

Významy a prožívání e-learningového vzdělávání ze strany pracovníků úřadu práce ve věku nad 50 let

Bc. Lenka Gerychová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka Gerychová**
Osobní číslo: **H200138**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Význam a prožívání e-learningového vzdělávání ze strany pracovníků úřadu práce ve věku nad 50 let**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti profesního vzdělávání, vzdělávání zaměstnanců státní správy a e-learningového vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou deseti polostrukturovaných rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat prostřednictvím otevřeného a axiálního kódování, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

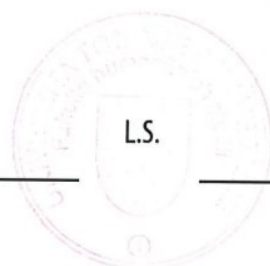
Seznam doporučené literatury:

- BAREŠOVÁ, Andrea, 2011. E-learning ve vzdělávání dospělých. Praha: 1.VOX, 197 s. ISBN 978-80-87480-00-7.
- EGEROVÁ, Dana, 2012. E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 141 s. ISBN 978-80-261-0139-0.
- MISOVIČ, Ján, 2019. Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor. Praha: Slon. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-807-4192-852.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 377 s. ISBN 9788026206446.
- ZOUNEK, Jiří, Libor JUHAŇÁK, Hana STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK, 2021. E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 330 s. ISBN 978-80-7676-175-9.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jan Kalenda, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ^{1/};
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ^{2/};
- podle § 60 ^{3/} odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ^{3/} odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá e-learningovým vzděláváním pracovníků úřadu práce. Teoretická část předkládá pohled na vzdělávání v současné společnosti, na rozvoj informačních technologií a učení se v e-learningovém prostředí. Dále se zabývá vzděláváním dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání. V kapitole E-learning si objasníme definici pojmu, jeho historii a zastoupení e-learningu v tradičním a firemním vzdělávání.

Praktická část je tvořena kvalitativním výzkumem, prováděného formou rozhovorů, zpracovanými daty, analýzou a interpretací výsledků.

Klíčová slova: Společnost vědění, informační a komunikační technologie, celoživotní vzdělávání, profesní vzdělávání, vzdělávání úředníků, e-learningové vzdělávání

ABSTRACT

This diploma thesis deals with e-learning education for Labour Office employees. The theoretical part submits the point of view of the education in the contemporary society, of development of informational technologies and acquiring knowledge in e-learning surroundings. This part further occupies with education of adults in the context of lifelong learning. In the chapter called E-learning, the definition of this term, its history and appearance of e-learning in the traditional and company education have been explained.

The practical part is comprised of a qualitative research which has been pursued with the form of dialogues, compiled data, analysis and interpretation of the results.

Keywords: Knowledge society, informational and communicative technologies, lifelong learning, professional education, education of office workers, e-learning education

Tímto chci poděkovat své rodině, manželovi, svým synům, přátelům a kolegům, kteří mě při studiu na vysoké škole podporovali. Zároveň bych chtěla upřímně poděkovat doc. Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D. za jeho cenné rady, připomínky a čas, který mi věnoval při konzultacích.

Motto: *„Vzdělání je schopnost porozumět druhým.“*

Johann Wolfgang von Goethe – německý spisovatel

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ROLE VZDĚLÁVÁNÍ A INFORMAČNÍCH TECHNOLOGIÍ V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI.....	13
1.1 SPOLEČNOST VĚDĚNÍ A JEJÍ CHARAKTERISTIKA	13
1.2 TECHNOLOGIE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE.....	17
1.3 UČENÍ SE V E-LEARNINGOVÉM PROSTŘEDÍ	19
1.4 DOVEDNOSTI A GRAMOTNOSTI 21. STOLETÍ.....	20
1.4.1 Digitální dovednost	20
1.4.2 Digitální gramotnost.....	21
2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V KONTEXTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ.....	24
2.1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	24
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	26
2.3 MOTIVACE VE VZDĚLÁVÁNÍ	27
2.4 DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
2.5 VZDĚLÁVÁNÍ ÚŘEDNÍKŮ	32
3 E-LEARNING	36
3.1 DEFINICE E-LEARNINGU	36
3.2 HISTORIE E-LEARNINGU	38
3.3 E-LEARNING Z POHLEDU TEORIÍ UČENÍ.....	39
3.4 FORMY E-LEARNINGU.....	42
3.5 VÝHODY A NEVÝHODY E-LEARNINGU	43
3.6 E-LEARNING VE FIREMNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	46
3.7 E-LEARNING A TRADIČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	48
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	52
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	53
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	53
4.2 CÍL VÝZKUMU	54
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	55
4.4 DESIGN VÝZKUMU.....	56
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB VÝBĚRU	57
4.6 ETICKÉ PRINCIPY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	59
4.7 SBĚR DAT	59

5	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	63
5.1	OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	63
5.2	KATEGORIZACE.....	64
5.3	ANALÝZA KATEGORIÍ.....	65
5.3.1	Motivační tendence	65
5.3.2	Perspektiva e-learningu.....	67
5.3.3	Pohled na vzdělávání.....	68
5.3.4	Percepce obav.....	70
5.3.5	Utváření osobnosti.....	71
5.3.6	Pozitivní aspekty	74
5.3.7	Negativní aspekty.....	75
5.4	AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ	76
5.5	PARADIGMATICKÝ MODEL.....	76
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE	79
	ZÁVĚR	84
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	86
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	91
	SEZNAM OBRÁZKŮ	92
	SEZNAM TABULEK.....	93
	SEZNAM PŘÍLOH.....	94

ÚVOD

Ve své práci se zamýšlím nad vzděláváním pracovníků úřadu práce. Toto téma jsem si vybrala, protože jsem chtěla navázat na svou bakalářskou práci, která měla identifikovat vzdělávací potřeby pracovníků úřadu práce. Ve své bakalářské práci jsem zjistila, že pracovníci na úřadu práce mají zájem o vzdělávání především z důvodu rozšíření znalostí a dovedností, aby dokázali vykonávat svou práci profesionálně. Zjistila jsem, že pracovníci upřednostňují presenční formu vzdělávání před e-learningovou formou vzdělávání. Nyní jsem se chtěla ve své diplomové práci zaměřit na e-learningové vzdělávání, které zažilo svůj boom v době pandemie Covid – 19.

Kompetence úředníka nevznikne tím, že se člověk úředníkem stane, ale jeho vzděláváním. Neustále se měnící legislativa, zákony a právní předpisy vyžadují, aby se s nimi úředníci seznámili a poté je používali při výkonu své práce. V době pandemie Covid - 19 vyřizovali pracovníci úřadu práce agendu spojenou se speciálními opatřeními a kompenzacemi – program Antivirus. Poté to byla velká část agendy spojená s pomocí uprchlíkům. Zajišťovali výplatu humanitárních dávek pro cizince, kteří utíkali před válkou na Ukrajině. A v současné době v souvislosti s energetickou krizí přibývá žadatelů o různé podpory a dávky jako je příspěvek na bydlení a doplatek na bydlení. Na úřad práce přichází množství lidí, kteří potřebují poradit, nejsou orientováni, a především neví na to mají nárok a do dokládat. Ocitli se v těžké životní situaci a čekají, že pracovníci úřadu práce jim pomohou. Je tedy nezbytné a žádoucí, aby se úředníci neustále vzdělávali.

Většina vzdělávacích kurzů probíhala v minulosti převážně presenční formou. V době Covid – 19 došlo k omezení osobních kontaktů. A právě nemožnost setkávání se, zapříčinila nasazení a rozšíření e-learningových kurzů, u kterých dříve nebylo myslitelné, že by šly udělat i e-learningovou formou. V současné době se vzdělávání s využíváním informačních a komunikačních technologií se uskutečňuje ve větší míře než presenční forma vzdělávání. Jedná se především o e-learningové kurzy, ale také o on-line vzdělávání.

Diplomová práce obsahuje dvě stěžejní části, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje roli vzdělávání v současné společnosti a vzdělávání pomocí informačních technologií. Dále je teoretická část věnována vymezení pojmů jako je celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých a další profesní vzdělávání. Poslední rozsáhlá kapitola v teoretické části se věnuje samotnému e-learningu. Seznámíme se s definicí e-learningu,

jeho historií, formami, výhodami a nevýhodami, které e-learning přináší, a to nejen pro studenty, ale i pro organizace.

Praktická část je věnována výzkumnému projektu, který je kvalitativně orientovaný, s využitím polostrukturovaného rozhovoru. Výzkum přinese odpovědi na otázky, které povedou k zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Záměrem této práce je zmapovat, jaký význam má pro pracovníky úřadu práce e-learningové vzdělávání a jak tuto formu vzdělávání prožívají. Výsledky výzkumu mohou být přínosem nejen pro samotné pracovníky úřadu práce, ale také pro školící střediska při zadávání a tvorbě vzdělávacích programů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ROLE VZDĚLÁVÁNÍ A INFORMAČNÍCH TECHNOLOGIÍ V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI

V této kapitole se budeme zabývat „společností vědění“. Můžeme ji chápat jako společnost, „v níž rozum, úsudek, rozvaha, prozíravost, dlouhodobé myšlení, chytré zvažování, vědecká zvědavost, shromažďování argumentů a zkoumání hypotéz zvítězily nad iracionalitou, ideologií, chtivostí a bezduchostí“ (Liessmann, 2008, s. 22). Současná společnost je spjata s celoživotním vzděláváním a zároveň s implementací informačních a komunikačních technologií.

Většina společností se ve své minulosti sama označovala dle toho, co pro kterou z nich bylo v určité časové ose primární či charakteristické. Můžeme tak hovořit o společnosti vlastnictví a práce, nebo také společnosti páry, parního stroje či společnosti automobilů a robotů. S přechodem na automatizace výroby, rozšiřování ekonomického kapitálu, a především s rozvojem moderní výpočetní techniky společnost byla a je nucena zpracovávat velké množství informací, reagovat na ně, používat je a rozšiřovat je. Informační a komunikační technologie (dále jen ICT) se řadí mezi podstatné a klíčové součásti nejen státní ekonomiky, výroby, správy, ale i sociální oblasti. Ovládání a osvojení práce s ICT jsou důležité kompetence moderního člověka. Proto se domníváme, že pro naši studii propojení „společnosti vědění“ a ICT je zásadní.

1.1 Společnost vědění a její charakteristika

Průcha, Veteška (2012, s. 261) označují vědění jako komplex znalostí, které si osvojujeme v průběhu celého života a následně je využíváme ve své profesi. V České republice se používají termíny vědění i znalosti současně, protože v anglickém jazyce se tyto pojmy označují souhrnně výrazem „knowledge“ (Průcha, Veteška, 2012).

Vědění je „provázaný systém informací, zkušeností a poznatků o fungování světa“ (Veselý in. Šubrt, 2008, s. 79).

Vědění je podle Liessmanovy definice „informace nesoucí význam“ (Liessmann, 2008, s.22). Vědění je více ceněné než informace a jeho důležitost pro společnost výrazně roste (Liessmann, 2008).

Koncepce společnosti vědění počítá s potřebou rozlišovat mezi pojmy vědění a informace. Informace je v obecném smyslu chápána jako údaj, který lze zpracovávat, uchovávat

a přenášet. Primárním zdrojem informace je poznání. Informace jsou všeobecně dostupné, avšak jejich využití je omezenější než vědění. Právě informace má podobu strukturovaných a formátovaných dat a dokud nejsou využity k vědění, zůstávají pasivní. Moderní člověk denně přichází do kontaktu s velkým množstvím informací. Musí odfiltrovat ze záplavy informací ty, které jsou vzácné a které skutečně něco sdělují (Veselý in. Šubrt, 2008). V současné době je velkým problémem rozlišit důležité a nutné informace od zbytečného „šumu“ (Burke, 2013, s.304).

Vědění se stalo nástrojem, který je vytvářen, pomocí něhož se řídí, obchoduje se s ním, aby bylo dosaženo co největší flexibility nutné pro pracovní proces. Můžeme jej hodnotit nebo klasifikovat podle jeho prospěchu a ekonomické efektivity, z toho důvodu se cení právě vědomí, které je spjata s praxí (Liessmann, 2008).

Informace a vědění jsou dnes považovány za základ růstu ekonomiky. Základním ekonomickým zdrojem tzv. „výrobním prostředkem“ ve znalostní společnosti jsou znalosti, už to není práce, půda, kapitál (Drucker, 2002).

Za zakladatele konceptu společnosti vědění je považován Peter Drucker, který první přišel s tímto pojmem v 70. letech 20. století. Teprve v 90. letech 20. století se objevily pokusy vymezit pojem společnost vědění komplexně. Společnost vědění je založena především na způsobu produkce v ekonomice, kdy je posuzováno, co je dominantním zdrojem bohatství a růstu ekonomiky (Veselý, in. Šubrt 2008, s. 64-65).

Společnost vědění můžeme označit i jako znalostní společnost (knowledge society), ve které je klíčovým faktorem vědění (znalosti a informace), které jsou produktem hlavně vědy, ale vyskytují se i v jiných odvětvích ve společnosti. Ve společnosti vědění jsou obsaženy současně ekonomické aspekty (řízení lidských zdrojů), technologické aspekty (informační a komunikační systémy), politické a pedagogické aspekty (Průcha, Veteška, 2012, s. 238).

Koncept společnosti vědění je založen na pojetí, že společnost je závislá na rozvoji lidských zdrojů a lidského potenciálu (Veselý, in. Šubrt 2008, s.65). Můžeme uvést, že ve společnosti vědění pracovníci disponují specializovanými vlastnostmi, které jsou největší a zároveň nejvíce nákladnou složkou pracovních sil (Drucker, 2016).

Společnost vědění se obvykle ztotožňuje s pojmem informační společnost, která je bezprostředně spjata s digitálními médii, což je ale je mylné spojení. Pojem informační společnost (information society) se poprvé objevil v 60. letech minulého století (Zounek, 2009).

Je nutno uvést, že neexistuje jednoznačně přijímané vymezení pojmu informační společnosti, kdy každý autor ji chápe odlišně, např. Zlatuška (in. Zounek, 2009, s. 18) vysvětluje informační společnost především jako digitální zpracování, uchování a přenos informací a uvádí, že *„informace v digitálním tvaru je univerzálně použitelná, duplikovatelná a transformovatelná“*.

Jedna z hlavních charakteristik informační společnosti je rychlost změn, což s sebou nese potřebu neustále se aktivně vzdělávat, zejména potřebu celoživotního vzdělávání. Rozdíl mezi těmito dvěma společnostmi vysvětluje Peterka (in. Zounek, 2009, s. 19) tak, že *„informace lze připodobnit k surovině a vědění k hotovému produktu“*.

Pro současnou společnost je charakteristických pět základních vědomostních procesů:

- produkce vědění,
- učení,
- rozšiřování vědění,
- aplikace vědění,
- management vědění (Veselý in. Šubrt, 2008, s. 80).

Charakteristickým prvkem ve společnosti vědění je, že v ní roste úroveň vzdělání ve velké části populace. V rámci toho rostou nároky na zvyšování kvalifikace u dospělých. Neustále se zvyšuje počet profesí, které mají složitější náplň práce, než tomu bylo doposud. Je nutné mít vzdělané pracovníky, protože vzdělaní pracovníci si své vlastní znalosti nosí stále s sebou (Drucker, 1993, s.14).

Důležitým prvkem znalostní společnosti rovněž je, že brzy velká část populace ve společnosti bude vzdělanější a dosáhne vyšší úrovně vzdělání. Dlouhodobým trendem, který dnes ve společnosti sledujeme, je „vzdělanostní exploze“ (Burke, 2013).

Mezi určující charakteristiky společnosti vědění se řadí např.:

1. Velký podíl populace dosahuje vyššího vzdělání.
2. Naprostá většina populace dnes používá informační technologie a internet.
3. Je nutnost velkého podílu „znalostních pracovníků“, kteří potřebují vysoké vzdělávání a zároveň rozsáhlé zkušenosti.

4. Jsou nutné investice do vzdělávání, vědy a výzkumu nejen ze strany státu, firem, ale i jednotlivců.
5. Je potřeba, aby docházelo nejen ze strany státu ve veřejném sektoru, ale i ze strany firem k permanentním inovacím (Veselý in. Šubert, 2008, s.73).

Inovace produkce znalostí a vědomostí můžeme ukázat na výroku od Veselého (2008, s. 80), který uvádí: „*Neustálá inovace se stává podmínkou přežití firmy na trhu, celoživotní učení je nevyhnutelným předpokladem zaměstnanosti, neustálou rekombinací obrovského množství poznatků se produkuje nové a nové vědění, nevyslovené vědění je kodifikováno tak, aby mohlo být distribuováno informačními technologiemi, produkováno vědění je podrobováno neustálé reflexi a rekombinaci s jiným věděním, čímž dochází k další produkci vědění...*“ (Veselý in. Šubert, 2008, s. 80). Právě již zmiňované e-learningové vzdělávání můžeme chápat jako inovativní přístup ke vzdělávání zaměstnanců.

Pro společnost vědění je typické zavádění a používání nových informačních a komunikačních technologií, které se používají pod zkratkou ICT. Zahrnuje veškeré technologie, které se využívají pro práci s informacemi a komunikaci. Umožňují rychlejší a efektivnější výměnu informací a vědění. V dnešní době je převážná část informací a vědění dostupná v elektronické podobě, a právě ICT nám umožňují přístup k obrovskému množství informací a vědění.

Podle Druckera (2002) se ICT stanou hlavním rysem budoucí společnosti. Zároveň také můžeme uvést, že nové ICT nám pomáhají při komunikaci a předávání vědění, což můžeme označit jako ojedinělý nástroj „transmise vědění“ (Veselý, 2008, s. 70-71).

Každodenní používání informačních technologií se stalo samozřejmostí. Prostřednictvím elektronických sítí se vědění stalo snadno dostupným pro široké masy lidí. Dalo by se předpokládat, že v současné době pro většinu populace budou informační technologie běžnou součástí života. Jak uvádí Zounek (in. Rabušicová et al., 2008, s. 165), tomu tak není. Je spíše kladen důraz na vývoj samotných technologií než na jejich smysluplné využívání. Dále uvádí, že vývoj ICT v dnešní společnosti je víceméně překotný, zdálo by se až chaotický. Díky tomu se lidé těžko v nových ICT orientují a tím nedochází k plnému využití jejich potenciálu (Zounek in Rabušicová, et al., 2008).

Podle Zounka můžeme rozlišit 2 aspekty využívání ICT dospělými:

- **Socioekonomický aspekt** – souvisí s potřebami a požadavky ekonomiky a společnosti. Moderní ICT nabízejí nové možnosti v plánování profesní kariéry

nebo v oblasti poradenství. ICT souvisí s ekonomickou aktivitou člověka, jeho postavením na trhu práce.

- **Vzdělávací aspekt** – ICT poskytují možnosti vhodné pro rozvoj člověka a jeho vzdělávání. ICT nemohou nahradit lidský faktor ve vzdělávání, ale mohou podpořit „klasickou“ výuku, kdy se zkombinují presenční metody vzdělávání a e-learning = blended learning (Zounek in. Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 146-148).

V této kapitole jsme se zabývali společností vědění, ve které neplatí, aby jedinec vystačil se znalostmi, které získal během počátečního vzdělávání pro celoživotní pracovní uplatnění. Člověk se musí neustále vzdělávat, aby obstál ve velké konkurenci nejen na trhu práce. Pro pracovníky je nezbytné, aby se neustále vzdělávali. Týká se to i pracovníků úřadu práce, kteří mají povinnost pravidelně se vzdělávat, protože nabyté vědomosti jsou nejdůležitější faktor jejich ceny na trhu práce. Jak jsme se již zmínili, společnost vědění je spjata s nutností celoživotního vzdělávání, kterému se budeme věnovat v dalších kapitolách naší práce.

1.2 Technologie vzdělávání dospělých a informační a komunikační technologie

V této kapitole si vysvětlíme pojem technologie vzdělávání a možnosti efektivního spojení moderních technologií s obsahem vzdělávání. Současným trendem v informační společnosti je snaha o modernizaci vzdělávání, aby se dospělí vzdělávali pomocí informačních a komunikačních technologií. Moderní technologie, které se využívají při vzdělávání dospělých, poskytují nové studijní metody. Tyto studijní metody mění strategie rozvoje a učení a vedou k vlastnímu vnímání a sebevzdělávání (Bedrule-Grigoruta, © 2014).

Používání informačních a komunikačních technologií se stalo nedílnou součástí každodenního života v moderní společnosti. Na jednotlivce jsou kladeny stále nové požadavky, aby byl připraven žít a pracovat v době, pro kterou jsou charakteristické neustálé změny a důležitost informací a vědění. Práce s počítačem a přístup k internetu mají důležitý vliv na to, aby se člověk plnohodnotným způsobem začlenil do společnosti a uplatnil se na trhu práce. Zároveň je to i důležitý faktor, který může svým způsobem ovlivnit celkovou kvalitu života jednotlivce (Zounek in. Rabušicová, Rabušic, 2008 s. 143).

S nástupem technických médií (PC, internetu, hypermediálních prostředků) do vzdělávání dochází k vytvoření specifické disciplíny v obecné pedagogice – **technologie vzdělávání**.

V anglickém jazyce se používá výraz **educational technology**. Technologie vzdělávání dospělých je pojem, který se zatím v České republice, třeba oproti Slovensku, nepoužívá. Tímto pojmem označujeme různé formy technologie, které mohou zlepšit proces učení a zároveň nás to nutí přemýšlet o tom, jak se pomocí technologií vhodně vzdělávat.

V ČR se pojmu technologie vzdělávání věnuje např. Průcha, který uvádí dvě základní pojetí technologie vzdělávání. V jeho užším pojetí je technologie vzdělávání „*teorie o využívání různých technických prostředků ve vyučování a učení*“. Může se jednat o využití technických prostředků ve vzdělávání, např. PC, internet (Průcha, 2015, s. 119). V širším pojetí objasňuje, že „*teorie o racionalizované a efektivní organizaci učení a vyučování, založená na psychodidaktických a ergonomických poznatcích o učení, se zapojením technických prostředků výuky*“ (Průcha, 2015, s. 119).

Technologie od nepaměti významně ovlivňovaly vzdělávání a usnadňovaly komunikaci. Využití aplikace nových a modernějších informačních systémů zároveň zefektivnilo výuku a vzdělávání (Bedrule-Grigoruta, © 2014). Technologie vzdělávání se zabývá možnostmi, jakým způsobem co nejlépe využít vzdělávací metody a prostředky tak, aby vzdělání bylo co nejvíce efektivní. Lze uvést, že technologie vzdělávání:

- Souvisí s rozvojem a implementací učebních pomůcek a vzdělávací soustavy.
- Souvisí s procesem systematického rozvíjení učení.
- Pracuje s problémy, které souvisí s výchovně vzdělávacím procesem (Eger, 2005, s. 6).

V současné době dochází k rychlému vývoji didaktické metody, která má využití v kontextu s používáním počítačů. Podle využití PC rozlišujeme tyto formy:

- **Výukové programy**, které umožňují prezentaci a procvičování učiva pomocí např. elektronických učebnic, encyklopedií.
- **Využití počítače jako pracovního nástroje** – psaní a úprava textů, využívání tabulkových a grafických programů.
- **Využívání multimediálních a interaktivních prostředků** – využití elektronické pošty, vyhledávání informací na internetu (Průcha, 2015, s. 119-120).

Kontext učení se především díky používání digitálních technologií nemusí odehrávat v tradičních vzdělávacích institucích, ale může sehrát důležitější roli v získávání zkušeností s učením než v tradičních studijních programech.

1.3 Učení se v e-learningovém prostředí

Využívání ICT ve vzdělávání úzce souvisí s e-learningem a vyžaduje splnění jisté úrovně autoregulovaného učení. V této souvislosti zmíníme dva pojmy – řízené učení (autoregulované z vnějšku) a sebeřízené učení (autoregulované učení).

Zounek (2016) uvádí, že e-learning může pomoci k rozvoji autoregulovaného učení, kdy se studenti spoléhají na vlastní schopnosti organizovaného učení a neřídí se pouze požadavky z vnějšku. Studenti se stávají „organizátory“ vlastního učení. Sebeřízené učení se stalo významným tématem nejen pro e-learning, ale i v celoživotním vzdělávání. Digitální technologie ovlivňují nejen vlastní učení studenta, ale kladou i vyšší nároky na motivaci studenta a větší nároky při řízení studia.

Učení se v e-learningu je vždy řízené a je ovlivňováno různými prostředky. Tato forma učení nemůže zcela nahradit presenční výuku. Je to studium velmi individualizované.

Úspěšné studium v e-learningovém prostředí podle Květoně (2003) vyžaduje také např. zajištění podpory svého okolí, přístup k potřebnému technickému vybavení, seznámení se se základními informacemi o kurzu, jeho obsahem, časovým rozvrhu, termínem plnění úkolů.

Dalším důležitým faktorem učení se v e-learningovém prostředí je princip dobrovolnosti. V dnešní době je většina e-learningových kurzů dobrovolná, absolvování těchto kurzů není výslovně vyžadováno ze strany zaměstnavatele. Proto je ze strany zaměstnance dobrovolné, zda se chce něco naučit a získat nové vědomosti. Důležitá je také motivace k absolvování těchto kurzů a jejich sebekázeň (Barešová, 2003).

Podle Květoně (2003), úspěšné studium v e-learningovém prostředí vyžaduje kromě principu dobrovolnosti také tyto základní schopnosti:

1. Schopnost v e-learningovém prostředí si samostatně řídit práci – student si musí umět poradit sám, umět se rozhodnout, zda je pro něj kurz vyhovující, zda disponuje dostatečnými vstupními znalostmi.
2. Schopnost efektivně využít svůj volný čas ke studiu, výběr kurzů, které přispívají ke zvýšení kvalifikace.
3. Schopnost samostudia – kritické zhodnocení svých znalostí získaných absolvováním kurzů a jejich následná aplikace v praxi.

4. Schopnost spolupráce s lektorem a kolegy – komunikace prostřednictvím elektronické pošty, mailu, diskusních skupin (Květoň, 2003, s.15).

Podle Barešové (2003), největším problémem u zaměstnanců během absolvování e-learningových kurzů je čas, který tomu musí obětovat. Kvůli vysoké pracovní vyčerpání je obtížné najít dostatek volného času ke studiu. Působí zde také faktory únavy či demotivace z další činnosti, která souvisí s prací (Barešová, 2003, s. 35).

Pro některé věkové skupiny, konkrétně pro starší generaci, může být problémem zvládnutí techniky. Proto je vhodné, aby vzdělavatel zajistil pro účastníky e-learningu co nejvíce informací k seznámení se s jeho využitím. Starší dospělí obvykle potřebují více času a především možnost opakování, aby si lépe osvojili znalosti a dovednosti. Proto při tvorbě studijních materiálů a výběru vzdělávacích strategií e-learningu pro starší generaci by tato skutečnost měla být zohledněna. Pokud je překonána tato technická bariéra, stává se e-learning vyhledávanou formou vzdělávání (MDPI, © 2019).

1.4 Dovednosti a gramotnosti 21. století

V rychle se měnící společnosti už dovednosti a znalosti, které byly dostačující před několika lety, nejsou vyhovující, a to, co bylo chápáno jako adekvátní potřeby, neodpovídá potřebám člověka 21. století. Dovednostmi, znalostmi a kompetencemi, které by měl moderní člověk mít, se zabývá problematika **21st century skills**.

1.4.1 Digitální dovednost

Digitální dovednosti pro 21. století obsahují sedm základních a pět souvisejících dovedností. Za základní dovednosti považujeme:

- **Technické dovednosti** – využívání technologií, programů, orientace v online prostředí.
- **Práce s informacemi** – vyhledávání, třídění a uložení užitečných informací, se kterými budeme v budoucnu pracovat.
- **Komunikace** – schopnost předávat informace přes různá média ostatním.
- **Spolupráce** – využívání ICT v diskusích, v on-line platformách, schopnost pracovat v týmu.

- **Kreativita** – využití poznatků jiným netradičním postupem, případně nové myšlenky získané používáním ICT.
- **Kritické myšlení** – využití ICT k propojování faktů a myšlenek a jejich prezentování.
- **Řešení problémů** – využití ICT při hledání a řešení problémů v konkrétních životních situacích (Zounek et al., 2021, s.39-40).

Mezi kontextuální, související dovednosti řadíme: etické a právní povědomí, interkulturní povědomí, flexibilitu, sebeřízení a celoživotní učení (Zounek et al., 2021,40-41).

1.4.2 Digitální gramotnost

Pojem digitální gramotnost schválenou UNESCO můžeme definovat jako souhrn znalostí, postojů, schopností a dovedností člověka využívat digitální technologie za účelem zlepšení kvality života, pracovní a osobní realizace, rozvoje svého potenciálu (MŠMT, © 2015).

Termín nové gramotnosti 21. století nám odlišuje nové gramotnosti od tradičních nebo zavedených gramotností. Ve zprávě Mapping Digital Competence (Zounek, 2016, s. 31) byly představeny následující typy gramotnosti:

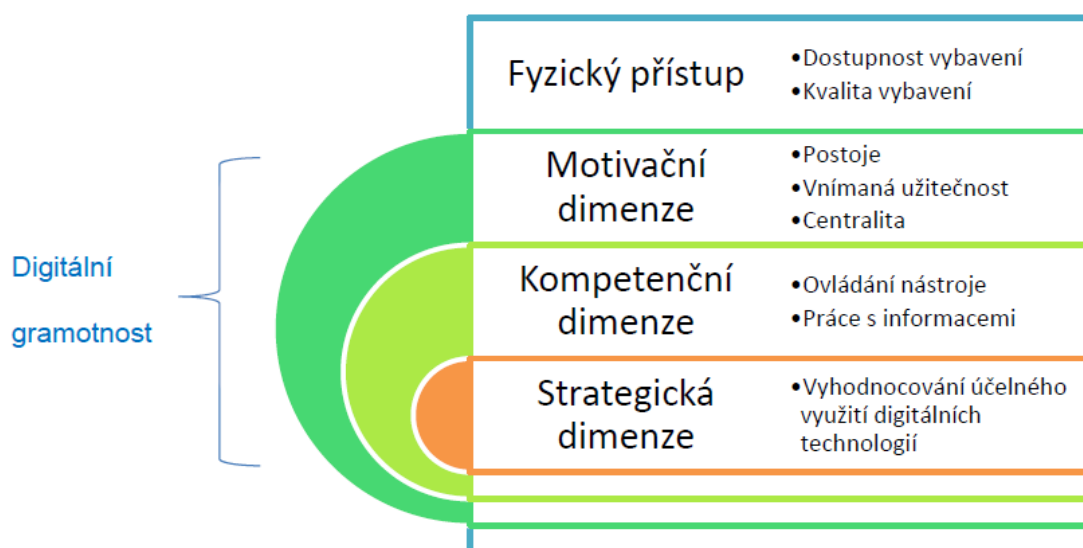
- ICT gramotnost – úzce zaměřena na technické znalosti a dovednosti k ovládnutí počítačů a počítačových programů.
- Internetová gramotnost – znalosti a dovednosti, které umožňují orientaci nejen v internetovém prostředí, ale i v prostředí digitálních sítí.
- Informační gramotnost – hledání, uspořádání a zpracovávání informací.
- Mediální gramotnost – interpretace znalostí a dovedností a její využití při vytváření mediálních sdělení.

Koncept digitální gramotnosti se objevil v kontextu silícího využívání digitálních technologií v informační společnosti. Digitální gramotnost není omezena pouze na zvládnutí počítače, ale je to především schopnost práce s obsahem, tzn. informacemi. MŠMT vytvořilo Strategii digitální gramotnosti ČR na období 2015-2020, ve které se uvádí, že základním předpokladem rozvoje digitálních technologií je fyzická dostupnost těchto technologií a kvalita vybavení (MPSV, © 2015).

Dále, jak uvádí Zounek (2016), digitální technologie nabízejí nespočetné množství možností k celoživotnímu učení, aniž by se jednalo o tradiční směr výuky, což je formální výuka.

Na internetu je dostupná celá řada různých zdrojů vědění, ať už se jedná o elektronické knihy, odborné weby, zpravodajské portály, ale i vzdělávací kurzy, které jsou určeny pro individuální učení. „*Moderní technologie nejsou limitovány žádnou otevírací dobou, není proto nereálný požadavek učit se tehdy, kdy to jedinec potřebuje.*“ (Zounek et al., 2016, s. 33)

Digitální gramotnost je tvořena provázaným komplexem, zahrnující motivační dimenzi, kompetenční dimenzi a strategickou dimenzi. Za základní předpoklad rozvoje digitální gramotnosti je fyzický přístup k technologiím a kvalita vybavení. Digitální gramotnost obsahuje dimenze, které můžeme vidět na následujícím modelu (MPSV, © 2015).



Obr. 1 Schéma dimenzí digitální gramotnosti (zdroj MPSV, 2015, s. 11)

Motivační dimenze je nedílnou součástí digitální gramotnosti, protože pokud nemáme motivaci k využívání technologií v každodenním životě, tak i výborné zvládnutí digitálních technologií nemá potřebný efekt. Tato dimenze zahrnuje postoje a vnímání jednotlivce k digitálním technologiím, např. motivace k užívání, obavy z jejich zvládnutí. Negativní postoje jsou často příčinou nízké úrovně digitální gramotnosti (MPSV, © 2015).

Kompetenční dimenze zahrnuje schopnost používat specializované digitální technologie vázané na trh práce nebo na profesi zodpovědně a samostatně (MPSV, © 2015).

Dimenze strategického využití je schopnost využít digitálních technologií ke zlepšení kvality života a pozice ve společnosti a zároveň uplatnění na trhu práce. Strategické využívání digitálních technologií znamená využití jejich potenciálu, který vede k osvojení dalších kompetencí, znalostí a dovedností (MPSV, © 2015).

1.4.3 Digitální propast

V souvislosti s digitální gramotností musíme zmínit i nový fenomén „digitální propast“. Rozšířením ICT do všech sfér společenského života může vzniknout i právě zmiňovaná digitální propast. Je to fenomén, který má mnoho rozměrů, který je ovlivněn širokou škálou faktorů, které se dynamicky mění (Zounek in. Rabušicová et al., 2008, s. 148).

Zounek (2008) uvádí, že mezi hlavní determinanty můžeme uvést např. věk, dosažené vzdělání, velikost sídla, dovednost v ICT a ekonomické postavení. Musíme zde ale také zmínit, že postupně mizí rozdíly v digitální gramotnosti mezi pohlavím a velikostí sídla (Zounek, 2008). Digitální propast se objevuje napříč generacemi nejen u střední, ale i v mladší generaci, kdy jde právě o schopnost využívání ICT např. při hledání zaměstnání, vzdělávání, při komunikaci s úřady apod.

Problematika digitální propasti je v České republice poměrně významný problém, proto je nutné jej odstraňovat především pomocí celoživotního vzdělávání v oblasti informační gramotnosti u celé populace, kdy právě vzdělávání má potenciál k tomu, aby se dále neprohlubovaly rozdíly ve využívání ICT (Zounek in Rabušicová et al., 2008, s. 148-149). Digitální propast se stává rizikem pro společnost vědění, především když je ohrožena sociální soudržnosti, která má minimalizovat nerovnosti mezi členy společnosti (Zounek, in Rabušicová et al., 2008, s. 149).

2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V KONTEXTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

V této kapitole se budeme věnovat celoživotnímu vzdělávání, vzdělávání dospělých a jejich motivací k dalšímu vzdělávání. Následná podkapitola bude vyčleněna dalšímu profesnímu vzdělávání, kde se seznámíme s cyklem vzdělávání. V poslední kapitole popíšeme vzdělávání úředníků, protože právě vzděláváním úředníků se zabývá naše diplomová práce. Představíme si, jaké formy vzdělávání jsou ve státní správě a konkrétně na úřadu práce využívány.

Náš život se odehrává ve velmi dynamické době, a to především se zaváděním nových technologií je vyžadováno, aby se člověk neustále učil novým znalostem a dovednostem. Musí se neustále zdokonalovat a osvojovat si nové zkušenosti. Znalosti, které jsme získali formálním vzděláním na střední či vysoké škole, už nejsou dostačující. Pokud člověk chce přežít v konkurenčním prostředí, je nutné, aby na sobě neustále pracoval, neustále se učil, aby se udržel „konkurenceschopným“ (Heinová, 2008, s. 102).

2.1 Celoživotní vzdělávání

Celoživotní učení má poskytovat možnost vzdělávání v různých fázích života člověka až do úrovně jeho možností, aby byly uspokojeny jeho zájmy a potřeby. Od pojmu celoživotní vzdělávání se v současné době ustupuje. Používá se spíše pojem celoživotní učení, protože jedinec musí mít neustále aktivní přístup ke vzdělávání během celého svého života. Pojem celoživotní učení také lépe vystihuje podstatu „učení se po celý život“, protože každodenní učení probíhá všude, za každých okolností a ve všech životních situacích (MŠMT, © 2007). V roce 2007 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR dokument „Strategie celoživotního učení ČR“, ve kterém uvádí, že je nutné poskytnout všem skupinám populace příležitost k dosažení potřebné kvalifikace a zdokonalení klíčových kompetencí, nutných pro uplatnění v pracovním, občanském a osobním životě (MŠMT, © 2007).

Podle Beneše (2014, s. 17) se dospělý člověk celý život vzdělávat může, ale i zároveň v určité míře musí. Stejně tak uvádí Palán (2003, s. 22), že celoživotní učení probíhá nejen ve vzdělávacích institucích, ale i mimo ně. Je to propojený celek, který umožňuje přechod

mezi vzděláváním a zaměstnáním, a zároveň umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence kdykoliv během života (Palán, 2003).

Celoživotní učení dělí Průcha, Veteška (2012, s. 52) do dvou základních etap:

1. **Počáteční vzdělávání**, které je zakončeno minimálně ukončením povinné školní docházky nebo ukončením středního vzdělávání a nástupem člověka na trhu práce.
2. **Další vzdělávání.**

Z historie víme, že pojem celoživotní učení použil už Jan Ámos Komenský ve své Vše výchově. Jak uvádí: „*Každý věk je určen k učení a tytéž meze jsou dány člověku pro život i pro učení*“ (Heinová, 2008, s. 101).

Za zakladatele celoživotního vzdělávání na začátku 20. století jsou považováni především Eduard Lindeman a Basil Yeakslee. Podle jejich názoru, „*učení představuje integrální součást života, proto je i vzdělávání nikdy nekončícím procesem*“ (Průcha, Veteška, 2013, s. 52). V průběhu 20. století dostávaly snahy o rozvoj celoživotního učení konkrétní tvar. Byly přijaty různé dokumenty pojednávající o celoživotním učení, např. Bílá kniha „o vzdělávání a odborné přípravě“. V roce 2000 bylo vydáno „Memorandum o celoživotním učení“ pro uskutečňování celoživotního učení jak na individuální, tak i na institucionální úrovni ve všech sférách veřejného a soukromého života (Pol, Hloušková, in. Rabušicová et al., 2008).

Barták (2008, s. 12-13) popisuje celoživotní učení, které provází člověka celým jeho životem, jako tři formy vzdělávání: **formální, neformální a informální**.

- **Formální vzdělávání** – probíhá ve vzdělávacích institucích, je charakterizováno plánováním, cíleným řízením, evaluací a po skončení je vydán doklad, např. vysvědčení, certifikát, diplom... Je považován jako příprava pro uplatnění na trhu práce (Barták, 2008).
- **Neformální vzdělávání** – se uskutečňuje mimo formální vzdělávací systém, nevede k dosažení vzdělání. Vede k získávání a k prohloubení dosažených znalostí a vědomostí. Reaguje na potřeby, přání, zájmy člověka. Uskutečňuje se prostřednictvím rekvalifikačních kurzů, přednášek, seminářů (Barták, 2008).
- **Informální vzdělávání** – je neorganizované, nesystematické osvojování dovedností, znalostí a zkušeností (Zormanová, 2017).

Dnešní společnost se rozvíjí velmi rychle, proto vzdělávání musí reagovat, musí se stát dynamickým, kontinuálním a dlouhodobým. Celoživotní učení a vzdělávání dospělých se stávají nedílnou součástí moderního života ve 21. století. Paradigma, že vědění, které jednou člověk získal, je postačující k tomu, aby s ním člověk mohl po zbytek života fungovat, je zastaralé a překonané (Rabušicová, Rabušic, 2008). Tito autoři uvádějí, že „v našich životních trajektoriích nastává permanentní interakce mezi světy vzdělávání, učení, práce a osobního života“ (Rabušic, Rabušicová, 2008, s. 25-26).

2.2 Vzdělávání dospělých

Jak uvádí Zormanová (2017), je nutné si uvědomit, že vzdělávání dospělých je nedílnou součástí celoživotního vzdělávání, a v současné době se jeho význam zvyšuje především z důvodu neustále se měnících požadavků trhu práce, kdy je nutné, aby se člověk pro svou pracovní pozici neustále vzdělával, případně se kvalifikoval na jinou práci.

Vzdělávání dospělých je vzdělávací proces, který zahrnuje všechny vzdělávací aktivity. Jak uvádí Barešová (2011), ve vzdělávání dospělých jsou použity obecné zásady podobné jako v pedagogice. Je kladen důraz na informovanost, kdy každý účastník vzdělávací aktivity musí dostat informace ještě před zahájením kurzu, musí vědět, co se od něj očekává, jakých cílů má být dosaženo. Dále se klade důraz na respektování životních zkušeností (Barešová, 2001, s. 22).

Vzdělávání dospělých se řídí obecnými zásadami:

- Vytýčení obsahu, kdy každý musí rozumět tomu, čemu se má učit.
- Postup od jednoduchého ke složitějšímu.
- Uspořádání do logického rámce.
- Využívání kombinace didaktických pomůcek, propojování teorie s praxí.
- Respektování individuality (Barešová, 2011, s.22-23).

Účast na vzdělávání je ovlivněna mnoha faktory, které podle Beneše (2008) jsou např. společenské klima, životní situace, osobnostní charakteristika.

Význam vzdělanosti ve společnosti narůstá. Jakékoliv vzdělávání a odborná příprava dospělých, které jsou rozvíjeny, vyvolává nové pracovní příležitosti, zvýšenou konkurenceschopnost a sociální začlenění. Jak Sak, Saková (in. Sak et al., 2007) uvádějí,

vzdělanost ve společnosti lze zvýšit modernizací vzdělávacího systému nejen u počátečního vzdělávání, ale i mimo rámec tradičního vzdělávání. Je nutné spojit tradiční vzdělávání s novými informačními a komunikačními technologiemi. Význam vzdělávání ve společnosti se mění. Důležitým činitelem změny je věk a v této souvislosti můžeme mluvit o generačních specifických (Sak et al., 2007).

Pro mladou generaci do 35 let je typické, že se stoupajícím věkem klesá význam vzdělávání. Pro generaci 36-55 let je význam vzdělávání zhruba stejný a u kategorie nad 56 let klesá zájem o vzdělávání z důvodu chystání se na odchod do důchodu (Sak et al., 2007).

U nejmladší věkové skupiny 15-25 let představuje vzdělávání součást životního stylu, protože v této věkové kategorii najdeme nejvíce studujících. Pro střední generaci je typické další profesní vzdělávání, pomocí něhož si doplňují a aktualizují znalosti a vědomosti, které získali prostřednictvím počátečního vzdělávání (Sak et al., 2007).

Pro generační skupinu 46-55 let je zájem o vzdělávání podnícen společenskou změnou, která je zastihla v produktivním věku, na kterou reagovali změnou zaměstnání, rekvalifikací apod (Sak et al., 2007).

Dalším významným činitelem zájmu o další vzdělávání je dosažené vzdělání. Velký zájem o další vzdělávání mají vysokoškolsky vzdělaní lidé a lidé s ukončeným středoškolským vzděláním zakončeným maturitní zkouškou. Právě vysokoškolsky vzdělaní lidé mají největší potenciál k dalšímu vzdělávání. Vzdělávání pro ně znamená součást životního stylu (Sak et al., 2007). Oproti tomu lidé se základním vzděláním a vyučením mají potenciál k dalšímu vzdělávání nejnižší (Sak et al., 2007, s. 124-127).

2.3 Motivace ve vzdělávání

Motiv je „*pohnutka, jednání člověka zaměřené na uspokojení určité potřeby, má cíl, směr a intenzitu*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 327). S tím souhlasí i Heinová (2008, s. 108), která uvádí, že motivy jsou považovány za základ motivace, jsou to vnitřní činitelé, kteří vyvolávají a řídí chování lidí k určitým cílům. Podle Beneše se motivy neustále vyvíjejí a mění a jsou ovlivněny např. věkem, dosaženým vzděláním, pohlavím a socioekonomickým statusem (Beneš, 2008, s. 84). Motivace ve vzdělávání je základní podmínkou ve vzdělávacím procesu.

Motivace ke vzdělávání je ovlivněna komplexem motivů, které se neustále mění, a nejde je hierarchizovat. Beneš (2008) uvádí, že můžeme určit typologii motivů, kam lze zařadit:

- Sociální kontakt – navázání kontaktů mezi účastníky, hledání přátelství a pokoušení se pochopit své osobní problémy.
- Sociální podněty – nalezení prostoru, který není ovlivněn každodenním napětím a pocitem marnosti.
- Profesní důvody – rozvoj pracovní pozice v zaměstnání.
- Participace na politickém a komunálním životě – schopnost účastnit se komunálních záležitostí.
- Vnější očekávání – doporučení, rady od přátel, zaměstnavatele, poradců.
- Kognitivní zájmy – motivace ke vzdělávání vychází z vlastních hodnot vzdělání a jejich získávání (Beneš, 2008, s. 84).

Tyto motivy nemůže vyučující ovlivnit, protože se začínají vyvíjet v raném věku a jsou ovlivněny zkušenostmi s učením už ve škole (Beneš, 2008, s. 83). Právě motivace ke vzdělávání je důležitou součástí učení a je předpokladem toho, zda učení bude úspěšné. Dostatečná motivace k učení je důležitým předpokladem ke schopnosti učit se (Heinová, 2008, s. 108). Podle Egera (2005, s. 59) je motivující, „*když se studující může podílet na výběru cílů, metod i hodnocení výsledků*“.

Další autoři jako Průcha, Walterová, Mareš (2003) chápou motivaci jako soubor vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují lidské jednání, navádí ho určitým směrem, řídí jeho průběh, ovlivňují schopnost člověka jednat a prožívat. V souvislosti s tím, jaké na nás působí faktory, dělíme motivaci na:

- **Vnitřní motivaci**, která závisí na tom, zda vzdělávání je pro člověka smysluplné a potřebné. Je ovlivněna člověkem, který se rozhodl pro další studium. Vychází přímo z jedince samotného.
- **Vnější motivaci** můžeme spojovat s odměnou nebo trestem. Odměnou je myšlen určitý výsledek činnosti a jako trest můžeme vnímat v krajnosti např. ztrátu pracovní pozice.

Nejlepší varianta je spojení vnitřní a vnější motivace, kdy bude vzdělávající chtít na jedné straně vyhovět požadavkům zaměstnavatele a zároveň bude vzdělávání pro něho přínosem

a uspokojením (Rabušicová et al., 2008, s. 97). Dospělí jsou motivováni ke vzdělávání především z důvodu profesního růstu, ekonomického a společenského prospěchu, uspokojení potřeb a zájmu jedince (Průcha, Veteška, 2012, s. 275).

Jak uvádí Mužík (2005, s. 9): „Dospělí se učit mohou, ale nemusí.“ Mluví se zde o „boji o motivaci účastníků k učení“ (Mužík, 2005, s. 9). Jak doplňuje Heinová (2008), motivace je významným faktorem rozhodnutí o tom, že se budeme učit. Ujasníme si důvod, proč, jak, čemu a s jakým výsledkem (Heinová, 2008, s.109). Podle Armstronga (2007) je motivace ke vzdělávání vyšší, pokud jsou vytyčeny dosažitelné cíle ve vzdělávání a jejich dosažení si ověříme pomocí zpětné vazby.

Motivaci ke vzdělávání podněcují faktory, které seřadil Mužík (2005) do pyramidy učebních motivů. Tato pyramida vychází z toho, že vzdělávání dospělých je založeno na získávání informací, formování vědomostí, dovedností a návyků. Díky zvýšené výkonnosti v zaměstnání a budování pracovní pozice získává jedinec sociální jistoty. Tím se dostává k individuálnímu prožitku, který je na vrcholu pyramidy (Mužík, 2005, s. 10-11).



Obr. 2 Pyramida motivace učení

2.4 Další profesní vzdělávání

Prohlubování kvalifikace je i její obnovování a udržování. Jak uvádějí Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 209): „Zaměstnanec je podle zákoníku práce povinen prohlubovat si kvalifikaci, která je nutná pro výkon jeho práce.“

Koubek (2015) považuje za hlavní cíl vzdělávání a rozvoje dosažení flexibility a připravenosti na změnu u zaměstnanců. Vzdělávání pracovníků podle Koubka (2015) zahrnuje tyto aktivity:

1. Přizpůsobování a zdokonalování pracovních schopností, které jsou vyžadovány pro výkon práce s použitím tradičního vzdělávání pracovníků.
2. Rozšiřování pracovních schopností pracovníků, zvýšení pracovní flexibility.
3. Rekvalifikační procesy, které umožňují přeškolení pracovníků na jiný výkon profese.
4. Orientace na pracovníka a jeho přizpůsobení se specifickým požadavkům k používané technice, technologii, stylu práce.
5. Formování osobnosti pracovníka, které ovlivňuje zájmy, postoje, hodnoty a normy (Koubek, 2015, s. 253-254).

Aby bylo vzdělávání pracovníků v organizaci co nejefektivnější, řídí se podle organizovaného vzdělávání. Efektivnosti ve vzdělávání lze dosáhnout systematickým přístupem. Je to neustále se opakující cyklus, který se opírá o zásady vzdělávání a sleduje určité cíle ve vzdělávání (Armstrong, 2007). Podle Koubka (2015, s. 259) vlastní cyklus vzdělávání začíná identifikací potřeb vzdělávání pracovníků organizace. Poté následuje plánování vzdělávacích aktivit. Dalším krokem je vzdělávání realizováno. Na konci cyklu dochází ke zhodnocení vzdělávání a jeho efektivnosti. Celý cyklus se následně znovu opakuje.

Cyklus podnikového vzdělávání zahrnuje:

- identifikace vzdělávacích potřeb,
- plánování vzdělávacích aktivit,
- realizace vzdělávání,
- hodnocení efektivity vzdělávání (Průcha, Veteška, 2012, s. 204).

Identifikace vzdělávacích potřeb je rozdíl mezi tím, co se děje, a tím, co by se mělo dít. Vzdělávací potřeba nastává ve chvíli, kdy se projeví disproporce mezi znalostmi a dovednostmi na straně pracovníka a tím, co je vyžadováno ze strany organizace. Potřeba vzdělávání může vyplynout ze sledování pracovního výkonu zaměstnance. Velmi často se potřeba vzdělávání opírá o požadavky vedoucích pracovníků. Často požadavek

na vzdělávací potřebu navrhuje i sám zaměstnanec. Identifikace potřeby vzdělávání je ve většině firem součástí pravidelného hodnocení pracovníků (Koubek, 2015, s. 263-264).

Plánování vzdělávacích aktivit navazuje na fázi identifikace vzdělávacích potřeb. V této fázi jsou navrženy vzdělávací programy a zároveň jsou vhodně voleny formy a metody vzdělávání. Vzdělávací program by měl respektovat současné i budoucí potřeby organizace i pracovníků (Armstrong, 2007).

Podle Koubka (2015) plán vzdělávání obsahuje, komu je vzdělávání určeno, jakým způsobem bude zabezpečeno, kým bude zabezpečeno vzdělávání, místo konání, časový plán, rozpočtovou stránku a jakým způsobem bude vzdělávání zhodnoceno.

Realizace vzdělávání znamená, že dochází k využívání rozmanitých forem ve vzdělávání. Odpovědnost za realizaci vzdělávání přebírají kromě pracovníků i liniový manažeři a specialisté na vzdělávání. Liniovní manažeři poskytují pomoc a podporu. Specialisté na vzdělávání zabezpečují různá zařízení na učební materiály, e-learningové programy (Armstrong, 2007, s. 506).

Hodnocení vzdělávání, podle Koubka (2015, s. 274-275) **efektivita** vzdělávání, je hodnocena podle kritérií, která byla stanovena na začátku vzdělávacího procesu. Nejčastěji je proces hodnocení dělen na řadu dílčích hodnocení. Zkoumá se, zda byly použity adekvátní nástroje, vhodné vzdělávací metody, jaká je míra osvojení znalostí a dovedností a v neposlední řadě, do jaké míry jsou uplatňovány nabyté znalosti a dovednosti v praxi.

Další profesní vzdělávání se váže k dané pozici nebo k profesi. Jak uvádí Mužík, v profesním vzdělávání je nutné uspokojit vzdělávací potřebu, což je „*deficit informací, vědomostí, schopností, chování a profesních návyků*“ (Mužík, 2004, s. 18). A právě proto je záměrem profesního vzdělávání vytvoření souladu mezi schopnostmi a dovednostmi, které jsou požadovány na dané pozici nebo v dané profesi (Zormanová, 2017). Mužík (in. Zormanová, 2017, s. 35) uvádí, že do dalšího profesního vzdělávání můžeme zařadit další odborné vzdělávání, odborný trénink, kombinované vzdělávání.

Pro některé profese i pracovní pozice je nutné si neustále zvyšovat kvalifikaci, a to nejlépe pomocí sebevzdělávání. Sebevzdělávání podle Egera (2005) je forma vzdělávání, ve které si jedinec určuje cíle, kterých chce dosáhnout, volí si metody, motivuje sám sebe, řídí a kontroluje své učení, aby rozvíjel nejen vlastní osobu, ale aby se hlavně rozvíjel svépomocí.

Za základní principy sebevzdělávání se uvádí, že sami si najdeme správný postup nebo nám někdo pomáhá tím, že nám poskytne vhodnou techniku (Eger, 2005, s. 54). Podle Armstronga (2007, s. 462) je pro tuto formu vzdělávání zásadní, „že lidé se naučí a zapamatují si více, jestliže sami přijdou na to, jak se věci mají“.

Úvahy o tom, zda sebeřízené učení je možné, se objevily už ve středověku, kdy Tomáš Akvinský uvádí, „že člověk musí být učen“. V 70. letech 20. století se koncepci sebeřízené učení, spojené s orientací na každodenní život, začal věnovat v USA Malcolm Shepherd Knowles (Beneš, 2014). V České republice se s individualizací výuky setkáváme např. v dokumentu vzdělávací politika do roku 2030, kde je uvedeno, že je nutné podpořit přebírání zodpovědnosti za sebevzdělávání (MŠMT, © 2020).

Podle Beneše (2014) je sebeřízené učení náročné nejen na motivaci člověka, ale i na kompetence k učení, aby člověk mohl informace nejen zpracovat, ale i následně využít. Další autoři Průcha, Veteška uvádějí, že sebevzdělávání souvisí s osobností člověka, věkem, životními zkušenostmi a jeho motivací k učení (Průcha, Veteška, 2012, s. 228). Sebevzdělávání probíhá na základě určité studijní opory a studijních pomůckách. Ty mají podle Mužíka (2005) různou podobu. Mohou být např. literární (knihy, učebnice), klasické (komunikační prostředky), elektrotechnická média (např. CD ROM).

Dosažené výsledky sebevzdělávání lze ověřit a zhodnotit v rámci e-learningu testováním. Testování je základní proces sebevzdělávání, který se provádí na úvodu i na závěru samostudia (Mužík, 2005). Na to navazuje další fáze, a to je přenos a úprava informací, kde hovoříme o osvojování a aplikaci získaných informací. Závěrem je nutná evaluace, zhodnocení, kdy se zkoumá, zda bylo dosaženo vzdělávacích cílů (Mužík, 2005, s.112-114). Jak uvádí Barták (2008, s. 96) hodnotící zpráva je podkladem nejenom k ověření míry osvojení určitých znalostí a dovedností, ale i k dalšímu osobnostnímu rozvoji vzdělávaného.

2.5 Vzdělávání úředníků

Za jednu ze základních podmínek vzdělávání zaměstnanců je prohlubování a zvyšování kvalifikace. Tuto podmínku upravuje zákon č. 262/2006 Sb. Zákoník práce, kde je uvedeno, že zaměstnanec je povinen si prohlubovat a zvyšovat svou kvalifikaci, a to především:

- Zvyšování kvalifikace je studium, školení nebo jiná forma vzdělávání, pokud je to vyžadováno ze strany zaměstnavatele a je to v souladu s potřebou zaměstnavatele.
- Zaměstnanec je povinen prohlubovat si svoji kvalifikaci nutnou k výkonu své práce. Zaměstnavatel je oprávněn uložit zaměstnanci účast na školení nebo jiné formě vzdělávání k prohloubení jeho kvalifikace.
- Prohlubování kvalifikace je průběžné doplňování kvalifikace a zároveň zahrnuje její udržování a obnovování (MV, © 2020).

Veřejnou správu vykonává stát prostřednictvím státní správy a samosprávy. Podle Mužíka (2012, s. 171) termínem úředníci veřejné správy jsou míněni zaměstnanci úřadů státní správy a samosprávy. Tito úředníci poskytují službu občanům.

Poskytování veřejné služby není možné bez vzdělaných úředníků, kteří mají povinnost vzdělávat se legislativně zakotvenou (Mužík, 2012, s. 171). Systém vzdělávání úředníků je důležitou aktivitou politiky ČR v oblasti dalšího vzdělávání. Podle Mužíka (2012, s. 173) vytvoření **profesionálního úřednického sboru** by mělo zajistit kvalitní, odborný a efektivní výkon veřejné správy.

Vzdělávání úředníků ve veřejné správě tvoří systém, skládající se ze čtyř základních úrovní:

- vstupní vzdělávání,
- průběžné vzdělávání,
- příprava a ověření zvláštní odborné způsobilosti,
- vzdělávání vedoucích úředníků a vedoucích úřadů (Mužík, 2012, s. 173-174).

Pravidla vzdělávání ve služebních úřadech stanovují jednotlivé druhy vzdělávání, proces vzdělávání, institucionální odpovědnost za vzdělávání a jednotlivé požadavky na vzdělávání:

- vstupní vzdělávání úvodní,
- vstupní vzdělávání následné,
- průběžné vzdělávání,
- vzdělávání představených,
- jazykové vzdělávání (MV, © 2019).

Vstupní vzdělávání je povinné, absolvují ho nově příchozí zaměstnanci bezprostředně po vzniku pracovního poměru. Cílem je uvést nového zaměstnance do problematiky veřejné správy, zprostředkovat mu základní informace o úřadu, pracovním místě, legislativě a právních předpisech. Zahrnuje znalosti základů veřejné správy, práv, povinností a pravidel etiky úředníka. Dále zahrnuje seznámení se s technologiemi využívanými úřadem a pravidly kybernetické bezpečnosti (MV, © 2019).

Vstupní vzdělávání zahrnuje osvojení „znalosti základů užívání informačních technologií“. V Pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech bylo zakotveno vzdělávání v oblasti ICT, které se objevuje i v dokumentu Strategie digitální gramotnosti na období 2015-2020 – seznámení se základy práce s informačními technologiemi v daném správním úřadu a se zdroji elektronických informací (MPSV, © 2015).

Vstupní vzdělávání následné je jednou z forem přípravy státního zaměstnance k vykonání obecné části úřednické zkoušky. Státní zaměstnanec se vzdělává, např. samostudiem odborné literatury a případně dalších dokumentů zveřejněných na internetových stránkách Ministerstva vnitra. Vstupní vzdělávání následné je pro zaměstnance, kteří před přijetím do služebního anebo pracovního poměru nevykonali úřednickou zkoušku, povinné (MV, © 2019).

Průběžné vzdělávání má zajistit prohlubování znalostí a dovedností v návaznosti na absolvované vzdělávání. Je realizováno za účelem odborného a osobního rozvoje zaměstnanců. Vzdělávání v měkkých dovednostech a dovednostech v informačních a komunikačních technologiích je nezbytných pro vykonávání činností na daném služebním místě, a to na základě identifikovaných vzdělávacích potřeb (MV, © 2019).

Vzdělávání představených je zaměřeno na získání primárních kompetencí pro výkon vedoucí pozice, kterými jsou nástroje řízení a vedení zaměstnanců, řešení problémů, efektivní komunikace, motivace (MV, © 2019).

Za účelem zvyšování odbornosti státní správy je v zákoně O státní službě obsažena úprava vzdělávání státních zaměstnanců, ve které je uvedeno, že státní zaměstnanec je oprávněn i povinen své vzdělávání prohlubovat ke zvyšování jeho odborného růstu. Je tím myšleno nejenom vstupní, ale i průběžné vzdělávání státního zaměstnance (MV, © 2021).

K tomu, aby úředníci kvalitně vykonávali svou práci a reprezentovali svůj úřad, je nezbytné a důležité klást důraz na celoživotní vzdělávání. Nedílnou součástí vzdělávání je dodržování

etického kodexu, který byl vydán Ministerstvem vnitra České republiky, ve kterém se klade důraz na kvalitu odborného vzdělávání a jeho průběžné zdokonalování (MV, © 2014).

Účelem etického kodexu úředníků a zaměstnanců veřejné správy je vymezit a podporovat žádoucí standardy chování úředníka a zaměstnance veřejné správy ve vztahu k veřejnosti a spolupracovníkům, a tím vytvářet, udržovat a prohlubovat důvěru veřejnosti ve veřejnou správu (MV, © 2014).

Aby zaměstnanci úřadu práce mohli vykonávat řádně svou profesi, je povinností podle vnitropodnikové směrnice se neustále a soustavně vzdělávat. Každým rokem je z Ministerstva práce a sociálních věcí na úřady práce distribuován Katalog vzdělávacích kurzů, který obsahuje nabídky vzdělávacích aktivit a kurzů (Gerychová, © 2019).

Prezenční forma vzdělávání je realizována ve školících střediscích v Olomouci, Pardubicích a Písku. E-learningové kurzy jsou nabízeny na webových stránkách www.vsupo.cz. Termíny vzdělávacích kurzů jsou stanoveny na každé pololetí a má k nim přístup každý zaměstnanec úřadu práce. Z nabízených kurzů si úředník sám vybírá ty, o které má zájem, kde cítí potřebu rozšířit si své znalosti.

Některé kurzy jsou mu nařízeny od vedoucích pracovníků, např. při změně legislativy nebo pro účely služebního hodnocení, které se provádí jednou ročně, a je zde uvedena povinnost určitý typ kurzu či školení absolvovat.

Vzdělávací programy jsou zaměřeny především na zdokonalení znalostí neustále se měnící legislativy a právních předpisů, můžeme zde zmínit Zákon o zaměstnanosti, Správní řád, Zákoník práce, Právní minimum. Můžeme také uvést kurzy, které jsou zaměřené na ICT znalosti. Uvedeme např. Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Microsoft Outlook. A v neposlední řadě uvedeme kurzy soft skills, zaměřující se na měkké dovednosti, kompetence v oblasti komunikace a chování, které mají vztah k sociální a emoční inteligenci. Zde uvedeme Jednání s problémovým klientem, Prevence syndromu vyhoření, Syndrom vyhoření, Zvládání stresu a Řešení konfliktních situací (Gerychová, © 2019).

3 E-LEARNING

V této nejobsáhlejší kapitole se budeme zabývat problematikou e-learningu. Objasníme si definici, podíváme se do historie vývoje e-learningu a zjistíme, jakou roli sehraává ve společnosti vědění. Dále si objasníme další pojmy, které souvisí s e-learningem, jako je např. blended learning. Budeme popisovat výhody a nevýhody, které s sebou e-learningové vzdělávání přináší.

3.1 Definice e-learningu

Zavedením nových informačních a komunikačních technologií do vzdělávacího procesu došlo k vytvoření množství didaktických nástrojů. Tyto nástroje bychom pojmenovali jako elektronické vzdělávání. V současné době se spíše místo e-elektronické vzdělávání používá zkrácené slovo **e-Learning**, **e-learning** nebo také **eLearning**. E-learning představuje úplně novou didaktickou metodu používanou ve vzdělávání. E-learning zahrnuje nejen vytváření multimediálních učebních pomůcek, ale i přípravu a zajištění dostupnosti nových informačních a komunikačních zařízení a e-publikací. Zároveň také sleduje řízení vzdělávacího procesu, plánování a jeho kontrolu, a v neposlední řadě také evaluaci vzdělávacího procesu. V současné době je cílem e-learningu, aby se toto vzdělávání stalo rychlou a zároveň levnou a efektivní formou vzdělávání, a především, aby člověk mohl studovat kdykoliv a kdekoliv.

Jak Barešová (2003, s. 9) uvádí: „*E-learning je velmi mocný nástroj, musí se však správně pochopit a správně používat.*“

Nyní se tedy dostáváme k definici e-learningu. Jak jsme již výše zmínili, používají se různé zápisy elektronického vzdělávání. Vybrali jsme si „e-learning“, který je zároveň zastoupen v různých publikacích, se kterými budeme pracovat a které používají autoři např. Květoň, Zounek a ostatní. Název e-learning je vytvořen ze spojení technologie, které je zastoupeno písmenem „e“ a procesem učení, které je dáno výrazem z angličtiny „learning“. Dodnes neexistuje pouze jedna široce přijímaná definice. Definice se odlišují podle toho, co je pro jednotlivé autory významné, zda se jedná o definici z hlediska ICT, využitých forem, stanovených cílů nebo obsahu použití sítě (Zounek, 2009).

Definice podle Zounka (2009, s. 37): „*Zahrnuje teorii a výzkum, tak i jakýkoliv reálný vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou v souladu s etickými*

principy používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě. Způsob využívání prostředků ICT a dostupnost učebních materiálů jsou závislé na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu.“

První definice e-learningu v české literatuře byla popsána v Pedagogickém slovníku v jeho 3. rozšířeném vydání v roce 2001: „*Termín e-learning se v České republice užívá buď v anglické podobě nebo v překladu jako elektronické učení/vzdělávání a označuje různé druhy učení podporovaného počítačem, zpravidla s využitím moderních technologických prostředků, především CD-ROM*“ (Průcha, 2001, s. 66). Ke srovnání můžeme použít definici, která se objevila v roce 2002 v publikaci Výkladový slovník Lidské zdroje, kde Palán (2002, s. 54) uvádí: „*Jde o modifikaci distančního vzdělávání, která využívá nejmodernější informační technologie (internet nebo podnikový intranet) formou distribuovaného vzdělávání.*“

Na e-learning můžeme nahlížet jako na **system**, kdy vzdělávání je spojeno s počítačem. E-learning můžeme charakterizovat i jako **vzdělávací proces**, při kterém se pracuje jen s počítači a informačními a komunikačními technologiemi. Tento proces je realizován ve vzdělávacím prostředí za účelem dosažení určitého cíle ve vzdělávání. Dále e-learning můžeme vnímat jako **prostředek**, kdy výuka je obohacena využitím výpočetní techniky, internetu a multimediálních prvků. V neposlední řadě lze vnímat e-learning jako **zdroj informací** – cílů ve vzdělávání je dosaženo využitím elektronických materiálů a didaktických prostředků (Barešová, 2011, s. 31).

Z didaktického hlediska představuje e-learning novou metodu, která ještě nebyla odborníky úplně přijata, ale je nutné s ní do budoucna počítat. Je tedy mylné se domnívat, že e-learning je dosud známá a přijatá vzdělávací metoda, protože v e-learningu je možné využívat více vyučovacích metod k dosažení výsledku. Dále je mylné se domnívat, že e-learning je vzdělávací forma. V e-learningu je zkombinováno více vzdělávacích forem, ať už individuální, skupinová forma nebo frontální výuka (Barešová, 2011, s. 30).

Aby se e-learning stal kompletním vzdělávacím systémem, musí být v něm zastoupeny tři základní složky:

1. **Obsah vzdělávání** znamená, že obsah jednotlivých modulů nebo e-kurzů musí splňovat didaktické zásady, které se využívají při použití ICT ve vzdělávání, a zároveň obsah vzdělávání musí odpovídat potřebám a cílům studenta.

2. **Distribuce e-kurzů** je zabezpečena přes internet a intranet, zajišťuje komunikaci se systémem a zaručuje bezpečnost e-kurzů.
3. **Řízení studia** zaručuje organizaci e-kurzů, hodnocení studentů a zároveň poskytuje přehled o úspěšnosti studentů (Barešová, 2003, s. 27).

3.2 Historie e-learningu

První zmínky o elektronickém vzdělávání můžeme najít koncem 19. století a jsou spojovány se sestrojením rádia. O třicet let později bylo posunuto elektronické vzdělávání dále vynálezem elektronky a výrobou televize. V 70. letech byly vyvíjeny osobní počítače a v 80. letech už existovala výuka přes počítač (Nocar et. al., 2004).

Na univerzitě v USA byla vytvořena první počítačová síť, která umožňovala komunikaci mezi studenty a lektory. Součástí systému byly on-line fóra, on-line testování, e-mailová korespondence a vzdělávací hry pro více hráčů. V roce 1988 ve Velké Británii vzniklo na Open University vzdělávání pomocí nových technologií. V 90. letech vybudováním sítě Internet došlo k masivnímu přístupu k informacím, kdy internet umožňoval rychlý přenos dat. Pojem e-learning se ve světě objevil poprvé v roce 1999 v Los Angeles, kdy na internetu začaly vznikat vzdělávací portály. E-learning se rozvíjel díky vysokým školám v USA, kdy ale zpočátku byl problém v nízké počítačové gramotnosti mezi vyučujícími a v jejich nedůvěře k e-learningovému vzdělávání (Maněna et al., 2015, s. 43).

V České republice se koncem 60. let 20. století objevily programy pro vyučování automaty (UNITUTOR). Tato forma vyučování nebyla veřejností přijata. Až s příchodem mikropočítačů a později osobních počítačů dochází ke značnému rozvoji vzdělávacích programů. K textu byl přikládán výklad a možnost procvičování látky. Aby bylo možné reagovat na všechny situace, do kterých se může student dostat, bylo nutné vytvořit model „umělého studenta“, který sloužil ke sledování reakcí studenta během výuky (Barešová, 2003).

V ČR se vzdělávání spojené s počítačem k programovanému učení v kombinaci s multimédií objevuje v roce 1990. Náklady na toto vzdělávání byly zpočátku velmi vysoké a flexibilita nízká. Roky 1994 a 1995 se vyznačují rozvojem a využíváním internetu ve firmách, kdy se začínají využívat tzv. „studijní balíčky“ (Eger, 2005). Podle Egera (2005) byl přelomový rok 1999, kdy došlo ke „zrození“ learning management systému, ve zkratce

LMS, který umožňoval dostupnost kurzů 24/7/365 kdykoliv během dne, týdne nebo roku. V roce 2002 se zrodil systém LCMS (Learning Content Management Systems). Jak uvádí Barešová (2003, s. 41), na rozdíl od LMS, který se zabývá plánováním, dodáváním a řízením vzdělávacích aktivit a nezabývá se obsahem, právě LCMS se zaměřuje na efektivní tvorbu obsahu podle potřeb studujících.

3.3 E-learning z pohledu teorií učení

Teorie vzdělávání se pokouší vysvětlit podstatu procesu učení především z psychologického hlediska. Pomocí těchto teorií můžeme předvídat, jaký bude průběh vzdělávacího procesu. Zajímá nás, jak mohou on-line technologie řídit a ovlivňovat výuku z pozice učitele a zároveň jak tyto prostředky pomohou sebeřízenému učení studenta. Z hlediska teoretického základu existují tři teorie učení, které ovlivňovaly či stále ovlivňují pojetí e-learningu z hlediska konstrukce vzdělávacího obsahu v podmínkách distančního vzdělávání. Tyto teorie uplatňují pedagogicky – psychologické přístupy ke vzdělávání s využitím výpočetní techniky a počítačových sítí.

Zounek představuje následující teorie učení:

- **Nebehaviorismus** – v této teorii učení je kladen důraz na pamětní učení, které můžeme také nazvat mechanickým učením (drilem nebo biflováním). Charakteristickým rysem je jednosměrný přenos znalostí od učitele ke studentům, což vede k pasivitě studenta. Je dána jasná struktura obsahu a bezprostřední zpětná vazba, kdy studijní materiály jsou předkládány studentovi a čeká se na jeho reakci (Zounek et al., 2021).
- **Kognitivní psychologie** – zájem o kognitivní procesy člověka, které vstupují do procesu učení jednotlivce. Vědění je považováno za vnitřní faktor determinující lidské chování. Pokud jsou při učení využita multimédia, můžeme plně využít lidskou kapacitu. Spojením verbální a vizuální reprezentace dochází k významné podpoře a zefektivnění učení (Zounek et al., 2016).
- **Konstruktivismus** – učení chápe jako proces, ve kterém student není jen pasivním příjemcem informací, ale i sám si konstruuje svoje vlastní znalosti. Studující se sám rozhoduje, co je nutné se učit, co je důležité si zapamatovat a co je vhodné si uložit (Zounek et al., 2016).

V souvislosti s konstruktivismem zmiňuje Egerová (2012) **koncept sociálního konstruktivismu**, v němž hrají roli sociální vztahy a spolupráce při vytváření nových vědomostí. Rozšířením sociálního konstruktivismu je nový přístup k učení **komunitní konstruktivismus**, kde jde o učení „s ostatními“, „od ostatních“ a „pro ostatní“ (Zounek 2009, s. 94).

Nebehaviorismus a konstruktivismu byly považovány za nejvlivnější teorie učení druhé poloviny 20. století. Tyto teorie byly formovány v době, kdy se neposuzovalo, jaký vliv mají technologie na výuku. Teorie v současné moderní době s rychle se rozvíjejícími technologiemi již nedokážou uspokojit potřeby moderního vzdělávání. Proto bylo nutné vytvořit novou **teorii učení v digitálním věku** – konektivismus (Zounek, 2009).

Nově vznikající koncept **konektivismus** podle Klementa et al. (2017, s. 93) „*reflektuje možnosti moderních technologií ve vzdělávání a snaží se je integrovat do teorií učení*“. Tento přístup zatím není tak komplexní jako předchozí teorie, ale můžeme jej vnímat jako rozpracování či doplnění dosavadních teorií. Konektivismus pohlíží na vzdělávání jako na proces, kdy „*každý učební proces je hluboce individuální a že znalost je tvořena vlastní zkušeností a interpretací světa*“ (Piaget, cit. Klement et al., 2017). Role žáka se mění, už není jen pasivní osoba, ale stává se plně aktivním, a tím si buduje svět kolem sebe (Klement et al., 2017).

Za základní principy konektivismu Siemens (cit. podle Zounek, 2009) považuje:

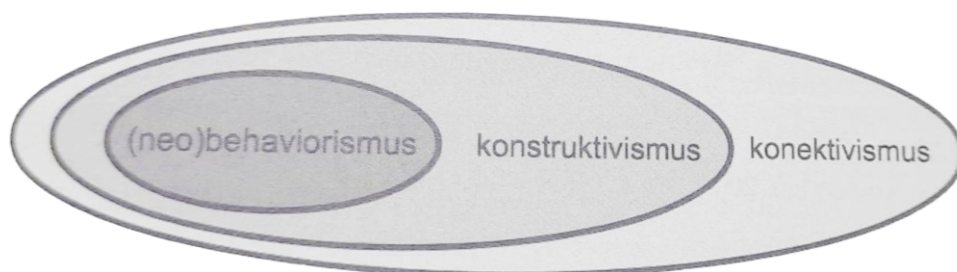
- Učení je proces propojování specializovaných uzlů či zdrojů informací.
- Zdrojem učení nemusí být pouze lidé, ale i technologie, uložené v síti nebo databázi.
- Schopnost informaci nalézt je důležitější než ji vědět.
- Schopnost nacházet souvislosti mezi různými oblastmi, myšlenkami a koncepty je při učení nezbytná.

Výše uvedené teorie lze vnímat jako rozdílné přístupy k učení. Tyto teorie odrážejí jednotlivé fáze učebního procesu:

V první fázi učení se uplatní **princip nebehaviorismu** při prvním kontaktu s učivem, kdy jsou prostřednictvím učitele předávány studentům základní poznatky. V další fázi učení je vhodné u studenta podpořit využívání vhodných kognitivních strategií učení (student se stává aktivním). Aby došlo k pochopení souvislostí a budování vlastních zkušeností, je nutný **konstruktivistický model** aktivního učení, kdy se učitel stává pouze dohlížitelem

či rádce. A v poslední fázi je nutný **konektivistický model** pro udržení aktuálních znalostí, který si student buduje na síti vlastních učebních prostor, a tím si podporuje i další studium (Zounek et al., 2016).

Vzdělávací teorie se postupně lineárně vyvíjely. Behaviorismus byl nahrazen postupně konstruktivismem, který však také nestačil reagovat na prudký rozmach internetu. Proto se do popředí dostává konektivismus, který doplní nebo zcela nahradí konstruktivismus. Tyto zmíněné teorie mají svůj podstatný význam a jsou neustále inspirativní v učení a výuce v tom nejširším slova smyslu. Každá teorie klade důraz na jiné prvky učení, v každé má jinou pozici jak učitel, tak student. Teorie učení na sebe navazují, ty novější zcela nenahrazují ty starší, ale pouze je doplňují, podmiňují a rozvíjí. Nemůžeme určit, která teorie je lepší, protože každá vzdělávací situace má svá konkrétní specifika a je nutné přistupovat ke vzdělávání individuálně, ne podle vzdělávacích trendů.



Obr. 3 Komplementarita teorií učení (upraveno podle Tracey, 2009)

3.4 Formy e-learningu

V této kapitole se seznámíme s formami e-learningové výuky, které by se měly maximálně přizpůsobit vzdělávaným. Každá forma výuky má své přednosti i nevýhody, které jsou typické pro jednotlivé formy e-learningového vzdělávání.

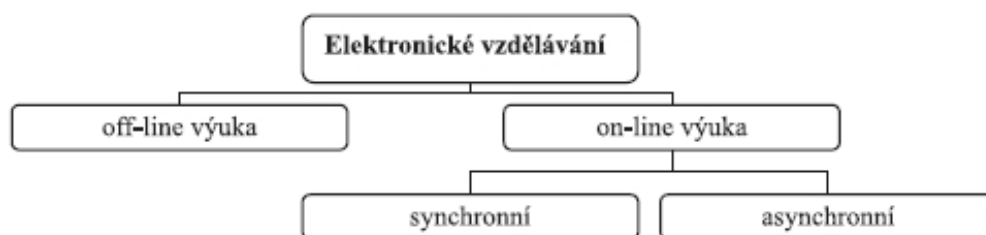
Podle způsobu využití ICT ve vzdělávání, a hlavně připojení, dělíme elektronické vzdělávání na **off-line** a **on-line**. V praxi často bývají tyto formy propojovány a kombinovány, aby bylo docíleno zvýšení efektivity e-learningového vzdělávání.

Off-line výuka nevyžaduje připojení sítě na internet. Obsah vzdělávání je uložen na paměťových nosičích, např. Flashdisk, CD, DVD. Student je odkázán pouze na informace, které jsou obsaženy ve studijním materiálu (Nocar, 2004).

Pro on-line výuku je typické připojení do sítě internet či intranet. On-line výuka může mít podobu synchronní a asynchronní výuky. U synchronní varianty se výuka odehrává ve „virtuální třídě“, kde je simulováno prostředí běžné vzdělávací instituce, kde zároveň probíhá komunikace studenta s lektorem (tutorem) v reálném čase. Musí být tedy přítomny všechny složky, student i lektor. Kromě virtuální třídy může mít tato forma podobu videokonferencí a diskusních fór, chatu, on-line kurzů. Materiály ke studiu jsou připravené před kurzem, ale lze je v průběhu měnit a přizpůsobovat. Synchronní výuka je náročná na rychlost připojení k síti, ale zase je vysoce přínosná při nízké časové náročnosti. Je nutné také zmínit vyšší nákladovost u této výuky (Nocar, 2004).

V dnešní době je více využívána asynchronní výuka i z toho důvodu, že je časově flexibilnější, umožňuje časovou svobodu v učení. Má formu samostudia, kdy tempo a čas výuky si student přizpůsobuje vlastním potřebám. Tato forma ale zároveň klade vyšší nároky na motivaci studenta k samostudiu. Komunikace s lektorem probíhá přes e-mail a diskusní fórum a využívá se především v podnikovém vzdělávání. Materiál potřebný pro kurz je připraven ještě před konáním kurzu a student se sám rozhodne, jestli bude připravené materiály využívat (Nocar, 2004).

Pro lepší přehlednost přikládáme tabulku forem e-learningu.



Obr. 4 Formy e-learningu (zdroj Nocar, 2004, s. 233)

3.5 Výhody a nevýhody e-learningu

E-learning je dichotomický, což znamená, že má dvě strany. Zahrnuje v sobě jak výhody, tak i nevýhody, o kterých budeme nyní mluvit. Jak Zounek et al. (2016, s. 230) uvádí: „Nelze jednoznačně říci, že existují obecně platné výhody a nevýhody e-learningu.“ V některých případech se může stát výhoda současně nevýhodou a naopak. Je vždy nutné zvážit, co očekáváme, jaké jsou pedagogické cíle, o jaký kurz se jedná, jaké materiály máme k dispozici a jakou technickou a metodologickou podporu můžeme zajistit (Zounek et al., 2016).

Vybrané výhody e-learningu z pohledu studenta:

- **Rychlý a snadný přístup k informacím k vědění nebo vzdělávání** – učební texty v elektronické podobě nezabírají místo, nabízejí rychlejší a dostupnější orientaci, snadné uložení, úpravu a archivaci materiálů.
- **Studovat je možné kdykoliv a kdekoliv.**
- **Individualizace a flexibilita studia** – učení se podle vlastního tempa, podle vlastních schopností a dovedností.
- **Úspora času a finančních prostředků** – úspora nákladů na cestovné, finanční úspora nákladů na studijní materiály.
- **Zvyšování počítačové a informační gramotnosti.**
- **Anonymita, samostatnost** – některým studentům nevyhovuje prezentovat se před ostatními (Zounek et al., 2016, s. 232-237).

Vybraný výčet nevýhod z pohledu studenta:

- **Nedostatečné znalosti a dovednosti ve využívání on-line technologií.**
- **Obecně negativní postoje k ICT** – představa, že pokud jsem připojený k síti, jsem pod neustálou kontrolou.
- **Styl učení studenta** – pro někoho jsou nevyhovující multimediální zpracování informací a převaha videomateriálů.
- **Nedostatečná motivace a neschopnost samostatně se učit** – s tím souvisí i izolace a osamocení. Student není v kontaktu s ostatními studenty a vyučujícím, má pocit bezradnosti, nemá s kým sdílet problémy.
- **Přehlcení velkým množstvím informací a materiálů** – ztraceni v obrovském množství dat a informací.
- **Nesoustředěnost a odvádění pozornosti.**
- **Zdravotní problémy** – únava očí, bolest zad, psychické problémy (Zounek et al., 2016, s. 232-237).

Výhody a nevýhody z pohledu instituce:

I z pohledu organizace můžeme hovořit o výhodách a nevýhodách e-learningu, protože právě na úrovni instituce se rozhoduje nejen o úspěchu e-learningových kurzů, kvalitě učení, ale i zároveň o úspěšnosti instituce jako celku. Výhody a nevýhody jsou zpracovány v následující tabulce (Zounek et al., 2016, s. 244-247).

Tab. 1 Výhody a nevýhody e-learningu z pohledu instituce (vlastní zpracování)

Výhody	Nevýhody
Administrativa v elektronické podobě	Nepřítomnost nebo špatná kvalita technické infrastruktury
Zlepšení přístupu k učebním zdrojům	Omezená funkčnost a omezený přístup k internetu
Ekonomický přínos	Velké počáteční náklady při zavádění e-learningu
Snížení nákladů na prostory, vybavení	Nepřehledná nabídka nástrojů
-	Nepřipravenost organizace

Nevhodnost e-learningu pro určité typy kurzů:

E-learningové kurzy také nejsou zcela vhodné pro všechny typy vzdělávání. I když převládá názor, že e-learningovou formou se dají udělat téměř všechny vzdělávací kurzy, existují takové, u kterých je nutné využít lidský faktor. Podle Barešové (2003) se jedná o kurzy např. kde je nutný praktický (manuální) přístup k použití znalostí. Dále do této skupiny patří kurzy, kdy je nutná spolupráce všech členů, přímé sdílení zkušeností s ostatními účastníky nebo vnímání řeči těla ostatních účastníků kurzu.

Nevhodnost e-learningu pro určité typy studentů:

Jak uvádí Barešová (2003), i když možnosti e-learningu přizpůsobit se potřebám, podmínkám a přáním uživatelů jsou velké, najdou se i ti, pro které e-learning nemusí být vhodný. Např. starší lidé odmítají e-learning z principu nebo nechtějí či nejsou schopni se naučit pracovat s novými technologiemi. Některým lidem zase chybí interakce (vzájemná komunikace a spolupráce), kdy se cítí při studiu osamoceni. Protože v současné době k získávání informací jsou ve velké míře využívány především informační a komunikační technologie, měli by starší lidé být připraveni tyto technologie přijmout a využít všech jejich možností (MDPI, © 2019).

Na závěr této kapitoly uvedeme výtah ze studie, která byla provedena v Řecku. Studie se zúčastnili dospělí ve věku nad 55 let. Ze studie vyplývá, že tato věková generace dává přednost e-learningu, jehož obsah je uveden krok za krokem. Preferují e-learningové kurzy, ve kterých jsou uvedeny praktické otázky a příklady. Z jejich odpovědí také lze vyčíst i pozitivní postoj k závěrečným testům, které lze najít po dokončení každé kapitoly. V neposlední řadě upřednostňují využití vysvětlujících videí. Ze studie vyplynulo, že účastníci, kteří mají vyšší vzdělání a používají často internet při práci, se cítí při e-learningovém vzdělávání jistější a sebevědomější. Dále můžeme uvést, že účast na aktivitách celoživotního vzdělávání může zlepšit kognitivní schopnosti lidí, a tedy i jejich paměť. E-learningové kurzy by proto měly být krátké a ucelené, rozdělující vzdělávací materiál do malých celků. Pro starší lidi se může stát obtížným zpracování rozsáhlých textů, a to především v důsledku zhoršujících se kognitivních schopností a zároveň nižším sebevědomím, které se objevuje v tomto věku (MDPI, © 2019).

3.6 E-learning ve firemním vzdělávání

V této kapitole si ukážeme, proč je důležité zavádění e-learningu do firemního vzdělávání. Cílem každé organizace by měl být rozvoj lidských zdrojů spočívající „v poskytování příležitosti k učení, rozvoji a odbornému vzdělávání za účelem zlepšení výkonu jedince, týmu, organizace“ (Armstrong, cit. Egerová, 2012, s. 9). Právě tohoto cíle lze dosáhnout integrací e-learningového vzdělávání do podnikového, firemního vzdělávání. E-learning stále více uznáván jako důležitá podpůrná struktura pro formální i neformální učení v práci. Je využíván jako nástroj podporující přístup k informacím Just-in-Time. (Cheng, © 2012). Podle Egerové (2012) se e-learning nespojuje pouze s formálním a neformálním učením, ale také s informálním učením, kde e-learning nachází široké využití. Pokud se zaměříme na oblast firemního vzdělávání, tak podle Egerové (2012) e-learning nachází své uplatnění v následujících oblastech firemního vzdělávání:

- Orientace (zapracování, adaptace) - zaměření na získávání informací a specifických znalostí vztahujících se k pracovnímu místu a pracovní pozici.
- Doškolení (prohlubování kvalifikace) - přizpůsobení se aktuálním požadavkům na pracovní místo, např. zaváděním nových technologií.
- Přeškolení je zaměřeno při přechodu pracovníka na jinou pozici v organizaci.
- Rozšiřování kvalifikace se zaměřuje na pracovní potenciál, získání širšího portfolia znalostí a dovedností.
- Povinná školení jsou stanovena pracovními právními předpisy, jejichž absolvování je nutné pro výkon profese (Egerová, 2012, s. 13).

V kontextu firemního vzdělávání má e-learningové vzdělávání vysoký potenciál a je přínosné pro podnik z různých důvodů. Důvodů pro zavádění e-learningového vzdělávání je mnoho, my si zde uvedeme pouze některé.

1. E-learning umožňuje přenos znalostí a dovedností, doplnění aktuálních informací.
2. Zvyšuje dostupnost vzdělávání, umožňuje se vzdělávat kdykoliv a kdekoliv.
3. Nabízí možnost široké palety výběru kurzů.
4. Umožní vzdělávání zaměstnanců, i když nejsou zajištěny dostatečné personální kapacity.
5. Eliminuje cestovní náklady, náklady na učebny, studijní materiály a lektory.

Začátky e-learningu a jeho využití ve firmách se datují do let 1993-1995. Od zavedení e-learningu se očekával boom ve firemním vzdělávání. „Podle původních odhadů se předpokládalo, že se touto cestou bude uskutečňovat 40-70 % firemního vzdělávání“ (Carliner, Shan, cit. Egerová 2012, s.52). Ne všechna očekávání však byla naplněna.

Podle Egerové nachází e-learning ve firemním vzdělávání spíše uplatnění ve velkých podnicích. V malých a středních podnicích je e-learning vnímán jako nový prvek, i když i zde zájem o e-learningové vzdělávání roste. Mezi hlavní důvody, proč není e-learning implementován do firemního vzdělávání v malých či středních podnicích, se uvádí: např. nízké povědomí o e-learningu, o jeho výhodách a nevýhodách, ve firmě je nízká kultura vzdělávání, nedostatečná motivace, vysoké náklady na zavedení e-learningu, pracovníci nemají potřebné IT dovednosti, e-learningové kurzy neodpovídají potřebám a požadavkům firmy (Egerová, 2012, s. 52-53).

Ve velkých firmách se e-learning stal plnohodnotnou součástí vzdělávání. Ve firmách se objevují vzdělávací kurzy, které jsou připraveny většinou na zakázku, aby byly co nejvíce přizpůsobeny potřebám zaměstnanců. Jak uvádí Maněna (2015, s. 39): „Jako typický příklad e-learningu ve firmě může být školení z hlediska bezpečnosti práce BOZP“. Ve firmách často bývá e-learningový systém provázán s ostatními informačními systémy. Lze tedy po absolvování e-learningových vzdělávacích kurzů vygenerovat certifikát, který je poté použit jako podklad k hodnocení pracovníků, pro kariérní růst nebo k odměňování pracovníků (Maněna et al., 2015).

Podpora zaměstnavatele má významný přímý vztah s vnímanou užitečností e-learningového systému pro individuální učení. Příležitost pro pracovníky učit se a předávat si nové znalosti a dovednosti ve své práci zvýší očekávání zaměstnanců tím, že získané znalosti a dovednosti využijí pro zlepšení pracovního výkonu a následně je budou více motivováni k účasti na e-learningových aktivitách.

Firemní vzdělávání je zaměřeno nejen na nové zaměstnance, ale zároveň na proškolení co největšího množství zaměstnanců. Jedná se o školení BOZP, právní minimum, referentské zkoušky nebo kurzy k získávání znalostí a upevňování vědomostí. Využití e-learningu ve firemním vzdělávání má poměrně široké využití, je vhodný zejména k získání základního přehledu k dané problematice, získání aktuálních informací, osvojení si dovedností, získání vědomostí a oživení a rozvíjení znalostí.

Možnými vzdělávacími oblastmi jsou: vstupní školení, kurzy pro nové pracovníky, povinná školení ze zákona, specializovaná školení, školení zaměřená na aktualizaci znalostí a dovedností v určitých oblastech, testování znalostí a dovedností (Egerová, 2012).

Vzdělávání ve státní správě a samosprávě je pro úředníky povinné, musí být v souladu s platnou legislativou a dalšími zákonnými normami, které určují obsah, typ a rozsah vzdělávání. Úředníci absolvují při nástupu do zaměstnání vstupní školení, a poté se v průběhu své kariéry i nadále vzdělávají. Vzdělávání úředníků se relativně nemění, reaguje spíše na změny v legislativě, proto je velmi výhodné. Podle Maněny et al. (2015) e-learningové kurzy umožňují proškolení vyššího počtu úředníků při relativně nízké finanční zátěži. Navíc v této oblasti je možné využít dotací z fondů EU na vzdělávání úředníků.

3.7 E-learning a tradiční vzdělávání

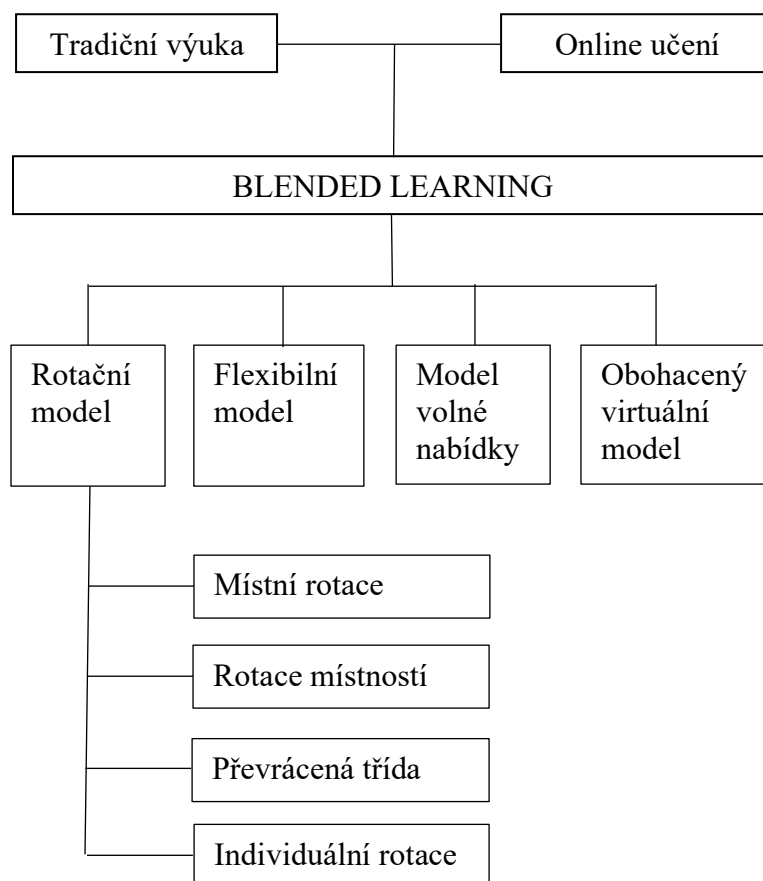
Tradiční formy vzdělávání a e-learningová forma vzdělávání souběžně existují vedle sebe už několik desítek let. Neustále se doplňují, prolínají a působí na sebe navzájem. Spojením presenční výuky a výuky, která používá moderní a elektronické on-line aplikace, vznikl tzv. **Blended learning**. Kombinuje presenční metody se synchronní a asynchronní on-line nebo off – line výukou (Průcha, Veteška, 2012, s. 47).

Podle Egera (2005, s. 30) právě touto kombinací dochází k vyšší efektivnosti vzdělávání a odstranění nedostatků, které se objevují u „čistých“ e-learningových kurzů. Blended learning neumožňuje pouze absorbování informací, ale získání znalostí, zkušeností a dovedností a byly také motivací k praktické činnosti.

Průcha, Veteška (2012) odhadují nástup blended learningu v Evropě v roce 2000, kdy s projevila krize e-learningu. V ČR neexistuje český ekvivalent, proto se používá anglický termín (Eger, 2005). Dále, jak Eger uvádí, pojem blended learning se objevil v České republice v roce 2004, kdy jej použil Jaroslav Mužík.

Při rozhodování, zda nasadit blended learning, musíme vzít v potaz cílovou skupinu, obsah a cíle, kterých má být dosaženo, fyzické i online prostředí, zajištění studentů, podpory a zpětné vazby. V případě volby blended learningu můžeme volit z následujících modelů: rotační model, flexibilní model, model „volné nabídky“, obohacený virtuální model (Zounek et al., 2016).

1. **Rotační model** je založen na modelu kombinace presenční výuky a on-line výuky, kdy presenční forma bývá základem výuky. Student rotuje mezi běžnou a počítačovou učebnou, sleduje edukační videa, má vypracován individuální plán.
2. **Flexibilní model** umožňuje podporu lektora, probíhá v podobě seminářů a přednášek. Lektor poskytne studentům flexibilní podporu, která může mít fyzickou či on-line podobu.
3. **Model volné nabídky** probíhá plně on-line jako doplněk k tradiční výuce k rozvoji znalostí a dovedností. Nejedná se o ucelené vzdělávací programy, ale o dílčí kurzy, které doplňují tradiční výuku a mohou pomoci k doplnění znalostí a dovedností.
4. **Obohacený virtuální model** zahajuje lektor jako obohacení výuky a následně vzdělávání probíhá pouze on-line (Zounek et al., 2021, s.50).



Obr. 5 Modely e-learningu

Z výše uvedeného modelu lze vidět, že i v éře nejmodernějších technologií mají své nezastupitelné místo také tradiční složky vzdělávání. Můžeme to doložit na kombinaci studijních materiálů v tištěné nebo elektronické formě, kdy výukový text je v tištěné učebnici nebo odborná literatura je dostupná na internetu (Zounek et al., 2016).

WEBINÁŘ

Mezi další podoby e-learningu, o které v současné době roste zájem nejen v celoživotním vzdělávání, ale i v podnikovém vzdělávání, jsou webináře. Podle Barešové (2003) je Webinář– Virtual Classroom – živá forma komunikace, probíhající prostřednictvím internetu pouze přes webový prohlížeč.

Můžeme si představit, že je to „místnost“ ve virtuálním prostoru a na internetu, kde se lidé mohou setkávat, komunikovat spolu a spolupracovat. Tento pojem je spojením dvou slov webový seminář, který se začal používat na začátku 21. století pro účely videokonferencí. Ve velké míře se nyní prostřednictvím webinářů předávají informace, které jsou zaměřeny na představení a školení na určitý produkt nebo službu. Počet účastníků není omezen, jsou pořádány pro jednotlivce až po stovky lidí (Barešová, 2003). Zde můžeme zmínit, že potenciál webinářů spočívá v tom, že umožní učení i studentům, kteří jsou na jakémkoliv místě, ale je nutné, aby byli přítomni ve stejném čase. K dispozici je prezentace lektora, dále je k dispozici virtuální tabule. Lektor může rozdělit studenty do jednotlivých on-line skupin a s každou může pracovat odlišným způsobem. Pomocí webináře lze jednotlivé studenty zkoušet či jinak hodnotit. Velkým přínosem může být obrazový záznam webináře, který slouží jako zpětná vazba pro sledování reakcí a komentářů studentů (Zounek et al., 2021).

Mezi výhody zcela jistě patří překonání časových a lokálních omezení, flexibilní volba času, nižší náklady na uspořádání webináře. Je možné využívat kooperativní formy spolupráce a možnost sdílení dokumentů a materiálů k výuce (Zounek et al., 2021). Dále, jak uvádí Zormanová (2017), další výhodou webináře je možnost vystoupení odborníků z celého světa a jeho vhodnost pro různé typy kurzů.

Mezi nevýhody můžeme zařadit nutnost účasti studentů ve zvolený čas. Dále se jedná o náročnou přípravu vytvoření programu webináře, prezentací, materiálů, poznámek a úkolů pro studenty. Oproti klasické výuce zde chybí sociální kontakt pro studenty a zároveň může být pro lektora problém sledovat a řídit vyšší počet studentů. Problém nastává i při výpadku sítě či elektrické energie u sítě či elektrické energie (Zounek et al., 2021).

Pro webináře není vyžadováno speciální softwarové a hardwarové vybavení, je nutný pouze počítač s internetovým prohlížečem a internetové připojení. Jako další vhodné pomůcky jsou použity mikrofon, sluchátka, webová kamera. Od účastníka nejsou požadovány speciální IT dovednosti a znalosti (Egerová, 2012, s. 65).

RAPID E-Learning

Tradiční e-learningové kurzy jsou již vzhledem k časové náročnosti nedostačující. Podle Egerové „*rychle se měnící prostředí, konkurence, potřeba rozvoje znalostí pracovníků vyvolává požadavek na rychlé vytváření vzdělávacích kurzů*“ (2012, s. 66).

Vhodným a inovativním řešením se stal **Rapid e-learning**. Ten můžeme chápat jako rychlý přístup v e-learningovém vzdělávání, který pružně reaguje na aktuální potřeby a požadavky organizace a umožňuje vývoj a implementaci vzdělávacích kurzů (Egerová, 2012).

Tvorba e-learningových kurzů může trvat několik měsíců. Při tvorbě obsahu tradičních e-learningových kurzů jednotlivé fáze na sebe navazují. To vyžaduje delší čas, ale i větší finanční a personální zdroje. Při Rapid e-learningu se jednotlivé dílčí fáze mohou překrývat, a tím se zkracuje doba vývoje a aplikace vzdělávacích kurzů na několik týdnů či dnů (Egerová, 2012, s. 67). Rapid e-learning nabízí vhodné řešení, které umožňuje rychlý přístup k aktuálním informacím, nachází uplatnění tam, kde je potřeba v krátkém časovém úseku proškolení vyšší počet zaměstnanců nebo představit nový výrobek, nové služby. Další uplatnění Rapid e-learningu je především v komunikaci zákazníků a organizace, kdy organizace může prezentovat své výrobky a jejich používání prostřednictvím e-learningových kurzů.

Jak jsme již několikrát zmínili, změny ve společnosti se odehrávají překotným tempem a nejinak tomu je u e-learningu. Nové technologie rychle zastarávají, jsou nahrazovány novými, lepšími technologiemi. Proto jistě můžeme v nejbližší době očekávat vývoj nových forem e-learningu, které budou reagovat na požadavky nejen vzdělávacích institucí, ale i samotných studujících.

Během pandemie covid -19 došlo k výraznému nárůstu v používání on-line nástrojů, a to nejen ve školní výuce, ale i ve firemním vzdělávání. Výuka ve školách či vzdělávání ve firmách probíhala většinou prostřednictvím videokonferencí a webinářů. Během této doby se ukázalo, že e-learningové vzdělávání a on-line vzdělávání hraje nezastupitelnou roli ve vzdělávání a stává se zcela jistě jeho neodmyslitelnou součástí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce bude navazovat na údaje, které jsme zpracovali v teoretické části. Tuto část věnujeme vymezení metodologie výzkumné části a vlastnímu výzkumu. Definujeme zde, jaké jsou hlavní cíle empirické části diplomové práce, objasníme vytyčení výzkumného vzorku, popíšeme metodu sběru dat a metodu analýzy dat. Na závěr zhodnotíme výzkum a popíšeme jeho závěry.

Ve této práci přesně vytyčíme výzkumný problém spolu se základní výzkumnou otázkou a poté zvolíme druh výzkumu. Jedná se o kvalitativní výzkum s využitím polostrukturovaného rozhovoru. Podstatou výzkumu je důsledně a podrobně analyzovat problematiku e-learningového vzdělávání pracovníků úřadu práce.

4.1 Výzkumný problém

Jak jsme se již v předchozích kapitolách zmínili, aby člověk mohl svou práci vykonávat správně a svědomitě, je nutné, aby se celoživotně vzdělával. Neustálá potřeba vzdělávání se tedy dotýká i pracovníků úřadu práce, kteří poskytují službu veřejnosti. Na pracovníky úřadu práce se obrací lidé se svými problémy a je nutné, aby jim pracovníci úřadu práce dokázali řádně a profesionálně pomoci a aby dokázali s klienty komunikovat a reagovat na krizové situace.

V současné době probíhají ve společnosti neustálé změny, což vyvolává řadu legislativních změn. Jsou to změny především v zákoníku práce, které se týkají především dohod o provedení práce a dohod o pracovní činnosti. Dále došlo ke změnám v občanském zákoníku. V neposlední řadě se pracovníci úřadu práce setkávají s vyšším počtem občanů z Ukrajiny, kteří dostávají speciální víza za účelem dočasné ochrany a mohou vstoupit do evidence na úřadě práce a stávají se žadateli o práci. Novela zákona Lex Ukrajina mimo jiné také upravuje poskytování dávek pro ukrajinské občany, jejichž výplata přešla do agendy úřadu práce. Na všechny tyto změny je nutné pružně reagovat, a proto pracovníci úřadu práce jsou povinni se s těmito změnami v legislativě neustále seznamovat, a to především prostřednictvím vzdělávacích kurzů.

V posledních dvou letech vzdělávací kurzy pro pracovníky úřadu práce nemohly být uskutečňovány prostřednictvím presenčních kurzů z důvodu pandemie COVID-19. Veškeré

vzdělávací aktivity a kurzy od té doby probíhají formou on-line školení a e-learningovou formou.

Proto jsme se rozhodli se ve své práci zaměřit právě na e-learningové kurzy. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu podrobně zmapujeme, jaký význam má pro pracovníky ÚP právě tato forma vzdělávání. Dále se zaměříme, jak pracovníci úřadu práce prožívají e-learningové vzdělávání.

4.2 Cíl výzkumu

Podle různých autorů odborné literatury je důležitá významnost cíle, který nám udává, jakým směrem se bude výzkum ubírat. Autoři ve stanovení cílů uvádějí, že cíl není všeobecný a vždy se vztahuje k určité specifické skupině osob (Mišovič 2019, Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Pro náš cíl byli vybráni pracovníci úřadu práce. Specifickým kritériem byl jejich věk. Na základě něj byli vybráni pracovníci, kteří splňují věkovou hranici nad 50 let a účastní se e-learningového vzdělávání. Zounek (2016) chápe věk jako důležitý determinant při používání ICT. Opírá se o data Českého statistického úřadu – výsledky šetření 2005, kdy právě ve věkové kategorii nad 50 let se nachází nejvíce počítačově nezdatných lidí. Počítačová zdatnost klesá právě s věkem (Zounek, ©2016).

Ze statistik Českého statistického úřadu z roku 2021 můžeme vidět, že propad ve využívání ICT nastává už u věkové skupiny 45-54 let. Ve skupině 55-64 let opět mírně klesá a u věkové skupiny nad 65 let dochází k prudkému propadu při používání ICT (ČSÚ, ©2021).

Cílem našeho výzkumu je zjistit, jak pracovníci úřadu práce ve Zlínském kraji, kteří jsou ve věkové hranici nad 50 let, vnímají a prožívají e-learningové vzdělávání.

Hlavní výzkumný cíl

HVC: **Zjistit, jaké je vnímání a prožívání e-learningového vzdělávání pracovníků úřadu práce ve věku nad 50 let.**

V rámci této diplomové práce stanovíme k hlavnímu cíli šest dílčích cílů.

Dílčí cíle výzkumu:

- DVC 1: **Identifikovat faktory, které ovlivňují motivaci pracovníků úřadu práce k e-learningovému vzdělávání.**
- DVC 2: **Zjistit, jaký význam má pro pracovníky úřadu práce e-learningové vzdělávání.**
- DVC 3: **Zjistit, jak pracovníci úřadu práce hodnotí přínos e-learningového vzdělávání.**
- DVC 4: **Zjistit, jaké je emoční prožívání e-learningového vzdělávání u zvolené cílové skupiny.**
- DVC 5: **Popsat, jak hodnocení a vnímání e-learningového vzdělávání souvisí s dosavadními zkušenostmi ze vzdělávání.**
- DVC 6: **Zjistit, jaké výhody a nevýhody pracovníci úřadu práce spatřují u e-learningového vzdělávání.**

4.3 Výzkumné otázky

Podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2014) tvoří výzkumné otázky jádro každého výzkumu. Mohou dát výzkumu určitou strategii a vedou jej potřebným směrem (Mišovič, 2019, s. 69). Jak dále Mišovič (2019) uvádí, je potřeba výzkumnou otázku formulovat jednoznačně, aby cíle výzkumu byly naplněny.

Na základě našeho výzkumného cíle sestavíme hlavní výzkumnou otázku HVO, která je v souladu se stanovenými cílem a kterou se pokusíme zodpovědět.

HVO: Jaké je vnímání a prožívání e-learningového vzdělávání pracovníků úřadu práce ve věku nad 50 let?

Hlavní výzkumná otázka je přesně definována a z ní vycházejí a na ni navazují dílčí výzkumné otázky. Formulace dílčích otázek musí být ve shodě s výzkumným problémem a následnou interpretací dat (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 82).

K hlavní výzkumné otázce si stanovíme dílčí výzkumné otázky, které nám pomohou zodpovědět hlavní výzkumnou otázku.

- DVO 1: **Jaké jsou faktory ovlivňující motivaci pracovníků úřadu práce k e-learningovému vzdělávání?**
- DVO 2: **Jaké jsou významy e-learningového vzdělávání u zvolené cílové skupiny?**
- DVO 3: **Jak pracovníci úřadu práce hodnotí přínos e-learningového vzdělávání?**
- DVO 4: **Jaké je emoční prožívání e-learningového vzdělávání u zvolené cílové skupiny?**
- DVO 5: **Jak hodnocení a vnímání e-learningu souvisí s dosavadními zkušenostmi ze vzdělávání?**
- DVO 6: **Jaké výhody a nevýhody pracovníci úřadu práce spatřují u e-learningového vzdělávání?**

4.4 Design výzkumu

Jakým způsobem a za jakých podmínek bude výzkum realizován je jednou ze základních otázek při vhodné volbě designu výzkumu. Pro realizaci výzkumu si zvolíme kvalitativní výzkum, který nám umožní získat data rozsáhlejšího charakteru. Pomocí kvalitativního výzkumu chceme porozumět a pochopit podstatu zkoumaného jevu.

Zvolíme design zakotvené teorie, podle které je výzkum veden. Zakotvená teorie podle Hendla (2005, s. 125) „*označuje určitou strategii výzkumu a zároveň způsob analýzy získaných dat*“. Zakotvená teorie je induktivní výzkumná metoda, která při zkoumání reality vede k vytvoření nové teorie (Strauss, Corbinová, 1999, s. 15). Právě nově vznikající teorie je zakotvená v datech, které se získávají během studie.

Proces postupu zakotvené teorie probíhá ve třech etapách:

- První etapou je **sběr dat**, který směřuje k teoretické nasycenosti kódů.
- Další etapou je **kódování dat**, kdy se vytvoří základní kategorie
- A poslední etapou je **konstruování teorie**, kdy se stvrdí vztahy mezi kategoriemi (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 87).

Podle Strausse (in. Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 88) je sběr dat ukončen tehdy, když nám přestávají data poskytovat nové informace, kdy se zdají data „teoreticky nasycena“.

Poté nastává fáze analyzování dat. V textu vybíráme důležité pojmy, kterým přiřazujeme kódy a píšeme si k nim poznámky. V zakotvené teorii jsou sebraná data analyzována pomocí analytické techniky kódování – otevřeným, poté axiálním kódováním a pomocí paradigmatického modelu. Sběr dat a analýza dat jsou fáze, které od sebe nelze oddělit, protože se navzájem překrývají. Tento proces je postaven na hledání pojmů, které spolu souvisejí. Následně se odhalují vztahy mezi nimi (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 87-89).

Kódování dat je jádrem zakotvené teorie. K jednotlivým úryvkům výpovědí respondentů přiřadíme jednotlivé kódy, které nám umožní určit v množství dat proměnné, které budou základem budoucí teorie.

Konstruování teorie vzniká již v době, kdy se přepisují poznámky, především jejich sjednocením a ucelením v průběhu analýzy (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 92-93).

4.5 Výzkumný soubor a způsob výběru

Důležitým faktorem pro výběr výzkumného souboru je, že interpreti jsou voleni na základě stanovení výzkumného problému, aby bylo dosaženo cíle výzkumu.

V našem výzkumu jsme pro volbu účastníků použili záměrný výběr. Ten podle Mišoviče spočívá v tom, že vybíráme mezi potencionálními účastníky výzkumu ty, kteří splňují určité kritérium a zároveň souhlasí s účastí ve výzkumu (Mišovič, 2019, s. 43).

Výzkumný soubor je tvořen pracovníky Úřadu práce ČR, kontaktní pracovišti úřadu práce ve Zlínském kraji. Na úřadě práce ČR je kolektiv smíšený. Naprostou většinu pracovníků na úřadu práce zastupují především ženy, ty proto v našem výzkumu převažují. Byli vybráni a osloveni pracovníci napříč celým kontaktním pracovištěm, kteří jsou zaměstnání na oddělení zprostředkování, evidence a podpory v nezaměstnanosti, oddělení poradenství a dalšího vzdělávání, oddělení trhu práce, oddělení státní sociální podpory a dávek pěstounské péče, oddělení hmotné nouze a oddělení příspěvku na péči.

Jak uvádí Mišovič (2019, s. 45), počet dotazovaných osob nemusí být vysoký, ale musí být vhodně zvolený, abychom dosáhli potřebné informace, a tím splnili stanovené cíle.

Do výzkumu bylo vybráno 10 pracovníků zaměstnaných na ÚP, kteří s rozhovorem souhlasili a následně byli seznámeni s výzkumným problémem. Jak jsme zmínili, ženy jsou zaměstnány na úřadu práce ve větším počtu, proto v našem výzkumu hrají hlavní roli. Výzkumu se zúčastnilo 9 žen. Pouze jeden muž souhlasil s poskytnutím rozhovoru.

Účastníci výzkumu jsou různého věku. Jako hlavní kritérium byl věk nad 50 let. Oslovili jsme věkovou skupinu v rozmezí 50–60 let. Základní podmínkou pro přijetí pracovníka na úřad práce je splnění požadovaného stupně vzdělání. Nejnižším stupněm vzdělání je dosažení úplného středního odborného vzdělání s maturitou bez vyučení. Naši dotazovaní účastníci mají různé stupně vzdělání. Středoškolské vzdělání mají čtyři účastníci výzkumu, vyšší odborné vzdělání nemá žádný účastník výzkumu a vysokoškolské vzdělání má šest účastníků výzkumu. Nejvíce zastoupenou skupinou v našem výzkumu jsou pracovníci s vysokoškolským vzděláním. Dále je nutné zmínit délku praxe. Většina účastníků výzkumu pracuje delší dobu na úřadu práce. Délku praxe do 10 let mají 3 účastníci výzkumu, délku praxe v rozmezí 10-20 let mají další 3 účastníci výzkumu. Zbývajících 4 účastníci výzkumu pracují na úřadě práce více než 20 let.

Tab. 2 Výzkumný vzorek (vlastní zpracování)

Identifikační kód	Věk	Pohlaví	Vzdělání	Dosažená praxe na ÚP v letech
R1	51	žena	VŠ	17
R2	50	žena	VŠ	15
R3	54	žena	VŠ	10
R4	58	žena	SŠ	30
R5	50	žena	SŠ	26
R6	56	muž	SŠ	30
R7	57	žena	VŠ	9
R8	56	žena	VŠ	7
R9	53	žena	VŠ	8
R10	60	žena	SŠ	29

4.6 Etické principy kvalitativního výzkumu

Každý výzkum, tedy i ten náš, by měl splňovat určité etické principy. Výzkumník by měl zvažovat důsledky svého výzkumu, a to především v souvislosti se zveřejňováním své diplomové práce. Etické zásady výzkumu jsou formulovány v obecné rovině. Jsou to obecné principy, ne konkrétní přesná pravidla, a je tedy na každém výzkumníkovi, aby pečlivě zvážil všechny etické aspekty ve svém výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 43-44).

Na základě literatury se držíme těchto tří pravidel:

- 1. Důvěrnost** – ubezpečení účastníků výzkumu o zachování anonymity. Na začátku rozhovoru jsou účastníci informováni o zachování jejich anonymity. Každému účastníku výzkumu je přidělen identifikační kód, pod kterým je ve výzkumu označován. Každému účastníku sdělíme způsob, jakým budou data nakládána. Data uchováme na zabezpečeném místě.
- 2. Poučený souhlas** – na začátku rozhovoru získáme od každého účastníka poučený souhlas, že souhlasí s nahráváním rozhovoru a jeho využitím pro diplomovou práci. Tento poučený souhlas zafixujeme na záznam zvuku v mobilním zařízení. Poučený a informovaný souhlas je uveden v příloze P1.
- 3. Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu** – účastníkům výzkumu nabídneme možnost seznámení se s výsledky výzkumu.

4.7 Sběr dat

V kvalitativním výzkumu výběr metody sběru dat přichází po stanovení cíle, definici výzkumných otázek a volby designu (Švaříček, Šed'ová, 2014). Pro naši diplomovou práci zvolíme metodu rozhovoru. Byl vybrán polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu otázek. Můžeme uvést, že polostrukturovaný rozhovor je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Polostrukturovaný rozhovor nachází své uplatnění v metodě zakotvené teorie, proto je vybrán i pro naši diplomovou práci.

Nahrávání rozhovorů se uskutečnilo se souhlasem ředitele kontaktního pracoviště na odděleních, kde účastníci výzkumu pracují. Rozhovory se konaly po pracovní době v průběhu měsíce prosince 2022 a ledna 2023. Výzkumník kladl respondentům otevřené

otázky, které měly podnítit účastníky k odpovědi. Zároveň byly pokládány i doplňující otázky, které pomohly téma rozvíjet, aby bylo dosaženo cíle a data byla nasycena. Podle Mišoviče (2019) je polostrukturovaný rozhovor založen na předpokladu, že otázky v rozhovoru, které pokládá výzkumník, jsou srozumitelné a výzkumník přistupuje k účastníkům výzkumu citlivě. Jak Hendl (2005, s. 170) uvádí, výzkumník by neměl pokládat více otázek najednou.

Rozhovory probíhaly v přátelské atmosféře. Většina respondentů projevila zájem o dané téma a zároveň ochotně odpovídala na otázky. Většinou respondenti souhlasili s rozhovorem i z důvodu, že výzkumník je jedním z jejich kolegů, a byli ochotni jeho prosbě o rozhovor vyhovět. Respondentům bylo téma sděleno předem, někteří se na něj připravili formou poznámek, někteří odpovídali spontánně bez přípravy.

Po provedení rozhovoru jsme se věnovali přepisu dat. Tento přepis jsme se snažili udělat doslovně i s našimi poznámkami a zároveň jsme se snažili nevynechat dlouhé pauzy, emoční zabarvení jako např. smích. Všechny dostupné informace se nám dostaly do textové podoby v co nejkratším časovém úseku, aby nedošlo ke zkreslení dat.

Rozhovor s R 1

Jednalo se o první realizovaný rozhovor. Účastnice výzkumu pracuje na ÚP 17 let. Pracuje na oddělení, kde denně přichází do kontaktu s klienty. E-learningové kurzy si vybírá podle toho, jaký kurz musí absolvovat a podle časové vytíženosti. Uvádí, že za rok absolvuje 4-5 e-learningových kurzů. V poslední době absolvovala e-learningový kurz První pomoci, dále školení řidičů a Asertivita a jednání s problémovým klientem. Na otázky odpovídala bez problémů, bylo vidět, že často jedná s klienty, umí rychle zareagovat na otázky, má pohotovou odpověď.

Rozhovor s R 2

Účastnice výzkumu pracuje na ÚP 15 let. Je také v každodenním kontaktu s klienty, proto její odpovědi byly spontánní. Uvádí, že za poslední rok, v době covidu, měla více e-learningových školení z důvodu časového prostoru. Na jejím oddělení byly omezené pracovní aktivity s klienty, proto měla více prostoru k doplnění vzdělání. Uvedla, že během posledního půl roku absolvovala 5 kurzů. V běžném roce takový časový prostor nemá. Jako poslední e-learningový kurz absolvovala Microsoft PowerPoint.

Rozhovor s R 3

Účastnice výzkumu pracuje na ÚP 10 let. Pracuje také převážně s klienty. E-learningové kurzy absolvuje nepravidelně, vybírá si kurzy podle své pracovní vytíženosti a podle nabízených termínů. Mezi její poslední e-learningové kurzy patřilo školení řidičů, aby mohla za klienty jezdit služebním autem. Dále si vybrala kurz s názvem Pro klientský přístup z důvodu, že byl zaměřený na to, jakým způsobem vystupovat vůči klientům.

Rozhovor s R 4

Tato účastnice výzkumu patří mezi pracovníky s velmi dlouhou praxí na ÚP. Nepracuje přímo s klienty. Bylo to znát i na jejích odpovědích, které si dlouze promýšlela. Uvedla, že absolvuje e-learningové kurzy dvakrát až třikrát do roka podle potřeby a v návaznosti na změny v legislativě. Její poslední kurz byl Tabulkový software Microsoft Excel.

Rozhovor s R 5

Tato účastnice výzkumu také pracuje delší dobu na ÚP a také nepracuje přímo s klienty. Její odpovědi byly promyšlené. E-learningová školení absolvuje náhodně, v rámci vytíženosti její agendy. Nepouští se do přihlašování na kurzy, o nichž ví, že by nestihla v termínu dokončit. Její poslední e-learningový kurz byl Základy komunikačních dovedností.

Rozhovor s R 6

Účastníkem výzkumu byl jediný muž. Pracuje na oddělení, kde nepřichází do kontaktu s klienty. Jeho odpovědi byly také velmi promyšlené, hledal vhodná spojení. Za poslední rok absolvoval tři e-learningové kurzy. Poslední kurz byl Microsoft Word a Microsoft Excel z důvodu, že si potřeboval oživit nové postupy při používání počítačové techniky.

Rozhovor s R 7

Tato účastnice výzkumu nepatří mezi pracovníky na ÚP s dlouholetou praxí. Uvádí, že absolvuje pravidelně e-learningové kurzy až 4x do roka s odstupem tří měsíců. Její poslední kurz se týkal Microsoftu Excel, který využije nejen ke své práci, ale může své znalosti předat dál.

Rozhovor s R 8

Účastnice výzkumu pracuje v porovnání s ostatními na ÚP nejkratší dobu. S klienty je v každodenním kontaktu. Uvádí, že pravidelnost v e-learningovém školení není. Vybírá si vhodné kurzy podle toho, co je pro ni důležité a aktuální. Pro svou agendu si především volí kurzy týkající se legislativy nebo změn zákonů. U rozhovoru hledala vhodné vyjádření, aby její odpovědi z její strany byly výstižné.

Rozhovor s R 9

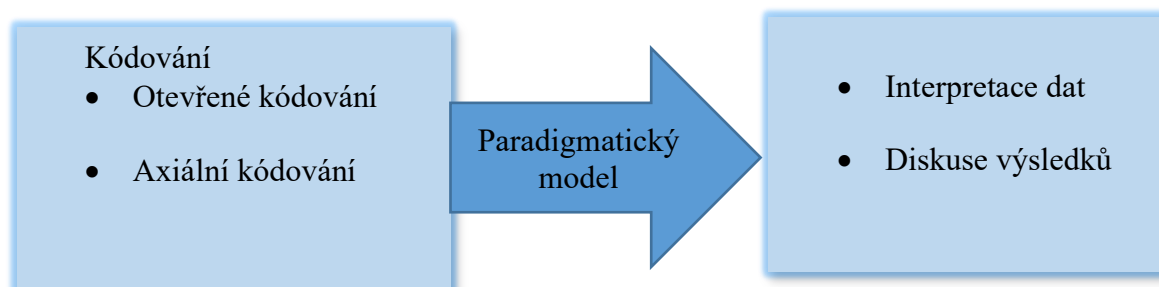
Účastnice výzkumu také nepracuje v porovnání s ostatními na ÚP dlouhodobě. Uvedla, že e-learningové kurzy absolvuje až v poslední době, před covidovou situací žádné podobné kurzy neabsolvovala, jednalo se pouze o presenční kurzy. Poslední e-learningové vzdělávání, které absolvovala, bylo spojeno s počítačovou gramotností. U rozhovoru často přemýšlela o svých odpovědích, často zaměřovala e-learningové vzdělávání s on-line kurzy.

Rozhovor s R 10

Tato účastnice výzkumu pracuje na ÚP nejdelší dobu a zároveň patří mezi věkově nejstarší účastníky. Rozhovor absolvovala dobrovolně, ale během něho neměla pozitivní pocity. I když její praxe na ÚP patří mezi nejdelší, absolvovala nejmenší počet e-learningových kurzů. Její předchozí školení byla realizována presenční formou. V posledním roce absolvovala pouze jeden kurz, který byl zaměřený na pro-klientský přístup, dobré jméno úřadu a principy komunikace s klientem.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Tato kapitola nám předkládá analýzu dat a jejich interpretaci. Popisuje postup u empirického šetření – kódování, kategorizace, analýzu dat a předkládá výsledky výzkumu.

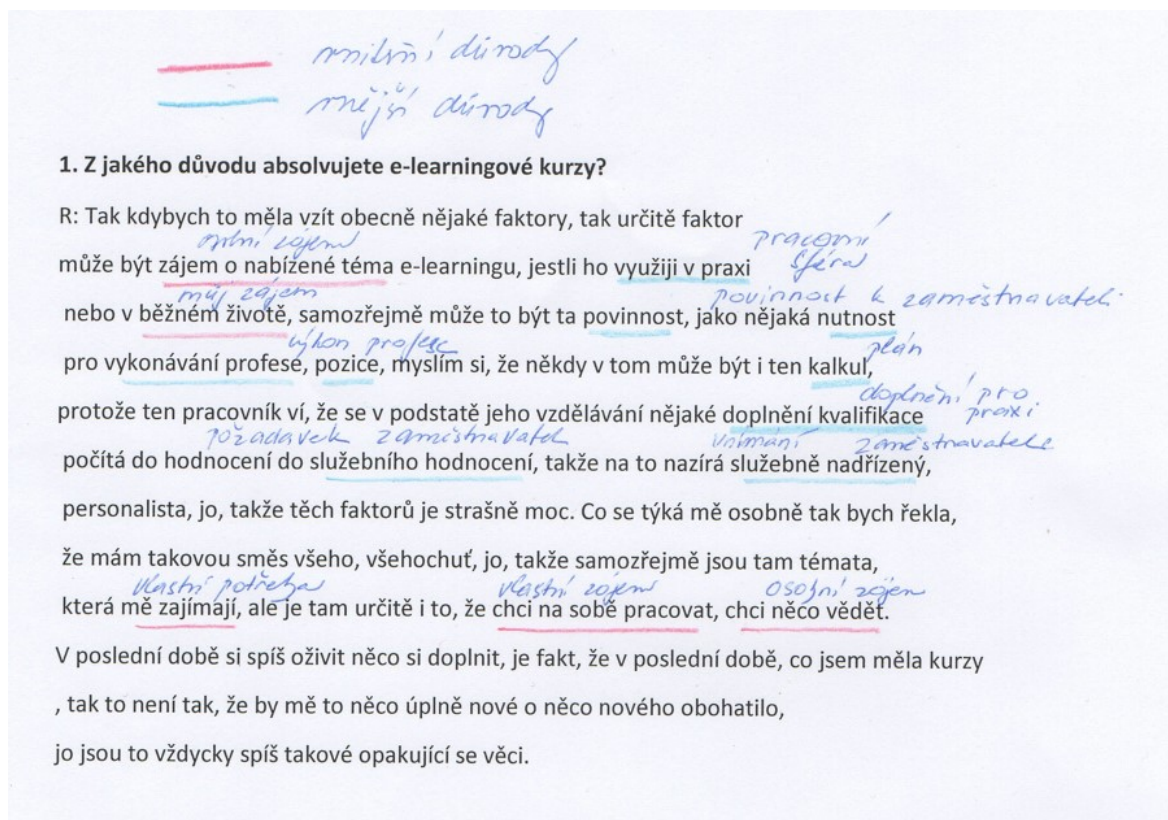


Obr. 6 Fáze zpracování dat (vlastní zpracování)

5.1 Otevřené kódování

Základní technikou zakotvené teorie je otevřené kódování. Při otevřeném kódování je celý text rozdělen na jednotky, kdy se těmto jednotkám přidělí nálepky (označení), se kterými se nadále pracuje. Volba jednotek není striktně daná, přihlíží se k jejich významu tak, aby významový celek zůstal pohromadě (Mišovič, 2019, s. 163). Jednotky jsou přiřazeny k jednotlivým konceptům, pojmenovány a slučovány do kategorií. Mezi kategoriemi jsou hledány a definovány vztahy, které jsou základem výsledné studie (Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 211-214).

Texty rozhovorů jsme podrobili otevřenému kódování. Jednotlivé rozhovory byly pročitány několikrát za sebou a dále byly porovnávány mezi sebou. Byly vybírány pojmy, které se v textu několikrát vyskytovaly, které nás zaujaly nebo se nám zdály odlišné od ostatních, např. neobvyklé slovní spojení. Zároveň jsme si již v této fázi dělali první poznámky v textu, které pomáhají ve fázi analýzy dat. Každému jevu a myšlence byl přidělen kód. Kódy nám sloužily k nadřazenému označení jednotlivých částí textu. Jakmile byly všechny rozhovory okódovány, vytvořili jsme si seznam kódů a poznačili jsme si čísla řádků, na kterých se vyskytují. Byla použita metoda tužka – papír a metoda barevného značení.



Obr. 7 Ukázka kódování (vlastní zpracování)

5.2 Kategorizace

V této části budeme vytvářet kategorie a jejich subkategorie, do kterých budeme řadit jednotlivé kódy. Kategorie mají určitý pojmový rozsah. Jak uvádí Mišovič (2019), „pojmy jsou základní stavební kameny teorie“ (Mišovič, 2019, s. 155). Na základě vytvořeného seznamu kódů jsme si vytvořili kategorie. V kategoriích jsme slučovali stejné nebo podobné kódy, a poté jsme se je snažili pojmenovat tak, aby byla vystižena témata, kterých se kódy týkají. Aby se nám dobře vyhledávalo v kódech a v kategoriích, vše jsme zapisovali do vytvořené tabulky v Microsoft Excel.

Při rozhovorech s jednotlivými účastníky výzkumu se nám vynořilo několik základních kategorií, které jsou zvoleny tak, abychom vytvořili obecný model toho, jak pracovníci úřadu práce vnímají a hodnotí e-learningové vzdělávání. Zafixovaná data z rozhovorů byla okódována a přerozdělena do 6 kategorií. Jednotlivé kategorie nám ale nestačily, proto jsme vytvořili subkategorie, které se mohou vzájemně prolínat.

Seznam kategorií:

- 1) **Motivační tendence**
- 2) **Perspektiva e-learningu**
- 3) **Pohled na vzdělávání**
- 4) **Percepce obav**
- 5) **Utváření osobnosti**
- 6) **Pozitivní aspekty**
- 7) **Negativní aspekty**

5.3 Analýza kategorií

V této kapitole byly jednotlivé kategorie rozepsány a rozebrány. V textu odkazujeme na odpovědi jednotlivých respondentů, kteří mají označení R a přiřazené číslo. V kulatých závorkách jsou uvedena čísla řádků, která nám usnadnila orientaci ve vytvořené tabulce Microsoft Office.

5.3.1 Motivační tendence

Název kategorie nám odpovídá na otázku, z jakého důvodu absolvují pracovníci ÚP e-learningové vzdělávání. Obsahem kategorie jsou všechny důvody, které vedou k účasti na e-learningovém vzdělávání. Motivace se nám rozděluje do dvou částí. Jedna z nich je vnitřní, druhá vnější. Jedná se tedy o vnitřní motivaci a vnější motivaci, které vedou k účasti na e-learningovém vzdělávání.

Tab. 3 Kódy kategorie Motivační tendence (vlastní zpracování)

	Vnitřní motivace	Vnější motivace
Kódy	Osobní zájem	Povinnost
	Snaha na sobě pracovat	Hodnocení
	Zvyšování a prohlubování znalostí	Kalkul
	Ať jsem v obraze	Požadavek zaměstnavatele
	-	Splnění si aktivity
	-	Schopnost výkonu své práce
	-	Vnímání od vedoucího

Respondenti byli požádáni, aby nám sdělili, z jakého důvodu absolvují e-learningové kurzy. Většina výpovědí od respondentů byla shodná. V jejich výpovědích se objevovaly jak osobní důvody, tak i důvody vedené z vnějšku.

Pracovníci ÚP jsou povinni se v rámci svého výkonu zaměstnání pravidelně vzdělávat.

„*Povinnost vzdělávat se*“ uvádí jako svou odpověď respondentka R 1 (2-3), se kterou souhlasí R 3 (2-3): „*Je to povinnost daná ze strany zaměstnavatele.*“ A R 6 (1) přidává: „*Musíme mít nějakou oblast vzdělávání.*“

Většina respondentů uvádí, že kurzy absolvují v rámci pravidelného ročního hodnocení, kdy se stanovují cíle vzdělávání na další období. Jak uvádí R 2 (5): „*Je to kalkul, počítá se to do hodnocení*“, zároveň R 10 (3-4) dodává: „*...je to jedním z kritérií.*“ S tím nesouhlasí R 3 (7-8): „*Nevím, jestli se tohle nějakým způsobem projevuje na zvýšení platu.*“ K tomu R 9 (6-7) dodává: „*Myslím si, že to nemá vliv na hodnocení ani na to, jak mě vnímá vedoucí.*“ Účast na e-learningových kurzech nemá vliv na zvyšování platu ani vliv na osobní příplatek, což potvrzuje R 3 (7-8): „*Nemyslím si, že se tohle projevuje nějakým způsobem na zvýšení platu.*“

Dále jsou e-learningové kurzy ze strany pracovníků ÚP absolvovány, aby byli schopni řádně plnit své pracovní povinnosti, což v odpovědi dokládá R 1 (1-2) „*...vyhodnotím, že je potřebuji pro řádný výkon služby...*“ a to potvrzuje R 9 (2-3) absolvování e-learningových kurzů bere jako: „*...schopnost vykonávat práci na určité úrovni.*“

Ve většině případů absolvují respondenti e-learningové kurzy ze svého vlastního zájmu, z důvodu získání a rozšíření si znalostí a dovedností. R 2 (8) uvádí: „*Chci na sobě pracovat.*“ R 6 (11) také dodává: „*...rozšířit si okruh svých znalostí.*“ A jak k tomu ještě přidává R 9 (9): „*Pracuji s mladými lidmi, tak oni jsou úplně někde jinde, a já potřebuji, abych nebyla směšná.*“

Shrnutí kategorie **Motivační tendence**

Jak z výše uvedených odpovědí vyplývá, nevyšla jednoznačná odpověď, zda v motivaci o e-learning převažují vnitřní důvody nebo vnější důvody. Stimuly ke vzdělávání jsou jak vnější, tak vnitřní. Jak z uvedených odpovědí vyplývá, je to tak spíše na srovnatelné úrovni. Žádný pracovník neuvedl jednoznačnou odpověď, spíše to bylo konstatování výše uvedeného.

5.3.2 Perspektiva e-learningu

Tab. 4 Kódy kategorie Perspektiva e-learningu
(vlastní zpracování)

Kódy	Pravidelnost
	Počítačová gramotnost
	Covidová doba
	Efektivnost
	Forma
	Výběr kurzu

V této kapitole se zaměříme na to, jak účastníci e-learningového vzdělávání hodnotí svou počítačovou gramotnost a připravenost absolvovat e-learningové kurzy. Zároveň se zeptáme na jejich názor, zda se dají kurzy absolvované presenční formou nahradit e-learningovou formou.

Absolvování e-learningových kurzů může být pravidelné nebo nahodilé. Pravidelně se pomocí PC vzdělává R 7 (9), která uvádí: „Absolvuji tyto kurzy 4x do roka.“ S ní souhlasí i R 4 (5-6): „Tak 2-3 do roka v návaznosti na to, jak se mění třeba legislativa, jak je potřeba.“ Většina dalších respondentů s nimi nesouhlasí, uvádějí, že o pravidelnosti nemůže být řeč. R 4 (12-13) uvádí: „O pravidelnosti bych nemluvila, určitě se to řídí vlastně nabídkou těch kurzů“ a „...pracovní vytížeností“. R 5 (9-11) se přidává: „Pokud jsou ty kurzy dobrovolné, nepouštím se zbytečně do kurzů, když vím, že to v tom termínu nestihnu udělat.“

S tím souvisí pojem „covidová doba“, který před pandemií Covid-19 nebyl známý. Během covidové doby se nerealizovaly žádné presenční kurzy z důvodu, že nebyla možnost shromažďovat se, byly omezeny kontakty. Stále ale dochází ke změnám, např. v legislativě, a tyto změny musely být pracovníkům ÚP prezentovány. A dělo se to právě pomocí e-learningu i u kurzů, u kterých si předtím nikdo nedokázal představit, že by probíhaly bez účasti lektora a bez lidského faktoru. Zase na druhou stranu musíme uvést, že pracovníci měli větší časový prostor věnovat se dalšímu vzdělávání, což někteří ve svých odpovědích zdůraznili.

R 9 (10-11) uvádí: „S tou covidovou situací se e-learningové kurzy začaly nabízet víc, většinu vzdělávání jsem v poslední době absolvovala tímto způsobem.“ R 2 (11) s tím souhlasí: „Tak tento rok jsem měla určitě více e-learningového vzdělávání, tím že byla covidová doba.“

Co se týče počítačové gramotnosti, většina respondentů se shodla na tom, že pracovat s PC umí dobře a nemají většinou problém s přihlašováním se na kurzy a jejich absolvováním. Jako dostačující PC gramotnost udává R 2 (39-40): „...v počítačové gramotnosti není vůbec žádný problém, je naprosto dostačující.“ R 1 (34-35) dodává: „Nestalo se mi, že bych nedokázala ten kurz dokončit.“ Pro R 4 (19-20) to také nepředstavuje problém: „I když v zásadě nejsem nějak zdatná v počítači, nemám s tím problém.“ Pouze jedna respondentka R 5 (26-29) uvádí, že si není zcela jistá: „Určitě se nebudu přeceňovat, s počítačovou gramotností pro e-learning tak na půl.“

Míra počítačové gramotnosti tak není rozhodujícím faktorem pro výběr a přihlašování se na e-learningové kurzy. Za všechny uvedla R 2 (41): „Není to ta rozhodující složka, kvůli které se rozhoduji, jestli do kurzu jít nebo nejit.“

Shrnutí kategorie **Perspektiva e-learningu**

Jak jsme se již zmínili, covidová doba přinesla rozšíření e-learningových kurzů na ÚP. S tím, co dříve šlo pouze presenčně, se dnes setkáváme i v jiných formách. Většina respondentů se ale shodla, že většina kurzů se dá absolvovat i jinak. „Niméně já toho osobně nejsem zastáncem,“ uvedla R 2 (27-28). R 1 (21-22) se pozastavuje nad efektivností: „Otázka potom s jakou kvalitou, jak to potom bude efektivní.“ R 6 (12-13) dodává: „Je to nevhodné u kurzů, kde je potřeba osobní kontakt nebo probíhá vzájemná komunikace.“

5.3.3 Pohled na vzdělávání

V této kapitole se zaměříme na to, jaký přínos má e-learningové vzdělávání pro pracovníky ÚP, ať už se jedná o přínos z hlediska pracovního nebo z hlediska osobního. Proto jsme u této kategorie vytvořili dvě subkategorie.

Tab. 5 Kódy kategorie Pohled na vzdělávání (vlastní zpracování)

	Osobní přínos	Přínos pro práci, kariéru
Kódy	Sebeuspokojení	Využití v praxi
	Obohacení	Profesní využití
	Zpestření	Řádný výkon služby
	Rozšíření	-
	Doplnění	-
	Potřeba	-
	Prohloubení znalostí	-

Tyto kategorie se velmi prolínají. Kódy v jedné subkategorii mohou být obsaženy i v druhé subkategorii. Dá se říci, že někdy nelze tyto kódy od sebe rozpoznat.

Většina respondentů se shodla, že znalosti z e-learningových kurzů využije nejen pro sebe v osobním životě, ale zároveň i v tom pracovním. Jak uvádí R 2 (43-44): „*Měla jsem prostor na školení, které užiji nejen pracovní, ale i soukromě.*“ R 7 (81-82) dodává: „*Tak od toho očekávám vlastní přínos pro sebe*“, „... *ráda bych šla s dobou.*“ R 4 (25-26) cítí potřebu neustálého vzdělávání: „*Potřeba neustále se vzdělávat, potřeba se dopracovat k novým poznatkům*“ a dodává (36-37): „*Ráda si něco zopakuji a přiučím se něčemu novému.*“ R 1 (58) vidí v e-learningových kurzech obohacení svých dovedností „*Já vždycky říkám, že mě obohatí jakýkoliv kurz.*“ R 1 (52): „*Vždycky jakýkoliv kurz nějakou informaci pro mě přinese, otázka je, v jakém rozsahu.*“ E-learning jako příjemný způsob vzdělávání vnímá R 3 (42-43): „*To e-learningové vzdělávání je pro mě jako pro osobu starší spíše příjemné zpestření nebo doplnění.*“ Především doplnění znalostí v oblasti legislativy, která se neustále mění, a na to reaguje R 4 (27-29): „...*když dojde ke změnám vyhlášek, aby se na to operativně zareagovalo, hned ty znalosti doplnit a zpracovat tak, aby to člověk mohl v práci využívat*“, a dodává, „...*protože v zásadě v mojí práci dochází neustále ke změnám.*“ R 3 (43-47) bere tyto kurzy jako ovlivnění: „*Nějakým způsobem mě to ovlivnilo a dál ovlivňuje v tom rozšiřování vědomostí.*“

Většina respondentů jako přínos pro svou práci vnímá e-learningové vzdělávání pro pracovní kariéru. Využitelnost v praxi u e-learningu je důležitá skoro pro všechny respondenty. R 9 (56-57) uvádí: „*Co se týče kariéry si myslím, že jednoznačně ten přínos to má, protože bez tady těch schopností bych vůbec nemohla tu práci vykonávat.*“ R1 (43-44) dodává: „*Kurzy musím absolvovat pro řádný výkon služby, informace získané z kurzů využívám pro svou práci.*“ S tím nesouhlasí R 2 (60), která sdělila: „*Prostě tu profesi bych mohla vykonávat i bez e-learningových kurzů.*“ R 10 (32-33) si myslí, že kariérně se po absolvování e-learningu neposune dále. Uvedla: „*Pro kariérní rozvoj ne, spíše pro rozvoj všeobecných informací a rozhledu.*“ R 8 (41-42) jde ještě dál a na otázku, zda má absolvování e-learningu vliv na kariérní postup, dodává: „*Tak pro kariéru nevím, asi žádnou, kariéra je na úřadu daná, tam kariérní postupy nejsou, dokonce ani v platovém hodnocení se to neprojeví.*“

Shrnutí kategorie **Pohled na vzdělávání**

Ve shrnutí této kapitoly můžeme uvést, že jakékoliv vzdělávání, tedy i e-learningové, které přináší nové informace, má pro všechny respondenty přínos. Za všechny můžeme uvést odpověď R 1 (50-51): „*V podstatě se nestalo, že bych skončila nějaký kurz a řekla, že byl úplně zbytečný.*“

5.3.4 Percepce obav

Tato kapitola pojednává o tom, jak se vyrovnávají pracovníci ÚP s emočními prožitky u e-learningového vzdělávání. Rozdílné emoční prožitky jsou při zahájení kurzu a při jeho ukončení, tedy při závěrečném testu. Zvolená kategorie emoce se nám zdála příliš obecná, proto jsme si zvolili dvě subkategorie: pozitivní emoce (kladné) a negativní emoce (záporné). Protože je někdy obtížné jednoznačně zařadit prožitek mezi kladné nebo záporné emoce, může se objevit mezistupeň neutrální emoce.

Tab. 6 Kódy kategorie Percepce obav (vlastní zpracování)

	Pozitivní emoce	Negativní emoce
Kódy	Zvědavost	Obavy, strach
	Očekávání	Závazek
	Úleva	Nejistota
	Klid	Stres
	Žádný stres	Nervy
	Pohoda	Rušení
	Radost	Zvládnou to

Většina dotazovaných respondentů sdělila, že většinou necítí negativní emoce při absolvování e-learningového vzdělávání. Samozřejmě to také závisí, v jaké fázi vzdělávání se nacházejí. Jiné emoce jsou v začátcích kurzu a jiné samozřejmě, když dělají závěrečný test.

V první chvíli, když se hlásí do kurzu, převládá zájem, jaké kurzy se nabízejí, jaký bude jejich obsah, zda to půjde skloubit s pracovními povinnostmi. R 3 (66) zájem o kurzy má, ale bere to i jako závazek, potřebuje mít na kurzy klid a přemýšlí: „...*jakým způsobem sladit pracovní vytíženost s termínem kurzu.*“ Podobně uvažuje i R 5 (56): „*Nechci se stresovat potom nějakým termínem.*“ V odpovědích se dále objevují pozitivní emoce, zvědavost

spojená s očekáváním, co mi ten kurz může nabídnout. R 3 (64-65) dodává: „*Tak je to takové to super, člověk bude rád, že získá další znalosti.*“ V počátku přihlašování na kurz zažívají pracovníci kladné emoce, jak dokládá ve své odpovědi R 8 (58): „*Pocity jsou v podstatě příjemné, nemám se čeho bát.*“ Objevují se ale i záporné pocity. R 10 (39) sdělila, že se cítí nejistá: „*Je to jako když jdete do neznáma.*“ R 9 (66) připouští, že pro ni je prvotní pocit obava: „*...jestli to vůbec zvládnou.*“ Nejistě se cítí i R 4 (42-43) „*Jestli třeba to všechno dobře pochopím, jestli se v tom zorientuji, jestli tomu budu rozumět.*“

Při závěrečném testu jsou u některých respondentů pocity podobné jako při spuštění kurzů. V naprosté pohodě se cítí R 7 (51) „*Jsem velmi klidná, vím, že se mohu dobře připravit, nejsem pod žádným tlakem.*“ R 1 (83) dodává: „*Protože je vždy rozumně nastavená hranice.*“ S nimi souhlasí R 2 (73-74): „*To školení může být v naprosté pohodě, protože jsou tam tři možnosti závěrečných testů.*“ U závěrečného testu se cítí v pohodě i R 10 (40-41), která se sice cítí nejistě v začátku studia, ale protože má dostatek času na přípravu, uvádí: „*Nejsem pod tlakem, беру to uvolněně, pohodově.*“ Po absolvování e-learningu se u některých dostaví pocit úlevy a nadšení, což dokládá ve své odpovědi např. R 3 (72-73): „*Když zvládnete závěrečný test, tak jak se říká, spadne mně kámen ze srdce, také uf, je to dobrý.*“ A ještě přidává, že se dostaví pocit uspokojení se sebou: „*Prostě si člověk říká, jsem ještě dobřej.*“

Shrnutí kategorie **Percepce obav**

E-learningové vzdělávání není novinka, stává se běžnou formou vzdělávání. Každý pracovník již kurzy několikrát absolvoval, není se tedy čeho bát, což dokládá ve své odpovědi R 8 (39): „*E-learning, pro mě to není strašák.*“

5.3.5 Utváření osobnosti

Tato kategorie pojednává o vnímání e-learningu pracovníky ÚP, jak oni vnímají e-learningové vzdělávání především z hlediska profesní dráhy a zároveň i v kontextu celoživotního vzdělávání.

Opět se nám tady objevují 2 subkategorie.

Tab. 7 Kódy kategorie *Utváření osobnosti (vlastní zpracování)*

	Profesní dráha	Celoživotní vzdělání
Kódy	Výkon práce	Vlastní potřeba
	Náhrada	Obohacení
	Vliv	Rozvoj
	Informovanost	Naplnění
	Jistota	Snaha na sobě pracovat
	Obohacení zkušeností	Utváření osobnosti
	Rozumět své práci	-

Profesní dráha – všechny kódy se týkají pracovních zkušeností, pracovní dráhy a profesních znalostí.

Vzdělávání zaměstnanců nabývá na důležitosti. V současné době dochází k rychlým změnám ve společnosti i na trhu práce. Člověk se musí vzdělávat, aby uspěl na trhu práce. Firmy i pracovníci jsou si vědomi, že prostřednictvím kurzů a školení si zvyšují svou odbornost a zároveň zvyšují uplatnění na trhu práce. Někteří respondenti připouštějí, že účast na e-learningových školeních má vliv na výkon jejich práce, např. R 1 (103-104) sdělila: „*Vím, že prostě bez dalšího vzdělávání není možné vykonávat práci v pořádku.*“ Zároveň tyto kurzy přináší i jistotu dobrého pracovního výkonu, to sdělila v rozhovoru R 4 (54-55): „*Když se to všechno skloubí, člověk má při další práci větší jistotu a cítí, že tu práci možná dělá dobře.*“ Dále respondenti uvádějí zkvalitnění jejich práce, zvyšování dovedností, znalostí a jak uvedla R 2 (53-54): „*Prostě mi pomůžou jako by vyšperkovat tu moji práci, ale nestojí na tom.*“

Během Covid – 19 se nekonalý presenční kurzy, proto byly jedinou příležitostí k dalšímu profesnímu vzdělávání pouze e-learningové kurzy. R 6 (58-59) říká: „*V době pandemických opatření je to velmi vhodná záležitost, když člověk nemůže absolvovat presenční kurzy.*“ R 1 (102) dodává, že: „*... se eliminují sociální kontakty.*“ R 3 (88-89) vnímá e-learningové kurzy jako nedostatečné, pouze jako „*částečnou náhradu k chybějící možnosti presenčních kurzů.*“

Celoživotní vzdělávání – kódy v této subkategorii se vztahují k potřebě vzdělávání i mimo zaměstnání. Vztahují se k celoživotnímu vzdělávání, utváření osobnosti, návaznosti na celoživotní vzdělávání i potřebě se nadále vzdělávat do budoucna.

Potřebu celoživotního vzdělávání vnímá většina respondentů jako velmi důležitou. R 3 (94) sdělila: „*Celý život mám snahu na sobě nějakým způsobem pracovat.*“ R 8 (106) uvádí: „*Celoživotní vzdělávání je určitě důležité, ona ta praxe naučí.*“ R 7 (62-63) dodává: „*Kurzy navazují na mé vysokoškolské vzdělání, na moje dosavadní vzdělávání celoživotní, a také ho rozvíjí.*“ Podle R 5 (85-86): „*... vždycky to nějakou stopu ve Vás zanechá.*“

Jak jsme již v teoretické části zmínili, člověk se musí celoživotně vzdělávat. R 2 (104) uvádí: „*Celoživotní vzdělávání v podstatě utváří tu osobnost.*“ R 4 (57-58) připouští: „*Člověk se musí vlastně celoživotně vzdělávat, e-learningové vzdělávání dobře navazuje na tu všechnu problematiku.*“ R 9 (96-97) poukazuje na velkou provázanost minulosti se současností a říká: „*Vidím provázanost toho, co jsem v minulosti dělala, a toho, jak se snažím ty současné dovednosti navázat na ty své předchozí zkušenosti.*“

Jak jsme z rozhovorů zjistili, většina respondentů v soukromí e-learningové kurzy nevyhledává. Je to dáno především z časových, rodinných a finančních důvodů. Nejlépe to dokládá ve své odpovědi R 9 (80-81): „*Poslední dobou z osobního hlediska jsem tak vytížená, že jsem se do žádného z těch kurzů zatím nepřihlásila.*“ R 5 (73-74) navíc dodává: „*Většinou jsou ty kurzy placené.*“ Respondenti sdělili, že nemají potřebu se mimo zaměstnání vzdělávat, s e-learningem se setkávají pouze v zaměstnání. R 10 (42) udává: „*Nenašla jsem žádný kurz, který by mě oslovil pro moje soukromí.*“ Pouze jedna respondentka R 8 (78-80) sdělila, že se vzdělává v anglickém jazyce e-learningovou formou: „*A to z toho důvodu, protože dnes bez toho, jako by člověk nebyl.*“

Shrnutí kategorie **Utváření osobnosti**

E-learningové vzdělávání mimo zaměstnání pracovníci spíše nevyhledávají, což se do budoucna může změnit s rychle se rostoucí dostupností e-learningových kurzů a potřebou dalšího vzdělávání. Jak připouští respondentka R 10 (43), e-learning je: „*...něco, co tady je, pokrok nezastavíš.*“ R 6 (63-64) dodává: „*Z pohledu historie tady nemůžu dobře hodnotit, do budoucna v tom spatřuji dost podstatnou záležitost, aby člověk získával a udržoval vědomosti.*“

5.3.6 Pozitivní aspekty

Tab. 8 Kódy kategorie Pozitivní aspekty
(vlastní zpracování)

Kódy	Časové hledisko
	Finanční úspora
	Svobodný výběr
	Individuální tempo
	Soukromí
	Dostupnost

Nyní si představíme klady, které nám přináší e-learningové vzdělávání oproti prezenční formě vzdělávání. Všichni respondenti se shodli, že v první řadě je největším plusem e-learningového vzdělávání úspora času. Uvedeme např. za všechny od R 2 (112-113): „...mám teď chvíli čas, tak sednu k počítači a studuju.“ Je s tím spojená další úspora času v dojíždění, jak připouští R 6 (67-68): „Tak tím získávám velký časový prostor, který souvisí s dojížděním.“ Být pánem vlastního času ocení R 7 (64): „Můžu rozložit svůj vlastní čas“, „...můžu studovat vlastním tempem.“ „Můžu kurz přerušit, kdykoliv se k němu vrátit,“ říká R 4 (61-62). R 7 (66) ještě dodává: „Mohu se vracet ke kapitolám, které mě zaujaly.“ Další významná úspora je finanční, nejen pro zaměstnavatele, ale i pro pracovníky. R 1 (118) udává: „...nehradí se cestovné, stravné a nocležné.“ Větší dostupnost pro všechny zmiňuje R 9 (103-104): „Myslím si také, že tyto kurzy jsou přístupné komukoliv, třeba i lidem s nějakými handicap, lidem s nějakým tělesným omezením.“ Vyšší kapacitu v kurzech ocení R 6 (71): „Možnost většího počtu kurzů, zlepší se i dostupnost kurzů pro všechny pracovníky.“ V neposlední řadě má e-learning velkou výhodu v tom, že to byla v době Covid -19 jediná možnost vzdělávat se. Pro R 9 (105) je důležité: „Možnost připojení se z domova, mohu ten kurz absolvovat dejme tomu i na neschopence.“

Shrnutí kategorie Pozitivní aspekty

Většina respondentů se shodla, že v e-learningovém vzdělávání vidí velká pozitiva. Uvádějí především časovou volnost, mohou si rozložit vlastní studium do různých časových celků, vzdělávat se, kdykoliv mají čas. Dále také oceňují i dostupnost, vyšší kapacitu než u prezenčních kurzů. Pro respondenty je také velkým kladem, že nemusejí dojíždět, řešit případné ubytování a stravování.

5.3.7 Negativní aspekty

Tab. 9 Kódy kategorie Negativní aspekty
(vlastní zpracování)

Kódy	Interakce
	Evaluace
	Lidský faktor
	Chybějící praxe
	Technické zabezpečení

Mezi nejvýznamnější nevýhody řadí pracovníci ÚP chybějící lidský faktor a ztrátu kontaktů s ostatními. R 1 (22-23) uvádí: „Chybí vzájemná interakce mezi účastníkem a lektorem a účastníky navzájem.“ R 8 (127-128) k tomu dodává: „Je to všechno neživá technika, jste na to sám.“ R 4 (65-66) udává: „Nemáte se s kým domluvit, je to jenom o tom, že všechno si to písemně přečtete.“ Pro R 3 (116) je velkou nevýhodou chybějící zpětná vazba, „nemožnost probrání daných konkrétních věcí.“ R 1 (126-127) dodává: „Protože vzájemné setkávání a předávání zkušeností má přidanou hodnotu.“

Mezi ostatní nevýhody patří podle R 1 (123-124): „Nedostatečné technické zabezpečení, třeba kvalita spojení, materiály nejsou zpracovány takovou formou, aby ty informace byly pro účastníky přívětivé.“ Chybějící praktičnost je zásadní pro R 3 (125-126): „U e-learningových kurzů, byť se týkají zajímavých věcí, je praxe opomíjena.“

Jak bylo již zde řečeno, pro většinu respondentů je důležitá možnost kontaktu s ostatními studujícími. Za všechny uvedeme odpověď R 2 (36-37): „Není tam takový ten školní, třídní duch, který někdy i motivuje studenty nějak víc na sobě pracovat.“ S tím nesouhlasí pouze jedna respondentka R 5 (95-96), pro kterou je důležité: „Můžu všechno dělat v soukromí, protože nemám ráda prezentování v rámci kolektivu, to není moje silná stránka nebo šálek kávy.“

Shrnutí kategorie **Negativní aspekty**

Respondenti uvedli, že největším záparem u e-learningové formy vzdělávání je chybějící zpětná vazba. Dále také chybí komunikace mezi lektorem a dalšími účastníky vzdělávání. Pro některé může být negativem, že si materiály, které nejsou většinou v tištěné formě, jen přečtou v počítači. Chybí jim, že většinou praxe je opomíjena.

Ve výzkumu naší práce se nám z dat z kódu vynořily kategorie, které mají velmi podobný obsah, jsou dány prostředím a svou povahou. Kódy v kategoriích se nám prolínaly,

zasahovaly do různých kategorií. Většinou kategorie byly velmi obecné, proto jsme si vytvořili subkategorie. Hledali jsme vztahy a spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi na základě shodných znaků.

5.4 Axiální kódování

Po ukončeném otevřeném kódování následuje fáze axiálního kódování. Data jsou znovu uspořádána, abychom vytvořili spojení mezi kategoriemi. Hledáme vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi na základě shodných znaků (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70). Z jednotlivých kategorií sestavíme paradigmatický model, který se skládá z příčinné podmínky, jevu, kontextu, intervenujících podmínek, interakce a následků (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70). Z našeho výzkumu jsme axiální kódování realizovali s našimi kategoriemi takto:

Příčinná podmínka: Pohled na vzdělávání

Jev: Perspektiva e-learningu

Kontext: Motivační tendence

Intervenující podmínky: Percepce obav, pozitivní a negativní aspekty

Strategie: Utváření osobnosti

Následky: Významy a prožívání

5.5 Paradigmatický model

Cílem empirického výzkumu je analyzovat, jaký význam a prožívání má e-learningové vzdělávání pro pracovníky úřadu práce ve věku nad 50 let. Ústřední myšlenkou je pro náš empirický výzkum pojem **význam a prožívání**. Tento fenomén sdružuje všechny kategorie.

Důležitým aspektem pro volbu e-learningových kurzů je pohled na vzdělávání. Pro pracovníky úřadu práce je vzdělávání, ať už se jedná o e-learningové nebo konané jinou formou, vždy přínosné. Přínos může být jak osobní, tak i profesní. Pohled na vzdělávání také souvisí s perspektivou e-learningu. Sám účastník si odpoví na otázky, jak jsem na tom, jestli si mohu vybrat kurz sám, který mě zajímá nebo který podle svého názoru potřebuji.

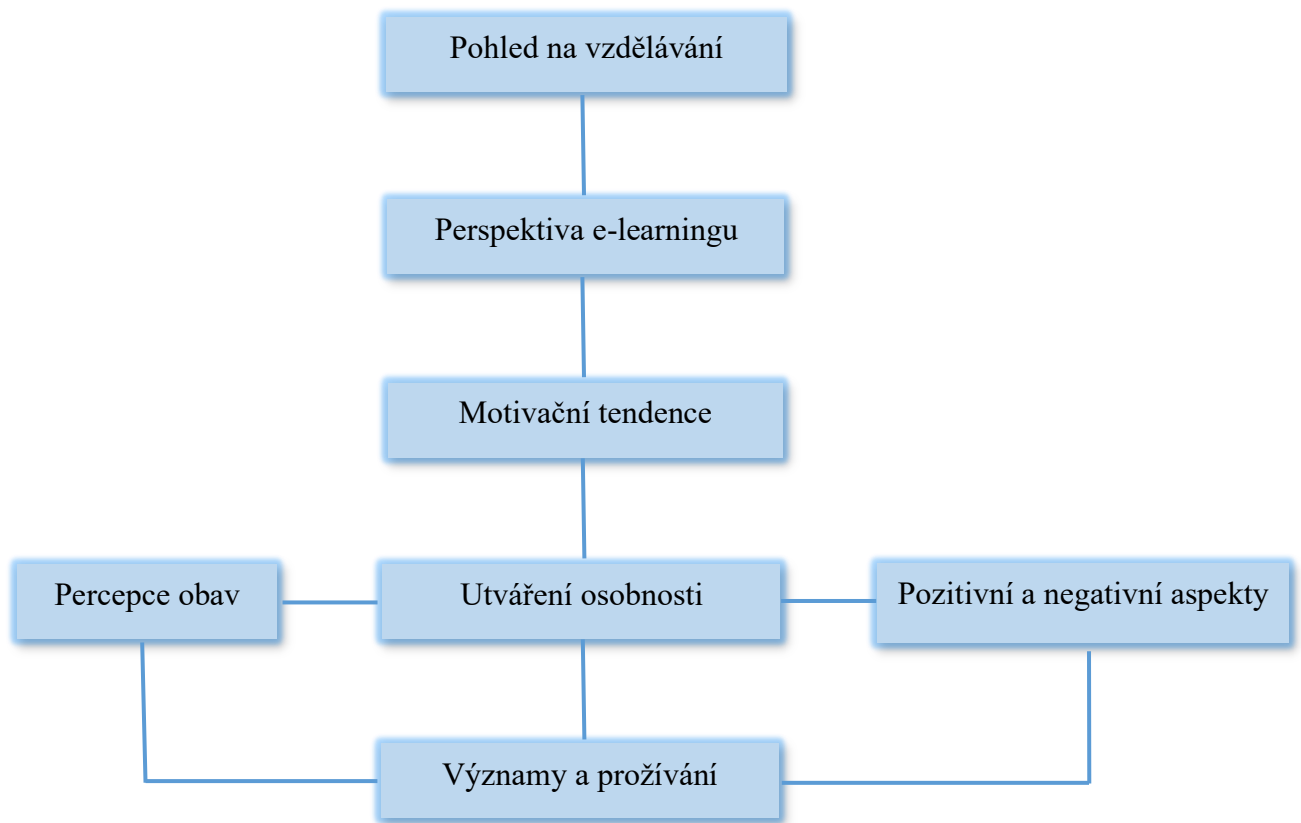
V jiném případě je již seznam kurzů předem dán, které musím absolvovat, jejichž absolvování je zahrnuto v hodnotícím plánu vzdělávání.

Kontextem paradigmatického modelu je motivační tendence. Motivace jak vnitřní, tak vnější významně ovlivňuje rozhodování, zda se pracovníci budou účastnit e-learningového vzdělávání. U vnitřní motivace je osobním zájmem se e-learningových aktivit zúčastnit. U pracovníků může také převládat vnější motivace, kdy to považují pouze za povinnost nebo kalkulace anebo chtějí pochvalu od vedoucího, že se aktivně vzdělávají. Motivační tendence také ovlivňují, zda se budu účastnit pouze povinných aktivit nebo zda si přiberu k povinným aktivitám kurzy dle svého vlastního výběru, které mě zajímají.

Percepce obav souvisí s rozhodováním, zda se budu e-learningového vzdělávání účastnit. Jak jsme již uvedli, kladné nebo záporné emoce mají souvislost především s prožíváním e-learningu pracovníky ÚP. Různé pocity je ovládají při závěrečném testu a po absolvování kurzu. Pozitivní a negativní aspekty mají úzký vztah s emočním prožíváním e-learningu. Cítím se dobře, když nemusím cestovat za vzděláváním, ušetřím čas pro jiné aktivity. Ale s tím je spojený i jistý diskomfort, především v souvislosti s chybějící interakcí.

E-learningová forma vzdělávání se objevuje nejen v profesním vzdělávání, také může souviset i s celoživotním učením. Tím, jak se člověk neustále vzdělává nejen při práci, tak v každodenním životě, utváří vlastní osobnost. Je to snaha na sobě pracovat, rozvíjet se, obohacovat se o nové vědomosti a zároveň mu to dává jistotu, že svou práci dělá dobře.

Všechny tyto prvky paradigmatického modelu spolu souvisejí. Dávají nám odpověď na otázku, jaký význam má pro pracovníky úřadu práce e-learningové vzdělávání. Jejich výpovědi mohou být zpětnou vazbou nejen pro vedoucí pracovníky úřadu práce, tak pro vzdělávací střediska při zadávání zakázek na tvorbu e-learningových kurzů.



Obr. 8 Paradigmatický model (vlastní zpracování)

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE

Hlavním výzkumným cílem bylo analyzovat, jaké je vnímání a prožívání e-learningového vzdělávání pracovníků úřadu práce ve věku nad 50 let. Aktéry výzkumu byli pracovníci úřadu práce, kteří pracují na různých pozicích, různých odděleních, mají různý stupeň vzdělání, ale co je spojuje, je věk. Někteří teprve překročili věk padesáti let, jiní už mají před odchodem do důchodu. Získané výsledky výzkumu přinesly odpovědi na výzkumné otázky. Jako první uvedeme odpověď na hlavní výzkumnou otázku, která se ptá:

Jaké je vnímání a prožívání e-learningového vzdělávání pracovníků úřadu práce ve věku nad 50 let?

Z výzkumu vyplynulo, že pracovníci úřadu práce mají zájem o vzdělávání, tedy i o e-learningové. Jejich odpovědi se potkávají a vzájemně se umocňují. Pracovníci uvádějí, že cítí potřebu vzdělávat se především pro vlastní uspokojení, chtějí se seberealizovat, chtějí na sobě pracovat. Mají např. v oblasti mezery, chtějí se dozvědět něco nového. Ale zároveň je na ně vyvíjen i tlak z vnějšku. Měli by to udělat, protože to po nich chce nadřízený, musí mít splněnou vzdělávací aktivitu a je to i součástí pravidelného hodnocení. To, že se pracovníci ÚP musí pravidelně vzdělávat, mají uvedené v etickém kodexu. Pro pracovníky úřadu práce jsou hlavními důvody účasti na e-learningovém vzdělávání rozšíření znalostí a dovedností potřebných k výkonu své práce. Chtějí být odborníky ve svém oboru, dokázat umět odborně poradit a pomoci lidem, především těm, kteří jsou v nouzi.

Odpověď na první dílčí otázku, **Jaké jsou faktory, které ovlivňují motivaci pracovníků úřadu práce k e-learningovému vzdělávání?**

Faktory ovlivňující motivaci mohou být různé. Ať jsou to faktory vnitřní motivace, kdy se pracovníci vzdělávají z vlastního zájmu, vnitřní pohnutka, která vede jedince k rozhodnutí jednat. Vychází z vlastního přesvědčení jedince. Vnější motivace je většinou spojena s finanční odměnou. Člověk ke vzdělávání není motivován pouze jedním motivem, jedná se o komplex více faktorů, které se v průběhu života mění, jsou navzájem propojeny a doplňují se. Důvody, proč se pracovníci úřadu práce vzdělávají, jsou komplexní a velmi často spojují vnitřní a vnější motivaci. Jak uvádí Vodák, Kucharčíková (2011), pokud je člověk zaměstnán, je většinou motivace ke vzdělávání spojena s jeho profesí. Jedná se o cíl zlepšit si postavení v zaměstnání, kariérní postup a vyšší platové ohodnocení. Zároveň to může být touha seberealizace a vlastní uspokojení. Z našeho výzkumu vyplynulo,

že pracovníci se vzdělávají především proto, aby podali kvalitní pracovní výkon, měli dostatečné znalosti a dovednosti. Důvody, proč se pracovníci úřadu práce vzdělávají, jsou komplexní a velmi často spojují vnitřní a vnější motivaci. Z jejich odpovědí převažuje motivace ke vzdělávání vedená z vnějšku, i když musíme uvést, že účast na vzdělávání u nich nemá vliv na zvýšení platu ani na kariérní postup, který je daný. Zde můžeme uvést, že výsledky výzkumu jsou shodné s odbornou literaturou.

Odpověď na druhou dílčí otázku, **Jaký význam má pro pracovníky úřadu práce e-learningové vzdělávání?**

V teoretické části v kapitole 1.4. jsme se zmínili o digitálních dovednostech 21. století, k nimž se váží termíny digitální gramotnost a digitální propast. Podle Zounka (2016) se právě digitální gramotnost váže na to, jak se dospělí dokáží orientovat v e-learningovém prostoru. Jak dále Zounek (2016) uvádí, mezi hlavní determinanty e-learningového vzdělávání patří vzdělání i věk. Z výzkumu bylo zjištěno, že pracovníci absolvují e-learningové vzdělávání několikrát během roku. Absolvování e-learningových kurzů je většinou nepravidelné, nahodilé. Pracovníci si vybírají vzdělávací kurzy spíše podle pracovní vytíženosti, aby měli dostatek času a prostoru ke vzdělávání. Během Covid -19, kdy nebyla možnost osobního setkávání, presenční kurzy byly předělány na formu e-learningu, což, jak uvádí pracovníci, je někdy spíše na škodu, protože to ztrácí na efektivnosti. Míra počítačové gramotnosti není rozhodujícím faktorem pro přihlašování se na e-learningové kurzy. Z našeho výzkumu vyplývá, že pracovníci nemají problém s počítačovou gramotností. Míra jejich počítačové gramotnosti je dostatečná na to, aby byli schopni účasti na e-learningovém vzdělávání. Můžeme tedy uvést, že ani věk nemá vliv na to, zda se pracovníci účastní e-learningového vzdělání. Závěrem můžeme říci, že každé vzdělávání, tedy i e-learningové, má pro pracovníky ÚP velký význam.

Zde uvedeme odpověď na třetí dílčí otázku, **Jak pracovníci úřadu práce hodnotí přínos e-learningového vzdělávání?**

Jakékoliv vzdělávání je pro pracovníky vždy přínosné, ať už se jedná o přínos pro sebeuspokojení, tak i o přínos pro práci. Armstrong (2007) uvádí, že hlavními přínosy vzdělávání pracovníků je zlepšení individuální a týmové výkonnosti, zlepšení flexibility pracovníků, rozšíření jejich schopností a dovedností a ztotožnění se s cíli organizace. Z výzkumu vyplynulo, že pro pracovníky úřadu práce je e-learningové vzdělávání přínosné především pro obohacení dovedností a znalostí, přináší nové informace a je důležité

pro využitelnost v praxi. Pracovníci uvedli, že pokud chtějí svou práci vykonávat svědomitě, musí mít přehled o novinkách a o změnách, aby dokázali být odbornými poradci. Z našeho výzkumu vyplynulo, že většina pracovníků vnímá e-learningové vzdělávání jako přínos pro svou práci, pro její řádný výkon. Z výzkumu vyplývá, že se pracovníci neúčastní kurzů pro kariérní rozvoj, jejich záměrem je spíše rozvoj všeobecných informací a rozhledu. Jak jsme se již zmínili, legislativa a zákony se mění neustále, proto je potřeba získávat informace. Každá nová informace je přínosem pro pracovníky, ať už se jedná o získání nových informací, ale i o rozšíření jejich znalostí. Zde se také můžeme ztotožnit s odbornou literaturou, že pracovníci se vzdělávají především pro výkon své práce.

Odpověď na další dílčí výzkumnou otázku, **Jaké je emoční prožívání e-learningového vzdělávání u zvolené cílové skupiny?**

Mužik (2004) upozorňuje, že vzdělávání je ovlivněno emočním prožíváním. I během e-learningu pociťují pracovníci emoční prožitky. Je to stejné jako i u jiných forem vzdělávání. E-learning má poměrně významnou emocionální složku, která je poněkud ambivalentní, mající dvojí platnost, protože obsahuje jak pozitivní, tak negativní emoce. Jiné emoční prožitky se objevují u pracovníků na začátku studia a jiné potom při závěrečném testu. Z odpovědí vyplynulo, že emoční prožitky u pracovníků patří ke každému vzdělávání. Jinak prožívají e-learning na začátku kurzů, např. při přihlašování se na kurzy. Většinou má každý pocit očekávání a zvědavosti, o čem ten kurz bude, jaký bude jeho obsah, jaký časový fond bude mít. V odpovědích převládají kladné emoce, pracovníci uvádějí, že se není čeho bát, ať už z důvodu možnosti opakování testu, možnosti se opětovně připojit ke kurzu, znovu si pročíst kapitoly. Pouze při závěrečném testu se mohou dostavit u někoho i negativní emoce, jako je strach, nejistota, zda to zvládnou. Po ukončení testu se opět dostaví kladné emoce, jako je nadšení a euforie ze zvládnutí testu. Protože pracovníci absolvují e-learningové vzdělávání pravidelně, není pro ně tato forma vzdělávání žádná novinka. Z odpovědí jsme zjistili, že u pracovníků úřadu práce převažují spíše pozitivní emoce nad negativními.

Odpověď na další dílčí otázku, **Jak vnímání e-learningu souvisí s dosavadními zkušenostmi ze vzdělávání?**

Zounek a kol. (2021) uvádějí, že celoživotní učení více představuje neustálou připravenost člověka učit se než neustálé studium. Člověk, který je pracovně činný, se především soustředí na svou profesní dráhu, kdy se vzdělává pro zvýšení znalostí a dovedností,

kteří uplatní ve své profesi. Výsledkem zjištění výzkumu bylo zodpovězení otázky, jak vnímají pracovníci e-learningové vzdělávání, a to především v kontextu celoživotního vzdělávání, a dále i ze své profesní dráhy. Profesní vzdělávání prohlubuje odborné znalosti a dovednosti, rozvíjí jejich kompetence, prohlubuje získanou kvalifikaci. Z výzkumu vyplynulo, že pracovníci úřadu práce vnímají účast na e-learningovém vzdělávání jako svou povinnost, aby profesně rostli a aby vykonávali svou práci kvalitně. Z výzkumu dále vyplynulo, že pracovníci úřadu práce vnímají souvislost e-learningu s dosavadními zkušenostmi ze vzdělávání. Zvyšují si znalosti a dovednosti získané nejen počátečním vzděláváním, ale i svou dosavadní praxí. Dále vyplynulo, že pracovníci vnímají existenci e-learningu pouze při výkonu své služby. Mimo zaměstnání není v jejich zájmu se vzdělávat e-learningovým způsobem, a ať už je to z časových, rodinných nebo finančních důvodů.

Zde uvádíme odpověď na poslední dílčí otázku, **Jaké výhody a nevýhody pracovníci úřadu práce spatřují u e-learningového vzdělávání?**

Podle Egerové (2012) patří mezi nejvýznamnější výhody e-learningu např. časová a prostorová flexibilita, dostupnost nebo možnost vlastního tempa výuky. Dále Egerová (2012) řadí mezi nevýhody e-learningu omezení osobního kontaktu, chybějící zpětnou vazbu, nedostatečné připojení k internetu a chybějící tištěné materiály. Každé vzdělávání přináší nejen klady, ale i zápory. Z odpovědí vyplynulo, že nejvíce na e-learningovém vzdělávání oceňují pracovníci samostatnost, možnost procházet si kurz vlastním tempem, zvolit si způsob studia, např. rychlost, čas. Mohou si ho efektivně zorganizovat podle pracovního rozvrhu. Dále oceňují dostupnost kurzů. Prezenční kurzy jsou omezeny kapacitou, je problém přihlásit se na určité typy kurzů. Z výzkumu vyplývá, že mezi další přednosti e-learningových kurzů uvádějí pracovníci také finanční úsporu, a to nejen pro zaměstnavatele, ale také pro ně. Zároveň také odpadne povinnost zajistit si ubytování, vypisování cestovních příkazů nebo zajištění stravování. Výhod e-learningového vzdělávání uvádějí pracovníci celou řadu. Jako odpověď na naši výzkumnou otázku, jaká je výhoda e-learningového vzdělávání, uvedeme především časovou úsporu. Největší nevýhodou této formy vzdělávání je pro pracovníky absence osobního kontaktu, a ať už s lektorem nebo s ostatními účastníky kurzu. Někomu se také může zdát, že je na všechno sám, nemá možnost konzultovat, poradit se se zkušenými kolegy, vše je pouze neživá technika. Dále také z odpovědí bylo zjištěno, že pro pracovníky je další nevýhodou nezajištěnost tištěných materiálů. Z odpovědí v našem výzkumu vyplývá, že se pracovníci úřadu práce s tímto ztotožňují. Zmiňují stejné výhody i nevýhody uvedené v odborné literatuře.

Jak dále z výpovědí vyplývá, pracovníci upřednostňují presenční formu výuky před e-learningovou. Můžeme se domnívat, že pracovníci většinu vzdělávacích aktivit absolvovali převážně presenční formou, jsou na tuto formu vzdělávání zvyklí a velmi jim chybí nemožnost osobního kontaktu nejen s lektorem, ale i s kolegy z jiných kontaktních pracovišť právě ke sdílení a předávání zkušeností. Také by e-learningové kurzy obohatili především o videa, příklady z praxe, které by jim pomohly danou problematiku lépe pochopit.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak pracovníci úřadu práce hodnotí význam a prožívání e-learningového vzdělávání. Nové technologie se prosazují ve všech sférách moderního života, a to se týká i vzdělávání. V současné době forma e-learningu nachází čím dál větší uplatnění ve firemním vzdělávání. Můžeme uvést, že se to týká i vzdělávání státních úředníků. Největší výhodou je snížení finančních prostředků na presenční školení. Je nutno také uvést, že ne každá vzdělávací aktivita nebo každý kurz lze vytvořit pro e-learningovou formu. V mnoha oblastech má presenční forma vzdělávání zcela nezastupitelnou roli a e-learning se může stát vhodným doplňkem.

Aktéry našeho výzkumu byli pracovníci úřadu práce, kteří pracují na různých pozicích, různých odděleních, mají různý stupeň vzdělání, ale co je spojuje, je věk. Někteří teprve překročili věk padesáti let, jiní už mají před odchodem do důchodu. Výsledky výzkumu odhalily, že pracovníci mají všeobecně zájem o vzdělávání. I když většinu profesní dráhy prožili s tradičními vzdělávacími formami a metodami, s formou e-learningového vzdělávání se setkávají ve větší míře především v posledních několika letech. Z výzkumu vyplynulo, že se s novou formou vzdělávání sžili a nečiní jim výrazné problémy. Nejvíce na e-learningovém vzdělávání oceňují možnost vlastního tempa výuky, i když někdy jsou termíny zadané pro splnění absolvování v rámci testů a úkolů hraniční.

I když se e-learning stává stále více zastoupenou formou vzdělávání, pro pracovníky je presenční forma vzdělávání stále velmi důležitá. Chybí jim při e-learningovém vzdělávání vzájemná interakce, sdílení a předávání cenných zkušeností a komunikace s lektorem. Jak jsme již zmínili, všechny vzdělávací kurzy by se daly pravděpodobně nabídnout v e-learningové formě, ale mohlo by to být na úkor kvality, efektivnosti a výtěžnosti informací. Bylo by vhodné zvýšit kvalitu a atraktivitu e-learningu, především doplnění kurzů multimediálními prvky pro lepší zapamatovatelnost, zapojení více smyslů, nejen zraku, ale i sluchu. E-learningové vzdělávání sice nabízí neomezený přístup k materiálům v elektronické podobě, což také může způsobit zahlcení informačními zdroji. Některým účastníkům kurzu mohou chybět materiály v tištěné verzi, protože se u nich může vyskytnout problém při čtení textu z obrazovky.

Shrnutím diplomové práce se lze domnívat, že byla zodpovězena hlavní výzkumná otázka. Diplomová práce může být východiskem pro vzdělávací zařízení k tvorbě vzdělávacích e-learningových kurzů.

Limitem výzkumu může být právě realizace prostřednictvím kvalitativního výzkumu s využitím polostrukturovaného rozhovoru, kdy nelze výsledky zobecnit. Výsledky lze využít pouze pro vzdělávání úředníků na úřadě práce, a to jen pro danou věkovou skupinu.

Závěrem bychom mohli říci, že výzkum byl velmi pracný a náročnější než dotazníkové šetření. Na druhou stranu ale můžeme říci, že se nám podařilo zachytit neobvyklá slovní spojení, která by se u dotazníkového šetření neobjevila, např. v kategoriích emoční prožívání by se účastníci pohybovali při odpovědích na dané škále emocí a uvedli by, že se u nich projevují pouze pozitivní nebo pouze negativní emoce. Nám se ale podařilo zachytit ve výpovědích účastníků zajímavá slovní spojení, např. „to pro mě není strašák“ nebo „vyšperkovat svoji práci“. Toto nám dává více ucelený a komplexní celek našeho výzkumu. Právě pokud se chceme dozvědět více o vypovídaném jevu, je nutné volit kvalitativní výzkum. Při vedení rozhovorů chyběla zkušenost. Můžeme ale říci, že pokud bychom si měli opět zvolit výzkumnou metodu, volili bychom i v tomto případě formu rozhovoru, možná bychom upřednostnili jinou strukturu, např. bychom použili více doplňujících otázek. Také bychom mohli stanovit výstižnější název pro dané kategorie. Doufáme ale, že se nám podařilo alespoň částečně zmapovat výzkumné téma a zodpovědět otázku, jaké je vnímání a prožívání e-learningového vzdělávání pracovníky úřad práce ve věku nad 50 let.

Na závěr bych jako autorka této práce ještě podotkla, že výzkum byl pro mě velmi motivující především z důvodu, že i já absolvuji e-learningové kurzy. Protože se výzkum týkal mých kolegů, bylo zajímavé zjistit, jaký názor mají na danou problematiku právě oni.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*: 10. vydání. Praha: Grada, 2007, 788 s. Expert. ISBN 978-80-247-1407-3.
2. BAREŠOVÁ, Andrea. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: Vox, 2003, 174 s. Konference. ISBN 80-86324-27-3.
3. BAREŠOVÁ, Andrea. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1.VOX, 2011, 197 s. ISBN 978-80-87480-00-7.
4. BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, 197 s. Management studium. ISBN 978-80-87197-12-7.
5. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008, 135 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2580-2.
6. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 176 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4824-5.
7. BENEŠ, Milan, 2009. *Celoživotní učení a vzdělávání*. In: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 29-33 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
8. BURKE, Peter. *Společnost a vědění. II. Od Encyklopedie k Wikipedii*. Praha: Karolinum, 2013, 405 s. Limes. ISBN 978-80-246-2046-6.
9. DRUCKER, Peter Ferdinand. *Postkapitalistická společnost*. Praha: Management Press, 1993, 197 s. ISBN 80-85603-31-4.
10. DRUCKER, Peter Ferdinand. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. 2. vydání. Praha: Management Press, 2016, 300 s. Knihovna světového managementu. ISBN 97-880-726-1397-7.
11. EGER, Ludvík. *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005, 171 s. ISBN 80-7043-398-1.
12. EGEROVÁ, Dana. *E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012, 141 s. ISBN 978-80-261-0139-0.
13. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.

14. HEINOVÁ, Hana. *Rozvoj lidských zdrojů sociálních partnerů a motivace pro další vzdělávání: učební manuál*. Praha: ČMKOS, 2008, 145 s. ISBN 978-80-903917-8-9.
15. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
16. KLEMENT, Milan, Jiří DOSTÁL, Jan KUBRICKÝ a Květoslav BÁRTEK. *ICT nástroje a učitelé: adorace, či rezistence*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 321 s, ISBN 978-80-244-5092-6.
17. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015, 399 s. ISBN 978-80-7261-288-8.
18. KVĚTOŇ, Karel. *Základy e-learningu 2003*. [Česko: s.n.], 2003, 116 s.
19. LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008, 125 s, XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5.
20. MANĚNA, Václav. *Moderně s Moodle: jak využít e-learning ve svůj prospěch?* Praha: CZ.NIC, 2015, s. 294. ISBN 978-80-905802-7-5.
21. MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019, 292 s. Studijní texty. ISBN 978-80-7419-285-2
22. MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
23. MUŽÍK, Jaroslav. *Profesí vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 263 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4.
24. MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004, 146 s. ISBN 80-7357-045-9.
25. NOCAR D. et al., *E-learning v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 78 s. ISBN 80-244-0802-3.
26. PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
27. PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, 199 s. ISBN 80-86723-03-8.

28. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 270 s, ISBN 978-80-262-0872-3.
29. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
30. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
31. PRŮCHA Jan a Jaroslav Veteška, *Andragogický slovník*, Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
32. RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život? o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
33. SAK, Petr a Jiří MAREŠ. *Člověk a vzdělávání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007, 290 s. ISBN 978-80-7367-230-0.
34. STRAUSS, Anselm L. a Juliet M.CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
35. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
36. VODÁK Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, 237 s. Management. ISBN 978-80-247-3654-8.
37. VESELÝ, A. 2008. Společnost vědění. In ŠUBRT, Jiří (Eds.) *Soudobá sociologie III. (Diagnózy soudobých společností)*. Praha: Karolinum, 2008, 382 s. ISBN 978-80-246-1486-1.
38. ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0051-4.
39. ZOUNEK, Jiří, Libor JUHAŇÁK, Hana STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 279 s. ISBN 97-80-7552-217-7.

40. ZOUNEK, Jiří, Libor JUHAŇÁK, Hana STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2021, 330 s. ISBN 978-80-7676-175-9.
41. ZOUNEK, Jiří. *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 161 s. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Filozofická fakulta. ISBN 978-80-210-5123-2.

Online zdroje:

1. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Strategie celoživotního učení ČR*. MŠMT [online]. © 2007. [cit. 24.1.2022]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
2. Ministerstvo vnitra České republiky. *Etický kodex úředníků a zaměstnanců veřejné správy* [online]. © 2014. [cit. 5.2.2022]. Dostupné z: https://www.cuzzs.cz/userfiles/documents/Legislativa/Etický_kodex_uredniku_a_zamestnancu_verejne_spravy.pdf
3. Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015–2020. Strategie digitální gramotnosti ČR* [online]. © 2015. [cit. 13.1.2022]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/strategie-digitalni-gramotnosti-cr-na-obdobi-2015-2020>
4. Ministerstvo vnitra České republiky. *Rámcová pravidla vzdělávání ve služebních úřadech. Předpis č. 4/2019* [online]. © 2019. [cit. 5.2.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/vzdelavani-pravni-uprava.aspx>
5. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030*. MŠMT [online]. © 2020. [cit. 13.1.2022] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
6. Ministerstvo vnitra České republiky. *Zákon č. 285/2020 sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, a některé další související zákony* [online]. © 2020. [cit. 5.2.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-285>

7. Ministerstvo vnitra České republiky. *Vzdělávání státních zaměstnanců* [online]. © 2021. [cit. 5.2.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/vzdelavani-obecne-informace.aspx>
8. GERYCHOVÁ, Lenka. *Identifikace vzdělávacích potřeb pracovníků Úřadu práce ve Zlínském kraji*. 2019, 80 s. (85 710 znaků bez mezer). Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10563/44735>
9. ICT, *Digitální propast a vzdělávání dospělých: Socioekonomické vzdělávací aspekty digitální propasti v České republice*. *Studia paedagogica* [online]. 2016 [cit. 2023-03-26]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18877/14933>
10. *Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi osobami - 2021*. Český statistický úřad [online]. 2021 [cit. 2023-03-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/5-digitalni-dovednosti-a-prace-se-softwarem>
11. *The effects of organizational learning environment factors on e-learning acceptance* [online]. 2012 [cit. 2023-03-26]. ISSN 0360-1315. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131511002582?via%3Dihub>
12. *Considerations about E-learning Tools for Adults Education* [online]. 2014 [cit. 2023-03-26]. ISSN 1877-0428. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814045388>
13. *Cognitive-Based E-Learning Design for Older Adults*. MDPI [online]. 2019 [cit. 2023-03-26]. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2076-0760/8/1/6/htm>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod	a podobně
BOZP	bezpečnost a ochrana zdraví při práci
CD – ROM	nepřepisovatelné optické záznamové médium
Covid -19	koronavirové onemocnění 2019
LMS	platforma pro digitální či elektronické učení
LCMS	systemy sloužící k vývoji elektronických kurzů
ICT	informační a komunikační technologie
IT	informační technologie
Microsoft Word	textový procesor
Microsoft Excel	tabulkový procesor
Microsoft PowerPoint	nástroj na tvorbu prezentací
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
MV	Ministerstvo vnitra
Např.	například
SŠ	střední škola
Tzv.	takzvaný, takzvaně
ÚP	úřad práce
VŠ	vysoká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1 Schéma dimenzí digitální gramotnosti (zdroj MPSV, 2015, s. 11)</i>	22
<i>Obr. 2 Pyramida motivace učení</i>	29
<i>Obr. 3 Komplementarita teorií učení (upraveno podle Tracey, 2009)</i>	41
<i>Obr. 4 Formy e-learningu (zdroj Nocar, 2004, s. 233)</i>	43
<i>Obr. 5 Modely e-learningu</i>	49
<i>Obr. 6 Fáze zpracování dat (vlastní zpracování)</i>	63
<i>Obr. 7 Ukázka kódování (vlastní zpracování)</i>	64
<i>Obr. 8 Paradigmatický model (vlastní zpracování)</i>	78

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1 Výhody a nevýhody e-learningu z pohledu instituce (vlastní zpracování)</i>	<i>44</i>
<i>Tab. 2 Výzkumný vzorek (vlastní zpracování)</i>	<i>58</i>
<i>Tab. 3 Kódy kategorie Motivační tendence (vlastní zpracování)</i>	<i>65</i>
<i>Tab. 4 Kódy kategorie Perspektiva e-learningu</i>	<i>67</i>
<i>Tab. 5 Kódy kategorie Pohled na vzdělávání (vlastní zpracování)</i>	<i>68</i>
<i>Tab. 6 Kódy kategorie Percepce obav (vlastní zpracování)</i>	<i>70</i>
<i>Tab. 7 Kódy kategorie Utváření osobnosti (vlastní zpracování)</i>	<i>72</i>
<i>Tab. 8 Kódy kategorie Pozitivní aspekty</i>	<i>74</i>
<i>Tab. 9 Kódy kategorie Negativní aspekty</i>	<i>75</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Dobrý den, chtěla jsem Vás požádat o rozhovor. Rozhovor bude nahráván a výsledky budou použity pouze pro účely mé diplomové práce na téma: Významy a prožívání e-learningového vzdělávání pracovníků úřadu práce ve věku nad 50 let. Rozhovor je možné kdykoliv z Vaší strany ukončit a já se Vás zeptám, zda souhlasíte s nahráváním rozhovoru a jeho využitím pro mou diplomovou práci.

R: Ano, souhlasím.

PŘÍLOHA č. 2: UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU

kategorie
Motivační tendence

DŠ
Dobrý den, chtěla jsem Vás požádat o rozhovor. Rozhovor bude nahráván a výsledky budou použity pouze pro účely mé diplomové práce na téma: Významy a prožívání e-learningového vzdělávání pracovníků úřadu práce ve věku nad 50 let. Rozhovor je možné kdykoliv z Vaší strany ukončit a já se Vás zeptám, zda souhlasíte s nahráváním rozhovoru a jeho využitím pro mou diplomovou práci.

R: Ano, souhlasím.

Z jakého důvodu absolvujete e-learningové kurzy?

R: E-learningové kurzy absolvuji převážně proto, protože si je sama vyberu, ale z důvodu, že vyhodnotím, že je potřebuji pro řádný výkon služby. V menší míře mi jsou potom stanoveny jako povinnost, např. pro klientský přístup byl stanoven jako povinnost pro všechny zaměstnance úřadu práce, tzn., že i já se musím tohoto e-learningového kurzu zúčastnit. Další e-learningové kurzy mi nařizuje nadřízený v rámci např. hodnocení, kdy stanovuje cíle vzdělávání na další období. Primárně bych ale řekla, že kurzy si vybírám vždy já sama nebo větší část těch kurzů si vybírám vždy já sama, ale s ohledem na to, jak je budu potřebovat pro výkon služby, pro řádné plnění pracovních povinností.

S jakou pravidelností absolvujete e-learningové kurzy?

R: Nedá se říct, že bych je absolvovala s nějakou pravidelností, datumy konání nebo období, kdy vykonávám e-learningové kurzy se odvíjí od toho jaký kurz musím absolvovat a od toho, kolik mám času, ale obecně se dá říct, že za rok absolvuji 4-5 e-learningových kurzů.

Jaký byl Váš poslední e-learningový kurz, jestli mi ho můžete popsat?

R: V poslední době jsem absolvovala tři e-learningové kurzy, úplně poslední byl kurz první pomoci, ten byl vlastně zaměřený na poskytování laické první pomoci, byl to kurz, který se skládal jednak z takové té obecné textové části, kdy jsem studovala materiály, po skončení každé té výukové lekce následoval nějaký soubor otázek, které jsem zodpovídala a na závěr se konal závěrečný test. V podstatě i další dva kurzy, které jsem absolvovala v poslední době školení řidičů a asertivita a jednání s problémovým klientem byla v obdobném duchu. Vždycky textová část, průběžné otázky po skončení každého bloku a následoval závěrečný test.

Myslíte si, že všechny vzdělávací kurzy se dají udělat e-learningovou formou anebo jsou takové, které jdou pouze presenčně?

R: Tak obecně se dá říct, že asi jakýkoliv kurz se dá udělat formou e-learningu. Otázka je potom s jakou kvalitou a jak bude potom efektivní ten kurz. Když zase vezmu ten poslední kurz první pomoci, tak myslím si, že to je typický příklad toho, kdy e-learning sice jde udělat na toto téma, ale je to rozhodně na úkor kvality tohoto kurzu, protože tam chybí taková ta vzájemná interaktivita, jednak mezi účastníkem a lektorem a také mezi účastníky navzájem, chybí tam zpětná vazba, a hlavně třeba ten kurz první pomoci, že je typický kurz, kdy by měly probíhat i nějaké praktické nácviky, což samozřejmě u toho e-learningu možné není. Ale řekla bych, že to je problém u řady dalších kurzů, třeba i asertivita, jednání s problémovým klientem, vlastně jakékoliv takové tyto kurzy, které se dějí, u kterých by bylo žádoucí, aby tam byly nějaké praktické nácviky, nějaké praktické příklady, tak je vždycky vhodnější dělat presenčně.

Jak byste ohodnotila svou počítačovou gramotnost, která je nutná pro e-learning?

R: Myslím si, že jsem počítačově gramotná pro účely na e-learningovém kurzu i pro různé videokonferenční školení, umím se orientovat v ASPI v Teams, dokážu se přihlásit, nastavit si zvuk,

efektivnost
interaktivita
zpětná vazba
praktičnost
negativní aspekty
praktičnost
ře gramotnost

perspektiva e-learningu - kategorie
Aspekty e-learningu - kategorie

perspektiva e-learningu - kurz
přínos e-learningu => zohledni na vědeckou kategorii

obraz, pročítat prezentace, ale vždycky před jakýmkoliv e-learningovým kurzem si přečtu potřebné instrukce a seznámím se s tím, vlastně jakou formou nebo jakým způsobem ten kurz bude probíhat, jestli jsou tam dejme tomu v průběhu nějaké ty otázky zkušební, jaký čas je třeba na ten závěrečný kurz, jaká úspěšnost musí být a podobně. Ale nestalo se mi, že bych si s tím neporadila nebo že bych se zastavila v průběhu, že bych nedokázala ten kurz dokončit, protože bych nebyla dostatečně gramotná.

dostatečně
ke gramotnosti

Myslíte si, že počítačová gramotnost souvisí s Vaším zájmem o e-learning?

není problém

R: Asi ano, ale nikdy jsem o tom tak nepřemýšlela. Vždycky pokud jsem ten kurz chtěla absolvovat nebo jsem ho musela absolvovat, tak jsem si první přečetla ty instrukce potřebné a pak už mně nečinilo problém ten samotný kurz absolvovat, takže pravděpodobně ano, je to s tím spojené, ale nikdy jsem o tom tak nepřemýšlela a řekla bych, že i kdybych neměla potřebné znalosti a věděla že ten kurz musím absolvovat nebo potřebuji absolvovat, tak bych si ty potřebné znalosti nebo dovednosti k tomu absolvování, tu gramotnost dostudovala.

ma to spojitost

Do jaké míry využíváte ve Vaší profesi znalosti získané absolvováním e-learningových kurzů a jaký mají přínos tyto kurzy pro Vaši kariéru?

přínos pro práci

R: Tak tady bych asi první zmiňovala kurzy k legislativě, to jsou kurzy, které vlastně musím absolvovat pro řádný výkon služby a zkušenosti nebo informace získané z tohoto kurzu opravdu využívám pro práci. Pak jsou to ty kurzy, které jsou povinné, to je třeba to školení řidičů, tak taky bych řekla, že přínos mají, i když s ohledem třeba na tu délku kurzu, až taková ta výtečnost, taková ta efektivita toho kurzu není, ale taky bych řekla, že je používám ty informace získané z těchto kurzů. No a pak jsou to ty další kurzy, ve většině jsou to ty měkké dovednosti, různé kurzy na komunikaci s klientem, kurzy týkající se asertivity, problémových klientů, jednání s klienty závislími na alkoholu a podobně a tady už bych řekla, že ta výtečnost toho kurzu je menší ale vždycky nějaký přínos mají pro tu moji práci a v podstatě se nestalo, abych skončila nějaký kurz a řekla, že byl úplně zbytečný. Vždycky jakýkoliv kurz nějakou informaci pro mě přinese, otázka je, v jakém rozsahu, no, nejpřínosnější jsou pro mě určitě ty kurzy k legislativě.

účinnost
efektivnost

pracovní
přínos

Jaké další znalosti byste prostřednictvím e-learningových kurzů ráda získala?

R: To je velice těžká otázka. Když bych to zase vztáhla k té své profesi, tak určitě pro mě by bylo nejzajímavější rozšířit si manažerské dovednosti, ale tady se také domnívám, že konání e-learningového kurzu na toto téma je opět na úkor kvality oproti prezenčnímu kurzu, ale rozhodně by to byla oblast, která by mě zajímala v daleko větším rozsahu, než jsem doposud kurzy na toto téma absolvovala a jinak já vždycky říkám, že mě obohátí fakt jakýkoliv kurz. Takže já, když vidím tu nabídku těch kurzů a něco mě zaujme, tak se na ten kurz přihlásím, takže nedá se říct, že bych byla orientovaná jenom na určitou oblast nebo, že bych měla nějaká témata, která bych chtěla absolvovat, ale spíš se zařídím podle té nabídky a podle toho si vybírám ten kurz.

rozšíření výjevů

získáním

Máte spíše zájem o kurzy, které se vztahují k legislativě, počítačové nebo zaměřené na soft skills (měkké dovednosti)?

přínos pro práci

R: Tak primárně mám určitě zájem hlavně o ty kurzy k legislativě a je to zase, jak opakovaně říkám, protože je to nutné pro výkon té služby. O ostatní kurzy bych měla taky zájem, zejména zase ty měkké dovednosti, ale je to otázka času. Já vždycky i na ty kurzy mám nějaký omezený čas a v rámci toho času volím ta témata podle toho, co je nutné absolvovat a co už potom absolvuji ve vlastním zájmu nebo proto, že mě ta problematika zajímá a vždycky, když pak zvažuji, který kurz absolvovat, který kurz vypustit, tak to zůstane na tom kurzu k té legislativě, že ten si vyberu vždycky. Protože je

legislativa

vykon služby

legislativa

pozitivní emoce
negativní emoce
tenzový stav

Mínus pro práci

prostě pro mě nutný pro výkon té služby. A ty ostatní už až s ohledem na to, jestli na ně mám nebo nemám čas. Pokud jde o ty počítačové kurzy, tak se přiznám, že taky bych určitě uvítala kurz dejme tomu na excel, protože tam vnímám, že mám ty mezery, uspořádávání nějakých tabulek, nebo, využívání různých těch funkcí, ale bohužel toto je kurz, který si myslím, že zase by si žádal nějaký čas a ta (u)potřebitelnost pro tu moji práci není až zase taková, takže je to nějaký kurz, který si nechávám zase do budoucna, ale není to úplně prioritní.

výkon služby
ne kurz?
upotřebitelnost
hutnosť

Jaké pocity máte, když se objeví nabídka a Vy se přihlašujete na kurz?

R: Tak pokud jde o pocity, tak je to asi nějaké očekávání. V první řadě mám teda zájem o ten kurz, který je třeba povinný, tak ale projevuje se tam určitě i z mé strany nějaký zájem a je to u mě v první řadě očekávání nových informací. A pokud je ten kurz zajímavý už podle názvu nebo podle nějaké té obsahové struktury, podle osnovy tak se určitě i na ten kurz těším.

očekávaní
očekávaní -
těšení se

Jak se cítíte, když začínáte s kurzem?

R: řekla bych úplně stejně, tak jak jsem to popsala u předchozí otázky. Určitě mám o ten kurz zájem, očekávám nové informace a těším se na ten kurz, pokud jsou samozřejmě ideální podmínky. Může stát, že samotná ta realizace toho e-learningového kurzu pak spadne do nějakého období, kdy je více práce, tak pak trošičku člověk bojuje s tím časem a přemýšlí, kde mu, co utíká a kde má ještě další povinnosti, ale primárně musím říct, že určitě je to očekávání v první řadě těch nových informací.

časový přes
očekávaní
hojích informací
bez obav

A při závěrečném testu, jak se cítíte?

R: Tak asi jsem ráda, že to mám za sebou, ale musí říct, že většinou nemám obavy ani z nějakého závěrečného testu, protože většinou je vždycky rozumně nastavená hranice úspěšnosti, takže si říkám, že i když bych měla nějakou chybičku, tak určitě by to nevedlo k tomu, že bych neabsolvovala ten kurz řádně, takže je to takové i to vyhodnocení, vždycky sama pro sebe, nakolik ten kurz byl pro mě přínosný, kolik těch informací jsem si z toho odnesla, nějaké to závěrečné vyhodnocení toho kurzu, ale zase po většinou jsou ty informace příjemné, ano někdy řeknu sama pro sebe, že by byl třeba tento kurz vhodnější absolvovat prezenční formou, právě proto, že je tam potřeba k tomu dát i tu přidanou hodnotu, třeba i té vzájemné interakce anebo těch sdílených zkušeností. Myslím si, že hlavní výhoda pro nás u těch prezenčních kurzů je v tom, že sdílíme ty zkušenosti i s těmi ostatními klienty z jiných pracovišť a předáváme si ty cenné zkušenosti.

in úvahu
sdílení zkušeností
Nedávám si zkušenosti

Měla jste potřebu absolvovat e-learningové kurzy i mimo zaměstnání a pokud ano, tak jaké?

R: Tak vyloženě, že by to bylo pro mou vlastní potřebu, tak určitě ne, spíš, když jsem si vybrala nějaký e-learningový kurz mimo zaměstnání, tak to bylo zase, protože jsem naznala, že to potřebuji i pro to zaměstnání. Zase si vzpomínám, že jsem takto absolvovala kurz úprava písemností, teď už je třeba volně v nabídce i pro zaměstnance úřadu práce, ale já jsem ho absolvovala v době, kdy v nabídce ještě nebyl a bylo to z toho důvodu, že jsem naznala, že jednak i pro soukromé účely nebo pro takový ten běžný život, ale i pro zaměstnání se mně hodí seznámit se s těmi novými pravidly úpravy písemností, takže zcela výjimečně.

vlastní potřebu
potřebuji
potřebuji
potřebuji

Jak vnímáte potřebu dalšího e-learningového vzdělávání?

R: Myslím si, že je nutné e-learningové vzdělávání, je to nutné s ohledem na to, že těch informací je opravdu čím dál víc a není možné asi úplně ho realizovat jinou formou prezenční výuky a třeba potřeba tohoto dalšího e-learningového vzdělávání je nutná i v dnešní době s ohledem třeba na tu covidovou situaci, kdy se eliminují nějaké sociální kontakty. Jinak určitě i z vlastní zkušenosti vím, že prostě bez dalšího vzdělávání není možné vykonávat práci v pořádku, pořádně.

prezenční form
výkon práce

— prefermi dráha
— celonárodní vzdělávací
utváření osobnosti
utváření osobnosti