

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**



**Postoj zaměstnanců státní/veřejné správy k online vzdělávání**

**Magisterská diplomová práce**

Olomouc 2024

Bc. Iva Molnárová

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ  
ANTROPOLOGIE**

**Postoj zaměstnanců státní/veřejné správy k online vzdělávání  
v oblasti výkonu práce v sociální oblasti**

**Magisterská diplomová práce**

**Studijní program: Andragogika**

**Autor:** Bc. Iva Molnárová

**Vedoucí práce:** Mgr. Tomáš Karger, Ph.D.

Olomouc 2024

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „POSTOJ ZAMĚSTNANCŮ STÁTNÍ SPRÁVY K ONLINE VZDĚLAVÁNÍ“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 1.4.2024

Podpis 

## Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Tomáši Kargerovi, Ph.D. za jeho vstřícný přístup, cenné rady, věcné připomínky a hlavně za čas, který mi věnoval.

Dále děkuji svým nejbližším, kteří mě podporovali a pomohli mi překonat i složitější období, kterým jsem během studia procházela. Rovněž jsem vděčná svým kolegům v práci, kteří mě motivovali a se kterými jsem se ráda dělila o své zážitky a zajímavé poznatky z přednášek.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	<i>Bc. Iva Molnárová</i>
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Studijní program:</b>	<i>andragogika</i>
<b>Vedoucí práce:</b>	<i>Mgr. Tomáš Karger, Ph.D.</i>
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Postoj zaměstnanců státní/veřejné správy k online vzdělávání
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se věnuje postoji zaměstnanců státní/veřejné správy k online vzdělávání, které si získalo pevnou pozici na trhu. Cílem této práce je zjistit postoje zaměstnanců státní správy v rámci jejich výkonu činností v sociální oblasti k online vzdělávání, které absolvují ve svém dalším profesním vzdělávání. V teoretické části jsou nashromážděny odborné informace a teoretická východiska týkající se dalšího vzdělávání u pracovníků veřejné správy v sociální oblasti a online vzdělávání. Empirická část diplomové práce odpovídá na výzkumnou otázku: Jaké jsou postoje zaměstnanců státní správy k online vzdělávání v oblasti výkonu práce v sociální oblasti. Pro zjištění bylo využito metody kvantitativního výzkumu, a to dotazníkové šetření.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	veřejná správa, sociální práce/činnost, celoživotní vzdělávání, další profesní vzdělávání, online vzdělávání, postoje

<b>Title of Thesis:</b>	Attitude of civil servants towards online education
<b>Annotation:</b>	The thesis focuses on the attitude of civil servants towards online education, which has gained a firm position in the market. The aim of this diploma thesis is to find out the attitudes of state administration employees in the context of their performance of activities in the social field towards the online education they receive in their continuing professional education. In the theoretical part, expert information and theoretical backgrounds concerning continuing education for public administration employees in the social field and online education are collected. The empirical part of the thesis answers the research question: What are the attitudes of public administration employees towards online education in the field of social work performance? A quantitative research method, namely a questionnaire survey, was used to find out.
<b>Keywords:</b>	public administration, social work/activities, lifelong learning, continuing professional education, online education, attitudes
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	Příloha č. 1 - Dotazník
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	98
<b>Rozsah práce:</b>	216 928 znaků tj. 140 stran (s přílohou 153 stran)

# OBSAH

ANOTACE .....	5
OBSAH .....	7
ÚVOD .....	10
<b>1. VEŘEJNÁ SPRÁVA .....</b>	<b>12</b>
1.1. ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VEŘEJNÉ SPRÁVY .....	12
1.2. POJETÍ VEŘEJNÉ SPRÁVY .....	14
1.3. ČESKÁ VEŘEJNÁ SPRÁVA .....	15
1.4. PŮSOBNOST VEŘEJNÉ SPRÁVY .....	16
1.4.1. Přenesená působnost .....	17
1.5. ZAMĚSTNANEC VEŘEJNÉ SPRÁVY .....	18
1.6. PRACOVNĚ PRÁVNÍ VZTAHY VE VEŘEJNÉ SPRÁVĚ .....	19
1.7. SOCIÁLNÍ OBLAST VE VEŘEJNÉ SPRÁVĚ A KOMPETENCE ÚŘADŮ V SOCIÁLNÍ OBLASTI .....	20
1.8. PRÁVNÍ PŘEDPISY VYMEZUJÍCÍ VÝKON SOCIÁLNÍ PRÁCE .....	25
1.9. SPECIFIKA SOCIÁLNÍ PRÁCE .....	25
1.10. ETIKA V SOCIÁLNÍ PRÁCI .....	27
<b>2. VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>28</b>
2.1. CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	28
2.2. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	31
2.3. DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	32
2.4. SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....	35
2.5. STATISTICKÁ ŠETŘENÍ A VÝZKUMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....	38
2.6. VZDĚLÁVÁNÍ BĚHEM PANDEMIE COVID 19 .....	40
<b>3. SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ VE VEŘEJNÉ SPRÁVĚ .....</b>	<b>43</b>
3.1. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VEŘEJNÉ SPRÁVĚ .....	43
3.1.1. Druhy vzdělávání ve veřejné správě .....	46
3.2. PROCES VZDĚLÁVÁNÍ VE VEŘEJNÉ SPRÁVĚ .....	48
3.3. ZKOUŠKA ZVLÁŠTNÍ ODBORNÉ ZPŮSOBILOSTI .....	50
3.4. VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ VE VEŘEJNÉ SPRÁVĚ .....	52
3.5. TERCIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ PRO SOCIÁLNÍ ČINNOSTI .....	55

3.6.	MINIMÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ STANDARD V SOCIÁLNÍ PRÁCI .....	56
3.7.	AKREDITAČNÍ SYSTÉM A AKREDITOVANÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY.....	57
3.8.	VZDĚLÁVÁNÍ ÚŘEDNÍKŮ SAMOSPRÁVNÝCH CELKŮ BĚHEM LET 2020-2022 .....	58
3.9.	VÝZKUMY NA TÉMA DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍ OBLASTI– VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY A ZKUŠENOSTI – VÝBĚR NĚKTERÝCH VÝZKUMŮ V ČR.....	60
<b>4.</b>	<b>DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST A DALŠÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>62</b>
4.1.	DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	62
4.2.	DRUHY DISTANČNÍHO A ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ .....	65
4.3.	ON-LINE A OFF-LINE VZDĚLÁVÁNÍ.....	66
4.4.	PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ .....	68
4.5.	ODLIŠNOST ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ.....	71
4.6.	DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST .....	72
4.7.	VÝZKUMY ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ .....	74
4.8.	DIGITÁLNÍ SCHOPNOSTI V ČESKÉ REPUBLICE .....	77
4.9.	POSTOJE.....	78
4.9.1.	<i>Vlastnosti a druhy postojů .....</i>	<i>80</i>
<b>5.</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>82</b>
5.1.	METODOLOGIE VÝZKUMU .....	82
5.2.	STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	83
5.3.	CÍL VÝZKUMU .....	84
5.4.	VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	85
5.5.	HYPOTÉZY.....	86
5.6.	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	86
5.7.	METODA A TECHNIKA SBĚRU DAT .....	91
5.8.	POSTUP ZPRACOVÁNÍ DAT .....	92
5.9.	ANALÝZA DAT .....	93
5.9.1.	<i>Demografické údaje.....</i>	<i>93</i>
5.9.2.	<i>Digitální kompetence .....</i>	<i>97</i>
5.10.	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ – INTERPRETACE DAT .....	100
5.11.	DISKUZE .....	122
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>127</b>



<b>LITERATURA A OSTATNÍ ZDROJE .....</b>	<b>130</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK, OBRÁZKŮ/GRAFŮ A TABULEK .....</b>	<b>140</b>
<i>Seznam zkratek .....</i>	<i>140</i>
<i>Obrázky:.....</i>	<i>141</i>
<i>Tabulky:.....</i>	<i>142</i>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>142</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 1 – DOTAZNÍK.....</b>	<b>143</b>

## ÚVOD

*„The Internet could be a very positive step towards education, organization and participation in a meaningful society.“ Noam Chomsky (“Internet by mohl být velmi pozitivním krokem ke vzdělávání, organizaci a účasti na smysluplné společnosti.”)*

Cílem této práce je zjistit postoje zaměstnanců státní správy v rámci jejich výkonu činností v sociální oblasti k online vzdělávání, které absolvují ve svém dalším profesním vzdělávání. Téma je zvoleno vzhledem ke své aktuálnosti, a to i v souvislosti s pandemií Covid-19, kdy se musely radikálně omezit fyzické kontakty, spousta lidí musela být v karanténě a bylo nutné i v této problematické a těžké době zajistit vzdělávání. Právě díky pokročilým technologiím se ukázalo, že je to možné. Byly zde sice komplikace, někde technická nevybavenost nebo chyběly příslušné počítačové kompetence, ale postupně se ukázalo, že tento druh vzdělávání má perspektivu. Právě proto je důležité zjistit, jak se k této „novince“ stavějí samotní účastníci vzdělávání a jak dalece ovlivňují technologie další vzdělávání.

Dnes v postcovidové době, se online vzdělávání natrvalo uchytilo v našem vzdělávacím systému. Jak u všeho nového, i zde se objevují limity a překážky, které je nutné překonat a se kterými je nutné se takzvaně sžít. Jsme na začátku a teprve si vytváříme názory a postoje na základě našich zkušeností. Je to nová realita ve vzdělávání, která momentálně zažívá obrovský rozvoj. Prozatím jsou k tématu online vzdělávání dospělých jen ojedinělé studie a výzkumy, zejména zahraničí. V našem prostoru by si toto téma určitě zasloužilo větší pozornost a komplexní pohled. Pokud poznáme více specifika online vzdělávání, lze do budoucna výrazně zvýšit jeho potenciál anebo naopak můžeme zjistit, že má své výhody, ale nelze jeho přínosy generalizovat.

Tato práce nabízí vhled do problematiky dalšího vzdělávání ve formě online ve veřejné správě se zaměřením na pracovníky v přenesené působnosti pro výkon sociálních činností. Má svou teoretickou a empirickou část. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol, které se snaží maximálně popsat teoretická východiska. Je to zejména veřejná/státní správa, která se vztahuje na cílovou skupinu respondentů. Ústředním tématem je samozřejmě vzdělávání a zvláště je práce zaměřena na vzdělávání ve veřejné správě. Distanční vzdělávání a v rámci toho digitální vzdělávání je v současnosti běžná realita v našem každodenním pracovním životě. Díky rapidnímu rozvoji digitálních technologií je vzdělávání jejich prostřednictvím dostupné i v méně rozvinutých zemích. A právě proto se svět za pandemie nezastavil, naopak, v mnoha ohledech ještě více nabral na rychlosti. Digitální vzdělávání má také negativní dopady. Do budoucna je proto důležité analyzovat i tato hlediska a vytvořit systém, který bude velmi efektivní. Tato práce k tomu sice nedá návod, ale může podnítit další badatele, kteří se budou této oblasti věnovat a přispějí tak ke všeobecnému poznání. Platí, že když něco dobře poznáme, můžeme to i lépe pochopit a použít.

Empirická část navazuje teoretická východiska v první části, a zahrnuje samotný výzkum na téma postoje pracovníků státní správy k online vzdělávání. Jedná o kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření a s názornými výstupy ve formě grafů a tabulek. Na základě interpretace dat byly poté zodpovězeny výzkumné otázky a navržena doporučení v oblasti dalšího profesního vzdělávání a rovněž možnosti dalších výzkumů na toto téma.

# 1. Veřejná správa

Jedním z aspektů této práce je veřejná správa, která je výchozím bodem a zároveň poskytuje rámec pro další koncepční problematiku. Veřejná správa funguje pro občany a je důležité znát její působení, rozsah pravomocí a možnosti. Veřejnou správu i přes její nastavené funkční principy tvoří hlavně samotní lidé, kteří zajišťují výkon veřejné správy a realizují nastavená rozhodnutí

a činnosti. Zejména oblast sociální, na kterou se soustředí tato práce, tvoří velmi podstatnou část veřejné správy a je důležitou součástí vládní politiky.

## 1.1. Základní charakteristika veřejné správy

Veřejná správa jako taková nemá doposud pevnou definici, protože vystihnout její komplexnost je složité. Veřejná správa prostupuje celým státním systémem, souvisí se strukturou společnosti, a má ucelenou a složitou strukturu. Ale jak už sám název napovídá, je složen ze slov veřejný a správa. Veřejný je zde ve významu, že se týká všech lidí a správa v sobě nese základ, který je zde ve významu starat se, řídit a spravovat, tedy vše, co je prospěšné pro celou společnost. Doslovný překlad z původního latinského názvu (ze slov *ad* a *ministrare*) by pak zněl „*jako administrativní přísluhování*“. (Káňa & Kalousová, 2019, str. 7)

Veřejná správa úzce souvisí se správním právem a je de facto jeho výkonnou složkou. Také souvisí s mnoha vědními obory a je nutné rovněž brát v úvahu proměnlivost tohoto termínu v čase v důsledku změn ve společnosti. Proto je téměř nemožné univerzálně definovat tento pojem, i když mnoho autorů nejen u nás, ale i ve světě, se snažilo veřejnou správu definovat. Veřejná správa je interdisciplinární objekt, kde se prolíná mnoho společenskovedních oborů a je také charakterizována specifickými vztahy, které zde vznikají.

Horzinková a Novotný (2013, s.13) chápou veřejnou správu jako „*službu občanům neboli správu věcí veřejných za aktivní účasti občanů a v jejich prospěch.*“

Část odborné veřejnosti proto při popisu pojmu veřejná správa zdůrazňuje zejména veřejný zájem ve prospěch společnosti, kdy současně definují charakter nebo strukturu, které v sobě toto sousloví obsahuje, a dále rozvíjí tento pojem o další prvky a souvislosti, které při tak složité organizační struktuře jako je stát, nutně musí být brány v úvahu. S termínem veřejná správa se proto často spojují sousloví jako státoporná činnost a veřejná moc, což je „*v nejširším slova smyslu řízení věcí veřejných, a to způsobem odpovídajícím legislativním, organizačním a jiným opatřením a podmínkám státu.*“ (Svoboda & Schelle, 2007, str. 17)

Veřejnou správu tedy můžeme vnímat v několika rovinách, a to buď jako společenskou činnost, nebo pravomoc či moc a rovněž také v rovině výkonu konkrétních úkolů, tedy už přímo jako určitý úřad či organizaci, přičemž cíl a působení ve veřejném zájmu zůstává neměnné. Veřejná správa tedy může splývat s výkonem správních činností jednotlivých úřadů, „*kteří realizují veřejnou politiku a působí ve veřejném zájmu, a to na úrovni ústřední, regionální i místní.*“ (Lochmannová, 2020, str. 14)

Všeobecně však dosavadní existující definice veřejné správy ji vymezují jako činnost, která má specifický charakter a je založena na společenském zájmu a potřebnosti, čímž plní požadované cíle, a navíc je ukotvena v právním rámci.

„*Obsah a charakter správy určuje správní právní odvětví. Rámec působení správy a rozsah činností správy určuje Správní řád.*“ (Káňa & Kalousová, 2019, str. 7)

V současné době je česká veřejná správa úzce provázána i s legislativními předpisy či strukturou, která funguje v rámci Evropské unie.

Na téma výkonu státní správy se vypracovalo mnoho studií, které se věnovaly jak definici, tak obsahové stránce či struktuře, které pojem veřejná správa zahrnuje. Kadečka a Riegel ve své studii z roku 2009 pracují s termínem „*veřejný management, který svou cílenou činností dosahuje stanovených cílů. Jde přitom typicky o správní činnost podzákonného, nařizovacího a výkonného charakteru.*“ (Kadečka & Rigel, 2009)

## 1.2. Pojetí veřejné správy

Pojetí veřejné správy bývá také definováno nejčastěji ze dvou hledisek, a to z funkčního (materiálního) a organizačního (institucionálního), kdy v případě materiálního jsou „*určující obsah a úkoly veřejné správy a z hlediska organizačního je rozhodující vykonavatel správních činností*“. (Horzinková & Novotný, 2013, str. 15) Někdy se také místo pojmu organizační (institucionální) užívá názvu formální. (Lochmannová, 2020)

Materiální hledisko se tedy zaměřuje na jednotlivé úkoly a jejich plnění, tedy činnosti, které směřují k cíli, kde není důležité, kdo tyto úkoly realizuje. Samozřejmě za předpokladu, že daný subjekt má působnost, pravomoci, organizační samostatnost a jeho aktivity mají charakter veřejné správy. Naopak organizační hledisko zohledňuje samotného vykonavatele činností, zde se jedná o subjekty, které jsou organizované v dané struktuře, tedy organizační jednotky (správní úřady) a osoby (úředníci vykonávající správní úkony). Z tohoto pohledu lze veřejnou správu rovněž definovat jako soubor institucí, organizačních jednotek nebo osob, které mají strukturu, uspořádání, jsou definovány právem a vytváří vzájemné vztahy. (Horzinková & Novotný, 2013) Je to vytvořený systém, který reflektuje stav vývoje společnosti a má teritoriální specifika, jinými slovy každý stát má svůj vlastní systém veřejné správy.

### 1.3. Česká veřejná správa

V průběhu historie se moderní česká veřejná správa transformovala především z rakousko-uherské státní správy, kdy se správa státu dělila na země, okresy (ale i župy) a obce. Důležitým mezníkem byl revoluční rok 1848, který ovlivnil všechny oblasti veřejného života, včetně veřejné správy. (Svoboda & Schelle, 2007) Postupně docházelo k reformám, kdy se především preferovaly menší územní celky.

Jedním z prvních úkolů po vzniku samostatného československého státu bylo zajištění chodu veřejné správy. Proto byla přijata tzv. recepční norma (zákon 11/1918 Sb.), což nebylo nic jiného než zachování kontinuity dosavadních úřadů, neboť nelze zrušit veškeré úřady a nemít současně funkční náhradu. (Lochmannová, 2020)

Po 2. světové válce a po roce 1948 se ústavou zakotvila struktura, která se skládala z krajů, okresů a obcí. Nositeli a vykonavateli veřejné správy byly v té době hlavně národní a krajské výbory, čímž se omezila obecní a místní samospráva. Významné změny se odehrály až po roce 1989, kdy se reformou provedla obnova obecních samospráv, která byla předpokladem k decentralizaci veřejné správy. V roce 1990 byly ustanoveny základní jednotkou územní správy obce a současně bylo zřízeno 73 okresních úřadů. Po vzniku České republiky začala být diskuze ke vzniku vyšších územně správních celků čím dál více aktuální a v roce 1999 vládním usnesením č. 258 ze dne 29.3. byla vydána koncepce reformy veřejné správy. (Cogan, 2015, stránky 39,44-47) V roce 2000 bylo ustanoveno krajské zřízení, a to ústavním zákonem č. 129/2000 Sb., kterým upravila práva a povinnosti krajů, jejich vymezení a rozhodovací pravomoci krajských orgánů včetně jejich struktury a členění. (Lochmannová, 2020).

## 1.4. Působnost veřejné správy

Pro činnost státní správy je důležité vymezit tzv. působnost. Působnost znamená výkon správních činností, které přísluší na základě zákona určitému orgánu. (Horzinková & Novotný, 2013, str. 32) Působnost může být věcná nebo územní, často se však obě působnosti navzájem prolínají. Z hlediska územního můžeme rozčlenit veřejnou správu na státní správu a samosprávu. „Působnost orgánů veřejné správy a jejich úkoly, činnosti a práva a povinnosti upravují kompetenční normy správního práva.“ (Horzinková & Novotný, 2013, str. 33) Nejdůležitější normou jsou Ústava a ústavní zákony (zákon č. 1/1993 Sb., 347/1997 Sb., o vytvoření vyšších územně samosprávných celků, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 128/2000 Sb. o obcích (obecní zřízení), zákon č. 129/2000 Sb. o krajích nebo zákon č. 110/1998 Sb., o bezpečnosti České republiky ve znění zákona 300/2000 Sb., zákon č. 500/2004 Sb., správní řád). (Lochmannová, 2020, str. 13) Státní správa je organizována na principu nadřízenosti a podřízenosti, tj. hierarchicky. Samospráva se však neopírá o hierarchii, naopak provádí dle zákona vlastní činnost, která se nepodřizuje státní správě, tedy samospráva má vzhledem ke státní správě větší autonomii a neřídí se hierarchickými principy. (Svoboda & Schelle, 2007) V souvislosti s výkonem státní správy a vznikem samospráv bylo nutné některé agendy, které přísluší státu, přenést blíže k občanům, nicméně bylo potřeba, aby nadále tyto agendy zůstaly v plné kompetenci státu. Vznikla takzvaná přenesená působnost, kdy obce a kraje vykonávají jménem státu jeho úkoly, resp. výkon státních činností. Výkon těchto činností se uskutečňuje na základě právních předpisů hlavně zákonů, nařízeních vlády a vyhlášek jednotlivých ministerstev. Činnost obcí a krajů v přenesené působnosti je omezená a řídí se principem hierarchie, tedy podřízenosti a nadřízenosti, který je typický pro státní aparát.



### 1.4.1. Přenesená působnost

Při výkonu veřejné správy je tedy nutné brát na zřetel působnost jak věcnou, tak územní. V případě přenesené působnosti je to výkon státní správy (státu) resp. agend, které vykonávají činnosti, které náleží ústředním orgánům a přenesou se na orgány samosprávy. Jedná se např. o hospodaření, rozvoj teritoria, sociální rozvoj, bydlení, vzdělávání a kultura, tedy záležitosti, které se vykonávají jménem obce či kraje pro své občany. Legálním nástrojem jsou vyhlášky. Mezi přenesené působnosti náleží např. evidence obyvatel, občanské průkazy a cestovní pasy nebo vydávání stavebního povolení. (Lochmannová, 2020)

Samospráva se dále člení dle územních celků, největší jednotky jsou kraje – v České republice jich máme celkem 14 (celkem 13 krajů a město Praha), obecní úřady s rozšířenou působností a pověřené obecní úřady. (Svoboda & Schelle, 2007)<sup>1</sup>

Plnění úkolů v přenesené působnosti tedy znamená, že se jedná o výkon státní správy, což je stanoveno zákonem. Nicméně ve vztahu k samosprávě a samosprávných činností je to trochu složitější, neboť i zde je možno ukládat dle zákona povinnosti obcím. Takže do samostatné působnosti obce může být svěřen výkon státní správy. V zákonu o obcích č. 128/2000 jsou vyjmenované činnosti, které patří do výkonu samostatné působnosti – viz § 35 odst. 2 zákona o obcích a v § 84, 85 a 102 (mimo vydávání nařízení obce). Podle zákona má obec rozvíjet sociální péči a uspokojovat potřeby svých občanů jako např. ochrana veřejného pořádku, zdravotnická péče, kultura, výchova a vzdělávání, doprava a bydlení. Podobně je to i na úrovni krajů. (Ministerstvo

---

<sup>1</sup> Obec je základním geografickým útvarům pro sídla občanů s odlišným počtem obyvatel; jsou to vesnice, obec, městys, město, okresní město, krajské město, statutární město, hlavní město. (Káňa & Kalousová, 2019, str. 50)

vnitřní ČR, Pojmy úředník a správní činnost podle zákona č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků, 2007)

## **1.5. Zaměstnanec veřejné správy**

Pro výkon činností veřejné správy jsou důležití lidé. V administrativní oblasti veřejné správy jsou to úředníci. Zde musíme rozlišovat státní správu a samosprávu, kdy úředníci státní správy jsou v tzv. služebním poměru, který je upravován dle zákona o státní službě č. 234/2014 Sb. (Káňa & Kalousová, 2019) Úředník samosprávy je definován dle zákona, konkrétně se jedná o § 2 odst. 4 zákona č. 312/2002 Sb. zákona o úřednících územních samosprávných celků, kde je doslova psáno, že *„úředníkem je zaměstnanec územního samosprávného celku podílející se na výkonu správních činností zařazený do obecního úřadu, do městského úřadu, do magistrátu statutárního města nebo do magistrátu územně členěného statutárního města, do úřadu městského obvodu nebo úřadu městské části územně členěného statutárního města, do krajského úřadu, do Magistrátu hlavního města Prahy nebo do úřadu městské části hlavního města Prahy.“* (ČESKO, Zákon č. 312/2002 Sb., 2023)

Mezi další podmínky patří české státní občanství anebo alespoň trvalý pobyt v České republice, věková hranice 18 let, bezúhonnost (bez zápisu v trestním rejstříku), způsobilost k právním úkonům, ovládnutí jednatelského jazyka a splnění předpokladů pro výkon správních činností stanovených zvláštním předpisem. (Horzinková & Novotný, 2013, stránky 102-103); (Svoboda & Schelle, 2007, str. 29)

Rovněž v metodikách Ministerstva vnitra ČR je stejná definice. Tedy zjednodušeně podmínkou je úřad jako pracoviště a výkon správních činností. Úředníkem není člen volených orgánů a nepatří zde ani zaměstnanci zařazení ve vlastních organizačních složkách územního samosprávného celku bez právní subjektivity nebo zaměstnanci zařazení ve zvláštních orgánech

samosprávy a rovněž zaměstnanci, kteří vykonávají výhradně pomocné, servisní nebo manuální práce nebo kteří výkon takových prací řídí (tzv. obslužné činnosti). Podle zákona je správními činností „plnění úkolů v samostatné nebo přenesené působnosti územního samosprávného celku podle zvláštních právních předpisů.“ (Ministerstvo vnitra ČR, Pojmy úředník a správní činnost podle zákona č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků, 2007) (Ministerstvo vnitra ČR, Některé aspekty výkladu zákona č. 312/2002 Sb., n.d.)

## 1.6. Pracovně právní vztahy ve veřejné správě

Pracovně právní vztahy ve veřejné správě jsou uzavírány jako služební nebo jako pracovní poměr. Služební poměr se řídí zákonem č. 234/2014 Sb., o státní službě, i když v některých případech se odvolává na zákoník práce (např.

u dovolené). Služební poměr je jinak řečeno zaměstnání ve státní službě/správě a je všeobecně vnímáno jako stabilní zaměstnání, nejen z hlediska práce, ale i z finančního hlediska (plat), poskytnutí dodatečné dovolené či volna pro studium, které je placené. Služební poměr je upravován dle zákona i podle jednotlivých resortů, kde se uplatňuje. Uvedený zákon definuje služební poměr, jeho vznik a zánik, zabývá se zařazením zaměstnance v organizaci, upravuje dovolenou na zotavenou, služební volna nebo platové zařazení. Služební zákon poskytuje ochranu proti odvolání z funkce na popud politického nátlaku po volbách. Naopak definuje odpovědnost za škodu, kterou úředníci způsobili, rovněž určuje obsah služebního poměru, rozsah činností, které vykonávají a jejich zařazení. Pro výkon služebního poměru je nutná úřednická zkouška. (Káňa & Kalousová, 2019)

Druhým pracovně právním vztahem je tzv. pracovní poměr. Ten se řídí zákoníkem práce (č. 262/2006 Sb.), kdy je uzavřena pracovní smlouva, dohoda o pracovní činnosti nebo o provedení práce. Rovněž volení či jmenování zástupci vykonávají svou činnost na základě pracovního poměru. Pro veřejné instituce, tedy krajské a obecní úřady, resp. pro úředníky, kteří vykonávají správní činnosti dle zákona č. 312/2000 Sb., stanoví vyhláška č. 512/2002 Sb., o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků povinnost tuto způsobilost prokázat.

Jak pro služební poměr, tak i pro zaměstnanecký poměr úředníků se vyžadují „zkoušky“ resp. prokázání způsobilosti. První je úřednická zkouška, která je povinná pro každého, kdo je přijat do služebního poměru ve státní správě. Než vykoná tuto zkoušku je v roli tzv. čekatele. Jedná se o zaměstnance státních institucí a úřadů. Úřednická zkouška se skládá z odborných znalostí jako např. legislativa, veřejné finance a správa, ale jsou zde i prvky etického kodexu. V samosprávě je to zkouška zvláštní odborné způsobilosti, která má dvě části, první je všeobecná a druhá zvláštní neboli odborná. Obě zkoušky by měly být rovnocenné. (Ministerstvo vnitra ČR, Stanovisko k rovnocennosti úřednické zkoušky a zkoušky zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků, 2023) Více se tomuto tématu bude věnovat kapitola o vzdělávání.

## **1.7.Sociální oblast ve veřejné správě a kompetence úřadů v sociální oblasti**

Sociální oblast je sféra, která patří jak do přenesené, tak i do samostatné působnosti obce nebo kraje. Zajišťování a poskytování sociálních služeb pro osoby nebo skupiny osob upravuje zákon č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách, zejména § 92 - § 96 zákona. Je třeba poznamenat, že prolínání obou působností v sociální oblasti je nutné a vysoce efektivní

a ve své podstatě je ve výsledku pozitivní hlavně pro klienty. Jelikož je sociální oblast rozsáhlá Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR často vydává a iniciuje projekty a metodiky, které mají být návodem pro aktéry v sociální oblasti, aby lépe fungoval soulad mezi výkonem státní správy a samosprávy. Za povšimnutí stojí publikace „Spolupůsobení přenesené a samostatné působnosti subjektů veřejné správy při zajišťování dostupnosti sociálních služeb a sociální práce“, která vyšla v roce 2016 a věnuje se výzkumu na téma sociální služby a sociální práce ve spolupůsobení samostatné a přenesené působnosti. (Musil, Havlíková, Kubalčíková, Hubíková, & Růžičková, Spolupůsobení přenesené a samostatné působnosti subjektů veřejné správy při zajišťování dostupnosti sociálních služeb a sociální práce, 2016) K rozlišení výkonu činností sociální agendy obcemi a kraji rovněž slouží metodiky Ministerstva práce a sociálních věcí ČR. V roce 2018 byla vydána metodika s názvem „K realizaci činností sociální práce na pověřených obecních úřadech, obecních úřadech obcí s rozšířenou působností a krajských úřadech“. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Metodická činnost, 2018). V tomto postupu č. 1/2018 z roku 2018 je výčet přenesené působnosti sociální práce jak pro obecní, tak i pro krajské úřady.

### *Krajské úřady*

Krajské úřady vedou rozsáhlou agendu v sociální oblasti, svou činnost koordinují také s obecními úřady s rozšířenou působností. Na webových stránkách Ministerstva práce a sociálních věcí jsou zveřejněny postupy, doporučení a metodiky k různým oblastem v sociální oblasti. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Metodická činnost, 2018).

Mezi důležitou činnost krajů patří agenda registrací poskytovatelů sociálních služeb a samotná koordinace sociálních služeb na svém území, včetně neregistrovaných zařízení. (Musil, Havlíková, Kubalčíková,

Hubíková, & Růžičková, Spolupůsobení přenesené a samostatné působnosti subjektů veřejné správy při zajišťování dostupnosti sociálních služeb a sociální práce, 2016)

Zde se zmiňuje zejména poradenská činnost a přímá sociální práce, kdy „jsou povinni vést Standardizovaný záznam sociálního pracovníka, který je součástí JIS (Jednotný informační systém). (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Metodická činnost, 2018, str. 7). Krajské úřady tedy koordinují činnosti jak sociální práce, tak i pomoci v hmotné nouzi s obecními úřady obcí s rozšířenou působností. Ve vztahu k obcím v přenesené působnosti jsou navíc v roli kontrolora činností, který poskytuje metodickou pomoc, a rovněž jsou i v roli rozhodovacího nadřízeného orgánu. Kraj je řídicím a kontrolním orgánem v přenesené působnosti pro obce, sleduje, zda jsou efektivně naplňovány sociální práce a zda nedochází ke kumulaci činností, jinými slovy dohlíží na jejich efektivitu. Vše musí být v souladu se zákonem č. 128/2000 Sb., o obcích, ve znění pozdějších předpisů, a s ustanovením § 67 zákona o krajích č. 129/2000 Sb., ve znění pozdějších předpisů. V případě, že nelze použít výše uvedené zákony, používá se zákon č. 500/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, tj. Správní řád.

Mezi další konkrétnější činnosti krajských úřadů v oblasti sociální práce patří mimo již zmíněné poradenství, koordinace sociálních pracovníků, také poskytování metodické pomoci pro obce, spolupráce s jinými subjekty a organizacemi poskytující sociální služby, koordinace sociálních služeb a práce v souladu se státní politikou, menšiny, poradenství v oblasti sociálního zabezpečení, zaměstnanosti, pracovního a rodinného práva, také mezinárodního práva, poskytování informací ze správního řízení, podpora pro cizince a osob s migrační minulostí. Nedílnou součástí jsou i preventivní programy, sociální šetření, předávání podnětů a nastavování společně

s ústředními orgány řešení sociálních situací. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Metodická činnost, 2018)

### *Obecní úřady*

Sociální oblast pracuje zejména s obecními úřady II. typu (tj. pověřený obecní úřad) nebo III. typu (tj. obecní úřad obce s rozšířenou působností). Vše opět upravuje zákon č. 108/2006 o sociálních službách, dále zákon č. 111/2006 Sb.,

o pomoci hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů, které poskytují právní podporu a řešení dle zákona pro osoby v hmotné nouzi nebo osoby hmotnou nouzí ohrožené. Zaměstnanci zařazení jako sociální pracovníci dle zákona vykonávají sociální práce a koordinují poskytování sociálních služeb. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Metodická činnost, 2018)

Sociální práce mají být za účelem podpory klienta, tj. jednotlivce, skupiny či komunity v obci tak, aby vše bylo sociálně funkční. Obce více fungují na bezprostředním kontaktu s klientem a je doporučováno, aby se i sociální činnosti zajišťovaly v přirozeném prostředí klienta. Je to už konkrétní činnost a práce s klientem, resp. vyhledávání takových osob, poskytování poradenství, zprostředkování služeb, ale také šetření a analýza.

Mezi důležité činnosti patří prevence a již zmíněné sociální či odborné poradenství. To patří mezi klíčové aspekty sociální práce. Samozřejmě je třeba si uvědomit, že každý sociální pracovník musí vést příslušnou dokumentaci, kde pracuje s velmi citlivými údaji či osobními daty, proto je požadováno zachování mlčenlivosti a velmi se dbá na dodržování etických zásad (viz Etický kodex sociálních pracovníků). V přenesené působnosti je to také tvorba koncepčních a metodických materiálů, samozřejmě propagace v rámci agendy sociální práce a v neposlední řadě i koordinace činností pro potřeby klienta. Obecní úřady se také zabývají národnostními menšinami a jejich integrací

do společnosti dle zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. (Musil, Havlíková, Kubalčíková, Hubíková, & Růžičková, Spolupůsobení přenesené a samostatné působnosti subjektů veřejné správy při zajišťování dostupnosti sociálních služeb a sociální práce, 2016)

Velká část sociálních činností je spjata se sociálně-právní ochranou dětí a mládeže, kde je hlavním cílem ochrana života dítěte (jak fyzické, tak psychické integrity) při nepřiměřeném ohrožení. Mimoto se obecní agenda zabývá i vztahy v rodině, prostředím a do jaké míry jsou uspokojovány potřeby dítěte. Usiluje se o co největší sociální začlenění klientů. Při výkonu používá sociální pracovník metody sociální práce a schválené postupy, pokud možno bez použití represivních metod. Často se však ocitne v konfliktních situacích zejména při komplikovaném rozvodu rodičů dítěte, kdy pak musí uplatnit své komunikační dovednosti, trpělivost, odborné znalosti a rovněž dodržet metody a postupy sociální práce. Důležité jsou rovněž poradenské a preventivní činnosti, nabídka sociálně-aktivizačních programů pro rodiny a v neposlední řadě i kontrolní činnost. (Šámalová & Vojtíšek, 2021)

Vzhledem k obrovské agendě a náročnosti výkonu úředníka veřejné správy v sociální oblasti, je nutné neustále vzdělávat a zvyšovat jejich odborné kompetence (znalosti a dovednosti). Právě proto se klade obrovský důraz na vzdělání a další či průběžné profesní vzdělávání. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Metodická činnost, 2018)

### *Úřady práce*

Mezi další poskytovatele sociálních služeb patří i úřady práce. Úřad práce má ve své gesci agendu nepojistných dávek a rovněž poskytuje poradenství v případě, že se klient ocitne v nepříznivé sociální situaci. Aplikuje se zejména zákon o pomoci v hmotné nouzi a snaží se snížit rizika závislosti příjemců



dávek pomoci v hmotné nouzi, a to podporou k zajištění pravidelného příjmu, tj. k zaměstnání. Dále je možné žádat o příspěvek na péči či změnu jeho výše, zde je již nutné šetření v prostředí žadatele a spolupráce s jinými subjekty jako lékař či sociální pracovník na obecním úřadě. Úřad práce se rovněž zabývá dávkami pro osoby se zdravotním postižením. (Šámalová & Vojtíšek, 2021)

Samotné Ministerstvo práce a sociálních věcí pak funguje jako odvolací orgán a jako zpracovatel strategických a koncepčních materiálů a rovněž legislativních návrhů.

## **1.8. Právní předpisy vymezující výkon sociální práce**

Je třeba si uvědomit, že sociální práce jako taková je hrazena z veřejných rozpočtů, tedy je ve veřejném zájmu. Tímto vzniká potřeba regulace právními předpisy. Mezi stěžejní patří zákon č. 73/2011 Sb. O Úřadu práce ČR, zákon č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, zákon č. 329/2011 Sb., o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením, zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, již zmiňovaný zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Uvedené zákony upravují rovněž působnost dotčených úřadů.

Zmíněný zákon o sociálních službách vyjmenovává v profesi sociálního pracovníka činnosti, kterými se může zabývat např. sociální šetření, sociálně právní poradenství, rehabilitace, krizová pomoc, depistáž, řešení sociálněprávních problémů v zařízeních a poskytování odborné pomoci a v neposlední řadě prevence.

## **1.9. Specifika sociální práce**

Specifikum sociální práce je její rozmanitost, v podstatě nelze aplikovat pouze jednu metodu a postup a stanovit standardní poučky. Sociální práce by

měla skloubit racionální (rozumový) přístup a intuitivní, který zahrnuje vztahovou inteligenci, kreativitu a osobní styl pracovníka. Nicméně stále se však klade důraz na efektivitu práce a měřitelnost, kdy se může zjistit, jaké postupy jsou v praxi účinné a jaké ne.

Kritériem profesionality sociální práce se stalo vzdělání – odborné a specializované s akreditací, které garantuje přípravu na tuto náročnou profesi a vlastně tím vytváří prestiž profese. Celosvětově se studium přenáší do pomaturitního studia (terciální sféry), v České republice tuto přípravu nabízejí vyšší odborné školy a vysoké školy. *„V sociální práci stejně jako v jiných pomáhajících profesích je klíčové, aby si pracovník osvojil specifické postupy (techniky, metody) a teoretické rámce (přístupy) i pravidla jejich uplatňování.“* (Matoušek, Navrátil, & Matulayová, Ideál profesionalizace v sociální práci, 2019, str. 33) Jedná se však o velmi zjednodušující popis. Sociální práci nelze ukotvit jen do technických popisů a metodických postupů. Požadavky na profesionálního sociálního pracovníka mají přesah do postojové a hodnotové orientace s důrazem na etiku a empatické citění a sebereflexi.

Sociální práce je totiž orientovaná na lidi a jako pomáhající profese s sebou nese i obrovskou zodpovědnost vůči celé společnosti. Základním kritériem by však za všech okolností měla zůstat lidská důstojnost, která se opírá o lidská práva. (Šrajer, 2006, str. 104). Základní legislativní rámec se nachází v Listině základních práv a svobod (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.) a rovněž v Ústavě ČR (zákon č. 1/1993), kde jsou vyzdvíženy hodnoty jako svoboda a rovnost, které jsou dávány do souvislosti s demokracií a dále jsou spojeny s ochranou života, právem na život a s lidstvím. Hodnoty jako takové, které jsou pro sociální práci podstatné neřeší ani zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Prováděcím předpisem, tj. vyhláškou č. 505/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů, se upravuje pouze výkon sociálních služeb,

příspěvek na péči a podmínky povolání sociálního pracovníka. (Šámalová & Vojtíšek, 2021)

Proto se dnes rovněž klade důraz na existenci etických kodexů a jejich dodržování. Etické kodexy se rovněž opírají o mezinárodní normy a měly by na ně i odkazovat. (Matoušek, Navrátil, & Matulayová, Ideál profesionalizace v sociální práci, 2019)

### **1.10. Etika v sociální práci**

Velmi podrobný pohled na sociální práci na všech úrovních podává kniha „Sociální správa“ z roku 2021. (Šámalová & Vojtíšek, 2021) Sociální práce je souhrnem mnoha vědních a společenských oborů, což vyplývá i z podstaty samotných aktivit, kterými se sociální práce zabývá. V mnoha ohledech se musí k práci s klientem přistupovat z různých úhlů, tedy komplexně. Mezi sociálním pracovníkem a klientem by měla být důvěra, respekt a ohleduplnost. Tady se opět musí zmínit tolik důležitá etika, která hraje významnou roli při kontaktu sociálního pracovníka s klientem. Sociální pracovníci nejen v ČR mají vypracovány profesní etické kodexy, kterými se řídí ve své práci. Existuje i mezinárodní kodex sociálních pracovníků, který byl vydán v roce 2018 Mezinárodní federací sociálních pracovníků (IFSW), který shrnuje základní principy každého sociálního pracovníka bez ohledu, v jaké oblasti svou činnost vykonává. Mezi důležité principy patří např. právo na sebeurčení, participaci, respektování soukromí, jednání s člověkem na základě důstojnosti, uznávání lidských práv aj. (Etický kodex, 2011)

Sociální pracovníci pracují v mnoha oblastech, a tím se jejich charakter práce liší, vždy záleží na dané instituci. V České republice má jinou pracovní náplň např. sociální pracovník na Ministerstvu sociálních věcí, krajských úřadech, úřadech práce anebo na obecních úřadech. Obrovské spektrum sociálních služeb je však poskytováno i v jiných zařízeních jako jsou

nemocnice, školy a školská zařízení, věznice a mnoho dalších. Nicméně nejdůležitějším aspektem je vždy zachovávat lidskou důstojnost. (Šámalová & Vojtíšek, 2021)

## 2. Vzdělávání

Vzdělávání tvoří nedílnou součást lidské kultury a společnosti. Bez znalostí a dovedností by nevznikla velkolepá díla, vynálezy a nebyly by zaznamenány důležité dějinné okamžiky. Je podstatné předávat znalosti a dovednosti dál, aby mohly být využity ku prospěchu dalších generací. Učíme se navzájem a pořád, a to by měla být hlavní myšlenka, se kterou se musí lidé ztotožnit. Učíme se celý život a v současné době to platí dvojnásob. Neustále nové technologie nás nutí, abychom „aktualizovali“ své vědomosti a znalosti. Často se zdá, že to, co se naučíme až po formálním vzdělávání, nás mnohem více formuje. Proto i vzdělávání v průběhu dalších let, kdy už jste v pracovním procesu, je tak důležité.

### 2.1. Celoživotní vzdělávání

Idea celoživotního vzdělávání vznikla už ve starověku a mnohé mimoevropské země měly i propracovaný systém „celoživotního“ vzdělávání, známé jsou například úřednické či literátské zkoušky v Číně. (Kváča, 2019) Pro celoživotní vzdělávání měl rovněž velký význam Jan Ámos Komenský, který ve své filozofii spojil pedagogiku a didaktiku a otevřel vzdělání všem bez ohledu na pohlaví a věk a „*formuloval ambici rozvinout vzdělávací příležitosti v celé délce života.*“ (Kopecký, 2020, str. 15)

Samotný pojem celoživotní vzdělávání se začal užívat ve druhé polovině minulého století a s rozvojem společnosti na informační, znalostní a učící se, postupně nabýval na důležitosti. V rychle měnící se společnosti a překotného technického vývoje, bylo třeba zajistit, aby se udržel krok s moderní dobou

a získané vědomosti neztrácely na aktuálnosti. Bylo potřeba tyto znalosti neustále doplňovat, naučit se nové postupy, technologie nebo jiné sociální interakce. Nestačilo už jen spoléhat na to, co se lidé naučili ve škole, ale pro úspěšný a výkonný život a vyhovění pracovním požadavkům a dynamice celé doby, bylo třeba učit se nové věci. Čím dál více bylo zřejmé, že školou vzdělávání nekončí a ani nemůže, ale naopak vstupuje do své další etapy, která je stejně důležitá, ne-li důležitější.

Celoživotní vzdělávání, jak už z názvu vyplývá, trvá po celý život a zahrnuje v sobě různé formy učení. Dle Andragogického slovníku (2014, s. 60) se jedná o *„veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením“*. (Průcha & Veteška, Andragogický slovník, 2014, str. 60). Zormanová L. kromě důrazu na další vzdělávání ve vzdělávacích institucích, a mimo tyto instituce, ještě přidává *„vzdělávací aktivity neorganizovaného charakteru, jako je samostatné učení a učení při práci.“* (Zormanová, 2017, str. 21)

Důležitost celoživotního učení/vzdělávání pro společnost dokládá i zařazení této problematiky do vzdělávací politiky jednotlivých států na celém světě. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) má na svých stránkách zveřejněno několik dokumentů, které se vážou k celoživotnímu vzdělávání např. Memorandum o celoživotním učení z roku 2000 a Strategie celoživotního učení ČR aj., kde je možné dohledat další informace. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017)

Strategie celoživotního učení ČR vnímá celoživotní učení jako změnu v pojetí celého vzdělávání, *„kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek...“* (MŠMT, 2007, stránky 8-9). Podobné pojetí najdeme i v definici celoživotního učení OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), kdy ji definuje jako *„schopnost a ochotu*

*získávat různé dovednosti a znalosti v různých fázích života v různých kontextech.“*

Celoživotní učení je nutně "celoživotní". (OECD, OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life, 2021)

Celoživotní vzdělávání není tedy aplikované jen v pracovní oblasti, ale vzhledem k celoživotnímu procesu, vede i k rozvoji samotného člověka ve všech oblastech života. Jsou to také naše zájmy, postoje, nové zkušenosti, návyky nebo třeba získané znalosti. Je to i záměrné vzdělávání a i to, které se učíme nevědomky. Celoživotní vzdělávání se člení **na formální, neformální a informální** vzdělávání. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017) Cílem neformálního vzdělávání není dosažení vyššího vzdělání, ale naopak prohloubení znalostí, doplnění vědomostí nebo získání nových zkušeností. Informální vzdělávání je založeno na učení se ze zkušeností každodenního života. Beneš pro něj používá termín „*sebeřízené učení*“ (Beneš, 2014, stránky 76-78), protože vychází ze zájmů a z vnitřní motivace jednotlivce.

Celoživotní vzdělávání zastřešuje v rámci evropské vzdělávací politiky systém vzdělávání a odborné přípravy v jednotlivých zemích EU. Jedním z klíčových dokumentů ke vzdělávání a odborné přípravě je považována Lisabonská strategie z roku 2000, kde je základním cílem přechod od znalostní ekonomiky ke společnosti založené na vědomostech s důrazem právě na celoživotní vzdělávání. (Polonyová, 2021)

Celoživotní vzdělávání je rovněž vnímáno jako aktivita, která se včleňuje mezi vzdělání a zaměstnání, a to zejména získáváním různé kvalifikace během celého života. „*Další vzdělávání probíhá po dosažení jistého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu pracovníka na trh práce.*“ (Matoušek, Profesní způsobilost a vzdělávání v sociální práci, 2021, str. 135)

## 2.2. Další vzdělávání

Další vzdělávání je součástí celoživotního učení a následuje po formálním vzdělávání a po prvním vstupu na trh práce. *„Může být realizováno buď v institucích formálního vzdělávacího systému, nebo v institucích mimoškolního neformálního vzdělávání.“* (Průcha & Veteška, Andragogický slovník, 2014, str. 72)

Veteška (2013, s. 17) dále rozděluje další vzdělávání do tří oblastí, a to na občanské, zájmové a profesní. Profesní je svázáno s profesí, kariérou a pracovním trhem, můžeme napsat, že se jedná o ryze účelové vzdělávání. Občanské se zaměřuje na formování občanských, politických, společenských i rodinných rolí, stejně i tak na komunitní sounáležitost. Jedná se o kultivaci člověka k občanství a jeho hodnotám. Zájmové vzdělávání naproti tomu respektuje zájmy člověka a poskytuje seberealizaci v jeho volném čase. Nicméně i zde bývají často individuální zájmy podporovány zaměstnavateli, protože i tím se rozvíjejí lidské zdroje. (Veteška & kolektiv, 2013, str. 17)

Další vzdělávání má rozmanité zaměření. Právě pro další vzdělávání by mohly mít do budoucna vysoké školy velmi významné postavení. S větším zapojením vysokých škol počítá i Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+, kdy se operuje s větší dostupností flexibilních forem vzdělávání. Nicméně současný stav financování vysokých škol, zejména oborů sociálního zaměření, neodpovídá potřebě. Samotným vysokým školám se nevyplatí přijímat více studentů s tímto zaměřením. Rovněž i požadavek praxe je často komplikovaný a pro školy i studenty méně dostupný. (Matoušek, Profesní způsobilost a vzdělávání v sociální práci, 2021)

Další vzdělávání se nejčastěji spojuje s neformálním vzděláváním a dalším profesním vzděláváním, protože cíleně poskytuje lidem další dovednosti,

znalosti a kvalifikace, které jsou důležité zejména pro jejich seberozvoj, profesní rozvoj a větší uplatnění na trhu práce.

Další vzdělávání se řídí zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. V rámci zákona se zavádějí termíny jako úplná profesní kvalifikace (tedy schopnost vykonávat v rámci povolání/profese všechny činnosti) a profesní kvalifikace (užší pojem, který je součástí úplné kvalifikace). V rámci dalšího vzdělávání funguje veřejně přístupný registr – Národní soustava kvalifikací – kde lze dohledat jak úplné kvalifikace, tak i profesní kvalifikace. (Národní soustava kvalifikací, 2023)

Je nutno dodat, že většina realizací dalšího vzdělávání se uskutečňuje prostřednictvím soukromých vzdělávacích institucí, nicméně stát přebírá určitou garanci za část odborného vzdělávání.

### **2.3. Další profesní vzdělávání**

Další profesní vzdělávání tedy může mít charakter formálního, neformálního, ale i informálního vzdělávání stejně jako celoživotní vzdělávání. Vzhledem k tématu práce budou následující řádky věnovány neformálnímu vzdělávání, jelikož se jedná o nejvíce častou formu dalšího vzdělávání. (ČSÚ, Vzdělávání dospělých v České republice - Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016, 2018, str. 24)

Další profesní vzdělávání označuje *„všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci počátečního, formálního vzdělávání“*. (Průcha & Veteška, Andragogický slovník, 2014, str. 73) Jedná se tedy o vzdělávání, které je vázáno na profesi, pracovní roli dospělého a za účelem jeho postavení na pracovním trhu.



Mužík (2012, s. 25) vidí roli dalšího profesního vzdělávání jako nástroj, který udržuje „optimální soulad mezi kvalifikací subjektivní (reálná způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon profese a pozice). Tedy jinak řečeno přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce.“ (Průcha & Veteška, Andragogický slovník, 2014)

Význam dalšího vzdělávání si čím dál více uvědomují i organizace a společnosti, které pro svůj rozvoj a konkurenceschopnost potřebují právě vzdělané a schopné pracovníky. Vzdělávání a personální činnosti začaly být v mnoha firmách, podnicích a organizacích strategicky řízeny a jedním z pilířů úspěchu se právě staly lidské zdroje. (Armstrong & Taylor, 2015) Proto jednou z hlavních činností personálního řízení je vzdělávání pracovníků a jejich rozvoj, jelikož vzdělávání zaměstnanců „podporuje udržitelný rozvoj organizace.“ (Urbancová & Vrabcová, 2023, str. 59)

Pro zaměstnavatele a pro účastníka vzdělávání je stěžejní ekonomický prospěch dalšího vzdělávání. Ukázalo se, že investice do vzdělávání jsou výhodné pro organizace a vynaložené prostředky jsou návratné. (Kociánová, 2010) Podobně se vyjadřuje i Mužík, který rovněž označuje další vzdělávání jako za investici (Mužík, 2012), kdy i zde platí tržní mechanismy a další vzdělávání je žádanou komoditou/službou na trhu. Dle Mužíka pak rozlišujeme, zda se jedná o základní vstup, tedy vše, co je nutné pro další rozvoj pracovníků (vstupní vzdělávání), nebo tzv. nahrazovací investici, tj. jakási aktualizace nebo obnovení informací a dovedností a třetím typem je investice rozšiřovací, která už ze své podstaty prohlubuje dosavadní znalosti a schopnosti. Účastník vzdělávání si zase naopak zvyšuje své šance na trhu práce. (Mužík, 2012) Je třeba brát v úvahu, že vždy se musí vyhodnocovat přínos tohoto vzdělávání pro samotné organizace.

Profesní vzdělávání má různé podoby, nejčastěji se uvádí následující druhy:

- Další odborné vzdělávání (tvoří je krátkodobější studium nejčastěji ve formě kurzů a školení, má odborné zaměření dle potřeb profese)
- Odborný trénink (odborný nácvik dovedností manuálních i duševních; často za využití koučinku, mentoringu; uvádění teoretických znalostí do praxe)
- Kombinované vzdělávání (zde se dosahuje určitého stupně vzdělávání, takže čas se jedná o studium na vysoké škole při zaměstnání)

(Zormanová, 2017, str. 35)

Nicméně profesní vzdělávání lze rozdělovat z mnoha dalších přístupů, přičemž velmi časté je dělení dle obsahu vzdělávacích aktivit na normativní (předmětem jsou nové nebo aktuální zákony, normy, předpisy), rekvalifikační kurzy („což je změna dosavadní kvalifikace nebo získání nové či rozšíření stávající kvalifikace“), podnikové či firemní vzdělávání (účelové profesní vzdělávání pro potřeby zaměstnavatele), kurzy celoživotního vzdělávání a ostatní odborné a zájmové vzdělávání. (Průcha & Veteška, Andragogický slovník, 2014, str. 234), (Zormanová, 2017, stránky 35-36)

Taktéž se může členit dle metod, podle toho, zda se uskutečňuje vzdělávání na pracovišti („on the job“) nebo mimo pracoviště („of the job“). (Kociánová, 2010)

Na doplnění je třeba ještě uvést, že samotný termín profesní vzdělávání je ve významu celkové odborné přípravy na profesní život a zahrnuje rovněž počáteční vzdělávání a posléze všechny další formy vzdělávání dospělých v souvislosti s jejich prací.

## 2.4. Specifika vzdělávání dospělých

Hodnota vzdělávání narůstá a stále více se klade důraz na rozvoj schopností a dovedností v dospělém věku. „*Edukace dospělých představuje činitel dotváření osobnosti dospělého člověka, který je v interakci s ostatními činiteli utváření osobnosti.*“ (Barták & Demjanenko, 2021, str. 31) Rovněž i potřeba pro zaměstnavatele mít kvalifikované lidi narůstá, jelikož se tím zvyšuje výkonnost organizace. Mnoho organizací začalo prosazovat vzdělávání do svých podnikových strategií, ve kterých je nosným pilířem pro samotné fungování. (Armstrong & Taylor, 2015, str. 339) Vzhledem k rychlému technologickému vývoji, totiž musí být i pracovníci neustále „aktualizováni“ dle požadavků pracovního trhu.

V průběhu dějin si pedagogové, psychologové a další myslitelé čím dál více všímali rozdílů mezi učením nedospělých a dospělých jedinců. Dospělí účastníci vzdělávání se liší od účastníků počátečního vzdělávání. Zpravidla se začínají znovu vzdělávat po svém vstupu na trh práce, kdy motivací bývá jejich osobní seberozvoj, potřeba doplnění znalostí a získání lepší pozice ve firmě nebo ve společnosti či tlak zaměstnavatele na „aktualizaci“ znalostí.

Je třeba si uvědomit, že se jedná o velice různorodou skupinu osob lišící se věkem, dosaženým vzděláním a zejména zkušenostmi, kterými disponují. Mimo to dospělí účastníci zastávají mnoho sociálních rolí, takže kromě role vzdělávaného vykonávají současně role manžela/manželky, rodiče, kolegy, vedoucího a třeba i osoby pečující o své rodiče. To s sebou přináší hodně velký tlak na skloubení volného času, soukromí a vzdělávání.

Asi nejdůležitějším aspektem jsou zmíněné zkušenosti, které formují osobnost dospělého, jeho postoje a hodnoty. Také přístup ke vzdělávání je jiný. Dospělý většinou lépe pracuje se zpětnou vazbou a vyžaduje ji. Nicméně se hůře podřizuje autoritě učitele, zvláště je-li v oblasti velkým specialistou

a odborníkem. Lektor musí počítat s tím, že dospělý jedinec se bude více zapojovat do diskuze a bude se chtít aktivně zapojit do řešení úkolů v konkrétní problematice. Ve vzdělávání dává dospělý jedinec přednost praktickým věcem, které může uplatnit ve své profesi nebo v běžném životě.

Dospělý jedinec má zpravidla ustálenou sociální pozici a dnes bychom mohli napsat, že zpravidla žije ve své sociální bublině a prošel rozdílnou socializací. Nevýhodou bývají stereotypy v myšlení, které jsou někdy příčinou odmítání či nepochopení řešení dané problematiky nebo vůbec negativnímu postoji ke vzdělávání. Rovněž kognitivní zkreslení může mít vliv na samotné učení a vzdělávaný může mít bariéry, které mu brání se dál vzdělávat.

Z hlediska fyzických a mentálních schopností bývá dospělý jedinec méně soustředěný, více unavitelný, má zhoršenou paměť při učení a může mít zhoršené senzomotorické funkce. (Zormanová, 2017) (Bednaříková, 2013)

Jiná je motivace ke vzdělávání a jiný je i styl učení, který je často vztahován právě na praktickou stránku dané problematiky. Je zde nutnost hloubkového pochopení problematiky, jelikož mechanické učení je pro dospělého náročné. Tohle musí každý lektor a vzdělavatel brát v úvahu, pokud vzdělává dospělé. (Fibichová, 2016)

Další vzdělávání sleduje konkrétní vzdělávací cíl a je zaměřeno na potřeby účastníka, za jejichž účelem vzdělávání probíhá. Velký důraz se klade na lektory, a to ve všech andragogických materiálech. Plamínek rozlišuje věcnou a vztahovou komunikaci, kdy věcná poskytuje informace a vztahová, resp. neverbální zase dává sdělení autentičnost. Podle něj se „*poznání nepředává slovy, ale činy*“ (Plamínek, 2014, str. 61), což koresponduje s termínem „učení se ze zkušeností“ a od ostatních lidí, tedy sociální učení. (Armstrong & Taylor, 2015, str. 342) (Barták & Demjanenko, 2021, stránky 48-49)

O významu vzdělávání dospělých pro sociální oblast svědčí i vydané metodiky ministerstev. Ministerstvo práce a sociálních věcí vydalo v roce 2021 v rámci projektu „Zvyšování kvality systému sociálních služeb prostřednictvím vytvoření kvalitního systému dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách – Manuál pro lektory“. Jedná se o doporučení pro lektory dle andragogických zásad, ale rovněž zde najdeme i popis působení sociálních pracovníků, dobrovolnictví dle zákona č. 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě, doporučené formy vzdělávání pro pracovníky v sociální oblasti aj. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Manuál pro lektory, 2021, stránky 6-7) Je zde i doporučení pro lektory vždy přihlížet k dosavadním zkušenostem účastníků nebo předkládanou teorii konfrontovat s praktickými znalostmi.

Z teoretického hlediska pro pochopení samotného vzdělávání dospělých bylo vytvořeno několik modelových konceptů, které se snažily popsat samotný proces učení při získávání nových poznatků, vliv prostředí na učení a zkušeností na neformální učení atd. Za povšimnutí stojí behaviorální teorie (Skinner, Thorndyke, Watson), která se v oblasti vzdělávání dospělých často používá na pracovišti pro školení o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a kontrole kvality ve výrobních jednotkách, kde je nutná bezprostřední zpětná vazba. Další teorie jsou kognitivistické (Brunner, Gagné) a sociokognitivistické teorie (Bandura), konstruktivistické (Dewey, Piaget, Vygotskij) a sociálně-konstruktivistické teorie (Lave a Wenger). Z těchto teorií pak vycházejí další, které se zaměřují na učení dospělých, a to humanistická teorie učení (Rogers), teorie zkušenostního učení (Kolb a Schön, kterou v oblasti vzdělávání dospělých dále rozpracovali Jarvis a Illeris) a transformační teorie (Mezirow). (Bélanger, 2011)

## 2.5. Statistická šetření a výzkumy vzdělávání dospělých

V evropském prostoru se statistikou a výzkumy zabývá Eurostat, což je Statistický úřad Evropské unie. Ten shromažďuje data a ukazatele, které pak slouží k srovnávání jednotlivých zemí a regionů EU. V oblasti vzdělávání dospělých v Evropě existuje několik výzkumných platforem, které se zaměřují na sledování a zkoumání různých aspektů vzdělávání dospělých. Některé z těchto platforem financují evropské instituce a sledují trendy, potřeby a výzvy v oblasti vzdělávání dospělých. Nashromážděná data slouží nejen již ke zmíněnému srovnání států a regionů v rámci EU, ale dávají také podklady pro vydávání rozhodnutí v oblasti vzdělávání, směřování vzdělávací politiky na evropské úrovni.

Eurostat iniciuje pravidelně výzkumy v oblasti vzdělávání dospělých. Je to zejména Adult Education Survey (AES), který se realizuje ve členských státech na základě nařízení EU. Na stránkách Eurostatu jsou k dispozici data z roku 2016. Novější data byla sbírána během roku 2022 a výsledky by měly být zpracovány v letošním roce. Pro Eurostat zpracovává statistiku Český statistický úřad, který má výzkum pod názvem Šetření o vzdělávání dospělých. (ČSÚ, Šetření o vzdělávání dospělých - AES, 2024). Celoživotnímu učení jsou věnovány výzkumy Continuing vocational training survey (CVTS), kdy česká verze tohoto šetření nese název Šetření o vzdělávání zaměstnaných osob a poslední výzkum byl v roce 2020. (ČSÚ, Vzdělávání zaměstnanců - 2020, 2022)

Další organizací, která se zabývá vzděláváním dospělých a zajišťuje výzkumy je European Association for the Education of Adults (EAEA) – Evropská Asociace pro vzdělávání dospělých. EAEA je evropskou asociací zaměřenou na vzdělávání dospělých. Sleduje a podporuje rozvoj vzdělávání dospělých

v Evropě a poskytuje prostor pro sdílení informací a zkušeností. Další je platforma European Lifelong Learning Platform (ELLP) – Evropská platforma celoživotního vzdělávání, která se zaměřuje na celoživotní učení a vzdělávání v Evropě. Poskytuje fórum pro organizace působící v oblasti vzdělávání dospělých k výměně názorů a koordinaci aktivit. Evropská komise pravidelně publikuje "Education and Training Monitor" (Monitoring vzdělávání a odborné přípravy), který zahrnuje analýzu vzdělávacího systému v členských státech EU. Zprávy mohou obsahovat informace o vzdělávání dospělých. Podobně je na tom European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) – Evropské centrum pro rozvoj odborné přípravy, což je organizace, která se zaměřuje na odborné vzdělávání a přípravu v Evropě. I když není přímo zaměřena na vzdělávání dospělých, může obsahovat relevantní informace o profesním rozvoji.

Také je možné vycházet z výzkumných šetření realizovaných OECD, resp. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). CERI je část Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která se zaměřuje na vzdělávání. Může zahrnovat výzkum a analýzy týkající se celoživotního vzdělávání. Ve světě funguje International Council for Adult Education (ICAE), což je mezinárodní organizace, která se věnuje vzdělávání dospělých. Poskytuje platformu pro výzkum a spolupráci v této oblasti na globální úrovni. V neposlední řadě je to UNESCO, jehož součástí je Institute for Lifelong Learning (UIL), který se zaměřuje na celoživotní učení. Podporuje výzkum, vývoj a politiky týkající se vzdělávání dospělých. Za zmínku stojí National Institute for Lifelong Education (NILE) z Jižní Koreje, což je výzkumný institut specializující se na celoživotní vzdělávání a poskytující data a analýzy v této oblasti. Tyto organizace a platformy jsou jen některými z mnoha, které se věnují výzkumu a podpoře celoživotního vzdělávání. Jejich

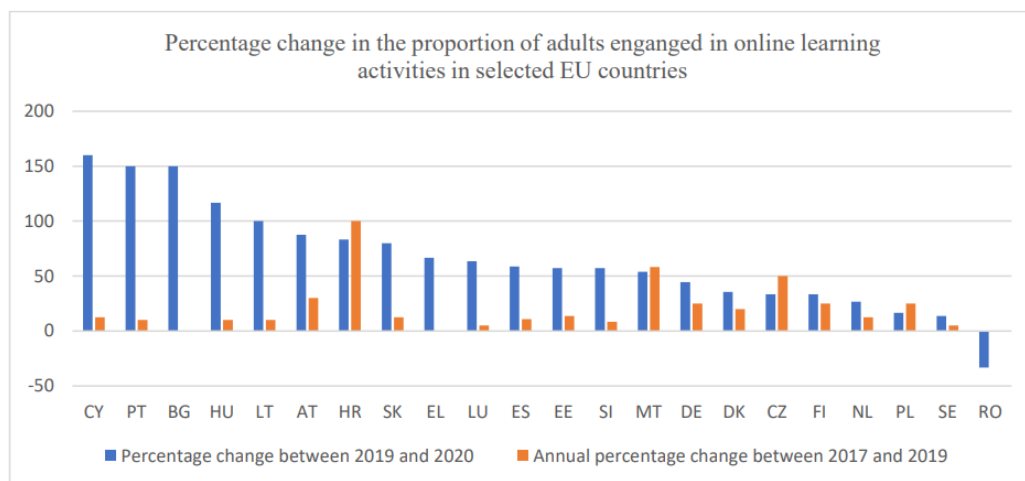
práce přispívá k porozumění potřebám, výzvám a příležitostem v oblasti vzdělávání během celého života.

## **2.6. Vzdělávání během pandemie covid 19**

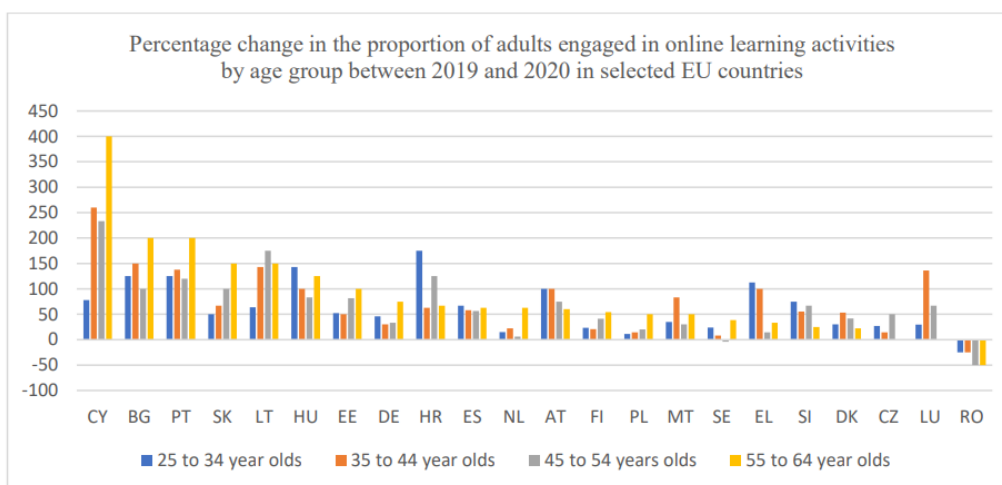
Prakticky od roku 2020 se svět potýká s pandemií viru Covid-19. Česká republika vyhlásila nouzový stav v 12. března 2020, kdy měla potvrzené první případy onemocnění a byla obava z nekontrolovatelného šíření a zahlcení nemocnic. Byly uzavřeny hranice, zavřela se divadla, restaurace, stadiony, školy a omezila se činnost úřadů. Volný pohyb byl omezen a povinností se stalo nošení roušek. Nouzový stav trval až do poloviny května, kdy došlo k otevření restaurací a návratu do škol, nicméně opatření ve formě nošení roušek zůstalo. Na podzim roku 2020 došlo ke zhoršení situace a v říjnu byl opět vyhlášen nouzový stav, což znamenalo opětovné uzavření škol a omezení vzdělávání. Školy se opět otevřely až v prosinci, výuka byla sice prezenční, ale střídala se po týdnu. Vysoké školy mohly omezeně prezenčně učit jen studenty v prvním ročníku. Vzdělávání se přesunulo do online prostředí. Nouzový stav trval až do dubna roku 2021, poté se situace zlepšila, nicméně na podzim se situace opět zhoršila, a to znamenalo další opatření. Naštěstí již školy mohly fungovat relativně normálně (povinnost roušek zůstala) a zavádělo se plošné testování. Rovněž účast na vzdělávacích akcích vyžadovala negativní test na Covid-19 nebo potvrzení o prodělaném očkování proti Covid-19. Mnoho vzdělávacích programů však nadále zůstávalo v online prostředí. V únoru 2022 pandemie slábla a byla zrušena povinnost prokazovat se negativním testem nebo očkovacím certifikátem u vstupu do restaurací a také při prezenčních vzdělávacích akcích. (Bartoníček, a další, 2022) Online vzdělávání se od té doby stalo běžným standardem. Čerpáno i z vlastních zkušeností.



Dopadům pandemie Covid-19 na vzdělávání dospělých se rovněž věnuje i Evropská komise. V roce 2021 vydala zprávu „COVID-19 and online adult learning“ (překlad: Covid-19 a online vzdělávání dospělých), jelikož byly obavy z možného negativního dopadu Covid-19 na účast ve vzdělávání dospělých. (Di Pietro & Karpiński, 2021). Zpráva však v tomto ohledu nevyznívá negativně. Je evidentní, že vzdělávání dál pokračovalo a přesunulo se do online prostředí, jelikož byl zaznamenán nárůst podílu dospělých zapojených do online kurzů. Analýza také zjistila, že dopad pandemie na online vzdělávání dospělých se liší podle pohlaví a věku a vzdělání. Účast na online kurzech vzrostla zejména u žen a jednotlivců ve věku 55 až 64 let a méně vzdělaných dospělých osob. Tohle jsou překvapující výsledky a autoři tento jev vysvětlují tím, že zmíněné skupiny osob *„silně cítili potřebu zlepšit dovednosti a rekvifikovat se.“* (Di Pietro & Karpiński, 2021, str. 10) Jinými slovy pandemie měla více negativní vliv u mladých lidí v souvislosti s trhem práce než u starších dospělých. Na základě dat tedy autoři vyvozují, že se zmenšil rozdíl v účasti dospělých na online vzdělávání. Je však třeba poznamenat, že v rámci srovnávání s jinými státy Evropské unie Česká republika nedopadla příliš dobře. Co se týče online vzdělávání dospělých, tak se naše země nachází na konci druhé půlky srovnávaných států. Nicméně data jsou srovnávána z let 2017-19 a pak z roku 2020, což je vzhledem k délce pandemie Covid-19 krátké období.



Obr. 1: Vliv Covid-19 na online učení mezi dospělými



Obr. 2: Dopady Covid-19 na online vzdělávání dospělých podle věkových skupin  
Zdroj: Eurostat, zveřejnění ve zprávě COVID-19 and online adult learning

Rovněž OECD zveřejnilo výsledky výzkumu, opět se jedná o data z roku 2020, která byl na téma neformální a informální vzdělávání s názvem: Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing? (Vzdělávání dospělých a COVID-19: Do jaké míry pracovníkům chybí informální a neformální vzdělávání?). Z dat vyplývá, že v zemích OECD se možnosti vzdělávání pracovníků snížily v průměru o 18 % v případě neformálního vzdělávání a o 25 % v případě informálního učení, přičemž příčinou byly rozsáhlé odstávky produkce. Tyto odhady jsou upraveny tak, aby zohledňovaly částečný přenos vzdělávacích aktivit

do online prostředí podle možnosti vykonávat práci na dálku v dané zemi a odvětví. V průměru se totiž v zemích OECD zapojuje do činností informálního vzdělávání přibližně 70 % pracovníků po dobu 12 měsíců, ve srovnání se 41 % pracovníků, kteří se zúčastňují neformálního učení, a pouze 8 % pracovníků, kteří se školí k formální kvalifikaci. Tyto výsledky jsou také v souladu s nedávnými statistikami Eurostatu, které ukazují, že účast dospělých (25–64 let) na formálním a neformálním vzdělávání a odborné přípravě klesla z 10,8 % v roce 2019 na 9,2 % v roce 2020. (OECD, Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?, 2021).

### **3. Systém vzdělávání ve veřejné správě**

Veřejná správa je specifickým a provázaným systémem. V průběhu let prošla velmi dynamickým vývojem. Oficiální politika a výkon samotné správy bývají spojovány dohromady, ale je to velmi zkratkovitá představa, což je někdy

ke škodě samotných lidí, kteří ve veřejné správě pracují. Pro lepší fungování veřejné správy je důležité mít zejména vzdělané lidi, kteří budou odborníky na svou problematiku a dokážou využít svůj potenciál a zároveň se budou dobře orientovat v moderních technologiích a postupech. A právě další vzdělávání je jednou z oblastí, která je ze strany státu podporována nejen legislativně, ale je zde rovněž dohlíženo na jeho plnění.

#### **3.1. Další vzdělávání ve veřejné správě**

V současné době je ve veřejné správě tlak na digitalizaci, jsou neustále vylepšovány systémy nebo zaváděny nové aplikace, a to samozřejmě klade vyšší nároky na pracovníky ve veřejné správě a jejich dovednosti a znalosti zejména v digitálních znalostech. Stejně jako si soukromé organizace

uvědomují potenciál lidských zdrojů, tedy jinak řečeno lidského kapitálu, tak i veřejná správa chce mít výkonné zaměstnance, aby mohla poskytovat kvalitní služby. Pojem lidské zdroje je překlad anglických pojmů Human Resources. Tento termín se poprvé objevil v 60. letech minulého století. Od té doby se uvádí společně s termíny personalistika a personální práce a představuje jeden z oborů, které se zabývají člověkem v pracovním prostředí. Řízení lidských zdrojů se zabývá hlavně procesy, které souvisí se zajištěním lidských zdrojů, optimálním pracovním prostředím a pracovním výkonem, který by měl odpovídat vytvořeným podmínkám. (Pavlík, Šimka, Postránecký, & Pomahač, 2020)

Navíc v době relativně nízké nezaměstnanosti a menší atraktivnosti práce ve veřejné správě je složitější získat, motivovat a udržet si dobré zaměstnance. V rámci procesů řízení lidských zdrojů je jedním z nástrojů také vzdělávání a rozvoj zaměstnanců a kariérní rozvoj. Rozvoji veřejné správy se věnuje i „Strategický rámec rozvoje veřejné správy České republiky pro období 2014-2020“, kde jedním z cílů byla *„Profesionalizace a rozvoj lidských zdrojů ve veřejné správě“* (Strategický rámec rozvoje, 2023, str. 47). Pracovníci ve veřejné správě nejsou posuzováni jen dle vzdělání. Je třeba si uvědomit, že vstupují do interakce s občany, kteří často přicházejí s komplikovanými problémy a s vlastními předsudky či frustrací z bezvýchodné situace. To znamená, že kromě odborných znalostí by měli zaměstnanci veřejné správy disponovat verbálními a komunikačními schopnostmi. *„Důležité není jen to, co se říká, ale i to, jak se to řekne. Pro úspěšnou komunikaci je důležité umět se vžít do ostatních lidí a získat si jejich důvěru“* (Káňa & Kalousová, 2019, str. 64). Kromě toho by se však mělo *„klást důraz na dodržování etického kodexu a naplňování požadavků na celoživotní vzdělávání“*. (Mužík, 2012, str. 171) Samozřejmostí by měl být i upravený zevnějšek.

Podobně se o vzdělávání ve veřejné správě vyjadřuje kniha Moderní veřejná správa (2020) „Vzdělávání zaměstnanců je obvykle chápáno zejména ve směru rozvoje znalostí, tedy hard-skills zaměstnanců, rozvíjeny by však měly být bezpochyby i další součásti celkové kompetenční vybavenosti, zejména soft-skills...“ (Pavlík, Šimka, Postránecký, & Pomahač, 2020, stránky 52-53)

Vzdělávání je pro veřejnou správu velmi důležité a je legislativně ukotveno a regulováno právními předpisy, a to § 227 a násl. zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce v platném znění a § 107 a násl. zákona č. 234/2014 Sb., o státní službě, v platném znění. (Pavlík, Šimka, Postránecký, & Pomahač, 2020) Mimo tyto právní předpisy ještě do celé záležitosti vstupují další zákony např. zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávních celků a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. V současné době se plánuje novela tohoto zákona, která počítá se zavedením povinné zkoušky formou online testu u vstupního vzdělávání, kdy bude tento test brán jako obecná část zkoušky zvláštní odborné způsobilosti. Dále je v plánu snížení počtu dnů akreditovaného vzdělávání. (ČTK, 2023)

Ke vzdělávání zaměstnanců ve veřejné správě vydala vláda České republiky svým usnesením č. 899 ze dne 7. září 2020 a schválila nová Rámcová pravidla vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech, která nahrazují Rámcová pravidla vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech, schválená dřívějším usnesením vlády č. 865 ze dne 26. října 2015. Součástí nařízení je příloha a vše je zveřejněno na stránkách Ministerstva vnitra ČR. (Ministerstvo vnitra ČR, Státní služba, 2023)

Rámcová pravidla stanovují minimální požadavky na vzdělávání, nicméně ponechávají další možnosti rozvoje v kompetenci správního úřadu.

Na základě dokumentu Rámcová pravidla vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech pak Ministerstvo vnitra zpracovává Zprávu

o vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech za daný kalendářní rok – zpráva vychází každoročně na základě posbíraných dat.

### 3.1.1. Druhy vzdělávání ve veřejné správě

System vzdělávání je ve státní správě celkem dobře propracovaný, a navíc legislativně a metodicky podložený. V současnosti se rozlišuje na vstupní vzdělávání, průběžné a zvláště je vzdělávání vedoucích zaměstnanců a jazykové vzdělávání, jak je uvedeno níže.

- a) vstupní vzdělávání úvodní,
- b) vstupní vzdělávání následné,
- c) průběžné vzdělávání,
- d) vzdělávání vedoucích zaměstnanců
- e) jazykové vzdělávání.

**Vstupní vzdělávání úvodní** – je povinné pro každého zaměstnance (výjimky jsou u zaměstnanců, kteří přešli z jiného úřadu). Zde získá zaměstnanec základní informace o činnosti úřadu, jeho chodu a úkolech. Toto úvodní vzdělávání se musí absolvovat do tří měsíců od nástupu do zaměstnání. Součástí úvodního vstupního vzdělávání by mělo být seznámení se s vnitřními předpisy, kybernetickou bezpečností, správním řádem, základy práce s informačními technologiemi aj. Seznámení se s předpisy upravující bezpečnost a ochranu zdraví při výkonu práce a požární ochranu, se musí uskutečnit v den nástupu do práce.

**Vstupní vzdělávání následné** – je pojmenováno často jako adaptační proces a je pro zaměstnance rovněž povinné. Výjimkou jsou absolventi obecné části

zkoušky zvláštní odborné způsobilosti. Tato fáze vzdělávání má prohloubit znalosti vážící se k veřejné správě jako povědomí o činnosti veřejné správy, právních předpisech nejen českých, ale také Evropské unie, dále zde jsou zaměstnanci seznámeni s povinnostmi a vnitřními předpisy a etickými principy. Vstupní vzdělávání by se mělo absolvovat do 12 měsíců od vzniku pracovního poměru. (Ministerstvo vnitra ČR, Státní služba, 2023)

Dalším možností vzdělávání ve veřejné správě je **průběžné vzdělávání**, jak už sám název napovídá je soustavné a kontinuální a má odpovídat vzdělávacím potřebám nejen jednotlivce, ale i zejména organizace. Mělo by reagovat na požadavky kladené na pracovní pozici a reflektovat trendy ve vzdělávání. V podstatě pro další vývoj a rozvoj zaměstnanců je to nejdůležitější druh vzdělávání.

Veřejná správa řadí průběžné vzdělávání mezi povinné a pravidelně se opakující, a kromě znalostí potřebných pro výkon činností zmiňuje *„vzdělávání v měkkých dovednostech a dovednostech, v informačních a komunikačních technologiích, nezbytných pro vykonávání činností, a to na základě identifikovaných vzdělávacích potřeb.“* (Ministerstvo vnitra ČR, Státní služba, 2023)

Vedoucí zaměstnanci absolvují navíc školení kompetencí pro výkon vedoucího např. řízení lidských zdrojů, strategické řízení, styly řízení nebo způsoby zvládání konfliktů na pracovišti. U nich se předpokládá, že musí již zvládat náročnější situace a vést lidi, což znamená velmi pokročilé kompetence zejména v oblasti vztahové.

**Jazykové vzdělávání** je pouze pro pozice, pro jejichž výkon je potřebná znalost cizího jazyka nebo pracovní pozice souvisí s činností Evropské unie, kdy je nutná kooperace s jejími orgány.

V soukromých sférách se přihlíží zejména k zjištění přínosu vzdělávání a vzdělávacích akcí pro organizaci. Tohle úplně ve veřejné správě není možné a ani měřitelné, tedy vyčíslit efektivitu vzdělávání na principu 3E, tedy účelnost (Effectiveness), účinnost (Efficiency) a hospodárnost (Economy). Problematické je pro veřejnou správu schopnost zhodnocení a následné vyhodnocení (ekonomické) efektivitu vzdělávací a rozvojové akce. (Pavlík, Šimka, Postránecký, & Pomahač, 2020)

### **3.2. Proces vzdělávání ve veřejné správě**

Nastavený proces vzdělávání ve veřejné správě vychází z již zavedeného vzorce firemního a profesionálního vzdělávání. Procesy sestávají například z analýz pracovních pozic, potřeb, z nábory zaměstnanců, personálního plánování, vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, dále adaptace, hodnocení a odměňování nebo i motivace. Nedílnou součástí je i tvorba personální strategie, politiky či marketingu. Řízení lidských zdrojů se všemi procesy patří i do prostředí veřejné správy, i když občas má svá specifika jakou je např. tvorba systematizovaných míst. (Dalajková, 2022)

Potřeby vzdělávání jsou de facto představy, co by měli lidé na určité pracovní pozici vědět a umět. Je to však velmi zjednodušená definice, neboť problém je mnohem složitější. Vzdělávání by se mělo posuzovat z více rovin nejen z individuální, ale také skupinové nebo organizační. Proto se spíše doporučuje analýza mezer ve vzdělávání, což je *identifikace rozdílů mezi tím, co lidé vědí a umí*. (Armstrong & Taylor, 2015, str. 354)

K tomu slouží identifikace vzdělávacích potřeb, která vychází z dat o samotných pracovních místech, zaměstnancích, což je de facto analýza pracovních míst či rolí, a také vychází z pravidelného hodnocení zaměstnanců. Zde se mohou zjistit společné potřeby vzdělávání pro větší skupinu osob nebo pro pracovníky na určité pozici. Posléze by se mělo



vzdělávání naplánovat a po jeho realizaci by měly být vyhodnoceny přínosy. (Pavlík, Šimka, Postránecký, & Pomahač, 2020)

Každý zaměstnanec by měl mít svůj individuální vzdělávací plán, který by měl reflektovat jak potřeby samotného zaměstnance, tak i požadavky v souvislosti s jeho pracovním zařazením a funkční náplní. Většinou se jedná o připravované legislativní změny, které souvisejí s výkonem pracovních činností a rovněž by zde měly být obsaženy informace, které vycházejí z pravidelného hodnocení zaměstnance. Individuální vzdělávací plán by měl vycházet zejména z identifikace vzdělávacích potřeb, kterou provádí vedoucí zaměstnanec. Následně je pak zpracován řádný individuální vzdělávací plán, který je schválen vedoucím správního úřadu nebo jinak dle vnitřních předpisů daného úřadu. U zaměstnance přijatého v průběhu roku se vypracovává tzv. mimořádný individuální vzdělávací plán, který má být schválen do tří měsíců od nástupu zaměstnance. *„Řádný individuální vzdělávací plán i mimořádný individuální vzdělávací plán obsahují vzdělávací cíl, téma vzdělávací akce a předpokládané období konání vzdělávací akce.“* (Ministerstvo vnitra ČR, Státní služba, 2023)

Všechny individuální vzdělávací plány pak úřad shrne a vypracuje komplexní plán vzdělávacích akcí, zde se dohledá téma vzdělávání, termín realizace a počet zaměstnanců, kteří jej absolvovali včetně realizátora akce (úřad samotný nebo vzdělávací agentury aj.). Podle realizátora vzdělávací akce je dělíme na interní (vzdělávání realizuje úřad, rovněž i vzdělávací akce na úřadě uskutečněné třetí osobou) a externí, kdy zaměstnanec absolvuje vzdělávací akci u externího dodavatele. V případě interní vzdělávání je nutné vést evidenci a spisovou dokumentaci.

Součástí dokumentace musí být i informace o vzdělávací akci, tedy její název, téma, rozsah, cíl vč. popisu cílové skupiny, maximální počet účastníků

a počet hodin (jedna hodina = 45 minut), obsahové zaměření, lektorské a odborné zajištění, forma vzdělávací akce např. kurz, e-learning, instruktáž, kombinované studium, stáž, seminář rovněž i použité metody jako přednáška, diskuze, hraní rolí, případová studie atd. Často bývá k dispozici i seznam literatury nebo výukové materiály a nesmí chybět uvést podmínky zakončení vč. vydání osvědčení.

Personální pracovníci pak následně vyhodnocují samotnou vzdělávací akci. Důležité je především dosažení vzdělávacího cíle a přenesení nových poznatků do praxe. Vyhodnocují se použité metody, didaktické pomůcky a organizace vzdělávání, ale i samotné lektorské zajištění. Součástí bývá i vyhodnocení dotazníku ke vzdělávací akci, který vyplňují samotní účastníci. Někdy je třeba hodnocení zopakovat až po delší době, zda se získané poznatky přenesly do praxe a vzdělávací akce tak byla efektivní.

Pokud se zaměříme na nejčastější formy vzdělávacích akcí pro sociální oblast, tak mezi ně patří kvalifikační kurzy. Kvalifikační kurz může být buď základní nebo specializovaný, který je zaměřený na nejen všeobecné znalosti, ale také na odborné či specializované dovednosti často včetně praktických ukázek. U takových kurzů je nutná akreditace MPSV. (MPSV ČR, 2021)

### **3.3. Zkouška zvláštní odborné způsobilosti**

Pro výkon správních činností úředníka je nutná zkouška zvláštní odborné způsobilosti (dále i jako ZOZ). Zákon definuje zvláštní odbornou způsobilost jako „*souhrn znalostí a dovedností nezbytných pro výkon činností stanovených prováděcím právním předpisem*“. (ČESKO, Zákon č. 312/2002 Sb. o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů, 2002, str. § 21). Samotná zkouška je pak upravena právním předpisem tedy vyhláškou č. 512/2002 o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků. Samotná zkouška má dvě části, a to obecnou

a odbornou neboli zvláštní a je povinná, jak už bylo dříve napsáno, pro úředníky, kteří mají ve své pracovní a funkční náplni správní činnosti, tedy např. oblast životního prostředí, školství, sociální, finanční, dopravy, stavební, matrika, evidence obyvatel, zdravotnická, zemědělská, živnostenská a ochrana obyvatel aj. – vše je vypsáno ve vyhlášce a celkem je to 31 oblastí. (ČESKO, Vyhláška č. 512 o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků, 2002, str. § 1)

Povinnost zkoušky zvláštní odborné způsobilosti je vázáná na praxi a výkon činností úředníka, který by bez této zkoušky nemohl dělat svou práci. Zákon rovněž upravuje lhůty pro její vykonání, což je maximálně do 18 měsíců od doby, kdy úředník začal vykonávat činnost, která vyžaduje prokázání zvláštní odborné způsobilosti. Zkoušky zvláštní odborné způsobilosti zajišťuje příspěvková organizace Ministerstva vnitra ČR, a to Institut pro veřejnou správu. (Mužík, 2012)

Ověření znalostí je ve formě písemného testu a ústního zkoušení. Vždy se testuje nejprve obecná část a poté zvláštní část. Pokud je čekatel úspěšný postupuje k ústnímu zkoušení, které je opět nejprve z obecné a pak zvláštní části. (Káňa & Kalousová, 2019, str. 71) Pokud úředník potřebuje pro výkon své činnosti jinou agendu, a tudíž další zkoušku odborné způsobilosti, vynechává již obecnou část a testuje jen zvláštní část dle zaměření.

Výsledky zkoušky jsou veřejné a vždy je zároveň vypracován protokol. Úředník se dozví výsledek ihned. Zvláštní odborná způsobilost se prokazuje osvědčením. *„Jestliže úředník nevyhověl při písemné nebo ústní zkoušce, může ji dvakrát opakovat. Opakovaná zkouška se vykoná nejdříve po 30, nejpozději však do 90 dnů ode dne zkoušky, v níž uchazeč nevyhověl.“* (ČESKO, Zákon č. 312/2002 Sb. o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů, 2002, str. § 24). Úředník nemusí skládat zkoušku zvláštní odborné způsobilosti v obecné části, jestliže získal vzdělání v bakalářských nebo

magisterských programech, které studují veřejnou správu, a to na základě uznání rovnocennosti ve vzdělání. (ČESKO, Zákon č. 312/2002 Sb. o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů, 2002, str. § 33) V některých případech je dokonce zkouška zvláštní odborné způsobilosti prominuta na základě doloženého vzdělání.

### **3.4. Vzdělávání sociálních pracovníků ve veřejné správě**

Sociální pracovník ve veřejné správě je specifický svým rozsahem vzdělávání. Je to zaměstnanec, který se musí orientovat nejen v legislativních procesech, v metodách sociální práce či financování, ale především díky práci s lidmi disponovat kompetencemi, které podpoří klienty. Je to také práce s lidmi, která vyžaduje velkou empatii a komunikační dovednosti. V dnešním dynamickém světě se neustále objevují nové poznatky a pro výkon práce jsou důležité nové znalosti a dovednosti. Sociální oblast je důležitou součástí vládní politiky a strategie, navíc je to sektor, který je veřejností velmi sledován a který se dotýká všech oblastí života člověka a společnosti. Rovněž se jedná o základní faktor rozvoje společnosti a sociální systém se nachází ve všech strukturovaných společnostech na světě. Proto veškeré změny v právních úpravách vyžadují časté doplňování informací a poznatků. Zaměstnavatel má dle právní úpravy zajistit sociálnímu pracovníkovi vzdělávání ve stanoveném rozsahu, takže v průběhu výkonu práce by mělo docházet k pravidelnému obnovování a doplňování poznatků a kvalifikace. Další vzdělávání v oblasti sociální je nutné i pro rozvoj v oboru samotném a pro získání jak odborných kompetencí, tak kompetencí, které zlepšují práci s klientem. Čím více narůstá důležitost této profese, tím více se zaměřuje pozornost právě na postupné vzdělávání. Cílem je profesionalizace. (Matoušek, Navrátil, & Matulayová, Ideál profesionalizace v sociální práci, 2019)

Základním právním rámcem pro výkon sociální práce a sociálních činností je nadále zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, který rovněž upravuje i oblast vzdělávání. Přenesenou působností se zabývá také zákon č. 111/2006 b., o pomoci v hmotné nouzi. **Dle zákona další vzdělávání sociálnímu pracovníkovi zajišťuje zaměstnavatel, celkem se jedná o 24 hodin vzdělávání za rok (jedná se však o pouze akreditované vzdělávání).** Toto specializační vzdělávání lze absolvovat na vysokých školách či odborných školách, ale také, a velmi rozšířené a oblíbené zaměstnavateli jsou akreditované kurzy, odborné stáže, konference a jiné školící akce v rozsahu 8 hodin.) (Matoušek, Profesní způsobilost a vzdělávání v sociální práci, 2021) (MPSV, Koncepce vzdělávání pracovníků v sociálních službách, 2021)

Další vzdělávání v sociální oblasti může být ve formě odborné stáže, školící akce, odborné konference, odborného kurzu nebo specializační vzdělávání poskytované vysokými a vyššími školami. Existují i jiné formy vzdělávání např. koučink, supervize nebo psychoterapeutický výcvik, nicméně vzhledem k časové a finanční náročnosti se tento druh vzdělávání mezi zaměstnavateli nepodporuje a pracovníci, pokud mají zájem, si musí toto vzdělávání hradit sami. (MPSV, Metodika vzdělávání pracovníků v sociálních službách, 2021)

K problematice vzdělávání je rovněž doporučován dokument Asociace vzdělavatelů v sociální práci, který vyšel pod názvem Minimální standard vzdělávání v sociální práci <sup>2</sup>, který bude detailněji popsán níže v subkapitole 3.6.

Rovněž Ministerstvo práce a sociálních věcí v oblasti vzdělávání vydává své vnitřní postupy a metodiky, které upravují a řeší vzdělávání pracovníků

---

<sup>2</sup> [Standard – Asociace vzdělavatelů v sociální práci \(asvsp.org\)](http://asvsp.org)

v sociálních službách V rámci projektu „Zvyšování kvality systému sociálních služeb prostřednictvím vytvoření kvalitního systému dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách“ vydalo např. Manuál pro lektory – aneb jak vzdělávat pracovníky působící v sociální oblasti nebo Koncepti vzdělávání pracovníků v sociálních službách. (MPSV, Zvyšování kvality systému sociálních služeb prostřednictvím vytvoření kvalitního systému dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách, 2021)

Co se týče vzdělávání sociálních pracovníků, současná tendence je specializovat z důvodu diferenciací činností, nicméně zatím vzdělávací programy nejsou tímto způsobem úplně nastaveny. Ideální by bylo všeobecné zaměření bakalářských programů a následně specializace v magisterských programech.

Jak už bylo zmíněno výše, velmi podstatná je nejen odborná kvalifikace, ale i důraz na morální kodex tedy profesní etiku. Důvodem je nejen práce s citlivými údaji, ale také jednání z pozice autority, které by mohlo být zneužito.

Nicméně i přes všeobecnou nabídku se čím dál více objevuje kritika, která poukazuje, že chybí rozvojové programy pro zkušené sociální pracovníky, a naopak převládají krátké kurzy, které jen uvedou pracovníka do problematiky, ale hlouběji již dané problematice není věnován prostor a čas. Zaměření kurzů je tak spíše nastaveno na základní znalosti a legislativní změny a novinky. Dalším negativním aspektem je přenesení povinnosti dalšího vzdělávání na zaměstnavatele, který tak mnohdy preferuje vzdělávání s co nejmenší finanční náročností a přehlíží skutečné potřeby a kvalitu vzdělávání. (Matoušek, Profesní způsobilost a vzdělávání v sociální práci, 2021)

*„Výkon sociální práce jako profese je nepochybně determinován nastavením sociální politiky státu. Někteří sociální pracovníci od státu přijímají zadání pro svou práci, jiní se se svou prací mohou vymezovat vůči politice státu.“ (Matoušek, Navrátil, & Matulayová, Ideál profesionalizace v sociální práci, 2019, str. 34)*

### **3.5. Terciální vzdělávání pro sociální činnosti**

K tomu, aby mohl zájemce vykonávat sociální práce, musí mít kvalifikační předpoklady, které definuje již několikrát zmiňovaný zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, stejně podobně i zákon č. 359/1999 Sb., o sociálněprávní ochraně dětí. Jedná se o odbornou způsobilost podpořenou odborným vzděláním (vyšším nebo vysokoškolským) se zaměřením na sociální činnost a práci, sociální politiku, sociální péči, charitativní a humanitární oblast, také pedagogiku (speciální nebo sociální) a v neposlední řadě právo a sociální patologii, nicméně se akceptuje zaměření i mnoha dalších oborů jako třeba lékařských, ošetřovatelských či psychologických.

Vyšší odborné školy se orientují na poskytování profesního vzdělávání a jsou schopny mnohem pružněji nabízet programy, které odpovídají požadavkům trhu práce než třeba vysoké školy a univerzity. Většinou nabízejí tříleté programy a řídí se dle zákona č. 561/2004 Sb. tzv. Školský zákon. Jejich vzdělávací programy musí být akreditované akreditační komisí pro vyšší odborné vzdělávání u Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které akreditaci schvaluje a uděluje. Absolventi mohou po úspěšném skončení používat titul DiS., tedy diplomový specialista. Je to neakademický titul, ale jeho vzdělání odpovídá bakalářskému stupni, dle mezinárodní klasifikace ve vzdělávání ISCED. Studium programu na vyšší odborné škole se podobá tomu vysokoškolskému, zakončení je formou závěrečné zkoušky z odborných předmětů a absolventská práce včetně její obhajoby.

Jak už bylo zmíněno ve vzdělávání v sociální oblasti je důležitá i Asociace vzdělavatelů v sociální práci (nestátní nezisková organizace, spolek) sdružuje většinu vzdělavatelů poskytující vzdělávání pro sociální oblast. Asociace vydala i *Minimální standard vzdělávání v sociální práci*, který by měl být dodržován členy asociace. (Matoušek, Profesní způsobilost a vzdělávání v sociální práci, 2021, str. 111).

Vysoké školy fungují dle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách. Rozdělují se dle několika hledisek, na univerzitní a neuniverzitní podle počtu fakult a dále na soukromé, veřejné a státní. Vysoké školy jsou poskytovatelem nevyššího vzdělání, kromě vzdělávacích programů, zajišťují i výzkum a vývoj a vždy jsou symbolem rozvoje vzdělání ve společnosti, kultury a vědy. Rovněž i jejich vzdělávací programy musí být akreditované, a mimo to zajišťují i celoživotní vzdělávání. Dle „Boloňského procesu“ je vysokoškolské studium třístupňové, tedy bakalářský stupeň, magisterský a doktorský stupeň v různých formách studia – prezenční, dálková a kombinovaná forma – a je založené na tzv. kreditním systému studia, tj. The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). (Matoušek, Profesní způsobilost a vzdělávání v sociální práci, 2021)

### **3.6. Minimální vzdělávací standard v sociální práci**

Minimální vzdělávací standard v sociální práci je dokument, který je k dispozici na stránkách svého vydavatele tedy Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP). Je pravidelně revidován a k jeho obsahu přihlížejí i akreditační komise. Veškeré změny v dokumentu musí být schváleny Valnou hromadou členů ASVSP. Je to dokument, který nastavuje standardy a obsahy vzdělávání v sociální oblasti terciálního školství.



*„Smyslem Minimálního standardu vzdělávání v sociální práci ASVSP (dále jen Standard) je vymezit očekávanou minimální kvalitu studijních programů v oblasti vzdělávání sociální práce. (Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2021)*

Standard v sociální práci vymezuje 12 oblastí, které sociální práce obsahuje ve svém širokém spektru, a které by měl absolvent vzdělávacího programu znát a jako budoucí sociální pracovník. Je to de facto vnímáno jako norma a metodický nástroj, který má vést k obecným cílům sociální práce. Větší diskuze se vedou ohledně požadavku na praxe a možnosti zapojení aktuálních společenských témat související se sociální oblastí do výuky a reflexe na měnící se sociálně společenskou situaci. K tomu poskytuje ASVSP konzultace. (Matoušek, Profesionální způsobilost a vzdělávání v sociální práci, 2021)

### **3.7. Akreditační systém a akreditované vzdělávací programy**

Systém vzdělávání úředníků upravuje zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a dále pro pracovníky sociální oblasti je to již několikrát zmiňovaný zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Podle těchto zákonů vzniká povinnost úředníka účastnit se vstupního a průběžného vzdělávání, rovněž se zde uvádí příprava a ověření zvláštní odborné způsobilosti a taktéž příprava vedoucích úředníků včetně lhůt pro absolvování vzdělávání. Upravuje další vzdělávání a počet hodin v akreditovaných programech. Další vzdělávací programy se totiž nabízí jak ve formě akreditovaných, tak i neakreditovaných. Samotná akreditace znamená způsobilost poskytovat vzdělávání, což je schváleno ze strany příslušného ministerstva, které posuzuje jednotlivé žádosti a přijímá a hodnotí žádosti o akreditaci, rozhoduje o akreditaci, kontroluje jak akreditované společnosti, tak i samotné vzdělávací programy. Taktéž může akreditaci odejmout. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Akreditace, 2023) Vzdělávání

sociálních pracovníků poskytují především tedy akreditované instituce, a to v akreditovaných vzdělávacích programech, kdy se může jednat o právnickou nebo fyzickou osobu, příspěvkovou organizaci nebo dokonce územní samosprávný celek, jemuž byla udělena akreditace.

V roce 2017 byl spuštěn informační systém Ministerstva práce a sociálních věcí – aplikace AKRIS, která umožňuje podávat elektronickou formou žádosti o udělení akreditace. Systém AKRIS sdružuje jak akreditační žádosti, tak i informace o lektorech, kteří mají možnost se registrovat. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Manuál pro lektory, 2021)

### **3.8. Vzdělávání úředníků samosprávných celků během let 2020-2022**

Zajímavý náhled do problematiky poskytuje Výroční zpráva o stavu vzdělávání úředníků územních samosprávných celků v České republice za příslušný kalendářní rok, kterou vydává Ministerstvo vnitra ČR. Ministerstvo vnitra čerpá zejména z informací, které musí poskytovat (§ 39 zákona č. 312/2002 Sb.) akreditované vzdělávací instituce a rovněž z dat, která poskytuje Institut pro veřejnou správu Praha, jež zajišťuje mj. zkoušky odborné způsobilosti a působí i jako vzdělávací instituce. (Ministerstvo vnitra České republiky, 2021, 2022, 2023).

Záměrně bylo vybráno shrnutí od roku 2020 – zpráva je vždy vydávána zpětně za uplynulý rok – protože se díky pandemii Covid-19, kdy nebyla možná prezenční výuka, začaly uplatňovat jiné formy vzdělávání, což doposud byl ve veřejné správě ojedinělý úkaz. Ministerstvo vnitra povolilo za určitých podmínek akreditované vzdělávací programy ve formě distančního vzdělávání např. formou webinarů aj. Ve zmíněném dokumentu za rok 2020 je uvedeno, že vstupní vzdělávání probíhalo rovněž distanční

formou, která dominovala (distanční forma u 2011 úředníků a pouze 706 prezenční forma), za rok 2021 se prezenční vzdělávání omezilo jen na 227 úředníků, zatímco distančním vzděláváním prošlo 2116 úředníků. Rok 2022 byl již ve znamení polevující pandemie, nicméně distanční forma vzdělávání, u vstupního vzdělávání nadále zůstávala z 2 062 úředníků pouze 717 úředníků získalo vstupní vzdělávání prezenční formou. (Ministerstvo vnitra České republiky, 2021, 2022, 2023)

Zkoušky zvláštní odborné způsobilosti (ZOZ) (dle vyhlášky č. 512/2002 Sb.), které jsou stanoveny § 21-26 zákona o úřednících, kdy se zkouška dělí na dvě samostatné části. Za rok 2020 byla rovněž umožněna příprava distanční formou, i když převládala forma prezenční (1436 prezenční a 588 distanční), za rok 2021 již údaje o distanční přípravě chyběly (Ministerstvo vnitra České republiky, 2021, 2022, 2023) V roce 2022 zúčastnilo příprav k obecné části zkoušky ZOZ 1 346 úředníků, přičemž většina preferovala distanční přípravy (820 úředníků). U zvláštní části zkoušky distanční příprava byla realizována u 1 480 úředníků z celkového počtu 2 313.

U průběžného vzdělávání, které je dle zákona o úřednících § 20, distanční forma také více dominovala – v roce 2020 celkem 39 825 distanční oproti 35 116 prezenční, v roce 2021 to už bylo v distanční formě přes 67 tis. úředníků oproti 22 879 prezenční formou). Zde se nejvíce projevovala změna forma vzdělávání v online prostředí.

Ve výroční zprávě za rok 2022 je poznámka, že u průběžného vzdělávání, které absolvovalo 28 857 úředníků ve formě prezenční a dále 49 197 úředníků ve formě distanční, je právě tento nárůst ukazatelem, že se vzdělávání vrací do prezenční formy, kterou státní správa dle dokumentů upřednostňuje. (Ministerstvo vnitra České republiky, 2021, 2022, 2023)

Průběžné vzdělávání je nejčastěji zaměřené na správní činnosti a prohloubení či aktualizaci odbornosti pro výkon pozice úředníka. Mezi další oblasti průběžného vzdělávání patří oblast informačních technologií, tzv. softskills, tedy komunikace, asertivita, etika, korupce a efektivní činnosti jako time management, syndrom vyhoření, personalistika aj. Je potřeba zdůraznit, že průběžné vzdělávání pro vedoucí úředníky zohledňuje jejich manažerské pozice. Ze statistik za rok 2020 však vyplývá, že došlo k výraznému zpomalení ve vzdělávacím procesu a v poskytování vzdělávání. Důvodem je bezesporu pandemická situace, kdy se musely zvládnout jiné formy vzdělávání, což nebylo vždy komfortní.

Od roku 2015 však potřeba průběžného vzdělávání úředníků výrazně rostla, v roce 2019 to bylo celkem 5068 úředníků, kteří se účastnili průběžného vzdělávání (akreditované i neakreditované programy) a v roce 2020 to už bylo jen 3080 úředníků. Podobnou tendenci vykazují i statistiky u obcí s rozšířenou působností za rok 2019 a 2020 u zkoušek zvláštní odborné způsobilosti a u vzdělávání vedoucích úředníků. (Ministerstvo vnitra České republiky, 2021, 2022, 2023) Celkem 87 % zaměstnanců a státních zaměstnanců se vzdělává průběžně. (Ministerstvo vnitra ČR, Výroční zprávy o stavu veřejné správy, 2023)

### **3.9. Výzkumy na téma další vzdělávání v sociální oblasti – vzdělávací potřeby a zkušenosti – výběr některých výzkumů v ČR**

V České republice se výzkumy na téma vzdělávání dospělých vyskytují oproti předchozím létům častěji, dílem i tím, že vzrůstá význam dalšího a profesního vzdělávání dospělých. V roce 2018 se uskutečnil průzkum, který uskutečnila Tajanovská A., která je v současné době předsedkyní Profesního svazu sociálních pracovníků v sociálních službách a zároveň lektorkou

Institutu vzdělávání. Průzkum s názvem „Rozvoj a podpora celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků optikou profesního svazu sociálních pracovníků v sociálních službách“ měl za cíl zjistit potřeby sociálních pracovníků v oblasti zvyšování jejich kompetencí v oblasti sociální práce. Výsledky byly zveřejněny ve Fóru sociální práce. (Tajanovská, 2018). Zde autorka uvádí, že *„ze všech linií vzdělávání, které by umožnily sociálním pracovníkům průběžně reagovat na změny a výzvy, se ukázala jako optimální ta, která je dnes považována za celoživotní.“* (Tajanovská, 2018, str. 63)

Z výzkumu rovněž vyplynulo, že sociální pracovníci mají zájem na rozvoji svých profesních kompetencí a rovněž zde uváděli konkrétní oblasti rozvoje. Nejčastěji byly zmiňovány manažerské kompetence jako komunikace, motivace, legislativní oblast, mediace, terapeutická činnost, ale rovněž také koučing u vedoucích pracovníků, kde byl zájem u 91 % respondentů. (Tajanovská, 2018, str. 67)

Další průzkum byl zveřejněn prostřednictvím Institutu zdravotních a sociálních věd od autorů Andreje Mátela a Bohuslava Kuzyšína. (Mátel & Kuzyšín, 2020), kteří se zabývali zkušenostmi s dalším vzděláváním sociálních pracovníků. Sociální pracovníci, zde uváděli preferované druhy vzdělávání a nejčastěji byly jmenovány krátkodobé kurzy a supervize (celkem 60 % respondentů se vyjádřilo pro supervizi). Zajímavá byla data, která se týkala obsahu vzdělávání. *„Na prvních třech místech byl zájem zejména o specifika práce s konkrétní cílovou skupinou (60 %), měkké dovednosti (59 %) a legislativu (59 %).* Co se týče motivace ke vzdělávání, vychází z průzkumu pozitivní, že vzdělávání je iniciováno zejména ze strany sociálního pracovníka – až 86 % respondentů vyjádřilo tento názor, a to i přesto, že další vzdělávání jim nezaručí v jejich profesi kariérní postup či lepší finanční ohodnocení. Mezi bariéry respondenti často uváděli nedostatek financí a času, finance nejvíce ze strany zaměstnavatele. (Mátel & Kuzyšín, 2020)

## 4. Distanční vzdělávání, digitální gramotnost a další teoretická východiska

Technologický vývoj se dotknul všech oblastí lidského života, vzdělávání nevyjímaje. Zejména pandemie Covid-19 urychlila některé změny v oblasti vzdělávání. Čím dál více se dostáváme do online tedy virtuálního prostředí, a to s sebou nese obrovský potenciál a zároveň vstup do neznáma a nejistoty, zda je tento vývoj pro vzdělávání tou nejlepší cestou. Každý z nás zaujímá k tomuto tématu jiný postoj, a i když nutnost žít v této již větší části životní reality je zřejmá, někdy naše vnitřní nastavení a nemožnost se plně přizpůsobit tomuto technologickému spěchu v nás může probudit právem obavy.

### 4.1. Distanční vzdělávání

Pojem distanční vzdělávání se objevil s rozvojem informačních a komunikačních technologií. V našem prostředí se začal masivně používat v souvislosti s pandemií Covid-19, kdy se uzavřely školy a nebyla možná prezenční výuka. Nicméně definice se různí. Distanční znamená dálkový, tedy by se mělo jednat o učení, které neprobíhá v jednom místě, ale účastníci jsou od sebe vzdáleni, takže nedochází k osobnímu kontaktu. Dle „Pedagogického slovníku“ se jedná „o formu studia zprostředkovanou médii (dříve telefon, rozhlas, televize: nyní stále více počítač, zvl. Internet a elektronická pošta)...Výuku účastníků zajišťují speciálně připravené učební materiály (studijní opory), počítačové programy a jiné metody umožňující individuální přístup (komentáře a podpora lektorů, tutorů a konzultantů)“. (Průcha, Walterová, & Mareš, Pedagogický slovník, 2013, stránky 54-55)

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ se věnuje ve své části 1.4. také digitálnímu vzdělávání, kde nastavuje cíle ohledně digitálních kompetencí pedagogů, počítačové a digitální gramotnosti žáků a v neposlední řadě má za cíl snižovat nerovnosti v digitálním vzdělávání, tedy co nejvíce eliminovat digitální vyloučení. Strategie doporučuje používat technologie, jelikož se může zkvalitnit výuka a rozvíjí se další inovativní metody a formy vzdělávání. (Fryč, a další, 2020) Jelikož strategie byla vydána v roce 2020, tak ještě zde nereflektovala pandemii Covid-19 se všemi jeho důsledky a dopady pro vzdělávání, kdy se opravdu velmi pokročilo v oblasti digitálního vzdělávání a kdy se stalo digitální vzdělávání součástí školní výuky.

Právě kvůli pandemii Covid-19 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy bylo nuceno vydat pro školy na podzim roku 2020 „Metodické doporučení vzdělávání distančním způsobem“, kde nastavuje podmínky, za jakých může být realizováno distanční vzdělávání a uvádí základní doporučení pro realizaci on-line výuky. Zde rovněž zmiňuje off-line a on-line výuku, s tím, že *„škola vždy přizpůsobí distanční výuku jak individuálním podmínkám jednotlivých dětí/žáků/studentů, tak také personálním a technickým možnostem školy.“* (Ministerstvo školství, 2020)

V mnoha ohledech jsou distanční a online vzdělávání v principu podobné, nicméně jsou to dva rozdílné přístupy a oba termíny jsou často mylně spojovány a zaměňovány. Distanční však znamená vzdělávání, které je založeno na sebeřízeném učení, pro které je typické využití mnoha multimédií a kontakt s učitelem nebo lektorem je minimální. Naopak online vzdělávání je založeno na internetové komunikaci a dochází zde ke kontaktu s vyučujícím.

V souvislosti se vzděláváním dospělých pro výkon v oblasti sociální byly vydány pouze doporučení vedení vzdělávacích akcí. V oblasti sociální práce

se jedná o Manuál pro lektory, kde je pro lektory seznam opatření pro online vzdělávání. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Manuál pro lektory, 2021)

S online a digitálním vzděláváním jsou spjaty termíny asynchronní a synchronní komunikace, resp. výuka, která nám rozlišuje, zda vše probíhá v reálném čase nebo bez časového limitu.

- Synchronní výuka probíhá v reálném čase, tedy ve stejný okamžik jsou všichni účastníci vzdělávání připojeni a pod vedením lektora/učitele mohou plnit stejný úkol nebo probírají stejnou učební látku. Tato forma je nejbližší prezenční výuce, neboť je zde jednotný postup pro všechny a můžeme uvést, že probíhá i přímá interakce mezi všemi účastníky. Synchronní výuka je však méně flexibilní a neumožňuje učit se postupovat vlastním tempem.

- Asynchronní výuka umožňuje neustálý přístup k obsahu kurzu nebo lekcí, studijní materiály si mohou vzdělávající se účastníci prohlídnout kdykoliv a dle svých časových možností a studijního tempa, mají tedy větší svobodu. (Barešová, 2011, str. 36)

Existuje ještě hybridní distanční výuka je kombinací obou výše uvedených způsobů, tedy synchronní s asynchronní. Studentům je dána možnost pracovat na úkolech svým tempem, nicméně vždy jsou omezení termínem, dokdy musí úkoly splnit a předpokládá se kontakt s lektorem.

V současnosti se velmi prosazují tzv. Blended formy výuky, což je také druh smíšené formy a někdy se také nazývá jako b-learning, který využívá i prvky e-learningu a kombinuje „prezenční formu výuku v reálném čase s on-line výukou – s elektronickými a webovými aplikacemi.“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Manuál pro lektory, 2021, str. 15)

Online vzdělávání je tedy součástí distančního vzdělávání a účastník nejčastěji studuje ze svého domova. K jeho realizaci potřebuje náležitě



technické vybavení jako je počítač, tablet ev. chytrý telefon a připojení na internet.

## **4.2. Druhy distančního a online vzdělávání**

S vývojem technologií se rozvíjely postupně i možnosti distančního a online vzdělávání. Vznikaly různé aplikace a platformy, které umožňovaly shromažďovat data, propojovat účastníky, komunikovat i v reálném čase. Nyní je možné využít kromě textu i videa, zapojit interaktivní prvky, animace aj. Velmi známé jsou platformy jako Coursera, edX, Udemy, Khan Academy, které nabízejí online kurzy a lekce. Existují dokonce virtuální univerzity a vzdělávací instituce, které umožňují online studium, a dokonce získat plnohodnotný diplom nebo certifikát bez fyzické přítomnosti ve škole.

Ve vysokém školství jsou rozšířeny MOOCs (Masivně otevřené online kurzy), které poskytují bezplatné online kurzy s různou tematikou pro větší počet účastníků. I samotné online kurzy se liší podle toho, zda jsou prováděny asynchronně nebo synchronně. Pokud jsou flexibilní lekce (otevřený rozvrh), může se účastník kdykoliv pustit do vzdělávání, v tomto má svobodu, ale je třeba větší disciplíny a samostatnosti. Naopak u online lekcí s fixními hodinami je přesně dán časový rozvrh, kdy vzdělávání probíhá a dochází zde i k interakci účastníků.

Pro vzdělávání je rovněž možné využít audio/video konference, ale třeba i internetové volání prostřednictvím různých platforem. Zajímavou možností je virtuální třída, což zjednodušeně můžeme přirovnat k webináři. Webináře a online přednášky tvoří další skupinu, jsou zde k dispozici prezentace nebo přednášky, které mohou být „naživo“ nebo dopředu nahrané. Je to druh synchronní komunikace, a tudíž je možná interakce účastníků. V posledních letech se objevují interaktivní online platformy, které jsou zaměřené

na specifické dovednosti, např. Codecademy pro programování, Duolingo pro jazyky apod. Tyto platformy jsou velmi interaktivní a mají podobu hry.

Mezi další využívané možnosti v online vzdělávání patří rovněž online diskusní platformy, kde lze sdílet zkušenosti nebo klást dotazy k tématu. Obrovský boom zaznamenáváme u mobilních aplikací, které umožňují naprostou flexibilitu ve vzdělávání.

V případě asynchronní komunikace je rozšířeným prostředkem e-mail, prezentace, video či audio nahrávky, výukové CD, e-learning apod. Mnoho uživatelů internetu pak používá k vyhledávání informací Google nebo Google Scholar, mailovou komunikaci nebo specializované výukové platformy jako třeba Google Classroom nebo Microsoft Teams.

Zajímavé je adaptivní učení, které přizpůsobuje za využití umělé inteligence obsah a tempo výuky podle potřeb studentů. Do budoucna navíc do vzdělávání výrazně vstoupí umělá inteligence.

### **4.3. On-line a off-line vzdělávání**

Kromě termínu distanční se stále více pro zjednodušení ujímá rozdělení na online a off-line vzdělávání. On-line (lze i online) vzdělávání bylo až do pandemie Covid-19 spíše ojedinělým fenoménem, který nabízely pouze některé vzdělávací agentury, a to ještě u specifických témat, které souvisely s IT prostředím. *„Pandemie Covid-19 pomohla změnit přístup lidí k digitálnímu vzdělávání. Vymizely předsudky, že se nejedná o plnohodnotnou alternativu vzdělávání. Pozitiva online vzdělávání jsou vnímána silněji: především úspora času, financí a také podpora zlepšení work-life balance.“* (Urbancová & Vrabcová, 2023, str. 59) Technologický rozvoj čím dál více umožňuje vzdělávání, které velkou měrou využívá digitální a virtuální prostředí. Stále oblíbená zůstává např. e-learningová forma vzdělávání, nebo se více prosazuje kombinovaná forma

učení, která není ve smyslu kombinovaného typu studia na vysoké škole, ale je to mix přístupů k digitálnímu učení (webináře, virtuální učebny). Obrovskou výhodou je možnost řídit si vlastní vzdělávání, tedy čas, místo (lze se připojit odkudkoliv) a vybrat obsah (lze rozdělit na části dle preferencí). To samo o sobě vytváří komfortnější prostředí pro vzdělávání.

Off-line vzdělávání neboli prezenční je kontaktní vzdělávání, protože je zde možnost přímé interakce s lektorem. *„Mezi další výhody patří narušení každodenní rutiny, kdy zaměstnanec odchází za školením mimo své pracoviště, a tím si také obohatí běžný pracovní den“*. (Urbancová & Vrabcová, 2023, str. 59) Na lektora jsou kladeny vysoké nároky, protože musí mít vynikající verbální i neverbální projev a měl by posluchače zaujmout a zároveň školení aktuálně přizpůsobovat situaci.

On-line vzdělávání dospělých se začalo rozvíjet zejména díky pandemii Covid-19 a prozatím se plně nevyužívá jeho potenciálu. I když se jedná o online prostředí, většinou se využívají tradiční metody učení, pouze v 10 % organizací se prosazují interaktivní metody učení (gamifikace a videa a kvízy). Jako pozitivum se může uvést velká flexibilita, kdy je možné absolvovat vzdělávání dle svých možností a v případě, kdy nelze uskutečnit osobní setkání. Bývá však doporučováno, aby byla zapnutá webová kamera, protože dle reakcí účastníka lze vzdělávání korigovat a dosáhnout tak větší efektivity. V neposlední řadě se jedná o finanční stránku, tedy úsporu financí a také času, kdy není nutný pro pracovníka přesun na místo školení a je možno během krátké doby absolvovat více kurzů. Rovněž i náklady mohou být nižší. (Urbancová & Vrabcová, 2023)

Nejčastější formou výuky tedy přesto zůstává nadále prezenční způsob a je zde i konstatování ze strany ministerstev, že by prezenční forma měla nadále převažovat. Nicméně někdy je limitující pro účastníky osobní účast, ať už

z důvodu časové zaneprázdněnosti nebo logistické dostupnosti, proto je vhodná i tato forma. Manuál pro lektory vzdělávání, vydaný MPSV v roce 2021, tedy již zmiňuje on-line výuku, nicméně vyjmenovává i limity online vzdělávání, kterým musí lektori věnovat zvýšenou pozornost. *„Není to plnohodnotný fyzický kontakt, ale je zachována možnost interakce.“* (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Manuál pro lektory, 2021, str. 12). Z tohoto důvodu by měla on-line forma vzdělávání maximálně využít technické možnosti, které nabízejí různé platformy a aplikace. Rovněž by se měla výuka rozdělit na kratší bloky a dělat častější přestávky. Zohlednit se musí i počet osob (norma je jeden lektor=15 osob, 2 lektori=20 osob) a pracovní zařazení účastníků, s ohledem, zda se jedná o jednoho zaměstnavatele. Důležitá je i technická připravenost a zdatnost účastníků. Online výuka se spíše hodí pro vzdělávací programy, které jsou na bázi diskuze, teoretické znalosti či sdílení zkušeností. *„Nevhodná je pak tato forma pro kontaktní a nácvikové kurzy (např. nácvik manipulace s klientem, bazální stimulace, první pomoc a další), případně kurzy mající zvýšené nároky na bezpečné a intimní prostředí pro účastníky (např. téma sexuality).“* (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Manuál pro lektory, 2021, stránky 12-14) Nedoporučuje se ani využívat online vzdělávání déle než dva výukové dny.

#### **4.4. Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání**

Online prostředí poskytuje zcela jiné edukační zkušenosti svým účastníkům. A nejen jim. Jiné pojetí a přístup musí mít i samotní vzdělavatelé. Online prostředí má totiž svá specifika a klade jiné nároky jak na lektory, tak na účastníky vzdělávání. Pandemie Covid-19 nám poskytla možnost přejít na vzdělávání v online prostředí, kdy se muselo doslova ze dne na den opustit od prezenční výuky a vzdělávání probíhalo v úplně jiných podmínkách. Data ohledně zhodnocení takové formy vzdělávání se však z českého prostředí moc nevyskytují zejména co se týče vzdělávání dospělých. Nicméně se ukazuje, že online vzdělávání má své limity, které ještě nejsme schopni plně odstranit.

V mnoha případech se jedná o technické možnosti, ať už je to přístrojové vybavení nebo přímo síťové, kdy často tyto dvě překážky stojí proti realizaci plnohodnotného online vzdělávání. Odlišnost online prostředí si vyzkoušel každý účastník takovéto formy vzdělávání.

V roce 2006 vznikl koncept s názvem *kybergogika*. Jedná se druh vzdělávání, jejímiž autorky jsou Minjuan Wang a Myunghee Kang (čínsko-jihokorejská spolupráce). Kybergogika představuje v oblasti pedagogické psychologie přístup, který spojuje andragogiku a pedagogiku. (Černý, 2018, str. 9). Pracuje s různými aspekty ve vzdělávání, a to emočními, sociálními a kognitivními. V podstatě autorky vycházejí z toho, že celoživotní učení na bázi digitálního vzdělávání je otevřeno lidem všech věkových kategorií a zcela odlišného vzdělání a zkušeností. Právě online prostředí vytváří úplně nové zkušenosti a také požaduje jiné metody a přístupy. Aby byla kybergogika funkční je třeba zohlednit již všechny tři uvedené aspekty a propojit je v jeden celek a rovněž se více zaměřit na praxi formou learning by doing nebo projektovou výchovou. V současnosti se však vynořuje mnoho dalších konceptů věnující se online vzdělávání jako třeba imerzivní učení, heutagogika aj.

Nicméně je zde nutné počítat i s novými jevy, které digitální technologie přinesly především do kognitivního vnímání. Je to tzv. multitasking, *„který má vliv na paměť, soustředění i další lidské činnosti. Lidský mozek není konstruován na to, aby vykonával více činností současně. Musí mezi nimi přepínat a tato režie znamená ztrátu pozornosti i výkonu. S tím souvisí vyrušování technologiemi.“* (Černý, 2018, str. 20)

Rozdíly jsou také v nastavení kurikula, které doposud předpokládá nějaké základní znalosti, které se pak rozšiřují, tedy jinými slovy od jednoduchého ke složitějšímu. Digitální technologie naopak umožňují snadno dosáhnout a obsáhnout veškeré informace ke zvolené tématice bez ohledu na předchozí

znalosti. T. Friedman tento fenomén popisuje slovy, že „svět se stává plochým“ (Friedman, 2007, str. 81), jiný popis používá korejsko-německý filozof Byung – Chul Han, kdy současnou společnost nazývá společností Transparency. Zmiňuje tzv. informační únavu, z množství informací, které se vyskytuje v digitální síti a vysloveně píše: *„To, co dnes způsobuje zakrnění vyšší schopnosti úsudku, je právě narůstající objem informací. Informační přesycenost sama o sobě nevytváří pravdu. Čím větší množství informací se od oběhu vypouští, tím nepřehlednějším a přízračnějším se svět stává.“* (Han, 2016, str. 190)

Samotné online učení je tak založeno spíše na zájmu účastníka vzdělávání, který narazí na nějaký problém nebo tematiku, kterou chce znát a které chce porozumět a na základě toho se učí. Proto by měly mít vzdělávací aktivity formu problémových úloh a otázek. (Černý, 2018, str. 22) Důležitým aspektem online vzdělávání je totiž sebeřízené učení, kdy si student sám nastaví plnění cíle, má tedy větší autonomii.

Se sebeřízeným vzděláváním souvisí i kognitivní zkreslení, kdy si jedinec sám vyhledává zdroje a informace na internetu a posléze je interpretuje svým způsobem. Tak může vznikat kognitivní zkreslení, které může být hůře rozpoznatelné, a tudíž hůře odstranitelné, proto je třeba jej korigovat pomocí jiných mechanismů a nástrojů. Rovněž uživatelské rozhraní by mělo respektovat některé zásady. Zásadou je jednoduchost a snadná orientace v aplikaci či webu a jednoduchost designu. Zároveň je nutné počítat s limity a při online učení je třeba snižovat paměťově náročné úkoly, neboť v online prostředí si zapamatujeme max. 4 položky oproti běžným sedmi položkám. Fenoménem digitální doby se stal multitasking, tedy vykonávání více úkolů nebo činností současně, což v konečném důsledku zapříčiňuje menší soustředěnost. (Černý, 2018)

Další nutností a výbavou v digitálním světě je kritické myšlení. „*Kritické myšlení by nemělo být zúžené na jednotlivé metody či postupy, ale jeví se jako nezbytná intelektuální výbava v digitálním světě.*“ (Černý, 2018, str. 23) Nemělo by se však zapomínat ani na etické principy a právní povědomí, tedy chovat se zodpovědně a uvědomit si širší souvislosti s používáním informačních a digitálních technologií. (Zounek, Juhaňák, Staudková, & Poláček, 2021)

#### **4.5. Odlišnost online vzdělávání**

Rozdíl mezi on-line a off-line vzděláváním je tedy výrazný, nicméně vždy závisí na schopnostech lektora, do jaké míry bude vzdělávání efektivní. Samozřejmě to závisí i na druhu a tématu vzdělávání. Nejdůležitější u online vzdělávání je technická vybavenost, protože bez připojení či dobré techniky je vzdělávání nemožné. To samozřejmě nese zvýšené náklady, které musí zaměstnavatelé poskytnout a pokrýt ze svých rozpočtů. Účastníci také musí mít také adekvátní IT dovednosti – kompetence. Kromě těchto technických věcí je však rozdílný charakter a vedení vzdělávání. Pomineme-li fakt, že některé věci je lépe si naživo „osahat“ a vyzkoušet, online vzdělávání proto nepřichází v úvahu při praktičtějších školeních, účastníci mohou postrádat osobní kontakt, což je pro některé osoby zvláště důležité. Někdy totiž osobní oboustranná komunikace nemusí být jen o výměně pracovních zkušeností, ale třeba o životních situacích, zejména během přestávek. To bohužel v online prostoru není možné. Pokud je diskuse, tak je řízená k danému tématu a během pauzy je každý off-line. Právě neformální diskuze při malém pohoštění často chybí.

Rozdílná je i soustředěnost vzdělávaných a existence více rušivých elementů, neboť lektor nevidí, že se současně můžete věnovat jiným činnostem. Proto je potřebná disciplína ze strany účastníků. Na druhou stranu je nutné, aby při online vzdělávání byly častější pauzy a celkově kratší průběh.

On-line vzdělávání také nabízí možnost oslovit více účastníků, než by třeba dovolila kapacita sálu. Ale jak už bylo výše napsáno, důležitý je lektor, a to klade vysoké nároky na lektory. *„Zapojení a užitek z takového školení může být nižší než dříve. Lektori musí o online školení začít přemýšlet jinak – více lidí zapojit, dělat akce kratší, využít výhody online prostředí.“* (Langer, 2022) Také je rozdílný feedback, kdy v mnoha případech nemůže být okamžitý. Jiná je však dostupnost studijních materiálů, kdy on-line vzdělávání má v tomto obrovskou výhodu, neboť je dostupné neomezené množství odborných informací, a to odkudkoliv a kdykoliv. Nicméně stále platí, že lektor musí být aktivní, aby dokázal účastníky zapojit, protože v on-line prostředí jsme pasivnější. Často se to vysvětluje tím, že technika na nás působí jako určitá bariéra. Pokud je vzdělávání bez kamer, může mít lektor pocit, že si vykládá sám pro sebe a vzdělávání postrádá smysl.

#### **4.6. Digitální gramotnost**

Významným aspektem pro realizaci online vzdělávání je kromě dostupné techniky rovněž znalost pracovat s touto technikou. Všeobecně se dnes používá pojem digitální gramotnost. Pojem digitální se však začal užívat později, počátky jsou spjaty s informační nebo ještě konkrétněji s počítačovou znalostí. Oba pojmy jsou často zaměňovány, nicméně počítačová znalost se týká jen znalosti oblasti práce s počítači a dalo by se zjednodušeně napsat, že počítačová znalost je podřízená pojmu informační. Vývoj pojmu informační byl mnohem proměnlivější. Pojem informační znalost nebo gramotnost se začal používat v 70. letech minulého století, a je spjatý s čím dál větším využíváním techniky a informačních nástrojů v běžném životě. Rovněž i definice v té době hovoří nejen o schopnosti zacházet s informačními technologiemi a umět informace vyhledávat a používat, ale všímá si obrovské role a moci informace. (Dombrovská, Landová, & Tichá, 2004). Dnes je pojem informační gramotnost chápána jako součást funkční gramotnosti. Termín



digitální gramotnost se ujal až po roce 1997, a to díky knize Digital Literacy od Paula Gilstera, který pojem definoval ze dvou hledisek. V tom všeobecnějším pojetí „*dovednost používat počítačové sítě pro zpřístupnění zdrojů a schopnosti s těmito zdroji pracovat*“ a v užším smyslu definuje digitální gramotnost v kontextu s kritickým myšlením jako „*dovednost pracovat v on-line prostředí a posuzovat on-line informace*“. (Jeřábek, Rambousek, & Vaňková, 2018, stránky 8-9) Právě Gilster už tehdy kladl důraz na kritické myšlení a porozumění informacím více než na technologické kompetence. Naopak ve velmi úzkém pojetí definovala v roce 2008 digitální kompetence Evropská komise, která je omezila na používání internetu, sociálních sítí pro komunikační účely a zveřejňování informací a dále k tomu přidala kompetence v oblasti počítačové a informační techniky.

Současná definice je mnohem komplexnější, protože zahrnuje celou škálu determinantů, které dnes vstupují do online komunikace a virtuálního světa.

Ve Strategii digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020 je digitální gramotnost popisována jako „*soubor kompetencí nutných k identifikaci, pochopení, interpretaci, vytváření, komunikování a účelnému a bezpečnému užití digitálních technologií (jejich technických vlastností i obsahu) za účelem udržení či zlepšení své kvality života a kvality života svého okolí, tj. např. za účelem pracovní i osobní seberealizace, rozvoje svého potenciálu a udržení či zvýšení participace na společnosti*“. (MPSV, Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015-2020, 2015, str. 7) Nejnovější pohled na digitální kompetence najdeme v dokumentu Rámec digitálních kompetencí DigComp 2.2 vydaném Evropskou komisí, který se dělí na pět oblastí a ty se dále člení na další jednotlivé kompetence.

- *Informační a datová gramotnost*
- *Komunikace a kolaborace*
- *Tvorba digitálního obsahu*

- *Bezpečnost*
- *Řešení problémů*

Pro úplnost je třeba dodat ještě oblast technologických kompetencí. (European Commission, 2022)

#### **4.7. Výzkumy online vzdělávání**

Dosavadní výzkum na téma online vzdělávání není příliš četný. Dilem i tím, že se jedná o poměrně nový jev, a to zejména ve vztahu ke vzdělávání dospělých. Výzkumy vznikají zejména ve vztahu k pandemii Covid-19, kdy nebylo možné prezenční vzdělávání. Nejvíce jsou k dispozici výzkumy na téma online vzdělávání studentů středních a vysokých škol. Například „A study of effectiveness of online learning“ (přeloženo: Studie o efektivnosti online vzdělávání) z roku 2021 se zaměřuje na efektivitu online vzdělávání u studentů a učitelů v regionu Pune v Indii včetně vyjmenování výhod a nevýhod této formy, kdy online výuka neovlivnila efektivitu vzdělávání. Ze studie vyplynulo, že studenti oproti učitelům univerzit více preferují online vzdělávání a 66 % z nich by chtělo zachovat kombinaci online a prezenčního vzdělávání. (Tiwari & Tiwari, 2021) V jiném článku „A Systematic Literature Review on the Effectiveness of Distance Learning: Problems, Opportunities, Challenges, and Predictions (přeloženo: Systematický přehled literatury o efektivitě distančního vzdělávání: Problémy, příležitosti, výzvy a prognózy v oblasti distančního vzdělávání) od autorů Univerzity Semarang v Indonésii je podáván přehled dosavadních výzkumů na téma online vzdělávání, kde v 74 % je uváděno, že distanční vzdělávání je stejně efektivní jako prezenční (tradiční) výuka, pokud jde o výsledky učení studentů. Přibližně 12 % studií uvádí, že prezenční formy výuky jsou účinnější a u 14 % byly smíšené výsledky. Dále autoři uvádějí: „Distanční vzdělávání bude efektivní, pokud bude dobře připraveno, zejména pokud jde o obsah, výukovou interakci, komunikační

*strategii a samotné hodnocení výuky. I když je vše správně připraveno, online učení vyžaduje více sebekázně a iniciativy ze strany studentů.*“ (Kusmaryono, Jupriyanto, & Kusumaningsih, 2021)

Mezi největší problémy spatřují autoři nepochopení výukových cílů. Nicméně výsledky literárních rešerší, které mají k dispozici, uvádějí, že distanční vzdělávání je stejně účinné jako prezenční výuka v souvislosti s výsledky učení studentů. Do budoucna však předpokládají, že distanční vzdělávání bude nejenom součástí běžného vzdělávacího procesu, ale jednou zcela nahradí současnou výuku a vzdělávání tváří v tvář. (Kusmaryono, Jupriyanto, & Kusumaningsih, 2021)

V našem prostředí výzkumy provádělo zejména MŠMT. V prosinci roku 2020 byl v rámci projektu Život během pandemie realizován výzkum „Distanční vzdělávání očima rodičů: Vývoj, bariéry, motivace a wellbeing dětí“, ve kterém je zachycen přístup dětí k online vzdělávání z hlediska motivace, kdy motivace u dětí výrazně klesá a je nutné děti neustále motivovat (Prokop, 2021). U dospělých účastníků však motivace neklesá.

K výzkumu na téma dospělých je zajímavá studie „Adult Learners’ Perceptions on Online Learning“ tedy Vnímání online vzdělávání dospělými účastníky vzdělávání rovněž z roku 2021 od autorky Jacqueline Žammit z Univerzity Malta, která poukázala na smíšené reakce dospělých ve vztahu k online vzdělávání, kdy někteří ze studujících považovali online učení za vhodné pro sladění rodiny, práce a učení, jiní zase oceňovali flexibilitu v přístupu k obsahu kurzu a k plnění jednotlivých úkolů. Naopak jako nedostatek byly uváděny chybějící základní dovednosti v oblasti informačních technologií a rovněž vlastnictví technologií a přístup k internetu. (Žammit, 2021)

Další zajímavé výzkumy byly na téma soustředění a pozornost, které bývají také předmětem častých diskuzí zejména z psychologického hlediska a vzhledem k efektivitě online vzdělávání. Výzkum z roku 2021 s názvem „Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so“ (Proč studenti nezapínají videokamery během online výuky a spravedlivý a inkluzivní plán, jak je k tomu přimět) se soustředil na věkovou kategorii 18-29 let. Jako důvody, proč si účastníci nezapínají kameru, byly tehdy uváděny např. nepohodlí spojené o svůj vzhled, strach, že bude snímáno prostředí studenta (kde se nechází) a samozřejmě obava z toho, že půjde poznat, že se respondenti věnují i jiným věcem. (Castelli & Sarvary, 2021) Další výzkum na stejné téma se ve svých zjištěních lišil a v podstatě důvody nezapnutí kamery potvrdila jen malá část studentů ve věku 18-22 let/roky. Provedená studie navíc neodhalila závislé vztahy mezi zapnutou nebo vypnutou kamerou a výsledky učení. Zapnutá nebo vypnutá kamera dle výzkumu nepředpovídá výsledky učení. Z pedagogického hlediska je tedy nepodstatné, zda studenti mají nebo nemají zapnutou nebo vypnutou kameru. (Waluyo & Wangdi, 2023)

Online vzdělávání je prozatím méně prozkoumané téma, existují jen dílčí výzkumy a chybí celkový pohled na problematiku zejména v oblasti vzdělávání dospělých. V České republice nebyl prozatím iniciován žádný rozsáhlejší výzkum na téma online vzdělávání v oblasti vzdělávání dospělých. Dospělí v dalším profesním vzdělávání jsou specifickou skupinou studujících. Potřebují vzdělávání pro svůj další rozvoj, ale zároveň vyžadují velmi efektivní způsob, který by sladil jejich pracovní a rodinný život. Online vzdělávání se proto stalo vhodnou a využívanou formou.

## 4.8. Digitální schopnosti v České republice

Pohled na digitální schopnosti v České republice nám poskytne publikace od P. Lupače „Za hranice digitální propasti“ s podtitulem Nerovnost v informační společnosti, kdy autor sleduje především rozdíly v používání technologií a internetu, které však mají výrazný dopad na sociální začlenění.

Mezi faktory ovlivňující rozdíl v digitálních kompetencích je dle zjištění ve všech zemích světa věk, a to i v případě, že je internet přístupný pro všechny věkové kategorie stejně. Dalšími determinanty jsou pohlaví, vzdělání, etnicita a rasa, místo bydliště a zaměstnání a příjem. (Lupač, 2015, str. 83) Nejmladší věkové skupiny v ekonomicky vyspělých zemích, v publikaci uváděno rozmezí 12-24 let, se míra užívání internetu blíží v některých vyspělých zemích ke 100 %. V České republice je to u této věkové kategorie 80 %. Věková kategorie 25-34 využívá internet v 73 %, kategorie 35-44 v 64 %, ve věkovém rozmezí 45-54 je to 55 % a pak začíná výrazný pokles, kdy od 55 do 64 let je to už jen 29 % a nad 65 let je to pouhých 8 %. Podobné hodnoty můžeme najít např. v Chile. Naopak mezi největší uživatele internetu patří Švédsko a USA, kde v nejmladší kategorii se dostáváme nad 95 % a v nejstarší se hodnoty pohybují nad 40 %. Zmíněná publikace obsahuje data z let 2005 až 2014, která se v současnosti s technologickým pokrokem a zejména díky pandemii Covid-19 mohou výrazně lišit ve prospěch většího rozšíření užívání internetu. Digitální propast je nejčastěji způsobena možností vlastnit technická zařízení a k tomu příslušnou infrastrukturu nebo mít k nim přístup. Rovněž hledisko vzdělání a integrace ICT ve školském systému je jedním z faktorů stejně jako uživatelská znalost a dostupnost aplikací v rodném jazyce. (Lupač, 2015, str. 124) V uvedené publikaci v tabulce – Podíly ukazatelů v ČR s operačními a informačními schopnostmi (Lupač, 2015, str. 144), lze vidět na základě provedených výzkumů digitálních dovedností v české populaci, kdy se zjišťovaly na základě testů operační (užívání

techniky) a informační dovednosti (efektivita práce s informacemi), nerovnoměrné rozložení. Největší vliv je zaznamenán u věku, vzdělání a pohlaví. Zároveň si auto všímá, že „převažují uživatelé s velmi nízkou až střední dovedností.“ (Lupač, 2015, str. 145) Zajímavé je, že u informačních dovedností pohlaví nehraje dle výzkumů žádnou roli. Oproti tomu vzdělání je důležitým faktorem, který je přímo úměrný vyšším informačním dovednostem. Počet hodin strávených na internetu je rovněž souvisí s věkem, kdy s rostoucím věkem klesá počet hodin strávených online.

#### **4.9. Postoje**

Tato práce se zabývá postoji pracovníků veřejné správy k online vzdělávání. Proto je vhodné shrnout teorii, která se váže k postojům. Postoje jsou ukazatelem vztahu sympatie či nesympatie k něčemu či někomu, zjednodušeně můžeme hovořit o hodnocení lidí, předmětů nebo událostí a vůbec všeho, co je součástí lidského života. Vyjádřením svého postoje sdělujeme v podstatě své pocity, nicméně samotný postoj vzniká na základě naší kognice nebo přesvědčení o dané věci, jevu či člověku – rozlišujeme tedy pozitivní a negativní hodnotící reakci. Postoje mají důležité místo v psychologii člověka, dokonce bývají nazývány „základními stavebními kameny sociální psychologie“. (Nolen-Hoeksema, Fredricksonová, Loftus, & Wagenaar, 2012, str. 767) Postoje předurčují naše další jednání, kroky a aktivity, kdy se často řídíme libostí a nelibostí. Většina postojů je získaná, a to na základě zkušeností a můžeme napsat, že se jedná o ustálené reakce, které se projevují specifickým chováním. Takže díky postojům lze předvídat chování člověka. V minulosti byly postoje často zaměňovány s motivy chování a pozdější výzkumy prokázaly, že skutečné jednání se může lišit od postoje. Motiv je příčinou jednání, ale postoj jej předpovídá. (Nakonečný, 2020, str. 271) To znamená, že naše záměrné chování je odrazem našich preferencí, které se

přeměňují v postoje a ze kterých pak můžeme chování jedince předvídat. Mělo by tedy fungovat, že při změně postojů se změní i chování lidí.

Postoje jsou rovněž spojeny také s určitou společenskou rolí a v případě nouze se jedinec může svých postojů vzdát anebo své postoje úplně změnit. (Nakonečný, 2020) Postoje souvisí také s ideologií.

Někteří psychologové rozlišují hodnoty a postoje. Postoje vnímají v konkrétnějším smyslu a ve vztahu k určitému objektu. Hodnoty naproti tomu vyjadřují obecné principy, vyvolávající konkrétní postoje. Hodnota se tedy může považovat za obecný rámec ovlivňující naše chování.

Postoje určují i náš proces zpracování informací. Vznikají ve dvou rovinách, a to v rovině společensko-normativní (hodnocení dle společenských norem) a v rovině subjektivní (vlastní zkušenost). (Nakonečný, 2020, str. 289) Slovní hodnocení se označuje také jako mínění, pokud je toto hodnocení fixní, pevně dané, hovoříme o přesvědčení.

Při změně postojů jsou důležité aspekty jako pozornost, porozumění, přijetí, uchování a chování. Změnu postojů zachycuje teorie kognitivní disonance L. Festingera, který vidí změnu postojů zejména v odstranění nesouladu mezi chováním a vnitřním postojem. Jako hlavní nástroj je snížení počtu nesouhlasných názorů a jejich důležitosti. (Kučera, 2013)

Při změně postojů je důležitá tzv. persvazivní komunikace, tedy přesvědčování, a tím pádem ovlivnění člověka v jeho jednání a postojích. Samotná změna postojů je velmi složitá, neboť některé postoje jsou součástí integrity naší osobnosti. Změna takových postojů se nazývá konverze. Zde je třeba uvědomit si, v jakém kontextu se postoje utvářejí, kdy záleží jak na subjektu, tak na celkové situaci, zdroji a příjemci. (Nakonečný, 2020) Utvářené postoje vznikají a upevňují se klasickým podmiňováním.

Podle „zapojení“ kognitivní složky a množství zpracovaných informací máme přesvědčování, které je tzv. centrální trasou nebo periferní trasou. Záleží také na osobní angažovanosti a zda má dané věc nějaký osobní význam pro jeho nositele. Všeobecně platí, že silné a důsledné postoje předpovídají lépe chování, stejně jako postoje založené na vlastní zkušenosti nebo postoje související se specifickým chováním. Pokud si své postoje plně uvědomujeme, tak na základě nich se i chováme a jednáme. (Nolen-Hoeksema, Fredricksonová, Loftus, & Wagenaar, 2012, stránky 770-772)

#### **4.9.1. Vlastnosti a druhy postojů**

Postoje lze rozdělit a kategorizovat mnoha způsoby, rozlišují se i funkce subjektivní a objektivní.

Mezi základní vlastnosti postojů patří extrémnost (hodnocení je buď pozitivní nebo negativní), multiplexita (postoj vzniká z mnoha poznatků), konzistentnost postoje (vyrovnanost, pevnost), interkonexe (vzájemná spojitost, závislost), konsonance v seskupení postojů (tj. shoda postojů bývá odolnější vůči změnám), síla a množství uspokojovaných potřeb (čím více potřeb je uspokojeno, tím více jsou postoje stálejší) a centrálnost vztažných hodnot (postoje, které jsou pro jedince podstatné). (Nakonečný, 2020)

Postoje mají tři složky, a to kognitivní, emocionální/afektivní a behaviorální/konativní. Většinou bývají všechny složky v rovnováze, ale může být jedna složka dominantní, nejčastěji jsou to právě emoce, v tomto případě hovoříme o sentimentu. Emoční složka určuje navíc intenzitu postoje. Při dominantní kognitivní složce mluvíme o smýšlení. Harmonické rozložení všech složek vytváří silný postoj neboli přesvědčení. (Nakonečný, 2020)

Postoje jsou naše, zkušeností organizované, vztahy k hodnotám a mají následující funkce:



- Instrumentální (adjustační nebo utilitární funkce) – postoje jsou spojeny odměnami či trestem nebo vlastními získanými zkušenostmi
- Sebejá-defenzivní či ego-defenzivní funkce – slouží k ochraně integrity osobnosti
- Hodnotové funkce – často v politice a náboženství, integrace s politickou či náboženskou ideou
- Kognitivní funkce – naše zkušenosti, poznání a cítění se transformuje také v systém hodnot, získává se hodnotový význam, který je důležitý pro orientaci jedince ve společnosti (Nakonečný, 2020, str. 279)

Mezi známé druhy postojů patří předsudky, z hlediska lingvistického lze vyvodit, že je to předem vytvořený úsudek a je spojován s negativním hodnocením a postoji. Předsudky jsou často velmi emočně podkreslené a patří mezi odolné a trvalé postoje (viz rasové předsudky).

Pověry patří také mezi postoje, které jsou však iracionální. Pověry se hodně spojují s náboženstvím a tradičními zvyklostmi, dokonce některé národy mají kulturu založenou na pověrách.

Zajímavým fenoménem jsou tzv. skryté postoje, které ovlivňují naše chování, aniž bychom si to uvědomovali. Skrytý postoj koreluje se spontánním chováním. Často se totiž snažíme chovat tak, jak je žádoucí pro společnost, ale v případě velmi spontánního projevu uděláme pravý opak. Skryté postoje vznikají ze zkušeností, které jsme získali často od rodičů, a které se „zapomenuly“, nicméně při navození určité situace se opět aktivují a ovlivňují naše chování. (Nakonečný, 2020)

## 5. Empirická část

Empirická část se bude věnovat stanovenému výzkumnému problému a cíli, navrženým výzkumným otázkám, hypotézám a následné analýze dat.

### 5.1. Metodologie výzkumu

Metodologie empirické části postupně představí metody výzkumu, výzkumný nástroj, který byl použitý ke sběru dat, rovněž následnou analýzu dat výběrového souboru včetně způsobu zpracování a posléze potvrzení stanovených hypotéz v souladu s výzkumnými cíli a otázkami.

Empirická část tedy navazuje na teoretickou část svým tematickým zaměřením, což je vzdělávání ve veřejné správě. V teoretické části byly vysvětleny principy a fungování veřejné správy v České republice se zaměřením pracovníky v sociální oblasti a rovněž popsáno vzdělávání, které souvisí s výkonem sociální práce a samozřejmě online vzdělávání. Cílem výzkumu empirické části je zjistit postoje zaměstnanců veřejné správy k online vzdělávání. V rámci všech pracovníků ve veřejné správě jsem se soustředila na oblast sociální, protože je to jedna z nejdůležitějších vykonávaných činností ze strany státní správy a samosprávy vůči občanům a celé veřejnosti. Sociální oblast, jejíž součástí je sociální politika, má vliv na mnoho oblastí života veřejnosti – jsou to vztahy, životní a sociální podmínky jednotlivců a skupin ve společnosti. Sociální politika je stanovována ze strany státu, se zaměřuje na řešení sociálních otázek a problémů v společnosti, a proto je i ze strany občanů sledována a vnímána jako důležitá. Vzhledem k často měnící se legislativě, je zde velká potřeba školení a výukových kurzů, které reagují na změny v zákonech a vyhláškách, kdy je nutné pracovníky obeznámit s aktuálními předpisy. Mimo výše

uvedené je nutné vzdělávání na prohloubení vykonávané agendy, ale rovněž i znalost kompetencí ve vztahu k práci s lidmi a etické principy. Jedná se proto o velmi obrovský rozsah vzdělávání, které musí pracovníci pro výkon sociální práce zvládnout. Během pandemie Covid-19 nebylo možné v některých obdobích prezenční vzdělávání, proto bylo nutné zajistit vzdělávání formou online nebo zvolit jiné druhy jako třeba e-learning, MOOC apod. Do pandemie spíše omezená forma vzdělávání se tak stala jedinou možností, jak se vzdělávat. V současnosti se však tato forma vzdělávání stala běžnou součástí nabízeného dalšího vzdělávání, proto je třeba zjistit, jaké postoje k této formě vzdělávání respondenti – účastníci – k tomuto vzdělávání mají.

## **5.2. Stanovení výzkumného problému**

Online vzdělávání se stalo fenoménem posledních let. Jeho rozšíření do všech oblastí vzdělávání urychlila pandemie Covid-19, nicméně dle dat UNESCO z důvodu pandemie Covid-19 se nemohlo dál vzdělávat na světě 1,37 miliardy vzdělávajících se a stejně tak bylo znemožněno 60,2 milionům učitelů učit. (UNESCO, 2020)

Každopádně změny ve způsobu vzdělávání započaly již před pandemií, a to díky obrovskému technickému rozvoji a využití technologií, jak v běžném životě, tak i ve vzdělávání. Nutnost omezit fyzické kontakty během pandemie pak iniciovala obrovský skok v oblasti vzdělávání, které se přesunulo do online prostředí. Online vzdělávání tak získalo pevnou pozici a v současné postcovidové éře je k dispozici nejen v prostředí vysokých škol a univerzit, ale prosadilo se zejména u dalšího neformálního vzdělávání. Rovněž z výročních zpráv o vzdělávání úředníků veřejné správy vyplývá, že za poslední dva roky převažuje distanční vzdělávání viz subkapitola 3.8. Mnoho vzdělávacích agentur a institucí v současnosti nabízí kurzy dalšího vzdělávání nebo volnočasového vzdělávání formou online, i když již není důvod absolvovat

tato vzdělávání distančně. Evidentně se tento způsob vzdělávání osvědčil. Proto se nabízelo zjistit, jaké postoje k tomu mají samotní účastníci dalšího vzdělávání. Je nutné podotknout, že pracovníci veřejné správy tvoří jen nepatrnou část z celého spektra administrativních činností, a proto nemůžeme jejich hodnocení brát za směrodatné pro všechny skupiny.

### 5.3. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je prozkoumat názory zaměstnanců veřejné správy na online vzdělávání, přičemž bude zaměřeno na pracovníky v oblasti sociální práce. Hlavním záměrem je odhalit, zda mezi respondenty převažuje kladný vztah k online vzdělávání a jaké postoje mají vůči této formě vzdělávání a jak ji hodnotí vůči prezenční formě.

Hlavní výzkumný cíl zjišťuje postoje zaměstnanců veřejné správy k online vzdělávání a determinanty, které tyto postoje ovlivňují.

Vzhledem ke stanovenému cíli byly stanoveny i dílčí cíle:

- Určit, zda je věk respondentů spojen s jejich postojem k online vzdělávání jako k plnohodnotné formě vzdělávání.
- Prozkoumat, zda digitální schopnosti respondentů ovlivňují jejich postoj k online vzdělávání.
- Zhodnotit, zda existuje významný rozdíl v percepci výhod online vzdělávání mezi respondenty, kteří online vzdělávání považují za plnohodnotné, a těmi, kdo tak nepovažují.
- Stanovit, jaké faktory jsou pro většinu respondentů rozhodující při výběru online vzdělávání, zejména zda upřednostňují úsporu času před finančními úsporami.
- Zjistit, zda preference online vzdělávání u respondentů vychází z faktorů nezávislých na vzdělávacím obsahu.

- Posoudit celkový postoj respondentů k online vzdělávání.
- Analyzovat schopnost soustředění při online vzdělávání ve srovnání s prezenční formou

#### 5.4. Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů se vytvořily následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké postoje mají zaměstnanci veřejné správy v oblasti výkonu sociální práce na online vzdělávání v dalším profesním vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky:

- 1) Je věk respondenta prediktorem toho, zda považuje online vzdělávání za plnohodnotné?
- 2) Jaký vliv mají digitální schopnosti respondentů na vnímání online vzdělávání jako plnohodnotného?
- 3) Je pro respondenty, kteří vnímají online vzdělávání jako plnohodnotné, tento způsob vzdělávání také výhodnější?
- 4) Jakou roli hraje časová úspora a finanční dostupnost v hodnocení významu online vzdělávání respondenty?
- 5) Jaké výhody nejčastěji respondenti oceňují u online vzdělávání?
- 6) Jaký je obecný postoj respondentů k online vzdělávání?
- 7) Uvádějí respondenti problémy se soustředěním při online vzdělávání ve srovnání s prezenčním vzděláváním?

## 5.5. Hypotézy

Pro výzkumné otázky byly stanoveny následující hypotézy:

**H1: Respondenti do 39 let budou častěji považovat online vzdělávání za plnohodnotné než respondenti s věkem vyšším.**

**H2: Respondenti s velmi dobrými digitálními schopnostmi budou častěji považovat online vzdělávání za plnohodnotné než respondenti s horšími digitálními schopnostmi**

**H3: Respondenti, kteří považují online vzdělávání za plnohodnotné jej budou častěji považovat za výhodnější než respondenti, kteří online vzdělávání nepovažují za plnohodnotné.**

**H4: Pro většinu respondentů je u online vzdělávání důležitější úspora času než finanční nároky**

**H5: Většina respondentů preferuje online vzdělávání z důvodů nesouvisejících se vzdělávacím obsahem.**

**H6: Většina respondentů vyjadřuje kladný postoj k online vzdělávání.**

**H7: Účastníci online vzdělávání mají tendenci se hůře soustředit ve srovnání s prezenční formou vzdělávání, což může být způsobeno vykonáváním dalších činností během vzdělávacího procesu.**

## 5.6. Výzkumný soubor

Sociální práci vykonávají různé subjekty a rezorty. Podle zákona 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách, vykonávají sociální služby ve vztahu

ke státní správě (tedy přenesenou působnost) následující subjekty, resp. jejich zaměstnanci:

- a) *Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále jen "ministerstvo"),*
- b) *krajské úřady,*
- c) *obecní úřady obcí s rozšířenou působností,*
- d) *Institut posuzování zdravotního stavu,*
- e) *Úřad práce České republiky – krajské pobočky a pobočka pro hlavní město Prahu (dále jen „krajská pobočka Úřadu práce“). (ČESKO, Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, aktuální znění verze 37, 2024)*

Je třeba uvést, že výkon působnosti obecních úřadů obcí s rozšířenou působností a krajských úřadů podle tohoto zákona je výkonem přenesené působnosti. Jedná se o zaměstnance a pracovníky, kteří pracují na krajských úřadech, úřadech obcí s rozšířenou působností tzv. III typ obce. U obcí tzv. II. typu je výkon sociální práce upraven zákonem č. 111/2006 Sb., o pomoci hmotné nouzi. Cílovou skupinou výzkumu jsou tedy pracovníci, kteří vykonávají sociální práci dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

### **Základní soubor**

Výzkumný soubor tvoří zaměstnanci krajských úřadů a obecních úřadů III. typu, tedy obcí s rozšířenou působností v rámci celé České republiky. Do výzkumného vzorku jsou tedy zařazeni pouze zaměstnanci vykonávající sociální práci v oblasti přenesené působnosti veřejné správy a zároveň ti, kteří mají zkušenost s dalším profesním online vzděláváním. Jedná se tedy o účelový výběr. (Kajanová, Dvořáčková, & Stránský, 2017, str. 11)

### **Výběrový soubor**

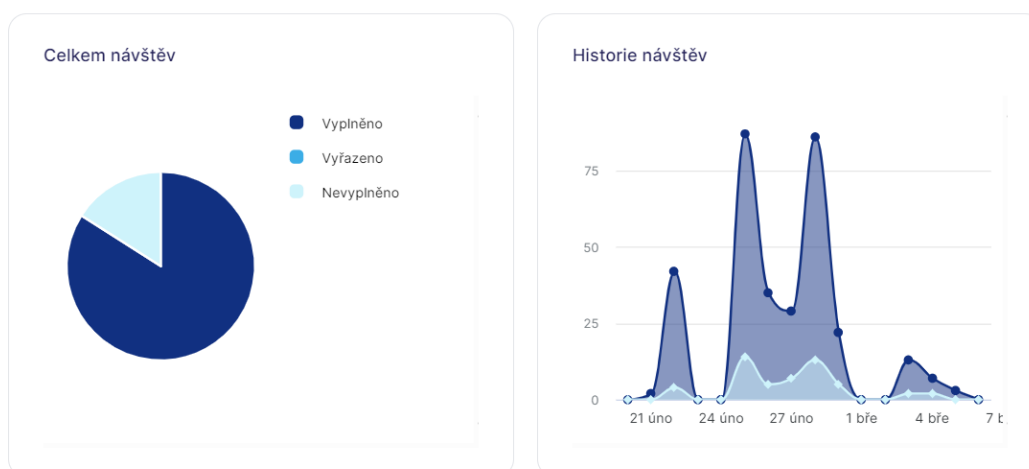
Sociální oblast je velmi specifická a rozsáhlá, ale je téměř jistotou, že struktura úřadů bude vždy mít oddělení nebo odbor s názvem sociální. Pouze v několika málo případech u obcí III. typu byl odbor sociální spojen s odborem zdravotním nebo školským, nicméně ve vnitřním členění odboru na oddělení, již tyto agendy byly rozděleny.

Byl tedy vybrán Moravskoslezský kraj, Zlínský kraj, Olomoucký kraj, Jihomoravský kraj, Liberecký kraj, Karlovarský kraj, Jihočeský kraj, Ústecký kraj a k nim vybrané příslušné obce s rozšířenou působností, kromě Moravskoslezského, kde bylo oslovena většina obcí III. typu. Oslovení probíhalo výběrem pracovníků a zaměstnanců agendy sociální práce a činnosti, resp. dle odboru zajišťujícího výkon sociální práce jednotlivých úřadů, a to zasláním emailu na konkrétní pracovníky.

Nakonec se podařilo shromáždit 282 odpovědí respondentů, kteří vyplnili strukturovaný dotazník. Podmínkou byla i zkušenost s online vzděláváním v posledních třech letech. Trochu paradoxní je, že na doplňující otázku, zda mají respondenti možnost pravidelně využívat online vzdělávání pro své další profesní vzdělávání, 8 respondentů odpovědělo, že nemají. Proto došlo k vyřazení těchto osob. Zde by asi pomohla definice pravidelnosti nebo více upřesnění otázky. Výsledný počet respondentů tedy je 274.



326	274	52	84%
Návštěv	Vyplněno	Nevyplněno	Úspěšnost vyplnění



Obrázek č. 3 – Statistická úspěšnost dotazníku, zdroj: vlastní šetření

I když úspěšnost dotazníku byla na první pohled vysoká viz obr. 3, podle dat z platformy Survia, při porovnání s počtem zaslanych emailů s prosbou o vyplnění, statistika vychází jinak. Celkem bylo odesláno 1271 přímých mailů, přičemž vyplněno bylo jen 283 dotazníků, což je cca 22 %, jedna odpověď byla vyřazena, takže celkem 282 dotazníků. Přehled oslovených úřadů je v tabulce č. 1.

Co se týče průměrné doby, kterou respondenti vyplňovali dotazník a který měl 37 položek, 136 respondentům zabral dotazník 5-10 minut, dalších 129 respondentů potřebovalo od 10 do 30 minut. V jednotkách se vyskytla delší doba než 30 minut, ale i kratší doba než 5 minut (6 respondentů)

Kraj + obec	Počet	Kraj + obec	Počet
Moravskoslezský kraj		Vysočina	
Krajský úřad	32	Krajský úřad	42

<b>Frýdek-Místek</b>	60	<b>Plešřimov</b>	14
<b>Český Těšín</b>	20	<b>Jihlava</b>	37
<b>Frenštát p. Radhoštěm</b>	10	<b>Havlíčkův Brod</b>	12
<b>Orlová</b>	31	<b>Humpolec</b>	6
<b>Frýdlant n. O.</b>	11	<b>Olomoucký kraj</b>	
<b>Třinec</b>	15	<b>Krajský úřad</b>	101
<b>Jablunkov</b>	9	<b>Jeseník</b>	12
<b>Karviná</b>	47	<b>Konice</b>	10
<b>Bruntál</b>	24	<b>Lipník n. Bečvou</b>	4
<b>Krnov</b>	19	<b>Litovel</b>	8
<b>Rýmařov</b>	9	<b>Mohelnice</b>	8
<b>Hlučín</b>	12	<b>Prostějov</b>	43
<b>Kravaře</b>	7	<b>Ústecký kraj</b>	
<b>Vítkov</b>	9	<b>Krajský úřad</b>	42
<b>Bohumín</b>	8	<b>Louny</b>	19
<b>Bílovec</b>	11	<b>Most</b>	60
<b>Odry</b>	8	<b>Liberecký kraj</b>	
<b>Nový Jičín</b>	21	<b>Krajský úřad</b>	28
<b>Kopřivnice</b>	9	<b>Turnov</b>	11
<b>Opava</b>	39	<b>Česká Lípa</b>	35
<b>Jihočeský kraj</b>		<b>Karlovarský kraj</b>	
<b>Krajský úřad</b>	33	<b>Krajský úřad</b>	24
<b>Písek</b>	20	<b>Cheb</b>	23
<b>Blatná</b>	6	<b>Ostrov</b>	15
<b>České Budějovice</b>	58	<b>Jihomoravský kraj</b>	
<b>Dačice</b>	8	<b>Krajský úřad</b>	40
<b>Prachatice</b>	11	<b>Hodonín</b>	19

<b>Vimperk</b>	9	<b>Boskovice</b>	22
<b>Český Krumlov</b>	9		
<b>Zlínský kraj</b>			
<b>Krajský úřad</b>	39		
<b>Uherské hradiště</b>	32	<b>Celkem</b>	1271

Tabulka č. 1: Souhrn oslovených úřadů obcí a krajů, tj. počet odeslaných mailů

## 5.7. Metoda a technika sběru dat

Práce je od začátku koncipována pro kvantitativní výzkum, vzhledem k cíli, kterým je zjistit postoje reakce respondentů pracujících v určitém odvětví veřejné správy a v rámci jejich dalšího vzdělávání. Teorie, která je zde popsána se opírá o již realizované výzkumy. „Pomocí výzkumů se buď existující teorie ověřují (případně korigují nebo upřesňují) nebo se na jejich základě nové teorie vytvářejí.“ (Chráška & Kočvarová, Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků, 2014, str. 9) Podrobnější definici dále Chráška uvádí v publikaci *Metody pedagogického výzkumu* z roku 2016, kdy kvantitativním výzkumem nazývá „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy“. (Chráška, *Metody pedagogického výzkumu*, 2016, str. 11) Někdy se setkáme v literatuře také s výrazem „novopozitivistický“, který odráží metody užívané v přírodních vědách. Tedy předmět zkoumání, ověřené hypotézy a k tomu příslušné závěry. (Průcha, *Andragogický výzkum*, 2014)

Výzkum byl proveden pomocí vytvořeného anonymního dotazníku za účelem zjištění postojů k online vzdělávání. Metoda dotazníkového šetření byla vybrána i z důvodu časové a ekonomické nenáročnosti. Jednotlivé položky dotazníku byly tvořeny s ohledem na výzkumné cíle; celkem 37

položek pevně strukturovaného charakteru s uzavřenou odpovědí s možností výběru jedné až několika položek. K vytvoření dotazníku byly rovněž použité postojové položky dotazníku z roku 1986 od Darkenwald, Gordon G.; Hayes, Elisabeth R., kteří ve svém výzkumu zkoumali postoje dospělých k dalšímu vzdělávání (Adults' Attitudes towards Continuing Education) – zveřejněno v informační databázi ERIC. (Darkenwald & Hayes, 1986) Vytvořený dotazník (použitá aplikace Survio) byl následně testován 10 respondenty z Krajského úřadu Moravskoslezského kraje, odboru sociálního, kdy byly opraveny nebo upraveny chybné položky dotazníku. Dotazník byl posléze distribuován formou přímých oslovujících e-mailů se základními informacemi a prosbou o vyplnění. Z mailových adres zveřejněných na webových stránkách jednotlivých úřadů vytvořen tzv. mailing list, podle kterého pak byl dotazník napřímo posílán jednotlivým kontaktům. Sběr dat probíhal od 22.2. do 5.3. 2024, tedy celkem 12 dnů. Dotazník je k dispozici v příloze č 1.

## **5.8. Postup zpracování dat**

Data byla postupně shromažďována prostřednictvím platformy Survio, která je oblíbeným a dostupným dotazníkovým nástrojem a umožňuje rychle vyhodnocovat odpovědi díky vygenerovaným tabulkám a grafům. Data se následně zkontrolovala a byly zjištěny hodnoty položek absolutní a relativní četnosti. Veškerá data jsou znázorněna pomocí grafů a tabulek, aby se docílilo strukturovaného přehledu.

Další vztahy mezi proměnnými byly ověřovány pomocí kontingenční tabulky či tabulky četností, některé statistické analýzy byly provedeny v programu SPSS. (Kajanová, Dvořáčková, & Stránský, 2017)

## 5.9. Analýza dat

### 5.9.1. Demografické údaje

#### Položka č. 1 dotazníku: *Vaše pohlaví?*

Úvodní otázky v dotazníku se zpravidla týkají pohlaví, věku a jiných základních údajů. Z odpovědí je patrné, že v tomto sektoru převažují ženy. I při tvorbě mailing listu tvořily ženy většinu, a tedy můžeme zjednodušeně napsat, že většinu zaměstnanců pracujících v oblasti sociální ve veřejné správě tvoří ženy, tak jak je uvedeno v tabulce č. 2.

Pohlaví	Četnosti	Procenta
Žena	253	92,3 %
Muž	21	7,7 %
Nechci specifikovat	0	0

Tabulka č. 2: Pohlaví respondentů, n=274

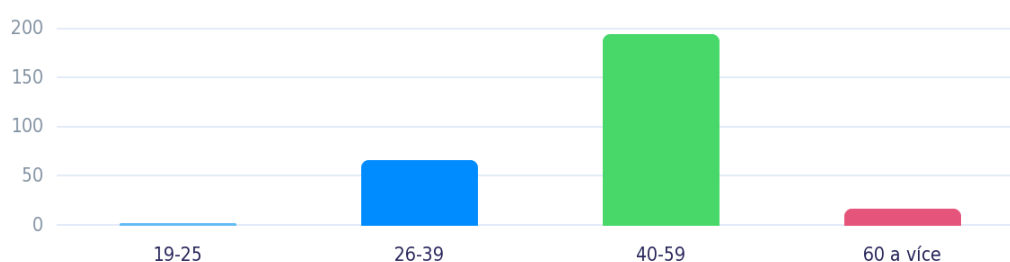
Doplňující data pro srovnání nám pro představu poskytne Výroční zpráva o stavu veřejné správy za rok 2022, která se zveřejňuje pravidelně na stránkách Ministerstva vnitra. Zde se rovněž vyskytují základní statistické údaje, které se věnují „lidem ve veřejné správě.“ Za loňský rok ještě výroční zpráva není zpracována, ale v roce 2022 je vykazován nárůst žen jak ve služebních úřadech, tak i ve vedoucích pozicích. Celkový počet žen ve veřejné správě, vyjádřeno procenty činil 79 % v roce 2022. (Ministerstvo vnitra ČR, Výroční zpráva o stavu veřejné správy, 2023, stránky 8-9) Na základě dotazníkového sběru dat je žen 92,3 %, což o 13 % více než je průměr uveřejněný za celou veřejnou správu. Data k sektoru sociálnímu chybí, nicméně lze předpokládat, že v oblasti sociální se více pohybují ženy než muži, i v případě mailing listu

převažovaly opravdu ženy, na některých oslovených úřadech muži v tomto oboru chyběli úplně.

### Věková struktura respondentů

#### Položka č. 2 dotazníku: *Jaký je Váš věk?*

Data ohledně věku z dotazníkového šetření rovněž nevykázala rovnoměrnější rozložení, úmyslně zde ponechávám graf i tabulku pro lepší názornost a představu.



Obr. č. 4: Věk respondentů

Věk	Četnosti	Procenta
19-25	3	1,1 %
26-39	65	23,7 %
40-59	189	69,0 %
60 a více	17	6,2 %

Tabulka č. 3: Věková struktura respondentů, n=274

Téměř 70 % podíl tvoří zaměstnanci věkové skupiny 40-59 let, celkově se jedná o 195 osob. Respondenti do 40 let jsou zastoupeni necelými 23,8 %, tedy

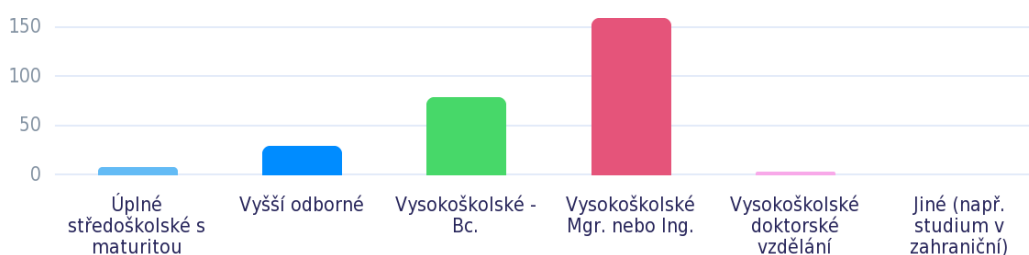
67 osob. Věková kategorie nad 60 let je již v počtu 6,0 %, což odpovídá 17 osobám. Nejméně početní jsou zaměstnanci do 25 let, v provedeném výzkumu se jednalo o pouze tři respondenty. Ve „Výroční zprávě o stavu veřejné správy“ je i těmto demografickým údajům věnována pozornost. V roce 2022 totiž počet zaměstnanců právě ve věkové skupině 45–65+ rostl oproti jiným věkovým skupinám. Nárůst zaznamenala hlavně věková kategorie 50-54 let. „*Nejpočetnější skupinou jsou státní zaměstnanci ve věku 45–49 let, přičemž uvedená skupina nadále roste.*“ (Ministerstvo vnitra ČR, Výroční zpráva o stavu veřejné správy, 2023, stránky 8-9) Naopak zaměstnanci ve veřejné správě do 40 let neustále ubývají, a ještě více pak ve věkové kategorii 20-29 let, kde je rozdíl o více než 500 osob oproti stavu v roce 2021. U územních samosprávných celků v roce 2022 je struktura při součtu obou vykazovaných kategorií podobná, zaměstnanci nad 50 let tvoří 46,28 % a druhou početnou kategorií jsou čtyřicátníci, kteří se podílí na celkovém počtu 30,8 %. Zaměstnanci do 40 let ve veřejné správě klesají, v roce 2022 jich bylo 22,91 %.

V dotazníku pro výzkum na online vzdělávání bylo použito jiné věkové rozlišení, nicméně při součtu kategorie čtyřicátníků a zaměstnanců nad 50 let získáme 76 %, což by odpovídalo uvedené věkové struktuře, která vyplývá z provedeného výzkumu.

### **Položka č. 3 dotazníku: Nejvyšší dosažené vzdělání**

Položka č. 3 dotazníku ohledně vzdělání se váže k teoretické části, kde jsou specifikovány požadavky na pracovníka/zaměstnance, který působí ve veřejné správě v oblasti sociální, tedy vykonává přenesenou působnost. Zde je požadováno terciální vzdělávání. Osoby, které mají středoškolské vzdělání jsou ve velmi malém počtu a dle vyjádření vedoucí zaměstnankyně odboru sociálního krajského úřadu Moravskoslezského kraje se jedná

většinou o zaměstnance obecních úřadů III. typu, kteří působí na dané pracovní pozici více než 25 let a jsou velmi zkušenými odborníky. Nicméně někteří již ve svém věku nehodlají studovat, tak je toto ze strany zaměstnavatelů tolerováno. Nejvíce se však do dotazníkového šetření zapojili respondenti v magisterském nebo inženýrském stupni vzdělání (celkem 158). Je otázkou, zda osoby s titulem Mgr. nebo Ing. tvoří většinu zaměstnanců právě v této oblasti nebo jsou to spíše osoby s titulem Bc. či Dis.



Obr. č. 5: Dosažené vzdělání respondentů

Nejvyšší dokončené vzdělání	Četnosti	Procenta
Úplné středoškolské s maturitou	8	2,8 %
Vyšší odborné	30	10,6 %
Vysokoškolské - Bc.	80	28,4 %
Vysokoškolské Mgr. nebo Ing.	160	56,7 %
Vysokoškolské doktorské vzdělání	4	1,4 %
Jiné (např. studium v zahraniční)	0	0 %

Tabulka č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání, n=274

#### **Položka č. 4 a 5. dotazníku**

Položky č. 4 a 5 zjišťovaly, zda se respondenti v posledních třech letech účastnili online školení a vzdělávání v rámci profesního vzdělávání a zda mají možnost pravidelně využívat online vzdělávání v dalším profesním



vzdělávání. Jeden respondent uvedl, že se nezúčastnil online vzdělávání, byl proto vyřazen, tedy z původních 283 respondentů zbylo 282 osob. U další položky dotazníku zvolilo 8 respondentů, že se nezúčastňuje online vzdělávání, proto byli rovněž vyřazeni, **zbylo tedy jen 274 respondentů, kteří tvoří výsledný vzorek** a které jsem již nezahrnula v demografických údajích.

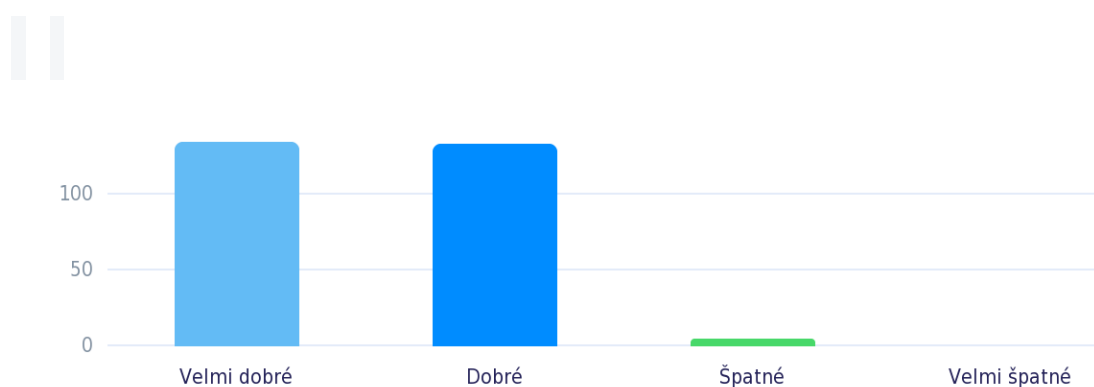
### 5.9.2. Digitální kompetence

Další skupina otázek se zaměřovala na digitální schopnosti respondentů. Digitální kompetence jsou komplexním souhrnem kompetencí, které jsou potřebné pro řešení různých situací v současném světě, kdy právě ve velké míře využíváme informační a komunikační technologie v běžném životě. Digitální kompetence nejsou jen o schopnostech používat tyto vyspělé technologie, ale především umět analyzovat, interpretovat, kriticky vyhodnotit informace (obsah), které díky těmto technologiím máme. Rovněž čím dál důležitější se stává bezpečností hledisko. V současnosti se digitální kompetence řadí mezi základní složky funkční gramotnosti. Právě pandemie Covid-19 ukázala, že u některých skupin obyvatel je velký rozdíl v souvislosti s digitálními kompetencemi.

V provedeném výzkumu k této práci na téma postoje k online vzdělávání se jedná o zaměstnance veřejné správy, u kterých se předpokládá jistá úroveň znalostí práce s informačními a komunikačními technologiemi. V současné době i vypisovaná výběrová řízení na pozice zaměstnance/úředníka jsou uváděny jako jeden z předpokladů znalost práce na PC, často Word, Excel a rovněž internet. Navíc terciální vzdělání je také garantem jisté úrovně digitálních schopností. Můžeme tedy úroveň digitálních schopností brát jako předpoklad pro lepší zvládnutí práci na PC, a tudíž pozitivnějšímu postoji k online vzdělávání. Vycházíme z toho, že respondenti jsou většinou vysokoškolsky vzdělaní lidé, u kterých se předpokládá, že jak operační, tak

informační dovednosti jsou na vyšší úrovni. Proto byla zařazena otázka, jak respondenti sami hodnotí své digitální dovednosti. Pro sestavení položek k výzkumu na téma digitální vzdělávání byly použity položky z dotazníku, který byl realizován v rámci výzkumu Digitálního kapitálu. (Ragnedda & Ruiu, 2020).

**Položka č. 6: Jak hodnotíte své schopnosti používat internet?**



Obr. č. 6: Digitální schopnosti – sebehodnocení respondentů

Obrázek č. 6 znázorňuje digitální schopnosti respondentů. Je třeba poznamenat, že se nejednalo o nějaké objektivní měření, nýbrž sebehodnocení respondentů, kde může dojít k přecenění nebo naopak k podhodnocení. Kromě pěti respondentů (tj. 1,8 %) hodnotí účastníci své digitální schopnosti jako velmi dobré (49,3 %) nebo dobré (48,9 %) – celkově se jedná o 269 respondentů, což odpovídá 98,2 %. Kritériem velmi špatné nehodnotil ani jeden respondent. Faktorem, který lze brát jako ukazatel pozitivního hodnocení, je především dosažené vzdělání, kdy respondenti s vysokoškolským vzděláním by tyto schopnosti měli automaticky mít.

**Položka č. 7 dotazníku: V případě, že narazíte na problém a nevíte si rady v oblasti IT, internetu a digitální techniky, na koho se nejčastěji obracíte s žádostí o pomoc?**

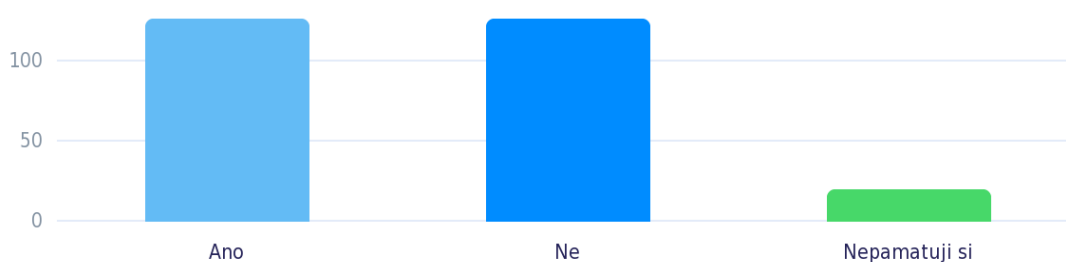
Položka č. 7 dotazníku	Četnosti	Procenta
Kolegové z práce	89	32,5 %
Help Desk/Service Desk	61	22,3 %
Členové rodiny	43	15,7 %
Partner/partnerka	32	11,7 %
Většinou vše vyřeším sám/sama, v této oblasti se velmi dobře orientuji	22	8 %
Přátelé	19	6,9 %
Jiné	5	1,8 %
Kontaktuji personál v PC prodejně nebo v PC	3	1,1 %

Tabulka č. 5: Nejčastější pomocníci v IT, n=274

V případě této otázky bylo cílem mít představu, do jaké míry jsou respondenti schopni sami řešit problémy spíše na bázi operačních schopností, kdy nejvíce odpovědí, které se týkaly případné pomoci byly směřovány ke kolegům z práce (89 respondentů tj. 32,5 %) a v pracovním prostředí zejména tzv. Help/Service desk (61 respondentů tj. 22,3 %), což je aplikace na registraci požadavků k vyřízení problémů, týkající se různých oblastí v organizaci s možností dát prioritu vyřízení. Mezi další četné odpovědi patřili členové rodiny (43 respondentů tj. 15,7 %) a partner či partnerka (32 respondentů tj. 11,7 %). Pouze 22 respondentů (tj. 8 %) odpovědělo, že si poradí v těchto záležitostech sami. Přátelé jsou pro respondenty adekvátní pomocí v 6,9 % tj. v 19 případech. Nejméně se přiklánělo ke kontaktování prodejny nebo servisu PC – celkem 3 respondenti (1,1 %) a pak rovněž odpověď jiné, kterou zvolilo 5 respondentů (1,8 %). Zde nejčastěji uváděli respondenti příslušného IT pracovníka na úradě nebo všechny možnosti.

**Položka č. 8 dotazníku: Vyhledali jste takovou pomoc v posledních třech měsících?**

Poslední otázka vztahující se k digitálním schopnostem zjišťovala, zda respondenti potřebovali pomoci v minulých měsících. Zde 20 respondentů (7,3 %) zvolilo odpověď, že si nepamatuje a posléze respondenti odpověděli stejně s pozitivní (127) i negativní (127) odpovědí, což odpovídá 46,4 % za každou volbu.



Obr. 7: Vyhledání pomoci v posledních třech měsících, n=274, zdroj: vlastní výzkum

**Závěr:** V obecné rovině mají pracovníci v sociální oblasti veřejné správy velmi dobré až dobré digitální schopnosti. Odpovídá to i úrovni stupně vzdělání, které respondenti musí pro výkon své práce splňovat. Celkem 5 respondentů, kteří své digitální schopnosti hodnotili jako špatné, bylo z věkové kategorie 40-59 let.

## 5.10. Výsledky dotazníkového šetření – interpretace dat

Tato část je věnována stanoveným hypotézám a výsledkům dotazníkového šetření.

**H1: Respondenti do 39 let budou častěji považovat online vzdělávání za plnohodnotné než respondenti s věkem vyšším.**

Hypotéza byla ověřována na základě dvou proměnných, a to věku jako ordinální proměnné a posléze postoji respondentů, zda online vzdělávání

respondenti považují za plnohodnotné. Tabulka č. 6 zobrazuje rozložení jednotlivých odpovědí v různých věkových kategoriích.

Věk	Plnohodnotné ANO	Plnohodnotné NE	Nevím
19-25 let	2	1	0
26-39 let	40	15	10
40-59 let	131	41	17
60 a více let	13	3	1

Tabulka č. 6, Věk a odpověď plnohodnotné, n=274

Pro bližší zkoumání a ověření hypotézy bylo třeba stanovit nulovou a alternativní hypotézu:

*H0: Neexistuje žádný statisticky významný rozdíl v považování online vzdělávání za plnohodnotné mezi respondenty do 39 let a respondenty s věkem 40 let a více.*

*Alternativní hypotéza H1: Respondenti do 39 let budou častěji považovat online vzdělávání za plnohodnotné ve srovnání s respondenty s věkem 40 let a více.*

Na základě výpočtu korelačních vztahů v programu SPSS vyšlo následující:

Věk 19-25 let a věk 40-59 let: Hodnota korelace -0,157 ukazuje slabý negativní vztah, který je statisticky významný s p-hodnotou 0,009, což naznačuje, že tyto dvě věkové skupiny mohou mít odlišné postoje k online vzdělávání.

Věk 26-39 let a věk 40-59 let: Hodnota korelace -0,832 je velmi silná negativní korelace, která je statisticky významná s p-hodnotou <0,001. Toto naznačuje, že jak se věk respondentů zvyšuje z kategorie 26-39 na kategorii 40-59, jejich postoj k online vzdělávání se významně mění.

Co se tedy týče samotného postoje k online vzdělávání jako plnohodnotnému, mezi věkovou skupinou 40-59 a považováním online vzdělávání za plnohodnotné (tedy ano) je korelace -0,384, což je středně silná negativní korelace, statisticky významná s p-hodnotou <0,001.

Respondenti, kteří považují online vzdělávání za plnohodnotné ("Ano"), mají velmi silnou negativní korelaci (-0,770) s těmi, kteří si myslí, že není plnohodnotné ("Ne"), a je to statisticky významné s p-hodnotou < 0,001.

Respondenti, kteří si nejsou jisti plnohodnotností online školení ("Nevím"), mají negativní korelaci (-0,490) s těmi, kteří online vzdělávání považují za plnohodnotné ("Ano"), což je také statisticky významné s p-hodnotou < 0,001.

Tyto výsledky naznačují, že existuje značná souvislost mezi věkem respondentů a jejich postoji k online vzdělávání, jakož i mezi jejich postoji k plnohodnotnosti a formě vzdělávání. Zejména věkové skupiny 40-59 mají silnější tendence mít odlišné názory ve srovnání s ostatními věkovými skupinami.

Jinými slovy negativní korelace mezi věkovou skupinou 40-59 a vnímáním online vzdělávání jako plnohodnotného (-0,384) naznačuje, že jak věk v této kategorii stoupá, sklon vidět online vzdělávání jako plnohodnotné klesá. To znamená, že věková skupina 40-59 let je méně pravděpodobná, že bude považovat online vzdělávání za plnohodnotné, ve srovnání s mladšími věkovými skupinami. Statistická významnost této korelace (p-hodnota < 0,001) posiluje tento závěr, protože ukazuje, že tento vzorec je pravděpodobně skutečný v populaci, nikoli jen výsledek náhody ve vzorku dat.

Při samotném testování hypotézy a zjištění chí-kvadrát testu vyšlo, že hodnota chí-kvadrát testu je uvedena jako 0,002 s p-hodnotou 0,964. Toto

znamená, že mezi proměnnými nebyla nalezena statisticky významná asociace. P-hodnota je vyšší než běžná hranice pro signifikanci (0,05), takže v tomto případě by se nulová hypotéza nezávislosti nezamítala.

**Závěr:** Přestože analýza korelace naznačila určité rozdíly v postojích k online vzdělávání mezi různými věkovými skupinami, chi-kvadrát test ukazuje, že tyto rozdíly nejsou statisticky významné, pokud jde o celkové považování online vzdělávání za plnohodnotné ve srovnání s prezenčním vzděláváním. Nulová hypotéza platí.

**H2: Respondenti s velmi dobrými digitálními schopnostmi budou častěji považovat online vzdělávání za plnohodnotné než respondenti s horšími digitálními schopnostmi**

Původní předpoklad, že u respondentů bude větší rozdíl v digitálních schopnostech se nepotvrdil viz dotazníkové položky k digitálním schopnostem. Respondenti mají digitální schopnosti buď velmi dobré nebo dobré, s tím, že se jedná o téměř vyrovnané hodnoty u obou kategorií. Když vytvoříme kontingenční tabulku, tak nám vyjde následující tabulka č. 7.

Digitální schopnosti	Plnohodnotné ANO	Plnohodnotné NE	Nerozhodnost
Velmi dobré	92	30	13
Dobré	93	27	14
Špatné	1	3	1
Velmi špatné	0	0	0

Tabulka č. 7 – Digitální schopnosti a plnohodnotné vzdělání,  $n=274$

Pokud se blíže podíváme, zda jde vyvodit nějaká souvislost mezi proměnnými a ověříme data dle Pearsonova korelačního koeficientu, zjistíme,

že mezi respondenty, kteří hodnotí svou schopnost používat internet jako "Dobré", a vnímáním online školení jako plnohodnotného je velmi slabá negativní korelace (-0,032), která není statisticky významná s p-hodnotou 0,600. Podobný výsledek je i mezi respondenty, kteří hodnotí svou schopnost používat internet jako "Velmi dobré", a vnímáním online školení jako plnohodnotného. Na základě hodnot je zde slabá pozitivní korelace (0,126), která není statisticky významná s p-hodnotou 0,038. Rovněž hodnoty chí-kvadrát testu vyšly menší, než je obvyklá hranice pro statistickou významnost (0,05), což znamená, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi očekávanými a pozorovanými frekvencemi.

**Závěr:** Vzhledem k ostatním volbám v položce dotazníku se rovněž korelační hodnoty jeví jako statisticky nevýznamné. Jinými slovy hypotéza o statisticky významném rozdílu ve vnímání u respondentů s velmi dobrými digitálními schopnostmi a dobrými či špatnými digitálními schopnostmi je zamítnuta, jelikož úroveň digitálních schopností respondentů nemá v tomto případě vliv na vnímání online vzdělávání jako plnohodnotného.

**H3: Respondenti, kteří považují online vzdělávání za plnohodnotné jej budou častěji považovat za výhodnější než respondenti, kteří online vzdělávání nepovažují za plnohodnotné.**

Hypotéza pracuje se dvěma proměnnými, tedy je předpoklad, že osoby, které budou oceňovat zejména výhodnost online vzdělávání jej budou zároveň považovat za plnohodnotné. Nicméně respondenti v tomto případě mohou také striktně tyto dva úsudky rozlišovat a automaticky hodnotit kladně jen např. výhody. K dané hypotéze se vztahují dvě položky dotazníku, přičemž jedna se vztahuje k plnohodnotnému vzdělávání a druhá k výhodnějšímu vzdělávání. Jako plnohodnotné vzdělávání je online



hodnoceno celkem 186 respondenty – opačný názor má 60 respondentů a nerozhodných je 28 dotázaných. Pokud vše zaneseme do tabulek, vychází nám následující tabulka č. 8. Je předpoklad, že kladné hodnocení bude i v odpovědi, že je online vzdělávání výhodnější. Pokud vezmeme v úvahu, že škála odpovědi ano a většinou ano vyjadřuje pozitivní postoj, vychází nám 177 kladných odpovědí. Tedy rozdíl mezi 186 a 177 je jen 9 respondentů. A rovněž dle vytvořené kontingenční tabulky č. 9 jde vidět, že ze 76 respondentů, kteří online vzdělávání považují za výhodnější, současně považuje online vzdělávání jako plnohodnotné vzdělávání celých 72 respondentů.

<b>Plnohodnotné vzdělávání</b>	
Plnohodnotné ano	186
Plnohodnotné ne	60
Nerozhodnost	28
<b>Výhodnější</b>	
Většinou ano	101
Ano	76
Rozhodně ne	71
Ne	26

*Tabulka č. 8 – Plnohodnotné a výhodnější online vzdělávání, podle responzí, n=274*

Při hlubším porovnání obou odpovědí, zda korespondují odpovědi respondentů, kteří mají shodný postoj a považují online vzdělávání za plnohodnotné (169) a zároveň souhlasí s tvrzením, že je výhodnější, odpovědělo 72 dotázaných, že ano. Rozdíl je tedy minimální. Odpovědi respondentů většinou ano se shodovaly u 85 dotázaných a s následnou odpovědí, že považují online vzdělávání za plnohodnotné. Porovnáváno dle

kontingenční tabulky. Rozdílný názor mělo jen 8 respondentů, kteří i když online vzdělávání považují za plnohodnotné, tak výhodnější pro ně již není. V podstatě, zde jde o zjištění vztahů mezi dvěma pozitivními hodnotami (proměnnými) k online vzdělávání na základě dvou položek z dotazníku, a to č. 27 a 34, které se respondenty ptají na výhodnost a na to, zda online vzdělávání považují za plnohodnotné.

Preference	Plnohodnotné	Neplnohodnotné	Nevím
<b>ANO výhodnější</b>	72	1	3
Většinou ano	85	10	6
Ne	8	13	5
Rozhodně ne	21	36	14

Tabulka č. 9: KT – Porovnání četnosti plnohodnotné a výhodnější vzdělávání

*Nulová hypotéza (H<sub>0</sub>): Neexistuje statisticky významný vztah mezi volbou plnohodnotného vzdělávání a vnímáním vzdělávání jako výhodnějšího. Jinými slovy, preference plnohodnotného vzdělávání neovlivňuje pravděpodobnost, že jednotlivci budou vzdělávání vnímat jako výhodnější.*

*Alternativní hypotéza (H<sub>1</sub>): Existuje statisticky významný vztah mezi volbou plnohodnotného vzdělávání a vnímáním vzdělávání jako výhodnějšího. To znamená, že lidé, kteří považují online vzdělávání za plnohodnotné, většinou mají také tendenci vnímat vzdělávání obecně jako výhodnější.*

Pro ověření této hypotézy bylo nutné zjistit, zda existuje vztah mezi volbou plnohodnotného vzdělávání a volbou většinou ano a ano u výhodnějšího vzdělávání. Zjistíme tak, zda existuje korelace mezi tím, zda respondenti, kteří souhlasí, že online vzdělávání je plnohodnotné vzdělávání a zároveň souhlasí nebo spíše souhlasí, že online vzdělávání je výhodnější. Již na první pohled jde vypořádat z kontingenční tabulky, že respondenti, kteří odpověděli, že

považují vzdělání za plnohodnotné, jej zároveň považují za výhodnější nebo alespoň za spíše výhodnější.

K výsledkům byl použitý tzv. Pearsonův<sup>3</sup> korelační koeficient mezi různými páry kategorií spolu s jejich p-hodnotami.

P-hodnota testuje nulovou hypotézu, že mezi proměnnými neexistuje žádný vztah. Hodnoty nižší než 0,05 (nebo 0,01 pro silnější signifikanci) obvykle naznačují, že můžeme zamítnout nulovou hypotézu a předpokládat, že mezi proměnnými existuje statisticky významný vztah.

Významné nalezené korelace:

ANO, výhodnější a Plnohodnotné ANO mají silnou pozitivní korelaci (0,356), což znamená, že respondenti, kteří považují online vzdělávání za výhodné, ho také často považují za plnohodnotné.

NEVÍM (u plnohodnotného) a Rozhodně NE (u výhodného) mají také pozitivní korelaci (0,185), což naznačuje, že respondenti, kteří nejsou jisti, zda je online vzdělávání plnohodnotné, mohou být náchylnější k považování online vzdělávání za rozhodně nevýhodné.

Podobné výsledky vyšly i u párové korelace mezi různými postoji k online vzdělávání.

Plnohodnotné ANO a ANO u výhodnějšího: Korelace 0,411 s průměrem 0,407 a s 95 % credible intervalem od 0,309 po 0,504 ukazuje silnou pozitivní

---

<sup>3</sup>Pearsonova korelace (Pearson Correlation): Tato hodnota ukazuje sílu a směr lineárního vztahu mezi dvěma proměnnými. Hodnoty blízké 1 nebo -1 naznačují silný pozitivní nebo negativní lineární vztah, zatímco hodnoty blízké 0 naznačují slabý nebo žádný lineární vztah.

korelaci, což naznačuje, že respondenti, kteří považují online vzdělávání za plnohodnotné, mají tendenci jej také považovat za výhodné.

NEVÍM plnohodnotné, a NE u výhodnějšího: Korelace -0,490 s průměrem -0,486 a s 95 % credible intervalem od -0,572 po -0,394 naznačuje silnou negativní korelaci, což znamená, že nejistota ohledně plnohodnotnosti online vzdělávání může být spojena s postojem, že není výhodné.

Z těchto korelací lze usuzovat, že existují vztahy mezi tím, jak respondenti vnímají výhodnost a plnohodnotnost online vzdělávání. Statistická signifikance mnoha korelací také naznačuje, že tyto vztahy nejsou pravděpodobně náhodné.

Výsledky chi-kvadrát testu jsou statisticky významné s p-hodnotami pod 0,001, což značně přesahuje běžnou hranici pro odmítnutí nulové hypotézy o nezávislosti proměnných (obvykle  $p < 0,05$ ). To znamená, že je velmi pravděpodobné, že mezi zkoumanými proměnnými existuje významná asociace a že nulová hypotéza je tedy zamítnuta.

**Závěr:** Nulovou hypotézu tedy můžeme zamítnout a potvrdit alternativní hypotézu, tedy je zde souvislost mezi tím, že respondenti vnímají online vzdělávání jako výhodnější a stejně tak jako plnohodnotné. Zároveň se tím nepřímou potvrzuje, že vnímání a uvědomování si výhod souvisí i s kladným hodnocením online vzdělání jako plnohodnotného.

**H4: Pro většinu respondentů je u online vzdělávání důležitější úspora času než finanční nároky**

Je otázkou, jaký důvod mají respondenti k preferování online vzdělávání. Zda je to spíše jejich zájem, záliba nebo ještě doznívající pandemická situace či absence prezenčních vzdělávacích akcí. Pokud však přihlídneme k výhodám, které mohou být důvodem pro vybudování kladného vztahu k online

vzdělávání, tak je předpokladem, že tou nejčastější preferovanou výhodou je úspora času.

Mezi vyjmenované výhody u online vzdělávání v položce dotazníku č. 30, kdy mohli respondenti vybrat z výčtu položek maximálně tři odpovědi, nejvíce oceňují na online vzdělávání úsporu času tj. 218 (79,6 %) a flexibilitu – také 218 (79,6 %). Celkem 66krát (24,1 %) je zvolena výhoda v nižších finančních nákladech. Další odpovědi jsou už méně zastoupeny, 33krát (12 %) bylo vybráno jako výhoda poskytnuté materiály, 22krát (8 %) zase možnost využít různé aplikace. Přesně 21krát (7,7 %) byla zatrhnuta odpověď rychlá zpětná vazba. Nejméně vnímají výhody respondenti u logické struktury (3krát, tj. 1,1 %) a názornosti a srozumitelnosti (4krát, tj. 1,5 %). Větší interakce s učitelem vybrána 7krát (2,6 %) a interakce s ostatními účastníky 8krát tj. 2,9 %. Rozmanitost byla oceněna 12krát (4,4 %). Žádné výhody se uvedly 17krát (6,2 %). Položka jiné byla zvolena v pěti případech (1,8 %), kdy respondenti slovně doplnili své postřehy.

Preferované výhody	Četnosti	Procenta
Flexibilita, možnost připojit se odkudkoliv nebo	218	79,6 %
Úspora času – netřeba dojíždět na konkrétní místa	218	79,6 %
Úspora peněz – nižší cena oproti prezenčnímu	66	24,1 %
Poskytnuté materiály a podpory, které se následně	33	12,0 %
Možnost využít různé aplikace pro zpestření výuky	22	8,0 %
Zpětná vazba s rychlou odezvou	21	7,7 %
Nepozorují žádné výhody	17	6,2 %
Rozmanitost použitých metod vzdělávání	12	4,4 %
Možnost sociální interakce s ostatními účastníky	8	2,9 %

Větší interakce s učitelem/lektorem	7	2,6 %
Jiné	5	1,8 %
Názornost a srozumitelnost	4	1,5 %
Logická struktura informací, jednodušší učení	3	1,1 %

Tabulka č. 10 – Výhody online vzdělávání, n=274

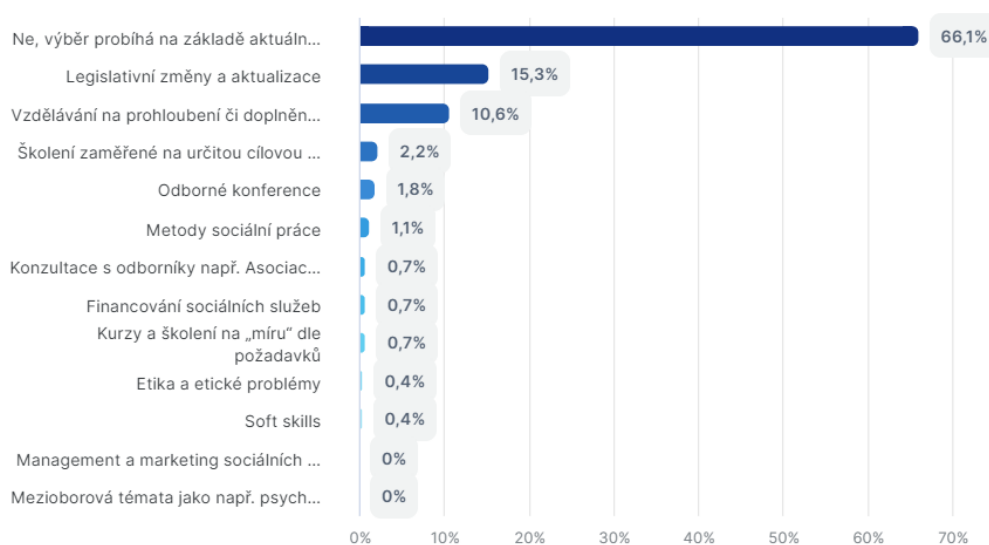
V odpovědi jiné uváděli, že online vzdělávání je výhodné například u konferencí s omezenou kapacitou pro prezenční účast nebo z důvodu velké vzdálenosti, která pro respondenty představuje v mnoha případech vzdělávání velkou bariéru.

Preference online vzdělávání lze dohledat i v položce č. 24 dotazníku, kde respondenti uvádějí, že za poslední dva roky se zúčastnili více online vzdělávání (124 respondentů tj. 48,6 %) než prezenčního. V tomto případě se jedná o počet, který převyšuje účast na prezenčním vzdělávání.

Při porovnání dat jednoznačně vede úspora času než finanční stránka. **Hypotézu č. 4 tedy můžeme potvrdit**, i když stejně hodnocená je i flexibilita, která svým způsobem operuje rovněž s časovou úsporou. Navíc při porovnání cen prezenčního a online vzdělávání (není předmětem tohoto výzkumu, pouze soukromá iniciativa), rozdíl v ceně není natolik výrazný, aby měl větší vliv na kladnější postoj k online vzdělávání kvůli finanční úspoře. Tedy pozitivní postoj respondentů se netvoří na základě preferencí finančního hlediska.

**H5: Většina respondentů preferuje online vzdělávání z důvodů nesouvisejících se vzdělávacím obsahem.**

Poskytnutá data ukazují dle obr. č. 8 a tabulky č. 9, že většina respondentů (66,1 %) si vybírá školení na základě aktuálních možností a potřeb, což naznačuje, že praktičnost a flexibilita jsou klíčovými faktory. Méně respondentů si vybírá online formu vzdělávání na základě konkrétních témat, jako jsou legislativní změny a aktualizace (15,3 %) nebo vzdělávání na prohloubení agendy (10,6 %).



Obr. č. 8: Preference online vzdělávání respondentů dle parametrů

Preference dle parametrů	Četnosti	Procenta
Ne, výběr probíhá na základě aktuálních	181	66,1 %
Legislativní změny a aktualizace	42	15,3 %
Vzdělávání na prohloubení či doplnění vykonávané agendy	29	10,6 %
Školení zaměřené na určitou cílovou skupinu	6	2,2 %
Odborné konference	5	1,8 %
Metody sociální práce	3	1,1 %
Kurzy a školení na „míru“ dle požadavků	2	0,7 %

Financování sociálních služeb	2	0,7 %
Konzultace s odborníky např. Asociace poskytovatelů sociálních služeb	2	0,7 %
Soft skills	1	0,4 %
Etika a etické problémy	1	0,4 %
Mezioborová témata jako např. psychologie	0	0,0 %
Management a marketing sociálních služeb	0	0,0 %

Tabulka č. 11: Preference v online vzdělávání obsah vs. možnosti, n=274

Podobně se respondenti vyjadřovali rovněž v položce dotazníku č. 23, kde se zjišťovalo, zda dotázaní dávají přednost online nebo prezenčnímu vzdělávání. Jednou z nabídnutých odpovědí totiž byla možnost, že se řídí podle svých aktuálních možností, a ta byla respondenty nejčastěji uváděna. Výběr tedy v současnosti probíhá na základě vnějších okolností. Nejčastější jsou aktuální možnosti, což odpovědělo 109 respondentů (39,8 %), nicméně srovnatelné odpovědi jsou u volby prezenčního vzdělávání (101 osob tj. 36,9 %). Vyloženě online preferuje 45 osob (16,4 %) a 19 respondentů (6,9 %) považuje svůj výběr online a prezenčního vzdělávání za rovnoměrný.



Obrázek č. 9: Preference online vs. prezenční, n=274

Hypotéza, že většina respondentů preferuje online formu vzdělávání z důvodů nesouvisejících se vzdělávacím obsahem je tedy potvrzena.



### **H6: Většina respondentů vyjadřuje kladný postoj k online vzdělávání.**

Východiskem této hypotéze je položka č. 29 dotazníku, které instruovala respondenty, aby vybrali hodnocení, které nejvíce odpovídá danému tvrzení. V této tedy položce mohli respondenti vybrat z matice otázek tvrzení, se kterým se nejvíce ztotožňují, pomocí Likertovy škály, se čtyřmi vyjádřeními, resp. textovými hodnotami. Použité postojové položky jsou převzaty z dotazníku z roku 1986 od Darkenwald, Gordon G.; Hayes, Elisabeth R., kteří ve svém výzkumu zkoumali postoje dospělých k dalšímu vzdělávání (Adults' Attitudes towards Continuing Education) – zveřejněno v informační databázi ERIC. (Darkenwald & Hayes, 1986)

Celkem se jedná o osm výroků, z toho jsou čtyři v negativní formě a čtyři v pozitivní formě. Respondenti tedy v případě kladného postoje tento postoj potvrdili výběrem souhlasím a spíše souhlasím a v případě negativního tvrzení zase naopak, tedy museli volit opačnou variantu nesouhlasím nebo spíše nesouhlasím, pokud měli kladný postoj u záporného stačilo potvrdit kladná stanoviska.

Tabulka č. 12 shrnuje výstupy z této dotazníkové položky. V případě online vzdělávání je u prvního výroku „rád/a se účastním vzdělávacích akcí“ souhlasné stanovisko u 87 respondentů a s výrokem spíše souhlasím koresponduje 96 dotázaných, nesouhlasné stanovisko má 26 respondentů a pod výrokem spíše nesouhlasím zaznamenalo svou odpověď 65 osob. Tedy s tímto tvrzením je v souladu 183 respondentů oproti 91.

Zajímavý postoj zaujímají respondenti k výroku „online vzdělávání je pro mě stimulující“, zde jsou preferovány méně vyhraněná tvrzení – u spíše souhlasím je to 95 respondentů a u spíše nesouhlasím je to 99 respondentů. Naprostý souhlas pak vyjádřilo 44 respondenti a nesouhlas 36 dotázaných.

Celkově jsou obě spíše vyváženější, pozitivnější hodnocení převažuje u 139 osob, negativnější u 135.

Výrok v negativní formě „nemám rád/a online vzdělávání“ rozporovalo 106 respondentů. Dalších 75 se podepsalo pod výrok spíše nesouhlasím a souhlasné stanovisko zvolily 43 osoby a 50 respondentů spíše souhlasilo. Jedná se tedy o 181 respondent vůči 93, kteří vyjadřují souhlasné stanovisko s výrokem.

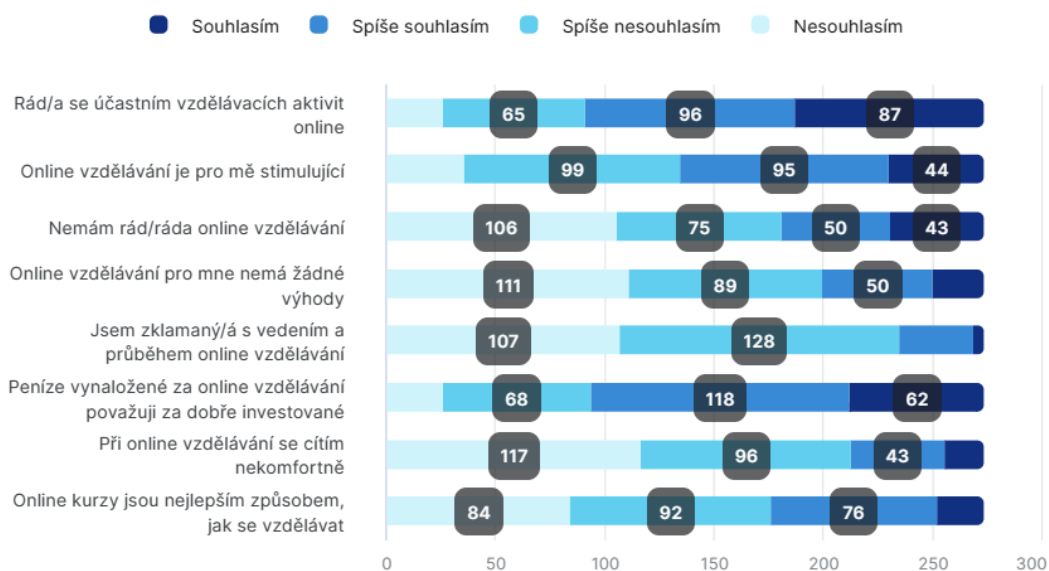
Stanovisko „online vzdělávání pro mě nemá žádné výhody“ je nesouhlasné u 111 respondentů a spíše nesouhlasné u 89 respondentů. Souhlasí 24 dotázaných a spíše souhlasí 50 dotázaných. Zde se dostáváme k počtu 200 respondentů, kteří s daným výrokem nejsou ztotožnění, naopak 74 dotázaných s výrokem souhlasí.

K tvrzení „jsem zklamaný/á s vedením a průběhem online vzdělávání“ vyjadřuje nesouhlas 107 respondentů a spíše nesouhlasí 128 respondentů. Naopak souhlas potvrzuje 5 dotázaných a odpověď spíše souhlasím 34 osoby. V tomto případě nespokojenost se omezuje na 39 osob.

Další tvrzení „peníze vynaložené za online vzdělávání považuji za dobře investované“, kdy převažuje souhlasné stanovisko – souhlasí 62 respondentů a spíše souhlasí 118 respondentů. Nesouhlas vyjádřilo 26 osob a výrok spíše nesouhlasím zaškrtnulo 68 dotázaných. I když efektivitu investice za další profesní vzdělávání by měli posoudit především zaměstnavatelé, v tomto případě se jedná o formu online vzdělávání, kdy je třeba subjektivně ze strany respondenta určit, zda pro něj osobně je online forma efektivní.

S dalším výrokem „při online vzdělávání se cítím nekomfortně“ nesouhlasilo 117 respondentů a spíše nesouhlasilo 96. Naopak souhlas potvrdilo 18 dotázaných a spíše souhlasilo 43 osoby.

Poslední výrok „online kurzy jsou nejlepším způsobem, jak se vzdělávat“ podpořilo souhlasem 22 respondenti, a spíše souhlasím potvrdilo 76 dotázaných. Naopak více respondentů s výrokem nesouhlasilo – celkem 84–a spíše nesouhlasí vybralo 92 osoby.



Obrázek č. 10 – Postoje k online vzdělávání

Postoje	Souhlasím	Spíše		Nesouhlasím
		souhlasím	nesouhlasím	
Rád/a se účastním vzdělávacích aktivit online	87	96	65	26
Online vzdělávání je pro mě stimulující	44	95	99	36
Nemám rád/ráda online vzdělávání	43	50	75	106
Online vzdělávání pro mě nemá žádné výhody	24	50	89	111

Jsem zklamaný/á s vedením a průběhem online vzdělávání	5	34	128	107
Peníze vynaložené za online vzdělávání považuji za dobře investované	62	118	68	26
Při online vzdělávání se cítím nekomfortně	18	43	96	117
Online kurzy jsou nejlepším způsobem, jak se vzdělávat	22	76	92	84

Tabulka č. 12: Postoje k online vzdělávání

Míra souhlasu mezi různými tvrzeními o online vzdělávání se výrazně liší. Níže je seřazený přehled od nejvyššího k nejnižšímu procentního podílu souhlasu (sčítání kategorií "Souhlasím" a "Spíše souhlasím"):

- Rád/a se účastním vzdělávacích aktivit online: 66,8 % souhlasí
- Peníze vynaložené za online vzdělávání považuji za dobře investované: 65,7 % souhlasí
- Online vzdělávání je pro mě stimulující: 50,8 % souhlasí
- Online kurzy jsou nejlepším způsobem, jak se vzdělávat: 35,7 % souhlasí
- Nemám rád/ráda online vzdělávání: 33,9 % souhlasí
- Online vzdělávání pro mě nemá žádné výhody: 27,0 % souhlasí
- Při online vzdělávání se cítím nekomfortně: 22,3 % souhlasí
- Jsem zklamaný/á s vedením a průběhem online vzdělávání: 14,2 % souhlasí

Dále můžeme identifikovat nejvíce oblíbené aspekty online vzdělávání mezi respondenty.

Nejvíce oblíbené aspekty:

- Účast na vzdělávacích aktivitách online (66,8 % souhlasí) - Tento aspekt je nejpobulárnější, což naznačuje, že respondenti obecně považují možnost účasti na online vzdělávání za pozitivní.
- Investice do online vzdělávání (65,7 % souhlasí) - Velká část respondentů vnímá peníze vynaložené na online vzdělávání jako dobře investované, což naznačuje, že hodnotí přínosy a výsledky online vzdělávání kladně.

Analýza dat prostřednictvím SPSS nebyla v tomto případě nutná, nicméně pro hlubší poznání postojů respondentů byla data překódována (souhlasím 4 – nesouhlasím 1) a pro otázky, které byly formulovány negativně (tzv. reverzně kódované položky), bylo kódování obráceno, aby odpovědi byly konzistentní s pozitivně formulovanými položkami. Z tohoto pohledu by mělo po sečtení všech hodnot vyjít, v kterých položkách nejvíce vedl pozitivní postoj respondentů, což nám ukazuje tabulka č. 13. Negativní formy byly pro velké zjednodušení převedeny po sečtení hodnot responzí v tabulce č. 13 na pozitivní výroky, aby nedošlo k nedorozumění.

<b>Tvrzení</b>	<b>Počet responzí</b>
<b>Rád/a se účastním online vzdělávání</b>	792
Online vzdělávání je pro mě stimuluující	695
Mám rád online vzdělávání	792
Online vzdělávání pro mě má výhody	835

Nejsem zklamaný/á s vedením a průběhem online vzdělávání	885
Peníze vynaložené za online vzdělávání považuji za dobře investované	764
Při online vzdělávání se cítím komfortně	860
Online kurzy jsou nejlepším způsobem, jak se vzdělávat	584

Tabulka č. 13: Počet/hodnoty responzí u jednotlivých tvrzení

**Závěr:** Mezi respondenty skutečně převažuje pozitivní postoj k online vzdělávání, a to výrazně, přičemž oceňují nejen průběh online vzdělávání, ale i pohodlí, neboť určité je mnohdy výhodné necestovat nebo dokonce být účasten online vzdělávání z domova. Nejmenší počet souhlasných stanovisek získalo tvrzení, které posuzovalo, zda jsou online kurzy tím nejlepším způsobem, jak se vzdělávat. Tady zřejmě někteří respondenti ještě nejsou úplně přesvědčení o efektivitě online vzdělávání a naskýtá se zde prostor pro další výzkum.

**H7: Účastníci online vzdělávání mají tendenci se hůře soustředit ve srovnání s prezenční formou vzdělávání, což může být způsobeno vykonáváním dalších činností během vzdělávacího procesu.**

V teoretické části, konkrétně v subkapitole 4.3., která se věnuje psychologickým aspektům online vzdělávání, se uvádí, že multitasking, jenž je často spojen s využíváním digitálních technologií, může nepříznivě ovlivnit schopnost soustředění. (Černý, 2018) Toto tvrzení je testováno prostřednictvím analýzy odpovědí na otázky č. 32 a 33 v dotazníku, které se týkají vnímání efektivity online oproti prezenčnímu vzdělávání a zaznamenávání problémů se soustředěním během online vzdělávání.

Z výsledků dotazníku vyplývá (položka č. 32 dotazníku – Když srovnáte online a prezenční vzdělávání, co je pro Vás efektivnějším způsobem vzdělávání?), že srovnatelný počet respondentů upřednostňuje prezenční formu vzdělávání (123 respondentů) a formu závislou na tématu vzdělávání (123 respondentů) nad online vzděláváním, které preferuje jen 28 respondentů.

Efektivní vzdělávání	Četnost	Procenta
Jednoznačně online vzdělávání, je pro mě komfortnější	28	10,2 %
Určitě prezenční vzdělávání, více si zapamatuji	123	44,9 %
Záleží na tématu, nelze jednoznačně určit	123	44,9 %

Tabulka č.14: Efektivita online vzdělávání, n=274

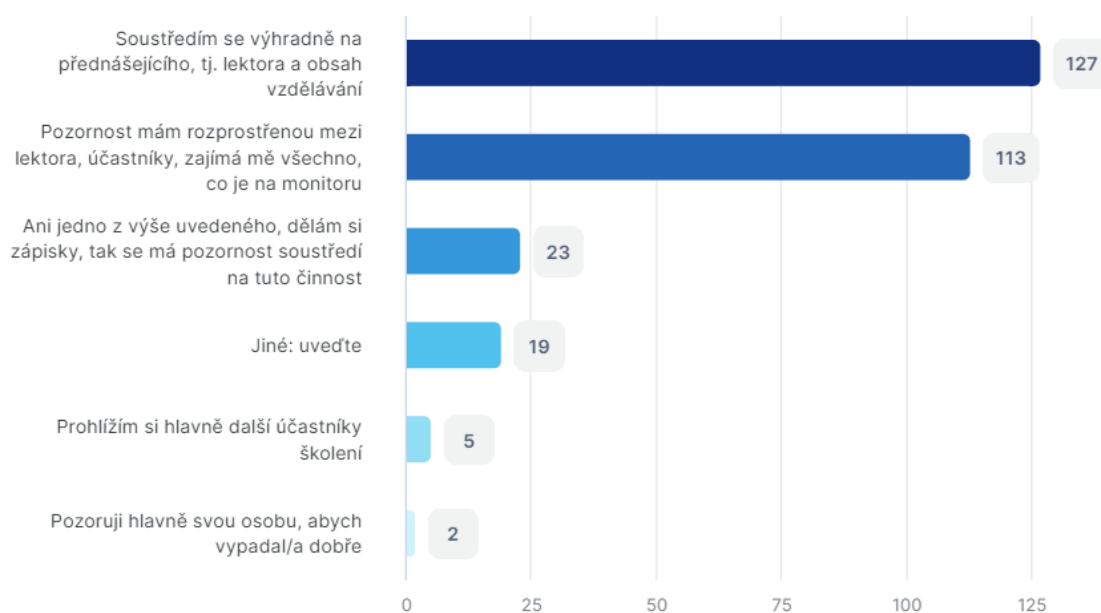
Položka dotazníku č. 33 (Myslíte si, že při online vzdělávání máte horší soustředění?) přímo zkoumá, zda respondenti zaznamenávají horší soustředění při online vzdělávání, a odhaluje, že většina respondentů (200 z celkového počtu) potvrzuje problémy se soustředěním, přičemž 75 z nich uvádí obtíže s udržením pozornosti při používání technologií.

Horší soustředění?	Četnost	Procenta
Ano, mám problém udržet pozornost	57	20,8 %
Dělá mi problém věnovat se čistě jenom školení, při zapnutém PC nebo notebooku, tabletu či mobilu je to těžší a svádí to k tomu, aby se sledovaly i jiné věci	75	27,4 %
Je to horší pouze u některých druhů a témat vzdělávání	68	24,8 %

Jedná se o maličkosti, nic zásadního, co by limitovalo mou pozornost	38	13,9 %
Nepozoruji nic, co by mi pozornost zhoršovalo	36	13,1 %

Tabulka č. 15: Pozornost při online vzdělávání, n=274

Online vzdělávání se realizuje ve specifickém prostředí. V mnoha zahraničních výzkumech se proto zkoumalo, zda používání kamery nějak ovlivňuje průběh vzdělávání a postoj respondentů. Kamera může souviset s pozorností a soustředěním respondentů. Proto byly zařazeny i otázky týkající se této oblasti – používání kamery během online vzdělávání (položka dotazníku č. 19 a 20).

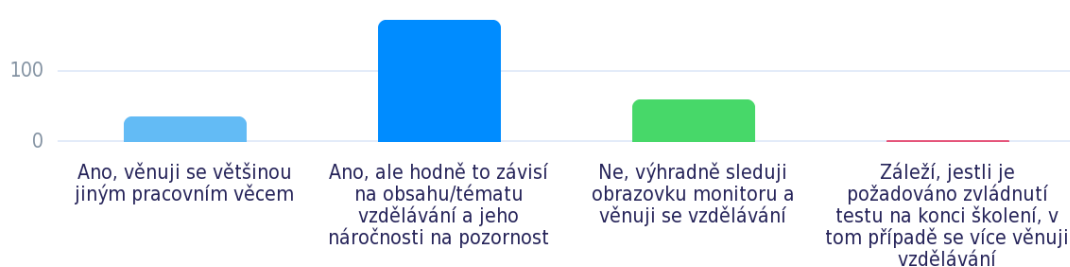


Obrázek č. 11: Pozornost při zapnuté kameře, n=274

Z dotazníkového šetření vyplývá, že zatímco zapnutá kamera spíše přispívá k lepšímu soustředění na vzdělávací obsah viz obr. 11, vypnutá kamera vede u většiny respondentů v položce č. 20 dotazníku (174 z nich) k odklonu pozornosti k jiným aktivitám, což značně závisí na tématu a obsahu vzdělávání.



Dospělí ve vzdělávání při vypnuté kameře často uvádějí, že ne vždy se plně soustředí na vzdělávání, odvolávají se především na obsah vzdělávání, který musí být pro ně zajímavý, aby se udržela pozornost, toto uvedlo 174 respondentů, což je 63,5 %. Pouze 60 respondentů (21,9 %) je schopno plně vnímat a soustředit se jenom na vzdělávání. Celkem 37 osob (13,5 %) otevřeně přiznává, že se věnuje i jiným věcem. Tři osoby (1,1 %) mají svou pozornost podmíněnou závěrečným testem.



Obrázek č. 12: Pozornost při vypnuté kameře, n=274

Respondenti měli rovněž možnost popsat v políčku „Jiné“, jakou činnost dále dělají během zapnuté kamery. Většinou se však vyjadřovali k online vzdělávání všeobecně, níže jsou vybrané poznámky respondentů.

*Účastnila jsem se pouze školení, kdy na monitoru byla zpřístupněna pouze obrazovka lektora. Vnímám jako rušivé, jsou-li kamery účastníků povoleny.*

*Sleduji lektora, dělám si poznámky, čtu chat u semináře, případně v kanceláři vyřídím telefonní hovor pracovní nebo e-mail pracovní.*

*Rozprostřená pozornost na lektora, účastníky, chat, dělám si poznámky.*

*Většinou vnímám spíše pracovní prostředí, nelze se plně soustředit na obsah vzdělávání, pokud jste fyzicky přítomni v zaměstnání.*

*Různě. Když potřebuji, použiji sluchátka a mohu i odběhnout od PC.*

*Soustředím se na přednášejícího a dělám si u toho zápisky.*

*Školení probíhá během pracovního dne, takže mezi klienty.*

*Zpravidla je na monitoru přehrávána prezentace, lektor "jako hlavní objekt monitoru" bývá minimum času.*

*Ano, online školení musím absolvovat, když jsem v práci. Musím se soustředit i na svoji práci, která nesnese odkladu.*

*Sleduji např. chatování kolegů.*

*Online školení pro mě není ideální, nesoustředí se mi dobře.*

*U online školení vykonávám pracovní činnost, proto tuto formu rozhodně nepreferuji.*

*Na pracovišti nemám kameru k dispozici.*

**Závěr:** Analýza odpovědí potvrzuje hypotézu, že účastníci online vzdělávání se často hůře soustředí ve srovnání s prezenční formou, zejména když mají možnost zapojit se do jiných činností. Zjištění poukazují na význam motivace a tématu vzdělávání pro udržení pozornosti a efektivitu online vzdělávacího procesu. To však nemá vliv na jejich celkově pozitivní postoje k této formě vzdělávání.

## **5.11. Diskuze**

Tato diplomová práce poskytla jak teoretická východiska, tak následně i vzhled do nashromážděných dat pomocí dotazníkového šetření, které se týkalo postojů dospělých v dalším profesním vzdělávání ve veřejné správě v oblasti sociální. Všechny položky dotazníku však nebyly představeny. V empirické části byla uvedena jen celková demografická data a další výsledky byly interpretovány dle nastavených hypotéz.

V rámci této práce byly zkoumány postoje zaměstnanců státní správy k online vzdělávání v oblasti výkonu práce v sociální oblasti. Analýza dat z dotazníkového šetření odhalila několik důležitých vzorců, které potvrdily kladný postoj respondentů k online vzdělávání. Empirický výzkum odhalil různorodé názory na online vzdělávání, i když všeobecně pozitivní, které reflektují široké spektrum zkušeností a očekávání respondentů.

Jedním z klíčových zjištění bylo, že zaměstnanci státní správy vnímají online vzdělávání jako významný nástroj pro rozvoj jejich profesních kompetencí, zejména v kontextu současné digitální éry a neustálé potřeby adaptace na nové výzvy v sociální oblasti. Tento názor odráží rostoucí trend digitalizace ve veřejné správě a zvyšující se důraz na celoživotní vzdělávání a osobní rozvoj zaměstnanců.

Potřeba dalšího vzdělávání je pro veřejnou správu velmi podstatná, především je nutné neustále zapojovat do praxe nové poznatky, trendy, učit se novým kompetencím a zároveň vše dělat legislativně správně. Pro pracovníky v sociální oblasti se tak nabízí obrovské množství různorodého vzdělávání, které musí zvládnout. Je paradoxní, že pandemie Covid-19, která měla velmi negativní dopady na ekonomiku a společnost ve světě, naopak v oblasti vzdělávání urychlila významně vývoj. Online vzdělávání se stalo významným segmentem a rovněž i oblíbenou formou v dalším vzdělávání. Co se týče vzdělávání dospělých v online prostředí, prozatím chybí komplexní teoretické rámce, které by se problematikou zabývaly. V zahraničních zdrojích jsou uveřejněny dílčí výzkumy, které se zabývají buď pouze účastí na online vzdělávání ev. digitálním vyloučení nebo se věnují určité problematice v rámci online vzdělávání viz subkapitola 4.6. této práce. Proto teoretická část poskytuje především popis současné reality ve vzdělávání zaměstnanců veřejné správy s možností online vzdělávání, které rozšířilo způsoby absolvování, nikoli však nabídku samotnou. Pro účastníky je online

vzdělávání výhodné, kromě úspory času, při splnění počtu hodin akreditovaného školení za kalendářní rok (tj. 24), se jedná i o možnost účasti na online vzděláváních, které by byly v prezenční formě kapacitně omezeny.

Z předložených výsledků vyplývá, že postoje respondentů k online vzdělávání jsou všeobecně pozitivní. Respondenti především své kladné postoje opírají o výhody, které online vzdělávání poskytuje. Je to zejména úspora času a flexibilita. Preference online vzdělávání se rovněž odráží i v hodnocení respondentů online vzdělávání jako plnohodnotného. Souvislost hodnocení online vzdělávání jako plnohodnotného a úrovní digitálních schopností se nepotvrdila, důvodem je i požadované terciální vzdělání pro výkon práce v sociální oblasti, které je předpokladem dobrých digitálních schopností samo o sobě (Lupač, 2015). Lupač (2015, s.146) uvádí, že *„z uvedených proměnných (věk, pohlaví, délka používání internetu) je vzdělání tou jedinou, u níž jsou vyšší hodnoty prokazatelně spojeny s vyššími informačními dovednostmi.“* V tomto případě jsou digitální kompetence v podstatě ve veřejné správě požadovanou normou, proto se souvislost v tomto výzkumu neprojevila. Naopak jistá korelace byla shledána mezi věkovými skupinami a jejich přístupem k online vzdělávání jako plnohodnotnému, kdy je tendence mladších věkových kategorií více přijímat online vzdělávání jako plnohodnotné. Tady by nebylo od věci se blíže zaměřit na to, zda jsou rozdíly opravdu u jednotlivých věkových kategorií výrazné.

Rovněž i vnímání respondentů online vzdělávání jako výhodnějšího se odráží v jejich názorech na plnohodnotné vzdělávání. Nicméně dle zjištění preference online vzdělávání probíhá spíše na základě vnějších okolností, tj. aktuálních možností a potřeb. Je třeba zamyslet se, zda nesporné výhody online vzdělávání negenerují přesvědčení, že formou online lze vzdělávat všechno. Je také otázkou, jak v současné době vypadá nabídka dalšího

profesního vzdělávání, zda převažují online nebo off-line formy a zda opravdu respondenti volí dle aktuálních možností a které jsou rozhodující.

Výzkum však také poukázal na určité bariéry a výzvy spojené s online vzděláváním. S online vzděláváním je totiž spojen tzv. multitasking, který má vliv na naši pozornost. (Černý, 2018) Respondenti ve výzkumu přiznávají, že se během vzdělávání věnují i jiným věcem, nicméně většinou je důvodem rušivé prostředí pracoviště, kdy online vzdělávání probíhá za běžného provozu. I když vypnutá kamera nemá dle výzkumu vliv na efektivitu online vzdělávání, z dlouhodobého hlediska je třeba tento jev zkoumat.

Mezi doporučení bych určitě zařadila soustředit se na samotné prostředí účastníků online vzdělávání. Rovněž pro celé dokreslení situace by nebyl špatný výzkum na téma online vzdělávání a lektori, který by reflektoval online vzdělávání z pohledu lektorů.

Ministerstvo práce a sociálních věcí pouze z hlediska online vzdělávání v Manuálu pro lektory zveřejnilo několik doporučení ohledně této formy vzdělávání. Žádný jiný dokument však online vzdělávání dospělých nereguluje. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Manuál pro lektory, 2021)

I přes obecnou pozitivní orientaci na online vzdělávání zde stále existují obavy z možného oslabení mezilidských vztahů a rovněž schopností, zejména v oblasti neverbální komunikace.

I když dospělí účastníci ve vzdělávání mají velkou motivaci učit se něco nového, přesto je důležité nadále podporovat kulturu celoživotního učení a rozvíjet systém motivace a odměn pro ty, kteří se aktivně zapojují do procesu vzdělávání.

Online vzdělávání je oblast, která otevírá nepřehledné množství a potřebu dalšího výzkumu, který by se zaměřil na konkrétní aspekty online vzdělávání,

jako jsou jeho dlouhodobé dopady na profesní rozvoj, efektivní strategie motivace nebo vliv online vzdělávání na pracovní výkonnost a spokojenost zaměstnanců v případě, že chtějí lépe sladit soukromý a pracovní život.

## Závěr

Tato diplomová práce prozkoumala postoje zaměstnanců státní správy k online vzdělávání a zjistila, že mají velmi pozitivní vnímání, které odráží jejich široké spektrum zkušeností a očekávání. Zjištění ukazují, že online vzdělávání je vnímáno jako klíčový nástroj pro rozvoj profesních kompetencí, zvláště v dnešní digitální době. Kladné postoje se projevují ve vnímání online vzdělávání jako plnohodnotného a mnohdy výhodnějšího.

Přestože pandemie COVID-19 přinesla negativní dopady na mnohé aspekty života, v oblasti vzdělávání fungovala jako katalyzátor pro rychlejší rozvoj online metod. Následně se online vzdělávání stalo významným a oblíbeným segmentem vzdělávacího systému.

Získaná data naznačují, že preference online vzdělávání jsou silně ovlivněny výhodami, které online vzdělávání nabízí jako je časová úspora a flexibilita. Avšak předpoklad, že větší digitální schopnosti povedou k vnímání online vzdělávání jako plnohodnotného, se nepotvrdil, což lze připsat již vysoké úrovni digitálních schopností mezi pracovníky ve veřejné správě. Naopak bylo zjištěno, že mladší věkové kategorie mají tendenci více přijímat online vzdělávání jako plnohodnotné, což naznačuje potřebu dále zkoumat věkové rozdíly v postojích.

Ačkoliv byly odhaleny některé bariéry, jako je multitasking vedoucí k nižší soustředěnosti, respondentům to nebrání v pozitivním vnímání online vzdělávání. Je zde ovšem doporučení zaměřit se více na vytvoření podmínek pro online vzdělávání na pracovištích a odstranění rušivých elementů, aby byla zajištěna vyšší efektivita vzdělávacího procesu.

Další výzkum by se mohl soustředit na lektory online vzdělávání a reflektovat na tuto problematiku z jejich perspektivy. Je také klíčové

nepodceňovat důležitost mezilidských vztahů a neverbální komunikace, které mohou být v online prostředí oslabeny.

Výzkum však přichází s několika limitacemi, včetně omezeného vzorku a možné odpovědi s biasem, které mohou ovlivnit generalizovatelnost výsledků. Doporučuje se proto další výzkum s rozšířeným vzorkem a využitím smíšených metod, které by mohly poskytnout hlubší pochopení dynamiky přijetí online vzdělávání. Během procesu tvorby diplomové práce byly postupně zjišťovány nedokonalosti, zejména co se týče položek dotazníkového šetření. Některé položky dotazníku úplně neodpovídaly stanoveným hypotézám, některé formulace nebyly přesné a respondenti je mohli vyložit různým způsobem. To mohlo způsobit jistou míru zkreslení.

Jedním limitů provedeného výzkumu bylo rovněž nerovnoměrné věkové rozložení ve výběrovém souboru respondentů, kde nejvíce převládala kategorie 40–59 let. Také zde byla převaha žen, která je typická pro sociální oblast.

Význam této práce pro oblast veřejné správy však nelze podceňovat. V období, kdy se celý svět rychle přizpůsobuje digitalizaci, je zásadní, aby veřejná správa byla schopna držet krok s touto změnou a efektivně využívat online nástroje pro zdokonalení svých zaměstnanců. Výsledky umožňují nahlédnout do současného stavu přijetí a adaptace na online vzdělávací platformy mezi zaměstnanci veřejné správy. Tento výzkum tak přispívá k lepšímu pochopení překážek a možností, které stojí před zaměstnanci veřejné správy v oblasti online vzdělávání, a poskytuje cenný vklad do diskuse o budoucích směrech vzdělávání v této formě.

Závěrem je třeba zdůraznit, že online vzdělávání otevírá mnoho možností a je předmětem neustálé potřeby výzkumu, zejména co se týče jeho vlivu na profesní rozvoj, motivaci a rovnováhu mezi pracovním a osobním životem.



Také s ohledem na motivaci dospělých v procesu celoživotního vzdělávání by měla být podporována kultura neustálého učení a vzdělávání se.

## LITERATURA A OSTATNÍ ZDROJE

- Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů (13. vyd.)*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Asociace vzdělavatelů v sociální práci. (6. 5 2021). *Standard\_asvsp\_6\_5\_21*. Načteno z Asociace vzdělavatelů v sociální práci:  
[http://www.asvsp.org/standardy/standard\\_asvsp\\_6\\_5\\_21/](http://www.asvsp.org/standardy/standard_asvsp_6_5_21/)
- Barešová, A. (2011). *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1.VOX a.s.
- Barták, J., & Demjanenko, M. (2021). *Sociální andragogika*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Bartoníček, R., Valášek, L., Chripák, D., Kropáček, J., Kašpar, M., Švec, P., . . .  
Kramlová, J. (2022). *Anatomie selhání: Dva roky covidu v Česku. Během pěti vln zemřelo 39 tisíc nakažených*. Načteno z Aktualne.cz:  
<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/casova-osa-covid/r~fd4c3f7e0ec511eb9d470cc47ab5f122/>
- Bednaříková, I. (2013). *Kapitoly z andragogiky 2*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Barbara Budrich Publishers.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Castelli, F. R., & Sarvary, M. A. (10. 1 2021). *Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so*. Načteno z Willey Online Library:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ece3.7123>
- Cogan, R. (2015). *Zákon o krajích – Komentář*. Praha: Wolters Kluwer.
- Černý, M. (2018). *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- ČESKO. (12. 12. 2002). *Vyhláška č. 512 o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků*. Načteno z: *Zákony pro lidi*:  
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-512?text=512%2F2002>

- ČESKO. (12. 7. 2002). *Zákon č. 312/2002 Sb. o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů*. Načteno z: *Zákony pro lidi*:  
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-312>
- ČESKO. (2024). *Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, aktuální znění verze 37*.  
Načteno z *Zákony pro lidi*: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108#cast1>
- ČSÚ. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice – Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. Praha: Český statistický úřad.
- ČSÚ. (2022). *Vzdělávání zaměstnanců - 2020*. Načteno z Český statistický úřad:  
<https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-zamestnancu-2020>
- ČSÚ. (2024). *Šetření o vzdělávání dospělých – AES*. Načteno z Český statistický úřad:  
[https://www.czso.cz/csu/vykazy/setreni\\_o\\_vzdelavani\\_dospelych](https://www.czso.cz/csu/vykazy/setreni_o_vzdelavani_dospelych)
- ČTK. (21. 8 2023). *Novela zákona o úřednících počítá se zkouškou vstupního vzdělávání*.  
Načteno z Advokátní Deník online:  
<https://advokatnidenik.cz/2023/08/21/novela-zakona-o-urednicich-pocita-se-zkouskou-vstupniho-vzdelavani/>
- Dalajková, I. C. (2022). *Řízení lidských zdrojů ve veřejném sektoru*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Darkenwald, G. G., & Hayes, E. R. (1986). *Adults' Attitudes towards Continuing Education*. Načteno z ERIC - Institut of Education of Science:  
<https://eric.ed.gov/?id=ED276887>
- Di Pietro, G., & Karpiński, Z. (2021). *COVID-19 and online adult learning*. (t. E. Joint Research Centre (JRC), Editor) Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Dobeš, M. (2019). *Účast dospělých na vzdělávání v ČR*. Načteno z EPALE:  
<https://epale.ec.europa.eu/cs/content/ucast-dospelych-na-vzdelavani-v-cr-byla-v-lonskem-roce-85>
- Dombrovská, M., Landová, H., & Tichá, L. (2004). *INFORMAČNÍ GRAMOTNOST – teorie a praxe v ČR*. Národní knihovna – knihovnická revue (1). Načteno z Národní knihovna: <https://full.nkp.cz/nkkr/pdf/0401/0401007.pdf>

- Důvodová zpráva k zákonu o úřednících samosprávných celků – obecná část.* (2007).  
Načteno z <https://www.zakonyprolidi.cz>
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Etický kodex. (2011). *Etický kodex sociálních pracovníků ČR*. Načteno z Etický kodex: <http://www.eticky-kodex.cz/eticky-kodex-socialnich-pracovniku-cr/>
- European Commission. (2022). *DigComp Framework*. Načteno z European Commission: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework_en)
- Fibichová, N. (2016). *Další vzdělávání pracovníků jako problém*. Strakonice.
- Friedman, T. L. (2007). *Stručné dějiny jednadvacátého století*. Praha: Academia.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., . . . kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politik. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Načteno z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Han, B.-C. (2016). *Vyhořelá společnost*. Praha: Rybka Publishers.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, s.r.o.
- Horzinková, E., & Novotný, V. (2013). *Základy organizace veřejné správy*. Plzeň: Aleš Čeněk s.r.o.
- Chráska, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Jeřábek, T., Rambousek, V., & Vaňková, P. (2018). *Digitální gramotnost v kontextu současného vzdělávání. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání (2)*. Načteno z <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/2-2018/>
- Kadečka, S., & Rigel, F. (2009). *Výkon státní správy – kompetence, odpovědnost*. Načteno z Ministerstvo vnitra České republiky: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=b6a7b64d6ecf81dfjmltdHM9MTcwNDQ5>

OTIwMCZpZ3VpZD0yMDIzYmM4NS0zODFjLTZlNzYtMTQyNC1hZDRkM  
2MxYzZjYTAmaW5zaWQ9NTE4Ng&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2023bc85-  
381c-6e76-1424-  
ad4d3c1c6ca0&psq=V%3%bdkon+st%3%a1tn%3%ad+spr%3%a1vy+%e2  
%80%9

Kajanová, A., Dvořáčková, O., & Stránský, P. (2017). *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd*. České Budějovice: ZSF JU.

Kalenda, J. (2021). *Vratký triumf – Vývoj účasti na neformálním vzdělávání dospělých*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Káňa, P., & Kalousová, P. (2019). *Základy veřejné správy*. Ostrava: Montanex.

Kocanova, D., Giulia, P., & Borodankova, O. (2011). *Formální vzdělávání dospělých: koncepce a praxe v Evropě*. Načteno z: Epale:  
[https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/eurydice\\_formalni\\_vzdelavani\\_dospelych.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/eurydice_formalni_vzdelavani_dospelych.pdf)

Kociánová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Kopecký, M. (2020). *Proč chápat celoživotní vzdělávání jako dobro pro celé lidstvo? Revize z pohledu UNESCO za pomoci Komenského*. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, 10(1). Načteno z  
[https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL\\_20201001009.pdf](https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20201001009.pdf)

Kučera, D. (2013). *Moderní psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Kusmaryono, I., Jupriyanto, & Kusumaningsih, W. (2021). *A Systematic Literature Review on the Effectiveness of Distance Learning: Problems, Opportunities, Challenges, and Predictions*. Načteno z: Researchgate.net:  
[https://www.researchgate.net/publication/358771160\\_A\\_Systematic\\_Literature\\_Review\\_on\\_the\\_Effectiveness\\_of\\_Distance\\_Learning\\_Problems\\_Opportunities\\_Challenges\\_and\\_Predictions](https://www.researchgate.net/publication/358771160_A_Systematic_Literature_Review_on_the_Effectiveness_of_Distance_Learning_Problems_Opportunities_Challenges_and_Predictions)

- Kváča, M. (2019). *Krize státních zkoušek a kolektivní průměrnosti ve staré Číně*. Asiaskop.cz. Načteno z: <https://www.asiaskop.cz/kultura/krize-statnich-zkousek-a-kolektivni-prumernosti-ve-stare-cine>
- Langer, T. (2022). *Kdo tvrdí, že nejde udělat kvalitní školení v online, by na sobě měl zapracovat*. Rozhovor EPALE s Janem Dolejšem z Digiskills. Načteno z <https://epale.ec.europa.eu/cs/blog/kdo-tvrdi-ze-nejde-udelat-kvalitni-skoleni-v-online-na-sobe-mel-zapracovat-rozhovor-epale-s>
- Lochmannová, A. (2020). *Veřejná správa – Základy veřejné správy*. Prostějov: Computer Media s.r.o.
- Lupač, P. (2015). *Za hranice digitální propasti – Nerovnost v informační společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Mátel, A., & Kuzyšín, B. (2020). *Zkušenosti a názory sociálních pracovníků na další vzdělávání*. Načteno z: Institut zdravotních a sociálních věd: <https://www.izsv.cz/vyzkum>
- Matoušek, O. (2021). *Profesní způsobilost a vzdělávání v sociální práci*. Praha: Univerzita Karlova.
- Matoušek, O., Navrátil, P., & Matulayová, T. (12 2019). *Ideál profesionalizace v sociální práci*. FÓRUM SOCIÁLNÍ PRÁCE (2), stránky 28-39. Načteno z: <https://forumsocialniprace.ff.cuni.cz/magazin/2019-2/>
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2018). *Doporučený postup č. 1/2018*. Načteno z Ministerstvo práce a sociálních věcí: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/DP\\_1\\_2018.pdf/bcc5621b-b0de-2103-99b9-8667d30a3546](https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/DP_1_2018.pdf/bcc5621b-b0de-2103-99b9-8667d30a3546)
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2021). *Manuál pro lektory*. Načteno z: [mpsv.cz: https://www.mpsv.cz/web/cz/vystupy-projektu1](https://www.mpsv.cz/web/cz/vystupy-projektu1)
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2023). *Akreditace*. Načteno z: Ministerstvo práce a sociálních věcí: <https://www.mpsv.cz/akreditace>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Metodické doporučení vzdělávání distančním způsobem*. Praha: MŠMT. Načteno z:

<https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem-2/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení*. Načteno z: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>

Ministerstvo vnitra České republiky. (2021, 2022, 2023). *Výroční zpráva o stavu vzdělávání úředníků za rok 2021, 2022, 2023*. Načteno z: Ministerstvo vnitra: [https://www.mvcr.cz/Vyrocní\\_zpráva\\_dle\\_prgf\\_35\\_o\\_stavu\\_vzdelavani\\_uredniku\\_CR-2020i%20\(1\).pdf](https://www.mvcr.cz/Vyrocní_zpráva_dle_prgf_35_o_stavu_vzdelavani_uredniku_CR-2020i%20(1).pdf)

Ministerstvo vnitra ČR. (2023). *Stanovisko k rovnocennosti úřednické zkoušky a zkoušky zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků*. Načteno z: Ministerstvo vnitra ČR: <https://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/stanovisko-k-rovnocennosti-urednicke-zkousky-a-zkousky-zvlastni-odborne-zpusobilosti-uredniku-uzemnich-samospravnych-celku.aspx>

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2015). *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015-2020*. Načteno z MPSV: <https://www.mpsv.cz/strategie-digitalni-gramotnosti-cr-na-obdobi-2015-2020>

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2018). *Ministerstvo práce a sociálních věcí – Metodická činnost*. Načteno z [www.mpsv.cz](http://www.mpsv.cz): <https://www.mpsv.cz/web/cz/metodicka-cinnost>

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2021). *Koncepce vzdělávání pracovníků v sociálních službách*. Načteno z [www.mpsv.cz](http://www.mpsv.cz): <https://www.mpsv.cz/vystupy-projektu1>

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2021). *Metodika vzdělávání pracovníků v sociálních službách*. Načteno z [www.mpsv.cz](http://www.mpsv.cz): <https://www.mpsv.cz/documents/20142/1864299/Methodika+vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+PSS.pdf/7d330616-7650-1b25-a966-d0c5be11009a>

- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2021). *Zvyšování kvality systému sociálních služeb prostřednictvím vytvoření kvalitního systému dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách*. Načteno z Ministerstvo práce a sociálních věcí: <https://www.mpsv.cz/web/cz/zvysovani-kvality-systemu-socialnich-sluzeb-prostrednictvim-vytvoreni-kvalitniho-systemu-dalsiho-vzdelavani-pracovniku-v-socialnich-sluzbach>
- MŠMT. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Načteno z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr#:~:text=Strategie%20celo%C5%BEivotn%C3%ADho%20u%C4%8Den%C3%AD%20%C4%8CR%20Strategie%20celo%C5%BEivotn%C3%ADho%20u%C4%8Den%C3%AD%20%C4%8CR,vl%C3%A1dou%20%C4%8CR%20usnesen%C3%A>
- Musil, L., Havlíková, J., Kubalčíková, K., Hubíková, O., & Růžičková, J. (2016). *Spolupůsobení přenesené a samostatné působnosti subjektů veřejné správy při zajišťování dostupnosti sociálních služeb a sociální práce*. Načteno z Výzkumy v oblasti sociální práce: <https://www.mpsv.cz/vyzkumy-v-oblasti-socialni-prace> nebo načteno z [https://katalog.vupsv.cz/fulltext/vv\\_012.pdf](https://katalog.vupsv.cz/fulltext/vv_012.pdf)
- Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Ministerstvo vnitra ČR. (2023). *Státní služba*. Načteno z Ministerstvo vnitra ČR: <https://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/vlada-cr-schvalila-nova-ramcova-pravidla-vzdelavani-zamestnancu-ve-spravnich-uradech.aspx>
- Ministerstvo vnitra ČR. (2023). *Výroční zprávy o stavu veřejné správy*. Načteno z Ministerstvo vnitra: <https://www.mvcr.cz/clanek/vyrocnizpravy-o-stavu-verejne-spravy.aspx>
- Nakonečný, M. (2020). *Sociální psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON.
- Národní akreditační úřad pro vysoké školství. (2023). Načteno z Národní akreditační úřad pro vysoké školství: <https://www.nauvs.cz/index.php/cs/>



*Národní soustava kvalifikací. (2023). Národní soustava kvalifikací. Načteno z*

*Národní pedagogický institut -npi: <https://www.narodnikvalifikace.cz/>*

*Nolen-Hoeksema, S., Fredricksonová, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. (2012).*

*Psychologie Atkinsonové a Hilgarda. Praha: Portál, a.s.*

*Odbor legislativy a koordinace předpisů. (2007). Pojmy úředník a správní činnost podle zákona č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků.*

*Načteno z Ministerstvo vnitra ČR:*

*[https://www.bing.com/ck/a?!&&p=60053ccea4e8230JmltdHM9MTcwNDQ5OTIwMCZpZ3VpZD0yMDIzYmM4NS0zODFjLTZlZmYtMTQyNC1hZDRkM2MxYzZjYTAmaW5zaWQ9NTIzMA&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2023bc85-381c-6e76-1424-](https://www.bing.com/ck/a?!&&p=60053ccea4e8230JmltdHM9MTcwNDQ5OTIwMCZpZ3VpZD0yMDIzYmM4NS0zODFjLTZlZmYtMTQyNC1hZDRkM2MxYzZjYTAmaW5zaWQ9NTIzMA&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2023bc85-381c-6e76-1424-ad4d3c1c6ca0&psq=Pojmy+%c3%ba%c5%99edn%c3%adk+a+spr%c3%a1vn%c3%ad)*

*381c-6e76-1424-*

*ad4d3c1c6ca0&psq=Pojmy+%c3%ba%c5%99edn%c3%adk+a+spr%c3%a1vn%c3%ad*

*Odbor legislativy a koordinace předpisů. (n.d.). Některé aspekty výkladu zákona č.*

*312/2002 Sb. Načteno z Ministerstvo vnitra ČR:*

*<https://www.mvcr.cz/odk2/soubor/seminare-dokumenty-odpovedi-nektere-aspekty-vykladu-zakona-c-312-2002-sb-pdf.aspx>*

*OECD. (2021). Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing? Načteno z OECD Policy Responses to*

*Coronavirus (COVID-19): [https://www.oecd.org/coronavirus/policy-](https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/adult-learning-and-covid-19-how-much-informal-and-non-formal-learning-are-workers-missing-56a96569/#section-d1e154)*

*responses/adult-learning-and-covid-19-how-much-informal-and-non-formal-learning-are-workers-missing-56a96569/#section-d1e154*

*OECD. (2021). OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. Načteno z*

*<https://www.oecd.org/education/learningforlife.htm>: [https://www.oecd-](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/f37893af-en/index.html?itemId=/content/component/f37893af-en)*

*ilibrary.org/sites/f37893af-*

*en/index.html?itemId=/content/component/f37893af-en*

*Pavlík, M., Šimka, K., Postránecký, J., & Pomahač, R. (2020). Moderní veřejná správa.*

*Zvyšování kvality veřejné správy, dobrá praxe a trendy. Praha: Wolters Kluwer.*

*Plamínek, J. (2014). Vzdělávání dospělých. Praha: Grada Publishing, a.s.*

- Polonyová, S. (2021). *Vzdelávanie dospelých v EÚ a hlavné výzvy v reakcii na pandémie Covid-19*. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, stránky 75-95.
- Prokop, D. (24. 1 2021). *Distanční vzdělávání očima rodičů: Vývoj, bariéry, motivace a wellbeing dětí*. Načteno z PAQ Research:  
<https://www.paqresearch.cz/post/distančni-vzdelavani-v-roce-2020-pohledem-rodicu/>
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Ragnedda, M., & Ruii, M. L. (2020). *DIGITAL CAPITAL - A Bourdieusian Perspective on the Digital Divide*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Strategický rámec rozvoje*. (2023). Načteno z Ministerstvo vnitra ČR:  
<https://www.mvcr.cz/clanek/strategicky-ramec-rozvoje.aspx>
- Svoboda, I., & Schelle, K. (2007). *Základy organizace veřejné správy*. Ostrava: KEY Publishing s.r.o.
- Šámalová, K., & Vojtíšek, P. (2021). *Sociální správa (organizace a řízení sociálních systémů)*. (J. Kubínová, Editor) Praha: Grada Publishing, a.s.
- Šrajber, J. (2 2006). *Lidská důstojnost a sociální práce*. Sociální práce/Sociální práce, stránky 109-113.
- Tajanovská, A. (2018). *Rozvoj a podpora celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků optikou profesního svazu sociálních pracovníků v sociálních službách*. Fórum sociální práce(1). Načteno z [https://forumsocialni prace.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/10/2018/06/Andrea\\_Tajanovska\\_63-70.pdf](https://forumsocialni prace.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/10/2018/06/Andrea_Tajanovska_63-70.pdf)
- Tiwari, V., & Tiwari, A. (2021). *A study of effectiveness of online learning*. Načteno z [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net):  
[https://www.researchgate.net/publication/349179819\\_A\\_study\\_of\\_effectiveness\\_of\\_online\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/349179819_A_study_of_effectiveness_of_online_learning)

- UNESCO. (24. 3 2020). Press release: *1.37 billion students now home as COVID-19 school closures expand, ministers scale up multimedia approaches to ensure learning continuity* Načteno z Unesco.org.
- Urbancová, H., & Vrabcová, P. (2023). *Strategický management lidských zdrojů – moderní trendy v HR*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Veteška, J., & kolektiv. (2013). *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Waluyo, B., & Wangdi, T. (2023). *Reasons and Impacts of Camera On and Off during Synchronous Online English Teaching and Learning: Insights from Thai EFL Context*. Načteno z Reaserchgate:  
[https://www.researchgate.net/publication/367384842\\_Reasons\\_and\\_Impacts\\_of\\_Camera\\_On\\_and\\_Off\\_during\\_Synchronous\\_Online\\_English\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_Insights\\_from\\_Thai\\_EFL\\_Context](https://www.researchgate.net/publication/367384842_Reasons_and_Impacts_of_Camera_On_and_Off_during_Synchronous_Online_English_Teaching_and_Learning_Insights_from_Thai_EFL_Context)
- Žammit, J. (4 2021). *Adult Learners' Perceptions on Online Learning* . Načteno z Reseachgate.net:  
[https://www.researchgate.net/publication/351099923\\_Adult\\_Learners%27\\_Perceptions\\_on\\_Online\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/351099923_Adult_Learners%27_Perceptions_on_Online_Learning)
- Zormanová , L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2021). *E-learning: učení (se) digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer.

# Seznam zkratk, obrázků/grafů a tabulek

## Seznam zkratk

### SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AKRIS – aplikace AKRIS, tj. Akreditované vzdělávací programy

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MV – Ministerstvo vnitra

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

CŽV – Celoživotní vzdělávání

JIS – jednotný informační systém

DV – Další vzdělávání

ČSÚ – Český statistický úřad

AES – Adult Education Survey = Výzkum vzdělávání dospělých

EU – Evropská unie

UNESCO – The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu)

CERI – Centre for Educational Research and Innovation, což je centrum provádějící výzkumy v oblasti vzdělávání a inovací při Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

EAEA – European Association for the Education of Adults (Evropská asociace pro vzdělávání dospělých)

CVTS – Continuing Vocational Training Survey, tj. průzkum kontinuálního odborného vzdělávání v zemích Evropské unie

Eurostat – statistický úřad Evropské unie

HR – Human Resources tj. lidské zdroje

ČTK – Česká tisková kancelář

### **Obrázky:**

Obr. 1: Vliv Covid-19 na online učení mezi dospělými – str. 38 nebo graf

Obr. 2: Dopady Covid-19 na online vzdělávání dospělých podle věkových skupin

Obr. č. 3: Statistická úspěšnost dotazníku

Obr. č. 4: Věk respondentů

Obr. č. 5: Dosažené vzdělání respondentů

Obr. č. 6: Digitální schopnosti – sebehodnocení respondentů

Obr. č. 7: Vyhledání pomoci v posledních třech měsících

Obr. č. 8: Preference online vzdělávání respondentů dle parametrů

Obrázek č. 9: Preference online vs. Prezenční

Obrázek č. 10: Postoje k online vzdělávání

Obrázek č. 11: Pozornost při zapnuté kameře

Obrázek č. 12: Pozornost při vypnuté kameře

## **Tabulky:**

Tabulka č. 1: Souhrn oslovených úřadů obcí a krajů, tj. počet odeslaných mailů

Tabulka č. 2: Pohlaví respondentů

Tabulka č. 3: Věková struktura respondentů

Tabulka č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání

Tabulka č. 5: Nejčastější pomocníci v IT

Tabulka č. 6 – Věk a plnohodnotné vzdělávání

Tabulka č. 7: Digitální schopnosti a plnohodnotné vzdělání

Tabulka č. 8: Plnohodnotné a výhodnější online vzdělávání, podle responzí

Tabulka č. 9: KT – Porovnání četnosti plnohodnotného a výhodnějšího online vzdělávání

Tabulka č.10: Výhody online vzdělávání

Tabulka č. 11: Preference v online vzdělávání obsah vs. možnosti

Tabulka č. 12: Postoje k online vzdělávání

Tabulka č. 13: Počet/hodnoty responzí u jednotlivých tvrzení celkem

Tabulka č. 14: Efektivita online vzdělávání

Tabulka č. 15: Pozornost při online vzdělávání

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1: Dotazník**

## **Příloha č. 1 – Dotazník**

- 1) Vaše pohlaví?**
  - a) Žena
  - b) Muž
  - c) Nechci specifikovat
- 2) Jaký je Váš věk?**
  - a) 19-25 let
  - b) 26-39 let
  - c) 40-59 let
  - d) 60 a více let
- 3) Nejvyšší dosažené vzdělání**
  - a) Úplné středoškolské s maturitou
  - b) Vyšší odborné
  - c) Vysokoškolské stupeň Bc.
  - d) Vysokoškolské stupeň Mgr. nebo Ing.
  - e) Vysokoškolské doktorské vzdělání
  - f) Jiné – např. studium v zahraničí
- 4) Zúčastnil/a jste se v posledních třech letech online školení a vzdělávání v rámci profesního vzdělávání?**
  - a) Ano
  - b) Ne
- 5) Máte možnost pravidelně využívat online vzdělávání pro své další profesní vzdělávání?**
  - a) Ano
  - b) Ne
- 6) Jak hodnotíte své schopnosti používat internet?**
  - a) Velmi dobré
  - b) Dobré
  - c) Špatné
  - d) Velmi špatné
- 7) V případě, že narazíte na problém a nevíte si rady v oblasti IT, internetu a digitální techniky, na koho se nejčastěji obracíte s žádostí o pomoc?**
  - a) Přátelé
  - b) Partner/partnerka
  - c) Členové rodiny
  - d) Kolegové z práce
  - e) Help/Service Desk

- f) Většinou vše vyřeším sám/sama, v této oblasti se velmi dobře orientuji
  - g) Kontaktuji personál v PC prodejně nebo PC servisu
  - h) Jiné: uveďte
- 8) Vyhledali jste takovou pomoc v posledních třech měsících?**
- a) Ano
  - b) Ne
  - c) Nepamatuji si
- 9) Jaký druh online školení/vzdělávání pro výkon sociální práce jste v minulosti absolvoval/a?**
- a) Legislativní změny a aktualizace v oblasti sociálních služeb a práce
  - b) Vzdělávání na prohloubení či doplnění vykonávané agendy
  - c) Soft skills
  - d) Odborné konference
  - e) Mezioborová témata jako např. psychologie
  - f) Konzultace s odborníky např. Asociace poskytovatelů sociálních služeb
  - g) Metody sociální práce
  - h) Školení zaměřené na určitou cílovou skupinu
  - i) Kurzy a školení na „míru“ dle požadavků
  - j) Management a marketing sociálních služeb
  - k) Financování sociálních služeb
  - l) Etika a etické problémy
- 10) Na základě čeho nejčastěji volíte (online) formu vzdělávání?**
- a) Řídím se dle aktuální nabídky
  - b) Řídím se dle časových možností, kdy mohu a zda mám prostor cestovat
  - c) Řídím se podle druhu/obsahu školení/vzdělávání
  - d) Řídím se podle ceny
  - e) Účast na školení je plně v kompetenci zaměstnavatele
- 11) Vybíráte si pro některý druh školení/vzdělávání vyloženě online formu? Pokud ano, prosím vyberte.**
- a) Vzdělávání na prohloubení či doplnění vykonávané agendy
  - b) Soft skills
  - c) Odborné konference
  - d) Mezioborová témata jako např. psychologie
  - e) Konzultace s odborníky např. Asociace poskytovatelů sociálních služeb
  - f) Metody sociální práce
  - g) Školení zaměřené na určitou cílovou skupinu



- h) Kurzy a školení na „míru“ dle požadavků
- i) Management a marketing sociálních služeb
- j) Financování sociálních služeb
- k) Etika a etické problémy
- l) Legislativní změny a aktualizace v oblasti sociálních služeb a práce

**12) Je naopak některý druh školení/vzdělávání, který byste nikdy neabsolvoval/a online? Prosím vyberte odpověď.**

- a) Legislativní změny či aktualizace
- b) Vzdelávání na prohloubení či doplnění vykonávané agendy
- c) Soft skills
- d) Odborné konference
- e) Mezioborová témata jako např. psychologie
- f) Konzultace s odborníky např. Asociace poskytovatelů sociálních služeb
- g) Metody sociální práce
- h) Školení zaměřené na určitou cílovou skupinu
- i) Kurzy a školení na „míru“ dle požadavků
- j) Management a marketing sociálních služeb
- k) Financování sociálních služeb
- l) Etika a etické problémy

**13) Setkali jste se během online vzdělávání s aktivitou, která Vás překvapila svou formou?**

**14) Využívá Vaše organizace vzdělávání formou E-learningu?**

- a) Ano
- b) Ano, ale jedná se o všeobecné školení pro všechny zaměstnance jako školení BOZP a Kybernetická bezpečnost aj., které není cíleno na určitou skupinu zaměstnanců
- c) Ne takové vzdělávání nemám e k dispozici

**15) Jak dalece vnímáte rozdíl mezi prezenční a online formou?**

- a) Rozdíl je výrazným v podstatě jiný přístup lektora, prostředí a jiné metody, kurikulum, využití aplikací aj.
- b) Rozdíl sice je, ale není až tak výrazný – hlavním rozdílem je využití rozhraní počítače/IT, vše ostatní zůstává beze změny
- c) Rozdíl jsem nezaznamenal/a, vzdělávání je srovnatelné s prezenční formou

**16) Zaznamenáváte během online školení/vzdělávání jiný přístup lektora/vzdělávajícího oproti prezenční výuce?**

- a) Rozhodně ano
- b) Pouze v některých případech
- c) Ne

- d) Nevím, nevšiml/a jsem si
- 17) Myslíte si, že by měl mít lektor online školení/vzdělávání jiný přístup než u prezenčního školení?**
- a) Rozhodně ano
  - b) Měl by přizpůsobit výuku jen v některých detailech
  - c) Nemusí, principy zůstávají stejné
- 18) Pokud se zúčastníte online školení/vzdělávání, vyžaduje po vás lektor zapnutou kameru?**
- a) Ano vždy
  - b) Někdy
  - c) Nikdy, nechává to na našem rozhodnutí
- 19) Pozorujete při zapnuté kameře jenom lektora/přednášejícího a jeho vzdělávací obsah nebo se Vaše pozornost soustředí i na jiné objekty?**
- a) Soustředím se výhradně na lektora a obsah vzdělávání
  - b) Prohlížím si hlavně další účastníky školení
  - c) Pozornost mám rozprostřenou mezi lektora, účastníky, zajímá mě všechno, co je na monitoru
  - d) Pozoruji hlavně svou osobu, abych vypadal/a dobře
  - e) Ani jedno z výše uvedených, dělám si zápisky, tak se má pozornost soustředí na tuto činnost
  - f) Jiné: uveďte
- 20) Pokud máte vypnutou kameru, máte tendenci věnovat se i jiným činnostem, jelikož nejste vidět?**
- a) Ano, věnuji se většinou jiným pracovním věcem
  - b) Ano, ale hodně to závisí na obsahu/tématu vzdělávání a jeho náročnosti na pozornost
  - c) Ne, výhradně sleduji obrazovku monitoru a věnuji se vzdělávání
  - d) Záleží, jestli je požadováno zvládnutí testu na konci školení, v tom případě se více věnuji vzdělávání
- 21) Je pro Vás zapnutá kamera komfortní?**
- a) Zapnutá kamera mi nevádí, nemám s tím problém
  - b) Zapnutá kamera je pro mě méně komfortní, ale přizpůsobím se
  - c) Zapnutá kamera mi vadí, preferuji volbu bez kamery
- 22) Porovnáte-li diskusi během online a prezenčního vzdělávání, máte větší bariéry se zapojit do diskuze při prezenční nebo online formě?**
- a) Mám celkově problém s vystupováním a zapojením se do diskuse, obojí je pro mě těžké

- b) Při prezenčním vzdělávání mi zapojení do diskuze připadá snadnější a více spontánní, mám větší odvahu se zeptat nebo říci poznámku, vidím i okamžitou reakci ostatních
- c) Jednodušší je pro mě online diskuse, je více anonymní, a proto si troufnu zapojit se víc do diskuze a ptát se častěji
- d) Nemám bariéry ani v online ani v prezenčním vzdělávání

**23) Dáváte přednost online nebo prezenčnímu školení/vzdělávání?**

- a) Jednoznačně online vzdělávání
- b) Preferuji prezenční vzdělávání/kurzy/školení
- c) Nedávám vyloženě některému vzdělávání přednost. Řídím se dle svých aktuálních možností
- d) Je to zhruba 50:50

**24) Pokud si vzpomenete na školení za poslední dva kalendářní roky, převládá u Vás účast na online vzdělávání nebo spíše prezenční?**

- a) Více se zúčastňuji online vzdělávání
- b) Více se zúčastňuji prezenčního vzdělávání
- c) Je to zhruba stejné

**25) Někteří zaměstnavatelé umožňují svým**

**zaměstnancům/pracovníkům absolvovat online vzdělávání i jinde než na pracovišti. Kde je to u Vás nejčastěji?**

- a) Online vzdělávání je umožněno pouze na pracovišti, v kanceláři
- b) Máme možnost být doma na tzv. Home office, abychom nebyli rušeni, jelikož nemáme vhodné podmínky
- c) Můžeme si zvolit pracovní nebo domácí prostředí podle svých preferencí
- d) Jiné: uveďte

**26) V případě online školení na pracovišti – máte pracoviště přizpůsobeno vzdělávacím online aktivitám?**

- a) Ano, k dispozici mám samostatnou kancelář
- b) Samostatnou kancelář nemám, ale mám k dispozici technické vybavení jako sluchátka s mikrofonom, které mi částečně zajistí izolaci od okolního hluku – kolegů
- c) Zaměstnavatel dává k těmto účelům možnost využít zasedací místnost tak, aby byl zaměstnanec co nejméně rušen
- d) Bohužel školení absolvuji za běžného provozu, s kolegy řešící v kanceláři své pracovní povinnosti

**27) Vnímáte online školení jako výhodnější?**

- a) Ano, protože mi ušetří spoustu času z důvodu dojíždění a zejména pokud se mohu školit z domova nebo mám objektivní důvody, které mi brání v účasti na prezenční formě

- b) Většinou ano, avšak záleží na mnoha okolnostech a zejména tématu školení
- c) Ne, online školení nevnímám jako benefit, protože nemám vhodné podmínky pro jeho absolvování
- d) Rozhodně ne, dávám přednost prezenčnímu školení

**28) Naopak v případě prezenčního školení mimo organizaci, vnímáte toto jako výhodu?**

- a) Ano, jsem rád/a, že je školení mimo úřad/organizaci z důvodu změny běžného pracovního dne, rutiny a možnost zažít něco nového a poznat jiná místa a lidi. Navíc jsem odtržený/á od práce a věnuji se vzdělávání
- b) Ne, nepřipadá mi to vůbec výhodné zejména z časové náročnosti
- c) Je to individuální a záleží na mnoha okolnostech

**29) Potvrďte následující tvrzení zaškrtnutím Souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím**

- a) Rád/a se účastním vzdělávacích aktivit online
- b) Online vzdělávání je pro mě stimulující
- c) Nemám rád/a online vzdělávání
- d) Online vzdělávání pro mne nemá žádné výhody
- e) Jsme zklamaná/ý s vedením a průběhem online vzdělávání
- f) Peníze vynaložené za online vzdělávání považuji za dobře investované
- g) Při online vzdělávání se cítím nekomfortně
- h) Online kurzy jsou nejlepším způsobem, jak se vzdělávat

**30) Jaké jsou podle Vás výhody online školení/vzdělávání?**

- a) Flexibilita, možnost připojit se odkudkoliv nebo kdykoliv
- b) Možnost sociální interakce s ostatními účastníky
- c) Úspora času – netřeba dojíždět na konkrétní místo konání
- d) Větší interakce s učitelem/lektorem
- e) Rozmanitost použitých metod vzdělávání
- f) Úspora peněz – nižší cena oproti prezenčnímu kurzu školení a vzdělávání
- g) Zpětná vazba s rychlou odezvou
- h) Poskytnuté materiály a podpory, které se následně mohou využít
- i) Možnost využít různé aplikace pro zpestření výuky
- j) Názornost a srozumitelnost
- k) Logická struktura informací, jednodušší učení
- l) Nepozoruji žádné výhody
- m) Jiné: vypište

**31) Jaké jsou podle Vás nevýhody online školení?**

- a) Menší interakce s vyučujícím
- b) Nepřehlednost, složitá struktura podaných informací
- c) Nutnost zvládat dobře počítačové a IT dovednosti
- d) Technické problémy (zvuk, kamera, ne vždy vše funguje bez problémů)
- e) Nutná orientace v mnoha platformách pro online školení/vzdělávání, nejednotnost platformy pro vzdělávání
- f) Menší soustředěnost, při zapnuté obrazovce se mi hodně unaví oči
- g) Menší sociální interakce s ostatními účastníky
- h) Nemožnost využít některé metody zejména praktického vzdělávání
- i) Nepozorují větší nevýhody oproti prezenčnímu
- j) Menší názornost a srozumitelnost
- k) Nemožnost změnit prostředí a „vyjít“ ze své rutiny, zejména když školení absolvuji ze svého pracoviště
- l) Výukové materiály jsou pouze online, nejsou tištěné

**32) Když srovnáte online a prezenční vzdělávání, ve kterém případě jste schopni „vstřebat“ více informací? Co je pro Vás efektivnějším způsobem vzdělávání?**

- a) Jednoznačně online vzdělávání, je pro mě komfortnější
- b) Určitě prezenční vzdělávání, více si zapamatuji
- c) Záleží na tématu, nelze jednoznačně určit

**33) Myslíte si, že při online vzdělávání máte horší soustředění?**

- a) Ano mám problém udržet pozornost
- b) Nepozorují nic, co by mi pozornost zhoršovalo
- c) Dělá mi problém věnovat se čistě jenom školení, při zapnutém PC nebo notebooku tabletu či mobilu je to těžší a svádí to k tomu, aby se sledovaly i jiné věci
- d) Je to horší pouze u některých druhů a témat vzdělávání
- e) Jedná se o maličkosti, nic zásadního, co by limitovalo mou pozornost

**34) Považujete osobně v současné době online školení/vzdělávání za plnohodnotné školení?**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím, nemám na to názor

**35) Dokážete si představit, že by se do budoucna školilo pouze online?**

- a) Určitě ano, je to perspektivní pro celkové vzdělávání

- b) Rozhodně ne, některé druhy vzdělávacích aktivit si nedokážu představit online formou a důležitá je i sociální složka a interakce s ostatními účastníky a výměna zkušeností

**36) Absolvoval/a jste školení online měkkých dovedností tzv. Soft skills?**

- a) Ano
- b) Ne

**37) Myslíte, že tzv. soft skills se mohou plnohodnotně školit online formou?**

- a) Rozhodně ano, není rozdíl mezi online a prezenčním školením
- b) Pouze v některých případech, záleží na tématu jeho zpracování a podání školitelem/lektorem
- c) Určitě ne, chybí mi zapojení – neverbální komunikace a větší sociální interakce