

LIFELONG LEARNING – CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vol. 11, 2021, No. 3

Mendelova univerzita v Brně
Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání

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

OBSAH

Editorial.....	205
----------------	-----

Studie

BENDOVÁ ALENA, HORÁČKOVÁ MARIE

Názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe v první vlně koronavirové pandemie.....	209
--	-----

JEŽKOVÁ PETRŮ GABRIELA

Preference metod a cílů dalšího vzdělávání z pohledu sociálních pracovníků.....	225
--	-----

ŠEVČÍK KAREL

Srovnání koncepce finanční gramotnosti v projektovaných osnovách vybraných zemí.....	243
---	-----

Errata

PAVEL PECINA, PETER MARINIČ

Oborové didaktiky v odborném vzdělávání v České republice – aktuál- ní stav a perspektivy.....	275
---	-----

CONTENTS

Editorial..... 205

Articles

BENDO VÁ ALENA, HORÁČKOVÁ MARIE.

Opinions of Students of the Teaching of Vocational Subject
and Practical Training Study Programme on the Teaching Practice
in the First Wave of the Coronavirus Pandemic 209

JEŽKOVÁ PETRŮ GABRIELA

Preference of Methods and Goals of Further Education from
the Social Workers' Point of View..... 225

ŠEVČÍK KAREL

Comparison of Financial Literacy Concept in Projected Curricula
of Selected Countries..... 243

Errata

PAVEL PECINA, PETER MARINIČ

Didactics in Vocational Education in the Czech Republic – Current
Situation and Perspectives..... 275

EDITORIAL

Vážení čtenáři, milé kolegyně a kolegové, přátelé celoživotního vzdělávání, právě si prohlížíte třetí číslo časopisu *Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání*, které formálně patří ještě do roku 2021. Před rokem jsem na tomto místě psal, že na rok 2020 budeme jistě ještě dlouho vzpomínat. Zároveň jsem doufal a přál nám všem, aby se rok 2021 nenesl v podobném koronavirovém duchu. Bohužel, s výjimkou několika letních měsíců se v podstatě nic nezměnilo a již dva roky žijeme v tomto podivném období, kdy nás pandemie pronásleduje na každém kroku v pracovním i osobním životě. Celá tato dlouhodobě trvající podivná doba a situace má zjevný a nepříznivý vliv na míru publikační aktivity velké části členů naší komunity. Nejen náš časopis, ale i ostatní podobná odborná periodika se delší dobu potýkají s nedostatkem příspěvků, a hlavně – kvalitních příspěvků. Samozřejmě že za to nemůže jen pandemie koronaviru, ale mimo jiné i pandemie jiného druhu – scientometrie a obecný tlak na publikování v časopisech, které jsou indexovány v těch „správných“ citačních a referenčních databázích, případně další faktory, o nichž by se dalo dlouze diskutovat. To nás vedlo k tomu, že jsme se rozhodli od roku 2022 vydávat náš časopis pouze dvakrát za rok, čili toto je historicky poslední číslo 3. Jaký obsah v něm na vás čeká?

První empirická studie z pera Aleny Bendové a Marie Horáčkové nás svým obsahem zavádí k tématu pedagogických praxí, jejichž realizace byla, je a zřejmě ještě chvíli bude pro mnoho pracovišť realizujících učitelské studijní programy (včetně toho našeho) tzv. zajímavou zkušeností. To je můj oblíbený eufemismus pro situace, které jsou složité, záludné, těžko řešitelné bez určitých nežádoucích vedlejších efektů a v neposlední řadě působí i malé nebo velké škody na duševním zdraví. Cílem příspěvku výše uvedených autorek bylo prezentovat reflexi průběhu pedagogické praxe realizované na jaře 2020 za nám známých ztížených podmínek studenty programu učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Podkladem pro zpracování této studie pro ně nebyly jen rozhovory se studenty, ale také studentské deníky pedagogické praxe. Výsledky jejich kvalitativního výzkumu jsou nejen zajímavé, ale jsou zároveň i svědectvím o tom, co jsme v uvedené době prožívali.

V druhé, empirické studii, která je pro tento časopis velmi relevantní, nám kolegyně Gabriela Ježková Petrů představuje výsledky svého výzkumu zaměřeného na další vzdělávání pracovníků v oblasti sociální práce, které považuje za jednu z budoucích výzev. Cílem jejího výzkumu, v jehož rámci využila zejména kvantitativního přístupu, bylo zjistit, které metody vzdělávání jsou v předmětné oblasti nejvíce preferovány na jedné straně řadovými sociálními pracovníky a na druhé straně pracovníky v manažerských pozicích. Dospěla k zajímavým výsledkům a její příspěvek určitě doporučuji k přečtení.

Třetí studie, kterou Vám předkládáme v tomto čísle se z obecného hlediska zabývá finanční gramotností je zaměřena na komparaci a analýzu kurikula primárního vzdělávání ve vybraných zemích. Její autor Karel Ševčík v ní naznačuje, že příklady dobré praxe ze zahraničí mohou být pro naše prostředí mnohdy v tomto směru inspirativní.

Vážené kolegyně a kolegové, přeji vám nejen příjemné chvíle ve společnosti našeho odborného časopisu, ale hlavně hodně sil, pedagogického optimismu, tvůrčích úspěchů, štěstí a ze všeho nejvíce zdraví v novém roce 2022.

Petr Adamec
předseda redakční rady

STUDIE / ARTICLES

NÁZORY STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A ODBORNÉHO VÝCVIKU NA PRŮBĚH PEDAGOGICKÉ PRAXE V PRVNÍ VLNĚ KORONAVIROVÉ PANDEMIE

Alena Bendová¹, Marie Horáčková¹

¹Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, oddělení sociálních věd, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211103209>

Podáno: 9. 6. 2021, Přijato: 18. 10. 2021

To cite this article: BENDOVÁ ALENA, HORÁČKOVÁ MARIE. 2021. Názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe v první vlně koronavirové pandemie. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (3): 209–224.

Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe, která probíhala v rámci nových podmínek v jarních měsících roku 2020. První část popisuje podmínky platné před začátkem karantény a také změny, ke kterým muselo dojít, aby bylo studentům umožněno úspěšné ukončení pedagogické praxe ve standardní době studia. V druhé části příspěvku jsou představeny výsledky kvalitativního výzkumu, kterého se zúčastnilo 36 studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Pro získání potřebných dat byly provedeny polostrukturované rozhovory se studenty a shromážděny jejich deníky pedagogické praxe. Na základě kvalitativní analýzy dat pak byly

identifikovány čtyři kategorie: „(ne)vítaná změna“, „změna pohledu na virtuální hospitace“, „tak trochu jiná příprava na hodinu“, „virtuální učitel – samouk“. Potvrdila se nám skutečnost, že využití videa nemůže plnohodnotně nahradit kontaktní pedagogickou praxi ve škole, byly odhaleny nedostatky v digitálních kompetencích studentů učitelství a zároveň byla naznačena možnost využití mikrovýstupů pomocí videa v „běžných“ podmínkách při vzdělávání studentů učitelství.

Klíčová slova: střední odborné školy, studenti učitelství, cvičné školy, pedagogická praxe, koronavirová epidemie

OPINIONS OF STUDENTS OF THE TEACHING OF VOCATIONAL SUBJECT AND PRACTICAL TRAINING STUDY PROGRAMME ON THE TEACHING PRACTICE IN THE FIRST WAVE OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC

Abstract

The main goal of this work is to present opinions of students of Teaching of Vocational Subjects and Practical Training on the teaching practice in the new circumstances during the coronavirus pandemic in the spring of 2020. The first part describes the conditions valid before the start of quarantine as well as the changes that have taken place to enable students to successfully complete teaching practice in the standard period of study. The second part of this work presents the results of qualitative research conducted by performing interviews with 36 students of Teaching of Vocational Subjects and Practical Training and analyzing their diaries from the teaching practice. Qualitative analysis of the data revealed four categories: “situation perceived as a welcomed change”, “change of the opinion on virtual teaching observation”, “sort of different preparation for a lesson”, “virtual teacher- autodidact”. We have confirmed that a video recording to fully replace face-to-face teacher training at school and that digital competencies of students of

the programme (teachers-in-training) are not satisfactory and we also found out that short videos may be used for the post-Covid period for regular training of students of the programme.

Keywords: secondary technical schools, students of teacher training programmes, training schools, teaching practice, coronavirus pandemic

ÚVOD

Současnou situaci v novodobé historii české společnosti lze bez přehánění označit za bezprecedentní. Nejen Česká republika, ale celý svět musí čelit dosud nebývalé koronavirové krizi, která zasáhla v jednotlivých zemích postupně prakticky všechna odvětví. Opatření, která měla zmírnit a zpomalit šíření koronavirové infekce, velmi citelně ovlivnila život ve všech sférách společnosti. Výjimkou nebyla ani oblast školství, kde se uzavření škol v roce 2020 dotklo již začátkem dubna 1,5 miliardy žáků (UNESCO, 2020a).

V rámci první vlny koronavirové epidemie vydalo Ministerstvo zdravotnictví 10. března 2020 mimořádné opatření, kterým byla zakázána osobní přítomnost žáků v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních (MZDR 106762020-1/MIN/KAN). Dne 12. března bylo na základě jednání vlády vydáno usnesení, kterým „vyhlašuje pro území České republiky z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázáním výskytu koronaviru (označovaný jako SARS-CoV-2) nouzový stav“. Tímto usnesením se změnil i režim výuky na vysokých školách, kde byla zakázána osobní přítomnost studentů na hromadných formách výuky a zkoušek. Studentům byla umožněna jen osobní přítomnost na klinické a praktické výuce a praxi. Tento stav trval na vysokých školách bez přerušování do 17. května 2020 (*Usnesení vlády...*, 2020).

Všechna nařízená opatření se vztahovala i na Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, který v rámci bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice připravuje studenty pro studijní obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV). V této době došlo na Institutu celoživotního vzdělávání ke změně podmínek pro vykonání pedagogické praxe. Podstatou nových podmínek bylo provedení analýzy předepsaného počtu virtuálních hospitací,

natočení vlastního mikrovýstupu s příložením odpovídající přípravy, provedení sebereflexe a zaznamenání všeho odpovídající formou do deníku pedagogické praxe. Studenti se měli možnost sami rozhodnout, zda se budou účastnit pedagogické praxe podle nových podmínek, nebo budou čekat, až se školy znovu otevřou. K vykonání pedagogické praxe podle nových podmínek se přihlásili všichni studenti UPVOV.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Předmět Individuálně řízená pedagogická praxe (dále je IŘPP) je na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně realizován v závěrečném, šestém semestru bakalářského studia studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOP). V běžných podmínkách tuto praxi absolvují studenti na partnerských středních odborných školách pod vedením cvičného učitele v rozsahu jednoho náslechu a pěti vlastních výstupů. Pátý výstup je vykonán před komisí (ředitel školy, cvičný učitel a garant předmětu) a je klasifikován. Součástí hodnocení předmětu je i způsob vedení deníku pedagogické praxe. Do něj studenti vkládají přípravy na výuku, sebereflexi po skončení jednotlivých výstupů a doporučení cvičného učitele pro přípravu na další výstup. Deník pedagogické praxe uzavírá sebereflexe studenta, která se vztahuje k průběhu celé praxe, k cvičné škole a také k ICV MENDELU. Jakékoliv další informace a poznámky vztahující se k praxi jsou již na rozhodnutí studenta.

V období první vlny koronavirové epidemie bylo nutné změnit podmínky pro realizaci IŘPP. Jako možnost pro vykonání pedagogické praxe studentů učitelství se sice nabízela distanční výuka, která by byla na školách realizována online, avšak této době (jaro 2020) podle našich zjištění mnoho středních odborných škol nebylo připraveno na tento způsob výuky. Někteří učitelé se s tímto problémem sice poměrně rychle vyrovnali, ale již nebyl vytvořen prostor pro přijetí našich studentů jako praktikantů. Jen velmi málo učitelů středních odborných škol projevilo ochotu umožnit našim studentům učitelství vstup do jejich distanční výuky a ještě se jim věnovat jako cvičný učitel. Nepotvrdila se nám tak zkušenost Krátké a Zemanové (2020), kdy učitelé škol ochotně přistoupili k přijetí studentů do distanční výuky. ICV MENDELU tedy přikročilo v rámci pedagogických praxí k využití videa, které bylo v dané situaci vyhodnoceno jako jediná možnost ukončení studia ve standardní době. Při rozhodnutí využít výhradně videa k praxi studentů

učitelství (virtuální hospitace – náhrada náslechlů + natočení mikrovýstupu na video) hrál roli názor, že může být možností, jak nahradit omezenou dostupnost školních praxí (srov. Korthagen, Kessels, Koster *et al.*, 2001). Inspirací bylo i to, že používání videozáznamů v rámci výuky budoucích učitelů je stále častější a populárnější. Je to dáno především tím, že digitální paměťová média mají už takovou kapacitu, že umožní nahrát velké množství videomateriálů (Knigge & Siemon, 2013). Sledování a reflexe videa jsou obecně považovány za cennou zkušenost, která má velký potenciál v podpoře učitelů (např. Gärtner, 2007; Sherin & van Es, 2009; Voda, 2020). Video může pomoci porozumění procesům výuky (např. Borko, 2004; Sherin & van Es, 2009). (Budoucí) učitelé mohou sledovat videozáznamy buď z vlastní výuky – v našem případě vlastního mikrovýstupu (např. Krammer *et al.*, 2006; Sherin & van Es, 2009), nebo výuky ostatních – v našem případě virtuálních hospitací (Bliss & Reynolds, 2004; Rosaen, Lundeborg, Cooper *et al.*, 2008; Seago, 2004). Výhodou videozáznamu je, že ho lze přehrávat několikrát, zpomalovat nebo se zaměřit na detaily výstupu a analyzovat je z různých pohledů (Hattie, 2009; Janík *et al.*, 2013). V posledních letech proto vznikají různé platformy sloužící jako zásobárna videí pro pedagogy i studenty učitelství, a to jak v zahraničí, např. VIU Early Science nebo STeLLA, tak u nás, např. Virtuální hospitace, DiViWeb, popř. Videokluby (Janík, Černá, Najvar a kol., 2020). Pro řádné ukončení IŘPP dostali studenti za úkol zhlédnout šest takových on-line hospitací nebo videozáznamů zprostředkávajících výuku ve škole, provést jejich analýzu a zhodnocení a to vše zapsat do deníku pedagogické praxe. Následně si měli zvolit vlastní téma mikrovýstupu podle své odbornosti a natočit jej v celkové délce dvaceti minut. Každý mikrovýstup byl doplněn zpracovanou přípravou na celý výukový den a sebereflexí. Studenti všechno zaznamenali do deníku pedagogické praxe, který vložili do fakulního systému. Hodnocení mikrovýstupu s provedenou sebereflexí a zpracovanou přípravou na výuku probíhalo prostřednictvím tříčlenné komise. Členy komise byli garant předmětu Individuálně řízená pedagogická praxe a dva učitelé podílející se na organizaci pedagogické praxe.

CÍL PŘÍSPĚVKU A METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V tomto textu si klademe za cíl prezentovat názory studentů oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) na průběh pedagogické praxe v rámci nových podmínek, které byly vytvořeny

v důsledku koronavirové epidemie. Naším výzkumným záměrem bylo zjistit, jak studenti vnímají změny v organizaci pedagogické praxe podle těchto nových podmínek a jak se s nimi vyrovnávají. V souvislosti s tím jsme stanovili tyto výzkumné otázky: Jaký názor mají studenti na stávající podobu „náslechů“ ve formě virtuálních hospitací? Jak se studenti vypořádali s natočením mikrovýstupu v podobě videa a s jeho reflexí?

Výzkumný vzorek tvořilo 36 studentů UPVOP z prezenční i kombinované formy studia ICV MENDELU, kteří se v akademickém roce zúčastnili praxe za nových podmínek, tj. provedli analýzu předepsaného počtu virtuálních hospitací a natočili vlastní mikrovýstup s pomocí videa v rámci předmětu Individuálně řízená pedagogická praxe. Sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaného rozhovoru v průběhu května 2020 po uzavření termínu stanoveného pro odeslání videostudie mikrovýstupu, ve které studenti UPVOV představili svůj způsob výuky. Délka rozhovorů se pohybovala od patnácti do třiceti minut. Vzhledem k epidemiologické situaci musela být přímá komunikace v některých případech nahrazena komunikací prostřednictvím MS TEAMS. Takto získaná data byla analyzována pomocí otevřeného a tematického kódování. Vzniklé kódy byly kategorizovány. Data z rozhovorů byla doplněna daty z deníků pedagogické praxe, které byly součástí ukončení předmětu IŘPP (viz výše), a pak byla podrobena obsahové analýze. Zaměřovali jsme se pouze na ty části, které souvisely s naším výzkumným záměrem. Na základě kvalitativní analýzy vznikly čtyři kategorie: „(ne)vítaná změna“, „změna pohledu na virtuální hospitace“, „tak trochu jiná příprava na hodinu“ a „virtuální učitel – samouk“.

VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

(Ne)vítaná změna

Přechod na novou formu výuky vyvolal ve studentech výrazně ambivalentní pocity. Podle předpokladů pochopitelně chápou tuto podobu pedagogické praxe jako komplikaci do budoucna. Překvapivě však poukázali i na velkou řadu výhod, které z jejich pohledu tato forma pedagogické praxe poskytl.

Studenti se shodují v tom, že tato forma praxe nikdy nemůže nahradit osobní přítomnost ve škole. Jan říká: „*Jisté alternativní řešení to je, ale ve své podstatě to nenahradí přítomnost ve škole, avšak co se týče výsledného efektu, asi to nebude mít takovou formu, jakou by byla praxe přímo realizovaná na dané*

škole.“ Podobně to vidí Antonín: *„Dle mého názoru daný způsob praxe nikdy nemůže nahradit reálnou praxi před skutečnými žáky v prostředí školy.“* Zároveň však studenti chápou tuto podobu pedagogických praxí jako alternativu, ke které ICV přistoupilo pouze z důvodu krizové situace. *„Vykonání náhradní pedagogické praxe je jistá varianta, dobrá myšlenka, jak alternovat její realizaci.“* (Bohouš)

Studenti také poukazují na možné přínosy uvedeného způsobu pedagogických praxí do budoucna: *„Určitě bych se dané formy nevzdávala, přijde mi to jako skvělý trénink, kdy si člověk nacvičuje vstup do světa učitelů, a formu videovýstupu bych určitě ponechala jako součást daného předmětu.“* (Ida) Z tohoto výroku je patrné, že pro některé studenty je videonahrávka akceptovatelným výstupem, který by mohl předcházet praxi ve škole. To pro nás může být velmi inspirující.

Studenti přiznávají, že tato forma pedagogické praxe pro ně byla mnohem jednodušší, než kdyby museli pravidelně cestovat na střední školu: *„Popravdě, hodně jsem ušetřila čas.“* (Tina) Kromě úspory času si studenti pochvalují i to, že svůj čas mohli plánovat podle aktuální situace, jak to dokládá výrok Anny: *„Na bezkontaktní výuce se mi líbila skutečnost, že jsem si mohla vše rozplánovat.“* Cilka k tomuto období dodává: *„Jako velké pozitivum vidím také to, že jsem si mohla vybrat konkrétní den či část dne podle sebe.“* Tyto výroky zaznívaly nejčastěji u studentů kombinované formy výuky: *„... což je přívětivé hlavně pro nás, co studujeme obor dálkově.“* (Marie) Studenti také zmiňovali to, že toto řešení bylo pro ně vlastně v této situaci jediné možné, a to mimo jiné i proto, že museli pracovat z domova, kde měli i nezletilé děti. *„Vůbec si v té době nedokážu představit, že bych praxi absolvovala jiným způsobem.“* (Alice) Kromě výhod takto pojaté praxe se u studentů dostává do popředí zajímavá skutečnost, že se zbavili nepříjemných pocitů z praxe ve školním prostředí.

Ve vzorku studentů učitelství z našeho minulého výzkumu v „běžných podmínkách“ pedagogické praxe se projevil fakt, že všichni dotazovaní studenti učitelství na počátku vnímali pedagogickou praxi jako stres (Bendová & Horáčková, 2020). U našeho současného vzorku studentů je patrné, že někteří studenti naopak pocívuji úlevu, že tento stres prožít nemuseli: *„Za sebe mohu říci, že mi tato praxe vyhovovala víc než praxe, která měla probíhat reálně. Tady jsme pracovali v domácím prostředí, a jelikož jsme si třídu jen představovali, neměli jsme takový stres.“* (Fany) Dora dokonce popisuje svoje negativní pocity, které prožívala v době, kdy si ještě myslela, že do školy na praxi nastoupí: *„Blížící se termín pedagogické praxe byl pro mě stresující, jelikož jsem nevěděla,*

co mě čeká. Pedagogická praxe měla proběhnout v březnu, když se blížil termín maturit, nešlo si nepovšimnout, že vedoucí praxe nás brali spíše jako obtíž. Když pak bylo vše jinak, oddechla jsem si.“ Studenti tedy vesměs příznávají, že byli rádi, že nemuseli vystoupit ze své komfortní zóny.

Změna pohledu na virtuální hospitace

Nepříliš často diskutovaným problémem středního odborného školství je nedostatek didaktických prostředků, zvláště kvalitních učebnic. Tato skutečnost se odráží i ve studiu oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Reálně tento problém pocítili naši studenti, kteří byli odkázáni sami na sebe v obstarávání si didaktických prostředků. V našem případě mezi ně můžeme počítat i virtuální hospitace. Studenti totiž zjišťují, že dostupné virtuální hospitace jsou velmi zřídka zaměřeny na odborné předměty nebo praktické vyučování a odborný výcvik. Virtuální hospitaci zaměřenou na stolničení hledala např. Radka: *„V oblasti mého zaměření (hotelnictví) jsem nenašla žádnou virtuální hospitaci.*“ Podobně situaci hodnotí studentka Iva: *„Upřímně nevím, kde bych hledala hospitace zaměřené přímo na elektrotechniku.*“ Jako problém tuto situaci vidí i Bohouš: *„Virtuální hospitace z mého oboru jsem hledal všude možně, bohužel, nenašel jsem nic.*“ Vzhledem k tomu, že pro některé studenty byla virtuální forma jedinou formou náslechu, nelze se divit, že byla tato skutečnost vnímána jako opravdu velký problém.

Ačkoliv se studenti shodli v tom, že osobní přítomnost ve škole nic nehradí, nakonec ve virtuálních hospitacích našli i pozitiva. Nejčastěji zmiňovali možnost si hospitace rozdělit na menší části: *„Virtuální hospitace mi přišly výhodné, dobré bylo, že když jsem něco nezaznamenala hned napoprvé, mohla jsem to pustit zpětně.*“ (Alena) Podobným způsobem vidí výhody virtuální hospitace i studentka Anna, která navíc vyzdvihuje i to, že chování třídy není ovlivněno přítomnosti cizí osoby: *„Byly sympatické jednak z důvodu, že si je člověk mohl zhlédnout dle vlastních časových možností a z míst jemu vyhovujících, a také mohl zhlédnout třídu jako celek bez ovlivnění, že jsem přišla do třídy a žáci jsou nervózní, proč je zde cizí člověk.*“ Možnost soustředit se na některé momenty více vyzdvihuje studentka Jitka: *„Po částech jsem si to pouštěla a soustředila se na jeho metodu výuky, a pak jsem to ve svém výstupu dělala taky tak.*“ Virtuálními hospitacemi se přímo inspirovala i Bibi: *„Nechala jsem se lehce inspirovat úvodní částí videa.*“ Naďa naopak dokazuje, že poučit se dá i

z odstrašujícího případu hospitace: „Nejvíce mě ovlivnila ta, která se mi nelíbila. Uvědomila jsem si, jak bych chtěla učit a co bych nechtěla dopustit.“ Není překvapením, že studenti berou virtuální hospitace jako zdroj důležitých informací a inspirace z oblasti metod, forem výuky, ale i o chování učitele a žáků. Ideální kombinaci hospitací ve třídě a virtuálních hospitací pak shrnuje Lada: „Díky tomu, že jsem stihla absolvovat dva dny praxe, jsem netvořila náslechy z virtuálních hospitací, ale přesto jsem se na několik z nich podívala, protože mě to zajímalo. Zajímaly mě rozdíly v metodách výuky, přístupech, stylech a chtěla jsem si je srovnat mezi sebou.“ Vzhledem k tomu, že virtuální hospitace představovaly po technické stránce pro studenty ideální podobu toho, jak by mohly jejich natočené výstupy vypadat, staly se pro ně netradičně i hlavním zdrojem podoby jejich videí. Proto této oblasti věnovali velkou pozornost: „Taky jsem to sledoval po technické stránce.“ (Petr) „Zhlédnutí těchto hospitací mi pomohlo v tom, jak video natočit, jak vést výuku, abych na nic zásadního nezapomněla a můj výstup obsahoval vše, co má mít.“ (Marie) Z některých videozáznamů si studenti odnesli důležité poznatky pro svůj vlastní výstup: „Video mi pomohlo uspořádat si v hlavě danou hodinu, jak by to mohlo zhruba vypadat a jak se před kamerou chovat. Můj výstup jejich zhlédnutí asi ovlivnilo v tom, že jsem se snažila mluvit nahlas, pomalu a zřetelně, aby mi bylo na videu rozumět.“ (Petra)

Tak trochu jiná příprava na hodinu

V našem minulém výzkumu jsme také sledovali názor studentů na přípravu na vyučovací hodinu v „normálních“ podmínkách pedagogické praxe. Tehdy byla příprava na hodinu studenty reflektována jako velmi obtížný úkol vzhledem k tomu, jak potom vypadala samotná praxe (Bendová & Horáčková, 2020). Tito „karanténní“ studenti přípravu na hodinu naopak nijak dramaticky pocitově neřeší. „Vzhledem k tomu, že jsme si přípravy zkoušeli už ve škole, neměla jsem s jejich psaním problém.“ (Ela) Většina z nich se dokonce domnívá, že stejnou přípravu by úspěšně a bez problémů použila i při běžné výuce ve škole: „Myslím si, že stejným způsobem bych se připravovala na klasickou reálnou vyučovací hodinu.“ (Fany)

Přesto někteří studenti přiznávají, že přípravu museli přizpůsobit změněným podmínkám: „Vycházel jsem z toho, co už jsem měl připravené a zpracované, jen jsem v rámci náhradní pedagogické praxe změnil pedagogickou přípravu v důsledku použitých pomůcek. Zohlednil jsem též absenci studentů.“ (Bohouš) Někdy, i když spíše zřídka, přece jen zaznívají obavy, na které jsme

u budoucích učitelů běžně zvyklí, jak dokládá výrok Sandry: „*Také jsem se bála, že zapomenu říct vše, co jsem si připravila, a že si špatně rozvrhnu čas.*“ Nebo obavy Nely: „*Překvapilo mě, že pro mě bylo celkem náročné sestavit krátkou písemku, kterou jsem zvolila jako způsob opakování.*“

Velmi netradičně se studenti v reflexi své přípravy zaměřovali více na technickou stránku než na tu didaktickou. To je samozřejmě oblast, kterou se při svých přípravách v běžných podmínkách zabývali jen minimálně (Bendová & Horáčková, 2020). Jak již bylo zmíněno, studenti z našeho minulého výzkumu řešili především přizpůsobení obsahu výuky žákům ve třídě. Vyjadřovali se v tom smyslu, že pro ně leckdy byla příprava to nejnáročnější z celé praxe, a to především z hlediska obsahu a následného získání zájmu studentů o vyučované téma.

Studenti, kteří vykonávali praxi dle změněných podmínek, spíše než didaktické aspekty řeší takové problémy, jako je např. správné umístění kamery: „*Velké potíže s přípravou jsem neměla, ale dlouho jsem přemýšlela, kde výstup natočit, aby bylo vše krásně vidět.*“ (Dora) Podobně to vystihuje i studentka Gába: „*Bylo náročnější naplánovat místo, kde bude vše dobře vidět a slyšet.*“ Náročnost přípravy často vidí často v tom, aby na videu vše vyznělo tak, jak je to zamýšleno: „*Příprava byla náročná pro naplánování, aby vše podstatné bylo ve videu zveřejněné.*“ (Hilda)

Zvláštností jsou problémy, které se týkají pomůcek a materiálů, jež jsou u učitelů praktického vyučování a odborného výcviku někdy opravdu specifické a v domácích podmínkách nemusí být lehce sehnatelné: „*Příprava na výuku probíhala poněkud zdouhavě, protože jsem doma neměla potřebný materiál na výrobu košíku.*“ (Jitka) Při přípravě byl pro některé ze studentů problém zohlednit omezené možnosti vysílání z domova: „*Celkově jsem zjistila, že mám docela dost nápadů na aktivity do hodiny, ale byl trochu problém vymyslet něco, co by bylo možné při videovýstupu bez složitých příprav realizovat.*“ (Naďa)

Studenti se snažili zajistit si pro výuku nějaké osoby, které by byly ochotné hrát jim studenty. Ne vždy to pro ně bylo lehké: „*Nejtěžší pro mě bylo sehnat studentku, která by to se mnou natočila.*“ (Liba) A ne vždy byli v této snaze úspěšní: „*Brácha řekl, že do toho teda se mnou nejde.*“ (Ilona) Velký rozdíl je pak v tom, jak úspěšně se s touto netradiční výzvou vyrovnali. Pro některé bylo toto naopak snadné: „*Sestra řekla, že to bude prča, že na školu jsme si hrály naposledy před deseti lety.*“ (Hana)

Virtuální učitel – samouk

Když studenti hovořili o vlastním výstupu před kamerou, často se zmiňovali o zvláštních pocitech, které je provázely: „Zpočátku mi vystupování před kamerou připadalo hodně nepřírozené, protože na tuto roli nejsem zvyklá a míření kamery na mou osobu mi bylo nepříjemné.“ (Alena) Ačkoli přicházeli s určitým plánem, jak samotné video natočí, realita se ukázala být velmi odlišná. „Původně jsem také měla jiné představy, jak video natočit.“ (Jitka) Paradoxně se tu studenti zabývají problémy, které by v běžné hodině vůbec neřešili nebo by to pro ně byla okrajová záležitost: „Nejsem příliš dobrá herečka a k tomu nejsem příliš fotogenická, proto bylo pro mě velice těžké natočit celých dvacet minut, aby se mi to podařilo napoprvé.“ (Jarka) Při vlastním výkonu se daleko více soustředili na sebe sama a začali pochybovat o tom, zda správně pochopili zadání: „Nebyla jsem si jistá, co vlastně říct po uvedení jména, jestli mám výukou provázet, nebo skutečně být v roli učitele.“ (Marie) Stejně, a přesto trochu jinak řešili čas při vedení výuky: „I když jsem si to prvně zkoušela nanečisto, tak stejně ten čas plynul úplně jinak a nestihala jsem vše, jak jsem chtěla.“ (Dana) Z uvedeného se domníváme, že pocity, které studenti při tomto výstupu prožívali, se velmi odlišují od pocitu studenta učitelství před třídou žáků. Zde se studenti maximálně zaměřují na svou vlastní osobu. Žáci bývají pro studenty na pedagogické praxi stresorem. Martina z minulého výzkumu např. říká: „Největším problémem pro mne bylo zaujmout žáky, někdy vůbec nedávali pozor.“ (Bendová & Horáčková, 2020) Tento „problém“ tedy nyní studentům učitelství odpadl. Je tu ale i druhá strana mince, jak ukazuje student Lukáš z našeho minulého výzkumu: „Žáci projevovali velký zájem, proto mne výuka těšila, a pak už jsem nepocítoval žádné těžkosti.“ (Bendová & Horáčková, 2020) Nelze se tedy divit výroku Bohouše, když si postěžoval: „Hlavně chybí zpětná vazba od studentů, kterou nemáte. Pokud mohu říci, můj pedagogický výstup byl o něčem jiném – komunikujete se žáky, máte zpětnou vazbu, možnost instruktáže a všechno je takové, jak si pamatujete ze školy, pokud jste absolvovali tentýž obor.“ To, jak někteří studenti reflektují nenahraditelnost žáků při výuce, pak vyznívá až tragikomicky: „Jedinými žáky byla moje sestra a dva plyšáci. Oční kontakt směřuji jen na mou sestru, i když jsem se snažila koukat i na ostatní... Nešlo to.“ (Hana) Jak již bylo řečeno, většina studentů se snažila problém nepřítomnosti žáků alespoň nějakým způsobem kompenzovat. „Poprosila

jsem kamarády, aby mi seděli jako žáci a já měla reálnou zpětnou vazbu. Upřímně si nedokážu představit, že bych to dělala sama.“ (Nela) Většinou studenti sahalí do rodinných řad: „*Manžel natáčel, kamarádka mi půjčila dceru. Napotřetí jsme to natočili.*“ (Liba) „*Najatí“* žáci tu nepůsobili jako zdroj stresu (jak tomu bývá v rámci „normální“ praxe), ale byli spíše prostředkem uvolnění napětí. Zároveň i okolní situace, které často doprovázely natáčení, působily komicky: „*Poprvé přišel pes, podruhé začal hlásit obecní rozhlas, potřetí to vyšlo.*“ (Liba) Nastalé problémy většinou hodnotili studenti spíše jako „povyražení“: „*Jedinou nevýhodou bylo, že jsem některé záběry musela točit víckrát z toho důvodu, že mi syn při natáčení řekl několikrát ‚mami‘ apod. Myslím, že jsme se při tom nakonec všichni dobře bavili a výsledek se v rámci možností vydařil.*“ (Bibi) Z uvedeného tedy vyplývá, že realita prostředí domova je naprosto odlišná než ve škole. Na druhou stranu, toto tréninkové „pole“ pro studenty učitelství je zatím v běžných podmínkách málo doceněné.

Vzhledem k tomu, že k uzavření škol došlo velmi rychle, a hlavně na dlouhou dobu, bylo jasné, že se studenti nemohli dostatečně pod vedením profesionála připravit na to, že budou natáčet video. Přístupovali k tomuto úkolu s různými kompetencemi. Zatímco „živé“ aktéry svého výstupu hodnotili velmi kladně, technika byla spíše zdrojem stresu: „*Měla jsem problém po natočení videa, jelikož doma nemám kameru a podobné aparáty, tak jsem video točila na mobil. Video jsem točila na iPhone, proto jsem je pak musela předit do jiného formátu, a to mi zabralo pět hodin. Nejprve mi ani video nešlo převést do počítače.*“ (Gita) Někteří studenti však považují tuto formu pedagogické praxe právě z tohoto důvodu za velmi přínosnou, protože je vedla k reflexi digitálních kompetencí a k jejich následnému rozvíjení: „*Osobně mě daná forma velmi obohatila, neboť nepatřím mezi technicky zdatné, a tudíž mě natáčení výuky na video a jeho následný převod do formátu mp4 velmi potrápilo a následně obohatil v osvojení si práce s programem na konverzi videa a další.*“ (Anna) V této souvislosti se domníváme, že toto by mohlo být pro studenty v současné situaci přínosem.

ZÁVĚR A DISKUSE

Záměrem naší studie bylo prezentovat vybrané výsledky výzkumu vycházející z názorů studentů učitelství na průběh pedagogické praxe v době první vlny koronavirové epidemie.

Z uvedených výsledků vyplývá, že studenti si uvědomují nenahraditelnost reálného prostředí školy. Na druhou stranu přiznávají, že je jim příjemné nevystupovat ze své „komfortní zóny“, a také to, že v tomto ohledu neprožívají předpokládaný stres. Neobjevuje se tedy u nich šok z profesní reality (např. Hinsch, 1979; Kremer-Hayon & Ben-Peretz, 1986), který vyplývá z náročnosti výuky v reálném prostředí a z pocitu vlastní nekompetentnosti. To představuje velký protipól našeho dřívějšího zjištění, kdy studenti, kteří absolvovali pedagogickou praxi na školách, právě toto často zmiňovali (Bendová & Horáčková, 2020). Ačkoliv vysokou míru stresu nepovažujeme při běžné praxi studentů za optimální, domníváme se, že jeho úplná eliminace může být kontraproduktivní. Podle našeho názoru by se pak u studentů mohla vytvořit zkreslená představa o jednoduchosti reálné výuky.

U virtuálních hospitací studenti oceňovali nesporné výhody v možnosti soustředit se na vybrané momenty, zaměřit se na konkrétní problém nebo si všimnout důležitých událostí ve výuce. To může usnadnit systematickou analýzu jednotlivých situací a následnou diskusi nad silnými i slabými okamžiky, které ve výuce vznikly (Hattie, 2009), a je to v souladu s poznatky autorů, kteří se zaměřují na možnosti využití videa v pedagogické praxi (srov. Gärtner, 2007; Janík *et al.*, 2013; Sherin & van Es, 2009). Dále si netradičně z virtuální hospitace odnášeli i informace, které se týkaly způsobu technických postřehů, jak mikrovýstup na video natočit. Dalším významným zjištěním je, že až v situaci, kdy v důsledku koronavirové epidemie byli studenti odkázáni pouze na domácí podmínky, vystoupilo na povrch to, jak velkým problémem pro ně může být nedostatek materiálů určených pro jejich odborné specializace, zvláště co se týká právě virtuálních hospitací.

Naše minulá zjištění dokládala, jak velkou zátěží je pro studenty učitelství vytvořit si kvalitní, plně funkční přípravu na hodinu tak, aby byla v souladu s jejich odbornou specializací (Bendová & Horáčková 2020). Velmi překvapující je pak zjištění, že studenti absolvující praxi podle nových podmínek jsou přesvědčeni o jednoduchém zvládnutí této činnosti. Toto přesvědčení podle našeho názoru pramení právě z nemožnosti zúčastnit se pedagogické praxe v reálném prostředí středních odborných škol, kdy studenti nedostali zpětnou vazbu na svoji přípravu, tj. nemohli svoji hodinu evaluovat v souvislosti s reakcemi žáků (např. narušování výuky žáky, časový tlak atd.) (srov. Brousseau, 1997). Vzhledem k tomu se ztotožňujeme s názorem, že implementace přípravy na hodinu do reálné výuky je nenahraditelným zdrojem

zlepšování pedagogických kompetencí, což si bohužel studenti kvůli nastalé situaci nemohli ve skutečné praxi ověřit. Je to dále v souladu s názorem, že pomocí plánování jsou učitelé schopni učit se o vyučování a díky vyučování jsou schopni se učit o plánování (Mutton, Hagger, & Burn, 2011).

Naopak jako možné přínosy lze vnímat to, že studenti byli již při plánování hodiny nuceni přemýšlet o technických záležitostech natáčení mikrovýstupů. Při přípravě na hodinu museli brát v úvahu technické možnosti provedení a učit se novým technickým dovednostem, bez nichž nebylo možné video natočit. Ve virtuálních hospitacích pak hledali nejen didaktickou inspiraci, ale i inspiraci technickou.

Pro studenty z našeho minulého výzkumu, kteří reflektovali praxi v běžných podmínkách, byla největší psychickou zátěží komunikace s žáky (Bendová & Horáčková, 2020). Studenti, kteří nemohli absolvovat praxi v reálném prostředí školy, prožívají zcela jiný stres. Podle jejich názoru má původ v omezených možnostech domácího natáčení, jako byla neochota rodinných příslušníků a přátel účastnit se na výuce, omezená dosažitelnost didaktických prostředků apod. Nejčastěji však má tento stres původ v digitální nekompetentnosti studentů. Tak byly odhaleny dosud nepovšimnuté nedostatky, které mohou v dnešní době způsobit nezanedbatelné problémy, a proto zcela zřetelně vystupuje do popředí požadavek dokonalého ovládnutí digitálních technologií (srov. např. Glassett & Schrum, 2009; Redecker, 2017). Zlepšování těchto kompetencí zaměřených cíleně na aktuální potřeby školství je další výzvou pro přípravu těchto studentů.

Závěrem lze tedy říci, že se plně potvrdila skutečnost, že video (reflexe virtuálních hospitací + mikrovýstup) nemůže nahradit praxi v běžných podmínkách škol. Proto jeho využití můžeme doporučit jen jako náhradu pedagogické praxe pro závažné krizové situace, (příkladem je koronavirová epidemie), a to právě jen tehdy, pokud není možné připojit se na výuku on-line. Naše současná zjištění nás vedou zároveň k poznání, že využití videa pro tvorbu mikrovýstupů studentů učitelství je možno využít jako podporu v rámci studia v „běžných podmínkách“ před nástupem na pedagogickou praxi. Výhodou je částečná eliminace stresu, neboť příprava na praxi probíhá v „bezpečných podmínkách“, což může mimo jiné napomoci lepšímu zvládnutí stresu při výkonu pozdější praxe v reálném prostředí škol.

Jsmo si vědomi, že pro hlubší znalost dané problematiky je třeba dalšího zkoumání. Proto v letošním roce pokračujeme v navazujícím výzkumu týkajícím se reflexe realizace pedagogických praxí prostřednictvím on-line výuky na SŠ.

LITERATURA

- Bendová, A., & Horáčková, M. (2020). Pohled studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 10(2), 133–156.
- Bliss, T., & Reynolds, A. (2004). Quality visions and focused imagination. In Brophy, J. (Ed.), *Using video in teacher education*. 1st ed. Boston: Elsevier, s. 29–52.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in mathematics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gärtner, H. (2007). *Unterrichtsmonitoring – Evaluation eines videobasierten Qualitätszirkels zur Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Glassett, K., & Schrum, L. (2009). Teacher beliefs and student achievement in technology – rich classroom environments. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(2), 138–153.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern, eine empirische Längsschnittuntersuchung* Beltz-Forschungsberichte. Weinheim – Basel: Beltz.
- Janík, T., Černá, M., Najvar, P., Samková, L., Rokos, L., Petr, J. (2020). Video v učitelském vzdělávání: přístupy a výzvy. *Pedagogická orientace*, 30(1), 5–31.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Knigge, M., & Siemon, J. (2013). Der Einsatz von Video in Forschung und Lehre hat ein neues Niveau erreicht. *Group Dynamics and Organizational Consulting*, 44, 241–243.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krammer et al. (2006). Learning with classroom videos: conception and first results of an online teacher-training program. *Zeitschrift für Didaktik der Mathematik*, 38(5), 422–432.
- Krátká, J., & Zemanová, L. (2020). Distanční výuka na druhou. *Pedagogická orientace*, 30(2), 249–254.

- Kremer–Hayon, L., & Ben–Peretz, M. (1986). Becoming a teacher: The transition from teachers' college to classroom life. *International Review of Education*, 32(4), 413–422.
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399–416.
- Redecker, Ch. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rosaen, Ch., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & Terpstra, M. (2008). Noticing Noticing: Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347–360.
- Seago, N. (2004). Using video as an object of inquiry mathematics teaching and learning. In Brophy, J. (Ed.), *Using video in teacher education*. Amsterdam: Advances in Research on Teaching, s. 259–285.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- UNESCO (2020a). COVID-19 educational disruption and response. Paris: UNESCO. Dostupné z: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Usnesení vlády České republiky č. 74/2020 Sb., o přijetí krizového opatření (2020). Praha: MZDR.
- Voda, J. (2020). *Virtuální hospitace: pro řízení školy online*. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/virtualni-hospitace.a-6622.html>.

Kontakt

Mgr. Alena Bendová, Ph.D.: alena.bendova@mendelu.cz

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

PREFERENCE METOD A CÍLŮ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

Gabriela Ježková Petrů¹

¹Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta managementu, Katedra společenských věd, Jarošovská 1117/II, 377 01 Jindřichův Hradec, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211103225>

Podáno: 10. 12. 2020, Přijato: 13. 12. 2021

To cite this article: JEŽKOVÁ PETRŮ GABRIELA. 2021. Preference metod a cílů dalšího vzdělávání z pohledu sociálních pracovníků. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (3): 225–241.

Abstrakt

Další vzdělávání pracovníků v oblasti sociální práce představuje jednu z budoucích výzev. Cíle dalšího vzdělávání se neustále mění s ohledem na vývoj ve společnosti a na požadavky klientů sociálních služeb. Sociální práce představuje multidisciplinární pojetí vykonávané práce a neustálou nutnost se vzdělávat. Další vzdělávání je v organizacích realizováno prostřednictvím různých metod, které se rovněž vyvíjejí. Cílem článku je zjistit, které metody vzdělávání jsou nejvíce preferované v oblasti sociální práce u vedoucích manažerských pozic a kterým dávají přednost sociální pracovníci a zjistit cíle dalšího vzdělávání u obou skupin. Cíle výzkumu bylo dosaženo prostřednictvím kvantitativního výzkumu provedeného u obou skupin, tj. jak u vedoucích, tak u sociálních pracovníků. V rámci výzkumu byly osloveny organizace poskytující sociální služby dle Registru poskytovatelů sociálních služeb MPSV ČR prostřednictvím platformy Survio. Výsledky byly zpracovány za použití deskriptivní statistiky a na základě výsledků byly

formulovány závěry. Výsledky ukázaly rozdílné preference cílů vzdělávání u vedoucích pracovníků, kteří upřednostňují rozšiřování kompetencí, a u sociálních pracovníků, kteří kladou důraz především na rozvoj. Výzkum preference vzdělávacích metod zjistil, že vedoucí pracovníci i zaměstnanci preferují odborné přednášky, sebevzdělávání a internet.

Klíčová slova: vzdělávací metody, další vzdělávání, cíle vzdělávání, management lidských zdrojů, sociální práce, sociální pracovník

PREFERENCE OF METHODS AND GOALS OF FURTHER EDUCATION FROM THE SOCIAL WORKERS' POINT OF VIEW

Abstract

Further education of the employees in the field of social work is one of the future challenges. The goals of further education are constantly changing with regard to the changes in society and the requirements of the clients of social services. Social work represents a multidisciplinary conception of the performed work and a continual need for further education. In organizations, further education is implemented through various educational methods, which are also evolving. The article aims to identify which educational methods in the field of social work are preferred, both within the leading managerial positions and within the ones of social workers, and to describe the goals of further education in both groups. The goal was achieved through the quantitative research conducted in both groups – i.e. the managers and the social workers. Using the Survio platform, the research addressed organizations providing social serviced according to the Register of Social Service Providers of the Ministry of Labour and Social Affairs of the Czech Republic. The results were processed using descriptive statistics, and conclusions were drawn based on the results. The results showed different preferences of educational goals for managers who prefer the expansion of competencies and for social workers who prefer

development. Research into the preference of educational methods has found that managers and employees prefer professional lectures, self-education and Internet resources.

Keywords: educational methods, further education, goals of education, human resources management, social work, social worker

ÚVOD

V souvislosti s identifikací vzdělávacích potřeb a s výběrem vzdělávací metody je nutné zdůraznit specifické výchozí vzdělání každého zaměstnance, implementaci jeho znalostí a zkušeností do praxe a dále návaznost dalšího vzdělávání. Bethere, Neimane, & Usca (2016) a Quezada (2020) se ve svých článcích zabývají vazbou mezi terciárním a dalším vzděláváním, resp. managementem dalšího vzdělávání, a nutností zajistit propojení mezi těmito dvěma procesy (Bethere, Neimane, & Usca, 2020; Banister, 2020). Výsledky výzkumů rovněž prokazují spojitost mezi rozvojem zaměstnanců a jejich loajalitou vůči organizaci, v níž pracují, pracovním výkonem a odpovědností zaměstnanců (Rogat, 2019; Lorincová & Tomková, 2018). Organizace implementují vzdělávací programy do svých strategií s cílem zapojit efektivněji zaměstnance a zvýšit sdílení znalostí a zkušeností na pracovišti (Baziak, 2017). Organizace volí vzdělávací metody na základě identifikace potřeb dalšího vzdělávání, které probíhá na základě analýzy kvalifikačních potřeb v organizaci, a především s ohledem na budoucí požadavky. Ty jsou mimo jiné závislé na vývoji poptávky po službách, na míře fluktuace pracovníků a na nákladech, které musí organizace na vzdělávání vynaložit (Bethere, Neimane, & Usca, 2016). Současné výzkumy naznačují tendence využívat moderní metody vzdělávání pracovníků, jako jsou sebevzdělávání a e-learning (Lorincová, 2018; Makarov & Sevastyanova, 2020). Vzdělávací akce mohou být realizovány buď přímo v organizaci (mentoring, koučink, rotace na pracovišti, práce na projektech, videokonference), nebo mimo organizaci (outdoor learning/training, konference, přednášky, stáž na zahraniční pobočce) (Bedrnová, Jarošová, & Nový, 2017). Z časového pohledu se může jednat o jednorázové nebo navazující akce či o cyklus seminářů, z hlediska zaměření pak o úzce nebo široce zaměřené téma. Cílem vzdělávání je získat

informace, rozšířit si vědomosti, získat nové kompetence nebo dovednosti, naučit se nové pracovní postupy. V současné době trend digitalizace mění cíle, principy, prostředky i metody výukových procesů, včetně kontrolních nástrojů (Makarov & Sevastyanova, 2020). Karim *et al.* se ve svých výzkumech zabývají principy profesionálního hodnocení a zdůrazňuje, že používání všech principů hodnotících metod musí být aplikováno korektně. Pochopení těchto principů přispívá ke správnému rozhodnutí, zda je vzdělávání pro organizaci významné (Karim *et al.*, 2018). Klug & Hausberger (2009) navíc uvádějí, že motivace ke vzdělávání pracovníků souvisí s participací pracovníků na přístupu organizace k plánovaným vzdělávacím akcím. Cílem každé organizace je inovovat vzdělávání tak, aby bylo co nejefektivnější. Dmitrieva, Evdokarova, Abramova *et al.* (2019) uvádějí, že mezi nejvýznamnější otázky, které si organizace má položit, patří otázka, jaké jsou požadavky na kvalifikaci, jaký potenciál má vzdělávací systém a jaká jsou rizika vzdělávacího systému nebo strategie nastavené v organizaci (Dmitrieva, Evdokarova, & Abramova *et al.*, 2019). Dmitrieva *et al.* stejně jako Banister ve své studii dále uvádějí, že digitalizace vzdělávání mění rovněž management vzdělávacích organizací, kde jsou na pracovníky kladeny jiné požadavky a kompetence (Dmitrieva, Evdokarova, & Abramova *et al.*, 2019; Banister, 2020) observation and analysis of educational practices, questioning and interviewing participants in educational relations, interviewing employers. Výzkumné šetření se zaměřuje na preferenci vzdělávacích metod a cílů dalšího vzdělávání u vedoucích sociálních pracovníků a zaměstnanců s cílem identifikovat rozdíly v preferenci jednotlivých vzdělávacích metod a cílů vzdělávání.

1. VZDĚLÁVACÍ METODY

Vzdělávací metody jsou důležitým prostředkem zajišťujícím vzdělávání. Cílem je zvolit vhodnou metodu nebo kombinaci metod vzdělávání, která bude korespondovat s nastaveným cílem vzdělávacího programu a bude odpovídat požadavkům organizace (Vodák & Kucharčíková, 2011). Vzdělávací metody se postupně během doby používání rozdělily do dvou skupin. Výrazným faktorem pro toto dělení bylo místo konání. Jsou jimi metody vzdělávání na pracovišti, jinak nazývané *on the job*, a metody mimo pracoviště, nazývané *off the job* (Armstrong & Taylor, 2015; Koubek, 2015; Vodák & Kucharčíková, 2011). V současné době se dostávají do popředí

metody využívající internet a digitální technologie. Jejich výhody spočívají především v dostupnosti a časové flexibilitě. Významnou vzdělávací metodou je metoda sebevzdělávání jakožto součást výukového procesu a základ předávání znalostí (Dmitrieva, Evdokarova, Abramova *et al.*, 2019).

Z metod *on the job* se v sociální práci používá zejména metoda mentoringu, koučování, rotace práce a práce na projektech. Cílem mentoringu je přenos zkušeností a znalostí z jednoho člověka na druhého, zpravidla ze zkušenějšího na méně zkušeného. V tomto smyslu jej vnímají i Torriente, Carrión, Morales *et al.* (2020) ve své studii, která se zaměřuje na strategie koučinku a mentoringu. Autoři zdůrazňují, že koučink je především nástrojem pro rozvoj pracovníků a posílení nebo změnu dovedností a chování jednotlivců. Mentoring je oproti tomu zaměřen zejména na posílení vztahů, které poskytují jak kariérní, tak psychosociální podporu. Rotace práce neboli tzv. cross training spočívá ve výměně pracovní pozice zaměstnance s cílem osvojit si nové zkušenosti na nové pozici. Rotace může být horizontální nebo vertikální. Horizontální rotace je zaměřena na výměnu pracovní pozice na stejné profesní úrovni, zatímco vertikální rotace na získání zkušeností z vyšší pracovní pozice (Dvořáková *et al.*, 2012).

Současná doba podporuje metody využívající digitální technologie. K nim lze zařadit i videokonference a videopřednášky. Z významných metod *off the job* zastoupených v oblasti sociální práce byly předmětem výzkumu metody e-learningu, stáže v zahraniční pobočce, přednášky, videokonference, využití internetu a outdoor learningu. Metody vzdělávání realizované prostřednictvím on-line prostředí mají významný vliv na časovou náročnost učení, průběh učení, získání schopností a rovněž i na míru spokojenosti zaměstnance (Zakharova, Bortnik, Romanova *et al.*, 2017; Deci & Ryan, 2000). Metoda přednášky zprostředkovává předávání teoretických i faktických informací zaměřených na konkrétní téma. Výhodou je zejména možnost poskytnutí velkého objemu informací vybrané skupině účastníků přednáškové akce. Nevýhodou bývá – zejména pokud není přednáška spojena s diskusí – pasivní přístup účastníků (Zakharova, Bortnik, Romanova *et al.*, 2017). Metoda outdoor trainingu/learningu má v sociální práci důležité zastoupení. Cílem je hledání optimálních řešení daného úkolu, koordinace činností, zlepšování komunikace při spolupráci a vyšší intenzita týmové práce (Armstrong & Taylor, 2015). Azouzi, Ayachi, & Brahmi (2018) však zdůrazňují, že v současné době můžeme pozorovat především využívání internetu se všemi jeho různorodými funkcemi, jako je e-mail, webové

stránky, fóra, které jsou podporou pro výuku a učení. Upozorňuje rovněž na to, že tyto metody vyžadují speciální hardware a software a každá organizace si nemůže takové náklady dovolit (Azouzi, Ayachi, & Brahmi, 2020) a Brahmi 2020. V současnosti se však ukázalo, že využití on-line prostředí bude nutné preferovat, jelikož řada vzdělávacích metod musela být v době pandemie covidu-19 upravena a podřízena aktuální situaci. Metoda e-learningu patří mezi ty, které se rozvíjejí nejvíce, a celkově má dopad na obraz celého výukového systému. Těto metodě se věnuje řada studií zkoumajících nejnovější nástroje na trhu, které mohou být adaptovány na mobilní telefony a tablety. Zahrnují různé simulace, kvízy, interakce, vytváření prezentací a profesionální rozvoj kompetencí (Hrmo, Mistina, Jurinova *et al.*, 2020). Efektivností e-learningu se zabývají ve své studii i Rouhani a Gholizad, kteří se zaměřují na dostupnost, časovou nákladnost, přístupnost a zvládnutelnost této metody (Rouhani & Gholizad, 2018). Mobilní technologie představují novou technologii, která umožňuje zvyšovat efektivitu výukového procesu, a v rostoucí míře se stávají součástí vzdělávání především pro ty, kteří studují nebo vyučují ve školách a školicích institucích (Safie *et. al.*, 2018) . Nárůst digitalizace a výsledky uvedených výzkumů dokazují zvyšující se míru využití digitálních metod vzdělávání (Corsby & Jones, 2020).

2. VZDĚLÁVACÍ METODY V SOCIÁLNÍ PRÁCI

Ode dne platnosti zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, tj. od 1. ledna 2007, je tímto zákonem upraveno další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách. Plánování a realizace vzdělávání jsou v kompetenci vedoucího pracovníka organizace. Při posouzení vynaložených finančních prostředků se bere v úvahu cena školení, náklady na dopravu, ubytování, stravu a mzdové náhrady. Náklady se rovněž posuzují z hlediska celkového rozpočtu organizace. V současné době je efektivita dalšího vzdělávání zaměstnanců velmi důležitá, jelikož náklady na zaměstnance rostou a další vzdělávání by mělo přispět k efektivitě organizace. Efektivní vzdělávání lidských zdrojů by též mělo být nástrojem ke snížení fluktuace pracovníků. Jak uvádí Hroník (2007), organizační strategie by měla být vytvářena nejméně na tři roky, přičemž lze rozlišit dva typy organizací: „organizaci na jedno použití“ a „revitalizující organizaci“. Organizace označená „na jedno použití“ se vyznačuje strategií, která je koncipována na určitou dobu a jejíž životnost je omezená. Využívá především zdrojů,

kteří jsou pro ni v konkrétním čase nejvíce výhodné a rentabilní, nevzniká tedy potřeba dále se rozvíjet nebo vzdělávat. Naproti tomu „revitalizující organizace“, za kterou můžeme označit většinu organizací poskytujících sociální služby, musí disponovat plně propracovanou, dlouhodobou strategií, která dokáže reagovat na změnu podmínek, v sociálních službách především poptávky. Zároveň lze konstatovat, že čím větší výkonnost firma vykazuje, tím větší musí být výkonnost lidí. Hroník podotýká, že čím složitější a propracovanější procesy organizace má anebo chce mít, tím vzdělanější pracovníky potřebuje. Vzdělanější pracovníky může organizace hledat na trhu práce nebo může vést současné pracovníky k rozšiřování kompetencí. Vzdělávací metody dalšího vzdělávání můžeme označit za hlavní nástroj managementu lidských zdrojů, vedoucí k rozšiřování a upevňování kompetencí. Hlavním účelem vzdělávání a rozvoje jeho procesu je napomáhat společnému a vzájemnému zlepšování, které podporuje jak strategické cíle organizace, tak individuální potenciál jedince (Armstrong & Taylor, 2008). V sociálních službách je další vzdělávání vymezeno zákonem o sociálních službách (zákon č. 108/2006 Sb.), který stanovuje časovou dotaci 24 hodin za kalendářní rok. Efektivní vzdělávání sociálních pracovníků je nástrojem ke zvyšování a upevňování kompetencí pracovníků a poskytování kvalitnějších služeb, umožňuje rychleji reagovat na změny poptávky a rovněž je nástrojem k ekonomické stabilitě a prosperitě organizace.

V oblasti sociální práce, vyznačující se multidisciplinárním přístupem a měnící se poptávkou po službách, která koresponduje s vývojem společnosti a v neposlední řadě i omezeným finančním rozpočtem poskytovatelů, bude nutné stále více věnovat pozornost efektivnímu vzdělávání. Jak uvádí Hroník, pojem „efektivnost“ lze chápat jako vztah mezi cíli, výsledky a náklady na vzdělávání pracovníků. Efektivnost vzdělání je možné hodnotit z pohledu sociální či profesní efektivnosti, pedagogické efektivnosti a ekonomické efektivnosti (Hroník, 2007).

3. CÍL A PŘEDMĚT VÝZKUMU

Předmětem výzkumu byl soubor vzdělávacích metod, který byl stanoven na základě rešerše odborných článků a odborné literatury. Cílem výzkumu bylo zjistit preferenci používání vzdělávacích metod v sociální práci. Odpověď obsahovala možnosti „ano“/„ne“. Respondenti mohli uvést více vzdělávacích metod. Otázka byla zařazena do dotazníku jak pro vedoucí pracovníky, tak do

dotazníku pro zaměstnance. Na základě rešerše odborných článků v databázi WOS a Scopus byly stanoveny předmětem výzkumu následující metody:

- sebevzdělávání;
- práce na projektech;
- stáž v zahraničním zařízení;
- outdoorlearning/training;
- koučování;
- mentoring;
- internet;
- videokonference;
- e-learning;rotace na pracovišti;
- odborné přednášky.

Následně byly zkoumány cíle dalšího vzdělávání v sociálních službách:

- seberozvoj;
- zvyšování kompetencí;
- upevňování stávajících kompetencí.

Každý z cílů byl zkoumán u obou skupin – tj. u vedoucích pracovníků v sociálních službách a dále u zaměstnanců v sociálních službách. Každému ze tří cílů měli respondenti přiřadit význam od 1 (nejméně významný) přes 2 (střední význam) až po 3 (nejvyšší význam). Následně byly výsledky zkomparovány.

4. METODOLOGIE VÝZKUMU

V práci byly použity metody analýzy a syntézy. Data pro výzkum mezi vedoucími pracovníky v sociálních službách byla získána prostřednictvím kvantitativního výzkumu, který byl proveden metodou dotazníkového šetření (n = 249). Výsledky je možné generalizovat pouze pro tento vzorek. Celkem bylo rozesláno 965 dotazníků prostřednictvím e-mailu vedoucím pracovníkům organizací. Zpět bylo doručeno 247 dotazníků, tj. 21 %. Vzorek byl získán v květnu 2020 prostřednictvím Registru poskytovatelů sociálních služeb MPSV ČR. Osloveny byly všechny organizace registrované v tomto registru ze všech krajů České republiky. Dotazník byl sestaven tak, aby dodržoval etická pravidla a požadavky na zachování anonymity. Data pro výzkum mezi sociálními pracovníky byla získána prostřednictvím kvantitativního výzkumu, který byl

proveden metodou dotazníkového šetření ($n = 219$). Výsledky je možné generalizovat pouze pro tento vzorek. Celkem bylo rozesláno 1168 dotazníků prostřednictvím e-mailu vedoucím pracovníkům organizací se žádostí o vyplnění sociálními pracovníky v jejich organizaci. Zpět bylo doručeno 219 dotazníků, tj. 23 %. Vzorek byl získán prostřednictvím Registru poskytovatelů sociálních služeb MPSV ČR. Výzkumné šetření probíhalo v časovém období únor–květen 2020.

Pro oblast vzdělávacích metod dalšího vzdělávání v sociálních službách byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- VO 1: Jaké metody dalšího vzdělávání preferují zaměstnanci organizací v sociální oblasti?
- VO 2: Jaké metody preferují vedoucí pracovníci organizací v sociální oblasti?
- VO 3: Jaké jsou cíle dalšího vzdělávání u zaměstnanců v sociálních službách?
- VO 4: Jaké jsou cíle dalšího vzdělávání u vedoucích pracovníků v sociálních službách?

5. VÝSLEDKY A DISKUSE

K zodpovězení otázek byla použita data ze dvou výzkumů. První byl zaměřen na vedoucí pracovníky v sociálních službách ($n = 247$) a druhý na zaměstnance/pracovníky v sociálních službách ($n = 219$).

Pro zodpovězení výzkumné otázky číslo 1 byla použita data z výzkumu mezi zaměstnanci v sociálních službách. Na základě výsledků od 219 respondentů bylo zjištěno, že nejvíce používanou metodou vzdělávání zaměstnanců jsou odborné přednášky (19, 86,8 %), sebevzdělávání (181, 82,6 %) a internet (109, 49,8 %), jak je možné vidět v tabulce I.

Dle zaměstnanců v sociálních službách (tabulka I) je nejméně využívanou metodou stáž v zahraničí – 13 (5,90 %), dále outdoor learning/training a videokonference, které byly shodně označeny ve 32 případech (14,6 %) a e-learning s rotací na pracovišti ve 49 případech (22,4 %).

Výzkumná otázka číslo 2, která se zaměřila na používání metod dalšího vzdělávání dle responzí vedoucích pracovníků v sociálních službách, byla vyhodnocena na základě výzkumu prováděného mezi vedoucími pracovníky v sociálních službách. Celkový počet vedoucích pracovníků, kteří se do tohoto výzkumu zapojili, byl 247.

Jak je patrné z tabulky II, pracovníci na vedoucích pozicích upřednostňují mezi metodami dalšího vzdělávání odborné přednášky, které byly označeny ve 222 případech (80,9 %), druhou nejpoužívanější metodou je sebevzdělávání ve

Tabulka I: *Používané metody dalšího vzdělávání u zaměstnanců*

Možnosti odpovědí	N	Odpověď „ano“	Podíl z N
Odborné přednášky	219	190	86,80 %
Sebevzdělávání	219	181	82,60 %
Internet	219	109	49,80 %
Práce na projektech	219	64	26,50 %
Mentoring	219	58	49,80 %
E-learning	219	49	22,40 %
Rotace na pracovišti	219	49	22,40 %
Koučování	219	47	21,50 %
Outdoor learning/training	219	32	14,60 %
Videokonference	219	32	14,60 %
Stáž v zahraničním zařízení	219	13	5,90 %

Tabulka II: *Používané metody dalšího vzdělávání u vedoucích pracovníků organizací*

Možnosti odpovědí	N	Odpověď „ano“	Podíl z N
Odborné přednášky	247	222	89,90 %
Sebevzdělávání	247	169	68,40 %
Internet	247	80	32,40 %
Práce na projektech	247	56	22,70 %
Koučování	247	55	22,30 %
Mentoring	247	41	16,60 %
Rotace na pracovišti	247	39	15,80 %
Outdoor learning/training	247	27	10,90 %
E-learning	247	20	8,10 %
Videokonference	247	15	6,10 %
Stáž v zahraničním zařízení	247	7	2,80 %

169 případech (68,4 %), na třetím místě je pak internet v 80 případech (32,40 %). Nejméně používanou metodou je pak stáž v zahraničním zařízení, kterou uvedlo 7 vedoucích pracovníků (2,80 %), dále videokonference 15 (6,10 %) a e-learning 20 (8,10 %).

DÍLČÍ ZÁVĚR

U pracovníků jsou nejpoužívanější metodou odborné přednášky, sebevzdělávání a internet, u vedoucích pracovníků jsou to shodně se skupinou sociálních pracovníků odborné přednášky, sebevzdělávání a internet. Z komparace preferencí používaných metod dalšího vzdělávání mezi zaměstnanci v sociálních službách a vedoucími pracovníky vyplývá, že obě skupiny vykazují stejné preference metod dalšího vzdělávání.

Výzkumná otázka číslo 3 se zaměřovala na cíle dalšího vzdělávání

Tabulka III: *Cíle dalšího vzdělávání u zaměstnanců v sociálních službách*

	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
Rozšiřování kompetencí	219	2,28	0,787
Upevňování kompetencí	219	1,77	0,618
Seberozvoj	219	2,75	0,884

u zaměstnanců. Výzkumné šetření umožnilo každému cíli přiložit význam od 1 (nejvyšší) do 3 (nejnižší). Výzkumné šetření prokázalo (tabulka III), že pracovníci v sociálních službách kladou největší důraz na seberozvoj ($M = 2,75$), na druhém místě bylo rozšiřování kompetencí ($M = 2,28$) a na třetím místě upevňování stávajících kompetencí ($M = 1,87$).

Tabulka IV: *Cíle dalšího vzdělávání u vedoucích pracovníků v sociálních službách*

	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
Rozšiřování kompetencí	247	2,38	0,787
Upevňování kompetencí	247	1,87	0,618
Seberozvoj	247	1,75	0,884

Výzkumná otázka číslo 4 se zaměřovala na cíle dalšího vzdělávání u vedoucích pracovníků v sociálních službách (tabulka IV) – vedoucí pracovníci kladou největší důraz na rozšiřování kompetencí ($M = 2,38$), na druhé místě bylo upevňování kompetencí ($M = 1,87$) a na třetím místě seberozvoj

Tabulka V: *Cíle dalšího vzdělávání u zaměstnanců v sociálních službách a u vedoucích pracovníků v sociálních službách*

	<i>N</i>	Rozšiřování kompetencí	Upevňování stávajících kompetencí	Seberozvoj
		Mean	Mean	Mean
Vedoucí pracovníci	247	2,38	1,87	1,75
Zaměstnanci	219	2,28	1,77	2,75

($M = 1,75$).

Komparace cílů dalšího vzdělávání u zkoumaných skupin respondentů, tj. u skupiny pracovníků, kteří pracují na řadových pozicích v sociálních službách, a u pracovníků, kteří zastávají vedoucí pozice, prokázala rozdíly v nastavených cílech dalšího vzdělávání. Rozdíly jsou znázorněny v tabulce V.

Jak je patrné z tabulky V, pracovníci na běžných pozicích přiřadili největší váhu cíli zaměřenému na seberozvoj, zatímco u vedoucích pracovníků měl největší váhu cíl rozšiřování kompetencí. To bylo u řadových pracovníků až na druhém místě, zatímco u vedoucích pracovníků bylo na druhém místě upevňování stávajících kompetencí. Nejmenší váhu pak dostal u řadových zaměstnanců cíl upevňování stávajících kompetencí a u vedoucích pracovníků seberozvoj. Tento fakt může korespondovat s absencí plánovaného vzdělávání nebo s absencí plánů osobního rozvoje, eventuálně s absencí celkových strategických plánů vzdělávání celé organizace. Proto bude vztah cílů dalšího vzdělávání a plánů osobního rozvoje a vztah cílů dalšího vzdělávání a strategických plánů vzdělávání celé organizace předmětem dalšího výzkumu, kde bude zkoumáno, jaká je mezi nimi závislost.

Lze konstatovat, že vzdělávání pracovníků prostřednictvím metod a forem dalšího vzdělávání je klíčovým bodem, od kterého se dále odvíjí následné plánování vzdělávání zaměstnanců a rozvoj celé organizace. Pro organizaci je realizace vzdělávání značně nákladnou investicí, nicméně strategický rozvoj

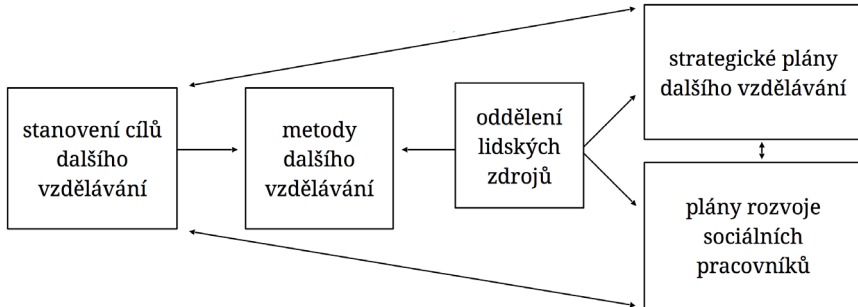
lidských zdrojů úzce souvisí s růstem celé organizace a se snižováním míry fluktuace. Výsledky šetření ukazují, že mezi nejvíce využívané metody pro vzdělávání zaměstnanců patří odborné přednášky, sebezvzdělávání a internet. Rogat (2019) ve své studii dochází k závěru, že potřeby dalšího vzdělávání sociálních pracovníků jsou vysoce individuální a neměly by odrážet pouze organizační cíle. Vzdělávací metody jsou důležitým prostředkem zajišťujícím další vzdělávání. Důležitá je volba vhodné metody nebo kombinace metod podle zvoleného cíle vzdělávacího programu (Vodák & Kucharčíková, 2011).

Výzkum neodhalil žádné rozdíly v preferenci používaných metod dalšího vzdělávání mezi pracovníky a vedoucími pracovníky. Rozdíly byly potvrzeny v cílech dalšího vzdělávání, kdy je z výsledků patrné, že vedoucí pracovníci přikládají největší váhu rozšiřování kompetencí, zatímco pracovníci přikládají největší váhu seberozvoji. Výsledky výzkumu nastiňují další možný směr výzkumu, který by se ubíral směrem k rozvojovým plánům pracovníků a strategickým plánům vzdělávání organizací.

Kombinace metod umožňuje efektivnější vzdělávání, přičemž jeho realizace je významná především pro rozvoj organizace a pro její celkovou strategii. Další vzdělávání zvyšuje motivaci a ochotu pracovníků se dále podílet na chodu organizace.

Tři preferované metody vzdělávání – odborné přednášky, sebezvzdělávání a internet – poukazují na absenci zpětné vazby po realizování vzdělávací akce. Z dlouhodobého hlediska tento výsledek může být problémem ve spojení s měřením efektivity vzdělávacích metod. Celkový dopad na organizaci může být negativní jak z hlediska zvyšování nákladů, tak z hlediska absence takových vzdělávacích metod, které by např. vedly ke zvyšování kompetencí.

Celkově lze tedy problém spatřovat především v mezerách v managementu dalšího vzdělávání, který by se měl dále zaměřit na efektivitu jednotlivých vzdělávacích metod a posouzení dalšího vzdělávání z hlediska rozvojových plánů pracovníků a strategických plánů vzdělávání nastavených v organizaci. Obrázek 1 znázorňuje výsledky výzkumu v oblasti metod dalšího vzdělávání. Stanovení cílů by mělo korespondovat se strategickými plány dalšího vzdělávání a s plány rozvoje pracovníků, které by měly odpovídat celkovým strategickým plánům. Strategické plány dalšího vzdělávání a plány rozvoje pracovníků jsou v kompetenci oddělení lidských zdrojů, které v souladu s nimi a s cíli dalšího vzdělávání vybírá metody nebo kombinace vzdělávacích metod vedoucí k dosažení požadovaného cíle.



1 Obrázek: Schéma další vzdělávání v oblasti sociální práce

ZÁVĚR

Preference vzdělávacích metod v rámci dalšího vzdělávání je u pracovníků závislá na cíli, který dalšímu vzdělávání přikládají. Výsledky potvrdily rozdíly v preferenci cílů u vedoucích pracovníků, kteří přikládají největší váhu rozšiřování kompetencí, a u běžných pracovníků, kteří přikládají největší váhu seberozvoji. Na vztah mezi cíli a výsledky lze nahlížet z pohledu efektivity (Hroník, 2007). Jak dále uvádí Hroník, efektivnost lze posuzovat z pohledu profesní efektivnosti, pedagogické efektivnosti a ekonomické efektivnosti. Předmětem dalšího výzkumu by měla být profesní efektivnost, do které lze zahrnout udržování kompetencí, rozšiřování kompetencí i seberozvoj, které byly cílem tohoto článku. Vzdělávání pracovníků je dlouhodobý strategický plán, který vyžaduje jak změnu pracovního chování, tak i motivaci zaměstnanců (Lorincová & Tomková, 2019; Corsby & Jones, 2020). Rogat (2019) rovněž uvádí, že motivace má souvislost s participací pracovníků na vzdělávání samotném. Vzhledem k tomu, že výsledky prokázaly u zaměstnanců i u vedoucích pracovníků jako nejvíce využívané metody odborné přednášky (Zakharova, Bortnik, & Romanova *et al.*, 2017), internet (Dmitrieva, Evdokarova, & Abramova *et al.*, 2019; Hrmo, Mistina, & Jurinova *et al.*, 2020; Safie, Mohd Arshad, & Idris, 2018; Makarov & Sevastyanova, 2020) a sebevzdělávání (Dmitrieva, Evdokarova, & Abramova *et al.*, 2019; Lorincová & Tomková, 2019), lze konstatovat určitou míru participace pracovníků na dalším vzdělávání a předpokládat směr učení, který vede od odborného výkladu k dohledání si potřebných znalostí prostřednictvím sebevzdělávání

s využitím moderních technologií. V preferencích cílů dalšího vzdělávání byl patrný rozdíl u obou skupin ve váze přiřkládané stanoveným cílům. Zatímco vedoucí pracovníci kladli největší důraz na cíl rozšiřování kompetencí, pracovníci uváděli tento cíl na druhém místě. Na prvním místě byl u pracovníků v sociálních službách seberozvoj a rozšiřování kompetencí bylo na místě druhém. Vedoucí pracovníci měli oproti tomu seberozvoj až na místě třetím. Z celkové komparace přiřazování váhy jednotlivým cílům lze konstatovat, že pracovníci na vedoucích pozicích vnímají rozšiřování kompetencí a jejich upevňování jako zásadní pro své působení v organizaci. Lze rovněž navrhnout určité změny v postojích vedoucích pracovníků směrem k zaměstnancům, kdy by se vedoucí pracovníci zaměřili na stanovení cílů v plánech rozvoje a ve vzdělávání pracovníka a ve vzdělávacích strategiích celé organizace.

Limitem článku může být jeho specifické zaměření na oblast sociální práce, která je charakteristická svými požadavky na multidisciplinární přístup. Přínos článku lze spatřovat především v nalezení rozdílu, resp. shody v preferencích vzdělávacích metod u vedoucích pracovníků v sociálních službách a sociálních pracovníků. Rovněž preference cílů dalšího vzdělávání, které vykazaly mezi zkoumanými skupinami rozdíly, přináší podklady pro management a tvorbu rozvojových a vzdělávacích plánů pracovníků. Budoucí výzkum by se měl zaměřit především na oblast kompetencí a seberozvoje, které jsou, jak výzkum ukazuje, preferovanými cíli dalšího vzdělávání v sociální práci. Tento výzkum byl podpořen projektem IGS IG632050 FM VŠE.

LITERATURA

- Armstrong, M., Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. Praha: Grada Publishing.
- Azouzi, S., Ayachi, S., & Brahmi, Z. (2020). Study of e-learning system based on cloud computing: A survey. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 941, 532–544.
- Banister, G. *et al.* (2020). The interprofessional dedicated education unit: design, implementation and evaluation of an innovative model for fostering interprofessional collaborative practice. *Journal of Interprofessional Education and Practice*, 19.

- Baziak, L. (2017). Competency-based approach to the assessment of professional training for medical students to work with medical equipment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(6), 108–119.
- Bedrnová, E., Jarošová, E., & Nový, I. (2012). *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press.
- Bethere, D., Neimane, I., Usca, S. (2016). *The Opportunities of Teachers' Further Education Model Improvement in the Context of Inclusive Education Reform*. Ed. O. Titrek, I. Mikelsone, L. Pavitola a G. S. Gultekin. Sakarya: Iclcl Conferences.
- Corsby, Ch. L. T., Jones, R. L. (2020). Observation, evaluation and coaching: the local orderliness of 'seeing' performance. *Sport Education and Society*, 25(3), 348–358. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1587399>
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. Dostupné z: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Dmitrieva, S. N., Evdokarova, T. V., Abramova, N. A., & Okoneshnikova, N. V. (2019). Implementation of the model of the self-education pedagogical support for university students in the Republic of Saha (Yakutia). *Espacios*, 40(12).
- Dvořáková, Z. et al. (2012). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck.
- Hrmo, R., Mistina, J., Jurinova, J., & Kristofia, L. (2020). Software platform for the secondary technical school e-learning course. *Advances in intelligent systems and computing*. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 916, 855–865. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11932-4_79
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing.
- Lorincová, T., Tomková, A. (2018). Managerial competences in the area of development of employees in the context of gender differences. Proceedings of the 32 International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2018 – Vision 2020. *Sustainable Economic Development and Application of Innovation Management from Regional Expansion to Global Growth*, 7283–7288. Listopad 2018. Seville Spain.
- Makarov, S. I., Sevastyanova, S. A. (2020). Information modeling of the students' residual knowledge level. *Advances in Intelligent System and Computing*, 908, 502–509. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11367-4_50
- Karim, A. et al. (2018). The effectivity of authentic assessment based character education evaluation model. *TEM Journal*, 7(3). Dostupné z: <https://doi.org/10.18421/tem73-04>.

- Klug, M., Hausberger, P. (2009). Motivation of students for further education in simulation by an applied example in a related other course in engineering education – a case study. *Proceedings of the 2009 Winter Simulation Conference – Wsc 2009*, 1–4, 248–255. New York: WSC.
- Koubek, J. (2015). *Řízení lidských zdrojů - základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press. 399 s.
- Rogat, T. (2019). Demonstrating competence within one group or in relation to other groups: a person-oriented approach to studying. *Contemporary Educational Psychology*, 59.
- Rouhani, S., & Gholizad, P. (2018). A study of the effects of cloud computing on e-learning. *Iranian Journal of Information Processing Management*, 33(3), 1267–1284.
- Safie, A. B., Mohd Arshad, M. R., and Idris, N. B. (2019). Acceptance factor of mobile learning application for adult learners in life long learning education. *Journal of Physics*, Conference Series 2018. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1019/1/012070>
- Torriente, I., Carrión, R., I., Morales, P., Fernández, E., Silva, G. (2020). Educational training system for university students at initial levels through coaching strategies and student mentoring. *Advances in Intelligent System and Computing*, 963, 223–228. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20135-7_22
- Quezada, P. A. *et al.* (2020). Body of knowledge model and linked data applied in development of higher education curriculum. *Advances in Intelligent Systems and Controlling*, 943, 758–773. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17795-9_57
- Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing.
- Zakharova, A. I., Bortnik, A. F., Romanova, M. N., Romanov, Nikolaeva, A. D., & Kolpakova, A. P. (2017). On unity of systemically important principles for managing the process of development of future bachelors' competences. *Espacios*, 38(55).

Kontakt

PhDr. Gabriela Ježková Petrů: petg01@vse.cz

COMPARISON OF FINANCIAL LITERACY CONCEPT IN PROJECTED CURRICULA OF SELECTED COUNTRIES

Karel Ševčík¹

¹Masaryk University, Faculty of Education, Poříčí 7/9, 639 00 Brno-střed, Czech Republic

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211103243>

Podáno: 16. 8. 2021, Přijato: 14. 12. 2021

To cite this article: ŠEVČÍK KAREL. 2021. Comparison of Financial Literacy Concept in Projected Curricula of Selected Countries. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (3): 243–272.

Abstract

Due to the turbulent economic development in recent years and the rising number of financial issues individuals need to deal with, financial literacy is becoming a widely recognized concept, which, among others, spreads into the field of primary and secondary education. However, in each country, the different political, social, or cultural environment influences the final form of concept implementation. Therefore, the presented study focuses on the analysis and comparison of project curricula, which are crucial documents for financial education at the primary levels. A categorical system was presented as the main research tool, with the purpose to examine documents from the countries of the USA (Utah), Canada (Ontario), the Czech Republic and Australia. The results suggested the relative disunity of the financial literacy concept within the Ontario curriculum, as no comprehensive content block is devoted to it during the study. The concept is presented only as one of the cross-curricular topics, often lacking any continuity.

Within the Utah curriculum, the individual actions should be cognitively more demanding so that the students are properly stimulated to be active and solve the given task. The Czech curriculum then suffers from a lack of guidance in the curriculum concerning financial literacy. The cause might be in the lower scope of the document.

Keywords: educational standards, financial education, financial literacy, projected curriculum, quantitative content analysis.

Financial education is still a highly resonant topic in society, even though more than ten years have passed since the financial crisis that was one of the impulses for concept development. The urgency to bring some aspects of the financial world closer to pupils is also gaining momentum due to the turbulent economic development associated with the impact of the global epidemic of Covid 19. Because of it, individuals and countries will again have to deal with the problems of tight household budgets, indebtedness and the associated restraint, job loss, and financial security in retirement. From a longer-term perspective, there is also a transfer of responsibility for one's financial situation from country to a citizen, all under the shadow of an ever-changing financial environment bringing benefits as well as pitfalls with newly occurring financial products.

One of the ways to face such problems, or to solve them effectively, is the development of financial literacy, which has the potential to positively influence the personal financial habits of individuals in changing life situations (Cole, Paulson and Shastry, 2012). We already know that individuals who have experienced some form of financial education are better acquainted with financial issues; they are more often willing to engage in financial relationships (Yoong, 2010). Their credit behaviour (Mottola, 2015) and the decision-making in the field of pensions and management of savings improve (Nguye, Polách and Vozňáková, 2019). On the other hand, low financial literacy is often accompanied by unhealthy credit behaviour (Ottaviani and Vandone, 2017), high indebtedness and default (Artavanis and Karra, 2020). Especially younger generation aged 18–34 often face issues connected to indebtedness, arrangement of unsuitable pension savings (Lin *et al.*, 2016) or ignore mortgage instalments (Zahirovic-Herbert, Gibler, and Chatterjee, 2016).

The implementation of financial literacy aspects into the education context, therefore, makes sense, as evidenced by the research of Asart, Hill and Meszaros (2014), who argue that if properly designed and implemented, the curriculum itself can have a significant impact on an individual's education. However, the question for the national education policies of many countries remains the same: how to implement financial literacy in the curriculum appropriately and effectively. To find the answer, it might be beneficial to look for inspiration in countries that have long-term experience with the selected phenomenon and can be a valuable source of information. For that reason, we decided to compare the concept of financial literacy in the projected curricula of selected countries, that are often considered proficient in financial education, as they are at the forefront of international comparative rankings to determine the quality of students' knowledge in the field (OECD, 2012; OECD, 2020; Klapper, Lusardi, and Van Oudheusden, 2015) and have years of experience. This comparison should provide not only a presentation of the financial literacy concept development in the countries and their comparison but also examples of good practice and possible guidelines for more effective implementation of financial education into curricula.

Firstly, we will focus on the financial literacy definition as a complex scientific construct. Furthermore, the studies that dealt with the comparison of curricula in the field of financial literacy, and which were often the inspiration for the study, will be presented. Subsequently, the methodology used will be described together with the justification for the choice of specific countries and levels of education. Before the very conclusion and recommendations based on the analysis, the results will be presented, both of a formal and content nature of the documents.

1 DEFINITION OF FINANCIAL LITERACY CONCEPT

The definition of the literacy concept itself is firmly given. Literacy is not innate to the individual but formed during life in conjunction with socio-cultural factors, which, amongst others, include school and family education. It can therefore be considered a complicated, complex and at the same time variable phenomenon. Moreover, the definition of financial literacy is constantly evolving and changing, also due to the large number of institutions that try to capture it for various purposes. As a result, there

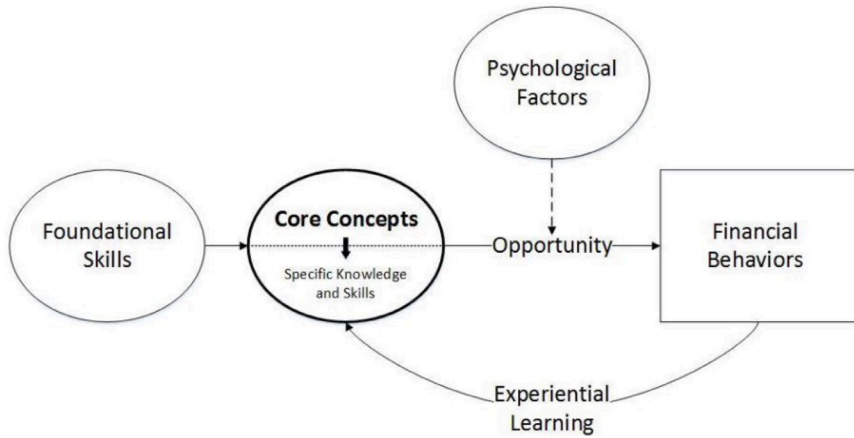
is some disunity in the area, preventing the creation of a single, generally accepted definition.

Discussions about the benefits of financial literacy have been taking place in theoretical and empirical discourse for more than two decades. For example, in their study, Noctor, Stoney, and Stradling (1992) describe financial literacy as the ability to make effective and information-based decisions in money management. Johnson and Sherraden (2007) offer a more modern approach, operationalizing financial literacy as a skill of the practical application of financial awareness. A similar concept of financial literacy is offered by Huston (2010), according to whom financial literacy should refer not only to knowledge but also to the ability to use the acquired knowledge in real life (see also Remund, 2010). As part of the definition of financial literacy for the needs of the Canadian projected curriculum, the dimension of confidence was also assigned to knowledge and skills. Confidence refers to sufficient determination to make important and responsible decisions (Financial Consumer Agency of Canada, 2020). That is in line with the perception of financial literacy in Australia, which is based upon the definition published in the international PISA 2012 survey (Ali, Anderson, McRae and Ramsay, 2014). Financial literacy is defined there as:

... the knowledge and understanding of financial concepts, and the skills, motivation and confidence to apply such knowledge and understanding in order to make effective decisions across a range of financial contexts (OECD, 2012, p. 10)

Since we consider financial literacy to be a complex, dynamic construct, we would like to present a definition that combines the same view with the above-presented definitions. It is a construct created by Kasman, Heubareger and Hammond (2018), who wanted to capture the dynamic relationship between knowledge, skills, behaviour, social environment and other elements attributed to financial literacy (see Scheme 1).

The Foundation Skills dimension combines both cognitive skills (setting goals and strategies, discipline, self-reflection) and general skills (understanding definitions and concepts, numerical knowledge, applying basic literacy). Without these foundations, individuals would not be able to improve sufficiently in the field of financial literacy, as they would not master the basics to build on. That is also shown by the OECD research (2012), where a strong correlation of the level of financial literacy with reading



Scheme 1: *Definition of the financial literacy concept (Kasman, Heubareger, and Hammond, 2018),*

literacy (correlation 0.79) and mathematical ability (correlation 0.83) of the examined pupils is found. A follow-up dimension represents the Core Concepts of financial literacy. This category can be divided into knowledge and skills, thus maintaining coherence with the above definitions. For our research, this dimension is considered crucial, as it is most easily influenced by the teaching itself, and students can be then approached directly. The Core Concepts of financial literacy should have a direct impact on Financial Behaviour. As research by Hasting, Madrian and Skimmyhorn (2013) shows, there is a clear correlation between financial education and appropriate budget management, payment of liabilities, diversified portfolio management and savings. Without the reflection of knowledge into the practice and life of the individual, education, no matter how elaborate, will be unsuccessful. However, the individual must have the Opportunity to apply their knowledge and skills. That is influenced not only by the environment, culture, the availability of products on the market but also by the country policy. As the study by Wagner and Walstad (2019) shows, especially short-term financial behaviour is influenced by the interaction with financial reality, as immediate feedback is available (e.g. we see movements at our account and its balance, overdraft notifications). However, long-term financial behaviour is more difficult to influence, so the interaction must be represented by

the teaching itself, mediating examples from practice. The Opportunity also depends on the Psychological factors of specific individuals, such as how motivated they are, whether they have enough self-confidence to manage financial products, their approach to long-term and short-term needs. Nevertheless, the right level of self-confidence needs to be supported, because as research by Asaad (2015) shows, too much self-confidence can lead to risky operations and unhealthy financial behaviour.

The Experiential Learning link then interconnects the dimension of the Core Concepts with Financial Behaviour. Thanks to the application of the acquired information in practice, the individual often learns new knowledge or modifies the existing one, which may also cause a change in behaviour in the future. It is possible to find an example in the research of the author Agarwal *et al.* (2008), where adults learned from the negative experience of credit card debt, and followingly avoided similar difficulties, which resulted in repaying their debts on time. However, schools also have the opportunity to contribute to gaining experience through projects, investment games, or bank simulations. Based on the above, it is clear that the development of financial literacy is an ongoing process.

In our study, we focus primarily on the Core Concepts dimension, i.e. knowledge and skills, that are not only a common element for most definitions used but also offer a comprehensive view of financial literacy within the curriculum itself and help to grasp it.

2 PREVIOUS STUDIES IN THE SIMILAR FIELD

Given that the implementation of financial literacy elements in the projected curriculum of countries is a relatively modern phenomenon, there is not much research seeking to analyze this area. Most studies focus on the level of financial literacy itself, its impact on behaviour, or the possibilities of its development. Nevertheless, in the following overview, we will present those texts that dealt with the issues of curriculum innovation due to the financial education implementation.

Comparing approaches to implementing financial literacy is a relatively complex matter and is usually the domain of more extensive research rather than partial research. The initial framework is provided, for example, by the OECD document called *Advancing National Strategies for Financial Education* (2013), which describes the experience of G20 member countries

with the development and implementation of national strategies for financial education. The basic strategies and characteristics of changes that have been made in the curricula of individual states in connection with the anchoring of financial education and literacy are presented.

The international project FLin€VET (Wuttke, Seifried and Schumann, 2016), the aim of which was to hold a qualitative analysis and comparison of financial literacy in the national curricula of technical schools in European countries, can also be considered a comparative analysis of the curriculum. A categorical system based on the international PISA 2012 survey was used as a research tool, in which financial literacy was viewed from the perspective of content, processes and contexts. Due to the fact that when creating the research tool, we also relied on the PISA methodology, the research provided us with valuable information about the limits of the categorical system.

Another study based in a similar field is the work of Hamburg (2009), who performed a content analysis of American mathematics textbooks for primary schools where she compared the relative representation of financial mathematical problems in textbooks and how the problems are constructed. The author proposed a comprehensive categorical system that contained three basic dimensions. Using the first dimension, the representation of different financial topics in learning tasks was analyzed, the second dimension focused on educational goals according to Bloom's taxonomy, and the last dimension aimed to reveal in which mathematical operations financial topics are applied. Melcer (2013) also dealt with the qualitative mapping of tasks with financial elements in mathematics textbooks, analyzing all Czech textbooks from 1908 to the present and finding that financial education has always played a significant role in education.

Using a similar tool as Hamburg, the authors Ševčík and Janko (2017) also tried to compare the Czech curriculum with selected foreign countries. The subject of the comparison was four financial literacy standards (Czech Republic, Australia, Japan and the United Kingdom) in order to find out what characteristics the Czech standards show in terms of the representation of basic dimensions and categories. The authors found that the compared standards differ significantly in the categories related to financial skills application. In the Czech standard, compared to foreign ones, topics leading students to reflect on financial information in authentic situations are weakened.

3 METHODOLOGY

In the given chapter, the author will present the background of the research together with the main goals of the whole study. These focus mainly on the comparison of the concept of financial literacy in selected countries and on the formulation of recommendations for the practice itself. Furthermore, a research method based on quantitative data processing is presented.

3.1 RESEARCH OBJECTIVE AND BACKGROUND

The main goal of the study is to analyze and compare selected projected curricula aimed at compulsory school attendance in the Czech Republic, Canada (Ontario province), Australia and the USA (state Utah). That is mainly a comparison of the curricula content in terms of representation of key dimensions and categories of financial education. These are determined based on the categorical system, which was introduced in the study of Ševčík (2017) and is described below. A partial goal of the study is to pilot the system and verify its functionality.

The study focuses on the level of education within compulsory school attendance (i.e. ISCED levels 1, 2 and 3) because, in the studied countries, compulsory education is set differently, up to the age of 15–16 in the Czech Republic and Australia, while in the remaining until 18 (Utah, USA and Ontario, Canada). However, we believe that it is necessary to expand pupils knowledge and skills in the given area within the framework of compulsory school attendance so that those who decide not to continue their education are sufficiently prepared to function in the financial world. Given the current economic development and demographic trends, it can be assumed that the younger generation will not be able to learn from and be inspired by the older generation as the financial trends still evolve. They will have to rely on their own financial literacy, sufficiently developed competencies and acquired habits leading to informed decisions. However, research at the national and international levels has shown that the financial literacy level in the younger generation is currently low (Kempson, Perotti and Scott, 2013). That is the reason why it is necessary to develop the financial literacy of pupils while they are still obliged to attend school.

The primary selection criterion for the chosen countries was the fact that all of them offer many years of experience with the development of

financial literacy, which is moreover a compulsory part of school curricula. First measures concerning financial education in those countries had been implemented long before the financial crisis of 2008 started (see chapter 4.1). Besides that, selected countries also rank among the best in international financial literacy assessments, especially Australia and Canada (see OECD, 2020; Jappelli, 2009). A secondary criterion for selection was that the mentioned countries have a developed economy and are at a comparable standard of living (according to the data of the Human Development Index). On the other hand, they are situated on three continents and underwent different political, social and economic development which might bring interesting insights as well. Moreover, the countries issued their curricular documents in languages spoken by the authors of the study.

Because it would not be possible to analyze all of Canada's provinces, as their education system and policies slightly differ, Ontario was selected as the representative. It is the largest territorial unit and had already successfully implemented financial literacy into education. Utah was then selected as the US representative because it is a state with the best-rated concept of financial literacy implementation into schools (Pelletier, 2017; Kasman, Heubareger and Hammond 2018; MoneySKILL, 2019). Therefore, it might provide examples of good practice compared to other curricula.

The project curricula of selected countries were chosen as a research sample. These can currently be considered key documents for the financial education implementation and the development of financial literacy in the school environment. They determine the required level of financial literacy at individual levels of education or offer the possibility of linking financial issues across the educational content to other areas of teaching or specific subjects. The development of the implementation in individual countries is outlined in the results part of the study.

3.2 RESEARCH METHOD

The main research method used was content analysis performed quantitatively. According to Krippendorff (2004), it is defined as a research technique for creating replicable and valid inferences from texts (or other meaningful things) to the contexts of their use. Simply put, it is a method of text analysis that allows texts to be related to the circumstances of the creation of their content. The methodological assumption of content analysis is

Table I: *Categorical system of financial literacy (Ševčík, 2017)*

		Category	Description
Financial literacy	Content dimension	Money and transactions	Meaning, form and value of money, money transactions, price of goods
		Financial planning and management	Incomes and expenditures of household, budgeting
		Risk and return	Financial risks and their prevention, investments, savings, credits
		Work and income	Employment and its effects, different types of incomes, characteristics of own business and connected factors
		Financial responsibility and behaviour	Consumer rights and obligations, information processing
		Macroeconomics and microeconomics aspects	Indicators of growth and state of the economy, income equality, inflation and others
	Process dimension	Remembering	List, identify, describe, memorize, collect, name, ...
		Understanding	Interpret, explain, discuss, estimate, understand, present, ...
		Applying	Use, solve, apply, demonstrate, calculate, utilize, ...
		Analyzing	Observe, investigate, control, explore, organize, examine, ...
		Evaluating	Predict, reflect, judge, defend, test, criticize, ...
		Creating	Design, plan, produce, invent, develop, devise, ...

the distribution of the analyzed phenomenon into so-called units of analysis, which is to achieve, among other things, an adequate degree of reliability (Rössler, 2010). In our study, the units of analysis were the project curricula of selected countries. The coding units were then the dimensions and categories of financial literacy.

The research tool was a categorical system of Ševčík (2017), created on the basis of inductively determined categories and synthesis of knowledge from already published studies (Wuttke, Seifried and Schumann, 2016; Hamburg, 2009; Jones and Tarr 2007). When creating the categorical system, it was mainly a matter of creating a concept that would allow sufficient depth to cover not only the content/knowledge of financial education but also the process dimension, which provides insight into how the information is passed and presented to students. Thus, the individual dimensions of financial literacy were operationalized into more detailed categories, enabling to cover aspects of financial behaviour and thinking.

As part of the analysis of financial literacy curricula, the text was first coded, and the obtained data were then statistically processed using the methods of descriptive statistics. In addition to determining the absolute and relative frequencies, a chi-square test was used to verify whether the representation of individual categories and dimensions in selected standards differs significantly. Subsequently, the z-score indicator was applied, which determined a statistically significant deviation of individual categories and their expected values (see Chráska, 2016).

4 RESULTS

Since the purpose of the study is to present the implementation of financial literacy into curricula in a comprehensive way, first, the background of the development of the documents will be described together with the current state. Subsequently, the authors will proceed to the actual analysis and its results.

4.1 IMPLEMENTATION OF FINANCIAL LITERACY ASPECTS INTO THE PROJECTED CURRICULA OF THE EXAMINED COUNTRIES

Concerning the formal side, the structure of the Australian curriculum is clear and user-friendly, especially in its online form. Firstly, the focus and content

of each educational area are described in general terms. A brief definition of the specific expected outcomes follows, for which their intersection with the key competencies of the curriculum is indicated. It is also possible to find additional resources and inspiration from other users/teachers. At the end of each year, the so-called achievement standard is presented, which sets out the knowledge and skills that the student should master after completing the given level. The document has a total of 2680 pages, so its size is considerable (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2016). The projected Utah curriculum is also available primarily in an online form. After selecting one of twelve education areas, it is necessary to choose a year that the user wants to focus on. Subsequently, a brief introduction for the selected level is presented, and individual Strands with specific Objectives are presented. It is also possible to see examples of the individual lesson plans, which should inspire teachers to create their own lessons or learn from other available online materials related to the issue. The number of pages is difficult to determine as the authors of the study used only the online form, but when put together, the document reached 496 pages (Utah Education Network, 2019). The Czech Framework Education Programme for Elementary Education is a 166-page document divided into nine education areas. Even before their description, however, it defines the basic education itself and the system of curricular documents related to it. Within education areas, their characteristics and goals are always described first. Then the content of individual educational areas and fields is presented using the set expected outcomes. As the document is used mainly in printed form, no additional links or explanations are available in it (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2017). The curricular document of Canada is on a similar basis. It is possible to display the given content either by years or by subjects. After choosing one of the options, a pdf file will be displayed, which contains an introduction to the issue, a description of basic expectations and processes leading to their fulfilment, forms of evaluation. For individual levels, general expectations are given, which are then specified (Ministry of Education, 2019).

The first country to address the implementation of financial literacy elements in the curriculum was Canada, where the Financial Consumer Agency of Canada was established in 2001 to deal with both regulatory and educational activities. The aim was primarily to provide education in the field of financial literacy to all age groups of consumers. After a series of national

conferences on the subject, and the conduct of national surveys of the level of financial literacy within the population, the implementation of elements of financial literacy into the curriculum itself began (Financial Consumer Agency of Canada, 2020). The first document concerning financial education of adolescents in Australia was Financial literacy in schools, which mapped the current position and form of financial education not only in Australia but also in the world (Australian securities and Investments Commission, 2014). It was created by the government organization ASIC, which has the task of regulating registered companies, financial markets, and providers of financial services and credit services. According to the information obtained, the researchers suggested steps leading to the integration of the content of financial education into the national curriculum and outlined possible cooperation with organizations operating in various financial areas. Following this document, the Ministry of Education took specific measures in 2005 and issued The National Consumer and Financial Literacy Framework, the aim of which was primarily to implement the issues of financial literacy in schools (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2005). From the American states, Utah can be considered a pioneer in the implementation of financial literacy in the curriculum, as it established a policy in 2004 which stated that students who want to successfully complete high school must complete a financial literacy course in at least one semester. Jump\$tart coalition, which brings together experts from financial and educational institutions, governmental and non-profit organizations (OppU, 2018), played an important role in the entire implementation process. It relied mainly on statistical data showing an increase in personal bankruptcies and foreclosures in promoting the strengthening of financial literacy education. The Utah State Board of Education and Legislature have taken bold steps to empower financial and economic education. As for the Czech Republic, in 2007, financial literacy became one of the three basic pillars of the Framework Policy of the Ministry of Finance of the Czech Republic in the area of consumer protection in the financial market. For this reason, the National Strategy for Financial Education (Ministerstvo financí ČR, 2010) was prepared, which was an important conceptual document addressing the issue of strengthening the financial literacy of the population of the Czech Republic, where its pillars were mainly areas related to responsible participation in the financial market, prevention of over-indebtedness and old-age insurance. Its goal was to create a comprehensive system of financial

education for increasing the level of financial literacy in the Czech Republic. That was followed by the issue of the document System for Building Financial Literacy in Primary and Secondary Schools (Ministerstvo financí ČR *et al.*, 2007), in which the first standards of financial literacy were proposed, and a plan for their implementation into the Framework Educational Programs was presented.

Within Australia, the implementation of financial literacy was successfully completed in 2014, when the final version of a new national projected curriculum published by an organization called the Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (Australian Curriculum,

Table II: *Absolute frequencies of analyzed standards statements (own construction)*

		Utah, USA	Ontario, Canada	Czech Republic	Australia
Content dimension	Money and transactions	6	39	7	19
	Financial planning and management	24	24	9	9
	Risk and return	37	4	3	15
	Work and income	21	12	0	54
	Financial responsibility and behaviour	27	136	7	74
	Macroeconomics and microeconomics aspects	12	132	7	43
Process dimension	Remebering	50	107	13	63
	Understanding	50	70	7	41
	Applying	8	52	3	24
	Analyzing	12	51	8	56
	Evaluating	6	35	1	13
	Creating	1	32	1	17
Number of outputs		127	347	33	214

2016) was introduced in schools. The elements of financial literacy are included in Mathematics and the newly introduced subject Economics and Entrepreneurship, which is intended for pupils aged 12 to 15 (Year 7–Year 10). Utah was the first American state to enact a financial education obligation and implement the issue into the curriculum (OppU, 2018). At present, it also has the most up-to-date curriculum of the countries surveyed, as it was revised in September 2019. The content was created mainly based on available data on the level of financial literacy in the country. Elements of financial literacy are applied in a separate subject called Financial literacy, which is designed for students in grades 11 and 12 within the K-12 curriculum (this corresponds to the age of 16–17 years, which still belongs to compulsory school attendance). Financial topics are also referred to in subjects such as Mathematics, Social Studies, and Language Arts (Utah Education Network, 2019). In the Czech Republic, the Financial Literacy Standards (Ministerstvo financí ČR *et al.*, 2007) were included in the Framework Educational Program for Basic Education during its revision in 2013. Here, elements of financial literacy were reflected in the educational area Man and his world (age 6 to 11) and Man and Society, especially in the learning area Citizenship Education (i.e. at the age of 11–15). Both of the areas are close to the field of social studies (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2017). In the Czech Republic, as well as in Canada, it is not mandatory to devote a separate course to the issue. Within the Canadian curriculum, where financial literacy was included in 2011, it is possible to encounter the issue in a whole range of subjects (Mathematics, Career Studies, Social Studies, Canadian and World Studies), in which financial literacy is addressed mainly within Grades 4–8, referred to as Elementary school (equivalent to ages 9–13) (Ministry of Education, 2019). For Grades 9–12, the courses are optional, so they were not included in the analysis itself, as there is no obligation for every student to complete them.

As shown in Table II, the highest number of statements related to the development of financial literacy was identified in the Canadian curriculum. The main reason is its considerable scope and interweaving of elements of financial literacy into many areas of the curriculum. For the Utah and Australian curricula, most statements were identified in the compulsory financial literacy curriculum. In other subjects, the number of statements was rather negligible. According to the table, it is clear that the least space is devoted to the issue in the curriculum of the Czech Republic, where financial

education is implemented only in the general area of Citizenship Education, and it does not get enough space.

4.2 CONTENT ANALYSIS

This section presents the main results of the study. As already mentioned in the methodological part of the text, the individual statements were first identified and then coded. As some of the curricula examined were more descriptive, every textual section beginning with a verb/act was considered a statement (e.g. compare, describe, explain, etc.). The result of the coding was then a table of absolute frequencies, which indicates the number of statements falling into the individual categories of the applied categorical system. At this stage, the authors' task was to determine whether there is a dependence between the frequencies of individual categories and the countries themselves. To determine this fact, individual hypotheses were established.

The Content dimension:

H_0 : There is no dependency between the frequency of statements for the individual categories of the Content dimension.

H_1 : There is a dependence (coherence) between the frequency of statements for individual categories of the Content dimension.

For the calculated number of degrees of freedom (21) and the selected levels of significance 0.05 and 0.001, we find in the statistical tables the critical value of the test criterion $\chi^2 = 32.671$ ($p < 0.05$), and $\chi^2 = 38.932$ ($p < 0.001$). If we compare the calculated value of the test criterion, which was 284.9728, with the critical value, we find that the calculated value is higher, and we can thus reject the null hypothesis. Therefore, a statistically significant correlation was proved between the frequency of statements for individual categories of the Content dimension.

The Process dimension:

H_0 : There is no dependency between the frequency of statements for the individual categories of the Process dimension.

H_1 : There is a dependence (coherence) between the frequency of statements for individual categories of the Process dimension.

For the calculated number of degrees of freedom (15) and for the selected levels of significance 0.05 and 0.001, we find in the statistical tables the critical value of the test criterion $\chi^2 = 24.996$ ($p < 0.05$), and $\chi^2 = 30.578$ ($p < 0.001$). If we compare the calculated value of the test criterion, which was 59.03, with the critical value, we find that the calculated value is higher, and we can thus reject the null hypothesis. Therefore, a statistically significant correlation was proved between the frequency of statements for individual categories of the Process dimension.

Based on the above results, it can be stated that the distribution of statements for individual categories of the Content and Processes dimension is significantly related to the analyzed countries; there is a dependence between them.

According to Chráska (2016), when using the chi-square, i.e. The test of independence, it is often not enough just to state that there is or is not dependence between variables. We are more interested in where the addiction specifically manifests itself and how it can be interpreted. This can be achieved using the sign scheme method, which uses the z-test criterion (or z-score).

For the Content dimension, the result of testing the significance of the differences between the observed and expected frequencies is shown in Table III.

Table III: z-score results for the Content dimension (own construction)

		Utah, USA	Ontario, Canada	Czech Republic	Australia
Content dimension	Money and transactions	0	0	(+)	0
	Financial planning and management	(+++)	0	(+++)	(-)
	Risk and return	(+++)	(-)	0	0
	Work and income	0	(-)	(-)	(+++)
	Financial responsibility and behaviour	(-)	0	0	0
	Macroeconomics and microeconomics aspects	(-)	(+++)	0	(-)

Table III shows that in the Utah curriculum, three of eight categories examined were more strongly represented, namely Financial planning and management, Risk and return and Work and income. Higher emphasis was also placed on the Financial responsibility and behaviour of individuals. However, the curriculum does not pay much attention to the category of Macroeconomic and microeconomic aspects, which should provide the student with an overview of general economic processes. On the contrary, the given category significantly predominates in the Canadian curriculum, nevertheless, the list ends with it, as the given curriculum lacks more statements from the areas of Risk and return, Work and income or Owning and business. The remaining examined curricula then achieve more significant deviations only in the categories of Financial planning (Czech Republic) and Owning a business (Australia). Almost the same attention is paid to the categories of Money and transactions, Price management and Financial responsibility across the sample.

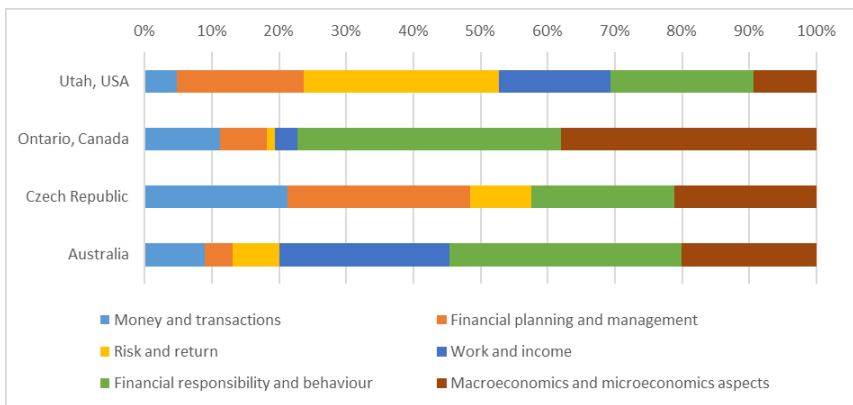
Within Table IV, which summarizes the results of the z-score of the Processes dimension, the results are rather similar. The curriculum of Canada and the Czech Republic does not show any significant deviations within the given test. In the case of the Australian curriculum, there is a greater emphasis on the Analyzing process, which focuses on a more comprehensive analysis of

Table IV: *z-score results for the Process dimension (own construction)*

	Utah, USA	Ontario, Canada	Czech Republic	Australia
Remembering	0	0	0	0
Understanding	(+++)	0	0	0
Applying	0	0	0	0
Analyzing	(-)	0	0	(+++)
Evaluating	0	0	0	0
Creating	(-)	0	0	0

a task in order to better grasp it. On the other hand, the Utah curriculum tasks mainly focused on Understanding, which involves understanding the essence and meaning of information. The categories Analyzing and Creating, i.e. cognitively more demanding tasks, are slightly underestimated.

To comprehensively illustrate the results of the representation of individual categories in the analyzed standards, we present a graph of relative frequencies of statements. For the Content dimension, these frequencies are shown in Graph 1.

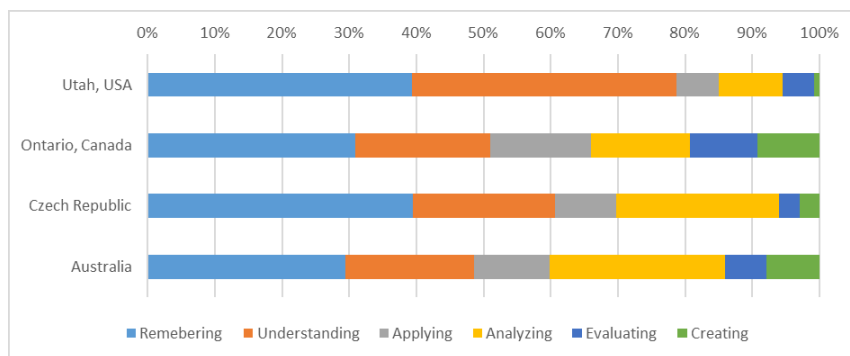


Graph 1: *Relative frequencies of statements within the Content dimension (own construction)*

It is clear from Graph 1 that the most strongly represented categories are Financial responsibility and behaviour and Macroeconomics and microeconomics aspects. For all standards, except Utah, they cover more than forty per cent of statements. In Utah, it is “only” 30%, however, compared to other curricula, the Risk and return category predominates here with 29% representation. Higher emphasis is also placed on the area of Financial Planning, which is more applied in the Czech curricular document. The categories of Money and transactions in Canada and the Czech Republic, Work and income in Utah and Owing and doing business within the Australian curriculum also exceed the 10% threshold. Among the least represented categories in all analyzed countries are Price management

and Owning a business (except Australia). It is also evident from the graph that except for two relatively common variables, the curriculum differs considerably in content, and each has a specific focus and emphasis.

The relative frequencies of the Process dimension (see Graph 2) can be perceived as more balanced in terms of the representation of individual categories. This fact has already been indicated in the previous z-score test.



Graph 2: *Relative frequencies of statements within the dimension of Processes (own construction)*

Based on the graph, it can be argued that cognitively less demanding categories, i.e. Knowledge and Understanding, are significantly preferred in the standards of Utah, the Czech Republic and Ontario, where they exceed the limit of 50%. In Australia, they are close to this limit, reaching 48%. The Analyzing category is also significantly represented, especially in the Australian, Czech and Canadian curricula. The most cognitively demanding categories Evaluating and Creating are rather lagging in the curricula of the Czech Republic and Utah. In Ontario and Australia, it can be observed that the cognitively more demanding categories make up almost fifty per cent of the statements.

The smallest uniformity of the representation of categories can thus be observed especially in the Utah standard, where two categories make up almost 80% of statements. Ontario, on the other hand, excels in this respect, with Process categories relatively evenly represented.

5 DISCUSSION

The aim of the study was to compare the implementation of financial literacy aspects in the projected curriculum of selected countries. The main research tool used was a categorical system looking at the perspective of financial literacy in terms of content and process dimensions, which were further divided into individual categories. In order to make the picture of the distribution of individual categories as complete as possible, the data were viewed using four different analyzes - an independence test, a table of absolute and relative frequencies, and a z-score analysis.

Based on absolute frequencies, it can be stated that the level of financial literacy implementation varies considerably from country to country. The given numbers are influenced mainly by the extent of the documents, the number of subjects where financial issues are included as a cross-curricular theme, the fact whether a separate subject is created, or the formulation of statements itself. The highest proportion of statements connected to financial literacy is in the Ontario curriculum. The main reason is the fact that the document is by far the most extensive. Although the whole curriculum is in an online form, and its overall scope is not known, we can indicate the extensiveness of the curriculum using the example of sections connected to financial literacy as they cover 332 pages. As for Australia and Utah, although both countries have a compulsory subject on financial literacy, the Australian document makes almost twice as many statements as Utah, while the curriculum is more than five times broader. That is because the individual statements in the Utah curriculum are more concise, in the form of bullets, while the individual statements in the Australian curriculum are more comprehensive and informative. The ratio comparison then works for the Czech and Utah curricula, where the Czech document is approximately three times shorter, and thus contains only a quarter of the statements concerning financial literacy itself.

After realizing that the division of statements into categories depends on countries (chi-square), the additional z-scores test pointed to a higher representation of Owning a business within the Australian curriculum, which might be explained by the important role of ASIC in developing financial literacy in the country. Such knowledge is helpful when an individual wants to start and manage their own business. It is also one of the basic pillars of

the ASIC organization (see chapter 4.1), which was probably then reflected in the content of the curriculum. In the Czech Republic, on the other hand, the Financial planning and management category was more prominent. The reason is probably the content of the National Strategy for Financial Education, which planned clear steps to increase education in the given area. The three main pillars of the strategy for the future were responsible market participation, over-indebtedness prevention and old-age insurance. And it is the latter two threats that can be partially avoided if the consumer manages his financial affairs properly. That is one of the reasons why this higher emphasis may be placed on the given area. As far as Canada is concerned, a significant number of statements fall into the category of Macroeconomics and microeconomics aspects. Here, however, the explanation is simpler. During the analysis of individual statements, a high part of them appeared within the cross-curricular topics in the subject of History. The basic economic situation and problems of a local or global nature were presented and discussed here. Thus, they were not purely economic topics based on micro or macroeconomic variables, but rather descriptions of economies as such. That might be also viewed as the limit of the study, because such a fact is not visible at first sight from the performed analysis, and it might seem that more complicated economic structures are addressed in the given curriculum, even though this is not the case, and, it is only a description of status in the past. The Canadian curriculum also includes a noticeable representation of statements in the categories Risk and return, Work and income and Owning and business. Looking at the results of the analysis of the Utah curriculum, it is clear that there is an emphasis on the categories of Financial planning and management, Risk and return, and Work and income. As mentioned above, the need to introduce financial literacy into teaching was based primarily on statistical data of the Jump\$tart coalition showing a significant increase in citizens' bankruptcies and foreclosures. Then, when we look at the individual preferred categories, they all relate in a way to money management and planning. Therefore, it can be a response to the growing problems at the time. In contrast, statements in the Macroeconomics and microeconomics aspects category are lagging, probably because they do not play such a crucial role in personal finance management.

The z-score test was also developed for the dimension of Processes, where there are not such large differences between individual countries. In fact, all of them predominantly include less cognitively demanding

tasks that fall into the categories of Remembering and Understanding. In the Utah curriculum, they make up almost 80% of all statements, even though cognitive development should be stressed by all academic areas of the curriculum (Gambell, 1989). In the curriculum of the Czech Republic and Australia, the category Analyzing prevails for cognitively demanding processes, which represents acts such as organizing, comparing, observing, investigating. The statements of the Canadian curriculum can be considered more evenly distributed, which might be caused by the fact that they are scattered within several cross-curricular themes into several subjects. Therefore, the assignment is different and more varied. Such diversity can then stimulate pupils to action and help to consolidate knowledge better.

The main finding is that the concept of financial literacy in the Canadian curriculum is somewhat fragmented and incoherent. It is the only surveyed country where financial literacy is not taught through a separate subject (Australia, Utah) or a comprehensive content block within the superior subject (Czech Republic). The finding corresponds with the study results of McGregor (2018), who views the approach to financial education in Canada as fragmented and inconsistent across not just subject areas and grade levels but also across provinces and regions. Even teachers themselves lack appropriate curriculum support in the field of financial literacy (Henderson, Beach and Coombs, 2021). In terms of content, two categories predominate, where the content of Financial responsibility and behaviour consists mainly of statements focused on the creation, content and impact of advertising (especially in language and art subjects), and Macroeconomics and microeconomics aspects, in which the economic situation of countries is viewed from a historical point of view (within the subject History). The basic categories focusing on the financial stability of individuals and their orientation in the financial world are neglected. We, therefore, believe that the introduction of at least a comprehensive block dedicated to the issue of financial literacy would help to convey the information more comprehensively and coherently. Nevertheless, the cross-curricular approach can still be preserved as Cordero *et al.* (2016) claim, as it can be even more beneficial and have more impact than separate subject implementation. Themes in other subjects would then be a suitable addition and enrichment.

As far as Utah is concerned, the individual categories of the Content dimension are more evenly represented. Only the category Price management

is missing, focusing on the factors influencing the price, which is most likely overlooked due to the emphasis on the management of individuals' finances and the prevention of indebtedness. However, cognitively less demanding actions predominate in the Processes dimension, accounting for almost 80% of all statements. Here it is necessary to lead students to a deeper understanding of the issue because according to Luksander *et al.* (2014), the emphasis on the development of financial knowledge without an appropriate connection with more complex and realistic situations can lead to the fact that pupils have theoretical knowledge over practical skills.

The curriculum of the Czech Republic, where less demanding cognitive activities make up more than 60%, also faces a similar problem. Within the Content Dimension, no space is devoted to the Work and income category. Although references to occupations can be found elsewhere in the curriculum, they are in no way linked to the financial aspects of income or employment as such. Therefore, a more comprehensive interconnection of the given areas should be offered here, in order to provide a more detailed view of the given issue. In addition, the curricular document is relatively brief (it is the narrowest in the terms of content of all the countries studied) and, thus, lacks proper guidance. However, it is not just an issue of financial literacy but other fields as well (see Habrdlová, Lupač and Vlček, 2017). As Fuchs and Zelendová (2015) say, the lower scope was intentional as it was supposed to provide schools with enough place for the creation of their original school education programme. Nevertheless, due to this fact, it does not ensure the corresponding and comparable level of knowledge of each pupil, especially in those fields included under superior subjects. Therefore, the authors recommend the enrichment of the main framework education programme especially in those fields that are not supported by the additional framework standards.

In the Australian curriculum, it can be noted that it is the only one with statements represented in all categories. It is caused by the fact that the concept of financial literacy was used in improving the research tool, i.e. The categorical system itself (see Ševčík, 2017). The authors appreciate the complexity of the curriculum, its sophisticated online form and the guidance it provides to teachers. We believe that it could serve as an example of good practice for those countries that are also considering

the implementation of financial literacy elements in the curriculum. We also consider it appropriate to combine a separate subject devoted to the issue and specific elements included in the subject of Mathematics. Thus, a theoretical and practical approach is combined here, ensuring a more comprehensive understanding and mastery of the given area. It should develop the critical thinking of students which is seen as fundamental to effective learning and preparation to live and work in the 21st century (Ab Kadir, 2018). Besides, Attard (2018) points out that the combination of financial literacy with mathematics through practical exercises based on real-life experience might improve the engagement with mathematics and decrease pupils' anxiety towards the subject as such. Therefore, it might be viewed as beneficial for both fields.

Based on the outcomes of the comparison presented above, we would like to formulate recommendations that might be beneficial for further curricula development. Each country's curriculum is somehow specific and captures the problematics from a slightly different perspective. Therefore, it can offer a variety of best but also bad practices to learn from. Focusing on the curriculum of Canada, the implementation of financial literacy into different subjects might not bring the desired results as financial education seems then fragmented and incoherent. Especially, when the connection is left upon the teachers and proper guideline is missing. We believe that the attitude adopted by the Australian curriculum is more beneficial. There is a stand-alone subject on financial literacy interconnected with the parts implemented in the mathematics curriculum. This attitude connects the theoretical and practical knowledge and ensures higher exposure of students to the problematics. Referring to the skillset of students, it is also important to think of the balance in the cognitive demand of tasks, unlike in Utah, so students are stimulated and motivated to improve their overall financial literacy. The interactive form of the Australian curriculum offers a wide range of materials, inspiration and discussion platforms and serves as proper guidance to teachers. This higher support was missed in the Czech curriculum due to its briefness and missing additional materials. It is quite important to offer teachers space to be able to expand their teaching skills in the given area as most of them were not prepared for such implementation (Holtsch and Eberle, 2016).

LITERATURE

- Ab Kadir, M. A. (2018). An Inquiry into Critical Thinking in The Australian Curriculum: Examining Its Conceptual Understandings and Their Implications on Developing Critical Thinking as A “General Capability” on Teachers’ Practice and Knowledge. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 38, No. 4, pp. 533–549.
- Agarwal, S., Driscoll, J. C., Gabaix, X. and Laibson, D. (2008). *Learning in the credit card market*, [Working Paper No. 13822], National Bureau of Economic Research (NBER). <https://doi.org/10.3386/w13822>
- Ali, P., Anderson, M. E., McRae C. H., and Ramsay, I. (2014). The Financial Literacy of Young Australians: An Empirical Study and Implications for Consumer Protection and ASIC’s National Financial Literacy Strategy, *Company and Securities Law Journal*, Vol. 32, No. 5, pp. 334–352.
- Artavanis, N. and Karra, S. (2020). Financial Literacy and Student Debt’, *European Journal of Finance*, Vol. 26, No. 4, pp. 382–401. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3327151>
- Asaad, C. T. (2015). Financial Literacy and Financial Behavior. Assessing Knowledge and Confidence, *Financial Services Review*, Vol. 24, No. 2, pp. 101–117.
- Asarta, C. J., Hill, A. T., and Meszaros, B. T. (2014). The Features and Effectiveness of the Keys to Financial Success Curriculum, *International Review of Economics Education*, Vol. 16, pp. 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.07.002>
- Attard, C. (2018). Financial Literacy: Mathematics and Money Improving Student Engagement’, *Australian Primary Mathematics Classroom*, Vol. 23, No. 1, pp. 9–12.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2016). *F-10 curriculum* | *The Australian Curriculum*, [Online], Available: <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/> [12 September 2020].
- Australian Securities and Investments Commission (2014). *National financial literacy strategy*, [Online], Available: <https://financialcapability.gov.au/files/national-financial-literacy-strategy-2014-17.pdf> [10 June 2020].
- Cole, S., Paulson, A., and Shastry, G. K. (2012). *Smart money: The effect of education on financial behaviour*, [Working Paper No. 09–071], Harvard Business School Finance. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1317298>

- Cordero, J. M., Gil, M., and Pedraja, F. (2016). *Exploring the effect of financial literacy courses on student achievement: Across-country approach using PISA 2012 data*, [Working Paper No. 75474], MPRA.
- Financial Consumer Agency of Canada (2020). *Financial literacy background*, [Online], Available: <https://www.canada.ca/en/financial-consumer-agency/programs/financial-literacy/financial-literacy-history.html> [5 August 2020].
- Fuchs, E. and Zelendová, E. (2015). *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání*, Praha: NÚV.
- Gambell, T. J. (1989). *Cognition, Literacy, and Curriculum*. In: Leong C.K., Randhawa B.S. (eds) *Understanding Literacy and Cognition*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5748-3_15
- Habrdlová, M., Lupač, M., & Vlček, P. (2017). Srovnání obsahu vybraných kurikulárních dokumentů tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku, Nizozemsku a České republice. *Pedagogická orientace*, Vol. 27, No. 3, pp. 449–472. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-3-449>
- Hamburg, M. (2009). *Financial mathematical tasks in a middle school mathematics textbook series: A content analysis*, [Dissertation work], Akron: UA.
- Hastings, J. S., Madrian, B. C. and Skimmyhorn, W. S. (2013). Financial Literacy, Financial Education, and Economic Outcomes, *Annual Review of Economics*. Vol. 5, No. 1, pp. 347–373. <https://doi.org/10.3386/w18412>
- Henderson, G. E., Beach, P., & Coombs, A. (2021). Financial Literacy Education in Ontario: An Exploratory Study of Elementary Teachers' Perceptions, Attitudes, and Practices. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 44, No. 2, pp. 308–336. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4249>
- Holtsch D. and Eberle F. (2016). *Teachers' Financial Literacy from a Swiss Perspective*. In: Aprea C. et al. (eds) *International Handbook of Financial Literacy*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0360-8_43
- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy, *The Journal of Consumer Affairs*, Vol. 44, No. 2, pp. 296–316.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Jappelli, T. (2009). Economic literacy: An International Comparison, *The Economic Journal*, Vol. 120, No. 548, pp. 429–451. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02397.x>

- Johnson, E., and Sherraden, M. S. (2007). From Financial Literacy to Financial Capability among Youth, *The Journal of Sociology & Social Welfare*, Vol. 34. No. 3, pp. 119–145.
- Jones, D. and Tarr, J. (2007). An Examination of the Levels of Cognitive Demand Required by Probability Tasks in Middle Grades Mathematics Textbooks, *Statistics Education Research Journal*, Vol. 6, No. 2, pp. 4–27.
- Kasman, M., Heuberger, B., and Hammond, R. (2018) *A review of large scale youth financial literacy education policies and programs*, Washington: The Brookings Institution.
- Kempson, E., V. Perotti P., and Scott, K. (2013). *Measuring financial capability: a new instrument and results from low- and middle-income countries*, Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Klapper, L., Lusardi, A., and Van Oudheusden, P. (2015). *Financial Literacy around the World: Insights from the Standard and Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey*, New York: McGraw Hill Financial.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis, *Human Communication Research*, Vol. 30, pp. 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Lin, J., Bumcrot, C., Ulicny, T., Lusardi, A., Mottola, G., Kieffer, C., and Walsh, G. (2016). *Financial Capability in the United States 2016*, Washington: FINRA Investor Education Foundation.
- Luksander, A., Béres, D., Huzdič, K., and Németh, E. (2014). Analysis of the Factors that Influence the Financial Literacy of Young People Studying in Higher Education, *Public Finance Quarterly*, Vol. 2, pp. 220–241.
- McGregor, S. L. T. (2018). Status of Consumer Education and Financial Education in Canada, *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, Vol. 41, No. 2, pp. 601–632.
- Melcer, M. (2013). *Finanční matematika v českých učebnicích od Marchetovy reformy*, [Rigorózní práce], Praha: Univerzita Karlova.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2005). *National consumer and financial literacy Framework*, [Online], Available: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Financial_Literacy_Framework.pdf [23 August 2020].
- Ministerstvo financí ČR (2010). *Národní strategie finančního vzdělávání*, [Online], Available: https://www.msmt.cz/file/31443_1_1/ [8 August 2020].
- Ministerstvo financí ČR, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR and Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR (2007). *Systém budování finanční*

- gramotnosti v základních a středních školách*, [Online], Available: https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/PSFV_System-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach.pdf [5 August 2020].
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, [Online], Available: https://www.msmt.cz/file/43792_1_1/ [29 August 2020].
- Ministry of Education (2019). *A Parent's Guide to Financial Literacy in Ontario Schools, Grades 4 to 12*, [Online], Available: http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/financial_guide.html [5 August 2020].
- MoneySKILL (2019). *State Standards Interactive Map*, [Online], Available: <http://afsaef.org/MoneySKILL/State-Standards-Interactive-Map> [15 July 2020].
- Mottola, G. (2015). *The Financial Capability of Young Adults: A Generational View*, Washington: FINRA Investor Education.
- Nguyen, T. A. N., Polách, J. and Vozňáková, I. (2019). The Role of Financial Literacy in Retirement Investment Choice, *Equilibrium: Quarterly Journal of Economics and Economic Policy*, Vol. 14, No. 4, pp. 569–589. <https://doi.org/10.24136/eq.2019.027>
- Noctor, M., Stoney, S., and Stradling, R. (1992). *Financial literacy: A discussion of concepts and competences of financial literacy and opportunities for its introduction into young people's learning*. London: National Foundation for Educational Research.
- OECD (2012). *PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework*, [Online], Available: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf> [30 July 2020].
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Advancing national strategies for financial education*, [Online], Available: http://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NS_FinancialEducation.pdf [5 August 2020].
- OppU (2018). *Getting an "A": Financial Literacy*, [Online], Available: https://www.opploans.com/?s=Getting+an+%E2%80%9CA%E2%80%9D&post_type=oppu [21 August 2020].
- Ottaviani, C., and Vandone, D. (2017). Financial Literacy, Debt Burden and Impulsivity: A Mediation Analysis, *Economic Notes*, Vol. 47. No. 2–3, pp. 439–454. <https://doi.org/10.1111/ecno.12115>

- Pelletier, J. (2017). *Is Your State Making the Grade?*, Burlington: Champlain College Center for Financial Literacy.
- Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy, *The Journal of Consumer Affairs*, Vol. 44. No. 2, pp. 276–295. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x>
- Rössler, P. (2010). *Inhlatsanalyse*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Ševčík, K. and Janko, T. (2017). Komparativní analýza standardů finanční gramotnosti v České republice a vybraných zahraničních státech, *Orbis scholae*, Vol. 11, No. 1, pp. 11–29. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.55>
- Ševčík, K. (2017). Finanční gramotnost v projektovaném kurikulu Austrálie, *Scientia in Education*, Vol. 8, No. 1, pp. 46–64. <https://doi.org/10.14712/18047106.385>
- Utah Education Network (2019). *Utah Core Standards*, [Online], Available: <https://www.uen.org/core/#k12> [15 July 2020].
- Wagner, J. and Walstad, W. B. (2019). The Effects of Financial Education on Short-Term and Long-Term Financial Behaviors, *Journal of Consumer Affairs*, Vol. 53, No. 1, pp. 234–259. <https://doi.org/10.1111/joca.12210>
- Wuttke, E., Seifried, J., and Schumann, S. (Eds.) (2016). *Economic Competence and Financial Literacy of Young Adults: Status and Challenges*, Berlin: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk29d>
- Yoong, J. (2010). *Financial illiteracy and stock market participation: Evidence from the RAND American life panel*, [Working Paper No. 2010-29], Pension Research Council. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1707523>
- Zahirovic-Herbert, V., Gibler, K. M. & Chatterjee, S. (2016) Financial Literacy, Risky Mortgages, and Delinquency in the US during the Financial Crisis, *International Journal of Housing Markets and Analysis*, Vol. 9, No. 2. pp. 164–189. <https://doi.org/10.1108/ijhma-12-2014-0060>

Kontakt

Ing. Mgr. Karel Ševčík: karel.s@email.cz

ERRATA

Článek byl poprvé publikován 30. září 2021:

PAVEL PECINA, PETER MARINIČ. 2021. Oborové didaktiky v odborném vzdělávání v České republice – aktuální stav a perspektivy. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (2): 147–171. <https://doi.org/10.11118/lifele20211102147>

Vážení čtenáři,

po vytištění výše uvedeného článku byla objevena chyba, které je opravená v tomto čísle. Oprava se nachází na straně 147, je zde změněna adresa autora Pavla Peciny. Správná adresa: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, oddělení sociálních věd, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika

Article first published 30 September 2021 in:

PAVEL PECINA, PETER MARINIČ. 2021. Oborové didaktiky v odborném vzdělávání v České republice – aktuální stav a perspektivy. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (2): 147–171. <https://doi.org/10.11118/lifele20211102147>

Dear readers,

after the printing of the aforementioned issue we have discovered some errors that have occurred in this publication. The correction is on page 147, where the affiliation of author Pavel Pecina is changed. The corrected affiliation: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, oddělení sociálních věd, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika.

<https://doi.org/10.11118/lifele20211103275>

Časopis *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* je nezávislým recenzovaným vědecko-odborným periodikem, které publikuje původní vědecké práce českých i zahraničních autorů, přehledové studie, vynikající studentské práce, zprávy a analytické recenze vztahující se k aspektům celoživotního učení a vzdělávání (zejména profesního, dalšího odborného vzdělávání a vzdělávání seniorů). Svým obsahem je zaměřen na akademické pracovníky, vysokoškolské pedagogy, výzkumníky a odborníky zabývající se celoživotním vzděláváním. Časopis vychází s periodicitou třikrát ročně a je vydáván Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Časopis je zařazen do databází EBSCO a ERIH PLUS.

Redakční rada

- **Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA (předseda redakční rady)**
Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání
- **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
- **prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.**
Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, Praha
- **prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.**
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Nitra, Slovenská republika
- **doc. PhDr. Petr Hladě, Ph.D.**
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno
- **prof. Dzintra Iliško, PhD.**
Univerzita v Daugavpils, Fakulta pedagogiky a managementu, Daugavpils, Lotyšsko
- **doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D.**
Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Brno
- **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno
- **doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha

-
- **doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno
 - **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta,
Slovenská republika
 - **dr. hab. prof. Beata Piła, PhD.**
Silesian University of Technology, Institute of Education
and Communication Research, Gliwice, Polsko
 - **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií
 - **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**
Mendelova univerzita v Brně, Fakulta regionálního rozvoje
a mezinárodních studií, Brno
 - **PhDr. Michal Šerák, Ph.D.**
Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha
 - **Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.**
Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Brno
 - **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA**
Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Olomouc
 - **PhDr. Ing. Lukasz Tomczyk, Ph.D.**
Pedagogická univerzita v Krakově, Pedagogická fakulta, Krakov, Polsko
 - **prof. Péter Tóth**
Technická a ekonomická univerzita v Budapešti, Oddělení technického
vzdělávání, Budapešť, Maďarsko
 - **doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.**
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Slovenská republika
 - **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha

Redakce:

Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA, Bc. Eliška Kovářová

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

Jazykové korektury:

PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová

Vydavatel:

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno,
IČ 62156489
Vychází třikrát ročně
Časopis je evidován MK ČR pod č. E 20235

Sazba:

Bc. Eliška Kovářová

Webové stránky časopisu:

<http://lifelonglearning.mendelu.cz>

Facebook:

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

Adresa redakce:

Časopis Lifelong Learning
Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně
Zemědělská 5, 613 00 Brno
e-mail: lifelonglearning@mendelu.cz

ISSN 1804-526X (Print)
ISSN 1805-8868 (Online)

The Lifelong Learning journal represents an independent reviewed scientific journal presenting original scientific works of Czech and foreign authors, study overviews, outstanding student works, reports and analyses reflecting the aspects of lifelong learning and education (particularly professional and further vocational education and senior education). The journal is designed for academic staff, university lecturers, researchers and lifelong learning specialists. The journal is published three times a year by the Institute of Lifelong Learning of Mendel University in Brno.

The journal has been included in EBSCO and ERIH PLUS databases.

Editorial Board

- **Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA (Editor-in-Chief)**
Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
- **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**
Palacký University Olomouc, Faculty of Education, Czech Republic
- **prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.**
University of Economics, Faculty of Informatics and Statistics, Prague, Czech Republic
- **prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.**
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
- **doc. PhDr. Petr Hlado, Ph.D.**
Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic
- **prof. Dzintra Iliško, PhD.**
Daugavpils University, Faculty of Education and Management, Daugavpils, Latvia
- **doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D.**
Masaryk University, Faculty of Sports Studies, Brno, Czech Republic
- **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**
Masaryk University, Faculty of Education, Brno, Czech Republic
- **doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**
Charles University, Faculty of Education, Czech Republic

-
- **doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**
Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic
 - **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
 - **dr. hab. prof. Beata Pitula, PhD.**
Silesian University of Technology, Institute of Education and Communication Research, Gliwice, Polsko
 - **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**
University of Hradec Králové, Faculty of Education, Department of Social Pathology and Sociology, Czech Republic
 - **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**
Mendel University in Brno, Faculty of Regional Development and International Studies, Czech Republic
 - **PhDr. Michal Šerák, Ph.D.**
Charles University, Faculty of Arts, Prague, Czech Republic
 - **Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.**
Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
 - **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA**
Palacký University Olomouc, Faculty of Arts, Olomouc, Czech Republic
 - **PhDr. Ing. Lukasz Tomczyk, Ph.D.**
Pedagogical University of Cracow, Faculty of Pedagogy, Cracow, Poland
 - **prof. Péter Tóth**
Budapest University of Technology and Economics, Department of Technical Education, Budapest, Hungary
 - **doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.**
University of Presov, Faculty of Arts, Slovak Republic
 - **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**
Charles University, Faculty of Education, Prague, Czech Republic

Editorial Office:

Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA, Bc. Eliška Kovářová

Opinions presented by the authors in their contributions need not necessarily be in accordance with opinions of the editors of the journal.

Language Editors:

PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová

Publisher:

Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Learning,
Zemědělská 1, 613 00 Brno,
ID 62156489

It is published three times a year.

The journal is registered by the Ministry of Culture of the Czech Republic under No. E 20235.

Typesetting:

Bc. Eliška Kovářová

Journal Website:

<http://lifelonglearning.mendelu.cz>

Facebook:

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

Contact:

Journal of Lifelong Learning
Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno
Zemědělská 5, 613 00 Brno
e-mail: lifelonglearning@mendelu.cz

ISSN 1804-526X (Print)

ISSN 1805-8868 (Online)