpory pozitivního a bezpečného klimatu škol.

Není překvapivé, že samotné téma rozvoje inkluzivního nastavení školy se setkává spíše s nižším ohlasem. Z dalších výsledků výzkumu vyplývá celkově poměrně nízká míra pochopení podstaty konceptu inkluzivního vzdělávání, často ve spojení s vymezením se proti němu. Tento negativní postoj postavený na faktické neznalosti vede část respondentů spíše k podpoře dílčích témat, u nichž jejich vazba na inkluzivní pojetí vzdělávání není zcela zřejmá a jednoznačná.

Z výsledků je rovněž zřejmý pocíťovaný deficit v oblasti kompetencí k podpoře vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde lze identifikovat patrně nejvýraznější ochotu a vnímanou potřebu jej v rámci dalšího vzdělávání kompenzovat.

S ohledem na specifika regionu a zásadní míru selhávání komplexní podpory dětí ohrožených sociálním vyloučením (podrobněji např. Svoboda a Morvayová, 2010), lze naopak hodnotit jako problematickou poměrně nízkou deklarovanou potřebu vzdělávání v této oblasti. Nižší ochotu rozvíjet své profesní kompetence v dané oblasti připisujeme mimo jiné přetrvávajícím negativním stereotypům a sociální distancí části pedagogů ve vztahu k dané cílové skupině.

Z nabízených forem rozvoje profesních kompetencí respondenti jednoznačně preferují osobní, interaktivní a zřetelně zacílené přístupy. Možnou výzvou v době postupující digitalizace je tak například tvorba interaktivních videomateriálů nebo možnost využití pokročilé přenosové techniky pro zprostředkování vzdáleného kontaktu a interakce s kolegy či vzdělavateli v reálném čase.

Literatura

- BOOTH, T. a M. AINSCOW. *Index for Inclusion*. London: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. ISBN 978-18-72001-68-5.
- KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- MACLURE, M. Anyone for INSET? Needs Identification and Personal / Professional Development. In: MCBRIDE, R. (Ed.) *The In-service Training of Teachers; some issues and perspectives*. London: Falmer, 1989, pp. 39-51. ISBN 978-18-50005-83-4.
- SVOBODA, Z., MORVAYOVÁ, P., ŘÍČAN, J. a L. ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu školy pro vytváření inkluzivního prostředí* [online], Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2015 [cit. 1.11.2018].
- SVOBODA, Z. a P. MORVAYOVÁ. *Schola excludus*. Ústí na Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- WILSON, L. a P. EASEN. *Teacher Needs' and Practice Development: implications for in classroom support*. *British Journal of In-Service Education* [online]. 1995, 21(3), 273-284 [cit. 2019-01-05].

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence a sociální exkluze v ÚK“ (smlouva č. 18/SML1662/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13

400 96 Ústí nad Labem

CZECH REPUBLIC

E-mail: zdenek.svoboda@ujep.cz

PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13

400 96 Ústí nad Labem

CZECH REPUBLIC

E-mail: ladislav.zilcher@ujep.cz

Perspektivy přírodovědného vzdělávání u učitelů v kontextu mezinárodních výzkumů

Perspectives of science education in teachers in the context of international research

Jiří Škoda, Jan Tirpák

Abstrakt:

Príspevok vychází z výzkumné analýzy šetření PISA 2015 (Programme for International Student Assessment), zjišťující úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky. Článek reflektuje provedený výzkum zaměřený na korelaci výsledků dotazníkových položek odpovědí 903 učitelů v rámci šetření PISA 2015 zaměřených na míru sebedůvěry učitelů ve vybraných činnostech a situacích, ke kterým dochází v hodinách přírodovědných předmětů.

Klíčová slova:

Přírodovědná gramotnost, PISA, rozvoj dalšího vzdělávání učitelů, mezinárodní výzkum.

Abstract:

The paper is based on the PISA 2015 research programme (Programme for International Student Assessment), which examines the level of literacy, mathematical and natural literacy of 15 year old students who are in the majority of participating countries in the last years of compulsory school attendance. The aim of this paper is to reflect the research conducted to correlate the results of 903 teachers answer questionnaires in the PISA 2015 survey focused on teachers confidence in selected activities and situations occurring in science lessons.

Key words:

Scientific literacy, PISA, development of teachers' further education, international research.

1. Úvod a teoretická východiska

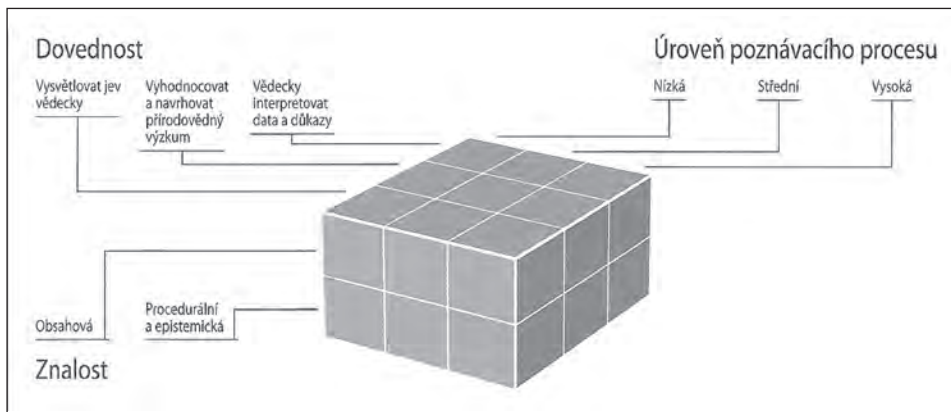
V přírodních vědách se vzájemně propojují jednotlivé přírodovědné disciplíny (fyzika, chemie, biologie, geografie a geologie) s matematikou, technickými vědami a moderními technologiemi. Spoluvytvářejí základ vědeckého úsilí o poznání okolního světa. I když každá z těchto disciplín má vlastní podstatu a roli ve vědeckém zkoumání světa a v historii, vzájemně spolu souvisí a ovlivňují se. Pojem podstaty vědy (Nature of Science – NOS) je v odborné literatuře v poslední době spojován s koncepcí přírodovědného vzdělávání. Přestože se často tvrdí, že přírodovědná gramotnost patří mezi hlavní cíle přírodovědného vzdělávání ve všech jeho fázích, je nutné říci, že k úplnému všeobecnému souhlasu o tom, jaký je nebo má vlastně být význam tohoto pojmu, se zatím na mezinárodní úrovni nedorazilo. Pokud bychom proto chtěli pragmaticky formulovat obsah a interpretaci přírodovědné gramotnosti, jako přínosné se v tomto ohledu jeví využít pojetí a výsledky mezinárodních výzkumů přírodovědné gramotnosti. V rámci nich totiž k jistému způsobu vymezení došlo (Černocký et al., 2011)

Ve výzkumu PISA 2015 je pojem přírodovědné gramotnosti charakterizována v zásadě jako schopnost přemýšlet a jednat ve všech věcech související s přírodními vědami a jejich principy jako aktivní občan. Přírodovědně gramotný člověk je schopen a ochoten zapojit se do věcné debaty o přírodních vědách a technologiích, k čemuž musí mít následující dovednosti. Vysvětlovat jevy vědecky, tedy rozpoznávat, nabízet a hodnotit vysvětlení různorodých přírodních jevů a technologií. Dále pak vyhodnocovat a navrhopvat přírodovědný výzkum. Umět popisovat a hodnotit přírodovědná zkoumání a navrhopvat vědeckovýzkumné otázky. V neposlední řadě vědecky interpretovat data a důkazy. Analyzovat a vyhodnocovat různé podoby dat, tvrzení a důkazů a vyvozovat odpovídající vědecké závěry. Gramotnost je v tomto ohledu založena na intelektuálních schopnostech jedince, jenž jsou determinovány vnějším, především sociálně-kulturním prostředím, výchovou a vzděláváním.

Problematika hodnocení úrovně přírodovědné gramotnosti byla pro šetření PISA 2015 účelově a funkčně zjednodušena definováním koncepčních kritérií, které lze zjišťovat testováním žáků. První z nich jsou již zmíněné tři dovednosti: vysvětlovat jevy vědecky, vyhodnocovat a navrhopvat přírodovědný výzkum a vědecky interpretovat data a důkazy. Dalším kritériem k vystižení podstatných aspektů přírodovědného vzdělávání jsou znalosti v obsahové, procedurální a epistemické dimenzi (viz na obrázku 1).

Obsahovou znalostí (Blažek; Příhodová, 2016) se rozumí znalost základních teorií a principů vědy a znalost obsahu přírodovědných oblastí, které mají význam ve skutečných životních situacích, představují trvale platné významné přírodovědné poznatky nebo zásadní principy a odpovídají znalostní vývojové úrovni. Tyto jsou v šetření PISA 2015 seskupeny do oblastí: živé systémy, fyzikální systémy a systémy Země a vesmíru. Naproti tomu procedurální znalost zahrnuje znalost běžných postupů a strategií používaných při vědeckém zkoumání, metod dotazování, používání dovedností, algoritmů, technik a metod. Je využívána k vyhodnocování a navrhopování pokusů, při interpretaci dat a tvorbě vědeckých závěrů. Procedurální znalost je znalost praktická a může být použita přímo k řešení úkolu.

Obrázek 1: Průnik dovedností, znalostí a úrovně poznávacího procesu (PISA 2015)



Zdroj: Blažek, Příhodová, 2016, s. 16

V neposlední řadě epistemická znalost je nově zavedená znalostní dimenze, která byla definována právě pro účely výzkumu přírodovědné gramotnosti programu PISA 2015. Má funkci při ověřování jakéhokoli tvrzení ve vědeckém objevování a zahrnuje schopnost žáka hodnotit výsledky vědeckého výzkumu a poté rozhodnout, zda jsou použity vhodné postupy a jsou odůvodněné závěry. Zahrnuje také schopnost navrhnout, alespoň v hrubých rysech, jak lze problém vhodně vědecky zkoumat. Epistemická znalost představuje znalost pojmů a charakteristických znaků nezbytných pro proces tvorby a budování systému znalostí ve vědě i jejich roli ve zdůvodňování spolehlivosti vědeckých poznatků, například hypotéz, teorií nebo pozorování a jejich úloh v procesu poznávání.

Výsledky z těchto dvou znalostí jsou ve výsledcích šetření sloučeny do jedné hodnoty. Každé znalosti jsou následně přiřazené požadované úrovně poznávacího procesu, a to na třech úrovních. Při nízké úrovni je žák schopen provádět jednoduché úkony, například vybavení si faktu, termínu, zákona nebo koncepce, či vyhledání jednoho bodu z grafu nebo jednoho údaje z tabulky. Naopak při střední žák používá a uplatňuje obsahové znalosti k popisu nebo vysvětlení jevu, volí vhodné postupy zahrnující i dva nebo více kroků, třídí a dovede zobrazovat data, vysvětlovat nebo používat jednoduché tabulky či grafy. V rámci vysoké žák umí analyzovat složité informace nebo údaje, shrnout a zhodnotit fakta, zdůvodnit je, ověřit je z různých zdrojů, vypracovat plán nebo sled kroků k vyřešení úkolu. Každou testovou otázku výzkumného šetření lze těmito dovednostmi, znalostmi a požadovanými úrovněmi poznání přesně charakterizovat.

2. Metodologie

Mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*) je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní zjišťování v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Poprvé byl realizován v roce 2000 a opakuje se ve tříletých cyklech. Podle Eurydice (2011) je mezinárodní

šetření PISA jedním z programů Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a je zaměřeno na zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročních povinné školní docházky. Je navrženo tak, aby poskytovalo tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích důležité informace o fungování školských systémů a o vývojových trendech. Testování probíhá ve tříletých cyklech, přičemž pokaždé je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí tak, aby bylo možné o ní získat podrobnější informace. Šestý cyklus PISA 2015 byl zaměřen na přírodovědnou gramotnost a uskutečnil se ve 345 školách. Bylo do něj zapojeno přes 7 000 žáků devátého a desátého ročníku vzdělávání, kteří se narodili v roce 1999.

Námi provedený výzkum se zaměřil na korelaci výsledků dotazníkových položek odpovědí 903 učitelů v rámci šetření PISA 2015 zaměřených na situace, ke kterým dochází v hodinách přírodovědných předmětů a míru sebedůvěry učitele ve vybraných činnostech.

V tomto ohledu se totiž domníváme, že při utváření samotné přírodovědné gramotnosti u žáků je velmi důležitým faktorem role učitele. Nejen při motivaci k přírodovědnému vzdělávání, ale především v oblasti osvojení základních metod a přístupů v přírodovědném poznávání. Zastáváme proto názor, že rozhodujícím faktorem úspěšnosti při utváření přírodovědné gramotnosti žáků je úroveň přírodovědné gramotnosti samotného učitele.

K tomu, aby se člověk mohl stát učitelem přírodních věd, což jej odlišuje od učitelů ostatních předmětů, a aby si zachoval své profesní dovednosti, jsou nezbytné podle Eurydice (2011) určité kompetence typické pro přírodní vědy. Pro vědy je charakteristické modelování, tj. vytváření kopií skutečnosti, často v abstraktní nebo matematické podobě, která klade důraz na konkrétní rysy skutečnosti. Dalšími příznačnými rysy přírodních věd jsou specifická epistemologie či způsob získávání znalostí, používání praktických prací (zejména laboratorních cvičení) i další atributy. Tyto dovednosti a kompetence a schopnost vyučovat tyto aspekty přírodních věd musejí být součástí jakési povinné výbavy učitele přírodních věd.

Pro výuku přírodních věd mají navíc svůj zvláštní význam všeobecné pedagogické kompetence jako učení se prostřednictvím argumentace a používání metod založených na bádání. V tomto ohledu je proto nutné si uvědomit, že vzhledem k velké šíři a rozmanitosti pojmů spojených s povahou přírodních věd nemusí krátká seznámení s nimi během vzdělávání učitelů vést k jejich dostatečnému pochopení tak, aby bylo ovlivněno chování nových učitelů při výuce přírodních věd. Doposud se uskutečnilo jen málo nových výzkumů na téma (kontroverzního) vztahu mezi znalostmi učiva učitelů přírodních věd a jejich pedagogickou praxí. Domníváme se však, že je nutné věnovat pozornost otázce toho, co si učitelé myslí a co vědí, neboť je toto důležité pro plánování a realizaci dalšího vzdělávání těchto učitelů.

Každý učitel má vlastní představu o tom, jak by měla výuka probíhat. Tuto představu se snaží ve výuce určitým způsobem realizovat tak, že plánuje, organizuje a řídí učební činnosti žáků. Učitel rozhoduje, jaké strategie a metody bude využívat, jak bude řídit učební činnosti žáků, jaké způsoby interakce a komunikace zvolí s ohledem k cílům a obsahu vzdělávání, k učebním schopnostem žáků. Podstatou výběru metod a strategií vyučování je porozumění učivu učitelem, jeho představa

o kognitivních schopnostech a konkrétních učebních procesech dětí. (Brtnová Čepičková, 2005)

3. Výsledky šetření a jejich diskuse

Provedený výzkum se zaměřil na korelaci výsledků dotazníkových položek odpovědí 903 učitelů v rámci šetření PISA 2015 zaměřených na situace, ke kterým dochází v hodinách přírodovědných předmětů a míru sebedůvěry učitele ve vybraných činnostech. Vyhodnocení znázorňují následující tabulky.

Z uvedené tabulky (tab. 1) vyplývá, že nejvyšší korelaci z hlediska situací, ke kterým dochází v hodinách přírodovědných předmětů, vykazuje vysvětlování vědeckých pojmů učitelem a diskuse učitele v rámci celé třídy. Poté následuje pro žáky příležitost vysvětlit své myšlenky a diskuse v malých skupinách. Zároveň z výsledků vidíme, že učitelé v tomto ohledu málu provádějí s žáky vlastní vědecký výzkum a s ním související vyhledávání informací. Dále pak nevyužívají čtení z učebnice, následnou diskusi o textu a opisování poznámek z tabule.

Tabulka 1: Vyhodnocení korelací odpovědí učitelů v rámci dotazníkové položky „Do jaké míry dokážete číst aktuální odborné články z vašeho přírodovědného oboru“ a situace, ke kterým dochází v hodinách přírodovědných předmětů

| | |
|--|---------|
| Vysvětlují vědecké pojmy | 0,9527 |
| Celá třída včetně mě je zapojena do diskuse | 0,8706 |
| Žáci dostanou příležitost vysvětlit své myšlenky | 0,6019 |
| Žáci diskutují v malých skupinách | 0,5406 |
| Žáci dostanou za úkol, aby vyvodili závěry z pokusu, který provedli | 0,4908 |
| Žáci provádějí výpočty pomocí vzorců | 0,4504 |
| Oprava domácích úkolů nebo písemných testů probíhá společně ve třídě | 0,4460 |
| Žáci píší laboratorní protokoly | 0,4119 |
| Diskutuje se o současných vědeckých otázkách | 0,3970 |
| Názorně demonstrují nějakou myšlenku | 0,3430 |
| Žáci provádějí praktickou činnost | 0,2914 |
| Žáci něco prezentují ostatním ve třídě | 0,1518 |
| Žáci používají internet | 0,1495 |
| Žáci sledují videa | 0,1062 |
| Diskutují o otázkách praktického významu | 0,0856 |
| Žáci vyplňují pracovní listy | 0,0548 |
| Diskutují o otázkách, které mi žáci pokládají | -0,0036 |
| Používám interaktivní tabuli | -0,0127 |

| | |
|---|---------|
| Žáci provádějí vlastní vědecký výzkum a s ním související vyhledávání informací | -0,0199 |
| Žáci čtou studijní text z učebnice | -0,2466 |
| Žáci diskutují o textu z učebnice | -0,5239 |
| Žáci si opisují poznámky z tabule | -0,6336 |

Zdroj: vlastní zpracování

Zastáváme názor, že přírodovědné vzdělávání by mělo přispívat k rozvoji gramotnosti ve smyslu gramotnost – vzdělání – utváření si obrazu o světě, tj. chápání významu světa. Tento svět se však rychle a zásadně mění, vyvíjí a tím klade vyšší a nové nároky na vzdělávání. Současné přístupy k učení o přírodě proto musí reagovat na tyto nároky. Vzdělávací proces je v praxi ovlivňován mnoha okolnostmi, je však významně utvářen samotným učitelem. Dalším klíčovým momentem vyučování je podpora aktivní interakce žáka s látkou, učivem (Brtnová Čepičková, 2013). Učitel postupuje s vědomím, že vytváří situace, v nichž si žák bude moci budovat aktivní vztah k látce, a které umožní jeho aktivní interakci s látkou. Na základě opěrných bodů (dosavadní dovednosti, zkušenosti a znalosti) by měl učitel vytvářet představu žáka o předmětu jako celku a vést ho k nacházení poznatkových struktur předmětu i k pochopení vztahů uvnitř předmětu a souvislostí s jinými předměty. Tím je vztažen k dalším informacím, je obohacen o poznání souvislostí: příčin, analogií, podmínek a důsledků. Poznávání se tak děje formou konstruování schémat a modelů, které umožňují porozumění, zapamatování a použití poznatků. V tomto ohledu zastáváme již námi deklarovaný názor, že rozhodujícím faktorem úspěšnosti při utváření přírodovědné gramotnosti žáků je úroveň přírodovědné gramotnosti samotného učitele.

V rámci našeho výzkumu byla dále pozornost zaměřena, do jaké míry dokáže učitel zadávat žákům cvičení přizpůsobená na míru jak nejslabším, tak i nejlepším žákům a na situace, ke kterým v tomto ohledu dochází v hodinách.

Tabulka 2: Vyhodnocení korelací odpovědí učitelů v rámci dotazníkové položky „Do jaké míry dokážete zadávat žákům cvičení přizpůsobená na míru jak nejslabším, tak i nejlepším žákům“ a situace, ke kterým dochází v hodinách přírodovědných předmětů

| | |
|---|--------|
| Žáci dostanou za úkol, aby vyvodili závěry z pokusu, který provedli | 0,8679 |
| Žáci provádějí vlastní vědecký výzkum a s ním související vyhledávání informací | 0,4451 |
| Vysvětlují vědecké pojmy | 0,4402 |
| Celá třída včetně mě je zapojena do diskuse | 0,4240 |
| Názorně demonstřují nějakou myšlenku | 0,3971 |
| Žáci provádějí praktickou činnost | 0,3147 |
| Žáci něco prezentují ostatním ve třídě | 0,2768 |
| Žáci diskutují v malých skupinách | 0,2203 |

| | |
|--|---------|
| Žáci dostanou příležitost vysvětlit své myšlenky | 0,2129 |
| Žáci používají internet | 0,1391 |
| Žáci vyplňují pracovní listy | 0,0945 |
| Používám interaktivní tabuli | 0,0715 |
| Diskutuji o otázkách praktického významu | 0,0676 |
| Žáci čtou studijní text z učebnice | 0,0445 |
| Diskutuje se o současných vědeckých otázkách | 0,0111 |
| Žáci píší laboratorní protokoly | -0,0261 |
| Žáci si opisují poznámky z tabule | -0,1132 |
| Oprava domácích úkolů nebo písemných testů probíhá společně ve třídě | -0,2207 |
| Žáci sledují videa | -0,2263 |
| Diskutuji o otázkách, které mi žáci pokládají | -0,2604 |
| Žáci provádějí výpočty pomocí vzorců | -0,4215 |
| Žáci diskutují o textu z učebnice | -0,4448 |

Zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedené tabulky (tab. 2) vyplývá, že nejvyšší korelaci nalézáme v situaci, kdy žáci mají vyvodit závěry z pokusu, který provedli a ve chvíli, kdy provádějí vlastní vědecký výzkum a s ním související vyhledávání informací. Následuje vysvětlování vědeckých pojmů učiteli, diskuse celé třídy, názorná demonstrace a provádění praktických činností. Na druhé straně je menší využívání sledování videa, provádění výpočtů pomocí vzorců a diskuse s žáky o testu z učebnice.

4. Závěr

V souvislosti s perspektivami přírodovědného vzdělávání u učitelů v kontextu mezinárodních výzkumů lze formulovat určité závěry a případná doporučení. Dovolíme si je vztáhnout především k úrovni přírodovědné gramotnosti učitelů. Je nutné si totiž uvědomit, že po všech směrech vysoká připravenost učitelů na výuku není v dnešním moderním světě určitým faktorem, nýbrž přímo podmínkou ke kvalitní výuce přírodovědných předmětů. Tato připravenost by neměla být pouze odborná, ale i didaktická a osobnostní. Důležitost zejména oborově didaktické přípravy lze přirovnat k důležitosti přípravy odborné.

Podle Eurydice (2011) mnohé výzkumné šetření dospívají k závěru, že nízký či klesající zájem žáků o přírodovědné předměty souvisí s jejich výukou, kdy jsou žákům předkládány tyto vědy jako soubor izolovaných a bezcenných faktů bez souvislostí postrádajících propojení s vlastními zážitky žáků. Jedním z možných způsobů, jak zlepšit motivaci žáků a jejich zájem o přírodovědu, je brát společenské, reálné souvislosti a praktické aplikace jako základ pro rozvoj vědeckého myšlení. Tato me-

toda se označuje jako výuka přírodních věd v souvislostech nebo jako tzv. přístup STS (*science-technology-society* – věda, technika, společnost).

Výuka přírodních věd v souvislostech klade důraz na filozofické, historické nebo společenské aspekty přírodních věd a techniky a rovněž propojuje chápání vědeckých jevů s každodenními zážitky žáků. Přístup STS (věda, technika, společnost) vyžaduje zasazení přírodních věd do jejich společenského a kulturního kontextu. Ze sociologického pohledu to obnáší zkoumat a zpochybňovat hodnoty vyplývající z vědeckých postupů a poznatků, zkoumat sociální podmínky i důsledky vědeckých znalostí a jejich vývoje, a studovat strukturu a proces vědecké aktivity. Z historické perspektivy jsou studovány změny ve vývoji vědy a vědeckého myšlení. Z filozofického hlediska vyvolává výuka přírodních věd v souvislostech otázky týkající se podstaty vědeckého bádání a analyzuje základy jeho platnosti. Je však nutné si uvědomit, že bez uvědomělého učitele (potažmo s vysokou úrovní přírodovědné gramotnosti), který je takové výuky schopen, je výše uvedené zcela nemožné.

Literatura:

- BLAŽEK, R.; PŘÍHODOVÁ, S. (2015) *Mezinárodní šetření PISA 2015*. Praha: České školní inspekce.
- BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. (2005) *Aktivní konstrukce přírodovědného poznání žáků primární školy*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae.
- BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. (2013) *Didaktika přírodovědného základu*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně.
- ČERNOCKÝ, B.; HEDVÁBNÁ, H.; HERINK, J. et al. (2011) *Přírodovědná gramotnost ve výuce. Příručka pro učitele se souborem úloh*. Praha: NÚV.
- EACEA *Eurydice: Přírodovědné vzdělávání v Evropě. Politiky jednotlivých zemí, praxe a výzkum*. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/133CS.pdf.
- ŠKODA, J. (2005) *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence a sociální exkluze v ÚK“ (smlouva č. 18/SML1662/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

České mládeže 8

400 96 Ústí nad Labem

CZECH REPUBLIC

E-mail: jiri.skoda@ujep.cz

Mgr. et Ing. Jan Tírpák

Katedra preprimárního a primárního vzdělávání

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13

400 96 Ústí nad Labem

CZECH REPUBLIC

E-mail: JanTirpak@seznam.c

Rozvíjení přírodovědné gramotnosti u žáků základních škol v kontextu mezinárodních výzkumů jako prostředek zvýšení zájmu o studium přírodovědných oborů

Development of scientific literacy in elementary school pupils in the context of international research as a means of increasing interest in the study of natural sciences

Jan Tirpák, Michal Slavík

Abstrakt:

Príspevok vychází z výzkumné analýzy šetření PISA 2015 (Programme for International Student Assessment), zjišťující úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. Výzkum je zaměřen na korelaci výsledků dotazníkových položek odpovědí 6 429 žáků v rámci šetření PISA 2015 zaměřených na zájem o studium přírodovědných předmětů a vybraných činností souvisejících s jejich studiem. Cílem textu je přispět k rozvoji přírodovědné gramotnosti u žáků základních škol a identifikovat možnosti zájmu o studium přírodovědných oborů.

Klíčová slova:

Přírodovědná gramotnost, PISA, základní školy, mezinárodní výzkum, komparace, žáci, ČR.

Abstract:

The paper is based on the PISA 2015 research program, which identifies the level of reading, mathematics and scientific literacy of 15-year-old pupils. The research is aimed at correlating the results of questionnaire items of answers of 6 429 pupils in the framework of the PISA 2015 survey focused on the interest in the study of natural sciences and selected activities related to their study. The aim of the text is to contribute to the development of scientific literacy in elementary school pupils and to identify the possibilities of interest in the study of natural sciences.

Key words:

Scientific literacy, PISA, elementary schools, international research, comparison, pupils, Czech Republic.

1. Úvod a teoretická východiska

Dlouhodobým problémem nejen v České republice je menší zájem studentů o studium přírodovědných, technických a matematických oborů. Indikátory OECD (2013) ukazují, že jako vzdělávací směr v terciárním vzdělávání volí přírodovědné obory jen přibližně asi 10 % studentů, technické obory pak zhruba 15 % studentů (průměr zemí OECD) začínajících v daném roce terciární stupeň vzdělávání. A sama studie uvádí, že to je výrazně méně, než by pro potenciálně dynamicky se rozvíjející ekonomiku mělo být.

Přírodovědné disciplíny však spolu s matematikou, technikou a moderními technologiemi představují základnu úsilí o vědecké poznání okolního světa. Přírodovědné vzdělávání má zprostředkovat žákům vybrané poznatky a naučit je řadě dovedností. Výběr toho základního z fyziky, chemie, biologie, geografie a ekologie respektuje určitou tradici a rovněž názor autorit na to, jaké věci mohou být potřebné pro život jedince v dané době. Pro mnohé žáky je tato školní „přírodověda“ jediným způsobem, jak se vlastně o tom, jak pracuje věda, dovědí. Dokáže však škola připravit žáky na to, že jednou budou komunikovat, jednat a spolurozhodovat také o přírodovědných problémech a návrzích na jejich řešení? V minulosti důraz na osvojování učebního obsahu přírodovědy a její vědecké struktury vedl u mnoha žáků pouze k encyklopedismu a nechuti zajímat se o věci nad rámec bezprostřední nutnosti. V průzkumech oblíbenosti předmětů vyplývalo, že žáci považovali přírodní vědy za nezajímavé a těžké předměty, i když měli tehdy velmi dobré výsledky v mezinárodních testech i přírodovědných a matematických soutěžích. Na druhé straně zůstává otázkou, zda alternativní přístup osvojování látky, hlavně prostřednictvím vlastní aktivní činnosti žáka, je v rozsahu toho, co dnes žák má znát a jaké možnosti jej ovlivnit má běžný učitel, je realistický.

OECD (*Organisation for Economic Co-Operation and Development*) proto ve výzkumech přírodovědné gramotnosti PISA (*Programme for International Student Assessment*) zjišťuje zájem žáků o přírodní vědy. V dotaznících (odpovědi jsou realizovány formou Lickertovy škály) žáci poskytují informace o svém domácím zázemí (majetku, kulturním zázemí, či sociálním statusu rodiny). Dále pak o zaměstnání rodičů (zda působí v oborech, které jsou předmětem výzkumného zájmu – přírodní vědy, matematika, technické obory). V neposlední řadě pak o výuce přírodovědných oborů, přípravě a informovanosti o kariéře v přírodních a technických vědách, o osobních hodnotách a o osobním přístupu k přírodním vědám (jak dobrým/špatným se žák vnímá ve studiu a při aplikaci přírodovědného poznání ve škole i v praxi), o hodnotách společnosti, o využití přírodovědných znalostí v dalším zaměstnání. (Janoušková a kol., 2014)

Zajímavá je v tomto ohledu studie (Kjaernsli; Lie, 2011), jenž na základě statistické analýzy určila, že pro volbu budoucí kariéry v přírodovědných oborech jsou důležité osobní hodnoty, tedy vlastní zájem o přírodní vědy a záliba v nich, vnímání přírodních věd jako důležité součásti života a angažování se v aktivitách s přírodními vědami spojených. Toto zjištění samozřejmě není překvapující, stejně jako není překvapující, že další důležitou roli hraje praktické využití přírodních věd v osobním, ale zejména profesním životě.

Pokud se však podrobněji podíváme na šetření PISA 2015, tak hlavní testovanou

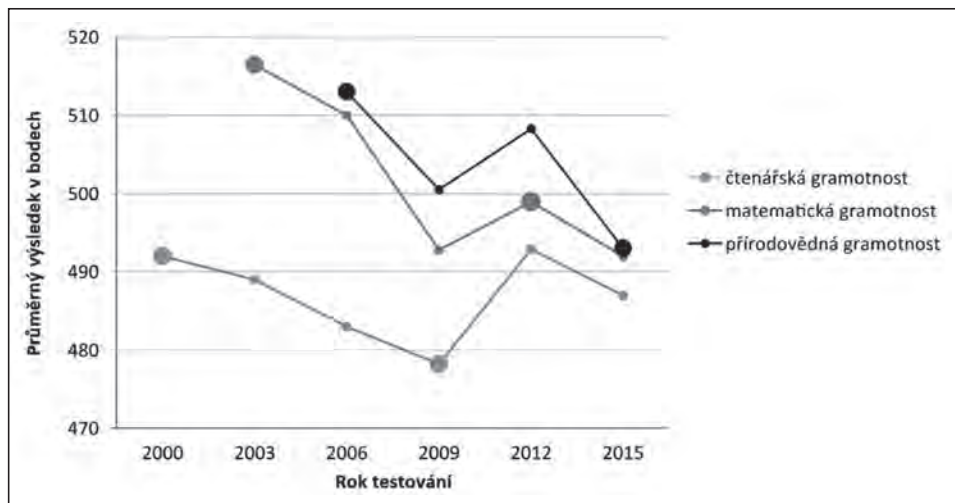
oblastí byla přírodovědná funkční gramotnost. Její teoretický základ a metodika zjišťování byly v rámci tohoto šetření rozvinuty novým koncepčním rámcem, kdy byly vytvořeny kvalitativně nové interaktivní úlohy využívající potenciál počítače jako nového média, jímž jsou zadávány žákům testy. Trendové úlohy čtenářské a matematické gramotnosti doplnila ještě další oblast projektu – týmové řešení problému. Zásadní metodickou a koncepční změnou celého šetření byl úplný přechod z papírové formy na elektronickou, a to jak při testování a vyplňování dotazníků, tak i při administraci a zpracování. To umožňuje žákům například v počítačovém prostředí modelovat pokusy ve virtuální laboratoři a na základě získaných údajů dělat závěry. Všechny testové úlohy v projektu PISA vycházejí z reálných situací.

Úlohy mají ustálenou podobu – obsahují úvodní materiál ve formě textu s grafy, tabulkami a obrázky, spolu s nimi se zobrazují otázky a úkoly, jež vycházejí z poskytnutých úvodních informací, a žák je postupně řeší. Žáci se setkávají jednak s uzavřenými otázkami, v nichž vybírají jednu nebo více správných odpovědí z nabízených možností, hodnotí správnost tvrzení, či volí mezi odpověďmi ano, ne, jednak s otevřenými otázkami, na něž tvoří a formulují své vlastní odpovědi. Úroveň všech sledovaných funkčních gramotností žáků je zjišťována prostřednictvím elektronického testu, na jehož vyplnění mají žáci 2 hodiny. Průměrné výsledky zemí jsou následně získány testováním reprezentativních výběrů žáků, proto nelze stanovit s absolutní přesností pořadí určité země, je však možné určit s pětadevadesáti procentní pravděpodobností hodnotu výsledku dané země na škále, kdy průměr zemí OECD je 493 bodů.

Z hlediska zjištěných výsledků dosáhli nejvyššího počtu bodů v testu přírodovědné gramotnosti žáci ze Singapuru, následovaní žáky z Japonska, Estonska a Finska. Výsledek žáků z České republiky byl v testu přírodovědné gramotnosti srovnatelný s průměrem zemí OECD. Avšak Česká republika se zařadila do skupiny sedmi zemí OECD, jejichž nadprůměrný výsledek z roku 2006 se za devět let statisticky výrazně zhoršil (Blažek; Příhodová, 2016), což znázorňuje obrázek 1.

V zemích OECD dosahují chlapci v průměru o 4 body lepšího výsledku v přírodovědné gramotnosti než dívky. V České republice jsou chlapci v průměru statisticky významně lepší než dívky o 9 bodů. Spolu s průměrným výsledkem žáků jsou pro každou zemi důležitým ukazatelem také rozdíly ve výsledcích nejlepších a nejslabších žáků. Jedním ze záměrů dobré vzdělávací politiky je, aby byly rozdíly co nejmenší a aby tedy byly výsledky žáků co nejvíce homogenní. Česká republika se řadí mezi země s lehce nadprůměrným rozdílem mezi dobrými a špatnými žáky, hodnota rozdílu mezi výsledky deseti procent nejlepších a deseti procent nejhorších žáků je 251 bodů, v průměru zemí OECD to je 247 bodů. Tento rozdíl je zhruba stejný, jako byl v roce 2006, kdy byla přírodovědná gramotnost také hlavní oblastí.

Obrázek 1: Změny ve výsledcích českých žáků v gramotnostních oblastech od roku 2000



Zdroj: Blažek, Příhodová, 2016, s. 9

Z hlediska závěrů sekundární analýzy mezinárodního šetření PISA 2015 (Brusenbauch Meislová a kol., 2018) se ukazují rozdílné výsledky venkovských a městských škol, jež jsou způsobeny rozdílnou socioekonomickou strukturou žáků navštěvující tyto školy. Výsledné skóre je tedy primárně ovlivněno prostorovým rozložením obyvatelstva s nižším socioekonomickým statusem. Další rozdíl je v průměrném skóre v testech matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti napříč jednotlivými kraji. Tyto odlišnosti z velké části vysvětluje průměrný socioekonomický status studentů v krajích a také sociální kapitál. Vyšší skóre dosahují ty kraje, kde je i vyšší socioekonomický rozvoj.

V tomto ohledu se ukazuje, že málo motivovaní žáci dosahují vyšších bodových skóre v mezinárodních testech ve školách s vyšším socioekonomickým statusem (SES), než motivovaní žáci ve školách s nízkým průměrným socioekonomickým statusem. Toto zjištění ukazuje míru znevýhodnění žáků způsobenou sociálněekonomickým kontextem školy, protože jejich výsledky nejsou ovlivněny pouze mírou jejich vlastní motivace. Žáci s nižším socioekonomickým statusem dosahují lepších výsledků ve školách s vyšším průměrným socioekonomickým statusem, než ve školách s nižším SES na úrovni školy. Zjištění tak podporuje orientaci ke vzdělávání žáků v heterogenních třídách. Šetření dále uvádí, že ve školách s dostupným ICT vybavením pro každého učitel jsou výsledky lepší, než ve školách s menší dostupností ICT vybavení.

Používání internetu ve výuce má spíše negativní vliv na výsledné skóre z testování přírodovědné gramotnosti u škol s vyšším průměrným SES, u škol s nižším SES je souvislost mezi používáním internetu a bodovým skóre žáka v testech spíše pozitivní (ale ne statisticky významné). Podstatný je tedy způsob využití didaktického potenciálu internetu a ICT obecně a s tím související digitální kompetence učitelů.

Používání ICT lze doporučit pro ty školy, kde je nízký průměrný socioekonomický status studentů (z důvodu pozitivní asociace s výsledným skóre), avšak pro školy, kde je i vyšší SES studentů, by se měl způsob využívání ICT ve výuce zvážit (negativní asociace). Využívání ICT je třeba vždy smysluplně a vhodně nastavit: kdo využívá ve výuce ICT (učitel vs. žáci), druh školy, předmět výuky (matematika vs. přírodovědné předměty). Výukové metody, které jsou asociovány s modernějšími přístupy, totiž nevykazují jednoznačnou pozitivní korelaci s výsledky žáků.

Ukazuje se, že mají spíše pozitivní vliv na výsledné skóre u žáků s vyšším SES, u žáků s nízkým SES může být efekt naopak negativní. Tento vztah se nicméně ukázal pouze v případě žáků gymnázií, silnější pak byl u žáků víceletých gymnázií. Je tedy žádoucí, aby učitelé byli profesně dobře připraveni na didakticky vhodné využití různých přístupů a byli schopni a ochotni reflektovat účinnost metod, které zařazují pro konkrétní skupinu žáků. Ve školách, kde dle odpovědí žáků učitelé podněcují diskuze nad přírodovědnými otázkami, provádí praktické pokusy, a kde učitelé jasně vysvětlují, jakou úlohu hrají přírodovědné poznatky v životě (tzv. index badatelsky orientovaného učení), nemají dívky horší skóre z přírodovědné gramotnosti oproti chlapcům. Naopak tam, kde se tyto metody výuky neaplikují, mají dívky horší výsledky z přírodovědné gramotnosti

2. Výsledky šetření a jejich diskuse

Provedený výzkum se zaměřil na korelaci výsledků dotazníkových položek odpovědí 6 429 žáků v rámci šetření PISA 2015 zaměřených na zájem o studium přírodovědných předmětů a vybraných činností souvisejících s jejich studiem. Vyhodnocení znázorňují následující tabulky.

Z uvedené tabulky (tab. 1) vyplývá, že nejvyšší korelaci při zájmu o učení se přírodních věd, vykazuje z hlediska činností čtení přírodovědných časopisů nebo novinových článků s přírodovědnou tematikou. Poté následuje půjčování nebo kupování knih s přírodovědnou tematikou a sledování televizních pořadů s přírodovědnou tematikou. V neposlední řadě chození do přírodovědného kroužku nebo klubu. Z výsledků je patrné, že se v menší míře objevuje navštěvování webových stránek s přírodovědnou tematikou a simulování si technických postupů pomocí počítačových programů nebo ve virtuálních laboratořích.

Tabulka 1: Vyhodnocení korelací odpovědí žáků v rámci dotazníkové položky „Se zájmem se učím o přírodních vědách“ a vybraných činností souvisejících s jejich studiem

| | |
|--|---------|
| Čteš přírodovědné časopisy nebo novinové články s přírodovědnou tematikou | 0,1799 |
| Půjčuješ si nebo si kupuješ knihy s přírodovědnou tematikou | 0,1704 |
| Sleduješ televizní pořady s přírodovědnou tematikou | 0,1464 |
| Chodíš do přírodovědného kroužku nebo klubu | 0,1259 |
| Simuluješ si přírodní jevy pomocí počítačových programů ve virtuálních laboratořích | 0,0201 |
| Navštěvuješ webové stránky ekologických organizací | -0,0258 |
| Sleduješ prostřednictvím blogů a mikro blogů aktuální dění v organizacích zabývajících se přírodními vědami, životním prostředím nebo ekologií | -0,0302 |
| Navštěvuješ webové stránky s přírodovědnou tematikou | -0,0615 |
| Simuluješ si technické postupy pomocí počítačových programů nebo ve virtuálních laboratořích | -0,1041 |

Zdroj: vlastní zpracování

Jaká je tedy role multimédií ve výuce přírodních věd? Je nutné neustále hledat určitou ideální podobu vzdělávání, která by umožnila maximální efektivitu a atraktivitu výuky přírodovědných oborů. S tím souvisí také využívání nových výukových metod, strategií a výukových prostředků, které by přírodovědné vzdělávání oživily a zvrátily nebo alespoň zmírnily současný trend nezájmu žáků a studentů o přírodní vědy. Výuce přírodních věd je nejčastěji vyčítáno přílišné teoretizování, velké množství vzdělávacího obsahu a malá propojenost výuky s praktickým životem. V současné době je naše společnost tvořena z velké části moderními technologiemi a je velmi obtížné při tomto tempu vývoje držet krok se všemi trendy. V souvislosti s tím se však nabízí otázka, které multimediální prostředky ovlivňují žáky a jejich znalosti nejvíce?

Na tomto místě však musíme říci, že pouhé zavedení nové technologie do výuky nezaručuje trvalé zlepšení v oblasti vzdělávání (Odcházellová, 2014). Multimediální prostředky by měly doplňovat lidské schopnosti, podporovat činnosti, které nejsou naší silnou stránkou, a zlepšovat a rozvíjet ty oblasti, ve kterých naopak nevyvíkáme. Z výše uvedeného vyplývá, že pokud má být implementace multimédií do výukového procesu úspěšná, nesmí se výuka podřizovat technologiím, ale naopak musí technologie cíleně sloužit k rozvoji učení a respektovat jeho průběh.

V rámci našeho výzkumu byla dále pozornost zaměřena na korelaci výsledků žáků v rámci dotazníkové položky „Baví mě učit se o různých přírodovědných tématech“ a vybraných činností souvisejících s jejich studiem (tab. 2). Největší vzájemný vztah vykazuje z hlediska činností návštěva přírodovědného kroužku nebo klubu, následuje sledování televizních pořadů s přírodovědnou tematikou a čtení přírodovědných časopisů nebo novinových článků s přírodovědnou tematikou a půjčování knih s přírodovědnou tematikou. V neposlední řadě se objevuje navštěvování webových stránek s přírodovědnou a ekologickou tematikou. Na straně druhé se méně vyskytuje simulování přírodních jevů a technických postupů a sledování blogů a mikro blogů zabývajících se přírodními vědami, životním prostředím nebo ekologií.

Tabulka 2: Vyhodnocení korelací odpovědí žáků v rámci dotazníkové položky „Baví mě učit se o různých přírodovědných tématech“ a vybraných činnostech souvisejících s jejich studiem

| | |
|--|---------|
| Chodíš do přírodovědného kroužku nebo klubu | 0,1674 |
| Sleduješ televizní pořady s přírodovědnou tematikou | 0,1647 |
| Čteš přírodovědné časopisy nebo novinové články s přírodovědnou tematikou | 0,1523 |
| Půjčuješ si nebo si kupuješ knihy s přírodovědnou tematikou | 0,1478 |
| Navštěvuješ webové stránky s přírodovědnou tematikou | 0,1409 |
| Navštěvuješ webové stránky ekologických organizací | 0,1263 |
| Simuluješ si přírodní jevy pomocí počítačových programů ve virtuálních laboratořích | 0,0926 |
| Simuluješ si technické postupy pomocí počítačových programů nebo ve virtuálních laboratořích | -0,0214 |
| Sleduješ prostřednictvím blogů a mikro blogů aktuální dění v organizacích zabývajících se přírodními vědami, životním prostředím nebo ekologií | -0,0922 |

Zdroj: vlastní zpracování

Podle Brusenbauchové Meislové a kol. (2018) dochází na poli techniky během posledních dvaceti let k neustálému dynamickému rozvoji a jednou z nejrychleji se rozvíjejících oblastí představují právě informační a komunikační technologie (ICT), které přináší mnoho významných změn a možností také na poli vzdělávání. ICT jsou v současné době již běžnou součástí každodenního života a jejich potenciál se začal využívat v nejrůznějších odvětvích, včetně školství a vzdělávání. I přes zřejmý potenciál, který ICT nabízí nejen z hlediska atraktivnější výuky pro žáky, ale také z hlediska efektivity ve vzdělávání, se současné studie věnující se problematice vlivu ICT na výuku neshodnou.

Dílejší výzkumy nepřináší jednoznačné závěry v tom smyslu, že by mělo využívání ICT vždy pozitivní dopad na výsledky žáků. Už dřívější studie České školní inspekce naznačily, že pozitivní vztah mezi ICT a úspěšností žáka se neprojeví automaticky při co největší míře využívání ICT ve výuce a naopak, ani při absolutním nevyužívání. Ideální tak bude zřejmě střední cesta, tedy umírněné využívání ICT ve výuce a při domácí přípravě žáků na ni. Z hlediska toho, jakou formou jsou ICT využívány, pak můžeme shrnout dva základní faktory vztahující se k této problematice. Prvním je frekvence využívání ICT jak při výuce, tak při domácí přípravě a druhým je skutečnost, k čemu jsou ICT využívány. To potvrzuje i šetření PISA 2015, které dochází k závěru, že umírněné využívání prvků ICT v domácí přípravě na výuku je asociováno s pozitivním efektem na výsledky žáků. Pokud jsou ovšem prvky ICT doma žákům volně dostupné a jsou využívány spíše k zábavě, jejich efekt na výsledné skóre z testu matematické a přírodovědné gramotnosti bude spíše negativní. Nicméně nelze vyloučit, že v dalších oblastech vzdělávání (například cizí jazyky) je asociace spíše pozitivní.

Poslední sledovanou oblastí, na kterou byla zaměřena naše pozornost se týkala dotazníkové položky „Rád/a se dozvídám nové poznatky z přírodních věd“ a vybraných činností souvisejících s jejich studiem (tab. 3). Z níže uvedené tabulky vyplývá, že nejvyšší korelaci nalézáme u půjčování nebo kupování knih s přírodovědnou

tematikou. Následuje chození do přírodovědného kroužku nebo klubu a čtení přírodovědných časopisů nebo novinových článků s přírodovědnou tematikou. Na druhé straně nalézáme navštěvování webových stránek s přírodovědnou tematikou, simulování přírodních jevů pomocí počítačových programů ve virtuálních laboratořích a navštěvování stránek ekologických organizací.

Tabulka 3: Vyhodnocení korelací odpovědí záků v rámci dotazníkové položky „Rád/a se dozvídám nové poznatky z přírodních věd“ a vybraných činností souvisejících s jejich studiem

| | |
|--|---------|
| Půjčuješ si nebo si kupuješ knihy s přírodovědnou tematikou | 0,1495 |
| Chodiš do přírodovědného kroužku nebo klubu | 0,1427 |
| Čteš přírodovědné časopisy nebo novinové články s přírodovědnou tematikou | 0,3325 |
| Sleduješ televizní pořady s přírodovědnou tematikou | 0,3185 |
| Sleduješ prostřednictvím blogů a mikro blogů aktuální dění v organizacích zabývajících se přírodními vědami, životním prostředím nebo ekologií | 0,1224 |
| Simuluješ si technické postupy pomocí počítačových programů nebo ve virtuálních laboratořích | -0,0755 |
| Navštěvuješ webové stránky s přírodovědnou tematikou | -0,1145 |
| Simuluješ si přírodní jevy pomocí počítačových programů ve virtuálních laboratořích | -0,1237 |
| Navštěvuješ webové stránky ekologických organizací | -0,1668 |

Zdroj: vlastní zpracování

Podle šetření PISA 2015 patří mezi nejčastěji využívané nástroje ve výuce osobní počítač nebo notebook včetně internetového připojení, audio-vizuální technika, interaktivní tabule a v případě matematiky pak samozřejmě kalkulačky. Zejména počítače s internetem jsou na většině škol běžným standardem. Obecně nabízí ICT obrovský potenciál pro využívání ve výuce. Z hlediska vybraných činností našeho výzkumného šetření však nalézáme u záků stále tradiční „oblíbené“ činnosti, mezi které patří půjčování knih s přírodovědnou tematikou, chození do přírodovědného kroužku nebo klubu, čtení přírodovědných časopisů nebo novinových článků s přírodovědnou tematikou.

3. Závěr

Z hlediska rozvíjení přírodovědné gramotnosti u záků základních škol v kontextu mezinárodních výzkumů jako prostředek zvýšení zájmu o studium přírodovědných oborů lze učinit určité závěry a případná doporučení.

Domníváme se, že pouhé zavedení nové technologie do výuky nezaručuje trvalé zlepšení v oblasti vzdělávání. Přesto vzhledem k soudobému trendu multidisciplinárního přístupu k přírodním vědám, jsou multimédia ideálním prostředkem pro prezentaci jakéhokoliv učiva. Internet je dnes běžným, a pro současné žáky téměř jediným akceptovatelným informačním zdrojem. Z hlediska výzkumu PISA 2015 bylo také od záků zjišťováno, jak často se na digitálních zařízeních ve svém volném čase věnují konkrétním aktivitám.

Obecně se zdá, že nejčastěji žáci tráví čas na sociálních sítích a chatováním s přáteli. Mezi aktivitami se ale vyskytly i takové, které podle toho, jak často se jim žáci věnují, mohou poukazovat na odlišné trendy. Mezi ně patří například využívání digitálních zařízení pro vyřizování e-mailů či čtení zpráv na internetu. Vyšší četnost věnování se těmto aktivitám na internetu pozitivně koreluje s výsledky žáků v rámci tohoto šetření. Z hlediska vztahu hraní her však nalézáme nekonzistentní výsledky v tom smyslu, že zatímco například častější hraní her na sociálních sítích s výsledky koreluje negativně, u ostatních otázek vztahujících se ke hrám to tak úplně neplatí. Domníváme se, že vhodná implementace různých typů médií do výuky může mít pro samotnou výuku přínos a zdá se být jednou z variant, jak vyhovět aktuálním trendům přírodovědného vzdělávání.

Z hlediska zájmu o studium přírodovědných předmětů a vybraných činností souvisejících s jejich studiem však nalézáme u žáků stále tradiční „oblíbené“ činnosti, mezi které patří půjčování knih s přírodovědnou tematikou, chování do přírodovědného kroužku nebo klubu, čtení přírodovědných časopisů nebo novinových článků s přírodovědnou tematikou.

Literatura

- Blažek, R. & Příhodová, S. (2016) *Mezinárodní šetření PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.
- Brusenbauch Meislová, M. et al. (2018) *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učiteli a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.
- Janoušková, S. et al. (2014) Přírodovědná gramotnost v preprimárním a raném období primárního vzdělávání jako prostředek zvýšení zájmu o studium přírodovědných a technických oborů. *Scientia in educatione* 5(1), 36-49.
- Kjarnsli, M., & Lie, S. (2011) Students' Preference for Science Careers: International comparisons based on PISA 2006. *International Journal of Science Education*, 33(1), 121–144.
- Odcházelová, T. (2014) Role multimédií ve výuce přírodních věd. *Scientia in educatione*, 5 (2), 2-12.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paříž: OECD.
- Veteška, J. (2011) *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. Praha: Verlag Dashöfer.
- Veteška, J. a kol. (2017) *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence a sociální exkluze v ÚK“ (smlouva č. 18/SML1662/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

Mgr. et Ing. Jan Tirpák
Katedra preprimárního a primárního vzdělávání
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: JanTirpak@seznam.cz

PaedDr. Ing. Michal Slavík, Ph.D.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
České mládeže 8
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: slavik.misa@seznam.cz

Motivácia a postoj dospelých ku vzdelávaniu na Slovensku – dynamická výzva digitálneho sveta

*The motivation and attitude of adults toward education in Slovakia
– the dynamic challenge of the digital world*

Viola Tamášová, Ladislav Bóc

Abstrakt:

Empirická štúdia vychádza z myšlienky, že vzdelávanie sa v spoločnosti 21. storočia chápe ako jedna z najlepších investícií do ľudského kapitálu. Jeho prínosom je potom schopnosť človeka orientovať sa v dynamicky sa meniacej spoločnosti (aj pod vplyvom digitalizácie), prispôbovať sa novým situáciám v živote, nachádzať v ňom uplatnenie, udržať si zamestnanie a osobný rozvoj. Nové nároky musia ľudia zvládať po fyzickej, aj psychickej stránke. Vzdelanie im preto pomáha kráčať s dobou. Štúdia, na vzorke 200 respondentov na Slovensku vo veku 18 -65 rokov, hľadá odpovede na tieto výzvy.

Kľúčové slová:

Vzdelávanie dospelých, faktory, motivácia, postoje, prekážky.

Abstract:

This empirical study is based on the idea that education in the 21 st century society is seen as one of the best investments in human capital. Its benefit is then the ability of a person to orient himself in a dynamically changing society (also under the influence of digitization), adapt to new situations in life, be successful, keep his job and personal development. New requirements must be mastered by people as well physically, as mentally. So the education helps them to walk with time. The study, on a sample of 200 respondents from Slovakia aged 18-65, looks for answers to these challenges.

Key words:

Adult education, factors, motivation, attitudes, obstacles.

Úvod

Každý jednotlivec je nútený z dôvodu zvýšeného tlaku požiadaviek nového spôsobu života v 21. storočí zmeniť svoj spôsob doterajšieho životného štýlu. Je nútený zdokonaľovať svoje osobné kompetencie, odborné zručnosti a vedomosti tak, aby zvládol požiadavky trhu práce s cieľom udržať si zamestnanie a byť úspešný. V súčasnosti ľudia viackrát v živote menia svoje zamestnanie, či špecializáciu. Z tohto dôvodu musia podstupovať rekvalifikácie, čo sa prejavuje veľkým nárastom ďalšieho vzdelávania dospelých. Kľúčom k životnému úspechu a najlepšou investíciou do budúcnosti sa stáva vzdelanie, ktoré je aj účinnou prevenciou pred nezamestnanosťou (Tamášová, Péteriová, & Barnová, 2018, s. 112; Veteška, 2018, s. 104).

V štúdiu vychádzame zo súčasného trendu vzdelávania dospelých na Slovensku a v Európskej únii. 21. storočie je obdobie s rýchlymi zmenami, veľkým nárastom informácií, inovácií, najmä v odbore informačných technológií, pričom tento trend neustále napreduje. Rozvoj technológií a zmeny na trhu práce si vyžadujú celoživotné vzdelávanie (Geršicová & Barnová, 2018, s. 24). Vzdelávacie systémy sú plne zapojené do vývoja spoločnosti a využívajú ju ľudia všetkých vekových kategórií s cieľom nadobudnutia nového vzdelania pre potreby osobné ako aj potreby spoločnosti. Vzdelávacie systémy a odborné prípravy však nie sú jedinými činiteľmi, ktoré pôsobia v oblasti celoživotného vzdelávania. Výsledkom spoločného snaženia sú rôzne iniciatívy, ktorých cieľom je zapojenie sa do sveta práce, hospodárskych záujmov a získania sociálnych partnerov.

Opirame sa hlavne o základné dokumenty, ktoré sú na Slovensku platné, a to: Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa (2000), Zákon. NR SR č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní, Strategický plán – Európa 2020, a i. Frk (2005, s.19) pod vzdelávaním chápe: „neustále dotváranie osobnosti dospelého jedinca, ktorý sa adaptuje na meniace sa sociálne podmienky, zdokonaľuje sa v rozvoji vzdelanosti a vo výkone sociálnych rolí.“ Pre získanie teoretických informácií sme využili metódy analýzy z odbornej literatúry, rôzne knižné publikácie, analytické materiály spracované a zverejnené orgánmi štátnej správy SR na rôznych úrovniach, štatistické údaje zverejnené Slovenským a Európskym štatistickým úradom, právne akty národného i medzinárodného charakteru a publikované materiály deklarujúce politiku EU a SR.

1 Celoživotné vzdelávanie alebo celoživotné učenie

V odborných štúdiách a formálnych dokumentoch sa namiesto pojmu vzdelávanie používa pojem učenie sa ako flexibilnejšia forma konceptu. Celoživotné učenie je v ideálnom poňatí považované ako nepretržitý proces. V skutočnosti skôr ide o neustálu pripravenosť človeka učiť sa, než o neustále štúdium. Hovorí sa tu o celoživotnom učení, a nie vzdelávaní, aby sa tým zdôraznil význam aj takých aktivít človeka, ktoré nie sú organizované, tzn. samotné učenie napr. pri práci, pohybe v prírode, kultúrnych akciách a pod.

Zmena pojmu nastáva v zmysle vybudovania si pozitívneho vzťahu k učeniu aj prostredníctvom iných spôsobov ako len v rámci školského systému. V podobnom zmysle sa vyjadruje aj (Beneš, 2018, s. 92). Budúcnosť celoživotného učenia a na-

smerovanie vzdelávacej politiky SR určilo Memorandum o celoživotnom učení z roku 2000. V jeho obsahu sa nachádza šesť myšlienok, ktorými sa podporuje zamestnanosť a aktívne občianstvo: 1. Nové základné zručnosti pre všetkých. 2. Viac investícií do ľudských zdrojov. 3. Inovácia vo vzdelávaní a učení. 4. Uznávanie výsledkov vzdelávania. 5. Nový prístup k odbornému poradenstvu a usmerňovaniu. 6. Približovanie vzdelávania čo najbližšie k učiacim sa (Memorandum, 2000, s. 12). Dokument potvrdzuje význam vzdelávania a učenia pri budovaní spoločnosti a ekonomiky založenej na vedomostiach.

1.1 Vzdelávanie dospelých

Je jednou z najvýznamnejších častí celoživotného vzdelávania, je jednou z priorít a potrieb súčasnej modernej spoločnosti. Jeho účelom je zdokonaľovanie a obohacovanie vedomostí, zručností, schopností a odborných predpokladov. Človek si začína uvedomovať, že v súčasnosti vzdelávanie v školskom systéme nestačí, ale musí pokračovať počas celého života. Potreba ďalšieho vzdelávania súvisí aj s rozvojom profesionálneho vzdelávania, ktoré je integrálnou súčasťou vzdelávania dospelých a celoživotného vzdelávania. Učebné a študijné programy ponúkané školami ako aj rôzne kurzy ponúkané inštitúciami ďalšieho vzdelávania by mali reflektovať potreby pracovného trhu. Obzvlášť dôležité je motivovanie zamestnávateľov investovať do rozvoja ľudských zdrojov. Potreba vzdelávania dospelých sa vyvinula na základe pôsobenia troch sociálnych síl:

- Rýchlosť prebiehajúcej sociálnej zmeny
- Zastarávanie celého radu tradičných zamestnaní
- Premeny hodnotových systémov.

1.2 Profesionálne vzdelávanie

Hlavným cieľom tejto kategórie vzdelávania je formulovanie a rozvíjanie znalostí a zručností, ktoré pomáhajú dospelému jedincovi k zamestnateľnosti, a ekonomike udržiavať si konkurencieschopnosť. V procese sú zainteresovaní vzdelávajúci sa jedinci, zamestnávateľia alebo spoločnosť a nakoniec ekonomika, ktorá ako celok je reprezentovaná politickými inštitúciami (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 113). Súčasťami profesionálneho vzdelávania dospelých sú: podnikové, rekvalifikačné a odborné vzdelávanie (Tamášová, 2015).

Jeden zo základných prínosov je rozvoj jedinca z dôvodu vlastného úžitku, ale aj z toho vyplývajúci pozitívny efekt pre jeho okolie, kde ide o regionálnu dimenziu vzdelávania (Matúšová, 2018, s.133). Jedinec dokáže obohacovať okolie až potom, čo ovplyvní a kultivuje sám seba. Šerák uvádza: „Ďalšie profesionálne vzdelávanie je všeobecne chápané hlavne ako nástroj individuálneho, ale i celospoločenského rozvoja a prosperity.“ (Šerák, 2009, s.21). Získané vedomosti a zručnosti sa po ekonomickej stránke môžu prejaviť hneď alebo až neskôr, čím vzniká potreba časovej akceptácie. Na financovanie profesionálneho vzdelávania by sa malo pozerať z pohľadu firmy, podniku ako aj z pohľadu jedinca ako záujemcu o ďalšie vzdelávanie.

1.3 Občianske vzdelávanie

V súčasnosti cieľom EU je nielen ekonomicky prosperujúca spoločnosť, ale aj podpora súdržnosti a vytvorenie spoločnosti aktívnych občanov, ktorí sú schopní individuálne sa realizovať. Ide o predstavu, keď sám jedinec dokáže riešiť proces svojho vzdelávania a zároveň je schopný aktívne hľadať ďalšie možnosti na učenie sa počas života. Za perspektívu súčasnej a budúcej spoločnosti sa považujú jedinci, ktorí sú informovaní a zodpovední k znalostiam, teda majú znalosti o výkone práv a o povinnostiach občana. Dosiahnutie tejto perspektívy prináša občianskemu vzdelávaniu nový rozmer.

1.4 Záujmové vzdelávanie

Kvalitu života môže ovplyvniť záujmové vzdelávanie, z čoho vyplýva, že medzi celoživotným učením a kvalitou života je úzka väzba. Šerák a Dvořáková (2009, s. 36) uvádzajú, že: „Záujmové vzdelávanie je systém krátkodobých a dlhodobých organizačných foriem, ktoré umožňujú edukačné, rekreačné, poznávacie a tvoriace voľnočasové aktivity účastníkov, realizované prevažne neformálnym a neinštitucionálnym spôsobom, smerujúce k rozvoju a celkovému zlepšeniu kvality života jedinca.“

Informačný systém ďalšieho vzdelávania

Na základe zákona č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní bol v SR zriadený informačný systém ďalšieho vzdelávania (ďalej len „ISĎV“). Poskytuje informácie pre inštitúcie ďalšieho vzdelávania, ktoré majú záujem sa uchádzať o akreditáciu programov ďalšieho vzdelávania. ISĎV taktiež informuje o procese overovania odbornej spôsobilosti a zozname inštitúcií, ktoré majú vydané oprávnenia na vykonávanie skúšok.

2 Faktory ovplyvňujúce vzdelávanie

Rozhodnutie o ďalšom vzdelávaní dospelého jedinca možno rozdeliť na jednotlivé faktory, a to vnútorné, subjektívne pre každého jedinca a vonkajšie, závisiace od zamestnávateľa, spoločnosti, dostupnosti a oblasti ponuky vzdelávacích programov. Neustála zmena v 21. storočí ovplyvňuje vnútorné a vonkajšie faktory, ktorých spoločnou hnacou silou je motivácia.

2.1 Motivácia

Motivácia je charakterizovaná rôzne. Väčšinou ako súhrn vnútorných a vonkajších faktorov. Súčasťou motivácie je potreba a záujem. Záujem je charakterizovaný ako prejav sústredenosti a prejav zamerania sa na určitú vec. Je to činnosť, ktorá sa prejavuje v myšlienkach, v úmysle, v prianiach, v túžbe a vôli. Potreba vyvoláva túžbu alebo prianie použiť predmet záujmu. Babinský et. al. uvádza, že „Záujem nie je pritom priamym ukazovateľom potreby, hoci na ktorejkoľvek potrebe možno rozvíjať rozmanité záujmy.“ (Babinský & Uhrová, 2007, s. 74). Motivácia je ovplyvnená rôznymi faktormi a slúži na uspokojenie potrieb a záujmov.

Vzdelávanie môžeme nazvať ako tzv. strategický základ, ktorý vytvára návyky a pozitívny postoj k učeniu. Akceptácia viacerých vyhovujúcich foriem vzdelávania

a učenia dáva jedincovi možnosť sa otestovať, zhodnotiť získané vedomosti, zručnosti a znalosti. Rabušicová a Rabušic uvádzajú niekoľko motivačných faktorov, ktorými sa rozhodujú dospelí vzdelávať:

- uvedenie si potreby vzdelávania, ktorým sa podporuje zámer, úmysel a záujem
- potreba vzdelávania dôsledkom absencie dokladu, vysvedčenia o vzdelávaní alebo uvedením si chýbajúcich vedomostí
- získavanie nových osobných a pracovných kontaktov
- osobný rozvoj ako forma relaxu od bežného života
- podpora kognitívneho života (Rabušicová a Rabušic, 2008, s.35).

Na faktory, ktoré ovplyvňujú učenie, poukazuje aj Šerák (2009, s. 62) tzv. motivačným trojuholníkom, kde uvádza tri hlavné body motivácie, ktoré sú úzko prepojené s efektívnosťou učenia: 1. možnosť učiť sa, 2. osobná vôľa, ktorá je prepojená s motiváciou chcieť sa učiť, a 3. umenie učiť sa, ktoré je však diskutabilné, pričom podstatnú úlohu zohráva aj vek jedinca.

3 Celoživotné vzdelávanie v Európskej únii

Na zasadnutí Európskej rady v Bruseli v marci 2010 bol pre Európsku úniu stanovený nový strategický cieľ na ďalšie desaťročie s názvom Európa 2020 – Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu. Základom stratégie sú tri navzájom doplnujúce sa priority, a to:

- *Inteligentný rast*, cieľom je - vytvorenie hospodárstva založeného na znalostiach a inovácii,
- *Udržateľný rast*, podpora - ekologického a konkurencie schopnejšieho hospodárstva
- *Inkluzívny rast*, podpora - hospodárstva s vysokou mierou zamestnanosti, ktorý zabezpečí sociálnu a územnú súdržnosť.

Európska únia musela stanoviť, aký pokrok chce dosiahnuť do roku 2020, a tak bolo stanovených päť hlavných cieľov, ktoré chce dosiahnuť:

- miera zamestnanosti obyvateľov vo veku 20-64 rokov by mala dosiahnuť 75%,
- úroveň investícií do výskumu by mala dosiahnuť hodnotu 3% HDP Európskej únie,
- potreba dosiahnuť tzv. „20/20/20“ cieľ v oblasti klímy a energie, vrátane zníženia emisií na 30%, ak budú vhodné podmienky
- podiel ľudí, ktorí predčasne ukončia školskú dochádzku, by sa mal znížiť pod 10% a minimálne 40% mladých ľudí by malo mať vysokoškolské vzdelanie
- znížiť počet ľudí ohrozených chudobou pod 20 miliónov (Európa 2020, 2010, s. 5)

Všetky ciele sa navzájom dopĺňajú a sú nevyhnutné na dosiahnutie celkového úspechu. Každý štát musel prijať opatrenia na vnútroštátnej úrovni, aby prispel k splneniu tohto cieľa. Európska komisia sa ďalej zhodla, že bude podporovať sedem hlavných iniciatív:

- Inovácia v Únii - zlepšenie podmienok a prístupu financovania výskumu a inovácii.
- Mládež v pohybe - zlepšenie výsledkov a uľahčenie vstupu mladých na trh práce.
- Digitálny program pre Európu - urýchlenie zavedenia vysokorýchlostného internetu a čerpanie výhod, ktoré prináša jednotný digitálny trh pre domácnosti a podniky.

- Európa efektívne využívajúca zdroje – využívania energie z obnoviteľných zdrojov.
- Priemyselná politika vo veku globalizácie – zlepšenie podnikateľského prostredia.
- Program pre nové zručnosti a nové pracovné miesta – modernizovanie trhu práce.
- Európska platforma na boj proti chudobe (Európa 2020, 2010, s.6).

Týchto sedem hlavných iniciatív predstavuje záväzok pre celú Európsku úniu. Riešenie problému a dosiahnutie cieľov stratégie Európa 2020 predpokladá maximálne využitie nástrojov na úrovni EU, jednotného trhu, finančných opatrení a nástrojov vonkajšej politiky.

3.1 Medzinárodné hodnotenie kompetencií dospelých - PIAAC

PIAAC (2013, s.1) je medzinárodný výskum o využívaní kompetencií dospelých v práci a zamestnaní. Je to program, ktorý mapuje kognitívne kompetencie, monitoruje gramotnosť dospelých, identifikuje príčiny a dôsledky nadobúdania a straty kompetencií. Ministerstvo školstva SR zabezpečuje účasť v tomto programe od 1. februára 2018. Program má charakter komplexného medzinárodného výskumu. Bol vytvorený na základe spolupráce mnohých krajín.

Zber údajov sa uskutočnil v rokoch 2011–2012 a výsledky boli uverejnené v roku 2013. Jej cieľom bolo vytvoriť nástroj, ktorý systematicky monitoruje zručnosti. Výskum PIAAC hodnotil vedomosti dospelých od 16 rokov, ich čitateľskú a matematickú gramotnosť a schopnosť riešiť problematiku v technologicky vyspelom systéme. Výskumu v druhom kole sa zúčastnilo 33 krajín sveta a národných regiónov. Na Slovensku boli testovaní občania vo veku 16 až 65 rokov, ktorí boli vyberaní podľa pravidiel OECD z Registra obyvateľov (Národná správa PIAAC, 2013, s. 3-4).

Výsledky výskumu uviedli, že na Slovensku dosahuje až 11,8% dospelých najnižšiu úroveň čitateľskej gramotnosti a 13,8% najnižšiu úroveň matematickej gramotnosti. Na takejto nízkej úrovni dokážu ľudia riešiť úlohy len s malým počtom krokov a chápu len malé množstvo informácií, ktoré musia byť prezentované v jednoduchých súvislostiach. Veľká časť obyvateľstva nemá skúsenosti s informačno-komunikačnými technológiami. Slovensko na základe týchto údajov patrí medzi krajiny, kde chýba aj počítačová gramotnosť. Na úrovni, kde sa nachádza Slovenská republika, dokážu obyvatelia používať len najdostupnejšie počítačové aplikácie a využívať ich na jednoduché účely (Národná správa PIAAC, 2013, s. 9).

3.2 Celoživotné vzdelávanie v Európskej únii - a Slovensko

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky na základe Programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky pripravilo v júni 2018 Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (ďalej len NPRVV). Vláda SR v programovom vyhlásení uviedla, že: „súčasný stav slovenského školstva, a to tak regionálneho, ako aj vysokého, považuje za veľkú výzvu. Zlepšenie tohto stavu si vyžaduje zásadné vnútorné aj vonkajšie systémové zmeny.“

Programové vyhlásenie vlády SR obsahuje záväzok sformulovať NPRVV, ktorého účelom bude pokrývať 10- ročný dlhodobý zámer a cieľ SR v oblasti výchovy a vzdelávania od predprimárneho, cez primárne, sekundárne, vysokoškolské až po ďal-

šie vzdelávanie dospelých. Užívateľmi tejto stratégie budú najmä školy a školské zariadenia v oblasti regionálneho a vysokého školstva. Konečnými beneficiármi sú učitelia, žiaci, študenti ako aj rodičia a široká verejnosť. NPRVV v SR rieši šesť ukazovateľov zo Stratégie Európa 2020:

1. podiel mladých ľudí s predčasne ukončeným vzdelaním,
2. podiel vysokoškolsky vzdelaného obyvateľstva vo veku 30-34 rokov,
3. podiel 15-ročných žiakov dosahujúcich nízke zručnosti,
4. miera zamestnanosti čerstvých absolventov,
5. participácia detí na predprimárnom vzdelávaní,
6. participácia dospelých na celoživotnom vzdelávaní.

Na základe údajov Eurostatu sme vytvorili tabuľku pre vybrané ukazovatele:

Tabuľka 1: Napĺňanie cieľa č. 1 stratégie Európa 2020

| Osoby s predčasne ukončeným vzdelaním (vo veku 18-24 rokov) | | | | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------------|
| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | Cieľ (2020) |
| SK | 4,7% | 5,1% | 5,3% | 6,4% | 6,7% | 6,9% | 7,4% | 9,3% | 10% |
| EÚ | 13,9% | 13,4% | 12,7% | 11,9% | 11,2% | 11% | 10,7% | 10,6% | 10% |

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2: Napĺňanie cieľa č. 2 stratégie Európa 2020

| Miera vysokoškolsky vzdelanej populácie (vo veku 30-34 rokov) | | | | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | Cieľ (2020) |
| SK | 22,1% | 23,2% | 23,7% | 26,9% | 26,9% | 28,2% | 31,5% | 34,4% | 40% |
| EÚ | 33,8% | 34,8% | 36% | 37,1% | 37,9% | 38,7% | 39,1% | 39,9% | 40% |

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3: Napĺňanie cieľa č. 4 stratégie Európa 2020

| Miera zamestnanosti čerstvých absolventov (vo veku 20-34 rokov) | | | | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | Cieľ (2020) |
| SK | 69,5% | 70,1% | 68,6% | 70,3% | 72,7% | 75,2% | 79,5% | 81,3% | 82% |
| EÚ | 76,3% | 76% | 74,6% | 74,2% | 74,7% | 75,9% | 77,3% | 79% | 82% |

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 4: Napĺňanie cieľa č. 6 stratégie Európa 2020

| Účasť dospelých na celoživotnom vzdelávaní (vo veku 25-64 rokov) | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | Cieľ (2020) |
| SK | 3,1% | 4,1% | 3,2% | 3,1% | 3,1% | 3,1% | 2,9% | 3,4% | 15% |
| EÚ | 9,3% | 9,1% | 9,2% | 10,7% | 10,8% | 10,7% | 10,8% | 10,9% | 15% |

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe ukazovateľov treba upozorniť, že vývoj predčasne ukončeného vzdelávania, ktorý je spracovaný v tabuľke 1, vykazuje na Slovensku v roku 2017 hodnotu 9,3 %. Pre strategický plán Európa 2020 ešte spĺňa cieľ, ktorý je stanovený na hodnotu 10 %, avšak je pravdepodobné, že splnenie cieľa v roku 2020 bude ohrozené. Predčasné ukončenie vzdelávania môže byť spojené so žiakmi, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Podľa ukazovateľa v tabuľke 2, SR splní 40 % cieľ vysokoškolsky vzdelanej populácie, ale môžeme tiež konštatovať, že v dôsledku rastúceho trendu bude na hrane, ktorá spĺňa uvedený cieľ.

Miera zamestnanosti čerstvých absolventov podľa tabuľky 3 je druhým ukazovateľom, ktorý Slovenská republika splní. Účasť dospelých na celoživotnom vzdelávaní je však alarmujúca. Iba 3,4 % pre rok 2017, čo je veľmi nízka hodnota oproti európskemu priemeru – 10,9 %. Z uvedených ukazovateľov vyplýva, že naplnenie štyroch zo šiestich cieľov je pre Slovenskú republiku znemožnené alebo aspoň ohrozené nedostatočnou inkluzívnosťou výchovno-vzdelávacieho systému. NPRVV je preto „zameraný na posilnenie inklúzie a integrácie výchovno-vzdelávacieho systému v SR ako celku, od predprimárneho vzdelávania až po ďalšie vzdelávanie.“ (Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania, 2018, s. 14).

4 Metódy spracovania empirickej časti štúdie

Pre spracovanie výskumu bol použitý anonymný dotazník, v ktorom bola využitá exploratívna metóda, nachádza sa v nej 17 položiek, ktoré sú uzatvorené a polouzatvorené, kde respondent mohol vyjadriť svoj názor. Dotazník bol vytvorený na základe spracovanej teórie a inšpirovaný dotazníkom Štatistického úradu SR, ktorý bol realizovaný v roku 2016 v celej Európskej únii a jej hlavným cieľom bolo zisťovanie úrovne vzdelanosti obyvateľstva a faktorov ovplyvňujúcich celoživotné vzdelávanie v krajinách EU. V našom dotazníku, ktorý bol voľne dostupný na internete a sociálnej sieti v septembri – októbri 2018 a limitovaný pre 200 respondentov, sme oslovili ľudí vo veku 18 až 64 rokov. Návratnosť dotazníka bola 100%. Údaje, ktoré sme získali, boli analyzované, porovnávané, interpretované v tabuľkách a výsledky spracované do záverov.

4.1 Formulácia výskumných otázok a interpretácia vybraných výsledkov výskumu

Výskumná otázka č. 1: Aké sú postoje respondentov na vzdelávanie dospelých a celoživotné vzdelávanie. Majú respondenti záujem sa vzdelávať? Vyhľadávajú respondenti informácie o ďalšom vzdelávaní?

Výskumná otázka č. 2: Pociťujú respondenti potrebu sa vzdelávať? Sú podporované ďalšie vzdelávacie aktivity zo strany zamestnávateľa?

Výskumná otázka č. 3: Aký spôsob vzdelávania je u respondentov najviac využívaný?

Výskumná otázka č. 4: Prinášajú získané zručnosti a poznatky v ďalšom vzdelávaní osôh?

Výskumu sa zúčastnilo 54,5% mužov a 45,5% žien, v tomto vekovom zložení, tabuľka 1:

Tabuľka 1: Vek respondentov

| Odpoveď | Počet | | | % | | |
|--------------|------------|-----------|------------|-------------|-------------|------------|
| | Muži | Ženy | Spolu | Muži | Ženy | Spolu |
| 18-26 | 42 | 28 | 70 | 21% | 14% | 35% |
| 27-35 | 25 | 25 | 50 | 12,5 | 12,5 | 25 |
| 36-45 | 21 | 17 | 38 | 10,5 | 8,5 | 19 |
| 45-55 | 15 | 11 | 26 | 7,5 | 5,5 | 13 |
| 55-64 | 6 | 10 | 16 | 3 | 5 | 8 |
| | | | | | | |
| Spolu | 109 | 91 | 200 | 54,5 | 45,5 | 100 |

Zdroj: Tamášová a Bóc (2018)

Z uvedených údajov je zrejmé, že vek respondentov je rozmanitý. Najväčší počet respondentov vo veku od 18 do 26 rokov je u mužov, čo predstavuje 21 % a u žien 14 %. Zvyšovaním veku sa účasť respondentov znižuje. Respondenti vo veku od 55 do 64 rokov predstavovali u mužov iba 3 % a u žien 5 %.

Výšku najvyššieho dosiahnutého vzdelania uvádzame v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Najvyššie dosiahnuté vzdelanie

| Odpoveď | Počet | | | % | | |
|---------------------------|------------|-----------|------------|-------------|-------------|------------|
| | Muži | Ženy | Spolu | Muži | Ženy | Spolu |
| Stredné odborné vzdelanie | 10 | 9 | 19 | 5 | 4,5 | 9,5 |
| Úplné stredné vzdelanie | 15 | 13 | 28 | 7,5 | 6,5 | 14 |
| Úplné stredné odb. vzd. | 36 | 28 | 64 | 18 | 14 | 32 |
| Vyššie odborné vzdelanie | 15 | 5 | 20 | 7,5 | 2,5 | 10 |
| Vysokošk.vzdelanie I. st. | 12 | 10 | 22 | 6 | 5 | 11 |
| Vysokošk. vzdel. II. St. | 21 | 26 | 47 | 10,5 | 13 | 23,5 |
| | | | | | | |
| Spolu | 109 | 91 | 200 | 54,5 | 45,5 | 100 |

Zdroj: vlastné spracovanie

Z výsledkov vyplýva, že z celkového počtu má najviac, 32 % respondentov ukončené úplné stredné odborné vzdelanie. Vysokoškolské vzdelanie I. stupňa má 11 %. Vyššie odborné vzdelanie uviedlo 10 % respondentov a ukončené vysokoškolské vzdelanie II. stupňa má 23,5 % respondentov, z čoho 10,5 % predstavujú muži a 13 % ženy.

Z ďalších položiek dotazníka sme pre našu štúdiu vybrali aktuálnu otázku, či respondenti v posledných 12 mesiacoch hľadali informácie o možnostiach ďalšieho vzdelávania, či tieto informácie boli bezplatné, či pociťujú potrebu ďalšieho vzdelávania pri vykonávaní zamestnania a či boli riadne poučení alebo informovaní zamestnávateľom o možnostiach ďalšieho vzdelávania. Niektoré výsledky uvádzame v tabuľke 3.

Tabuľka 3: Poučenie o možnostiach vzdelávania

| Odpoveď | Počet | % |
|--------------|------------|------------|
| Áno | 137 | 68,5 |
| Nie | 63 | 31,5 |
| | | |
| Spolu | 200 | 100 |

Zdroj: vlastné spracovanie

Všetci respondenti uviedli, že v priebehu posledných 12 mesiacov hľadali informácie o možnostiach ďalšieho vzdelávania. Myslíme si, že je to dôkazom toho, že človek sa aj v dospelosti chce vzdelávať a učiť, čo odrzkadľuje aj odpoveď respon-

dentov, kde všetci uviedli, že pociťujú potrebu ďalšieho vzdelávania. Všetky informácie, ktoré hľadali, boli bezplatné. To znamená, že poskytovanie informácií o ďalšom vzdelávaní je zdarma. V inej položke sme sa pýtali respondentov, či ich zamestnávateľ poučil, prípadne informoval o ďalšom o ďalšom vzdelávaní. 68,5 % respondentov uviedlo ako odpoveď áno. 31,5% respondentov uviedlo ako odpoveď nie. Myslíme si, že každý zamestnávateľ by mal informovať o možnostiach ďalšieho vzdelávania, prípadne možnosti ako postúpiť v kariére.

V ďalšej vybranej položke sme sa pýtali, či sa respondenti v posledných 12-tich mesiacoch zúčastnili vzdelávania nejakou formou. Výsledky sú uvedené v tabuľke 4.

Tabuľka 4: Forma vzdelávania v posledných 12 mesiacoch (r. 2018)

| Odpoveď | Počet | | | % | | |
|----------------------|------------|-----------|------------|-------------|-------------|------------|
| | Muži | Ženy | Spolu | Muži | Ženy | Spolu |
| Kurz | 12 | 11 | 23 | 6 | 5,5 | 11,5 |
| Prednáška | 15 | 12 | 27 | 7,5 | 6 | 13,5 |
| Cvičenie | 5 | 10 | 15 | 2,5 | 5 | 7,5 |
| Seminár | 9 | 8 | 17 | 4,5 | 4 | 8,5 |
| Školenie | 57 | 40 | 97 | 28,5 | 20 | 48,5 |
| Online výučba | 11 | 10 | 21 | 5,5 | 5 | 10,5 |
| | | | | | | |
| Spolu | 109 | 91 | 200 | 54,5 | 45,5 | 100 |

Zdroj: vlastné spracovanie

Z výsledkov vyplýva, že najčastejšie sa respondenti zúčastňujú školenia, a to - 48,5%, ale online výučby iba 10,5%. V tomto výsledku sa prejavuje aj záver z PIA-AC z 2013, v ktorom sa uvádza, že Slovensko patrí medzi krajiny, kde chýba počítačová gramotnosť.

Dôvody, prečo sa respondenti zúčastnili na vzdelávaní sme zisťovali v nasledujúcej položke. Jej výsledky uvádzame v tabuľke 5.

Tabuľka 5: Dôvody ďalšieho vzdelávania

| Odpoveď | Počet | | | % | | |
|--|------------|-----------|------------|-------------|-------------|------------|
| | Muži | Ženy | Spolu | Muži | Ženy | Spolu |
| Kvôli kariére | 15 | 8 | 23 | 7,5 | 4 | 11,5 |
| Lepší pracovný výkon | 2 | 7 | 9 | 1 | 3,5 | 4,5 |
| Zníženie možnosti straty zamestnania | 4 | 12 | 16 | 2 | 6 | 8 |
| Zvýšenie možnosti získať zamestnanie | 7 | 10 | 17 | 3,5 | 5 | 8,5 |
| Začatie vlastného podnikania | 13 | 5 | 18 | 6,5 | 2,5 | 9 |
| Bol som povinný zúčastniť sa | 60 | 43 | 103 | 30 | 21,5 | 51,5 |
| Získanie zručností užitočných pre Váš každodenný život | 6 | 5 | 11 | 3 | 2,5 | 5,5 |
| Možnosť stretávania sa s ľuďmi, pre zábavu | 2 | 1 | 3 | 1 | 0,5 | 1,5 |
| Spolu | 109 | 91 | 200 | 54,5 | 45,5 | 100 |

Zdroj: vlastné spracovanie

Z celkového počtu opýtaných, viac ako polovica – 51,5 % uviedla, že vzdelávania sa zúčastnilo z povinnosti. Na jednej strane všetci potvrdili potrebu celoživotného vzdelávania v predchádzajúcich položkách, avšak reálne sa ho zúčastňujú väčšinou z povinnosti, a nie zo záujmu. Kvôli kariére sa zúčastnilo 11,5 % respondentov. Všetky ostatné možnosti získali menej ako 10 %. Je to alarmujúce zistenie.

Ďalšou položkou v poradí sme zistili, kedy prebiehalo ich vzdelávanie a koľko času strávili v poslednom vzdelávaní. Získané údaje uvádzame v tabuľke 6 a 7.

Tabuľka 6: Kedy prebiehalo vzdelávanie

| Odpoveď | Počet | | | % | | |
|------------------------------|------------|-----------|------------|-------------|-------------|------------|
| | Muži | Ženy | Spolu | Muži | Ženy | Spolu |
| V platenom čase | 60 | 43 | 103 | 30 | 21,5 | 51,5 |
| Väčšinou v platenom čase | 5 | 9 | 14 | 2,5 | 4,5 | 7 |
| Väčšinou mimo plateného času | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Len mimo plateného času | 44 | 39 | 83 | 22 | 19,5 | 41,5 |
| V čase nezamestnanosti | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | | | |
| Spolu | 109 | 91 | 200 | 54,5 | 45,5 | 100 |

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 7: Čas vzdelávania

| Odpoveď | Počet | | | % | | |
|--------------|------------|-----------|------------|-------------|-------------|------------|
| | Muži | Ženy | Spolu | Muži | Ženy | Spolu |
| 1-2 hodín | 2 | 3 | 5 | 1 | 1,5 | 2,5 |
| 3-4 hodín | 6 | 7 | 13 | 3 | 3,5 | 6,5 |
| 5-6 hodín | 28 | 25 | 53 | 14 | 12,5 | 26,5 |
| 6-8 hodín | 70 | 52 | 122 | 35 | 26 | 61 |
| 9 a viac | 3 | 4 | 7 | 1,5 | 2 | 3,5 |
| | | | | | | |
| Spolu | 109 | 91 | 200 | 54,5 | 45,5 | 100 |

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe získaných údajov môžeme konštatovať, že viac ako polovica respondentov – 51,5 % sa vzdeláva v platenom čase. Ide pravdepodobne o vzdelávanie, ktoré je potrebné pri výkone povolania. 41,5 % respondentov uviedlo, že sa vzdeláva výlučne mimo plateného času, čiže vo svojom voľnom čase. Takéto vzdelávanie môže byť uskutočnené viacerými formami, napr. externým štúdiom na VŠ, ale aj neformálnym a informálnym vzdelávaním (Júrová, 2017, s. 82). Z časového hľadiska až 61 % respondentov trávi 6 – 8 hodín (z toho viac žien) vzdelávaním. Zo získaných údajov je možné konštatovať, že ide o celodenné vzdelávanie v rámci pracovného času. Predpokladáme, že ide o krátkodobé kurzy a školenia v rámci zamestnania.

Ďalšie vzdelávanie v 21. storočí nemusí byť bezplatné. Z celkového počtu opýtaných respondentov uviedlo až 51,5 %, že vzdelávanie im platil zamestnávateľ. Druhou najčastejšou odpoveďou bolo bezplatné vzdelávanie – 24,5 %. 8,5 % mužov a 4,5 % žien uviedlo, že vzdelávanie im zaplatili rodičia (išlo o mladých dospelých).

Motivačným faktorom vo vzdelávaní je aj získanie zručností a nových poznatkov. Pýtali sme sa respondentov, k čomu im pomohli ich novozískané zručnosti a poznatky. Výsledky uvádzame v tabuľke 8.

Tabuľka 8: Pomoc nových zručností a poznatkov pre budúcnosť

| Odpoveď | Počet | | | % | | |
|----------------------|------------|-----------|------------|-------------|-------------|------------|
| | Muži | Ženy | Spolu | Muži | Ženy | Spolu |
| Získanie novej práce | 3 | 2 | 5 | 1,5 | 1 | 2,5 |
| Vyššia mzda, príjem | 35 | 31 | 66 | 17,5 | 15,5 | 33 |
| Povýšenie | 6 | 9 | 15 | 3 | 4,5 | 7,5 |
| Nové pracovné úlohy | 3 | 4 | 7 | 1,5 | 2 | 3,5 |
| Lepší pracovný výkon | 18 | 15 | 33 | 9 | 7,5 | 16,5 |
| Osobný rozvoj | 38 | 26 | 64 | 19 | 13 | 32 |
| Žiadne výsledky | 6 | 4 | 10 | 3 | 2 | 5 |
| | | | | | | |
| Spolu | 109 | 91 | 200 | 54,5 | 45,5 | 100 |

Zdroj: vlastné spracovanie

Z výsledkov vyplýva, že 33 % respondentov pomohli zručnosti a poznatky získané vzdelávaním zvýšiť mzdu alebo príjem. Osobný rozvoj preferuje 32% respondentov, z toho 19 % mužov a 13 % žien. Povýšenie v zamestnaní si zvolilo 7,5% opýtaných. Nové zručnosti a poznatky priniesli novú pracovnú možnosť iba 2,5% opýtaným, čo považujeme za zvláštnosť. Vzdelávanie dospelých alebo ďalšie vzdelávanie nemusí priniesť okamžite pozitívne výsledky. Vzdelanie je však investícia aj do budúcnosti (Tamášová, V., Barnová, S., et al. 2018, s. 114), hlavne na kariérnej dráhe človeka (Veteška, J., 2018, s. 106).

Postoj respondentov ku vzdelávaniu v ich voľnom čase nás zaujímal tiež. Z výsledkov vyplynulo, že všetci respondenti využívajú svoj voľný čas na vzdelávanie. Považujeme toto zistenie za pozitívne, že majú záujem o vzdelávanie v čase osobného voľna. Literatúrou, dokumentami, filmami, návštevou kultúrnych zariadení, stretávaním sa generácií - medzigeneračným učením a vzájomným odovzdávaním poznatkov (Simándi, Sz., 2018, s. 63) získava človek nový uhol pohľadu na život a problémy. Stáva sa rozhladenejším, tolerantnejším, čo je jednou z aktuálnych podmienok života modernej spoločnosti.

Dôležitosť celoživotného vzdelávania v rebríčku hodnôt, ako ďalšiu položku, si najvyšším hodnotením (4–5 bodov na stupnici 1–5) určilo až 82,5 % respondentov. Celoživotné vzdelávanie považujú za dôležité až veľmi dôležité. Stredná, či vysoká škola pripraví po odbornej stránke, ale zručnosti a kompetencie získava človek aj praxou alebo vzdelávacími aktivitami (Sós, 2018, s. 54).

V poslednej položke sme skúmali prekážky vo vzdelávaní. Otázka znela: V čom vidíte prekážky pri ďalšom vzdelávaní? Výsledky uvádzame v tabuľke 9.

Tabuľka 9: Prekážky v ďalšom vzdelávaní

| Odpoveď | Počet | | | % | | |
|---------------|------------|-----------|------------|-------------|-------------|------------|
| | Muži | Ženy | Spolu | Muži | Ženy | Spolu |
| Zamestnávateľ | 9 | 4 | 13 | 4,5 | 2 | 6,5 |
| Čas | 39 | 32 | 71 | 19,5 | 16 | 35,5 |
| Rodina | 13 | 17 | 30 | 6,5 | 8,5 | 15 |
| Financie | 33 | 25 | 58 | 16,5 | 12,5 | 29 |
| Lenivosť | 15 | 13 | 28 | 7,5 | 6,5 | 14 |
| | | | | | | |
| Spolu | 109 | 91 | 200 | 54,5 | 45,5 | 100 |

Zdroj: vlastné spracovanie

Z výsledkov vyplýva, že 35,5 % respondentov vidí prekážky pri ďalšom vzdelávaní v nedostatku času a financií – 29 % respondentov. Zamestnávateľa ako prekážku, uviedlo iba 6,5 % respondentov. Približne rovnakú hodnotu získali lenivosť (14 %) a rodina (15 %).

4.2 Vyhodnotenie výskumných otázok

- ▶ *Aké sú postoje a záujem ku vzdelávaniu dospelých?* Vzdelávanie dospelých v rámci celoživotného vzdelávania vytvára podmienky pre uplatnenie v spoločenskom živote, rozvoj osobnosti, kariérny rast, lepšie platové podmienky. Nedostatok času a financie zohrávajú dôležitú úlohu vo vzdelávacom procese, tieto prekážky uviedlo až 69,5% respondentov. 21. storočie možno charakterizovať ako rýchlu technologickú dobu. Popri každodenných informáciách neostáva ľuďom čas a ani energia, aby sa ďalej vzdelávali. Napriek tomu všetci respondenti uviedli, že čas svojho osobného voľna využívajú aj na aktivity, ktoré vedú k určitej forme vzdelávania. Pozitívny je prístup respondentov k vzdelávaniu. Až 98,5% respondentov uviedlo, že pociťuje aspoň priemernú dôležitosť celoživotného vzdelávania. Považujeme za pozitívne, že všetci respondenti hľadajú informácie ďalšieho vzdelávania a že tieto informácie sú im poskytované bezplatne .
- ▶ *Pociťujú respondenti potrebu sa vzdelávať ? Sú podporované ďalšie vzdelávacie aktivity zo strany zamestnávateľa?* Až 68,5% respondentov uviedlo, že ich zamestnávateľ oboznámil alebo poučil o možnosti ďalšieho vzdelávania pri práci. Informovanie o možnostiach zvýšiť zručnosti alebo poznatky zvyšuje pocit motivácie k vzdelávaniu. Taktiež všetci respondenti uviedli, že pociťujú potrebu ďalšieho vzdelávania. Je pozoruhodné, že vzdelávanie pre ľudí nekončí pri strednej alebo vysokej škole, ale majú záujem o ďalšie vzdelávanie (aspoň teoreticky!).
- ▶ *Aká forma vzdelávania je u respondentov najviac využívaná?* Skoro polovica opýtaných respondentov (48,5%) uviedla, že školenie je najviac využívaný spôsob

vzdelávania. Domnievame sa, že sa jedná o rýchle vzdelávanie, kde sa nachádza väčší počet ľudí. Ostatné formy vzdelávania boli rovnomerne vybrané medzi respondentmi. Ako dôvod účasti uviedla polovica respondentov (51,5%) povinnosť. Domnievame sa, že vo veľkej časti sa zamestnaní pravidelne zúčastňujú nejakej formy vzdelávania, aby získali rôzne certifikáty, ako sú BOZP (Bezpečnosť a ochrana zdravia) alebo napr. kurz prvej pomoci. Tieto spôsoby vzdelávania vo väčšine prípadov prepláca zamestnávateľ. Pre zamestnávateľa môže byť len prínosom, ak je jeho zamestnanec vzdelaný. 11,5% respondentov uviedlo, že sa vzdeláva len kvôli kariére, čo napomáha k súťaživosti medzi zamestnancami a k osobným ambíciám.

- ▶ *Prinášajú získané zručnosti a poznatky v ďalšom vzdelávaní ľuďom osoh?* Jedna tretina respondentov uviedla, že získané zručnosti a poznatky im pomohli k vyššej mzde alebo príjmu. Druhá tretina respondentov sa vyjadrila, že získané informácie im dopomohli k osobnému rozvoju. 16,5% respondentov uviedlo, že získané poznatky im zlepšili pracovný výkon. Môžeme konštatovať, že okrem 10-tich respondentov, každému prinieslo vzdelávanie osoh. Ako sme už v teoretickej časti uviedli, nadobudnutie nových zručností alebo poznatkov nemusí mať okamžitý vplyv. Získané vzdelanie je pre každého jedinečné, je to istá devíza do života.

4.3 Návrhy a odporúčania pre prax – vízia

Ďalšie vzdelávania a ČŽV dospelých je silno ovplyvnené motiváciou. Dospelí ľudia vidia vo vzdelávaní kariérny rast, väčší príjem a osobnostný rozvoj. Na ľudí sú v 21. storočí z dôvodu rýchlych technologických zmien kladené čoraz väčšie nároky, ktoré musia zvládať po fyzickej, aj psychickej stránke. Vzdelanie im pomáha kráčať s dobou. Súhlasíme s NPRVV, ktorého víziou je rozvíjať systém výchovy a vzdelávania, o.i. tak, aby:

- každý človek mal dostatok možností a podnetov rozvíjať svoj potenciál v celoživotnom procese učenia sa.

Do praxe preto odporúčame:

1. Zvýšiť záujem a motiváciu ľudí o celoživotné vzdelávanie. Poskytovať väčšie množstvo kurzov, školení, cvičení, atď. Preplácať rekvalifikačné kurzy, garantovať zamestnanie pri ďalšom vzdelávaní.
2. Informovať o možnostiach celoživotného vzdelávania. Zabezpečovať pravidelné informácie aj občanom národnostných menšín, pomáhať sociálne slabším rodinám vo vzdelávaní.
3. Usporiadať pravidelné školenia, ktorých cieľom bude zvýšiť počítačovú gramotnosť občanov, aby sa zapojili do jednotlivých foriem digitálneho vzdelávania.
4. Zamerať sa na vzdelávanie cudzích jazykov.
5. Prepojiť vzdelávanie s potrebami praxe. Vzdelávacie projekty plánovať podľa potrieb trhu práce.
6. Motivovať zamestnávateľov, aby zamestnali zamestnancov bez praxe a umožnili im absolvovať prax u nich, s následným prepojením na teoretické poznatky.

Záver

Jednou z dôležitých úloh v živote človeka je vzdelávanie. V 21. storočí je človek nútený sa stále zdokonaľovať. Ak sa chce stať ekonomicky nezávislý, uplatniť sa v spoločnosti, je nutné jeho ďalšie vzdelávanie. Motivácia je jedným z dôležitých faktorov pri vzdelávaní. Najčastejším motivačným faktorom ľudí je lepšie finančné ohodnotenie, osobnostný rozvoj a kariérny rast. Vzdelávanie dospelých v koncepcii celoživotného vzdelávania je veľmi dobrá investícia do budúcnosti. V empirickej štúdií sme pomocou dotazníka zisťovali postoje respondentov k vzdelávaniu dospelých.

Hľadali sme odpovede na jednotlivé otázky, ktoré nám zodpovedalo 200 respondentov. Z ich odpovedí môžeme konštatovať, že je záujem o vzdelávanie a ďalšie vzdelávanie. Respondenti si uvedomujú nutnosť vzdelávať sa v tejto dobe. Zistili sme, že každý respondent vyhľadáva informácie o možnosti svojho rozvoja. Stotožnili sme sa s víziou Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania v SR a navrhli sme ďalšie odporúčanie do praxe. Uvedomujeme si, že vzdelávanie prináša so sebou aj prekážky (Barnová, S., & Krásna, S. 2018). Takýmito prekážkami boli podľa respondentov nedostatok financií a času. Pracovné a rodinné povinnosti zoberú ľuďom množstvo energie, ktorá následne často chýba práve na vzdelávanie.

Literatúra

- Babinský, M. & Uhrová, J. (2007) Motivácia účasti dospelých v ďalšom vzdelávaní. *In Vzdelávanie dospelých.*, 12(4), s. 85, ISSN 1335-2350.
- Barnová, S., & Krásna, S. (2018). Academic procrastination – One of the barriers in lifelong learning. R&E-SOURCE. *Online Journal for Research and Education*, 13(Special Issue), 8-12, ISSN 2313-1640.
- Beneš, M.(2018). Studium andragogiky a možnosti profesionalizace andragogických povolání. Prusáková, V.& Matúšová, S. (Eds.) *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte*. Bratislava: VŠE a MVS v Bratislave, s. 92-103, 319 s. ISBN 978-80-89654-40-6.
- Frk, V. (2005). *Systém a organizácia profesijného vzdelávania zamestnancov*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 217 s., ISBN 80-8068-397-2.
- Geršicová, Z., Barnová, S. (2018). Personal and Social Training as a Part of Class Teachers' Lifelong Learning. *Acta Educationis Generalis*, 8(2), doi: 10.2478/atd-2018-0009, 24-39, ISSN 2585-744.
- Jůvová, A.(2017). The Guerrilla Literacy Learners Project: Development of Literacies through Informal Learning. *Acta Technologica Dubnicae*, 7(1), doi: 10.1515/atd-2017-0005, 82-92, ISSN1339-4363
- Matúšová, S. (2018). Regionálna dimenzia vzdelávania dospelých. Prusáková, V.& Matúšová, S. (Eds.) *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte*. Bratislava: VŠE a MVS, s.133 153, ISBN 978-80-89654-40-6.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L.(2008). *Učíme se po celý život?* Brno: Masarykova univerzita, 340 s., ISBN 978-80-210-4779-2.
- Simándi, Sz. (2018). Intergenerational Learning – Lifelong Learning. *Acta Educationis Generalis*, 8(2), doi: 10.2478/atd-2018-0012, 63-71, ISSN 2585-744 (Online).

- Sós, T. (2018). The Interrelations of Competency Expectations in Connection with Career-Starter Skilled Workers in the Counties N. Hungary. *Acta Educationis Generalis*, 8(2), doi: 10.2478/atd-2018-0011, 54-62, ISSN 2585-744 (Online).
- Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdelávaní dospelých*. Praha: Portál, 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- Šerák, M., Dvořáková, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdelávaní dospelých*. Praha: Česká zemědělská univerzita, 138 s., ISBN 978-80-213-2001-7.
- Tamášová, V., Péteriová, J. & Barnová, S. (2018). Nové výzvy a trendy v andragogickej profesionalizácii na Slovensku. Prusáková, V.& Matúšová, S. (Eds.) *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte*. Bratislava: VŠE a MVS, s. 112-132, 319 s. ISBN 978-80-89654-40-6.
- Tamášová, V.(2015) Professional and Career Development of Vocational Subject Teachers as a Trend in the Lifelong Learning of Teachers. *Acta Technologica Dubnicae*, 5(1). Doi: 10.1515/atd-2015-0029 ISSN 1338-3965 (print), ISSN 1339-4363 (online).
- Veteška, J., (2018). Absolventi středních škol a jejich kariérní dráha – výsledky výzkumu z periferních regionů v ČR. Prusáková, V.& Matúšová, S. (Eds.) *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte*. Bratislava: VŠE a MVS, s.104 -111, 319 s. ISBN 978-80-89654-40-6.

Internetové zdroje a zákony:

- Európska komisia. 2010. *Európa 2020*. [cit. 2018.09.23]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/10755.pdf>.
- Komisia európskych spoločenstiev. 2000. *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa*. [cit. 2018.08.12]. : https://www.minedu.sk/data/files/2607_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf
- MŠ SR 2013. *Národná správa PIIAC*. [cit. 2018.09.24]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/7243.pdf>.
- MŠ SR. 2018. *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*. [cit. 2018.09.29]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).
- Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní.

Kontaktné údaje:

Doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.
 Mgr. Ladislav Bóc
 Katedra školskej pedagogiky a psychológie
 Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom
 Sládkovičova 533/20
 018 41 Dubnica nad Váhom
 SLOVAKIA
 E-mail: tamasova@dti.sk
 E-mail: ladislavboc@yahoo.com

Možné přístupy v přípravě a vzdělávání – kompetence vojenských profesionálů-leaderů

Possible approaches in training and education – competencies of military professionals-leaders

David Ullrich

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá problematikou možných přístupů v přípravě a vzdělávání vojenských profesionálů – leaderů v bezpečnostním prostředí se zaměřením na jejich kompetence. Článek přináší pohled na kompetenční složky a na systém přípravy a vzdělávání vojenských profesionálů v současném dynamickém bezpečnostním prostředí.

Klíčová slova:

Armáda České republiky, bezpečnostní prostředí, kompetence, Kognitivní management, jemné dovednosti, vzdělávání vojenských leaderů.

Abstract:

The paper deals with issues of possible approaches in the training and education of military professionals – leaders in the security environment with a focus on their competencies. The article provides insights into competency components and the system of training and education of military professionals in the current dynamic security environment.

Key words:

Army of the Czech Republic, security environment, competencies, Cognitive management, fine skills, training of military leaders.

1. Teoretická východiska

Prostředí, v němž vojenský profesionál operuje, rozhoduje a koná, je charakteristické nestabilitou, asymetričností probíhajících procesů a z toho plynoucích konfliktů, nepředvídatelností rizik a hrozeb.

Bezpečnostní prostředí zahrnuje vnější i vnitřní prostředí státu, ovlivňující jeho bezpečnostní politiku, tzn. prostor vně i uvnitř státních hranic, ve kterém se realizují a střetávají zájmy státu se zájmy jiných účastníků mezinárodních vztahů a v němž se odehrávají procesy, mající významný vliv na úroveň bezpečnosti státu.

Současná situace v bezpečnostním prostředí může vést k lokální nebo regionální nestabilitě (etnická a náboženská rivalita, územní spory, neadekvátní nebo neúspěšné úsilí o reformy, porušování lidských práv a rozpad států). Konflikty, včas neřešené politickými prostředky, mohou přerůst do válek (ozbrojených konfliktů) různého rozsahu, trvání a intenzity. Výsledné napětí může vést ke krizím v rozsahu od humanitární krize až po ozbrojený konflikt (Ministerstvo obrany, 2011a).

Systémy, procesy, metody a modely výběru, vzdělávání a přípravy profesionálních vojáků a velitelů, musí trvale reflektovat tyto změny a proměny, analyzovat je, vyhodnocovat a přizpůsobovat se jejich charakteru.

Ministerstvo obrany vnímá personál jako klíčového činitele pro naplňování požadovaných schopností ozbrojených sil. Proto jsou vzdělávání a příprava kvalitních velitelů – leaderů prioritní záležitostmi.

2. Kompetenční složky leadera

Trendy ve změnách požadavků na kvality schopností lidí se profilují zejména ve dvou oblastech profesionálních dovedností, které jsou vzájemně propojené. Jednou oblastí jsou vojensko-profesní a odborné kompetence a kvality profesionála jako odborníka či experta na speciální činnost, funkci, obor nebo oblast vojenských činností. Druhou oblastí jsou kompetence, kvality profesionála uplatňující se ve velení a řízení procesů a systémů. Změny požadavků probíhají současně jak v rovině individuální (schopnosti, vlastnosti, myšlení, hodnoty jedince), tak v rovině systémové (vztahy, rozhodování, komunikace, dosahování cílů, sdílení smyslu, hodnot atd.).

Reakce na tyto změny, procesy a modely přípravy si vyžaduje i změny v přístupech a principech aplikovaných v přípravě, a rovněž inovaci modelů a metod. Jako zásadní se ukazují požadavky související s pojetím člověka a systému (prostředí) a požadavky na kognitivní modely, způsoby poznávání, související s rozhodováním a jednáním. Roste význam každého jedince v systému a procesu. Posunuje se uvažování z hlediska rozhodování a jednání, kde se odpovědnost za rozhodování a jednání přenáší na jedince. Vedoucí ideou na pozadí tohoto trendu, například pro užívání efektu synergie, synchronicity a asymetrie pro rozhodování a jednání, již není lineární pojetí, ale pojetí celostní.

Vedle důrazu na schopnost působit synergicky a synchronizovat funkce a činnosti systémů v měnícím se prostředí, trvale narůstá význam schopností souvisejících s problematikou asymetrického působení (Gal, Mangelsdorff, 1991). Asymetrický postup se váže k proaktivitě, symetrický (lineární) postup k reaktivitě a souvisí s efektivností působení v průběhu vývoje střetu. Pro prostředí soudobých vojenských

operací akcentujících proaktivitu, asymetrii a výše zmíněné charakteristiky, nestačí již jen psychická a fyzická odolnost či kondice anebo vůle a motivace jedince. Z hlediska přípravy lidí souvisí asymetrické působení s požadavky na takové kvality vojenských profesionálů a velitelů, jako je kritické a tvořivé myšlení, mentální kondice a další kvality, blíže viz. Saliger, Pokorný a Pindešová (2010).

Jedním z možných způsobů, jak vytvářet a zlepšovat schopnosti profesionálů a velitelů vést asymetrické operace, je koncept „janusovského“ myšlení (Paparone, Crupi, 2002) anebo koncept kognitivního kontinua (Kostroň, 1997) podle (Hammonda, 2000) pro usuzování ve stresu.

Doktrína AČR (Ministerstvo obrany, 2004) popisuje kompetenci vedení lidí (vůdcovství, umění vést, leadership) jako schopnost velitele motivovat, přesvědčit a získat lidi ve svém okolí k co nejaktivnějšímu angažování se ve prospěch splnění společných, předem stanovených nebo v blízké budoucnosti očekávaných úkolů. Umění vést je jednou z nejdůležitějších kvalit každého velitele, které musí mít, má-li velet úspěšně. Každý velitel bude k motivaci vojáků využívat jiný způsob, respektující jeho osobní schopnosti, charisma i konkrétní situaci. Volba metody velení klade požadavky na styl vedení. Je ovlivněna oceněním rozhodovací úlohy člověka na bojišti. Vojenské operace závisí na individuálních kvalitách vojáků, jakými jsou např. vysoká morálka, psychická přizpůsobivost, iniciativa, sebedůvěra, týmový duch (kolektivismus) a v neposlední řadě i fyzická a psychická odolnost. Velitel musí podle vývoje situace upřesňovat svá rozhodnutí; být v rozhodujících situacích na nejdůležitějším směru (prostoru) a včas ovlivňovat průběh boje silami a prostředky, které má k dispozici. Velitelé by měli uplatňovat takový styl velení, který podřízené motivuje, umožňuje jim uplatnit plný rozsah jejich schopností v rámci jejich pravomoci i odpovědnosti a zajistit potřebnou pružnost velení. Hlavní metodou, která to umožňuje, je decentralizace a delegace pravomocí. Vychází ze zkušenosti, že v podmínkách chaosu a konfliktu mají být rozhodnutí přijímána na tom stupni, jenž úkoly plní a je přímo zapojen do bojové činnosti.

Koncepce výstavby personálu AČR 2025 (Ministerstvo obrany, 2015a) porovnává počty personálu v roce 2014¹ s požadovaným stavem milníku 2025. K tomuto datu chybělo v organizační struktuře AČR cca 6 400 vojáků z povolání. Koncept charakterizuje základní kvalitativní požadavky, jimiž jsou vzdělání, zdravotní stav, osobnostní charakteristiky a fyzická zdatnost.

Závěry z Koncepce přípravy personálu rezortu MO na období 2012–2018 (Ministerstvo obrany, 2011b) upozorňují na nedostatky v přípravě na vojenských školách. Slabinou je nedostatečná orientace na získání znalostí a dovedností z oborů podporujících leadership (Adair, 2006) a systematické získávání schopností k vedení jednotek. Kritizovaná je vysokoškolská příprava velitelů ve studijním programu Ekonomika a management. Zásadním problémem je jejich nedostatečná praktická příprava k výkonu nástupních, především velitelských systemizovaných míst.

Mezi základní kompetence velitele dle Základního řádu ozbrojených sil ČR (Ministerstvo obrany, 2001) patří schopnost splnit stanovený úkol co možná

¹ Naplněnost AČR v roce 2014 činila v kategorii vojáků z povolání cca 74 %. Splnění požadavku NATO na 90 % naplněnost bojových útvarů způsobuje u ostatních útvarů opačný efekt. Snižuje jejich úroveň naplněnosti v některých případech pod 60 % a ohrožuje plnění jejich základních funkcí.

s nejmenšími ztrátami a vést své podřízené k samostatnosti, rozvoji zdravé iniciativy a odpovědnosti.

Vyhláška o postupu při služebních hodnocení vojáků a jeho hlediscích (Česká republika, 2015) je materiál, v němž jsou ustanoveny základní skupiny kompetencí velitele, kde je v části tři vymezeno deset hodnotících kritérií (plnění povinností, odbornost, výkonnost, odpovědnost, komunikace, spolehlivost, samostatnost, analytické schopnosti, zvládání zátěže, mezilidské vztahy).

Problematické vojenského profesionála se věnuje např. Černý (2009), který vymezuje oblasti, jejichž plnění je od profesionála požadováno. Jedná se o zvládání sebe sama a ovládání techniky, k níž je přidělen. Zvládat druhé, umět velet a organizovat. Zvládat předávání svých duševních i tělesných kvalit, umět učit a vychovávat.

Toffler a Tofflerová (2002) užívají pojem softwarový voják pro specialisty, kteří vytvářejí a udržují potřebný software pro podporu procesů vytváření, zpracování a přenosu informací. Dále přinášejí pojem kognitivní bojovník označující intelektuály, kteří rozvíjí koncept, že zvítězit ve válkách nebo jim zabránit může poznání.

Podle The U. S. Army Leadership Field Manual (Graw, 2012) je kompetenční model velitele vymezen jako soubor hodnot (věrnost, odpovědnost, respekt, nesebeckost, čestnost, zásadovost, odvaha), atributů (mentální, fyzické, emocionální) a znalostí a dovedností (komunikace, rozhodnost, kreativita, koučink, mentoring, znalosti, monitoring).

Dle Smiljaniče (Transformational military leadership, 2016) nabývají kompetence leadera v soudobých vojenských operacích na významu. To jakým způsobem budou ozbrojené síly reagovat na vývoj v tomto prostředí, určují kompetence vojenského leadera, jeho schopnosti, charakter a dovednosti.

Na Univerzitě obrany v Brně se v rámci Dílčího záměru rozvoje organizace (DZRO) realizuje projekt zkoumající sociální kompetence vojáka – leadera, kde autoři Hodný, Macháčková, Ďuriš a kol. (2016) vymezili pro svůj další výzkum následující kompetence velitele – rozhodnost, odpovědnost, orientace na cíl, orientace na výkon, seberozvoj, analytické schopnosti, empatie, sebedůvěra, komunikace a kreativita.

3. Systém přípravy a vzdělávání vojenských leaderů

Mezinárodní kontext řešení problematiky bezpečnosti z hlediska růstu vzájemné propojenosti různých systémů, vysoký stupeň komplexity a dynamiky vývoje situací, jakož i jejich důsledků v různých úrovních společenských systémů, vede ke změnám v požadavcích na členy profesních systémů, jakož i na systémy samotné. Roste důraz na synchronizaci a synergii při výkonu konkrétních činností a při zabezpečování funkcí systémů zajišťujících ochranu, obranu a bezpečnost jednotlivců a společností. Paralelně s tímto trendem roste důraz na samostatnost rozhodování a jednání jednotlivců a mikrotýmů. To vše klade specifické nároky na profesionály působící v těchto systémech, na jejich přípravu a vzdělávání.

Bílá kniha o obraně (Ministerstvo obrany, 2011c) vnímá prioritu lidského potenciálu tak, že lidé tvoří nejvyšší hodnotu a jsou klíčovým činitelem pro naplňování požadovaných schopností ozbrojených sil i organizací v působnosti MO ČR. Nábor, vzdělávání, výchova kvalitních vojáků a civilního personálu a péče o ně je na prvním

místě. Ministerstvo obrany má k dispozici vzdělávací kapacity pro středoškolskou a vysokoškolskou přípravu vojáků. Vysoká škola připravuje nižší důstojníky v počtech, odpovídajícím potřebám ozbrojených sil a ekonomickým možnostem.

Její absolventi nastupují do velitelských funkcí a do funkcí specialistů, na něž musejí být dobře připraveni. Proto jsou vzděláváni nejen ve vojenské teorii a patřičné vojenské odbornosti, ale i v historii, právu, politologii, etice, sociologii, psychologii a dalších společenských a humanitně orientovaných vědách. Rozhodující roli ve výcviku mají instruktoři. Vybírají se z nejlepších, nejzkušenějších a osobnostně vyzrálých poddůstojníků a praporčíků od jednotek druhů vojsk, služeb a ze specialistů na zbraňové, komunikační a informační systémy. K rozvoji a hodnocení schopností ozbrojených sil se využívá koncept DOTMLPFI² používaný při obranném plánování v rámci NATO. Umožňuje komplexní nahlížení na schopnost jako na soubor vzájemně provázaných součástí.

Dlouhodobá vize resortu Ministerstva obrany (Ministerstvo obrany, 2008) je, aby při vzdělávání a přípravě docházelo ke zvyšování efektivnosti nárůstem podílu simulačních a trenážerových technologií přibližujících výcvik reálným podmínkám použití. Kompetentní a motivovaní lidé jsou a i v budoucnosti zůstanou nejcennější hodnotou resortu MO. Požadavky na jejich odborné a osobnostní kvality, na jejich přípravu jak ve fázi vzdělávání, tak i výcviku s vývojem ve vojenství permanentně porostou. Dlouhodobé trendy demografického vývoje v ČR naznačují, že lidský potenciál ČR se v období do roku 2028 nebude výrazně lišit od současnosti a bude z kvantitativního hlediska dostatečný pro obměnu personálu resortu MO. Rizikovým faktorem z hlediska kvalitativního je snižování fyzické kompetence mladé generace a zhoršování jejího zdravotního stavu, jakož i měnící se sociální prostředí společnosti, což bude ovlivňovat schopnost resortu MO udržet a dále rozvíjet kompetentní a motivovaný personál. Potřebný rozvoj schopností personálu bude vyžadovat komplexní a v některých specifických odbornostech i individuální přístup k jejich získávání a vzdělávání.

Dlouhodobý výhled pro obranu 2030 (Ministerstvo obrany, 2015b) chápe personál jako klíčový činitel pro naplňování požadovaných schopností ozbrojených sil. Nábor, vzdělávání a příprava kvalitních vojáků jsou prioritou. Z dostupných demografických analýz je zřejmé, že během následujících deseti let se bude zmenšovat počet lidí ve věku, který je nejvhodnější pro nábor do ozbrojených sil (18 až 25 let). Klíčovou roli v systému vzdělávání personálu AČR bude i nadále sehrávat Univerzita obrany (UO) Brno. Základem pro výstavbu ozbrojených sil je naplňování sedmi klíčových schopností³ – připravenost (Prepare), nasazení (Project), zasazení (Engage), udržitelnost (Sustain), konzultace, velení a řízení (Consult, Command and

² Akronym DOTMLPFI znamená Doctrines (doktríny), Organization (organizační struktura), Training (výcvik, vzdělávání a výchova), Materiel (výzbroj, výstroj, vybavení a ostatní materiální zabezpečení), Leadership (úroveň řídicích schopností velitelů), Personnel (personál a potřeba doplnění), Facilities (infrastruktura) a Interoperability (schopnost společného působení ozbrojených sil různých států). Jde o standardní metodu rozkladu jednotlivých částí schopností používanou v obranném plánování NATO a umožňující jejich kvantitativní a kvalitativní hodnocení.

³ Klíčové schopnosti (dříve Essential Operational Capabilities) jsou definovány pod názvem „main capability areas“ v dokumentu MC 400/3 čl. 67 MC Guidance on military implementation of NATO's Strategic Concept (uveden používaný český ekvivalent).

Control), ochrana (Protect) a informovanost (Inform). Rostoucí význam bude mít interoperabilita jako společný jmenovatel všech klíčových schopností.

Podle koncepce výstavby Armády České republiky 2025 (Ministerstvo obrany, 2015a) bude AČR k přípravě personálu využívat rezortní, armádní, mimorezortní a zahraniční zařízení a instituce⁴. Armáda ČR bude prohlubovat spolupráci s Univerzitou obrany Brno, která je nejen vědecko-výzkumnou institucí, ale i vzdělávacím zařízením pro celoživotní přípravu důstojnického sboru a civilního personálu.

Koncepce přípravy personálu rezortu MO na období 2012–2018 (Ministerstvo obrany, 2001b) respektuje vzdělávání jako nedílnou součást přípravy personálu v rezortu MO. Poskytované vzdělávání má především vojenský charakter. V souladu s tímto požadavkem byla provedena komplexní změna obsahu výuky především na Univerzitě obrany Brno. Došlo k zásadní změně skladby studijních programů. Posílena je výuka ve společenských a humanitně orientovaných vědách, např. v historii, právu, politologii, etice, sociologii a psychologii. Důraz je kladen na přípravu v oblasti vedení lidí.

Cílem ČR, jak uvádí Obranná strategie (Ministerstvo obrany, 2017), je mít ozbrojené síly, které budou naplněné motivovaným, vycvičeným, všestranně připraveným a náležitě vybaveným personálem, jemuž budou zajištěny veškeré předpoklady k výkonu práce. Těmi jsou v ozbrojených silách z pohledu kompetencí vzdělávání, výcvik a další formy přípravy na plnění stanovených úkolů ozbrojených sil.

Za důležitý nástroj pro budování interoperability v oblasti přípravy poddůstojníků, praporčíků a důstojníků s ostatními členskými zeměmi NATO lze považovat v roce 2014 zpracované referenční osnovy vojenského vzdělávání „Non-Commissioned Officer Professional Military Education Reference Curriculum“ a „Generic Officer Professional Military Education Reference Curriculum“, které Spojenecké velitelství pro transformaci (Allied Command Transformation – ACT) uznalo jako dokument NATO. Akceptace těchto dokumentů ze strany ČR zásadně přispěla ke strukturálnímu a obsahovému přepracování studijní, učební a výcvikové dokumentace k přípravě personálu AČR v letech 2015–2016. Nově se tak součástí přípravy personálu stala i oblast vedení lidí (Zezula, 2017).

Výzkum, který realizoval Kubínyni a Veteška (2017) prokázal, že vzdělávání a rozvoj vojáků tvoří klíčový nástroj pro získávání a rozvíjení specifických dovedností a znalostí z oblasti vojenství.

Podle Saligera (2017) musí být procesu vzdělávání ve vojenství věnována zvláštní pozornost, protože je chápána jako základní prvek obsahu organizační kultury, který ovlivňuje mínění personálu o instituci jako takové, ale i o manažerech, kteří ji řídí a vedou personál.

4. Závěr

Současné bezpečnostní prostředí, v němž se vojenský profesionál pohybuje, provází dynamické změny. Mezi základní charakteristiky tohoto prostředí patří obtížná předvídatelnost hrozeb a rizik, nestabilita, asymetričnost konfliktů, neex-

⁴ Příprava personálu bude realizována v souladu s Koncepcí přípravy personálu rezortu MO na období 2012–2018.

istence spojitého válcíště, nízká předvídatelnost dalšího vývoje. Snižuje se význam lineárního pojetí a roste význam celostního (komplexního) pojetí, chápání a jednání.

Z hlediska komplexních přístupů pro identifikaci kompetencí vojenského leadera se ukazuje, že vedle dvou přístupů (hard a soft skills) je potřeba orientovat pozornost i na nově navrhovaný přístup Kognitivního managementu, tzv. jemné dovednosti – subtle skills (Ambrozová, Koleňák, Ullrich a Pokorný, 2016). Jedná se o dovednosti pro poznávání, rozhodování a jednání lidí při řešení situací a plnění úkolů ve složitých, dynamicky se měnících podmínkách. Jsou to dovednosti potřebné pro velitele – leadera v bezpečnostním prostředí.

Kognitivní management se orientuje na člověka, jeho myšlení, poznávání, rozhodování a jednání (chování). Člověka vnímá jako celek a nahlíží na něj jako na komplexní, trvale se proměňující prostředí. V tomto smyslu představuje Kognitivní management celostní, procesový a organismický přístup. Předpokládá, že poznávání, rozhodování a jednání lidí je vždy ovlivněno stavem vnitřního prostředí jako celku a v tomto smyslu zkoumá (předkládá) principy a metody ovlivňování a kultivace tohoto stavu.

Literatura

- ADAI, John. 2006. *Leadership*. Brno: Computer Press. 289 s. ISBN 80-251-1256-X.
- AMBROZOVÁ, Eva, Jiří KOLEŇÁK, David ULLRICH a Vratislav POKORNÝ. 2016. *Kognitivní management*. KEY Publishing, s.r.o., Ostrava, 190 s. ISBN 978-80-7418-254-9.
- ČERNÝ, Jiří. 2009. Organizační a velitelské struktury a jejich vliv na velení a řízení vojsk u brigádního úkolového uskupení. In: *Ekonomika a management*. No. 2.
- ČESKÁ REPUBLIKA, *Vyhledání o postupu při služebním hodnocení vojáků a jeho hlediscích*. 2015. In: Praha: Ministerstvo obrany, ročník 2015, 78/2015, číslo 189. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-189>
- GAL, Reuven a A. David MANGELSDORFF. 1991. *Handbook of military psychology*. New York: Wiley. ISBN 0-471-92045-2.
- GRAW, Mc Hill. 2012. *The U. S. Army Leadership Field Manual*. USA: The Center for Army Leadership. ISBN 978-0-07-143699-1.
- HAMMOND, R. Kenneth. 2000. *Judgments Under Stress*. New York: Oxford University Press. 241 s. ISBN 0-19-513143-6.
- HODNÝ, Jiří, Pavla MACHÁČKOVÁ a Jaromír ĎURIŠ at. al. 2016. *Sociální kompetence vojáka – leadera*. Brno: Univerzita obrany. 119 s.
- KOSTROŇ, Lubomír. 1997. *Psychologie usuzování – teorie a metodologie Egona Brunswika, K.R. Hammonda a jejich následovníků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 169 s. ISBN 80-210-1646-9.
- Kubínyi, L., VETEŠKA, J. Motivace a bariéry v dalším profesním vzdělávání vojáků. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi = Adult Education 2016 – bases and inspiration for theory and practice : proceedings of the 6th International Adult Education Conference, 13-14th December 2016 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 283–291. ISBN 978-80-905460-6-6.

- Ministerstvo obrany. 2001. *Základní řád ozbrojených sil České republiky*. Praha: Ministerstvo obrany. 200 s.
- Ministerstvo obrany. 2004. *Doktrína Armády České republiky*. Praha: AVIS. 148 s.
- Ministerstvo obrany. 2008. *Dlouhodobá vize resortu Ministerstva obrany*. Praha: Ministerstvo obrany. 19 s.
- Ministerstvo obrany. 2011a. *Pozemní síly v operacích*. Vyškov: Odbor doktrín VeV – VA. 294 s. Pub-31-10-01.
- Ministerstvo obrany. 2011b. *Koncepce přípravy personálu rezortu MO na období 2012–2018*. Praha: Ministerstvo obrany. 92 s.
- Ministerstvo obrany. 2011c. *Bílá kniha o obraně*. Praha: Odbor komunikace a propagace MO. 168 s. ISBN 978-80-7278-564-3.
- Ministerstvo obrany. 2015a. *Koncepce výstavby Armády České republiky 2025*. Praha: Ministerstvo obrany. 30 s.
- Ministerstvo obrany. 2015b. *Dlouhodobý výhled pro obranu 2030*. Praha: Vojenský historický ústav. 24 s. ISBN 78-80-7278-664-4.
- Ministerstvo obrany. 2017. *Obranná strategie České republiky*. Praha: Ministerstvo obrany. 8 s.
- PAPARONE, Christopher R. a James A. CRUPI. 2002. Janusian Thinking and Acting. *Military Review* [online]. (1), 38-47 [cit. 2017-04-09]. Dostupné z: <https://www.hsdl.org/?view&did=3674>
- SALIGER, Radomír. Poznatky z výzkumu organizační kultury Armády České republiky - východisko k inovacím v edukaci leaderů ve vojenském školství. In: *Vzdělávání dospělých 2016-východiska a inspirace pro teorii a praxi*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 259-272. ISBN 978-80-905460-6-6.
- SALIGER, Radomír, Vratislav POKORNÝ a Eva PINDEŠOVÁ. 2010. *Kognitivní management*. Brno: Univerzita obrany. 173 s. ISBN 978-80-7231-768-4.
- TOFFLER, Alvin a Heidi TOFFLEROVÁ. 2002. *Válka a antiválka: Jak porozumět dnešnímu globálnímu chaosu*. Argo. 304 s. ISBN 80-86569-16-0.
- Transformational military leadership – requirements, characteristics and development. 2016. *Research Gate* [online]. [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/304014948_Transformational_military_leadership_-_requirements_characteristics_and_development
- ULLRICH, David, POKORNÝ, Vratislav. 2017. Human Factors and Management Limit Situations. In: *Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020: From Regional Development Sustainability to Global Economic Growth*. Vienna Austria: International Business Information Management Association (IBIMA), p. 983-988. ISBN 978-0-9860419-7-6.
- ULLRICH, David, POKORNÝ, Vratislav, AMBROZOVÁ, Eva. 2017. Leadership, Situational and Systemic Critical Thinking. In: *Vision 2020: Sustainable Economic Development, Innovation Management, and Global Growth*. Madrid Spain: International Business Information Management Association (IBIMA), p. 1323-1332. ISBN 978-0-9860419-9-0.
- VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

ZEZULA, Jan. 2017. *Leadership v přípravě personálu*. Brno: Univerzita obrany. 65 s. Ev. č. 2201/17.

Příspěvek byl zpracován v rámci řešení dlouhodobého záměru rozvoje organizace Rozvoj sociálních kompetencí vojáka – leadera.

Kontaktní údaje:

plk. doc. Ing. Mgr. David Ullrich, Ph.D., MBA

Katedra leadershipu

Fakulta vojenského leadershipu

Univerzita obrany

Kounicova 65

662 10 Brno

ČESKÁ REPUBLIKA

E-mail: david.ullrich@unob.cz

Poradenstvo profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov

Guidance on professional development of pedagogical staff

Marián Valent

Abstrakt:

Poradenstvo pre pedagogických zamestnancov je súčasťou celoživotného andragogického poradenstva. Pre pedagogických zamestnancov je vzdelávanie veľmi dôležitou súčasťou ich profesie a zároveň je dôležité ho podporovať a vytvárať priestor na ich rozvoj. Tento rozvoj je potrebný najmä preto, že učiteľská profesia sa neustále vyvíja a menia sa aj požiadavky na ňu kladené. Príspevok je preto venovaný andragogickému poradenstvu, ktoré je orientované na profesionalizáciu pedagogických zamestnancov.

Kľúčová slova:

Andragogické poradenstvo, pedagogický zamestnanec, profesijný rozvoj, profesionalizácia, kontinuálne vzdelávanie.

Abstract:

Guidance for pedagogical staff is a part of lifelong andragogical guidance. Education is a very important part of pedagogical profession and it is very important to support it and to create opportunities for its development. This development is particularly crucial because teaching profession is constantly developing and requirements on it are also changing. For this reason, the contribution deals with andragogical guidance which focuses on professionalisation of pedagogical staff.

Key words:

Andragogical guidance, pedagogical staff, professional development, professionalisation, continuing education.

Úvod

Podpora profesijného rozvoja nie je na Slovensku systematicky uchopená (Pavlov, 2013, Babiaková, 2014 a iné). Autori naznačujú, že je potrebné učiteľom pri ich profesijnom rozvoji a kariérovom rozvoji pomôcť a ako vhodné sa javí andragogické poradenstvo. Výskumy okrem iného potvrdzujú, že žiadne pregraduálne vzdelávanie, nech je akokoľvek vynikajúce, nemôže vybaviť pedagogického zamestnanca všetkými kompetenciami, ktoré potrebuje počas svojej kariéry. Poradca profesijného rozvoja z radov učiteľov, či manažmentu školy je personálnym riešením tejto otázky, ktoré môže napomôcť pri systematickej podpore profesijného rozvoja učiteľstva.

Potreba poradenstva je v tomto príspevku dokumentovaná výsledkami skúmania, ktoré je venované učiteľovi na začiatku jeho kariéry, tzv. začínajúcemu učiteľovi a jeho poradcovi či mentorovi, teda uvádzajúcemu učiteľovi. Toto obdobie je aj v rovine poradenstva možné považovať v školskom prostredí za najlepšie zvládnuté a to najmä preto, že začínajúcemu učiteľovi sa po celý rok venuje uvádzajúci učiteľ. Systémovosť, ktorá je aplikovaná v tomto období, by preto bolo vhodné preniesť v pozmenenej podobe aj do nasledujúcich období profesijného života učiteľa.

1. Ciele a výsledky výskumnej sondy

Hlavným cieľom bolo zistiť názory uvádzajúcich učiteľov na adaptačné obdobie a poradenstva v rôznych oblastiach, ktoré uvádzajúci učiteľ poskytoval začínajúceму učiteľovi počas jeho prvého roka praxe.

Základným nástrojom bol dotazník pozostávajúci z 12 položiek, ktoré boli uzatvorené aj otvorené. Prostredníctvom otvorených položiek sme zisťovali doplňujúce informácie, ktoré by neboli zistené prostredníctvom uzavretých položiek. Zdrojový dotazník bol vytvorený Rychnavskou (2010), niektoré položky boli pre naše účely modifikované a niekoľko ich bolo doplnených.

V doplnených položkách bol zisťovaný názor uvádzajúcich učiteľov na poradenstvo a ich rolu v kontexte andragogického poradenstva pre začínajúceho učiteľa, tiež bol zisťovaný potenciálny záujem o špecializačné vzdelávanie pre uvádzajúceho učiteľa. V našom prípade boli mailom oslovení uvádzajúci učitelia zo základných a stredných škôl, v ktorých bol v školskom roku 2017/2018 začínajúci učiteľ – spolu 80. V maily aj v sprievodnom liste bol link na elektronický dotazník. Výsledky dotazníka sú v texte spracované v relatívnych početnostiach a voľné odpovede sú prepísané. Na dotazník odpovedalo 67 respondentov, čo svedčí o veľmi dobrej návratnosti (83,7 % dotazníkov).

Výskumná sonda bola v jej druhej časti realizovaná prostredníctvom pološtruktúrovaného rozhovoru. Pre účely komparácie a triangulácie údajov boli vytvorené tri nástroje skúmania, pre každú skupinu respondentov osobitne: štruktúra rozhovoru pre začínajúceho učiteľa, uvádzajúceho učiteľa a pre zástupcu riaditeľa. Doplnujúcou metódou pre toto skúmanie bola analýza dokumentov, ktoré vznikli pre účely adaptačného vzdelávania v škole.

2. Výsledky dotazníka

Prvá položka zisťovala spokojnosť s formou a spôsobom vykonávania adaptačného vzdelávania (jeho súčasťou je aj poradenský (konzultačný, či mentorský proces)

na škole. Spokojnosť vyjadrilo 49 respondentov (73,1 %), nespokojnosť 18 respondentov (26,9 %). Na doplňujúcu otázku týkajúcu sa toho, čo by chceli alebo potrebovali zmeniť, respondenti odpovedali: väčší priestor na hospitačnú činnosť, viac času na konzultácie, stanovenie času na uvádzanie počas pracovnej doby, chýbajú im materiály, ktoré by im pri uvádzaní pomohli alebo vzdelávanie pre zvládnutie tejto role.

Medzi najväčšie rezervy začínajúceho učiteľa, ktorým museli počas adaptačného vzdelávania venovať pozornosť, zaradili (poradie je zostavené podľa odpovedí na položku, kde respondenti priradzovali číslo 1 najvyššiu mieru nedostatku a 9 najmenšiu mieru nedostatku):

| P. č. | Oblasti adaptačného vzdelávania |
|-------|--|
| 1 | príprava a zvládnutie výchovných problémov žiakov |
| 2 | pedagogická diagnostika žiakov |
| 3 | orientácia vo všeobecne záväzných právnych predpisoch |
| 4 | realizácia vyučovacieho procesu |
| 5 | reflexia uskutočneného vyučovania |
| 6 | orientácia vo vnútorných predpisoch školy |
| 7 | orientácia v dokumentácii súvisiacej s výkonom pedagogickej činnosti |
| 8 | príprava na vyučovacie hodiny |
| 9 | plánovanie vlastného profesijného rastu |

V rámci doplňujúcej položky uviedli nízky záujem začínajúceho učiteľa o diaľnicu okolo seba, slabú orientáciu v oblasti pedagogiky a psychológie a veľmi veľké rozdiely medzi úrovňou pripravenosti absolventov jednotlivých učiteľských fakúlt v rámci SR.

Vzdelávací program adaptačného vzdelávania vytvorili v prevažnej miere spoločne uvádzajúci učiteľ a zástupca riaditeľa (34 respondentov, 50,7 %), len 20 uvádzajúcich učiteľov tvorilo program samostatne (29,9 %) a 13 respondentov prevzalo program z internetu (z inej školy, 19,4 %). Za zmysluplný tento program označilo 45 respondentov (67,2 %) a to nielen pre začínajúceho ale aj pre uvádzajúceho učiteľa.

V položke orientovanej na potrebu špecializačného vzdelávania pre uvádzajúceho učiteľa prejavilo záujem 39 respondentov (58,2 %), približne rovnaké percento (41 respondentov, 61,2 %) vyjadrilo kladné stanovisko na poradenstvo v oblasti profesijného rozvoja a to nielen pre začínajúceho učiteľa ale aj pre seba (najmä pri výkone práce uvádzajúceho učiteľa). Naopak svoju rolu ako andragogického poradcu (v oblasti jeho ďalšieho profesijného rozvoja) pre začínajúceho učiteľa si uvedomovalo nižšie percento uvádzajúcich učiteľov (16 respondentov, 23,9 %) – nezamýšľali sa nad tým, že ich pôsobenie malo aj tento rozmer.

Medzi odporúčania, ktoré si vyžadovali poradenstvo od uvádzajúceho učiteľa a následne malo presah aj do oblasti ďalšieho rozvoja začínajúceho učiteľa patria:

- v oblasti právnych predpisov a dokumentácie: všeobecné aj vnútorné predpisy a práca s ascAgendou;
- v oblasti pedagogickej činnosti: vedieť určiť základné učivo, pracovať s učebnými osnovami, efektívne rozvrhnúť činnosti počas vyučovacej hodiny a to s ohľadom na triedu, či skupinu žiakov, hodnotiť a klasifikovať žiakov;
- v oblasti práce so žiakmi: zvládať disciplínu a výchovné problémy, riešiť problémové a konfliktné situácie, pracovať so žiakmi z málopodnetného prostredia, s integrovanými žiakmi, so žiakmi s poruchami správania a učenia, či so zdravotným postihnutím.

V rámci svojich potrieb aj uvádzajúci učitelia pre seba identifikovali potrebu pomoci a poradenstva v oblastiach: plánovanie činnosti uvádzajúceho učiteľa, vypracovávanie plánov adaptačného vzdelávania, hospitácie začínajúceho učiteľa, hodnotenie (evalvácia) začínajúceho učiteľa a to tiež prostredníctvom výmeny skúseností s inými uvádzajúcimi učiteľmi.

3. Výsledky rozhovorov

Po analýze rozhovorov aj dokumentov, uvádzame v nasledujúcom texte odpovede na otázky, ktoré sme položili v úvode nášho skúmania a na základe zistení oboch častí skúmania formulujeme návrhy odporúčaní.

Tvorba programu adaptačného vzdelávania prebiehala ako dopracovanie vzoru, ktorý na škole bol spracovaný. Začínajúci učitelia prijali návrh programu a nemali potrebu do neho zasahovať. Vzniknuté problémy sa riešili operatívne počas školského roka a ani začínajúci učiteľ a uvádzajúci učiteľ tieto činnosti do programu nedopĺňali. V niektorých prípadoch to môžeme vnímať ako problém pre adaptačný proces, keďže išlo aj o závažné skutočnosti, ktoré by bolo vhodné s ďalšími začínajúcimi učiteľmi systematickejšie riešiť.

Adaptačné vzdelávanie sa podľa začínajúceho učiteľa aj uvádzajúceho učiteľa neodlišovalo od naplánovaného programu s výnimkami, ktoré spočívali najmä v časovom sklze a následnom posune aktivít do ďalšieho obdobia. Pri chýbajúcich kritériách a indikátoroch a pri nastavených spôsoboch hodnotenia sú tvrdenia o dosiahnutí cieľov len subjektívnym názorom aktérov programu.

Hodnotenie programu nebolo uskutočnené v žiadnej skúmanej škole a odporúčania pre ďalšieho začínajúceho učiteľa na škole neboli explicitne formulované (s jedinou výnimkou – kompatibilnejší rozvrh začínajúceho a uvádzajúceho učiteľa).

Medzi príklady dobrej praxe, ktoré z rozhovorov vplynuli, môžeme zaradiť tieto javy:

- posadenie začínajúceho učiteľa spoločne s uvádzajúcim učiteľom do kabinetu – umožní dennodenný viacnásobný kontakt, počas ktorého je možné operatívne riešiť vzniknuté situácie,
- ak vznikne náročnejší výchovný problém – uskutočniť komunitu triedy spoločne so začínajúcim učiteľom ako účastníkom a iným mediátorom, napr. zástupcom riaditeľa,
- dať možnosť začínajúcemu učiteľovi vybrať si tému otvorenej hodiny.

Na základe zistení z výskumnej sondy vyplynuli tieto podnety pre školy a aktérov adaptačného procesu na školách:

1. spolupodieľanie sa všetkých aktérov adaptácie na tvorbe programu adaptačného vzdelávania,
2. vzájomné hospitácie začínajúceho a uvádzajúceho učiteľa,
3. zabezpečiť interné alebo externé vzdelávanie pre začínajúceho učiteľa v týchto témach: *diagnostika žiakov, zvládanie záťažových a konfliktných situácií so žiakmi a príprava na rolu triedneho učiteľa*,
4. zapracúvať do programu zmeny realizované počas školského roka (aby nedochádzalo k neustálemu reštartu na základe prvotného vzoru),
5. uskutočňovať internú prípravu uvádzajúcich učiteľov, príp. umožniť im absolvovanie špecializačného vzdelávania pripravujúceho ich na túto pozíciu,
6. systematicky viesť adaptačný proces z úrovne zástupcu riaditeľa školy (koordinovať a monitorovať priebeh programu, vrátane hodnotenia začínajúceho učiteľa),
7. poskytovať podporu a pomoc začínajúcemu aj uvádzajúcemu učiteľovi,
8. spracovať všetky predpísané dokumenty programu so všetkými povinnými časťami a tiež zabezpečiť súlad cieľov a obsahu programu,
9. spracovať témy hodnotiaceho pohovoru a orientovať ich na praktickú aplikáciu vedomostí a zručností začínajúceho učiteľa,
10. spracovať vhodné kritériá a k nim relevantné indikátory, resp. úrovne hodnotenia.

Zo skúmania vyplynulo, že *adaptácia začínajúceho učiteľa je v bežnej prevádzke školy náročným procesom, najmä preto, že každý z aktérov adaptačného procesu má svoje vlastné predstavy o jeho priebehu, ktoré sa však nezapracúvajú do programu nielen na začiatku adaptácie, ale ani v jej priebehu*. Tento dokument je na školách vnímaný skôr ako administratívna záťaž.

Za základný problém, možno považovať stratu poznatkov a skúseností z adaptačného procesu začínajúceho učiteľa, ktoré sa adekvátne písomne nezaznamenávajú do programu a následne sa nesprostredkujú kolegom v škole, či už ide o uvádzajúcich učiteľov alebo nových začínajúcich učiteľov. Cenné informácie a skúsenosti tak zanikajú ukončením procesu adaptácie konkrétneho začínajúceho učiteľa a škola z nich ďalej nečerpá, či už pri adaptácii ďalšieho začínajúceho učiteľa, alebo pri internom rozvoji učiteľov na pozíciu uvádzajúceho učiteľa. Možnosti andragogického poradenstva podľa právnych predpisov SR a ČR sú spracované v príspevku autora v zborníku z konferencie v Prahe (Valent, 2018).

Záver

Andragogické poradenstvo aj keď nie úplne uvedomované a teda nezámerné je realizované najmä počas adaptačného obdobia začínajúceho učiteľa. Svedčia o tom aj zistenia z oboch častí skúmania, kde počas tohto obdobia uvádzajúci učiteľ pomenúval vzdelávacie potreby svoje aj potreby začínajúceho učiteľa. Je zrejmé, že

by bolo vhodné absolvovať taký typ prípravy uvádzajúceho učiteľa, aby bol na rolu, ktorá z uvádzania vyplýva, bol vopred pripravený.

Následne by v škole mala byť potreba poradcu v oblasti profesijného rozvoja naplnená napríklad prostredníctvom kvalifikovaného špecialistu. Prínos projektu, ktorý rieši túto problematiku a začína vzdelávať andragogických poradcov učiteľstvu v oblastiach profesijného učenia, profesijného rozvoja a rozvoja profesijnej kariéry, je preto veľký. Pilotáž a jej výsledky budú cenné pre ďalšiu aplikáciu v školstve a určite aj pre tvorbu vzdelávacej politiky profesijného rozvoja učiteľstva.

Tento príspevok je výstupom projektu APVV-16-0573: Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS, zodpovedný riešiteľ Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Literatura

- Babiaková, S. a kol. (2014) *Progresívny učiteľ. Autoevalvácia v teóriách a výskumoch*. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta UMB.
- Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov, Rokus.
- Valent, M. (2018). *Andragogické poradenstvo v profesijnom rozvoji učiteľstva*. In: Veteška, J., Svobodová, Z., Tureckiová, M. Proměny edukačních situací a jejich konceptualizace. Sborník příspěvků z VII. ročníka mezinárodní vědecké konference. Praha: PF UK, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, 112-123.

Kontaktné údaje:

Mgr. Ing. Marián Valent, PhD.
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
SLOVAKIA
E-mail: valent.mrn@gmail.com

Možnosti využití mobilních aplikací jako podpory při vzdělávání

The possibilities of using mobile applications as a support in education

David Vaněček, Michaela Tureckiová

Abstrakt:

Studie pojednává o možnostech využití mobilních aplikací jako podpory pro výuku na středních školách. Problematika je řešena jak z pohledu současného stavu, tak z pohledu dostupnosti a očekávaného vývoje. V empirické části studie je vytvořen návrh základní struktury mobilní aplikace a provedeno dotazníkové šetření týkající se otázek k mobilním aplikacím pro školní výuku.

Klíčová slova:

Mobilní aplikace, moderní vzdělávání, elektronické podpory výuky, m-learning, e-learning.

Abstract:

The study deals with the possibilities of using mobile applications as a support for teaching at secondary schools. The subject is addressed from the point of view of the present state, availability and expected development for the future. The empirical part of the study contains the desing of basic structure of the mobile application. The output of the study is an overall assessment of the possibilities of using mobile applications for teaching.

Key words:

Mobile applications, modern education, electronic learning supports, m-learning, e-learning.

Úvod

Užívání chytrých mobilních telefonů a aplikací dnes zasahuje snad do všech oblastí našeho života, včetně vzdělávání. Postupně se na trhu po atraktivnějších sociálních a herních aplikacích ve větší míře začínají objevovat i aplikace zabývající se výukou. Vzhledem k atraktivnosti mobilních zařízení, zvláště u mladších generací, se zde nabízí otázka, do jaké míry tato zařízení pomocí vhodných aplikací zapojit do procesu výuky, a zda právě praktické využití mobilních telefonů neovlivní jednak negativní postoje starších generací a také přístup mladších generací k telefonu jinak než jako k hračce. V úvahu je však třeba brát i negativní dopady, které na nás při nadměrném užívání mediální technologie možná trvale zanechávají.

Studie hodnotí současný stav využívání chytrých mobilních telefonů a jejich aplikací na středních školách. Velkou roli k využívání mobilních zařízení pro výuku ve školách však hraje i přístup studentů a pedagogů. Důležitá je také ochota škol zavádět tyto technologie a aplikace a rovněž vzdělávat pedagogy v digitální gramotnosti. Podstatné je proto zhodnotit maximum rizik a úskalí, ale i pozitiva související s využíváním mobilních přístrojů pro výuku a zhodnotit tak efektivitu přínosu pro školy, pedagogy a pro studenty, pokud možno z co nejvíce hledisek. Musíme si klast otázky týkající se vhodnosti využití chytrých mobilních telefonů pro potřeby vzdělávání. Nutné je i věnovat se strategii vlády naší země v procesu zavádění ITC do škol.

V závěrečné části článku je prezentováno dotazníkové šetření. Pro potřeby šetření byl vytvořen návrh základní struktury určité mobilní aplikace, která by měla sloužit jako podpora středoškolské výuky v prostředí školy i mimo ní. Navržená aplikace je propojena s internetovou stránkou, která slouží pro práci na počítači a zároveň je východím zdrojovým jádrem pro aplikaci. Dotazníkové šetření se týká názorů studentů na využití mobilních aplikací ve výuce.

1. Historický vhled do využití informačních a komunikačních technologií ve školství

Informační a komunikační technologie jsou dnes naprosto nepostradatelné snad ve všech činnostech lidského počínání. Zahrnují od počítačů a dalších přístrojů i software, internet, programy i aplikace. Na pomyslném vrcholu této komunikace je nejvíce využívanou technologií právě chytrý telefon. Jeho výhoda spočívá zejména ve velikosti a tím v neustálé dostupnosti. Do školních lavic však bude muset jako aktivní pomocník urazit ještě dlouhou, a především dobře organizovanou cestu.

V dnešní době existuje velké portfolio možností využití ICT pro vzdělávání. Přes internet je k dispozici mnoho zdrojů pro výuku. Jsou k dispozici elektronické časopisy a knihy, databáze, encyklopedie, odborné články a weby, blogy, otevřené vzdělávací kurzy a mnoho dalších. Tyto zdroje jsou navíc neomezené dobou a mohou být využívány dle potřeby jedince.

Před nástupem internetu a počítačů, tak jak je dnes známe, byly jejich předchůdcem nejprve vyučovací stroje. První vyučovací stroj byl sestaven ve dvacátých letech minulého století psychologem S. L. Presseyem. Díky těmto strojům, které se sice nerozšířily, se ale začala formovat teorie programového učení. Důraz začal být kladen více na aktivitu studenta a zpětné vazby. Práce se strojem také umožňovala každému studentovi procházet učivo svým vlastním tempem.

Počátek programového vyučování se datuje k roku 1954, kdy uvedl na konferenci v Pittsburku americký psycholog B. F. Skinner teorii programového vyučování. Ta je založena na základních pojmech a jejich propojení: podnět, reakce na podnět, zpětná vazba, pozitivní posilování. S rozvojem programového vyučování postupně vznikly základní koncepce programování z hlediska souslednosti jednotlivých kroků při výuce. Jedná se o lineární program, větvený program, smíšený program, adaptivní program, algoritmický program. Na základě jednotlivých programů vznikly např. tzv. „zmatené knihy“, různé učicí stroje, které umožňovaly výběr správné odpovědi, upozornění na chybu, hlasovací stroje a řada dalších vyučovacích strojů (Vaněček, 2016).

K výraznějšímu pokroku pak došlo v devadesátých letech minulého století, kdy došlo k rychlému rozvoji osobních počítačů. Obsah se mohl přenášet pomocí disket nebo CD-ROMu. Možnosti počítačů však byly ještě omezené.

Elektronické vzdělávání (e-learning) tak, jak ho dnes známe, souvisí až s rozvojem webu v posledním desetiletí minulého století. Postupně se od statických materiálů začaly vyvíjet propracovanější elektronické kurzy, které se stávaly více multi-mediálními.

Ze vzrůstající potřeby tvorby kurzů vznikly systémy LMS (Learning Management System). Díky LMS došlo k masovému rozšíření e-learningu, jež je využíván ve školním (především vysokoškolském), pracovním i soukromém prostředí. LMS je v podstatě software, který umožňuje tvorbu, správu a kontrolu kurzu správci (lektorovi), jenž nemusí ovládat programování. Dnes již existuje mnoho druhů kurzů, které kombinují různé učební styly a zaměření. Kurzy mohou být vedeny jako synchronní, kde dochází k přímé komunikaci v čase nebo asynchronní, kde lektor komunikuje se studentem pomocí asynchronních komunikačních kanálů nezávisle na čase (Herout, 2016).

Rychle se rozšiřující možností jsou v současné době otevřené vzdělávací kurzy, což jsou vlastně různé on-line vzdělávací kurzy zpřístupněné širokému okruhu studentů (MOOC). Jedním z dalších elektronických materiálů jsou elektronické knihy (e-booky). Jednou z nejmodernějších technologií jsou pak mobilní aplikace, které dnes nabízejí v mnoha oblastech širokou škálu možností. Přímou pro potřeby škol zatím není příliš velký výběr výukových aplikací, což je částečně dáno omezeným využíváním mobilních technologií ve školách. Je však velmi pravděpodobné, že i zde dojde k rychlému vývoji, který může urychlit začlenění mobilních zařízení do výuky (Zounek, 2016).

Pro veškeré výše uvedené formy je důležitá otevřenost a přístupnost zdrojů pro studenty a pedagogy tak, aby nebyla porušena autorská práva.

2. Strategie digitálního vzdělávání

V devadesátých letech 20. století se v Evropě staly moderní technologie diskutovaným tématem mnoha konferencí a diskusí. Výsledkem těchto jednání jsou v rámci ČR strategické dokumenty, které pojednávají o postupném zařazování ICT do výuky. Mezi hlavní cíle těchto vzniklých strategií jsou zejména: zvýšení kvality vzdělání, rovné příležitosti pro každého, rozvoj informační společnosti, rozvoj ekonomického růstu, konkurenceschopnost, schopnost využívat ICT v pracovním procesu a v ži-

votě. Prvním základním dokumentem pojednávajícím o integraci ICT do škol byla Státní informační politika – Cesta k informační společnosti z roku 1999. V průběhu času vznikla celá řada strategických dokumentů např. v roce 2000 Koncepce státní informační politiky, v roce 2001 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílá kniha a celá řada dalších dokumentů.

Posledním aktuálním dokumentem MŠMT, který se zabývá implementací digitálního vzdělávání je Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. Příslušný dokument rozpracovává priority strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 pro digitální prostředí. Dokument byl přijat vládou 12. listopadu 2014 jako usnesení vlády ČR č. 927/2014. „Digitálním vzděláváním rozumíme zjednodušeně takové vzdělávání, které reaguje na změny ve společnosti související s rozvojem digitálních technologií a jejich využíváním v nejrůznějších oblastech lidských činností. Zahrnuje jak vzdělávání, které účinně využívá digitální technologie na podporu výuky a učení, tak vzdělávání, které rozvíjí digitální gramotnost žáků a připravuje je na uplatnění ve společnosti a na trhu práce, kde požadavky na znalosti a dovednosti v segmentu informačních technologií stále rostou.

Prioritní cíle Strategie digitálního vzdělávání jsou: otevřít vzdělávání novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií, zlepšit kompetence žáků v oblasti práce s informacemi a digitálními technologiemi, rozvíjet informatické myšlení žáků. Strategie se zaměřuje na předškolní, základní a střední vzdělávání, včetně přípravy učitelů na vysokých školách a v praxi. Ve strategii je kladen důraz na rozvoj digitální gramotnosti, nediskriminační přístup k digitálním vzdělávacím zdrojům, školství otevřené všem, provedení výzkumů a evaluací využívání ICT ve vzdělávání. Také se však zaměřuje například na oblast výzkumu a statistických dat. V současné době je možné některé údaje ohledně statistik v oblasti ICT nalézt například na stránkách MŠMT nebo stránkách Českého statistického úřadu či České školní inspekce.

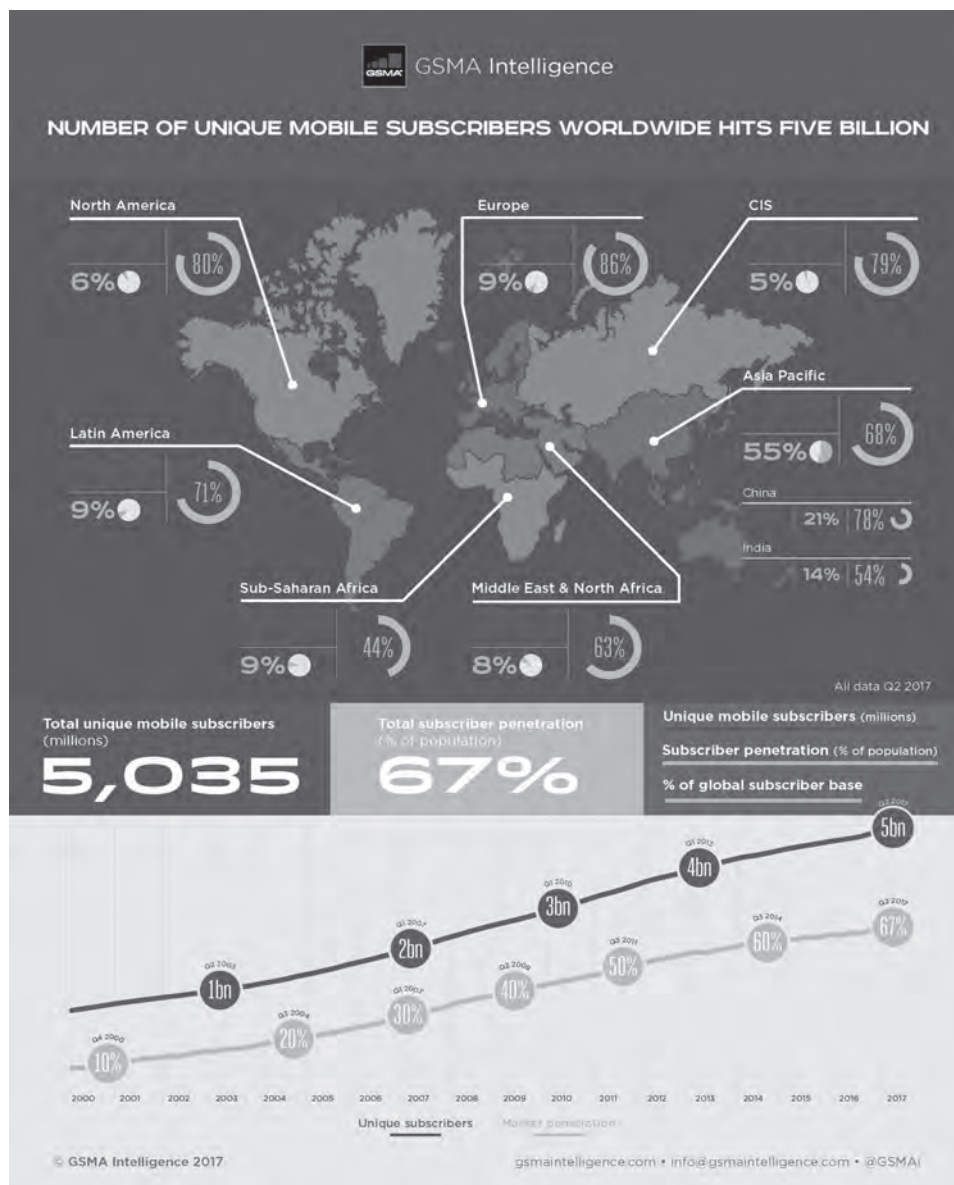
Aktuálně je také vedena odborná debata a pilotně na vybraných základních školách zkoušen project výuky ICT, který má ambici změnit koncepci výuky v tom smyslu, aby se ICT nevyučovalo jako samostatný izolovaný předmět, ale bylo začleněno jako součást do ostatních vyučovaných předmětů, ve kterých by se prakticky využívalo. Např. výuka programu Microsoft Word by proběhla i v rámci výuky českého jazyka např. při psaní literárních textů či jiné činnosti.

3. Chytré telefony a aplikace

V současné době je na světě přes 5,2 miliard vlastníků mobilních telefonů. V roce 2025 se očekává, že to bude 5,9 miliardy vlastníků. Přes polovinu z nich je aktuálně v asijsko-pacifickém regionu. V Evropě pak v roce 2017 vlastnilo mobilní telefon zhruba 86 % populace, dnes to bude pravděpodobně ještě více. Toto vychází z dat organizace GSMA (Global System for Mobile Communications). Mobilní telefon tedy v Evropě nevlastní pouze cca 14 % obyvatelstva a jedná se v podstatě pravděpodobně o děti, velmi staré lidi a osoby, které nejsou schopny telefony užívat. Vzhledem k rychlému vývoji a snadnějšímu přístupu k mobilním telefonům se dá předpokládat, že v podstatě všichni studenti středních škol jsou/budou vlastníci mobilních telefonů.

Vývoj aplikací se dnes zaměřuje již na všechny oblasti lidského počínání. Aplikace lidé využívají pro osobní potřeby, zábavu, komunikaci, obchod, informace, seberealizaci a v neposlední řadě i o pro vzdělávání. U výukových aplikací je však nabídka zatím velmi omezená, zaměřená spíše na všeobecné předměty či jazyky. Aplikace, kterými se zabýváme, jsou mobilní aplikace, což znamená software, který je určen a vytvořen pro mobilní zařízení. Aplikace mohou být buď nativní nebo webo-

Obrázek 1: GSMA – hodnoty počtu majitelů mobilních telefonů na Zemi



Zdroj: GSMA (2017)

vé. Nativní aplikace jsou takové, které jsou vytvořeny přímo pro konkrétní platformu (tj. pracovní prostředí jak po stránce hardwarové, tak softwarové). Tyto aplikace jsou šité na míru, tj. plně využívají vlastností platformem a jsou pro ně zcela optimalizovány. Jejich chod není zcela závislý na datovém připojení, avšak jsou náročnější na vývoj, paměť a údržbu.

Pro vývoj aplikace je rozhodující, na kterých platformách bude dostupná, tedy především na nejrozšířenějších, tj. Android, iOS, Windows Phone, BlackBerry. Dále je možné využít pro mobilní zařízení aplikace webové, kdy je aplikace spuštěna z webového zdrojového serveru a v mobilním zařízení je pak spuštěna v prohlížeči, přičemž je zde snaha, aby byla podpora pro většinu zařízení. Výhodou těchto aplikací je možnost aktualizace dat, velké množství dat, aktuálnost, dostupnost z hlediska téměř všech druhů zařízení, nevýhodou horší zobrazení a optimalizace pro jednotlivá

Obrázek 2: Ukázka jednotlivých obrazovek telefonu vyvíjené aplikace



Zdroj: Vaněček (2018)

zařízení. Dnes je většina mobilních telefonů díky novým operačním systémům a vysokorychlostnímu internetu schopna zobrazit většinu webového obsahu určeného pro počítače.

Sami se snažíme přispět a rozšířit portfolio vzdělávacích aplikací pro mobilní telefony. Všechny aplikace jsou řešeny převážně pro technické předměty. Aktuálně vyvíjíme např. aplikaci pro výuku fyziky. Úvodní stránka aplikace je rozcestník a studenta směřuje buď do nastavení, hodnocení nebo virtuální laboratoře. Aplikace obsahuje jak teorii probírané látky, tak úkoly a cvičení, grafické prvky, animace a také jsou v příkladech umístěny testovací otázky pro ověření porozumění probírané látce. Ukázka obrazovek viz obrázek č. 2.

3. Postoje studentů k zavádění aplikací do škol

Pro zjištění potřebných informací bylo zvoleno dotazníkové šetření. Cílem dotazníku bylo zjistit, zda studenti využívají nebo chtějí využívat mobilní telefon pro výuku a zda mají tendence k podvádění a používání telefonu při výuce k jiným než výukovým účelům. Respondenti byli studenti ze středních škol v Praze a z Benešova, konkrétně ze Střední průmyslové školy stavební Josefa Gočára, Smíchovské střední průmyslové školy, Gymnázia Benešov a Klasického gymnázia Modřany. Pro větší návratnost dotazníků byly voleny dvě cesty, jedna formou elektronického dotazníku (GoogleForm) a druhá v listinné podobě přímo ve výuce. Respondenti jsou studenti napříč všemi ročníky uvedených škol. Šetření bylo provedeno v rámci závěrečné bakalářské práce V. Bryndové pod vedením D. Vaněčka.

Dotazníky v listinné podobě byly rozdány ve třech třídách a dvou školách. Z této skupiny se vrátilo 80 dotazníků. Elektronickou formou bylo pod vedením učitele vyplňováno cekem ve čtyřech třídách v jedné škole a v jedné třídě v další škole byl dotazník vyplňován bez učitele, jen za podpory studenta ze třídy. Řada žáků k vyplnění využila právě i mobilní telefon. Celkem se elektronickou formou vrátilo 114 vyplněných dotazníků.

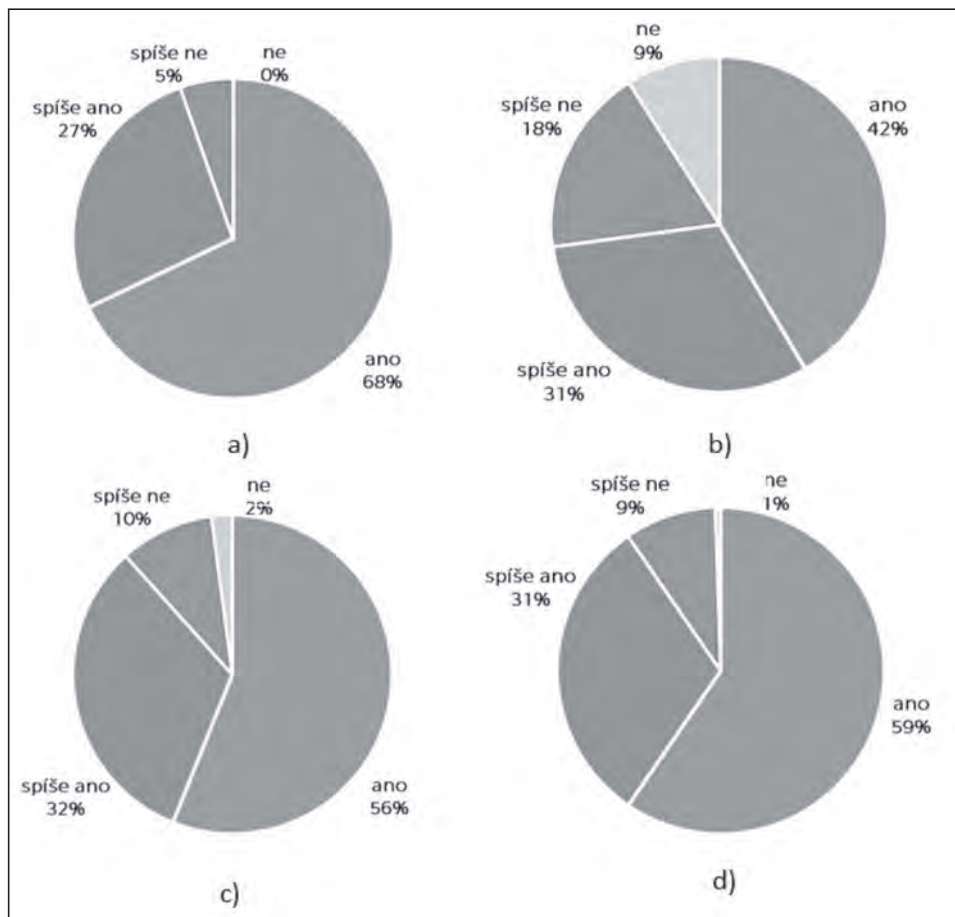
Celkem bylo 197 dotazníků, z toho bylo 8 vyloučeno pro neúplnost. Finálně bylo použito 189 dotazníků což, odpovídá 96 % z celkového počtu.

První otázky otazníku jsou zaměřeny na vztah studentů k chytrým telefonům, a zda vůbec by je chtěli ve výuce používat.

- a) Uvítal/la bys, aby pro obtížné předměty byly vytvořeny výukové mobilní aplikace, které by obsahovaly učivo, cvičné testy, kvízy, videa a další možnosti?
- b) Chtěl/a bys používat nebo používáš nějakou výukovou aplikaci na telefonu? Například pro výuku jazyků nebo jiné problematiky, která tě zajímá.
- c) Uvítal/a bys možnost použití chytrého telefonu při výuce? Například pro vyhledávání informací, hraní kvízů nebo testů.
- d) Využil/a bys možnost, se na školní test připravit pomocí cvičných testů v mobilní aplikaci?

Z odpovědí u všech čtyř otázek je patrné, že většina studentů je přesvědčena o zavedení aplikací do výuky. Názory studentů mohou být ovlivněny jejich učebním stylem, socioekonomickým zázemím a dalšími vlivy, avšak vzhledem k obrovské převaze kladných odpovědí je výsledek jednoznačný.

Obrázek 3: výsledky relativních četností u otázek a až d

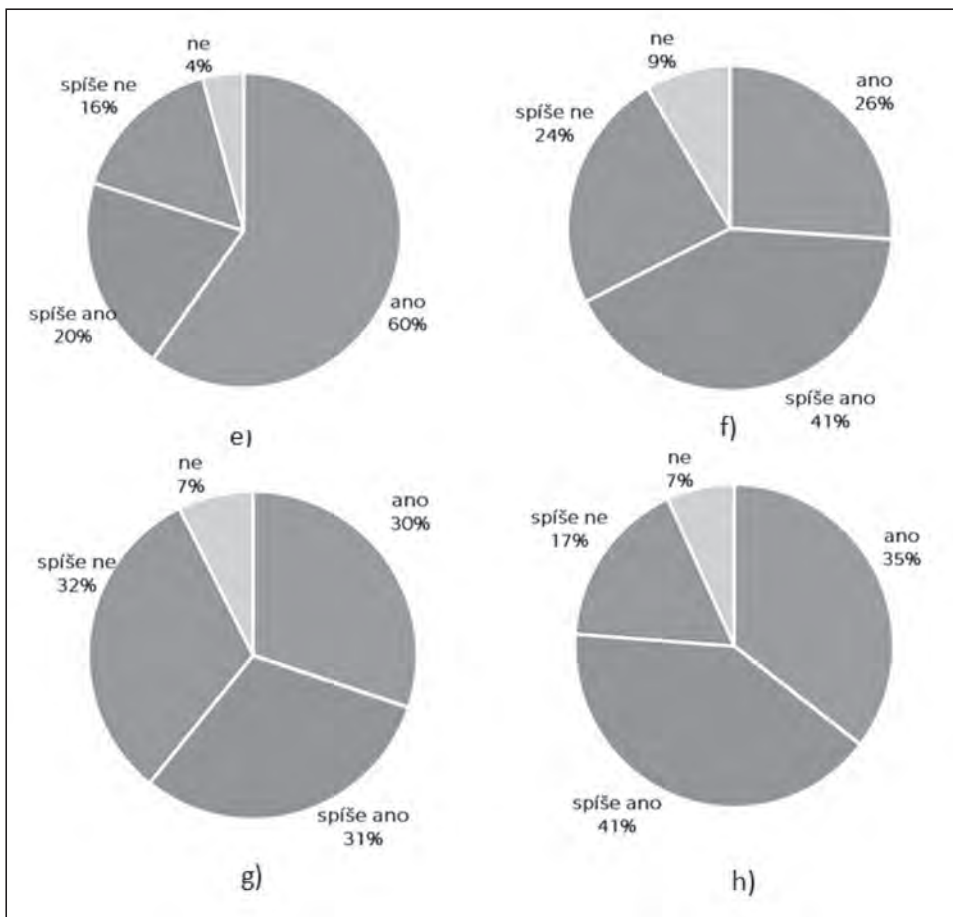


Další otázky zjišťují, zda se budou studenti při práci s mobilním telefonem snažit využívat telefon k jinému účelu, než určí učitel.

- e) Stalo se ti někdy, že jsi použil tajně telefon při hodině? Například když jsi očekával/a nebo potřeboval/a napsat důležitou zprávu nebo informaci?
- f) Kdybys mohl/la mít stále telefon na stole při hodině, myslíš, že by tě občas lákalo ho použít k jiným účelům než pro výuku?
- g) Pokud by se psal test při výuce v aplikaci na mobilním telefonu, myslíš, že bys měl čas najít odpovědi na internetu?
- h) Pokud by učitel zadal studentům samostatnou práci v aplikaci, chtěl bys ve volném čase po splnění úkolu (někteří žáci by ještě pracovali) ještě chvíli zůstat na telefonu?

Z výsledků lze konstatovat, že studenti jsou ve většině toho názoru, že mobilní telefon použijí i pro jiné účely než pro výuku. Budou-li pak moci při testu vyhledat

Obrázek 4: výsledky relativních četností u otázek e až h



otázky nebo použít elektronický tahák, většina se o to alespoň pokusí v případě, že nebudou znát požadované učivo. Důležité je proto nastavit správná pravidla ve výuce, zvolit vhodnou strukturu výuky a použít kvalitně zpracovanou aplikaci nebo oporu.

ch) Dal bys přednost učení na školní test formou cvičných testů v aplikaci před knihou či zápisky?

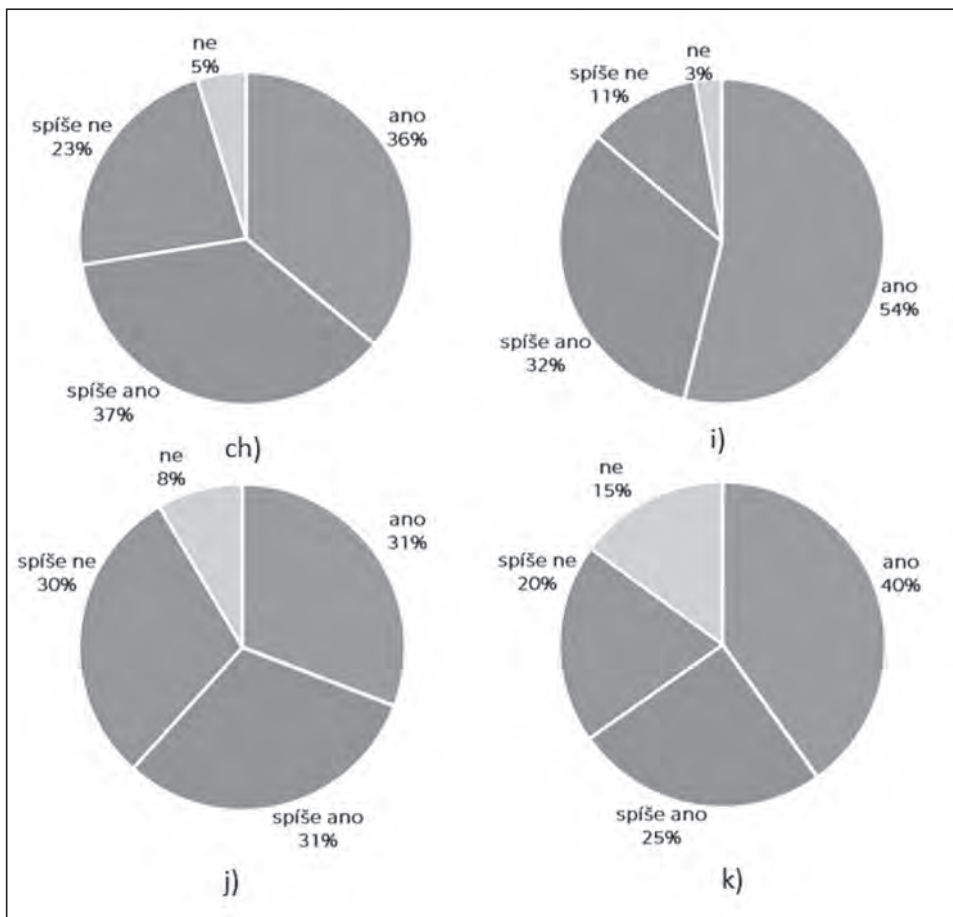
i) Využil bys čas trávený v dopravě nebo při čekání pro studium látky v aplikaci (např. před testem)

j) Využíváš nebo bys chtěl/a využít k učení a zopakování učiva nějaké výukové servery nebo aplikace.

k) Píšeš raději domácí úkol na počítači, telefonu či tabletu než na papír?

Studenti své telefony využívají především jako hlavní informační zdroj. Nejvíce by pak studenti uvítali opakování učiva na výukové aplikaci a možnost studia během dopravy. Zároveň se nebrání ani psaní testů a kvízů přes výukovou aplikaci.

Obrázek 5: výsledky relativních četností u otázek ch až k



Závěr

Pro učitele je důležité transponovat jejich současnou výuku směrem k využití s ICT, tedy v našem případě s mobilními telefony, a to tak, aby byly zachovány veškeré cíle výuky. Zavedení mobilních aplikací by mělo vést naopak k snazšímu a rychlejšímu dosažení stanovených cílů. To však není možné nebo velice těžko dosažitelné, pokud budou kompetence učitelů v oblasti ICT nedostatečné. Je zřejmé, že studenti se této formě výuky nebrání, naopak si ji přejí. I když si uvědomují některá úskalí jako například možnost podvádění nebo odvádění pozornosti od výuky, dokážou si využití aplikací ve školách velmi dobře představit.

Většina studentů, až na úplné výjimky, své mobilní telefony využívají jako svůj hlavní informační zdroj a někteří mají zkušenosti i s výukovými aplikacemi. Mobilní aplikace a telefony jsou pro studenty hybnou silou, která je může při vhodném využití posunout o něco dále. Kromě větší motivace a atraktivního učení touto formou mohou získat více znalostí a dosáhnout lepších studijních výsledků. Pokud se podaří

učitelům a školám překlenout určité překážky, které spočívají především ve finanční stránce, metodice tvorby aplikací, zajištění kvalitních výukových materiálů a kompetenci učitelů, mohou využít potenciál, skrývající se především ve velké ochotě studentů k práci na mobilních telefonech.

Literatura

- HEROUT, L. *Elektronické studijní opory v prostředí terciárního vzdělávání*. Praha: Powerprint, 2016. 159 s. ISBN 978-80-7568-016-7.
- BRYNDOVÁ, V. *Využití mobilních aplikací jako podpory pro výuku*. Bakalářská práce. Praha: České vysoké učení technické, 2017, 72 s. Vedoucí práce: D. Vaněček. Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. Dostupné z <http://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>.
- NEUMAJER, O. *Hodnocení kvality výukových aktivit s mobilním zařízením*. Metodický portál RVP [online]. 2017. Dostupné z <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21353/HODNOCENI-KVALITY-VYUKOVYCH-AKTIVIT-S-MOBILNIM-ZARIZENIM.html>.
- VANĚČEK, D. a kol. *Didaktika technických odborných předmětů*. Praha: České vysoké učení technické, 2016. 499 s. ISBN 978-80-01-05991-3.
- VANĚČEK, D. *Elektronické vzdělávání*. Praha: České vysoké učení technické, 2011. 213 s. ISBN 978-80-01-04952-5.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- ZOUNEK, J. et al. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 279 s. ISBN 978-80-7552-217-7.

Kontaktní údaje:

doc. Ing. David Vaněček, Ph.D.
PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.
Department of Andragogy and Educational Management
Faculty of Education, Charles University
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: michaela.tureckiova@pedf.cuni.cz

Marginalizácia ako predmet poradenstva v kariére učiteľa

Marginalization as a subject of career advisory for teachers

Barbora Vaňek, Michaela Sládkayová, Katarína Krejčíková

Abstrakt:

Článok sa zaoberá marginalizáciou učiteľskej profesie, ktorá negatívne ovplyvňuje samotný výchovno-vzdelávací proces. Metódou tématickej analýzy zhŕňa najčastejšie problémy spojené s marginalizáciou, ako sú vylúčenie, prístup ku zdrojom, limitovaný osobnostný a profesijný rozvoj a ich dôsledky, ktoré sa v školskej praxi prejavujú reprodukciou sociálnych nerovností.

Kľúčové slová:

Marginalizovaní učitelia, marginalizované rómske komunity, neformálne učenie sa, medzigeneračné učenie.

Abstract:

The paper deals with marginalization of teachers profession which negatively influences teacher's practice, and so the educational process itself. Using the method of thematic analysis it summarizes the most frequent issues connected with marginalization, such as exclusion, access to resources, limited personal and professional development, and their consequences, which become evident in school practice as the reproduction of social inequalities.

Key words:

Marginalized teachers, marginalized Roma communities, nonformal learning, intergenerational learning.

Úvod

Vzdelávací systém a pedagogická profesia je konfrontovaná s mnohými výzvami (EÚ, 2015). Spoločenské uznanie a finančné ohodnotenie učiteľskej profesie je veľmi nízke. Platy slovenských učiteľov sú najnižšie zo všetkých vyspelých krajín (Rehuš, 2015) a podľa prieskumov OECD si len 4 % slovenských učiteľov myslia, že ich povolanie je spoločnosťou oceňované (OECD, 2014). Celkovo sa dá povedať, že učiteľstvo je možné v optike spoločenského záujmu vnímať ako marginalizovanú profesiu.

1. Marginalizácia učiteľskej profesie

Predkladaný koncept marginalizácie učiteľskej profesie má okrem spoločenského rozmeru aj individuálny. Podľa konceptu marginalizácie sú špecifickému typu marginalizácie vystavení učitelia, ktorí pôsobia na školách v blízkosti marginalizovaných rómskych komunít a pracujú s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na týchto učiteľov sú prirodzene kladené zvýšené požiadavky, ale podpora, ktorá je im poskytovaná nepresahuje základný štandard. V takto záťažovom prostredí hrozí, že učiteľ vyhorí a na svoju prácu rezignuje.

Učiteľská rezignácia sa premieta do kvality poskytovaného vzdelávania a prejavuje sa v slabých výsledkoch žiakov. Podľa najnovších výsledkov priebežnej správy „Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou a sociálnym vylúčením“, ktorú pripravil Útvar hodnoty za peniaze (Ministerstvo financií, 2019) až tretina detí zo sociálne znevýhodneného prostredia ukončuje povinnú školskú dochádzku bez dokončenia základnej školy. Ak chceme zvýšiť úspešnosť žiakov, je potrebné zlepšiť výkon učiteľov. Napriek tomu, že Slovensko patrí medzi krajiny s najvyšším podielom vysokoškolsky vzdelaných učiteľov (Pavlov, 2014) je učiteľstvo ten typ profesie, ktorý si vyžaduje celoživotné a kontinuálne vzdelávanie vzhľadom na rýchlo sa meniacu spoločensko-politickú situáciu.

Zlepšenie výkonu tiež predpokladá identifikáciu slabých miest a jasné určenie očakávaní školy a rodičov. Bude tiež potrebné hľadať a využívať nástroje individualizovanej podpory, ku ktorým radíme aj andragogické profesijné poradenstvo. Marginalizácia, ako limitovaný prístup ku zdrojom (odborné poradenstvo, finančné zdroje, metodická pomoc, riadenie), a zároveň zvýšené požiadavky na učiteľov v schopnosti prekonávať marginalizáciu, determinuje všetkých účastníkov výchovno – vzdelávacieho procesu, vrátane žiakov (študentov) a rodičov.

Podľa Klein a kol. (2012, s. 29), marginalizácia predstavuje vytváranie vzťahov sociálnej nerovnosti. Ide o celkové zníženie životných šancí a obmedzenie príležitostí podieľať sa na rozhodovaní, v konečnom dôsledku ide o vylúčenie z participácie na bežnom spôsobe sociálneho života, vrátane edukácie. V marginalizovaných rómskych komunitách sa replikujú modely nízkeho dosiahnutého vzdelania ich členov, nezamestnanosti a závislosti na sociálnych dávkach. Učiteľská profesia dlhodobo nedokáže efektívne prekonávať tieto determinanty sociálneho prostredia (sociálne a ekonomické vylúčenie spojené s limitovanými zdrojmi).

Na Slovensku vzdelávací systém vykazuje vysokú závislosť vzdelávacích výsledkov učiacich sa od ich socio-ekonomického zázemia (Petrasová, Porubský, 2013,

Lukáč, 2015). Príležitosti k lepšiemu vzdelaniu a prístupu na trh práce sa preto členom marginalizovaných komunít minimalizujú a vzdelávací systém nedokáže naplniť požiadavky súčasnej modernej spoločnosti reprezentovanej Európskou úniou o „spravodlivej distribúcii vzdelávania všetkým podľa ich možností a schopností a nezabezpečuje sociálnu rovnosť vo vzdelávaní“ (Petrasová, Porubský, 2013, s. 14).

Takéto sociálne nespravodlivé prostredie, v zmysle prístupu ku vzdelaniu, podmienok vzdelávania, výstupov vzdelávania a individuálnej sebaaktualizácie (Kosová, 2015, Vančíková, 2013), znásobuje mieru sociálnych rizík ako sú nezamestnanosť, nízka úroveň vzdelania, sociálna závislosť, nízka kvalita života a vedie k neprekonaateľným nerovnostiam vo vzdelávaní a v ostatných sektoroch fungovania spoločnosti.

Výskumy v oblasti vzdelávania a sociálnej stratifikácie poukazujú, že miera vzdelania je determinovaná sociálno-ekonomickým postavením a vzdelaním rodičov (Matejů a kol., 2010). Fakt sociálnej podmienenosti vzdelania je považovaný ako sociálne nespravodlivý a vzdelávacie systémy v Európe sa preto zaoberajú koncepciami rovnosti a sociálnej spravodlivosti vo vzdelávaní. Na Slovensku je táto potreba reprezentovaná diskurzom o inkluzívnom vzdelávaní.

Od roku 2011 sa prostredníctvom Európskeho sociálneho fondu realizujú viaceré národné projekty zamerané na podporu a poradenstvo učiteľskej profesii v zlepšovaní metodických, riadiacich a odborných kompetencií využiteľných vo výchove a vzdelávaní v marginalizovanom prostredí s cieľom posilniť inklúziu vo vzdelávaní. Výstupy projektov poukazujú na potrebu profesijného poradenstva učiteľom, ktorého súčasťou je schopnosť učiteľa plniť multifunkčnú rolu edukátora, poradcu, špecialistu, či facilitátora sociálneho prostredia. Takýto prístup si však vyžaduje komplexnosť poradenského systému, vrátane podpory riadenia a organizácie školy a spolupráce s pomáhajúcimi profesiami, ako je terénna sociálna práca, rodinní mediátori, komunitní pracovníci či odbornými zamestnancami (školský psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg a pod.).

Zanedbávanou, no stále častejšie diskutovanou oblasťou je oblasť neformálneho učenia sa, ktorá oproti tradičnému a rigidnému školskému systému vytvára viac príležitostí pre realizáciu vyššie zmienených učiteľských rolí. Neformálne, či informálne učenie sa, sa stáva súčasťou edukačných výskumných zámerov. Dôvodov je viacero: meniac sa dynamika v spoločnosti (rozpad tradičných rodinných väzieb, demografický vývoj – starnúca spoločnosť a klesajúca natalita, úroveň nevzdelanosti, nové kompetencie pre trh práce, interkulturalizmus a migrácia a i.). V kontexte celoživotného vzdelávania by sa potreby učiteľov mali stať súčasťou profesijného poradenstva, resp. učenia sa na pracovisku.

2. Podpora marginalizovaných učiteľov v koncepte neformálneho učenia sa

Vychádzajúc z konceptu celoživotného učenia sa, z ktorého vychádza andragogická veda, sa stretávame s tromi kategóriami učenia sa:

- formálne učenie sa;
- neformálne učenie sa;
- informálne učenie sa (Memorandum, 2000, s. 11).

Oblasť učenia sa dospelých sa primárne realizuje práve v kategórií neformálneho učenia sa. Okrem vyššie uvedeného, neformálne učenie sa, niekedy označované aj ako mimoškolské vzdelávanie, sa realizuje prostredníctvom „kurzov, seminárov, workshopov v zariadeniach zamestnávateľov, súkromných vzdelávacích inštitúcií, neziskových organizácií, ale aj klasických školách“ (Veteška, 2011, s. 51). V rámci tohto učenia sa, môžeme hovoriť aj o sebazvdelávaní prostredníctvom štúdia odbornej literatúry, internetových zdrojov, využívania webinárov, či sledovaním rôznych inštruktážnych videí. Z pohľadu celoživotného učenia sa hovoríme v týchto súvislostiach najmä o záujmovom a občianskom vzdelávaní dospelých.

Neformálne učenie vnímame ako podporu rozvoja osobnosti a vytváranie možností príležitostí na získavanie rôznych skúseností a zručností, ktoré majú vplyv aj na profesijný rozvoj človeka. Práve v súvislosti s novými formami profesijného poradenstva, resp. učenia sa (marginalizovaných) učiteľov – považujeme využitie neformálneho učenia sa za efektívny spôsob rozvoja ich kompetencií a rozvoja ich osobnosti. Neformálne učenie sa v mnohom dokáže byť adresnejšie voči účastníkom, zodpovedajúce lepšie ich potrebám a často prináša inovatívne podnety, ktoré sa vo formálnom učení neobjavujú.

3. Medzigeneračné učenie ako špecifický druh poradenstva pre učiteľov

Ďalšou, doposiaľ málo výskumne preskúmanou formou učenia sa dospelých, je informálne učenie. Informálne učenie nespadá ani pod jednu z vyššie uvedených kategórií formálneho, či neformálneho učenia sa. Môže byť implicitné (bez jasne pomenovaného cieľa učiť sa), či explicitné (s cieľom učiť sa), je ho ťažké zachytiť, pretože nemusí byť účastníkmi učenia sa uvedomované.

Pre profesijné poradenstvo učiteľom však má svoj význam, a to ako na úrovni organizácie (školy), tak na úrovni jednotlivca (učiteľa) a jeho žiakov (študentov). Autori Brücknerová a Novotný skúmali koncept informálneho medzigeneračného učenia medzi učiteľmi v kontexte pracovných vzťahov a uvádzajú jeho veľký potenciál pre rozvoj na individuálnej a organizačnej úrovni, pretože v ňom dochádza ku stretu odlišných vedomostí, skúseností, postupov a postojov, ktoré môžu byť v rámci procesu učenia nielen transferovanými, ale aj prehodnocovanými a pretváranými do nových kvalít (2015 in Novotný, Brücknerová, 2016, s. 17).

Medzigeneračné učenie, hoc ide o najstaršiu metódu učenia sa, odovzdávania informácií naprieč generáciami, nie je diskutované ako súčasť učiteľskej profesie, ani školského prostredia. Vzdelávací systém je vekovo fragmentovaný a nie je pripravený na viacgeneračnosť. V súvislosti s marginalizáciou však považujeme tento koncept za užitočný nielen ako súčasť profesijného učenia sa učiteľov, ale aj ako spôsob zlepšovania predpokladov učenia sa žiakov a ich rodičov, žijúcich v marginalizovanom prostredí, ktoré do procesov učenia sa vstupuje, resp. učenie determinuje.

Rómske rodiny, najmä v marginalizovaných komunitách žijú často viacgeneračne a spoločné učenie sa v každodenných situáciách je tu veľmi prirodzené. Výskum zameraný na medzigeneračné učenie v rodinách Rómov v marginalizovanom prostredí poukazuje na prebiehajúce sa učenie medzi deťmi a dospelými v každodenných životných situáciách, vo variabilite obsahov. Je prirodzenou súčasťou rodičovstva

a motivované vnímaním dieťaťa ako dôležitým aktérom, aj pre vlastné učenie sa dospelého.

V medzigeneračnom učení prevláda výchovná doména edukácie, ktorá sa prejavuje ako v obsahoch spoločných činností staršej (rodičovskej) a mladšej (detskej) generácie, tak v rozvíjaní citovo-postojovej stránky osobnosti dospelého, ale aj schopnosti prekonávať problematické situácie a dosahovať vlastné ciele (Vaněk, 2018). Učiteľ, ako facilitátor učenia tak môže prostredníctvom medzigeneračného učenia cielenejšie plánovať a vytvárať príležitosti k učeniu sa (učiace sa situácie), identifikovať iniciátorov medzigeneračného učenia a navodzovať témy – obsahy učenia sa. Medzigeneračné učenie ako proces, ale aj ako metóda učenia sa je chýbajúcou kompetenciou v profesijnej príprave učiteľov, najmä tých, ktorí sú vystavení špecifickému typu marginalizácie.

Záver a odporúčania pre prax

V koncepcii poradenského systému pre učiteľov považujeme za dôležité redefinovať poradenské koncepcie (profesijné poradenstvo a profesijné učenie) a možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov s ohľadom na neformálne či informálne učenie sa. Je potrebné uvažovať nad pretrhnutím tradičných prístupov k vekovo (a často etnicky) homogénnym cieľovým skupinám vzdelávania a pokúsiť sa podporovať alternatívne metódy učenia sa, ktoré reflektujú vekovú, etnickú a kultúrnu heterogenitu učiacich sa, a sú zamerané – najmä v prípade marginalizovaných komunít – na identifikáciu a využívanie vnútorných zdrojov a cieľov jednotlivcov a celých rodín, viac ako na formálne definované ciele vzdelávania. V tomto kontexte je potrebné rozvíjať najmä metodické, organizačné a sociálne kompetencie učiteľskej profesie.

V rámci profesijného poradenstva učiteľom podporujeme myšlienku vytvárania modelov medzigeneračného učenia v prostredí škôl, a to za pôsobenia odborníkov vo vzdelávaní dospelých a pomáhajúcich profesií (sociálna práca, komunitná práca, zdravotná asistencia a pod.). V diskurze o zavádzaní nových metód podpory profesijného poradenstva učiteľom, ktoré často obsahujú prvok medzigeneračného učenia (uvádzajúci učiteľ, mentoring, koučing, učenie sa na pracovisku) je potrebné podporovať komplexnosť učebných interakcií a ich previazanosť s charakteristikami školy, závislosť na mikroprostredí pracovných tímov a makrosvete školy (Novotný, Brücknerová, 2016, s. 30).

Marginalizácia predstavuje širokospektrálny problém, ktorý nesúvisí len s príležitosťami učiť sa. Práve preto považujeme za kľúčové neustále skvalitňovať ponuku a formy učenia sa učiteľov (a ich žiakov) a túto kvalitnú ponuku hľadať aj inde ako tradične v ďalšom profesijnom vzdelávaní, a to vo využití celého spektra celoživotného učenia sa, teda aj neformálneho a informálneho učenia sa.

References

- A MEMORANDUM ON LIFELONG LEARNING. 2000. [online] [cit. 2016.03.03] Dostupné na: <http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf> EU. EURYDICE. 2015. Profesia učiteľa v Európe. Prax, poznatky a politiky. [online] DOSTUPNÉ NA: <<https://publications.europa.eu/sk/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-sk>>
- KLEIN, V., RUSNÁKOVÁ, J., ŠILONOVÁ, V. 2012. Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov. Spišská Nová Ves: Občianske združenie SPEKTRUM – VÝCHOD, 2012. 266 s. ISBN 978-80-971181-0-5.
- KOSOVÁ, B. 2015. Filozofické a globálne súvislosti edukácie. Banská Bystrica: Belanium, 2015. 174 s. ISBN 978-80-557-1021-1.
- LUKÁČ, M. 2015. Rómovia a vzdelanie. Sociálne a edukačné kontexty. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 134 s. ISBN 978-80-555-1243-3.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. 2010. Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2010. 495 s. ISBN 978-80-7419-032-2. MINISTERSTVO FINANCIÍ SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2019 [online] [cit. 2019.01.30] Dostupné na: <https://www.finance.gov.sk/files/archiv/5/ReviziavydavkovnaohrozeneskupinyFINAL.pdf?fbclid=IwAR3klX_yym3ALCy12dKIGwKqAIRE97UMatG5O7_yli2-anv0VBOFBOD8zBP4>.
- NOVOTNÝ, P., BRŮCKNEROVÁ, K. 2016. Informální mezigenerační učení v učitelských sborech: rozdíly v zapjení generací do učebních interakcí. ORBIS SCHOLAE, 2016, 10 (1). s. 11 – 33. OECD, 2014. Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. [online] Dostupné na: <<https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/-talis-2014-eng--full-11-e-book.pdf?documentId=0901e72b819dbfd7>>.
- PAVLOV, I., 2014. Kurikulum učiteľskej andragogiky. Prešov: Škola plus, 2014. ISBN 978-80-89510-08-5
- PETRASOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š. 2013. Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia: správa z výskumu. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2013. 95 s. ISBN 978-80-89571-08-6.
- REHUŠ, M., TOMAN, J. 2015. Možnosti zvyšovania platov učiteľov. [online] [cit. 2019.01.29] Dostupné na: <<http://www.minedu.sk/data/att/9207.pdf>>.
- VANČÍKOVÁ, K. 2013. Spravodlivá škola alebo Úloha školy v období krízy sociálnych práv a sociálnej spravodlivosti. In PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B., VANČÍKOVÁ, K., BABIAKOVÁ, S. *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica: Belanium. 124 s. ISBN 978-80-557-0590-3.
- VANĚK, B. 2008. Koncept mezigeneračného učenia v výchove a vzdelávaní dospelých. Dizertačná práca. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2018. 156 s.
- VETEŠKA, J. 2011. Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu. In Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9, s. 43–67.

Kontaktné údaje:

Mgr. Barbora Vaněk, PhD.
Katedra andragogiky
Pedagogická Fakulta
Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
SLOVAKIA
e-mail: barbora.vanek@umb.sk

Mgr. Michaela Sládkayová, PhD.
Katedra andragogiky
Pedagogická Fakulta
Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
SLOVAKIA
e-mail: michaela.sladkayova@umb.sk

Mgr. Katarína Krejčíková
Katedra andragogiky
Pedagogická Fakulta
Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
SLOVAKIA
e-mail: katarina.krejcikova@umb.sk

Specific features of e-learning for teachers as speaking examiners in the new concept of the maturita exam in Czechia

Dana Vicherková

Abstract:

The aim of the paper is to point out to the specificity in education of teachers who adopt the role of examiner in Czech Language and Literature („CLL“) within speaking part of the new concept of the maturita exam (school-leaving exam) in Czechia. The text describes, analyses and evaluates selected problem areas in electronic education of the teaching profession from the point of view of a tutor as well as a participant in education and defines the pros and cons of the educational process in relation to transfer of theoretical knowledge and its application to the pedagogical reality at a secondary school.

Key words:

Speaking part examiner, the maturita exam, specificity of electronic teacher education, pedagogical reality.

Introduction

The new concept of the maturita state exam, the so called common part (a term used in further text), in CLL is in accordance with The Maturita Exam Decree.

In the new concept of the maturita exam in the mother tongue, there were two levels according to the degree of difficulty, i.e. lower and upper, until 2012. Gradually, a decision in the structure of particular exams in CLL made by the Ministry of Education, Youth and Sports („MEYS“), which meant the abolition of the two-level concept, came into existence.

In 2013, MEYS established a single level of the maturita exam followed by the decision that the difficulty of the exam content with a unified level will be systematically and gradually increased towards the requirements for the quality of education of secondary school graduates in the 21st century.

1. Proposal for central evaluation of particular examinations in CLL

The purpose of the new concept of the maturita exam model is to make the implementation of the exam objective by introducing central evaluation. The new concept of the maturita exam includes not only the design of content and form of particular exams, but also the creation of a new concept and organisation of further education for secondary school teachers in their new qualification. This study for the role of an examiner of speaking part in CLL is conceived, implemented, analysed and evaluat-

ed through CERMAT and is completed by a qualifying examination, which consists of two parts, i.e. a computer-based-test in the LMS environment and a written test, which is being realised in the regional branches of NIDV (National Institute of Further Education). CERMAT is responsible for the assessment of tests. The concept of the matura exam is also changing in other European countries, for example in Slovakia, it is the National Institute for Certified Educational Measurements which is responsible for organising and securing the external parts of the exam.

2. Study specifics for the role of examiner of speaking part in CLL in particular the matura exam in the Czechia

The study for the role of an examiner of speaking part consists of two stages: e-learning and in-person training. A participant of the study has to fulfill general and professional study prerequisites, including the orientation and the ability to study in the electronic environment of LMS, i.e. to be academically trained in the field of CLL and to be able to work with a PC at an adequate user level.

On-line teacher training for the role of an examiner of speaking part in CLL is led by experienced trainers with required professional qualification.

1. Structure of e-learning study for the role of examiner of speaking part in CLL

The concept of on-line study for the role of an examiner is going through continuous updating phase of its development. The range of the on-line study is 8 hours and a half within two weeks. A student has to master 2 required modules, including module 3.1.4 Methodology of the speaking exam in CLL and module 3.1.6 Evaluation of the speaking exam in CLL. Both the compulsory modules are completed by an on-line test. Module 6.1.8.1 Particular speaking exam is optional.

The second stage of the in-person study is a two-day course. The second stage is completed by a uniform written examination managed by CERMAT.

2. Key features of speaking exam methodology in CLL

In the LMS environment, students are informed about the essential characteristics of the methodology and the evaluation of the speaking exam. **Module (3.1.4) Methodology of speaking exam in CLL** focuses on selected problem areas: content and structure of the exam, development of worksheets, criteria for making school lists of literary works.

According to CISKOM (2018), which is responsible for the formal and content accuracy of the LMS electronic environment, it is obvious what knowledge and skills a learner should have after having successfully mastered this module. "After completing the on-line study of the Methodology of the oral exam of CLL, a participant in the educational module should be able to describe the role of the speaking exam within the complex exam in CLL, should know what skills are tested in this particular exam and should adopt basic principles of creating a worksheet (CISKOM, 2018, p. 3).

3. Tutor's view of the problem issues in the study of module 3.1.4 in relation to students' opinions

By a particular qualitative method of a semi-structured interview with four tutors of the e-learning study for the role of speaking examiners in CLL (who posed a basic research sample) we concentrated on the research of what the tutors see as problematic issues of the study of module 3.1.4 with the focus on methodology of the particular exams in CLL. The assessed sample included 4 tutors (1 man and 3 women) who led a particular e-learning course. The interview was made in Nov. and Dec., 2018. The data collected through the interview is gradually analysed and evaluated (Dec. 2018 / Jan. 2019).

We have defined four principles of quality which have to meet 4 criteria:

- security of the LMS educational environment (study conditions, study rules);
- specifying problem areas in understanding the content of the module in order to achieve the objectives set in terms of methodology;
- instruction strategy;
- responsibility.

The above stated criteria is also provided by holistic evaluation of the quality of instruction, as we are based on Oon, Spencer & Chun Seng Kam's theory of instruction quality assessment (2017, p. 790). The interview explores the quality of instruction from the perspective of tutors.

3.1. Analysis of open-ended responses of tutors

We ranked the respondents' answers into 6 categories (both with positive and negative comments).

- Three tutors appreciated the friendly atmosphere in the LMS environment, the clear and logical structure of instruction organisation, sufficient amount of time to handle the tasks.
- Two tutors criticized the way of completing the e-learning course, ambiguity in assigning tasks in the on-line test.
- Four tutors appreciated the opportunity to give feedback in case of failure in the online test.

In the description of the problem issues in module 3.1.4, we attach concrete examples of authentic tutors' quotes to problem phenomena.

Table 1: Problem issues of the study from the point of view of tutors

| <i>Ref. No</i> | <i>categories</i> | <i>tutors' comments on problem issues</i> |
|----------------|--|--|
| 1. | Understanding the concept of the complex exam in CLL | „At the beginning of studies, approximately 20% of students do not understand that the particular exams (didactic test, written exam, speaking exam) have the same weight and the overall assessment is: 1: 1: 1.“ |
| 2. | Understanding the creation of a school list of literary works | „About 20% of students disagree with setting only the lower limit of the number of literary works (60 titles). And that the upper limit is not defined.“ |
| 3. | School list as one document | „A bit problematic with e-learning is the information that the school list is a common document for the whole school (as one legal entity).“ |
| 4. | Criteria for selecting assignments for the maturita speaking exam | „About 30% of students are unaware of the obligatory representation of prose, poetry and drama in their student list, as well as limit of only 2 works by one author.“ |
| | | „About 20% of students propose to include three works by one author in the student list.“ |
| 5. | Observing the structure of the speaking test | „10% of students make mistakes in counting points for the entire exam.“ |
| 6. | Disrespecting the rules in terms of the occurrence of language mistakes in non-artistic text | „About 30% of students do not respect that the analysis of a non-artistic text within the speaking exam in CLL should not be interpreted as a spell-checking test.“ |
| | | „About 40% of students suggest that spell-checking is included not only in the didactic test, but also during the speaking exam when working with a worksheet.“ |

Source: self-processing (Vicherková, 2019)

4. Quantitative research with on-line students for the role of speaking examiners in CLL

The participants in the research were teachers of CLL at secondary schools in Moravian-Silesian Region, Czechia. It is therefore an intentional selection of the target group. The research was carried out in September – November 2018. The data collection was implemented by means of an interview having 7 structured items. These interviews were carried out by two interviewers who visited teachers at school. The chi-squared test of independence in the contingency tables was used to statistically evaluate the obtained data.

The overview of closed questions in the questionnaire:

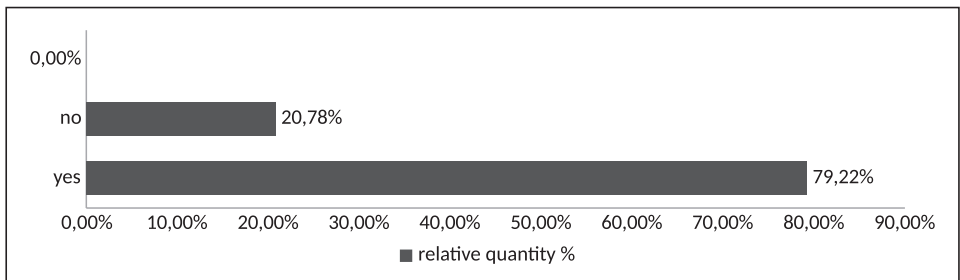
1. Are you male / female?
2. Are you under the age of 40?
3. Do you have work experience of up to 5 years?
4. Are you satisfied with the content of the on-line course for the role of an examiner of speaking part in CLL?
5. Did you acquire knowledge, understanding the topics, the ability to think and solve problems in a given online course?
6. Did you acquire practical skills specific to this subject?
7. Do you regard the concept of instruction as meaningful (thoughtful, illustrative, well-structured)?

Presentation of selected evaluation of particular items in structured interview

In total, 77 respondents participated in the survey, of which 59 (76.62 %) were over 40 and 18 (23.38 %) respondents were under the age of 40. Further evaluation of the items shows that 35 (45.45 %) respondents were teachers at secondary vocational schools with the maturita exam and 42 (54.55 %) respondents were teachers at grammar schools. The research revealed that 60 (77.92 %) respondents had work experience of more than 5 years and 17 (22.08 %) respondents had work experience of up to five years.

Satisfaction with the content of the online study for the role of an examiner of speaking part in CLL was expressed by 61 respondents (79.22 %), 16 respondents (20.78 %) were dissatisfied with the given online study. This is related to the fact that 71 (92.21 %) respondents stated that they acquired knowledge, understanding the topics and the ability to think and to solve the problems in the given area, focusing on the concept of an examiner of the speaking exam in CLL and 6 (7.79 %) respondents quoted that they gained specific practical skills.

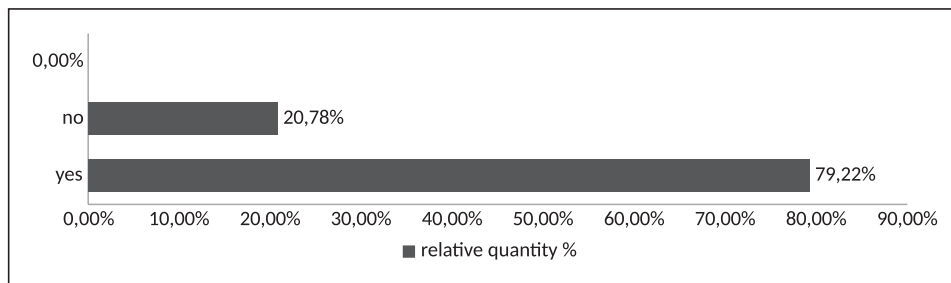
Figure 1: Satisfaction with the course



Source: self-processing

The e-learning concept of instruction for the role of an examiner of speaking part in CLL is considered to be meaningful (well-thought out, well-structured, illustrative) by 63 (81.82 %) respondents whereas 14 (18.18 %) respondents do not.

Figure 2: The meaningfulness of concept of on-line study for the role of examiner of speaking part in CLL



Source: self-processing

The research **did not confirm** that:

- there is a statistically significant relationship between the gender of the respondents (male / female) and their satisfaction with the course.
- there is a statistically significant relationship between the respondents' age (up to 40 years / over 40) and their satisfaction with the course.
- there is a statistically significant relationship between the length of the teaching experience of the respondents (up to 5 years and over 5 years) and their satisfaction with the course.

The research confirmed that:

- there is a statistically significant relationship between the length of work experience and the quality of learning from the on-line study for the role of an examiner of speaking part in CLL in terms of acquiring key knowledge, understanding the topics and ability to think, solving problems in the given area.

Table 1: H9 Hypothesis Evaluation

| Contingency table Pearson's chi-squared test = 6,1730 sv= 1 signification p= 0,0130 | | | |
|---|-----------------------|----------------------|-------------|
| question No. 2 | question No. 6a - yes | question No. 6a - no | line totals |
| yes | 15 (17,52) | 4 (1,48) | 19 |
| no | 56 (53,48) | 2 (4,52) | 58 |
| column totals | 71 | 6 | 77 |

Teachers with teaching experience of more than 5 years appreciate to a greater extent the acquisition of key knowledge in the online study for the role of an examiner of speaking part in CLL than teachers with work experience up to 5 years.

Conclusion

The text highlighted certain pros and cons in the professional training of teachers for the role of an examiner of speaking part in CLL within the new concept of the

maturita exam in Czechia in the form of description, analysis and evaluation of selected phenomena. We consider the presentation of the particular outcome from the qualitative research of the opinions of tutors and students in relation to the concept of the speaking exam in Czechia to be beneficial and up-to-date. The text emphasizes the need to monitor, describe, analyse, characterize and reflect the development of goals and needs in the field of teacher education in a close interactive relationship with pedagogical and social reality both in Czechia and in the world.

In the six selected problem areas within the concept of module 3.1.4, the tutors commented on examples of students' misunderstanding of certain phenomena, or pointed out to phenomena in the concept of the module which students for the role of an examiner of speaking part in CLL do not agree with.

The research met the objective by pointing out what was evaluated positively and negatively in the on-line education for the role of an examiner of speaking part in CLL in the current concept of the maturita exam in the Moravian-Silesian Region, Czechia from the perspective of tutors and participants of the online study.

Bibliography

- CISKOM (2018). Certifikace a školení k maturitám. Available from: <http://lms.cer-mat.cz/mod/scorm/player.php>.
- CKE Wyniki egzaminów (2018). Available from: <http://cke.gov.pl/wyniki-egzaminow>.
- Česká evaluační společnost / Czech Evaluation Society (2013). Formální standardy provádění evaluací. Finální verze schválená Kongresem České evaluační společnosti. Available from: <http://czecheval.cz/cs/O-nas/Kodex-a-standardy>.
- Ficová, L., & Pichaničová, I. (2016). *Externé testovania na Slovensku – od papiro-vých testov k e-testovaniu*. In Aktuální problémy plošného tetování. Monograph. Ostrava: Ostravská univerzita, Pdf, 21-44. ISBN 978-80-7464-867-0.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Oon, P., Spencer, B., & Chun Seng Kam, C. (2017). Psychometric quality of a student evaluation of teaching survey in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 42 (5), 788-800. DOI: 10.1080/02602938.2016.1193119.
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů. ISBN 80-210-1333-8.
- Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělání ve středních školách maturitní zkouškou, (2009). Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlasky-c-177-2009-sb-2.
- Decree No. 177/2009 Coll., The Maturita Exam Decree

Contact details:

Mgr. Dana Vicherková, Ph.D.
Department of Education and Adult Education
University of Ostrava
Faculty of Education
Fr. Šrámka 3
709 00 Ostrava
CZECHIA
E-mail: dana.vicherkova@osu.cz

Řízené profesní vzdělávání v organizaci jako součást adaptace pracovníků na technologické změny

Managed professional education in an organization as part of employee adaptation to technological changes

Jiří Vronský

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá problematikou profesního vzdělávání pracovníků v organizaci a prohlubováním jejich kvalifikace v souladu s požadavky technologických změn, tak aby adaptace na změny byla řízeným procesem. Text je popisem posloupnosti přípravy a realizace vzdělávání v organizaci v návaznosti na problematiku zavádění technologických změn v organizaci.

Klíčová slova:

Vzdělávání, profesní vzdělávání, profesiografie, kompetenční model, technologické změny.

Abstract:

The paper deals with professional training of employees in an organization and the deepening of their qualifications in accordance with the requirements of technological changes so that the adaptation to the changes is a controlled process. The text is a description of the sequence of preparational steps and implementation of education in an organization in connection with the issue of introduction of technological changes in the organization.

Key words:

Education, professional education, profesigraphy, model of competencies, technological changes.

Úvod

Současná doba přináší do pracovního procesu využívání digitálních technologií, pomocí kterých se řídí a fungují dnešní moderní stroje a zařízení, a to vyžaduje od současných pracovníků znalost těchto technologií, resp. dovednost s nimi pracovat. Důvodem zavádění digitálních technologií však není jen poskytnout pracovníkům ve firmách a organizacích nejmodernější přístroje a stroje, ale především jim ulehčit výkon rutinních operací a úkonů, ale poskytnout jim prostor soustředit se více na výkon práce a požadovanou realizaci kvality a celkově na klíčové aktivity v pracovním procesu.

Na jedné straně technologický vývoj přináší do světa podnikání a pracovního procesu nové technologie, zjednodušující pracovní výkon z hlediska rutinních operací, ale na druhé straně také přináší zvýšené požadavky na samotné pracovníky z hlediska vědomostí a schopností nové technologie využívat.

Vlastní adaptace na nové technologie z pohledu pracovníků je možná, nicméně rozmanitost technologií a požadavků na jejich zvládnání jsou vysoké. Proto není v silách jednotlivých pracovníků zvládnout všechny technologie, resp. technologie užívané v konkrétní organizaci, kde pracují, individuálně a samostatně ovládnout a adaptovat se na ně.

K tomu by měl posloužit i následující popis postupu analýzy vzdělávacích potřeb v organizaci a řízeného procesu vzdělávání jako prostředku adaptace na nové technologické a vývojové změny, který je předmětem tohoto příspěvku. Teoretická průprava i příprava na zásadní změny v organizaci, jakými jsou technologické změny produkce v organizaci má vždy svůj význam a přináší komplexnější pohled na tento proces.

Samotný proces nastavení řízeného profesního vzdělávání v organizaci má své ustálené postupy a zásady, vycházející z běžné personální práce v organizaci a péče o její lidské zdroje. Základem přípravy je vždy analýza situace a získání informací o vzdělávacích potřebách organizace jako celku a dílčích profesních potřeb predikovaných technologickými změnami a potřebou sledovat vývoj technologií.

Paralelním krokem je volba odpovídajících metod pro zjištění situace v oblasti vzdělávacích potřeb a v návaznosti na technologické postupy a jejich potřebné změny. Součástí je také volba forem a nástrojů sběru a sumarizace dat. Odpovídající data jsou vždy shromažďována inventarizací popisů pracovních míst a pracovních funkcí. V nich jsou obsaženy požadavky na odborné i osobnostní kompetence pro výkon příslušné pracovní funkce. V neposlední řadě ale také formy motivace jednotlivých profesí pro další zvyšování i prohlubování kvalifikace.

Analytická inventarizace pracovních míst v organizaci a následný soupis kompetencí potřebných pro výkon příslušné pracovní funkce v konkrétním pracovním místě pak logicky vyústuje ke stanovení kompetenčních modelů pro jednotlivé pracovní funkce. Kompetenční modely jsou pak zdrojem požadavků na další profesní rozvoj pracovníků v souvislosti s plánovanými nebo nutnými technologickými změnami a sumarizací vzdělávacích potřeb organizace (Veteška a Tureckiová, 2008).

Dalším logickým krokem v celém procesu je příprava a naplánování vzdělávacího procesu, resp. programu jednotlivých profesí, jako řízené adaptace na technologické změny. Součástí samozřejmě pak musí být volba formy vzdělávání pracovníků i nut-

ných didaktických postupu s ohledem na vzdělanostní profil pracovníků v jednotlivých profesích.

Z poznatků již dříve realizovaných technologických změn v organizaci vyplývá, že se vždy jedná o komplexní počín v organizaci, nesoucí s sebou nejen finální přípravu systému vzdělávání příslušných pracovníků, ale také prvky reorganizace některých procesů, personální změny a především, a to je zásadní krok k rozvoji vzdělanostní úrovně pracovníků v organizaci a zjištění vzdělávacích potřeb organizace.

Hodnota popisu pracovních míst téměř nikdy není v praxi jednoznačná, ale vždy slouží jako informační zdroj pro celý systém personálního řízení, stejně jako základní zdroj pro zjišťování vzdělávacích potřeb. Cílem každého vzdělávacího programu je výchova a výuka toho, co by měli konkrétní pracovníci v konkrétních pracovních místech umět, aby zvládali pracovní proces a technologie, které pro svou práci užívají. Obsah takového kurzu pak nelze stanovit jinak, než tím, že skutečně zjistíte, co pracovníci v organizaci umí a co ne a také co je příčinou toho, proč to neumí. Jedině tak stanovíte, co se musí skutečně naučit. K tomu neexistuje jiná metoda než analýza pracovních míst a potažmo profesiografické metody.

Dnešní zaměstnavatelé těžko mohou pozastavit technologický vývoj, ale naopak na něj musí být připraveni a musí na něj být především připraveni jejich personalisté. Nelze přeceňovat význam technologických změn v pracovním procesu, protože vlastním realizátorem výroby, či služby, je vždy především pracovník se svými vědomostmi, dovednostmi, schopnosti a lidskou i pracovní zkušeností. Zároveň však nelze spoléhat na to, že v dnešní době pomůže jen jednorázové doplnění vědomostí a trénink za účelem vytvoření návyků a rozvoje schopností. Technologický vývoj je poměrně rychlý a životní cyklus získávání vědomostí a tvorby návyků pracovníky se zkracuje, a proto je nutné, aby i rozvoj pracovníků a jejich prohlubování i zvyšování kvalifikace bylo kontinuální.

1. Příprava procesu analýzy vzdělávacích potřeb a systému vzdělávání v organizaci

V tomto ohledu je zásadní velmi dobrá znalost personalistů na požadavky, schopnosti, vědomosti a dovednosti pracovníků vlastní organizace. Nezbytná je i kooperace s ostatními členy managementu při přípravě vstupu technologických změn v jejich domácím prostředí. Schopnost managementu anticipovat vývoj a od něj nastavit další vědomostní a profesní rozvoj se stává výraznou konkurenční výhodou dané organizace. Fungující organizace prostřednictvím svých personalistů kontinuálně sledují profesní rozvoj pracovníků v organizaci a také vzdělávací potřeby v profesním spektru organizace.

Realizace řízeného procesu vzdělávání pracovníků v organizaci, jako adaptace na technologické změny, je finálním krokem, vyústěním celého procesu přípravy na posun v technologiích. Musí mu předcházet velmi kvalitní analytická práce celého managementu, v tomto případě v čele s personalisty, kteří jsou absolutně zodpovědní za realizaci příprav na změny a zároveň musí přizvat ke spolupráci externí spolupracovníky pro činnosti, které žádná organizace dnes nemá ve svém portfoliu pracovníků, a to psychology a andragogy.

Posledně zmiňovaní odborníci se musí postarat o přípravu vzdělávacích aktivit

a musí napomoci zjištění potenciálu vzdělávaných pracovníků. Společně pak musí připravit takové vzdělávací programy, které budou odpovídat požadavkům na vzdělávání pracovníků v konkrétních pracovních místech a funkcích.

Nesmí také zapomínat na celkovou motivaci pracovníků v organizaci ke vzdělávání a celkovou motivaci k pracovnímu výkonu, resp. k dosahování odpovídající požadované výkonnosti v pracovním procesu. Motivace je jednou z determinantů výkonu a výkonnosti člověka, kterou prokazuje při plnění úkolů. Výkonnost není u každého pracovníka stejná a je závislá na jeho osobnostních dispozicích a také daná vnějšími podmínkami (Nakonečný, 1993, s. 74).

Pracovní motivace způsobuje, proč se lidé v práci chovají určitým způsobem a popisuje, co mohou organizace udělat pro to, aby pracovní chování směřovalo k plnění cílů organizace a současně k uspokojení vlastních potřeb zaměstnanců (Armstrong, 2007, s. 219). K dosažení spokojenosti mezi zaměstnanci je velice důležité znát jejich individuální potřeby, od kterých se pak odvíjí jejich motivační hodnotový systém.

V přípravné fázi na zvládnutí vstupu nových technologií do produkce organizace se musí odvíjet z poznatků analýz další logické kroky k procesu vzdělávání v organizaci a adaptaci na nové technologie. Přejít na nové technologie a změny v produkci skutečně nelze provádět bez předchozí analýzy stavu organizace v oblasti vzdělávání, a proto je nutné vést v patrnosti nutnost abstrahovat z takové analýzy, kdo všechno z organizace by měl být do zavádění technologických změn zařazen, a to jak na straně řízení a realizace tohoto procesu a straně druhé, kdo by měl být vzděláván a proč a koho dalšího bude nutné přizvat, aby proces samotný byl úspěšně realizován.

2. Zjištění vzdělávacích potřeb v organizaci metodou profesiografické analýzy

Personalisté a ani ostatní manažeři nemají mnoho zásadních nástrojů, jak zjišťovat požadavky na profesní a vědomostní profil pracovníků a jejich další rozvoj, než je metoda profesiografie a jejím prostřednictvím nastavování kompetenčních modelů.

Profesiografické metody umožňují komplexní rozbor pracovních funkcí a pracovních míst, nicméně lze profesiografické analýzy upravovat podle cílů analýz do dílčích rozborů vyplývajících z požadavků života a chování organizace. Cíl profesiografického rozboru určuje hloubku poznání pracovní profese a z toho vyplývající hloubku a šířku příslušných profesiografických analýz, pro které profesiografické rozborů uskutečňujeme.

Metodicky, v případě zavádění nových technologií, profesiografická analýza vychází z rozboru základní struktury výkonu pracovní funkce, tj. z pracovní kompetence přidělené této konkrétní pracovní funkci, požadavků na pracovní výkon a požadavků na profesní vzdělání.

Profesiografie jako metoda analýzy chování organizace umožňuje rozbor chování celé organizace napříč její organizační strukturou prostřednictvím analýzy pracovních míst a pracovních funkcí. Navíc umožňuje ovšem také detailní analýzu chování jednotlivých pracovníků organizace při výkonu jejich pracovních funkcí. Prostřednictvím těchto analýz pak lze formou profesiografických šetření nastavovat a zároveň formulovat požadavky na pracovní, tak osobnostní kompetentnost pracovníků a formulovat potřeby jejich profesního rozvoje v zájmu organizace.

Moderní organizace, která chce správně fungovat a její vnitřní uspořádání má odpovídat technologickým požadavkům i požadavkům na kvalitu produkce, nemůže dnes jen spoléhat, na prosté zpracování popisů pracovních míst. Současné personální řízení a organizace práce vyžaduje, aby se na pracovní výkon jednotlivce pohlíželo s možností stanovit co nejpřesněji komplex podmínek, za kterých bude konkrétní pracovní funkce vykonávána, tj. aby odpovídala fyziologickým, psychickým i sociálním možnostem jedince, ale aby také jeho výkon odpovídal ekonomickým, technologickým standardům.

Právě moderní technologie vyžadují velmi dobře propracovaný soupis požadavků výkonu zaměstnance s ohledem na jeho profesní zdatnost, tj. dovednosti a schopnosti ovládat digitální technologie vstupující do pracovního procesu. Profesiografického šetření, resp. analýza pracovního místa se skládá ze tří částí, popisu pracovního místa, popisu pracovní funkce a popisu pracovního profilu pracovníka. Třetí část, popisující pracovní funkci je částečně upozaděna, protože je tvořena souhrnem úkolů, zodpovědností a profesních vazeb s ostatními pracovníky.

Každá organizace práce v jakémkoli celku vychází z jejího výsledného produktu. Znamená to, že zná své základní procesy a činnosti, tj. ví, co bude jejich výstupem – produktem, jaké vstupy budou potřeba – materiály a technologie (v současnosti s výrazným ohledem na digitální technologie) a kterými činnostmi jsou tvořeny. Musí také vědět, jaké pracovníky a s kterými profesemi bude potřebovat, resp. které pracovníky je nutné dále profesně rozvíjet a umožnit jim adaptaci na nové technologie.

Personalisty proto musí zajímat stávající odborná a výkonová způsobilost pracovníků. Je nezbytně nutné, aby za účasti kolegů z managementu i provozu systematicky popsali standardizovanou formou pracovní místo a funkci zajišťující pracovní výkon v něm a analyzovali, resp. konfrontovali realitu oproti požadavkům vyplývajícím ze zavádění nových technologií a stanovili postup realizace procesu vzdělávání pracovníků v oblasti nových technologií. Pozdější začleňování kompetenčních modelů do personální práce a jejich provázanost s profesiografií se stává jakýmsi převodovým můstkem mezi technologickými požadavky pramenícími z vývoje v konkrétních oborech lidských činností a rozvojem organizace a jejich pracovníků.

Ve fázi přípravy procesu adaptace by měli být sumarizovány potřeby vzdělávání organizace a rozvoje jednotlivých profesí a od nich pak následně upraveny nebo stanoveny kompetenční modely a z nich se odvíjející systém vzdělávání a rozvoje konkrétních profesí a pracovníků.

3. Využití kompetenčních modelů pro stanovení vzdělávacích potřeb organizace

Stanovování kompetenčních modelů prostřednictvím metody profesiografie není metoda nová, nicméně je stále platná a v této situaci má významné opodstatnění. Stanovený kompetenční model vytváří kritéria, která můžeme uplatnit při identifikaci rozvojových potřeb, mezery a možnosti. Stejně tak je můžeme použít při vyhodnocování efektivity rozvoje konkrétních pracovníků.

Růžička (1986) už ve svých publikacích z devadesátých let popisuje metody profesiografie, ale především zdůrazňuje, že pokud se profesiografie stane trvalou součástí metod řízení organizace a jejich lidských zdrojů, pak lze pomocí profesiogra-

fických šetření, přesně stanovovat požadavky na další profesní rozvoj pracovní právě s ohledem na technologický vývoj ve firmě nebo organizaci.

Jestliže máme funkční kompetenční model, můžeme podle Hroníka (2007) řídit výkonnost pracovníka tím, že rozvíjíme patřičné kompetence. Výsledkem kvalitně zpracovaného profesiografického šetření by pak měly být kompetenční modely, sumarizující požadavky na konkrétní pracovní funkce a pracovníky je vykonávající.

Kompetenční model se tak stává pro celou firmu nebo organizaci soupisem toho, co by jejich pracovníci měli umět v zájmu jejich dalšího profesního vývoje a úspěšnosti a zároveň udržení konkurenceschopnosti na trhu, tím také současně pomáhá stanovovat a následně rozvíjet kompetence pracovníků potřebné pro další rozvoj.

Rozbor fungování organizace začíná na jedné straně z konkrétního produktu a k jeho vytvoření užívaných technologií, ale na straně druhé se rozpadá na pohledy na jednotlivá pracovní místa, pracovní funkce v něm realizované a v případě technologického rozvoje a změn především na konkrétního pracovníka a jeho kompetentnost. Celkovou kompetentnost lidskou i profesní, tj. i schopnost zvládat moderní technologie.

Z pohledu dalšího vzdělávání pracovníků je nejdůležitější pohled na pracovní místo jako technologický bod – část celku, kde jsou užívány konkrétní technologie, nebo jejich části a na pracovníka, pracujícího na konkrétním pracovním místě a jeho profesní vybavenost, tj. kompetentnost. Významu při tvorbě kompetenčního modelu nabývá profesiografická analýza požadavků zacílená na zvládnutí pracovní funkce, resp. technologií, s nimiž se v této funkci pracuje a jsou užívány v rámci výrobního procesu, nebo jeho celku.

Kompetenční model je materiálem, který zachycuje výčet vlastností, zkušeností, znalostí, schopností, dovedností a osobnostních charakteristik, které jsou potřebné k efektivnímu výkonu pracovních úkolů konkrétního člověka a jeho rozvoje v zájmu zachování jeho profesní výkonnosti.

Pokud pracujeme s modelem stanovování kompetencí, pak můžeme využívat teoretický pohled kompetenčního modelu kompetencí a definovat je dle Hroníka (2007) jako kompetence rovná se trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle.

V této fázi postupu adaptace dobře zpracovaný kompetenční model pomáhá, uvědomit si klíčové kompetence, které organizace potřebuje ke svému úspěchu, směřovat a plánovat rozvoj kompetencí lidí v organizaci a ztvrzuje správnost požadavků na rozvoj pracovníků v souladu se zachováním jejich výkonnosti. Důraz je vždy nutné klást na popis odborných dovedností a znalostí, od nichž pak lze dále odvozovat odborné kompetence, resp. měkké kompetence a odtud nastavit celý řízený vzdělávací proces.

4. Řízený vzdělávací proces jako základ adaptace na nové technologie

Rychlý vstup technologických změn do reality personální práce opětovně přináší důraz na využívání potenciálu pracovníků v organizacích a zvyšuje význam lidí – lidských zdrojů v nich. Právě využívání potenciálu lidských zdrojů obecně v organizaci a jejich další rozvoj, tj. především vzdělávání jako řízený proces se stává významným činitelem pro zachování konkurenceschopnosti na trhu. Lidé ve firmách

a organizacích jsou zásadními nositeli jejich know – how a jak se pod tlakem technologických změn v podstatě mění know – how je nutné v této souvislosti rozvíjet pracovníky.

Profesní rozvoj pracovníků má vždy pozitivní vliv na jejich motivaci, pracovní výkonnost a produktivitu jako takovou. Je to dáno výrazným sociálním aspektem spojeným se vzděláváním ve firmě nebo organizaci, a to nabídkou sociální jistoty ve formě stabilního zaměstnání u zaměstnavatele, který se stará a pečuje o své pracovníky. Tento aspekt usnadňuje překonávání překážek při vzdělávání pracovníků a při zavádění změn, což je vždy vzájemně propojeno.

Vlastní vzdělávací proces pak musí být vždy dobře zorganizován a propojen s produkcí a neměl by nijak zásadně ovlivňovat chod organizace. Nelze zvolit jinak, než systémový přístup ke vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci. Součástí pak samozřejmě musí být i jistá míra modelování systému vzdělávání pracovníků. Obecně pak systémový přístup ke vzdělávání vychází z konkrétních požadavků na jednotlivé profese pracovníků, v našem případě tedy z technologických změn přinesených požadavky na zvládnutí digitálních technologií. Ten přináší do vzdělávání nejen základní prvky jako je plánovitost a časovost procesu vzdělávání, ale také diferenciaci vzdělávání podle profesí, celistvost a úplnost vzdělávacích kurzů pro jednotlivé profese a odpovídající obsah, didaktických metod a formy vzdělávání podle profesí.

Jestliže v našem případě hovoříme o řízeném procesu vzdělávání, jako adaptace na technologické změny, pak výsledkem analýzy vzdělávacích potřeb organizace musí být odpovídající identifikace stanovení požadavků na skutečný výkon pracovníků, tzn. stanovit rozdíl mezi normou a ideálem výkonu a navrhnout řešení, tj. nastavení vzdělávacího programu pro konkrétní pracovní pozici tak, aby pracovník formou osvojení dovedností odstranil své nedostatky vyplývající z dočasného nezvládnutí nových technologií.

Systém vzdělávání také musí obsahovat kontrolní prvky k zjišťování míry osvojování nových poznatků pracovníky organizace a možnosti takové zpětné vazby korigovat a adaptovat vzdělávání podle míry zvládnutí požadavků pracovníky organizace.

Nesmí se ani zapomínat na jistou míru flexibility a operativnosti celého systému vzdělávání nutné k tomu, aby vzdělávání pracovníků nenarušovalo chod organizace a případně její ekonomiku a hospodářské výsledky.

Moderní technologické požadavky přinášejí s sebou i nutnost měnit tradiční pohledy na vzdělávání pracovníků, a to výrazným odklonem od teoretické průpravy k zvládnutí technologických změn k osvojování praktických postupů zvládnutí moderních technologií, protože složitost moderních technologií a jejich teoretická východiska jsou složitá na běžnou teoretickou průpravu profesního vzdělávání.

V této souvislosti je potřeba dodat, že při plánování vzdělávání v kontextu zavádění technologických změn je nutné pamatovat také na to, že je velmi výhodné zavádět do praxe v organizaci koncepci učící se organizace, která pak v praxi velmi výrazně napomáhá výměně osvojených poznatků a jejich rychlejšímu zavádění do praxe.

V této fázi se vždy jedná o to, aby celkový systém vzdělávání vnesl do organizace jako výsledek změnu pracovního chování a výkonu pracovníků odpovídající zvládnutí technologických změn a schopnost tyto technologie dlouhodobě ovládat a udržet konkurenceschopnost organizace.

Závěr

Jestliže potřebujeme, aby organizace a její pracovníci zvládli nové výzvy, technologické nebo jen organizační změny, musíme je naučit, co mají vědět k tomu, aby případné změny zvládli, tzn., musíme jim vštípit a nechat je osvojit si nové dovednosti, a tím i rozšířit kompetence. Právě tím, že si pracovníci zvyšují i prohlubují svou kvalifikaci, vytvářejí si nové kompetence a tím výrazně napomáhají organizaci zvládat přechod na nové technologie i udržovat pozici na trhu a také ekonomickou stabilitu organizace.

Před organizacemi stojí v současnosti nové výzvy, technologie i příležitosti, pro které budou potřebovat vzdělané pracovníky i další navíc, dokonce pravděpodobně vzniknou i nové pracovní funkce, které ještě nelze dobře pojmenovat, přesto paradoxně v péči o pracovníky organizace a jejich rozvoj nenastává nic tak zásadně nového.

Managementy organizací a jejich personalisté budou mít k dispozici stále stejné pomůcky, resp. metody práce s lidskými zdroji – pracovníky v organizaci. Budou moci i nadále využívat osvědčené metody personální práce i techniky analýz organizace, jejich sociálních i vzdělávacích potřeb, jako je profesiografie, tvorba kompetenčních modelů a pro rozvoj pracovníků jejich systematické a řízené vzdělávání.

Do těchto „starých a osvědčených metod“ určitě také vstoupí a už částečně vstoupily digitální technologie, ale v zásadě se bude jednat a metodicky využívat to, co personalisté znají. A i v tomto případě rozhodne zkušenost a především úroveň vzdělanosti personalistů samotných a jako u dalších pracovníků, zvládat profesně i lidsky změny.

Domnívám se, že zásadně vstoupí do hry s příchodem nových technologií nutnost zavést do organizace a podle nich i fungovat, koncepci učící se organizace, protože nové technologie jsou finančně i materiálně nákladné a bude nutné, aby kromě řízeného procesu vzdělávání a využívání externích odborníků, měla organizace kromě personalistů i své andragogy, kteří zajistí přenos informací uvnitř organizace a předávání si poznatků i zkušeností mezi jednotlivými pracovníky, aby se dařila kontinuální adaptace na technologické změny v organizaci. Vzhledem k nedostatku volných pracovních sil právě orientace na vlastní personál a jeho stabilizaci, další profesní rozvoj bude zásadní a k tomu výrazně přispěje i koncepce učící se organizace, v tomto případě navíc jako činitele pozitivního sociálního klimatu v organizaci.

Pracovníci v každé organizaci jsou vždy sociální skupinou složenou z osob rozdílného věku, schopností a zkušeností, a to nejen lidských, ale především z pohledu personálního managementu, zkušeností pracovních.

Profesní vývoj pracovníků je tedy jasně rozdílný a především pracovníci méně kvalifikovaní, s delší profesní praxí, nebo dosud pracující v profesích, kde nebyl vyvíjen tlak na to, aby ovládali digitální technologie, se mohou dostat do problémů zvládat pracovní proces, potažmo do existenčních problémů.

Taková situace příliš neprospívá žádné organizaci a bez zásahu managementu a změn v personálním managementu může nastat problém v obsazování pracovních pozic, resp. zůstat konkurenceschopnou. Udržení konkurenceschopnosti je stěžejní pro další existenci organizace, nemluvě o tom, že narušení sociálního klimatu a neklid mezi pracovníky může narušit chod významněji, než jejich adaptace na nové technologické požadavky (Veteška, 2010 a 2016).

Není uměním nastartovat proces technologických změn tím, že tzv. začneme obměňovat personál organizace. Nese to s sebou ale velmi výrazná rizika, že adaptace nových pracovníků na požadovaný výkon v pracovním procesu, bude delší, než je očekáváno, že jej nemusí zvládnout, ale i to, že pracovníků s požadovanou kvalifikací není na trhu dostatek (což je dnešní realita) a že je nezískají personalisté v požadovaném termínu. Zde je možné jednoznačně konstatovat, že rozhodnutí jen o obměně personálu je velmi krátkozraké a iracionální.

Tady přichází na řadu stěžejní úloha personalistů v součinnosti s andragogy v organizacích při rozvoji personálu jako jeho adaptace na technologické změny. Personalisté se musí se, ve spolupráci s celým managementem, na takovou situaci připravovat s perspektivou a především se znalostí oboru kde působí a velmi dobrou znalostí jejich domácího prostředí organizace. Zde začíná skutečná personální práce, tj. příprava řízeného vzdělávacího procesu s cílem rozvoje vlastního personálu s cílem zvládnout adaptaci na nové technologické změny.

Technologické změny svým nástupem celkově mění pohled na zaměstnanost a především požadavky na celkovou i minimální profesní zdatnost uchazečů o práci a jejich vzdělanostní profil. Na jedné straně technologický vývoj přináší požadavky na nová pracovní místa vznikající v souvislosti se zaváděním nových technologií a bohužel také přináší nutnost nechat některé pracovní funkce zaniknout, resp. změnit požadavky na jejich výkon.

V tomto ohledu nabývá celkově na významu rozvoj pracovníků v organizacích a jejich adaptace na technologické změny nejen pro rozvoj organizace, ale i pro pracovníky samotné, kdy jim organizace umožní profesní rozvoj, odpovídající konkurenceschopnost na trhu práce i sociální jistotu.

Literatura

- Armstrong, M. (1999) *Personální management*. Praha: Grada.
- Belz, H., Siegrist, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Byards, L. L., Rue, L. W. (1991) *Human Resource Management*. Washington: Irwin.
- Hamer, M., Champy, J. (1995) *Reengineering – radikální proměna firmy*. Praha: Management Press.
- Hroník, F. (2006) *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing.
- Hroník, F. (2006) *Poznejte své zaměstnance*. Praha: ERA.
- Hroník, F. (1999) *Jak se nespálit při výběru zaměstnanců*. Brno: Computer Press
- Hroník, F. (2007) *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing.
- Lloyd, L. B.; Leslie, W. R. (1991) *Human Resources Management*. Boston: Richard D. Irwin, INC.
- Matoušek, O., Růžička, J. (1984) *Profesiografická schémata*. Praha: SNP.
- Mužík, J. (2005) *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus.
- Mužík, J. (2012) *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer.
- Nakonečný, M. (1992) *Motivace pracovního jednání*. Praha: Management Press.
- Růžička, J. (1978) *Psychologie v práci s lidmi*. Praha: Svoboda.

- Růžička, J. (1986) *Sociální psychologie práce*. Praha: Institut pro výchovu vedoucích pracovníků ministerstva průmyslu.
- Truneček, J. (1999) *Management v informační společnosti*. Praha: VŠE.
- Tureckiová, M. (2004) *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.
- Veteška, J. (2010) *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Veteška, J. (2016) *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.
- Veteška, J. a kol. (2011) *Teorie a praxe kompetenčního přístupu*. Praha: Educa Service.
- Veteška, J., Tureckiová, M. (2008) *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Vronský, J. (2012) *Profesiografie a její praktické využití při řízení lidských zdrojů v organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.
- Walker, A. (2003) *Moderní personální management, nejnovější trendy a technologie*. Praha: Grada.

Kontaktní údaje:

PhDr. Jiří Vronský, MBA
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: info@drvrnsky.cz

'New adulthood' in the context of the dynamic development of modern technologies and the digitization of society

Zuzanna Wojciechowska

Abstract:

The author discusses issues related to new tasks that must be fulfilled by contemporary adults in connection to the progressive digitization of the society. The author points out the challenges, that modern people face at particular stages of development (early, middle and late adulthood). She shows how the development of modern technologies, the Internet and the social media affects changes in the functioning of a person during his life and she shows changes related to entering subsequent stages of development.

Key words:

Young adults, middle-aged adults, late adulthood, digitalization of society, modern technologies.

Introduction:

The dynamics of the contemporary world surprises representatives of all generations. In the post-modern era, single person experiences extremely intense changes that occur at the same time in many areas of life, both individual and social. Never before have people had to face such an intense feeling of risk and uncertainty as it is now. Changes take place at an extremely fast pace and concern areas such as politics, economy, medicine, nutrition technology, family, relationships, ways of spending free time or spending money. All these changes have a meaningful context in technological transformations and the development of new technologies and media. All these transformations are also a challenge for contemporary theory and practice of education, in particular – adult education.

Never before has a person – as a member of community and society – had to deal with such a large degree of uncertainty in their actions. Nowadays, the single person located in the center – in accordance to the assumptions promoted by the culture of individualism – takes alone all responsibility for the shape and content of his life. Modern society recognizes happiness as the criterion of a successful life. Therefore, a single person feels responsible for achieving happiness in his own life – every success and every failure is the result of his actions, decisions and choices made by himself. At the same time, the modern world offers a multitude of available versions of life, a large number of paths of self-realization and plurality of ways that can be followed towards happiness. The unpredictability of the effects of selected activities causes that the individual has to face a constant feeling of uncertainty and risk, must

overcome existential anxiety and independently look for answers and dilemmas that bothers him.

The reason why people often do not know how to deal with the surrounding reality and how to respond to the challenges of the modern world is the dynamic development of modern technologies and the digitization of society, and in effect completely new and unknown social situations which people have to struggle with at work and in interpersonal relations, unable to learn from the experience of previous generations because these generations simply did not have the opportunity to experience similar situations. In the context of even the creation of the Internet, which completely revolutionized interpersonal relationships, there is no space for learning from any sources – the contemporary people learn to act here and now, responding current needs and solving emerging dilemmas, guided by intuition and information, not knowledge transferred from generation to generation. Age and experience are not truly significant nowadays, because above all most important is flexibility in adapting to changes.

1. New developmental challenges of an early adulthood

Contemporary young adults are in a particularly difficult situation. They cannot learn about the surrounding social world from the narration of older generations, because the generations of their parents or grandparents lived in a completely different social reality. Nowadays, it is assumed that young people postpone entering adulthood (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz 2011), extending the period of the moratorium. The transition phase between childhood and adulthood lasts longer and referring to Jeffrey Arnett's theory, we can observe a shift of almost a decade of the actual acceptance of roles traditionally regarded as adults – professional, marital, and parental (Arnett 2004, 2007).

The reasons for delaying the start of adulthood are many – they certainly include difficult economic conditions - inadequate low earnings of young people entering the labor market in comparison to exorbitant, sometimes exceeding the monthly salary, housing rents. In addition to economic issues, the reason for extending the moratorium period is also the mental and emotional immaturity of young people, resulting from the different course of socialization processes. However, a contemporary young adult has to face completely new challenges that his parents or grandparents did not have to face. Above all, the greatest challenge - also in the context of adult education tasks - is the issue of the necessity of independent functioning in the world of social relations, without the possibility of referring to the experience and knowledge of older generations.

Post-modern reality is mosaic, full of contradictions, shimmering meanings. Young adults are immersed in a continuous stream of information and stream of social interactions, as well as in a stream of media events (Tapscott 2010). Using social media such as *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* together with communicators such as *Messenger* or *What's app*, causes the situation when young person continuously participates in social life - both private and professional, connected with work. He cannot disconnect from social interactions even for a moment because of the fear of losing information. The phenomenon of fear that something will pass us by got the

name FOMO syndrome (*fear of missing out*). Fear of Missing Out is *an overwhelming fear resulting from the feeling that other people are experiencing a very satisfying experience at a given moment, in which I do not participate*, associated with the desire to be in constant communication with others and gain information about what they do (Przybylski, Murayama, DeHaan, Gladwell 2013, s.1844).

In Poland, research on FOMO syndrome was carried out in 2018. The research report was created in cooperation between researchers from the Faculty of Journalism, Information and Bibliology of the University of Warsaw, the Faculty of Psychology of the University of Warsaw and the Ariadna research panel, and it was developed with the support of Google Poland. It is based on representative, quantitative surveys of Polish Internet users who answered questions about the FOMO syndrome. Studies have shown that 16 % of Polish Internet users feel a high rate of fear of losing information, another 65 % belong to the group experiencing middle-anxiety level (FOMO mid), and only 19 % belong to the group with the lowest FOMO (low FOMO).

It is worth mentioning that the number of Internet users in Poland is currently estimated at 26.9 million people (PBI, 2018). This means that FOMO is suffered by several million Polish Network users aged 15 and up. The background for all considerations is the idea of digital wellbeing, the optimal state, which is the result of maintaining healthy proportions between the use of digital media and activity outside the online environment (for instance meeting friends, spending time with family, pursuing passions, doing sports). For digital media users, the maintenance of such a balance comes with increasing difficulty: this applies especially to young people.

What's more, young adults today have to face completely new problems in social relations. The dynamic development of social media is the cause of moving many interpersonal relationships into the virtual sphere. Both the way of communication and the ability to access other people's personal content have changed. Moreover life shown by friends on Facebook or Instagram is a version of life that people want others to see, it is not their real life. This leads to a situation in which a person often experiences the feeling that the lives of other people are more interesting, more colorful and meaningful than his own. Often, he also involuntarily undertakes the game of self-creation by sharing photos and posts. Dating applications have completely changed the area related to getting to know the other person and getting into a closer relationship.

Another problem today becomes the separation of private and professional life, which is a big challenge due to the speed of e-mail, the availability of instant messaging and the ability to conduct a teleconference anywhere, anytime. All these phenomenon cause professional work ceases to have any limits (Gerlach, 2014). Young adults more and more often experience the feeling of being all the time at work – having mobile devices with access to the Internet makes them participate in the work process continuously, regardless of the time of day or day of the week. In the report, prepared on the basis of data from the second European edition *Quality of Life Survey*, I. E. Kotowska and colleagues point out that in Poland 24 % of the population is affected by the work-private life conflict. In other words, every fourth adult Pole feels that he spends too much time on work, which means he does not have enough time for family, friends and his hobby. About the same number of Poles (27 %) de-

clare that both the amount of time devoted to the family and work are appropriate (balance of time). The largest group are people who think that they have too little time for their family (39 %), and the fewest are those who declare no time to work (11 %) (Eurofund, 2010).

Young adults who have problems with maintaining a work-life balance, and who also have lack of time for the family or pursuing their own interests, also experience a feeling of extreme fatigue. This is often associated with premature burnout, the need to change work frequently, and in the most extreme cases with psychological and emotional problems. The constant need to be updated all the time - both in professional and social life significantly overloads the cognitive system of young people, leading to the situation when they gain too many stimuli from the surrounding to be able to process them at the appropriate level of commitment (Michoń 2014).

The new developmental challenges, that contemporary young adults must cope with, are therefore primarily connected with the necessity of functioning in a completely new world – the kind that previous generations did not know. The contemporary world is „new” in the context of both interpersonal relations, ways of creating close relationships with other people, and in the professional area. Modern technologies, social media, digitization of services, staying online all the time, the lack of the possibility of „leaving work”, what is associated with less time for the family and other, non-professional areas of life, are the main difficulties that modern young adults must learn to cope with.

2. Medium adulthood in crisis – “between new and old”

Just as young adults experience changes in social life and the world of work due to the dynamic development of modern technologies, so do people of middle age, who need to learn how to cope with many new challenges. The generation of people aged 40-60 is now called „sandwich generation” because they are the support for the whole family – both aging parents and adolescent children. The sandwich metaphor is to show their position „in between”. The prolonged average life expectancy of contemporary people makes people 50 or 60 years old much more often than they used to be, bear the burden of caring for aging parents. According to the Journal of Financial Service Professionals, at the beginning of the 20th century, 4 to 7 % of people over the age of sixty had at least one living parent, today almost 50 % do (Papiernik, 2009). People who take care of their elderly parents, get to know the emotional, physical and financial aspects of oldness, are more aware of their own mortality, confront the beliefs about the elderly and the experience of living by their parents.

They also often have to become translators of the „new world” for their aging parents, although they often do not use themselves fluently available new tools such as mobile applications or social networking sites. However, this is only one side of the „sandwich”. Middle-aged adults must also be supportive for their adolescent children, who are much later entering into adulthood and longer remain dependent on their family of origin. Regarding the dependence of the younger generation on parents, the changes took place very quickly. In 1990, about 25 % of adults aged

18-24 lived with their parents, in 2000 this percentage was 52 % and is still growing (Papiernik, 2009).

Young adults need support from their parents not only in financial matters but also (or even we can say mainly) in emotional matters. This means that today the age of middle adulthood does not exempt from the obligations that were previously characteristic of the earlier stage of life, for young parents who still have relatively small children, who need care and support. Young adults expect from their parents advice, consolation, support, suggestions on important and less important life decisions, as well as participation in their social and educational life.

Middle-aged adults therefore experience very strong stress associated with the need to answer many challenges. They must be stable support for both the older generation and for their adult children. What is more, they often have to try to fulfill the expectations created by the culture of consumerism and the media, which concern both professional work and lifestyle. Contemporary man in middle age should achieve stabilization and a certain level of income in the sphere of his professional work, which will allow him not only to satisfy basic needs, but also to buy and decorate his home, go on an exotic vacation or eat in high class restaurants on various occasions. If, in addition, he financially supports aging parents, often requiring expensive medical care or rehabilitation, and also growing up adult children, who also expect support when buying or renting a flat and other expensive projects, the average level of income of the common member of Polish society aged between 40 and 60 has no chance to meet all these expectations (Farnicka, 2010).

An additional challenge faced nowadays by adults in middle age is the problem of the professional marginalization of the 50+ generation as a result of pushing people in this age out of the labor market by young adults. Young adults are significantly more effective in using modern technologies, often they use the available tools in a more intuitive way and learn to use technological novelties faster than people in the middle stage of adulthood. This leads to a situation in which people aged 50+, in spite of extensive experience in a specific professional sector and despite high knowledge, are not competitive for young employees who adapt faster to any change.

The generation Z, known as *digital natives*, is already entering the labor market. They are people born in the digital age who do not know a different world than the one in which the answer to every question can be found on the Internet. They do not use traditional tools, the map is replaced by the navigation on a smartphone, and a notebook by a mobile application with push reminders. Similarly, the generation Y, which has been functioning effectively on the labor market for several years, is a generation that feels completely naturally in the world of social media, understands the tools of modern marketing created by reality of Facebook or Instagram and communicates in a different way than previous generations. All these factors affect the position of the 50+ generation on the labor market, which becomes worse and less competitive (Błaszczuk, 2016, Libertowska, 2017).

It can be concluded that contemporary man in middle age finds himself in a particularly difficult situation due to high demands placed on him both by the family and by himself (these requirements are the result of socio-cultural changes and promoted by the media the image of a man fulfilled in all areas of life) and, on the other hand,

an increasingly difficult situation on the labor market and income that does not correspond to expectations.

3. Late adulthood in the perspective of dynamic digital changes – where is the place for contemporary seniors?

The last twenty five years are considered as a time of deceleration of developmental changes in population demographics not only in Poland, but also in the world, embracing ever more developed countries. This means that the participation of older people (above 60 years old) in the total population is systematically growing. The length of life in Poland is gradually increasing. Men currently live an average of 73.7 years, and women even eight years longer (GUS, 2016, p. 474). As they indicate Eurostat data for 2010, Poles aged 38 have set the median for middle age, while by 2060 this limit would move to 53 years, which will make Poland almost a leader and change its status to a country with a social status of one of the oldest in Europe (EPRS, 2013, p. 2). Older people therefore constitute an increasing percentage of society. And yet, despite this evident tendency, seniors are treated as the least important group, marginalized, and even excluded by the lack of raising their digital skills.

Nowadays there can be seen many elderly people who distance themselves from what is digital and automated. The reasons may be different, lack of access to the network, lack of skills, lack of need – usually associated with lack of competence. Available sources investigating the phenomenon of e-exclusion say that only 10% of people aged 60+ use the Internet and about 12% uses popular digital equipment (GUS, 2016, p. 470). If they did not use such devices in their youth, then they have an internal barrier related to familiarizing themselves with these devices and recognizing them as something that can improve the quality of life.

The question, which seems worth answering is: how do we imagine the future life of contemporary seniors? The dynamic development of modern technologies and the progressive digitization of society are on the one hand a great opportunity to improve the lives of older people, and on the other hand, they are often the cause of social exclusion. Seniors who do not use modern technological solutions are slowly losing connections with the contemporary reality, and their daily affairs take them significantly more time than younger generations, who are doing bank transfers via the Internet, using online shopping or communicating via mobile applications, even with health care services.

Assuming that together with the prolonged average life expectancy of a human being, a common member of western society has a chance to live in retirement for 30 or 40 years, so it is difficult (or even impossible) to determine this phase of life as „resting”. Many seniors have the time and strength to engage in a variety of activities of both a social nature (volunteering, social welfare, charity organizations) and professional (many pensioners are still professionally active if they have such a possibility). As a conclusion it seems that one of the key and most important tasks of postmodern society as well as adult education is the digitization of seniors and prompting them to use modern technologies in everyday life and at work.

Summary

Contemporary human life is characterized by great variability – transformations concern all areas of human existence. Post-modern times are called liquid (Bauman, 2007), uncertain (Beck 2002) and unpredictable (Giddens, 2002), and are sometimes called the culture of rush (Bauman, 2007, Kargul, 2013). The basic feature of the presence is the acceptance of the diversity and ambiguity of the phenomena taking place, as well as the characteristic way of thinking, which can be described as partial and hypothetical. Referring to the thought of Zygmunt Bauman, it can be concluded that in the last decades there have been and still are a few related changes that create new living conditions and at the same time contemporary man is placed in front of a numerous unprecedented challenges. One of such challenges is certainly a rapid development of modern technologies.

Life in contemporary time requires flexibility and skill of fast and effective adaptation to changes – it can even be said increased ability to make changes - acquiring and developing an attitude of openness to what is new and unknown, accepting the necessity of change and inspiring the motivation to overcome resistance to change, as well as the ability to initiate changes, control them and control transformation processes (Bauman, 2007).

The contemporary adult, at every stage of development, must face a new challenge and realize new developmental tasks that come as a result of the digitization of society. These tasks did not have (or even could not) been realized by the older generations, the previous ones, because they functioned in a completely different reality. Nowadays, young adults must learn to act independently in the social world; they cannot be inspired by the experience or knowledge of parents and grandparents, because they lived in a completely different social reality, where space and relation (place and communication) were not separated from each other, and time only had one, particular and real dimension.

What is more, people in middle age have to deal with the problem of being pushed out of the labor market by young adults, and being less competitive than new ones, even those without working experience, but who are completely familiar with modern technologies and mobile tools. At the same time, people in late adulthood have to deal with the problem of marginalization and digital exclusion, associated with an increasing number of areas of social life functioning in virtual reality. All the changes, that were mentioned above, are a huge challenge for both theoreticians and practitioners of adult education.

References

- Arnett, J. J. (2004), *Emerging adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007), *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*. New Jersey: Pearson Education.
- Bauman, Z. (2007) *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, tłum. Maciek Żakowski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Beck, U. (2002) *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. Stanisław Cieśla, Wydawnictwo Naukowe „Scholar“, Warszawa.

- Błaszczuk, B. (2016). *Sytuacja osób starszych na rynku pracy w Polsce*, w „Gerontologia Polska” nr 24 2016, s. 51-57.
- Brzezińska, A. I., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2001) *Odroczona dorosłość fakt czy artefakt?* W „Nauka” 2011 nr.4., s. 17-36.
- Czerka, B. (2005) *Niedorosłość czy dorosłość alternatywna. Rozważam w kontekście odraczania dorosłości*, w „Teraźniejszość-Cztowiek-Edukacja” 2005, nr 1(29), s. 23-37.
- Dubas, E. (2002) *Dorosłość w erze informatycznej a zadania edukacji (dorosłych)*, w: E.A. Wesołowska (red.) *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Płock, s. 44-70.
- Euroland, *Family life and work. Second European Quality of Life Survey, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*, 2010.
- European Parliamentary Research Service (2013). *Ageing population: projections 2010–2060 for the EU27*.
- Gerlach, R. (2014) *Przemiany pracy i ich konsekwencje dla relacji praca–życie pozazawodowe* w „Relacje praca zawodowa – życie osobiste: między harmonią a dezintegracją” red. Renata Tomaszewska-Lipiec, Bydgoszcz, s. 72-94.
- Giddens, A. (2002), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. Alina Szulżycka, PWN, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (2016). *Rocznik Demograficzny*, Warszawa.
- Kargul, J. (2013) *Uczenie się dorosłych w kulturze pośpiechu* w: red. Ewa Solarczyk-Ambrozik *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 9-18.
- Libertowska, A. (2017) *Sytuacja osób w wieku 50+ na rynku pracy w Polsce wobec przemian demograficznych* w: „Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej” Nr 75 2017 *Organizacja i Zarządzanie*, s. 163-176
- Michoń, P. (2014) „*Nie rozdwoję się przecież*”. *Konflikt czasu jako przeszkoda w osiągnięciu równowagi pomiędzy pracą a życiem prywatnym w Polsce* w „Relacje praca zawodowa – życie osobiste: między harmonią a dezintegracją” red. Renata Tomaszewska-Lipiec, Bydgoszcz, s. 94-113
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V.(2013). *Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out*. in “Computers in Human Behavior” 29(4), 1841-1848.
- Joanna Papiernik – <http://www.rodzina.senior.pl/88,0,Sandwich-generation-8211-pokolenie-ktore-dba-o-cala-rodzine,6430.html>.

Contact details:

Dr Zuzanna Wojciechowska
 Department of Continuing Education and Andragogy
 Faculty of Education
 Warsaw University
 Ul. Mokotowska 16/20
 00-561 Warsaw
 POLAND
 E-mail: z.wojciechowska@uw.edu.pl

Sociální distance učitelů vůči osobám se znevýhodněním

Social distance of teachers towards people with disability

Ladislav Zilcher, Zdeněk Svoboda

Abstrakt:

Příspěvek pojednává o sociální distanci učitelů 1. stupně základních škol vůči osobám se znevýhodněním. Výzkum byl realizován za pomoci bogardusovi škály sociální distance, která se zaměřuje na postoje lidí vůči lidem s různým typem postižení. Výzkum poukazuje na možné prediktory změn v sociální distanci u učitelů v kontextu jejich didaktických kompetencí a jejich schopnostech vyučovat v diverzifikovaných kolektivech.

Klíčová slova:

Sociální distance, postoje učitelů k osobám s postižením, inkluzivní vzdělávání, bogardusova škála sociální distance.

Abstract:

Study deals with the issue of social distance of upper elementary teachers. We used a Bogardus scale of social distance to find out the basal predictors of attitude changes of upper elementary teachers. Main changes can be depending on their teaching skills and their skills of work in diverse classrooms.

Key words:

Social distance, attitudes toward's people with disability, inclusive Education, Bogardus scale of social distance.

Úvod

Problematika postojů učitelů vůči osobám se znevýhodněním je často diskutována nejen u nás (Pančocha, 2013), ale také v zahraničí (MacDonald, J. D., MacIntyre, P. D., 2019). Cílem našeho výzkumu bylo ověřit, zda učitelé na 1. stupni základních škol (konkrétně 4. a 5. tříd) mají rozdílnou sociální distanci vůči osobám s různým typem postižení. Podobný výzkum byl realizovaný K. Pančochou (2013), který ověřoval postoje společnosti k osobám s tělesným, smyslovým či mentálním postižením. Z výše zmíněného výzkumu (i řady jiných) vyplývá, že lidé mají největší sociální distanci či největší předsudky, k osobám s mentálním postižením.

V rámci našeho výzkumu jsme chtěli prokázat, zdali učitelé na 1. stupni mají postoje rovnou vůči lidem s postižením podobnou s majoritní společností nebo u nich nebude statisticky významný rozdíl v postojích k jednotlivým kohortám osob s postižením. Předpokládáme, že by rozdíl nemusel být signifikantní, neboť pedagogické působení by mělo splňovat podmínky teorie plánovaného chování, což bývá prediktorem k pozitivní změně postojů (Zilcher, L., 2016). Pedagog na 1. stupni základní školy by měl být prostý předsudků, což průměrný člověk nemusí, ani často nebývá. A právě čtvrtá komponenta MKF (Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví) se zaměřuje faktory prostředí, mezi které spadá i MKF e460 – postoje společnosti, což poukazuje na důležitost postojů společnosti v kontextu kvality života osob s postižením (Švestková, O., Hoskovcová, S., 2010).

1. Postoje a osoby s postižením

Výzkum spadá do řešení problematiky vymezené v MKF pod e455, respektive „Individuální postoje jiných odborníků“, což v našem případě znamená šerení postojů k lidem s postižením a inkluzi u pedagogů, avšak náš způsob zkoumání lze aplikovat i na řadu jiných součástí v této doméně MKF. Dle Pančochy MKF definuje „postoje společnosti jako obecná nebo individuální mínění a domněnky, o jiných lidech nebo jiných sociálních, politických a ekonomických věcech, které ovlivňují skupiny nebo individuální chování a činnosti“ (2013, s. 133). Pro tuto studii jsme zvolili definování postojů poněkud širěji a to, že „*postoj je ustálený individuální pohled či sklon ke konkrétnímu objektu (osoba, věc, názor)*“ (Gall, Borg, & Gall, 1996, p. 273). Postoje se nejčastěji dělí na: kognitivní, afektivní a konativní (Eagly & Chaiken, 1993).

Kognitivní doména obsahuje, co si individuální jedinec o daném objektu myslí, respektive co o něm ví. Afektivní komponent postoje vymezuje to, jaké má jedinec vůči danému jevu či objektu vlastní pocity. Psychomotorický či konativní atribut postoje reflektuje predispozice či invence jedince jednat vůči objektu či situaci. K výše zmíněným komponentům postojů vznikla klasifikace dotazníkových otázek, které se vždy váží ke specifickému komponentu. Na základě této studie je tedy možné zjistit, které konkrétní subčásti postoje jsou zkoumány (Vignes, Coley, Grandjean, Godeau, & Arnod, 2008 in Zilcher, L., 2016).

Postoje různých skupin obyvatelstva vůči jedincům s nějakým typem postižení zkoumala celá řada jak českých a slovenských (např. Požár, 1997; Květoňová, Strnadová, & Hájková, 2013; Pančocha, 2013), tak zahraničních vědců (např. Cairns & McClatchey, 2013; de Boer, Pijl, & Minnert, 2012; Kuhne & Weiner, 2000; Fichten,

Schipper, & Cuttler, 2005. Výzkumy dokazují, že pro úspěšné inkluzivní vzdělávání, obzvláště pokud školu navštěvují žáci s potřebou podpůrných opatření, je více než důležité, pokud se průběžně kultivují postoje k inkluzivnímu vzdělávání a jinakosti všem pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům školy, a to včetně ředitele (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, Earle, Loremann &, Sharma, 2011). To je důležité nejen k tomu, aby byli žáci s postižením pouze přítomni v běžné škole, ale také, aby byli maximálně zapojeni ve všech třídních aktivitách (Dupoux, Wolman, & Estrada, 2005), neboť postoje člověka mohou být základním předpokladem ke vhodnému uchopení situace a ke správným reakcím (Eagly & Chaiken, 1993), což souvisí s teorií plánovaného chování (Ajzen & Fishbein, 2005).

Teorie plánovaného chování vychází z předpokladu, že veškeré invence člověka, jakožto předpoklady k samotnému jednání, jsou ovlivněny postoji a aktuálními sociálními normami a mají vliv na následné očekávání úspěšnosti. Zjednodušeně tedy můžeme říci, že pozitivní postoje učitelů vůči inkluzi mohou vést k větší ochotě k práci s jedinci s potřebou podpůrných opatření v běžné škole a k jejich efektivnější podpoře (Brownell & Pajares, 1999; Soodak & Podell, 1993). Výzkumy také potvrzují, že postoj učitelů je pozitivně ovlivněn jejich self-efficacy ve vztahu k jejich schopnostem být dobrým a zkušeným učitelem (Urton, Wilbert, & Hennemann, 2014; Weisel & Dror, 2006). Ke zmíněnému lze použít citát O'Briena, že „*hlavní klíč k inkluzi je uvnitř hlavy každého učitele, protože startovní čára pro vzdělávání v inkluzivním prostředí je, právě když učitel přemýšlí o tom, jak vytvářet edukační realitu*“ (2001, p. 42).

2. Metodologie

Výzkumná studie je založena na relačním výzkumném problému, který zkoumá vztahy mezi proměnnými, případně dle Gavory (2002, s. 15) „*dávají do vztahu jevy nebo činitele*“. Konkrétně by výzkumný nástroj mohl znít: Jaký je vztah mezi typem postižení u lidí a postojem učitelů?

Selekce výzkumného vzorku probíhala na základě náhodného výběru, kdy ze základního souboru představující učitele 4. a 5. tříd v České republice byl vyselektován výzkumný vzorek o celkovém počtu $N = 95$ učitelů 4. a 5. tříd. Výzkumné nástroje byly administrovány osobně na školách, čímž se návratnost dotazníku rovnala 100 %, avšak při čištění dat bylo nutné 7 dotazníků vyřadit ze statistické analýzy, neboť byly chybně vyplněné některé položky, případně byly položky nevyplněné. Ze tří případů nebyla vyplněna položka, která směřovala na postoj k přátelství potomka respondenta k člověku s postižením. To odůvodňujeme možností, že daný respondent mohl být bezdětný, tedy nechtěl na položku odpovídat. Celkový počet výzkumného vzorku je tedy $N = 88$ respondentů z řad učitelů 4. a 5. tříd na základních školách. Zpracování dat následně proběhlo dle všech doporučení zmíněných v článku Chytrý, Kroufek (2017).

Za výzkumný nástroj jsme využili zkrácený nástroj z habilitační práce K. Pančochy (2013), který byl vytvořen na bázi bogardusovi škály sociální distance. Sociální distance je konstrukt, který reflektuje postoje jedince nebo skupiny a je možné jej vyjádřit jako „*ochotu uznat, žít v blízkosti a být spojován s určitou skupinou jedinců*“ (Harth, R., 1971, In Pančocha, K., 2013, s. 135). Nástroje jsme využili pouze 8 z původních 11 položek. Položky se zaměřovali (1) na pocity při sdílení bazénu

s člověkem s tělesným, mentálním či smyslovým postižením, (2) přátelství potomka respondenta, (3) pozvání na večeři, (4) kdyby chodil do stejné třídy s potomkem, (5) hodnocení, zda je lepší jeho integrace do hlavního vzdělávacího proudu, (6) rušení ostatních žáků ve třídě, (7) hodnocení mít kolegu či nadřízeného, (8) zbytečné vynakládání zdrojů při péči.

3. Analýza dat

Pro tyto skupiny jsme opět nejdříve ověřili normalitu na základě kvartilových grafů a následně pomocí Shapiro-Wilkova testu normality. Hypotézu o normalitě dat je možné zamítnout ve všech případech. Z tohoto důvodu budeme při analýze vycházet z neparametrických statistických metod. V tomto případě to bude Kruskal-Wallisova ANOVA následovaná post hoc analýzou (mnohonásobným porovnáním). Pro post hoc analýzu využíváme Dunnové metodu (Dunn, 1964), v případě vyváženého třídění pak Neményiho metodu

Tab. 1: Post hoc Analýza k výsledkům vztahu typu postižení na postoje učitele

| ---- | TP | SP | MP |
|------|---------|-----------|-----------|
| TP | ----- | p= .001 | p= .000 |
| SP | p= .001 | ----- | p= .00001 |
| MP | p= .000 | p= .00001 | ----- |

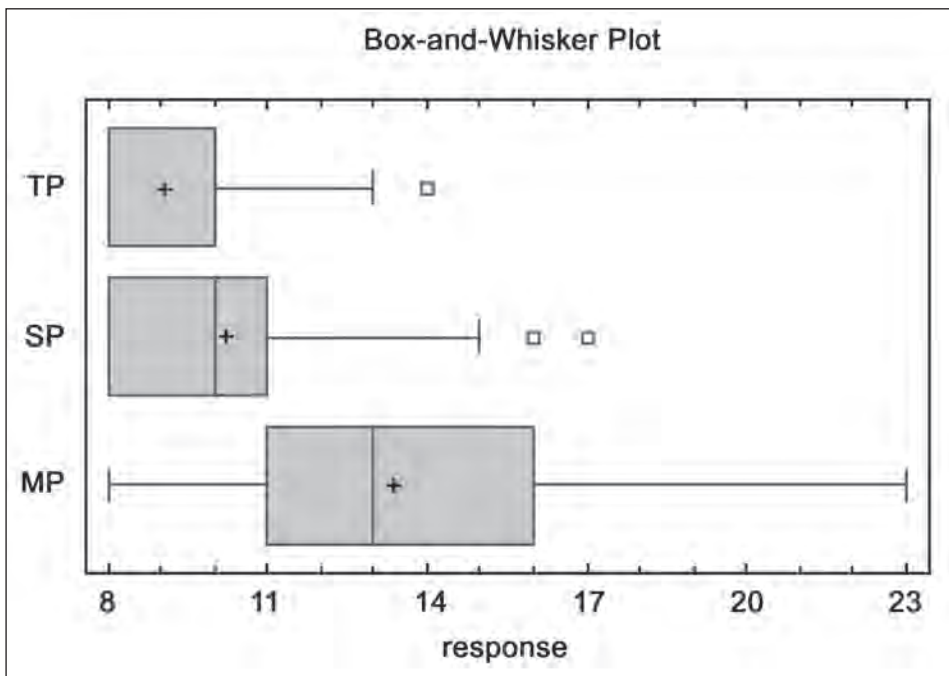
Po vyvrácení nulové hypotézy, která tvrdí, že mediány jsou shodné, můžeme přejít k věcné hypotéze, tedy že postoje učitelů 4. a 5. tříd základních škol se liší podle typu postižení. Tuto hypotézu můžeme potvrdit na 1% hladině významnosti ve všech kategoriích.

Induktivní statistické metody nám potvrdily existenci rozdílu mezi postoji učitelů k lidem s jednotlivými typy postižení, avšak konkrétní úroveň postoje můžeme zjistit až pomocí kvartilového grafu (obr. 1) či za pomoci například průměru a mediánu (tab. 2).

Tab. 2: deskriptivní statistika k postojům k jednotlivým lidem s postižením

| | Tělesné pos. | Mentální pos. | Smyslové pos. |
|------|--------------|---------------|---------------|
| Ø | 9,04 | 13,34 | 10,15 |
| Med. | 8 | 13 | 10 |
| Mod. | 8 | 12 | 8 |
| SD | 1,56 | 3,55 | 2,22 |
| Max. | 14 | 23 | 17 |
| Min. | 8 | 8 | 8 |

Obr. 1: Kvartilový graf vyznačující postoje učitelů k lidem s postižením



Kvartilový graf přehledně poukazuje na rozdíly v postojích učitelů k jednotlivým osobám s postižením, kdy nejpozitivnější postoje jsou reprezentovány ke kohortě lidí s tělesným postižením, o něco hůře jsou na tom jedinci se smyslovým postižením, avšak nejhůřší skóre vyšlo u lidí s mentálním postižením.

4. Shrnutí výzkumu

Téma postoje lidí k lidem s postižením je téma nikoliv jen andragogické či speciálně pedagogické, avšak dle MKF se jím zbývají a zpracovávají i medicínské obory, bývající publikované v prestižních periodikách (Dětská neurologie apod.) (srov. Godeau et al., 2010; Vignes et al., 2009). Stejně tak se daným tématem zabývá řada psychologů, psychiatrů, sociologů a nakonec také speciálních pedagogů (Jorm & Oh, 2009). Někdy není jediným cílem člověka vyléčit, avšak i sociálně rehabilitovat (). Sociální rehabilitace však ne vždy závisí jen na daném člověku s postižením.

Velice často právě závisí přímo na dané společnosti, jestli je schopná takového člověka přijmout. Je nutno podotknout, že sociální rehabilitace není pouze práce s člověkem, ale právě s celou společností (Zilcher, L. 2016). V tomto ohledu nejsou naše výsledky nikterak potěšující. Potvrdili jsme, že učitelé 4. a 5. tříd mají postoje orientované velmi podobně, až totožně, jako majoritní populace z výzkumu 2013 (Pančocha, K.), kdy nejlépe společnost přijímá jedince s tělesným postižením, poněkud horší bývá sociální distance k osobám se zrakovým postižením a největší je k osobám s mentálním postižením. Jako doporučení vyvstává k řešení mnoho dalších výzkumných problémů. Přikláníli bychom se k důkladnému prošetření postojů učitelů

telů k lidem s postižením, a jaký má jejich postoj či sociální distance vliv na jejich žáky.

Literatura

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Allbarracín, B. T., Johnson, M. P. Zanna (Eds.), *The handbook od attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <http://doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived Access in Mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-164.
- Cairns, B., & McClatchey, K. (2013). Comparing children's attitudes towards disability, *British Journal of Special Education*, 40(3), 124-129.
- de Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 44(3), 572-583. <http://doi.org/10.1007/s10803-013-1908-6>.
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability Development and Education*, 52, 43-58.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. In A. H. Eagly & S. Chaiken (Eds.). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Hartcourt Brace College.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. In A. H. Eagly & S. Chaiken (Eds.). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Hartcourt Brace College. p. 21
- Fichten, C. S., Schipper, F., & Cutler, N. (2005). Does volunteering with children affect attitudes toward adults with disabilities? A prospective study of unequal contact. *Rehabilitation Psychology*, 50, 164-173.
- Forlin, C., Earle, C., Loremann, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*. 21(3), 50-65
- Gall, M., Gall, J. P., Borg, W.R. (2003). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon, 2003. ISBN 0321081897.
- Gavora, P. (2000). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido.
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2010). Improving attitudes toward children with disabilities in school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 531-542.
- Chytrý, V., & Kroufek, R. (2017). Možnosti využití Likertovy škály – základní prin-

- cipy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě, *Scientia in educatione*, 8(1), 2-17.
- Jorm, A. F., & Oh, E. (2009). Desire for social distance from people with mental disorders. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(3), 183-200
- Kuhne, M., & Weiner, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.
- Květoňová, L., Hájková, & V., Strnadová, I. (2013). *Cesty k inkluzi*, Praha: Karolinum.
- Macdonald J. D. & Macintyre, P. D. (1999) A rose is a rose: effects of label change, education, and sex on attitudes toward mental disabilities. *Journal on Developmental Disabilities*. 6, 15–31. ISSN 1188-9136.
- O'Brien, T. (Ed.). (2001). *Enabling inclusion: blue skies ... dark clouds?* London: Stationery Office.
- Pančocha, K. (2013). *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Požár, L. (1997). *Psychológia osobnosti postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Švestková, O., & Hoskovcová, S. (2010). Nové přístupy k náhledu na občana se zdravotním postižením a Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví [Online]. *E-Psychologie*, 4(4), 27-40. Retrieved from http://e-psycholog.eu/pdf/svestkova_etal.pdf.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(6), 473-479.
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship And Social Justice*, 1(2), 157-174. <http://doi.org/10.1177/1746197906064677>.
- Zilcher, L. (2016). *Vliv proinkluzivního edukačního prostředí na postoje žáků vůči osobám se znevýhodněním*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence a sociální exkluze v ÚK“ (smlouva č. 18/SML1662/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: ladislav.zilcher@ujep.cz

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: svobodazd@centrum.cz

Riziká digitálnej demencie u seniorov – realita či mýtus?

Risks of digital dementia in the elderly – reality or myth?

Beáta Balogová

Abstrakt:

Autorka príspevku ponúka subjektívnu optiku pohľadu na informačno-komunikačné technológie či masovo komunikačné prostriedky, ktorých dôsledkom je už dnes mnohokrát pertraktovaná problematika digitálnej demencie. Potreba využitia IKT a MKP je dnes nevyhnutnou súčasťou, avšak otázkou je kedy, ako a aký čas venovať digitálnym médiám. Každodenná osobná skúsenosť jedinca je už poznamenaná nielen spoločenským tlakom nášho života, ale aj osobnou reflexiou prežitého. Tá sa spája nielen s pozitívami a superlatívami, avšak v ostatnom čase aj s negatívami v podobe digitálnej demencie u seniorov.

Kľúčové slová:

Sociálna práca, digitálna demencia, informačno-komunikačné technológie, masovo komunikačné prostriedky, senior.

Abstract:

The author of the paper offers a subjective view on information and communication technology or mass communication tools, which result in today many discussed issue of digital dementia. The need to use ICT and mass communication tools is an indispensable part of today, but the question is when, how and what time to spend on digital media. Everyday personal experience of an individual is already marked not only by the social pressure of our lives but also by the personal reflection of what we have experienced. It is associated not only with positive aspects and superlatives, but also with negative effects in the form of digital dementia in the elderly.

Key words:

Social work, digital dementia, information and communication technology, mass communication tools, senior.

Úvod

Otázky osobnosti jedinca jeho správania a konania sú predmetom spoločenských vied aktuálne hlavne na prelome 19. a 20. storočia. Napriek tomu, že dnes ukončujeme druhé decénium 21. storočia vedci riešia vždy nové a nové mnohokrát aj problematické otázky ľudského bytia, ktoré narúšajú individuálny komfort človeka prejavujúci sa negatívne aj v otázkach verejného blaha.

Téma digitalizácie spoločnosti evokuje k otázke ako je súčasný človek pripravený na požiadavky modernej komunikácie. Zámerne sa vyhýbajúc adjektívom moderná, postmoderná či hypermoderná doba z dôvodu, že už Jung (199; 2017) v polovici 20. storočia poukazuje na zmeny „duše moderného človeka“, ktoré vznikajú ako reakcia na výzvu doby, dokonca v mnohých aspektoch predbiehajú aj našu súčasnosť. Druhou otázkou je, či je povinnosťou vedcov reagovať na požiadavky doby. Prvým dôvodom je snaha o samotné poznanie, ktoré patrí k nevyhnutnej výbave vedca. Viazuce sa na poctivosť, naplnenie túžby po poznaní, ale aj na empirické zameranie.

Pokúsme sa inšpirovať Jungom, v ktorého prípade ho tendencia od akademickosti vždy bezpečne vedie k empirii. To si však vyžaduje odvahu, pozornosť a intuíciu pri zverejnení vedeckých poznatkov. A to je druhým dôvodom, prečo je dokonca povinnosťou vedca ukazovať riziká, ktoré vedecky zaznamenal. Možno len súhlasiť s vyjadrením Spitzera (2014), ktorý vyjadruje, že jeho cieľom, ako vedca je zanechať deťom taký svet, ktorý je hodnotný, zasluhujúci si starostlivosť a je natoľko vhodným miestom pre život, aby sa raz – navzdory globálnemu otepľovaniu, migrácií, hospodárskej kríze a mnohým ďalším veľkým výzvam súčasnosti – sami dobrovoľne a radi rozhodli žiť v nej a mať deti. Vedec by mal cítiť potrebu podieľať sa na tomto svete, podporovať spoločenstvo, jej budúcnosť, slobodu, záujem o človeka o seba samého. Je dôležité zaujímať sa o skutočné problémy, nezávislé konanie osvietených, kriticky uvažujúcich ľudí a zastávať sa tých, ktorí to ešte nedokážu.

1. Digitálna demencia v teoretickom vymedzení

V tomto priestore je dôležité uvažovať v triangulačnej rovine od hrozby *digitálnej demencie* cez význam *mozgových hemisfér* smerom k *analfabetizmu*. Kedy **syndróm digitálnej demencie** vnímame spolu so Spitzerom (2014), podľa ktorého narastá počet závislých od počítača a internetu. Dôsledkom je mechanické myslenie, poruchy pamäti, pozornosti, sústredenia spojené s emocionálnou plytkosťou, celkovou otupenosťou a vzájomným odcudzením.

Napriek tomu, že odborníci už druhé desaťročie upozorňujú na negatívny vplyv digitálnych médií na ľudský organizmus, či už v rámci kognitívnych alebo emocionálnych procesov, ľudia zostávajú v tejto situácii nepoučiteľnými. Deje sa tak u detí, dospelých či seniorov. Žiadne z týchto období ľudského vývinu nie je z tohto negatívneho vplyvu vyčlenené. Moderné výskumy mozgu ukazujú, že náš mozog prechádza procesom neustálych zmien, z čoho nutne vyplýva, že nás každodenné (niekoľkohodinové)¹ používanie digitálnych médií negatívne ovplyvňuje.

¹ V USA a Nemecku mladistvý venuje viac času digitálnym médiám ako spánku. V priemere je to 7,5 hodiny denne (Spitzer 2014). Nami realizované sondy v rámci ATV vykazovali u počítačovo zdatných seniorov rovnaké výsledky, dokonca v niektorých prípadoch išlo aj o vyšší podiel času.

Nemecký neurovedec Spitzer (2014) zdôrazňuje najnovšie poznatky neurobiológie, ku ktorým patrí, že mozog sa používaním neustále mení. Vnímanie, myslenie, prežívanie, cítenie a konanie – to všetko zanecháva v mozgu pamäťové stopy. Pokiaľ boli tieto stopy v osemdesiatych rokoch 20. stor. považované za niečo hypotetického, dnes ich dokážeme viditeľne zobrazíť. Dnes dokážeme tieto synapsie – neustále sa meniace spoje medzi nervovými bunkami – merať (fotografovať, filmovať...). Dokonca môžeme sledovať, ako sa v priebehu procesu učenia menia.

Náš mozog je produktom evolúcie s jej pozitívnymi aj negatívnymi aspektmi. Tak, ako dnes považujeme mnohé civilizačné choroby za výsledok nepomeru medzi predchádzajúcim spôsobom života (lov a zberačstvo, teda mnoho pohybu, potrava bohatá na vlákninu) a moderným životným štýlom (málo pohybu a potrava chudobná na živiny a vlákninu), môžeme taktiež lepšie chápať negatívne účinky digitálnych médií na duševné procesy v evolučnom i neurobiologickom kontexte.

Média majú veľký vplyv na kognitívne výkony, ako je pozornosť, rozvoj reči alebo inteligenciu, teda majú priamy vplyv na fungovanie ľudskej psychiky. Tým ovplyvňujú emocionálne a sociálno-psychologické procesy, a dokonca i eticko-morálne postoje, vrátane toho, ako nazeráme na seba samých, dotýka sa to aj našej osobnej identity v zmysle výroku: „Kto za seba necháva myslieť iných, nikdy sa nepohne ďalej“. To všetko smeruje jedinca k digitálnej demencii. Aj v čase digitálnych médií platí požiadavka individuálneho osvojovania si vedomostí, kritického uvažovania, zvažovania možností, overovania si prameňov, skladania jednotlivých dielov do zmysluplného sveta. Podmienkou učenia sa je samostatnosť, a to sa niekedy v dobe digitalizácie stráca a vedie k demencii.

Demencia je viac než zábudlivosť. A v prípade digitálnej demencie ide o fakt (Spitzer (2014), že už mladí ľudia sú stále viac zábudliví (po prvý krát to potvrdili kórejskí vedci už v roku 2007) a nesamostatní. Mnohokrát sa spoliehajú na technické pomôcky a ich duševná výkonnosť nie je schopná už zaznamenať chyby tejto techniky. Mnohí vedci sa tak dostávajú do stretu pri vyjadreniach, že média patria do každodenného života, a preto si na nich deti musia zvykať. Avšak iná skupina odborníkov odporuje, že nové média majú potenciál vyvolávať závislosť rovnako ako alkohol, nikotín a iné drogy. Závislosti na počítačoch a internete sa začali hŕfne vyskytovať a pre postihnutých majú ničivé dôsledky. U postihnutých jedincov sa pod vplyvom digitálnych sietí prehĺbi sociálna izolovanosť, závislosť na nakupovaní, hrách avšak sú to aj otázky celkového etického zlyhania v každodennom rozhodovaní.

2. Digitálna komunikácia vs digitálna demencia

Samotná podstata existencie *masovo komunikačných prostriedkov* a ich vnímania sa prejavuje v dvoch základných rovinách. Jednak v podobe materiálnych (hmotných) prostriedkov, ale aj nehmotných prenosových médií. Môžu byť pre spoločnosť a jej členov veľmi prospešné v podobe zvyšovania a zefektívňovania komunikácie (využívanie médií pri riešení otázok telefonickej krízovej intervencie v prípade suicídných aktivít, domáceho násillia, sexuálneho obťažovania alebo v prípade celospoločenskej osvety informovania o ochrane životného prostredia, či riešenia etických otázok interrupcií, eutanázie a pod.) alebo môže ísť o zneužívanie technológií (napr.

dronom usmrcovaný nepohodlný jedinec, kyberšikanovania, masovej manipulácie politických strán či nadnárodných kartelov, ktorých cieľom je vlastný zisk za cenu ohrozenia života ľudí, korupcia alebo ako nástroj podporujúci celkový dekadentný úpadok spoločnosti a pod.).

Dnešná spoločnosť zaujatá búrlivým technologickým pokrokom, často ignoruje význam ľudskej dimenzie v súčasnom dianí. Prehliada unikátny ráz ľudskej osobnosti s jej psychickými, duchovnými a sociálno-kultúrnymi potrebami. Vyhranené technologické zameranie vytvára v spoločnosti škodlivé vedľajšie účinky a tým je mechanické myslenie, vykorenenie, nezakotvenosť, vzájomné odcudzenie, vnútorná prázdnota pripomínajúca existenčné vákuum v Sartrovskom či Franklovskom ponímaní. Nie sú to však javy, ktoré by boli typické až pre našu súčasnosť. Naopak, tieto problémy sú zjavné už na prelome 19. storočia, zvlášť sa prejavujú v 20. storočí.

Dôkazom toho sú mnohé diela významných literátov, ako: F. M. Dostojevskij; L. N. Tolstoj; J. W. Goethe; T. Mann; K. Čapek či F. Kafka v ktorých sa človek stáva cudzincom vo svojom vlastnom svete. Autori tu poukazujú na skutočnosť, že niekedy býva človek vnímaný ako súbor vitálnych a sociálnych funkcií. Avšak život zakotvený iba vo funkciách vyúsťuje mnohokrát do beznádeje, do pocitu prázdnoty aj uprostred plného života. Svet funkcií je svetom problémov, ktoré je potrebné riešiť. Protikladom týchto problémov potom môže byť tajomstvo, ktoré je schopné naplniť náš život úžasom nad poriadkom bytia.

Masovo komunikačné prostriedky sú súčasťou masovej komunikácie, ktorá vychádza z komunikácie, primárne medziľudskej komunikácie. V ostatnom čase sa však stretávame s kritickou analýzou medziľudskej komunikácie, ktorá však má chrániť ľudskú prirodzenosť a hľadať cesty ku skutočnému porozumeniu a k univerzálnemu pochopeniu sveta. Z dôvodu, že osobou nie sme nikdy sami pre seba, ale sme ňou vo vzťahu k druhému. Je potrebné aby sme rešpektovali a ctíli jeden druhého, vnímali ho partnersky ako osobnosť a živú bytosť. V tejto súvislosti je však dôležité odlišiť masmediálnu komunikáciu od masovej komunikácie, ako súčasť medziľudskej komunikácie.

Masmediálna komunikácia je komunikácia prostredníctvom knihy, časopisu, televízie, rozhlasu, katalógu, billboardu a pod. Masová komunikácia predstavuje termín s obmedzenejším a zároveň špecifickejšie vymedzeným obsahom, kde sa ešte zaraďujú manifestácie, predvolebné zhromaždenia, bohoslužby, moderátorské vystúpenie pri verejných športových či zábavných podujatiach, hudobné koncerty a pod. Masová komunikácia býva väčšinou chápaná ako masmediálna komunikácia (Vybíral 2009). Autori sa zhodujú na piatich charakteristikách masovej komunikácie, ktoré významným spôsobom ovplyvňujú jej obsah a pôsobenie: 1) množinový charakter komunikácie (pôvodca aj príjemca je množina); 2) verejný charakter (dostupnosť každému potenciálnemu záujemcovi); 3) trvale rozdelenie rolí pôvodcu a príjemcu (nedochádza k premenám); 4) pôvodca a príjemca v priamom bezprostrednom kontakte a 5) na príjemcove spracovanie správy môže mať vplyv prítomnosť iných ľudí.

3. Mozgové hemisféry a digitálna demencia

Celkovej demencii, v nadväznosti na digitálnu demenciu je možné predchádzať tak, že budeme svoj mozog trénovať učením, a to konkrétne rozvojom hipokampusu. Ten v kôre veľkého mozgu vytvorí spoje, ktoré nazývame zážitkom. Náš mozog teda

funguje do istej miery podobne ako sval: ak je využívaný – rastie, ak sa nevyužíva – zmenšuje sa. Napriek tomu platí fakt, že mozog je najdynamickejším orgánom nášho tela, čo úzko súvisí s tým, že ak je náš mozog ohrozený stresom (čoho príčinou môže byť aj vplyv médií), dochádza k odumieraniu mozgových buniek a k vzniku Alzheimerovej choroby.

Významný vedec Haidt (2014) uvažuje v tejto súvislosti nad fungovaním pravej a ľavej hemisféry. Dokonca poukazuje na vedecké pokusy ich oddelenia. Uvažuje, či ich separácia priniesie úspech? Pokusy oddelenia hemisfér priniesli debaklovú situáciu. Racionalisti po posilnení ľavej hemisféry sa bez emócií nevedeli rozhodnúť pre výber riešenia a emocionalistom s posilnenou pravou hemisférou chýbal v rozhodovaní emocionálny výberový impulz.

Do tohto konceptu zapadajú jeho dômyselné experimenty vyvolávajúce silnú morálnu odozvu. Aj keď sú ciele týchto experimentov rôzne, všetky výsledky poukazujú na kauzálnu dôležitosť emócií v našom morálnom živote a na iné funkcie dôvodu. Proces rozhodovania vždy bude ovplyvnený nielen subjektivitou aktérov, ale hlavne „ekologickou distribúciou morálnych súdov“ (Haidt 2014, s. 135). Pretože naše vedomie i nevedomie nastavuje pravidla pre navigáciu v sociálnom svete.

4. Metodologické otázky

Predmetom kvalitatívneho výskumu boli otázky existencie digitálnej demencie u seniorov. Výskum bol realizovaný formou individuálnej kazuistiky vybranej klientky.

Zámerom bolo odhaliť idiografickosť existencie digitálnej demencie u seniorky s dôsledkami na jej duševné a telesné zdravie a so zameraním na to, ako samotná seniorka percipuje dôsledky tejto demencie na interakciu s popisom detailov každodennej reality prežívania a reziliencie.

Cielom výskumného zámeru bolo odpovedať na výskumnú otázku: či sa generácia X stáva generáciou anetických osobností s poruchou interakcie v oblasti sociálneho fungovania v rámci rodinných, pracovných a spoločenských vzťahov. V *parciálnych cieľoch* sme zisťovali prejavy seniorky v jej interakciách v procese naratívnej výpovede a zároveň sme sa zamerali na odlíšenie digitálnej demencie od digitálnej závislosti z dôvodu rozdielnosti intervencie v procese diagnostiky.

V rámci naplnenia cieľa sme *hypoteticky* predpokladali negatívne účinky digitálnych médií na duševné procesy v evolučnom i neurobiologickom kontexte. Média ovplyvňujú emocionálne a sociálno-psychologické procesy, a dokonca i eticko-morálne postoje, vrátane nazerania na seba samých, dotýkajúc sa osobnej identity.

Objektom výskumu je seniorka, ktorú v zmysle kategorizácie hypermoderny zaraďujeme ako Generácia X, charakteristickú svojimi špecifickými znakmi v kontraste s generáciami Y a Z. Ktoré už boli ovplyvnené digitalizáciou, avšak bod zlomu v prípade generácie Y ich núti vybrať si z milióna možností, vybrať si tú svoju cestu, ktorá môže a mala by byť ovplyvňovaná aj generáciou generácie X.

Metódou bol biografický fenomenologický rozhovor formou narácie, pri ktorom bolo uplatnené aktívne počúvanie, parafrázovanie, povzbudenie, sumarizovanie a ventilácia. Výskumnú vzorku tvorila respondentka, seniorka vo veku 63 rokov, patriaca do Generácie X.

5. Vybrané výsledky a ich interpretácia

Respondentka, seniorka vo veku 63 rokov, patriaca do Generácie X, s vysokoškolským ekonomickým zameraním pracovala na významnom spoločenskom poste v štátnej organizácii, zodpovedala za verejné financie a početný pracovný tím. Prejav digitálnej demencie si v jej začiatkoch neuvedomovala. Neskôr ju jej rodinní príslušníci, priatelia či kolegovia upozorňovali na zmenu správania, hlavne v spojitosti s jej nepredvídateľnými zmenami nálad, neurotizáciou až k problémom závislosti na nakupovaní².

V rámci kazuistického sledovania sme vychádzali z histórie vzniku digitálnej demencie u klientky. Klientka, napriek tomu, že patrí do generácie X, ktorá s digitálnymi technológiami prichádzala do styku až v dobe mladej dospelosti vyhľadávala možnosti práce s digitálnymi technológiami (PC, telefón, internet banking, digi TV a pod.). Dokázala digitálnym technológiám venovať mnohé hodiny aj na úkor oddychu či spánku. Problémy sa začali objavovať najprv v oblasti mentálneho zdravia, potom fyzického čo sa prejavilo na zhoršení pracovného výkonu až došlo k narušeniu interakcii k manželovi, deťom a vnukom. V záverečnej fáze digitálnej demencie sa k tomu pridala aj závislosť na nakupovaní.

V čase akútneho stavu bolo jej správanie spojené s multitaskingom, prítomnosťou negatívnych symptómov digitálnej demencie s následnou závislosťou na nakupovaní. Na základe menovaného boli vymedzené dôsledky na sociálne fungovanie:

- v oblasti *mentálneho zdravia*: mechanické myslenie, poruchy pamäti, pozornosti a sústredenia,
- v oblasti *fyzického zdravia*: vysoká miera somatizácie – bolesti hlavy, arytmia, poruchy príjmu potravy (bulímia), poruchy pohybového aparátu a pod.,
- v oblasti *interakcie s okolím*: emocionálna plytkosť, celková otupenosť, vzájomné odcudzenie s rodinou a priateľmi,
- v oblasti *pracovného výkonu*: zníženie pracovného výkonu, chybovosť vo výsledkoch, poruchy pamäti, narušené pracovné vzťahy.

Respondentka po cca 6 rokoch reflektovala svoju situáciu a vyhľadala odbornú pomoc. Pri terapiách sa začala viac zaoberať aj otázkami digitálnej demencie a uvedomila si determináciu vzniku digitálnej demencie prostredníctvom zvýšeného záujmu o digitálne komunikačné prostriedky na úkor rodiny, spánku a pod. Zároveň je dôležité poukázať na skutočnosť, že odborná intervencia jasne odlíšila digitálnu demenciu od závislosti. Na rozdiel od závislosti je možné digitálnu demenciu negovať cez proces sebauvedomenia, organizáciu časového manažmentu či komplexného self manažment. Nakoľko nie je prítomný craving, ako v prípade psychickej fyzickej závislosti, čo dáva predpoklad úspešnej intervencie v kontexte sociálneho fungovania.

6. Záver

Z nášho výskum vyplynuli niektoré zovšeobecňujúce výsledky (aj keď nie je možné na základe tejto individuálnej analýzy generalizovať): jednou z ciest je tré-

² Shopoholizmus (med.) oniománia v (ang.) obsessive shopping.

ning mozgu prostredníctvom učenia, čím sa rozvíja hipokamp; individuálna zodpovednosť pri využívaní digitálnych technológií a s ňou spojeným multitaskingom a uvedomenie si zodpovednosti prevencie aj voči generácii seniorov.

Vo všeobecnej rovine zdôrazňujeme jednu z možných ciest, ktorou je tréning mozgu prostredníctvom učenia, kde ide primárne o individuálny rozvoj osobnosti. Druhou je znovuoživenie hodnôt spolu s pocitom zodpovednosti, ktorý sa nám predkladá všade ako imperatív číslo jeden našej epochy. Ide o zdôrazňovanie otázok verejného blahobytu v súlade s morálnymi aspektmi rozhodovania a konania všetkých členov spoločnosti. Aplikované na súčasnú spoločnosť to znamená, že v rukách ľudí je humanizácia globalizácie. Humánny mikrokozmos môže pomôcť vytvárať humánny makrokozmos.

Pretože ak chce spoločnosť a jej jedinci pretrvať, musíme akceptovať meniace sa bytie a prijať takú formu presvedčenia, resp. interpretácie udalostí, ktorá nám umožní hovoriť o sebe navzájom s rešpektom a úctou. Záverom možno súhlasiť s vyjadrením Spitzera (2014), že veda je to najlepšie, čo máme. Je to kolektívne hľadanie pravdivých, spoľahlivých poznatkov o svete, vrátane o nás samých.

Každý, kto vykonáva každodenné činnosti v podstate potvrdzuje, do akej miery sa môže spoľahnúť na vedecké poznatky, a taktiež to skutočne aj robí. Kto spoľahlivosť vedy odmieta, je sám proti sebe a ohrozuje seba, ale aj iných. Preto využime digitálnu komunikáciu pre blaho jedinca, nie pre jeho ohrozenie vo forme digitálnej demencie. Pretože ak je povedané slovami Chapman, Pellicane (2016) rodina prikovaná k digitálnym zariadeniam produkuje nezdravých jedincov s narušenými interakciami.

Literatúra

- HAIDT, J. (2014) *Hypotéza štěstí*. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-539-8.
- CHAPMAN, G., PELLICANE, A. (2016) *Digitálne deti*. Bratislava: Porta libri. ISBN 978-80-8156-070-5.
- JUNG, G., C. (1994) *Duše moderního člověka*. Brno: Atlantis. ISBN 80-7108-087-X.
- JUNG, G., C. (2017) *Člověk a jeho symboly*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1259-1.
- LÉVINAS, E. (1997) *Totalita a nekonečno*. Praha: OIKOYMENH. ISBN: 80-86005-20-8.
- LIPOVETSKY, G. (2013) *Hypermoderní doba*. Praha: Prostor. ISBN 978-80-7260-283-4.
- SPITZER, M. (2014) *Digitální demence*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-872-7.
- Slovník slovenského jazyka*. [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://slovník.azet.sk/pravopis/slovník-sj/?q=analfabetizmus>.
- VYBÍRAL, Z. (2009) *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0869-3.

Príspevok vyšiel ako výstup z projektu VEGA č. 1/0134/17 *Význam hodnotovej orientácie – očakávania a perspektívy mladej generácie z hľadiska jej uplatnenia na trhu práce*.

Kontaktné údaje:

Prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD.
Inštitút edukológie a sociálnej práce
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita
Ul. 17. novembra č.1
SLOVAKIA
e-mail: beata.balogova@unipo.sk

Edukačná paradigma socioterapie

The educational paradigm of sociotherapy

Beáta Balogová, Martin Hamadej, Miriama Šarišská

Abstrakt:

Ponúkaný príspevok prezentuje edukačnú paradigmu v kontexte socioterapie. V zmysle edukácie sú prezentované epistemické východiská socioterapie, ktoré reflektujú jej povahu, špecifiká a jedinečnosť v kontexte filozofických smerov. Pre realistické pretvorenie teoretických konštruktov socioterapie je pozornosť venovaná klientom s mentálnym postihnutím v kontexte dodržiavania etických princípov.

Kľúčové slova:

Edukačná paradigma, socioterapia, etické princípy, klient s mentálnym postihnutím.

Abstract:

The offered article is presenting the educational paradigm in the context of sociotherapy. We presented epistemic backgrounds in the meaning of education. They reflected the character, specifics and its uniqueness of sociotherapy in the philosophy context. We transformed theoretical constructs of sociotherapy to clients with the mental disability in the context of ethical principles.

Key words:

Educational paradigm, sociotherapy, ethical principles, client with the mental disability.

Úvod

Voľba témy predmetného príspevku vznikla z idey porozumieť socioterapii v zmysle edukácie jej využívania v praxi sociálnej práce. Cieľom príspevku je priblížiť poznanie filozofických smerov, ktorých aplikácia v socioterapii prináša kvalitatívne vyšší stupeň jej efektivity. V prvej kapitole je pozornosť venovaná vybraným filozofickým smerom či autorom, ktorí sa v jednotlivých myšlienkach opierajú o spoločenské či individuálne javy reflektujúce skutočnosti, ktoré klienti sociálnej práce zažívajú. Zároveň sú prezentované konkrétne poznatky o socioterapii tak, ako je známa zo súčasných odborných štúdií či publikácií.

Edukačná paradigma nás privádza k objasneniu socioterapie aj v praktickej rovine. Domnievame sa, že nie je možné deklarovať socioterapiu ako jedinečnú metódu len na základe teoretickej analýzy vybraných koncepcií. Z tohto dôvodu je v nasledujúcej časti príspevku pozornosť orientovaná na špecifickú klientelu sociálnej práce, a to klientov s mentálnym postihnutím. Práca s nimi predstavuje emocionálnu, ale možno povedať, že aj psychickú, fyzickú a kompetenčnú náročnosť pre sociálnych pracovníkov.

V zmysle sociálnej práce nie je možné opomíňať etické princípy, ktoré sú ukotvené v rôznych nadnárodných, národných či dokonca individuálnych dokumentoch inštitúcií poskytujúcich sociálne služby. Etické kódexy obsahujú povinnosť pre sociálnych pracovníkov konať v rovine etických noriem vo vzťahu ku klientom, kolegom, inštitúciám, celej spoločnosti, ale aj voči sebe samému. Prepojenie týchto konceptov ponúka ucelený pohľad o význame a realizácii socioterapie v zmysle edukačnej paradigmy.

1. Epistemické východiská socioterapie

Vo všeobecnej rovine môžeme súhlasiť s autormi, že predmet skúmania filozofov a sociálnych vedcov je v mnohom podobný a spoločný. V súčasnosti je však potrebné hľadať nové filozofické prístupy vzťahujúce sa k sociálnej realite a sociálnym vedám, nakoľko tradičné prístupy sú v mnohom vyčerpané a zastarané (Černík a Viceník, 1997).

Jedným z prípadov, kedy dochádza k opaku je práve socioterapia, ktorú Balogová a Šoltésová (2014) popisujú ako novoobjavenú metódu sociálnej práce. Podľa Šoltésovej, Bosej a Balogovej (2016) ju môžeme vnímať ako odbornú intervenciu zaradenú do tunajšej sociálnej práce na základe prirodzeného vývoja „novodobej“ sociálnej práce ako nielen teoretickej, ale aj praktickej činnosti. V kontexte sociálnej práce získava socioterapia novú, nezameniteľnú podobu (čo je teórii a metódam sociálnej práce vlastné, s inými vedami neporovnateľné).

Aby sme metódu mohli nazvať vedeckou, musí spĺňať určité podmienky (Bražnikov, 1972, in: Černík a Viceník, 1997):

- determinovanosť metódy,
- zacielenosť skúmania,
- rezultatívnosť a spoľahlivosť,
- ekonomickosť metódy,
- jasnosť a efektívna rozpoznateľnosť metódy,
- reprodukovateľnosť metódy,
- edukácia v metodologickej aplikácii metódy.

Na základe prezentovaného možno konštatovať, že socioterapia je terapeutická metóda, ktorej realizovanie sa stretáva s kladným efektom pri rôznych cieľových skupinách. Pomáha sociálnym pracovníkom a pracovníčkam pri psychickej stimulácii klienta, navodení pocitov bezpečia a istoty, čím dochádza k vytváraniu pozitívnejšieho vzťahu medzi terapeutom a klientom, čo sa následne prejaví v pozitívnom emocionálnom naladení klienta.

Zámerom je rešpekt k ľudskej dôstojnosti a vytváranie vzťahu ku klientovi. Cieľom je zmena kvality života, ktorá v dôsledku jej zníženia komplikuje a deštruktívne pôsobí na život človeka. Pochopenie faktu, že metóda vedy má semislabý charakter vedie k prekonaniu tradičného chápania vedy ako hierarchického systému (Černík a Viceník, 1997).

Ak má metóda vedy semislabý charakter – znamená to, že nemá hierarchický, ale cyklický systém. Cyklický nie v zmysle – uzavretý, bludný kruh, ale v zmysle pulzujúceho cyklu, ktorý sa periodicky uzatvára a otvára voči realite, resp. má povahu špirály, ktorá sa skladá z čiastkových, vzájomne sa podporujúcich a na seba naväzujúcich závitov (Černík a Viceník, 1997). V tomto ponímaní vidíme aj význam novoobjavenia socioterapie ako jednej zo základných intervenčných metód sociálnej práce.

Filozofické a metateoretické pozadie spoločenských vied považuje za predmet spoločenských vied, nielen po vzore Bungeho, ľudský sociálny systém, ale aj konanie. Práve preto v centre pozornosti spoločenských vied nie je len zákon a explanácia, ale aj význam a interpretácia. Pojem vedy nie je redukovaný len na oblasť teoretických vied, ale aj praktických vied, čo je prejavené v spôsobe budovania súčasných filozofických koncepcií sociálnych a humanistických vied a v spôsobe budovania metodológie spoločenských vied (Černík a Viceník 1997). Nadväzujúc na predchádzajúci text musíme konštatovať, že sociálna práca nie je len teoretická, ale zároveň praktická veda, čo potvrdzuje svojimi slovami Krakešová (1973, in: Brnula, 2014), ktorá tvrdí, že sociálny pracovník je praktickým odborníkom pomáhajúcim klientovi pri riešení jeho problému na úrovni aktuálneho poznania. Má byť pri svojej práci tvorivý, podľa Krakešovej umelcom.

Prepojením rôznych konceptov v sociálnej práci, uplatňujúcich sa aj v socioterapii, dochádza k ich vzájomnému pôsobeniu, čo vedie ku vzájomnej integrácii a výmene metodológií, koncepcií, terminológií. Ak teda chceme porozumieť ľudským záležitostiam, musíme sa zaoberať štúdiom ľudského konania, nakoľko problém konania môžeme považovať za fundamentálny pri otázkach o živote či správaní sa voči iným ľuďom (Flew a Vesey, 1987, in: Višňovský, 2009, s. 81). Práve tu vidí Višňovský (2009) problém, nakoľko nie je jednoduché pochopiť čo ľudia konajú, prečo konajú práve tak a nie inak a čo svojim konaním sledujú a hlavne čo spôsobujú sebe a druhým ľuďom.

Úlohou sociálnych pracovníkov aj v rámci socioterapie u klientov s mentálnym postihnutím je pomoc pri zvládaní úloh bežného života a nájdení zmysluplného uplatnenia v ich konaní, a teda viesť ich k intencionalite, teda cieľavedomému zameraniu. Nakoľko ľudské konanie je komplexný fenomén je mimoriadne dôležité ako ho sociálny pracovník a pracovníčka chápe. Je nemožné ho pochopiť bez prihliadania na jeho moralitu, racionalitu, iracionalitu a socialitu ako jeho neodlúčiteľné

dimenzie. Ľudské konanie je jedným z najväčších problémov v spoločnosti, a tým si zaslúži pozornosť nie len filozofie ale aj sociálnej práce. Ako popisuje Višňovský (2009), ľudské konanie je integrálnou súčasťou problémov v spoločnosti.

Komunikáciu u ľudí môžeme označiť za výraznú potrebu. Višňovský (2009) ju dokonca vymedzuje životnou potrebou. Potreba komunikácie vyplýva napr. aj z toho, že naše každodenné bytie, náš pobyt tu je spolubytím s inými. Práve komunikatívnosť človeka sa prejavuje nielen v potrebe blízkosti druhého, ale aj v tom, že chce pre neho niečo urobiť. Prospešnosť komunikácie nespočíva len v získavaní nových informácií, ale aj v jej opornej či podpornej funkcii, kedy adresát očakáva od agensa pozitívnu spätnú väzbu (Višňovský, 2009). Sociálneho pracovníka využívajúceho socioterapiu by malo v jeho činnosti viesť nielen komunikatívne konanie, ale v prvom rade komunikatívny akt. Na dôležitosť komunikácie v terapii upozorňuje tvorca komunikačnej teórie Watzlawick (1999) a to faktom, že „nemôžeme nekomunikovať“ čo znamená, že aj nekomunikovanie má komunikačný význam. Tento fenomén Watzlawick a Bates pomenovali „metakomunikáciou“.

Socioterapia ako základná metóda sociálnej práce vedie k zlepšovaniu komunikácie a súčasne kvality života znovuzapojením do spolubytia v jeho sociálnom systéme prostredníctvom intenzívneho využívania síl sociálneho okolia klientov.

Toto tvrdenie ďalej dopĺňa: Kredátus (1999), ktorý socioterapiu charakterizuje aj ako obnovu komunikačných vzorcov a sociálneho správania. S podobným tvrdením prichádza aj Dobšovič (2013), ktorý medzi úlohy socioterapie zaradzuje aj zlepšenie klientovej sociálnej istoty, samostatnosti, zlepšovanie komunikácie a znovuzapojenie sa do spolubytia v jeho sociálnom systéme. Úlohou sociálneho pracovníka v rámci socioterapie má byť aj:

- vymedzenie priestoru klientom dôležitého pre ich samostatnosť pri riešení záťažových sociálnych situácií a zároveň ich učiť byť vnímavejšími voči svojmu prežívaniu a vlastným potrebám,
- nájsť zmysluplné uplatnenie klientov v ich konaní, a teda viesť ich k intencionálne, cielavedomému zameraniu (konanie),
- sprevádzať klientov v snahe pomôcť im pochopiť totožnosť života a príbehu (komunikácia).

Podľa Faya (2002) je život človeka hraným príbehom. Naratívny realizmus popisuje tento dojem, ktorý máva väčšina z nás, keď uvažujeme o svojom živote alebo živote iných ľudí.

Z uvedeného textu vyplýva, že my ako jednajúci sme tvory rozprávajúce príbehy, okrem iného aj preto, že naše konanie sa môže uskutočniť len pokiaľ je začlenené do naratívneho kontextu. Naratívny realizmus tvrdí, že všetci sme herci v odvíjajúcej sa zápletke filozofického vyjadrenia, čo autor označuje naratívnym realizmom. Ľudský život je sformovaný do príbehu, ešte než sa historici a životopisci a vlastne aj ľudia, ktorí tento život žijú pokúsia daný príbeh prerozprávať.

Aj keď opomenieme príbehy, ktoré hovoria o nejakej predchádzajúcej existencii človeka, ľudia prichádzajú na svet ako konkrétne stelesnenia a situované tvory s určitými potrebami, sklonmi a sociálnymi vzťahmi. Ak chce životopisec vykresliť vplyv tejto situácie na človeka, mohol by oprávnené začať popisovať jeho príbeh už pred jeho narodením (Fay, 2002). Práca sociálneho pracovníka rovnako ako práca Fayo-

vho životopisca spočíva v rámci ambulantnej alebo terénnej sociálnej práce v pochopení problémov jednotlivca, skupiny alebo komunity a zároveň v zlepšovaní celkovej sociálnej interakcie človeka s jeho okolím. Podobnosť s textom a autorovým popisom životopiscov vidíme aj v tvrdení Matulayovej a Tokárovej (2008), ktoré tvrdia, že metódou socioterapie je samotný socioterapeut so svojou jedinečnosťou a schopnosťou podporovať budovanie dôverného a intímneho vzťahu, k čomu využíva množstvo postupov a techník sociálnej práce, ktorým dáva jedinečnosť svojou osobnosťou – etikou, morálkou, osobnostnou zrelosťou, postojmi, empatiou, kongruenciou a schopnosťou bezpodmienečne pozitívne prijímať klienta.

Fay (2002) nás upozorňuje na to, že písanie o dejinách sa vždy vzťahuje k určitému interpretovi a obdobiu. Tak aj práca s klientom sa vzťahuje vždy ku konkrétnemu sociálnemu pracovníkovi. Naratívny konštruktivizmus charakterizoval Fay (2002) ako protiklad k naratívne realizmu. Príbehy sú nielen o živote, ale aj v ňom. Ako intencionálne konajúci ľudia žijeme vnútri nepretržite pokračujúcich príbehov, ktoré si musíme neustále rozprávať, pretože inak by sme neboli schopní vôbec žiadne intencionálne rokovania uskutočniť. Ako výhradu k naratívne konštruktivizmu píše, že „príbehy nie sú len o živote, ale aj v ňom.“

Narativizmus sa tak odlišuje od naratívneho realizmu (ktorý vyzdvihuje žitú stránku príbehu, ale popiera jeho stránku rozprávajú), ako aj od naratívneho konštruktivizmu (u ktorého je to naopak), pretože kladie dôraz na duálnu – žitú i rozprávajú – povahu príbehu.

Súhlasíme s tvrdením Faulkner (in: Fay, 2002, s. 269), ktorý tvrdí, že „Minulosť nikdy nebola – je.“ Prítomnosť je pokračovaním minulosti a minulosť žije v prítomnosti ďalej. To, v čom vidíme povahu minulosti navyše závisí okrem iného aj na tom, ako vidíme prítomnosť. Minulosť a prítomnosť zďaleka nie sú oddelené úseky času; navzájom sa prepletajú a definujú sa jedna druhou.

Sme presvedčení, že jednou z úloh sociálnych pracovníkov v rámci socioterapie by malo byť sprevádzanie klientov v snahe pomôcť im pochopiť totožnosť života a príbehu. Socioterapia je náročný spôsob sprevádzania sociálneho klienta, na ktorý je potrebný výcvik v socioterapii, empatia, zručnosť a dôvera odborníka vo svoje schopnosti a schopnosti klienta. Dáva priestor na samostatnosť pri riešení záťažových sociálnych situácií a zároveň učí klienta byť vnímavejším voči svojmu prežívaniu a vlastným potrebám.

Na základe týchto poznatkov považujeme za potrebné popísať praktickú rovinu sociálnej práce pričom sa orientujeme na klientov s mentálnym postihnutím.

2. Etické aspekty mentálneho postihnutia

Edukačná paradigma nás privádza k uvažovaniu v intenciách etických princípov, ktoré sú súčasťou výkonu práce sociálnych pracovníkov a predstavujú isté hranice, ktoré vymedzujú priestor pre vzťah medzi klientom a sociálnym pracovníkom.

Z popísaného sa domnievame, že je nevyhnutné zamerať sa na mentálne postihnutie z pohľadu etických aspektov. Keith a Keithová (2013, in: Klembarová, 2015) zastávajú názor o nevyhnutnosti interdisciplinárneho nahliadania na mentálne postihnutie, ktoré by malo byť obohacované o etický rozmer riešenia týchto otázok. Môžeme konštatovať, že bližšiemu venovaniu sa problematike mentálneho postihnu-

tia ako filozoficko-etického problému nedochádza. Táto problematika je využívaná najmä vo forme ilustrácii, ako je tomu napr. v otázkach zdôvodnenia paternalistických rozhodnutí zdravotníckych pracovníkov a ošetrovateľov v sociálnej práci (Balogová a Kvašňáková, 2012). K stavu rozvoja profesijnej etiky vyjadruje Balogová (2012, s. 161) názor, že „akákoľvek oblasť profesijnej etiky, etiky sociálnej práce a ošetrovateľskej etiky nevnímajúc, sa v odbornej literatúre slovenskej proveniencie objavuje len sporadicky, aj keď v posledných rokoch badať určité zlepšenia.“ Čo možno vnímať, že dôvodom málo rozvinutej filozoficko-etickej reflexie zameranej na otázky týkajúce sa mentálneho postihnutia môže byť aj málo rozvinutá etika sociálnej práce a celkovo ošetrovateľskej etiky na Slovensku.

Postihnutie vo forme výrazného obmedzenia intelektuálnych schopností jednotlivca vedie podľa Klembarovej (2015) k závažným dôsledkom v oblasti morálky. Takáto ľudská bytosť kvôli deficitom v mentálnej oblasti nie je schopná v plnej miere reflektovať morálnu realitu okolo seba, nemá schopnosti na to, aby sa dokázala slobodne a dobrovoľne rozhodovať o určitom konaní. Taktiež nedokáže niesť zodpovednosť za dôsledky vyplývajúce z jej konania. Na základe toho sú mentálne postihnuté osoby spoločnosťou vnímané, ako nekompetentné vlastných rozhodnutí, často kvôli svojmu stavu obmedzení predstavujúci objekt paternalistických rozhodnutí lekárov a svojich blízkych.

Aj napriek spomínaným tvrdeniam autorka zdieľa názor, že tí z mentálne postihnutých, ktorí dokážu reflektovať morálnu realitu v spoločnosti, slobodne a zodpovedne sa rozhodovať a konať (vo väčšine prípadov tu hovoríme o jedincoch s ľahkým mentálnym postihnutím) sú považovaní za mravné subjekty. Ľudia s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia predstavujú objekt morálky a sú aj napriek ich špecifikám tak isto platnými členmi morálnej komunity. Už samotná existencia ich života a to, že sa rodia ako príslušníci druhu *Homo sapiens*, predstavuje aj východisko ich ľudskej dôstojnosti a morálnej rovnocennosti získané pri narodení.

V každodennej praxi sociálneho pracovníka a pracovníčky, nám podľa Henrikse-
na a Vetlesena (2000, s. 180) môže pomôcť uvedomenie si, že:

- etické otázky sa spravidla nedajú riešiť len na báze zhody o najzákladnejších princípoch,
- etické princípy sú často nedostačujúce pre učenie príčin určitého konania,
- pri každom konaní musíme počítať s individuálnymi črtami, ktoré možné pochopiť a interpretovať výhradne pomocou empatie a osobnej zaangażovanosti nielen na báze racionálne kalkulujúceho rozumu alebo mechanickej aplikácie predpisov,
- uspokojujúci morálny výkon povolania vyžaduje odborný prístup prekračujúci ochotu analyzovať situáciu a vyhovieť pravidlám.“

Súhlasíme s názorom Klembarovej (2015), ktorá tvrdí, že problém vo sfére morálky u mentálne postihnutých nastáva až vtedy, ak sú ich schopnosti znížené natolko, že jednotlivci nie sú schopní konať zámerne. Ako pomoc sociálnemu pracovníkovi a pracovníčke pri etickom rozhodovaní môže podľa Flecka a Hendersona (1991, in: Klembarová 2015) slúžiť poznanie jednotlivých etických teórií. Podľa týchto autorov je v prvom rade dôležité, celoživotné rozvíjanie morálnej citlivosti,

schopnosti čítania morálnych dilém v reálnych situáciách, čo bezpochyby platí aj pri práci s mentálne postihnutými osobami.

Rádoví sociálni pracovníci a pracovníčky každodenne prijímajú množstvo rozhodnutí, pričom rešpektujú nielen profesijné etické záväzky, no očakáva sa od nich i rešpektovanie inštrukcii vedúcich pracovníkov. Zladenie spoločenských očakávaní s individuálnym riešením vzniknutých problémov označuje Matulayová a Aadland (2011) jedinečným umením sociálnych pracovníkov a pracovníčok. Jedinečné postavenie sociálnej práce spočíva podľa Parrota (2006, in: Matulayová 2011) v tom, že sociálni pracovníci vstupujú s klientmi do sociálnych interakcií, kedy sa im snažia porozumieť, čím sa stávajú na určitý čas súčasťou ich sociálnych sietí.

Sociálna práca patrí podľa Matulayovej a Aadland (2011) k dynamicky sa rozvíjajúcim profesiám. Východiskom spoločenskej podmienenosti rozvoja sociálnej práce spočíva v jej identifikácii ako modernej inštitúcie zameranej na spoluriešenie sociálnych problémov (Merten 1997, in: Matulayová a Aadland). Imanentnou súčasťou výkonu sociálnej práce je etické rozhodovanie, t. j. uvedomelé prijímanie rozhodnutí v súlade s profesijnou etikou. Riešenia sociálnych pracovníkov a pracovníčok si od nich vyžadujú špecifické profesijné kompetencie t. j. vedomosti, zručnosti, spôsobilosti a skúsenosti... (Banks a Nohr, 2009, in: Matulayová a Aadland, 2011).

Mentálne postihnutie je potrebné vychádzať z Kittayovej a Carlsovej (2009, in: Klembarová 2015), vnímať ako stav ľudskej bytosti, ktorý by aj filozofi (rovnako aj etici) mali brať vážne. Práve z dôvodu nahliadania na mentálne postihnutie ako stavu ľudskej bytosti, ovplyvňujúci nie len jej život, ale i jeho samotnú kvalitu, má mentálne postihnutie svoje miesto v diskusiách a reflexiách profesií, ktoré s mentálnym postihnutím prichádzajú do kontaktu (ošetrovatelstvo, špeciálna pedagogika, etika, sociálna práca). Súhlasíme s názorom Roche (1992) v tvrdení, že etické správanie predpokladá úctu k sebe i k druhému človeku, schopnosť empatie, schopnosť vziať do úvahy pri morálnom rozhodovaní aj potreby a legislatívne záujmy človeka a spoločnosti.

Základným východiskom tejto analýzy je požiadavka etiológie mentálneho postihnutia. V procese poskytovania sociálnych služieb však okrem ich prijímateľa potrebujeme aj niekoho, kto sociálne služby poskytuje, kto ich vykonáva a je priamo účastný na ich poskytovaní. Sem radíme sociálnych pracovníkov a rôznych zamestnancov v oblasti sociálnych služieb, ktorí sa zúčastňujú na tvorbe sociálnych služieb a prichádzajú do priameho kontaktu s klientom. Vychádzajúc z popísaných informácií môžeme konštatovať, že jedinci s mentálnym postihnutím sa od intaktnej populácie výrazne líšia, a práve preto súhlasiac s tvrdením Valentu, Michalíka a Lečbycha et al. (2012) je týmto ľuďom potrebné venovať zvýšenú pozornosť, individuálny prístup a primeranú, na mieru šitú, starostlivosť.

V tomto smere považujeme socioterapiu za metódu, ktorá svojim charakterom dokáže napomôcť týmto klientom zefektívniť vlastné sociálne fungovanie. Pri priaznivom vplyve vonkajšieho prostredia a odborníkov sa títo jedinci môžu priblížiť norme. Vývin detí s mentálnym postihnutím je ovplyvnený kognitívnymi danosťami a primeranou integráciou a socializáciou.

Etiológia mentálneho postihnutia je veľmi rozmanitá. Je tu obrovská variabilita príčin vzniku mentálneho postihnutia. Rozmanitosť etiológie mentálneho postihnu-

tia je dôležitá pri prevencii a predchádzaní vzniku tohto postihnutia. V súčasnosti možno konštatovať, že mnoho príčin vzniku aj napriek veľkému rozvoju vied zostáva zatiaľ neobjasnených. Avšak prax sociálnej práce opierajúcej sa o filozofické smery a o etické východiská ponúka paletu teórií, metód či techník, ktoré slúžia ako nástroj pre zmenu, v tomto prípade klientov s mentálnym postihnutím. Domnievame sa, že podstata je v hľadaní rôznych možností riešenia, ktoré sociálni pracovníci efektívne využijú pri práci s touto klientskou skupinou.

Záver

Predmetný príspevok načrtol problematiku socioterapie z pohľadu filozofických úvah, pričom vymedzil jej epistemické východiská. Zaoberanie sa socioterapiou ako jedinečnou metódou, resp. terapeutickou metódou sociálnej práce považujeme za významné aj pre jej obsahovosť, ktorá poukazuje na prepájanie klienta a jeho osobného sociálneho sveta.

Socioterapia dokáže efektívne meniť sociálne fungovanie klientov sociálnej práce, v tomto prípade klientov s mentálnym postihnutím, pričom rešpektuje ich ľudskú dôstojnosť, autonómiu či individualitu. Naplnenia edukačnej paradigmy vidíme aj v následnej analýze etických princípov pri práci so spomínanou klientelou. Veríme, že v súčasnosti je etika ako taká v sociálnej práci samozrejým obsahom, ktorý slúži pre efektivitu práce sociálnych pracovníkov, pre pozitívne zmeny u klientov a v konečnom dôsledku pre tvorbu kohéznej spoločnosti.

Literatúra

- BALOGOVIÁ, B. a D. ŠOLTÉSOVÁ. Komparatívno-obsahová analýza stavu socioterapie na Slovensku a v stredoeurópskom a anglosaskom prostredí ako východisko ľudských práv. In: *Sociální práce v kontextu lidských práv. Sborník z konference XI. Hradecké dny sociální práce, Hradec Králové 10. a 11. října 2014*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 359-366. ISBN 978-80-7435-533-2.
- BALOGOVIÁ, B. Socioterapeutické príležitosti a bariéry sociálnych pracovníkov. In: B., BALOGOVIÁ a E. KLIMENTOVÁ, eds., *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v dňoch 26.-27. apríla 2012 v Prešove*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012 [online]. [cit. 2015-27-04]. Dostupné z: <http://socialnapraca.weebly.com/dokumenty.html>
- BRNULA, P. Život Marie Krakešovej. In: P. BRNULA, P. KODYMOVÁ a R. MICHELOVÁ. *Marie Krakešová. Priekopníčka teórie sociálnej práce v Československu*. Bratislava: Iris, 2014, s. 35-44. ISBN 978-80-89726-00-4.
- ČERNÍK, V. a J. VICENÍK. *Historické typy racionality*. Bratislava: Iris, 1997. ISBN 80-88778-45-X.
- ČERNÍK, V. a J. VICENÍK. *Problém rekonštrukcie sociálnych a humanitných vied*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89-018-84-X.
- ČERNÍK, V. a J. VICENÍK. *Úvod do metodológie spoločenských vied*. Bratislava: Iris, 2011. ISBN 97-880-8925-679-2.

- DOBŠOVIČ, L. Základné pojmy. In: L. LOZSI et al. *Socioterapia*. Bratislava: ASaP, 2013, s. 13-48. ISBN 978-80-971386-0-8.
- FAY, B. *Současná filozofie sociálních věd. Multikulturní přístup*. Praha: SLON, 2002. ISBN 80-86429-10-5.
- HENRIKSEN, J. O. a A. J. VETLESEN. *Blízke a vzdálené. Etické teorie a principy práce s lidmi*. Boskovice: Albert, 2000. ISBN 80-8583-48-5-5.
- KLEMBAROVÁ, J. *Etické a morálne aspekty mentálneho postihnutia : (v kontexte etiky sociálnych dôsledkov)*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2015. ISBN 978-80-555-1372-0.
- KREDÁTUS, J. *Nevstupuj do začarovaného kruhu drogy*. Prešov: Spoločnosť Andy Warhola, 1999, s. 45.
- MATULAYOVÁ, T. a E. AADLAND (eds.) *Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0331-8.
- ŠOLTÉSOVÁ, D., M. BOSÁ a B. BALOGOVÁ. *Socioterapia v sociálnej práci*. Prešov: Prešovská univerzita, 2016. ISBN 978-80-555-1680-6.
- TOKÁROVÁ A. a T. MATULAYOVÁ (eds.) *Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika – aktuálne otázky teórie a práce*. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v Spišskej novej Vsi 1. a 2. 10. 2007. ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS PREŠOVIENSIS Spoločenskovedný zborník č. 23 AFPh 238/320 Prešov: Filozofická fakulta, 2008, s. 514. ISBN 978-80-8068-927-[4].
- VALENTA, M., MICHALÍK, J. a M. LEČBYCH et al. *Mentální postižení*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VIŠŇOVSKÝ, E. *Človek ako Homo agens: ľudské konanie medzi myslou a sociokultúrnym kontextom*. Bratislava: Iris, 2009. ISBN 978-80-89256-43-3.
- WATZLAWICK, P. *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-04-9.

Kontaktne údaje:

prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD.
Inštitút edukológie a sociálnej práce
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17 novembra č. 1
080 01 Prešov
SLOVAKIA
E-mail: beata.balogova@unipo.sk

PhDr. Mgr. Martin Hamadej
Inštitút edukológie a sociálnej práce
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17 novembra č. 1
080 01 Prešov
SLOVAKIA
E-mail: martin.hamadej@gmail.com

Mgr. Miriama Šarišská
Inštitút edukológie a sociálnej práce
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17 novembra č. 1
080 01 Prešov
SLOVAKIA
E-mail: miriama.sarisska1@gmial.com

Analýza sebezvzdělávacích stylů mladších dospělých a starších dospělých

Analysis of self-learning styles of younger adults and older adults

Ivan Bertl

Abstrakt:

Studie shrnuje a komparuje výzkum podmínek sebezvzdělávání realizovaný na dvou skupinách respondentů: mladší dospělí „studenti“ a starší dospělí „pracující“. Předmětný výzkum byl realizován na základě dotazníkového šetření, kdy k tomuto účelu vytvořený původní dotazník byl předložen oběma skupinám respondentů. Výsledky byly analyzovány odděleně v každé skupině a komparovány mezi oběma skupinami respondentů.

Klíčová slova:

Učení, sebezvzdělávání, styl učení, dospělý, efektivita učení, edukační prostředí.

Abstract:

The study summarizes and compares research into the self-education conditions of two groups of respondents: younger „students“ and older adults „working“. This research was carried out on the basis of a questionnaire survey, when the original questionnaire was submitted to both groups of respondents. The results were analyzed separately in each group and compared between the two groups of respondents.

Key words:

Learning, self-learning, learning style, adult, learning efficiency, educational environment.

Úvod

Chceme-li se věnovat efektivnosti učení dospělých, nemůžeme opomenout ani podmínky, při kterých je učení – resp. sebevzdělávání realizováno. Můžeme zkoumat vlastní text či texty, ze kterých učení probíhá – např. z technického a z optického hlediska (Bertl, 2018). Nemůžeme ale ani opomenout ekologii učení – tzn. podmínky, ve kterých vlastní učení probíhá. Tyto podmínky mohou být ovlivnitelné, ale i neovlivnitelné učícím se dospělým. Primárně se zaměřujeme na korelaci „učící se dospělý“ a „podmínky učení“ – protože právě učící se dospělý může vědomě a kognitivně své podmínky učení volit, řídit a cíleně ovlivňovat. Dítě je zpravidla v tomto kontextu odkázáno na řídicí aktivitu pedagoga, vychovatele či rodiče.

Naším cílem v předmětném výzkumu bylo zaměřit se na takové podmínky učení, které mají bezprostřední vliv na efektivitu učení – resp. určení těch determinant, které mají bezprostřední vliv na kvalitu výstupů učení (Průcha a Veteška, 2014, s. 89).

1. Popis výzkumu

Za účelem předmětného šetření byl zpracován původní dotazník. Vedle anamnestických otázek (pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání), bylo respondentům položeno 22 otázek s uzavřenými odpověďmi (souhlasím X nesouhlasím). V úvodním textu v dotazníku byli respondenti požádáni o určení převažujícího typu odpovědi (záměrně nebyla volena úniková odpověď „nevím“).

Konkrétní položené otázky:

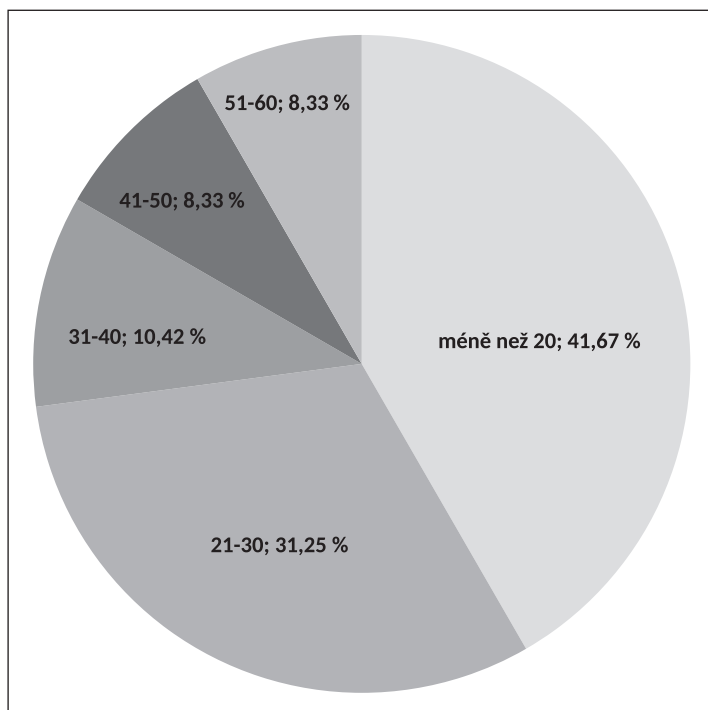
1. *Nejlépe se něco naučím, když je absolutní ticho.*
2. *Nejlépe se něco naučím, když hraje hudba.*
3. *Nejlépe se něco naučím, když během učení jím ... musím mít jídlo „po ruce“.*
4. *Nejlépe se něco naučím, pokud mám k dispozici hodně kávy.*
5. *Nejlépe se něco naučím, pokud mám k dispozici trochu alkoholu vč. vína či piva.*
6. *Nejlépe se něco naučím ve dne – ráno a dopoledne.*
7. *Nejlépe se něco naučím ve dne – odpoledne a v podvečer.*
8. *Nejlépe se něco naučím, když je noc.*
9. *Nejlépe se něco naučím, když mám možnost číst si to nahlas.*
10. *Nejlépe se něco naučím, když slyším předčítat text k učení od jiného člověka.*
11. *Nejlépe se něco naučím, když text k učení přímo vidím.*
12. *Nejlépe se něco naučím, když mám možnost do textu si dělat vlastní písemné poznámky vč. barevného zvýraznění.*
13. *Nejlépe se něco naučím, když si text k učení opíšu či sám(a) přepíšu.*
14. *Nejlépe se něco naučím, když text k učení obsahuje obrázky, schémata,*
15. *Nejlépe se něco naučím, pokud použiji podpůrné chemické látky.*
16. *Nejlépe se něco naučím, pokud mám možnost během učení si zacvičit, projít se apod.*
17. *Nejlépe se něco naučím, pokud mám možnost u učení ležet.*
18. *Nejlépe se něco naučím, pokud je v místnosti spíše chladno.*

19. *Nejlépe se něco naučím, pokud se mnou studuje někdo další a své problémy s ním průběžně konzultuji.*
20. *Nejlépe se něco naučím, pokud mám k dispozici klasickou papírovou učebnici.*

1.2 Výzkumná zjištění

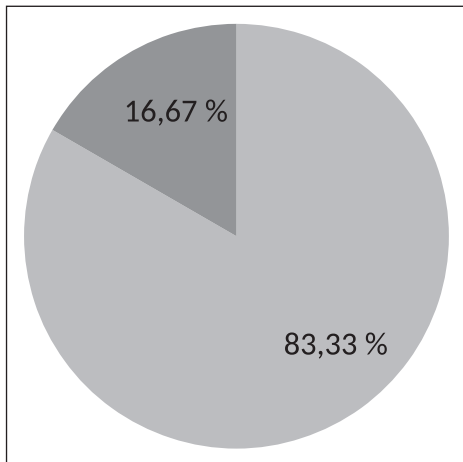
Předmětný dotazník zpracovalo 148 respondentů. 27% tvořili muži, 73% ženy. I když toto genderové rozložení respondentů neodpovídá rozložení v celé populaci, považujeme je za relevantní. Důvodem je to, že výzkumné šetření nebylo zaměřeno na rozdílné podmínky učení s ohledem na pohlaví respondenta a z předmětných odpovědí nevyplývaly žádné genderově podmíněné odpovědi. 8% respondentů byly vysokoškoláci, 90% středoškoláci, respondenti bez maturity tvořili 2%. V populaci je především podíl lidí bez úplného středoškolského vzdělání větší, ale záměrně byl takto „ad hoc“ získaný vzorek respondentů akceptován, protože se důvodně domníváme, že lidé bez dostatečné školní přípravy nemají vlastní styl učení nijak uvědomovaný a ani zmapovaný.

Graf č. 1 - věk respondentů:

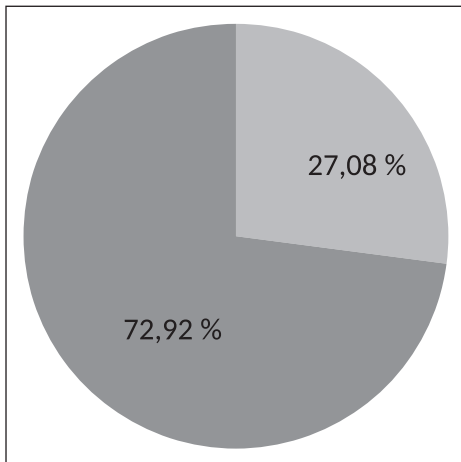


Odděleně byly osloveny a vyhodnoceny dvě skupiny respondentů: studenti – resp. mladší dospělí a pracující, resp. starší dospělí. Minimální rozdíly v odpovědích (tj. do 10%) byly zjištěny u těchto otázek a jsou dále uváděny v grafické reprezentaci za celý vzorek respondentů, resp. za obě jejich skupiny. Všechny dále uvedené grafy vycházejí z vlastního zpracování.

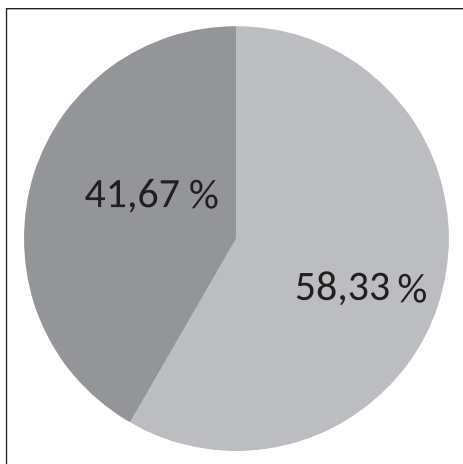
Graf č. 2 - preference ticha při učení



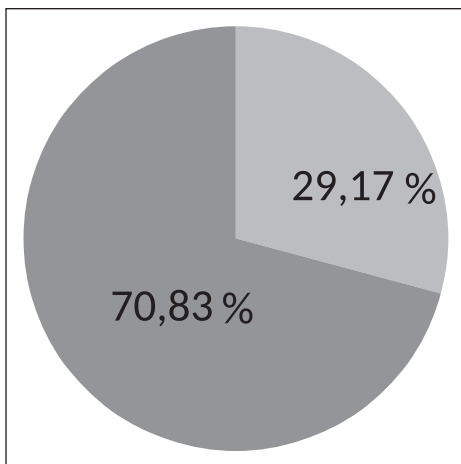
Graf č. 3 - odmítání učení se v noci



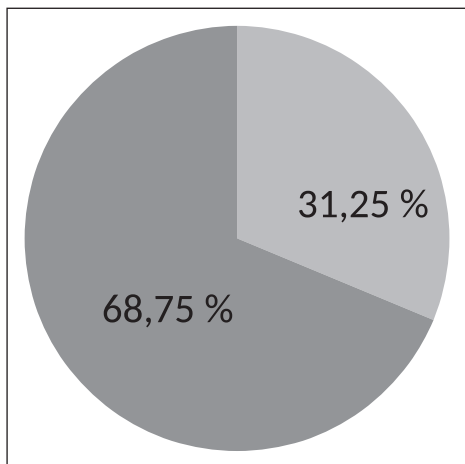
Graf č. 4 - možnost relaxace cvičením při učení



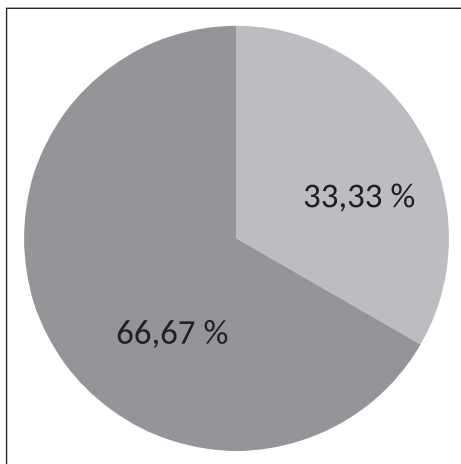
Graf č. 5 - mít jídlo po ruce při učení



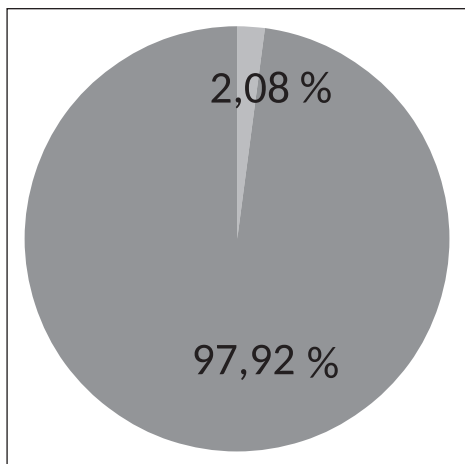
Graf č. 6 - mít možnost ležet při učení



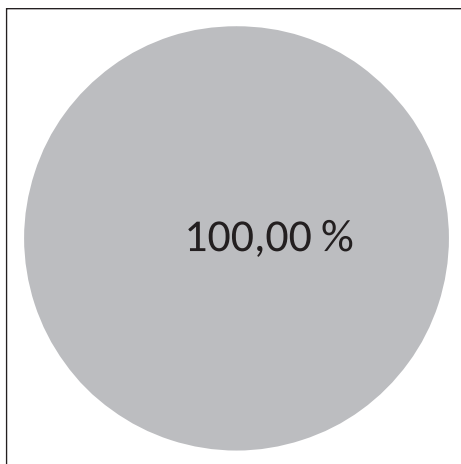
Graf č. 7 - užítí „čtení učiva druhým“



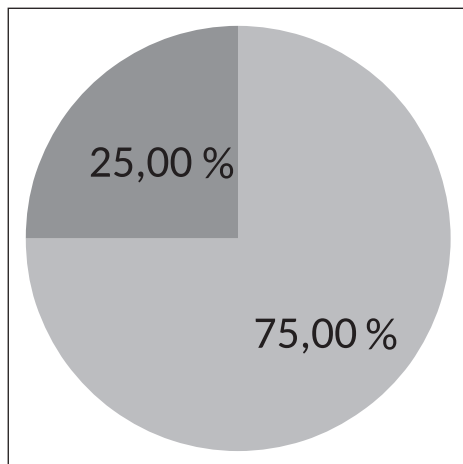
Graf č. 8 - požívat alkohol při učení



Graf č. 9 - vidět učivo



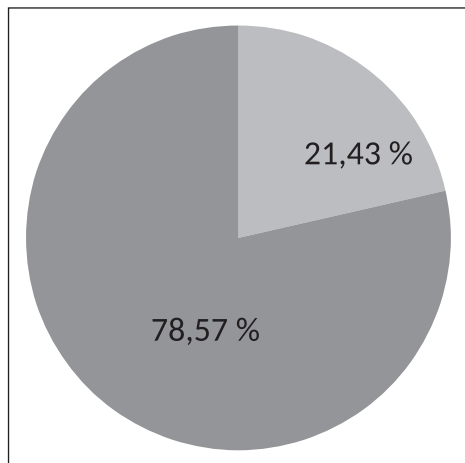
Graf č. 10 - přepsat si text učiva



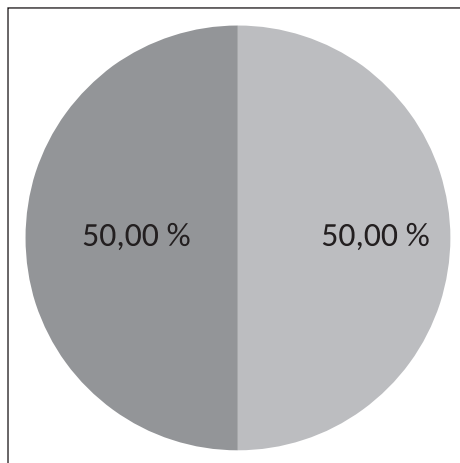
Obě skupiny respondentů se dále shodly na absolutním odmítnutí chemických podpůrných látek pro zvýšení efektivity učení.

V následujících tématech byly zjištěny rozdíly v odpovědích každé skupiny respondentů v rozsahu větším než 10 %:

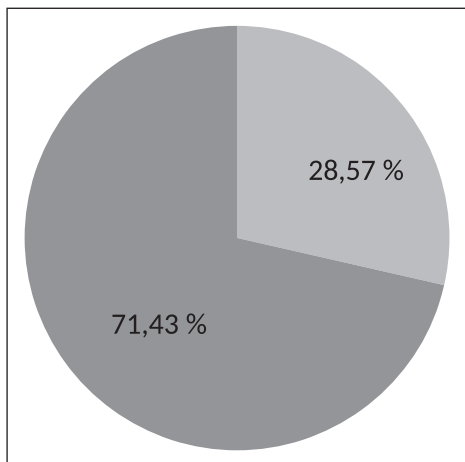
Graf č. 11a - učení odpoledne a večer - pracující



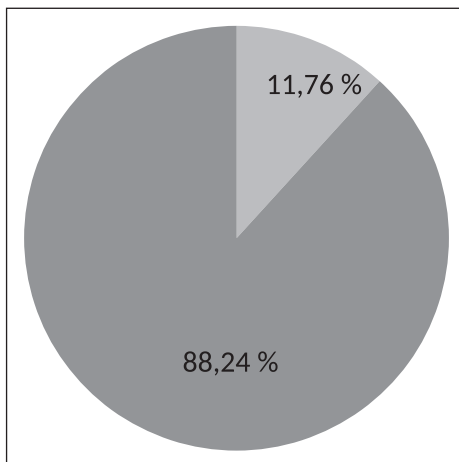
Graf č. 11b - učení odpoledne a večer - studenti



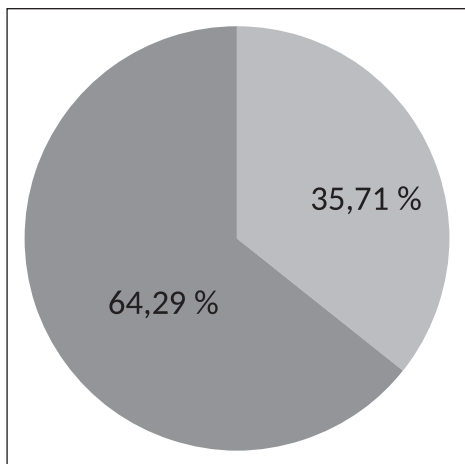
Graf č. 12a - hudba při učení - pracující



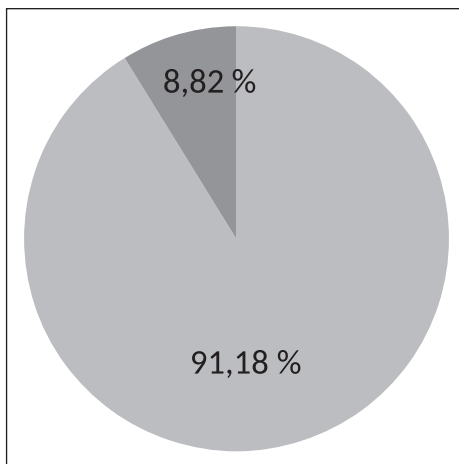
Graf č. 12b - hudba při učení - studenti



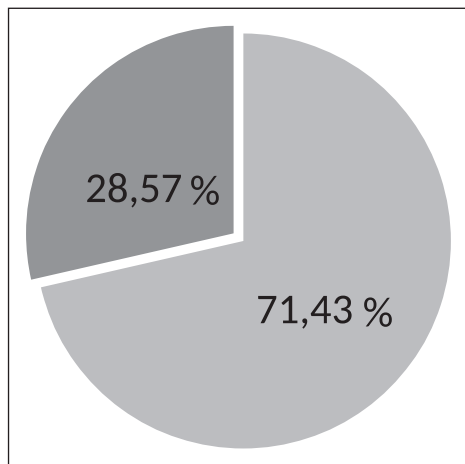
Graf č. 13a - preference učení se nahlas - pracující



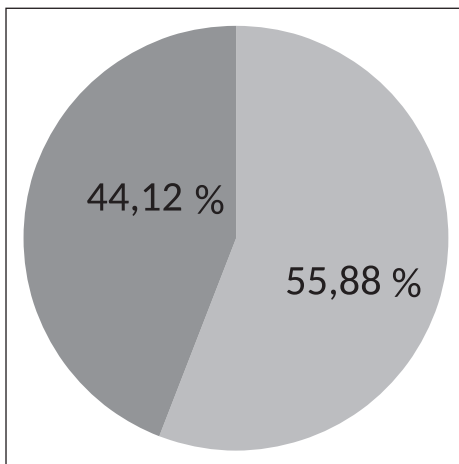
Graf č. 13b - preference učení se nahlas - studenti



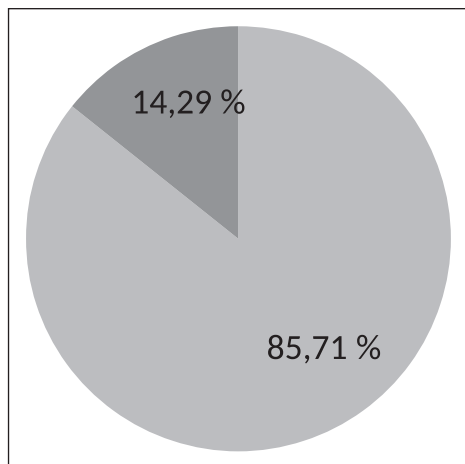
Graf č. 14a - potřeba chladu při učení - pracující



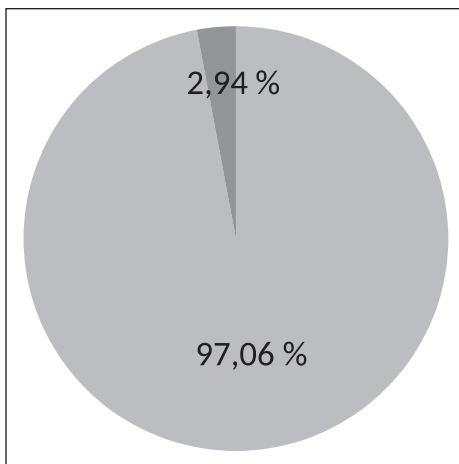
Graf č. 14b - potřeba chladu při učení - studenti



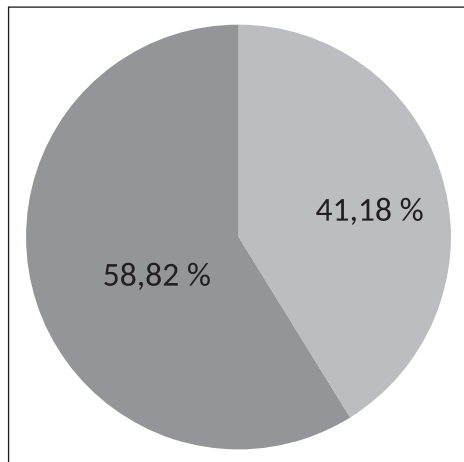
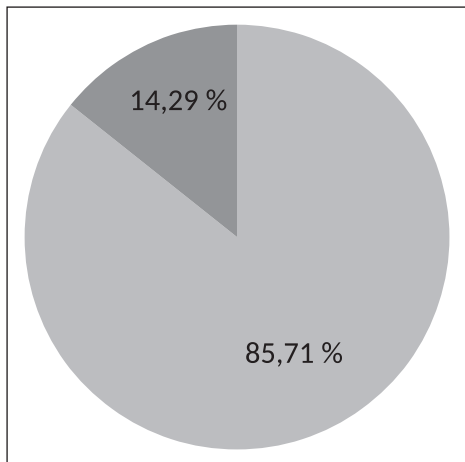
Graf č. 15a - dělat si vlastní poznámky při učení - pracující



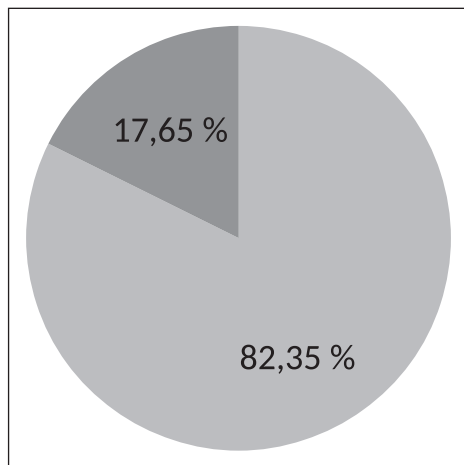
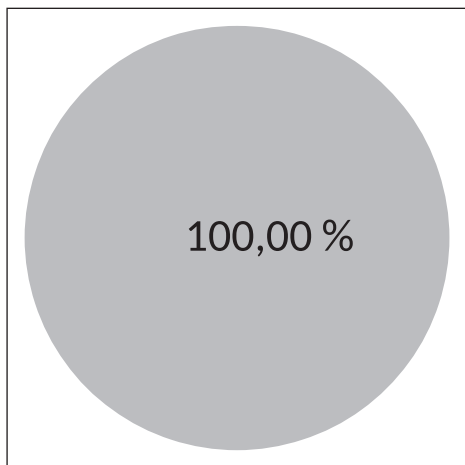
Graf č. 15b - dělat si vlastní poznámky při učení - studenti



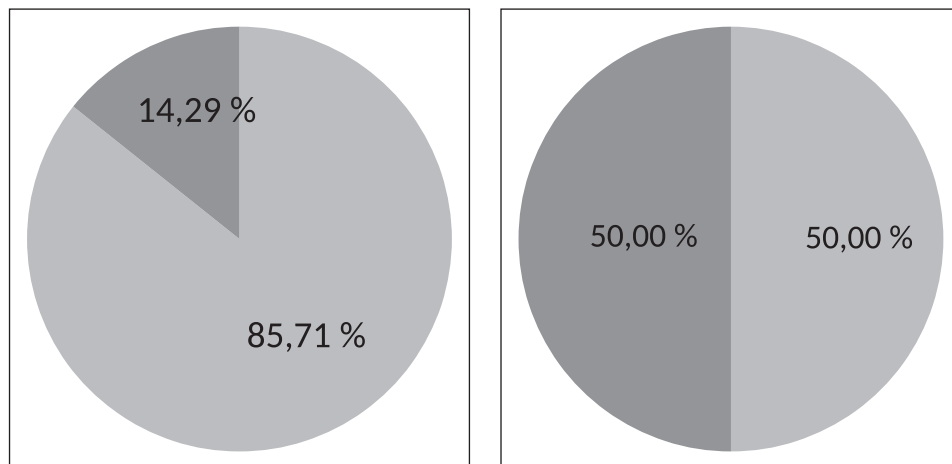
Graf č. 16a - konzultace při učení - pracující Graf č. 16b - konzultace při učení - studenti



Graf č. 17a - obrázky v textu k učení- pracující Graf č. 17b - obrázky v textu k učení - studenti



Graf č. 18a - existence papírové učebnice - pracující Graf č. 18b - existence papírové učebnice - studenti



1.3 Komentář ke zjištěným výsledkům

Poměrně nepřekvapivé bylo zjištění – v obou skupinách respondentů – že při učení preferují ticho, preferují učení ve dne, uvítají možnost při sebevzdělávání zacvičit si, nevyžadují mít „po ruce“ jídlo, nejraději sedí a naopak nevyžadují, aby jim text ke studiu byl čten někým druhým. Stejně přirozené je, že při učení nepožívají alkohol ani jiná podobná stimulantia.

Naopak zajímavé bylo zjištění, že všichni respondenti (skutečně 100 %) preferují vizualizaci učiva. Zde jsme skutečně předpokládali, že se „objeví“ auditivní typy respondentů. Toto zjištění potvrzuje obecný předpoklad, že výrazný podíl v lidském vnímání má obrazová složka učiva. Podobně překvapující bylo, že 75 % respondentů (z obou podskupin) si text učiva přepisuje. Podobné zjištění bylo učiněno v oblasti potřeby vlastních poznámek k učivu a vnímané potřeby, aby vlastní text učiva byl doplněn obrazovými prvky (ilustrace, fotografie, grafy, portréty apod.). Toto vše koresponduje s předchozím zjištěním – vizuální složka vjemů je preferována převážujícím způsobem – a to bez ohledu na věk respondenta.

Zjištěný rozdíl – mezi skupinami respondentů – bylo vnímání „učení odpoledne“. Převaha tohoto preferenčního času se vyskytuje u studentů. Jde pravděpodobně o důsledek jejich rozvrhové koncepce dne – dopoledne a v časném odpoledni chodí do školy. Dospělí odpolední a večerní čas odmítají pravděpodobně proto, že jsou více unaveni a mají i jiné povinnosti.

I když starší dospělí – na rozdíl od mladších – odmítli výrazně hudbu při učení, nebyli jsme tímto zjištěním překvapeni. Mladší člověk není při učení tak stresován a limitován tělesnou a smyslovou únavou, hudbu vnímá zpravidla jako kulisu, na vlastní učení se lépe dokáže soustředit. Podobnými argumenty odůvodňujeme zjištěný rozdíl v odpovědích vztahujících se k učení se nahlas, pozitivně vnímaném pocitu chladu při učení.

U starších dospělých (pracujících) respondentů převážila výrazná potřeba konzultací k učivu. Zde se ukazuje a potvrzuje určité riziko kombinované či distanční

formy studia. Dopad určité izolace učícího se je evidentní. Mladší dospělí (studenti) se v kolektivu stejně se učících kolegů pohybují běžně, látka je jim společně předkládána a přednášena, možná si ani své diskuze k tématu „škola, učení, problémy“ neuvědomují. Vnímají je jako součást jejich prostředí a jejich životního stylu. Sociologicky jsou „jenom“ studenty“, pracující má sociálních rolí více a citlivěji vnímá odlišnosti prostředí (práce, domov, škola).

Výrazný rozdíl byl předmětným výzkumem zjištěn u preference klasické učebnice. Mladší dospělí na této formě studijní opory trvají v podílu 54 %, u pracujících a zároveň studujících dospělých činí tato preference 86 % (!!!). Tento rozdíl je odrazem elektronizace naší doby, která se projevuje i v existenci a užívání elektronických knih, studijních textů distribuovaných e-mailem a internetem. Ze zjištěného rozdílu jasně vyplývá, že mladá a nastupující generace vnímá změnu nosiče informací jako přirozenou. Ano, elektronické texty jsou levnější a snadněji aktualizovatelné a distribuované. Ale kouzlo a význam papírové učebnice jsou jistě nepopíratelné.

Závěr

Předmětný výzkum konstatoval, že existují mezi oběma skupinami respondentů shody, ze kterých je nutné dovodit, že některé podmínky učení jsou neměnné a na jejich modifikaci nemá vliv věk učícího se jedince. Je to především ticho při učení, preference denní doby k učení, přítomnost doprovodných vizuálních prvků v učebních materiálech, odmítání podpurných chemických látek k usnadnění učení.

U starších studentů bylo zjištěno, že problém učení se v pozdním odpolední a v noci je pro ně problematický, resp. méně efektivní, tato skupina vyžaduje možnost své problémy a otázky při učení konzultovat. Je tedy nutné při koncepci distanční formy vzdělávacích programů vždy uvažovat s osobními či elektronickými konzultačními fóry.

Klasické papírové učebnice jsou sice na mírném preferenčním ústupu – především u mladší generace, ale nelze je rozhodně zcela opouštět. I v této souvislosti připomínáme zjištěný fakt, že tyto texty nemohou být jen prostými učebními informacemi – i zde je pozitivně preferována přítomnost doprovodných a rozšiřujících vizuálních prvků.

Tyto závěry předmětného výzkumu mohou být inspirující pro autory koncepcí vzdělávacích programů – především pro dospělé, popř. ro seniory. Ale lze je i užít v oblasti poradenství, kdy i relativně mladý student může tápat v oblasti jak efektivně zvládnout své studium. Někteří studenti nemají vytvořenou potřebnou osobní sebereflexi zaměřenou na vnímání vlastní spokojenosti či naopak nespokojenosti plynoucí z různých forem a podmínek učení. Studijní poradce jim nabídkou i zde prezentovaných a zkoumaných alternativ může nabídnout takou úpravu podmínek, která jim osobně bude vyhovovat a přivede je k očekávaným pozitivním studijním výsledkům.

Literatura

- BERTL I. *Koncepce odborného ekonomického textu a její vliv na finanční gramotnost seniorů v ústeckém regionu*. Hradec Králové: Sapere Aude 2018 – Učitel, žák, psycholog, 28. – 31. 5. 2018, s. 131–137. ISBN 978-8087952-25-2. ETTN 2259661840.
- BERTL, I. *Koncepce odborného ekonomického textu a její vliv na finanční gramotnost seniorů v ústeckém regionu*. In VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn = Adult Education 2017 – in times of resonant social changes: proceedings of the 7th International Adult Education Conference, 11-12th November 2017 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2018, s. 205–2011. ISBN 978-80-906894-2-8.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

Podklady k této studii byly získány s finanční podporou Ústeckého kraje v rámci projektu „Edukace jako nástroj prevence a sociální exkluze v ÚK“ (smlouva č. 18/SML1662/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

PhDr. Ing. Ivan Bertl, Ph.D.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
Pasteurova 1
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: ivan.bertl@ujep.cz

Intentions of middle-aged people concerning the use of the Web 2.0 technology in their life

Ewa Dębska

Abstract:

The paper presents the results of a study conducted in 2018 concerning the intention of people between the ages of 45 and 55 to use Web 2.0. The analysis has resulted in creating a typology of intentions: enthusiastic, promotional, moderate, sceptical. For andragogists studying the intentions to use Web 2.0 is crucial for the conscious and purposeful selection of techniques used in adult education.

Key words:

Intention, Web 2.0, Reasoned Action Approach, middle-aged people.

We are living in the world of Web 2.0 tools – the social media e.g. Facebook, LinkedIn, GoldenLine, Wikipedia, Twitter, You Tube, on-line collaboration in the cloud, webinars, chat-rooms and the number of users of Web 2.0 tools is increasing year to year. Therefore the modern communications technology has become a natural part of the life of the modern human and has permeated every sphere of his/her life. As Manuel Castells points out, nowadays information is an integral part of all human activity and all the processes involved in our individual and collective existence are directly determined by the new technology. The modern human lives in the “real virtuality”, where he/she no longer uses direct experience, but perceives everything through the media. He/she lives in the “space of flows” and “timeless time”, in which both time and space work according to network logic the structure of the flow of capital, information, technology, symbols etc. (Castells 2013).

The inspiration for the way the study was designed was the Reasoned Action Approach (RAA), created in 2010 by two American psychologists, Martin Fishbein and Icek Ajzen, which shows the relation between intention and behaviour. The approach is an updated version of the theories from the 1980s: the Theory of Reasoned Action, formulated by Fishbein and Ajzen in 1980, and the Theory of Planned Behaviour, formulated by Ajzen in 1991. In the present form the approach constitutes an integrated framework for predicting both the human behaviour and its change.

This theory is the background for the study because it can elucidate the relations between people’s intentions and their behaviour. The central concept of this approach is intention. According to the authors, the intention to perform or not perform an action directly determines the person’s behaviour. Intentions comprise all motivational components of people’s behaviour and show to what extent the person

is willing to perform a certain action (Ajzen, 1991). The source of intention are three factors: attitudes, subjective norms and subjectively perceived behavioural control.

The first of these factors, attitude, indicates the person's approach to the given action. Subjective norms determine the person's opinion concerning the pressure from authority figures for performing or abandoning the specific action. These norms reflect the influence of significant people on the person's behaviour. Perceived behavioural control indicates the person's belief in their ability to perform the given action as well as their evaluation of the level of its difficulty (Ajzen 1991). Hence, perceived behavioural control is created on the basis of the person's previous experiences. Other factors, such as external variables and one's personality, mood, emotions, experience, age, gender, level of education, knowledge, income, have an indirect influence on behaviour.

The adherents of RAA appreciate the separation of intention from the actual action and seeking its sources in attitudes, norms and perceived control. Fishbein and Ajzen's theory has been the basis of numerous quantitative studies, but there seems to be a perceptible shortage of qualitative research based on this approach, needed to broaden the view of the phenomena under consideration.

In Poland Ajzen's Theory of Planned Behaviour of 1991 was used as one of the premises in the study "Generations, families and gender – GGS-PL", aiming to explain the differentiation of parental intentions of Polish men and women (Kotowska, Józwiak, 2011). This theory is also used in the work on preventing additions e.g. by the National Bureau for Drug Prevention.

The available Polish scientific literature within the field of andragogy does not yet contain any studies of the intention to use the Web 2.0 technology.

The primary aim of the present qualitative research is to study the intentions of middle-aged people to use modern technology. Therefore the following research questions were posed:

1. To what extent are the subjects involved in using modern technology?
 - 1.a. Which Web 2.0 tools are they using?
 - 1.b. How often do they use Web 2.0 tools?
 - 1.c. In what situations do they use Web 2.0 tools?
2. What is the subjects' attitude towards modern technology?
3. To what extent are the subjects guided by the opinions of authority figures while using Web 2.0 tools?
 - 3.a. To what extent do they feel pressured to use it?
4. To what extent do the subjects have at their disposal what they consider sufficient resources to use the Web 2.0 technology?

The research questions are directly connected with RAA in the reference to the intention to use modern technology, to attitudes towards that behaviour, to subjective norms and to perceived control. In the study the intentions were identified on the premise that people behave in accordance with their intentions unless unforeseeable circumstances stop them (Fishbein & Ajzen, 2010).

The presented results are a part of a research project studying the attitudes of middle-aged people towards using Web 2.0 tools. The data were collected between

January and December 2018 in Warsaw, and about 100 people were questioned. For the purposes of this paper only part of the data is analysed, i.e. of 30 subjects, 25 female and 5 male, between the ages 45 and 55. The subjects were all students of a post graduate course on careers counselling at one of Warsaw's universities. The study has the character of a pilot study. The subjects were asked to create a brief text on line, and the topic was "New technologies in my life – my attitude to Web 2.0". They were asked to write what communications technology they used and to restrict themselves to describing, analysing and reflecting on their own experiences and behaviour.

The results indicate different intentions to use modern technology. In the analysis I considered the statements concerning intention, attitude, norm and perceived control. As a result 4 types of intentions emerged: moderate (21 subjects), enthusiastic (4 subjects), promotional (2 subjects), and sceptical (3 subjects). It should be noted that undoubtedly the results were influenced by the fact that the subjects were post-graduate students, i.e. active participants of adult education.

The overwhelming majority of the subjects had moderate intention of using the Web 2.0 tools. All their statements include the information that the subjects use the phone and the applications installed in it several times a day. 15 subjects use Facebook, 10 use Messenger, 5 have a profile in LinkedIn, 5 in GoldenLine, 9 subjects have the email connected to their telephone. These people are convinced that using new technology is very useful, but only in selected areas of life, which is illustrated by the statement: "When I don't know how to cook a complicated dish, I learn from YouTube" (S6). When these people want to use a certain application, they install it by themselves, as they think that "if a person wants to do something, they find a way to do it" (S10). They prefer a paper version of the book to reading from the screen, but they realize that in the present world it is impossible not to use technology. However, they have only basic competence in using the Web 2.0 technology; they do not refuse to learn new things, but if a new tool requires the effort that they consider excessive, they refuse to get involved: "I will do it when I really need it" (S24).

They state that these are not very difficult things to learn, but not always practical. If the significant people around them are users of e.g. the social media, e.g. Facebook, then they also start using the particular tool. As one of the subjects says, "It's a way to stay in touch with a circle of friends, course participants etc." (S3). The subjects presenting this intention emphasize that the role of technology should not be overstated, and in education it should be just a tool supporting the whole process: "While focusing on new technology it is easy to miss the idea of education and to shift the responsibility". "I don't want to walk about with the tablet in my hand" – says S7.

The enthusiasts use modern tools every day, for communication (e.g. Skype), taking part in webinars, learning languages. They gave the names of popular software, pointed out the advantages of using them: "Thanks to this application [*Jak dojadę*, an app helping to use public transport in Polish cities] I'm sure I'll manage to get to my destination"(S18). They expect measurable effects. They think that modern technology has become a natural part of the life of a modern human; they say that many people in their surroundings use the technology, so it seems obvious

that they also use it. This may mean that they feel the pressure and yield to it, but they respond to it positively. The subjects believe that they have sufficient resources, e.g. the modern software, and they decide themselves how often or when they use the tools; they think that if one wants to use the technology they will find a way to do it, so they do not deliberate whether it is easy or difficult, but they focus on how to achieve the goal.

The promotional intentions were represented by two subjects, both male, for whom the language of the media is completely natural. Their statements reveal their very positive opinion of using the technology; just like the enthusiasts, they say that all the significant people around them use the technology and they think that they should do the same. They want to promote the use of Web 2.0 tools. Their involvement is greater than that of the enthusiasts, because they persuade others to use the modern tools and are eager to share their own skills. As one of them says, "I think that the Internet offers unimaginable possibilities, like shopping on line, paying the bills, learning languages, playing online games, talking to friends etc." (S2). Whenever there is a problem to solve, they start looking for solutions in the Internet. They always carry a laptop with an Internet connection. They also emphasize that they actively look for new software, follow the news, test new solutions, read specialist articles by authors whom they regard as experts. They talk about the new technology as a challenge which they have to face – it may be hard, but their enthusiasm and urge to use it, but also its intrinsic value, overshadow the difficulty.

The sceptics have reservations about the use of modern technology, and use only the tools which are necessary to survive in the modern society and to avoid social exclusion. This is illustrated by the statement: "I want to be up to date, so I need to use the Internet news service" (S8). The sceptics do not intend to improve their skills in that field. One of them writes: "I have neither a Facebook nor Instagram profile, it's a waste of time for me, I prefer to read a book" (S19). The sceptics write: "others use it, so I have to, for instance at work. But at home after work I even mute the telephone. There will be time to respond to everything" (S23). One of the subjects writes that he tries to use the new apps, because "I don't want to look like a fool in front of the group" (S4). In his statement the normative belief refers to the whole group, the approval of whom is important for him. The sceptics regard modern technology as difficult to use. Subjects (S4, S19) believe that the modern tools are complicated; they want to learn to use new software, e.g. Prezi, but after a few unsuccessful attempts they give up and ask for help believing that they cannot learn to use it on their own.

These results may indicate that the study subjects are a typical group of new media users, immersed in the world of the fourth wave. However, it is not that it is everybody's natural and well-understood environment. The statements of the subjects of the study did not include hostile, cautious or withdrawn towards Web 2.0, which gives grounds for optimism, though more comprehensive research should be conducted, the sample for which would be more diversified in terms of educational activity. Quantitative research on a bigger sample seems reasonable as well.

Research results show that that new technology affect all the spheres of human activity. The results may be interesting for andragogists, as the new media also

impact the educational environment. Knut Illeris formulates the rules describing the learning of an adult, one of them is that he/she prefers to use familiar resources and tools (Illeris 2009). With regard to the latter rule the educators we can assume that adult learners will use the technology which they already know and use, therefore it seems worth enquiring into what new media the learners are using or devoting a part of the course to teaching how to use the new technology.

Knowing the intentions of adult learners to use Web 2.0 tools, the educators may work towards changing the negative ones and reinforcing the positive ones, which may prevent digital exclusion. As needs analysis is one of the crucial elements of designing classes, in view of the present study it seems advisable to include the analysis of the learners' intentions to use the new media, which will enable the teacher to select the suitable technology and create a properly targeted plan of the educational process, which will contribute to enhancing its effectiveness.

References

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. W: J. Kuhl i J. Beckman (red.), *Action-control: From cognition to behavior* (s. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I., i Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Fishbein, M., i Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior : an introduction to theory and research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press (Taylor & Francis).
- Castells, M. (2013). *Spółeczeństwo Sieci*. Warszawa: PWN.
- Illeris, K. (2009). O specyficie uczenia się ludzi dorosłych, *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja: Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 1 (45), 86-96.
- Kotowska, I., i Józwiak, J. (2011). Panelowe badanie przemian relacji między pokoleniami, w rodzinie oraz między kobietami i mężczyznami: *Generacje, Rodziny i Płeć Kulturowa – GGS-PL. Studia Demograficzne*, 1(159), 99-106.

Contact details:

PhD Ewa Dębska
Department of Lifelong Learning and Adult Education
Faculty of Education
University of Warsaw
00-561 Warszawa
Mokotowska 16/20
POLAND
E-mail: e.debska@uw.edu.pl

EPALE – a virtual learning community (?). The experience of building a virtual international learning community

EPALE – virtuální učební komunita (?). Zkušenosti s budováním virtuální mezinárodní učební komunity

Monika Gromadzka

Abstract:

The main question I am trying to answer in this article is: Is it possible to create a real learning community at EPALE? Or at least a few smaller communities? My analysis shows that it is possible, but additional solutions (especially technical ones) should be introduced to specifically strengthen communication between community members.

Key words:

EPALE, Community, adult learning, virtual learning.

Introduction

Throughout our life, we have been/are/will be members of countless groups. Functioning in them and taking on the related roles (student, scout, parent, citizen, etc.) is permanently inscribed in our biography. In these groups, you can observe numerous manifestations of the learning process. Sometimes the members do not realize this fact, because the group is formed for a different purpose. Learning of norms, group rules and, finally, content-related learning takes place “by the way”.

There are also communities that arise because their members consciously adopt a common educational goal. Both types of groups can be called learning communities because – according to Ewa Kurantowicz – people who form part of such groups, stay together in physical or virtual reality and have a common goal (Kurantowicz, 2007, p.43). In each of these communities there are some patterns, strategies, values, regulations or behaviors that are accepted by all its members, and the individual who is a part of it, adopts these rules more or less consciously (Malewski, 2006).

This article looks at one of such groups, which is concentrates around the Electronic Platform for Adult Learning in Europe (EPALE). In this paper, selected research results based on the case study method. The content analysis is based on the texts and statements of EPALE members together with the report: *Study on the impact of EPALE in the first two years of operation (January 2015 – December 2016) and its potential future impact.*

1. Chapter EPALE Platform – the characteristics

The educational potential of virtual space has been developed for around 30-40 years. However, in a vast majority of cases, educational activities on the Internet are associated with e-learning or MOOCs, less often with vlogs or blogs. The idea of setting up groups in order to develop some knowledge or skills is also gaining a growing number of supporters. In addition to the obvious chance to create own groups, people can take into account participating in those already existing. They are usually of an informal character, created by some non-governmental organizations, educational or religious institutions or they are initiated by private individuals.

Virtual groups (YouTube, Second Life, Facebook groups, etc.) have been very dynamic for many years. A few years ago, state and international institutions also saw the potential of the community learning. That's how the EPALE platform was created – a multilingual and free website for adult education specialists, created on the initiative of the European Commission. The EPALE project was established by a decision of the European Parliament and the Council of the European Union (Regulation No. 1288/2013 of the European Parliament and of the Council of December 11, 2013). In this document, which sets out the principles of the Erasmus + project one of the specific objectives is support *European lifelong learning area designed to complement policy reforms at national level and to support the modernisation of education and training systems, in particular through enhanced policy cooperation, better use of Union transparency and recognition tools and the dissemination of good practices* (Regulation No. 1288/..., L 347/57).

Those that are part of the “Cooperation for Innovation and Exchange of Good Practices” action, where one of the tasks is *to support IT platforms covering all education and training sectors (...)allowing peer learning, virtual mobility and exchange of good practices* (Regulation No. 1288/..., L 347/58). EPALE was launched in January 2015 and has become a place to exchange content related to the area of broadly understood adult learning. The aim of the platform is to bring together and to exchange information between scientists, researchers, trainers, advisors, coaches, HR employees, foreign language and vocational teachers, librarians, decision makers and those who are interested in issues related to adult learning. The development and management of EPALE is carried out by the EPALE Central Office (CSS), which is supported by 36 National Offices (NSS) throughout Europe.

While CSS is responsible, among others, for appearance, functionality and operation of the platform, NSS supports promotion, communication with stakeholders and all other activities at the national level. On the EPALE platform you can get up-to-date information about what is happening in Poland and in Europe: trends in the educational and professional world, events, problems and challenges.

The factual content of the platform is organised in five main themes related to adult education: learner support, learning environment, life skills, quality and policy. Each registered participant can add a blog entry, comment on the content of others, add own materials (particularly useful option when building a professional brand) and finally inform the community about interesting courses, workshops, seminars or conferences which are worth participating. A thing that distinguishes EPALE from

other similar platforms that support selected groups of specialists, is an emphasis put on creating a community of practitioners.

2. Chapter Community in virtual world – is it possible?

The trend of creating the learning communities where practitioners could develop in an informal way, away from lecture and training rooms, was noticed many years ago. The possibilities of these groups have been noticed by the world of business, education, but also the Internet users, who, as I mentioned earlier, merge into groups on YouTube, Facebook or other platforms. However, the question arose: How in virtual space, where it is difficult to build a direct contact, learning community can be built? Is it possible at all? The questions are so important because a lot of educational activities (especially from the business and higher education area) are transferred to the Internet.

Learning via Internet can be cheaper but still effective, but – as emphasized by Ewa Lubina – lack of social level, “switching off” social functioning discourages learners and reduces their motivation to participate in this form of classes (Lubina 2008). Is it possible to build long – lasting and coherent community on the Internet? Yes, it is, but it is necessary to take into account several factors that determine its operation effects. This, in turn, means that when planning an educational process on the Internet, it is necessary to take into consideration the tools and the technical capabilities which will also influence the processes of community building.

There are a lot of factors determining the functioning of the learning communities. Due to the specificity of this text, I will focus on one, which seems to be the most important one from EPALE’s perspective. It can be said that by building a learning community gathered around the education platform, special emphasis should be placed on those information and communication tools that individualize contact. Individualization of contact promotes both durability and cohesion of the group (Lubina 2005). Whereas in the case of e-learning and blended-learning, one can use various forms of integration and group work, the situation is more complicated for platforms or informal learning groups.

Nevertheless, also in this case, community can be build in an environment that supports interpersonal relationships and increases their intensity (eg: there is a chat, comments section and even online conversations available). It is worth mentioning that building a virtual learning community should start with establishing common goals and needs of participants because it positively affects participation in such a community.

In learning communities, key elements are cooperation, communication and commitment. These groups are often made on the basis of some exchange (of thoughts, advice or experiences). It is also important to build a sense of security so that participants are ready to give and receive the feedback. Motivation is another matter, it somehow connects with mentioned elements. When the members are forced to participate in a group, if they do not see any direct, positive influence on their work, private life or on themselves after some time the learning process can simply become ineffective.

Undoubtedly, the subject of building coherent and sustainable learning

communities is very wide and still requires further analysis. Development of technologies and the environment visibly different from the real one makes it impossible to close the classification of factors that conditions the creation of a strong learning community.

3. Chapter Communication, cooperation and commitment – the possibilities of EPALE

Let us now review the main factors which can affect the coherence and consistency EPALE community.

The number of community members. During the last three years international group of people has gathered around EPALE. In December 2018, EPALE counted with 47,000 members. In Poland, there are over 3,000 registered persons, and the platform registers approximately 14,600 UU (unique users) per month. Anyone who wants to publish anything is obliged to undergo a registration procedure. It is a two-step process: first, the future member creates an account by providing his data, and then it is verified by the NSS.

This is to limit the danger of later hacker attacks but also affects the number of “accidental” comments. On the one hand, the number of members is impressive, but on the other hand, it causes not only quite superficial contacts, but also a significant lack of openness to feedback which negatively affects the cohesion of the community. However, such a large group has also some advantages like among others: looking for partners for various projects is usually fruitful, plus the platform contains texts from various areas of interest.

Communication. Communication on the platform takes place through comments and participation in Collaborative Spaces. They enable contact of small groups of people in closed, separated spaces. This tool is especially useful for people who run joint projects in the field of adult education or want to deepen their knowledge about one selected area (eg. activating training methods or creating webinars). At the moment, dozens of communities operate on EPALE, some also on an international scale. The possibility to leave a comment affects positively the involvement of EPALE members. However, there are still several challenges in this area. First of all, an unregistered person cannot leave a comment. As I already mentioned, the good side is the nonexistence of random comments.

It can, however, cause that the reader who is not willing to register yet, will not leave a comment at all and will be reluctant to return to the platform. However, second, much bigger problem is the lack of information, about the fact that a new comment has been added under the text or under another comment. It means that the authors of entries and comments are not informed that someone started to communicate with them. It is impossible to constantly check all your entries and comments. This is why even interesting comments or questions remain repeatedly unanswered for a very long time. This undeniably affects the processes of communication, and thus the cohesion and involvement of the community.

Topics. As EPALE is a thematic platform, mostly it brings together people interested in adult education. Due to the multitude of topics and the possibility to add new content on one’s own, is very likely that members of the community meet their

needs related to acquiring a specialist knowledge. In addition, NSS EPALE selects annually its national ambassadors whose task is to provide substantive support to the community.

Thus, they can both publish content from their area of professional interest, as well as propose some educational events or publications. , You can also change your national version of EPALE at any time and read the news about adult education in your chosen country. In addition, Polish EPALE office organizes many meetings, seminars and conferences in the real world and at least a few times a year themed webinars. They also organize the largest non-scientific conference bringing together people involved in adult education – Adult Education Forum.

As we can see the main problem is the number of community members and the (technical) possibilities of communication between them. While a large number of members may influence a wide range of themes, it is more difficult to tighten the bonds and build-up higher cohesion. A great advantage, though, is building a substantive back-up that allows the community to meet their professional needs.

Conclusion

Community is at the heart of EPALE. Members of the community can engage with adult learning colleagues across Europe through the site's features, including the forums, the communities of practice and the comments sections (EPALE website).

EPALE was created to support a group of specialists who work in broadly understood adult education. Their knowledge, skills and competences influence the implementation of Lifelong Learning and Lifewide Learning in Europe. The main assumption that guided the creators of this platform was to create a group that would develop thanks to internal interactions. As a model for them, they used the groups of learners that have been created via the Internet for several years.

These groups form learning communities that focus on one (sometimes very broad) subject and improve in this area. They are characterized by high interactivity, commitment and a common goal. It can be stated that people working for EPALE have definitely managed to build a community that focuses on one goal. This can be seen by analyzing the increasing number of content published by its members.

There are more and more comments in which they exchange insights, comments and experiences. However, there are still several challenges that the creators and employees of EPALE face. It seems that the most urgent need is to introduce solutions that support communication between users and support participants' motivation to act, publish and return to the platform. I would combine it to the next challenge, which can be easily put in three words: Quantity or quality? Is it a good idea to expand the number of users or rather focus on substantive issues and solutions that integrate members?

References

- Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław.
- Lubina E. (2005), *Wirtualne społeczności edukacyjne – charakterystyka roli*

- nauczyciela w ichtworzeniu i rozwijaniu*, „E-mentor”, 5 (12), Available from: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/12/id/222>.
- Lubina E. (2008), *Internetowe społeczności edukacyjne - tworzenie i dynamika rozwoju*, „E-mentor”, 3 (25), Available from: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/25/id/553>.
- Malewski M. (2006), W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2(34), s. 23–51.
- Regulation No. 1288/2013 of the European Parliament and of the Council of December 11, 2013*. Available from: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:EN:PDF>
- Study on the impact of EPALE in the first two years of operation (January 2015 – December 2016) and its potential future impact*. Available from: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=pl&pubId=8065&furtherPubs=yes>.

Contact details:

Dr Monika Gromadzka
Department of Lifelong Learning and Adult Education
Faculty of Education
University of Warsaw
Mokowska 16/20
01-313 Warsaw
POLAND
E-mail: monika.gromadzka@uw.edu.pl

Pozitívna edukácia a potenciality človeka pre budúcnosť

Positive education and potentialities for the future

Jana Hanuliaková, Dáša Porubčanová

Abstrakt:

Príspevok identifikuje východiská pozitívnej psychológie a pedagogiky v procese podpory a rozvoja kompetencií človeka pre život. Definuje potenciality a kvality človeka, ktoré bude potrebovať v budúcnosti a sústreďuje sa na osobnostné charakteristiky, ktoré sa dajú edukáciou ovplyvniť. Prepojenie psychológie a pedagogiky je jednou z možností podmienok pozitívneho účinku vo výchove človeka pre budúcnosť.

Kľúčové slová:

Pozitívna psychológia, pozitívne emócie, potenciality, pozitívna edukácia.

Abstract:

The contribution identifies the starting points of positive psychology and pedagogy in the process of supporting and developing human competencies for life. It defines the potential and quality of a human that he will need in the future, and focuses on personality characteristics that can be influenced by education. The interconnection of psychology and pedagogy is one of the possibilities of a positive influence in the upbringing of the future.

Key words:

Positive psychology, positive emotions, potentiality, positive education.

Úvod

Zlepšovanie a zefektívňovanie edukácie je cieľom každej modernej pedagogickej koncepcie. Významný vplyv inovácií v rámci edukačného procesu majú prvky moderných a alternatívnych koncepcií. V ostatnej dobe sa pedagogická prax orientuje na aplikovanie prvkov pozitívnej psychológie do edukačného procesu. Pozitívna psychológia a pozitívny prístup k edukácii sa orientuje na podporu a rozvoj pozitívnych stránok a vlastností osobnosti žiakov.

Pozitívna psychológia reflektuje na potreby a výzvy súčasnej spoločnosti. Vychádzajúc z faktu, že školy musia pripraviť žiaka pre život sa stáva pozitívna psychológia kľúčovým východiskom súčasnej edukácie. Aplikácia pozitívnej psychológie do školy iniciuje vytvorenie pozitívneho modelu školy, ktorá podporuje prednosti a potenciality jednotlivcov. Presúva pozornosť od riešenia a korigovania negatívnych javov v školách smerom k podpore a rozvoju najlepších kvalít učiteľov, žiakov, všetkých aktérov školského života, ale aj školy ako inštitúcie.

1. Pozitívna psychológia - východisko pozitívnej edukácie

Pozitívna psychológia je veda zaoberajúca sa štúdiom pozitívnych emócií ako je radosť, šťastie, láska, nádej, kladných životných zážitkov a skúseností (optimálne prežívanie – flow) a výskumne sa orientuje na skúmanie pozitívnych individuálnych vlastností a črt osobnosti (optimizmus, zvedavosť, zmysel pre humor). Začiatky skúmania pozitívnej psychológie siahajú do 50. tých až 60. tých rokov 20. storočia. Rozmach vedeckého bádania a záujem o pozitívne stránky človeka a spoločnosti však prichádzajú začiatkom 21. storočia. Od roku 2000 sa datuje vznik pozitívnej psychológie ako myšlienkového hnutia. Inštitucionálne sa pozitívnej psychológii venuje Centrum pozitívnej psychológie.

V zahraničí vznikla Medzinárodná asociácia pozitívnej psychológie – International Positive Psychology Association IPPA. V európskych podmienkach sa pozitívnej psychológii venuje ENPP - European Network of Positive Psychology. Generalizovaním viacerých definovaní a vymedzení pozitívnej psychológie je možné zhrnúť, že hlavným poslaním pozitívnej psychológie je podporovať determinanty a faktory, ktoré umožňujú jednotlivcom, komunitám, spoločnosti prosperovať (Seligman, 2003, Peterson, 2006, Csikszentmihalyi, 2000). Významnú úlohu zohrávajú pozitívne emócie, ktoré slúžia ako ukazovatele prosperovania alebo optimálneho blahobytu, šťastného života a objektívneho šťastia. Rovnováhe medzi pozitívnymi a negatívnymi emóciami sa vedecky venujú Diener, Sandvik, Pavot (1991).

Podľa týchto pohľadov pozitívne emócie signalizujú rozkvet. Je potrebné si uvedomiť, že nejde len o prežívanie pozitívnych emócií v krátkodobom horizonte, ale najmä v dlhodobej perspektíve. Pozitívne emócie je potrebné kultivovať nielen ako konečný stav človeka, ale aj ako prostriedok na dosiahnutie psychologického rastu a zlepšenie kvality života v priebehu života. Pozitívna psychológia a pozitívna edukácia sa primárne orientuje na kladné stránky osobnosti, na jej možnosti, potenciality a zameriava sa na štúdium pozitívnych oblastí ľudského života. Orientuje sa na šťastie človeka, zmysel života, kladné stránky osobnosti, kultivovanie pozitívnych možností žiaka, zlepšovanie motivačného potenciálu. V centre pozornosti je výs-

kum pozitívnych individuálnych vlastností a črty osobnosti (optimizmus, zvedavosť, odolnosť, zmysel pre humor).

Seligman a kol. (2005) podčiarkuje, že pozitívna psychológia používa rovnaký súbor nástrojov ako tradičná psychológia, preto nie je potrebné vytvoriť a postaviť nový náštrukt pre pozitívnu psychológiu. Potrebné je iba „zmeniť objekt záujmu“ – teda, odísť od „opravy“ toho, čo je v živote zlé, negatívne, k tvoreniu, rozvíjaniu toho, čo je v živote to najlepšie. Ide o podporovanie optimálneho fungovania ľudskej bytosti, ako aj viery a nádeje, že to bude úspešné. Výskumne sa pozitívnej psychológii, ľudskému šťastiu, príprave človeka pre prežívanie lepšieho života v budúcnosti venujú vo svojich štúdiách Seligman (2003, 2015), Csikszentmihályi (2016), Slezáčková (2012) a i. Podľa Trčkovej (2016, s. 2 -3) „zatiaľ čo donedávna prevládalo poňatie tradičnej psychológie, ktorá mala za cieľ najmä posun od negatívnych hodnôt k nule, snahou pozitívnej psychológie je smerovať až ku kladným hodnotám (zmysel pozitívneho prežívania, životná spokojnosť). Jednoducho povedané, prostredníctvom toho, čo je v živote človeka zdravé a funkčné, možno posilniť schopnosť zvládať ťažké a konfliktné situácie. Pozitívna psychológia sa výskumne, ale aj prakticky venuje oblastiam kvality života, osobnej pohody (well-being) a otázkam pozitívnych emócií a optimálneho prežívania (flourishing)“.

Dôvodov prečo aplikovať prvky pozitívnej psychológie do pedagogickej, výchovno-vzdelávacej praxe je mnoho. Zelina (2016) upozorňuje najmä na budovanie odolnosti voči krízam, záťažiam, konfliktom, manipuláciám, poskytovaniu rád a postupov, ako prekonať negatívne správy a podnety zo sveta, ale aj osobné krízy a stresy. Pozitívna psychológia sa zameriava na salutogenézu, na psychické sily v človeku, ktoré pomáhajú k jej naplneniu, šťastiu, sebarealizácii. Škola musí byť miestom, ktorá podporuje zdravý životný štýl a rozvoj fyzického, ale aj psychického zdravia žiakov.

Škola, ktorá využíva model pozitívnej edukácie sa opiera o model spokojného života Seligmána P.E.R.M.A., ktorý je charakterizovaný nasledovnými determinantmi:

P – (positive emotions) – pozitívne emócie: škola rozvíja, kultivuje a sústreďuje sa na prežívanie čo najviac pozitívnych emócií, akými sú radosť, hrdosť, vďačnosť, údiv, zvedavosť, záujem, láska, nádej, vyrovnanosť – vnútorný pokoj. Najmä v súčasnej dobe kedy je stres každodennou súčasťou života, častokrát aj súčasťou školského života, prežívaný vnútorný pokoj žiakmi je veľmi dôležitý.

E – (engagement)- zaujatosť činnosťou: škola podporuje a hľadá záujmy detí, podporuje ich hlboký a úprimný záujem o činnosti, ktoré môžu prerásť do profesionálneho zamerania, povolania. Škola pracuje so silnými stránkami detí, podporuje ich zvedavosť, skutočný záujem o učivo, o život v škole. Musí dôjsť k premene od nezájmu žiakov o učivo, k zaujatiu o školské aktivity a život v škole.

R – (positive relationship)- pozitívne vzťahy: škola je inštitúcia, v ktorej sú interakcie na mnohých úrovniach každodennou súčasťou. Ich kvalita je nevyhnutnou podmienkou pre bezpečnú emocionálnu a sociálnu klímu a atmosféru, ktorú intenzívne vnímajú a hodnotia žiaci, učitelia a ostatní pracovníci školy. Škola podporuje a kladie dôraz na dobré a hodnotné vzťahy v škole. Opiera sa o hodnoty, ktoré sú školou zadefinované a dodržiavané. O tieto hodnoty sa opierajú vzájomné vzťahy vo všetkých rovinách komunikácie (učitelia, žiaci, vedenie, rodičia) a slúžia aj

ako morálny kompas spoločnej existencie. Škola sa pri výchove a vzdelávaní žiakov zameriava na formatívny a podporujúci prístup.

M – (meaning) – zmysel: škola, prostredie, vzťahy, život, budúcnosť musí dávať všetkým zainteresovaným zmysel, musí ukazovať zmysel a učiť žiakov, aby malo zmysel to, čo robia. Žiaci musia vnímať a chápať opodstatnenosť a zmysluplnosť vykonávaných činností.

A – (accomplishment) – úspech: žiaci, učitelia, rodičia musia zažívať väčšie či menšie úspechy, čo podporuje ďalší rast a rozvoj. Každý žiak v triede chce a musí zažiť úspech v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti. Uspokojenie potrieb žiakov v škole sa orientuje predovšetkým na dosahovanie pozitívnych výsledkov pri preverovaní získaných vedomostí. V kontexte spokojného života žiaka musí škola apelovať na uspokojovanie potrieb, ktorými sú napr. bezpečie, patriť niekam, seberealizácia, sebadôvera, sebaúcta, ktoré nie sú dôležité len pre obdobie školovania, ale aj pre ďalší život.

2. Pozitívna edukácia podporujúca potenciality žiakov

Učitelia sú v rámci vyučovacej činnosti mnohokrát orientovaní primárne na sprostredkovanie čo najväčšieho obsahu učiva, jeho preverovanie a hodnotenie zvládnutia žiakmi. Menej priestoru vytvárajú na podporu a rozvoj emócií, ktoré budú žiakov sprevádzať celý život a s ktorými sa musia naučiť pracovať. Jedným z dôvodov prečo učitelia venujú minimálnu, alebo žiadnu pozornosť emóciám vo vyučovaní je ich nepripravenosť, resp. neschopnosť projektovať vyučovaciu jednotku tak, aby mohol učiteľ pracovať so žiackymi emóciami, emóciami triedy ako kolektívu a aj so sociálnou dimenziou triedneho prostredia. Predmetom pozitívnej psychológie sú otázky: šťastia, pohody, lásky, priateľstva, radosti, pozitívneho myslenia, spolupráce, dôvery, optimizmu, pokory, nadšenia, záujmu, tvorivosti, odolnosti, altruizmu, empatie, odpúšťania, spirituality, zmyslu života a i.

Uvedené pojmy sa len veľmi okrajovo dostávajú v súčasnom edukačnom procese do každodennej edukačnej činnosti učiteľa a učebnej činnosti žiaka. Pozitívne vzdelávanie má svoje potenciality, ktorého hlavnou ideou je blahobyt žiakov a študentov, ktorý podporuje ich vzdelávanie a rozvíja ich ako dobrých ľudí a občanov. Dobrá škola nie je zameraná len na to, aby žiaci dosiahli akademický potenciál, ale zacielenú je sa tiež na rozvíjanie žiackych osobností ako starostlivých, zodpovedných a v konečnom dôsledku ako produktívnych a platných členov v spoločnosti a v živote.

V kontexte pozitívnej psychológie je možné pozitívnu edukáciu definovať ako vzdelávanie pre tradičné životné zručnosti a edukácia k šťastnému človeku. Pozitívne vzdelávanie je založené na najlepších výučbových stratégiách s cieľom pomôcť žiakom dosiahnuť najlepšie vzdelávacie výsledky, spárované s aspektmi pozitívnej psychológie, ktoré podporujú bezpečnosť a blaho žiakov. Pozitívne psychologické intervencie zahŕňajú rozhodovanie, zručnosti pri riešení problémov, zručnosti pri riešení problémov, relaxáciu a tvorivý brainstorming. Používanie týchto poznatkov v pozitívnom vzdelávaní zlepšuje duševné zdravie a spokojnosť so životom, znižuje depresiu a úzkosť a zlepšuje akademický úspech a tvorivé myslenie, eliminuje stres žiakov. Prínos pozitívnej psychológie v rámci pedagogickej činnosti je najmä

v prístupoch a stratégiách, ktoré doceňujú humanistické vyučovanie. Aplikovanie myšlienok a východísk pozitívneho prístupu do školy, výchovy a vzdelávania Zelina (2016, s. 21) zhrnul do nasledovných oblastí.

Kognitívny rozvoj žiaka – žiak by mal mať radosť z myslenia, objavovania nových poznatkov z učenia a riešenia problémov. Na základe princípov pozitívnej psychológie by mal žiak oceňovať význam poznania, oceňovať vzdelanie a vzdelávanie. Viesť žiakov k láske k poznaniu a vedeniu je možné prostredníctvom problémových úloh, heuristických metód, projektového vyučovania, uplatňovaním stratégií metakognície a autoregulatívneho učenia. Orientuje sa na múdrosť žiaka, túžbu po poznaní, vnímanie osobnej zdatnosti (self – efficacy), schopnosť klásť si ciele (goal setting), nádej, optimistický spôsob chápania životného diania, optimizmus a životnú pohodu.

Potencionality pre život – pozitívny postoj k vzdelávaniu je nevyhnutnou podmienkou celoživotného vzdelávania, postoj k rekvifikácia v rámci pracovných príležitostí, zvyšovanie si kvalifikácie samoštúdiom, dopĺňujúcim štúdiom, ale aj v kontexte informálneho a neformálneho vzdelávania.

Pozitívne emócie – žiak má rád školu, učenie, teší sa do školy a má dobré pocity z toho, čo sa učí, dobre sa cíti medzi spolužiakmi, musí cítiť, že učiteľovi na ňom záleží, komplexne chápe klímu školy a triedy pozitívne, aj napriek výskytu zlyhania, sklamaní, strachu, napätia. Žiak vie realizovať kladné sebaocenenie a v škole prežívať vrcholné emocionálne a životné zážitky, emocionálnu tvorivosť, subjektívnu emocionálnu pohodu. Emocionálna výchova sa realizuje stratégiami inscenačných, situačných metód, tvorivou dramatikou, arte terapeutickými postupmi. Pozitívne emócie v triede nie sú spojené so zábavou, ale príjemné prežívanie v škole má byť spojené s náročnosťou na učenie.

Potencionality pre život – vedieť verbalizovať vlastné city a emócie v rodinných väzbách, v partnerských vzťahoch, v rôznych rolách napr. rodiča, partnera, kolegu. Úprimná a otvorená verbalizácia emócií môže predstavovať prevenciu voči výskytu sociálno-patologických javov, ale aj voči agresívnemu správaniu.

Pozitívna motivácia – žiak je vedený k zmyslu života, k všeľudským hodnotám, pozitívnym cieľom, hodnotám, osvojeniu si hodnôt vzťahu k školským hodnotám. Opakom je vyhorenie, nechť sa, rezignácia, ľahostajnosť, nezájum, agresia, absencia viery a presvedčenia v hodnoty.

Potencionality pre život – vytvorenie si postojov a interiorizácia hodnôt vo vzťahu k vlastnej osobe, hodnoty vo vzťahu k morálnym aspektom, k pravidlám života, k spoločnosti.

Pozitívna socializácia – u žiakov sú posilňované tie stránky osobnosti, ktoré vytvárajú produktívne medziľudské vzťahy, solidaritu, spoluprácu, toleranciu, pomoc, charitu, aby v triede a v škole bola pozitívna atmosféra a klíma, ktorá sa dosahuje podporou empatie, kvalitnými vzťahmi. Pozitívna školská a triedna klíma vedie k prevencii kriminality, znižuje nechotu spolupracovať, znižuje šikanovanie, diskrimináciu, nenávisť, egoizmus, podporuje schopnosť tolerovať a pokoru človeka. Geršicová, Barnová (2018) uvádzajú, že mladí ľudia by mali byť pripravení vyrovnat sa s rôznymi osobnými a sociálnymi úlohami v ich budúcom živote.

Potencionality pre život – vedieť pracovať v rámci sociálnych zručností pri zvládaní a riešení náročných situácií a úloh, rozvíjať vlastné vedomosti a zručnosti v rámci

psychohygieny. Vedieť reflektovať na pracovné príležitosti, prispôsobenie sa pracovnému trhu, aktívne občianstvo, aktívne zapájanie sa v dobrovoľníckych činnostiach, participovať na charite a rozvíjať vlastné prosociálne správanie.

Autoregulácia – žiaci sa učia samostatnosti, sebariadeniu, disciplíne, zodpovednosti, aby mali chuť učiť sa, viesť žiakov k tomu, aby to čo vedia urobiť sami, urobila samostatne, učia sa ovládať svoje myslenie (sústredenosť, pozornosť, vytrvalosť, ovládať svoje emócie, strach, zlosť, zlú náladu), ovládať svoje správanie (psychomotorická kontrola).

Potencionality pre život - vedia si určiť poradie životných a pracovných cieľov, denný režim, rozloženie činností v čase, viesť človeka k životnej sebadisciplíne.

3. Uplatňovanie pozitívnej psychológie v edukačnej praxi

Zelina (2018) sa na uplatňovanie pozitívnej psychológie do pedagogickej praxe pozerá cez uspokojovanie potrieb žiakov. Uvádza, že uplatňovanie prvkov a efektov pozitívnej psychológie v pedagogickej praxi ukazuje, že:

- sebadisciplína, vnútorná motivácia, ktorú najmä zdôrazňuje pozitívna psychológia, je dvakrát lepším prediktorom výkonov, uplatnenia a úspechov v živote, ako IQ a EQ,
- šťastní mladí ľudia v adolescencii, ako ukazujú longitudinálne výskumy, majú v dospelosti vyššie príjmy,
- angažovanosť a zmysluplnosť činností, ktoré akceptuje pozitívna psychológia, sú najlepšou prevenciou voči depresiam,
- pozitívne prežívanie a zmysluplnosť bytia podporuje životnú spokojnosť a pozitívne pôsobí na učebný proces, a to najmä na kreatívne učenie.

Na základe pozitívnej psychológie je potrebné v edukačnom procese rešpektovať princípy, ktoré pozitívne pôsobia v edukačnej realite a transformovať ich do každodenného života. Základná didaktická zásada je spojenie teórie s praxou, a preto upozorňujeme na princípy pozitívnej edukácie, ktoré je možné transformovať do každodenného života žiaka, študenta, človeka.

Princípy pozitívnej edukácie predstavujú predovšetkým:

- zabezpečenie pozitívnej klímy školy a kultúry školy (pozitívna rodinná klíma, životná klíma),
- rešpektovanie pozitívnych hodnôt,
- pozitívne aplikovanie vedomostí v živote s akcentom na kvalitné vzdelanie,
- aplikovanie stratégií podporujúce kritické, hodnotiace myslenie a sebahodnotenie,
- tvorenie produktívnych interakcií, vzťahy učiteľa k žiakom založené na empatii, akceptovaní každého jednotlivca,
- motivovať k učeniu okrem klasických metód aj prostredníctvom zaujímavých úloh, metódou vzťahových rámcov a kauzálnych atribúcií,
- zdôrazňovať sebareflexiu, sebahodnotenie, sebakontrolu, sebariadenie žiaka s využitím programov autoregulatívneho učenia, programy poznania seba, sociálno-psychologické programy, programy kultivácie charakteru,

– emocionálne prežívať klímu v triede, v škole, zisťovať ju a pozitívne meniť, hodnotiť prežívanie žiakov učebných a výchovných činností, učiť žiakov vyjadrovať emócií, city a ovládať ich najmä v záťažových situáciách, komunikovať otvorene, kreatívne a sústrediť sa na racionálnu komunikáciu, ale aj na komunikáciu citov, emócií a prežívania (Zelina, 2016).

Veda a výskum v pozitívnej psychológii, na ktorých je založené pozitívne vzdelávanie, jasne ukazujú, že identifikácia silných stránok človeka a zameranie sa na rozvíjanie schopností kultivovať a využívať tieto silné stránky (skôr než na “opravu” chýb) vedie k väčšiemu blahu a lepších akademických a sociálnych výsledkov. Pozitívny prístup v edukácii pomáha žiakom vybudovať si dôveru pri vzdelávaní, pri rozvíjaní intelektuálnych schopností žiakov a charakteru, pri rozvíjaní afektívnej stránky osobnosti. Investovanie do pozitívnej edukácie na úrovni celej školskej komunity v školskom i mimoškolskom prostredí má za následok pomôcť žiakovi, aby sa stal lepšou verziou samého seba ako jednotlivca a ako súčasť spoločnosti.

Záver

Analýza vedeckej literatúry naznačuje, že pozitívne psychologické intervencie podporujú u žiakov a študentov intenzívny vzťah ku škole, alebo školskému zariadeniu. Aby aplikovanie prvkov pozitívnej psychológie v edukačnej praxi bolo dostupné a prakticky realizovateľné, vedenie školy musí na širšej úrovni, resp. v širšom školskom kontexte prijať a rozvíjať teóriu pozitívnej edukácie. Pri aplikovaní daných prvkov do edukačného procesu môže riaditeľ školy, začať najskôr v kooperácii s pedagogickými a odbornými pracovníkmi, predovšetkým školskými psychológmi.

Podľa Gajdošovej, Bisaki (2015) vstup pozitívnej psychológie do školy a budovanie tzv. pozitívneho modelu školy podporujúceho sily, prednosti, potenciality jedincov iniciuje aj výraznú zmenu v školskej psychológii a v práci školského psychológa, najmä reorientáciu od riešenia negatívnych javov v školách smerom k rozvíjaniu najlepších kvalít školy ako inštitúcie a ľudí v nej. Pri aplikácii pozitívnej psychológie v škole ide o nový pohľad na výchovu, na vzdelávanie, na seba, na svet a seba v ňom.

V súlade s cieľmi edukácie pre budúcnosť je potrebné, aby človek budúcnosti bol nielen výkonný, ale aj šťastný. Ciele edukácie sa musia orientovať na prípravu človeka, ktorý bude flexibilný, schopný reflektovať na nové podnety a výzvy, pripravený riešiť konflikty, znalý cudzích jazykov a pripravený na život mimo jemu blízkej lokality. Jedná z predikcií, ktorú možno dosiahnuť, je skutočnosť, že pozitívne vzdelávanie zvyšuje školskú úspešnosť žiakov a zvyšuje kvalitu života žiakov v školskom prostredí i mimo neho.

Literatúra

- Gajdošová, E., & Bisaki, V. (2015). Rola školského psychológa v kontexte pozitívnej psychológie. *Školský psychológ/Školní psycholog*, 16 (2), 96-100. Dostupné z: testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/skolnipsycholog/article/.../117/95.
- Geršicová, Z., & Barnová, S. (2018). Personal and Social Training as a Part of Class Teachers' Lifelong Learning. *Acta Educationis Generalis*, 8 (2), 24-39.
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *Am Psychol*, 60 (5), 420-421.
- Trčková, J. (2016). PCA a pozitívni psychologie. *Socioterapia. Psychoterapia*, (6), 3, 2-3. Dostupné z: http://www.socioterapia.sk/wp-content/uploads/2016/09/Socioterapia_3_2016_w-1.pdf
- Zelina, M. (2018). *Psychoedukácia. Aplikovaná pedagogická psychológia*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.
- Zelina, M. (Ed.) (2016). *Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte*. Brno: Tri-bium.

Príspevok vznikol ako výstup projektu „Stratégie podpory adhérencie žiakov k pravidlám v edukačnom prostredí“ Projekt č. 005DTI-4/2018.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.
Katedra školskej didaktiky
Vysoká škola DTI
Sládkovičova
018 41 Dubnica nad Váhom
SLOVENSKÁ REPUBLIKA
E-mail: hanuliakova@dti.sk

PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.
Katedra školskej didaktiky
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom
SLOVENSKÁ REPUBLIKA
E-mail: porubcanova@dti.sk

Specifika dalšího profesního vzdělávání farmaceutických pracovníků v České republice

Specific features of further professional education of pharmaceutical workers in the Czech Republic

Josef Bittner

Abstrakt:

Studie se zabývá problematikou dalšího profesního vzdělávání lékárníků (farmaceutů) a farmaceutických pracovníků. Cílem příspěvku je analyzovat a charakterizovat specifika dalšího profesního vzdělávání a rozvoje pracovníků působících v této oblasti. Text se věnuje aktuální situaci celoživotního učení, legislativnímu ukotvení, profesnímu rámci a odráží současné trendy v oblasti farmaceutického průmyslu, který determinuje nároky na obsah a cíle dalšího vzdělávání. Díky farmaceutickému průmyslu a jeho výzkumu, pokrokům a inovacím mohou například občané EU očekávat, že budou žít o 30 let déle než před sto lety. Farmaceutický průmysl jednoznačně dovoluje lidem žít stále kvalitnější a delší život.

Klíčová slova:

Lékárny, farmaceut, farmaceutický pracovník, vzdělávání a rozvoj pracovníků, další profesní vzdělávání, neformální vzdělávání, celoživotní učení.

Abstract:

The study deals with further professional education of pharmacist and pharmaceutical workers. The aim of the paper is to analyze and characterize the specifics of further professional education and development of staff working in this field. The text focuses on the current situation of lifelong learning, legislative anchoring, the professional framework, and reflects current trends in the pharmaceutical industry, which determines the demands on the content and objectives of further education. For example, thanks to the pharmaceutical industry and its research, progress and innovation, EU citizens can expect to live 30 years longer than people did a hundred years ago. The pharmaceutical industry clearly allows people to live an ever-better quality and longer life.

Key words:

Pharmacies, pharmacist, pharmaceutical assistant, employee education and development, further professional education, non-formal education, lifelong learning.

Úvod

Farmaceutický průmysl je velmi specifickým a důležitým odvětvím. Jen v Evropě je tento průmysl považován za „hi-tech“ odvětví, které přináší téměř 80 miliard EUR ročně (údaj za rok 2017) a také zaměstnává mnoho lidí (například v rámci Evropy se jedná o 115 000 lidí pracujících v oblasti výzkumu a vývoje a 750 000 lidí celkem). Toto odvětví také generuje vysoké investice – například za rok 2017 se jednalo o více, než 35 miliard EUR investované do výzkumu a vývoje v Evropě. Evropa obecně je druhým největším farmaceutickým trhem na světě, který zajistí prodej 22 % světových farmaceutických výrobků.¹

Nejde však zdaleka jen o obchodní úspěšnost odvětví. Díky farmaceutickému průmyslu a jeho výzkumu a pokrokům mohou například občané evropské unie očekávat, že budou žít o 30 let déle než před sto lety, například míra úmrtnosti na rakovinu klesla o 20 % za posledních 20 let. Díky farmaceutickému průmyslu je dnes možné předejít mnoha chorobám prostřednictvím očkování, které zabrání úmrtí 2 až 3 milionům osob ročně v rámci celé planety.² Farmaceutický průmysl tedy jednoznačně dovoluje lidem žít stále kvalitnější a delší život.

Skutečnost, že je farmaceutický průmysl odvětvím, které významně investuje do vývoje, a je považováno za hi-tech odvětví, s sebou však nese i vysoké nároky na odbornost/kvalifikaci osob, které zaměstnává. Nejde však jen o kvalitní počáteční a další vzdělání zaměstnanců, kteří jsou do pracovního procesu přijímáni. Neustálé změny v oboru a jeho rychlý vývoj vyvíjejí vysoký tlak i na nepřetržité následné vzdělávání a sledování trendů, a to v rámci všech úrovní procesu – tento požadavek vzdělávání tedy není omezen jen na pracovníky výzkumu a vývoje, ale také na koncové zaměstnance – například zaměstnance lékáren.

Právě ti často zajišťují přenos informací ke koncovému zákazníkovi. Ten je navíc na těchto informacích závislý, jelikož obvykle nerozumí odborné problematice, nicméně potřebuje a vyžaduje takový produkt, který je určen na jeho potíže a je tedy často velmi úzce diferencován. Je tedy nezbytně nutné, aby mu byly nejen tyto informace poskytnuty, ale aby byly poskytnuty s veškerou odborností, znalostí trhu a existujících alternativ. Z hlediska zaměstnavatele je navíc žádoucí, aby byly informace předávány s ohledem na prozákaznický přístup a marketingové cíle firmy. To s sebou nese nejen požadavky na odbornost každého jednotlivce, ale také na jeho orientaci v prodeji a marketingu.

1. Další profesní vzdělávání a rozvoj

Lékárny, jako samostatné podnikatelské subjekty, se potýkají s celou řadou specifických omezení, kterým navíc nově konkurují i drogerie, supermarkety či benzínové stanice, které mohou prodávat část sortimentu léků, bez odborných znalostí personálu, který by mohl pacientům poskytnout odborné rady. Lékárny jsou omezovány legislativně nejen v rámci běžných předpisů platících pro všechny podnikatelské subjekty, ale navíc také významnou regulací prodeje většiny nabízených produktů, tedy

¹ eFPIA. european Federation of Pharmaceutical Industries and Associations. [on-line]. Manifest. [cit. 2018-12-26]. Dostupné z [www: https://www.efpia.eu/media/412218/efpia_31.pdf](https://www.efpia.eu/media/412218/efpia_31.pdf)

² eFPIA. european Federation of Pharmaceutical Industries and Associations. [on-line]. Manifest. [cit. 2018-12-26]. Dostupné z [www: https://www.efpia.eu/media/412218/efpia_31.pdf](https://www.efpia.eu/media/412218/efpia_31.pdf)

léků včetně cenové regulace. Podnikatelské subjekty se tedy potýkají s celou řadou překážek, jednou z nich je i povinné vzdělávání zaměstnanců, což je oblast, které se věnuje právě andragogika v rámci dalšího profesního vzdělávání (srov. Mužík, 2014 a Veteška, 2016).

Zatímco u běžných podnikatelských subjektů je vzdělávání závislé na firemní strategii řízení lidských zdrojů, a tedy plně v kompetenci firmy, vzdělávání zaměstnanců lékáren řídí zákon. Konkrétně je primárním zákon č. 220/1991 Sb., o České lékařské komoře, České stomatologické komoře a České lékárnické komoře. Ten v § 3 odstavec 3) říká, že „Absolvent vysokoškolského studia v oboru farmacie, který vykonává své povolání v zařízení poskytujícím lékárenskou péči na území České republiky, musí být členem České lékárnické komory“. Dále v §2 odstavec 1 písmeno b) zakotvuje, že zřízené komory „zaručují odbornost svých členů a potvrzují splnění podmínek k výkonu lékařského, stomatologického a lékárnického povolání podle zvláštních předpisů“.

Na základě výše uvedeného zákonného zmocnění pak Česká lékárnická komora vydala vnitřní stavovský předpis, který je závazný pro všechny členy a jehož cílem je právě garantovat veřejnosti neustálé zvyšování odbornosti příslušníků lékárnického stavu. Tento komplexní systém vzdělávání je určen pro všechny členy České lékárnické komory, přičemž je pro členy pracující v lékárnách povinný.³ Další vzdělávání, které není předmětem povinného vzdělávání členů České lékárnické komory (všeobecně vzdělávací akce, akce s převahou firemní prezentace, propagační akce apod.) je pak dobrovolné a pro podnikatelský subjekt (lékárnou) volitelné dle vlastního uvážení.

Vzdělání a vzdělávání pracovníků v lékárnách je závislé na jejich pracovní pozici. Tu určuje jejich dosažené vzdělání, které pracovníci získali v rámci své profesní přípravy prostřednictvím školského systému. Je tedy vhodné připomenout, že se jedná o dvě skupiny pracovníků:

- Farmaceut (lékárník) – osoba, která je absolventem vysoké školy, přičemž studijní program vybrané školy umožňuje obvykle studentům přiměřenou specializaci vlastní volbou výběrových a nepovinných předmětů vedle disciplín povinných. Je také možné doplnit, že „Absolvent magisterského studijního programu Farmacie, který získal akademický titul „magistr“, může vykonat v téže oblasti studia státní rigorozní zkoušku, jejíž součástí je obhajoba rigorozní práce. Po jejím vykonání se uděluje titul: „doktor farmacie“ (ve zkratce PharmDr.).“⁴ Studium je přesně specifikováno zákonem a říká, že farmaceut je příslušný k výkonu svého povolání po absolvování⁵:
 - a) nejméně pětiletého prezenčního studia v akreditovaném zdravotnickém magisterském studijním programu farmacie obsahujícím teoretickou a praktickou výuku, z toho nejméně 6 měsíců praxe v lékárně,

³ Lékárníci. [on-line]. *H-11 Řád pro celoživotní vzdělávání členů české lékárnické komory*. [cit. 2018-12-26]. Dostupné z [www: https://www.lekarnici.cz/O-CLnK/Profesni-predpisy/Rady/H-11-Rad-pro-celozivotni-vzdelavani-clenu-CLnK.aspx](https://www.lekarnici.cz/O-CLnK/Profesni-predpisy/Rady/H-11-Rad-pro-celozivotni-vzdelavani-clenu-CLnK.aspx)

⁴ Farmaceutická fakulta Univerzity Karlovy v Hradci Králové. [on-line]. *Studijní program farmacie*. [cit. 2019-01-24]. Dostupné z [www: https://www.faf.cuni.cz/Studium/Magisterske/Farmacie/](https://www.faf.cuni.cz/Studium/Magisterske/Farmacie/)

⁵ § 10 odstavec 1) zákona 95/2004 Sb.

- b) studia v akreditovaném studijním programu farmacie, pokud byl zahájen nejpozději v akademickém roce 2003/2004, nebo
 - c) nejméně pětiletého prezenčního studia v magisterském studijním programu farmacie na vysoké škole na území Slovenské republiky, pokud absolvent zahájil toto studium v období od 1. ledna 1993 do 30. dubna 2004.
- Farmaceutický pracovník – tato osoba jednak může být absolventem střední školy, jednak absolventem vyššího vzdělání (absolventi jsou diplomovaní farmaceutičtí asistenti (zkratka DFA)).⁶
 - Farmaceutický asistent nabývá svoji odbornou způsobilost studiem v rámci základní profesní přípravy, přičemž tuto způsobilost přesně definuje zákon 96/2004 Sb. Ten říká, že „odborná způsobilost k výkonu povolání farmaceutického asistenta se získává absolvováním:
 - a) nejméně tříletého studia v oboru diplomovaný farmaceutický asistent na vyšších zdravotnických školách, nebo
 - b) střední zdravotnické školy v oboru farmaceutický laborant, pokud bylo studium prvního ročníku zahájeno nejpozději ve školním roce 2004/2005.“⁷
 Dále zákon doplňuje, že výkon činnosti farmaceutického asistenta je vymezen odbornými činnostmi, za které lze považovat činnosti spojené zejména s přípravou, výdejem, kontrolou a uchováváním léčiv a zdravotnických prostředků.⁸

Přestože je níže rozděleno vzdělávání lékárníků a vzdělávání farmaceutických pracovníků, je nutné poznamenat, že se často vzdělávání vzájemně v konkrétních akcích prolíná a některé vzdělávací akce jsou realizovány pro vzdělávání lékárníků i farmaceutických pracovníků hromadně.

Stejně tak je nutné poznamenat, že celoživotní vzdělávání lékárníků i farmaceutických pracovníků prošlo poměrně důležitým vývojem. Dne „1. září 2017 nabyl účinnosti zákon č. 201/2017 Sb., kterým se mění zákon č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních), ve znění pozdějších předpisů.“⁹

Touto změnou byla zrušena podmínka získání osvědčení pro výkon příslušného zdravotnického povolání bez odborného dohledu. Proto se po 1. 9. 2017 tato osvědčení již nevydávají, ani se neprodlužují platnosti osvědčení již vydaných. Režim výkonu zdravotnického povolání bez odborného dohledu ovšem zůstává zachován.¹⁰

⁶ Vyšší odborná škola zdravotnická. [on-line]. *Diplomovaný farmaceutický asistent*. [cit. 2019-01-24]. Dostupné z [www: https://www.szsp Praha 1.cz/diplomovany-farmaceuticky-asistent](https://www.szsp Praha 1.cz/diplomovany-farmaceuticky-asistent)

⁷ § 19 odstavec 1) zákona 96/2004 Sb.

⁸ § 19 odstavec 2) zákona 96/2004 Sb.

⁹ EUNI. [on-line]. Celoživotní vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků. [cit. 2019-03-05]. Dostupné z [www: https://www.euni.cz/article/2214?bid=0](https://www.euni.cz/article/2214?bid=0)

¹⁰ EUNI. [on-line]. Celoživotní vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků. [cit. 2019-03-05]. Dostupné z [www: https://www.euni.cz/article/2214?bid=0](https://www.euni.cz/article/2214?bid=0)

Spolu s touto změnou došlo ke změně i v systému vzdělávání. „Ruší se kreditní systém spjatý s vydáváním osvědčení k výkonu zdravotnického povolání bez odborného dohledu. Cílem upuštění od kreditního systému je dát profesnímu vzdělávání reálný a v praxi realizovatelný základ, aby bylo fakticky přínosné pro kvalitu poskytování zdravotních služeb a bylo tak zúčastněnými stranami také vnímáno.“¹¹ To ovšem obdobně, jako v předchozím odstavci neznamená, že by byla zrušena povinnost dalšího vzdělávání. Zrušen byl pouze kreditový systém, ale povinnost celoživotního vzdělávání zůstává v platnosti.¹²

Vzdělávání farmaceutů i farmaceutických pracovníků je jednak odborně profesní, jednak vztažené k dovednostem, které souvisí s prodejem. Mohou být tedy vzdělávány i „měkké“ dovednosti, jako je například asertivní chování, komunikace s problémovým (konfliktním) zákazníkem, zdravotně či jinak znevýhodněným nebo i jazykové dovednosti. Zahrnout do vzdělávání jsou potřeba i metodické návody a pokyny.

V tomto kontextu je možné například zmínit metodický návod České lékárnické komory „poskytování odborných konzultací pacientům v lékárně“. Ten staví na myšlence, že v lékárně pacient získává (mimo léku) v základní službě především odbornou konzultaci, přičemž hlavním cílem této služby je napomoci k racionalizaci léčby, tzn. že se lékárna podílí (spolu s ostatními zdravotníky) na zajištění účinnosti a bezpečnosti léčby, a tím přeneseně také na snížení nákladů na léčbu a také na podpoře adherence pacienta ke zvoleným terapeutickým postupům. Lékárna poskytuje své konzultační služby především v rámci své pracovní náplně, tedy konzultace jsou poskytovány především z oblasti farmakoterapie (management s farmakoterapií spojených problémů tzv. drug-related problems) a také z pohledu monitoringu rizikových faktorů a vyhodnocení míry individuálního rizika pro různá onemocnění (s tím souvisí poradenství o vhodných režimových opatřeních). Z těchto důvodů je důležité, aby byl přístup lékárny k poskytování konzultací byl systematický a proto je upraven metodickým návodem.¹³

Po absolvování základní profesní přípravy a případné předepsané praxi v lékárně se může farmaceut dále profesně vzdělávat v rámci specializované přípravy. To je možné realizovat v pěti oborech (tabulka 1) a doplnit nástavbovými obory specializačního vzdělávání (tabulka 2):

¹¹ EUNI. [on-line]. Celoživotní vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků. [cit. 2019-03-05]. Dostupné z [www: https://www.euni.cz/article/2214?bid=0](https://www.euni.cz/article/2214?bid=0)

¹² EUNI. [on-line]. Celoživotní vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků. [cit. 2019-03-05]. Dostupné z [www: https://www.euni.cz/article/2214?bid=0](https://www.euni.cz/article/2214?bid=0)

¹³ Doporučené postupy České lékárnické komory pro konzultační činnost v lékárnách. Olomouc: Pro Českou lékárnickou komoru vydal Solen, sv. ©2010. ISBN 978-80-87327-48-7.

Tabulka 1: Specializační obory specializačního vzdělávání farmaceutů

| Specializační obor | Základní kmen | Označení odbornosti | Minimální délka vzdělávání (v letech) včetně délky vzdělávání v základním kmeni |
|--|---------------------------|--|---|
| 1. farmaceutická technologie | technologicko-laboratorní | farmaceutický technolog | 4 |
| 2. klinická farmacie | lékárenský | klinický farmaceut | 5 |
| 3. laboratorní a vyšetřovací metody ve zdravotnictví | technologicko-laboratorní | farmaceut se způsobilostí v laboratorních a vyšetřovacích metodách | 4 |
| 4. praktické lékárenství | lékárenský | praktický lékárník | 3 |
| 5. radiofarmaka | technologicko-laboratorní | radiofarmaceut | 4 |

Zdroj: Příloha č. 1 k zákonu č. 95/2004 Sb.

Získání specializace je nezbytné pro výkon některých profesí, například pro samostatný výkon činností¹⁴

- a) při ochraně veřejného zdraví,
- b) v zařízeních transfúzní služby,
- c) v oboru farmaceutická technologie,
- d) v oboru laboratorní a vyšetřovací metody ve zdravotnictví a
- e) v oboru radiofarmaka.

Tabulka 2: Nástavbové obory specializačního vzdělávání farmaceutů

| Nástavbový obor | Označení odbornosti | Minimální délka vzdělávání (v letech) |
|--|--|---------------------------------------|
| 1. Adiktologická péče v lékárně | Lékař se zvláštní specializovanou způsobilostí v oboru adiktologická péče v lékárně | 1 |
| 2. Farmaceutická péče o geriatrické pacienty | Lékař se zvláštní specializovanou způsobilostí v oboru farmaceutické péče o geriatrické pacienty | 1 |
| 3. Farmakoekonomika | farmakoekonom | 1 |
| 4. Nemocniční lékárenství | nemocniční lékárník | 2 |

Zdroj: Příloha č. 2 k zákonu č. 95/2004 Sb.

¹⁴ § 11 odstavec 7 zákona č. 95/2004 Sb.

Kromě specializačního vzdělávání je samozřejmě možné se dále vzdělávat formou celoživotního vzdělávání. K tomuto vzdělávání je vydán Českou lékárnickou komorou „h-11 řád pro celoživotní vzdělávání členů České lékárnické komory“ (plné znění je uvedeno v příloze A této práce), který je závazný pro všechny členy lékárnické komory. Ten udává, že „celoživotní vzdělávání (dále jen CV) je komplexní systém vzdělávání, který slouží k udržení odborné způsobilosti lékárníka po celou dobu jeho profesního života. Je určeno pro všechny členy České lékárnické komory (dále jen ČLnK). Pro členy vykonávající činnost v lékárně je povinné.“¹⁵ Stejně tak tento řád definuje hlavní formy celoživotního vzdělávání. Těmi jsou¹⁶:

- garantované kurzy ČLnK,
- interaktivní dispenzační semináře,
- vzdělávací akce – kongresy, konference, semináře,
- distanční formy (e-learning, testy, webináře),
- přednášková činnost,
- publikační činnost,
- individuální stáže na příslušném odborném pracovišti.

Vzdělávací akce zařazuje do cyklu celoživotního vzdělávání ČLnK, stejně jako ČLnK rozhoduje o bodovém ohodnocení zařazení akce. Do celoživotního vzdělávání jsou zařazovány akce jako například¹⁷:

- farmakoterapie (medicína založená na důkazech),
- klinická farmacie,
- konzultační činnost v lékárně, provádění screeningu vybraných onemocnění,
- farmaceutická technologie a příprava léčiv v lékárně,
- lékárenská právní, ekonomická a daňová problematika,
- historiografie a ostatní farmaceutické vědy,
- fytotherapie,
- psychologie pacienta, komunikační dovednosti,
- doplňky stravy a jejich interakce s léčivy,
- homeopatie.

Naopak nejsou zařazovány akce všeobecně vzdělávacího charakteru, akce s převahou firemní prezentace, propagační akce apod.¹⁸

Vzhledem k tomu, že se jedná o organizované celoživotní vzdělávání, které garantuje odbornost členů ČLnK, je vzdělávání povinné a to v následujícím rozsahu: „CV probíhá v jednotných tříletých cyklech. V tomto období musí účastník CV získat

¹⁵ § 1 odstavec 1 řádu H-11 pro celoživotní vzdělávání členů ČLnK (schválené znění k 1.12.2018)

¹⁶ § 2 řádu H-11 pro celoživotní vzdělávání členů ČLnK (schválené znění k 1.12.2018)

¹⁷ §3 odstavec 6) řádu H-11 pro celoživotní vzdělávání členů ČLnK (schválené znění k 1.12.2018)

¹⁸ § 3 odstavec 7) řádu H-11 pro celoživotní vzdělávání členů ČLnK (schválené znění k 1.12.2018)

minimálně stanovený počet bodů. Minimální stanovený počet bodů v tříletém cyklu je 90. Vstoupí-li člen do cyklu CV v jeho průběhu a do ukončení cyklu zbývají více než 3 měsíce, musí získat poměrný počet stanovených bodů. Minimální stanovený počet bodů v tříletém cyklu se poměrně snižuje také v případě mateřské, rodičovské dovolené nebo pracovní neschopnosti, která nepřerušeně trvala déle než 3 měsíce nebo v souhrnu déle než 6 měsíců, při nichž lékárník nevykonával činnost v lékárně. O snížení podle předchozí věty musí člen požádat a důvod snížení doložit. V jiných výjimečných případech může o snížení minimálního stanoveného počtu bodů rozhodnout představenstvo ČLnK.¹⁹

2. Specifika dalšího vzdělávání farmaceutických pracovníků

Farmaceutický asistent nabývá svoji odbornou způsobilost studiem v rámci základní profesní přípravy. Zákon č. 96/2004 Sb. však definuje pro farmaceutické pracovníky i další formy vzdělávání:

- Celoživotní vzdělávání. To lze definovat jako „průběžné obnovování, zvyšování, prohlubování a doplňování vědomostí, dovedností a způsobilosti zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků v příslušném oboru v souladu s rozvojem oboru a nejnovějšími vědeckými poznatky v zájmu zachování bezpečného a účinného výkonu příslušného povolání.“²⁰ Toto vzdělávání je povinné²¹ a organizátor takového vzdělávání je vydáváno potvrzení.²² Celoživotní vzdělávání je možné absolvovat různou formou:
 - Akreditované vzdělávání²³:
 - Certifikované kurzy
 - Inovační kurzy – ty jsou jednak pořádány v akreditovaných zařízeních pro vzdělávací program, ve kterém se získává odborná, specializovaná nebo zvláštní odborná způsobilost pro konkrétní činnosti (cílem je obnovit znalosti a dovednosti); popřípadě u poskytovatelů zdravotních služeb, kteří zajišťují praktické vyučování pro střední, vyšší odborné nebo vysoké školy v příslušném oboru – zde jsou poskytovány inovační kurzy pro činnosti, které jsou součástí odborné způsobilosti.
 - Odborné stáže – i u nich se předpokládá, že výstupem prohloubení znalosti a dovednosti daného pracovníka.
 - Studium navazujících studijních programů – tím je myšleno studium akreditovaného doktorského studijního oboru, akreditovaného magisterského nebo akreditovaného bakalářského studijního oboru, popřípadě studijního oboru vyšší odborné školy zdravotnického zaměření (nebo s úzkou souvislostí s odborností příslušného zdravotnického pracovníka).²⁴

¹⁹ § 7 řádu H-11 pro celoživotní vzdělávání členů ČLnK (schválené znění k 1.12.2018)

²⁰ § 53 odstavec 1) zákona č. 96/2004 Sb.

²¹ § 53 odstavec 2) zákona č. 96/2004 Sb.

²² § 54 odstavec 5) zákona č. 96/2004 Sb.

²³ § 54 odstavec 1) písmeno a až d) zákona č. 96/2004 Sb.

²⁴ § 54 odstavec 2) zákona č. 96/2004 Sb.

- Další formy vzdělávání pak nemusí být nutně poskytovány akreditovanými poskytovateli, ale mohou je poskytovat i další poskytovatelé zdravotních služeb, případně jiné fyzické nebo právnické osoby, včetně právnických osob v působnosti jiných resortů než ministerstva²⁵ Patří sem:
 - Účast na školicích akcích, konferencích, kongresech a sympoziích.
 - Publikační, pedagogická a vědecko-výzkumná činnost, vypracování standardu nebo nového postupu
 - E-learningový kurz.
 - Samostatné studium odborné literatury.
- Specializační vzdělávání²⁶ – vzdělávání, které je zakončeno atestační zkouškou. Jedná se o akreditované vzdělávání.
- Certifikovaný kurz²⁷ – „Absolvováním certifikovaného kurzu zdravotničtí pracovníci nebo jiní odborní pracovníci získávají zvláštní odbornou způsobilost pro úzce vymezené zdravotnické činnosti, které prohlubují získanou odbornou nebo specializovanou způsobilost. Certifikovaným kurzem nelze nahradit získání odborné nebo specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání.“²⁸ Vzdělávání realizuje akreditované zařízení.

Vzdělávání je potvrzeno diplomem, pro jehož vydání je nutné úspěšné zvládnutí závěrečného testu²⁹. Podrobný program této konkrétní vzdělávací akce je uveden v příloze C této práce. Kurz je určen farmaceutickým pracovníkům i farmaceutům.

Velký potenciál nabízí i elektronické vzdělávání. Výhody takové formy studia jsou velké, zejména³⁰:

- úspora vlastních finančních prostředků – odpadá registrace, doprava, nákup učebnic,
- časová flexibilita – úspora osobního času při vysoké náročnosti povolání,
- prostorová flexibilita – dostupnost vzdělávacích programů nezávisle na místě bydliště,
- poskytuje svobodu ve výběru – výběr témat dle individuálního zájmu a pracovního zaměření,
- individuální studijní tempo – je jen na každém individuálně, kdy a kde chce studovat,
- umožňuje studovat v zaměstnání – noční směny,
- minimální požadavky pro zahájení studia,
- ideální podmínky z hlediska přístupu ke vzdělávacím zdrojům.

²⁵ § 54 odstavec 3) zákona č. 96/2004 Sb.

²⁶ § 55 + § 60 zákona č. 96/2004 Sb.

²⁷ § 61 + § 64 zákona č. 96/2004 Sb.

²⁸ Ustanovení § 61 odst. 1) zákona č. 96/2004 Sb.

²⁹ Interakční akademie. [on-line]. *Přednášky - Garantovaný kurz ČLnK - Lékové interakce*. [cit. 2019-03-05]. Dostupné z [www: http://interakcniakademie.cz/Home/LectureDetail/53](http://interakcniakademie.cz/Home/LectureDetail/53).

³⁰ Profimedea. [on-line]. *E-learning*. [cit. 2019-03-06]. Dostupné z [www: https://www.profimedea.cz/knihovna/e-learning/farmaceuticky-asistent/](https://www.profimedea.cz/knihovna/e-learning/farmaceuticky-asistent/).

Závěr

Nabídka a možnosti dalšího profesního vzdělávání je v této oblasti pestrá a aktuální. Souvisí to zejména s legislativní úpravou a nároky na kvalifikaci jednotlivých profesí působících v oblasti farmaceutického průmyslu. Systematický a snadno dostupný přístup k dalšímu vzdělávání nabízí například Česká lékárnická komora, která nabízí farmaceutickému personálu seznam kurzů, které pořádá a na které je možné se přihlásit. Například kurz „Lékové interakce I“ je tvořen celkem dvou kurzů, které jsou poskytovány přihlášeným v celkovém rozsahu odborného programu 940 minut ve dvou dnech.³¹

V tomto ohledu existuje řada portálů, které vzdělávání v této formě nabízejí. Příkladem může být EUNI – Elektronická univerzita, což je „e-learningový projekt celoživotního vzdělávání určený lékařům, lékárníkům, zdravotním sestřám, farmaceutickým asistentům a dalším nelékařským zdravotnickým profesionálům. Portál EUNI nabízí odborně garantované informace z medicínských oborů již od roku 2006. Nabídka e-learningových kurzů je neustále rozšiřována či aktualizována a tvoří tak kompendium poznatků pro celoživotní vzdělávání zdravotníků v rámci jednotlivých oborů.“³²

Dalším příkladem je vzdělávání NCO NZO (Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů). Pro farmaceutické asistenty například pořádá kurz „Farmakologie pro farmaceutické asistenty“, který se konkrétně věnuje léčivům kardiovaskulárního systému (antihypertenziva, léčiva k terapii srdce, léčiva upravující krevní srážení, antiagregancia, hypolipidemika, periferní vazodilatancia, venofarmaka).³³ Další náplní činnosti je příprava na aprobační zkoušky, včetně specializace farmaceutický asistent.

Literatura

- Angis revue: odborný pohled do světa lékáren. Vyškov: Angis plus, 2008. ISSN 2464-5435. Dostupné také z: http://www.angis.cz/angis_revue.
- Beneš, M. (2014) *Andragogika. 2.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada.
- Gabrhelík, R. et al. (2008) *Lékárny v systému veřejnozdravotní péče o injekční uživatele návykových látek*. Boskovice: Albert.
- Goffman, E. (1999) *Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*. Překlad Milada McGrathová. Praha: Studio Ypsilon.
- Dobrá lékárna: magazín*. Praha: AllianceUniChem CZ, 2002-2008.
- Doporučené postupy České lékárnické komory pro konzultační činnost v lékárnách*. Olomouc: Pro Českou lékárnickou komoru vydal Solen, sv. ©2010.

³¹ Začátek kurzu je v 8:40 hod., konec je plánován na 18:15 hod., je tedy zřejmé, že je program velmi obsáhlý. Cena takového kurzu je 4 990,- Kč. Viz Česká lékárnická komora. [on-line]. *Vzdělávání – farmaceutický pracovník*. [cit. 2019-03-05]. Dostupné z [www: https://www.lekarnici.cz/Pro-verejnost/B-Vsechny-kurzy-pro-lekarniky.aspx](http://www.lekarnici.cz/Pro-verejnost/B-Vsechny-kurzy-pro-lekarniky.aspx).

³² EUNI. [on-line]. *E-learning*. [cit. 2019-03-07]. Dostupné z [www: http://www.pharmanews.cz/e-learning/](http://www.pharmanews.cz/e-learning/).

³³ NCONZO. [on-line]. *Farmakologie pro farmaceutické asistenty v praxi I.* [cit. 2019-03-07]. Dostupné z [www: https://www.nconzo.cz/cs/farmakologie-pro-farmaceuticke-asistenty-v-praxi-i-181](https://www.nconzo.cz/cs/farmakologie-pro-farmaceuticke-asistenty-v-praxi-i-181).

- Janů, M. et al. (2011) *Individuálně připravované léčivé přípravky: nemocniční lékárna – Všeobecná fakultní nemocnice v Praze*. 2. vyd. Praha: Galén.
- Měsíční noviny: magazín pro laborantky, magistry a majitele lékáren*. Vítkov-Podhradí: Elefant Vítkov, [1995]-2007.
- Macešková, B., Smejkalová, L. a Kolář, J. (2010) *Provoz lékáren*. Brno: Veterinární a farmaceutická univerzita Brno.
- Mužík, J. (2012) *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluver ČR.
- Průcha, J., Veteška, J. (2014) *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada.
- Škrabalová, M. (2017) *Proč pro lék do lékárny a ne na benzínku*. Dostupné online na <https://www.lekarnici.cz/Pro-verejnost/Informace-pro-verejnost/Proc-pro-lek-do-lekarny-a-ne-na-benzinku.aspx>.
- Veteška, J. (2016) *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
- Výroční zpráva České lékárnické komory za rok 2014. ©2015. Dostupné online na <http://www.lekarnici.cz/O-CLnK/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-za-rok-2014.aspx>.
- Výroční zpráva České lékárnické komory za rok 2015. ©2016. Dostupné online na <http://www.lekarnici.cz/O-CLnK/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-za-rok-2015.aspx>.

Kontaktní údaje:

Ing. Josef Bittner, MBA
Lékárna AVE s.r.o.
Náměstí 14. října 1307/2
150 00 Praha 5 – Smíchov
CZECH REPUBLIC
E-mail: bittner@lekarnaave.cz

Learning centers for sustainable building – supposed project

Vzdělávací centra pro udržitelnou výstavbu – projektový záměr

Tomáš Majtner

Abstract:

The project will facilitate further investments in the skills anticipated in the EU Roadmap and will lead to following outcomes: Development of 3 LLPs for building professionals and involved laics; Training of approximately 20 trainers in each beneficiary country; Creation of 4 Learning Centers; Setting up permanent network of trainers; Proposal for incentives to be established to facilitate and motivate building professionals in participating in LLPs and SMEs to invest into continuing education.

Key words:

Europe 2020, learning centers, lifelong learning, National qualifications framework, renewable energy sources, small and medium enterprise.

Abstrakt:

Projektový záměr umožní další investice do rozvoje dovedností předpokládaných v plánu EU a povede k následujícím výsledkům: Rozvoj 3 programů celoživotního učení pro odborníky v oblasti stavebnictví a zúčastněné veřejnosti; Vyškolení přibližně 20 školitelů v každé partnerské zemi; Vytvoření 4 vzdělávacích center; Vytvoření stálé sítě školitelů; Návrh pobídek, které mají být zřízeny s cílem motivovat odborníky ve stavebnictví k účasti v programech celoživotního učení a přimět malé a střední podniky, aby investovaly do dalšího vzdělávání.

Klíčová slova:

Evropa 2020, vzdělávací centra, celoživotní učení (vzdělávání), národní kvalifikační rámec, obnovitelné zdroje energie, střední a malé podniky.

Summary of supposed project

- 1) The concept of sustainable building is in principle understood as creation of a good and healthy indoor environment while minimizing the negative impacts of construction on the outer environment. The European countries are supporting the fight against climate change and are pushing for a low-carbon economy. Due to it, the construction and energy industries are also inventing new technologies and continuously coming up with new products and solutions. As a result, there is some degree of complexity in the market leading to the situation that new or renovated buildings are often a kind of experiment, regardless of the final financial costs and real impact on the environment. Surveys of education also affirm that lifelong learning in Central and Eastern Europe is far below its potential, which generally reduces competitiveness on labor market and in construction industry causes large differences in quality both in the planning and the implementation of construction works as well.
- 2) Despite the extensive legislation, system of standards and meritorious activity of non-profit organizations, the voice and the right form of active participation of the credible authorities are still lacking, i.e. the ones of educational institutions and professional interest associations, such as chambers of architects and civil engineers, that would act as a neutral arbiter and moderator in promoting and implementing appropriate solutions for sustainability of buildings. Hence, the aim of the project is to find and test possibilities for active participation of these authorities in the promotion, education and implementation of the sustainable building in the form of learning centers for sustainable building as common facilities of educational and professional interest institutions.
- 3) The outputs of the project should in particular include: Development and ongoing update of lifelong learning programs (LLP) for target groups Securing and continuous training of trainers Creation of national qualifications frameworks for individuals and schemes for enterprises Practical demonstration of solutions Searching, proposing and organizing financial measures to promote sustainable construction These outputs, mainly educational in nature, should take place in new or renovated Smart Buildings, developed and built on the basis of an international architectural competition and being sustainable solutions self from design to dismantling and recycling. The preparation and conduct of the competition as well as the implementation of winning projects will be part of the project. As a result, centers should be the platforms for active discussion on building sustainability and the driving force of promoting, educating and implementing the suitable, technologically and scientifically proven solutions for the sustainability of buildings.
- 4) The direct target groups are building professionals and enterprises as well as involved laics, e.g. householders, housekeepers, representatives of owner and management organizations, etc., who might profit from LLPs provided by end beneficiaries, i.e. participating professional interest associations and Universities. The linkage to higher education institutions will also increase the credibility of the centers.

- 5) Creating joint life-long learning programmes contributes to better transnational information sharing, Europe-wide unification of qualification criteria and requirements on the quality of education.
- 6) The indicators of success, in addition to established centers, will be:
Created national qualifications frameworks Trainers and persons trained within developed learning programs Construction companies meeting the requirements of qualification schemes as a support for sales and market application
- 7) A strong involvement of the professional interest associations and the construction industry self should ensure the sustainability of the project beyond the end of the funding period.

Supposed Leading PARTNER 1 (Slovakia)

A close cooperation with the chambers in Czech Republic and Hungary will secure smooth implementation of the project in these countries and set a core group for analyzing further opportunities for dissemination of the project results beyond the project countries. In addition to it, the leadership position of PARTNER 1 will ensure the “ownership” of the process and effective communication and transparency of the needs in competencies (skills and knowledge) in the field of buildings.

Except of overall project management PARTNER 1 will be at national level responsible for: Organization and delivery of the training; Methodological guidance of other educational institutions; Development and approval of qualifications frameworks for individuals and schemes for enterprises; Maintenance of the database of trained learners, trainers and the certificates granted on the basis of assessment of acquired competences; Preparation and conduct of the international architectural competition for Learning Centers as well as the implementation of winning project; The coordination with other partners will be provided by the Project Steering Committee (PSC) with representatives of the partners as members and lead partner as chair. PSC will meet in regular intervals to evaluate the project implementation. For operational matters common communication means, e.g. videoconferencing, will be used.

Supposed PARTNER 2 – Institute of SPS (Czech Republic)

Founded in 1990, the Association of Building Entrepreneurs of the Czech Republic (SPS) is an interest association of business entities from the field of construction. The Association is a member of the Confederation of Employers and Entrepreneurs’ Associations of the Czech Republic; it is also a member of a tripartite, consisting also of representatives of the government and trade unions, and a member of the European Construction Industry Federation (FIEC). In addition to PARTNER 1, the Association of Building Entrepreneurs of the Czech Republic – its Institute and the PARTNER 3 are key actors to building up unambiguous link between the continuous education and training on the one hand and the real world of work environment the other.

This link is critical for delivering the objectives of the project in supporting the take up of sustainable solutions through providing professionals and involved laics

with the right set of skills and knowledge to make the corporate targets in achieving desirable level of sustainability and use of renewable energy sources in buildings a reality. The better employability of the targeted professionals and their support in delivering the objectives of sustainability is fundamental for the success of the project. The responsibility of PARTNER 2 – Institute of SPS at national level will be: Organization and delivery of the training; Methodological guidance of other educational institutions; Development and approval of qualifications frameworks for individuals and schemes for enterprises; Maintenance of the database of trained learners, trainers and the certificates granted on the basis of assessment of acquired competences; Preparation and conduct of the international architectural competition for Learning Centers as well as the implementation of winning project.

Supposed PARTNER 3 (Hungary)

Utilizing this position, PARTNER 3 will try to communicate the project and its outcomes to other national councils associated in the World GBC (Green Building Council), with a view to its possible replication in other member countries. Together with PARTNER 1 and PARTNER 2 – Institute of SPS, PARTNER 3 is key-actor to building up an unambiguous link between the continuous education and training on the one hand and the real world of work environment the other.

This link is critical for delivering the objectives of the project at national level, thus the responsibilities of PARTNER 3 will be: Organization and delivery of the training; Methodological guidance of other educational institutions; Development and approval of qualifications frameworks for individuals and schemes for enterprises; Maintenance of the database of trained learners, trainers and the certificates granted on the basis of assessment of acquired competences; Preparation and conduct of the international architectural competition for Learning Centers as well as the implementation of winning project.

Supposed PARTNER 4 - University (Czech Republic)

The PARTNER 4's Faculty of Civil Engineering will be basically responsible for development and ongoing update of the planned 3 lifelong learning programs (LLP) for target groups. These LLPs will consist of mutually combinable modules with presentations and accompanying teaching text. The reason for selection of this partner is outstanding existing cooperation, characterized by invitations of PARTNER 1 members into commissions for state examinations and defense of the students' final theses, as well as mutual participation in joint research and curricula development. However, the potential of the latter two issues is by far not fulfilled and that's why the lead partner and PARTNER 4 are using each opportunity to strengthen mutual collaboration. Together with PARTNER 6 – LISD they are key-actors providing European dimension of the knowledge transfer and know-how incorporation in the life-long learning programmes.

They will build on extensive European cooperation with universities and research capacities throughout the EU (see references on their web sites), as well as on their own research and pedagogical practice.

Supposed PARTNER 5 (Ukraine)

Due to the difficult situation in Ukraine, characterized by institution and capacity building and a high degree of uncertainty in the division of competences, the role of the PARTNER 5 will be to identify local non-profit and/or non-governmental, or state-owned and municipal organizations in the construction sector, and co-operate with them in order to achieve the objectives of the project.

Although primarily an educational institution, its responsibility within the project will cover in particular the organizational and managerial aspects of the implementation of life-long learning, in cooperation with identified recognized institutions in the field of construction, with the following: Organization and delivery of the training; Methodological guidance of other educational institutions; Development and approval of qualifications frameworks for individuals and schemes for enterprises; Maintenance of the database of trained learners, trainers and the certificates granted on the basis of assessment of acquired competences Preparation and conduct of the international architectural competition for Learning Centers as well as the implementation of winning project PARTNER 5 will also be responsible for adaptation of the modules of LLPs developed by PARTNER 4, respectively in cooperation with PARTNER 4, to local conditions. Including this partner in the project consortium will allow other partners to get an overview of the Ukrainian building community, its training needs and progress in building sustainability, and also test the repeatability of the project model under the conditions of a post-Soviet country building its independence.

Supposed PARTNER 6 – LISD (Liechtenstein)

The Liechtenstein Institute for Strategic Development and its director, Professor Peter Droege, will provide both general expert advice on educational aims, scope, mission and methods of the new center as outreach institution, and structure specific content of learning and demonstration by guiding the key focus areas of building (renewable energy and building integration, energy efficiency, energy and resource embodiment in materials and circular economy, modularity of design, energy reduction in the construction process, carbon sequestration in materials, waste elimination, material durability and longevity, user impact in terms of lifestyle and energy sufficiency).

PARTNER 6 – LISD together with PARTNER 4 will be central to providing European dimension of the knowledge transfer and know-how incorporation in the life-long learning programmes. They will build on extensive European cooperation with universities and research capacities throughout the EU (see references on their web sites), as well as on their own research and pedagogical practice. Benefit to the project: The project will directly benefit from Professor Droege and PARTNER 6 – LISD's decades of international experience in topical research, education, design and advisory practice, including close familiarity with the regional and local environment and needs.

Contribution to successful implementation: PARTNER 6 – LISD will provide guidance and qualitative input with a special view on setting quality assurance and control frameworks that are suitable to practical conversion to lasting implementation.

Professor Droege offered to chair a steering group of management, institutional support and practice leaders ensuring rapid implementation and long-term mission success and feasibility.

Project description, Project objectives and expected results and justification

The aim of the project is to improve the education and competitiveness of target groups in the field of sustainable building and the use of efficient renewable energy systems, including increasing their communication capacities and responsiveness to the demands of society as well as the ability to democratically promote solutions for the preservation and improving the quality of the environment. The project is based on the EU Roadmap to a Resource Efficient Europe, within which the lead partner actively participated. However, this project will extend its focus on sustainable building with a view on up-scaling by EU programmes.

It merges professional interest organizations (chamber of engineers, association of construction entrepreneurs, green building council), academic institutions and consulting firm from five countries in cross-sectoral partnership which should facilitate demand oriented knowledge transfer between academia and practice. The common challenges addressed by the project are badly missing lifelong study opportunities, including insufficient capacity building, and strengthening the environmental awareness not only in the training of professionals, but also in the public of beneficiary countries. The large added value of the project with high visibility and impact potential will be making and implementation of international architectural competition since in Eastern Europe there are not many competitions focused on the sustainability of buildings.

The project is following two threads defined by 1) life-long education and 2) mitigation of climate change and increased use of renewable energy as chosen support areas. Surveys of education affirm that lifelong learning in Central and Eastern Europe is often neglected, which generally reduces competitiveness on common labor market. Particularly in construction industry this situation leads to large differences in quality both in the planning and the implementation of construction works as well. The accomplishment of project will counteract this trend in the area of sustainable building by: Creating and ongoing update of life-long learning programs for building professionals and involved laics consisting of mutually combinable modules with presentations and accompanying teaching text (educational package); Setting up a permanent network and training of trainers, who would deliver the training modules developed within the project; Creating national qualifications frameworks for individuals and schemes for enterprises.

The second aspect of the project is still weaker environmental awareness and lower use of renewable energy sources in beneficiary countries compared to donor and West European countries in general. In addition to lifelong learning, this problem will be addressed by creation of learning centers for sustainable building in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Ukraine. These centers may not necessarily be large, but should allow demonstration of sustainable design solutions and the use of renewable energy sources – and perhaps be even mobile (easily dismountable and reusable on different locations). They should be the product of a carefully prepared

and transparently executed international architectural competition. As such, they will represent a kind of hardware support for intellectual activities of the learning centers as platforms for active discussion, promotion, education and implementation of the principles of sustainable building.

Expected project results

The project is based off of the EU Roadmap to a Resource Efficient Europe and aims to extend the idea towards the sustainability of buildings. The national roadmaps included in the EU Roadmap identified key measures for setting up a national qualification and training schemes and other measures in order to contribute to the fulfilment of the Europe 2020 energy targets. This project will facilitate further investments in the skills anticipated in the EU Roadmap and will lead to following outcomes: Development of 3 LLPs for building professionals and involved laics; Training of approximately 20 trainers in each beneficiary country for delivery of the LLPs; Creation of 4 Learning Centers based on international architectural competition; and outputs:

Setting up permanent network of trainers delivering the developed LLPs; Proposal for incentives to be established to facilitate and motivate building professionals in participating in LLPs and SMEs to invest into continuing education. The project will establish necessary resources and prepare technical, organizational and financial conditions for training and retraining on sustainable building and use of renewables of about 1200 building professionals in the period until end of the project. The partners will continue operate the qualification and continuing education and training scheme beyond the expiry of the project and therefore it will lead to further development of skills and knowledge of building professionals.

Project geographical spread and establishment of cross sectoral partnerships (public, private, academia, NGOs, etc.).

The overarching European challenges addressed by the project are 1) strengthening the link between educational and training systems and the labor market and 2) creation of sustainable built environment based on efficient use of natural resources and renewable energy. The previous efforts to develop continuing education and training programmes were centered on formal educational institutions with lacking involvement and cooperation of employers and target groups. This project proposal focuses on target groups' chambers and employers, who will own and lead the process of setting up and operating qualification, education and training scheme on sustainable building and use of renewable energy sources in buildings. The involvement and leadership of target groups' chambers and employers in continuing education and training will facilitate a qualitative stepchange in life-long learning in the construction sector.

This change will be measured through voluntary initiatives that will be launched in concert with the project and will be aimed at promoting investments in skills and other competencies of building professionals. The investments in skills should bring about enhanced quality of works delivered by construction companies and their suppliers, which in turn should be reflected in higher sustainability of buildings and increased use of renewable energy sources in buildings. The ambition of the project is building

capacities and competencies (skills and knowledge) of the building professionals by facilitating knowledge transfer and sharing of best practice between the key market players, academia and employers and such way contribute to knowledge economy and innovation in construction sector. In addition to it, an imperative objective of the project is attracting young professionals for continuing improvement of their skills and knowledge.

Project partners may cooperate in one of two ways: 1. Regional cross-border cooperation between eligible countries (regional focus); 2. Transnational cooperation between eligible countries.

Cross-border cooperation means cooperation between border regions whereas transnational cooperation involves cooperation between partners (not necessarily neighbouring) in a much larger area. The proposed project has character of transnational cooperation between eligible countries as not only the fight against climate change and environmental pollution, but also sustainable growth, based on knowledge economy, envisages strong international cooperation and knowledge transfer between academia and industry and beyond state limits. In addition to it, high labor migration among European countries, and multinationals and interregional SMEs as major employers in the construction and energy sectors, put pressure on the quality of education in terms of Europe-wide comparability.

Creating joint life-long learning programmes contributes to better mutual information, unification of qualification criteria and requirements on the quality of education. There are also comparable problems in the planning of sustainable architecture and urban structures in the beneficiary states, characterized in particular by a small share of systemic development and, hence, construction at the municipal and regional level and also weaker use of renewable energy sources compared to donor and West European countries. Cooperatively addressing similar problems multiplies the impact potential of the project and saves resources. PARTNER 4 and PARTNER 6 – LISD will guarantee European dimension of the knowledge and know-how transfer building on extensive cooperation with universities and research capacities throughout the EU, as well as on their own research and pedagogical practice.

The project consortium consists of representatives of academia (PARTNER 4, PARTNER 5), target group's chambers (PARTNER 1) and employers (PARTNER 2 – Institute of SPS), green buildings related NGO (PARTNER 3) and donor state's research, training and consulting firm (PARTNER 6 – LISD). The academic partners are key-actors with regard to knowledge transfer and incorporation of know-how in LLPs to be developed. PARTNER 1 is lead partner of the process.

Together with PARTNER 2 – Institute of SPS and PARTNER 3 they are central to building up an unambiguous link between the continuous education and training on the one hand and the real world of work environment on the other hand, which is critical for delivering the project's objectives. The ultimate target group is building professionals (architects, planners, site managers/supervisors and building energy assessors). In addition to them, the project wants to attract also involved laics, e.g. householders, representatives of owner and management organizations, house care-takers etc. as key to sustainable building management.

Sustainability of project outputs and outcomes

In the course of EU Roadmap preparation, the stakeholders in Slovakia, Czech Republic and Hungary demonstrated their commitment to the national roadmaps in the endorsement process. These commitments will underpin sustainability of the new qualification, education and training scheme for building professionals. The sustainability of developed LLPs and new qualifications frameworks and schemes will be backed by involvement of the chambers in the participating beneficiary states affiliating the targeted professionals and employers in the qualification, education and training schemes, and by the voluntary initiatives of employers aimed at promoting excellence in sustainable building and use of RES (Renewable Energy Sources) in buildings bolstered by continuing education and training of building professionals.

The chambers and associations of entrepreneurs have already proved to be able to sustain the offer of the qualification, education and training schemes on commercial basis and maintain the databases after the projects' expiration. Although the needs are very high, the ability of companies, especially SMEs, to pay for the courses needs further measures to be adopted. Taking into account the commitment of the governments to the national roadmaps, the project will formulate and negotiate measures (tax deductions, governmental support, financing contributions etc.) similar to those in the countries that have already functioning schemes. The consortium will sign an agreement to manage the intellectual property rights to the results of the project with the aim to provide as wide as possible access of the target groups to the developed LLPs. The procured objects of Learning Centers will be owned and operated by PARTNER 1 (Slovakia), PARTNER 2 – Institute of SPS (Czech Republic), PARTNER 3 (Hungary) and PARTNER 5 (Ukraine).

It is anticipated that the project will set up a scheme that is built at least around chambers of civil engineers and / or associations of building entrepreneurs in participating beneficiary states with the main responsibility in delivering training, methodological guidance of other educational institutions, maintain the database of trained learners, trainers and the certificates granted on the basis of assessment of acquired competences. Hence, the produced joint educational resources will be cascaded in:

- First step to building professionals' chambers and associations in Slovakia, the Czech Republic, Hungary and Ukraine that will be involved in the project. They will be the first to exploit the outcomes in a form of innovating their existing education and training programmes or launching completely new ones.
- Second step to other Member States through World GBC and Build Up Skills exchange activities, e.g. PARTNER 1 is member of the European Council of Engineers Chambers (ECEC). Currently, ECEC affiliates chambers from 16 countries and 3 assoc. countries. ECEC is developing and testing a videoconferencing system that would connect all 16 chambers for organizing virtual meetings, workshops and trainings. The project consortium will offer to ECEC one or two training sessions for building professionals and, if required, also the concept of the whole project as a kind of replicable model for other member chambers. It is also expected that Learning Centers procured under an international architectural competition will attract the attention of the European

public in favor of sustainable building and that their users and visitors will not only be building professionals and the lay public from participating beneficiary states, but also from neighbouring countries and regions.

Kontaktní údaje:

PhDr. Tomáš Majtner
Institut vzdělávání SPS
Václavské nám. 833/31
110 00 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: majtner@institutspis.cz

Jaroslav Veteška (ed.)

Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence: sborník z 8. mezinárodní vědecké konference Vzdělávání dospělých 2018 konané v Praze 11. a 12. prosince 2018.

Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018, Prague, Czech Republic.

Vydavatel:

Česká andragogická společnost/Czech Andragogy Society, 2019

Praha/Prague

www.candrs.cz

ISBN 978-80-906894-4-2

ISSN 2571-3841 (Print)

ISSN 2571-385X (On-line)