Sborník referátů a pracovních příspěvků
z 11. roč. mezinárodní vědecké konference

Vzdělávání dospělých 2021
– v rozmanitých edukačních prostředích

(konané v Praze dne 14. a 15. prosince 2021)

Proceedings and Working Papers of the 11th International Conference

Adult Education 2021
– In Diverse Learning Environments

(14th – 15th December 2021, Prague, Czech Republic)

Editors

Jaroslav Kříž
Danuše Dvořáková

Praha / Prague
2022

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra andragogiky
a managementu vzdělávání
Univerzita Karlova

Česká
ČAS
Andragogická
Společnost

Vydavatel / Publisher:

© Česká andragogická společnost / Czech Andragogy Society, 2022

Praha / Prague

www.candrs.cz

ISBN 978-80-908330-3-6

Conference Chair

Prof. Dr. Jaroslav Veteška
Czech Andragogy Society and Charles University, Czech Republic

Local Chair

Prof. Dr. Michal Nedělka
Charles University, Prague, Czech Republic
Prof. Dr. Miroslav Krystoň
Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovakia
Prof. Dr. Zofia Szarota
Pedagogical University of Cracow, Poland
Prof. Dr. Larysa Lukianova
National Academy of Educational Sciences, Ukraine

Scientific Committee of the Conference

Beáta Balogová, University of Prešov, Slovakia
Silvia Barnová, DTI, University, Dubnica nad Váhom, Slovakia
Martin Bílek, Charles University, Czech Republic
Ingrid Emmerová, Catholic University in Ružomberok, Slovakia
Vladan Holcner, University of Defense, Czech Republic
Ctibor Határ, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia
Štěpán Hubálovský, University of Hradec Králové, Czech Republic
Gabriela Gabrhelová, DTI University, Dubnica nad Váhom, Slovakia
Soňa Kariková, Matej Bel University, Slovakia
Beáta Kosová, Matej Bel University, Slovakia
Slávka Krásna, DTI University, Dubnica nad Váhom, Slovakia
Miroslav Krč, University of Defence, Czech Republic
Miroslav Krystoň, Matej Bel University, Slovakia
Anna Marianowska, University of Warsaw, Poland
Marta Matulčíková, University of Economics in Bratislava, Slovakia
Marianna Müller de Morais, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia
Milan Nakonečný, Czech Andragogy Society, Czech Republic
Michal Nedělka, Charles University, Czech Republic
Jakub Odehnal, University of Defence, Czech Republic
Aleš Olejníček, University of Defence, Czech Republic
Lenka Pasternáková, University of Prešov, Slovakia
Ivan Pavlov, Matej Bel University, Slovakia
Gabriela Petrová, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia
Beata Pituła, Silesian University of Technology, Poland
Katarzyna Potyrała, Pedagogical University of Cracow, Poland
Radomír Saliger, University of Defence, Czech Republic
Lazar Stošić, The Association for the Development of Science, Engineering and Education, Belgrade, Serbia
Zofia Szarota, Pedagogical University of Cracow, Poland
Maroš Šip, University of Prešov, Slovakia
Viola Tamášová, CSc. DTI University, Dubnica nad Váhom, Slovakia
Jaroslav Veteška, Czech Andragogy Society and Charles University, Czech Republic

Program Committee

Ondřej Andrys, Czech School Inspectorate, Czech Republic
Monika Davidová, University of Defence, Czech Republic
Danuše Dvořáková, Charles University, Czech Republic
Vlastimil Hubert, Charles University, Czech Republic
Milan Chmura, University of Ostrava, Czech Republic
Jaroslav Kříž, Charles University, Czech Republic
Martin Kursch, Charles University, Czech Republic
Ľubomir Kubinyi, University of Defence, Czech Republic
Roman Liška, Charles University, Czech Republic
Daša Porubčanova, DTI University in Dubnica nad Vahom, Slovakia
Zuzana Svobodova, Charles University, Czech Republic
Dominika Temiakova, Matej Bel University, Slovakia
Łukasz Tomczyk, Pedagogical University of Cracow, Poland
Michaela Tureckiová, Charles University, Czech Republic
Eva Urbanova, Charles University, Czech Republic
Zuzanna Wojciechowska, University of Warsaw, Poland
Tomáš Zatloukal, Czech School Inspectorate, Czech Republic

Reviewers

Prof. Dr. Larysa Lukianova, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine
Dr. Ing. Zdeněk Matouš, Charles University, Czech Republic
Ass. Prof. Dr. Anna Marianowska, University of Warsaw, Poland
Prof. Dr. Ivan Pavlov, Matej Bel University, Slovakia
Ass. Prof. Dr. Ivana Pirohová, University of Prešov, Slovakia
Prof. Dr. Zofia Szarota, University of Warsaw, Poland
Ass. Prof. Dr. Maroš Šip, University of Prešov, Slovakia

The presented working papers are direct outputs of the authors,
are published as submitted by their authors.

Obsah
Table of Contents

A Message from the Editors 7

Educational Needs of Teachers in Slovakia with Special Focus on Risk Behaviour of Pupils 8
Vzdelávacie potreby učiteľov na Slovensku s osobitným zreteľom na rizikové správanie žiakov
Ingrid Emmerová, Tomáš Jablonský

Educational potential of the current practice of social and legal protection of children and social guardianship 14
Výchovný potenciál současné praxe sociálně-právní ochrany dětí a sociální opatrovnictví
Miriama Boriščáková, Beáta Balogová, Martin Hamadej

Learning Environment for Team-Based Education in an Enterprise 25
Výučbové prostredie pre tímové vzdelávanie v podniku
Marta Matulčíková, Daniela Breveníková

Kompetence vedoucího akademického pracovníka vzdělávací organizace 34
Competences of senior academic at the educational organization
Helena Doležalová

Applied theatre and drama as a tool for organizational learning and development 41
Aplikované divadlo a drama jako nástroj organizačního učení a rozvoje
Jaroslava Swoboda

Školské reformy a inovácie – priestor pre nové modely vzdelávania a poradenstva 48
School reforms and innovations – area for new models of education and counseling
Beata Kosová

School Students' Views on Online Education During the Covid-19 Pandemic 57
Názory žáků na online vzdělávání během pandemie Covid-19
Martin Malčík, Miroslava Miklošíková, Martin Rangl

Development of Adult Education through the concept of Learning Cities 62
Rozvoj vzdelávania dospelých prostredníctvom konceptu učiacich sa miest
Gabriela Petrová, Michal Koricina

New identity of social work and social client Educational social work 67
Nová identita sociální práce a sociální klient Edukační sociální práce
Maria Machalová

Success in life and selected social phenomena occurring in Poland during the COVID-19 pandemic..... 73
Úspěch v životě a vybrané společenské jevy vyskytující se v Polsku během pandemie COVID-19
Tomasz Łączek

Expertise and knowledge 78
Znalosť a vedomosť
Stanislav Konečný

Faktorová analýza SRQ-27 u študentiek a študentov učiteľských odborov na Slovensku 84
Factor analysis of SRQ-27 in students of teaching professions in Slovakia
Kristína Kubišová

Přínosy a limity zavádění kompetenčního modelu v organizaci 92
Benefits and limits of implementing a competence model in an organisation
Milan Rataj

Analýza připravenosti vychovatele v dětském domově se školou na řešení krizových situací 100
Analysis of the educator´s preparedness in the children's home with the school to deal with crisis situations
Zdeněk Svoboda, Arnošt Smolík, Jan Tirpák, Alexander Fuč

Gamifikácia – špecifikum multimediálneho vzdelávania slovenských učiteľov v zahraničí 110
Gamification – a specific feature of multimedia education of Slovak teachers abroad
Alena Doušková, Soňa Kariková, Tomáš Blažíček

Možnosti dalšího vzdělávání a rozvoje kompetencí aktivizačních pracovníků v domovech seniorů 116
Abilities of another education and competency development of event nurses of houses for Seniors
Jiří Vronský

Průzkum vlivu hodnocení a odměňování pracovníků ve farmacii na loajalitu a oddanost 128
Research on the impact of evaluation and remuneration of pharmacy workers on loyalty and loyalty
Josef Bittner

A Message from the Editors

Dear Colleagues,

We are very pleased to publish your working paper in the conference proceedings. This issue covers papers and contributions presented at the 11th International Adult Education Conference – In Diverse Learning Environments (IAEC 2021), held on 14th and 15th December 2021 in Prague, Czech Republic. This year we built on the success of the 2020 Virtual Conference and also enabled a hybrid of virtual and face-to-face presentations. The conference was traditionally organized by Czech Andragogy Society in main cooperation with Charles University in Prague. We have been working with Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovakia) and University of Warsaw (Poland). Charles University is the oldest university in Central Europe.

The university traditionally supports and implements excellent science in the field of humanities and other sciences. 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 11th edition of the conference was also strongly influenced by the ongoing Covid-19 pandemic. Therefore, most contributions reflect current education issues. The content of the book of proceedings thematically corresponds with the main topics of the conference:

- Augmented reality – co-teaching, virtual and digital competences
- New challenges for professional development
- Social capital potential
- Up-to-date educational needs in the school environment

Issues related to factors that affected both formal and non-formal education were addressed.

The presented working papers are direct outputs of the authors, which have not undergone any review process and are presented as submitted by their authors.

May 2022

Jaroslav Kříž & Danuše Dvořáková, editors
Charles University, Prague, Czech Republic
Czech Andragogy Society

Educational Needs of Teachers in Slovakia with Special Focus on Risk Behaviour of Pupils
Vzdelávacie potreby učiteľov na Slovensku s osobitným zreteľom na rizikové správanie žiakov
Ingrid Emmerová, Tomáš Jablonský

Abstrakt:
Štúdia približuje súčasnú situáciu rizikového správania žiakov a poukazuje na nedostatočnú pripravenosť učiteľov na ich predchádzanie ako aj riešenie v bežnej školskej praxi. Poukazuje na nevyhnutnosť analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov, osobitne v oblasti prevencie a riešenia rizikového správania žiakov. Mimoriadne aktuálnou sa stáva požiadavka permanentného vzdelávania učiteľov v oblasti prevencie a riešenia rizikového správania žiakov.

Abstract:
The study reflects on the current situation of risk behaviour of pupils and points to the insufficient preparation of teachers in terms of preventing and dealing with such behaviour in common school practice. It points out the necessity of an analysis of educational needs of teachers, especially in the area of prevention and dealing with risk behaviour of pupils. Especially topical is becoming the requirement for permanent education of teachers in the area of prevention and dealing with risk behaviour of pupils.

Kľúčové slová:
vzdelávacie potreby učiteľov, rizikové správanie žiakov, prevencia rizikového správania žiakov, riešenie rizikového správania žiakov, vzdelávacie potreby učiteľov v oblasti rizikového správania žiakov

Key words:
educational needs of teachers, prevention of pupils´ risk behaviour, dealing with risk behaviour of pupils, educational needs of teachers in the area of risk behaviour of pupils

Introduction

The range of problem and risk behaviour of pupils is wide (from petty offence through violation of school regulations up to serious socio-pathological phenomena) and it is constantly changing.

Expert literature provides various aspects of risk behaviour of pupils, worked out on theoretical and empirical level. Vast majority of scientific studies and researches is focused on occurrence and analysis of prevalence, forms, causes and consequences of risk behaviour of children and youth (Bellová, Siváková & Tišťanová, 2019; Jan & Husain, 2015; Niklová, Novocký & Dulovics, 2019). Besides the phenomena that have been present among pupils for years (truancy, experimenting with drugs, etc.), new trends are spreading in the occurrence of problem behaviour of pupils such as binge-drinking with the intention to get drunk as soon as possible and especially new risks connected with online environment. The results of researches and official statistics show sharp increase in some kinds of problem behaviour, e.g. eating disorders. As stated by Emmerová & Jablonský (2019), implementation of effective preventive measures requires prognosing the probability of occurrence of a given phenomenon/phenomena and to think about the selection of methods and forms of intervention, in the area of primary and secondary prevention in the school environment.

A very common problem nowadays is aggressive behaviour of pupils. In school practice it is not uncommon to experience even aggressive behaviour of pupils towards teachers; this phenomenon has been mentioned by several authors (De Wet, 2020; Garrett, 2014; Kopecký & Szotkowski, 2017; etc.).

Truancy represents a substantial socio-educational problem which probably concerns every school. It can be closely connected with other negative phenomena of more substantial

character. Effective dealing with truancy, as well as effective prevention of course, requires to be aware of its causes (Thomas, 2017).

Current situation is also characterized by spreading of new negative phenomena connected with information technologies. The usage of modern technologies brought along with many advantages also many risks and threats, especially for children and youth (Juszczyk, 2014; Kopecký, Střílková, Szotkowski & Romero-Rodríguez, 2020).

One of the most wide-spread and most dangerous online phenomena is cyberbullying. The theoretical-empirical dimension of cyberbullying (from the perspective of its occurrence, forms, causes, but also prevention and dealing with) has been in the centre of attention in Slovakia and abroad for several years already. Researches of cyberbullying among pupils in Slovakia were undertaken especially by Hollá & Hanuliaková (2017), Niklová & Makúchová (2018) and others. For example, in Netherlands, USA, Germany and Thailand cyberbullying was researched by Wachs, Whittle, Hamilton-Giachritsis, Vazsonyi & Junger (2018), in the Czech Republic it was Kopecký & Szotkowski (2015) and they proved that cyberbullying is quite widespread. Anonymous environment of the internet threatens children and youth also in connection with sexually risk behaviour. Sexting and sextortion represent real dangers for pubescents and adolescents, which was proved by the results of several (Frankel, Bass, Patterson, Dai & Brown, 2018; Hollá, 2020; Wolak, Finkelhor, Walsh & Treitman, 2018).

Current state of risk behaviour in Slovakia

The situation in the Slovak school system is described in the Report on the state of education in Slovakia and on systemic steps to the support of its further development (2013), in which it is stated that a significant problem of the school system are security threats to pupils, pedagogical and non-pedagogical employees. School employees point to insufficient education and practical training in dealing with acute crisis.

The importance of systemic and effective prevention is also signified in the results of the screening from 2013 (2014). Teachers from all regions (except Bratislava) mentioned pupils whom they recommend for educational counselling and prevention facilities, because their behaviour cannot be handled by conventional pedagogical measures at school. In the screening set, among occurrences of problem behaviour, dominates impulsive behaviour of pupils (38,40%), negativistic behaviour (34,15%) and inclination to the problematic group (32,27%). Teachers from the screened schools would recommend into counselling care 18,10 % of pupils. All manifestations of the problem behaviour do not concern only the secondary level pupils; compared to the past we have noticed a sharp increase of problem behaviour among elementary level pupils. High increase of problem behaviour can also be seen among girls.

Rovňanová (2013) in her research discovered that maintaining discipline in a classroom is considered to be one of the most demanding pedagogical activities not only by fresh graduates of teaching study programmes, but also by teachers with various length of pedagogical practice. Future teachers should be lead to deeper knowledge about pedagogical situations and got to understand them on the basis of expert reflection and self-reflexion of their supervised pedagogical activity during studies, later in their practice and of high-quality offer of educational programmes in continual education.

Educational needs of pedagogical and vocational training employees of schools in Slovakia

According to Prusáková (2010), an analysis of educational needs is the base stone of the systemic approach to education; it is also necessary in connection with educating for the labour market. Similarly, Kolek & Veteška (2018) point to high demands placed on the members of society regarding flexibility as well as the level of education, which enables high competitiveness in the labour market.

In Slovakia, there are various researches undertaken among teachers, including researchers that are focused on an analysis of the educational needs of teachers and vocational training employees of schools and school facilities.

Current challenge of today's school practice lies in the readiness of teachers to implement effective prevention and to deal with behavioural problems in an adequate way. According to Rovňanová (2015), 73,8% of teachers perceive subjective deficiencies and the need for further improvement through education in the area of prevention and correction of risk behaviour.

Nekorancová, Hulín & Fusek Švingálová (2017) introduce the analysis of educational needs of pedagogical and vocational training employees of the educational counselling and prevention system. On its bases was created a list of instructional courses for the purchased psycho-diagnostic methods and tests.

Interesting findings were obtained through an analysis of educational needs of pedagogical and vocational training employees in preschool education focused on children from marginalized Roma communities (Rosinský, Rusnáková, Lipnická, Kríž & Gašparová, 2013). Its results show that vocational training employees need diagnostic tools for objective diagnosing children from marginalized Roma communities and supportive services of other subjects and institutions directly in the field of kindergartens. They consider cooperation with parents to be most important. They also named other everyday problems in education of these children: lack of concentration, aggressiveness, difficulties with adaptation and in cooperation with parents.

In 2012 a team of experts undertook an analysis of educational needs of pedagogical and vocational training employees of elementary schools. This research was also focused on the area of working with children from marginalized Roma communities. Its authors (Petrasová et al., 2012) worked out recommendations for the creators of continual education programmes for pedagogical and vocational training elementary school employees. The results of their research point to insufficient preparedness of pedagogical and vocational training employees to perform certain specific activities in dealing with difficult situations. Among vocational training employees they identified areas in which they would like to educate themselves, of which we choose the following:

- practical skills for working with children from marginalized Roma communities, prevention and elimination of socio-pathological phenomena;
- to get acquainted with new diagnostic tools, new methods, ICT;
- new methods of prevention of socio-pathological phenomena respecting their specificities, culture and talents (music, motion);
- how to motivate parents of children from marginalized Roma communities to cooperate, and others.

Emmerová (2015) presents the results of an analysis of educational needs of school social pedagogues. All respondents assessed the situation in the area of further education as unsatisfactory. Within education they would be interested in the following areas: aggressive behaviour of pupils and bullying, effective cooperation of schools with families, prevention and dealing with problem behaviour of pupils, how to work with pupils with ADHD (despite its being a special-pedagogical issue, the increasing number of pupils with ADHD at schools invokes the need to have basic information on how to work with them).

Especially topical is the requirement for permanent education of teachers (Veteška, Kolek & Hrudkaj, 2017), also in the area of prevention and dealing with risk behaviour. Teachers from the practice should participate on educational activities and develop their professional competences.

Conclusion

School as a professional institution provides also implementation of prevention. All teachers must participate on it. Competence profile of elementary and secondary school teachers

states that teachers must be aware of the risks of socio-pathological phenomena and of the possibilities of primary prevention and correction, they reveal manifestations of risk behaviour, evaluate effectiveness of interventions (solutions). At schools it is therefore necessary to implement prevention and effectively deal with possible manifestations of risk behaviour of pupils.

That is the reason why it is necessary to realize analysis of educational needs of teachers – so that we can offer them such educational activities that reflect real needs of teachers in the area of prevention and dealing with risk behaviour of children. Interesting piece of information is pointed out by Novocký, Dulovics and Petrík (2021). According to them, dealing with bullying from the perspective of pedagogues is a subcategory of the research which in the empirical dimension is not very well discussed. It is still important to undertake researches of risk behaviour of pupils.

Especially topical is becoming the requirement for permanent education of teachers in the area of prevention and dealing with risk behaviour of pupils; they should participate on educational activities and purposefully develop their competences.

References

Bellová, S., Siváková, G. & Tišťanová, K. (2019). Devaluation acts of learners against teachers at Slovak schools. *AD ALTA,* Vol. 9, No 1, pp. 12 – 14.

Bezpečnosť školského prostredia a vzťahy medzi aktérmi vzdelávania. Správy z inšpekcií. www.ssiba.sk

Depistáž 2013 – závery primárnej analýzy. (2014). *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí.* No. 5, pp. 81 – 87.

De Wet, C. (2020). Social media commenters´ understanding of the antecedents of teacher-targeted bullying. *South African Journal of Education,* Vol. 40, No. 3, pp. 1 – 11. https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1799

Emmerová, I. (2015). School social pedagogue in a theoretical reflection, problems and educational needs of a school social pedagogue in the Slovak Republic. *The New Educational Review,* Vol. 41, No. 3, pp. 111 – 121. DOI: 10.15804/tner.2015.41.3.09

Emmerová, I. & Jablonský, T. (2019). Current state of risk and problem behaviour of pupils and its reflection in school plans of prevention. *AD ALTA: journal of interdisciplinary research,* Vol. 9, No. 1, pp. 45 – 48.

Frankel, A. S., Bass, S. B., Patterson, F., Dai, T. & Brown, D. (2018). Sexting, risk behaviour and mental health in adolescents: An examination of 2015 Pennsylvania Youth risk behaviour survey data. *Journal of School Health.* No. 3, p. 190 – 191. https://doi.org/10.1111/josh.12596

Garrett, L. (2014). The student bullying of teachers: An exploration of the nature of the phenomenon and ways in witch it is experienced by teachers. In *Aigne.* No 5, pp. 19 – 40.

Hollá, K. (2020). Sexting types and motives detected among Slovak adolescents. In *European Journal of Mental Helth,* Vol. 15, No. 2, pp. 75 – 92. https://doi.org/10.5708/EJMH .15.2020.2.1

Hollá, K. & Hanuliaková, J. (2017). Social positions of students and cyberbullying. *AD ALTA – Journal of interdisciplinary research,* Vol. 7, No. 1, pp. 52 - 57.

Jan, A. & Husain, S. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice,* Vol. 6, No. 19, pp. 43–56.

Juszczyk, S. (2014). Ethnography of virtual phenomena and processes on the Internet. *The New Educational Review.* No. 2, pp. 206 – 216.

Kolek, J. & Veteška, J. (2018). Comparison of adult education systems in selected countries of the European Union. *7th International Adult Education Conference, Prague, 11. – 12. november 2017,* pp. 99 – 108.

Kopecký, K. & Szotkowski, R. (2015). Cyberbullying and Other Forms of Risky Behaviour on the Internet by Czech Children. In *Adiktologie.* 2015, no 3, pp. 226 – 233.

Kopecký, K. & Szotkowski, R. (2017). Specifics of cyberbullying of teachers in Czech schools

– A national research. In *Informatics in Education*. 2017, no 1, pp. 103 – 119. DOI: 10.15388/infedu.2017.06
Kopecký, K., Střílková, P., Szotkowski, R. & Romero-Rodríguez, J. M. (2020). Dangerous challenges on the Internet. *Pediatrie pro praxi,* Vo. 21, No. 2, pp. 85 – 89. DOI: 10.36290/ped.2020.016
Nekorancová, P., Hulín, M. & Fusek Švingálová, J. (2017). *Školský psychológ / školní psycholog,* Vol. 18, No. 1, pp. 20 – 25.
Niklová, M., Novocký, M. & Dulovics, M. (2019). Risk aspects of online activities in victims of cyberbullying. *European Journal of Mental Health*. No. 14, pp. 156 – 167. https://doi.org/10.5708/EJMH.14.2019.1.8
Niklová, M. & Makúchová, J. (2018). Forms of Cyber-bullying from the Aspect of Cyber-victims – Elementary and Secondary School Pupils. *The New Education Review,* Vol. 51, No. 1, pp. 150 – 161. 10.15804/tner.2018.51.1.12
Novocký, M., Dulovics, M. & Petrík, Š. (2021). Monitoring elementary school teachers´ approaches to handling bullying among students. *The New Educational Review,* Vol. 65, No. 3 (2021), pp. 213 – 223. DOI: 10.15804/tner.2021.65.3.17
Petrasová, E. et al. (2012). *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
Prusáková, V. (2010). The Andragogical Base for the Analysis of Educational Needs. *The New Educational Review.* No. 3 – 4, pp. 315 – 330.
Rosinský, R., Rusnáková, J., Lipnická, M., Kříž, T. & Gašparová, D. (2013). *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunít.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov.* Banská Bystrica: Belianum.
Rovňanová, L. (2013). Subjective evaluation of demands on performance of teacher professional activities. *The New Educational Review,* Vol. 34, No. 4, pp. 292 – 304.
Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja. (2013). Bratislava. www.minedu.sk
Thomas, J. M. (2017). Early truancy evaluation: Replication of an evaluation using a regression discontinuity design. *Children and Youth Services Review.* Vol. 78, pp. 150 – 160.
Veteška, J., Kolek, J. & Hrudkaj, J. (2017). Further professional education of high school teachers – axiological and andragogical aspects. *6th International Adult Education Conference, Prague, 13. – 14. december 2016,* pp. 205 – 222.
Wachs, S., Whittle, H. C., Hamilton-Giachritsis, C., Wolf, K. D., Vazsonyi, A. T. & Junger, M. (2018). Correlates of mono- and dual-victims of cybergrooming and cyberbullying: Evidence from four countries. In *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking.* Vol. 21, No 2, pp. 91 – 98. https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0733
Wolak, J., Finkelhor, D., Walsh, W. & Treitman, L. (2018). Sextortion of minors: Characteristics and Dynamics. In *Journal of Adolescent Health.* No 1, p. 72 – 79. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.08.014

Contact details:
prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.
Department of Pedagogy and Special Pedagogy
Faculty of Education
Catholic university
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok, SLOVAKIA
E-mail: ingrid.emmerova@ku.sk

doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.
Department of Pedagogy and Special Pedagogy
Faculty of Education
Catholic university
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok, SLOVAKIA
E-mail: tomas.jablonsky@ku.sk

Educational potential of the current practice of social and legal protection of children and social guardianship

Výchovný potenciál současné praxe sociálně-právní ochrany dětí a sociální opatrovnictví

Miriama Boriščáková, Beáta Balogová, Martin Hamadej

Abstrakt:

Predmetný článok informuje o zmenách praxe sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately na Slovensku a ponúka reflexiu z realizovaného výskumu. Realizovaný výskum na podklade integrovanej výskumnej stratégie (Loučková, 2010; Creswell, 2009) priniesol výsledky reflektujúce prítomnosť efektivity v súčasne navrhnutých a zákonom deklarovaných sociálnych intervenciách. V druhej rovine výsledkov sa stretávame s bariérami, ktoré túto efektivitu narúšajú, pričom podľa profesionálov z danej oblasti sociálnej práce sú možnosti riešenia uskutočniteľné.

Kľúčové slová:

sociálnoprávna ochrana detí, sociálna kuratela, efektívna praxe, efektívne sociálnej intervencie, možnosti zmeny

Abstract:

This paper reports on the research findings regarding the changes in the practice of social and legal protection of children and social guardianship in Slovakia. The methodological framework of the research was integrated research strategy (Loučková, 2010; Creswell, 2009). The research findings indicate the efficiency of the currently proposed and legally declared social interventions. On the other hand, we encounter barriers that undermine this efficiency; yet, according to social work professionals, the solutions are feasible.

Key words:

social and legal protection of children, social guardianship, effective practice, effective social intervention, possibilities of change

Introduction

Social and legal protection of children and social guardianship can be considered one of the most demanding areas of social work. This is so due to a wide range of clients, from children to adults, and due to the diversity of social problems these clients have. Claiming so is justified also by the normative framework in Act No. 305/2005 on the social and legal protection of children and social guardianship, declaring numerous social interventions. The recent years evidence a growing interest in learning about the practice in this area of social work, which is mainly owing to the legislative and institutional changes. Based on two theoretical currents, namely the general theory of systems (Held, 2000; Walker, 2019) and theories focused on the sociological study of deviation (Caprara, Dodge, Pastorelli and Zelli, 2006), the main research intention was to determine whether changes in social interventions are perceived more effectively. It was studied in social intervention related to juvenile forensic clients.

1 The process of legislative changes in social and legal protection of children and social guardianship

Regarding social and legal protection of children and social guardianship, the changes in legislation and in the practice were implemented gradually, following specific intervals. This is evidenced by the depicted current state of knowledge, the individual time periods, or specific changes in the mentioned act.

At the beginning of 2018, we learned about the planned changes in the legislation, which directly affected the implementation of social work in the field of social and legal protection of children

and social guardianship (hereinafter referred to as SLPCh&SG). More precisely (Ministry of Labor, Social Affairs and the Family od Slovak Republic, 2018; our translation):

An amendment to the Act on social and legal protection of children and social guardianship brings changes that will provide for the increase in the quality of performance, will improve conditions in the facilities of social and legal protection of children and social guardianship, but especially will create conditions for greater availability of various forms of professional assistance to vulnerable families in crisis.

We dare venture that the changes formulated in this way indicated a "heavy workload" that the Ministry of Labor, Social Affairs and Family of the Slovak Republic decided to take on. On the other hand, of course, these are changes that are feasible and, we dare say, necessary for the given area of social work. As follows from the legislation, this is a sector that includes three major areas, namely:

- protection of the rights of the child,
- surrogate family care,
- and implementation of measures in the facilities for social and legal protection of children and social guardianship.

"The act, contributed by the Ministry of Labor, in particular aspires to ensure that children stay longer in the family environment, or have a chance to experience it again once excluded from the original one" (Nadácia J&T, 2019; our translation).

When we look at modifications in the legislation in more detail, e.g. in the protection of the rights of the child, we learn that this protection of SLPCh&SG is part of the protection of children's rights defined in international documents, such as Convention on the Rights of the Child. In this context, the legislation is supplemented in the section on equal treatment, worded as follows (Act 61/2018 Coll., Supplementing in Act No. 305/2005 Coll., section 7, subsection 3; our translation):

The following is forbidden to be used as a disciplinary measure: the prohibition of contact with parents and other close persons, social exclusion, the requiring of excessive physical performance, the requiring of appearance alteration and wearing degrading clothing, unjustified interference with diet, and other disciplinary measures and work practices that may cause humiliation and unduly interfere with the child's human dignity. It is forbidden to use a disciplinary measure against a child only because it is part of the same group of children within which is a child against whom a disciplinary measure is to be used. The child must not be responsible for making decisions or determining the disciplinary measures against another child.

These and other amendments (implemented from 2018 to 2021) identify the effort to increase the protection of the child and their rights which are ensured in compliance with adhering to SLPCh&SG measures. As Hovanová & Šlosár (2020, p. 6; our translation) state,

[t]he social and legal protection of children and families comprises elements of legal and social protection. This provides for the framing, legislative, economic, environmental, and institutional conditions for the functioning of the family. At the same time, which is especially important, it creates space for exercising responsibility on the part of the family.

This claim is pre-conditioned by the measures that the current practice of SLPCh&SG has at its disposal when working with clients.

The legislation defines these SLPCh&SG measures and the way of their implementation, or a problem area that they are related to (Act No. 305/2005 Coll., Sections 10 – 70; our translation):

- measures for the social and legal protection of children and social guardianship to prevent crisis situations in the family and to limit and eliminate adverse effects,
- measures to ensure the protection of the life, health, and favorable psychological development, physical development, and social development of the child,
- providing a surrogate family environment,

- implementation of measures of social and legal protection of children and social guardianship in the facility,
- implementation of measures in the outpatient or field forms,
- measures for the social and legal protection of children and social guardianship of financial nature.

The changes affected in great detail almost all statutory and guaranteed measures so that the initial goal was met. It would be lengthy to describe the implemented legislative changes along with their analysis; it can be found in the act concerned and in its available partial changes.

However, the following questions arise: How do these changes directly affect social workers and social guardians in their work with the client? Does the change in the act also have positive impact in the practice; has the initially intended goal been fulfilled?

2 Conceptual framework of the research

The practical dimension of social work within SLPCh&SG is represented by the mutual interaction of individual subjects, professionals, such as social workers, psychologists, teachers, special needs teachers, doctors, the police, the court, the client, the client's family, and others e.g. individual institutions or organizations within which the client has been socially engaged.

This type of mutual cooperation complies with a participatory approach, which is taken into account, e.g. in the case or family conferences (Kvašňáková, 2017; Levická, 2017; Esposito &Hattem 2017; Hoffman 2019). It is similarly emphasized in theoretical concepts that identify the conditions under which it is ideal to solve the client's social problem in the forensic area. Two theoretical frameworks were followed in the research, namely: 1. general systems theory, and 2. sociological theory of deviation.

General systems theory (Šlosár, 2017a; Šlosár et al., 2017), based on the identification of open and closed systems, offers a clear appeal for the implementation of social work with the forensic type of client. The general systems theory prioritizes work with the system; the system comprises e.g. the client's family or other groups of which the client is a member. The system as such does not represent a single aspect to be analyzed so that a problem can be solved or opportunities and resources found. The parts of the system of which the client is a member have much greater impact or interaction force that affects the client’s current undesirable state. This theoretical concept highlights the parts of the system (such as boundaries, norms, values, relationships /marital, parental, neighborhood, peer .../, cultural aspects, economic status, social roles, etc.) and suggests that all be examined and make part of the analysis directed at revealing the main causes of the forensic event in the client. These opinions are also based on the assumption that each action calls for reaction, or that the operation of one part of the system affects the other. The conducted research proved these connections and confirmed this theoretical concept. Thus, we present the correlations, their analysis, and qualitative verification identifying the impact of aspects of pathology in the family in relation to the client's undesirable behavior.

The second theoretical concept that had to be taken into account both with regard to the chosen type of client (juvenile forensic client) and to the social phenomena that occur in them (deviant behavior, delinquent to criminal behavior and action) was the sociological theory of deviation (Šlosár, 2017b; Urbanová, 2006, 1998; Sejčová, 2002). It is indisputable that it is a construct taking into account those social aspects of the client's life which, like the general systems theory, identify potential threats and adverse effects. This is so also in the case of the theory of social disorganization, which perceives the client's forensic behavior as a result of social events, or the well-known labeling theory, or the theory of differential association clarifying forensic behavior and action as a result of interaction and relationships with other people in specific groups. All directions included in the sociological theory of deviation reflect one thing, namely the fact that the client’s forensic behavior and action is the result of social events taking place in the environment or groups that are part of their life. These theoretical constructs were also taken into

account in the research, primarily in relation to social workers and guardians who are competent to address this part (social dimension) of clients' lives.

3 The research methodology

The initial question was transformed into a research plan expressed through a specific aim. The aim of the research was to determine the effectiveness of selected social forensic interventions[1] of a social worker working with a forensic client. The researched area of the forensic social worker's practice was, of course, SLPCh&SG. The research was carried out at the beginning of 2021 (January – April); as the pandemic situation did not allow for personal contact, the research has its limits. To achieve the set aim, we adopted an integrated research strategy (Loučková, 2010, 2014) that allows to link quantitative and qualitative levels of research. It contributes findings that would be hard to obtain if approached piecemeal. In the first phase of the research, quantitative analysis was carried out using the method of the original questionnaire[2] of effectiveness of forensic social worker's tools[3]. The research sample comprised 124 and/or 107 social workers of SLP and social guardians (92.5% of women), who correctly filled in the questionnaires and met two main criteria of the research sample: job position and experience with a juvenile forensic client[4]. The average length of practice of the respondents was 8 years and the average age was 40 years. The respondents taking part in the survey came from all regions of the Slovak Republic, which was perceived as an objective aspect adding to the representativeness value (for more details, see Table 1).

Table 1: Respondents region distribution

	Number of respondents (N)	**%**
Bratislava Region	11	**10, 3%**
Trnava Region	6	5.6%
Trenčín Region	8	7.5%
Nitra Region	18	**16.8%**
Žilina Region	8	7.5%
Banská Bystrica Region	10	9.3%
Prešov Region	15	**14%**
Kosice region	31	**29%**
In total	107	100%

[1] Regarding the forensics-oriented terminology, in the recent years we have been focusing on forensic social work, which, as an Anglo-Saxon concept, is also inspiring for our conditions. In Slovak social work, we find forensic social work in several areas including the following: social and legal protection of children, social guardianship, advocacy, mental health and crime. Based on a detailed analysis of the researched issues of forensic social work, we came to the conclusion that the terms forensic social worker and forensic client are used as synonyms for the names used in our conditions.

[2] It should be emphasized that the questionnaire was pre-tested to assess its validity and reliability. Based on the pre-test results, some parts of the questionnaire were modified. Only then was it used in the research.

[3] The questionnaire consisted of 6 parts: 1. demographic data; 2. identification of the forensic client; 3. identifying the relationship between the client's undesirable behavior and the pathological family environment; 4. determining the impact of selected techniques on the client's undesirable behavior; 5. determining the impact of selected techniques on the pathological family environment; 6. additional information related to e.g. the level of the technique, the temporal aspects of their employment, or questions aimed at identifying obstacles to the work of the FSW. The questionnaire used scale questions, open-ended questions and multiple-choice questions.

[4] The study of the social intervention effectiveness currently used by SLPCh&SG employees was examined in relation to a specific client, namely a juvenile forensic client. This type of client was selected so that we could ensure the objective course of the research. In SLPCh&SG, we can work with child clients and adult clients. In the former, in the case of a forensic event like committing crime, the legal representative is held liable. In the latter, after serving a sentence, the client's cooperation with a social guardian is voluntary. This may result in the inability to use certain interventions or to monitor their effectiveness.

Source: present research data

Within the quantitative phase, we monitored 19 social interventions that the given professionals use in practice. The SPSS 17 software was used for data processing; we used descriptive statistics with frequency processing, with min. and max. values of mean values and compared them. We also used inductive statistics, namely Cornbach's Alpha calculation, to determine reliability, Spearman's correlation coefficient (r_s) to verify correlation hypotheses, and U Mann Whitney test to compare mean values and to verify causal-comparative hypotheses. Then we conducted qualitative research; the data were obtained through a structured online interview. The number of participants, whose selection was intentional in terms of an integrated research strategy, was 8. The interview was structured into several topics, among which were mainly topics reflecting the results of the quantitative part of the research. In addition to others, we were interested in how the respondents deal with:

- the time-consuming use of forensic social worker tools,
- a forensic client's non-cooperation, reluctance, and lack of interest,
- impeded cooperation with other forensic social work subjects,
- the ways in which a forensic social worker can impact SLPCh&SG.

4 Interpretation of results and discussion

In the first place, it is necessary to present the results of correlates identifying the presence of a link between the pathological family environment (hereinafter PFE) and a juvenile forensic client's undesirable behavior (hereinafter JFC). The search for the connection between these two phenomena is based on the premise deriving from the findings contributed by partial research activities in the recent years (Šarišská & Balogová, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d; Šarišská, Balogová & Hamadej, 2020a, 2020b), but also from the theoretical assumptions (e.g. Mydlíková, 2019; Tóthová & Šlosár, 2019; Hudecová, 2017; Hudecová & Brozmanová Gregorová, 2009; Gallo, Balogová, Čabinová, & Dobrovič, 2021; Walsh & Mason, 2018; Holland 2004; Charles, Davies & Harris, 2008). The theoretical information points out that in social work with an individual client, aimed at correcting their behavioral problems, this process is disrupted, or a positive result is not achieved due to pathology in the family system to which this client returns after the intervention. However, the correlates obtained in the quantitative part of the research did not support this fact (for more details, Table 2), which was perceived as an interesting result contradicting previous research results and theoretical assumptions.

Table 2: Correlates of pathological family environment and undesirable behavior of a juvenile forensic client

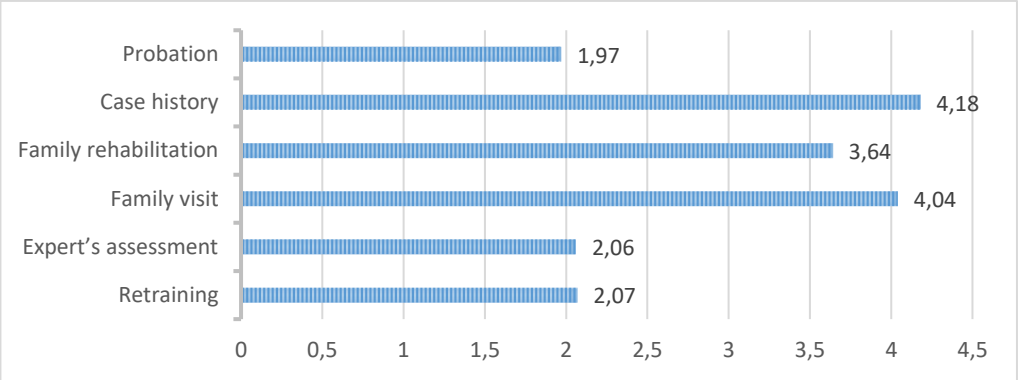
JFC's undesirable behavior is related to this PFE aspect	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Total number of respondents
Disrupted family organization in terms of functions	, 135	, 165	107
Disrupted family relationships	, 023	, 813	
Disrupted family circularity	, 210 *	, 030	
Impaired communication in the family	, 089	, 364	
Impaired ability to change family functioning	, 031	, 753	

Source: present research data

Positive correlation was noticed in the case of disturbed family circularity; however, the strength of the relationship does not allow to predict its significance. These results were confronted with

the respondents during the qualitative phase of the research. They corrected them, or clarified that in practice this phenomenon (the interaction between the pathological family environment and the undesirable behavior of a juvenile forensic client) is present and strong. We searched for the link between the given correlates and subsequently analyzed the effectiveness in order to holistically grasp the use of social interventions, despite the strong influence of family pathology.
In summary, we can state that all social interventions were evaluated as effective; or from the respondents' point of view, these were interventions that are reliable, accurate, effective and useful. Based on the frequency of using individual techniques, the most frequently used social intervention was the case history (anamnesis).

Table 3: Most and least used social interventions



Source: present research data

The negative outcome was the finding that all social interventions are also time consuming. Time requirement (as one of the components of effectiveness) was measured for all examined social interventions; we observed low average which did not reach the mean value. An interesting finding is that the case history, as the most frequently used intervention, was reported to be the most effective by the respondents; yet, at the same time, when working to reduce a juvenile forensic client's unwanted behavior, it was identified as the most time consuming, with the mean value of x = 1.71. A family visit with the mean value of x = 1.75 placed second in relation to time length. These results needed to be clarified and justified.
The time-consuming nature of social interventions proved to be problematic, and it was justified by experts on several levels. It should be mentioned that qualitative research has made it clear that social interventions as such are not time-consuming, which is in line of thought of some experts. What is time-consuming is further aspects of social work with a client (Benková, Gallo, Balogová, & Mihalčová, 2019): the overload of SLPCh&SG employees in terms of the number of clients, broad agenda per employee, administrative burden, impeded cooperation with other professionals, or long intervals between individual interventions (most often in cooperation with the police, court, psychiatrist, etc.). The term workload of social workers is necessarily aassociated with the concept of resilience and its strengthening in several ways (Sabolová Fabianová, 2020; Sabolová Fabianová & Jašková, 2020; Miller, Donohue-Dioh, Niu, Grise-Owens, & Poklembová 2019; Balogová, Hamadej, & Pížová, 2018; Pasternáková, 2021; Rutter, 2012; Schultze-Lutter, Ochsenbein & Schmidt, 2017); whether we mean a burden in the form of working with a problem client or we deal with a burden in the form of excessive administration. Coping with the workload or stress management in social workers is feasible, e.g. through the SMART program, which is described in detail by Sabolová Fabianová (2021, p. 50; our translation): "the program ... includes training in understanding how we process and interpret the obtained information and stimuli that lead to a stress response, and how individual changes can increase the level of resilience leading to more effective management of work stress." The experts see the solution of time-consuming nature of interventions in changing the agenda, in adjusting the number of clients per employee,

thus reducing the administrative load, and, last but not least, in expanding the number of employees.

Regarding a client's non-cooperation, reluctance, and lack of interest in mutual problem resolution, experts see the solution on two levels. The first is working with the client, while greater emphasis is placed on motivation, encouragement, reminding how important the problem resolution and goal attainment is. The second is solving a problem through changing the client's attitude, e.g. through assertiveness training, strengthening the emotional side of the personality, building the employee's perseverance in working with this type of client. It is worth mentioning that a third level was also outlined, namely the social dimension. Professionals strongly perceive the need to change negative views, attitudes, views on the social work profession and the role of the social worker, which are even today laden with misunderstanding, mistrust, and a distorted view of the possibilities of social work. Regarding the impeded cooperation with other subjects, the experts were, so to speak, more reserved in clarifying the state of the affairs. Impeded cooperation included for instance that with a child psychiatrist as their number is currently low, thus the number of clients is growing and the cooperation period is prolonged. Other possible solutions included changes in the legislation, changes in the powers, their redistribution, or increasing the number of some professionals, which is also related to the education field. For SLPCh&SG experts, one of the solutions to impeded cooperation was in knowing all participating experts who know each other's powers, who know how important their cooperation with the client is, and who know the role of social workers.

With regard to our proposed solution – the introduction of the position of a forensic social worker in line with the foreign practice (in the USA and Great Britain), an ambivalent result was found. On the one hand, the respondents considered this proposal to be positive on account of its being innovative; on the other hand, its actual application in the SLPCh&SG domestic practice could not neglect the experience of many years. It is not an ideal solution to place a forensic social worker into the current conditions of SLPCh&SG, with the respective powers, and at the same time eliminate lowered efficiency of social interventions, eliminate time constraints, improve cooperation with clients or other professionals. Such reasoning derives from the respondents's statements. They see the following to be an issue: determining the number of clients per social worker, the number of employees that a client has to contact, which may result in reduced motivation to cooperate, the obscurity of social worker's powers both within SLPCh&SG employees and with other participating entities. In this regard, the ideal solution, consistent with the research findings, seems to be improving the practice that is already set in the domestic conditions; it is more apt than bringing in a new professional with new powers.

We perceive this fact very positively, given that the respondents were able to critically evaluate the strengths and weaknesses of the practice in the examined area of social work. They were able to directly assess the needs for its streamlining and revealed the possibilities of the solution or the space through which these changes can be implemented.

Conclusion

So, what else can we improve? The contemplation offered by the research can be perceived as a strong predictor of the state of the affairs in the SLPCh&SG practice. The change in legislation pursued humane and noble goals in relation to social work clients, as well as goals targeted at greater proficiency of the social services offered by professionals. The reaction of social workers and guardians indicates that the normative change has been positive; yet, there is still room for improvement in many ways. The clarified negative areas, such as the issue of time-consuming nature of social interventions, a wide agenda and a high number of clients per employee, or heavy administrative load were not neglected by the Slovak Republic Ministry of Labor, Social Affairs and Family. We assess positively the Concept of Ensuring the Implementation of Measures in the Facilities for Social and Legal Protection of Children and Social Guardianship for the years 2021 – 2025 / Deinstitutionalisation Plan (hereinafter referred to as the Concept). If we look at the aim

of the document, it is clear that it focuses on many problem areas in this sphere of social work. "The aim of the concept is to reduce the number of children placed in SLPCh&SG facilities on the basis of a court decision on institutional care, to support outpatient and field professional work with children and families, to reduce the adverse effects of institutionalization on child development" (Center for Labor, Social Affairs and Family SR, 2020, p. 11; our translation). The tasks connected to this goal are of research nature. In relation to the present results in the problem areas, the Concept defines the following selected tasks from the total number of 47 tasks (Center for Labor, Social Affairs and Family of the Slovak Republic, 2020, pp. 14 – 26; our translation):

1. The optimization of human resources in the SLPCh&SG departments of the Labor, Social Affairs and Family authorities. The evaluation criterion: restructuring of the agendas of the SLPCh&SG departments and proposal for standardization of the number of families per employee of the SLPCh&SG department.
2. Continuous monitoring and providing for personnel and material and technical support for the execution of SLPCh&SG measures. The evaluation criterion: number and occupancy of SLPCh&SG department staff, reasons for fluctuation, number of rooms suitable for working with children, situation in technical provision of field work in the Slovak Republic, territorial district of Local Office of Labour, Social Affairs and Family, territorial district of region.
3. Improving the preparation and implementation of case conferences and similar working methods. The evaluation criterion: number of families with whom the method was implemented, share of families for which the set objectives were met (even if only partially) in the total number of families.
4. In cooperation with the main expert of the Ministry of Health of the Slovak Republic for child psychiatry and with regional experts for child psychiatry, implementing and evaluating a survey of the provision of necessary psychiatric health care for children with serious mental illnesses in combination with behavioral disorders. The evaluation criterion: conducted and evaluated survey.
5. Reducing the administrative complexity of work by extending IS KIDS to SLPCh&SG facilities. The evaluation criterion: all centres for children and families use IS KIDS.

Based (not only) on the stated goals, it is possible to achieve changes that are still stagnant in SLPCh&SG of and hinder the streamlining of already implemented legislative changes, and which have also been proven by our research. Perhaps the most relevant answer will be provided by the reports of the Central Office of Labor, Social Affairs and Family of the Slovak Republic on the achievement of goals and their reflection in practice.

References

Balogová, B., Hamadej, M., & Pížová, L. (2018). (Socio)therapy in social work – Ambiguous theoretical concept. *Kontakt: Journal of Nursing and Social Sciences Related to Health and Illness.* 20(3), 301-310. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1212411718300217

Benková, E., Gallo, P., Balogová, B., & Mihalčová, B. (2019). Effects of using strategic planning as a managerial tool: a case of industrial companies. *Polish Journal of Management Studies.* 20(2), 145-160. DOI10.17512/pjms.2019.20.2.13

Caprara, G., V., Dodge K., A., Pastorelli C., & Zelli A. (2006). The effects of marginal deviations on behavioral development. In: *European Psychologist.* Vol. 11, Issue 2, s. 79-89. DOI:10.1027/1016-9040.11.2.79

Creswell, W. J., (2009). Chapter 7: Research questions and hypothesis. In: J. W. Creswell. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. LA: Sage, s. 129-143.

Charles, N., Davies, C., & Harris, C. (2008). Understanding families and social change. In: Families in Transition: Social Change, Family Formation and Kin Relationships, pp. 1-24. Bristol University Press. doi:10.46692/9781847423603.002

Esposito, J., & Hattem, A. (2017*). Introduction to family counseling: A case study approach*. SAGE Publications, Inc., https://dx.doi.org/10.4135/9781506305042
Gallo, P., Balogová, B., Čabinová, V., & Dobrovič, J. (2021). The perception of gender stereotypes in managerial positions of industrial companies. *Polish Journal of Management Studies*. 23(2), 149-164. DOI10.17512/pjms.2021.23.2.09
Held, B. S. (2000). General systems theory and philosophy. In: *Encyclopedia of Psychology*. Vol. 3, s. 457-459. Washington, New York, DC, NY, US, US: American Psychological Association. DOI:10.1037/10518-218
Hoffman, M. (2019-). The Family Conference. In *Surgical Palliative Care*. Oxford, UK: Oxford University Press. https://oxfordmedicine.com/view/10.1093/med/9780190858360.001.0001/med-9780190858360-chapter-20.
Holland, S. (2004). *Child and Family Assessment in Social Work Practice (Social Work in Action Series).* London: SAGE.
Hovanová, M., & Šlosár, D. (2020). *Sociálnoprávna ochrana detí a rodiny v pomáhajúcich profesiách.* Košice: UPJŠ.
Hudecová, A., & Brozmanová Gregorová, A. (2009). *Sociálna práca s rodinou.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
Hudecová, A. (2017). Rodina. In: B. Balogová., & E. Žiaková eds. *Vademecum sociálnej práce. Terminologický slovník.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, s. 258-259.
Kvašňáková, L. (2017). Prípadová konferencia. In: B. Balogová., & E. Žiaková, eds. *Vademecum sociálnej práce. Terminologický slovník.* Košice: UPJŠ, s. 97-98.
Levická, J. (2017). Prípadová sociálna práca. In: B. Balogová., & E. Žiaková, eds. *Vademecum sociálnej práce. Terminologický slovník.* Košice: UPJŠ, s. 98-99.
Loučková, I., & Baum, D. (2014). Výzkumné metódy a techniky. In: D. Baum & A. Gojová, eds. *Výzkumné metódy v sociální práci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, s. 86-100.
Loučková, I. (2010). *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: SLON.
Miller, J., J., Donohue-Dioh J., Niu Ch., Grise-Owens E., & Poklembová Z. (2019). Examining the self-care practices of child welfare workers: a national perspective. In: *Children and youth services review.* No. 99, s. 240-245.
Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR, 2018. *Významné zmeny v sociálnoprávnej ochrane detí.* Dostupné z: https://www.employment.gov.sk/sk/informacie-media/aktuality/vyznamne-zmeny-socialnopravnej-ochrane-deti.html
Mydlíková, E. (2019). Rodina a kognitívno-behaviorálny prístup. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
Nadácia J&T. (2019). *Zmeny v sociálnoprávnej ochrane detí*. Dostupné z: https://www.nadaciajt.sk/zmeny-v-socialnopravnej-ochrane-deti-n340.html
Pasternáková, L. (2021). *Methods of education.* Ostrava: KEY Publishing.
Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. In: *Development and Psychopathology.* 24(2), pp. 335-344. doi:10.1017/S0954579412000028
Sabolová Fabianová, A. (2020). *Reziliencie ako koncept sociálnej práce*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta.
Sabolová FABIANOVÁ, A., & JAŠKOVÁ, A. (2020). Význam informácií pri zvyšovaní úrovne reziliencie v náročnej životnej situácii. In: B. BALOGOVÁ, ed. *Zdravotná gramotnosť seniora a jeho rodiny*. Prešov: Filozofická fakulta, s. 67-73.
Sabolová Fabianová, A. (2021). *Posilnenie reziliencie programom SMART pri zvládaní stresu sociálneho pracovníka.* Prešov: A-print, s. r. o.
Sejčová, Ľ. (2002). *Deti, mládež a delikvencia.* Bratislava: Album.
Schultze-Lutter, F., Ochsenbein, S., & Schmidt, S. (2017). Resilience and risk, metal health and well-being: How do these concepts relate? European Psychiatry. 41(S1), pp. 463-463. doi:10.1016/j.eurpsy.2017.01.516

Šarišská, M., & Balogová, B. (2019a). *Forenzná sociálna práca – teoretické a praktické východiská*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
Šarišská, M., & Balogová, B. (2019b). Kazuistický prípad riešenia kriminálneho správania mladistvého klienta. In: *Journal Socioterapie*. 5, (1), 57-65.
Šarišská, M., & Balogová, B. (2019c). Mladistvý delikvent ako objekt forenznej sociálnej práce. In: U. Bejma, M. Lzycki a L. Sżot, eds. *Społeczne uwarunkowania funkcjonowania osób zależnych*. Warszawa: Bernardinum, s. 249-255.
Šarišská, M., & Balogová, B. (2019d). Challenges of evaluation of social protection and social guardianship measures. In: K. Šiňanská, & L. Tóthová eds., (2019). Social work without prejudices, Conference Proceedings: Scientific Conference with International Participation17th – 22rd June 2018, Selce, Croatia, Waszawa: Wydawnictwo RESPECT,.
Šarišská, M., Balogová, B., & Hamadej, M. (2020a). Normatívna analýza sociálnej intervencie obvineným, odsúdeným a prepusteným klientom s dôrazom na kvalitu života. In: M. Kačmárová, ed. Kvalita života 2019: interdisciplinarita ako bohatstvo poznania založené na rozmanitosti. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 388-399.
Šarišská, M., Balogová, B., & Hamadej, M. (2020b). Slovak adolescents' view of the persons serving an alternative sentence, *AD ALTA,* 10(2), 285-288, http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1002/PDF/1002.pdf
Šlosár, D. (2017a). Všeobecná teória systémov. In: B. Balogová., & E. Žiaková, eds. *Vademecum sociálnej práce. Terminologický slovník.* Košice: UPJŠ, s. 77-78. Šlosár, D. (2017b). Kriminologické teórie. In: B. Balogová., & E. Žiaková, eds. *Vademecum sociálnej práce. Terminologický slovník.* Košice: UPJŠ, s. 64.
Šlosár, D., Lichner, V., Halachová, M., Žiaková, T., Šoltésová., Z & Šimko., J. (2017). *Teórie sociálnej práce a vybrané klientske skupiny.* Košice: UPJŠ.
Tóthová, L., & ŠLOSÁR, D. (2019). *Skupina a práca so skupinou v pomáhajúcich profesiách.* Košice: UPJŠ.
Urbanová, M. (2006). *Systémy sociální kontroly a právo.* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.
Urbanová, M. (1998). *Sociální kontrola a právo.* Brno: Masarykova univerzita
Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny SR, 2020. *Koncepcia zabezpečovania vykonávania opatrení v zariadeniach sociálnoprávnej ochrany a sociálnej kurately na roky 2021 – 2025/Plán deinštitucionalizácie.* Bratislava: ÚPSVaR SR. Dostupné z: https://www.upsvr.gov.sk/buxus/docs/SSVaR/OVOZ/Koncepcia_17.12.2020_pdf.pdf
Walker, S. (2012). *Effective social work with children, young people and families: Putting systems theory into practice*. SAGE Publications Ltd, https://dx.doi.org/10.4135/9781446270141
Walsh, J., & Mason, W. (2018). Introduction: Families, Social Work and the Welfare State: Where Contemporary 'Family' Meets Policy and Practice. In: *Social Policy and Society*, 17(4), 599-602. doi:10.1017/S1474746418000210
Zákon č. 305/2005 Z. z. Zákon o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z: https://www.zakonypreludi.sk/zz/2005-305
Zákon č. 61/2018 Z. z. Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Dostupné z: https://www.zakonypreludi.sk/zz/2018-61

Acknowledgment
The paper is published within the research grant project VEGA No. 1/0433/20 Factors of formal and non-formal care in the long-term care system.

Contact details:
Mgr. Miriama Boriščáková, PhD.
Institute of Educology and Social Work
Faculty of Arts
University of Prešov in Prešov
17. novembra 1
080 01 Prešov, SLOVAKIA
miriama.boriscakova@unipo.sk

prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD., MBA.
Institute of Educology and Social Work
Faculty of Arts, University of Prešov in Prešov
17. novembra 1
080 01 Prešov, SLOVAKIA
beata.balogova@unipo.sk

PhDr. Mgr. Martin Hamadej, PhD.
Institute of Educology and Social Work
Faculty of Arts
University of Prešov in Prešov
17. novembra 1
080 01 Prešov, SLOVAKIA
martin.hamadej@unipo.sk

Learning Environment for Team-Based Education in an Enterprise
Výučbové prostredie pre tímové vzdelávanie v podniku
Marta Matulčíková, Daniela Breveníková

Abstrakt:
Digitálne technológie zvyšujú požiadavky na kompetencie jednotlivcov a s nastupujúcou implementáciou Industry 4.0 vznikajú zmeny, ktoré je potrebné preniesť do podnikového vzdelávania. Od rozpracovaných systémov vzdelávania jednotlivcov je potrebné rozpracovať systémy vzdelávania tímov a pripravovať modely tímového učenia. Koncepty vzdelávania sa vzťahujú k rôznym výučbovým prostrediam a rôznej organizácii vzdelávania. Podnikateľský svet sa mení takým rýchlym spôsobom, že nové technológie a kontinuálne zlepšovania v podnikoch je možné zabezpečiť rozpracovaním systémového tímového vzdelávania.

Kľúčové slová:
vzdelávanie, digitálne technológie, digitálna transformácia, inteligentná prevádzka, tímové vzdelávanie, transformácia

Abstract:
Digital technologies increase demands on the competences of individuals, and with the incoming implementation of Industry 4.0, there arise changes that need to be transferred to corporate education. Systems of team-based education need to be worked out and team education models have to be designed on the basis of systems of education of individuals. Concepts of education relate to various learning environments and various types of organisation of education. The world of business is changing so fast that new technologies and continual improvements in enterprises can be achieved by working out systems of team-based education.

Key words:
education, digital technologies, action learning, intelligent factory, team-based education/learning, transformation

Introduction

Employee education and development is becoming a key area to focus on in order to ensure that human resources were able to plan, design and implement new work processes (Staněk & Ivanová, 2016). Working with new technologies and information systems is a necessity for work performance as well as for needs of further education. Digitalisation and new methods of organising working life applied during the COVID 19 have influenced educational environment. Digitalisation has extended and modified learning environment of individuals as well as teams. Numerous questions are related to the suitability of the virtual environment and employee needs in this respect. Our intention in the empirical research was to characterise the organisational needs of further professional team education in enterprises. The aim of the paper is to describe the conditions for the education based on the employee opinions, so that the employees did not perceive any restrictions in their training and considered their education as the factor increasing their satisfaction and involvement at work. Empirical research was part of the work on the project Vega No. 1/0328/21 Post-pandemic business management: identifying temporary and sustainable changes in sequential and parallel management functions in the context of the COVID-19 pandemic.

1 Team Learning in an Enterprise and Needs for its Development

Digitalisation and top technologies require different knowledge and skills in qualification preparation and directly influence also the requalification of existing employees, who have so far performed given work activities and operations. (Benešová &Tupa, 2017)

Traditional industrial technologies have achieved a full potential and find it difficult to cope with contemporary challenges (further cutting manufacturing time, production flexibility, cost cutting, and the like), which promotes the development of new technologies and creates space for innovations. The ICT offer numerous new technologies including cloud computing, the Big Data, and the Internet of Things, which increase automation and digitalisation, creating networks and connections, which in turn results in the increase in the level of intelligent industry (Deguchi, Hirai, Matsuoka, Nakano, Oshima, Tai, Tani, &Nakano, 2020; Villal, 2021)

Many enterprises, mainly small and medium-sized ones, find themselves in the conditions of the First, Second, or even the Third industrial revolution. For this reason, the education system has to be changed from Education 3.0 (Watson, Watson, Lee, & Reigeluth, 2013) to Education 4.0. Program Education 4.0 is going to combine the information from the real and virtual world. The changes influence not only formal education, but also the changes going on in further professional employee adult education. Employee education will become an important part of Industry 4.0. (Gomaratat, 2015)

The virtual learning environment (VLE) is going to be used for the transfer and further development of knowledge and skills. Education has to contain the implementation of extended reality into the real-life environment as its component. Education has to significantly support all further inventions and innovations brought by the Fourth industrial revolution. (Fuchs, 2018) The development of information and communication technologies influences the learning environment by making virtual education possible and extending the variability of educational forms applied. Forms of education have a significant feature: they can increase the attractiveness of education by its variability, adjusting education to those interested in training by flexible formation of target training groups, elimination of time and space limitations, participation, and cooperation of participants in education, and the like. (Spöttl, & Windelband, 2021)

Virtual learning environment, along with options involved in forms of education, using ICT creates space for continuous education of individuals and teams. Until the first decade of the 21st century, education of individuals was a prevailing form in enterprises. The complex nature of competitive environment, customer demands, increasing dynamics of their requirements, and needs for invention and innovation policy shifted the focus of education from individuals to teams. Despite the fact that the education of individuals remains to be considered the basis of further professional corporate education. Enterprises find themselves coping with new tasks: they have to innovate their strategies, find new original solutions to topical problems and many other aspects of survival and maintaining on the market; an efficient way of achieving that is to apply the knowledge of individuals, their development and integration by means of team cooperation and team-based learning.

Business team learning focuses on maintaining and developing corporate knowledge. Team-based learning assumes the applicability of information into everyday real-life problem solving, while using experience. According to Bělohlávek (Bělohlávek et al, 2006) and Bureš, the knowledge gained through education and experience will enable the decision-making process on the implementation of activities only after they are connected with information, ensuing from data (Bureš, 2007, p.27). Corporate education has to concentrate on the development and further improvement of specific knowledge and skills. These include all the activities necessary for securing the competitiveness of the corporate entity, for implementing strategic objectives and visions, connected with the search for new methods of work, improving individual processes, eliminating the activities that fail to generate value, and for securing all the activities linked to the transformation of an enterprise Industry 4.0. New technologies require that education be part of everyday activities rather than something to which we pay attention from time to time in a specialized course (Simonson, 2020).

The business world is changing in such a rapid way that solving everyday problems and situations is only possible by transforming an individual's knowledge into comprehensive business knowledge, by preferring a free and creative approach to knowledge, and by improving

communication, coordination, creativity, cooperation, and trust. The needs of the present and the digital transformation of companies in individual sectors are bringing corporate team learning to the forefront. Team is a group of people who complement each other with knowledge, who have a common work goal and attitude to the work for which they are responsible. High-performance teams invest a lot of time and effort in researching, shaping, and discussing their existence and their tasks. Teamwork is not the same as group work. Each employee has a place in the team, their role, which is not identical with someone else's task; instead employees are dependent on one another.

Team in general, as well as for the needs of corporate education stands for the grouping of people, while the following conditions are fulfilled:

- The aim to be achieved by the team via joint learning is determined.
- Team members are responsible for achieving the aim to one another.
- Team members are dependent from each other, that is, achievement of the aim is influenced by their mutual interaction.
- Integration of activities among team members is considered to be an individual responsibility of each team member in view of the mutual responsibility for the achieving the aim.
- Team may consist of various experts and specialists, so that it matches a complex nature of problems, which are to be achieved through learning.

Team education may be defined as a process through which teams generate knowledge by means of reconciling and developing team knowledge, experience, and abilities. Decuyper et al. (2010) present an integrative model of team learning and consider the dialogue between team members one of the features of an effective team learning. Team-based learning (TBL) is also described as a structured form of small group learning, that can be applied to large classes (Burgess, 2020). Team education requires an adequate communication, change in attitudes and behaviour so that employees may integrate knowledge into independent action. The aim is to increase the team performance, and thus of the entire corporate entity. All company employees must be involved in this education process. Likewise as in the case of developing project teams, individual employees are only rarely assigned to their teams, also in learning teams similar rule is also applied. Project teams are self-organised, highly flexible and focused on the solving of new problems. In contrast to learning teams, they are part of organisation structures. Here we can observe a certain shift from traditional organisation structures to work models, where the focus is on teamwork. In the background of these teams, also learning teams are formed. Working in smaller teams encourages individuals to higher cooperation and increases the need for sharing knowledge and searching for creative ways of problem solving. Learning teams do not arise as part of organisation structures. Learning teams are autonomous teams; employees are given freedom, responsibility and the ability to manage their own learning. Learning teams can be created as:

- Parallel learning teams – created according to the content focus and specific educational goals so that the team has a high degree of independence. No cooperation between teams is expected. Each learning team works independently.
- Follow-up learning teams – just like parallel teams, they are separate teams.

The difference is that the educational content and educational goals are in some continuity. The training of employees in the lowest level learning team continues in the higher level learning teams. At higher levels, the number of teams may increase depending on the specialization of the study content. (Zhang & Sundaresan, 2012)

The assignment of employees to learning teams can be either be based on the performance of work tasks or on the needs of the learning itself. Team learning creates preconditions for recruiting experts for current tasks in companies, or for future corporate needs. The training is carried out in accordance with the performance of work tasks; the conditions for sharing information are created in order to prepare inventions and innovations (Hamid, 2011).The agility of a company is created by its flexible ability to work with teams, their creation, change, and cancellation. Members of one learning team will then disperse to other newly formed teams. This system of learning teams will, after some time, create a network of teams in which flexible learning will be provided in view of the new needs of technology (Peck, 1998; Goldie, 2016). The most valuable asset for companies is an employee who is creative, flexible; one who has emotional intelligence, willingness to learn, team working skills, the ability to come up with new ideas, while creative thinking is often mentioned as one of the key skills (Oakley, 2019).

Conditions and needs for the development of team-based learning precisely have not been defined in enterprises, and that inspired us to empirical research and gaining information from employees who were members of project teams or learning teams (Gomaratat, 2015), as well as from those employees whose needs for continuous education make them search for possibilities of gaining an effective corporate education.

2 Methodology of Research

The aim of the paper is to identify the course of implementation of team professional education in enterprises and search for possibilities of its improvement. Our premise was that team education is needed in the development of corporate knowledge, as it enables to prepare, plan, and implement innovations and changes in enterprises. The metrics chosen for the evaluation of the scope of education was the number of hours devoted to team education and the percentage expression of team education on an overall scope of education implemented (also including hours of individual education). The research was carried out using the interview method and the questionnaire method. Interviews were conducted at the pre-research stage and in designing the questionnaire. The questionnaires were distributed in person or electronically. During the research, several respondents withdrew from the research; some questionnaires were not taken into consideration as they were not fully completed. For the research, opinions of respondents from the production sphere were considered. Respondents were selected by random choice. In accordance with the Statistical Classification of Economic Activities SK NACE Rev.2, the production sphere was represented by Section C – Industrial production. In our opinion, the empirical research can be used in all the branches listed in the branch classification of economic activities implemented in our paper. There were 80 respondents from the following divisions: Division 10–Food production, 11– Drinks and beverages, 13–Manufacture of textiles, 14–Manufacture of clothing.

The time spent on the questionnaire in individual sections finished after the number of respondents (set in advance) was achieved. The respondents had to meet the criterion of the highest level of education completed, namely secondary education (at least) with the GCSE equivalent and the age of 25 years at least. The research was conducted from May 2020 up to May 2021. The method of descriptive statistics was used to evaluate the research results. Two types of methods were applied in the statistical processing of the collected data: manual processing (the bar code method was applied to some types of questions) and automated processing (the collected data were analysed in MS Excel). The results of statistical processing are presented in statistical overviews in tables and the findings are described verbally.

3 Results of Research

Management of further corporate education and creating adequate environment for further education of employees is not only a matter of prestige considered by employers in enterprise

appraisal, but also a benefit sensitively perceived by employees. Employees view their education in relation to their career progress and adjusting their knowledge, skills, and abilities to changing working conditions. All educational activities secured by enterprises so far were oriented to the ability of fulfilling work performance under changed working conditions. The task of human resources in enterprises is not only meeting work tasks, but also participating in their preparation and implementation of innovations. These requirements are linked in enterprises with project teams as parts of organisation structures. Apart from these project teams, in numerous enterprises learning teams are created. Learning teams are autonomous teams, in which employees are granted freedom, responsibility, and the possibility of managing their own learning. However, it needs to be mentioned that in many enterprises project teams also fulfil the role of learning team.

Tab. 1: Scope of hours of team education in enterprises

Employee education in hours/ month	Team education of employees based on respondents' opinions	
	Absolute expression	% of total number of hours of education (individuals and teams)
1 – 5 hrs.	19	24.67
6 – 10 hrs.	21	48.83
11 – 20 hrs.	17	100
21 – 30 hrs.	8	100
31 – 40 hrs.	6	100
Team education is not applied	9	-
Total	80	

Source: results of empirical research section C – Industrial production

Forty micro-and forty medium-sized enterprises were involved in the research, while the criterion was the number of employees. Team education was not applied in 9 enterprises during the research implementation. The research results show that it is only corporate team activities that take more than 11 hours of learning. In the training lasting up to 5 hours monthly, the education of individuals prevails, and team education in the time span from 6 to 10 hours features in almost the same scope as the education of individuals.

Teamwork may be done in various learning environments. While before the year 2020 all team-based educational activities were held in the physical environment, the COVID 2019 pandemic shifted them to virtual (digital) environment, and if possible also to the hybrid environment. We studied the respondents' interest in various types of environment for team-based education by age groups.

Tab 2: Learning environment according to respondents' interests

Age groups	Learning environment			Number of respondents
	Physical	Virtual (digital)	Hybrid	
25 – 35	-	3	17	20
36 – 45	2	2	16	20
46 – 55	2	3	15	20
56 – unlimited	3	16	1	20
	7	24	49	80

Source: results of own empirical research, Section C – Industrial production (including also opinions of respondents from enterprises, in which team education was not held at the time of our research).

A dominant environment for respondents was the hybrid environment, which enables to carry out both full-time teaching and virtual education according to learners' interest. The application of online platforms creates a suitable environment for team learning and discussions, which may be organised by teams as needed for an unlimited period.

Tab. 3 Opinions of making up educational teams

Age groups	Composition of teams				Number of respondents
	Homogeneous composition by age ± 4 years	Heterogeneous composition by age (age without limits)	Homogeneous composition by profession	Heterogeneous composition by profession	
25 – 35	1	19	6	14	20
36 – 45	16	4	18	2	20
46 – 55	11	9	8	12	20
56– unlimited	6	14	7	13	20
Total	34	46	39	41	
	80		80		80

Source: results of own empirical research, Section C – Industrial production (investigating needs of team composition, specifically, research by age and for composition by profession).

In the evaluation of opinions of the needs for team-based education, the need for age the team heterogeneous composition prevails. It is however interesting that homogeneous team composition is preferred in the age group of 36 – 45 years and in that of 46 – 55 years. The youngest and oldest age groups prefer heterogeneous teams. They justify this by the need for knowledge and skills, which young members have at disposal, mainly digital and language skills. Senior team members have many-year experience, acquired and verified in practice, and a wide range of knowledge; they are able to analyse systematically and purposefully, investigate, educate themselves, work and reach required objectives.

Opinions of team composition by profession are balanced in terms of three age groups except for the age group of 36 – 45 years, which prefers a homogeneous composition in terms of profession. They explain this by saying that the objectives to be achieved by the team do not exceed the need for experts in diverse disciplines, while other groups do not agree with this opinion. An interdisciplinary and complex nature of problems solved often surpasses the limits of one profession and frequently also that of the field of science.

Our research results indicate that enterprises usually create parallel learning teams. Similarly, we could analyse other diversities, which would influence results of team-based education, in which other personality traits of team members could be analysed.

4 Conclusion and Discussion

Corporate learning environment is modified with respect to digitalisation of society, which expands the possibilities and conditions of continual education. Information and communication technologies increase the vast space for own initiative self-study, creating thus space for innovations and changes in managed education, where also team-based education belongs. Team-based education in enterprises is significant owing to its characteristic features: strategic development of an enterprise, creating the policy of future development, and searching for investment and planning of innovating changes. A dominant role in team learning is played by parallel learning teams, in which it is important to focus on the aim to be achieved by the team. However, a problem arises when teams do not cooperate, and space for communication and discussion is not created. Each problem solution opens a wide range of new problems, which might be linked to other objectives. That, however, would also necessitate cooperation between teams and the possibility of re-grouping of individual team members according to problems solved, and the level of its high professional demands. Consequently, a model of team education in the form of follow-up learning teams should be developed. These learning teams would respect a spiral-wise educational specialisation. Several teams would be created within an expanding spiral, which would offer follow-up education on a higher level, based on the specification of needs and prospects of further development.

Digital transformation is dramatically changing our way of life, work as well as education. On the one hand, it brings vast opportunities, however, unless digital competences are developed, there are serious risks in all areas of our life. The onset of digital transformation is often difficult not only in terms of investment but also education. The European Union pays a great attention to designing strategies in individual areas of economy digitalisation and to innovations via the digital transformation program. As mentioned earlier, there is no dispute about the necessity of digital transformation as a pre-requisite of further development and advancement. However, nowadays we need to deal its content and priorities: what is to be transformed, in what succession, and at what speed (how fast the digital transformation will be implemented). Although Industry 4.0 may eliminate numerous low-qualification jobs, it is going to create a huge number of job opportunities linked to digitalisation, which is due to high demands placed on education.

References

Anderson, C., O' Mahony, N., Krpalkova, L. & Campbell, S. (2019). At the Edge of Industry 4.0. *Procedia Computer Science*, 155:276-281. DOI:10.1016/j.procs.2019.08.039.

Project: Intelligent Farm Robots. https://www.researchgate.net/publication/ 335801180_At_the_Edge_of_Industry_4.0.
Bělohlávek, F., Košťan, P. & Šuler, O. (2006). *Management*. Brno: Computer Press.
Benešová, A. & Tupa, J. (2017). Requirements for education and qualification of people in Industry 4.0. *Procedia Manufacturing*, 11(2017), 2195-2202. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2351978917305747).
Bunderson, J. S., & Sutcliffe, K. M. (2003). Management team learning orientation and business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 552–560. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.552
Bureš, V. (2007). *Znalostní management a proces jeho zavádění.* Praha: Grada Publishing.
Burgess, A., van Diggele, C., Roberts, C. *et al.* (2020). Team-based learning: design, facilitation and participation. *BMC Med Educ* 20, pp.461. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02287-y.
Decuyper, S. Dochy, F., &Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, Vol. 5(2), 111-133.
Deguchi, A., Hirai, Ch., Matsuoka, H., T., Nakano, Oshima, K., Tai, M., Tani, S., & Nakano, T. (2020). What is Society 5.0? *Society 5.0, A People-centric Super-smart Society* (pp.1-23) https://www.researchgate.net/publication/341746797 _What_Is_Society_50).
Fuchs, Ch. (2018). Industry 4.0: The Digital German Ideology. (2018). January 2018, *TripleC16*(1), 280-289. DOI:10.31269/vol16iss1pp280-289.
Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age?. *Medical Teacher*, 38(10), pp.1064-1069. http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173661
Gomaratat, S. (2015). Subject: Learning Productivity. *V. Puncreobutr (2015). 10 Ways of Progressive Learning encouraging/facilitating the ability of the learner of 21st Century.* Bangkok: Education Science, Dhurakit Bandit University.
Hamid, S. A Study of Effectiveness of Training and Development Programmes of UPSTDC, India – Analysis. (2011). *South Asian Journal of Tourism and Heritage* [online]. 4(1), 72-82. https://www.sajth.com/old/vol4issue1/I%20Sheeba%20Hamid.pdf.
Oakley, O. (2019). *The role of career services professionals in the fourth industrial revolution*. [cit. 2021-1-21]. https://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/ news_article/249393/_PARENT/CC_layout_details/false.
Simonson, M. (2020). Distance learning [online], [2020-11-17]. https://www.britannica.com/topic/distance-learning
Spöttl, G. & Windelband, L. (2021). The 4th industrial revolution – its impact on vocational skills. *Journal of Education and Work*, *34*(1), 29-52, DOI: 10.1080/13639080.2020.1858230
Staněk, P. & Ivanová, P. (2016). *Štvrtá priemyselná revolúcia a piaty civilizačný zlom*. 1.vyd. Bratislava: Publishing House ELITA, 216pp.
Varlas, L. (July 6, 2010). Six Traits of Successful Learning Teams. ASCD Newsletters & Publications. https://inservice.ascd.org/team-learning
Vanix, J. (1996). *Group model building: facilitating team learning using system dynamics.* Viley Network, 312pp.
Villal, G.J. (2021). Past, Present, and Future of Cloud Computing: An Innovation Case Study.DOI:10.13140/RG.2.2.16826.93128. https://www.researchgate.net/publication/ 352245878 _Past_Present_and_Future_of_Cloud_Computing_An_Innovation_Case_Study.
Zhang, J.,& Sundaresan, S. (2012). Parallel Teams for Knowledge Creation: Role of Collaboration and Incentives. *Decision Support Systems*, 54(1). DOI:10.1016/j.dss.2012.04.008.
Watson, W. R., Watson, S. L., & Reigeluth, Ch. M. (2015). Education 3.0: Breaking the Mold with Technology (162). *Interactive Learning Environments*, 23(3), 332-343. https://eric.ed.gov/?id=EJ1058398.

Contact details:
Assoc. Prof. Ing. Marta Matulčíková, PhD.
Department of Management
Faculty of Business Management
University of Economics in Bratislava
852 35 Bratislava, SLOVAKIA
E-mail: marta.matulcikova@euba.sk

Assoc. Prof. Dr. Daniela Breveníková, CSc.
900 31 Stupava, SLOVAKIA
Email: daniela.brevenikova@zoznam.sk

Kompetence vedoucího akademického pracovníka vzdělávací organizace
Competences of senior academic at the educational organization
Helena Doležalová

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá definicí pojmu kompetence a kompetenčního modelu vedoucího akademického pracovníka na vysoké škole a analýzou jednotlivých kompetencí vedoucích akademických pracovníků vysokých škol na vybraných úrovních řízení. Zahrnuje kompetence z oblasti kurikulární, kdy dochází k ovlivňování osobnostního rozvoje jednotlivců a skupin podřízených pracovníků, a vymezení odpovědností a pravomocí vedoucích pracovníků z pohledu hierarchie vysoké školy. Do výzkumného šetření byla zahrnuta data z vybraného vzorku veřejných vysokých škol se sídlem v Praze.

Klíčová slova:
Kompetence, kompetenční model, vedoucí pracovník, vysoká škola, vzdělávací organizace.

Abstract:
The paper deals with the definition of the concept of competence and competence model of a senior academic worker at a university and the analysis of individual competencies of senior academic staff at universities at selected levels of management. It includes competencies from the curricular area, where the personal development of individuals and groups of subordinates is influenced, and the definition of responsibilities and powers of managers from the perspective of the university hierarchy. The research survey included data from a selected sample of public universities based in Prague.

Key words:
Competence, competency model, executive, university, educational organization.

Úvod

Kompetence vedoucích pracovníků v sobě zahrnují soubor několika navzájem propojených činností a dovedností, které se v závislosti na druhu organizace mohou lišit svým specifickým zaměřením, ale v základu tyto vlastnosti zůstávají shodné. Kompetence vedoucího pracovníka, v našem případě vzdělávací organizace, jsou nedílnou součástí kritérií výběru uchazeče o vedoucí pracovní pozici a jeho dalšího profesního rozvoje, pro zaměstnavatele či jiného nadřízeného pracovníka představují také určitý nástroj hodnocení výkonu podřízeného vedoucího pracovníka. V případě, že si daná organizace nastaví tato kritéria chybně či nedostatečně, může to mít negativní vliv na výsledky samotného vedoucího pracovníka, jeho podřízených i celé organizace. Specifickou oblastí vymezení kompetencí vedoucích pracovníků jsou vzdělávací instituce, kde vedoucí pracovník zásadně ovlivňuje pracovní činnost a rozvoj podřízených pracovníků – jednotlivců i skupin, proto je velice důležité správné vymezení pracovních kompetencí, v daném případě všech pravomocí a odpovědností vedoucího pracovníka. Článek se zaměřuje na vedoucí akademické pracovníky vysokých škol a univerzit, konkrétně na kompetence vedoucích kateder/ústavů a děkanů vybraných fakult veřejných vysokých škol a univerzit se sídlem v Praze.

1. Teoretický rámec

Termín *kompetence* má kořeny v latinském slově „*con-petere*“, jež znamená „souhlasit, shodovat se“. Při průniku daného výrazu do české odborné literatury bychom nalezli slovo „kompetence“ ve spojení s formálními vzdělávacími institucemi. Tyto instituce zajišťují formální vzdělávání žáků a studentů ve vzdělávacích, popř. výcvikových zařízeních, proces učení se tedy

odehrává v organizovaném a strukturovaném prostředí. (Průcha, Veteška, 2014). Výsledkem formálního vzdělávání pro vzdělávaného žáka/studenta je nejen získání znalostí, ale také vysvědčení, diplomu či certifikace dokladující určitý stupeň dosažené kvalifikace. Tento souhrn schopností a dovedností člověka, jeho vědomostí, životních postojů a vyznávaných hodnot, na jejichž základě se daný jedinec stává způsobilý pro výkon v dané oblasti, je významným prvkem uplatnění se ve společnosti.

V anglicky psané odborné literatuře má termín „kompetence" dva ekvivalenty: *competence* a *competency*, ačkoliv ve významu daných slov lze nalézt patrné rozdíly. „Competence" podle autorů Průchy a Vetešky (2014) představuje podávání způsobilého (kompetentního) výkonu v určité situaci, mluvíme zde v rovině neformální kvalifikace kompetenčnosti. Termín „competency" v sobě zahrnuje souhrn predispozic a výsledků učení potřebných k příslušnému/kompetentnímu výkonu. Kompetence tak v sobě zahrnují schopnost jedince správně a efektivně jednat v dané situaci, tedy podávat kompetentní výkon prostřednictvím využití vlastních schopností a dovedností, svých vědomostí a dalších vlastností získaných či vrozených. S ohledem na možnou kompatibilitu pojmů schopnost, dovednost a způsobilost je „kompetence" těmto termínům nadřazena (Průcha, Veteška, 2014).

Kompetence jsou podle Lhotkové a kol. definovány organizační strukturou a specifiky pracovního místa daného zaměstnance. Dělí je na „kompetence od jiného" a „kompetence od sebe". Kompetencemi „od jiného" definuje veškeré pravomoci a okruh odpovědností daného pracovníka, kompetencemi „od sebe" jsou míněny veškeré jeho vlastnosti, schopnosti, dovednosti a způsobilost k výkonu práce. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012).

Pro Armstronga (2015) je k pojmu kompetence rovnocenným výrazem slovo „schopnost". Ta podle něj zahrnuje veškeré vlastnosti jedince vedoucí k efektivnímu (pracovnímu) výkonu. Rozdělil schopnosti do třech kategorií, a to na schopnosti chování (někdy také označované jako „měkké dovednosti" čili *soft skills*) předpokládající určité jednání člověka v běžných pracovních činnostech potřebné k dosahování požadovaných výsledků, na odborné schopnosti (nazývané také „tvrdými schopnostmi", tedy *hard skills*) zahrnující získané vědomosti nezbytné k úspěšnému výkonu práce, dosažení vytyčeného cíle a požadovaného pracovního výkonu, a na National Vocational Qualification/Scottish National Vocational Qualification (NBQ/SNVQ). Poslední uvedené specifikují minimální standardy plnění zadaných úkolů spojených s jednotlivými pracovními pozicemi zaměstnanců.

Určitá schopnost jedince, v porovnání s termínem kompetence, není podle autorů Vetešky a Tureckiové (2008) spjata s konkrétní situací a člověk ji tedy může využít ve více oborech či situacích, např. schopnost asertivní komunikace. Na druhé straně existují schopnosti, které lze využít pouze v určitém prostředí nebo za určitých okolností, např. hudební či výtvarné nadání. Zde jsou patrné rozdíly mezi jednotlivci, neboť každý člověk oplývá jinou mírou svých schopností a dovedností, jež je ovlivněna genetickou výbavou každého člověka. Z tohoto důvodu dochází ve společnosti a na pracovním trhu k rozdělování jedinců na „schopné" a „méně schopné", u nichž není dostatečně využit potenciál a rozvíjeny jejich veškeré silné stránky. Tito autoři definují kompetenci, na rozdíl od schopnosti, jako „komplexní a kontextově podmíněnou" a poukazují na to, že kompetence v sobě zahrnuje komplex schopností, dovedností, znalostí, vědomostí, zkušeností, postojů a dalších složek.

Zahraniční autoři Greenspan a Gransfield (in Veteška, Tureckiová, 2008) dělí kompetence na dvě hlavní skupiny – na kompetence instrumentální, zahrnující složku intelektuální potřebnou k třídění a zpracování informací a složku motorickou, a sociální kompetence, jež se vyznačují schopností působit skrze své chování a vystupování přátelsky a pozitivně na své okolí. Autoři Ital a Knöferl (2001, in Veteška, Tureckiová, 2008) člení kompetence na tři skupiny: kompetence odborné, osobnostní a sociální. Soubor daných komponent tvoří vzdělávací cíle každého člověka.

Ke kompetencím se vztahuje termín ***kompetenční model***, jež je tvořen na základě konkrétních schopností a dovedností, vědomostí a dalších vlastností jedince nezbytných k efektivnímu plnění vytyčených cílů organizace (Veteška, Tureckiová, 2008). Kompetenční model konkrétního

pracovníka/jedince je vázán na pracovní pozici, se kterou jsou spojeny specifické požadavky na pracovní místo a pravidla hierarchie v organizační struktuře dané instituce. Kompetenční model může sloužit jak k rozvoji zaměstnance na daném pracovním místě, tak může být použit i při hodnocení jeho pracovního výkonu a následném odměňování. (Lhotková a kol., 2012). Autor Liu (2018) upozorňuje, že pouhé znalosti a schopnosti zaměstnance, tedy předpoklady k výkonu práce nestačí k tomu, aby zadanou činnost splnil skutečně efektivně. Nedílnou součástí kompetenčního modelu se proto stává i motivace jedince splnit zadaný úkol.

V pedagogických vědách lze nalézt ekvivalent termínu „kompetenční model“, a to odborný výraz „standard“ či „standard učitele“. Mluvíme o popisu profesních předpokladů a výčtu kompetencí, tedy o úrovni kvality, které by měl učitel po několika letech praxe dosahovat (MŠMT, 2009). Standard učitele je možné použít jako ukazatel při výběru pedagogického pracovníka, při hodnocení jeho výkonu i následném odměňování a profesním rozvoji (Lhotková a kol., 2012). Využití kompetenčního modelu (standardu) u pedagogů napomáhá také k osvojení dalších kompetencí vedoucích k profesnímu růstu učitele a podávání hodnotnějšího pracovního výkonu.

Každá organizace si vytváří svůj vlastní kompetenční model dle aktuálních potřeb a požadavků na jednotlivá pracovní místa. Kompetenční model v sobě zahrnuje tzv. *klíčové kompetence* („*key competencies*“), jež představují soubor základních znalostí, schopností, dovedností, hodnot a chování člověka důležitých pro jeho osobní rozvoj a uplatnění na trhu práce. Klíčové kompetence, jeden ze strategických cílů pro evropské společenství, definovala pracovní skupina Evropské komise v rámci Lisabonského procesu jako univerzálně aplikovatelný soubor vědomostí a dovedností, jež každý jedinec využije ke svému osobnímu rozvoji, ke snazšímu zapojení se do společnosti, úspěšné zaměstnatelnosti a upevnění stávající pozice na pracovním trhu (Lhotková a kol., 2012).

2. Metodologie

Cíl studie a výzkumná otázka

Cílem výzkumného šetření byla analýza kompetencí vedoucích akademických pracovníků, konkrétně děkanů fakult a vedoucích kateder/ústavů na vzorku veřejných vysokých škol se sídlem v Praze. Zjištěné kompetence byly komparovány mezi všemi vedoucími akademickými pracovníky vykonávající pracovní činnost na různých stupních řízení, tedy se porovnávaly kompetence děkanů fakult a kompetence vedoucích kateder/ústavů příslušných veřejných vysokých škol/univerzit. Součástí výzkumného šetření byla i analýza vybraných dokumentů veřejných vysokých škol/univerzit, jež mají vazbu na kompetence vedoucích akademických pracovníků. V souvislosti s cílem studie byly stanoveny dvě výzkumné otázky:

– „Jaké kompetence mají vedoucí pracovními vysokých škol/univerzit?“
– „Jaké jsou rozdíly v kompetencích vedoucích akademických pracovníků na různých úrovních řízení?“

Vzhledem k obsáhlosti tématu nebylo přistoupeno k výběru další výzkumné otázky, ačkoliv zjištěné informace by byly jistě velmi zajímavé.

Výzkumná metoda, stanovení výzkumného vzorku, sběr dat

Za nejvhodnější techniku sběru dat byla určena metoda dotazování čili rozhovor, jehož výhodou je přímý kontakt výzkumníka s respondentem, což tázajícímu umožňuje řízení průběhu dotazování, navíc není respondent omezen v délce odpovědí jako např. u dotazníků (Průcha, 2014). V daném výzkumném šetření bylo přistoupeno ke strukturovaným kategorizovaným rozhovorům s vedoucími akademickými pracovníky vybraných veřejných vysokých škol/univerzit dle předem připravených otevřených otázek s možností volné i uzavřené odpovědi (ano/ne). Na konci rozhovoru byl respondentovi ponechán prostor pro volné vyjádření postřehů, nápadů či námětů k tématu kompetence a specifik vedení podřízených pracovníků. Jako další výzkumná metoda byla zvolena analýza vybraných dokumentů souvisejících

s kompetencemi vedoucích akademických pracovníků, jež jsou součástí dokumentace většiny veřejných vysokých škol a univerzit na území České republiky.

Původním záměrem bylo v rámci výzkumného šetření oslovit vedoucí akademické pracovníky všech druhů vysokých škol a univerzit se sídlem v Praze, jimiž jsou v České republice veřejné vysoké školy, soukromé vysoké školy a státní školy. Výzkumného šetření se měli účastnit děkani fakult a vedoucí kateder či ústavů příslušné fakulty. Bohužel některé typy škol se z různých důvodů nezapojily, u několika soukromých vysokých škol nebylo možné šetření provádět, neboť již předvýzkumem byla zjištěna absence funkce děkana na některých vysokých školách. To by v rámci výzkumného šetření znemožnilo provádět komparaci kompetencí vedoucích kateder/ústavů s kompetencemi děkanů fakult. Základní soubor, vysoké školy/univerzity, byl proto omezen na veřejné vysoké školy/univerzity se sídlem v Praze, zastoupené minimálně dvěma vedoucími akademickými pracovníky dané vysoké školy, a to děkanem fakulty a vedoucím katedry/ústavu. Věk respondentů byl stanoven v rozmezí od 30 do 65 let (spodní věková hranice byla určena z důvodu předpokladu výkonu dané funkce až nad touto hranicí, horní věková hranice byla zvolena s ohledem na předpokládaný odchod do důchodu a omezení činnosti ve vedoucí funkci akademického pracovníka). Pohlaví respondentů nebylo v daném výzkumném šetření omezeno, do výzkumu kompetencí vedoucích akademických pracovníků byl předpoklad zapojení mužů i žen.

Sběr dat probíhal většinou na vysokých školách/univerzitách konkrétních vedoucích akademických pracovníků. K datu 1. 1. 2020 Česká republika čítala celkem 26 veřejných vysokých škol a univerzit, se sídlem v Praze jich bylo celkem 8. V rámci výzkumného šetření bylo osloveno 61 vedoucích akademických pracovníků, z toho bylo 17 děkanů fakult a 44 vedoucích kateder/ústavů veřejných vysokých škol. Do výzkumného šetření se nakonec zapojilo 6 vysokých škol a univerzit se sídlem v Praze, jejíchž zaměření bylo humanitní, společensko-vědní, přírodovědné, technické a umělecké. Zrealizováno a zpracováno bylo 18 rozhovorů, z toho se jich 6 uskutečnilo s děkany fakult, zbylých 12 proběhlo s vedoucími kateder/ústavů daných fakult. Úspěšnost realizace a poskytnutí rozhovoru výzkumné osobě byla necelých 30 %. Věkové rozmezí respondentů šetření se pohybovalo v rozmezí 40 až 65 let, zastoupení mužů a žen bylo v poměru 15 ku 3, z toho 2 ženy zastávaly funkci děkana fakulty.

3. Analýza a interpretace dat

Zpracování dat z rozhovorů probíhalo metodou kódování. Tato technika zpracování informací využívá symboly (kódy), které se přiřazují k jednotlivým pasážím textu tak, aby jej klasifikovaly či kategorizovaly. (Hendl, 2016). Metoda slouží k posouzení, které údaje je ještě vhodné zahrnout do analýzy a jakou techniku zvolit pro sběr dat. Ve výzkumném šetření byla použita metoda kódování jak u jednotlivých respondentů (z důvodu zachování anonymity), tak při zpracování odpovědí respondentů.

Otázky, položené všem respondentům, byly řazeny dle charakteru do několika kategorií. První skupina otázek byla obecná a vymezovala pracovní zařazení respondenta, jeho kompetence v oblastech získaného vzdělání a vytýčení požadavků na jeho pracovní pozici. Další kategorie otázek se týkala typů kompetencí respondentů, tedy jejich schopností, dovedností, silných a slabých stránek (osobní kompetence) a míru pravomocí a odpovědností na dané pracovní pozici. Třetí sada otázek byla zaměřena na styly vedení vedoucích pracovníků. Zde se rozlišovaly kompetence lídrovské a manažerské. Poslední otázka v rozhovoru sloužila k volnému vyjádření respondenta, jeho postřehům a nápadům týkající se kompetencí vedoucích akademických pracovníků, či k podělení se o zajímavosti a problémy vztahující se ke kompetencím, vysokým školám či akademickým pracovníkům.

Analýza odpovědí respondentů byla rozdělena do dvou částí. První část obsahovala výčet kompetencí jednotlivých vedoucích akademických pracovníků, ve druhé části se zjištěná data komparovala mezi vedoucími pracovníky v závislosti na různých stupních řízení (dle pracovní pozice). Z provedených rozhovorů bylo zjištěno, že mezi kompetence děkanů i vedoucích kateder/ústavů vysokých škol/univerzit začleněných do výzkumu patří kompetence osobnostní,

sociální, odborné, manažerské, lídrovské, didaktické a pedagogické. Osobnostní kompetence v sobě zahrnují schopnost rychlého a správného rozhodnutí vedoucího pracovníka, včetně přijetí odpovědnosti za dané rozhodnutí, a dále dovednost sebereflexe. Tyto vlastnosti mají dle výzkumného šetření v různé míře všichni respondenti. Nedílnou součástí osobnostních kompetencí je také time management. Dle výpovědi jednoho děkana fakulty není snadné tuto kompetenci zcela ovládat, a proto u něj dochází k zásahu pracovních povinností do osobního života. Ostatní vedoucí akademičtí pracovníci daný problém řeší zvýšeným delegováním pracovních povinností na své podřízené. Seberozvoj a sebevzdělávání pracovníků patří též do osobnostních kompetencí, v různých formách se osobnostně rozvíjí všichni dotázaní vedoucí akademičtí pracovníci. Do okruhu sociálních kompetencí řadíme schopnost řešit problémy, zvládání odporu proti změnám apod. Vedoucí pracovníci musí velmi často řešit různorodé zádrhely, problémy, konfliktní situace a motivování podřízených pracovníků, k čemuž všichni respondenti využívají různé techniky a styly vedení pracovníků. Odbornými kompetencemi, mezi které řadíme orientaci v právních a ekonomických předpisech, komunikační dovednosti a jazykové znalosti, byli dle šetření vybaveni všichni vedoucí akademičtí pracovníci. Taktéž manažerskými a lídrovskými kompetencemi musí pracovníci na vedoucích pozicích oplývat. V rámci výzkumného šetření se nepodařilo jednoznačně zjistit, zda všichni respondenti disponují didaktickými a pedagogickými kompetencemi, ačkoliv dle předpokladu by tomu tak mělo být. Součástí výzkumného šetření by jako výzkumná metoda musela být použita přímého pozorování výuky dotyčných respondentů (akademických pracovníků), jež analyzuje styl jejich výuky. K danému kroku nebylo ve výzkumu přistoupeno.

Kromě rozhovorů byla využita také metoda analýzy vybraných dokumentů týkajících se kompetencí vedoucích akademických pracovníků vysokých škol/univerzit. Analýza dokumentů zahrnuje analýzu kvalitativní (jedná se o rozbor textu s následným vysvětlením jeho obsahu), a analýzu kvantitativní (zkoumající primární data, jež mohou pocházet i z dalších dokumentů). Druhá zmíněná analýza využívá ještě tzv. sekundární analýzu dat (Hendl, 2016), která rozebírá a upřesňuje již zjištěné informace, případně hledá odpovědi na otázky nově vzniklé v průběhu výzkumu.

Vysoké školy a univerzity mají na pozice vedoucích akademických pracovníků specifické požadavky. Ty musí být definovány a uvedeny v personálních dokumentech jednotlivých pracovníků. Jsou jimi např. pracovní náplně zaměstnanců a vybrané vnitřní předpisy vysoké školy (volně přístupné na webových stránkách vysoké školy/univerzity). Můžeme zmínit kupříkladu Organizační řád vysoké školy, Řád výběrového řízení pro obsazování míst akademických pracovníků vysoké školy, Řád výběrového řízení pro jmenování vedoucích ústavů a kateder vysoké školy/univerzity aj. Pracovní náplně jednotlivých pracovníků nejsou veřejně přístupným dokumentem, přesto bylo osobě provádějící výzkum umožněno nahlédnout do několika osobních spisů (prostřednictvím respondenta). Tyto pracovní náplně vždy obsahovaly pracovní zařazení pracovníků, jejich tarifní třídu a činnosti, které musí vedoucí pracovník vykonávat v rámci své funkce. Jednalo se zejména o vedení katedry/ústavu, vedení závěrečných prací studentů (bakalářských a diplomových), konzultační činnost pro studenty všech stupňů studia, výuka jednotlivých předmětů, práce ve zkušebních komisích, koncepční a publikační činnost apod. Dokument Řád výběrového řízení pro obsazování míst akademických pracovníků vysoké školy, podléhající registraci MŠMT, je vnitřním dokumentem každé veřejné vysoké školy a univerzity v České republice. Obsahuje informace týkající se podmínek výběrového řízení pro obsazování pracovních míst na pozice akademických pracovníků. Organizační řády vysoké školy/univerzity zahrnují převážně údaje o součástech veřejné vysoké školy/univerzity, jejím členění na katedry a přidružená pracoviště, a dále zde nalezneme seznam orgánů veřejné vysoké školy zahrnující i konkrétní vedoucí pracovníky.

4. Závěr

Záměrem práce byla analýza kompetencí vedoucích akademických pracovníků vysokých škol/univerzit, konkrétně děkanů fakult a vedoucích kateder/ústavů, zpracovaná na vzorku veřejných vysokých škol se sídlem v Praze. Tato analýza byla rozšířena o komparaci zjištěných kompetencí vedoucích akademických pracovníků na různých stupních řízení v rámci veřejných vysokých škol a univerzit. Na základě výzkumného šetření byl stanoven souhrn kompetencí, jimiž vybraní vedoucí akademičtí pracovníci disponují, včetně vytyčení pravomocí a odpovědností vedoucích pracovníků veřejných vysokých škol působících v roli děkana či vedoucího katedry či ústavu. Všichni tito vedoucí akademičtí pracovníci využívají při své práci kompetence z oblastí manažerských, lídrovských, odborných, sociálních a osobnostních, rozdíly byly zaznamenány pouze v okruhu vytýčených pravomocí a odpovědností vedoucích pracovníků v závislosti na odlišnosti úrovně řízení. Tyto rozdíly se týkaly personalistiky, např. nastavení různých kritérií při výběrových řízeních podřízených pracovníků dle jejich pracovního zařazení, v ekonomické oblasti se rozdíly projevovaly v míře a obsahu odpovědnosti a pravomocí za finanční rozpočet dané fakulty či katedry/ústavu. Další odchylky byly zaznamenány v rámci studijních záležitostí, např. v rozhodování děkanů fakult ohledně přijetí/nepřijetí uchazečů o studium na vysoké škole, přiznávání stipendií, vyhovění žádostem týkajících se prodloužení studia některých studentům apod.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že všichni dotazovaní vedoucí akademičtí pracovníci veřejných vysokých škol a univerzit se sídlem v Praze disponují kompetencemi z oblastí manažerských, lídrovských, odborných, sociálních a osobnostních, mají efektivně nastavena kritéria pravomocí a odpovědností vztahující se k určité úrovně (či stupni) řízení, a tudíž lze konstatovat, že všichni tito respondenti vykazují dostatečné kompetence a schopnosti pro zastávání své vedoucí funkce.

Literatura

Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing.

El Asame, M., & Wakrim, M. (2018). Towards a competency model: A review of the literature and the competency standards. *Education and Information Technologies, 23 (1),* 225–236. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9596-z.

Goldman, E., Scott, A. R. (2016). Competency models for assessing strategic thinking. *Journal of Strategy and Management, 9 (3),* 258–280. https://doi.org/10.1108/JSMA-07-2015-0059.

Hanif, A., & Tariq, S. (2014). An evaluation of personal and interpersonal competencies of project managers. Dostupné z: https://ieeexplore-ieee-org.ezproxy.is.cuni.cz/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=7021010

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hollenbeck, G. P., McCall, M. W., & Silzer, R. F. (2006). Leadership competency models. *The Leadership Quarterly, 17 (4),* 398–413. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.04.003.

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Khelerová, V. (2012). *Komunikační a obchodní dovednosti manažera*. Praha: Grada Publishing.

Kohoutek, J., Veselý, A., Špačková, Z., Kitzberger, J. & kol. (2015). *Vzdělávací politika*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf

Koortzen, P., & OOsthuizen, R. M. (2010). A competence executive coaching model. *SA Journal of Industrial Psychology, 36 (1).* 1–11. https://doi.org/10.4102/sajip.v36i1.837.

Koubek, J. (2015). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press.

Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídících pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Liu, J. (2018). *An empirical study on the competency model of College Counselors*. Dostupné z: https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8531420
Lojda, J. (2011). *Manažerské dovednosti*. Praha: Grada Publishing.
MŠMT. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: Klíčové kompetence, MŠMT ČR (msmt.cz)
MŠMT. (2009). *Standard v otázkách a odpovědích*. Dostupné z: https://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich
Pejatović, A. (2012). *Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých?*. Dostupné z: www.phil.muni.cz/journals/sp
Pilařová, I. (2016). *Leadership & management development*. Praha: Grada Publishing.
Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing.
Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
Shet, S. V., Patil, S. V., & Chandawarkar, M. R. (2019). Competency based superior performance and organizational effectiveness. *International Journal of Productivity and Performance Management, 68 (4)*, 753–773. https://doi.org/10.1108/IJPPM-03-2018-0128.
Shippmann, J. S., Ash, R., A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., Kehoe, H., Pearlman, K., Prien, E. P., & Sanchez, J. I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology, 53 (3)*, 703–740. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00220.x.
Skorkova, Z. (2016). Competency models in public sector. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2016*, 226–234. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.029.
Sociologický ústav AV ČR. (2018). *Sociologický slovník*. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana
Trojan, V., Tureckiová, M., Trunda, J., & Dvořáková, M. (2015). *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
Trojanová, I. (2014). *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
Tureckiová, M. (2009). *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
Yin, X., Su, H., & Zhao, B. (2018). *Teacher Resource Network Evaluation System Research Based on Competency Model*. Dostupné z: https://ieeexplore-ieee-org.ezproxy.is.cuni.cz/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=8598114
Zákon č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (2020). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=111/1998&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Kontaktní údaje:
Mgr. et Mgr. Helena Doležalová
Ústav plynných a pevných paliv a ochrany ovzduší
Fakulta technologie ochrany prostředí
Vysoká škola chemicko-technologická v Praze
Technická 5
166 28 Praha 6, CZECH REPUBLIC
E-mail: helena.dolezalova@vscht.cz

Applied theatre and drama as a tool for organizational learning and development
Aplikované divadlo a drama jako nástroj organizačního učení a rozvoje
Jaroslava Swoboda

Abstract:

Applied theatre and drama (ATD) is a method of integrative organizational education employed by a variety of organizations in the Czech Republic and abroad. This paper defines ATD examining key concepts and their related components and proposes a new research model. This model is designed to ask fundamental questions that should be answered to provide a solid conceptual framework for better understanding ATD's use as an educational tool in non-formal settings.

Keywords:

organizational learning, integrated educational process, applied drama, applied theatre, organizational theatre, integrative educational process.

Abstrakt:

Aplikované divadlo a drama (ATD) je metoda integrativního organizačního vzdělávání, kterou využívá řada organizací v České republice i v zahraničí. Tento článek definuje ATD zkoumáním klíčových pojmů a jejich souvisejících složek a navrhuje nový výzkumný model. Tento model je navržen tak, aby kladl základní otázky, které by měly být zodpovězeny, aby poskytly pevný koncepční rámec pro lepší pochopení využití ATD jako vzdělávacího nástroje v neformálním prostředí.

Klíčová slova:

organizační učení, integrovaný edukační process, aplikované drama, aplikované divadlo, organizační divadlo, integrativní edukační proces.

Purpose

This paper takes a close look at a research design that could be used to assess the effectiveness of organizational learning and development through applied theatre and drama. Employee learning and development take place at the individual or group level in all formal organizations regardless of ownership or management type. Learning and development are both a source of organizational evolution and a way to acquire and cultivate intellectual capital. If educational development within organizations reflects the trends observed in formal school education, where didactic constructivism is the predominant explanatory schema (Valisova & Kasikova eds. 2021, p 123), then the research design in the present study can justify and further contribute to the understanding of the constructivist method in the field of non-formal education. The characterization of didactic constructivism as a contemporary trend is illustrated by concrete examples in this paper.

2. Art-Based Learning in Organizations

Learning through applied theatre and drama falls under the umbrella discipline of Arts-Based Learning (Training). This discipline encompasses the educational field that purposefully uses arts skills, processes, and experiences as tools to support the learning of non-arts knowledge and skills, in a non-arts setting. Applied Arts-Based Education can be found in a variety of commercial, government, non-profit, and school-based organizations where the typical participant in the

learning process is an adult. A more comprehensive set of case studies from organizational practice can be found in Lotte Darso's publication, *Artful Creation: Learning Tales of Arts-in-Business* (2004), and in N. Nissley's overview study (2010) mapping this challenging field between 2002-2010. Nissley examines art-based learning in organizations such as Unilever, InterContinental Hotels, Microsoft and Procter & Gamble.

Applied theatre and drama is an umbrella term for all applications of theatre and drama that purposefully work with non-aesthetic functions of theatre and drama. These theatrical-dramatic applications meet the following criteria:

- do not primarily pursue aesthetic goals
- use methods and techniques that work and vary between fiction and real experience
- are interactive and participatory
- arise in a specific context
- their intention and aspiration is “to use theatre and drama to improve the lives of individuals and create better communities" (Nicolson, 2005, p. 3)

The author of this paper has implemented education through applied drama in the context of organizations such as SAP and the Canadian embassy in Prague.

3. Applied Theatre or Applied Drama?

Following in the tradition of Anglo-Saxon authors J. Acroyd (Nicolson, 2005, p. 3) or P. Taylor (Nicolson, 2005, p. 4), this paper speaks of applied theatre and drama as a performance-based educational method that uses theatrical form as a source of knowledge. It is equally possible to speak of a *process-based* educational method, which uses the creative process itself (dramatic and staging) as a source of knowledge. Two of its fundamental forms can be traced in organizational practice: Organizational Theatre and Theatre-Based Training, and Interventions (Nissley & Taylor & Houden, 2004, p. 819-820).

I. Organizational Theatre

In simple terms, organizational theatre can be defined as stage plays tailored for a specific organization that dramatize critical issues and situations in working life. The theatrical performance raises awareness of the issue (problem, event or state of affairs) and encourages organizational readiness for change. One of the theorists of the term, Georg Schreyögg, qualifies the term to include the involvement of a professional artist **(**Nissley & Taylor & Houden, 2004, p. 820).**),** whom P. Taylor defines as a "teaching artist," a reference to the academic curriculum that Taylor founded at New York University. Either way, the term refers to an individual or group qualified to do creative work of a performative nature, i.e. the artistic elaboration of a theme, plot, experience, etc., towards a performance (in Valenta, 2008, p. 44). The concept of organizational theatre was defined by B. Beckerman (in Schreyögg**,** 2001) as:

a. A theatrical presentation in which professional performers stage a play.
b. The play dramatizes a specific problem situation faced by the organization in question.
c. The play is aimed at a clearly defined audience, for example, the service department, a manufacturing plant, salespeople, branch managers.
d. The client organization commissions the theatre piece and pays for its presentation.
Educational activities before and after the theatre performance have the greatest potential for organizational learning. These activities can include brainstorming, guided discussions, or questionnaire surveys, among other forms. The main purpose of these reflective activities is to

focus on a chosen theme before and after watching a theatrical dramatization of the theme. Predestrag and Saxon (2009) approach ongoing reflection and evaluation of benefits mainly through the evaluative principles used in Theatre in Education (TIE). Reflective practice is referred to in *Applied Theatre* (2003) by the American author Philip Taylor, as well as in *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* by Donald Schön (2016). The key information to consider is that reflection involves not just recalling an experience, but rather productively processing what was a "static" experience and transforming it into procedural knowledge that can be reactivated in a real-work context.

II. Applied Drama in Organizations

As mentioned, the trio of authors Nissley, Taylor and Houden (2004) have enriched organizational studies with the term Theatre-Based Training and Interventions. These studies speak of a process-based educational method that uses the theatrical-dramatic process and theatrical language and conventions to meet the educational goals of those directly involved in the process. Applied drama in organizations is a method most often mentioned as a tool suitable for learning specific competencies related to communication, creativity, foreign-language proficiency, emotional intelligence, and leadership (Darso, 2009, p 77-91; Nissley, 2010; Parush & Koivunen, 2014; Sheng-Tao, F., 2013; VanGundy & Naiman, 2007).
It should be noted that collaboration with professional artists is not a characteristic of Applied Drama. However, authors such as Prendergast and Saxon (2009), Nissley-Taylor-Houden (2004), Taylor (2003) and Burstov (2008) highlight the key knowledge and skills that facilitators need to possess and to develop:

- Encourage and lead artistic work and use theatrical conventions
- Understand the specifics of education in organizations
- Provide an ethical framework for work and a safe space for all participants
- Continuously and retrospectively evaluate their own work and put new knowledge into practice

3. Sources of Inspiration

Many organizations in the Czech Republic provide education through training in theatre and drama techniques. Training courses are offered, for example, in improvisation, in communication rhetoric, and in presentation skills (Impro Institute, Improvise). Simulation and role-playing games (LARP) in the context of management or strategy games, for example, have been common for many years. Organizations' interest in such applications suggests that drama can help to understand and to transfer new knowledge and skills. Despite evidence in the form of recorded case studies (CITATIONS?) there are no clear guidelines for evaluating the effectiveness of specific techniques in attaining learning objectives.

Applied theatre and drama as an educational and development approach was chosen by SAP in 2018 following a two-day workshop with facilitators from the CorporArt project. CorporArt's practice of professional development combines traditional methods of corporate training with theatre and drama techniques and conventions. The objective of the workshop was to equip participants with work skills (communication, creativity, empathy) and to offer a new look at everyday work situations in relation to gender equality. "CorporArt's approach significantly supported the concept of the Business Women's Network, an international project that originated in SAP to help women and men in their personal development and to overcome gender stereotypes," said Anna Baginová, HR Talent and Delivery Consultant, SAP.

By applying theatre techniques---actor preparation, improvisation, scenario creation, approaches to stage work, audience impact, and other techniques---the two-day workshop fostered a creative environment that led participants to abandon preconceived notions and to learn to deal with unexpected situations in the workplace related to gender equality.

The preparation of the programme's methodology took into account the following variables: the objectives of the educational activity; the composition of the participants and their mental and physical capacities; knowledge of the organizational context; the time allocation of the educational activity; and the financial possibilities of the project.

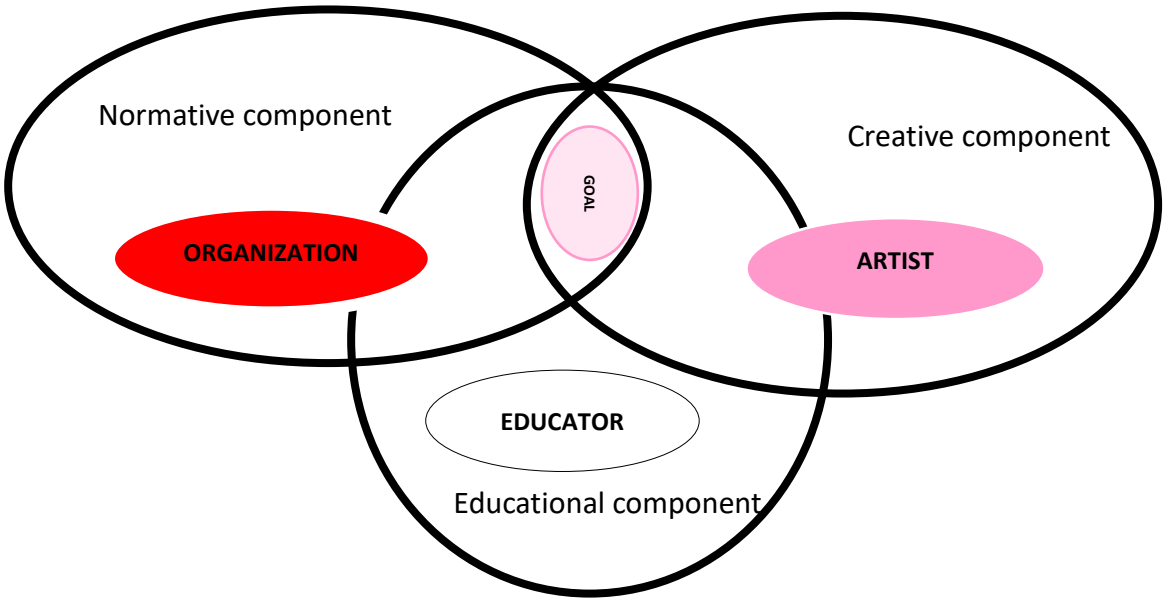
Participants agreed to the following learning objectives:

- To better understand myself within the work situation (why I act this way), my body (what I look like) and the impact of my speech (how I affect others)
- To learn to think in new ways about old topics and to open the mind to new stimuli
- To learn effective communication and presentation skills within a team and as solo presenters
- To gain an unbiased insight into the life of the organization in the area of gender equality
- To discover the power of creativity both within myself as an individual and together as a team.

Two experienced facilitators led the workshop in a theatre rehearsal room. The facilitators used local props and costumes but no stage equipment or musical instruments. No professional artists were involved.
Below are some quotes from the participants' feedback forms:
"The workshop helped me step out of my comfort zone."
"I now focus on the things I can control, like my body language, contact with my surroundings, and how I transmit information."
"I learned to listen to the feedback of others. And use it."
"It stuck in my head: "Don't think too much, you can't prepare for it anyway." Thanks a lot!"
"I'm focusing now on things I can control - body language, contact with the environment, speed and rate of information."
"Creativity - it wasn't a surprise to me. I believe everyone is naturally creative. It's just routine situations that stifle it in us."
"Great for team building!"
"We can all do a lot of things and in our daily work, we often forget that."
"The creativity worked because of the positive atmosphere."
"I wasn't judged or judged for my performance. I wasn't afraid to try things I didn't have the courage to try during the meeting."
Although this project was not designed for gathering research data, feedback from participants supported the facilitators' conviction that the "artificial" world of theatre offers a fruitful opportunity for working fully with the individual learning potential of participants while simultaneously fostering team spirit. In terms of research, the project's interest lay in the search for the mechanical lines that either join or divide curriculum and method.

4. Educational Process in the Organizational Context

Educational objectives can have overlapping or quite different goals. The ways of implementing creation are dependent on understanding the three components and on the components' optimal methodological harmonisation.



1 An integrative model of the educational process for ADD

The context of creation, which derives from the organization's specific directive, is called the normative component. This component consists of organizational policy, culture, and strategies. Clarifying the extent to which this normative component is applied to the curriculum is extremely important. Socially conscious theatre forms often link their goals to concepts of empowerment and represent an anti-oppressive form of working with certain communities. However, the same forms cannot be blindly applied to organizational practice where instead of empowerment, a formative outcome is expected.

In general, 21st century employers do not oppress their employees, and the employees do not consider themselves oppressed. During the design and facilitation of educational activities, the present model of the educational component starts from the premise that the normative component represented by the organization is consensual and that employee affiliation with the organization is voluntary. In the present context, the educational component means the targeted teaching method (strategy) chosen to achieve educational goals. The creative component expresses a specific way of thinking as well as the methods characteristic for creating drama (theatre).

Educational goals are specified as a theme that is reflected or transferred as new knowledge by the participants on three levels: cognitive, affective and psychomotor. The cognitive component captures knowledge that the participants acquire. The affective component encompasses outcomes in terms of the formation of attitudes, values, and beliefs. The psychomotor component reflects the achievement of a certain dexterity and the attainment of automated habits in areas such as speech, body work, vocal command, and the manipulation of objects and tools.

5. Research

The present original research has a mixed design that is currently employed in a pilot phase with three organizations: Eduzměna, SAP and Stock Spirits. These three pilot projects will provide the first idiographic findings that will serve as the foundation for a deeper analysis of the methodological concept of applied drama used in an organizational context. The research is designed as a multi-phase study.

The first pilot phase aims to understand the importance of each of the above-mentioned sub-components of the educational process with respect to the fulfilment of educational objectives. The pilot educational workshops end with a guided group discussion (focus groups) followed by research questionnaires distributed to the participants. The questionnaires serve as the basis for subsequent semi-structured personal interviews.

Based on the pilot phase of the research, the current study plans to adapt the educational methods and to formulate research hypotheses that will be tested in the main research.

Educational workshops will then be conducted again in selected organizations. Participants will again take part in a research investigation (focus groups, questionnaire surveys and interviews) that will serve to verify or to refute the formulated hypotheses. The central question of the second part of the research can be formulated as follows: which factors inherent in the applied theatre/drama method influence the educational process? What is the importance of these factors in terms of different personality types? In this research phase, the study will test its hypothesis further to correlate with a new variable---the standardized GPOP personality typology, specifically with some of its learning-related scales.

References

Beirne, M. & Knight, S. (2007). From community theatre to critical management studies. A dramatic contribution to reflective learning? *Management Learning*, 38 (5), 591-611.

Burstow, B. (2008). Invisible theatre, ethics, and the adult educator, *International Journal of Lifelong Education*, 27(3), 273-288.

Darso, L. (2004). *Artful creation: learning tales of arts-in-business.* Samfundslitteratur.

Darso L. (2005). International opportunities for artful learning. *Journal of Business Strategy*, 26 (5), 58-61.

Elm D.R. & Taylor, S.S. (2010). Representing wholeness: learning through theatrical production. *Journal of Management Inquiry*, 19(2), 127-136.

Gibb, S. (2004). Arts-based training in management development: the use of improvisational theatre. *Journal of Management Development*, 23 (8), 741-750.

Nicholson, H. (2005). *Applied drama: the gift of theatre*. Palgrave Macmillan.

Nisley, N. (2010). Art-based learning at work: economic downturns, innovation upturns, and the eminent practicality of arts in business. *Journal of Business Strategy*, 4, 8-20.

Nissley N. & Taylor S. S. & Houden L. (2004). The politics of performance in organizational theatre-based training and interventions. *Organization Studies*, 25(5), 817-839.

Meisek, S. (2002). Situation Drama in change management: types and effects of a new managerial tool. *International Journal of Arts Management*, 4 (3), 48-55.

Parush, T. & Koivunen, N. (2014). Paradoxes, double binds, and the construction of "creative" managerial selves in art-based leadership development. *Scandinavian Journal of Management*, 30(1), 104-113. DOI:10.1016/j.scaman.2013.12.001

Prendergast, M. & Saxton, J. (2009). *Applied theatre: international case studies and challenges for practice.* Intellect Ltd..

Prendergast, M. & Saxton, J. (2013). *Applied drama: facilitator's handbook for working in community.* Intellect Ltd.

Saddler, S. (2017). Think differently, get creative: producing precarity in India's corporate theater culture industry. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(1), 22-25.

Sheng-Tao F. (2013). Applied theatre in corporate training. *Development and Learning in Organizations*, 27(4), 15-18.

Schön, D.A. (2016). *The reflective practioner. How professionals think in action.* Routledge.

Schreyögg, G. (2001). *Organizational theatre and organizational change.* 60th Annual Meeting of the Academy of Management. [Discussion Papers]. Washington, USA.

Taylor, P. (2003). *Applied theatre: creating transformative encounters in the community.* Heinemann.
Taylor, S.S. & Ladkin, D. (2014). Leading as craft-work: the role of studio practices in developing artful leaders. *Scandinavian Journal Of Management*, 30(1), 95-103.
VanGundy, A.B., & Naiman, L. (2007). *Orchestrating collaboration at work: using music, improv, storytelling, and other arts to improve teamwork*. BookSurge Publishing.
Valenta J. (2008). *Methods and techniques of drama education*. Grada Publishing.
Vališová, A. & Kasíková, H. (Eds.). (2021). *Pedagogika pro učitele*. (6th Ed.). Grada Publishing.

Contact details:

Mgr. Jaroslava Swoboda
Department of Education, Faculty of Arts, Charles University
Square. Jana Palacha 2
116 38 Prague 1, CZECH REPUBLIC
E-mail: Jaroslava.Swoboda@ff.cuni.cz

Školské reformy a inovácie - priestor pre nové modely vzdelávania a poradenstva[5]
School reforms and innovations - area for new models of education and counseling
Beata Kosová

Abstrakt:
Štúdia sa sústreďuje na otázku, aký má byť charakter vzdelávania a poradenstva učiteľom v implementačnej fáze školskej reformy, ktorá stojí na zavádzaní inovácií zdola v praxi škôl a tried. Na základe prehľadu zahraničných a domácich výskumov zdôvodňuje rozhodujúci význam učenia sa z vlastnej praxe a jeho podmienky. Vysvetľuje jeho hlavné modely prostredníctvom reflexie praxe a akčného výskumu, ktoré sú nosnými cestami k sebariadenému učeniu sa, učiacej sa komunite a samoregulujúcemu sa edukačnému systému vrátane zmenených úloh vzdelávateľov a poradcov učiteľom.

Kľúčové slová:
reforma zdola, vzdelávanie učiteľov, andragogické poradenstvo, reflexívny praktik, akčný výskum

Abstract:
The study focuses on the question of the nature of teacher education and guidance in the implementation phase of school reform, which is based on the introduction of bottom-up innovations in the practice of schools and classrooms. Based on an overview of foreign and domestic research, it justifies the crucial importance of learning from one's own practice and its conditions. It explains its main models through reflection on practice and action research, which are the main pathways to self-directed learning, the learning community and the self-regulating education system, including the changed roles of educators and teacher counselors.

Key words:
bottom-up reform, teacher education, andragogy counseling, reflexive practice, action research

1. Prečo meniť vzdelávanie a poradenstvo učiteľom

Slovenská aj Česká republika sa podľa teoretikov transformácie vzdelávacích systémov v postsocialistických krajinách (Birzea, 2008; Halász, 2007; Walterová & Greger 2006, Kosová & Porubský, 2011) nachádzajú v súčasnosti v jej štvrtej fáze, ktorou je implementácia - zavádzanie zmien, vyplývajúcich zo systémovej i kurikulárnej reformy, do praxe. Napriek politickým a manažérskym faktorom, ktoré do reformného procesu vstupujú, Brundrett zdôrazňuje, že úspech reformy kladie najväčšie požiadavky na samotných učiteľov, pretože oni sú jediní, ktorí reformné myšlienky v konečnom dôsledku môžu aplikovať do praxe (Brundrett & Duncan, 2011). Od učiteľa sa požaduje byť aktívnym tvorcom kurikula, a to takého, prostredníctvom ktorého dokáže lepšie podnecovať holistický individuálny rozvoj žiaka.

Do fázy implementácie reformy zároveň naplno vstupujú požiadavky globalizovanej doby na zmenu vzdelávacích systémov z pohľadu budúcnosti pracovných miest a profesií, založených na zásadnom podiele transverzálnych spôsobilostí v nich (WEF, 2016). Menia sa role učiteľov, ktorí už ďalej nemôžu byť odovzdávateľmi hotových poznatkov, kontrolórmi a hodnotiteľmi. Podľa Core Education meniace sa role sú vyvolané piatimi kľúčovými faktormi, ktorými sú: 1. prechod od koncepcie „poskytovania vzdelávania“ k „umožňovaniu učenia sa“, k poskytovaniu vzdelávacích skúsenosti, ktoré podporujú rozvoj; 2. technológia meniaca povahu ľudských schopností a kapacít a rozvoj umelej inteligencie v takom rozsahu, že dopyt po učiteľoch môže byť ohrozený; 3. zmena koncepcie vedomostí z osvojeného poznania na súbor osvojených

[5] Štúdia vznikla s podporou projektu projektu APVV -16-0573 Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva

kognitívnych stratégií; 4. zvýšený dôraz na sebaurčené a sebariadené učenie sa študenta aj samotného učiteľa, na rolu študenta vo vlastnom vzdelávaní; 5. uprednostňovanie kultúrnych perspektív pred jedným dominantným kultúrnym diskurzom (podľa CORE Education, 2019).

Úspech školských reforiem sa vo svete posudzuje podľa toho (napr. Fullan, 2007; McKinsey&Company, 2011), či došlo minimálne: a) k zlepšeniu vzdelávacích výsledkov žiakov, t. j. kvality výučby priamo v triede, b) k pozitívnym postojom a zvýšeniu profesionality, autonómie a zodpovednosti učiteľov a školských lídrov, t. j. kvality vnútorných kooperatívnych procesov v škole a c) k pozitívnym postojom verejnosti k školstvu. Ako ukazujú výsledky medzinárodných a národných testovaní, ale aj protesty slovenských učiteľov z rokov 2015 a 2016 a reakcie na ne, nezáujem verejnosti a pretrvávajúci negatívny obraz školstva v médiách, tieto efekty sa ani po 14 rokoch od kurikulárnej reformy na Slovensku neprejavujú. Podľa výskumov implementačnej fázy reformy slovenskí učitelia pre direktívne a byrokratické vedenie reformy výlučne zhora nadol a pre prehustený štátny vzdelávací program majú výrazne negatívne postoje k reforme. Dodnes sa nestotožnili s novými cieľmi vzdelávania v podobe kompetencií (len deklaratívne), s nutnosťou kolaboratívneho spôsobu ich rozpracovania do školského kurikula, s nutnosťou kvôli nim zásadnejšie zmeniť spôsob výučby v triede a čo je najhoršie, v podstate odmietajú postavenie tvorcov kurikula pre svojich žiakov a zodpovednosť za reformu vzdelávania (Porubský et. al, 2016, Kosová & Trnka, 2018).

Takto vedenou reformou boli naplnené všetky hlavné predpoklady pre *tzv. „inováciu bez zmeny“*: nedostatočná znalosť a pripravenosť, nedostatok podpory, absentujúci konsenzus o zmene a reformná iniciatíva iba zhora-nadol (Ng, 2009). Vyvstáva teda otázka, ako realizovať vzdelávanie a poradenstvo učiteľom v implementačnej fáze reformy, aby k inovačným zmenám vôbec došlo?

2. Ako podporiť reformu zdola – k čomu orientovať vzdelávanie a poradenstvo učiteľom

Koncepty úspešných kurikulárnych reforiem (napr. M. Brundrett & D. Duncan, 2011, M. Fullan 2007, 2010) zdôrazňujú, že zmeny musia prebiehať súbežne: *zhora* sú vytýčené ciele reformy a vzdelávania, princípy, rámcový program reformy, ale inovácie ktorými sa ciele dosahujú, vychádzajú *zdola* zvnútra školy, či triedy podľa potrieb žiakov. To osobitne platí o implementačnej fáze. Zhodnotenie úspešných reforiem ukazuje, že v tejto etape učitelia plánujú, pilotne odskúšavajú a zhodnocujú inovácie, postupne zavádzajú zmeny, neustále ich reflektujú a korigujú, aby boli v súlade s cieľmi reformy. V tímovej práci plánujú, dávajú si spätnú väzbu, učia sa navzájom, zdieľajú skúsenosti a tým posilňujú svoju profesionalitu, sebapoňatie a autonómiu. Celý proces vyžaduje rozhodné vedenie, ktoré udržiava motiváciu, poskytuje odbornú aj organizačnú podporu, buduje vzťahy a pozitívnu klímu (Fullan 2010), k inováciám zabezpečuje cielený profesijný rozvoj aktérov (Cheng 1994). Výskumy ukazujú, že okrem iného počas realizácie sú podstatné dve skutočnosti: pozitívny postoj učiteľov a školských lídrov k inováciám (motivácia) a k sebe samému a ich zapojenie do inovácií.

Postoje učiteľov k zmenám a k sebe ovplyvňujú, do akej miery budú zmeny premietnuté naozaj do praxe. Cheung a Wong, (2011) výskumne zistili, že učitelia premietli zmeny do praxe v oblasti učebných stratégií, zohľadňovania diverzity žiakov, či hodnotenia žiakov len vtedy, ak sa so zmenou skutočne stotožnili. Nestačí len vysvetľovanie zmyslu zmien a poznatková výbava učiteľa o inováciách, ale je nutné získanie učiteľa pre zmeny, vytvoreniu étosu pre reformu a motivácia, ktorú treba neustále udržiavať. Vytvorenie inovačného étosu považujú niektorí autori za natoľko dôležité, že ju uvádzajú ako samostatnú fázu reformy (Brundrett & Duncan, 2011). Hargreaves (1991) zistil, že učitelia s nedostatočne rozvinutým sebavedomím a sebapoňatím majú pri práci s ostatnými strach z útoku na ich osobu Chuť učiteľov zavádzať zmeny a riskovať riziko neúspechu je determinovná sebavedomím učiteľa a vedomím vlastnej profesionality. Aj Wu

potvrdil, že autonómia učiteľov bola signifikantným prediktorom ich motivácie zmeniť vyučovanie (Wu, 2015).

Ďalšia časť výskumov ukazuje, že úspešnú implementáciu reforiem podporuje nielen motivácia, ale samotné *aktívne zapojenie do tvorby a prijímania zmien*. Choi Wa Ho (2010) zistila, že preferovanou podmienkou pre úspech v participatívnom prijímaní rozhodnutí v kurikule je vysoká úroveň želanej participácie a zároveň vysoká úroveň aktuálnej participácie. Takisto bolo preukázané, že ak sú učitelia zapojení do procesu inovácie od počiatočnej myšlienky až po jej implementáciu a revíziu a dôverujú vedeniu školy, je pravdepodobnejšie, že zavádzanie zmeny bude úspešné (Brundrett & Duncan, 2011). Učitelia skôr zreformovali svoje vyučovanie, ak mohli spoločne vytvárať materiály a plánovať, zdieľať navzájom nápady (Anderson, 1995). A zároveň bolo zistené, že predchádzajúci úspech v zavádzaní rôznych, aj malých inovácií, zvyšuje pozitívne sebapoňatie učiteľa vo vzťahu ku kurikulu (McCormick, Ayres a Beechey, 2006).

Všetky doteraz spomínané koncepty a výskumy majú jedno spoločné. Vidia učiteľa nielen ako implementátora reformných zmien, ktoré naprojektovali externí odborníci, ale ako aktívneho tvorcu kurikula a pritom aj seba samého. Inovácie v tvorbe kurikula podľa nich vychádzajú *zvnútra školy, či triedy* podľa potrieb žiakov s vedomím smerovania k vytýčeným cieľom. Podľa nich učiteľ sa môže naučiť tvoriť a inovovať kurikulum až v samotnej praxi (nie v štúdiu), ako sám tieto inovácie spolu s inými zdieľa a skúša vo svojej triede. M. Fullan, autor úspešnej ontárijskej školskej reformy a jeden z najuznávanejších svetových teoretikov školských reforiem, dospel k záveru, že je to samotná prax, ktorá rozvíja a poháňa teóriu a v inováciách *„prax - nie výskum, by mala byť tým hnacím procesom“* (Fullan 2010, s. 24). Pri analýze skúseností z úspešných reforiem, ktoré zhrnul do siedmich veľkých ideí, ako uskutočniť dobrú systémovú reformu k učeniu sa z praxe ďalej dodáva, že učiteľ k tomu okrem iného potrebuje:

- presvedčenie, že zmena sa dá uskutočniť, k čomu je najlepšou motiváciou dosiahnutie nejakej reálnej zmeny v procese inovácií, na čom sa dá potom stavať;
- menej kľúčových priorít, na ktoré sa vo svojej práci môžu dobre sústrediť a držať sa ich, nie tlak dosiahnuť všetko naraz;
- rozhodné vedenie, ktoré sa drží svojho cieľa, a to najmä, keď sa nové nápady stretávajú s ťažkosťami a keď je potrebné zotrvať a vystavať úspech a ktoré ho kombinuje s hlbokou empatiou, snaží sa identifikovať a pochopiť rozpaky a námietky svojich ľudí a budovať dobré vzťahy na pracovisku aj s tými, ktorí nie sú zmenami nadšení;
- kolektívna kapacita ako základ kolaboratívnej školskej kultúry a profesijných učiacich sa komunít, pretože učitelia sú oveľa úspešnejší, keď pracujú spoločne a sú vhodne vedení, keď sa školy učia v malých zoskupeniach a sieťach, čím sa zvyšuje prístup k účinným praktikám a urýchľuje sa zlepšenie (podľa Fullan, 2010).

Tesné prepojenie kurikulárnych zmien a učiteľa poskytuje koncepcia kurikulárnej efektívnosti, ktorú overil Y. Ch. Cheng. Podľa nej kurikulum je efektívne vtedy, keď vhodne interaguje s kompetenciami učiteľa. Nestačí len zmena kurikula naplánovaná a implementovaná prostredníctvom externých špecialistov, ani len samotný rozvoj kompetencií učiteľa pre nároky zmeneného kurikula, ale musí ísť o ich dynamické prepojenie v kontinuálnom, súbežnom a cyklickom procese. Iniciácia každej čiastkovej zmeny je podporovaná profesijným rozvojom učiteľov, lídrov a tímu - teda po krokoch, ale súbežne na všetkých úrovniach. Kurikulum tak môže byť vypracované a účinne zmenené len vtedy, keď sú učitelia do tohto procesu dostatočne zapojení, aby bola zdokonaľovaná ich schopnosť rozvíjať kurikulum v súlade s charakteristikami žiakov, školských cieľov a existujúcich podmienok a to v dlhodobom časovom horizonte (Cheng, 1994, bližšie Kosová & Tomengová, 2015).

Závery, ktoré z toho vyplývajú pre obsah a proces kontinuálneho vzdelávania a andragogického poradenstva v implementačnej fáze reformy jednoznačne smerujú k dôrazu na učenie sa z praxe a jeho všestrannú podporu a to nielen jednotlivcov, ale aj inovačných tímov. Vzdelávanie a poradenstvo sa má odohrávať v prostredí inovujúcej sa školy, smerovať nielen k jednotlivým učiteľom a jednotlivým inováciám, ale aj k podpore sebavedomých a učiacich sa

komunít a špecifickej príprave školských lídrov pre dlhodobú udržateľnosť inovačného étosu a pozitívneho postoja k reformným zmenám školskej praxe.

3. Procesuálna stránka vzdelávania a poradenstva učiteľom - modely učenia sa z praxe

Modely učenia sa z praxe predstavujú v súčasnosti hlavne dva smery rozvoja učiteľskej profesionality – model učiteľa reflexívneho praktika, ktorý konštruuje svoje špecifické profesijné poznanie intelektuálnou bdelosťou voči vlastnej praxi a model učiteľa výskumníka, ktorý tak robí s oporou o výskum vlastnej práce. Ide o procesuálne prístupy, založené na konštruktivizme, vychádzajúce z rozvíjajúcej sa učiteľskej osobnosti a jej postupnej premeny z úrovne učiteľa začiatočníka až na učiteľa experta. V tomto procese je učiteľ považovaný za hlavného aktéra svojho profesijného rozvoja a spolutvorcu svojej profesijnej identity a vlastného edukačného myslenia (Vermunt – Verloop, 1999, Spilková, 2004, Kasáčová, 2005). Oba modely vychádzajú z presvedčenia, že len prostredníctvom konania je možné legitímne porozumenie, že teória bez praxe nie je teóriou, ale len špekuláciou (Huang, 2010, s. 93), že teóriu môže učiteľ skutočne využiť len pri skúmaní vlastnej praxe, keď hľadá odpovede na otázky, vzniknuté v konkrétnej situácii v triede. Ako aj, že teoretizovanie učiteľa o vlastnej praxi v samotnom edukačnom procese, mu umožňuje rozvíjať vlastné koncepty, schopnosti a kreativitu a tvoriť tak z učiteľstva autentickú činnosť, ktorou sa naplňuje interný zmysel a hodnoty profesie.

3.1 Model učiteľ reflexívneho praktika

Model učiteľa – reflexívneho praktika vychádza zo zistení výskumov viacerých autorov (bližšie o nich Kosová & Tomengová, 2015), podľa ktorých učiteľ zo všetkých svojich teoretických poznatkov skutočne využije len tie, ktoré boli dostatočne integrované s osobnou skúsenosťou a prostredníctvom reflexie sa stali dominantnými teoretickými interpretáciami praxe. Preto títo autori spájajú expertnosť s kompetenciou odborne reflektovať vlastnú prax, ktorá je považovaná za základnú kompetenciu učiteľa k profesijnému rastu. Reflexia vlastnej praxe predstavuje aktívne, vytrvalé uvažovanie o vlastnom presvedčení z hľadiska základov, na ktorých stojí a zámerov, ku ktorým smeruje (je teda ukotvená v osobne potrebe a zároveň v odbornej teórii). Učiteľ si pritom uvedomuje svoje mentálne štruktúry, podrobuje ich kritike a v prípade potreby ich reštrukturalizuje. To mu umožňuje reflektovať nielen to, čo sa konkrétne odohráva v triede, ale aj vlastné hodnoty, postoje, či zamlčané predpoklady svojho profesijného konania a tým prijímať racionálne rozhodnutia, meniť systém vlastných presvedčení o zmysle, cieľoch a procesoch edukácie a tvoriť si osobnú filozofiu, ktorá je podľa Spilkovej (2004) jadrom postupne sa utvárajúceho poňatia výučby aj profesionality. Je najlepšou možnosťou prepojenia teórie a praktických skúseností. Korthagen (2011) dokazuje, že bez dostatku dobre reflektovanej praxe nie je možné učiteľovo konanie ani myslenie meniť.

Podľa uvedenej teórie k získaniu učiteľa, aby zavádzal zmeny (k zmene profesijného myslenia a konania) vedie pomerne dlhá cesta rozvojom kompetencie učiteľa reflektovať vlastnú prax. Vyžaduje teda zapojenie učiteľa do pilotného overovania inovácií, ich stálu reflexiu, vedenú prostredníctvom metód mentoringu, tútoringu alebo kaučingu. Vyžaduje sa sebareflexia učiteľa prepojená s objasňovaním nových konceptov a teórií, na základe ktorých pochopí nové ciele, či pojmy a vytvorí si také konanie, ktoré bude s nimi v súlade. Rozhodne nestačí, (ako sa to stalo v prípade slovenskej reformy), „nadiktovať“ učiteľom novú terminológiu, ani prednášať im o nových metódach výučby.

Reflexia prebieha v piatich základných fázach cyklu, ktorý sa neustále opakuje (Kasáčová, 2005, Korthagen, 2011). Podstatné kognitívne a možné emocionálne charakteristiky, ale hlavne charakter podpory, ktorú reflektujúci učiteľ v jednotlivých fázach reflexie potrebuje, sú znázornené v tab.1.

Tab. 1 Reflexia a jej podpora

FÁZA CYKLU REFLEXIE	CHARAKTERISTIKA KOGNITÍVNA	EMOCIONÁLNE SÚVISLOSTI	PODPORA
Konanie	skúsenosť v situácii prekoncept	pocity postoje	ponúknuť skúsenosť vyvolať potrebu
Spätný pohľad na konanie	premýšľanie o vyučovaní popis, poodstúpenie rozhovor so sebou	frustrácia motivácia	pocit bezpečia (akceptácia, empatia, autenticita, konkrétnosť otázok)
Uvedomenie si podstatných aspektov	nájdenie väzieb hľadiská kontexty reorganizácia	osobný vzťah k situácii osobný záujem	konfrontácia generalizácia zexplicitňovanie spojenie s teóriou
Vytvorenie alternatívnych postupov	iný (lepší) postup k cieľu	vzťah k zmene rezistencia	podpora sebapoňatia pocit bezpečia
Vyskúšanie	nová snaha dosiahnuť cieľ	cyklus sa opakuje	

Zdroj: voľne podľa Korthagen, 2011, Kasáčová, 2005

Profesijné ďalšie vzdelávanie by preto malo začínať praktickou skúsenosťou. Aby však vôbec bolo možné robiť myšlienkovú reflexiu, je potrebné podľa určitého poriadku „uvažovať ako uvažujem a zdôvodňujem svoje konanie“. Tento poriadok je dôležitý pre odhalenie logiky vnútorných vzťahov situácie a preto hoci reflexia vychádza zo štruktúry konkrétnej osobnej skúsenosti, postupne najneskôr vo fáze konfrontácie sa opiera o štruktúru určitého odborného teoretického kontextu. Preto ten, kto iného učí reflexii, má okrem psychickej a sociálnej podpory ponúkať reflexívne metódy, štruktúrované podľa odbornej teórie v kategóriách odborného jazyka, napr. štruktúrované osnovy pre sebahodnotenie, pre pozorovanie vlastnej činnosti a myslenia. To najcennejšie, čo môže dať vzdelávateľ alebo poradca učiteľovi na celý profesionálny život, je dať mu nástroj pre neustálu rekonštrukciu vlastnej edukačnej teórie – čiže podporiť rozvoj jeho schopnosti odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, tým inovovať svoje pedagogické názory a neustále zlepšovať svoje učiteľské schopnosti (podrobnejšie o reflexii praxe Kosová & Tomengová, 2015).

3.2 Model učiteľa výskumníka

Podľa Clarke a Erickson (2006) ako reakcia na nespokojnosť s "technickým a racionálnym" prístupom k vzdelávaniu učiteľov, ako aj s malým vplyvom konvenčného výskumu na edukačnú prax, nastúpil začiatkom 90. rokov 20. storočia trend, keď sa status učiteľa z výskumného objektu zmenil na status účastného partnera a v polovici 90. rokov na pozíciu samotného výskumníka. Tento trend je ešte dnes posilnený víziou samoregulujúcich sa edukačných systémov, zameranou na budovanie kapacít pre takýto samo-zdokonaľujúci sa edukačný systém“ (BERA-RSA, 2014). Vedecká gramotnosť učiteľa, zahrňujúca najmä spôsobilosť realizovať vlastný výskum a spôsobilosti vyučovať prostredníctvom výskumného spôsobu uvažovania, je vnímaná ako kľúčová dimenzia širšej profesijnej identity, ktorá následne podporuje ďalšie piliere kvality učiteľa. Praktická skúsenosť s vlastným výskumom môže predstavovať kľúčový spôsob, ako podporovať trvalý rozvoj profesijných znalostí a tým aj trvalé úspešné zmeny na edukačných pracoviskách (Thorgeirsdottir, 2015).

Model *„učiteľa – výskumníka“* považuje proces, v ktorom učitelia reflexívne získavajú a kriticky preskúmavajú svoje tacitné teórie a neuvedomené predpoklady vlastnej práce, za proces výskumný. Preto sa v tomto modeli požaduje zaujatie skutočnej výskumnej pozície voči vlastnej praxi. Tento trend zaviedol využívanie výskumných metód, ktoré boli mnoho rokov vo výskume vzdelávania ignorované ako je napr. akčný výskum. Akčný výskum v kontexte vzdelávania je

synonymom mnohých zahraničných označení (*„teacher research“, „teacher inquiry“, „practitioner research“, „insider research“*). Ide o taký druh vedeckého výskumu, v ktorom aktéri vzdelávania systematicky skúmajú svoju vlastnú prax s cieľom skvalitniť ju. Oproti bežnej reflexívnej praxi vyžaduje podporu „tvrdých“ vedecko-výskumných kompetencií ako: výber vhodnej výskumnej stratégie (kvantitatívny versus kvalitatívny prístup), formulácia hypotéz, výber a tvorba meracích nástrojov, analýza dát či implementácia výsledkov a ďalšie.

Využite samotných prostriedkov edukačného výskumu a výskumných kompetencií ešte nepostačuje, pretože typický cyklus akčného výskumu je: skúmanie – reflexia – akcia. Učitelia v tomto procese teda nielen spochybňujú a reflektujú prax a realizujú výskum, ale aj navrhujú nové riešenia, implementujú tieto riešenia a vyhodnocujú ich dopad, čím opäť štartujú nový cyklus (Virasztóová, 2014). Podľa tohto modelu je totiž učiteľ v neustálom výskumnom procese identifikácie problémov a hľadania ich riešení, zbierania informácií, plánovania akcie, jej reflexie a interpretácie výsledkov. Realizácia akčného výskumu tak vyžaduje od vzdelávateľov a poradcov vyššiu metodologickú podporu a pre udržanie celého procesu veľmi podobnú emocionálnu a sociálnu podporu ako v procese reflexie (tab. 2).

Tab. 2 Akčný výskum a jeho podpora

FÁZA AKČNÉHO VÝSKUMU	CHARAKTERISTIKA	EMOCIONÁLNE SÚVISLOSTI	PODPORA
Vstup do akčného výskumu	skúsenosť v situácii, identifikácia problému	pocity, postoje	vyvolať osobnú potrebu
Vstupné meranie	príprava výskumu, zber vstupných údajov, analýzy a interpretácia	motivácia, frustrácia sebadôvera	ponúknuť skúsenosť metodologická podpora pocit bezpečia empatia spolupráca
Hľadanie a tvorba nových riešení	návrh riešenia, akcia – realizácia riešenia, nová snaha dosiahnuť cieľ	vzťah k zmene rezistencia	konfrontácia zexplicitňovanie spojenie s teóriou, podpora sebapoňatia, pocit bezpečia
Výstupné meranie	zber výstupných údajov, analýzy a interpretácia	motivácia, sklamanie	komparácia spolupráca podpora sebapoňatia
Formulovanie skúseností	zverejnenie výsledkov	sebadôvera, odvaha	podpora sebapoňatia

Zdroj: vlastné spracovanie + Virastoózová, 2014

Tento prístup prehlbuje porozumenie výučbe na vedeckom základe a vytváranie racionálne podloženej, t. j. na dôkazoch založenej a argumentovanej profesijnej identity a expertnosti. Podobne ako v modeli reflexívneho praktika ide o proces tvorby nového edukačného poznania učiteľa, ktorého podstatou je kreovanie „živej“ edukačnej teórie (McNiff, 2008), vychádzajúcej z otázky: „Ako môžem zlepšiť svoju edukačnú prax?“ Vyžaduje teda tiež vznik osobnej potreby zmeny. Tá nastupuje, keď učiteľ pociťuje rozpor so sebou samým, teda toho v čo verí, uznáva a chcel by dosiahnuť a toho, čo v skutočnosti svojím konaním dosahuje. Inovácie potom nie sú vnucované zvonka, ale sú výsledkom vlastnej praxe a štúdia. Významným prínosom angažovanosti učiteľov v akčnom výskume je vlastný profesijný rozvoj a to nielen odborný a metodologický, ale aj z hľadiska zlepšovania jeho flexibility, proaktívnosti, kritického myslenia, sebaistoty, spokojnosti a pod. (Car & Kemmis, 2003, Clarke & Erickson, 2006, McNiff, 2008).

Na rozdiel od modelu reflexívneho praktika má pre zavádzanie inovácií akčný výskum ešte jeden významný benefit. V odbornej literatúre je totiž považovaný nielen za participatívny, ale aj za kolaboratívny proces, kde v procese kritickej analýzy sú teória a prax dialekticky prepojené

a výsledky výskumu zdieľané. Akčný výskum nie je videný ako aktivita jednotlivcov, ale ako prostriedok vytvárania kolaboratívnej kultúry školy a ako kolaboratívna aktivita slúži na podnecovanie spolupráce, spoločného učenia sa, spoločnej tvorby inovácií, tvorí komunikačný priestor na diskutovanie o reálnych problémoch praxe, zdieľania skúseností (vrátane výskumných) a na diseminácii inovácií (Car & Kemmis, 2003, McNiff, 2008, Thorgeirsdottir, 2015). Model učiteľa výskumníka otvára tak aj nový pohľad na spoluprácu vysokých a ostatných škôl, či organizácií vzdelávania a poradenstva pre učiteľov, kde všetci sú v procese výskumu participujúcimi výskumníkmi.

Záver:

Doteraz uvádzané zdôvodnenia a výskumné zistenia ukazujú, že v implementačnej fáze reformy, kde je podstatnou podmienkou zavádzanie inovácií zdola, je potrebná zmena pohľadu na profesijný rozvoj učiteľov. Jeho podstatou má byť sebariadené učenie sa z vlastnej praxe. To je však až výsledok dlhodobého procesu takého vzdelávania a poradenstva, ktoré k tomu dáva učiteľovi potrebné nástroje. Prioritne orientujú učiteľa na postupný proces (aj drobných) zmien vlastnej praxe ale najmä svojich vlastných spôsobilostí, ktoré sú rozhodujúce pre ukotvenie trvalejších zmien v jeho edukačnej filozofii a edukačných stratégiách. Prevahu teda nemôžu tvoriť prednášky, semináre, či workshopy s dekontextualizovaným výcvikom zručností a ešte k tomu organizovaných mimo školy a triedy, kde učiteľ je len účastník. Vzdelávanie, ale najmä poradenstvo by malo ísť za školou a učiteľmi, vychádzať z ich potrieb, byť „ušité na mieru“, diať sa na mieste v procese každodenného života škôl a tried. Toto však vyžaduje aj nový pohľad na prípravu školských lídrov od riaditeľov až po uvádzajúcich učiteľov. Nejde len o osvojenie prístupov známych z mentoringu, či kaučingu, ale aj presvedčenie, že celú podporu učiteľov treba organizovať okolo zmeny ich vlastnej praxe. Odstrániť netrpezlivosť, nechcieť naraz všetko, chápať že zaviesť aj veľké veci (ako napr. inklúziu vo vzdelávaní) vyžaduje postupnosť malých zmien. Podstatná je schopnosť udržať a ukotviť aj malé zmeny, tešiť sa z nich a túto radosť prenášať na inovujúcich učiteľov. V tradičnej „kultúre nezasahovania“ treba aj budovanie kolaboratívnej kultúry rozvíjať postupe. Dobre uvážiť napr., kedy je ešte potrebná individuálna reflexia s učiteľom a kedy už možno prejsť ku reflexii v skupine, viesť všetkých k dávaniu a prijímaniu vecnej spätnej väzby bez ohrozenia sebapoňatia. A v neposlednom rade rozhodným spôsobom dávať najavo, že drobné inovácie každého učiteľa, zdieľanie jeho skúseností je v prostredí spolupráce benefitom pre všetkých.

Literatúra:

Anderson, R.D. (1995). Curriculum Reform: Dilemmas and Promise. *Phi Delta Kappa International Stable*, 77(1), 33-36.

Birzea, C. (2008). Back to Europe and the Second Transition in Central Eastern Europe. *Orbis Scholae,* 2(2), 105 – 113.

Brundrett, M., & Duncan, D. (2011). Leading curriculum innovation in primary schools. *Management in Education, 2*(3), 119-124. http://mie.sagepub.com/content/25/3/119

Carr, W. & Kemmis, S. (2003). Becoming critical: education knowledge and action research. London. RoutledgeFarmer

CORE Education. (2019). *Changing role of teacher.* https://core-ed.org/research-and-innovation/ten-trends/2019/changing-role-of-teachers/.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change. (4th edition).* New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2010). The Big Ideas Behind Whole System Reform. *Education Canada,* 50(3), 24-27. http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/ 13396082070.pdf

Halász, G. (2007). From deconstruction to systemic reform: Educational Transformation in Hungary. *Orbis Scholae,* 1(2), 45 - 79.

Hargreaves, A. (1991). Curriculum reform and the teacher. *The Curriculum Journal*, 2(3), 249-258, http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0958517910020302.
Huang, H. B. (2010). What is good action research? *Action Research*, 8(1), 93 – 109.
Cheng, Y. Ch. (1994). Effectiveness of Curriculum Change in School: An Organizational Perspective. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 26 – 34 http://dx.doi.org/10.1108/09513549410062416
Cheung, A, C. K. & Wong, P. M. (2011). Effects of school heads' and teachers' agreement with the curriculum reform on curriculum development progress and student learning in Hong Kong. *Journal of Educational Management*, 25(5) 453 – 473.
Choi Wa Ho, D. (2010). Teacher Participation in Curriculum and Pedagogical Decisions: Insights into Curriculum Leadership. *Educational Management, Administration & Leadership*, 38(5), 613–624.
Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB.
Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
Kosová, B. & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB.
Kosová, B. & Trnka, M. (2018). Pohľady učiteľov na slovenskú reformu školstva a svoje miesto v nej. *Orbis scholae*,12(1), 95-111.
Kosová, B. & Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
McCormick, J., Ayres,P. L., Beechey, B. (2006). Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 53 – 70.
McKINSEY&Company. (2011). *Slovak Republic. 5-day diagnostic of primary and secondary school system*. Prezentácia spoločnosti McKinsey&Company pre MŠVVaŠ 8. júla 2011 v Bratislave.
McNiff, J. (2008). *Action research, transformational influences: past, present and future*. https://www.jeanmcniff.com/items.asp?id=11
Ng, S.W. (2009). Why did principals and teachers respond differently to curriculum reform?, *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 13(3), 187-203.
Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M. et al. (2016). *Kurikulum základnej školy očami učiteľov (empirické zistenia).* Banská Bystrica : Belianum.
Research and the Teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system. (2014). BERA, RSA. https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web.pdf?noredirect=1
Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
Thorgeirsdottir, H. (2015). *Investigating the use of Action Research and Activity Theorie to Promote the Professional Development of Teacher in Iceland*. Reykjavik: University of Iceland https://skemman.is/bitstream/1946/23886/1/ThorgeirsdottirH.pdf
Vermunt, J. D. & Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 64(9), 274 – 280.
Virasztóová, S. (2014). *Akčný výskum*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
Walterová, E. & Greger, D. (2006). Transformace vzdelávacích systémů zemí vyšegrádské skupiny: srovnávací analýza. *Orbis scholae.* 1(1), 13 – 29.
World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution.* http://www3.weforum.org/docs/WEF_ Future_of_Jobs.pdf
Wu, S. M. (2015). Development and application of the measures of school value, teacher autonomy, and teacher motivation. *The New Educational Review*, 39(1), 240-250.

Kontaktné údaje:
Dr.h.c. Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová ul. 13,
974 11 Banská Bystrica, SLOVAKIA
e-mail: beata.kosova@umb.sk

School Students' Views on Online Education During the Covid-19 Pandemic

Názory studentů škol na online vzdělávání během pandemie Covid-19

Martin Malčík, Miroslava Miklošíková, Martin Rangl

Abstract:

In the spring of 2020, Covid-19 spread worldwide. In the Czech Republic, under this given situation, it was possible to continue education only by introducing distance online teaching, at all levels of the education system.

The research aimed to find out, using a questionnaire, how secondary school students were educated in this period of distance online teaching, how this form of teaching affected the students' attention and whether students did or did not feel overwhelmed by the number of assignments. Data were processed by the methods of description, deduction and comparison.

Keywords:

Secondary school student, Covid 19 pandemic, distance education, distance online teaching, attention, motivation.

Abstrakt:

Na jaře roku 2020 se Covid-19 rozšířil po celém světě. V České republice bylo za dané situace možné pokračovat ve vzdělávání pouze zavedením distanční online výuky, a to na všech stupních vzdělávacího systému.

Cílem výzkumu bylo pomocí dotazníku zjistit, jak se v tomto období distanční online výuky vzdělávali studenti středních škol, jak tato forma výuky ovlivnila pozornost studentů a zda se studenti cítili či necítili zahlceni množstvím úkolů. Data byla zpracována metodami deskripce, dedukce a komparace.

Klíčová slova:

Středoškolák, pandemie Covid 19, distanční vzdělávání, distanční online výuka, pozornost, motivace.

Introduction

In the spring of 2020, Covid-19 disease, caused by a new type of coronavirus designated SARS-CoV-2, spread worldwide. In different waves, the governments of affected countries ordered "lockdowns", including all levels of school and out-of-school education. In the Czech Republic, under this situation, it was only possible to continue education by introducing distance online teaching, at all levels of the education system.

Education is understood as learning and teaching at school and at home, retraining, training, self-study and tutoring. It can be formal or non-formal education as well as adult education (Průcha & Veteška, 2014). The online distance learning of this extent has been a new and never- before-tried experience for educators, lecturers, students, students and adults.

E-learning is education with the use of computer technology and the Internet. It is basically any use of electronic material and didactic means with the intention of effectively achieving an educational goal. No literature from before the outbreak of the pandemic dealt with teaching that took place fully online and could therefore neither describe nor analyse it (Zounek, 2016). Successful learning at a distance requires students to possess specific skills and attributes.

As Brindley (2014) emphasised, "studying at a distance requires maturity, a high level of motivation, the capacity to multi-task, goal-directedness, and the ability to work independently and cooperatively" (Brindley, 2014).

Motivation and learning

It has been established that school success, students' learning performance and personality development are significantly affected by motivation. Motivation is one of the prerequisites for effective learning; it affects concentration, memory processes, endurance in learning, speed and depth of learning. Motivation dictates whether the student will use their ability potential and whether they will further develop their abilities. Working with motivation is one of the most difficult activities of a teacher.

Internal and external motivations are frequently positioned against each other, but research does not confirm these assumptions; on the contrary, they prove that external and internal motivations can complement each other well (Pavelková, 2021).

Attention and learning

From a psychological point of view, attention is one of the cognitive processes/states. It is manifested by the concentration and focus of the individual's mental activity on a certain subject, another individual or a phenomenon (Hartl & Hartlová, 2000).

The way a student uses their attention determines what and how they perceive. The weakening of attention is due to their inability to resist the urge to pursue other stimuli, perceptions, and activities instead of concentrating on the activity that is desirable to them from a pedagogical point of view.

There are two main types of distractions – sensory and emotional. The distraction of the senses takes place through incoming stimuli – sounds, colours, smells, feelings, other people, etc. Emotional distraction is considerably more complicated. These are emotionally loaded signals in the form of an argument with someone close to you, anxiety, etc..It could be stated that students with the best ability to concentrate are relatively immune to emotional shocks, have it easier to manage crises and maintain mental balance despite long-term emotional fluctuations (Goleman, 2014). After the first lockdown, The Ministry of Education, Youth and Sports (2021) has issued recommended procedures for distance learning.

We aimed to find out how the situation affected the education and learning of secondary school students, including their attention and motivation to learn.

Research goal

The research aimed to find out how the education of secondary school students proceeded during the period of distance online teaching during the Covid-19 pandemic, how this form of teaching affected students' attention and whether students felt overwhelmed by many tasks or not.

We assumed that distance learning would not suit the majority of students. We assumed that the number of students who felt overwhelmed during the distance online teaching would be greater than the number of students who would not. We also assumed that as the number of distance online teaching hours increased, the students' attention would decrease.

Methodology

The questionnaire was created using Google Forms and sent in the form of a link to the with a request to administer it to secondary school students. The questionnaire was divided into five parts and had 23 questions, of which 14 were closed, 5 open, 3 were identity questions and one item was of a battery type.

The research took place from 17th May 2021 to 26th May 2021 and involved 202 secondary school students aged 15 to 19, of which 48% were boys and 52% were girls. 31% of students were in their first year, 39% in their second year, 23% in the third year and 15% in the fourth year.

The obtained data were processed using statistical analysis, the aim of which was to explain the problem by examining its components in detail.

Interpretation of research results

When asked whether they consider online education to be better than full-time study, one third of students answered in the affirmative. Students see advantages in working at home and in the possibilities to improve the use of their free time.
The disadvantages of online learning were seen by students as a lack of motivation to learn, low attention span and distraction leading to other activities, less learning but more homework, technical difficulties for teachers and students, self-passivity and no social contact.

When asked whether they spend more hours learning and fulfilling school obligations in online education than in full-time education, 40% answered positively in favour of distance learning, 35% in favour of full-time teaching and 25% said it was the same. It would be advantageous to carry out a more detailed analysis focusing on the specific type of school and time management of students. When asked how many hours (classes) they had in the online education compared to full- time education, the students stated (96% of them) that the number of lessons had been reduced. However, they had more assignments, individual works, seminar papers and projects. However, some students understood this as having more time off and did not participate until the second or third lesson.
When asked whether and how online teaching affected students' attention, they answered as follows: 51% of students said that online learning had a significant negative effect on their attention, 23% said that online learning tended to negatively affect their attention, 16% chose the answer 'rather not' and 10% of students answered that they have no problem with attention in online teaching. On closer inspection, it was found that the attention of students decreases the most after finishing the third online lesson (33% of students) and after the fourth lesson (20% of students).
Regarding the stimuli that disturbed the students the most during online teaching (they could list several disturbing elements), they mentioned in the first place sounds from the household (45% of students), then sounds from the outside (35% of students), chat with classmates (51% of students), parents and other household members (40% of students).
To the item "What bothered you most about distance online learning?", the students answered as follows: 36% of them said a teacher who obviously does not like online teaching; 34% of them stated a teacher who does not know how to use the hardware or software, and thus the class does not flow; 69% of students answered a lot of homework; 39% of students stated a stereotypical home environment; 33% a long time waiting for test results; 46% long monologues by the teacher. According to the students, all these circumstances also reduce the motivation to learn.
The factors that may reduce the motivation of students to learn online, may also include unsuitable technical equipment at home. However, 89% of pupils stated that they had their own device, 6% of them had borrowed equipment from someone in the family, 4% of pupils had borrowed equipment from school and 1% could not be included in any category.

Conclusion

Online learning has provided significant insights and both positive and negative experiences. Most situations could not be predicted and described in any literature that had until then dealt with distance learning or e-learning, as it was understood as a complementary teaching form.
It is one of few advantages, which school lock-down brought. Recent COVID-19 pandemic that helped to digitalize the education at all levels became a powerful trigger that would help to accomplish the transition to digital and online education that has the benefits of all powerful tools, like augmented reality or virtual reality, for explaining and visualizing the complex issues

(Rybakova et al., 2021).
Currently, some schools are exploring the idea of combining full-time and online learning. Some experts believe that hybrid teaching has potential beyond the pandemic, in the sense that if something prevents students from attending in person (e.g. health complications), online teaching could be an attractive alternative.
Let‘s not forget that students get tired more quickly when they learn online. They may see webcams as an invasion of their privacy. Students‘ inability or unwillingness to organise their time constructively can also be a problem.
We also need to be aware that there are dangers to student interaction in a web environment (Evans et al., 2021). Researchers, clinicians, psychologists and educators should make efforts in the areas of:

- Researchers can explore the incidence of students building supportive web-based relationships and their ability to avoid cyberbullying and negative peer influences.
- Adults in the education sphere can provide guidance to students on setting boundaries in web-based relationships (Selden & Berdahl, 2020)

On the other hand, as it turned out, some teachers inspired each other by sharing some of the activities through different pedagogical platforms.
Parents of pupils who tried to substitute the work of the schools played a significant role.

Participants who reported higher perceived support from their child’s school tended to report lower levels of distress and impairment, and higher levels of wellbeing. This finding is in line with the wider mental health literature that associates social support with better mental health outcomes (Gariepy et al., 2016; Ewans, 2020). Specifically, it points to the importance of providing all schools with the capacity to deliver the required practical and social support, and appropriate resources to parents and caregivers, during enforced periods of home-schooling, with attention paid to factors that may increase vulnerability to distress (Calear et al., 2022;; Ewing &Quan, 2021; Lau & Lee, 2021; Morse et al, 2022).
For the time being, we believe that full-time, in-person teaching cannot be fully replaced by online teaching. But who knows?

References

Goleman, D. (2014). *Pozornost. Skrytá cesta k dokonalosti.* Příbram: Jan Melvil Publishing.
Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník.* Praha: Grada.
Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník.* Praha: Grada.
Zounek, J. a kol. (2016). *E-learning Učení (se) s digitálními technologiemi.* Praha: Wolters Kluwer.
Pavelková, I. (2021). *Motivace žáki.* Dostupné z: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww2.karlin.mff.cuni.cz%2F~hamacek%2Ffiles%2FMOTIVACE_Pavelkova.doc&wdOrigin=BROWSELINK
Vláda České republiky. (2021). *Mimořádná a ochranná opatření – co aktuálně platí.* https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/nouzovy-stav-a-mimoradna-opatreni-_-co-aktualne-plati-180234/
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku ze dne 4. duben 2020.* https://www.msmt.cz/doporucene-postupy-pro-skoly-v-obdobi-vzdelavani-na-dalku
Brindley, J. E. (2014). *Learner support in online distance education: Essential and evolving.* In O. Zawacki-Richter & A. Terry (Eds.), Online distance education. Towards a research agenda (pp. 287–310). AU Press.
Rybakova, Anna, Aleksandra shcheglova, Denis bogatov, Liudmila alieva & W. Strielkowski. *Using interactive technologies and distance learning in sustainable education.* E3S Web *of Conferences.* https://dx.doi.org/e3sconf/202125007003
Evans, Yolanda, Jeffrey hutchinson & Nusheen ameenuddin. *Opportunity, Challenge, or Both? Managing Adolescent Socioemotional and Mental Health During Web-Based Learning.*

https://dx.doi.org/10.2196/26484
Selden, Thomas M. & Terceira A. Berdah (2020). C*OVID-19 And Racial/Ethnic Disparities In Health Risk, Employment, And Household Composition. Health Affairs.* https://dx.doi.org /1377/hlthaff.2020.00897
Gariépy, Geneviève, Helena Honkaniemi & Amélie Quesnel-Vallée. (2016). *Social support and protection from depression: systematic review of current findings in Western countries. British Journal of Psychiatry.* https://dx.doi.org/10.1192/bjp.bp.115.169094
Calear, Alison L., Sonia Mccallum, Alyssa R. Morse, & al. (2022). *Psychosocial impacts of home-schooling on parents and caregivers during the COVID-19 pandemic.* BMC Public Health. https://dx.doi.org/10.1186/s12889-022-12532-2
Morse, Alyssa R., Michelle banfield, Philip J. Batterham, Amelia gulliver, Sonia mccallum, Nicolas cherbuin, Louise M. Farrer & Alison L. Calear. (2022). *What could we do differently next time? Australian parents' experiences of the short-term and long-term impacts of home schooling during the COVID-19 pandemic. BMC Public Health.* https://dx.doi.org/10.1186/ s12889-022-12495-4
Evans, Subhadra, Antonina Mikocka-Walus, Anna Klas, Lisa Olive, Emma Sciberras, Gery Karantzas & Elizabeth M. Westrupp. (2020). *From "It Has Stopped Our Lives" to "Spending More Time Together Has Strengthened Bonds": The Varied Experiences of Australian Families During COVID-19.* Frontiers in Psychology. https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588667
Ewing, Lee-Ann & Huy Quan VU. (2021). *Navigating 'Home Schooling' during COVID-19: Australian public response on Twitter.* Media International Australia. https://dx.doi. org/10.1177/1329878X20956409
Lau, Eva Yi Hung & Kerry LEE. (2021). *Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong.* Early Education and Development. https://dx.doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925

Acknowledgement

This research was funded by an R&D project ETA, TL01000299 from the budget of the Czech Republic.

Contact details:

Doc. RNDr. Martin Malčík. Ph.D. Department
of Social Sciences
VSB – Technical University of Ostrava
17. listopadu 2172/15
708 00 Ostrava-Poruba, CZECH REPUBLIC
E-mail: martin.malcik@vsb.cz

Doc. PhDr. Miroslava Miklošíková. Ph.D.
Department of Social Sciences
VSB – Technical University of Ostrava
17. listopadu 2172/15
708 00 Ostrava-Poruba, CZECH REPUBLIC
E-mail: miroslava.miklosikova@vsb.cz

PaedDr. Mgr. Martin Rangl Department
of Social Sciences
VSB – Technical University of Ostrava
17. listopadu 2172/15
708 00 Ostrava-Poruba, CZECH REPUBLIC
E-mail: martin.rangl@vsb.cz

Development of Adult Education through the concept of Learning Cities
Rozvoj vzdelávania dospelých prostredníctvom konceptu učiacich sa miest
Gabriela Petrová, Michal Koricina

Abstrakt:

Článok prezentuje rôzne výskumné zistenia pozitívneho vplyvu konceptu učiaceho sa mesta na oblasť vzdelávania dospelých. Poukazuje na vzdelávanie dospelých ako na kľúčový pilier rozvoja spoločnosti aj v kontexte cieľov udržateľného rozvoja. Predstavuje efektívne a inovatívne metódy a princípy edukácie dospelých, ktoré motivujú a rozvíjajú potenciál dospelých ľudí v 21. storočí. Autori poukazujú na výskumné závery a odporúčania pre vzdelávanie dospelých v kontexte realizácie ich myšlienok na Slovensku.

Kľúčové slová:

učiace sa mesto, vzdelávanie dospelých, inovatívne metódy edukácie, motivácia k učeniu, udržateľný rozvoj

Abstract:

This article presents various research findings on the positive impact of the learning city concept on adult education. It highlights adult learning as a fundamental pillar of societal development in the context of sustainable development goals. The article presents effective and innovative methods and principles of adult education that motivate and develop the potential of adults in the 21st century. The authors highlight research findings and recommendations for adult education in implementing their ideas in Slovakia.

Keywords:

Learning City, Adult Education, innovative education, motivation to learning, sustainable development

The current times and the changes associated with them constantly point to the need for lifelong learning for adults. The ongoing pandemic has only confirmed that a rapidly reacting adult education system must accompany the unexpected and rapid changes in society to better prepare adults for changing conditions and meet the need to acquire new skills. In the present article, we focus on the concept of learning cities, which we perceive as an effective tool to help develop adult education at the regional level. Although there are several concepts, approaches and platforms for learning cities (Campbell, 2009), in the individual parts of our article, we present basic information about the UNESCO International Network of Learning Cities - we introduce the known findings on the success of this concept in different cities around the world, we highlight innovations in the field of adult education. In the article's conclusion, we present an example of implementing this concept in the Slovak educational context.

1. The place of learning cities in adult education

The current OECD report *Trends Shaping Education 2022* (2022) discusses four major scenarios impacting education in 2022. One of these scenarios is called "Learn-as-you-go", which we could interpret as "learning while moving forward". It is not possible to prepare thoroughly in advance for all the challenges of our times, and this scenario, therefore, reflects several starting points that we must already take into account today:

- digitisation has enabled access to in-depth learning and also its certification with almost instant validity,
- educational opportunities become available free of charge and to all, which often undermines the curriculum and the system of educational organisations,

- blurring the barriers between education, work and leisure,
- Deinstitutionalisation of the public school system and other educational activities is underway (OECD, 2022).

The 2030 Sustainable Development Goals (United Nations, 2015) include two closely related goals to our topic. They are:

Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.

Goal 11: Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable.

The UNESCO Institute for Lifelong Learning's vision of building learning cities worldwide can also respond to the above objectives. This organisation is the umbrella institution of the Learning Cities Network. This international network focuses on policy-making in education and training that offers its members a wealth of inspiration, know-how, and best practices from international networking of cities from all over the world. In his article, Kearns (2015) deals with its historical development. Other pillars of its strategy are to facilitate the achievement of the mentioned Sustainable Development Goals and promote dialogue and cooperation among its member cities (UIL, 2022).

A learning city means a city that effectively mobilises resources in every sector to promote lifelong learning, facilitates workplace learning, helps to increase quality and excellence in education, revitalises learning in families and communities, expands the use of modern learning technologies and promotes a culture of lifelong learning. By implementing these starting points, the idea of the learning city becomes a compelling concept that can help move the whole city forward (UIL, 2022).

2. Specific features of adult education in learning cities

The development of the learning city assumes that learning is understood not only as part of the school system but as a consequence of the interconnectedness of culture, communities and spaces (Facer, Buchczyk, 2019). This approach enables us to perceive learning as a lifelong process that touches every age group. Learning cities most often emerge out of a need to reduce tensions in education or ambition to encourage greater collaboration between local communities. For this reason, their focus can also be different because some focus more on individual development, others on community progression (Boshier, 2018).

It is the community aspect of learning cities that Osborne (2014) sees as one of the crucial factors in the development of adult learning when he talks about intergenerational learning. When generations work together in this way, it is possible to observe an increase in a particular skill, self-perception, volunteering, and a reduction in feelings of abandonment and isolation in older adults (Osborne, 2014). The education system rarely creates such opportunities, and therefore this kind of cooperation between older and young adults needs to be encouraged through the tools offered by the concept of learning cities.

When talking about learning communities, we consider it appropriate to mention a framework classification of the processes of building learning communities that we need to take into account:

- ***competences*** to be developed in adults,
- ***a type of learning activities*** - formal or informal, individual or collaborative,
- ***learners*** - groups, diversity of age, gender, social background,
- ***technology*** - smart solutions, social media, augmented reality,
- ***implementers / community facilitators*** - municipalities, universities, companies, non-governmental organisations

- ***Duration*** - recurrent programmes, specific duration by target groups (Andone et al., 2014).

The Bejing Declaration for Building Learning Cities (UIL, 2014) is one of the founding documents of the Learning Cities Network and sets out several areas for member cities to support and develop adult learning;

- Strengthening individual adult skills and social cohesion - with adult literacy cited as one of the primary areas by the authors,
- Facilitating adult access to participation and vocational and technical training,
- Providing appropriate training opportunities for unemployed adults.

3. Educational opportunities for adults in learning cities

3.1. Digital means as a necessity of the times

The coronavirus pandemic and its associated lockdowns have brought with it a challenge for virtual education. Understandably, then, adult learning organisations have also had to transform. In one of the learning cities, Bonn, Germany, this situation was dealt with effectively and promptly by the Adult Education Centre, which had to react to the adverse effects of the pandemic, particularly on the non-formal education sector. In order to preserve the individual programmes, the Centre launched the *Digital Academy* project, which taught participants how to use digital tools and showed them the possibilities for further development via the Internet. For this purpose, they had to train more than 800 instructors and trainers specifically in using digital tools. In this way alone, they could offer more than 1,000 courses, including courses aimed at meeting Sustainable Development goals. The new educational contents have made the Adult Education Centre a place for training adults working in public administration, administrative bodies, non-governmental organisations and European initiatives. The most recent online training programmes, Biodiversity in the City and Energy of Bonn, have attracted many applicants (GNLC, 2021).

3.2. Education in the workplace

Promoting workplace learning is an essential component of developing a learning city. Adults need ongoing support for equity and dialogue, support for individuals to maintain openness to new experiences, reflection and implementation of learning into their practice, encouragement within the team, strengthening collaboration and connection to the corporate organisational environment. Workplace learning also highlights using digital means, which contributes to a greater sense of freedom - employees can learn anywhere and anytime (Huang et al., 2017).

3.3. Culture as a pathway to learning

Creating an environment that enables and supports learning is essential for a progressive society. Culture is an opportunity to make public places conducive to non-formal or informal learning. One such place can be, for example, the museum, by which we mean all kinds of museums - from those of science and history to natural history museums, observatories and planetariums. There is a need for lecturers, curators or andragogical staff to look for modern ways to make the museum an appealing centre of learning and discovery (Hou et al., 2014).

3.4. Neighbourhood communities as an ideal place for development

The Irish city of Cork is one of the leaders in educational innovation within the Learning Cities Network. In 2015, the city was awarded the Learning City Award for its Learning Neighbourhood Communities project, which creates a network of different city communities, bringing together citizens from different neighbourhoods. The project management team aims to work with other partners to develop active local learning, volunteering, and participation in public life. Thanks to

the Learning Neighbourhood Communities, events such as the "Learning Trail", "Faces of Learning", intergenerational workshops, celebration events on education and the community garden project have been realised in the city. Nash (2020) evidenced the project's positive impact on employment or increased identification with the community in his research.

4. Implementation of the Learning City concept in Slovak conditions

We have to say that the idea of learning cities has not yet found a satisfactory application in the conditions in Central Europe, as there are fewer learning cities than in the regions of Asia or Africa. In Slovakia, things started to move in this area in 2020. The city of Trnava set up an initiative to increase lifelong learning quality and join the UNESCO International Network of Learning Cities. Behind the creation of the "Učiaca sa Trnava" (Learning Trnava) project is the educational organisation Lifestarter, which has organised several activities to join the network of learning cities in cooperation with the City of Trnava. During the first year, they created a strategic team of experts responsible for the vision and direction of the project and executive teams (research, innovation, PR & event team) composed of professionals and volunteers. In Trnava, it was possible to organise two networking events for representatives of educational organisations, dozens of working group meetings, and the first learning festival in Slovakia. This mobilised potential within the city has resulted in an application for membership of the Learning Cities Network, and so in 2022, Trnava may be the first Slovak city to have the status of a learning city. The presented concept of a learning city can also positively influence adult education (Učiaca sa Trnava, 2022).

Conclusion

The present article aimed to highlight the concept of the learning city as an effective tool for developing adult education in the conditions of cities and regions. By focusing on the lifelong nature of learning, by adapting to the local conditions of cities, by the international nature of the platform, and by moving towards the achievement of the Sustainable Development goals, learning cities are one of the current and available options for engaging adults in a variety of educational activities. An integral part of the learning city processes is the system of evaluation of progress, also based on documents from the UNESCO Institute for Lifelong Learning (Pryima et al., 2017). We believe that by responding to these challenges and with appropriate tools, adults' prestige and involvement in continuing education activities will increase, and our society will move forward.

References

Andone, D. et al. (2014). Learning Communities in Smart Cities. Case Studies. International *Conference on Web & Open Access to Learning 2014*

Boshier. L. (2018). Learning cities: fake news or the real deal*? International Journal of Lifelong Education*. 37 (4). 419-434. https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1491900

Campbell, T. (2019). Learning cities: Knowledge, capacity and competitiveness. *Habitat International*. 33, 195-201.

Facer. K. & Buchczyk M. (2019). Understanding Learning Cities as discursive, material and affective infrastructures. Oxford Review of Education. 45(2) 168 – 187. https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1552581

Hou. H.T. et. al. (2014). A blended mobile learning environment for museum learning. *Educational Technology & Society*. 17 (2), 207 – 218

Huang R. et al. (2017). Promoting Citizen's Learning Experience in Smart Cities. *Blended Learning. New Challenges and Innovative Practices*.

Christopoulou E. & Ringas, D. (2013). Learning Activities in a Sociable Smart City. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*. 17. 29-42.

Kearns, P. (2015). Learning cities on the move. Australian *Journal of Adult Learning*. 55 (1). 153 – 168.
Nash, E. (2020). Cork Learning Neighbourhoods: Documenting the Impact on Communities and Organisations in Cork City and Exploring Current and Sustainable Models of Practice. Cork: CARL Project Research.
OECD. (2022). Trends Shaping Education 2022. Paris: Centre for Educational Research and Innovation OECD. https://doi.org/10.1787/22187049
Osborne M. (2014). Why lifelong learning and why learning cities? *Pedagogy* 86 (7) 1067-1077.
Pryima, S. et al. (2017). The UNESCO Global Network of Learning Cities: Tools for the Progress Monitoring. *Science and Education.* 4. 74-81. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-4-13.
Učiaca sa Trnava. (2022). Informácie projekte. Trnava: Lifestarter. https://uciacasatrnava.sk
UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). UNESCO Global Network of Learning Cities. https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities
UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2021). ESD Implementation in Learning Cities. Hamburg: UNESCO.
UNITED NATIONS. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. UNITED NATIONS.

Acknowledgment

The article is an output of the KEGA project *Developing Social Competences of Learners in Tertiary and Further Education* (2021 - 2022).

Contact details:

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

Mgr. Michal Koricina
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská 4
949 74 Nitra, SLOVAKIA
E-mail: michal.koricina@ukf.sk

New identity of social work and social client[6]Educational social work
Nová identita sociální práce a sociální klient Edukační sociální práce
Maria Machalová

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 necesity of educational social help to adults.

Key words:

Educational social work, the educational social help.

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

[6] The concept of *Educational social work* the author of this article published in these monographs:
MACHALOVÁ,M. *Preventívna sociálna práca - Edukačná 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.

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. (Machalová, 2013, 2014.)
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. (Machalová and 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 potentia*l. 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

© Educational social work – the concept

In this article we present *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.*

Tokárová (2003, p. 52) is of the opinion that "*transdiciplinarity 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."* (Tokárová and 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 (Tokárová and Matulayová, 2008, p. 111) firstly an independent theoretical concept (in our own 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 methodical 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
(Machalová, 2013, 2014):

1. *Preventative educational social work – as a specialized support of primary prevention (social education, awareness).*
2. *Socializing and re-socializing educational social work – as a professional support of secondary prevention (social education, educational social counselling, socio-therapy).*
3. *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: Machalová, 2013, 2014)

Prevention
Primary prevention Secondary prevention Tertiary prevention
Socialization ESW Resocialization ESW Rehabilitation ESW

Educational social work as social help in material and social need
Couselling Social services Employment services Social and legal protection
Educational social Educational social Educational employment Educational social and legal
counselling -ESC services services protection
social education social education education for job market mediation, probation
social instruction instruction counselling for job market education, counselling
---

Target groups Target groups Target groups Target groups
socially disadvantaged adult clients unemployed parents, teachers, educators,
and marginalized in social facilities job applicants school, social facilities for
adults 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 emphases 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

Atkinson, R. L.; Atkinson, R. C. et al. (2003). *Psychologie*. Praha:Viktoria Publishing. 751 p. ISBN 80-7178-640.

Gruber, E. (2001).Modernization trough flexibilityand continuing education. In: Hinzen, H.(ed.) *Prospects and trends in adult education*, Bonn: 2001. p.14-23.

Konopczyński, M.; Nowak, B.M. (eds.) 2008. *Resocjalizacja- ciaglość i zmiana*, Warszawa: Pedagogium, 2008. 455 p.

Machalová, M. (2013). Preventívna sociálna práca - Edukačná paradigma v sociálnej práci. *(Preventive social work – Educational paradigma in social work).* Prešov : Prešovská univerzita, 2013. 272 p.

Machalová, M. (2014). Edukačná sociálna práca. *(Educational social work.)* 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.

Pribram, K. H. *Language of the brain- experimental paradoxes and principles in neuropsychology*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey 1971.432 p.

Saarinen, T. (ed.) (2002). *Attracting new target groups in adult education*. Turku: ANT project,.125 p.

Tenant, M. (1990). *Psychology and adult education.* London and New York: Roatledge,1990. 181 p.

Tokárová, A. et al. (2003). Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce. *(The capitols of history, theory and methodic of social work.)* Prešov: Akcent Print,). 573 p.

Tokárová, A.; Matulayová, A. (eds.) (2008). Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika – aktuálne otázky teórie a praxe. *(Social pedagogy, social work and social andragogy – actual questions of the theory and the practice.)* Prešov: Prešovská univerzita, 111 p.

Trempala, J. (2012). *Psychologia rozwoju człowieka- podręcnik akademicki*. Warszawa: Wydawnictvo naukowe PWN, 2012. ISBN 978-83-01-163924-5. 542 p.

Contact details:

Prof. doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.
Pekníkova 19
841 02 Bratislava, SLOVAKIA
E-mail: machalova.maria@centrum.sk

Success in life and selected social phenomena occurring in Poland during the COVID-19 pandemic

Úspěch v životě a vybrané společenské jevy vyskytující se v Polsku během pandemie COVID-19

Tomasz Łączek

Abstract:

This paper presents the topic of life success in relation to the new social phenomena that have been observed during the ongoing COVID-19 pandemic. The academic research conducted on the group of adult participants has led to the identification of the most common social phenomena observed in the respondents, which were then described in the form of a research report. The report's contents and interpretation of the most important findings constitute an essential part of the entire paper.

Key words:

life success, success, adults, society, pandemic

Introduction

Nowadays, academic literature in the field of social sciences is becoming increasingly focused on the topic of success in life. The issue is now explored by sociologists, psychologists, educators, media scholars, economists, and also researchers in the fields of anthropology, health sciences, and physical education sciences. There are many reasons for this shift in academic interest. First of all, the category of success applies to all people, social groups, and societies. The most crucial laws and regulations of social life always factor in the context of the effectiveness of people's actions. By definition, the term *success* means "a successful outcome of an undertaking or achievement of an intended goal" (Bańko, 2005, p. 1191).

Each activity an individual undertakes requires them to use their own energy and time. Additionally, arriving at a desired outcome often necessitates emotional involvement. When anticipating the intended end result, they act in a way that is potentially conducive to success. The individual expects to achieve their intended goal. A person's success is, in part, the success of their surrounding environment; e.g. a student's success is the success of the entire school; an athlete's success is the success of the entire sports team; a child's success is the success of his whole family; etc. Another reason is the popularisation of life success issues in the mass media. The protagonists presented on television, on the Internet, in newspapers, on the radio, and in blockbuster movies and theatre plays often include 'successful people' who have managed to achieve and experience more than others.

When discussing their own achievements in public, athletes, actors, celebrities, as well as economists or politicians tend to present them in terms of success, i.e. as something exceptional accomplished with their own hard work. One of the phenomena observed in this context is the worship of success, which is increasingly present in what we perceive as things in life that are worth pursuing. People want to be successful, they want to experience success, and they want to feel like they are able to create their own success.

Pandemic-induced social shifts

The widespread promotion of success and life success has triggered the appearance of a new dimension in the issues associated with one's own agency in upbringing and educational processes. Teachers and parents more and more often wonder whether success-oriented education is still a choice or perhaps it has already become a necessity. In school environment, life success is most typically considered equivalent with learning success, also called school success, which involves "getting good grades or winning a subject competition" (Boryszewska, 2008, p. 106). Academic youth and the adult part of the society usually perceive life success in terms of career

success. They associate it with high earnings, promotion opportunities, and additional benefits such respect and high esteem of other members of society. It can be said that "individuals are guided by a pursuit of a career, which is equated with climbing the career ladder and following the hierarchy of social values" (Cybal-Michalska, 2015, p. 105).
Thus, depending on age and other variables, life success is often understood as school or work success. However, regardless of the circumstances and potentially varied conditions, it can be assumed that "success in life is a relatively constant and individually defined positive outcome of the actions undertaken by a person in order to achieve a tangible or intangible goal that directly involves accomplishing something that, from this person's subjective perspective, has been or is expected to be the key achievement of their life" (Łączek, 2019, p. 30).

The COVID-19 pandemic has changed our perception of reality. Many phenomena have gained a new dimension. Numerous people have improved their IT skills as an indirect result of emergency remote schooling and the home office working mode. People have become more interested in virtual communication via social networks and smartphones. In order to contain the spread of the SARS-CoV-2 virus, governments have put a curb on direct social contacts, but also on all kinds of cultural activities (visits to cinemas, theatres, and museums; usage of reading rooms and libraries; participation in music concerts, special events, and cyclical theme events). Many individuals have been suffering from aggravated alienation and loneliness. There has been a quantitative surge in cases of depression, anxiety, and fear of the future.

A team of researchers from the University of Adam Mickiewicz in Poznan (Faculty of Social Sciences) had decided to explore the subject of pandemic-driven sociological changes. They have developed two research reports. For the purpose of the deliberations presented in this paper, the report entitled *Życie codzienne w czasach pandemii. Raport z drugiego etapu badań* (English: *Everyday life in times of the pandemic. Report on the second stage of research*) (Drozdowski, 2020). seems to be more relevant. 1,294 respondents participated in the questionnaire-based research. The report includes "(…) conclusions based on the analysis of the answers obtained during the research which are rather generalisations, more general interpretations, attempts to theorise on the observed trends; (...) a kind of synthesis of the most important empirical findings made during the analysis of responses to individual questions, and (...) a detailed discussion of the results obtained from the analysis of the questionnaire data" (Ibidem, p. 12).

The report describes seventeen social phenomena observed during the COVID-19 pandemic and identified in the course of the research. They are listed in one part with the common name: "Tropy interpretacyjne" (English: Trails of interpretation). This title not only implies the content of the conclusions formulated on the basis of the research but also indicates a certain scope of considerations relating indirectly (and not directly) to these results. The said social phenomena include:

1. **Autarkic Dependence** – in this case, it consists in social distancing-induced self-isolation from the social interactions which are usually part of our everyday activities, coupled with a deeper reflection that, although we need other people, we are capable of increasing our self-sufficiency in the circumstances of external constraints (e.g. caused by the pandemic).
2. **(Non-)Free Time** – spending free time together with other household members. People spend their leisure time and work time at one place (e.g. at home) and, in addition, with other household members around at the same time. Because of this, some experience high levels of frustration and are unable to reduce their stress to a degree that would guarantee their mental well-being.
3. **Desynchronisation** – an inability to divide one's duties in such a way that it does not result in a(n) lack or excess of time for other activities. Certain activities that used to be performed faster have now slowed down, so there is less time for other activities that take longer to complete.

4. **New Routines** – over-reflecting on activities that did not require that much thought prior to the pandemic. Routine activities are performed slower, which reduces their efficiency and leads to the development of mechanisms of "new routines."
5. **Household Resilience** – these are changes adjusted to the capabilities of a given household. It is impossible to expect all households (even in a pandemic) to introduce the same standardised changes. Each home has its own peculiar form that makes it more or less conducive to embrace changes.
6. **The Pandemic of Existential Anxiety** – the widespread pandemic-inflicted anxiety is being observed to an extent that did not arouse such negative emotions prior to the virus. In the realm of an individual's negative emotions, concerns about, for instance, losing a job 'mount up' to become an almost real-life job loss situation.
7. **Superficial Order** – which means that the former rules of public order were so poorly rooted in the public awareness that the pandemic changes in the organisation of public life (e.g. lockdowns) are accepted with approval and without unnecessary opportunism. It only shows how precarious the pre-pandemic public order was, how easily it has transformed, and how easy it will be, in theory, to change the rules of public life in the future.
8. **The Violence of Positive Thinking** – certain people are extremely eager to look for the good sides of the pandemic. It is more common among the wealthy and independent, who, guided by a certain imperative of optimism, act as if they wanted to force a similar attitude upon those who feel differently. This is a form of unintentional violence.
9. **Time-Out** – limitation of certain activities due to the ongoing pandemic. This prevents the individual from implementing the intended plan and approaching their goal. They are temporarily 'removed from the game,' and the goal achievement is put on hold. Additionally, they become anxious about the extra effort they will have to put in in order to catch up after the pandemic.
10. **Equality Reset** – this phenomenon stems from the increased female involvement in alleviating the pandemic impact. This shows that equality is a precarious phenomenon, as the circumstances of emergency have activated the traditional gender roles, and it is women who pay a heavier price of COVID-19 than men.
11. **Return to Tradition** – it consists in greater need to exemplify traditional values such as religion, patriotism, etc. People are looking to regain their strength among their loved ones, and there are growing trends to assign traditional family roles to women (guardian of the hearth) and men (breadwinner).
12. **Stand-by Society** – the phenomenon of using the pandemic-induced general consent to act slower and less efficiently. By taking advantage of the pandemic impact on the enforcement of high-level duties, certain people have started to demand less of themselves, shifting the internal supervision and responsibility outside (to unspecified pandemic-related factors).
13. **The Pollyanna Syndrome** – the need to stay in cognitive control, the level of which increases with the level of disruption observed in the everyday life of others. It is a psychologically justified delay in realising the tragedy of the pandemic, consisting in the unconscious shift of one's attention from the essence of the negative ramifications of the coronavirus towards the exaggerated and excessively projected advantages of the pandemic.
14. **Forced Pensiveness** – a greater tendency to reflect and deliberate upon all the things that the individual has to deal with on a daily basis. By disrupting our daily rhythm, the pandemic inspires reflection on the order of our daily activities. On the one hand, this self-reflection has been imposed from the outside (by the pandemic); on the other hand, it is perceived as a kind of divine retribution, i.e. a chance to change for better.
15. **Forced, Temporary Communities** – a phenomenon of realising one's own sense of community and the fact that, as people living in a specific area, we are dependent on one

another and should cooperate for the common good. Solidarity and collaboration consolidate groups and make them stronger and more efficient when faced with adversities and other potential threats.

16. **A Trained Sense of Unity** – responding to the negative effects of the pandemic as a group. It is the belief that defence against the pandemic-related threats is more effective when done in a group. It makes consolidation the only right solution. The time of the pandemic will make us less individualised, which we will see more clearly once COVID-19 has passed.
17. **Unreliability of Assets** – this phenomenon makes the individual realise that, during the pandemic, the basic resources, i.e. money and education, do not guarantee stability or safety. High income makes people feel less anxious but increases their sense of precariousness and their motivation to act more efficiently (Ibidem, pp 16-44).

The further parts of the report include: research results, analysis of filter questions and fundamental questions, data on the descriptions of results of the key trends observed during the analysis of cross-tables, etc. The entire report has 292 pages and contains a lot of information that may be a valuable contribution to further academic research and drawing new conclusions on the mechanisms of public life during the COVID-19 pandemic.

Conclusions

The above-mentioned social phenomena observed in Poland during the COVID-19 pandemic may effectively reduce the probability of achieving life success. Living under threat and feeling uncertain and anxious about one's future might significantly impact the effectiveness of all the efforts one makes in order to pursue their goals and reach self-fulfilment. Success in life is an important category, but not everyone considers it the most crucial one. Some people who are convinced of their own agency are certainly ready to implement their own plans after the pandemic. Certain negative social phenomena are likely to lower the rate of their individual effectiveness but are not able to completely prevent them from implementing their goals associated with achieving life success.

References

Akdeniz, G. et al. (2020). A Survey of Attitudes, Anxiety Status, and Protective Brhaviors of the University Students During the COVID-19 Outbreak in Turkey. *Frontiers in Psychiatry*, 695(11), pp. 1–9. http://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00695.

Alexander, P. A. (2012). Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280.

Bańko, M. (Ed.), (2005). *Wielki słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bertrand, Y. (2003). *Contemporary theories & practice in eduction*. Madison: Atwood Publishing.

Boryszewska, J. K. (2008). *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Bui, H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: A systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), pp. 208–227. http://doi.org/10.1108/09696471011034919.

Carbone, A. et al., & Ze, J. (2017). Assessing distributed leadership for learning and teaching quality: amulti-in-stitutional study. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 39(2), pp. 183–196. https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1276629.

Cybal-Michalska, A. (2015). *Młodzież a kariera zawodowa traktowana jako „własność jednostki" – w świecie wielości możliwości*, [in:] Segiet, K. (Ed.), *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Drozdowski, R. et al. (2020). *The report: Życie codzienne w czasach pandemii. Raport z drugiego etapu badań*. Dostupné z http://socjologia.amu.edu.pl/images/pliki/Zycie_codzienne

_w_czasach_pandemii._Raport_z_drugiego_etapu_badan_wersja_pe%C5%82na.pdf
Hendarman, A. F., & Cantner, U. (2018). Soft skills, hard skills, and individual innovativeness. *Eurasian Business Review*, 8(2), pp. 139–169. https://doi.org/10.1007/s40821-017-0076-6.
Hyatt, K. J. (2007). Brain Gym®: building stronger brains or wishful thinking? *Remedial and Special Education*, 28(2), pp. 117–124. https://doi.org/10.1177/07419325070280020201.
Kyungmee, L. et. Al. (2021). Student learning duringCOVID-19: It was not as bad as we feared. *Distance Education*, 42(1), 164–172. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869529.
Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1). pp. 111–122. https://doi.org/10.1002/hrdq.20063.
Łączek, T. (2019). *Determinanty sukcesu życiowego młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Pettigrew, T. F., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280.
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
Segiet, K. (Ed.). (2015). *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Taylor, S., & Lester, A. J. (2009). *Communication: Your Key to Success*. Singapore: Marshall Cavendish Corporation.

Contact details:

Ph.D., Tomasz Łączek
Faculty of Pedagogy and Psychology
Institute of Pedagogy
Jan Kochanowski University of Kielce
Żeromskiego 5
25-369 Kielce, POLAND
E-mail: tomasz.laczek@ujk.edu.pl

Expertise and knowledge
Znalosť a vedomosť
Stanislav Konečný

Abstract:
The study deals with the differences between expertise and knowledge as outputs of the educational process. It provides insight into how knowledge management, in identifying these differences, can contribute to educational policy and thereby bring the understanding of the outputs of educational processes more into line with the needs of education in the 21st century.

Key Words:
educational policy – knowledge management – expertise – knowledge – wisdom – DIKW hierarchy

Introduction

At different stages of an educational process, for example in its planning or in its evaluation, it is necessary to identify the objectives or also the outcomes of the process. Although the history of organised education goes back centuries, and there has certainly been a significant developmental shift in the identification of these objectives and outcomes in this period, the question of what can be considered to be their substantive identifiable criteria has not yet been answered clearly.

lthough this sometimes appears at first sight merely a terminological issue, the problem lies much deeper than that. In English-language texts, skills or knowledge are variously referred to as "goals" or "outcomes" of the educational process, which has already been the subject of particular attention (Kassema, 2019). The Education Resources Information Centre (ERIC) Consortium, sponsored by the United States Department of Education's Institute of Education Sciences, in its study "21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation", distinguishes precisely between these terms, stating that "the Framework for 21st Century Learning ... describes the skills, knowledge and expertise students must master to succeed in work and life" (Greenhill, 2010, p. 31).

Similarly, in Slovak and Czech texts, expertise (znalosť) and knowledge (vedomosť) are sometimes not sufficiently distinguished – they are often even considered synonyms, as stated not only by the Synonymic Dictionary of Slovak (Pisárčiková, 1995, pp. 804, 965), and the Interpretive Dictionary of Human Resources (Palán, 2002, p. 226). In the Slovak PISA 2018 National Report, too, we find the sentence that "expertise represents understanding of the main facts, concepts and theories that are the basis of natural science expertise. This expertise can refer to knowledge that is related to nature or technology" (Miklovičová &Valovič, 2019, p. 24). In recent years, there has been growing interest in knowledge as an important source of innovation (Čepelová, 2011, Nurulin, Skvortsova, Tukkel & Torkkeli, 2019), further accentuating the need for a more rigorous distinction between the two concepts.

1. Methods

Knowledge management, as a relatively new field of human cognition, in criteria for the evaluation of educational processes, provides inspiring possibilities for differentiating the above-mentioned concepts. Although knowledge management is not normally classified among the cognitive sciences, the object of its interest – knowledge – is to some degree their practical complement, and so in this text we assign knowledge management to the cognitive sciences, a step that fits with the whole complex of the "cognitive revolution" (Steinerová, 2007, pp. 8-9). Although this revolution is considered to have emerged in 1993-1995 with ground-breaking works such as those of K. M. Wiig (1993) or I. Nonaka and H. Takeuchi (1995), it has largely been forgotten that the rest of knowledge management was also built on the previous achievements of

science (Lambe, 2011), especially in the form of the so-called DIKW pyramid, which introduces the cognitive concepts of Data, Information, Knowledge and Wisdom. Meanwhile, in the field of education we encounter related categories of data, information, expertise and wisdom (Kokavcová, 2011, p. 21, Hvizdová & Miklošík, 2012, p. 19), which, however, are partly defined differently than, for example, pedagogical theory.

Within the different approaches in knowledge management literature, we also encounter more complex approaches that distinguish between the information process and the educational process, with information and expertise (poznatky) featuring in the information process and experience and knowledge in the educational process (Vymětal, Diačiková & Váchová, 2005, pp. 12-16). Knowledge processes are also part of knowledge management (Romanová, 2012a, p. 55).

The basic concept of working with these concepts is known in the context of knowledge management as the "knowledge pyramid" or also by the acronym "DIKW". The concept of the knowledge pyramid is associated with the name of the Czech professor Milan Zeleny, who published his original concept almost half a century later (Zeleny, 1987). Two years later Russell L. Ackoff (1989) published a very similar concept (supplemented with an understanding phase between the knowledge and wisdom phases):

Tab. Comparison of the knowledge pyramids of M. Zelený and R. L. Ackoff

	Zelený 1987	Ackoff 1989
Data *(údaje)*	*Know nothing*	symbols
Information (*informácie*)	*Know what*	data that is processed to be useful, providing answers to the questions "who?", "where?", "when?"
Knowledge *(vedomosti)*	*Know how*	the use of data and information, providing an answer to the question "how?"
Understanding *(porozumenie)*		evaluation of causes, providing an answer to the question "why?"
Wisdom *(múdrosť)*	*Know why*	evaluation of understanding
Enlightenment *(osvietenie)*	achieving a sense of truthfulness, applying a sense of what is right and wrong, what is socially accepted, respected, or sanctioned	

Source: own elaboration

Several authors (e.g. Rowley, 2007, p. 166) consider the earliest indication of the identification of this hierarchy to be a passage from the opening chorus of the T. S. Eliot's singspiel The Rock from 1934, "Where is the Life we have lost in living? Where is the wisdom we have lost in knowledge? Where is the knowledge we have lost in information?". Throughout the history of human thought, there have been reminders of the distinctions between stages that are reflected in the knowledge hierarchy in various other contexts.– For example, anthropologist Gregory Bateson pointed out in his work on the ecology of thought (1979) that a map is not the same as a landscape, and a name is not the same as the thing denoted by it.

Other attempts at a somewhat non-psychological conception of the succession of phases in terms of the transmission of information rather than cognition itself are also known – e.g. K. Boulding as early as 1955 talked about the hierarchy of signals, messages, information, and

cognition, or one of the founders of knowledge management N. L. Henry in 1974 about the succession of data, information and knowledge, etc. There are also other variants of such hierarchies (Romanová, 2012b, p. 12).

In the most common four-tier knowledge pyramid, its individual tiers are characterized as follows: Data are objective facts about events are perceived as signals, entries, symbols, etc. Data as signals are perceived as stimuli, perceived through the senses, which are not yet interpreted (sound, colour, heat, etc. – but not the sound of an engine, the colour of an apple, the heat of a fire). Data as data are perceived as partial, unprocessed, and unorganized facts, without context, and which precludes their interpretation; they can be perceived as "raw" facts, which are, however, true, verifiable, i.e. not fictitious. Data as symbols – words, numbers, diagrams, pictures – express the content of the data. Information is data that is meaningful: it can answer the questions "who?", "what?", "where?", "when", etc. It can also be simple data, arranged in interrelationships in which it becomes meaningful – this is the so-called structural understanding of the difference between data and information.

In contrast, a functional understanding of the difference between data and information is based on the fact that at a certain point in time we perceive a certain set of data which, in their totality, provide us with information by which we orient ourselves. Information can be stored. Knowledge is processed (collated, sorted, evaluated, and verified) information, organized on the basis of contextual information – knowledge is information in interrelationships, forming a coherent structure in terms of its applicability. Knowledge is directed at its use; it is not just a description of a state of affairs. Therefore it already includes the application of experience and allows comparison of options for its use. Knowledge can be conveyed as coherent sets of practices. Knowledge is subjectively experienced as true, although it may or may not have an empirical origin. Wisdom is the appreciation of knowledge, the ability to make reasoned and correct decisions, the application of judgement.

The DIKW pyramid shows the hierarchy and logical bottom-up and top-down linking of its tiers, as well as a number of other similar characteristics, such as the progression from algorithmizability of data to the non-algorithmizability of wisdom (Rowley, 2007, p. 168), etc.

There are a number of examples in the literature of the vein of human cognition from data through information and knowledge to wisdom. M. Zeleny, in his original work, illustrated this process with the wisdom required in deciding whether to bake bread or a croissant, and possible examples range up to the use of this pyramid in applying wisdom to treatment decisions for cardiovascular disease. In this scheme Zeleny identifies the data with the basic elements (H2O, yeast bacteria, starch molecules); the information with the ingredients (flour, sugar, water, spices + recipe); knowledge with deciding between different recipes, and wisdom with the reasoned decision of why to bake bread and not a croissant (Zeleny, 1987, p. 60; Zeleny, 2006b, p. 14).

Sheth, Anantharam and Henson (2013, pp. 80) identify data such as heart rate, blood pressure, weight, body sodium and fat intake, and activity; they consider high (elevated relative to the norm) sodium intake, high fat intake, and high blood pressure to be information; knowledge that high sodium intake increases blood pressure, low sodium intake causes blood pressure to drop, and high blood pressure causes cardiovascular disease; and finally, wisdom that reducing dietary sodium intake lowers blood pressure, thereby reducing the risk of cardiovascular disease. In a more recent publication (Zeleny, 2006a, p. 756), he now identifies knowledge with the coordination of the baking process and results in the end result, the product, and wisdom with the answers to the questions "Why bread?" and "Why like this?". The closest example to our understanding concerns the interpretation of a piece of music. Although it is only an incomplete hierarchy (lacking a degree of wisdom), here the notes are considered as data, the score as information, and the interpretation of the piece by a particular soloist or conductor as knowledge (Vymětal, Diačiková & Váchová 2005, p. 211). In this hierarchy, in our opinion, the creation of variations or improvisation on the theme of a given piece could be considered as wisdom.

In contrast, expertise is a concept considerably vague in various respects (ibid., p. 210). The Interpretive Dictionary of Human Resources states that expertise is "an acquired body of knowledge, ideas, concepts, complex knowledge structures, and theories, acquired through intentional and unintentional learning, practical activity, and personal and socio-historical experience" (Palán, 2002, p. 247). The Open Philosophical Encyclopedia (Piaček & Kravčík, 1999) characterizes expertise as a meaning formation, made up of a system of findings, which can be used in interaction with the world, with an indication of its practical application. We can usually express expertise (verbally or visually, directly, or symbolically) – we say that expertise is explicit. Expertise is information transformed into the plane of practical application and use (Hvizdová & Miklošík, 2012, p. 18), which is perceived more strongly in the English language than in Slovak.

The biggest problem with this phase of the process of capturing reality in the learning process is the realisation that expertise is not yet in fact an output from the learning process that would allow for the actual use for which the previous phases, including this one, only create the preconditions. This is most evident in the quantitative basis of expertise: we can accumulate it almost without limit, hoarding it up to the capacity of our brains. The use of expertise extends only as far as the scope for reproducing it in practical activity allows.

2 Results and Discussion

We can conclude that knowledge management, in contrast to pedagogical approaches, more explicitly creates a hierarchical structure of the learning process as the core content of education and thus the essence of educational policy. However, its orientation towards the output of this process in turn implies a certain lesser attention that knowledge management approaches pay to the inputs to this process. These inputs are more the focus of psychological or even philosophical approaches. Therefore, in order to establish a solid theoretical foundation for educational policy it appears necessary to try to synthesize these approaches and to develop an interdisciplinary initial theory of learning, especially in terms of identifying the phases of the learning process, which would be useful for formulating educational policy on a scientific basis.

In addition to distinguishing between the cognitive concepts of knowledge and expertise, as well as the cognitive concepts of data and information, which are also sometimes confused or identified (Grabowski & Zając, 2009), DIKW also provides important insights into the concept of wisdom as a source of added value in a wide variety of areas of human endeavour (Matney, Brewster, Sward, Cloyes, & Staggers 2011).

Although it has been noted that the future of the DIKW hierarchy has been the subject of critical perspectives for some time now and seems more uncertain than ever (Bosančić, 2017), those critical perspectives on the DIKW hierarchy have resulted in positive conclusions, that seek to refine it, for example, by adding to it the degree of 'sign', understood in the context of Charles Sanders Peirce's pragmatic semiotics and how objects, their symbols and their interpretations are interconnected in the world (Frické, 2019, pp. 42). The criticism of the DIKW hierarchy and knowledge management in general is based mainly on the fact that it shows only a limited ability to realistically improve organizational effectiveness, which has already been confirmed by empirical research (Basadur & Gelade, 2006), but which does not affect its inspirational value for, for example, the field of education policy.

References

Ackoff, R. L. (1989) From Data to Wisdom. *Journal of Applies System Analysis,* 16, 3 - 9

Basadur, M. & Gelade, G. A. (2006) The Role of Knowledge Management in the Innovation Process. *Creativity and Innovation Management* 15 (1) 45 - 62

Bateson, G. (1979) Mind and Nature: A Necessary Unity. New York: E. P. Dutton

Bosančić, B. (2017) DIKW-hijerarhija: za a protiv. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 60 (2-3) 1 - 24

Čepelová, A. (2011) Manažment znalostí a spoločnosť. *Verejná správa a spoločnosť,* 12(1) 71-80

Frické, M. (2019) The Knowledge Pyramid: the DIKW Hierarchy. *Knowledge Organization,* 46 (1) 33 - 46
Grabowski, M. & Zając, A. (2009) Dane, informacja, wiedza - próba definicji. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie* (798) 99 - 116
Greenhill, V. (2010) *21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation*. ERIC: ED519336. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf
Hvizdová, E. et all. (2009) *Manažment znalostí – dôležitý produktívny faktor podniku 21. storočia.* Bratislava : Ekonóm
Hvizdová, E. & Miklošík, A. (2012) *Manažment znalostí: personálne a technologické perspektívy.* Bratislava : Ekonóm
Jifa, G. (2013) Data. Information, Knowledge, Wisdom and Meta-Synthesis of Wisdom-comment on Wisdom global and Wisdom cities. *Procedia Computer Science* 17, 713 - 719
Kassema. J. J. (2019) Knowledge And Skills : What Do We Know About it. *Social Science Research Network* (SSRN) May 01, 2019. https://www.academia.edu/40716171/ Knowledge_And_Skills_What_Do_We_Know_About_it
Kokavcová, D. (2011) *Nová paradigma znalostného manažmentu.* Bratislava : IURA Edition
Lambe, P. (2011) The unacknowledged parentage of knowledge management. *Journal of Knowledge Management* 13 (2) 175 - 187
Miklovičová, J. & Valovič, J. (2019) *Národná správa PISA 2018.* Bratislava: NÚCEM
Matney, S., Brewster, P. J., Sward, K. A., Cloyes, K. G. & Staggers, N. (2011) Philosophical Approaches to the Nursing Informatics Data-Information-Knowledge_Wisdom Framework. *Advances in Nursing Sciences* 34 (1) 6 - 18
Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge-creating Company.* Oxford: Oxford University Press
Nurulin, Y., Skvortsova, I., Tukkel, I. & Torkkeli, M. (2019) Role of Knowledge in Management of Innovation. *MDPI Resources* 8, 87
Romanová, D. (2012a) Od historického vývoja znalostí ku vzniku intelektuálneho kapitálu. *Ekonomické spektrum*, 7 (4) 52 - 59
Romanová, D. (2012b) Manažment znalostí. *Ekonomické spektrum,* 2012 (b), roč. VII, č. 5, s. 12-20
Rowley, J. (2007) The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy. *Journal of Information Science*, 33 (2) 2007, 163 - 180
Sheth, A., Anantharam, P. & Henson, C. (2013) Physical-Cyber-Social Computing: An Early 21st Century Approach, *IEEE Intelligent Systems,* 2013, Jan./Feb. pp. 79-82.
Steinerová. J. (2007) Komunikácia poznatkov v novej paradigme informačnej vedy. *Informačné technológie a knižnice,* 2007, č. 3, s. 5 – 13. ISSN 1335-793X
Vymětal, J., Diačiková, A. & Váchová, M. (2005) *Informační a znalostní management v praxi*. Praha : LexisNexis
Wiig, K.M. (1993) *Knowledge Management Foundations.* Arlington, TX: Schema Press
Williams, D. (2014) Models, Metaphors and Symbols for Information and Knowledge Systems. *Journal of Enterpreneurship, Management and Innovation* 10 (2014) 1, 79 - 107
Zeleny, M. (1987) Management Support Systems: Towards Integrated Knowledge Management. *Human Systems Management*, , nr 7 (1), p. 59 -70
Zeleny, M. (2006) From Knowledge to Wisdom. On Being Informed and Knowledgeable, Becoming Wise and Ethical. *Information Technology and Decision Making*, vol. 05, issue 04, pp. 751 – 762
Zeleny, M. (2006b) Knowledge-information autopoietic cycle: towards the wisdom systems. *International Journal of Management and Decision Making*, vol. 7, no. 1, pp. 3 – 18

Contact details:
Ass. Prof. Stanislav Konečný, PhD., MPA
Department of Public Policy and Theory of Public Administration
Faculty of Public Administration
Pavol Jozef Šafárik University in Košice
Popradská 66
040 11 Košice, SLOVAKIA
E-mail: stanislav.konecny@upjs.sk

Faktorová analýza SRQ-27 u študentiek a študentov učiteľských odborov na Slovensku
Factor analysis of SRQ-27 in students of teaching professions in Slovakia
Kristína Kubišová

Abstrakt:
Dotazník SRQ-27 bol analyzovaný faktorovou analýzou. Vyextrahovaných 18 položiek sme zaradili do štyroch faktorov, ktoré spolu vysvetľujú 56,74 % rozptylu premenných. Výskumnú vzorku tvorilo 479 vysokoškolských študentiek (80,2 %) a študentov (19,8 %) učiteľských odborov zo slovenských vysokých škôl a univerzít s priemerným vekom 21,65. Respondenti dosahujú hodnoty sebaregulácie a jej faktorov nad stredovú hodnotu.

Abstract:
SRQ-27 was analyzed by factor analysis. We classified the 18 extracted items into four factors, which together explain 56,74 % of the variability of the variables. The research sample consisted of 479 university students (women 80,2 %, men 19,8 %) of teachers from Slovak colleges and universities with an average age of 21,65. Respondents achieve the value of self-regulation and its factors above the middle value.

Kľúčové slová:
Sebaregulácia, Dotazník sebaregulácie, SRQ, SRQ-27

Key words:
Self-regulation, Self-regulation Questionnaire, SRQ, SRQ-27

Úvod

Sebaregulácia je skúmaná optikami mnohých vied. Aj andragogika, ako pomerne mladá vedná disciplína, sa vo svojom teoretickom i empirickom bádaní venuje problematike sebaregulácie v edukácii dospelých osôb. Teoretici i praktici sebaregulácíu vidia ako osobnostnú črtu, ktorú nemožno meniť (napr. Hoyle, 2006; Tangney, Baumeister & Boone, 2004), alebo ako potenciál, ktorý možno modifikovať, minúť i zvýšiť (napr. Bauner & Baumeister, 2011) či ako správanie zamerané na cieľ (napr. Carver & Scheier, 1982). My sa začleňujeme do skupiny, ktorá je presvedčená o možných zmenách, nápomocných aj v procese učenia sa. Sebaregulácíu Brown, Miller & Lawendowski (1999) popisujú ako schopnosť, ktorou jedinec dokáže rozvíjať, uplatňovať a zachovávať správanie vedúce k dosiahnutiu stanovených cieľov. Vnímame ju ako interakciu environmentálnych, osobných a behaviorálnych procesov (Bandura, 1986) ovplyvňovaných myšlienkami, prežívaním a správaním, ktoré je plánované, monitorované a modifikované vplyvom spätnej väzby (Gavora, Jakešová & Kalenda, 2015). Sebaregulácii rôzni autori prisudzujú rôzny počet štádií alebo fáz. Sebamonitorovanie, sebahodnotenie a sebaposilňovanie sú súčasťou trojfázovej teórie podľa Carvera & Scheiera (1982) a Kanfera (1970). Na Kanferov model nadviazali Miller & Brown (1991) a rozšírili ho na sedem (prijímanie relevantných informácií, hodnotenie informácií a ich porovnávanie s normami, spustenie zmeny, hľadanie možností, tvorba plánu, implementácia plánu a posúdenie jeho účinnosti).

Ciele štúdie

Prvým cieľom štúdie je faktorovou analýzou priradiť položky skrátenej verzie dotazníka sebaregulácie (SRQ-27) do štyroch faktorov. Druhým cieľom je zistiť úroveň sebaregulácie u študentov a študentiek učiteľských odborov na slovenských vysokých školách a univerzitách. Tento cieľ napĺňame nasledovnými výskumnými otázkami a hypotézami.

Výskumné otázky (VO) a hypotézy (H)

VO1: Ktoré položky patria do štyroch faktorov sebaregulácie?

VO2: Akú úroveň dosahujú študentky a študenti vo faktoroch sebaregulácie i v ich súčtovom indexe?
H1: Predpokladáme, že sa nepreukáže štatisticky významná súvislosť medzi najvyšším ukončeným vzdelaním a faktorom orientácia na cieľ.
H2: Predpokladáme, že študentky skórujú vo faktore orientácia na cieľ lepšie než študenti.
H3: Predpokladáme, že študentky skórujú vo faktore kontrola impulzov lepšie než študenti.

Metodológia
Výskumná vzorka
Výskumná vzorka je tvorená 479 respondentmi. Sú to študentky a študenti slovenských vysokých škôl a univerzít učiteľských odborov vo veku od 19 do 30 rokov, s priemerným vekom 21,65. Ženy predstavujú 80,2 % (384), muži 19,8% (95). V tabuľke č. 1 zobrazujeme ich najvyššie dosiahnuté vzdelanie. Najväčšie zastúpenie majú terajší študenti bakalárskeho stupňa štúdia (N = 343).

Tabuľka č. 1: Kontingenčná tabuľka premenných pohlavie a vzdelanie

pohlavie	vzdelanie			N
	stredoškolské	vysokoškolské 1. stupňa	vysokoškolské 2. stupňa	
ženy	272	91	21	384
muži	71	17	7	95
N	343	108	28	479

Zdroj: vlastné spracovanie
Legenda: N – počet

Metódy zberu a analýzy dát
Brown, Miller & Lawendowski (1999) skonštruovali merací nástroj SRQ *(Self-Regulation Questionnaire)* so 63 položkami, ktorý v siedmich fázach hodnotí schopnosti sebaregulácie. Ak je niektorá z nich narušená, môže to podľa autorov negatívne vplývať na správanie jedinca. S SRQ sa realizovalo množstvo výskumov, avšak sedem fázový model nepotvrdili.
V Českej republike s verziou SRQ-CZ napríklad pracovali Gavora, Jakešová & Kalenda (2015) a u českých študentov zisťovali, či existujú fázy alebo štádiá sebaregulácie, ak áno, tak koľko ich je, aké sú. Vďaka ich výsledkom môžeme nahliadať aj na kultúrne odlišnosti v porovnaní s anglosaskými výskumami. Z ich faktorovej analýzy vzišli štyri faktory (kontrola impulzov, orientácia na cieľ, sebariadenie a rozhodovanie), ktoré sýtilo 27 položiek.
Na skrátenej verzii SRQ-27 sme vykonali exploračnú faktorovú analýzu (ďalej EFA), pričom sme si určili extrakciu položiek do štyroch faktorov. Dáta boli analyzované v štatistickom programe IBM SPSS Statistics 20.

Výsledky
Aby sme mohli vykonať EFA, museli sme splniť niekoľko podmienok. Soukup & Kočvarová (2016 in Rabušic, Soukup & Mareš, 2019) hovoria, že na jednu položku by sme mali mať 10 až 15 respondentov. Podľa Rabušica, Soukupa & Mareša (2019) môžeme vykonať EFA vtedy, ak máme minimálne 300 respondentov. Obidve požiadavky spĺňame. Sledovali sme aj mieru adekvátnosti výberu Kaisera, Meyera a Olkina hovoriacu o koreláciách medzi položkami, ktorá je ideálna (KMO = 0,888). Vhodnosť potvrdzuje aj signifikancia Bartlettovho testu sféricity (Sig. = 0,000). Korelácie sme kontrolovali aj mierou KMO pre samotné položky, ktoré nadobúdali hodnoty v rozpätí od 0,728 do 0,940. Pred extrakciou faktorov sme sledovali hodnoty komunalít a následne vyradili tie, ktorých hodnota bola nižšia než 0,4. Odstránili sme deväť položiek.

S upraveným počtom položiek sme opätovne vykonali EFA. Miera KMO sa zmenila na 0,868 so zachovaním signifikancie (Sig. = 0,000) Bartlettovho testu. KMO pre samostatné položky malo opäť vhodné hodnoty nad 0,7 (0,775 – 0,948). Komunality vyjadrujúce mieru korelácie danej pramennej s inými premennými už dosahovali uspokojivé hodnoty nad 0,4.
V ďalšom kroku sme pristúpili k extrakcii faktorov pomocou metódy hlavných komponentov. Vychádzajúc a opierajúc sa o realizované výskumy v českom prostredí, sme sa rozhodli pre určenie štyroch faktorov, ktoré zároveň dodržiavajú Kaiserovo pravidlo, aby bola hodnota vlastných čísel nad 1. Tento počet faktorov sa nám ale potvrdil aj paralelnou analýzou s uplatnením Hornovho pravidla (1965 in Rabušic, Soukup & Gavora, 2019). Počet faktorov sa extrahuje tak, že vlastné čísla majú mať väčšie hodnoty než vlastné čísla z extrahovaných dát. V tabuľke č. 2 uvádzame hodnoty faktorov, ktoré spolu vysvetľujú 56,736 % rozptylu premenných, ako aj výsledok paralelnej analýzy.

Tabuľka č. 2: Extrahovanie faktorov

kompone	**počiatočné vlastné čísla**			**extrakčné súčty**			**paralelná analýza**	
	VČ	% rozptylu	kumula-tívne %	VČ	% rozptylu	kumula-tívne %	priemer VČ	percentil VČ
1	**5,370**	29,836	29,836	5,370	29,836	29,836	1,350	**1,419**
2	**2,153**	11,959	41,795	2,153	11,959	41,795	1,288	**1,334**
3	**1,396**	7,756	49,551	1,396	7,756	49,551	1,239	**1,282**
4	**1,293**	7,185	56,736	1,293	7,185	**56,736**	1,192	**1,237**
5	0,889	4,938	61,674					
6	0,782	4,344	66,018					

Zdroj: vlastné spracovanie
Legenda: VČ – vlastné čísla

O tom, aká je zhoda medzi modelom získaným z dát a realitou nám hovoria rezíduá, ktorých hodnota by mala byť nižšia než 50 %. V našich dátach tvoria rezíduá 35 %.
V poslednom kroku sme hľadali položky patriace do štyroch faktorov výpočtom faktorových záťaží. Podmienkou bolo, aby boli medzi nimi korelácie vyššie než 0,3. Výsledok faktorových záťaží nebol jednoznačný, preto sme pristúpili k ortogonálnej (pravouhlej) rotácii faktorov metódou Varimax a keďže niektoré položky jednoznačne nepriľahli ku konkrétnemu faktoru, vykonali sme aj rotáciu šikmú metódou Oblimin a výsledky sme porovnali. Konečné priradenie položiek k štyrom faktorom uvádzame v tabuľke č. 3.

Tabuľka č. 3: Faktorové záťaže po rotácii metódou Varimax

položka	faktor			
	1	2	3	4
SRQ7	0,780			
SRQ9	0,740			
SRQ5	0,696			
SRQ3	0,671			
SRQ27	0,662			
SRQ4	0,577			~~-0,369~~
SRQ19		0,846		
SRQ12		0,841		
SRQ13		0,793		
SRQ20			0,729	
SRQ14			0,722	
SRQ23			0,712	
SRQ17			0,605	
SRQ1	~~-0,305~~		0,401	
SRQ24				0,745
SRQ25				0,646
SRQ21	~~0,434~~			-0,577
SRQ8	~~0,422~~			-0,573

Zdroj: vlastné spracovanie

Pred počítaním súčtového indexu pre jednotlivé faktory i pre celkový súčet sme sa pozreli na ich reliabilitu, ktorá by mala byť nad 0,7 a taktiež na tesnosť párových korelácií, ktorých hodnota by mala byť nad 0,3. Predtým sme stupnicu položiek č. 3, 4, 5, 7, 8, 9, 21 a 27 museli prekódovať. Štyri faktory sú sýtené 18 položkami. Prvý faktor sme pomenovali ako *rozhodovanie*. Tento faktor sýti šesť položiek. Hodnota Cronbachovej alfy je 0,817. Druhý faktor sýtiaci tromi položkami s názvom *sebariadenie* má alfu = 0,837. *Orientácia na cieľ* je tretí faktor s piatimi položkami a alfou = 0,729. Štyri položky tvoria štvrtý faktor s alfou = 0,640 a pomenovaním *kontrola impulzov*. Hodnota alfy je síce otázna, avšak tesnosť ich párových korelácií je aj pri týchto položkách nad 0,3. V každom faktore, ako aj v indexovom súčte, ktorý sme vydelili počtom položiek daného faktoru, môžu respondenti dosiahnuť hodnoty od 1 do 5. Čím vyššiu hodnotu dosiahnu, tým sú faktory, tvoriace sebareguláciu, lepšie.
V tabuľke č. 4 uvádzame tieto informácie prehľadnejšie.

Tabuľka 4: Faktory sebaregulácie a hodnoty Cronbachovej alfy

Faktor	názov faktoru	počet položiek	α	príklad položky
F1	rozhodovanie	6	0,817	Aj keď sa pre niečo rozhodnem, mám problém to zrealizovať.
F2	sebariadenie	3	0,837	Mám svoje pravidlá, ktorých sa držím.
F3	orientácia na cieľ	5	0,729	Zvyčajne postupujem tak, aby som dosiahol/dosiahla svoje ciele.
F4	kontrola impulzov	4	0,640	Zvyčajne premýšľam skôr, ako niečo urobím.
N		18	0,855	

Zdroj: vlastné spracovanie
Leganda: α – Cronbachova alfa; F – faktor; N - počet

V tabuľke č. 5 uvádzame deskriptívne charakteristiky faktorov ako aj súčtového indexu. Môžeme vidieť, že priemery faktorov i súčtového indexu sú nad stredovou hodnotou. Najnižší ho študenti dosiahli vo faktore rozhodovanie a najvyšší priemer bol v sebariadení. Normálne rozloženie dát sme zisťovali hodnotami šikmosti a strmosti. Hodnoty šikmosti sú u všetkých záporné, čo vypovedá o hodnotách nad priemerom. Hodnoty strmosti nadobúdajú kladné aj záporné hodnoty. Ako hodnoty strmosti, tak aj špicatosti sú v stanovenom intervale <-1; +1>. Orientácia na cieľ má hodnotu blízku nule (-0,01), čo značí takmer symetrické rozloženie. Tieto hodnoty nám potvrdzujú, že môžeme používať parametrické testy. Minimálna hodnota súčtového indexu faktorov je 1,44 a maximálne dosiahnutá hodnota je 4,94.

Tabuľka č. 5: Deskriptívne ukazovatele súčtového skóre a faktorov

deskriptívne ukazovatele	rozhodo-vanie	sebariade-nie	orientácia na cieľ	kontrola impulzov	súčtový index
priemer	**3,40**	**3,82**	**3,68**	**3,67**	**3,61**
medián	3,50	4,00	3,60	3,75	3,61
modus	3,67	5,00	3,60	4,00	3,78
štandardná odchýlka	0,83	0,89	0,67	0,78	0,58
rozptyl	0,69	0,79	0,45	0,60	0,33
šikmosť	**-0,27**	**-0,52**	**-0,31**	**-0,52**	**-0,30**
strmosť	**-0,42**	**-0,26**	**-0,01**	**0,14**	**0,70**
variačné rozpätie	4,00	4,00	3,80	4,00	3,50
minimum	1,00	1,00	1,20	1,00	**1,44**
maximum	5,00	5,00	5,00	5,00	**4,94**

Zdroj: vlastné spracovanie

Predpokladali sme, že medzi najvyšším ukončeným vzdelaním a orientáciou na cieľ nebude štatisticky významná súvislosť, čo sa nám potvrdilo. Medzi vzdelaním a sebariadením existuje pozitívne slabý vzťah ($\rho = 0{,}133$) na hladine významnosti $p \leq 0{,}01$. To znamená, že čím má človek vyššie vzdelanie, tým je lepšie sebariadený. Signifikancia ostatných premenných je vyššia než 0,05, čo znamená, že tieto súvislosti nie sú štatistické významné, ako uvádza tabuľka č. 6.

Tabuľka č. 6: Korelácie vzdelania a sebaregulácie

	súčtový index	rozhodovanie	sebariadenie	orientácia na cieľ	kontrola impulzov
Spearmanovo ró – vzdelanie	0,088	-0,021	**0,133****	0,083	0,076
Signifikancia	0,053	0,651	0,003	0,069	0,096

Zdroj: vlastné spracovanie toto poprípade uprav, asi zmeniť signifikanciu na p a ró dať do tabuľky
** korelácia je signifikantná na úrovni 0,01

Zisťovali sme, či existujú štatisticky významné rozdiely vo faktoroch i v ich celkovom súčtovom indexe medzi ženami a mužmi. Výsledky Studentovho t-testu hovoria, že študenti (muži) skórujú oproti študentkám (ženám) lepšie, o čom svedčí nielen porovnanie ich priemerných hodnôt, ale aj záporné čísla v t-teste, avšak sú to len zanedbateľné rozdiely, ktoré sa štatisticky nepotvrdili, čo zobrazujeme v tabuľke č. 7. Zamietame preto druhú aj tretiu hypotézu. Študentky oproti študentom neskórujú štatisticky významne lepšie ani v orientácii na cieľ, ani v kontrole impulzov. Medzi ženami a mužmi, resp. študentkami a študentmi nie sú rozdiely vo faktoroch sebaregulácie ani v ich indexovom súčte.

Tabuľka č. 7: Výsledok Studentovho t-testu pre sebareguláciu a pohlavie

	Levenov test		Studentov t-test		ženy (n=384)		muži (n=95)	
	F	p	t	p	M	SD	M	SD
súčtový index	1,447	0,230	-1,559	0,120	3,587	0,587	3,690	0,526
rozhodovanie	4,797	0,029	-1,776	0,078	3,374	0,854	3,526	0,719
sebariadenie	0,213	0,645	-1,344	0,180	3,797	0,885	3,933	0,892
orientácia na cieľ	0,005	0,943	-1,041	0,298	3,660	0,668	3,739	0,661
kontrola impulzov	5,091	0,024	-0,419	0,676	3,660	0,803	3,692	0,646

Zdroj: vlastné spracovanie
Legenda: n – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; F – hodnota Levenovho testu; T – hodnota Studentovho t-testu; p – štatistická významnosť

Diskusia

Procesmi EFA sme počet položiek skrátenej verzie SRQ-27 znížili na 18 a zaradili sme ich do štyroch, vopred vymedzených faktorov, metódami Varimax a Oblimin. Faktory sme pomenovali rovnako ako českí výskumníci Jakešová, Gavora & Kalenda, ktorí s dotazníkom realizovali viacero výskumov. O ich výsledky sme sa opierali z dvoch dôvodov. Kultúrne odlišnosti medzi Slovákmi a Čechmi nepovažujeme za natoľko veľké, aby pôsobili vo výsledkoch nespoľahlivo. V slovenskom prostredí sme nenašli výskumy pracujúce s rovnakou verziou dotazníka. Spomenúť však môžeme Kuruca (2017a, 2017b), ktorý štandardizoval dotazník SRQ-Academic i SRQ-Prosocial pre žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Jakešová, Gavora, Kalenda & Vávrová (2016) na vzorke 1 244 študentov a študentiek formálneho a neformálneho vzdelávacie systému v Českej republike vykonali validizáciu dotazníka SRQ s 21 položkami. Podobné hodnoty alfy v orientácii na cieľ a kontrola impulzov dosahujeme s výskumom Jakešovej, Gavoru & Kalendu (2016) na vysokoškolských študentoch (0,729 a 0,640 voči 0,713 a 0,692).

Pri ďalšej analýze sme predpokladali, že sa nepreukáže štatisticky významná súvislosť medzi najvyšším ukončeným vzdelaním a faktorom orientácia na cieľ. Táto hypotéza sa nám potvrdila. Ani vyššie vzdelanie nezaručovalo vyššie skóre vo faktoroch kontrola impulzov a rozhodovanie. Iba medzi vzdelaním a sebariadením sa preukázal štatisticky významný, ale slabý vzťah. Ani vo výskume realizovanom Jakešovou, Gavorom & Kalendom (2016) na českých vysokoškolských študentoch sa nepreukázala súvislosť medzi zvyšujúcim sa vzdelaním a orientáciou na cieľ, ale vyššie vzdelanie sa prejavilo v ich rozvážnejšom a opatrnejšom konaní. V ich výskumnej vzorke sa štatisticky významne preukázalo, že študentky skórujú v orientácii na cieľ lepšie než študenti. V tomto faktore v našich dátach lepšie skórovali študenti, avšak bez štatistickej významnosti. Zvyčajne postupujú obidve pohlavia na rovnakej úrovni k dosiahnutiu svojich cieľov. Predpokladali sme, že študentky dosiahnu lepšie skóre v kontrole impulzov v porovnaní so študentmi. Ich priemerné hodnoty sú v prospech študentov, no opäť bez štatistickej významnosti. Aj študentky, aj študenti sa dokážu takmer rovnako poučiť z vlastných chýb či premýšľať skôr, ako niečo urobia. Vo všetkých faktoroch o niečo lepšie skórovali študenti, no rozdiel je takmer nulový. Najvyššie priemerné skóre dosiahli študentky aj študenti v sebariadení, najnižšie v rozhodovaní. Dobrým výsledkom je, že ako v celkovej sebaregulácii, tak aj vo faktoroch, dosahovali skóre nad priemernú hodnotu.

Záver

Na skrátenej verzii dotazníka SRQ-27 sme vykonali EFA, ktorou sa 18 položiek začlenilo do jedného zo štyroch faktorov, ktoré sme si stanovali na základe už realizovaných výskumov

v českom prostredí. Získané výsledky hovoria o tom, že medzi študentkami a študentmi nie sú štatisticky významné rozdiely v sebaregulácii ani v jej faktoroch. Medzi najvyšším dosiahnutým vzdelaním a sebariadením sa preukázal slabý štatisticky významný vzťah. Táto korelácia je signifikantná na úrovni 0,01. Predložené výsledky budú súčasťou našej dizertačnej práce, v ktorej sa venujeme docilite študentiek a študentov učiteľských odborov na Slovensku a intervencii možnej andragogickým poradenstvom, kde sa, okrem iného, zameriame aj na sebaregulácíu a sebaregulované učenie sa, pretože jeho nedostatočne rozvinuté stratégie sú častým dôvodom predčasného ukončenia štúdia už v prvom ročníku (napr. Hoops et al., 2016; Tuckman, Kennedy, 2011).

Literatúra

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-Regulatory Strength. Vohs, K. D. a R. F. Baumeister (Eds.). *Handbook of Self-Regulation,* 64-82. New York: The Guilford Press.

Brown, J. M., Miller, W. R. & Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. Vande Creek, L. & Jackson, Tl. L. (eds.*). Innovations in clinical practice: A sourcebook.* Sarasota, FL: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange, 17, 281-292.

Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality – social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin, 92,* 111-135.

Gavora, P., Jakešová, J. & Kalenda, J. (2015). The Czech Validation of the Self-Regulation Questionnaire. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 171, 222-230. [2021-12-07] https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.113

Hoop, L. D., Yu, S. L., Wang, Q. & Hollyer, V. L. (2016). Investigationg Postsecondary Self-Regulated Learning Instructional Practices: The development of the Self-Regulated Learning Observation Protocol. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,* 28(1), 75-93. ISSN 1812-9129. [2021-08-13]. https://eric.ed.gov/?id=EJ1106342

Hoyle, R. H. (2006). Personality and Self-Regulation: Trait and Information-Processing Perspectives. *Journal of Personality,* 74(6), 1507-1526. [2022-01-14]. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00418.x

Jakešová, J., Gavora, P. & Kalenda, J. (2016). Self-regulation of Behavior: Students Versus Other Adults. *International Journal of Educational Psychology,* 5(1), 56-79. [2022-02-09]. https://doi.org/10.17583/ijep.2016.1661

Jakešová, J., Gavora, P., Kalenda, J. & Vávrová, S. (2016). Czech validation of the self-regulation and self-efficacy questionnaires for learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 217, 313-321. [2021-12-01]. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.092

Kanfer, F. H. (1970). Self-monitoring: Methodogical limitations and clinical applications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 35, 148-152.

Kuruc, M. (2017a.). *Príručka pre používanie dotazníka SRQ-Academic v pedagogickej praxi.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Kuruc, M. (2017b.). *Príručka pre používanie dotazníka SRQ-Prosocial v pedagogickej praxi.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Miller, W. R. & Brown, J. M. (1991). Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and treatment of addictive behaviors. Heather, N., Miller, W. R., Greely, J. (Eds.) *Self-control and the addictive behaviours.* Sydney: Maxwell Macmillan, 3-79.

Rabušic, L., Soukup, P. & Mareš, P. (2019). Statistická analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS). Brno: Masarykova univerzita.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality,* 75, 271-324. [2022-01-14]. https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x

Tuckman, B. W. & Kennedy, G. J. (2011). Teaching learning strategies to increase success of first-term college students. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 478-504. [2021-11-16] https://doi.org/10.1080/00220973.2010.512318

Tento článok vyšiel vďaka podpore projektu KEGA (015UMB-4/2019) Rozvoj poradenských kompetencií študentov v študijnom odbore andragogika na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Kontaktné údaje:
Mgr. Kristína Kubišová
Katedra pedagogiky a andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica, SLOVAKIA
E-mail: kristina.kubisova@umb.sk

Přínosy a limity zavádění kompetenčního modelu v organizaci
Benefits and limits of implementing a competence model in an organisation
Milan Rataj

Abstrakt:

Příspěvek řeší problematiku přístupu k firemnímu vzdělávání jako k benefitu. Nabízí alternativu přístupu investičního. Jako nástroj využívá zavádění kompetenčního modelingu jako součást hodnotícího a rozvojového procesu. Součástí příspěvku je řada praktických doporučení pro eliminaci negativních jevů při zavádění kompetenčního modelování a řízení na bázi kompetencí do prostředí organizace.

Klíčová slova:

Diverzita ve vzdělávání, efektivita vzdělávání, firemní vzdělávání, profesní kompetence, kompetenční model, vzdělávání jako investice, vzdělávání generací Y a Z

Abstract:

The paper addresses the issue of access to corporate training as a benefit. It offers an alternative to the investment approach. It uses the implementation of competency modelling as an evaluation and development proces tool. The paper includes a number of practical recommendations for eliminating negative phenomena when introducing competency modelling and competency-based management into an organisational environment.

Key words:

Diversity in training, efficiency of training, corporate training, competencies, competence model, education as an investment, education for Generations Y and Z

Úvod

Příspěvek si klade za cíl charakterizovat význam aplikace kompetenčního modelu v prostředí organizace jako součást hodnotícího procesu a zároveň základního a nepostradatelného nástroje pro řízení dalšího profesního vzdělávání. Důraz je kladen na akcentaci absence relevantní metodologie pro přípravu a realizaci efektivního vzdělávání ve firmách, zejména pak korporacích. V této souvislosti řeší otázku využívání firemních tréninků a vzdělávání obecně jako formy benefitu, alternativně je pak předkládána realizace rozvoje a vzdělávání formovaná optikou investice. Tedy evaluací rozdílu mezi vloženou investicí a výslednou přidanou hodnotou.
Chce-li se organizace posouvat kvalitativně vpřed, znamená to dávat prostor lidem uvnitř organizace pochopit své limity a poskytnout prostor i prostředky pro jejich překonávání. Musí se stát učící se organizací. Průcha a Veteška (Průcha a Veteška, 2014, s. 280) definují učící se organizaci jako: „*ideální typ inovativního a úspěšného podniku… učící se organizace tedy nespočívá jen ve velkém objemu formalizovaného vzdělávání, ale i v podpoře rozvoje lidí, jejich participace na řízení a podnikovém zlepšovatelství“.*
Sengeho pojetí, jako původního autora konceptu, zní ve své definici takto: „*Místo, kde lidé postupně zlepšují své schopnosti dosáhnout požadovaných výsledků, …kde se lidé ustavičně učí, jak se učit spolu s ostatními, …kde lidé postupně objevují, jak se podílejí na vytváření reality a (toho), jak ji mohou měnit*“ (Senge, 1990, In Tureckiová, 2004, s. 108).
S ohledem na životní cyklus zaměstnance, kdy je snahou maximálně prodlužovat nejvýkonnější fázi, je více než žádoucí využít vnitřní synergie **učící se organizace** k tomu, aby byli lidé nejen motivováni k tomu posouvat nejen sebe, ale společně s tím i organizaci.
A právě vzdělávací nástroje jako up-skilling, re-skilling, mentoring společně s transferováním znalostí pomáhají nejen k lepší přípravě leaderů, ale správě talentů a prodlužování životního cyklu zaměstnance obecně.

Za základ pochopení významu kompetencí a práce s nimi lze považovat ukotvení vnímání kontextu pojmů celoživotního učení a vzdělávání. Vycházet lze z pojetí celoživotního učení a vzdělávání Eduarda Lindemana a Basila Yeaxleeho (více viz Veteška, 2016). Jejich moderní přístup k definici pojmů lze shrnout dle Průchy a Vetešky takto: „*učení představuje integrální součást života, proto je i vzdělávání nikdy nekončícím procesem*“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 60). V kontextu doby musíme zmínit téma paradigmatu vzdělávání 4.0. Stejně jako v jiných oborech (a samozřejmě i v návaznosti na ně) i vzdělávání prochází a bude procházet i nadále zásadní proměnou. Veteška a Kursch (2018) pojmenovávají v souvislosti s tímto paradigmatem aspekty, které budou ovlivňovat trh práce „*a to jak negativně či pozitivně, a následně vytvoření účinných preventivních mechanismů, zakomponovaných do národ-ní 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“* (Veteška a Kursch, 2019, s. 19).

Veteška a Kursch (2019) z toho dále odvozují nutnost změny v přístupu k celoživotnímu vzdělávání již od počátečního vzdělávání s důrazem na připravenost k rychlé adaptaci na změny. Z andragogického pohledu to bude nepochybně znamenat větší důraz nejen individualit, ale i zaměstnavatelů na cílený rozvoj v delším časovém horizontu.

1. Firemní vzdělávání jako benefit nebo investice

Osobní strategií autora tohoto příspěvku je nahlížení na (firemní) vzdělávání jako na investici, nikoliv benefit. Vychází z jednoduché premisy, že za svou práci je každý odměněn mzdou či platem. Očekávaná finanční odměna je spojena s jasným očekáváním definovaného výkonu zaměstnance. Taková definice vychází nejen z požadavku na „tvrdé“ dovednosti spjaté s výkonem dané role, ale v požadavku se musí počítat i s určitou rolí „měkkých“ dovedností. Dovednosti společně se schopnostmi, vědomostmi, hodnotami a postoji tvoří ***kompetence***, které jsou pro výkon jakékoliv role nezbytné. Nemá-li některý ze zaměstnanců v požadované úrovni některé stanovené kompetence, je v mém zájmu zaměstnavatele investovat prostředky do vzdělávání tak, aby daný zaměstnanec skrze zlepšenou úroveň kompetencí zvládal své pracovní zařazení a úkoly lépe, efektivněji apod. A logicky investuji tam, kde mohu očekávat návratnost.

Argumentační oporu lze nalézt u Alana již v sedmdesátých letech minulého století. Vzdělávání *„…není jen efektem ekonomického vývoje, je i jeho nezbytnou podmínkou. Jakmile se pochopí jako předpoklad hospodářského rozvoje, …stává se z něj ekonomická veličina a sleduje se jako forma kapitálu, jako investice, …*“ (Alan, 1974, in Veteška 2016, s. 90)

K ucelení pojmů je nutné přidat i pohled na pojetí smyslu a významu investic, investování. Z makroekonomického pohledu je za investici označena ta část příjmu, která je ukládána do dlouhodobých statků. Tedy nejde o jejich okamžitou likviditu, jde o dlouhodobé úročení a návratnost v čase. Syrový (2005) se ve své publikaci věnované základům investování snaží přirovnat investici ke „*konzervování masa či ovoce za účelem odkladu na pozdější užití, tak říkajíc „na horší časy“, aby o ně lidé nepřišli. Nebo k pšenici, u níž lidé měli na výběr buď její okamžitou spotřebu, nebo setbu s očekáváním budoucí mnohonásobné sklizně Při investování je tedy cílem prostředky ukládat způsobem, který nedevalvuje jejich hodnotu, ideálně přináší ve stanoveném čase výnos*“ (Syrový, 2005, s. 14).

Stejný způsob přístupu lze aplikovat i v managementu vzdělávání a v přístupu ke vzdělávání obecně. Často ve své praxi k takovému přístupu cítím ze strany zaměstnavatelů odpor. Argumentem, resp. důvodem je obava, že po vytrénování (=vložení investice) zaměstnance tento s výrazně zvýšenou kvalifikací odchází z firmy a nachází uplatnění jinde. Tento důvod poukazuje jen na nedostatečné či zcela chybějící klíčové kompetence leaderů. Řečnickou otázkou zůstává, jestli není horší alternativou zaměstnanec s nedostatečně rozvinutými kompetencemi, který ve firmě zůstává.

V souvislosti s tím je vhodné uvést poznatky Grove a Ostroffa (1990, In: Armstrong, 2015) k problematice vyhodnocování vzdělávacích aktivit, většinou realizovaný pomocí Kirkpatrickova modelu. Vymezili pět problémů, které umožnují lépe pochopit a vysvětlit, proč není vyhodnocování vzdělávání v organizacích příliš efektivní:

1) Vrcholové vedení často nepožaduje nebo nevyužívá informace o dopadech vzdělávání, které jsou k dispozici.
2) Specialisté na vzdělávání a rozvoj nemají dostatek odborných znalostí, aby věděli, jak vyhodnocování vzdělávání provádět.
3) Vzdělávací programy nemají jasně stanovené cíle, takže vymezit určitá kritéria, na jejichž základě by se vzdělávání vyhodnocovalo, je dosti obtížné, respektive téměř nemožné.
4) Omezené rozpočty na vzdělávání znamenají, že se peníze věnují spíše na provádění vzdělávání než na vyhodnocování vzdělávání.
5) Rizika spojená s vyhodnocováním vzdělávání by mohla být příliš velká, vzhledem k tomu, že by vyhodnocování mohlo odhalit, že dopad vzdělávání byl minimální (Armstrong, 2015, s. 370).

V zásadě všech pět zmíněných bodů velice úzce souvisí s absencí nastavení kompetencí pro jednotlivé úrovně pracovních pozic v rámci organizace. Zvláště bod třetí, věnovaný absenci cílů vzdělávacích aktivit je v kontextu investování do vzdělávání dle mého nejzávažnější. Můžeme se domnívat, že tento problém je dán (zejména v korporacích) nekompetentností managementu v oblasti rozvoje lidí a týmu. Typickým, autorovou osobní zkušeností podloženým faktem je, že vedoucí pracovníci jsou do svých pozic povyšováni zejména pro vysoký výkon ve svých řadových rolích. Jde o jakýsi přirozený posun. Problémem je, že nejsou připravováni na své budoucí role, kdy nebudou již dělat aktivity jako doposud, budou vést lidi. Na tuto skutečnost ale nejsou často vůbec systematicky připravováni. Tento fakt je velice omezující právě při volbě rozvojových aktivit podřízených, v identifikaci jejich vzdělávacích a rozvojových potřeb. Tím, že nejsou na své pozice připravování v kompetenčním kontextu se primárně orientují pouze na výkon jako takový. Celkem přirozeně, protože to je oblast, ve které se vyznají, ze které vzešli. Práce s lidmi je ovšem zcela odlišným dovednostním odvětvím, ve kterém není řada z nich vůbec zorientovaná, natož kompetentní.

Praxe nám ukazuje, že nekompetentnost vedoucích pracovníků ve vedení lidí vede k neschopnosti dlouhodobě motivovat. Absence motivace k práci vede ke ztrátě motivace pracovat pro danou společnost. V kombinaci s úspornými opatřeními v rámci COVID krize dochází snadno ke zvýšené až neřízené fluktuaci. Řešením by mohlo být doručování rozvojových tréninků pro rychlé a efektivní navyšování kompetencí. K tomu jsou ovšem zapotřebí relativně detailní data, na základě kterých budou personalisté schopni společně s trenéry sestavovat takové vzdělávací jednotky, z nichž si budou moci posluchači odnášet nové poznatky do praxe a tam je ihned implementovat. K tomu lze efektivně využívat kompetenční modely a jejich vyhodnocování.

2. Stavba a zavádění kompetenčního modelu do prostředí organizace

Kompetenční modelování vnímáme jako **prostředek pro zvyšování efektivity rozvoje zaměstnanců**. Lze se domnívat, že zavedení kompetenčního modelu do organizací pomáhá významně zpřehlednit pohled na požadavky, které u jednotlivých pracovních pozic máme s ohledem na jejich výkon. Z toho můžeme usuzovat, že řízení založené na kompetencích a v neoddělitelné vazbě na strategii firmy zabraňuje ztrátě potenciálu firmy i peněz v důsledku:

- vysoké a neřízené fluktuace,

- nemotivovanosti zaměstnanců,
- obsazení nekompetentních zaměstnanců na dané pozici,
- obecné absence relevantních personálních dat nutných k efektivnímu vedení,
- a rozvoji zaměstnanců,
- nerozvíjení zaměstnanců v oblastech zájmu firmy a zároveň v souladu s talentem a zájmy zaměstnance,
- absence schopnosti poskytovat kvalitní zpětnou vazbu.

Tradičně realizovaný rozvoj a vzdělávání zaměstnanců na základě domněnek manažerů, jednoduchých behaviorálních rozhovorů není dle mého dostatečný a celostní. A to nejen z pohledu neefektivity investic do vzdělávání, ale i samotného zapojení a motivace samotných příjemců rozvoje a vzdělávání. Jako přímo nevhodné považujeme samo-rozhodování zaměstnanců o tom, v čem se chtějí nebo nechtějí dále rozvíjet. Chápeme sice snahu přenést odpovědnost za výběr na samotného zaměstnance. Nicméně jde pouze o prokázání neschopnosti vytvořit celostní rozvojový koncept vnitrofiremního rozvoje.

Kompetenční model tak lze chápat jako základní datový nástroj pro investiční rozvoj zaměstnanců, pro zvyšování angažovanosti skrze „společný zájem".

Pokud chce vedení organizace skutečně řídit lidi v ní, a to strategicky (smysluplně) je nezbytně nutné do takového řízení zahrnovat nejen složku výkonovou, ale i kompetenční. Tím lze dosáhnout vysoké optimalizace efektivity výsledků organizace jako celku. Veteška a Tureckiová (2008, s. 84) tento přístup popisují takto: „*cíl řízení podle kompetencí se tedy v zásadě shoduje s cílem strategického řízení lidských zdrojů jako zatím vrcholného nástroje „manažerské personalistiky*", *respektive představuje takový systém personální práce v organizaci, která na jedné straně vychází z „tvrdých", tj. věcných faktorů řízení (strategie a struktura) a na straně druhé k nim přidává „měkké", tj. na lidi a jejich schopnosti, motivy a cíle zaměřené na faktory úspěchu organizace (spojené rovněž se systémem leadershipu)*".

Zjednodušeně lze tedy říct, že k tomu, abychom dosáhli nejvyššího možného výkonu co nejefektivnější cestou, nelze lidsko-zdrojovou složku řídit pouze skrze nákladovou a výnosovou složku. Naopak, z dlouhodobějšího pohledu je nutné zapojit i maximalizaci kompetenční složky pracovníků tak, aby bylo možné jednak sladit očekávání pracovníků a organizace v pohledu na zvládnutí dané role a jednak zajistit lepší využívání a řízení rozvoje potenciálu lidí právě k dosahování optimalizovaného výkonu organizace jako celku.

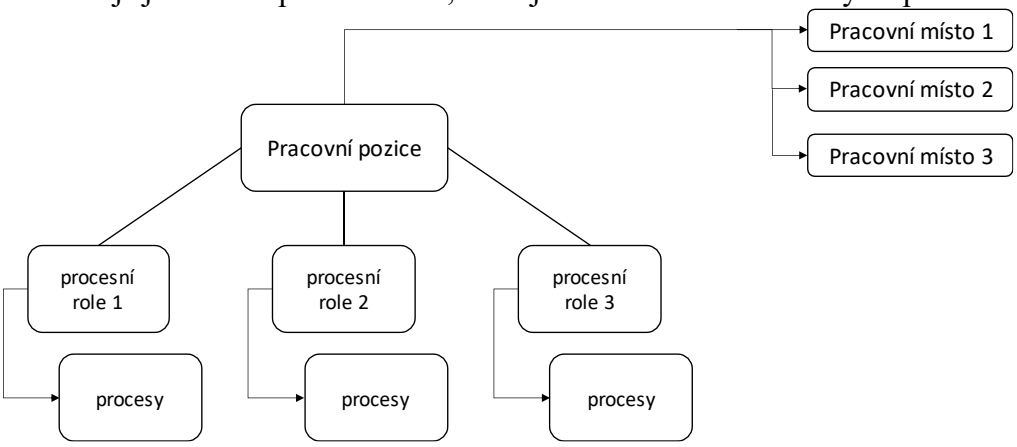
Ne tak často zmiňovaným důvodem pro zavádění kompetenčního modelu je i **zabezpečení přenositelnosti know-how / oborových znalostí**. Je řada oborů, zvláště průmyslových, kde dochází k „vymírání" řemeslné dovednosti. Důvody to má dva: 1) obor se přestal vyučovat jako „nepotřebný" či „bez zájmu", 2) s odchodem starší generace odchází i know-how, přičemž si firmy nepohlídali zabezpečení dostatečného přenosu na generace další. Kompetenční model dokáže narovnat požadavky na zvládnutí odborné dovednosti či znalosti a dostatečně dopředu tak zabezpečit nejen kapacity pracovní, ale i vzdělávací.

Zavedení kompetenčního modelu, resp. řízení podle kompetencí lze nahlížet jako klíčové zvláště při řízení lidí ze zmiňovaných generací „Y" a „Z". Tento způsob řízení dělá totiž z pracovníků rovnocenné partnery, kteří se podílí na tvorbě procesů, podílí se na rozhodování a zároveň je jim dáván prostor a vytvářeny podmínky pro seberealizaci v pracovním nasazení. To je nutné považovat za absolutně klíčové s ohledem na samotné postojové naladění obou zmíněných generací.

3. Zásady pro stavbu kompetenčního modelu ve firmě

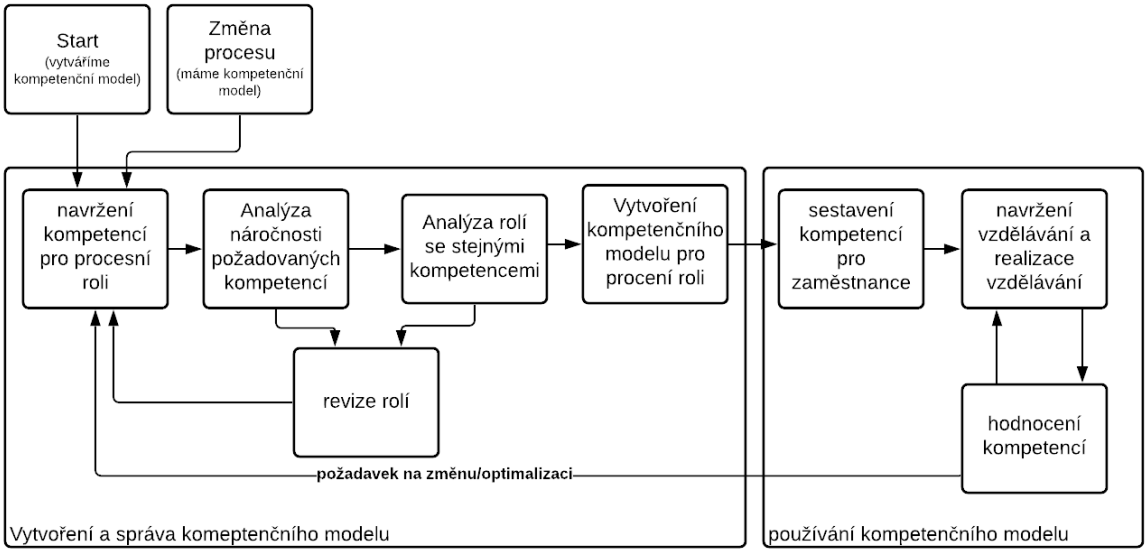
Předem, kompetenční model NESMÍ být a priori stavěn jako nástroj kontroly a hodnocení tak, jak je známe. Jako fatální můžeme vnímat rozdíl mezi hodnocením výkonu a posuzováním úrovně kompetencí pracovníka. Nakolik jsou obě složky spolu ve velmi úzkém propojení, kompetenční model jako takový slouží primárně k ověření oblastí, ve kterých je nutné daného pracovníka v případě nedostatečného naplnění rozvíjet.

Pracovník je rovnocenným partnerem a kompetenční model mu poskytuje možnost pohledu na potenciál rozvoje nejen v dané organizaci, ale s tím i související možnost a potenciál rozvoje celé profesní dráhy. Nepochybně toto pojetí „důvěry“ v pracovníka souvisí s přijetím odpovědnosti za práci, kterou vykonává. Lze se domnívat, že uvědomění si odpovědnosti může přijít se znalostí procesů, které dané roli pracovníka náleží. Skrze znalost procesů si lze lépe uvědomit provázanost činnosti pracovníka s procesy organizace jako celku.
Především je potřeba vzít v potaz fakt, že kompetenční model stojící v organizaci samostatně bez provázanosti na řídící strategie a procesní systém prakticky nedává smysl. Procesní rámec organizace definuje jednotlivé pracovní role, které jsou následně shlukovány do pracovních pozic.



Obrázek 1:Schéma pracovní pozice a návaznost na pracovní místo (vlastní zpracování)

Kvalitně zpracovaný proces, respektive procesní model umožní v detailu odečíst nejen náplň práce (tedy popis pracovní pozice), ale ruku v ruce s ní i požadavky na kompetence a jejich úroveň, která je při naplňování role / rolí danou pozicí vyžadována. V návaznosti na dynamiku změny procesů nebo strategií organizace je pak nutné adekvátně reagovat i na změnu v náplních práce, a tedy i v nastavení kompetencí a kompetenčních modelů.
Mohlo by se zdát, že zvláště v menších firmách (ale i v těch velkých), není procesní řízení nezbytné. „Zdání“ je častou manažerskou chybou, kdy se manažer řídí jen pocitem, že má vše pevně v rukou, obvykle bývá opak pravdou. Navíc je výsledkem sklon k mikromanagementu.
Procesní řízení klade akcent na **opakované procesy** a jejich průběh **napříč celou organizací**. Pokud je organizační struktura příliš funkčně zaměřená (tedy každá jednotka dělá jen svoji specializaci), mají pracovníci tendenci vytvářet bariéry pro procesy (hlavně komunikační a v předávání práce), které jdou napříč. To má pak negativní dopad na výkonnost celé organizace.
Je-li tedy na procesní model napojen i model kompetenční, dává tak procesnímu modelu daleko vyšší přidanou hodnotu v podobě formace pracovníků skrze uvědomění si celkového kontextu fungování organizace jako celku.
I když se to na první pohled nemusí být vidět, každá firma, která chce být efektivní, je procesně řízena. Čím je firma větší, tím naléhavější je potřeba formalizace procesního prostředí. Čistě z důvodů hlídání duplicit, neefektivního vynakládání jakýchkoliv prostředků.
Pokud je v organizaci nastavena strategie, lze bez větších obtíží stanovovat, respektive revidovat vnitrofiremní procesy a ty přiřazovat jednotlivým rolím. Z pohledu personalistiky je toto zcela klíčová aktivita, protože tím získává personální oddělení jasný přehled, jaké pozice je nutné obsazovat a proč. Co k náboru ale také potřebují znát je profil kandidáta, respektive budoucího pracovníka. A protože jsme skrze strategii stanovili ultimátní projev excelence výkonu pracovníka (strategie + procesy), umíme nastavit i kompetenční požadavky na danou roli.
Tím při nástupu nového pracovníka všichni ví, proč byl vybrán daný kandidát, co se od něj očekává a lze svým způsobem v čase predikovat, jak moc bude blízko excelentnímu výkonu ve své roli. K tomu slouží právě vyhodnocování úrovně kompetencí.
Podrobný pohled na proces tvorby a udržitelnosti kompetenčního modelu v organizaci zobrazuje vytvořené schéma.



Obrázek 2: Schéma procesu tvorby a udržitelnosti kompetenčního modelu v organizaci (vlastní zpracování, 2021)

Základem je vlastní zpracování procesního modelu nebo alespoň elementární popis procesů, probíhajících v organizaci. Je řada metodik, které popisují standardy modelování podnikových procesů. Jde tedy o jakési „jazykové prostředí". Stejně jako u jazykových norem, i procesní modelování má svou normu. Tou je **Business Process Model and Notation** (BPMN) – je standardem procesního modelování a je zároveň ratifikovaným standardem Mezinárodní organizace pro normalizaci jako norma ISO/IEC 19510:2013 (Object Management Group, dostupné z omg.org).

4. Rizika a překážky při zavádění kompetenčního modelu

Objektivně je nutné připustit, že při zavádění kompetenčního modelu, respektive při hodnocení jeho úrovně často dochází k nadhodnocování reality naplňování příslušných kompetencí. Pouhým pozorováním a rozhovory s hodnocenými i hodnotiteli můžeme dojít k nejčastějším odpovědím směřujícím k obavám z „trestu" z nedostatečného naplnění požadavku. Přitom realita a důvody zavádění kompetenčního modelu do firem jsou přesně opačné. Cíleně chceme a sledujeme „mezery" tak, abychom do nich mohli nasměřovat intenzivní a vysoce cílené vzdělávání / rozvoj. Za další rizika při zavádění kompetenčního modelu lze považovat:

- nesoulad a nenávaznost firemní strategie, procesů a zdrojů
- nepochopení konceptu kompetenčního řízení a jejího přínosu ze strany managementu
- nepochopení, že cílem je životní cyklus zaměstnance prodloužit, ne zkracovat
- obavu z časové náročnosti při přípravě a zavádění kompetenčního řízení

5. Doporučení pro efektivní zavedení kompetenčního modelu do firmy

Vyjdeme-li z výše popsaných hrozeb při zavádění kompetenčního modelu do firmy lze sestavit relativně jednoduchý, ale účinný postup.

1) **TOP management chápe význam řízení na základě kompetencí**, vidí v něm přínos a zapadá do celkové strategie práce s lidmi. Pomoci může i následující zjednodušená SWOT analýza

<u>Silné stránky</u>

- Odstraňuje duplicity a nejasnosti v kompetenčních požadavcích na jednotlivé role ve firmě
- Snižují se náklady na vysokou a neřízenou fluktuaci
- Nerozvíjení zaměstnanců v oblastech zájmu firmy vs. talent a zájem zaměstnance
- Snižování neefektivních vysokých výdajů na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců
- Nevyužívání potenciálu lidí

- Zabraňuje složitému a neefektivnímu vedení lidí, bez možnost využití leadershipu

Slabé stránky

- Časově náročná příprava a implementace

Příležitosti

- Zpřehlednění rolí ve firmě, příležitost pro efektivnější řízení talentů
- Prostor pro výchovu budoucích leaderů
- Prodloužení životního cyklu zaměstnanců
- Zvýšení loajality a motivace

Hrozby

- Nepřijetí systému řízení na základě kompetencí z důvodu strachu o vlastní pozici
- Vytíženost lidí, nízká míra spolupráce
- Nedostatečné finanční prostředky na pokrytí rozvoje lidí
- Udržitelnost při vyšší fluktuaci

2) **V rámci propadu a rozpracování top management strategie/í zapracuje TOP management i část týkající se řízení lidí na základě kompetencí**. Tím nejlépe všechny úrovně vedení pochopí benefity, kterých mohou využít. Nepodaří-li se v rámci nižších stupňů vedení o soulad s TOP managementem, nemá význam v implementaci dále pokračovat. Změna přístupu k řízení se nedá nařídit rozhodnutím vedení. Musí být pochopena a přijata spontánně. V opačném případě nemůže dojít ke smysluplnému využití masou zaměstnanců mimo manažerské úrovně. Proto ze zkušenosti z praxe doporučuji zrealizovat workshopy vedoucích se svým přímým nadřízeným, případně s celým Top managementem, aby ten měl možnost dostatečně změnu v přístupu vedení dostatečně detailně obhájit. S ohledem na urychlení doporučuji takové workshopy nechat moderovat koučem nebo mentorem.
3) **V návaznosti na vyzrálost všech úrovní managementu je posledním krokem vysvětlení změny v nejnižších patrech firmy**. Tedy řadovým zaměstnancům. Opět je na místě doporučení, aby se takového týmového workshopu účastnil i někdo z nejvyššího vedení. Přidá se tím na významu a případně juniorním vedoucím taková přítomnost nadřízeného manažera pomůže pozičně i argumentačně.
4) **Pro udržitelnost je velmi doporučeno zpracovat krátký materiál umístitelný na intranet, ke kterému se budou moci všichni vracet**. Nejen kvůli samotnému vysvětlení, proč „řídíme na základě kompetencí“, ale i kvůli tomu, jak jsou v dané firmě nastaveny standardy hodnocení, jak hodnotit sebe, jak podřízené. A v neposlední řadě znovu opakovat, že nedostatečně rozvinuté kompetence jsou důvodem k rozvoji, nikoliv k penalizaci.

Závěr

Příspěvek akcentuje pozici firemního vzdělávání a vlastně celého dalšího profesního vzdělávání v úrovni investiční. Tedy stavu, kdy je organizace schopna chápat a vnímat vzdělávání a rozvoj svých lidí jako investici, kterou je schopna řídit, měřit a zhodnocovat. Nejde jen o jednostranný vklad, ale díky celostnímu přístupu (strategie-procesy-kompetence-kultura) chápeme tuto investici jako prodlužování životního cyklu zaměstnance, a tedy prodlužování především produktivní výkonové části zaměstnance.

Za klíčové oblasti dopadu využívání kompetenčních modelů tak můžeme považovat:

- odstraňování nejasností a duplicit kompetenčních požadavků na jednotlivé role ve firmě,
- dramatické snižování časové náročnosti vyhodnocování dat pro management vzdělávání,
- urychlené dosahování požadovaných kompetenčních nároků na dané pozice,
- zásadní snižování neefektivních nákladů na vzdělávání zaměstnanců,
- efektivní hodnocení dopadu školení na rozvoj jednotlivců i skupin,
- zvýšení pravděpodobnosti prodloužení efektivní fáze životního cyklu zaměstnance.

V praxi managementem tolik požadovaná smysluplnost, a především měřitelnost efektu vzdělávání je velice snadno doručitelná právě skrze kompetenční modeling společně

s pochopením, že vnitrofiremní profesní vzdělávání je pro firmu investicí. S jasnými požadavky a výstupy.

Použitá literatura:

Alan, J. (1974). *Společnost, vzdělávání, jedinec: kapitoly ze sociologie vzdělávání*. Praha: Svoboda.
Armstrong, M. (2015). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada.
Cogin, J. (2012). *Are generational differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and implications.* The International Journal of Human Resource Management [online]. Dostupné z: http://www.tandfonline.com/doi/abs/-10.1080/09585192.-2011.610967
Espinoza, Ch. & Ukleja, M. (2016). *Managing the Millennials*. New Jersey (USA).
Festinger, L. & Carlsmith, J. M. (1959). *Cognitive consequences of forced compliance.* The Journal of Abnormal and Social Psychology, 58(2).
Haselton, M. G., Nettle, D. & Andrews, P. W. (2005). *The evolution of cognitive bias*. In D. M. Buss (Ed.), The Handbook of Evolutionary Psychology. [s.l.]: Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
Herzberg, F. (1996). *Work and the Nature of Man. Fifth Printing*. October 1971.New York: World Publishing.
McCelland, D. (1973). *Testing for competence rather than for inteligence*, American Psychologist. Dostupné z https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf
Nakonečný, M. (1992). *Motivace pracovního jednání*. Praha: Management Press.
Parry, E. & Urwin, P. (2011).*Generational Differences in Work Values: A Review of Theory and Evidence. International Journal of Management Reviews* [online]. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1111/j.1468-2370.2010.00285.x
Průcha, J. a Veteška, J. (2014) *Andragogický slovník.* Praha: Grada.
Seemiller, C. & Grace, M. (2017). *Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students*. About Campus [online]. Dostupné z: http://journals.sagepub.com/-doi/full/10.1002/abc.21293.
Sinek, S. (2009). *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action.* USA: Portfolio.
Sparks, J. R. & Schenk, J. A. (2001) *Explaining the effects of transformational leadership: An investigation on the effects of higher–order motives in multilevel marketing organizations*. Journal of Organizational Behavior, 22, 849–869.
Stýblo, J. (1992). *Manažerská motivační strategie*. Praha: Management Press.
Spiegel, D. (2013). *The Gen Y Handbook: Applying Relationship Leadership to Engage Millennials.* New York, Select Books.
Syrový, P. (2005). *Investování pro začátečníky*. Praha: Grada
Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách.* Praha: Grada.
Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých.* Praha: Portál.
Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání.* Praha: Grada.
Veteška, J. & Tureckiová, M. (2020). *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost.

Kontaktní údaje:

PhDr. Milan Rataj, Ph.D., MBA
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Myslíkova 7
110 00 Praha 1, CZECH REPUBLIC
E-mail: mila.rataj@gmail.com

Analýza připravenosti vychovatele v dětském domově se školou na řešení krizových situací
Analysis of the educator´s preparedness in the children's home with the school to deal with crisis situations
Zdeněk Svoboda, Arnošt Smolík, Jan Tirpák, Alexander Fuč

Abstrakt:
Příspěvek se věnuje a je součástí dílčího výstupu širších výzkumných a publikačních aktivit zaměřených na další rozvoj osobnostních a profesních kompetencí vychovatelů působících v dětských domovech se školou. Výzkumný záměr se týkal posouzení připravenosti vychovatelů na řešení krizových situací se stupňovaným agresivním projevem dítěte. Cílem bylo provést analýzu toho, na jaké úrovni závažnosti respondenti vyhodnocují aspekty zmíněných situací a zda jsou schopni systémově plánovat kroky pro jejich řešení.

Klíčová slova:
konflikt, agrese, krizová situace, výchova, vychovatelé

Abstract:
The paper deals with and is part of a partial output of broader research and publication activities aimed at further development of personal and professional competencies of educators working in children's homes with a school. The research plan concerned the assessment of the readiness of educators to deal with crisis situations with a graded aggressive manifestation of the child. The aim was to analyze the level of severity at which respondents evaluate aspects of these situations and whether they are able to systematically plan steps to address them.

Key Words:
conflict, agression, crisis situation, education, educators

1. Úvod

Připravenost osobnostně adekvátně vyhodnotit a výchovně reagovat při projevu nevhodného či ohrožujícího chování dítěte by mělo být jednou z důležitých kompetencí ve vztahu k profesi pedagoga (vychovatele), jež působí v systému dětských domovů se školou.
Z legislativního ukotvení zákona č. 109/2002 Sb. totiž vyplývá, že se jedná o školská zařízení pro výkon nařízené ústavní výchovy a uložené ochranné výchovy u dětí s neukončenou základní školní docházkou a současně s osobnostním nastavením na úrovni závažné socializační odchylky (PCH). Do dětského domova se školou mohou být umísťovány děti zpravidla od šesti let věku do ukončení povinné školní docházky. Název dětský domov se školou je však vcelku matoucí a je vhodné na tomto místě upozornit, že se nejedná o formu dětského domova s integrovanou školou. S trochou nadsázky a určitého úhlu pohledu se jedná o instituce, mající potenciál na sebe v určitém okamžiku navazovat a lišit se především v nastavení samotného přístupu k osobnosti dítěte. Zjednodušeně můžeme tvrdit, že pokud dětský domov nemůže být ve svých výchovných a převýchovných aktivitách úspěšný, začíná působnost dětského domova se školou.

Námi sledovaná zařízení dětských domovů se školou (DDŠ) jsou zaměřena na děti s vnějším projevem signalizujícím závažnou poruchu chování. Jedná se tudíž o děti, u kterých se v procesu socializace vytvořila relativně trvalá (nicméně výchovně ovlivnitelná) osobnostní odchylka ve vztahu k sociálním normám. Obecně se jedná o chování, jež přináší těmto dětem určité pro ně zajímavé benefity. Je tedy také vysoce nepravděpodobné, že s tímto způsobem realizace nemohou (nehodlají) přestat za aplikace běžných společenských korektivně-výchovných postupů. Kvalitativní i kvantitativní rozměr zmíněné socializační odchylky jedince obvykle dosahuje minimálně hraniční fixačně generalizační úrovně zpevnění. Pro naplnění potřeb dítěte v podobě pedagogické korekce osobnosti dítěte jsou proto v mnoha případech nezbytností instituce s vyšší rovinou strukturace aktivit dítěte a direktivity. Domníváme se, že úroveň i forma pedagogicko-

psychologicky formulovaných aktivit by z tohoto důvodu měla obsahovat jen opravdu nezbytnou míru tlaku a omezení dítěte. Aby se podařilo opravdu funkčně realizovat v praxi tento diskutovaný fenomén, je zapotřebí, aby ho realizovali dostatečně připravení pracovníci.

S vědomím toho, že požadavky na realizaci jakéhokoliv sofistikovanějšího přístupu v oblasti pedagogické praxe jsou zpravidla spojeny i s vyššími nároky na kompetence těchto osob realizujících výchovně vzdělávací aktivity, bychom se chtěli v tomto článku věnovat rozvoji osobnostních a profesních kompetencí vychovatelů působících v dětských domovech se školou. Podporujeme totiž tvrzení, že ovlivňování dítěte v daném systému je ve vysoké míře vhodné realizovat v rovině osobní interakce a intervence s osobním cílem. A ten je vždy kvalitní do té míry, nakolik je kvalitní pedagog (vychovatel), který jej nastavuje, volí metody jeho dosahování a vytváří další kategorie a podmínky jeho realizace. Současná úroveň aplikované metodiky v pedagogickém systému sledovaných zařízení a hlavně v návazné části systému pod gescí MPSV (SPOD), dnes někdy velmi složitě drží krok za odbornými východisky z oblasti pedagogických a psychologických teorií. Tato odborná nepřipravenost tohoto systému se tudíž nezřídka skrývá za libertinský postoj s politickým kontextem. Bohužel platí, že přílišná a hrubá generalizace východisek, ze kterých se dnes vychází při proklamovaném repassé zmiňovaného systému obsahově nesouzní s tvrzením Piageta, že mu „*stručnost, jasnost a správnost připadají jaksi neslučitelné*“ (Piaget, 1979, s. 18).

Vyplývá nám z této situace také to, že soubor profesních i osobnostních požadavků na pracovníky (zejména vychovatele) školských zařízení pracujících s dětmi se závažnou socializační odchylkou neodpovídá náročnosti a významu prováděné pedagogické práce. Limituje flexibilitu a samostatnost pedagogů směrem k dosahování požadovaných cílů. Dalším omezením daného systému je přijímání vhodných či naopak případná eliminace potenciálně nevhodných pedagogů prakticky pouze na podkladě splnění základních kvalifikačních kritérií a formálního psychologického vyšetření. Chybí kritéria pro strukturovanější výběr. Je-li na pozici vychovatele v zařízení náhradní výchovné péče pro děti se závažnou socializační odchylkou akceptovatelné středoškolské vzdělání, kombinované s kurzem speciální pedagogiky a vychovatelství obvykle realizovanými na úrovni celoživotního vzdělávání, je důvod se domnívat, že míra odborné připravenosti takto kvalifikovaného pracovníka představuje limitu v oblasti schopnosti nastavovat sobě systém dílčích cílů s předpokládaným výsledkem komplexní změny osobnosti dítěte v souladu s komplexními cíli výchovného procesu.

Je tedy možné usuzovat, že žádáme-li po systému náhradní výchovné péče vyšší efektivitu v dosahování cílů výchovného procesu, kvalifikační kritéria a kompetence jeho realizátorů musí být jednou z klíčových oblastí našeho zájmu. Základem je dosáhnout stavu, kdy jsou profesně i osobnostně zaměstnanci těchto zařízení vybaveni nejen k udržování režimu a řádu, ale současně i k aplikaci a realizaci propracovanějších pedagogických strategií. Výsledkem jejich činnosti by totiž neměla být pouhá pozitivní změna a formální úprava projevu dítěte vázaná na umělé prostředí instituce. Žádoucí maximou je totiž komplexní osobnostní, systémová a funkční změna v osobnosti dítěte a její funkční přesah (vzhledem k dosaženým pozitivním změnám v osobnosti dítěte) na generalizační a osobnostně integrační rovinu či do reálného prostředí dítěte.

Z výše uvedeného tak logicky vyplývá i naše výzkumné zaměření na oblast kompetencí vychovatelů působících v prostředí dětského domova se školou, a to ve vztahu k jejich profesní i osobnostní připravenosti k řešení krizových situací v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Máme tím na mysli především celkovou reakci a pedagogickou intervenci vychovatelů na agresivní projev dítěte se závažnou socializační odchylkou. Realizované výzkumné aktivity ve výše popsané oblasti byly součástí dílčího výstupu širších výzkumných a publikačních aktivit zaměřených na další rozvoj osobnostních a profesních kompetencí vychovatelů působících v dětských domovech se školou, výchovných ústavech a dětských domovech. Popisovaná empirická sonda v konkrétní rovině směřovala ke zjištění a analýze toho, jak jsou vychovatelé v dětském domově se školou připraveni reagovat v zátěžových situacích typu konfliktu s agresivním kontextem (Svoboda a kol., 2019). Dílčím cílem bylo pak následně zjistit, jak

propracované pedagogické postupy a strategie volí samotní pedagogové (vychovatelé) ve snaze o širší ovlivnění dítěte. V neposlední řadě také zjistit jejich postoje a využívané strategie, aby z chování dítěte vymizel jeho negativní vzorec chování.

Pro vyřešení výzkumného úkolu jsme si vytvořili výzkumný nástroj uvedený níže v tabulce 1. Ten je volně inspirován kohlbergovskými a piagetovskými výzkumy (Colby a kol., 1983; Colby&Kohlberg, 1987). Byl odzkoušen již v rámci širších výzkumných aktivit zaměřených na další rozvoj osobnostních a profesních kompetencí vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Ukázalo se, že tento námi předkládaný nástroj má potenciál i přenosu do běžné pedagogické praxe. Lze ho kupříkladu využít pro rozbor konkrétní agresivní situace v reálném pedagogickém prostředí. Jeho přesah je však i z hlediska názorného poskytování zpětné vazby pedagogovi (vychovateli), který již řešil zmiňovaný fenomén se samotným dítětem. V neposlední řadě má i didaktickou hodnotu užití, a to prostřednictvím možného modelování náročných a krizových výchovných situací.

2. Strategie sběru dat

V souvislosti s tím, jak byl volen výzkumný záměr a cíl, jsme základní výzkumný problém koncipovali jako relační: Jaká je závislost mezi závažností popsané výchovné situace a zvolenou výchovnou strategií z pozice vychovatele?

Dílčí výzkumné otázky byly povahy deskriptivní (popisné): Jak vyplňují vychovatelé svým řešením základní přístupové kategorie pro zvládnutí agresivního projevu dítěte se závažnou socializační odchylkou? Získaná data měla povahu nominální a ordinální.

Oslovenými respondenty byli vychovatelé (N=54) dětských domovů se školou, a to ve věkovém rozmezí 28-55 let. Převaha byla mužů s praxí v rozsahu minimálně dva roky.

Realizované výzkumné aktivity ve výše popsané oblasti byly součástí dílčího výstupu širších výzkumných a publikačních aktivit zaměřených na další rozvoj osobnostních a profesních kompetencí vychovatelů působících ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Snažili jsme se proto dodržet kritéria, která byla již využita pro respondenty v dalších výzkumných aktivitách zaměřených na stejné téma. Důvodem je následná možnost budoucího potenciálního srovnání daného systému v daném kontextu.

Sběr dat byl prováděn nestandardizovaným dotazníkem vlastní konstrukce. Ten vycházel ze situačního přístupu a inspirací nám byla morální dilemata vytvořená Kohlbergem a Piagetem Colby&Kohlberg, 1987). Respondenti ve svých odpovědích měli krizově a současně také pedagogicky reagovat na fiktivní situace s agresivním obsahem (zpravidla ve formě odpovědí na otevřené otázky). Jednalo se o čtyři mikropříběhy, jež vycházejí z interpersonálního a disciplinačního konfliktu vrcholícího agresivním jednáním dítěte. Situace jsou bez přímé dějové návaznosti a popisují typy konfliktů a agresivní projevy dítěte, se kterými je možné se teoreticky setkat při realizaci výchovně-vzdělávacích aktivit v námi sledovaných zařízeních. Agresivní reakce dítěte se v nich záměrně stupňují a díky tomu by mělo proto v praxi docházet i k potencionálně sofistikovanější, direktivnější, strukturovanější a samozřejmě i odbornější pedagogické reakci.

První příběh naznačuje situaci, v níž dítě reaguje pasivní agresí, druhý obsahuje popis projevu verbální agrese, třetí je již zaměřen na fyzickou agresi s výrazným afektivním potenciálem ze strany dítěte. Poslední čtvrtý příběh naznačuje skrytý akt agrese, kdy se jedná o plánovaný a cílený útok na zdraví a integritu pedagoga prostřednictvím chemické látky (medikamentů). Pro představu i potenciální didaktické využití uvádíme zjednodušenou podobu všech čtyř užitých mikropříběhů:

č. 1) „Při výtvarné výchově mají děti namalovat obrázek oblíbeného zvířete. Děti začnou malovat, ale chlapec Pavel odmítá začít kreslit a bez jakékoliv aktivity sedí u stolu nad prázdným papírem. Vychovatel Pavlovi opětovně zopakuje zadání a vyzve ho k nakreslení obrázku, Pavel i nadále kreslit odmítá. Vychovatel vyzve Pavla k vysvětlení, proč nechce malovat, ten odpoví, že se mu teď nic dělat nechce. Vychovatel opakuje svůj požadavek, ale Pavel nadále nespolupracuje.“

č. 2) „Vychovatel řekl Matějovi, aby si šel udělat domácí úkol v rámci přípravy na následující školní den. Matěj odpověděl, že domácí úkol dělat nebude, že na to kašle. Vychovatel opakovaně vyzve Matěje k činnosti s vysvětlením, že je čas na školní přípravu a je záhodno vypracovat domácí úkol. Matěj odvětí: „jděte do háje, já dělat domácí úkoly nebudu a vy s tím nic neuděláte."

č. 3) „Při kontrole úklidu pokojů si vychovatel všimne, že Filip nesplnil úkol a odbyl mytí podlahy, tudíž ho vybídne k nápravě. Filip beze slova odchází ke kýblu s vodou a hadrem, přičemž když se vychovatel otočí k Filipovi zády, je zasažen mokrým hadrem do hlavy."

č. 4) „Petr je v DDŠ nováčkem, nerespektuje pokyny vychovatelů a nedodržuje vnitřní řád výchovného zařízení. Situace graduje, když se Petr rozhodne ublížit jednomu z vychovatelů, začne plánovat, že si opatří léky, které v nestřeženém okamžiku nasype do pití vychovateli. Ten na to přijde."

V první fázi výzkumu nám šlo o analýzu subjektivně vnímané míry závažnosti situace ze strany pedagoga. V další o rozbor toho, co považují pedagogové za adekvátní výchovné strategie, metody, postupy a zda je diferencují. Na závěr výzkumného šetření nás zajímala míra direktivity ve volených přístupech vychovatelů a jejich preference.

Zpracování získaných údajů bylo realizováno ve výše uvedených třech obsahových rovinách. První byla orientována na zjištění, zda a jak vychovatelé reflektují stupňující se agresivní jednání dětí v daných mikropříbězích z hlediska jeho formy a stoupající intenzity konfliktu a míry projevené agrese. Respondenti hodnotili subjektivně vnímanou závažnost situace na pětibodové škále. Druhá obsahová rovina zpracování dat cílila na zjištění, do jaké míry vychovatelé v rámci předpokládané reakce na situaci využívají strukturování pedagogického postupu směřujícího k ovlivnění systému osobnosti dítěte.

Pro posouzení potenciální systémové strukturace intervence bylo využito poměřování odpovědí respondentů v rámci kategorií volně převzatých z kognitivně behaviorální psychoterapie: 1. vymezení mantinelů, 2. nabízení sociální pomoci (podpory) a 3. sociální kontrola. V optimálním případě pokrývá deklarovaná strategie konkrétního vychovatele všechny tři kategorie na různé úrovni direktivity (viz tab. 1). Třetí obsahová rovina byla zaměřena přímo na posouzení direktivity v rámci navrhovaných výchovných postupů. Míra direktivity byla hodnocena prostřednictvím pětibodové škály s krajními póly na úrovni „řízení – doprovázení" (podrobný popis kategorizace je uveden opět v tab. 1). Současně jsme měli možnost ze zjištěných údajů potenciálně vyvozovat další závěry. Například schopnost pedagogického plánování vychovatelů, schopnost stanovování adekvátních cílů, předpokládanou funkčnost propojení jednotlivých přístupových kategorií uvedených v druhé obsahové rovině analýzy a další. Získaná výzkumná data byla vyhodnocována či statisticky zpracována s ohledem na jejich výzkumný charakter.[7]

3. Vyhodnocení odpovědí z pohledu závažnosti a stoupající agresivní tendence

Výsledky testu normality ukázaly, že pouze v jednom případě data pocházejí z normálního rozdělení dat, a to na hladině významnosti $\alpha = 0{,}05$. Bylo tedy nutné vycházet z předpokladu, že

[7] V našem výzkumu provádíme měření nominální a ordinální. V případě ordinálních dat v oblasti č. 1 „Hodnocení závažnosti jednání v ojedinělé situaci", v oblasti č. 3 „Použité stupně u jednotlivých kategorií v ojedinělé situaci" a v oblasti č. 5 „Použité stupně u jednotlivých kategorií v opakující se situaci" provedeme vyhodnocení deskriptivní analýzou, testem normality a statistickou analýzou. V deskriptivní analýze, která je určitým vodítkem pro posouzení dat, jsme stanovili průměr, medián, modus, směrodatnou odchylku, maximální a minimální hodnoty znaku. Pro nominální měření, oblast č. 2 „Použité kategorie v ojedinělé situaci" a oblast č. 4 „Použité kategorie v opakující se situaci" provedeme vyhodnocení dat deskriptivní analýzou (medián, modus, maximální a minimální hodnoty znaku), a pro ověření vztahu mezi jevy užijeme test dobré shody Chí-kvadrát v kontingenční tabulce. Analýzy budou provedeny v programech, Excel, Minitab, Statistica a online kalkulátorech.

operujeme s daty, které pocházejí z jiného než normálního rozdělení.[8] Na základě dosažených hodnot je zřejmé, že se statisticky významně shodují reakce vychovatelů u mikropříběhů č. 3. a č. 4. To již samo o sobě bylo velmi důležité zjištění.

Test Kruskal-Wallis a test mnohonásobného porovnávání nám potvrdily původní údaje z deskriptivní analýzy. Naše dosažená zjištění jsme také porovnávali s dalšími podobnými výzkumy. Vyvstala tak možnost komplexněji zmapovat a doplnit deskripci situace ve sledované problematice v prostředí školských zařízení náhradní výchovné péče. V dané souvislosti můžeme učinit závěr, že na podkladě vyhodnocení a srovnání výstupů z výzkumů (Perézová, 2019) můžeme konstatovat, že se získaná data obou kohort respondentů (dětí z výchovných ústavů a dětských domovů se školou) liší pouze marginálně.

Například oblast potenciálně vzrůstající závažnosti agrese dětí vnímají vychovatelé z dětského domova se školou a výchovných ústavů zcela shodně. V rámci provedené deskriptivní analýzy jsme v prostředí dětských domovů se školou i výchovných ústavů shodně taktéž zaznamenali, že v odpovědích respondentů se odráží vnímání vzrůstající závažnosti jednání dítěte od prvního mikropříběhu (č. 1) po třetí mikropříběh (č. 3). Vychovateli je tento stav vnímán, jako „stupňující se“. Výpovědi respondentů a jejich statistické vyhodnocení naznačují, že čím je projev dítěte stupňovaný z hlediska nebezpečnosti a blíže k fyzické agresi, tím projev dítěte vychovatelé hodnotí jako závažnější. To ale platí, pokud se jedná o mikropříběhy č. 1-3.

Respondenti vnímají kontinuálně stoupající úroveň i formu agrese od pasivní rezistence, přes verbální útok až po útok fyzický. U třetího a čtvrtého příběhu po statistickém zpracování ale vycházel stejný medián. I zde, stejně jako v dalším výzkumu (Perézová, 2019), je proto možné vycházet z totožné interpretace. Vychovatelé v dětských domovech se školou, stejně jako vychovatelé v prostředí výchovných ústavů nevnímají zásadní rozdíl v závažnosti mezi dvěma relativně velmi odlišnými formami agrese (č. 3-4). První výrazně afektivně podmíněnou (spíše spontánní, zkratovou) a s menší mírou kontroly.

Druhou realizovanou na základě předchozího plánu s výrazně odlišným afektivním potenciálem (tedy trvalejší v čase a s potenciálně fatálnějším důsledkem). Lze se domnívat, že respondenty výzkumného šetření primárně v kauze zajímá především potenciální možnost narušení jejich integrity (nedotknutelnosti jejich autority a osoby). Zřejmě v jejich pohledu již ve třetím deklarovaném mikropříběhu dítě dosáhlo maxima a čtvrtý je již pouhou další variantou, na kterou je třeba reagovat obdobně. Pokud bychom dále vytvořili potenciální graf s rameny (údaji) „reakce pedagoga-stoupající intenzita“, vycházelo by nám z výsledků, že již od třetího projevu agrese jsou vychovatelé ve střehu a zřejmě mobilizují i své vnitřní zdroje. Lze jim však přičíst k dobru, že situaci nepodceňují a avizují z hlediska intenzity i rychlosti reakce dost funkční intervenční nasazení.

Respondenti situaci určitě nepodceňují z hlediska jejího bezprostředně ohrožujícího dopadu na sebe, dítě i okolí. Je také relevantní se domnívat, že se respondenti minimálně v první fázi své reakce příliš nezajímají o hlubší diagnostiku situace, o příčiny, úroveň socializační odchylky dítěte a další osobnostní indicie, které lze z jednání vyvozovat. Stejně tak do jejich reakce příliš neintervenují další osobnostní diference dítěte. Využívají tak spíše unifikovaný postup založený na skutečné nebo domnělé mocenské nerovnosti. V tomto ohledu musíme avšak upozornit na nevhodnost potenciální interpretační hrubé generalizace typu dobře-špatně. Přístup, plán i potenciální strategie pedagogů (vychovatelů) jsou či mohou být funkční, zřejmě ale nikoliv příliš kreativní. Popisovaný jev už v této instanci naznačuje možnost, že respondenti nemají až tak velký zájem určit příčinu daného chování (jevu).

Spíše totiž volí možnosti okamžitého řešení (vyřešení), a to s ohledem na rychlé zbavení se problému. Je tak možné se domnívat, že osobnostní nastavení dítěte realizujícího agresi není pro

[8] K dalšímu statistickému zpracování byl využit Kruskal-Wallisův test. Aplikovaný test ukázal, že odpovědi nelze považovat za náhodné a je mezi nimi statisticky významný rozdíl. Kruskal – Wallis nám ale nevyřešil, které mikropříběhy se statisticky od sebe liší. Pro toto zjištění, byl užit Test mnohonásobného porovnávání - Multiple comparisons of mean ranks for all groups (Budíková, 2010, s. 201-204).

ně relevantním údajem pro tvorbu propracovanější pedagogické intervence v časově omezeném horizontu. Podobné nasměrování lze předjímat i při tvorbě následných pedagogických aktivit. Správnost tohoto předpokladu jsme hodlali potvrdit nebo vyvrátit v další části empirického šetření.

4. Oblast strukturace (systémovosti) pedagogické aktivity v případě agresivního projevu dítěte

Pokud má být pedagogická intervence opravdu funkční a systémová, měla by obsahovat dle našeho názoru tři východiska (kategorie). První je tzv. vymezení mantinelů, tedy reakce vedoucí k zastavení jevu, aplikaci pravidel či nastavení podoby a úrovně potenciální sankce. Druhou je sociální pomoc. V přeneseném smyslu podpora dítěte, jež vede k tomu, aby zvládal situace neopakovat (neměl pro ně motiv). Případně byl schopen substituovat nevhodnou strategii tou vhodnější. Danou kategorii je možné vnímat i jako podmíněnou a doplňovanou o potenciální odbornou či terénní diagnostiku.

Námi deklarovanou třetí kategorií je sociální kontrola. Tím je míněno, že obě strany dané situace (ale hlavně dítě) dodržují daná pravidla. Uvedená kategorie má již také diagnostický rozměr a potenciál. Výpovědi všech respondentů byly posouzeny a zařazeny dle výše uvedených kategorií a statisticky vyhodnocovány. V ideálním případě odpověď obsahovala vždy údaje, které pokryly všechny tři kategorie. V rovině deskriptivní analýzy se ukázalo, že respondenti by nejvíce využívali z hlediska četností v příběhu č. 1. primárně sociální podporu (pasivní agresi). U zbývajících příběhů č. 2-4 primárně vymezení mantinelů.

Při aplikaci Testu dobré shody (χ^2 test), byly hodnoty v kategorii tři (sociální kontrola) natolik malé, že neposkytly relevantní výsledek testu, a proto s vědomím toho, že sociální kontrolu respondenti využívají jen v minimu případů (v tomto případě 5 z 203 případů), nebylo ji dále potřeba statisticky vyhodnocovat. Pouze se interpretovala její absence. V rámci výzkumného šetření se dále ukázalo, že mezi mikropříběhy a dvěma zbývajícími volenými kategoriemi existuje statisticky významný vztah a nelze výsledky vysvětlovat na základě náhody. Čím více se popsané chování blížilo k fyzicky agresivnímu projevu, tím více respondenti využívali kategorii vymezení mantinelů. Kategorie sociální pomoci vykazuje naopak sestupný charakter. To znamená, že ubývá případů jejího využití, pokud se agresivita dítěte zhoršuje (přibližuje fyzické agresi).

Respondenti pod tlakem závažnosti jednoznačně upřednostnili důraz na vymezování mantinelů a opuštění nabídky podpory. Jediný rozdíl jsme zaznamenali u mikropříběhu č. 1 (pasivní agrese), kde byla nejčastější kategorií sociální pomoc. Tento výsledek si můžeme vysvětlovat tím, že pasivní agrese pro respondenty pravděpodobně buď není tak závažná, nebo ji nepovažují za výrazně negativní akt (řeší ji za pochodu jako běžný projev dítěte). Čím je agrese zjevnější a intenzivnější svým projevem, vychovatelé reagují v duchu tlaku na protitlak. Pouze výrazně menší část vychovatelů pokračuje v další nápravě situace, tedy z našeho pohledu bychom to mohli nazvat určitou stabilizací sociálního systému dítěte.

Shrneme-li zjištění do určitého zobecnění, tak můžeme tvrdit, že pokud pominou negativní projevy chování, tak se k němu již pedagog (vychovatel) nevrací. Spíše se nezajímá o osobnost dítěte i o jakýkoliv náznak strategického plánu na její změnu. Data výzkumného šetření také naznačují i to, že se vychovatelé příliš nezabývají diagnostikou, a to ani z pohledu jednoduché terénní podoby. Z hlediska sociální kontroly respondenti uvádějí, že nemají zájem si ověřovat dopad aplikované strategie v jiném než v bezprostředním okamžiku. Ten je vymezen okamžitým vnějším projevem dítěte. Osobnostní rozměr potenciální změny je tudíž nezajímá. Výsledky lze také uchopit tak, že s ostatními kategoriemi jako je sociální pomoc a sociální kontrola pracuje v konkrétním dětském domově se školou někdo jiný, než samotný vychovatel.

U realizace sociální pomoci si lze proto představit aktivitu speciálního pedagoga (etopeda) nebo psychologa. V neprospěch tohoto přístupu ale hovoří četnost dětí ve sledovaných zařízeních či samotná nízká četnost obou výše zmíněných odborníků ve sledovaných zařízeních. Vyplývají z toho velmi omezené možnosti jejich intervence. Dále by bylo asi reálné očekávat, že v takových

případech sice pedagog (vychovatel) nenastavuje výše popisované strategie, ale měl by se v nich alespoň orientovat.

5. Míra direktivity při nastavování výchovných strategií

Vyhodnocení míry direktivity při konstrukci výchovných aktivit v případě agresivního projevu dítěte využívá stupňů direktivity stanovených popisem u kategorií „vymezení mantinelů, sociální pomoc a sociální kontrola“. Pro ilustraci je uvádíme v následující tabulce (tab. 1), která je mimo jiné i výzkumným nástrojem určeným pro užívání v etopedické realitě.

Při provádění deskriptivní analýzy se odpovědi respondentů sice mírně lišily, ale nejednalo se o jednoznačné informace. Upřesnění přineslo až statistické vyhodnocování.[9] Po porovnání výsledků statistického vyhodnocování se ukázalo, že respondenti volili u nejméně agresivního mikropříběhu č. 1 průměrně direktivní strategii (stupeň 3) a nejčastěji použili kategorii sociální pomoc. U mikropříběhu č. 2 respondenti využívali již výrazně direktivní strategie (stupeň 2) a statisticky významně volili kategorii vymezení mantinelů. U mikropříběhu s potenciálem fyzického napadení afektivního typu č. 3 respondenti zvolili stejně direktivní přístup jako u č. 2 (stupeň 2) a statisticky významně pouze kategorii – vymezení mantinelů. U posledního mikropříběhu s plánovanou agresí č. 4 zvolili nejdirektivnější přístup (stupeň 1) a také kategorii vymezení mantinelů.

Tab. 1: Kategorie a stupně výchovných postupů (Perézová, 2019)

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Vymezení mantinelů	Striktní zákaz (nesmíš - reálný trest - dlouhodobý, výraznější)	Mírnější zákaz (zákaz činnosti pouze jednorázově; příp. zrušitelný zákaz)	Napomenutí + pohrůžka trestu, když se bude prohřešek opakovat	Důrazné a striktní napomenutí (pouze verbální bez reálného trestu)	Domluva (nemáš)
Sociální pomoc	Řízení (vychovatel určí způsob pomoci - striktně)	Řízení - mírnější (vychovatel navrhne více možností pomoci a dítě si vybere)	Ve společné diskuzi naleznou druh pomoci	Doprovázení - striktnější (dítě navrhne možnosti pomoci a vychovatel z nich vybere)	Doprovázení (dítě určí způsob pomoci)
Sociální kontrola	Kontrola každý den	Kontrola několikrát v týdnu	Kontrola 1x týdně	Kontrola 1x za dva týdny	Časově nevymezená kontrola

Pokud propojíme zjištěná a na dílčí úrovni vyhodnocená data v rámci celé realizované empirické sondy (kapitola č. 4-5), můžeme se domnívat, že dle očekávání vychovatelé vnímají závažnost stoupající tendence konfliktu a agresivní reakce dítěte. Pomyslné křivky závažnosti směrem k vrcholu dosahují již při reaktivním agresivním projevu dítěte s nízkou rovinou nebezpečnosti. Lze tedy konstatovat, že v takovém případě vnímají závažnost z potenciální škody na své faktické či domnělé moci (roli či statusu). Tím je naznačena absence důrazu

[9] Na základě Shapiro-Wilkova testu normality bylo stanoveno, že data pocházejí z jiného než normálního rozdělení dat (p-level menší než 0,05). Vyhodnocení dat testem Kruskal-Wallis nám říká, že alespoň jeden medián se liší. Pro zjištění, které mediány to jsou, byl dále užit Test mnohonásobného porovnávání (Multiple comparisons of mean ranks fo all groups).

na pedagogicko-psychologický rozměr popisované situace, který je nezbytný pro nastavování dalších kroků směrem k propracovanější pedagogické aktivitě. Toto tvrzení bylo podpořeno dalším rozborem statistického vyhodnocení v rámci námi realizovaného výzkumu.

Z výpovědí respondentů se ukázalo, že čím byl popisovaný projev dítěte blíže fyzické agresi, tím direktivnější volili vychovatelé opatření. Tentokrát však měla direktivita stoupající tendenci i mezi mikropříběhy č. 3-4. I když pedagogové (vychovatelé) nevnímali mezi těmito dvěma kategoriemi agrese významný rozdíl z hlediska závažnosti. Pro případ č. 4 totiž volí direktivnější pedagogickou aktivitu. Současně zůstává z hlediska pedagogické intervence pouze vymezování mantinelů. To může mít v realitě různou podobu (formu), především v případě vysoké míry direktivity se pravděpodobně může jednat o trestání.

Technika sběru dat bohužel neumí odlišit, zda je alespoň orientačně zachovávána úměra mezi intenzitou negativního projevu tak, jak ho vnímá dítě a zároveň i vychovatel a realizovanou podobou zpětné vazby prostřednictvím sankce. Rozpor v této oblasti může potenciálně vést k pocitu ukřivděnosti na straně dítěte či nálepce nespravedlivého vychovatele. Bez ověřování, tedy kategorie kontroly a jejího diagnostického potenciálu, nemusí mít (a nemá) vychovatel možnost zjistit potenciálně nefungující strategii. Avizovaný postup směrem k dítěti je tedy obvykle velmi direktivní, bez odborného vhledu, intuitivní nebo zkušenostní, spíše šablonovitý. Předpokládá se, že dítě se těmto obecnostem podvolí. Získaná data výzkumného šetření tak hovoří ve prospěch tvrzení, že základní reakcí vychovatele na tlak ze strany dítěte je ještě vyšší protitlak. Naznačena je také absence rozložení strategií do fází a časových úseků.

Potřeby dítěte a struktura jeho osobnosti (viz omezování aplikace kategorie – sociální pomoc) podmíněné potenciální diagnostikou nejsou veličinou, se kterou by bylo ze strany pedagogů (vychovatelů) ve sledovaných případech relevantně operováno. Kontrola dosahování cílů absentuje úplně, což hovoří opět o diagnostickém deficitu v rámci tvorby a aplikace funkčních strategií vychovatele. Jedná se mimo jiné o deficit v oblasti nastavování pedagogického cíle v oblasti nápravy závažné socializační odchylky dítěte a jejich dílčích projevů. Z toho, že výrazně absentuje krátkodobá i dlouhodobější kontrola změny v osobnosti dítěte, nepřímo vyplývá i potvrzení deficitu v provádění terénní diagnostiky, pedagogickém plánování a přijímání sofistikovanějších, systémovějších strategií rozložených v čase. Vyvozujeme z toho, že při výchovném působení pedagogové nepracují s celým spektrem potenciálně možných pedagogických aktivit. Pravděpodobně je ani neznají. Míníme tím například pedagogickou činnost organizovanou na platformě cyklického přepínání roviny doprovázení, tedy řízení s uvolňováním a zvyšováním tlaku na změnu osobnosti.

6. Závěr

Na tomto místě je vhodné stejně jako v předchozích výzkumných aktivitách vyslovit myšlenku a současně pochybnost, zda jsou vychovatelé z dětských domovů se školou dostatečně připraveni na hlubší ovlivnění osobnosti dítěte a nikoliv pouze na direktivní behaviorální zahlazování vnějšího projevu. Jedním z mnoha dilemat týkajících se umisťování dětí do náhradní výchovné péče je neustálé hledání rovnováhy mezi dvěma hlavními myšlenkami. První se vztahuje k tomu, zda by děti v péči mimo domov měly dostávat cílenou pedagogicko-psychologickou péči. Nebo jestli je na druhé straně pro děti nejdůležitější věcí mít normální každodenní život, jako je život ostatních dětí (Højlund, 2011).

Domníváme se, že se jedná o důležitou skutečnost z hlediska celkového uvažování. Při definování role vychovatele, respektive pedagogického pracovníka, zaměřujícího se na výchovné činnosti v institucích výchovné péče, totiž hovoříme o činitelích výchovně vzdělávacího procesu, jejichž primární pedagogická intervence spadá do doby mimo vyučování. Výchova v rámci těchto zařízení je často vnímána jako činnost komplexnější oproti činnostem vzdělávacím. Je to z toho důvodu, že by výchova v zařízeních náhradní výchovné péče měla aktivně formovat, socializovat, případně resocializovat osobnost jedince. Popsané intervenční a výchovné strategie uváděné respondenty ve výzkumném šetření v případě různých podob agresivního projevu dítěte

v dětských domovech se školou dávají nepříliš potěšitelný obraz. Obvykle jsou charakteristické silnou direktivitou v řízení na paradigmatu „silný tlak – silnější protitlak“. Podle dalšího vyhodnocení sledovaných kategorií v avizovaných postupech operují vychovatelé nejčastěji pouze s jednou kategorií je striktní vymezování mantinelů. Zde platí s mírnou nadsázkou, že čím agesivnější exces, tím se vychovatel méně zajímá o pedagogický rozměr systémového řešení. Zde si proto dovolíme dosažená zjištění zobecnit i směrem k dalším výchovným aktivitám vychovatelů ve sledovaných institucích.

Na základě získaných dat se můžeme domnívat, že základní strategie aplikované při závažných porušeních sociálních norem ve sledovaném pedagogickém prostředí jsou následovné. Pedagog intervenuje na dostatečně silné úrovni direktivity a sankce. Zaujme vyčkávací pozici, a pokud se exces dítěte neobjeví, navenek se s dítětem nic neděje, pedagog dále nebádá. Pokud se takto postupuje i v případě dalších latentních problémů dítěte s diagnózou porucha chování, pak lze oprávněně zpochybnit úroveň připravenosti vychovatelů a pravděpodobně i celého systému sledovaných institucí. Nerespektuje se tak vnitřní svět dítěte, postupnost a ukládání pozitivních změn, jejich systémové ukotvení v realitě dítěte ani potenciální přesahy do jiných sociálních prostředí.

Námi použitý nástroj pro sběr dat vznikl aktivitou výzkumníků na základě odborného studia kohlbergovských teorií, podrobné znalosti výzkumného pole. Vytvořen byl ke sběru dat zacílených na deskripci úrovně osobnostní a odborné připravenosti vychovatelů a současně se očekává jeho použití pro terénní diagnostiku ve školských zařízeních na výkon nařízené ústavní výchovy a pro výcvikové potřeby pedagogů tamtéž. Posledně jmenované využívání výzkumné techniky tzv. pro výcvik pochází z přesvědčení, že odborné znalosti a schopnost strategického uvažování jsou jedny z elementárních podmínek pro to, aby byl vychovatel schopen cíleně nastavovat pedagogické aktivity v krátkodobém i delším časovém horizontu. A že tuto významnost lze u pedagogů měnit a zkvalitňovat prostřednictvím rozboru situací, zpětné vazby a nácviku. Kacířská myšlenka zní, zda je to vlastně od nich explicitně požadováno. Ještě kacířštější myšlenka zní, zda vůbec vedení instituce ví, že má tuto záležitost vyžadovat.

Použitá literatura

Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. In Teachers College Record, 91(3), 409–421.

Berens, A. E., & Nelson, C. A. (2015). The science of early adversity: Is there a role for large institutions in the care of vulnerable children? The Lancet, 386(9991), 388-398.

Blaisdell, K. N., Imhof, A. M., & Fisher, P. A. (2019). Early adversity, child neglect, and stress neurobiology: From observations of impact to empirical evaluations of mechanisms. International Journal of Developmental Neuroscience, 78, 139-146.

Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). The measurement of moral judment. Vol. I. Theoretical foundations and research validation. Cambridge: Cambridge University Press.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibs, J. C., & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgement. Monographs of the Society for Research in Child Development, 48(4), 330–337.

Højlund, S. (2011). Home as a Model for Sociality in Danish Children's Homes: A Question of Authenticity. Social Analysis. 55(2), 106-120.

Piaget, J. (1976). Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a M.: Suhrkamp.

Piaget, J., (1976b). Jean Piaget, Werk und Wirkung. Mit autobiographischen Aufzeichnungen von Jean Piaget. München: Kindler.

Rogers, C. R. (1995). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. New York: Mifflin Company.

Schor, E. L., Stidley, C. A., & Malspeis, S. (1995). Behavioral correlates of differences between a child′s assessmentand the parents′ assessment of the child′s self-esteem. Journal of Develompmental &Behavioral Pediatrics, 16, 211-219.

Smolík, A. (2016). Vybrané aspekty sociálního formování jedince ve vztahu ke společenským normám a morálnímu jednání. Ústí nad Labem: PF UJEP v Ústí nad Labem.
Smolík, A., Svoboda, Z. a kol. (2012). Etopedická propylaje I. Aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
Svoboda, Z., Smolík, A., Tirpák, J. & Sirotková, H. (2020). Komparace sebepojetí školní úspěšnosti dětí v ústavní výchově. Speciální pedagogika, 3(4).
Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada.
Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). Sociální psychologie. Praha: Grada.
Walton, H. (1970). Human Motivation. In British Journal of Psychiatry, 117 (536), 107-108.

Kontaktní údaje

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.
Katedra sociální a speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem, CZECH REPUBLIC
E-mail: zdenek.svoboda@ujep.cz

PhDr. Arnošt Smolík, Ph.D.
Katedra sociální a speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem, CZECH REPUBLIC
E-mail: smolik.ar@seznam.cz

PaedDr. Ing. Jan Tirpák
Katedra sociální a speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem, CZECH REPUBLIC
E-mail: JanTirpak@seznam.cz

Mgr. Alexander Fuč
CZECH REPUBLIC
E-mail: sasa.fuc@seznam.cz

Gamifikácia – špecifikum multimediálneho vzdelávania slovenských učiteľov v zahraničí
Gamification – a specific feature of multimedia education of Slovak teachers abroad
Alena Doušková, Soňa Kariková, Tomáš Blažíček

Abstrakt:
Príspevok predstavuje súhrn aktuálnych poznatkov z oblasti vzdelávania, multimediálneho vzdelávania a špeciálne vzdelávania dospelých v podmienkach súčasnej školy. Zameriava sa na potrebu učiteľov poznať a ovládať multimediálne výučbové prostriedky s cieľom dosiahnuť lepšie výsledky vo výučbe žiakov – konkrétne pri vzdelávaní detí zahraničných Slovákov. Cieľom príspevku je využiť aktuálne poznatky z problematiky vzdelávania dospelých pri tvorbe metodiky práce v multimediálnom vzdelávacom prostredí a zároveň predstaviť multimediálne vzdelávacie prostredie Krajina Hláskovo, ktoré sa pripravuje v spolupráci s výskumným tímom projektu KEGA 019UMB-04/2020 Príprava interaktívneho prostredia Krajina Hláskovo na podporu výučby slovenského jazyka pre deti Slovákov žijúce v zahraničí. Hlavnou témou príspevku je problematika gamifikácie.

Kľúčové slová:
Multimediálne vzdelávanie. Gamifikácia. Vzdelávanie učiteľov. Zahraniční Slováci.

Abstract:
The article creates a summary of current knowledge among the areas of education, multimedia education, and special education of adults in today's school. It aims at the teacher's need to gain knowledge and experience in the area of controlling the multimedia teaching tools, focusing on gaining better results in teaching pupils of primary education, especially children of Slovak nationals living abroad. The goal is to use current knowledge in the area of education of adults while using the way of work in multimedia platforms and to introduce the multimedia education platform Krajina Hláskovo, which is being developed as a joint effort with the research team of KEGA 019UMB-04/2020 project. The main topic of the article is the issue of gamification.

Key words:
Multimedia education. Gamification. Education of teachers. Slovak living abroad.

Úvod

V rámci spolupráce Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici s MŠ VVaV SR a Úradom pre Slovákov žijúcich v zahraničí, sú už dlhodobo zapojené viaceré pracoviská Pedagogickej fakulty do posilňovania podpory a identity Slovákov, ktorí žijú prechodne, resp. trvalo v zahraničí. Dominantnou oblasťou v tejto problematike je téma vzdelávania, na ktorú sa orientovali naše doterajšie aktivity.

Vzdelávacie centrá v súčasnosti pôsobia takmer po celom svete. Jednou z prvých organizácií zameraných na oblasť vzdelávania bolo združenie ISEIA (International Slovak Educational Institution Association), čo je dobrovoľné združenie slovenských centier v západnej Európe a zámorí. Aktuálne sa v zozname centier nachádzajú krajiny ako Austrália, Argentína, Belgicko, Cyprus, Dubaj, Francúzsko, Island, Írsko, Kanada, Luxembursko, Nemecko, Španielsko, Švajčiarsko, Švédsko, Taliansko, USA, Veľká Británia. Keďže tieto centrá sa postupne rozširujú, samostatná asociácia vznikla aj v USA a postupne spontánne vznikajú v jednotlivých krajinách a ich regiónoch aj ďalšie tzv. víkendové školy. Práve súčasná pandemická situácia poukázala na ich zvyšujúci sa počet, nakoľko počas rôznych on-line stretnutí, či vzdelávacích workshopov sme zistili, koľko dobrovoľníkov – učiteľov sa na týchto edukačných aktivitách podieľa. V súčasnosti ISEIA eviduje v 17 krajinách až 1617 detí, ktoré navštevujú 70 vzdelávacích centier, pričom v školách vyučovalo v poslednom šk. roku 2019/2020 213 učiteľov a asistentov (údaj k januáru 2020). Tieto údaje sú len orientačné, nakoľko združenie eviduje len deti navštevujúce vzdelávacie

centrá v danej krajine, nie všetky deti žijúce v krajine, ktoré by mohli tiež byť potenciálne žiakmi slovenských škôl a vzdelávacích centier.

Ešte pred vypuknutím tejto situácie, sme však cítili potrebu hľadať možnosti, ako vzdelávanie slovenského jazyka (čo je základným obsahom vzdelávania v týchto centrách) čo najviac priblížiť, prípadne uľahčiť jeho implementáciu do týchto činností. Preto sme vypracovali projekt KEGA 019UMB-04/2020 Príprava interaktívneho prostredia Krajina Hláskovo na podporu výučby slovenského jazyka pre deti Slovákov žijúce v zahraničí. Jeho základné východiská, ale aj niektoré konkrétne výstupy tohto projektu, tvoria obsah tohto príspevku. Uvedený projekt je aj reakciou na požiadavky zo strany učiteľov zo zahraničia, zabezpečiť pre žiakov a školy nielen klasické učebnice v slovenskom jazyku, ale aj moderné výučbové prostriedky, či programy, ktoré by boli prispôsobené ich podmienkam na vzdelávanie a zároveň by im umožnili plniť vzdelávacie ciele podľa štandardov platných pre slovenské vzdelávacie prostredie. V predchádzajúcom školskom roku sa najmä „vďaka“ pandemickej situácii a šíreniu koronavírusu SARS-COV19 u nás aj vo svete zmenil spôsob vyučovania z prezenčnej formy na dištančnú. Učitelia aj rodičia začali cielene vyhľadávať vzdelávacie portály a stránky, ktoré by im pomohli pri online a domácom vzdelávaní.

Špecifiká a problémy vzdelávania vo vzdelávacích centrách

Pre učiteľov slovenských deti v zahraničí neexistuje kvalitná vzdelávacia aplikácia, ktorá by rešpektovala rôzne jazykové úrovne detí v centrách a takisto nejestvuje taký program a internetová stránka, pomocou ktorých by jednoduchou hrovou formou učili jazyk a učivo podľa obsahu predmetu slovenský jazyk v jednotlivých ročníkoch podľa štátneho kurikula Slovenskej republiky. Na základe realizovaného rozhovoru s vedúcou VC v Birminghame sme sa snažili identifikovať najčastejšie problémy týchto centier:

- vzdialenosť bydliska detí od centier;
- aj keď ide o deti Slovákov, ich primárnym jazykom vo vzdelávaní a v bežnom živote nie je slovenčina. Slovenský jazyk je pre nich cudzím jazykom, ich hlavné vzdelávanie prebieha v jazyku krajiny, v ktorej žijú;
- nedostatok času, ktorý je s ohľadom na minimálne množstvo vyučovacích hodín poskytnutých pre výučbu slovenského jazyka detí a zároveň maximálneho množstva obsahov, ktoré musí učiteľ so žiakom primárneho vzdelávania zvládnuť, úplne nedostačujúci a nevyhovujúci;

Z uvedených problémov vyplynula potreba pripraviť také vzdelávacie materiály, ktoré by na jednej strane umožnili výučbu slovenského jazyka, na druhej strane rešpektujú požiadavky kurikula slovenskej školy a špecifiká vzdelávania vo vzdelávacích centrách a jazykových školách pre deti Slovákov v zahraničí.

1. Informačno-komunikačné technológie - multimediálne učebné pomôcky

IKT vo výchovno-vzdelávacom procese posúvajú spoluprácu na úrovni učiteľ – žiak do inej roviny. Žiak pracuje a učí sa samostatne, tvorivo, volí si vlastné postupy, prezentuje svoje výsledky, má možnosť kooperovať so spolužiakmi, porovnávať sa s nimi, skúmať rôzne javy, robiť vlastné učebné výstupy, rozvíjať logické myslenie. Učiteľ sa stáva poradcom, túrorom a koordinátorom pri samostatnom vzdelávaní svojich žiakov. Má možnosť venovať sa im individuálne i v skupinách, má viac možností na získanie spätnej väzby či overovanie vedomostí. Súčasťou tejto formy vzdelávania sú multimediálne učebné prostriedky.

„Multimediálne učebné pomôcky obsahujú informácie vyjadrené formami, ktoré účinne pôsobia na zmysly učiaceho sa jedinca, čím je splnená požiadavka názornosti. Pôsobenie je multisenzorické (súbežne na viacero zmyslov v jednom okamžiku), preto umožňuje dosahovanie lepších výsledkov výučby, učivo je trvalejšie a hlbšie osvojené.“ (Borovská, 2013, s. 8) Multimédium možno chápať ako digitálny prostriedok zahŕňajúci rôzne formáty dokumentov

(napr. schémy, animácie, text, tabuľky, fotografie, obrazy, ilustrácie, grafy, zvuky, video hovorený komentár, a pod.). (Dostál, J., 2009) V súvislosti s pokrokom a rozvojom informačných technológií sa mení aj pohľad na multimédiá. Průcha (in Žáčok, Schlarmannová) označuje multimédiami "nové elektronické médiá, pretože ich charakteristickým rysom je konvergencia medzi výpočtovou technikou, komunikačnými prostriedkami, informačnými zdrojmi a vzdelávaním, spotrebnou elektronikou, zábavným priemyslom a hrami." Dostál, J. (2009) odporúča výučbové programy vyberať podľa:

- výučbových cieľov,
- veku a úrovne psychického vývoja žiakov,
- schopnosti učiteľa integrovať výučbové programy do vyučovacej hodiny,
- podmienok realizácie (počítačového vybavenia a dostupnosti konkrétnych programov).

Je už bežnou súčasťou portálov a stránok, že používajú zvuky, videá, pohyblivú grafiku, videoklipy, knižnice obrázkov, zvukové záznamy, prezentácie, animácie, java aplety atď., obsahujú rôzne herné moduly, ale čo je najdôležitejšie, ich hlavným prvkom je hra, ktorá sa takto stáva súčasťou učenia a zároveň použitím rôznych herných prvkov učenie gamifikje.

2. Gamifikačný herný design – Krajina Hláskovo

Pojem gamifikácia je odvodený od angl. slova game – hra, ktorá sa stala základom pre vývoj tejto metódy. Hra je prirodzenou súčasťou života.

Cez hru učiteľ žiakov oboznamuje s fungovaním okolitého sveta, cez hru so žiakom komunikuje a rozvíja jeho reč, cez hru získava obrovské množstvo informácii o javoch v jeho bezprostrednom prostredí. Hra je ekvivalentom zábavy, avšak hra je najefektívnejší spôsob učenia sa. Efektivitu hry na proces učenia sa dokazujú aj rôzne psychologické a medicínske výskumy, ktoré dokázali, že počas vzdelávania sa prostredníctvom hrania naše telo uvoľňuje dopamín, testosterón, endorfíny a dokonca je náš mozog schopný rásť. Hra teda predstavuje najprirodzenejší a najvýznamnejší výchovný prostriedok. Vedie deti k získavaniu poznatkov, schopností a skúseností, rozvíja myslenie, fantáziu, reč i city.

Gamifikacia je obsiahly a pružný pojem, čo v mnohých prípadoch možno považovať za pozitívum, ale veľkým negatívom pružnosti tohto termínu je to, že dochádza k mnohým nesprávnym interpretáciam, na základe čoho vzniká podľa Keysa a Wolfa (in Robson, Plangger, Kietzmann & McCarthy, 2015, s. 412) „zavádzajúci dojem, že ide o skutočné využitie hier a simuláciu reálneho sveta". Yildirim (in Çeker & Özdamlı, 2017, s. 222) vo svojej práci zdôrazňuje, že „nie je pravda, že gamifikácia existuje všade, kde existuje aj hra". Ďalej proklamuje, že v procese gamifikácie je herný design používaný v nehernom prostredí a tento proces sa tým sám stáva hrou.

Gamifikáciu môžme definovať podľa Zichermana a Cunninghama (in Çeker & Özdamlı, 2017, s. 222) ako „snahu o zmenu spôsobu myslenia a využitia „herných pravidiel" s cieľom zvýšenia záujmu o riešenie problémov a angažovanosti študentov". Angažovanosť tu chápeme ako aktívnu účasť študentov v gamifikovanom vzdelávacom kurze. Pokiaľ je študent angažovaný gamifikovaným prostredím, tak je motivovaný ku zdolávaniu výziev, ktoré stoja pred ním bez myšlienky na vzdávanie sa. „Gamifikácia je využitím herných mechanizmov v neherných aplikáciach" a „gamifikace je využitie herných prvkov v nehernom prostredí", ktoré uvádza Deterding, Dixon, Khaled a Nacke (2011, s. 2).

Ak chceme gamifikovať vzdelávanie, je potrebné sa gamifikáciou zaoberať ako komplexným celkom. Proces zakomponovania prvkov gamifikácie a snaha o dosiahnutie požadovaného správania užívateľa vyžaduje obsiahly zážitok podobný hre (podobne ako pri zážitkovom učení), ktorý je podporovaný štruktúrou hry a samotným vzhľadom hry. Navrhnúť a implementovať gamifikáciu si vyžaduje veľmi veľa úsilia ako aj to, aby fungovala správne.

Nakoľko môžeme gamifikáciu považovať za novú metódu, tak sú v literatúre jej pojmy používané rôznorodo, rovnako tak aj postupy v herných designoch majú iba kostru, do ktorej sa stále pridávajú nové prvky. Medzi tieto herné designy patrí napr. MDA/C/E (Mechanics, Dynamics, Aesthetics/Components/Emotions Framework), 6D design, inštruktážny design, Player centered design, Four-Domain model (rámec štyroch domén).
Z daných modelov bližšie popíšeme taký, ktorý má k súčasnému vzdelávaniu, zameranému na žiaka, najbližšie a to práve Player centered design. V tomto modeli je stredobodom práve používateľ (vo vzdelávaní žiak), jeho potreby, ciele, možné problémy a celý vývoj gamifikácie je smerovaný k používateľovi. Jedným z dôležitých prvkov v danom návrhovom procese je angažovanosť. Učiteľ sa pre kvalitné vzdelávania snaží vytvárať klímu tzv. angažovaných žiakov. Angažovaný žiak je taký, ktorý sa do školy teší, aktívne sa zaujíma o dianie v nej, je motivovaný a podáva pri práci maximálne výkony, prichádza s novými nápadmi a vylepšeniami. Práve týmto procesom by mal učiteľ u žiakov vyvolať angažovanosť vo vzdelávaní. Ak uvažujeme o gamifikačnej stratégii z pohľadu player centered design, musíme v prvom rade čo najlepšie pochopiť a poznať budúcich hráčov. Od toho sa potom odvíja celý navrhovaný proces a výsledná podoba gamifikácie.
Ďalším rovnako dôležitým bodom návrhu designu je stanovenie a pochopenie účelu gamifikácie, teda čo je jej misiou, čo ňou chceme dosiahnuť, za akých podmienok a v akých podmienkach, aký je jej cieľ. Na základe týchto informácií sa potom určí vhodná misia, ktorú bude možné priebežne merať a vyhodnocovať, aby sme vedeli posúdiť, či gamifikácia funguje. Gamifikácia je sama o sebe interaktívny proces, je pravdepodobné, že bude potrebné pôvodnú stratégiu v priebehu upravovať podľa toho, ako budú hráči reagovať na jednotlivé prvky.
Kľúčovou znalosťou, ktorá je potrebná k fungujúcemu modelu gamifikácie je pochopenie ľudskej motivácie, aby sme mohli vytvoriť herné mechaniky, ktoré budú pre hráčov zaujímavé a zábavné súčasne.
Keďže je gamifikácia interaktívny proces, o ktorý je potrebné sa neustále starať, upravovať ho podľa aktuálnych potrieb hráčov čí vízie, je k tomu potrebné sledovať pravidelne rebríčky, motiváciu a angažovanosť hráčov, výsledky analyzovať a na základe výsledkov zvážiť vhodné úpravy či zmeny.

3.Krajina Hláskovo a príprava učiteľov

Multimediálne výučbové prostredie Krajina Hláskovo využíva prvky gamifikácie, teda herné prvky v nehernom prostredí, v tomto prípade výučbovom. Na gamifikovanie aktivity je použitý herný mechanizmus, ktorý predstavuje pravidlá hry. Ďalej sa využíva zbieranie bodov, získanie odmeny, ktorou je titul, značka, rebríček hráčov, pričom je kľúčové aj vytvorenie kvalitného dizajnu prostredia, a to najmä preto, aby si žiak neuvedomoval, že sa niečo učí. Multimediálne výučbové prostredie Krajina Hláskovo je založené na modernom, univerzálne použiteľnom prostredí vytvorenom v dnešnej implementácii značkovacieho jazyka HTML – HTML5.
Hláskovo bolo vytvorené za účelom pomôcť učiteľom detí zahraničných Slovákov pri ich výučbe materinského jazyka. Hláskovo (Doušková, A., Švecová, Z. 2020). predstavuje imaginárny svet hlások, ktoré sú personifikované a žijú svoj život vo fiktívnej krajine. Prenesene ho môžeme chápať ako virtuálny priestor, v ktorom žijú bytosti podobné ľuďom, so svojím prežívaním (emócie na tvárach hráčov), konaním (hrajú sa, cestujú po krajine, pracujú, plnia úlohy, zabávajú sa, oddychujú) a učením sa o sebe, o jazyku v prostredí, ktoré svojou štruktúrou pripomína ľudský svet (budovy, architektúra, príroda, dopravné prostriedky).

Ide o podobu spoločenskej hry, v ktorej sa hráči - deti stávajú cestovateľmi po krajine, zbierajú body, súťažia o postavenie a titul super, top a dobrý sprievodca, ktoré získajú po absolvovaní úloh a získaní bodov.
Stolová podoba hry obsahuje dva hracie plány:
Hrací plán A je statický a nemenný a imaginárny pohyb v ňom vykonávajú obyvatelia krajiny, hlásky a slová, ktoré sú vybrané podľa vopred stanoveného princípu.

Hrací plán B predstavuje dynamiku využitím dopravných prostriedkov – vlakov, na ktorých sa imaginárne prepravujú cestujúci – obyvatelia krajiny, tie opäť predstavujú vopred určené slová podľa zamerania hry (slová s obsahom samohlások a dvojhlások).
Pre vzdelávanie učiteľov navrhujeme 3 moduly vzdelávania, v ktorých sa zameriame vždy na inú skupinu dospelých – učiteľov, tvorcov hry, rodičov a iných dospelých, ktorí sa môžu dostať do kontaktu s ňou.
Vzdelávací modul 1
Charakteristika modulu:
modul je zameraný na získanie dôležitých informácií o cieľovej skupine žiakov a spôsoboch učenia v jednotlivých centrách a školách v zahraničí, pre ktorú je Krajina Hláskovo navrhovaná a zároveň diseminácia týchto informácii medzi účastníkov vzdelávania s cieľom porovnať jednotlivé podmienky učenia a inšpirovať sa navzájom; druhým cieľom je predstavenie stolovej hry Hláskovo, jej princípov a realizácia otvorenej hodiny hrania sa navzájom v role žiaka – učenie zážitkom „na vlastnej koži".
Obsah modulu:
- úvod do vzdelávania
- učenie v centrách a školách /výstupy účastníkov, voľná diskusia/
- možnosti a alternatívne spôsoby výučby /výstupy účastníkov, lektor – riadená diskusia/
- Hláskovo – stolová edukačná hra /modelovaná hodina, zážitkové učenie/
- zhodnotenie hry, pozitíva a negatíva tohto spôsobu učenia

Vzdelávací modul 2
Charakteristika modulu:
modul je zameraný na sprostredkovanie informácii o možnostiach zatraktívnenia výučby v centrách pomocou multimédii ako prostriedkov modernizácie vyučovania
Obsah modulu:
- multimédiálne učebné pomôcky vo vyučovacom procese (prednáška, ukážky rôznych stránok a aplikácií k výučbe)
- tvorba multimediálneho produktu a jeho prvky (práca s textom, zvukom, grafikou, videom, základné a dostupné programy na spracovanie, ...praktické ukážky)
- gamifikácia vo vzdelávaní (podstata a princíp gamifikácie, prvky hry a súťaživosti ako motivácia vo vzdelávaní...prednáška, komentovaná prezentácia produktov a stránok voľne dostupných na internete)

Vzdelávací modul 3
Charakteristika modulu
predstavenie webovej stránky Krajina Hláskovo ako multimediálneho produktu, ktorý je nadstavbou k edukačnej stolovej hre Hláskovo
Obsah modulu
- Krajina Hláskovo – obsah hry
- Krajina Hláskovo – multimediálne prvky
- Krajina Hláskovo – prvky gamifikácie
- Krajina Hláskovo – praktická časť (hra a skúšanie jednotlivých prvkov a súčastí hry, ich funkčnosti, význam, analýza produktu z hľadiska technickej náročnosti, požiadaviek na technické zručnosti učiteľa, žiaka, materiálno-technické zabezpečenie, možnosti tvorby vlastného obsahu na základe multimediálneho produktu Krajina Hláskovo).

Záver
Hlavným cieľom príspevku bolo popísanie webového prostredia na výučbu a príprava vzdelávacieho modulu, v ktorom účastníci z radov učiteľov získajú zručnosti potrebné na prácu s ním. Táto skupina učiteľov je osobitá aj tým, aká je rôznorodá vzhľadom ku krajine, v ktorej žijú a vzdialenosti, ktorú majú so Slovenskou republikou.

Vzdelávacie prostredie, ktoré sme predstavili, chápeme ako multimediálne prostredie, ktoré má určité špecifiká, pričom podstatou vzdelávacieho prostredia je hra, preto sme osobitnú pozornosť rozhodli venovali gamifikácii. Domnievame sa, že (nielen v súčasnej pandemickej situácii) v budúcnosti sa takýto spôsob vzdelávania stane bežnou súčasťou akejkoľvek skupiny vzdelávajúcich sa, ale aj vzdelávateľov.

Literatúra:

BOROVSKÁ, M. (2013). Využívanie multimediálnych programov vo vyučovaní žiakov s mentálnym posihnutím. Prešov : MPC, 2013.
ÇEKER, E., ÖZDAMLI, F. (2017). What "Gamification" is and what it's not. European Journal Of Contemporary Education, 6(2), 221-228. doi:10.13187/ejced.2017.2.221
DETERDING, S., KHALED, R., NACKE, L.E., DIXON, D. (2011). Gamification: Toward a definition. Proceedings from CHI 2011.
DOUŠKOVÁ, A., KOVÁČOVÁ-ŠVECOVÁ, Z. (2020). Hláskovo – Krajina samohlások a dvojhlások. Bratislava : Aitec Bratislava, 2020.
ROBSON, K., PLANGGER, K., KIETZMANN, J. H., MCCARTHY, I., & PITT, L. (2015). Is it all a game? Understanding the principles of gamification. Business Horizons, 58411-420. doi:10.1016/j.bushor.2015.03.006
INTERNETOVÉ ZDROJE
DOSTÁL, J. 2009. Multimediální, hypertextové a hypermediální učebné pomůcky – trend soudobého vzdelávání. [online]. [cit. 11.04.2013]. Dostupné na www: http://www.jtie.upol.cz/clanky_2_2009/dostalx.pdf
ŽÁČOK, Ľ., SCHLARMANNOVÁ, J. 2006. Multimediálne učebné pomôcky vo vyučovacom procese. II. InEduTech 2006 (zborník), str.138-142. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2006. [cit.10.04.2013]. ISBN: 80-8068-441-3. [online]. Dostupné na www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Pavelka1/.../23.pdf

Kontaktní údaje:

Prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
974 04 Banská Bystrica, SLOVAKIA
Alena.douskova@umb.sk

Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
974 04 Banská Bystrica, SLOVAKIA
Sona.kariková@umb.sk

PaedDr. Tomáš Blažíček
IT365 s.r.o
Bajkalská 1602/29C
82101 Bratislava, SLOVAKIA
tomas@blazicek.sk

Možnosti dalšího vzdělávání a rozvoje kompetencí aktivizačních pracovníků v domovech seniorů

Abilities of another education and competency development of event nurses of houses for Seniors

Jiří Vronský

Abstrakt:

Příspěvek přibližuje význam dalšího profesního vzdělávání a rozvoje kompetencí aktivizačních pracovníků v domově seniorů jako činitele pro profesní rozvoj těchto pracovníků, kteří musí být připraveni na nové požadavky péče o seniory, a to především v oblasti adaptace na společenské a technologické změny v životě společnosti. Popisuje, proč je nutné, aby se tito pracovníci dále vzdělávali a také změny v požadavcích seniorů na animaci volného času a možnosti jeho využívání, právě z důvodů společenských a technologických změn ve společnosti.

Klíčová slova:

další profesní vzdělávání, kompetence, kompetenční model, aktivizační pracovník, aktivizační činnosti seniorů.

Abstrakt:

The artical is focused on importancy of continual education and competency development of employees in houses for seniors, which means preparing for new social and technological tasks brought by society. Artical describes why is necesary for employees of houses for seniors to be educated nad prepard for it, because new tasks come with new tasks of seniors for spent their event abilities nad that why seniors already know new technologies and want used it.

Key words:

continual professional education, competencies, model of competencies, event nurses, events for seniors.

Úvod

Současný demografický vývoj přináší do reality zvyšující se počty lidí v postproduktivním věku, ve věku seniorském, kteří si na jedné straně žádají a potřebují zvýšenou sociální péči a na druhé straně se stávají významným činitelem spotřeby. Stáří se stává společenským fenoménem se širokým dosahem a realitou s níž je v rámci sociální péče nutné pracovat.

Prodlužování života lidí společně s prodlužováním aktivního věku v komplexním pohledu si žádá i nové přístupy v péči o seniory, ať již zdravotní, nebo sociální a také i v nabídce trávení volného času a jeho případné animace. Stáří není nemoc, je to jen životní etapa jako každá předešlá a je nutné k ní stejným způsobem přistupovat. Možná je doprovázeno různými komplikacemi jak zdravotními tak sociálními, ale je nutné, aby každá společnost přistupovala ke svým seniorům zodpovědně, podporovala je v jejich soběstačnosti a celém jejím spektru, tj. ekonomické, fyzické i rozhodovací.

Dnešní senioři jsou lidé, kteří prožili plnohodnotný život se všemi jeho možnostmi profesní i osobní realizace a jsou také mnohem více aktivnější než předešlé generace a potřebují více prostoru pro sociální kontakty a vlastní seberealizaci. Současným velmi zdůrazňovaným tématem je kvalita života. Liberální společnost nabízí všem lidem stejné možnosti, nemůže však nabídnout všem stejné podmínky, i když se o to kontinuálně snaží.

Podmínky života každého člověka jsou ovlivňovány jeho genetickými dispozicemi, sociálním i profesním vývojem i jeho zájmy, v nichž přeneseně vyjadřuje své životní hodnoty. Úroveň nabídky sociálních služeb v konkrétní společnosti (zemi) ukazuje její celkovou vyspělost, neboť schopnost postarat se o své seniory i handicapované občany, rozsah poskytované zdravotní péče a zajištění celkové infrastruktury pro občany je hlavním a základním úkolem každé společnosti a její vlády.

Stárnutí je nezvratný přirozený biologický proces dotýkající se každého jedince. Lidé nestárnou stejně, ovlivňují jej podmínky každého jedince. Vlastní zvnitřnění, zpracování a přijetí stáří je pro další život jedince v této závěrečné fázi života velmi důležité. Venglářová (2008) zdůrazňuje, že stárnutí je spojeno s vědomím, že začal proces postupného zhoršování vlastní tělesné i psychické kondice, různých kompetencí i sociálního postavení, a že jde o proces, který je neodvolatelný a nevratný. Vlivem této situace se mění postoje seniorů. Mění se postoj ke světu, k jiným lidem a k sobě samému a svému jednání.

V této fázi života jedince nabývá na významu jeho integrace do společnosti a podpora v tom, aby neztrácel sociální kontakty. Senioři mají často tendenci se od ostatních lidí separovat, setrvávat jen v kruhu svých nejbližších a způsobují si tak často ztrátu společenských návyků, adaptace na některé změny a způsobují si tím fyzické a psychické chátrání, která urychlují proces stárnutí.

Snaha o udržení maximální možné kvality života seniorů musí být snahou nabídky sociálních služeb této skupině občanů, a to jak celospolečensky, tak prostřednictvím institucí, ale také jejich nebližšími při péči v rodině o ně. Ani v situaci, kdy se senioři už nemohou vyhnout systematickému pobytu v domově seniorů, nelze spoléhat na to, že samotný pobyt může komplexně zajistit potřeby seniorů. Domovy seniorů musí pracovat s moderními sociologickými poznatky a nabídka sociálních kontaktů, animace volného času a pobytu musí být stěžejní a nedílnou součástí péče o jejich klienty, ale i ve spolupráci s rodinou seniora.

Právě nabídka trávení volného času seniorům je velmi důležitým činitelem v péči o seniory. To je prostor pro udržování kvality života seniorů, pro budování sociálních vazeb a udržování vztahů s okolím a lidmi v něm. Do tohoto prostoru pak lze sofistikovaně vkládat činnosti, které udržují senzomotorické dovednosti klientů, trénují jejich paměť, přinášejí nové impulzy, dokonce i prvky fyzických aktivit, přiměřených fyzickému stavu a možnostem seniorů.

V podstatě jsou volnočasové aktivity seniorů tvořeny animací, aktivizací, edukaci a poradenství prováděnými neformálním způsobem a jejich pravidelnost výrazně napomáhá udržovat seniory ve fyzické i psychické kondici odpovídající jejich věku a zdravotnímu stavu.

Kvalita péče v domovech seniorů

Domov seniorů, jak už vyplývá z jeho názvu, je institucí, jejíž poslání je přímo uvedeno v jejím názvu. Primárně je tedy určena k péči o seniory, o jejich zdraví, potřeby, zábavu a především klid ve finálním období jejich života, tj. k službám seniorům. K seniorům je personálem domovů přistupováno jako ke klientům, rozumí se tím s respektem a ohledem k jejich osobnostem, věku, potřebám a soukromí a podle etických pravidel.

Pracovníci domovů seniorů jsou profesionálové, kteří vědí, jak je důležité, aby se senioři v domovech seniorů cítili velmi dobře a měli dopovídající respekt, proto se k seniorům chovají s úctou a dle zásad společenského chování.

Stěžejními procesy v obou případech je zdravotní a obslužná (přímá péče), rehabilitace a aktivizace klientů, podpůrnými pak jejich stravování, technické, personální a bezpečnostní zabezpečení chodu zařízení a administrativa spojená s chodem celého zařízení a všech procesů.

Pracovníci v domovech seniorů vykonávající činnosti a služby musí splňovat jasné profesní požadavky pro výkon svých pracovních funkcí, tj. musí získat formální vzdělání a zaměstnavatel pak na ně má následně další požadavky, odvíjející se od specifik fungování toho konkrétního zařízení a zajišťování jeho činností, tzn., má požadavky na jejich kompetence, zkušenosti a osobnostní vlastnosti.

Pracovní a organizační zařazení jednotlivých pracovníků domovů seniorů odpovídá i struktuře základních procesů činností v domově seniorů a na každou skupinu jsou stanoveny vzdělanostní požadavky spojené s odborným zaměřením toho konkrétního procesu, který pracovníci naplňují, nicméně v kompetentnosti všech pracovníků se musí objevovat profesní prvky, které se odvíjejí od komplexnosti péče o seniory a v souladu požadavků na ní. Vzhledem

k obvyklým požadavkům na výkon jednotlivých profesí jsou tyto požadavky však nadstavbové, ale velmi důležité právě v důsledku důrazu na komplexnost péče.

Domov seniorů je ve smyslu pohledu na něj organizace jako každá jiná. Domovy seniorů tak naplňují jako všechny organizace čtyři základní organizační komponenty: lidé, práce, informace, technologie. V sociálních službách jsou sice nastavené standardy péče o klienty, metodologicky postavené tak, aby pracovníkům usnadňovali výkon jejich profese, ale reálný výkon práce pracovníků v sociálních službách je vnímán a hodnocen kvalitativně. Nelze jej proto přesně kvantifikovat, je mnohdy vnímán subjektivně a standardy jsou nastaveny na optimální profesní výkon a velmi špatně se posuzují.

Zákon č. 108 / 2006 Sb. je zákonem, který stanovuje pravidla pro výkon sociálních služeb, podmínky pro jejich poskytovaní, personální zabezpečení. Tím také vstupuje přeneseně do organizace a fungování jednotlivých poskytovatelů sociálních služeb, tj. i fungování domovů pro seniory.

Pokud bychom měli nějak stručně popsat pobyt seniorů v domovech pro ně určených, je to velmi blízké jejich životu v domácím prostředí, rozšířeným právě o služby usnadňující jim život. Senioři zde bydlí, nebo nějakou dobu pobývají, celodenně se stravují a oproti domácímu prostředí je jim poskytována zdravotní, přímá a rehabilitační péče, pomoc při každodenních úkonech, jsou jim nabízeny aktivity pro trávení volného času i další fakultativní služby.

Velmi důležitou součástí péče o klienty je také nabídka programů pro trávení volného času a jejich stimulaci a aktivizaci, celkově označované jako aktivizační činnosti. V nabídce jsou vždy nějaké aktivity fyzického charakteru, odpovídající možnostem seniorů, aktivity na podporu duševních činností a aktivity kulturní a společenské. Uvedené aktivity zajišťují pracovníci aktivizačních úseků, kteří jsou buď svým vzděláním ergoterapeuti, nebo pracovníci přímé péče, kteří se na tuto oblast specializují. Profese aktivizačního pracovníka domova seniorů není v katalogu profesí MPSV ČR přímo definována.

Aktivizace a nabídka trávení volného času v domovech seniorů

Zájem seniorů o volnočasové aktivity, resp. nabývání nových poznatků a vědomostí má také výrazný sociální charakter a motivaci, protože jim nabízí navíc možnosti sociálního kontaktu a kladných emocí. Kvalitní program je nejen nutným doplňkem péče o seniory, ale je vysoce terapeutický a důležitý pro jejich duševní i fyzický stav. Poskytuje lidem nutnou fyzickou činnost, adekvátní mentální stimulaci a příležitost ke vzájemnému sbližování a společenskému životu, který je pro psychiku člověka nutný (Rheinwaldová, 1999).

Proto také aktivizace seniorů má, stejně jako vzdělávání seniorů svá specifika. Vždy do nich vstupují aspekty pracovních i osobních zkušeností seniorů, z jejich dřívějšího sociálního postavení, motivace k trávení volného času a jejich životního stylu a osobních hodnot. Aktivizační pracovníci musí s uvedenými skutečnostmi počítat a respektovat je a mít na paměti a klást na ně i důraz, aby senioři měli pocit respektu a podpory.

Volonočasové aktivity jsou cestou k podpoře seniorů, aby si dokázali zachovat schopnosti a dovednosti, protože posilování aktivit mozku u seniorů je významným činitelem udržování psychické i fyzické aktivity a zpomaluje proces stárnutí.

U většiny uživatelů sociálních služeb je oslabena sociální interakce s jejich okolím, ale i schopnost zajistit si dostatečné množství podnětů ze svého okolí a proto je potřeba seniorům tyto podněty zprostředkovat pomocí aktivizačních činností.

Aktivizace seniorů má mnoho společných prvků se vzděláním obecně. Proto obsahem aktivizačních aktivit v sociálních službách je podpora takových procesů, které vedou k menší závislosti na službě a větší samostatnosti klienta. Nabídka aktivit i účast seniorů v nich je zaměřena na uspokojování osobních zájmů i sociálních motivů a naplňování volného času. Vlastní aktivizace seniorů má však výrazný znak orientace na osoby ve vyšším věku a v postproduktivním věku, tj. její organizace, realizace a rozsah je jim přizpůsoben a klade důraz na zájmovost nabídky aktivit seniorům.

I v tomto ohledu je důležité, aby aktivizační pracovníci měli vědomosti z gerontagogiky, protože nabídka aktivit seniorům má vždy pedagogický a andragogický charakter a tyto vědní disciplíny metodologicky výrazně gerontagogiku ovlivňují a obecně aktivity pro seniory jsou velmi často blízké vzdělávání. Zájem seniorů o volnočasové aktivity, resp. nabývání nových poznatků a vědomostí má také výrazný sociální charakter a motivaci, protože jim nabízí navíc možnosti sociálního kontaktu a kladných emocí.

Cílem volonočasových aktivit je podporovat seniory ve snaze udržet si zachované schopnosti a dovednosti, nelze však jimi zvrátit nebo brzdit postupné stárnutí organismu. Realizace má podpůrný i rozvojový charakter. Pro seniory je podporou takových procesů, které vedou k menší závislosti na službě a větší samostatnosti klienta. Vlastní aktivizace seniorů má však výrazný znak orientace na osoby ve vyšším věku a v postproduktivním věku, tj. její organizace, realizace a rozsah je jim přizpůsoben a klade důraz na zájmovost nabídky aktivit seniorům.

Vzdělávání v procesu péče o seniory

Vzhledem k tomu, že aktivizace seniorů se velmi blíží vzdělání, má v tomto ohledu nezastupitelný význam vzdělávání aktivizačních pracovníků v oborech andragogiky a gerontagogiky. Volnočasové aktivity být rozmanité a logicky tím pádem musí obsahovat i nějaké vzdělávací a osvětové aktivity, byť nejsou plně pedagogického charakteru.

Pro vytvoření odpovídajících podmínek pro výkon profese je důležité edukovat aktivizační pracovníky v oblasti andragogiky a gerontagogiky a přenést poznatky z tohoto oboru do praxe. Význam přenosu této disciplíny vnímám i v tom, že vzdělávání ve svých základních funkcích, tj. preventivní, anticipační, rehabilitační a posilovací (Livečka, 1982) právě v posledních dvou uváděných funkcích je vzdělávání velmi významným prvkem aktivizace seniorů a podpory jejich psychické kondice a napomáhá udržovat jejich zájmy, sociální kontakty i aktivní mysl, což výrazně ovlivňuje kvalitu života v tomto období života.

Objektem současné andragogiky je dospělý jedinec a jejím předmětem je celková možná edukace ve smyslu dalšího rozvoje. Andragogika je dynamicky se rozvíjející interdisciplinární vědní obor zaměřený na učení a vzdělávání dospělých, rozvoj může být realizován skupinové, individuálně a v kooperaci s ostatními jedinci.

Z hlediska andragogiky rozvíjen jedinec není limitován věkem a může jím být jak mladší jedinec, ale i senior. V domovech seniorů je zajímavé, že právě edukační činnosti mohou navzájem obohacovat vzdělávané i vzdělávající. Edukační procesy v andragogickém pohledu jsou všechny činnosti, v nichž dochází k nějakému učení (vzdělávání) na straně dospělého subjektu, jemuž jsou jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (např. počítačovým programem), záměrně i nezáměrně prezentovány nějaké informace (Průcha, 2014). Adaptace člověka na společenskou realitu je ve skutečnosti nekončícím, v nějaké formě, pokračujícím edukačním procesem, který má vždy nějaké sociální konotace, proto se ve většině životních situací dospělého člověka se vyskytují různé edukační prvky a procesy.

Andragogika jako induktivní věda zkoumá především teorii a praxi vzdělávání a oblast poradenství a péče o dospělé jedince. V poslední době se obecně hovoří o edukačně-sociálním formování, kultivaci osobnosti a šířeji pak o pomoci dospělým lidem, aby byli schopni přizpůsobit se stále se měnícímu vnějšímu světu a reagovat tak na geopolitické změny (makroedukační kontext andragogiky). Andragogika je též vědou explanační a explorační. Interdisciplinární charakter současné andragogiky je zřejmý a tvoří signifikantní dimenzi edukační reality (Veteška, 2009).

U většiny uživatelů sociálních služeb je oslabena sociální interakce s jejich okolím, ale i schopnost zajistit si dostatečné množství podnětů ze svého okolí a proto je potřeba seniorům tyto podněty zprostředkovat pomocí aktivizačních činností.

Veteška (2017) v tomto ohledu uvádí, že vzdělávání též zlepšuje orientaci ve stále měnících se životních podmínkách a ve schopnosti samostatného rozhodování. Tato aktivita se

v tomto období života stává pro seniory zásadní pro podmínkou pochopení života v jeho dynamičnosti a proměnlivosti. Aktivizační činnosti jsou skutečnou podporou seniorů proti úplné ztrátě samostatnosti jak v ohledu sociálním nebo fyzickém. Senioři ať už v domácím prostředí, nebo v domovech seniorů měli pocit respektu a podpory ve formě sociálních kontaktů, podnětů k činnosti i interakce s okolím.

Animace volného času a aktivizační práce se seniory v sobě obsahují prvky andragogiky i gerontagogiky. Bohužel mezi odbornou veřejností, resp. pracovníky domovů seniorů, není příliš velké povědomí, že tyto obory existují a že lze jejich metody prakticky využívat v péči o seniory. V podstatě jsou volnočasové aktivity seniorů tvořeny animací, aktivizací, edukaci a poradenství prováděnými neformálním způsobem a jejich pravidelnost výrazně napomáhá udržovat seniory ve fyzické i psychické kondici odpovídající jejich věku a zdravotnímu stavu.

Nabídka aktivit v domovech seniorů je vždy poměrně široká a je formou intervence do života seniorů právě s cílem, aby k tomu docházelo co nejméně a zároveň aby aktivity podporovaly udržování fyzické i psychické kondice seniorů v domovech seniorů.

Stárnutí je pro každého člověka nevyhnutelný proces a každá společnost musí pro své seniory vytvářet podmínky pro důstojný život ve stáří a pokud možno jejich co největší nezávislost. Za kvalitu svého života si každý člověk zodpovídá sám, ale ne vždy je v jeho silách v závěru života ji udržovat nezávisle. Aktivní a důstojné stáří jsou fenomény, které každý zná a považuje je za automatické, ale není tomu vždy tak. Zde je významná úloha společnosti, která musí nabídnout seniorům podporu v situacích, kdy senior není schopen si vše zajistit samostatně. Kvalita života má dvě dimenze, jak uvádí Ondroušová (2011), a to objektivní a subjektivní. Subjektivní kvalita života souvisí s psychickou pohodou a všeobecnou spokojeností s životem. Objektivní kvalita života znamená naplnění požadavků, které se týkají sociálních a materiálních podmínek života a fyzického zdraví.

Kvalita života je vnímána jako míra seberealizace, mentální harmonie, jako míra životní spokojenosti a nespokojenosti, významu vnímání štěstí (Ochaba a Racková 2018, in Rivero 2019). Podmínky života každého člověka jsou ovlivňovány jeho genetickými dispozicemi, sociálním i profesním vývojem i jeho zájmy, v nichž přeneseně vyjadřuje své životní hodnoty. Obzvlášť u starších lidí jsou subjektivní vnímání stáří a životních podmínek signifikantními faktory kvality života (Krajíček a kol., 2000).

Kvalita života je stejně jako u celé populace zásadně ovlivňována zdravotním stavem, socioekonomickými podmínkami, kulturními a náboženskými vlivy (Veteška, 2017). V současné společnosti je považováno zdraví za klíčový činitel kvality života. Zdraví je sice definováno jako absence nemoci. Vzhledem k tomu, že lidské tělo se v průběhu života opotřebovává, je vnímání pocitu zdraví zcela subjektivní, protože i opotřebovávání těla je individuální proces. Prodlužování fyzické i duševní aktivity napomáhá zdravý životní styl, nicméně není to absolutní podmínka, výrazný vliv májí také genetické dispozice jedince a jeho skutečný životní styl a povolání, které vykonává i prostředí ve kterém žije.

Kvalita života je pojem, který nezahrnuje jen materiální zabezpečení jedince, ale zahrnuje i zajištění jeho sociálních potřeb. Každý jedinec má své individuální potřeby a naplněnost svého života vnímá jinak, a to i v každé etapě svého života, neboť jeho potřeby se mění a mění se i jeho vnímání konkrétní životní etapy.

Senioři mají stejné potřeby jako ostatní populace, ale stejně se mění jako u ostatních lidí podle životních etap. Nezbytnou podmínkou důstojného života ve stáří je kromě ekonomického a materiálního zabezpečení také zabezpečení potřeb sociálních, tzn. respektu, pozornosti, kontaktu se svými blízkými, sounáležitosti, ale také nezávislosti a prestiže. I v pozdním věku neztrácejí lidé potřebu seberealizace. Právě nabídka trávení volného času seniorům je velmi důležitým činitelem v péči o seniory. To je prostor pro udržování kvality života seniorů, nabídka pro budování sociálních vazeb a udržování vztahů s okolím a lidmi v něm.

Pro udržení kvality života musí nutně obsahovat nabídku vzdělávacích aktivit zprostředkujících kontakt s novými poznatky ze života společnosti, různých oborů lidských aktivit

i sportu a kultury. Je proto důležité, aby senioři měli dostatek impulzů k udržování mentální svěžesti prostřednictvím vzdělávacích aktivit nepedagogického charakteru.

Vzdělávání a rozvoj kompetencí aktivizačních pracovníků

Mají – li být senioři podněcování k aktivnímu životu pracovníky domovů seniorů, pak především aktivizační pracovníci se musejí také kontinuálně vzdělávat, aby dokázali reagovat na požadavky seniorů, ale i společenského vývoje a tím pádem dokázali edukovat přiměřeným způsobem seniory.

V současnosti se stárnutím populace, jejímu předcházení i podpoře jejího zpomalování se zabývají především pedagogicky směřované studie na univerzity třetího a čtvrtého věku, a to jak v Evropě i USA. Nicméně každodenní aktivizací ve smyslu udržování fyzické a duševní svěžesti a realizace těchto aktivit prostřednictvím aktivizačních pracovníků neexistuje žádná konkrétní studie a ani se nikdo nezabýval profilem aktivizačního pracovníka z hlediska výkonu profese, vzdělání a další rozvoje, resp. kompetencí, které by měl mít.

Participace seniorů na výuce v univerzitách třetího a čtvrtého věku je navíc určena jen pro malou skupinu seniorů, kteří mají dostatek duševní vitality k účasti. Většina populace je mentálně v daleko horší situaci a podpora udržení jejich mentální svěžesti se blíží v mnoha ohledech činnostem v mateřských školách a školách prvního stupně, kdy se u nich jedná o trénování paměti, udržení základních senzomotorických činností a sociálních kontaktů.

V podmínkách České republiky se vzdělávání seniorů velmi blíží britskému modelu, kdy senioři se udržují v mentální svěžesti a případně se vzdělávají právě formou aktivit duševního charakteru, které se odvíjejí od zábavných aktivit orientovaných na společné diskuse k dané problematice, propojené vzájemnou podporou seniorů, při nichž čerpají z různých knižních, encyklopedických a případně internetových zdrojů (Rynkowska, 2020).

Je třeba pracovat i s myšlenkou, že aktivizační pracovník není pedagog volného času, je především člověkem, který je schopen pečovat o seniory v celém spektru šíře péče o ně a zároveň je schopen animovat smysluplně jejich volný čas. Proto by měl mít znalosti pedagogického charakteru, resp. andragogického a gerontagogického. Musí si je osvojit prostřednictvím dalšího profesního rozvoje, kterým se u těchto pracovníků nikdo smysluplně nezabývá, stejně jako základním krokem k přípravě profesního rozvoje aktivizačního pracovníka, tj. stanovením kompetenčního modelu aktivizačního pracovníka.

Studie slovenských kolegů Vliv aktivity na kvalitu života seniorů, žijících v domovech pro seniory z roku 2021 uvádí, že základní komponentou prevence stárnutí je fyzická aktivita. Studie uvádí, že senioři, kteří měli možnost třikrát až pětkrát týdně možnost se pohybovat v rozmezí mezi třiceti do šedesáti minut denně, tzn. zabývat se pohybovou aktivitou, prokazovali lepší výsledky v hodnocení zdravotního stavu (Kendrova kol., 2021).

Obdobně je to i s duševními aktivitami u seniorů, kdy možnost účastnit se mentálních aktivit, věnovat se svým koníčkům a především mít sociální kontakt, výrazně zlepšuje duševní stav seniorů i vnímání kvality jejich života v domově pro seniory.

Studie také zdůrazňuje důležitost aktivit seniorů i z hlediska jejich subjektivního celkového vnímání své kvality života a vliv aktivit na zpomalování subjektivního vnímání stárnutí a pocitu ztráty sociálních kontaktů.

Pouze na Slovensku pracují s profesí sociálního andragoga, která sice má stanoven kompetenční model, ale stejně není stanoven z hlediska požadavků na vzdělanostní profil. V našich podmínkách můžeme hovořit pouze o snaze ředitelů domovů seniorů stanovovat popis pracovních míst aktivizačních pracovníků a nějakým způsobem stanovit spíše klíčové požadavky na tohoto pracovníka, než skutečné kompetence.

Na straně pracovníka však, kdy on sám musí mít nějaké získané kompetence, resp. měkké dovednosti, aby mohl úspěšně vykonávat, ty lze rozdělit do dvou částí, a to do částí kdy si kompetence osvojuje, resp. nabývá vlastní praxí a v druhé části jsou to kompetence osvojené teoretickou průpravou, tj. získaným a prohlubujícím vzděláváním. V tomto případě je možné

pracovat s tím, že pokud pracovník nemá odpovídající teoretické kompetence při vstupu do organizace, může je formou adaptace na novou funkci a dalším vzděláváním získat.

Máme – li nějak shrnout kompetentnost aktivizačního pracovníka a jeho kompetence pro výkon této pracovní funkce je nutné pracovat s třemi oblastmi kompetencí:

1. Osobnostní – celkové psychosociální nastavení osobnosti pro výkon profese a schopnost dál se rozvíjet.
2. Odborné – základní kompetence získané vzděláváním pro výkon profese, resp. pracovní funkce.
3. Specifické – získané v praxi a osvojené jako dovednosti a návyky v každodenní praxi.

Kompetence osobnostní jsou kompetencemi, které člověk získává svým sociálním vývojem a skrze svůj genetický potenciál. Jedná se především o tyto dispozice, resp. kompetence:

a) Komunikační schopnosti a dovednosti
b) Empatie a aktivní naslouchání
c) Důvěryhodnost
d) Prosociální orientace
e) Flexibilita
f) Inteligence a psychická zdatnost
g) Organizační a kombinační schopnosti

Kompetence odborné jsou kompetence, které člověk získává absolvováním odborného vzdělání, orientovaného na práci v sociálních službách. Mé vlastní poznatky z praxe ukazují, že lze se jen těžko v každodenní praxi zabývat podrobným stanovováním kompetencí aktivizačního pracovníka. Je zásadní, aby poznatky z praxe byly přeneseny na akademickou půdu a zde se smysluplně zabývat kompetencemi aktivizačních pracovníků.

V průběhu praxe si aktivizační pracovníci osvojí vědomosti a poznatky pro práci se seniory, o změnách doprovázejících stáří v oblasti sociální, zdravotní i psychické a jak komunikovat se seniory a v neposlední řadě pečovat o seniory v přímé obslužné péči, ale i částečně zdravotně, tzn.:

a) mít přehled o systému sociálních služeb a znát podmínky jejich poskytování;
b) ovládat administrativní a správní postupy související s poskytováním sociálních služeb, vést příslušnou dokumentaci a pracovat s právními i jinými zdroji odborných informací;
c) respektovat příslušnou legislativu, práva a oprávněné zájmy klientů;
d) být připraven pracovat samostatně i v týmu, komunikovat kvalifikovaně a odpovídajícím způsobem se svými nadřízenými a dalšími spolupracovníky;
e) znát požadavky na pracovníky v sociálních službách, jejich práva a povinnosti;
f) mít vytvořeny předpoklady pro sebereflexi a sebehodnocení a dovednosti potřebné pro vyrovnávání se s náročností povolání a stresem;
g) sledovat průběžně vývoj sociálního systému a nové trendy v sociální péči a službách.
h) pomáhat mobilním i imobilním klientům v rezidentském i domácím prostředí při zajišťování základních životních potřeb a zvládání běžných úkonů nebo při udržování kontaktu se společenským prostředím;
i) používat vhodné pomůcky, přístroje a zařízení, správně je ošetřovat;
j) sledovat pravidelně změny u klienta a konzultovat je s nadřízeným nebo s odborníky;
k) respektovat při poskytování péče osobnost klienta a jeho práva, vhodně s ním komunikovat, jednat taktně, s péčí a přiměřenou empatií;
l) přispívat k vytváření bezpečného a příjemného prostředí pro klienty, jednat v zájmu klienta.
m) realizovat činnosti potřebné pro vytváření a udržování soběstačnosti klienta, jeho fyzické i psychické kondice, společenských a pracovních návyků;

n) připravovat samostatně i v týmu plány a projekty v oblasti sociální práce pro různé skupiny klientů nebo jednotlivé osoby zaměřené na rozvíjení osobnosti, sociální aktivizaci a vyplňování volného času;
o) zohledňovat při přípravě a realizaci činností individuální zvláštnosti a subjektivní potřeby klientů i objektivní podmínky, ve kterých bude činnost probíhat;
p) rozvíjet ve skupině klientů pozitivní sociální vztahy a uplatňovali při práci s klienty (jednotlivcem nebo skupinou, dětmi nebo dospělými) vhodné strategie a prostředky i základní metody sociální péče;
q) využívat ve své práci odpovídajícím způsobem empatické, asertivní a autentické komunikace;
r) sledovat a využívat nové poznatky a přístupy v této oblasti sociální činnosti.

Z mého pohledu je proto zásadní, aby organizace sociálního charakteru měly ve svých strategických cílech, péči vzdělávání a rozvoj svých pracovníků, to jim dává prostor systematičtěji rozvíjet své pracovníky a ovlivňovat je v zájmu dalšího rozvoje organizace a jejich prostřednictvím, resp. prostřednictvím kontinuálního vzdělávání rozvíjet a zvyšovat kvalitu poskytovaných služeb.

Zde se jasně ukazuje význam vzdělávání a rozvoje pracovníků v sociálních službách, a to kromě dalšího v oblasti udržování kvalitního pracovního výkony, resp. péče o klienty ve formě přenosu posledních oborových poznatků. Metody péče o klienty jsou v podstatě průnikem zdravotní, přímé a sociální péče, a tedy i průnikem psychologických, ošetřovatelských i terapeutických metod a od způsobu jejich realizace se odvíjí i jejich kvalita.

V sociálních službách má přímo strategický význam personální práce, péče o pracovníky organizace, resp. o to aby měli optimální podmínky pro výkon profese, ale aby měli také poslední poznatky z oboru a mohli je v péči využívat. V domově seniorů se starají lidé o lidi, a nejen při této péči se jedná o vždy celkovou atmosféru v zařízení a ta by měla být pozitivní. Mezi tvorbu podmínek pro optimální práci pracovníků domovů seniorů neoddělitelně patří jejich rozvoj a informování o nových poznatcích z oboru, tedy i jejich vzdělávání a profesní rozvoj.

Významnou skupinou pracovníků v domovech seniorů jsou aktivizační pracovníci, kteří se dominantně starají o aktivizaci seniorů, jejich volnočasové aktivity, tvorbu a podporu sociálních kontaktů seniorů. Rozsah jejich působení na seniory, tvorba programů pro volnočasové aktivity a s tím spojenou duševní i fyzickou aktivizací se pohybuje od skutečně skupinové aktivity až po individuální aktivizaci seniorů se zdravotními handicapy upoutanými trvale na lůžko.

Na aktivizačního pracovníka jsou v domovech seniorů kladeny vyšší požadavky na výkon jeho pracovní funkce, ale přesto kvalifikační požadavky na něj jsou úplně stejné jako na pracovníka v sociálních službách. V jistém ohledu to má svou logiku, protože i aktivizační pracovník musí zvládat péči o klienty, protože pracuje v běžném provozu s ostatními pracovníky v multidisciplinárním týmu a o klienty je třeba komplexně pečovat, a to včetně volnočasových aktivit.

Individualizace péče o seniory je významný prvek komplexu péče, umožňuje podporovat a aktivizovat seniory na základě poznatků z jejich dřívějšího života, kontinuálně je podporovat v jejich zájmech a poskytovat jim sociální impulzy v rámci jejich komunikace s rodinou i dalšími obyvateli domova seniorů.

Sociální služby garantované státem nabývají stále více na společenském významu, a pokud stát bude chtít, aby takové služby měly odpovídající kvalitu péče, musí ji vykonávat kvalifikovaní pracovníci. V přeneseném slova smyslu pak stát dává do rukou zřizovatelům sociálních institucí silný argument pro kontinuální rozvoj pracovníků v sociálních službách (samozřejmě i v domovech seniorů) a vytváří tak odpovídající tlak na zajišťování celoživotního vzdělávání pracovníků sociálních služeb prostřednictvím managementů těchto organizací.

Význam pracovníků, resp. jejich profesní zdatnost je pro chod každé organizace stěžejní. To je i důvod, proč je zákonem stanovené průběžné vzdělávání pracovníků v sociálních službách, protože zákon, resp. stát chce, aby jeho pracovníci v sociálních službách si zachovávali standardní požadovanou profesní úroveň a tím pádem i kvalitu služeb ve svých sociálně orientovaných institucích.

Výkonnostní kapacitu organizace určují lidé. Žádná organizace není schopna vyprodukovat více než její lidé. (Drucker, 1993) To je i důvod, proč, stejně jako ve firmách i sociálně orientovaných institucích je zásadní personální management, péče o personál, vytváření optimálních pracovních podmínek a rozvoj pracovníků. Zákon č. 108 / 2006 Sb. o sociálních službách přímo ukládá každému domovu seniorů povinnost vzdělávat pracovníky v rozsahu 24 hodin ročně.

Tento zákon však už nestanovuje oblasti, ve kterých by pracovníci měli být dále vzděláváni. Tuto oblast ošetřují právě výše zmiňované standardy a ty ukládají vedení organizace vypracovat plán vzdělávání svých pracovníků. Ideový základ pro tvorbu vzdělávacích aktivit pracovníků v domovech seniorů by se měl odvíjet od snahy rozvíjet kvalitu služeb prostřednictvím profesních výkonů jednotlivých pracovníků s ohledem na trendy vývoje v sociálních službách pro seniory a poslední odborné poznatky z péče o seniory.

Nicméně z pohledu zkušeností z každodenní praxe v domovech seniorů, kdy činnost těchto pracovníků má v řadě ohledů pedagogický charakter, je potřeba, aby tito pracovníci měli vyšší kvalifikaci, která obsahuje další prvky z pedagogiky, andragogiky a gerontagogiky.

Potřeby vzdělávání a rozvoje kompetencí aktivizačních pracovníků v domovech seniorů

Zkoumání vzdělávacích potřeb se odvíjí z požadavků praxe jako v jiných organizacích a sumarizace těchto požadavků se následně odráží v plánech vzdělávání a rozvoje pracovníků, tj. ve vzdělávacích potřebách domova.

Rozvoj lidských zdrojů je v současnosti považován za klíčovou oblast koncepce řízení lidských zdrojů i specifickou oblast zájmu podnikových andragogů a dalších vzdělavatelů dospělých (Veteška, Tureckiová, 2008).

Převážně se jedná o poznatky z pečovatelské praxe o seniory a nutnost vnášet do procesu péče nové odborné poznatky. Rozvoj kompetencí pracovníků domovů seniorů je v podstatě adaptace pracovníků na nové požadavky spojené s novými trendy v péči o seniory, ale bohužel, také s environmentálními vlivy a s tím spojené metody péče o seniory. Poznatky ze současné praxe kladou zvýšený důraz na kompetentnost pracovníků domovů seniorů v oblasti komunikace se seniory, jejich podporou při pocitech osamělosti, sociální izolace a nedostatku kontaktů s jejich blízkými jako důsledků zhoršené epidemické situace.

Ze společenského vývoje je patrné, že celoživotní vzdělávání a profesní rozvoj je kontinuální sociální adaptací na měnící se životní podmínky a technologický vývoj. Součástí měnících se požadavků na kompetentnost je i prakticky dokladovaná nutnost zvládat moderní komunikační technologie a jejich využívání v možnostech přípravy programů na trávení volného času pro seniory, ale třeba také i podpoře individuální komunikace seniorů s jejich blízkými, popř. pro přenos různých společenských a kulturních programů akcí do domácího prostředí seniorů.

Současná doba je pro seniory složitá právě v tom, že do běžného života jedince přináší nové komunikační technologie, které jsou složité pro ovládnutí tím, že vyžadují dobré senzomotorické dovednosti a ty se u seniorů věkem zhoršují. Senioři jsou v podstatě konfrontování se stejnými situacemi jako mladí lidé a proto je nutné, aby aktivizační pracovníci dokázali podporovat seniory při ovládání nových technologií a umožnili jim se v této oblasti vlastně dál nějak vzdělávat. Aktivizační pracovníci se musí kromě dalšího naučit seniory k těmto činnostem motivovat, ale také počítat s tím, že se senioři mohou bát rizika, které je s novými situacemi a se získáváním nových zkušeností spojeno, a chtějí setrvat v prostředí, v němž nedochází ke změnám. Ochota přijímat rizika není ani tak otázkou věku jako spíše poznávacího

stylu. U starších lidí riziko a s ním spojená nejistota představuje pochopitelně větší psychickou zátěž.

V domovech seniorů zvláště vzhledem k tomu, že žádný nemá stejnou organizační strukturu, resp. nechová se stejně při naplňování stěžejních procesů zajišťování péče, vystupuje do popředí význam kompetentnosti pracovníků toho konkrétního domova seniorů. Proto je nutné, aby managementy domovů seniorů pracovaly s pojmy kompetencí, právě proto, že kompetentnost, resp. profesní a osobnostní kompetence hrají při zajišťování péče o seniory stěžejní význam.

Nadstavbovost poznatků z péče o seniory, zkušeností z práce s nimi se výrazně promítá do dovedností a návyků pracovníků v domovech seniorů a stává se jejich kompetencemi získanými v tomto prostředí a zpětně se projevují v jejich práci. V domovech seniorů nestačí pracovníkům jen jejich profesní specializace, protože sociologicko – psychologické prvky jejich práce a jejich vnímání spolu s jejich osvojením tvoří důležitou nadstavbu jejich práce a zároveň dodávají jejich práci punc profesionality a tvoří dobré jméno a image konkrétního domova seniorů, kde pracují.

Rostoucí význam rozvoje lidských zdrojů v kontextu organizace i v širších společenských souvislostech pak vytváří tlak na definování standardů (modelování) a na rozvoj specifických kompetencí odborníků v rozvoji lidských zdrojů pro uvedenou oblast (Veteška, Tureckiová, 2008).

Rozvoj kompetencí prostřednictvím cíleného vzdělávání je koordinovaným působením na všechny složky kompetencí osobnosti pracovníků. Jak uvádí Štikar (2003), osobnostní kompetence ukazují na vhodnou (případně přijatelnou) dynamiku chování, postoje, vnímání, prožívání, charakterové vlastnosti, motivovanost pro danou práci, osobní vztah k seniorům a stáří jako životní etapě, pracovní kompetence zahrnují požadovanou minimální kvalifikaci, vědomosti, znalosti, dovednosti, pracovní návyky.

Komplexnost role pracovníků domovů seniorů v organizaci, výrazně překračuje požadavky na jejich pracovní zařazení, resp. pracovní funkci. Managementy domovů seniorů nemohou předpokládat, že pracovníci působící v domovech seniorů automaticky splňují očekávané kvalifikační požadavky. Z toho důvodu je důležité, aby vzdělávání a rozvoj kompetencí pracovníků v domovech seniorů bylo součástí běžné praxe jak formálním, tak i neformálním způsobem.

Péče o seniory v domovech seniorů je na pomezí zdravotní a sociální (přímé) péče o osoby mající vzhledem k svému věku nějaké fyzické, psychické a mnohdy i sociální handicapy. V tomto ohledu pro výkon profese, resp. v péči o seniory nabývá velkého významu kompetentnost pracovníků, postavená na jejich formálním vzdělání a jejich motivace pro výkon profese osobnostně postavená na vnímání této profese jako povolání, resp. poslání.

Motivace pracovníků ke vzdělávání je většinou založena na chuti dál se profesně rozvíjet, obohacovat se o další poznatky, vědomosti a dovednosti, o kterých většinou ví, že budou prakticky využitelné a usnadní jim výkon jejich profese. V tomto ohledu je nutné podotknout, že příprava vzdělávacích akcí v organizacích musí být koncipována tak, aby byla vnímána jako prostředek pro další profesní a osobnostní rozvoj pracovníka.

Nicméně z pohledu personalistiky a profesiografie klíčové kompetence si člověk osvojuje právě v pracovní praxi a následně si je částečně přenáší do běžného života a udržuje i prohlubuje ve formě celoživotního vzdělávání. Kompetence je poměrně stabilní složka osobnosti. Pokud známe úroveň rozvoje kompetencí, umíme se značnou jistotou předvídat kvalitu chování člověka při řešení situací nebo pracovních úkolů. Kompetence napovídá, jakým způsobem se bude její nositel chovat, myslet a projevovat v určitém typu situací.

Hroník (2007) vnímá kompetence jako způsobilost, jako soubor znalostí, dovedností, zkušeností, postojů, hodnot a vlastností, jinak řečeno soubor určitých předpokladů k vykonávání určité činnosti. Předmětem našeho zájmu by tedy mělo být to, co pracovník skutečně dělá, jak se chová a jaký má přístup, ne to, jaké jsou jeho vlastnosti nebo osobnostní rysy. Podle něj je nutné rozlišovat mezi osobností a rolí. Proto se jasně ukazuje, že dovednosti a znalosti se lépe ovlivňují

a utvářejí každodenním ovlivňováním pracovníků, avšak jejich kompetentnost je ucelenější složka osobnosti, kde se, kromě dalšího, projevuje je zvládnutí sociální role spojené s jeho pracovní funkcí, jeho osobnost, klima v organizaci, kde působí a především osobnostně více působící jeho morálně – volní vlastnosti, rysy a motivační nastavení.

Pro účely sumarizace požadovaných kompetencí a jejich rozvoj je možné a poměrně obvyklé vytvářet kompetenční modely pro jednotlivé pracovní funkce, resp. popsat požadavky na jejich profesní zdatnost. Kompetenční model lze tedy definovat jako soubor kompetencí, neboli způsobilostí, které jsou nezbytné pro výkon dané pozice. Kompetenční model lze také charakterizovat jako přehledné seskupení požadavků na chování pracovníka v pracovním procesu, vycházející z jeho lidského potenciálu. Jednotlivé kompetence mají v kompetenčním modelu stručnou a vysvětlující charakteristiku pro danou oblast výkonu pracovní funkce.

Osobní zkušenost mně vede k názoru, že pokud má být pracovník úspěšný ve své funkci a má podávat stabilní, kontinuální výkon v souladu s požadavky organizace, je třeba ho vybavit nějakými vstupy (vědomosti, dovednosti, návyky a informacemi), výstupem jeho práce je produkt v požadované kvalitě (počet kusů, kvalita, struktura, provedení apod.), činnostmi které vedou od vstupů k výstupům je jeho práce, ale také komunikace s ním, jeho vzdělávání, výchova, trénink, koordinace jeho činností s ostatními pracovníky atd..

Základními požadavky na pracovníka, popř. uchazeče o zaměstnání, je jeho vzdělání, pracovní zkušenost, morálně – volní vlastnosti, resp. jeho potenciál se rozvíjet. Vše další lze u něj vypěstovat výchovou, vzděláváním a motivací spolu s ovlivňováním podle zájmů organizace. Schopnost dosahovat výkonů, resp. stabilní výkonnosti je nutné u pracovníka naučit, a pokud není schopen dosahovat výkonu, je nutné jej nahradit někým schopnějším, protože jeho výkonnostní nestabilita by stejně dlouhodobě ovlivňovala chod celé organizace.

Požadavky současnosti na výkonnost organizace vedou k tomu, že organizace jsou schopny přimět a motivovat pracovníky k požadované výkonnosti a zároveň je rozvíjet profesně, lidsky i kompetenčně, tak aby dokázali pracovat se sebe motivací a chovat se (pracovně i lidsky) podle potřeb organizace, tzv. profesně správně.

Závěr

Rozvoj kompetencí prostřednictvím cíleného vzdělávání a výchovy, tak jak tomu je dobrou praxí v domovech seniorů, je koordinovaným působením na všechny složky kompetencí osobnosti pracovníků využíváním formy metody učící se organizace.

Pracovníci v domovech seniory jsou při rozvoji kompetencí skutečně ovlivňování převážně prostřednictvím metody učící se organizace. Největším iniciátorem nutnosti dál se profesně rozvíjet v sociálních službách jsou obvykle zdravotničtí pracovníci, protože jejich prostřednictví přichází do domovů seniorů nejvíce nových poznatků. Zdravotníci v domovech seniorů jsou dnes a denně informováni o nových medikamentech, nutričních přípravcích, inkontinenčních i rehabilitačních pomůckách, které ovlivňují zdravotní stav klientů a mají vliv i na jejich psychiku a chování. Nelze však také zapomínat, že vlastní obor sociální péče se vyvíjí a přináší do praxe nové poznatky. V domovech seniorů se vzdělávání, tak jako vlastní péče, prolíná oborové mezi zdravotní a přímou (sociální) péčí. To je důvod, proč jsou vzdělávací aktivity často iniciovány společným úsilím mezioborově zlepšovat péči o seniory a mají mnohdy i neformální charakter a jsou realizovány právě formou učící se organizace, tzn., že je nutné tyto informace předat všem pracovníkům a přenést je do praxe. K tomu často dochází v průběhu každodenní péče o klienty a bezprostředně.

Vzdělávání dospělých, resp. profesní vzdělávání obsahuje kromě odborných informací řadu prvků výchovných, kdy lze právě tuto výuku využívat k ovlivňování pracovníků, vštěpováních pozitivních prvků firemní kultury i formování názoru na organizaci. Účastníci vzdělávání vždy pracují a tím, že si mohou v rámci vzdělávání vyměňovat názory a zkušenosti, předávají si informace, ale i myšlenkové postupy. Vytvářejí si tak nové pozitivní návyky,

představují své postoje a celkově mění svým chováním prezentaci organizace na venek a budují její pozitivní jméno na trhu.

Domovy seniorů patří právě mezi organizace, které získávají, ale i si sami budují dobré jméno a pozitivní názor na jejich fungování prostřednictvím výkonů profesí, resp. chováním a vystupováním pracovníků starajících se o seniory, kteří jsou v každodenním styku s rodinnými příslušníky a blízkými seniorů.

Veteška (2017) zmiňuje kompetenční model sociálního andragoga / gerontagoga, který je převzatý od slovenských kolegů (na Slovensku již profese sociálního andragoga je zavedena) a podrobně uvádí jejich kompetenční model, rozpracovaný z hlediska výkonu profese, ne však z hlediska požadavků na vzdělanostní profil. Proto se nabízí prostor v České republice tuto profesi propojenou s výkonem aktivizačních činností v domovech seniorů etablovat a ve spolupráci s profesními organizacemi, potažmo Pedagogickou fakultou a její Katedrou andragogiky a managementu vzdělávání.

Použitá literatura:

De Souza (Jr.) E. V., Viana, E. R., Pires Cruz, D., Dos Santos Silva, C., Souza Rosa, R., Siqueira, L. R. &; Sawada, N. O. (2022). Relationship between family functionality and the quality of life of the elderly. *Revista brasileira de enfermagem, 75* (2), 1-8. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0106

Drucker, P. F. (1993). *Postkapitalistická společnost*. Praha: Management Press.

Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků.* Praha: Grada.

Livečka, E. (1982). *Výchova ke stáří a ve stáří*. In Wolf, J. a kol. Umění žít a stárnout. Praha: Svoboda.

Ondroušová, J. (2011). *Stáří a smysl života*. Praha: Karolinum.

Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.

Rheinwaldová, E. (1999). *Novodobá péče o seniory*. Praha: Grada.

Rynkowska, D. (2020). Universities of the Third Age and Their Role in Education and Preventive Gerontology. *European Journal of Sustainable Development*, vol. 9 (3), 58-66. https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n3p58

Štikar, J. a kol. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.

Venglářová, M. (2008). *Sociální práce s lidmi s duševním onemocněním*. Praha: Grada.

Veteška, J. (2017). *Gerontagogika*. Praha: Česká andragogická společnost.

Veteška, J., Tureckiová, M. (2020). *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost, 2020.

Text je dílčím výstupem projektu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s názvem Vývoj, výchova, vzdělávání: konstanty a změny (SVV 260 592).

Kontaktní údaje:

PhDr. Jiří Vronský
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Myslíkova 7
110 00 Praha 1, CZECH REPUBLIC
E-mail: info@drvronsky.cz

Průzkum vlivu hodnocení a odměňování pracovníků ve farmacii na loajalitu a oddanost
Research on the impact of evaluation and remuneration of pharmacy workers on loyalty and loyalty
Mgr. Ing. Josef Bittner, Ph.D., MBA

Abstrakt:
Tato studie se věnuje problematice udržení spokojenosti a loajálnosti zaměstnanců ve sítích lékáren v České republice. Konkrétně je zaměřena na hledání vztahů a principů mezi spokojeností, loajalitou a formami řízení a odměňování. Cílem studie je prokázat vztah mezi loajalitou pracovníků ve farmacii a jejich hodnocením a odměňováním. Vlastní kvalitativní průzkum pomáhá nalézt ty aspekty udržení loajality a spokojenosti, které mohou být strategickým řízením rozvíjeny a upevňovány v takto profesně vyhraněném odvětví.

Klíčová slova:
Lékárny, zaměstnanci lékáren, vzdělávání pracovníků, další profesní vzdělávání, celoživotní učení

Abstract:
This study deals with the issue of maintaining employee satisfaction and loyalty in pharmacy networks in the Czech Republic. Specifically, it is focused on the search for relationships and principles between satisfaction, loyalty and forms of management and remuneration. The aim of the study is to demonstrate the relationship between the loyalty of pharmaceutical workers and their evaluation and remuneration. Own qualitative research helps to find those aspects of maintaining loyalty and satisfaction that can be developed and strengthened through strategic management in such a professionally defined industry.

Keywords:
Pharmacies, pharmacy staff, employee education, further professional education, lifelong learning

Úvod

Loajalita zaměstnanců je pro firmu významným přínosem, jelikož šetří zdroje určené na opakované hledání nových zaměstnanců i na jejich zaškolování. Ve vztahu k zákazníkům je takový zaměstnanec i přínosem ve smyslu tvorby osobního vztahu se zákazníky a přeneseně je také tedy zárukou spokojených a vracejících se klientů. Přitom loajalita a oddanost pracovníků je pro tyto jedince i motivačním faktorem k dosažení vyšší produktivity práce.
Samotný výraz „loajalita“ je překládán jako věrnost, upřímnost, oddanost či souhlasný postoj, přičemž někdy má až negativní zabarvení, které je možné vyjádřit výrazem podlézavost (Slovník cizích slov, online). Ve vztahu k firmě je možné tyto vlastnosti podrobněji charakterizovat. Věrnost lze chápat tak, že je zaměstnanec věrný firmě, ale také tak, že je daný zaměstnanec věrný svému vedoucímu – to pak může vést i k tomu, že pokud daný vedoucí firmu opustí, takový zaměstnanec půjde s ním (pokud dostane nabídku). Klasická věrnost společnosti se pak projevuje dlouhodobým pracovním zařazením ve firmě, klidně i celoživotním. Upřímnost je nejen schopnost vyjadřovat se přímo, ale také schopnost stejnou přímost přijmout. Takový postoj je pro firmu přínosem a ve své podstatě souvisí i s čestností, a schopností jednat fér, být schopný uznat svoji chybu a nesvalovat ji na někoho jiného. Souhlasným postojem je možné vyjádřit osobní souznění se společností, ale není nutné, aby tento zaměstnanec nutně souhlasil s každým krokem společnosti (Srov. Halík, 2008; Armstrong, 2015; Armstrong, 2020; Schrag, 2001). Výzkum realizovaný v roce 2017 ukázal, že z pohledu zaměstnance je loajalita považována za faktor, který je nemusí nutně přinést peněžní výhody. Nicméně by podniky udělaly dobře, pokud by formálně uznaly loajalitu zaměstnanců, a co je nejdůležitější, učinily to tak, aby si zaměstnanci byli vědomi

toho, že společnost uznává a oceňuje jejich loajalitu. Skutečnost, zda si společnost může dovolit nastavit systém odměn na základě loajality zaměstnanců, je něco, co závisí výhradně na jedinečné dynamice společnosti. Ale takový krok by podpořil pozitivní prostředí a přispíval by ke zvyšování výkonnosti organizace. (Murali, 2017)
Dále bylo také prokázáno, že u zaměstnanců, kteří jsou se svou prací málo spokojeni, je vysoká pravděpodobnost toho, že své zaměstnání opustí. Navíc je pravděpodobné, že zaměstnanci nespokojení se svou prací budou častěji v zaměstnání z různých důvodů chybět (tzv. absence). Ve vztahu mezi spokojeností zaměstnanců a jejich loajalitou je významným prvkem hodnocení výkonu zaměstnanců. Z toho všeho vyplývá, že pracovní spokojenost spadá do širšího spektra definice loajality. Spokojení zaměstnanci se stanou loajálními, pokud svou organizaci vnímají jako nabízející příležitostí k učení, růst a zároveň poskytující jasně stanovený kariérní postup. Dokonce lze říct, že nastavený systém postupu je nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím zaměstnance v rámci jeho loajality (Pandey, 2012).
V České republice byl v roce 2007 realizován výzkum toho, jak je v Česku obecně vnímána práce. Tento výzkum ukázal, že u nás výrazně převažuje podíl pracovníků celkově spokojených se svým pracovním životem nad podílem pracovníků nespokojených. Míra spokojenosti existují rozdíly, které lze definovat i na základě dosaženého vzdělání – lidé s vyšším vzděláním mají vyšší pravděpodobnost, že budou se svým pracovním životem spokojení. Lze obecně charakterizovat i další aspekty spokojenosti zaměstnanců v ČR. Například platí, že lze popsat existující odlišnosti u zaměstnanců, kteří pracují na plný a na částečný úvazek. Spokojeno jsou jen čtyři z deseti pracovníků, kteří pracují na zkrácený úvazek. To může být dáno tím, že si mnoho pracovníků tento typ úvazku nezvolilo záměrně a dobrovolně. Ti, kteří připustili, že aktuálně je jejich současná práce zcela neuspokojuje a je pro ně pouze nezbytným zdrojem obživy, také významně častěji uváděli, že jsou nespokojeni se svým pracovním životem. Tito lidé nemají pocit, že by jim práce přinášela něco jiného pozitivního než finanční odměnu, se kterou navíc nejsou spokojeni. Významně častěji jsou také nespokojeni pracovníci vykonávající fyzicky namáhavou práci. Stejně se vyjadřují i ti, kteří uvádějí, že jim jejich práce připadá psychicky snadná a nenáročná. Stejně tak jsou nespokojení i ti, kteří vykonávají práci ve velmi vysokém pracovním tempu (Čadová, 2006).

Cíle a východiska výzkumu

Loajalita zaměstnanců je pro firmu významným přínosem, jelikož šetří zdroje určené na opakované hledání nových zaměstnanců i na jejich zaškolování. Ve vztahu k zákazníkům je takový zaměstnanec i přínosem ve smyslu tvorby osobního vztahu se zákazníky a přeneseně je také tedy zárukou spokojených a vracejících se klientů. Přitom loajalita a oddanost pracovníků je pro tyto jedince i motivačním faktorem k dosažení vyšší produktivity práce. Předmětem výzkumu je prokázat případný vztah mezi loajalitou pracovníků ve farmacii a jejich hodnocením a odměňováním. Tyto poznatky by mohly udržet a motivovat i další zaměstnance a mohly by vést k efektivnímu řízení lidských zdrojů ve sledovaném segmentu – tedy v oblasti provozování lékáren. Realizovaný kvalitativní průzkum pomáhá nalézt ty aspekty udržení loajality a spokojenosti, které mohou být strategickým řízením rozvíjeny a upevňovány v takto profesně vyhraněném odvětví. Farmacie je oborem, který je v mnohém specifický. Nejedná se jen o jeho význam v ekonomice, ale také v nárocích na vzdělanostní strukturu zaměstnanců i o jeho rychle se měnící a vyvíjející se prostředí. Lze předpokládat, že zaměstnanci, kteří jsou ve farmacii zaměstnáni, tvoří specifickou skupinu zaměstnanců. Jejich chování a přístup k zaměstnavateli je proto velmi zajímavou oblastí výzkumu. Cílem je prokázat (případný – potencionální) vztah mezi loajalitou pracovníků ve farmacii a jejich hodnocením a odměňováním.

Metodologie výzkumu

Výzkum je realizován prostřednictvím dotazníkového šetření mezi zaměstnanci lékáren. Součástí šetření je zjišťována nejen loajalita k současnému zaměstnavateli, ale také množství předchozích

pracovních zkušeností, obecná tendence k dlouhodobým pracovním vztahům a případně i důvody, které vedly ke změně zaměstnání. Celkový výzkum je koncipován jako smíšený, tj. kombinace kvalitativních a kvantitativních metod (tzv. smíšený design). Podle Průchy (2014) se v současné metodologii sociálních věd se rozlišují tři základní paradigmata: kvantitativní výzkum; kvalitativní výzkum; smíšený výzkum. V tomto každém paradigmatu se využívají jednak některé metody společné, jednak některé metody specifické jen pro dané paradigma. Z pohledu výzkumných metod byly využity tyto výzkumné nástroje: Metoda studia textů a dokumentů – v tomto případě zahrnovala nejen studium interních dokumentů, ale také studium materiálu externích z veřejně dostupných zdrojů, dotazníkové šetření a rozhovory, které navazovali na výsledky dotazníkového šetření.

Výsledky a diskuse

Lékárny XY mají v současné době 120 zaměstnanců. Je nutné definovat, že se jedná většinou o vysoce kvalifikované zaměstnance. Z hlediska vývoje v čase je možné uvést, že nejsou k dispozici přesné statistiky, nicméně v původních čtyřech nejstarších lékárnách je stále cca 80 % zaměstnanců, kteří pamatují jejich start a byli u těchto začátků. Fluktuace zaměstnanců je minimální. Za dobu provozu nejstarších lékáren se vyměnilo asi 20 % personálu. Nové pobočky jsou otevřené zhruba od dubna 2020, v tomto ohledu statistiky zatím nejsou k dispozici.

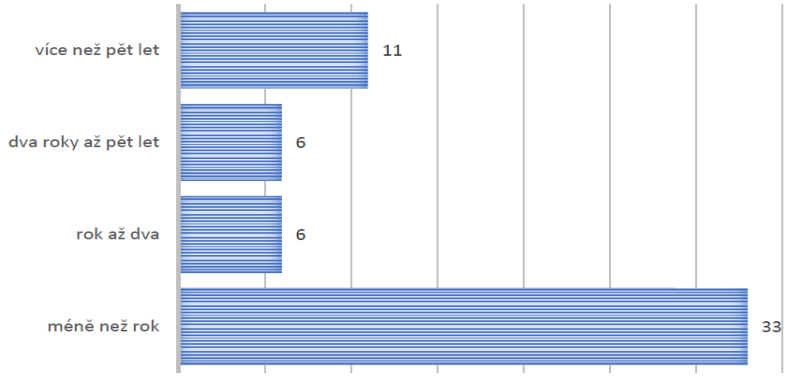
Firma realizuje výstupní pohovory, nicméně nejsou nikam zaznamenávány. Většina odchodů je převážně demografického charakteru – tedy jde o odchody do starobního důchodu, popřípadě na mateřské dovolené. Odchody ve smyslu ukončení pracovního poměru ze strany zaměstnavatele nejsou velmi časté, jedná se o faktické jednotky ročně.

Ze 120 zaměstnanců zodpovědělo zaslaný dotazník celkem 56. Jedná se o návratnost 46,6 %. Dotazníky byly distribuovány v letních měsících, na nízkou návratnost tak mohly mít vliv vybírané dovolené a nepřítomnost některých zaměstnanců na pracovištích.

Z respondentů výzkumu, kterých bylo 56 je možné vytvořit čtyři skupiny zaměstnanců, v závislosti na délce jejich praxe v pracovním poměru (graf 1). Převaha odpovědí zaměstnanců, kteří mají krátké pracovní zkušenosti (do jednoho roku zaměstnání) je dána především expanzí sítě lékáren, která v roce 2020 vedla k otevření dalších nových poboček. Noví zaměstnanci tak převažují ze zcela logických důvodů, které souvisí s růstem, nikoli fluktuací.

Vzhledem ke snaze anonymizovat data, nebyla vstupní otázka dále více zkoumána například dělením dle jednotlivých profesí (laborant, lékárník…). Pro úvodní přehled je plně dostačující stav respondentů tak, jak byl rozlišen, tedy do čtyř kategorií dle délky zaměstnání ve sledovaných lékárnách.

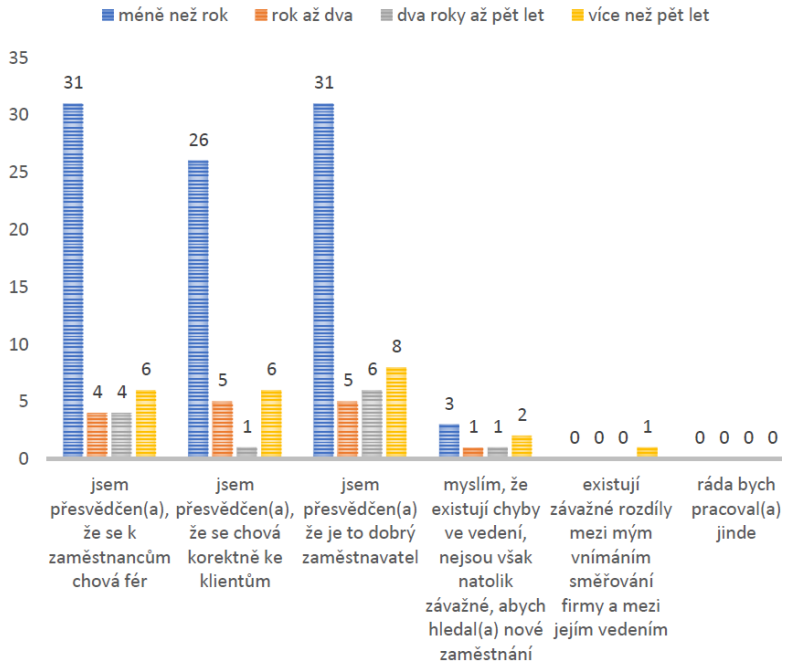
Graf 1: Respondenti výzkumu dle délky jejich pracovní praxe v Lékárnách XY



Zdroj: Vlastní zpracování

První výzkumná oblast se zaměřovala na osobní vztah respondentů k zaměstnavateli. Výsledky přináší níže uvedený graf 2.

Graf 2: Vztah ke svému zaměstnavateli (členění dle doby strávené v zaměstnání)

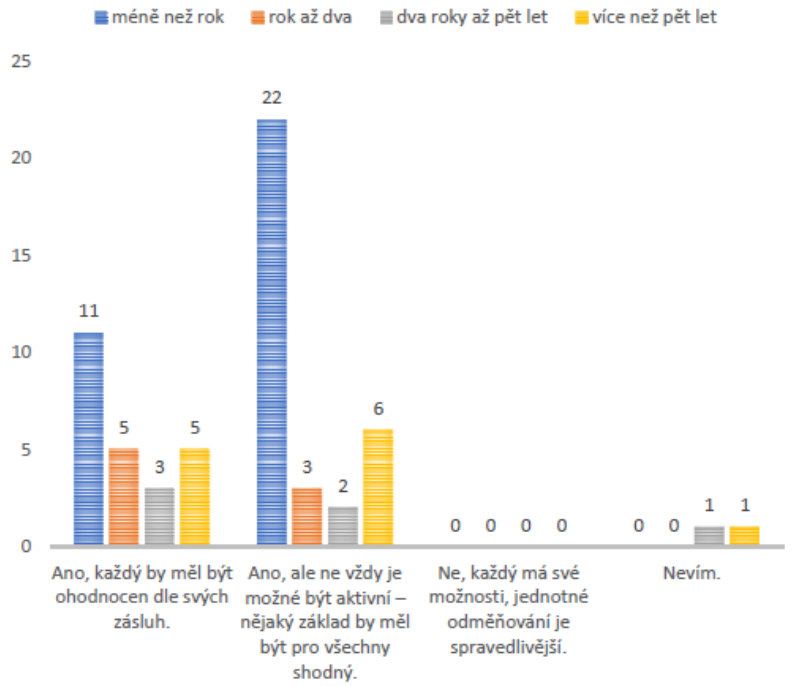


Zdroj: Vlastní šetření

Dané odpovědi by bylo mohlo být zajímavé sledovat i z jiného úhlu pohledu, například z pohledu zaměstnanců, kteří od sledovaného zaměstnavatele odešli. To je možné například pomocí webových stránek, na kterých si zaměstnanci sdělují své zkušenosti. To je možné například na www.atmoskop.cz. Tento web „pomůže získat „zákulisní“ informace, když se někde ucházíte o práci a chcete zjistit, jak to tam skutečně chodí“ (Atmoskop, on-line). Web pracuje s hodnocením firem, jako zaměstnavatelů, které získává od zaměstnanců. Pozitivní (ale i negativní hodnocení) lidé přidávají anonymně, ale Atmoskop ověřuje, zda v dané firmě lidé skutečně pracují či pracovali. Na Atmoskopu je možné se dozvědět, jak jsou zaměstnanci určité firmy spokojeni s výší příjmu, s kolegy, se zaměstnavatelem, s nadřízenými. Firma pracuje s myšlenkou, že každý někdy změní práci a bude rád za možnost přečíst si upřímné recenze. Uživatelé si tedy pomáhají navzájem (Atmoskop, on-line).
O společnosti lékárna XY však v době přípravy této práce (březen–listopad 2021) není na webu Atmoskop žádný záznam.
Druhá oblast se byla zaměřena na benefity.
Práce je konkrétně zaměřena na segment farmaceutického průmyslu v podobě koncového prodeje léčiv v sítích lékáren. Práce je zaměřena na hledání vztahů mezi spokojeností, loajalitou a formou řízení a odměňování. Dotazníkový kvalitativní průzkum pomáhá nalézt ty aspekty udržení loajality a spokojenosti, které mohou být strategickým řízením rozvíjeny a upevňovány v takto profesně vyhraněném odvětví. Takto získané poznatky by mohly udržet a motivovat i další zaměstnance a mohly by vést k efektivnímu řízení lidských zdrojů ve sledovaném segmentu – tedy v oblasti provozování lékáren.
Lékárny jsou posledním krokem v systému vývoje a distribuce léčiv. Jejich zaměstnanci se osobně potkávají s cílovým zákazníkem, tedy pacientem, který daná léčiva užívá. Jejich práce je přitom ovlivňována nejen státní regulací, ale také zdravotními pojišťovnami, výrobci léků i dodavateli. Pro lékárnu, jako zaměstnavatele, je nutné všechny aspekty zvážit a celou personální agendu vést ke spokojenosti těchto zaměstnanců, protože teprve díky jejich spokojenosti budou spokojeni i zákazníci, tedy pacienti.
Dále byla zkoumána oblast zaměřená na benefity a vztah k odměňování otázky v této kategorii byly zadávány respondentům v různém pořadí s cílem, aby respondent nelpěl na stejném typu otázek

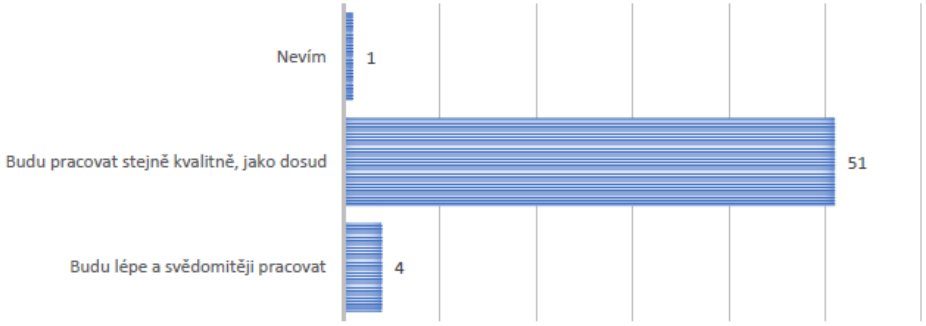
a případně nepodával zkreslené informace. Vyhodnocení probíhá tedy ne v logickém sledu dle číselného pořadí otázek, ale v logickém sledu návaznosti dle řešené tematiky. V této studii jsou prezentovány jen některá výzkumná zjištění (více viz Bittner, 2022).
První graf z této kategorie znázorňuje odpovědi na otázku, zda by respondenti uvítali jasně nastavený systém odměňování (na základě výkonů, ochoty pracovat apod.)

Graf 3: Nastavení systému odměňování



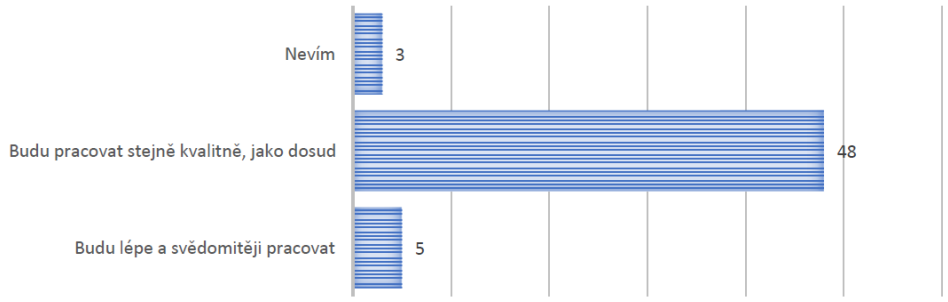
Zdroj: Vlastní šetření
Z výše uvedeného grafu je patrné, že většina dotázaných souhlasí s odměňováním na základě výkonu, přičemž souhlasí s tím, aby byl systém odměňování jasně nastavený, a to i v případě sledování názorů založených na době trvání zaměstnání.
Dále v této kategorii byli respondenti dotazováni: *„Pokud zaměstnavatel zvýší finanční ohodnocení ve stejné míře všem zaměstnancům… „*a *„Pokud zaměstnavatel zvýší finanční ohodnocení jen zaměstnancům s dobrými výsledky…“* – výsledky viz Graf 4 a 5.

Graf 4: Plošné finanční navýšení



Zdroj: Vlastní šetření

Graf 5: Individuální finanční navýšení



Zdroj: Vlastní šetření

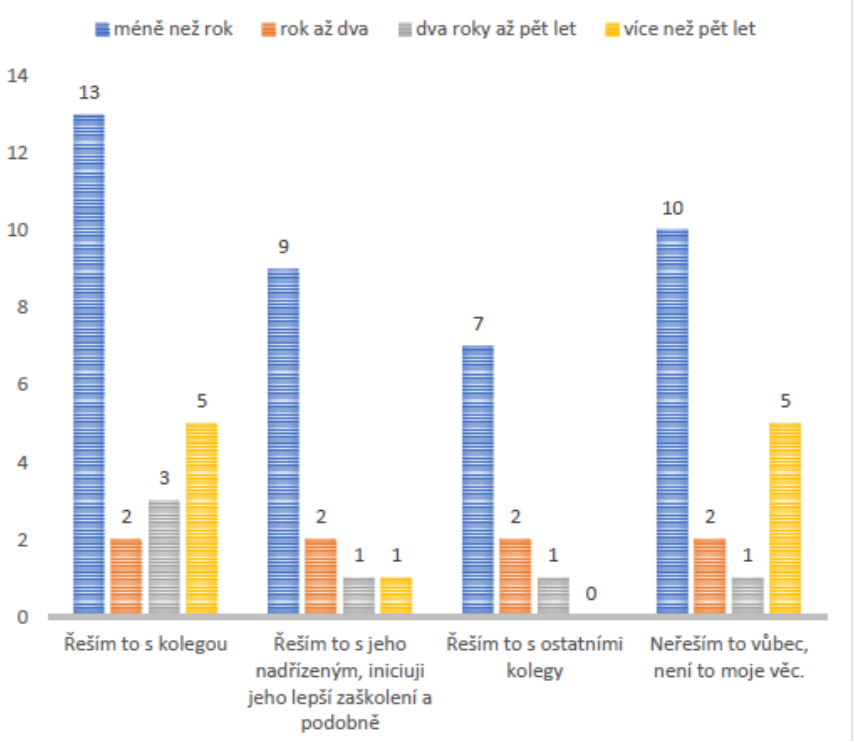
Vliv na produktivitu práce sledovaných zaměstnanců zkoumala první výše uvedená otázka. Nikdo z dotazovaných odpověď na tuto otázku nevynechal, ani nezaškrtl více odpovědí najednou. Nedošlo ani k vpisování dalších textů do dotazníku. Jedna osoba neumí určit svoji reakci na takový krok, čtyři uvádí, že by začali pracovat lépe, a 51 respondentů si je jisto, že pracuje naprosto produktivně a zvýšení ohodnocení by nezměnilo jejich vztah k intenzitě vykonávané práce. Ze čtyř osob, které by začaly pracovat lépe a svědomitěji, jsou tři osoby, které jsou u sledovaného zaměstnavatele zaměstnány méně než jeden rok. Jedna osoba zde pracuje déle, než pět let. Osoba, která neumí určit svoji reakci u sledovaného zaměstnavatele pracuje také méně než jeden rok. Vzhledem ke složení odpovědí není relevantní sledovat odpovědi v závislosti a době trvání zaměstnání.
Odpovědi na výše uvedenou výzkumnou otázku, která se týkala odměňování pouze zaměstnanců s dobrým hodnocením znázorňuje graf 5. Nikdo z dotazovaných odpověď na tuto otázku nevynechal, ani nezaškrtl více odpovědí najednou. Došlo však k dopsání dvou poznámek, obě u odpovědi

- b) budu pracovat stejně kvalitně, jako dosud:
  „Preferuji tuto variantu“ (Citace odpovědi respondenta výzkumu v dotazníkovém šetření) – dotazovaný zřejmě myslel, že preferuje variantu zvýšení ohodnocení jen těm, kteří mají dobré výsledky.
- „A tak by to mělo být“ (Citace odpovědi respondenta výzkumu v dotazníkovém šetření)

Poslední třetí kategorie se zaměřila na mezilidské vztahy, spokojenost a vzájemné interakce. Efektivně komunikovat a být schopen si prosadit vlastní názor, popřípadě ho alespoň prezentovat, je znakem vyspělé osobnosti a také předpokladem efektivních vztahů. V toto oblasti jsou konkrétně prezentovány odpovědi na danou situaci: *„Jedna věc je přijít s nějakou podnětnou myšlenkou, či si prosadit svůj postoj například k postupu vedení, jiná věc je reakce na případnou špatnou práci kolegy a nejbližších spolupracovníků. Jak postupují respondenti výzkumu v takové situaci?“*

Celkově takovou situaci lidé řeší různě, od komunikace s dotyčnou osobo přímo, přes snahu komunikovat s kolegy, až po možnost řešit to s vedoucím. Osmnáct osob takovou situaci neřeší vůbec a zastává názor, že to není jeho věc. Graf 6 sleduje odpovědi v členění dle doby trvání zaměstnání. Ukazuje se, že rozložení je víceméně rovnoměrné. Pracující, kteří jsou u sledovaného zaměstnavatele v pracovním poměru déle, než pět let řeší problém výhradně buď s daným kolegou nebo vůbec.

Graf 6: Komunikace v nepříjemné situace (členění dle délky zaměstnaní)



Zdroj: Vlastní šetření

Vzhledem k tomu, že výsledky výzkumu mezi zaměstnanci lékáren XY jsou ve své podstatě kladné a vyplývá z nich vysoká spokojenost i loajalita k zaměstnavateli, což podporují i exaktní data nízké fluktuace zaměstnanců, doporučení pro úpravu strategie vedení společnosti není mnoho.
Vedlejším projevem výzkumu bylo zjištěno, že zaměstnavatel není hodnocen na internetu v rámci webových stránek, na kterých si zaměstnanci sdělují své zkušenosti (v tomto případě na www.atmoskop.cz). Vzhledem k tomu, že takové hodnocení může být přínosné pro získávání dalších zaměstnanců, je možná vhodné se na webu prezentovat obecně jako společnost, a také získat některá hodnocení svých zaměstnanců. Jako si zaměstnavatelé často shání informace o svých budoucích zaměstnancích, dělají to samé obvykle zaměstnanci o zaměstnavatelích. Je vhodné tuto příležitost využít.

Diskuse a závěr

Provedené dotazníkové šetření mezi zaměstnanci lékáren XY ukázalo, v celkovém souhrnu kladné výsledky. Šetření bylo rozděleno do tří kategorií, které (podle teoretických poznatků) mohou vést k loajalitě a spokojenosti zaměstnanců: zjišťování vztahů k zaměstnavateli a vztahů k nadřízeným, zjišťování vztahu k odměňování a spokojenosti s poskytovanými benefity a zjišťování obecných mezilidských vztahů, spokojenosti a vzájemné interakce v kolektivu. V první kategorii, která se zabývala vztahy k zaměstnavateli respondenti byli přesvědčeni, že lékárny XY jsou dobrým zaměstnavatelem, který se chová fér k zaměstnancům a korektně ke klientům. O svém nadřízeném hovoří jako o osobě, se kterou je možné jednat na rovinu, která také jedná se svými zaměstnanci na rovinu a která je člověkem, kterému lze věřit. Druhá kategorie se zaměřovala na benefity a vztah k odměňování. Dotazovaní většinově souhlasí s odměňováním založeném na osobních zásluhách. Většina dotazovaných zaměstnanců nemá problém přímo navrhnout nějaké své nápady nadřízenému. Dále také většina souhlasí s pravidelným hodnocením zaměstnanců, které vnímá jako motivační, hodně respondentů však s takovým hodnocením naopak nesouhlasí a má pocit, že by bylo formální a k vyšší motivaci by nevedlo. Je tedy velmi důležitá forma realizovaného hodnocení, která by měla být provedena tak, aby každému vyhovovala, tedy nemusí být ani pro

každou osobu shodná. Je také vhodné mít na paměti další výsledky, které v rámci této otázky vyplynuly, tedy že nejvíce jsou přesvědčení o motivační funkci pravidelného hodnocení osoby, které jsou v lékárnách XY zaměstnány po dobu kratší, než je jeden rok. Třetí kategorie sledovala mezilidské vztahy, spokojenost a vzájemnou interakci. Z výzkumného šetření vyplynulo, že v případě neshod a nesouhlasu s postupem vedení lékárny většina dotazovaných řeší problém soukromě s nadřízenou osobou. Většina z dotázaných však zmínila řešení problému, což samo o sobě je dobré, bez ohledu na to, jakou formou je problém řešen. V případě řešení problému s nevýkonným či špatně pracujícím kolegou to většina řeší přímo s dotyčným, nicméně obdobně velká skupina osob to neřeší vůbec s poukázáním na to, že to není jejich věc. V zaměstnání je spokojena naprostá většina dotazovaných.

Z výsledků výzkumného šetření lze konstatovat, že zaměstnanci se cítí být loajální ke svému zaměstnavateli. Výzkum dále ukázal jistou formu vývoje této loajality, tedy že v prvních letech zaměstnanci uvádí menší loajalitu (ve smyslu odpovědi „spíše loajální“). V takovém případě je hodnocení i na místě, jelikož, jak ukázala teoretická část, loajalita se utváří postupně. Ke změně zaměstnání by zaměstnance donutily především špatné vztahy na pracovišti, nebo spory s vedením. Samozřejmostí jsou i případné rodinné a osobní důvody, na které nemá zaměstnavatel vliv. Další případný podnět by mohl být i nízký plat, dlouhá pracovní doba nebo také dlouhodobý tlak na zisk apod. Průzkum neukázal zásadní faktor, který by mohl zvýšit spokojenost zaměstnanců. Zaměstnanci zmiňovali drobné provozní problémy, které jsou buď v řešení, nebo které z manažerského hlediska řešit nelze. Obecně je tedy možné konstatovat, že spokojenost zaměstnanců je vysoká a případné vylepšení pracovních podmínek nezpůsobí významné změny ve spokojenosti zaměstnanců. Respondenti se cítí být pro svého zaměstnavatele potřební a důležití. V prodejnách panují dobré až přátelské vztahy s nadřízenými a také panují přívětivé, kolegiální a přátelské vztahy mezi zaměstnanci navzájem.

Literatura

ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice.* London: Kogan Page, 2020. ISBN 9780749498276.

ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy.* 13. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.

BITTNER, J. Možnosti dalšího profesního vzdělávání a rozvoje farmaceutických pracovníků. 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. 307–317. ISBN 978-80-905460-6-6.

BITTNER, J. *Loajalita a oddanost pracovníků ve farmacii ve vazbě na hodnocení a odměňování.* Diplomová práce. Univerzita Karlova. 2022

ČADOVÁ, N. a M. PALEČEK. *Jak je v Česku vnímána práce.* Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2006.

HALÍK, J. *Vedení a řízení lidských zdrojů.* Praha: Grada, 2008. 128 s. ISBN 978-80-247-2475-1.

MATOUŠ, Z. et al. *Management vzdělávání dospělých a vzdělávacích organizací.* Praha: Česká andragogická společnost, 2021. 150 s. ISBN 978-80-907809-3-4.

MURALI, S., PODDAR, A. a A. SEEMA. Employee loyalty, organizational performance & performance evaluation–a critical survey. *IOSR Journal of Business and Management*, 2017, 19(8), 62-74.

PANDEY, Ch. a R. KHARE. Impact of job satisfaction and organizational commitment on employee loyalty. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 2012, 1(8), 26-41.

PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum.* Praha: Grada. 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.

VETEŠKA, J. a M. KURSCH. (eds.) *Vzdělávání dospělých 2020 – reflexe, realita a potenciál virtuálního světa* = Adult Education 2020 – Reflection, Reality and Potential of the Virtual World : proceedings of the 10th International Adult Education Conference : 16 December 2020, Prague. Praha: Česká andragogická společnost, 2021. 334 s. ISBN 978-80-907809-7-2. ISSN 2571-3841. ISSN 2571-385X (online).

VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání a profesním rozvoji.* Praha: Česká andragogická společnost, 2020. 171 s. ISBN 978-80-907809-5-8.

Mgr. Ing. Josef Bittner, Ph.D., MBA
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
E-mail: bittner@lekarnaave.cz

Jaroslav Kříž & Danuše Dvořáková (eds.)

Vzdělávání dospělých 2021 – v rozmanitých edukačních prostředích:
Sborník referátů a pracovních příspěvků z 11. ročníku mezinárodní vědecké konference Vzdělávání dospělých 2021 konané v Praze 14. až 15. prosince 2021

Adult Education 2021 – In Diverse Learning Environments:
Proceedings and Working Papers of the 11th International Adult Education Conference (IAEC 2021), 14th and 15th December 2021, Prague, Czech Republic

Vydavatel / Publisher:
© Česká andragogická společnost / Czech Andragogy Society, 2022
Praha / Prague
www.candrs.cz

ISBN 978-80-908330-3-6