

Evaluace informálního učení ve vybrané společnosti

Hana Cetková

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Hana Cetkovská
Osobní číslo: H17076
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Evaluace informálního učení ve vybrané společnosti

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti celoživotního učení a informálního učení.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: Tisková/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.
CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.
PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník. 2.*, Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIČ. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

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

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má ÚTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.3.2020

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářské práce se zabývá problematikou informálního učení technickohospodářských pracovníků na pracovišti ve vybrané společnosti. Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a obsahuje kvantitativně orientované výzkumné šetření. Hlavním cílem práce je prozkoumat informální učení technickohospodářských pracovníků na pracovišti ve vybrané společnosti a zjistit, jaké aktivity informálního učení používají pracovníci nejčastěji na pracovišti. Dalším cílem práce je prozkoumat, jaké faktory brání technickohospodářským pracovníkům k zapojení se do aktivit informálního učení na pracovišti a dále prozkoumat, které z vybraných osobnostních charakteristik působí nejvíce na motivaci k většímu zapojení technickohospodářských pracovníků do aktivit informálního učení na pracovišti. Teoretická část se zaměřuje na oblast celoživotního učení, jehož součástí je informální učení. Dále se věnuje podrobně konceptu informálního učení. V empirické části je popsán metodologický postup a jsou interpretovány výsledky z dotazníkového šetření na základě sesbíraných dat u vybraného vzorku technickohospodářských pracovníků ve vybrané společnosti.

Klíčová slova:

celoživotní učení, formální vzdělávání, informální učení, sebevzdělávání, informální učení na pracovišti

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the issue of informal learning of white collar workers in the workplace in the selected company. The bachelor thesis has theoretical-empirical character and contains quantitatively oriented research. The main aim of the thesis is to explore informal learning of white collar workers in the workplace in the selected company and find out which informal learning activities are used by white collar workers most often in the workplace. Another goal of the thesis is to explore the factors that prevent white collar workers from engaging in informal learning activities in the workplace and further to determine which of the selected personality characteristics has the greatest effect on motivating them to engage in the informal learning activities in the workplace. The

theoretical part focuses on the field of lifelong learning, which includes informal learning. It also deals in detail with the concept of informal learning. The empirical part describes the methodological procedure and interprets the results of the questionnaire survey based on the collected data from a selected sample of white collar workers in the selected company.

Keywords:

lifelong learning, formal education, informal learning, self-guided education, informal learning at the workplace

Motto:

„Musíš se učit tak dlouho, dokud je na světě něco, co nevíš.“

(Latinské přísloví)

Poděkování.

Děkuji vedoucímu bakalářské práce panu Mgr. Jan Kalendovi, Ph.D., za cenné rady a připomínky, které mi pomohly při psaní bakalářské práce. Poděkování také patří personální ředitelce společnosti Skanska a.s. Ing. Slavomíře Sedláčkové, která mi umožnila využít prostředí společnosti k realizaci mého výzkumu a zároveň všem respondentům, kteří byli ochotní se zúčastnit výzkumného šetření. Dále bych ráda poděkovala svému manželovi za podporu v průběhu celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	14
1.1 DEFINICE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	14
1.2 VÝVOJ KONCEPTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	16
1.3 ETAPY CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	17
1.4 DRUHY CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	17
2 INFORMÁLNÍ UČENÍ	21
2.1 KONCEPT INFORMÁLNÍHO UČENÍ	21
2.2 INFORMÁLNÍ UČENÍ V ZAHRANIČNÍ LITERATUŘE	22
2.3 INFORMÁLNÍ UČENÍ V ČESKÉ LITERATUŘE	24
2.4 SEBEVZDĚLÁVÁNÍ	25
2.5 DRUHY INFORMÁLNÍHO UČENÍ	26
2.6 VÝZKUMY INFORMÁLNÍHO UČENÍ V ČR	27
2.7 OVĚŘOVÁNÍ A UZNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ INFORMÁLNÍHO UČENÍ	28
3 INFORMÁLNÍ UČENÍ NA PRACOVIŠTI.....	30
3.1 DEFINICE INFORMÁLNÍHO UČENÍ NA PRACOVIŠTI	31
3.2 KLÍČOVÉ VLASTNOSTI FORMÁLNÍHO A INFORMÁLNÍHO UČENÍ NA PRACOVIŠTI.....	32
3.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚČAST NA INFORMÁLNÍM UČENÍ NA PRACOVIŠTI	33
3.4 VÝZKUM INFORMÁLNÍHO UČENÍ NA PRACOVIŠTI M.C. LOHMAN.....	34
3.5 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 PŘEDSTAVENÍ SPOLEČNOSTI SKANSKA A.S.	38
4.1 HODNOTY A CÍLE SPOLEČNOSTI SKANSKA.....	38
4.2 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ ZAMĚSTNANCŮ VE SKANSKA A.S.	39
4.3 VZDĚLÁVACÍ KONCEPT 70:20:10	40
4.4 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ VE SKANSKA A.S.	41
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	43
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
5.2 VÝZKUMNÝ CÍL	43
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
5.4 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY	44
5.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	46
5.6 TECHNIKA VÝZKUMU	46

5.7	PŘEDVÝZKUM	47
6	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	48
6.1	ZÁKLADNÍ ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	48
6.2	VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	61
6.3	DISKUSE	65
6.4	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
	ZÁVĚR	68
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	70
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	73
	SEZNAM OBRÁZKŮ	74
	SEZNAM TABULEK.....	75
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

V bakalářské práci se zabýváme problematikou informálního učení technickohospodářských pracovníků (dále jen „THP“) na pracovišti ve vybrané společnosti. Informální učení se prolíná celým naším životem a je jeho každodenní součástí. Informálním způsobem se učíme v rodině, v zaměstnání nebo ve volném čase. Hlavními znaky informálního učení jsou neorganizovanost, nesystematičnost a nekoordinovanost prostřednictvím institucí. (Palán, 2006, s. 32)

Téma informálního učení jsme si vybrali na základě jeho aktuálnosti, neboť informální učení se stalo v posledních letech jedním z klíčových pojmů vzdělávací politiky Evropské unie a národních politik jejích členských států, včetně České republiky. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 78) Jednou z klíčových myšlenek mezinárodního dokumentu Memoranda o celoživotním učení je „významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u neformálního a informálního učení.“ (Memorandum, 2000)

Důležitost zkoumaného problému spatřujeme také v tom, že i když v dnešní době podle publikovaných výzkumů (Michaels et. al., 1997, Leslie et al. 1998) pojímá informální učení přes 70 % všeho učení na pracovišti, většina organizací v České republice se soustředí spíše na formální učební programy, a tím pádem ztrácí cenné příležitosti k učení. Další výzkum (Borghans et. al., 2006) zjistil, že 94 % času stráveného učním se vztahuje na informální učení.

V práci se věnujeme informálnímu učení THP na pracovišti v nadnárodní stavební společnosti Skanska a.s. Danou společnost jsem si zvolila pro výzkum, neboť v ní již desátým rokem pracuji na pozici Personální specialista. Velkou výhodou spatřuji v tom, že znám dobře firemní kulturu, prostředí a organizační strukturu společnosti.

V dnešním globalizovaném světě musí organizace neustále reagovat na rychlý rozvoj techniky, informačních technologií, technologických postupů a měnící se styl práce. Pokud organizace chtějí, aby jejich společnost byla na trhu konkurenceschopná, je zapotřebí, aby neustále modifikovaly znalosti a dovednosti svých zaměstnanců. V současné době si už zaměstnanci nevystačí pouze se znalostmi a dovednostmi, které získali prostřednictvím počátečního vzdělávání. Je nutné, aby si pracovníci znalosti a dovednosti neustále rozšiřovali a prohlubovali. Nejvýznamnější světový autor dnešní doby v oblasti managementu Peter. M.

Senge (2007, s. 21) uvádí, že „jedinou konkurenční výhodou, kterou může organizace získat, je schopnost učit se rychleji než konkurence.“

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a rozdělili jsme ji na dvě části. V první kapitole teoretické části se zaměřujeme na oblast celoživotního učení, jehož součástí je informální učení. V druhé kapitole se zabýváme konceptem informálního učení. Třetí kapitola je stěžejní kapitolou teoretické části a seznamuje nás s konceptem informálního učení na pracovišti. V empirické části věnujeme pozornost výzkumnému šetření, které je zaměřeno na informální učení THP na pracovišti ve stavební společnosti Skanska a.s. Dále popisujeme metodologický postup a interpretujeme výsledky na základě sesbíraných dat u vybraného vzorku THP ve vybrané společnosti.

Hlavním cílem práce je prozkoumat informální učení THP na pracovišti ve vybrané společnosti a zjistit, jaké aktivity informálního učení využívají pracovníci nejčastěji na pracovišti. Dále se soustředíme na průzkum faktorů, jež brání THP zapojit se do aktivit informálního učení a zjišťujeme jaké osobnostní charakteristiky aktivují zapojení THP do aktivit informálního učení. Informální učení je relativně nové téma, které není zatím v české literatuře příliš pokryto. Dle mnoha autorů je náročné ho zkoumat hlavně díky jeho těžko zachytitelnému charakteru, a proto je v této oblasti nedostatek empirických výzkumů. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 77) Práci chceme přispět empiricky do oblasti informálního učení na pracovišti.

K výzkumnému šetření použijeme kvantitativní strategii a jako výzkumnou metodu zvolíme dotazníkové šetření. V praktické části práce popíšeme poznatky získané z výzkumného šetření a zodpovíme výzkumné otázky. V závěrečné části provedeme shrnutí celé práce. Práce si neklade za cíl možnost zobecnění na THP z jiných organizací, neboť učení je individuální proces a organizační kultura každé společnosti je jedinečná.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

Teoretickou část práce dělíme do tří kapitol. V úvodní kapitole se budeme věnovat oblasti celoživotního učení. Představíme si koncept celoživotního učení a seznámíme se s zahraničními a domácími dokumenty, které se celoživotním učením zabývají. Zaměříme se také na členění celoživotního učení podle jeho etap (počáteční a další vzdělávání) a druhů (formální a neformální vzdělávání, informální učení). A nakonec začleníme informální učení, které je hlavním předmětem této práce, do širšího rámce celoživotního učení, abychom objasnili jeho pozici.

1.1 Definice celoživotního učení

Celoživotní učení (dále jen „CU“) je cílem a koncepcí dnešní vzdělávací politiky a politiky rozvoje lidských zdrojů všech členských zemí Evropské unie (dále jen „EU“), včetně České republiky (dále jen „ČR“). Soudobý koncept evropského CU přesunuje důraz od vzdělávání k učení, jež chápe jako skutečně celoživotní, tj. probíhající po celý život a v celé jeho šíři života jednotlivce. „Za učení jsou považovány všechny aktivity, které rozvíjí jednotlivcovy znalosti, dovednosti nebo kompetence (způsobilosti) a směřují jak k jeho lepší uplatnitelnosti na trhu práce, tak k jeho osobnímu, občanskému a sociálnímu rozvoji.“ (Marinková, Stretti in Průcha, 2009, s. 247) „Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušovanou kontinuitu „od kolébky do hrobu.“ Vysoce kvalitní základní vzdělávání pro všechny, od nejtělejšího dětství, je jeho základnou.“ (Memorandum, 2000) Principy CU se uskutečňují postupně a v různých zemích odlišně. Ke koncepci CU se soustředí zraky světových politiků s nadějí, že CU umožní lidem vypořádat se s nároky současné turbulentní společnosti. CU poskytuje možnost vzdělávat se v různých stádiích rozvoje člověka v souladu s jeho zájmy, úkoly a potřebami, a to až do úrovně jeho možností. V centru pozornosti konceptu CU je učící se jedinec a jeho potřeby. Koncept CU klade důraz na sebeřízené učení a požaduje, aby každý byl vybaven odpovídajícími dovednostmi a zároveň aby byl autonomním jedincem, který je schopný převzít odpovědnost za vlastní vzdělávací dráhu. (Memorandum, 2000)

V české odborné literatuře dochází k nepřesnému užívání pojmů „celoživotní učení“ a „celoživotní vzdělávání“ a k jejich častému vzájemnému zaměňování. Pro účely této práce budeme používat pojem „celoživotní učení“. Od roku 1996 převažuje preference pojmu

„celoživotní učení“ na úkor pojmu „celoživotní vzdělávání.“ Prusáková (2005, s. 73) to odůvodňuje snahou zdůraznit osobní zodpovědnost každého člověka za svůj rozvoj prostřednictvím neustálého učení se. Preference pojmu „celoživotní učení“ má podle Beneše ještě jeden důvod. „Dospělý člověk se může, a do určité míry i musí, celý život učit. Nemůže se ale po celý život nepřetržitě vzdělávat.“ (Beneš, 2014, s. 17)

Mezinárodní dokument Memorandum o celoživotním učení (dále jen „Memorandum“), který vydala Evropská komise v roce 2000, rozumí pod pojmem CU „veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů.“ (Memorandum, 2000) Palán poukazuje na to, že CU „představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení ať už v tradičních institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“ (Palán, 2002, s. 28)

Veteška a Tureckiová spojují CU s uplatněním člověka na trhu práce. CU je podle nich reakcí na neustále se zvyšující a měnící se nároky na pracovníky, globalizaci, rozvoj informačních technologií a přechod ke společnosti založené na znalostech. CU v jejich pojetí představuje část rozvoje nutného pro udržení zaměstnanosti daného jednotlivce. Výhodu CU spatřují autoři v jeho otevřenosti vůči všem lidem bez ohledu na jejich věk, nadání, zájmy nebo společenské postavení. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 16) Rabušicová a Rabušic hovoří o konceptu CU jako o základním mechanismu, respektive souboru mechanismů zvládnání požadavků současného světa, v němž lidstvo produkuje stále nové a nové vědění. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 14) Rabušicová a Rabušic dále zastávají názor, že CU „vychází z představy, že člověk dokáže řídit své učení a bude sám aktivně vyhledávat učební příležitosti po celý život. Klade důraz na svobodu, flexibilitu a plánování osobního rozvoje, který povede k naplnění individuálně vnímané kvality života (splnění vlastních snů, osobní satisfakce).“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 17)

1.2 Vývoj konceptu celoživotního učení

Úvahy o konceptu CU se v evropských zemích začaly výrazně rozvíjet v sedmdesátých letech dvacátého století především v souvislosti se zásadními politickými, hospodářskými, sociálními a technologickými změnami, které ve společnosti v té době probíhaly. Tyto změny vyvolaly poptávku po kvalifikované pracovní síle a průběžném doplňování nových znalostí a dovedností. Na půdě významných institucí OSN, EU, OECD, UNESCO vznikaly různé strategie a dokumenty zaměřené na podporu CU.

Vyvrcholením snah o podporu CU bylo vyhlášení roku 1996 Evropským rokem celoživotního učení. V tomto roce UNESCO vydalo takzvanou Delorovu zprávu, která stanovuje čtyři základní pilíře, na kterých by mělo být vzdělávání založeno: učení vědět, učení dělat, učení žít společně, učení být. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 97) Také OECD vydalo v tomto roce svůj koncept CU nazvaný Celoživotní učení pro všechny. Tento koncept je orientován spíše ekonomicky s cílem dosáhnout hospodářského rozvoje, vyšší zaměstnanost, prohloubení politické soudržnosti a demokracie. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 98)

Mezi nejdůležitější dokumenty určující budoucnost CU patří Memorandum. Tento dokument vymezuje tři základní kategorie účelové učební činnosti: formální, neformální a informální. Dále zdůrazňuje dva základní cíle CU: podporu aktivního občanství a podporu zaměstnatelnosti. Memorandum přináší také šest základních idejí, na jejichž základě by mělo CU probíhat. Jedná se o následující východiska: více investic do lidských zdrojů, nové základní dovednosti pro všechny, oceňování učení, inovace ve vyučování a učení, přiblížení učení domovu, přehodnocení poradenství. Memorandum zavádí i nový pojem „v celé šíři života“ neboli všeživotní učení (lifewide learning), který „obohacuje scénu tím, že obrací pozornost na rozšíření učení, které se může odehrávat ve všech oblastech našeho života a v jakémkoliv jeho stadiu. Dimenze „v celé šíři života“ zaměřuje pozornost na komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení.“ (Memorandum, 2000)

Základním dokumentem koncepce CU v ČR je Strategie celoživotního učení ČR (dále jen „Strategie“), která představuje ucelený koncept CU v ČR a byla přijata v roce 2007. „Strategie vychází z analýzy základních strategických dokumentů ČR i EU, které se z různých úhlů pohledu dotýkají nebo přímo zabývají otázkami celoživotního učení.“

(Strategie, 2007, s. 5) Hlavním cílem Strategie je posloužit jako plnohodnotný zdroj informací pro odbornou i širokou veřejnost. Strategie klade velký důraz na počáteční vzdělávání, které má vytvořit základ pro CU. CU by mělo podle Strategie zajistit, že se člověk „naučí učit se“ a že bude mít k učení pozitivní postoj. (Strategie, 2007, s. 7)

1.3 Etapy celoživotního učení

CU lze z časového hlediska rozdělit do dvou základních etap: počáteční a další vzdělávání.

Počáteční vzdělávání se v rámci CU týká především mladšího věku života a v podstatě je ohraničeno začátkem povinné školní docházky a ukončeno vstupem na trh práce, popř. zařazením mezi ekonomicky neaktivní obyvatele (Strategie, 2007, s. 9). Z hlediska CU je podstatné, aby počáteční vzdělávání vytvořilo základy k dalšímu vzdělávání tzn. aby žáky, vybavilo funkční gramotností a klíčovými kompetencemi, např. komunikací, týmovou prací, schopností se učit, které jsou nezbytné pro uplatnění v osobním i pracovním životě. (Strategie, 2007, s. 29)

Další vzdělávání probíhá po dosažení určitého stupně formálního vzdělávání, nebo po opuštění vzdělávacího systému, či po absolvování prvního vstupu na trh práce. Důležitým rysem dalšího vzdělávání je rovný přístup všech občanů. Každý občan ČR má možnost účastnit se dalšího vzdělávání s ohledem na jeho individuální možnosti. Barták definuje další vzdělávání jako „komplexní systém institucionálně organizovaných i individuálních vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují nebo jinak obohacují počáteční vzdělání dospělých osob, které záměrně rozvíjejí znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci i mimopracovní život.“ (Barták, 2007, s. 7)

1.4 Druhy celoživotního učení

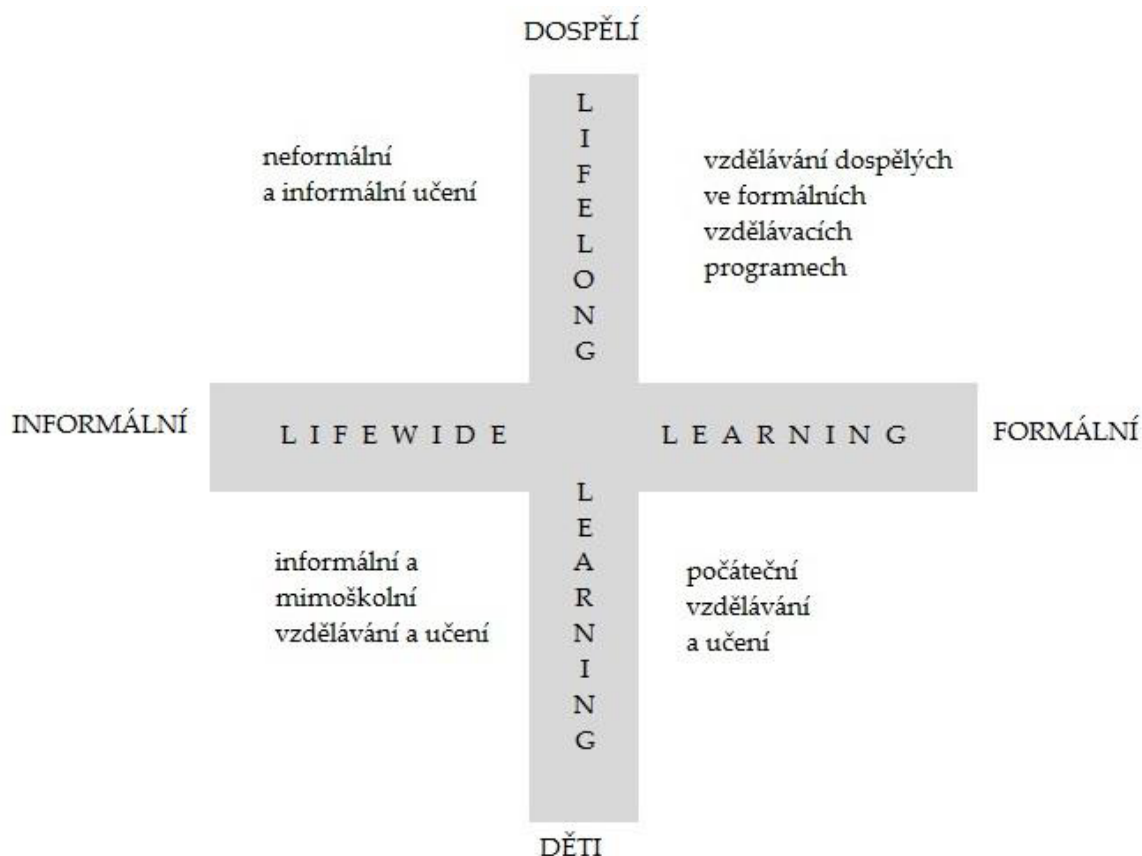
Memorandum rozlišuje tři základní kategorie účelové učební činnosti, a to formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. (Memorandum, 2000)

Formální vzdělávání je „definováno jako vzdělávání realizované ve vzdělávacích institucích, zpravidla školách. Jeho funkce, cíle, obsah, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe navazujících

stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (výučním listem, maturitním vysvědčením, vysokoškolským diplomem apod.). (Strategie, 2007, s. 8)

Neformální vzdělávání zahrnuje všechny vzdělávací aktivity probíhající mimo formální vzdělávání. „Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vlastností, dovedností a kompetencí, které mohou člověku zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění.“ (Strategie, 2007, s. 8) Neformální vzdělávání probíhá zpravidla na pracovištích, vzdělávacích institucích nebo v organizacích zájmového, sportovního, uměleckého a jiného vzdělávání. Neformální vzdělávání je organizované, ale dobrovolné a nevede k získání úředně uznávaných certifikátů a diplomů. Do neformálního vzdělávání zahrnujeme např. organizované volnočasové aktivity, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, školení a přednášky. „Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání.“ (Strategie, 2007, s. 8)

Informální učení je oproti výše uvedeným formám vzdělávání neorganizované a odehrává se mimo vzdělávací instituce. Jedná se o „proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase (ze sociálního prostředí a z osobních kontaktů).“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 138). Informálnímu učení se budeme podrobně věnovat v následujících kapitolách.



Obrázek 1 Celoživotní vzdělávání/učení

Zdroj: (Šerák, 2009, s. 17)

Celoživotní učení zachycuje dva rozměry učení: vertikální osa představuje celoživotní učení (lifelong learning) a horizontální osa znázorňuje všeživotní učení (lifewide learning). Obě tyto dimenze jsou chápány jako komplexní a propojený celek. Učení je tedy nejen celoživotní proces, ale rovněž všeživotní proces, který probíhá bez ohledu na místo, čas či formu. Všeživotní učení je učení v celé délce a šíři života a zdůrazňuje propojení a rovnoprávnost formálního, neformálního a informálního učení. (Šerák, 2009, s. 17)

Novotný uvádí, že „ideální představa o propojení formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení v konceptu celoživotního učení je taková, že člověk v průběhu života plynule podle svých potřeb přechází z jednoho do druhého, nicméně realističtější je zřejmě očekávání, že dospělý využívá adekvátních vzdělávacích příležitostí příležitostně a na základě rozmanitých stimulů.“ (Novotný, 2009, s. 28)

Koncept CU je stále rozpracován a v současnosti je chápán jako široký rámec umožňující získání kvalifikace různými cestami (všeživotní) a kdykoliv v průběhu života (celoživotní). Realizace konceptu CU je pomalá a nesnadná. Jedním z posledních podnětů koncepce CU je koncept učící se společnosti, která je podle některých autorů jedním ze základních východisek při řešení globálních problémů. Jak uvádí Palán „učící se společnost je taková společnost, kde je zajištěn všeobecný přístup ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace, kde jsou občané ke vzdělávání všestranně motivováni, povzbuzováni a podporováni všemi veřejnými institucemi a pokrok ve studiu je společností certifikován a uznáván jako základní hodnota. Základem této filozofie je právo jednotlivce na osobní zdokonalování a růst.“ (Palán in Kalous, Veselý, 2006, s. 32)

2 INFORMÁLNÍ UČENÍ

V druhé kapitole se zaměříme na koncept informálního učení. Seznámíme s historií konceptu informálního učení a vymežíme informální učení dle dokumentů vzdělávací politiky a autorů, kteří se tímto tématem zabývají. Dále se budeme zabývat tím, jak lze v českém vzdělávacím systému formalizovat výsledky informálního učení. Závěr kapitoly věnujeme dosavadním výzkumům informálního učení.

Informální učení patří mezi nejrozsáhlejší a nejvíce frekventovaný typ učení. Podle odhadů expertů informální učení v životních situacích probíhá vně formálních vzdělávacích organizací jako součást jiných činností a představuje asi 75 % všeho lidského učení. (Dohmen in Beneš, 2014, s. 77) V životě každého jedince hraje informální učení velice důležitou roli, neboť člověk se učí informálně od raného dětství až do pozdního věku. K informálnímu učení dochází zejména působením rodiny, vrstevníků nebo kolegů v práci. (Průcha, 2014, s. 64) Rabušicová a Rabušic (2008, s. 77) poukazují na to, že i když informální učení patří mezi nejstarší způsoby získávání vědomostí a dovedností a je významnou součástí vzdělávání i v dospělosti, není tento koncept dosud jasně definován.

2.1 Koncept informálního učení

Koncept informálního učení se vyvíjel po dlouhou dobu. Informální učení si získalo pozornost vědců Eduarda Lindemana (1926) a Johna Dewey (1938). Pojem informální učení poprvé představil Malcolm Knowles v roce 1950 ve svém prvotním díle nazvaném Informální vzdělávání dospělých. Vědci Coombs a Ahmed představili v roce 1974 model učení a vzdělávání, který teoreticky popsal dimenzi konceptu celoživotního učení – horizontální integraci vzdělávání a učení. Autoři popsali tři formy vzdělávání a učení – formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Informální učení je podle nich celoživotní proces, kterým každý člověk získává a shromažďuje znalosti, dovednosti, postoje a postřehy z každodenních zkušeností získaných doma, v práci, při hře; z příkladů a postojů od rodiny a přátel; z cestování, z čtení novin a knih nebo posloucháním rádia, sledováním filmů nebo televize. Informální učení je neorganizované a často nesystematické, ale i přesto představuje velkou část celoživotního učení jakékoliv osob – včetně vysoce akademicky vzdělaných osob. (Coombs, Ahmed, 1974, s. 8)

V 21. století získalo informální učení pozornost především díky tomu, že se stalo neoddelitelnou částí CU. Rabušicová a Rabušic uvádějí, že pojem informální učení se stal v poslední letech jedním z ústředních pojmů vzdělávací politiky EU a nadnárodních politik jejích členských států, tedy i ČR. „Staví se na úroveň pojmů formální a neformální vzdělávání. Avšak jeho definice, hranice, určení a způsob hodnocení, či to, do jaké míry je ve společnosti a v individuálních životech lidí rozšířeno, není tak jasné, jak by se u něčeho, co má být jedním ze tří pilířů vzdělávací politiky, mohlo zdát. Přitom potenciál informálního učení v životě dospělých je obrovský, neboť umožňuje jedincům ve všech fázích života získat, doplňovat a obohacovat si své vědění, potažmo získat kvalifikace a kompetence užitečné pro pracovní i osobní život.“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 78) Průcha poukazuje na to, že „vzhledem k závažnosti a rozsáhlosti informálního učení v životě jednotlivce a společnosti je velmi překvapující, jak nedostatečná pozornost je mu věnována po stránce teoretické a zejména výzkumné, a to jak v andragogice či pedagogice, tak především v psychologii učení. Svědčí o tom nejen odborná literatura, ale i terminologické slovníky a oborové encyklopedie.“ (Průcha, 2014, s. 65)

2.2 Informální učení v zahraniční literatuře

V zahraniční literatuře se konceptu informálního učení věnují autoři po stránce teoretické i aplikované již několik let, neboť podpora rozvoje informálního učení se stala jednou z priorit dokumentů vzdělávací politiky EU. (Memorandum, 2000) Mezi hlavní výzkumníky v oblasti informálního učení patří Victoria Marsick a Karin Watkins. Tyto autorky definují informální učení jako učení, které se odehrává ve školním prostředí či v jiném uspořádání, jež je školnímu prostředí podobné. Velkou roli v informálním učení hraje podle nich náhodnost učebních procesů, nebo alespoň jejich nižší strukturovanost. (Marsick, Watkins, 1990, s. 12) Marsick a Watkins jsou toho názoru, že aktivity informálního učení nejsou primárně prováděny za účelem učení. Autorky uvádí, že informální učení může zahrnovat sebeřízené učení, networking, mentoring, koučink a učení se z pokusů a omylů. Může se objevit kdekoli a kdykoliv. (Marsick, Watkins, 1990, s. 13) Jednotlivci se do velké míry učí ze svých zkušeností a k informálnímu učení dochází, když mají jedinci vzdělávací potřebu, motivaci nebo příležitost k učení. (Marsick, Watkins, 2001, s. 28) Informální učení může být záměrně podporováno prostředím, v němž se odehrává, nebo se může rozvíjet zcela nezávisle na míře této podpory, nebo dokonce jí navzdory. (Marsick, Watkins, 1990, s. 12)

Marsick a Volpe definovali informální učení jako převážně neorganizované, neinstitucionalizované a založené na zkušenostech. (Marsick, Volpe, 1999, s. 4) Informální učení v sobě zahrnuje obojí jak akci, tak i reflexi. Reflexe je zpětné posouzení toho, co jsme udělali v porovnání s tím, čeho jsme chtěli dosáhnout, a vyvodili důsledky. Problémem ale je, že reflexi je těžké rozpoznat, a tak spolupracovníci a jejich organizace nemusí rozpoznat a identifikovat zkušenosti získané prostřednictvím informálního učení na pracovišti. (Marsick, Volpe, 1999, s. 7)

Marsick a Volpe podrobně zkoumali informální učení a došli k závěru, že informální učení může být charakterizováno pomocí šesti charakteristik:

- je začleněné do každodenních rutinních aktivit
- je spouštěno interní nebo externí příčinou
- není příliš vědomou aktivitou
- je neorganizované a ovlivněné náhodou
- je induktivním procesem reflexe a jednání
- souvisí s učením ostatních lidí. (Marsick, Volpe, 1999, s. 5)

V Memorandu se uvádí, že „informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od formálního a neformálního učení nemusí být informální učení vždy učením záměrným. Proto ani sami jeho účastníci nemusí snadno rozpoznat, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem.“ (Memorandum, 2000) V podstatě můžeme říct, že v každé situaci a v každém okamžiku našeho života jsme schopni se něco informálně naučit.

Informální učení je často vymezováno v kontrastu s učením formálním či neformálním. Jay Cross přirovnává informální učení k formálnímu učení a říká, že formální učení je jako jízda autobusem, řidič se rozhodne, kam autobus pojedje, tzn. že cesta je předem naplánovaná a stejná pro všechny cestující. Informální učení je podle něho spíše jako jízda na kole, kde si jedinec sám určuje cestu, rychlost atd. (Cross, 2007, s. 236)

Eraut (2004, s. 250) vymezuje informální učení jako implicitní, nezáměrné, příležitostné a nestrukturované učení, které probíhá bez přítomnosti učitele. Eraut uvádí, že vždy když se naučíme něco formálně, tak se zároveň naučíme něco informálně. Dále je toho názoru, že informální učení je flexibilnější než formální učení, neboť umožňuje lidem větší svobodu

učit se od ostatních. (Eraut, 2004, s. 254) Livingstone tvrdí, že do informálního učení patří veškeré učební aktivity, které nejsou řízeny či významně ovlivňovány oficiálním vzdělavatelem. Jedná se o aktivity, které mohou být implicitní (k učení dochází jako k vedlejšímu produktu jiné aktivity) i explicitní (aktivita probíhá s cílem učít se), individuální i kolektivní, uvědomované i neuvědomované. (Livingstone, 1999, s. 5)

2.3 Informální učení v české literatuře

V ČR není pojem informální učení příliš zavedený. Vycházíme-li z publikované české literatury, dospějeme k názoru, že informální učení je pro české prostředí konceptem novým, teoreticky a výzkumně zatím moc nerozvíjeným. Pojem informální učení se vyjadřuje často i termínem zkušenostní učení. Rabušicová a Rabušic uvádějí, že zkušenostní učení je takové učení, kdy jedinec při každodenních pracovních a jiných činnostech nabývá zkušenosti, které pak uvědoměle i neuvědoměle využívá při dalších aktivitách. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 80) Strategie výstižně definuje informální učení jako „proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.“ (Strategie, 2007, s. 8)

Podobnou definici uvádí i Palán a konstatuje, že „informální učení je procesem získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů. Probíhá v rodině, mezi vrstevníky, v práci, ve volném čase, při sledování TV či rozhlasu, četbou, individuálním studiem určitého problému atp. Na rozdíl od formálního či neformálního vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Prostě – člověk se učí, i když nechce, a dokonce i když neví, že se učí.“ (Palán in Čepelka, Palán, Simová, 2012, s. 38) Podobně chápe informální učení i Hladílek, který píše, že „informální učení probíhá po celý život. Na rozdíl od formálního a neformálního učení nemusí být vždy učení záměrným. Do učebního procesu vstupuje jedinec pasivně, neuvědoměle. Přesto představuje informální kontext obrovský potenciál učení a mohl by být dokonce zdrojem inovací metod vyučování a učení.“ (Hladílek, 2009, s. 157)

Beneš o informálním učení píše, že se „jedná o reflexivní zpracování zkušeností získaných v práci, v rodině, ve styku s jinými lidmi, o vyhodnocení vlastního jednání a situací nebo o vlastní „vzdělávací projekty“, např. když se učím tapetovat nebo pěstovat kaktusy.“ (Beneš, 2014, s. 77) Beneš poukazuje na to, že informální učení nemusí být vždy sebeurčené (např. v podniku) a již vůbec ne individuální. Tvrdí, že toto učení je velmi často odkázáno na pomoc druhých lidí. Nevýhodu vidí Beneš v malé systematičnosti a náchylnosti k omylům. (Beneš, 2014, s. 78)

„Informálnímu učení jsou podle Beneše přisuzována tato pozitiva:

- Učení je spíše spojené s reálnými situacemi a problémy, vede tedy ke zvládnutí problémů a ke kompetencím. Toto určení umožňuje oproti kurzům rychlou reakci na aktuální události, otázka transferu získaných znalostí není tak vyhrčená.
- Učení vychází ze zájmů jednotlivce, a proto odpadá do značné míry problém motivace.
- Učení vede k rozvoji osobnosti, neboť je spojeno s reflexí a se zabudováním výsledků učení do vlastní biografie.“ (Beneš, 2014, s. 78)

2.4 Sebevzdělávání

Sebevzdělávání je koncept, který je úzce spojen s informálním učním, ale prolíná se i do formálního a neformálního vzdělávání podle toho, za jakých podmínek sebevzdělávání probíhá. Porubská a Határ jsou toho názoru, že sebevzdělávání je vyjádřením přirozené lidské potřeby člověka poznávat svět kolem sebe i sebe samého. Jde o druh vzdělávání, při kterém si jednotlivec samostatně osvojuje určité poznatky, informace, fakta, názory a definice, které se následně mění na nové vědomosti, dovednosti a návyky. (Porubská, Határ, 2009, s. 81) Sebevzdělávání tedy představuje významnou součást celoživotního učení, zejména pak ve spojení s výkonem určitého povolání nebo profese, které vyžadují určitou sebereflexi a uvědomování si potřeby dalšího učení.

Průcha a Veteška vymezují sebevzdělávání „jako druh učení a vzdělávání, v němž si jedinec převážně sám stanovuje cíle, vybírá učivo, volí metody a techniky, motivuje se a řídí, kontroluje průběh svého učení a hodnotí jeho kvalitu. Sebevzdělávání závisí na osobnosti jedince, na jeho věku, životních zkušenostech, vytrvalosti, motivaci a sebezpečí.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 246) U sebevzdělávání je zásadní to, že učící se jedinec i vzdělavatel

je jedna osoba, která si uvědomuje, že se učí. O sebevzdělávání dospělých jako součásti informálního učení byly realizovány dva významné výzkumy na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity v Brně, které představíme v další kapitole.

2.5 Druhy informálního učení

Informální učení můžeme dělit z několika hledisek. Nejčastější je rozdělení podle toho, zda se jedná o učení záměrné či nezáměrné.

Záměrné učení (explicitní, intencionální či sebe-řízené) je realizováno na základě záměrné aktivity jedince a má vést k získávání vědomostí, schopností a dovedností. Toto učení je řízené samotným učícím se. Jedná se o učení dobrovolné a záleží na motivaci a osobních vlastnostech jedince, kolik učení si osvojí. Mezi záměrné informální učení na pracovišti patří, např. sebevzdělávání, mentoring, networking, pokládání otázek kolegům a získávání zpětné vazby.

Nezáměrné učení (implicitní, incidentní či náhodné) je neuvědomovaným procesem získávání vědomostí, schopností a dovedností. Nezáměrné učení bývá součástí každodenních pracovních aktivit a někdy ho pracovníci ztotožňují s prováděním práce samotné. Mezi nezáměrné informální učení na pracovišti patří, např. spolupráce s kolegou, přijímání náročných úkolů. Dle Erauta je úspěch této formy učení velice závislý na kvalitě lidských vztahů na pracovišti. Způsob, jakým se lidé chovají, dělají rozhodnutí a vzájemně spolu komunikují, je podle Erauta především ovlivněn typem osobnosti, a proto osobnostní faktory jako je pohlaví, věk, vzdělání mohou výrazně ovlivnit intenzitu zapojení jedinců do informálního učení. (Eraut, 2004, s 251)

Tacitní učení je procesem nezáměrného a neuvědomovaného učení. (Dvořáková, Šerák, s. 119). Tacitní znalost je znalost, kterou víme, ale neumíme, respektive nemůžeme ji vyjádřit. „Tacitní znalosti mají vysoce osobní charakter a člověk, který je jejich nositelem, nemusí o jejich existenci vědět.“ Na tacitních znalostech jsou založeny téměř všechny praktické činnosti například řízení auta, jízda na kole, vaření, obsluhování strojů a zařízení, řízení či vedení podřízených.“ (Grant, 2007 s. 175-179 in Dvořáková, Šerák, s. 120)

2.6 Výzkumy informálního učení v ČR

Dle Rabušicové a Rabušice (2008, s. 77) patří výzkum informálního učení mezi neproblematictější části konceptu CU, neboť míru, obsah a kvalitu informálního učení není snadné empiricky ověřit. Mnozí autoři dokonce tvrdí, že je to zcela nemožné. „I když je toto hodnocení možnosti empirického zkoumání vyhrcočně skeptické, musíme připustit, že andragogické výzkumy informálního učení dospělých jsou dosud značně omezeny.“ (Průcha, 2014, s. 69)

Jedna z hlavních potíží spočívá v tom, že informální učení má často spontánní průběh, takže jedinci si jej ani neuvědomují, a tudíž ani nemohou o něm spolehlivě vypovídat. Jako příklad můžeme uvést kolegy na pracovišti, kteří během pracovní doby hovoří na chodbě u kávovaru o nějaké pracovní záležitosti a samovolně se dozví názory svého kolegy. V tomto případě se jedná o nezáměrné informální učení, kdy si kolegové osvojují nové poznatky, aniž by si nějaké učení uvědomovali.

Dosavadní výzkumy informálního učení v ČR se zaměřovali pouze na sebevzdělávání dospělých jako jedné z forem informálního učení, neboť sebevzdělávání lze objektivním způsobem identifikovat a objasňovat. (Průcha, 2014, s. 70) Dva výzkumy byly provedeny na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, které je významným pracovištěm pedagogického i andragogického výzkumu. Rabušic a Rabušicová realizovali výzkum s názvem „Výzkum informálního učení dospělých v ČR.“ Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak velký podíl dospělých obyvatel se sebevzdělává. Výzkumné šetření se soustředilo na sebevzdělávací aktivity např. využívání veřejných knihoven, četba novin a časopisů, návštěva muzeí atd. Respondenti byli vyzváni, aby odpověděli, jak často vykonávají tyto činnosti ve volném čase. Analýza výsledků šetření přinesla poznatky o diferenciaci populace dospělých v ČR z hlediska začlenění do informálního učení. (Průcha, 2014, s. 71)

Druhý výzkum informálního učení s názvem „Informální učení v kariéře žen“ provedla Hloušková v roce 2013. Cílem tohoto kvalitativního výzkumu bylo zjistit ve vzorku sedmi žen, jakým způsobem procesy informálního učení (sebevzdělávání) ovlivňují jejich kariérní rozvoj. (Průcha, 2014, s. 72)

Podle Průchy je pro andragogický výzkum informálního učení důležité zjišťovat zejména:

- „kde (v kterých životních situacích) informální učení u dospělých probíhá;
- které druhy učebních aktivit vytvářejí informální učení;
- z jakých zdrojů je informální učení syceno;
- jaké obsahy má informální učení;
- v jakém vztahu je k formálnímu a neformálnímu vzdělávání;
- zda existuje nějaká proměnlivost informálního učení v závislosti na věkových etapách jedince a na jiných charakteristikách subjektů.“ (Průcha, 2014, s. 70)

V zahraničí se výzkumy informálního učení věnuje spousta autorů. Můžeme zde nalézt i výzkumy přímo zaměřené na oblast informálního učení na pracovišti. Těmto výzkumům se věnují např. Marsick a Watkins (1990, 1999), D.W. Livingstone (1999), Schugerensky (2000), Eraut (2000, 2004), Margaret C. Lohman (2000, 2005). Výzkum Lohman si podrobně objasníme v další kapitole.

2.7 Ověřování a uznávání výsledků informálního učení

Vědomosti a dovednosti získané v rámci formálního vzdělávání můžeme snadno uplatnit na pracovním trhu. S vědomostmi a dovednostmi získanými z informálního učení je to ale složitější, neboť výstupem informálního učení není formálně uznatelné osvědčení. Snahy o rozpoznání neformálního učení a informálního učení jsou klíčovými cíli Strategie i Memoranda. (Strategie, 2007; Memorandum, 2000) Jednou z klíčových myšlenek Memoranda je oceňovat učení, tzn. „významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u neformálního a informálního učení.“ EU dává svým členským státům doporučení pro hodnocení a uznávání informálního a neformálního učení, která však nejsou závazná. „Mají však podporovat vzájemné porozumění mezi klíčovými aktéry v oblasti a povzbuzovat je při vytváření reform.“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 78)

V roce 2006 přijala ČR Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, zákon č. 179/2006 Sb., který upravuje získávání formálních certifikátů na základě předchozího vzdělávání a učení. Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání navrhuje transparentní a objektivní způsob ověřování získaných dovedností a vědomostí. Získané certifikáty mohou dosáhnout maximálně úrovně středoškolského vzdělání. Zákon přesně

definuje obory, ve kterých je možné certifikát získat. Kvalifikace dělíme na dvě úrovně: úplná kvalifikace a dílčí kvalifikace. Na základě zákona č. 179/2006 Sb. je vytvářena a postupně naplňována Národní soustava kvalifikací (dále jen „NSK“). NSK je veřejně přístupným registrem všech úplných a dílčích kvalifikací uznaných na území ČR. Pro každou dílčí kvalifikaci je připraven kvalifikační a hodnotící standard. (Marinková, Stretti in Průcha, 2009, s. 250) Prostřednictvím NSK a hodnotících standardů mohou být posuzovány a hodnoceny výsledky předchozího učení. Marinková a Stretti konstatují, že uznávání výsledků předchozího učení je v ČR na počátku a teprve se ukáže, zda tento proces přinese očekávané výsledky. „Ocenit je však třeba již jeho vznik, protože tím byl prolomen monopol formálního vzdělávání a umožňuje široký přístup k získání kvalifikací.“ (Marinková, Stretti in Průcha, 2009, s. 251)

3 INFORMÁLNÍ UČENÍ NA PRACOVÍŠTI

V druhé kapitole jsme se věnovali obecně konceptu informálního učení a v třetí kapitole, která je stěžejní kapitolou teoretické části, se budeme zabývat informálním učení na pracovišti. Nejdříve si objasníme, co se skrývá pod pojmem informální učení na pracovišti, a pak si představíme dosavadní zahraniční výzkumy informálního učení na pracovišti.

Vzhledem k rychlému společenskému, ekonomickému a technologickému rozvoji v dnešní době organizace čelí stále více tlakům po zvyšující se znalostech a dovednostech pracovníků a potřeby rychlých inovací, aby si udržely krok s konkurencí. V důsledku toho organizace od svých pracovníků očekávají, že se rychle přizpůsobí novým situacím a budou neustále aktualizovat své odborné znalosti a dovednosti v stále náročnějším pracovním prostředí. Vzdělávání získané formální cestou již nedokáže nasycit vzdělávací potřeby moderního člověka. V rámci pracoviště existuje velký potenciál pro nepřetržité učení jak už prostřednictvím formálních učebních aktivit nebo informálních učebních aktivit, které jsou součástí každodenních pracovních aktivit, např. spolupráce a interakce s kolegy, práce s klienty, zvládání náročných a nových úkolů, reflexe a zhodnocení vlastních pracovních zkušeností. Nová pracovní náplň činí z každodenní práce bohaté učební prostředí.

Většina organizací se soustředí spíše na formální učební programy a utrací obrovské množství peněz za formální školení, místo aby se soustředily na levnější formu, již je informální učení. Pracovníci mohou rozvíjet a získávat nové kompetence cestou informálního učení prostřednictvím vlastní učící aktivity v tématech a formách, které právě momentálně potřebují. Většina učení na moderních pracovištích v organizacích pochází z informálních aktivit a vzájemné interakce. Odborná zahraniční literatura uvádí (Michaels et. al., 1997, Leslie et al. 1998), že odhadem 70 % znalostí souvisejících s prací získávají zaměstnanci prostřednictvím informálního učení. Objevuje se tedy otázka, jakým způsobem by mohly organizace více podpořit informální učení na pracovišti. Eraut poukazuje na to, že informální učení je při učení nových dovedností souvisejících s prací mnohem efektivnější než formální učení. Tyto nové dovednosti většinou nemohou být učeny pomocí formálního školení, ale snadněji se učí prostřednictvím interakce s kolegy a během každodenních pracovních aktivit. (Eraut, 2004, s. 251)

3.1 Definice informálního učení na pracovišti

Učení na pracovišti zahrnuje jak formální, neformální, tak i informální učení. Informální učení na pracovišti se uskutečňuje prostřednictvím každodenních pracovních činností a úkolů. Pracovníci mohou mít prospěch ze sociálních interakcí s kolegy, nadřízenými a dalšími osobami na pracovišti. Mohou získat pomoc, informaci nebo podporu, učit se z odlišných úhlů pohledů, získat schopnost poskytnout větší zpětnou vazbu, zvážit alternativní způsob myšlení a chování, přemýšlet o procesech hodnocení výsledků učení a rozhodnout se, kam soustředit svou pozornost. (Conlon, 2004, s. 287)

Informální učení na pracovišti je významný nástroj, pomocí kterého si pracovníci rozvíjejí své odborné znalosti a dovednosti. Margaret C. Lohman charakterizuje informální učení na pracovišti jako činnosti, které lidé iniciují v pracovním prostředí za účelem zdokonalení jejich profesních znalostí a dovedností. (Lohman, 2005, s. 501) Podle jejího názoru informální učení představuje zapojení zaměstnanců do všech činností na pracovišti, jejichž výsledkem je rozvoj nových schopností požadovaných pro úspěšnou pracovní praxi. (Lohman, 2005, s. 503) Výzkum informálního učení Lohman (2005) byl proveden na základě konceptualizace, že informální učení je rysem učení se na pracovišti, který konkrétně zahrnuje ty vzdělávací aktivity, jež zaměstnanci iniciují na pracovišti a zahrnují fyzické, kognitivní nebo emoční úsilí a vedou k rozvoji odborných znalostí a dovedností. (Lohman, 2005, s. 502) Je důležité si povšimnout, že zatímco informální učení je považováno za převážně nezáměrnou formu učení, aktivity informálního učení jsou často vykonávány se záměrem vyřešit problémy nebo zvládnout výzvy. (Lohman, 2005, s. 503)

Mnoho aktivit informálního učení se vyskytuje jako vedlejší produkt nějaké jiné činnosti, a dokonce k tomu dochází i přesto, že si toho pracovníci nejsou vždy vědomi, a záměrně nezamýšlejí vyhledávat učební zkušenosti. Vzhledem k tomu, že informální učení je částečně neuvědomované, pracovníci ne vždy rozpoznají, co se skutečně naučili. V mnoha případech pracovníci zažívají značné potíže s uvědoměním a vyhodnocením vlastních zkušeností s informálním učení, protože nevnímají informální učení jako „učení“, ale jako „práci“ nebo jako „řešení problémů.“

3.2 Klíčové vlastnosti formálního a informálního učení na pracovišti

Autoři Messmann, Segers a Dochy (2018, s. 7) shrnuli klíčové faktory formálního a informálního učení na pracovišti na pět kontinuum.

Formální a informální učení na pracovišti definované na pět kontinuum:

Formální učení	Informální učení
Vysoký stupeň struktury	Nízký stupeň struktury
Externí ověření	Žádné externí ověření
Probíhá v učebně	Probíhá na pracovišti
Řízené školitelem	Řízení učící se osobou
Vnější podnět	Vnitřní podnět

První kontinuum odkazuje na stupeň struktury, plánování a organizaci vzdělávacího obsahu, podporu ostatních, čas a cíle. Aktivita informálního učení jsou charakterizovány nižším stupněm struktury než formální vzdělávací činnosti. (Kyndt, Baert, 2013) U informálního učení se učící se jedinec zapojuje do učení obsahu, který potřebuje, aby vyřešil problém (např. otázku nebo problém, kterému čelí).

Druhé kontinuum odráží rozdíl mezi formálním a informálním učení z hlediska validace. (Noe, Tews; Marand, 2013) Zatímco formální učení vede k získávání certifikátů, u informálního učení tomu tak není. Během posledních několika let se však stala validace informálního učení klíčovým zájmem politik celoživotního učení EU.

Třetí kontinuum se týká místa, kde k učení dochází. Zatímco informální učení se uskutečňuje na pracovišti jako součást každodenních pracovních aktivit, formální učení se koná tváří v tvář nebo ve virtuální učebně.

Čtvrté kontinuum představuje kontrolu učení. U informálního učení převládá kontrola ze strany učícího se, kdy, co, jak a proč se to bude učit závisí především na volbě učícího se a jeho motivaci. (Noe, et. al., 2013)

Páté kontinuum se týká podnětu k učení, který se významně liší u informálního a formálního učení. U formálního učení je podnětem k učení převážně externí podnět, to je např. instruktor nebo učební plán. Informální učení je převážně spouštěno vnitřním podnětem jedince, který signalizuje nespokojenost se současnými způsoby jednání nebo myšlení. (Marsick, Watkins, 2001; Noe et al., 2013)

Popisem klíčových vlastností formálního a informálního učení na pět kontinuum uznáváme, že mnoho vzdělávacích aktivit lze označit za částečně formální a částečně informální. (Messmann, Segers a Dochy, 2018, s. 7-8)

3.3 Faktory ovlivňující účast na informálním učení na pracovišti

Informální učení na pracovišti můžeme podpořit nebo naopak utlumit různými faktory. Pro organizace je proto důležité pochopit, co vede pracovníky k účasti na informálním učení, aby organizace mohly více rozvíjet a stimulovat tento druh učení na pracovišti. Nedávné studie učinily důležitý pokrok ve větším porozumění aktivitám informálního učení na pracovišti a také osobnostním faktorům a faktorům pracovního prostředí, které podporují nebo naopak brání pracovníkům v zapojení se do aktivit informálního učení na pracovišti. (Ellinger, 1999; Ellstrom, 2001; Kwakman, 2003; Lohman, 2005)

Míru, do jaké konkrétní osobnostní faktory a faktory pracovního prostředí ovlivňují účast v různých aktivitách informálního učení na pracovišti, zkoumala výzkumnice M. C. Lohman v roce 2000 a 2005. Lohman se ve výzkumu zabývala i aktivitami informálního učení na pracovišti. Na základě prostudované literatury určila 8 informálních aktivit, u kterých prozkoumala, jak často jsou na pracovišti využívány. Jednalo se o následující aktivity: komunikace s ostatními, spolupráce s ostatními, pozorování ostatních při práci, sdílení podkladů a znalostí s ostatními, vyhledávání na internetu, pročítání odborných knih a časopisů, učení se z vlastních pokusů a omylů a učení se ze zkušeností. Faktory ovlivňující účast na těchto informálních aktivitách byly v jejím výzkumu rozděleny do dvou kategorií, osobnostní charakteristiky ovlivňující informální učení: odhodlání vytrvat v učební aktivitě, pozitivní vnímání odborných schopností, záliba v učení, zájem o profesní oblast nebo obor

a faktory pracovního prostředí, které brání v zapojení se do aktivit informálního učení: nedostatek volného času, fyzická vzdálenost od kolegů, nedostatek přístupu k informačním technologiím, nedostatečné finanční ohodnocení, nedostatek uznání. Výsledky jejího výzkumu rozebereme podrobně v následující kapitole.

Podobný výzkum provedla i Kwakham (2003) která zkoumala, jaké faktory ovlivňují zapojení učitelů do aktivit informálního učení. Kwakham uskutečnila výzkum mezi 542 učiteli základních škol v Nizozemí. Výsledky průzkumu odhalily čtyři osobnostní charakteristiky: profesionální přístup, hodnocení proveditelnosti vzdělávacích aktivit, hodnocení smysluplnosti vzdělávacích aktivit, ztráta osobních úspěchů a dva faktory úkolu: pracovní tlak a pracovní změna a dva faktory pracovního prostředí: podpora kolegů, záměrná podpora učení ovlivňovaly nejvíce účast učitelů v aktivitách informálního učení. (Kwakham, 2003 in Lohman 2005, s. 505)

3.4 Výzkum informálního učení na pracovišti M.C. Lohman

V této práci se budeme zabývat zahraničním výzkumem docentky M. C. Lohman, která působí na PennState University Harrisburg, Middletown v Pensylvánii. Lohman se zabývala výzkumem faktorů, jež mají vliv na zapojení se různých profesních skupin do aktivit informálního učení na pracovišti už od roku 2000. Jejím prvním výzkumem byl kvalitativní výzkum 22 zkušených učitelů na Floridě. Lohman se snažila prozkoumat, které faktory brání učitelům v zapojení se do aktivit informálního učení. Jednalo se o čtyři faktory: nedostatek času, nedostatek učebních zdrojů, nedostatek odměn za účast v mimoškolních aktivitách a omezená rozhodovací pravomoc. (Lohman, 2000) V roce 2005 se Lohman zabývala výzkumem faktorů ovlivňujících zapojení dvou profesních skupin do aktivit informálního učení na pracovišti. Výzkum byl proveden s cílem popsat informální zkušenosti s učením na pracovišti u 318 učitelů veřejných škol a odborníků z oddělení lidských zdrojů (HR – Human Resource) v USA. Tato studie zjistila, že učitelé se více spoléhají na interaktivní vzdělávací aktivity, zatímco odborníci HR se více spoléhají na nezávislé vzdělávací činnosti. Obě profesní skupiny uvedly, že k zapojení se do aktivit informálního učení jim často brání dva faktory pracovního prostředí: nedostatek času a fyzická vzdálenost od ostatních kolegů. Výzkum dále zjistil, že odborníkům HR brání v zapojení se do aktivit informálního učení tři další faktory pracovního prostředí: nemotivující kultura organizace, neochota ostatních kolegů účastnit se aktivit informálního učení a nedostupnost k odborníkům v oboru. U

učitelů byl nalezen další faktor pracovního prostředí: nedostatek finančních prostředků. Dále bylo zjištěno, že sedm osobnostních charakteristik zvyšuje motivaci obou profesních skupin k zapojení se do aktivit informálního učení: iniciativa, soběstačnost, záliba v učení, zájem o povolání, zájem o profesní obor, ochota rozvíjet se a otevřená osobnost. Podobný průzkum uskutečnila Lohman i v roce 2007. Cílem výzkumu bylo porovnání zkušeností s informálním učení na pracovišti u tří profesních skupin: informačních technologů, učitelů a odborníků HR. K porovnání výsledků z předešlého výzkumu (Lohman, 2005) si Lohman vybrala informační technology, poněvadž se jedná o profesi, ve které dochází k vysoké intenzifikaci práce. Informační technologové si musí neustále zvyšovat své znalosti a dovednosti, aby mohli vykonávat svou práci. Výzkum byl proveden u 143 informačních technologů. Výsledky výzkumu zjistily, že informační technologové se nejvíce zapojují do aktivity vyhledávání informací na internetu. Když nejsou schopni získat nové znalosti prostřednictvím této činnosti, obrací se na interaktivní činnosti, jako je např. komunikace a sdílení materiálů a znalostí s ostatními. Bylo zjištěno šest faktorů pracovního prostředí, které jim brání v zapojení se do aktivit informálního učení: nedostatek času, fyzická vzdálenost od kolegů, nepodporující firemní kultura, nepřístupnost ostatních, nedostatek zařízení a technologií, nedostatek místa pro setkávání. Lohman zjistila devět osobnostních charakteristik, které mají vliv na motivaci informačních technologů k zapojení se do aktivit informálního učení: iniciativa, soběstačnost, záliba v učení, zájem o profesi, integrita, pohodová osobnost, etika týmové práce, zvědavost a otevřená osobnost. Výzkum dále uvádí, že se informační technologové mnohem více zapojují do nezávislých aktivit, jako je vyhledávání informací na internetu, než učitelé a odborníci HR. Ti dávají přednost více interaktivním aktivitám. Dalším zjištěním bylo, že podpora kolegů a blízkost kolegů stejně jako příznivé organizační prostředí pro učení mají velký vliv na zapojení se do aktivit informálního učení. Informační technologové uvedli, že by se rádi více zapojili do interaktivních aktivit, ale jejich kolegové a organizační prostředí kolegiální interakce a sdílení znalostí často nepodporovali. Výsledky těchto výzkumů pomohly většímu chápání informálního učení na pracovišti mezi studovanými profesními skupinami. Otázkou však zůstává, do jaké míry se tato zjištění vztahují na jiné skupiny pracovníků, kteří podobně jako učitelé a odborníci HR zažívají vysokou úroveň intenzifikace práce. Nepochybně takovou skupinou jsou i THP pracující ve stavebnictví, neboť tento obor se neustále rychle rozvíjí.

3.5 Shrnutí teoretické části

V úvodu teoretické části jsme nejdříve definovali pojem celoživotní učení, neboť informální učení je jeho součástí. Cílem teoretické části bylo vymezení základních pojmů, konceptů a dosavadních výzkumů vztahujících se k tématu informálního učení. Informální učení je dle mnoha autorů velice široká a neprozkoumaná oblast i přesto, že má v životě jedince nesmírnou důležitost. Informální učení hraje v životě každého jedince důležitou roli, neboť člověk se učí informálně od narození až do konce života. Informální učení je každodenní proces vědomého či nevědomého učení, které probíhá u každého jedince bez ohledu na věk, pohlaví, společenské postavení nebo pracovní uplatnění. Autoři, kteří se informálním učení zabývají vnímají informální učení rozdílně, ale většina definic se shoduje v tom, že se jedná o neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované učení. V závěru teoretické části jsme se zaměřili na informální učení na pracovišti, neboť pracoviště představuje významné místo, kde k informálnímu učení dochází. Informální učení na pracovišti se uskutečňuje prostřednictvím provádění každodenních pracovních činností a úkolů, dále prostřednictvím sociálních interakcí s kolegy a nadřízenými. Informální učení na pracovišti může být podporováno nebo naopak utlumováno různými faktory pracovního prostředí nebo osobními charakteristikami pracovníků. Je proto důležité, aby organizace zjistily, které faktory mají pozitivní či negativní vliv na informální učení, aby je mohly více rozvíjet či stimulovat. V praktické části této práce se pokusím tyto faktory prozkoumat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PŘEDSTAVENÍ SPOLEČNOSTI SKANSKA A.S.

V první kapitole praktické části se nejdříve zaměříme na představení společnosti, ve které budeme provádět výzkumné šetření. Dále se seznámíme s vzdělávacím konceptem společnosti Skanska a uvedeme možnosti vzdělávání, jež pracovníci ve společnosti mají k dispozici. Skanska a.s. je součástí skupiny SKANSKA, která patří mezi největší stavební a developerské společnosti na světě. V různých zemích světa zaměstnává přibližně 36 500 pracovníků. Centrála skupiny SKANSKA se nachází ve Stockholmu. Předmětem podnikání je stavební činnost, zejména dopravní, občanské, bytové, inženýrské a průmyslové stavby a facility management. Skanska a.s. se svými právními předchůdci působí na českém stavebním trhu více než 60 let. Ve společnosti pracuje v ČR přes 2 600 zaměstnanců. Zaměstnanci jsou alokováni v různých regionech ČR a většina zaměstnanců pracuje na stavbách společnosti po celé ČR.

Společnost Skanska a.s. je rozdělena na tři divize:

- divize Pozemní stavitelství
- divize Inženýrské stavitelství
- divize Slovensko

4.1 Hodnoty a cíle společnosti Skanska

Globální cíle a vize společnosti jsou vystiženy větou:

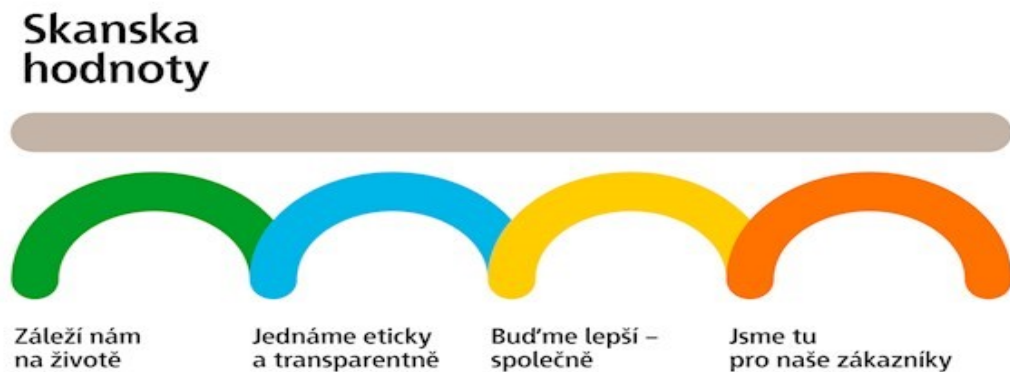
„Stavíme svět, ve kterém sami chceme žít.“

Naplnění této vize je podporováno firemní kulturou a hodnotami, které společnost Skanska zastává. Hodnoty společnosti vyjadřují, chrání a prohlubují kulturu společnosti Skanska.

„Vyjadřují, kdo jsme, jak se chováme a v co věříme.“

Mezi největší hodnoty společnosti patří zdraví a život zaměstnanců. Skanska dbá na přísné dodržování bezpečnostních předpisů. Řídí se heslem „Pracujeme pouze bezpečně, anebo vůbec.“ Skanska vyžaduje od všech svých zaměstnanců, aby se chovali v souladu s Etickým kodexem společnosti založeným na Skanska hodnotách. Etický kodex společnosti slouží jako návod, který má pomoci pracovníkům ztotožnit se s hodnotami společnosti, především s hodnotou „Jednáme eticky a transparentně“, a vysvětlit, jaké chování se od nich očekává v každodenním životě při jednání s kolegy, zákazníky a dalšími skupinami. Skanska se snaží neustále zlepšovat ve všem, co dělá. Snaží se neustále zlepšovat a sdílet své odborné znalosti.

Je hrdá na svou kvalitu a inovace. Chová se férově a otevřeně jak ke svým pracovníkům, tak k zákazníkům. Snaží se porozumět jejich potřebám, aby byla lépe schopna jim pomoci.



Obrázek 2 Skanska hodnoty

Zdroj: Intranet One Skanska (2020, online)

4.2 Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců ve Skanska a.s.

Skanska dlouhodobě podporuje a investuje do vzdělávání a rozvoje svých zaměstnanců, což je také součástí jejího business plánu pro roky 2016-2020. Cílem vzdělávání a rozvoje zaměstnanců je zajistit soulad mezi požadovanou a reálnou kvalifikací pracovníků, který je nezbytným předpokladem pro úspěšné dosažení cílů společnosti a zvýšení jejího výkonu.

Skanska má propracovanou koncepci vzdělávání a rozvoje svých zaměstnanců. Koncepce je založena na myšlence kontinuálního vzdělávání pracovníků, jejich zdokonalování, rozvoji a upouštění od tradičního způsobu vzdělávání ve školních lavicích, a naopak klade důraz na variabilitu různých forem učení (učení se praxí, učení se od ostatních pracovníků, samostudium). Skanska doporučuje svým zaměstnancům, aby se při sestavování svého osobního rozvojového plánu, který si všichni THP nastavují každý rok ve spolupráci se svým nadřízeným, řídili vzdělávacím konceptem 70:20:10 a snažili se ve správném poměru kombinovat učení pomocí tréninků a workshopů, učení od svých kolegů nebo nadřízených a získávání praktických zkušeností.

4.3 Vzdělávací koncept 70:20:10

Vzdělávací koncept společnosti Skanska je postaven na principu 70:20:10, který poprvé představili Morgan McCall, Robert W. Eichinger a Michael M. Lombardo z Centra pro kreativní leadership. Tento model patří mezi soudobé trendy v podnikovém vzdělání a rozvoji. Přidanou hodnotou přístupu 70:20:10 je, že primárně spočívá v maximálně individualizovaném přístupu k potřebám jednotlivce. Při plánování individuálního rozvoje zaměstnanců v rámci ročního hodnocení je kladen důraz na volbu vhodné metody a následně využití získaných poznatků v praxi. Tento princip se velmi blíží pojetí Horníkova celostního přístupu ke vzdělávání, tedy učící se organizace, jejímž cílem je, aby zaměstnanci byli zodpovědní za svůj individuální rozvoj, který je diferencovaný a který se odehrává převážně v rámci každodenní práce.

Princip 70:20:10 říká, že vzdělávání je neefektivnější, když jsou rozvojové aktivity v následujícím poměru:

70 % učení ze zkušeností

Učení ze zkušeností znamená, že se každý den učíme něco nového z reálné práce, z pracovních zkušeností při řešení každodenních úkolů a problémů, dáváme si náročnější cíle v rámci ročního plánu cílů, rozšiřujeme sféry své odpovědnosti, stanovujeme si zvláštní úkoly v rámci své současné pracovní role, požádáme o krátkodobé přesuny, uvažujeme o změně pozice nebo se účastníme Skanska setkání.

20 % učení získané prostřednictvím ostatních

Učení prostřednictvím ostatních znamená, že se učíme od ostatních kolegů nebo nadřízeného tým, že aktivně vyhledáváme jejich rady, požádáme je o zpětnou vazbu nebo se učíme pomocí jejich stínování. Můžeme se také učit pomocí mentorů, koučů, školitelů nebo použít networking.

10 % učení získané prostřednictvím školení

Učení získané prostřednictvím školení, znamená, že se učíme ze školení, z globálních a regionálních rozvojových programů, konferencí, členství v profesních organizacích, e-learningu či samostudia odborných knih a časopisů.



Obrázek 3 Vzdělávací koncept Skanska 70:20:10

Zdroj: Intranet One Skanska (2020, online)

4.4 Možnosti vzdělávání ve Skanska a.s.

O oblast vzdělávání a rozvoj pracovníků pečuje ve společnosti Skanska a.s. tým Vzdělávání a HR marketingu, jež je součástí Personálního odboru. Tento tým má na starosti proces hodnocení výkonu zaměstnanců, který organizuje a metodicky ho vede. Dále zajišťuje zákonné a odborné vzdělávání, povinná školení Etického kodexu, vytváří a aktualizuje e-learning, zabezpečuje jazykovou výuku, koordinuje mentoring, a zastřešuje také mezinárodní a lokální rozvojové programy.

Vzdělávání ve společnosti Skanska se rozděluje do několika skupin:

Zákonná školení a školení vyplývající z interních předpisů – probíhají dle obecně závazných právních předpisů (např. školení řidičů referentů, svářečů, řidičů vysokozdvížných vozíků, strojníků, školení pro výkon na dráze apod.) či interních předpisů společnosti s ohledem na politiku společnosti, např. školení etického kodexu.

Odborná příprava – zahrnuje specifická odborná školení, konference či další studium vztahující se k vykonávané profesi. Mezi odborná školení, patří např. příprava k autorizacím

stavebních techniků a inženýrů, odborná školení a semináře z oblasti stavební výroby a technologií, školení nové legislativy.

Manažerský a osobnostní rozvoj – obsahuje tréninkové programy a rozvojové nástroje, např. development centrum, 360 zpětná vazba, které slouží k rozvoji manažerských a osobnostních dovedností, např. vedení lidí, komunikační dovednosti, mentoring.

Jazykové vzdělávání – obsahuje individuální a skupinové kurzy cizího jazyka pro pracovníky využívající cizí jazyk k výkonu své současné pozice. Zaměstnanci se na financování jazykového vzdělávání spolupodílejí.

Talentové programy – pro talentované pracovníky společnost vytvořila talentové programy Skanska Unlimited, Skanska Stretch, Skanska Stratos.

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části práce jsme se zabývali konceptem informálního učení na pracovišti. V praktické části navozujeme na tuto problematiku a věnujeme se výzkumnému šetření v této oblasti. Hlavním cílem práce je prozkoumat informální učení THP na pracovišti ve vybrané společnosti a zjistit, zda THP využívají na pracovišti aktivity informálního učení, když se musí naučit něco nového. Dalším cílem práce je prozkoumat, jaké faktory brání THP k zapojení se do aktivit informálního učení na pracovišti a dále zjistit, které z vybraných osobnostních charakteristik působí nejvíce na motivaci k většímu zapojení THP do aktivit informálního učení na pracovišti. V úvodu praktické části definujeme výzkumný problém, z něhož vychází hlavní a dílčí výzkumné cíle. Na jejich základě si stanovíme výzkumné otázky a poté hypotézy. Věnovat se budeme i popisu výzkumného vzorku a metodě sběru dat.

5.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem práce je informální učení THP na pracovišti ve stavební společnosti Skanska a.s., konkrétně u závodu Inženýrské stavitelství Morava. Na základě stanoveného výzkumného problému jsme pro výzkum zvolili kvantitativní strategii výzkumu.

5.2 Výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem práce je prozkoumat, zda THP ve společnosti Skanska a.s. využívají na pracovišti aktivity informálního učení, když se musí na pracovišti naučit něco nového.

V souvislosti s hlavním výzkumným cílem si stanovíme dílčí výzkumné cíle.

1. Zjistit, jakým aktivitám informálního učení se THP věnují na pracovišti nejčastěji.
2. Zjistit, jaké faktory pracovního prostředí nejvíce brání THP k zapojení se do aktivit informálního učení na pracovišti.
3. Zjistit, jaké osobnostní charakteristiky THP nejvíce aktivují motivaci k zapojení se do aktivit informálního učení na pracovišti.

4. Zjistit, zda se odlišuje zapojení THP do aktivit informálního učení na pracovišti v závislosti na jejich věku, úrovni vzdělání, délce pracovního poměru a oblasti, v které pracují.

5.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázku a z ní vyplývající dílčí výzkumné otázky jsme stanovili na základě teoretických poznatků z teoretické části práce.

Hlavní výzkumná otázka zní:

Využívají THP ve společnosti Skanska a.s. aktivity informálního učení, když se musí na pracovišti naučit něco nového?

Dílčí výzkumné otázky byly formulovány v návaznosti na hlavní výzkumnou otázku a zní:

1. Jaké aktivity informálního učení využívají THP nejčastěji na pracovišti, když se musí naučit něco nového?
2. Jaké faktory pracovního prostředí nejvíce brání THP k zapojení se do aktivit informálního učení na pracovišti?
3. Jaké osobnostní charakteristiky nejvíce aktivují motivaci THP k zapojení se do aktivit informálního učení na pracovišti?
4. Odlišuje se zapojení THP do aktivit informálního učení v závislosti na jejich věku, úrovni vzdělání, délce pracovního poměru u organizace a oblasti, v které pracují?

5.4 Výzkumné hypotézy

První tři dílčí výzkumné otázky jsme vyhodnotili popisnou formou a znázornili sloupcovými grafy. Na základě dílčí výzkumné otázky číslo čtyři jsme formulovali čtyři hypotézy, které jsme následně ověřili pomocí statistických testů. Na základě výsledku přijmeme buď nulovou hypotézu nebo přijmeme alternativní hypotézu. (Chráska, 2007, s. 17)

Hypotéza č. 1:

Mladší THP (věková skupina 31-45) využívá aktivitu vyhledávání na internetu (intranetu), když se musí naučit něco nového, častěji než starší THP (věková skupina 56 a více let).

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve využívání aktivity vyhledání na internetu (intranetu) podle věkových skupin THP.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly ve využívání aktivity vyhledání na internetu (intranetu) podle věkových skupin THP.

Hypotéza č. 2:

Vysokoškolsky vzdělaní THP využívají aktivitu pročítání odborných knih nebo časopisů, když se musí naučit něco nového, častěji než středoškolsky vzdělaní THP.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve využívání aktivity pročítání odborných knih nebo časopisů podle dosaženého stupně vzdělání.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly ve využívání aktivity pročítání odborných knih nebo časopisů podle dosaženého stupně vzdělání.

Hypotéza č. 3:

THP, kteří pracují ve společnosti delší dobu (21-30 let u společnosti), se zapojují více do aktivity spolupráce s kolegy než THP, kteří pracují ve společnosti krátkou dobu (skupina 2-10 let u společnosti).

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v zapojení THP do aktivity spolupráce s kolegy podle délky zaměstnání THP u společnosti.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v zapojení THP do aktivity spolupráce s kolegy podle délky zaměstnání THP u společnosti.

Hypotéza č. 4:

THP pracující v provozu (stavba) se zapojují více do aktivity učení se ze zkušeností než THP pracující v administrativě (podpůrných službách pro stavbu).

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v zapojení THP do aktivity učení se ze zkušeností podle oblasti působení THP v organizaci.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v zapojení THP do aktivity učení se ze zkušeností podle oblasti působení THP v organizaci.

5.5 Výzkumný soubor

Výzkumné šetření jsme nezaměřili na celou organizaci, ale cílili jsme pouze na jeden vybraný závod společnosti. Výběrovým výzkumným souborem pro účely šetření jsou THP závodu Inženýrské stavitelství Morava (dále jen „IS Morava“) společnosti Skanska a.s. Jedná se o záměrný výběr, poněvadž ve společnosti Skanska a.s. pracuji na pozici Personální specialista a starám se právě o zaměstnance závodu IS Morava. V závodu IS Morava pracuje celkem 248 THP. Inženýrské stavitelství patří mezi obory, ve kterých dochází k neustálé inovaci technologií, materiálů a pracovních postupů. Je tedy nezbytné, aby si THP neustále zvyšovali svoje znalosti a dovednosti v oboru. Převážnou část výběrového souboru tvořili muži s ohledem na charakter oboru podnikání. Přesné rozložení THP z hlediska jejich pohlaví, věku, dosaženého vzdělání, doby pracovního poměru a místa působení v organizaci je uvedeno v tabulkách číslo 1, 2, 3, 4, 5.

5.6 Technika výzkumu

K empirickému poznávání informálního učení na pracovišti jsme se rozhodli použít standardizovaný dotazník M. C. Lohman. Před realizací dotazníkového šetření ve společnosti Skanska a.s. bylo zapotřebí získat souhlas personální ředitelky společnosti Ing. Slavomíry Sedláčkové. Výzkumné šetření ji zaujalo, a tak svolila s jeho zpracováním ve společnosti Skanska a.s.

Dotazníkové šetření probíhalo na základě již existujícího výzkumu, který prováděla M.C. Lohman v roce 2005. Účelem výzkumu Lohman (2005) bylo zjistit jednak faktory, které mají vliv na zapojení dvou profesních skupin do aktivit informálního učení na pracovišti, jednak typy aktivit informálního učení, do kterých se dané profesní skupiny zapojují na pracovišti nejvíce. Lohman na základě odborné literatury zformovala dotazník, jež byl vytvořen k prozkoumání tří aspektů informálního učení: aktivity informálního učení, bariéry informálního učení, osobnostní charakteristiky ovlivňující informální učení.

Dotazník Lohman (2005, s. 508-509) jsme přeložili do českého jazyka a adaptovali na společnost Skanska a.s. V úvodu dotazníku jsme respondenty seznámili s účelem výzkumného šetření a s definicí pojmu „informální učení na pracovišti“. Dotazník jsme rozdělili na čtyři části. První část dotazníku jsme zaměřili na aktivity informálního učení, druhou část na bariéry aktivit informálního učení, třetí část dotazníku na osobnostní charakteristiky, které aktivují motivaci k zapojení se do aktivit informálního učení a čtvrtou

část tvořily demografické otázky – pohlaví, věk, počet odpracovaných let u společnosti, nejvyšší dosažené vzdělání a pracovní oblast. Dotazník obsahoval celkem 18 otázek a použili jsme v něm kombinaci uzavřených položek, které obsahovaly Likertovu hodnotící stupnici s bodovými hodnotami 1 (nikdy) až 5 (vždy) a 1 (vůbec ne) až 5 (ve velké míře). Na konci každé části jsme respondentům poskytli otevřené položky, které měly sloužit k poskytnutí doplňujících informací. Distribuce dotazníků probíhala pomocí online nástroje pro tvorbu dotazníků Survio. Dotazník jsme vytvořili a umístili na internetové stránce www.survio.com. Poté distribuovali emailem pomocí internetového odkazu na 248 THP ze závodu IS Morava. Vyplněné dotazníky se vrátili na www.survio.com od 121 THP. Návratnost tedy činila 48,8 %.

5.7 Předvýzkum

Kvalitu zvoleného výzkumného nástroje jsme ověřovali v předvýzkumu. Zjišťovali jsme, zda otázky v dotazníku jsou pro respondenty srozumitelné, jednoznačné a zda na ně dokážou odpovědět bez cizí pomoci. Předvýzkum jsme realizovali pomocí dotazníku, který jsme rozšířili mezi respondenty v papírové podobě. Předvýzkumu se zúčastnilo 15 respondentů, 10 respondentů ze závodu IS Morava a 5 kolegů z Personální odboru, kteří byli požádáni o zpětnou vazbu. Na základě zpětné vazby byla změněna otázka č. 5, neboť všichni respondenti tvrdili, že mají 100 % přístup k informačním technologiím, tudíž se jim tato otázka zdála v dotazníku zbytečná. Otázka č. 5 byla dle jejich návrhu změněna z nedostatku přístupu k informačním technologiím na nedostatek ochoty ostatních kolegů účastnit se aktivit informálního učení na pracovišti.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V následující kapitole budeme analyzovat a interpretovat výsledky získané z dotazníkového šetření. Získaná data jsme statisticky zpracovali pomocí programu Microsoft Excel. K verifikaci hypotéz jsme použili test nezávislosti Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. V úvodu kapitoly si nejdříve uvedeme základní charakteristiku respondentů podle pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky zaměstnání a oblasti působení v organizaci, abychom získali představu o složení respondentů. Následně vyhodnotíme samostatně jednak všechny otázky z dotazníku, jednak hypotézy a provedeme diskusi nad získanými výsledky z výzkumného šetření.

6.1 Základní analýza získaných dat

Základní charakteristika výzkumného souboru

Pohlaví	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (v %)
Muž	80	66,1
Žena	41	33,9
Celkem	121	100,0

Tabulka 1 Rozložení podle pohlaví respondentů

Z tabulky č. 1 vyplývá, že ve výzkumném souboru převládli muži, z celkového počtu 121 respondentů bylo celkem 80 mužů, což je 66,1 %, a celkem 41 žen, což je 33,9 %. Tento výsledek byl zřejmý s ohledem na charakter oboru podnikání.

Věková skupina	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (v %)
18–30 let	16	13,3
31–45 let	49	40,5
46–55 let	28	23,1
56 a více let	28	23,1
Celkem	121	100,0

Tabulka 2 Rozložení podle věku respondentů

Z tabulky č. 2 vyplývá, že co se týče věku respondentů, z celkového počtu 121 respondentů byli nejpočetnější skupinou respondenti ve věku 31–45 let, celkem 49 respondentů, což je 40,5 %, a nejméně početnou skupinou byli respondenti ve věku 18–30 let, celkem 16 respondentů, což je 13,2 %.

Dosažené vzdělávání	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (v %)
Základní	0	0,0
Střední odborné s výučním listem	1	0,8
Střední odborné s maturitou	55	45,5
Vyšší odborné vzdělání	3	2,5
Vysokoškolské vzdělání	62	51,2
Celkem	121	100,0

Tabulka 3 Rozložení podle dosaženého vzdělání respondentů

Z tabulky č. 3 vyplývá, že co se týče nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů, z celkového počtu 121 respondentů byli nejpočetnější skupinou respondenti s vysokoškolským vzděláním, celkem 62 respondentů, což je 51,2 %, a druhou nejpočetnější skupinou byli respondenti se středním odborným vzděláním s maturitou, celkem 55 respondentů, což je 45,5 %.

Délka zaměstnání	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (v %)
Méně než 2 roky	8	6,6
2 až 10 let	29	24,0
11 až 20 let	43	35,5
21 až 30 let	28	23,1
31 let a více	13	10,7
Celkem	121	100,0

Tabulka 4 Rozložení podle délky zaměstnání respondentů

Z tabulky č. 4 vyplývá, že co se týče délky zaměstnání respondentů u společnosti Skanska a.s., z celkového počtu 121 respondentů byli nejpočetnější skupinou respondenti, kteří pracovali v organizaci 11 až 20 let, celkem 43 respondentů, což je 35,5 %. Druhou

nejpočetnější skupinou byli respondenti, kteří pracovali ve Skanska a.s. 2 až 10 let, celkem 29 respondentů, což je 24 %. Nejméně početnou skupinou byli respondenti, kteří pracovali ve Skanska a.s. méně než 2 roky, celkem 8 respondentů, což je 6,6 %.

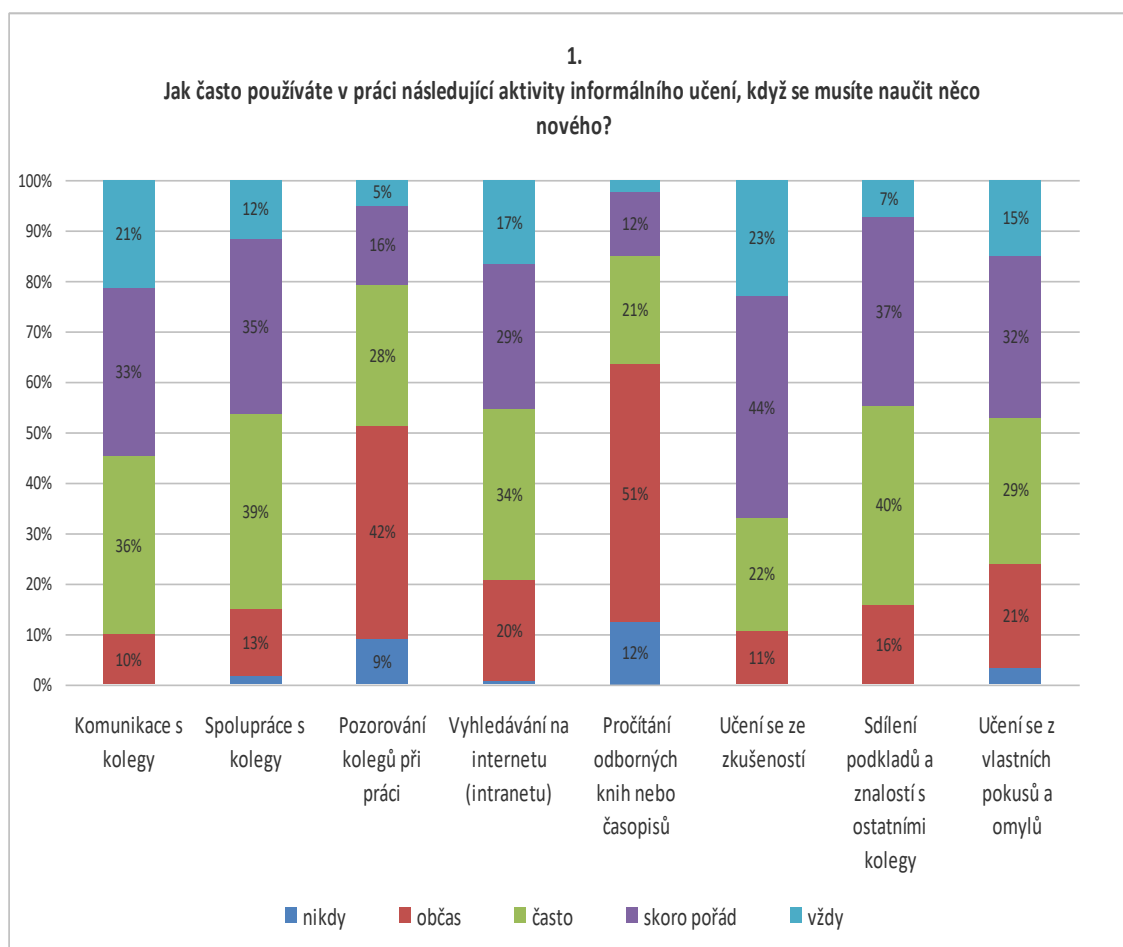
Oblast působení	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (v %)
Provoz (stavba)	60	49,6
Administrativa (podpůrné služby)	61	50,4
Celkem	121	100,0

Tabulka 5 Rozložení podle oblasti působení respondentů

Z tabulky č. 5 vyplývá, že co se týče oblasti působení respondentů ve Skanska a.s., z celkového počtu 121 respondentů pracuje celkem 60 respondentů v provozu, což je 49,6 %, a v administrativě pracuje celkem 61 respondentů, což je 50,4 %.

Dále se budeme zabývat analýzou a interpretací výsledků týkajících se informálního učení THP získaných z dotazníkového šetření. Každou položku dotazníku jsme vyhodnotili samostatně. U všech položek jsme sledovali odpovědi od všech respondentů. Uzavřené otázky byly analyzovány pomocí sloupcových grafů, otevřené otázky pomocí obsahové analýzy. Pro orientaci ve zkoumání získaných hodnot z otevřených otázek jsme přistoupili k rozčlenění aktivit do 5 kategorií. U každé kategorie jsme pak zjišťovali její četnosti. Kategorie, která obsahovala odpovědi od více než 10 % všech respondentů, byla posouzena jako nový nálezný šetření.

Otázka č. 1 se týkala aktivit informálního učení na pracovišti. Cílem této otázky bylo zjistit, jak často využívají THP uvedené aktivity informálního učení, když se musí naučit něco nového na pracovišti. Pro otázku č. 1 byla použita Likertova škála od 1 (nikdy) do 5 (vždy).

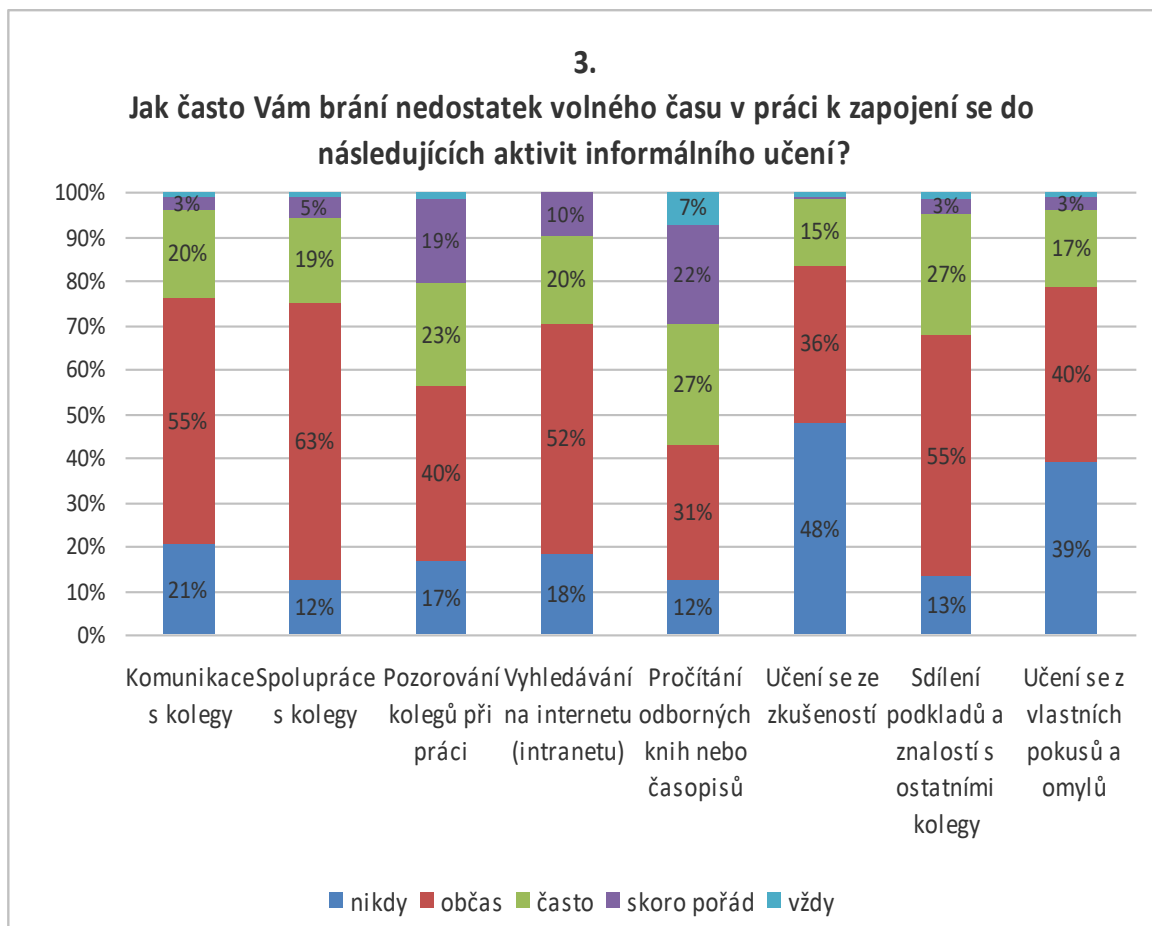


Graf 1 Aktivity informálního učení na pracovišti

Na základě grafu č. 1 můžeme konstatovat, že když se THP na pracovišti musí naučit něco nového, zapojují se do všech zkoumaných aktivit informálního učení, když se musí naučit něco nového. Jak je z grafu č. 1 zřejmé, nepoužívanější aktivitou informálního učení je komunikace s kolegy – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo celkem 109 respondentů, což je 90 % z celkového počtu respondentů. Druhou nejpoužívanější aktivitou bylo učení se ze zkušeností – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo celkem 108 respondentů, což je 89 % z celkového počtu respondentů. Třetí nejpoužívanější aktivitou byla spolupráce s kolegy – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo celkem 103 respondentů, což je 86 % z celkového počtu respondentů. Nejméně četnou aktivitou bylo pročítání odborných knih nebo časopisů – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo u této aktivity pouze 44 respondentů, což je 36 % z celkového počtu respondentů.

Otázka č. 2 byla otevřenou otázkou. Respondenty jsme požádali, aby uvedli další aktivity informálního učení, které využívají na pracovišti, když se mají naučit něco nového a nebyly zahrnuty ve výběru zkoumaných aktivit informálního učení. Jediná kategorie, která přesáhla stanovenou hranici 10 %, byla kategorie nazvaná komunikace s přáteli, bývalými kolegy a spolužáky. Tuto aktivitu uvedlo celkem 12 respondentů, což je 10 % z celkového počtu respondentů. Tuto kategorii považujeme za nový nález šetření.

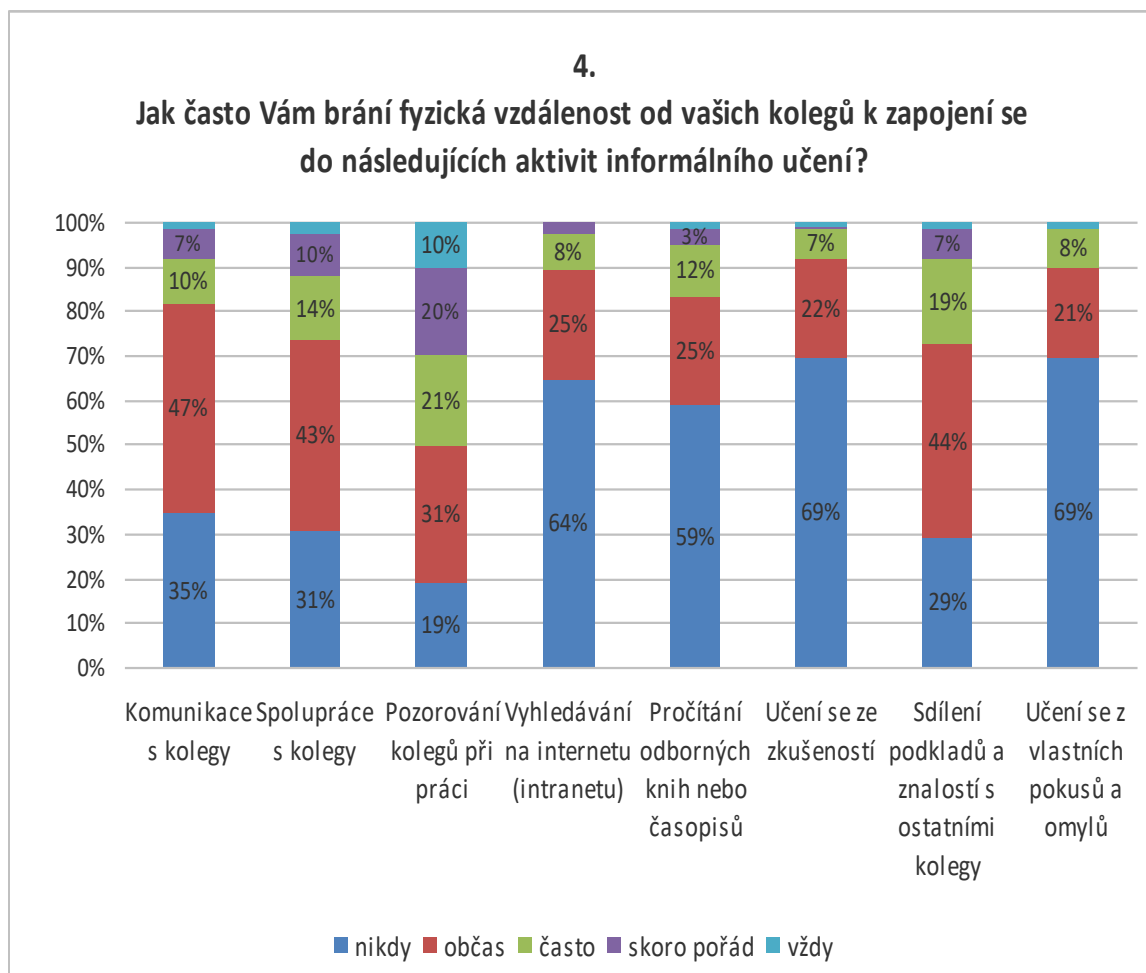
Otázky č. 3 až 7 se týkaly bariér pracovního prostředí, které mohou bránit THP v zapojení se do aktivit informálního učení na pracovišti. Jednalo se o následující bariéry: nedostatek volného času, fyzická vzdálenost od kolegů, neochota ostatních kolegů, nedostatečné finanční ohodnocení a nedostatek uznání za odvedenou práci. Pro otázky č. 3 až 7 byla použita Likertova škála od 1 (nikdy) do 5 (vždy).



Graf 2 Nedostatek volného času v práci

Bariéra nedostatek volného času v práci není příliš významný faktorem, který by bránil THP k zapojení se do aktivit informálního učení. Výjimku představuje u aktivity pročítání

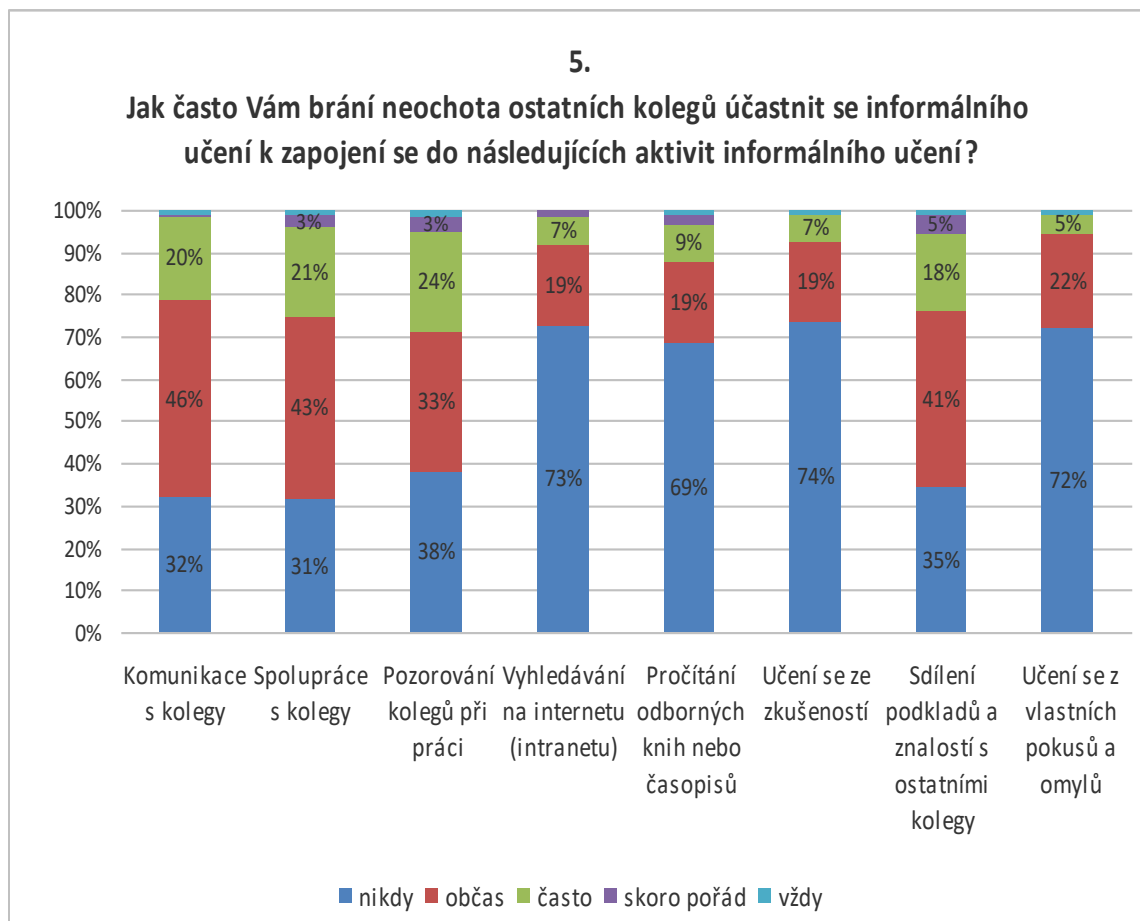
odborných knih a časopisů. Jak z výše uvedeného grafu č. 2 vyplývá – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo u této aktivity 56 %, což je celkem 69 respondentů. Další aktivitou, které brání nedostatek volného času v práci, je pozorování kolegů při práci – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 43 %, což je celkem 53 respondentů.



Graf 3 Fyzická vzdálenost od kolegů

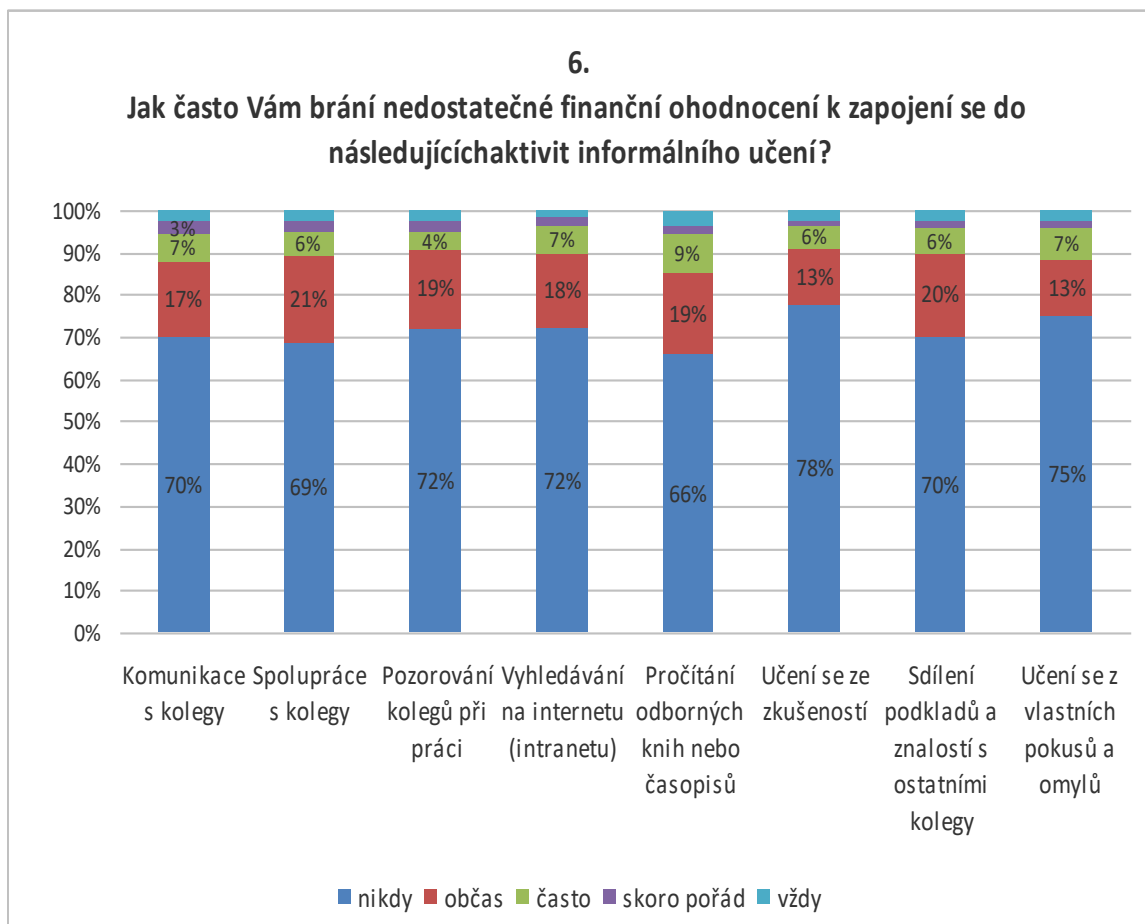
Bariéra fyzická vzdálenost od kolegů je faktor, který brání THP k zapojení se pouze do některých aktivit informálního učení. Tento faktor určitě nebrání individuálním aktivitám, jako je např. učení se z vlastních pokusů a omylů a vyhledávání na internetu. Fyzická vzdálenost spíše brání v zapojení se do interaktivních aktivit. Z výše uvedeného grafu č. 3 je zřejmé, že fyzická vzdálenost od kolegů brání THP nejvíce v zapojení se do aktivity pozorování kolegů při práci – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 51 %, což je celkem 61 respondentů. Další aktivitou, které brání fyzická vzdálenost od kolegů, je

spolupráce s kolegy – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 26 %, což je celkem 32 respondentů.



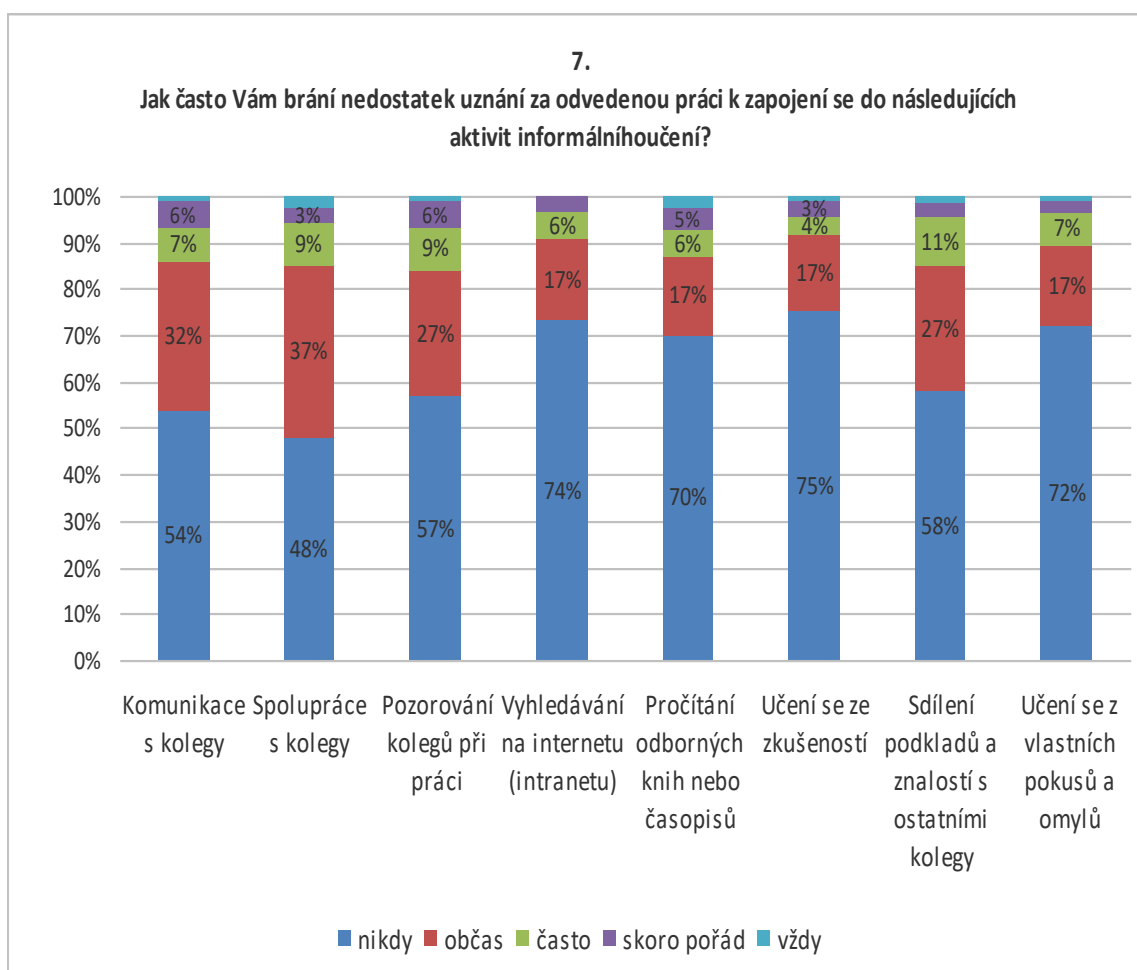
Graf 4 Neochota ostatních kolegů

Bariéra neochota ostatních kolegů účastnit se aktivit informálního učení nepatří mezi příliš významné faktory. Z výše uvedeného grafu č. 4 vyplývá, že tato bariéra brání THP nejvíce v zapojení se do aktivity pozorování kolegů při práci – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 29 %, což je celkem 35 respondentů. Další aktivitou, které brání neochota ostatních kolegů účastnit se aktivit informálního učení, je spolupráce s kolegy – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 25 %, což je celkem 31 respondentů.



Graf 5 Nedostatečné finanční ohodnocení

Bariéra nedostatečné finanční ohodnocení za odvedenou práci nepatří mezi významný faktor, který brání THP k zapojení se do aktivit informálního učení. Důvodem může být, že rozhodnutí zapojit se do aktivit informálního učení více souvisí s vnitřní motivací jedince, jako je např. zájem o profesní oblast než s vnější motivací, jakou je např. finanční ohodnocení. Z výše uvedeného grafu č. 5 vyplývá, že bariéra nedostatečné ohodnocení za odvedenou práci brání THP nejvíce v zapojení se do aktivity pročítání odborných knih a časopisů – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 15 %, což je 18 respondentů. Další aktivitou, které brání nedostatečné ohodnocení za odvedenou práci, je učení se ze svých zkušeností – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 12 %, což je 14 respondentů. Přibližně 90 % všech respondentů uvedlo, že jim nedostatečné finanční ohodnocení nebrání k zapojení se do zkoumaných aktivit informálního učení.

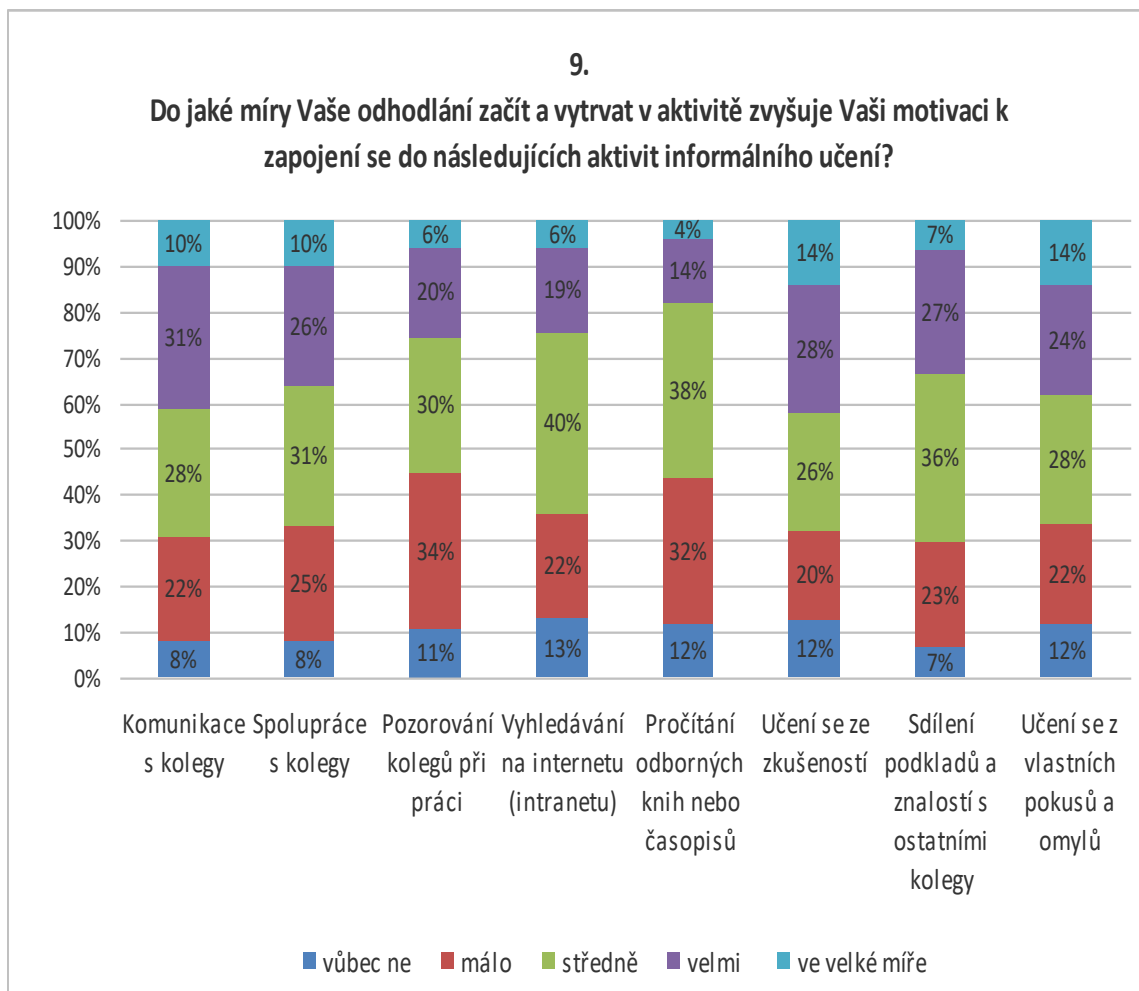


Graf 6 Nedostatek uznání za odvedenou práci

Bariéra nedostatečné uznání za odvedenou práci nepatří mezi významný faktor, který brání THP k zapojení se do aktivit informálního učení. Z výše uvedeného grafu č. 6 vyplývá, že bariéra nedostatek uznání za odvedenou práci brání THP nejvíce v zapojení se do aktivity sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 16 %, což je 18 respondentů. Další aktivitou, které brání nedostatek uznání za odvedenou práci, je pozorování kolegů při práci – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 16 %, což je 18 respondentů.

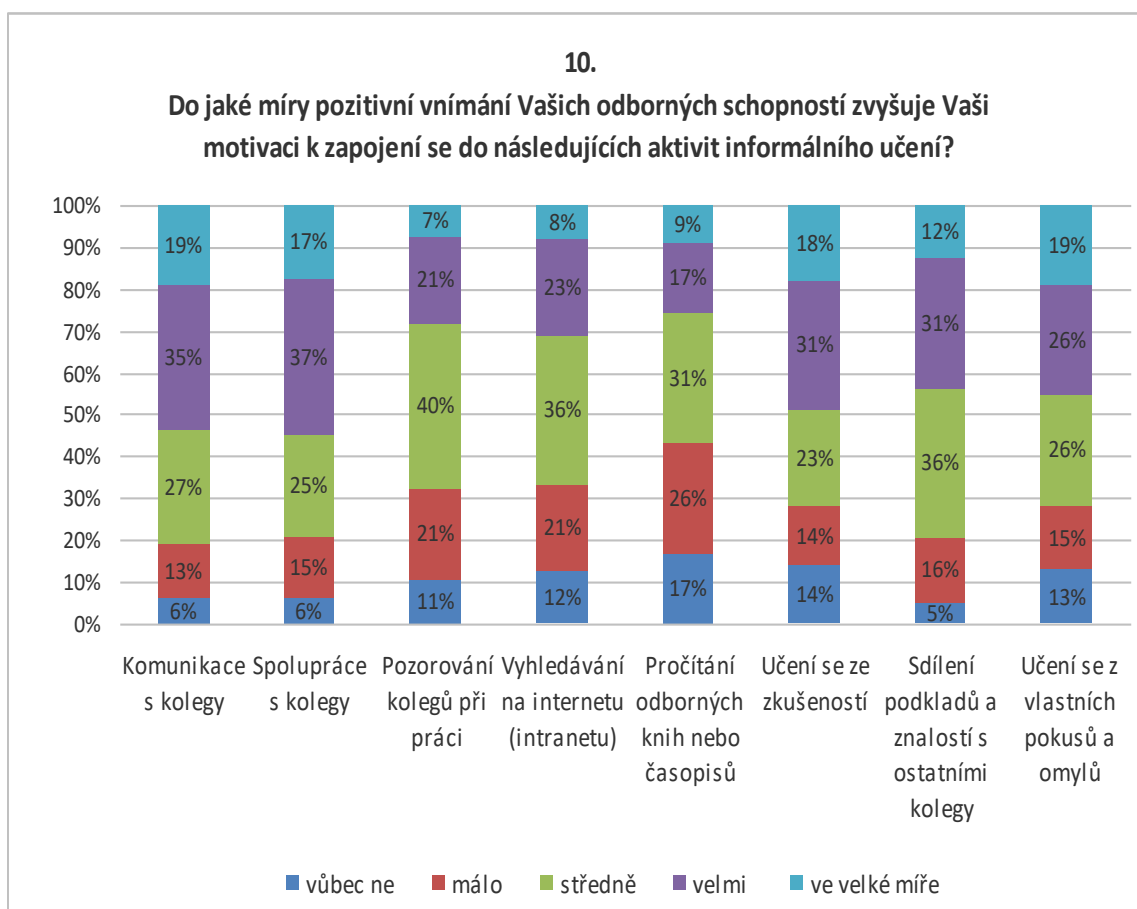
Otázka č. 8 byla otevřenou otázkou. Respondenty jsme požádali, aby uvedli jiné bariéry pracovního prostředí, které jim brání v účasti na aktivitách informálního učení a jež nebyly zahrnuty ve výběru zkoumaných bariér. Nejistili jsme další bariéry, které by bránily THP k zapojení se do aktivit informálního učení.

Otázky č. 9 až 12 se týkaly osobnostních charakteristik respondentů. Cílem otázek bylo zjistit, jaké osobnostní charakteristiky mají pozitivní vliv na zapojení se THP do aktivit informálního učení na pracovišti. Pro otázky č. 9 až 12 byla použita Likertova škála od 1 (vůbec ne) do 5 (ve velké míře).



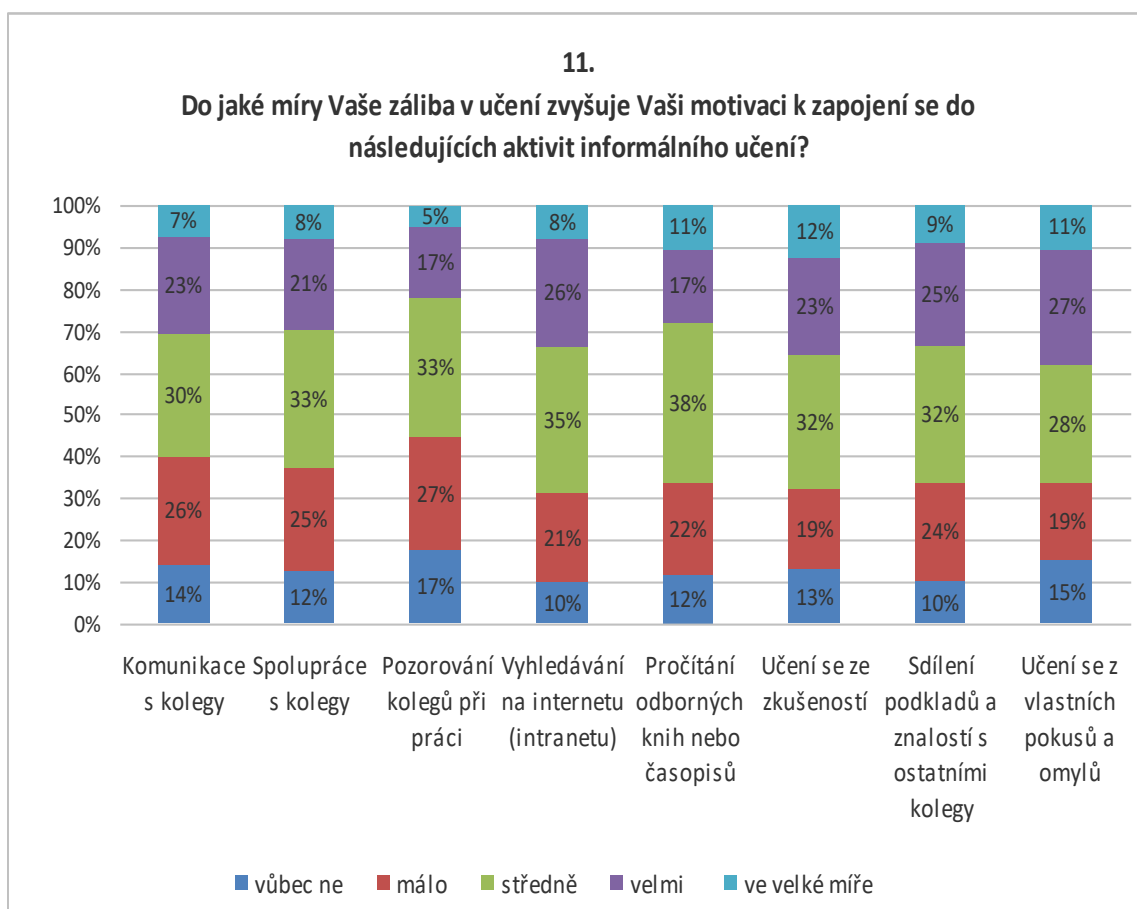
Graf 7 Odhodlání začít a vytrvat v aktivitě

Osobní charakteristika odhodlání začít a vytrvat v aktivitě je významným faktorem, který zvyšuje motivaci k zapojení se do aktivit informálního učení. Z výše uvedeného grafu č. 7 je patrné, že tato charakteristika zvyšuje u 60 až 70 % všech respondentů jejich zapojení je do aktivit informálního učení. Z grafu č. 7 také vyplývá, že odhodlání začít a vytrvat v aktivitě zvyšuje motivaci k zapojení se nejvíce do aktivity komunikace s kolegy – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 69 %, což je 84 respondentů. Další významnou aktivitou je sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 69 %, což je 84 respondentů.



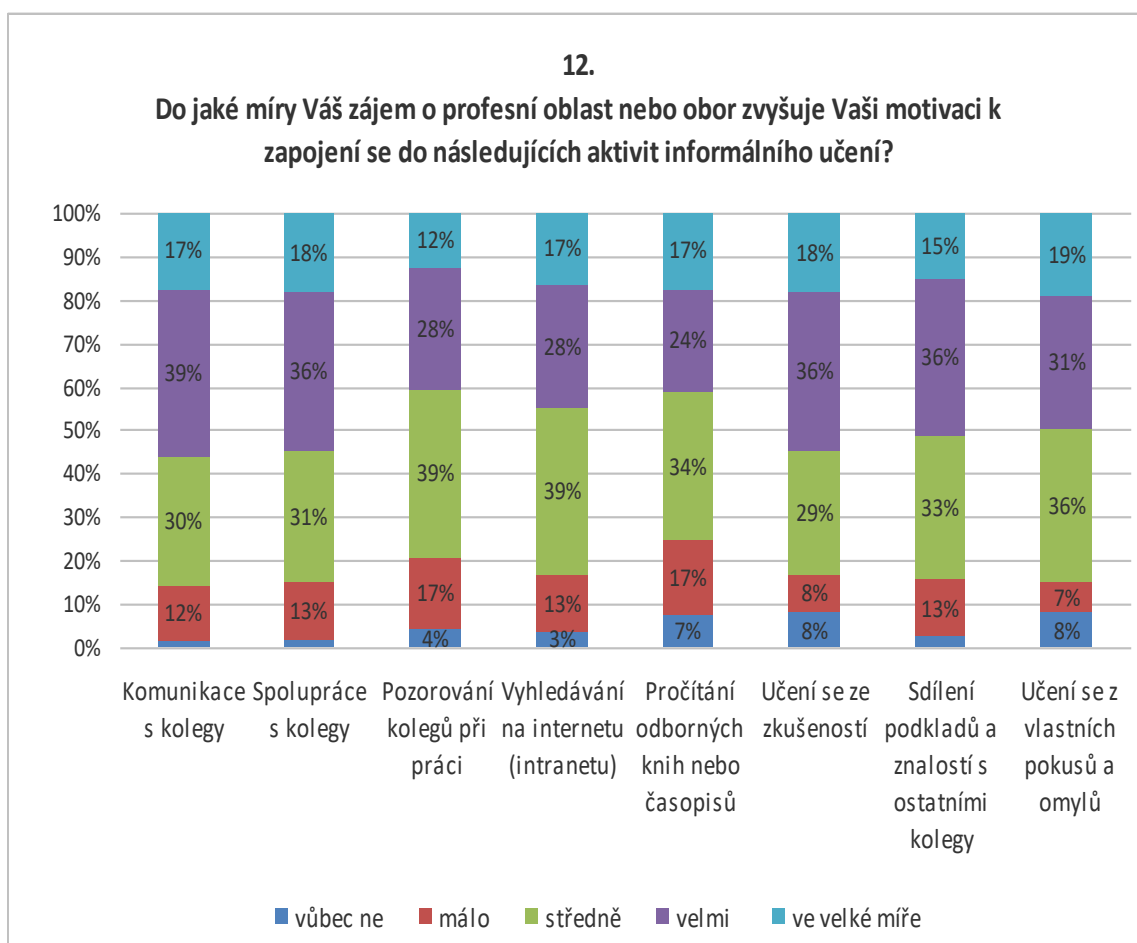
Graf 8 Pozitivní vnímání odborných schopností

Osobnostní charakteristika pozitivní vnímání Vašich odborných schopností patří mezi významné faktory, které zvyšují motivaci THP k zapojení se do aktivit informálního učení. Z výše uvedeného grafu č. 8 je patrné, že tato charakteristika zvyšuje u 70 až 80 % všech respondentů jejich zapojení se do aktivit informálního učení. Z grafu č. 8 také vyplývá, že pozitivní vnímání odborných schopností zvyšuje motivaci k zapojení se nejvíce do aktivity komunikace s kolegy – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 81 %, což je 98 respondentů. Další zjištěnou aktivitou je sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 79 %, což je 96 respondentů.



Graf 9 Záliba v učení

Osobnostní charakteristika – záliba v učení patří mezi významné faktory, které zvyšují motivaci THP k zapojení se do aktivit informálního učení. Z výše uvedeného grafu č. 9 je patrné, že tato charakteristika zvyšuje u 60 % až 70 % všech respondentů jejich zapojení se do aktivit informálního učení. Z grafu č. 9 také vyplývá, že osobnostní charakteristika – záliba v učení zvyšuje motivaci k zapojení se nejvíce do aktivity vyhledávání na internetu (intranetu) – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 69 %, což je 83 respondentů. Další zjištěnou aktivitou je učení se ze zkušeností – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 67 %, což je 82 respondentů.



Graf 10 Zájem o profesní oblast nebo obor

Osobní charakteristika zájem o profesní oblast nebo obor patří mezi nejvýznamnější faktory, které zvyšují motivaci THP k zapojení se do aktivit informálního učení. Jde celkem o logické zjištění, neboť lidé bývají motivováni k tomu, aby čas trávili věcmi, které je zajímají. Na základě šetření můžeme konstatovat, že když se THP dozví zajímavé informace z oboru, cítí potřebu tyto informace dále šířit mezi své kolegy. Z výše uvedeného grafu č. 10 je patrné, že tato charakteristika zvyšuje u 80 až 90 % všech respondentů jejich zapojení se do aktivit informálního učení. Z grafu č. 10 také vyplývá, že zájem o profesní oblast nebo obor nejvíce zvyšuje motivaci k zapojení se do aktivity sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 84 %, což je 102 respondentů. Další zjištěnou aktivitou je komunikace s kolegy – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 86 %, což je 104, respondentů a spolupráce s kolegy – možnost volby (vždy, skoro pořád a často) uvedlo 85,2 %, což je 103 respondentů.

Otázka č. 13 byla otevřenou otázkou. Respondenty jsme opět požádali, aby uvedli jiné osobnostní charakteristiky, které zvyšují jejich motivaci k zapojení se do aktivit informálního učení a jež nebyly zahrnuty ve výběru zkoumaných osobnostních charakteristik. Byly zjištěny další osobnostní charakteristiky, které zvyšují motivaci THP k zapojení se do aktivit informálního učení. Nejpočetnější kategorií byla kategorie nazvaná zvědavost, touha po poznání. Tuto aktivitu uvedlo 25 respondentů, což je 21 %. Druhou nejpočetnější kategorií byla kategorie nazvaná cílevědomost, ambice. Tuto aktivitu uvedlo 20 respondentů, což je 17 %. Třetí nejpočetnější kategorií byla kategorie nazvaná zodpovědnost. Tuto aktivitu uvedlo 19 respondentů, což je 16 %.

Otázky č. 14 až 18 se týkaly demografických údajů respondentů. Otázky měly za úkol zjistit pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, počet odpracovaných let ve společnosti Skanska a.s. a oblast působení respondentů. Podrobná charakteristika respondentů je uvedena v tabulkách (tab. 1, 2, 3, 4, 5) v úvodu této kapitoly.

6.2 Vyhodnocení hypotéz

V úvodu praktické části jsme stanovili 4 hypotézy. Nyní přistoupíme k jejich testování. K verifikaci hypotéz jsme použili test nezávislosti Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Testování významnosti provedeme na hladině významnosti $p = 0,05$. Pokud bude zjištěná p – hodnota nižší nebo rovna, jak stanovená hladina významnosti, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Výsledky získané dotazníkovým šetřením jsme nejdříve zapsali do tzv. kontingenční tabulky (tab. 6, 7, 8, 9). Čísla v kontingenční tabulce (bez závorek) vyjadřují četnosti pracovníků, kteří odpověděli na otázku určitým způsobem podle zvolených možností. Čísla uváděná jako celkem jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Dále jsme postupovali tak, že jsme vypočítali očekávané četnosti pro každé pole kontingenční tabulky. Očekávané četnosti jsou „teoretické“ četnosti, které by odpovídaly platnosti nulové hypotézy. Očekávané četnosti jsme uvedli v kontingenční tabulce do závorek. Očekávanou četnost jsme vypočetli tak, že jsme vynásobili vždy odpovídající marginální četnosti v tabulce a tento součin potom vydělili celkovou četností. (Chráška, 2007, s. 77) Dále jsme postupovali tak, že jsme zadali v programu Microsoft Excel do jednoho sloupce pozorované četnosti a do druhého sloupce vypočítané očekávané četnosti. Zvolili jsme statistickou funkci CHITEST. Do okna aktuální označíme oblast pozorovaných četností a do okna

očekávané označíme oblast vypočítaných očekávaných četností. Funkce CHITEST nám vypočítá výslednou p – hodnotu daného testu.

Hypotéza č. 1:

Mladší THP (věková skupina 31-45) využívá aktivitu vyhledávání na internetu (intranetu), když se musí naučit něco nového na pracovišti, častěji než starší THP (věková skupina 56 a více let).

H_0 : Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve využívání aktivity vyhledání na internetu (intranetu) podle věkových skupin THP.

H_A : Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly ve využívání aktivity vyhledání na internetu (intranetu) podle věkových skupin THP.

Četnost	31–45 let	56 a více let	Celkem
nikdy	0 (0)	0 (0)	0
občas	12 (10,82)	5 (6,18)	17
často	12 (15,90)	13 (9,09)	25
skoro pořád	18 (14)	4 (8)	22
vždy	7 (8,27)	6 (4,73)	13
Celkem	49	28	77

Tabulka 6 Kontingenční tabulka č. 1

Statistickou funkcí CHITEST jsme zjistili výslednou p – hodnotu, $p = 0,0829$. Výsledná hodnota je větší než zvolená hladina významnosti $p = 0,05$, a proto nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Z analýzy vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve využívání aktivity vyhledávání na internetu (intranetu) podle věkové skupiny 31-45 let a 56 a více let.

Hypotéza č. 2:

Vysokoškolsky vzdělaní THP využívají aktivitu pročitání odborných knih nebo časopisů, když se musí naučit něco nového na pracovišti, častěji než středoškolsky vzdělaní THP.

H_0 : Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve využívání aktivity pročitání odborných knih nebo časopisů podle dosaženého stupně vzdělání.

H_A : Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly ve využívání aktivity pročitání odborných knih nebo časopisů podle dosaženého stupně vzdělání.

Četnost	Vysokoškolské vzdělání	Střední odborné s maturitou	Celkem
nikdy	6 (7,42)	8 (6,58)	14
občas	36 (31,80)	24 (28,20)	60
často	12 (13,25)	13 (11,75)	25
skoro pořád	6 (7,95)	9 (7,05)	15
vždy	2 (1,59)	1 (1,41)	3
Celkem	62	55	117

Tabulka 7 Kontingenční tabulka č. 2

Statistickou funkcí CHITEST jsme zjistili výslednou p – hodnotu, $p = 0,516$. Výsledná hodnota je větší než zvolená hladina významnosti $p = 0,05$, a proto nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Z analýzy vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v aktivitě pročítání odborných knih nebo časopisů podle dosaženého stupně vzdělání – mezi vysokoškolsky vzdělanými THP a středoškolsky vzdělanými THP.

Hypotéza č. 3:

THP, kteří pracují ve společnosti delší dobu (21-30 let u společnosti) se zapojují více do aktivity spolupráce s kolegy než THP, kteří pracují ve společnosti krátkou dobu (skupina 2-10 let u společnosti).

H_0 : Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v zapojení se THP do aktivity spolupráce s kolegy podle délky zaměstnání THP ve společnosti.

H_A : Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v zapojení se THP do aktivity spolupráce s kolegy podle délky zaměstnání THP ve společnosti.

Četnost	21 až 30 let	2 až 10 let	Celkem
nikdy	0 (0,49)	1 (0,51)	1
občas	6 (5,40)	5 (5,59)	11
často	10 (9,82)	10 (10,17)	20
skoro pořád	9 (8,35)	8 (8,65)	17
vždy	3 (3,93)	5 (4,07)	8
Celkem	28	29	57

Tabulka 8 Kontingenční tabulka č. 3

Statistickou funkcí CHITEST jsme zjistili výslednou p – hodnotu, $p = 0,802$. Výsledná hodnota je větší než zvolená hladina významnosti $p = 0,05$, a proto nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Z analýzy vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v zapojení se THP do aktivity spolupráce s kolegy podle délky zaměstnání THP ve společnosti – délka zaměstnání skupina 21-30 let a skupina 2-10 let ve společnosti

Hypotéza č. 4:

THP pracující v provozu (stavba) se zapojují více do aktivity učení se ze zkušeností než THP pracující v administrativě (podpůrných službách pro stavbu).

H_0 : Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v zapojení se THP do aktivity učení se ze zkušeností podle oblasti působení THP v organizaci.

H_A : Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v zapojení se THP do aktivity učení se ze zkušeností podle oblasti působení THP v organizaci.

Četnost	Administrativa (podpůrné služby)	Provoz (stavba)	Celkem
nikdy	0 (0)	0 (0)	0
občas	6 (6,55)	7 (6,45)	13
často	13 (13,61)	14 (13,39)	27
skoro pořád	25 (26,72)	28 (26,28)	53
vždy	17 (14,11)	11 (13,88)	28
Celkem	61	60	121

Tabulka 9 Kontingenční tabulka č. 4

Statistickou funkcí CHITEST jsme zjistili výslednou p – hodnotu, $p = 0,668$. Výsledná hodnota je větší než zvolená hladina významnosti $p = 0,05$, a proto nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Z analýzy vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v zapojení se THP do aktivity učení se ze zkušeností podle oblasti působení THP v organizaci – provoz (stavba) a administrativa (podpůrné služby).

6.3 Diskuse

Výzkumné šetření jsme provedli za účelem prozkoumání aktivit informálního učení na pracovišti u THP pracujících v oboru stavebnictví ve vybrané společnosti a zjištění, jaké faktory pozitivně či negativně působí na zapojení se THP do těchto aktivit.

Než si odpovíme na hlavní výzkumnou otázku, zodpovíme si nejdříve dílčí výzkumné otázky. První dílčí výzkumnou otázku jsme zaměřili na četnost využívání aktivit informálního učení na pracovišti. Z šetření vyplynulo, že nejpoužívanějšími aktivitami informálního učení jsou ve společnosti Skanska následující aktivity: komunikace s kolegy, učení se ze svých zkušeností a spolupráce s kolegy. Všechny tři aktivity využívá téměř 90 % všech THP. THP tudíž ve stejné míře využívají jak interaktivní, tak i individuální aktivity informálního učení. Analýza odpovědí z otevřené otázky odhalila další aktivitu informálního učení, kterou byla konzultace s přáteli, bývalými kolegy a spolužáky. Důvodem může být, že stavebnictví je hlavně praktickou oblastí, v níž se pracovníci učí převážně ze svých a cizích zkušeností. V důsledku toho pak THP vyhledávají bývalé kolegy či spolužáky ze školy, kteří se věnují stejnému oboru a mohou se s nimi podělit o své zkušenosti a postřehy z praxe.

Druhou dílčí výzkumnou otázku jsme zaměřili na faktory pracovního prostředí, které nejvíce brání THP k zapojení se do aktivit informálního učení. Největší zjištěnou bariérou byl nedostatek volného času, jež bránil 20 % až 30 % respondentů zúčastnit se aktivit informálního učení. Respondenti dále uvedli, že nedostatek volného času jim brání nejvíce v aktivitě pročitání odborných knih a časopisů. Další bariérou byl nedostatek fyzické vzdálenosti od vašich kolegů, který bránil přibližně 15 % až 20 % respondentům zúčastnit se aktivit informálního učení. Respondenti dále uvedli, že fyzická vzdálenost od kolegů jim brání nejvíce v aktivitě pozorování kolegů při práci. Bariéra neochota ostatních kolegů účastnit se aktivit informálního učení nebránila THP k zapojení se do aktivit informálního učení. Z šetření vyplývá, že kolegové na pracovišti jsou ochotni komunikovat, spolupracovat, sdílet podklady a znalosti s ostatními kolegy. Bariéra nedostatečné finanční ohodnocení nebrání THP k zapojení se do všech aktivit informálního učení. Téměř 90 % všech respondentů uvedlo u každé informální aktivity, že jim nedostatečné finanční ohodnocení nebrání se jí účastnit. Bariéra nedostatek uznání za odvedenou práci nebrání THP k zapojení se do aktivit informálního učení. Z toho tedy vyplývá, že pracovníci cítí uznání za odvedenou práci od svých nadřízených nebo i kolegů. Analýza odpovědí z

otevřené otázky neodhalila další bariéry, které by bránily THP k zapojení se do aktivit informálního učení. Na základě šetření můžeme konstatovat, že bariéry pracovního prostředí nejsou příliš významnými faktory, jež by bránily THP k zapojení se do aktivit informálního učení. Výjimku tvoří bariéra nedostatek volného času. Tato bariéra brání 20 % až 30 % všech respondentů k zapojení se do aktivit informálního učení. Šetření potvrdilo tvrzení Marsick a Watkins. Informální učení může být záměrně podporováno prostředím, v němž se odehrává, nebo se může rozvíjet zcela nezávisle na míře této podpory, nebo dokonce jí navzdory. (Marsick, Watkins, 1990, s. 12) To znamená, že organizace může mít sebelepší podporu informálního učení, ale pokud zaměstnanec nebude mít dostatečnou vnitřní motivaci, tak se do aktivit informálního učení nezapojí. Rozhodnutí pracovníků na účasti v informálním učení je dané především jejich vlastními potřebami.

Třetí výzkumnou otázku jsme zaměřili na osobnostní charakteristiky THP, které nejvíce aktivují motivaci THP k zapojení se do aktivit informálního učení na pracovišti. U všech zkoumaných osobnostních charakteristik jsme zjistili, že mají významný vliv na motivaci THP. Nejvýznamnější osobnostní charakteristikou byl zájem o profesní oblast nebo obor. Analýza odpovědí z otevřené otázky odhalila další osobnostní charakteristiky, které mají vliv na motivaci THP účastnit se aktivit informálního učení. Zvědavost a touha zlepšit si své odborné znalosti zvyšují motivaci u THP. Druhou charakteristikou byla cílevědomost a ambice, třetí byla zodpovědnost. Z šetření vyplývá, že osobnostní charakteristiky mají výrazný vliv na motivaci THP k zapojení se do aktivit informálního učení.

Čtvrtá výzkumná otázka měla zjistit, zda se odlišuje zapojení THP do aktivit informálního učení v závislosti na jejich věku, úrovni vzdělání, délce pracovního poměru a oblasti, ve které pracují. Analýzou hypotéz jsme zjistili, že zapojení se THP do aktivit informálního učení se podle těchto charakteristik neliší.

Dle výsledků šetření patří společnost Skanska nepochybně mezi „učící se organizace“, poněvadž považuje vzdělávání a učení za jednu ze svých priorit a vnímá jejich obrovský význam pro další rozvoj organizace. Na základě zodpovězených dílčích výzkumných otázek můžeme konstatovat, že když se THP musí naučit něco nového využívají velmi často všechny zkoumané aktivity informálního učení. Dále můžeme konstatovat, že pokud pracovník potřebuje získat určitou informaci k tomu, aby dokončil svůj pracovní úkol, nezáleží tak moc na faktorech pracovního prostředí, ale spíše na jeho osobnostních charakteristikách a motivaci tuto informaci získat.

6.4 Doporučení pro praxi

Společnost Skanska by mohla více podporovat informální učení na pracovišti tím, že by zřídila na svém intranetu firemní sociální síť, kde by pracovníci mohli sdílet své zkušenosti z projektů nebo mohli chatovat s ostatními kolegy z organizace. Dále by mohla zřídit sdílenou knihovnu na budovách společnosti, kde by se pracovníci mohli podělit se svými kolegy o zajímavou knihu, časopis ze stavebnictví nebo i z jiného oboru. Knihovna by fungovala tím způsobem, že by si pracovník vybral nějakou knihu ve sdílené knihovně, za kterou by zde nechal jinou knihu. Tímto způsobem by se podpořila informální aktivita učení se z knih a časopisů, jež patřila mezi nejméně využívané informální aktivity.

Společnost Skanska by mohla začít více využívat interní mentoring k rozvoji svých zaměstnanců. Mentoring probíhá v organizaci teprve prvním rokem. Jedná se o pilotní program, který má však velkou šanci na úspěch, poněvadž společnost Skanska má své základy postaveny na interních znalostech svých zaměstnanců. Tyto znalosti spočívají v technických a funkčních znalostech, které nám umožňují dělat naše projekty. Mentoring byl zatím určen jen pro 10 pracovníků vybraných řediteli závodů s pomocí pracovníků z oddělení HR. Bylo by vhodné, aby organizace umožnila mentoring více pracovníkům a tím zvýšila jejich motivaci k práci.

Cesta změny musí být hlavně doprovázená podporou a rozšířením škály konkrétních příležitostí v oblasti informálního učení a zaujetím liniových manažerů, kteří s nimi budou chtít kreativně a systematicky pracovat. Úspěch ale jistě neleží pouze v rukou manažerů, kteří řídí své podřízené, nebo v proaktivních pracovníků z oblasti lidských zdrojů. Pokud pracovníci sami nechtějí – žádný, ani vyvážený způsob informální podpory nepomůže. Strůjcem vlastního pokroku je vždy především sám pracovník. Výhodou informálního učení je snížení nákladů na externí vzdělávání, větší důraz na individuální řešení rozvojových potřeb, vyšší propojení s praxí, podporu kultury učící se organizace a využití vlastního firemního know-how.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se věnovali problematice informálního učení THP ve společnosti Skanska a.s. V teoretické části jsme nedřívě přiblížili základní teoretické pojmy potřebné k pochopení a zpracování tohoto tématu. Definovali jsme pojem celoživotní učení, neboť informální učení je jeho součástí. Následně jsme se soustředili na koncept informálního učení, jeho historii, druhy informálního učení, výzkumy informálního učení v ČR a v zahraničí. V neposlední řadě jsme se zabývali ověřováním a uznáváním výsledků informálního učení v ČR. Hlavním cílem práce bylo prozkoumat, zda THP využívají na pracovišti aktivity informálního učení, když se musí naučit něco nového. Dalším cílem práce bylo zjistit, jaké aktivity informálního učení využívají THP nejčastěji a dále zjistit, které faktory působí na zapojení THP do aktivit informálního učení na pracovišti.

Stěžejní částí bakalářské práce byla praktická část práce. V jejím úvodu jsme nejdřívě představili společnost Skanska, ve které bylo výzkumné šetření prováděno. Společnost Skanska považuje vzdělávání a učení svých zaměstnanců za jednu ze svých priorit a vnímá jejich obrovský význam pro další rozvoj organizace. Po představení společnosti a jejich hodnot jsme uvedli možnosti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, jež jsou pracovníkům v organizaci k dispozici a seznámili se také s vzdělávacím konceptem 70:20:10, který se snaží společnost propagovat. Cílem konceptu 70:20:10 je, aby zaměstnanci byli více zodpovědní za svůj individuální rozvoj a učili se převážně ze zkušeností a prostřednictvím ostatních kolegů, aktivně vyhledávali jejich rady a požádali je o zpětnou vazbu. V posledních desetiletích se pracoviště stalo uznávaným místem pro učení nových znalostí a dovedností, umožňujících pracovníkům efektivněji se podílet na neustále se měnícím pracovním prostředí. Pracoviště představuje velký potenciál pro nepřetržité učení, jak prostřednictvím formální, tak i informální učební aktivity, které jsou součástí každodenních pracovních činností pracovní, např. spolupráce a interakce s kolegy, spolupráce s klienty, zvládání náročných a nových úkolů. Informální učení na pracovišti bývá většinou neplánované a nestrukturované. Nedávné studie (Michaels et. al., 1997, Leslie et al. 1998) uvedly, že téměř 70 % nově získaných znalostí je získáváno pomocí aktivit informálního učení na pracovišti. V důsledku toho je důležité, aby organizace identifikovaly faktory mající vliv na zapojení se pracovníků do aktivit informálního učení na pracovišti a aby je mohly lépe podporovat.

Na základě výsledků empirického šetření lze konstatovat, že THP ve společnosti Skanska a.s. využívají velmi často různé aktivity informálního učení na pracovišti, když se mají

naučit něco nového. Využívají jak individuální formy aktivit – učení se ze zkušeností, tak i interaktivní aktivity – komunikace a spolupráce s kolegy. Výzkumné šetření zjistilo jednu významnou bariéru informálního učení – nedostatek volného času. Tato bariéra brání THP v účasti na aktivitách informálního učení. Dále jsme zjistili, že zkoumané osobnostní charakteristiky mají významný vliv na motivaci THP. Nejvýznamnější osobnostní charakteristikou byl zjištěn zájem o profesní oblast nebo obor. V závěru práce jsme uvedli možná doporučení pro podporu informálního učení ve společnosti Skanska. Záleží tedy pouze na vedení společnosti, zda některá z nich zrealizuje v praxi.

Poněvadž učení je individuální proces a organizační kultura každé společnosti jedinečná, výsledky výzkumného šetření nemůžeme zobecňovat a lze je tedy směřovat pouze na konkrétní organizaci. Za další přínos této práce považujeme obohacení empirických poznatků z oblasti informálního učení v ČR. Doufáme, že se v budoucnosti bude konceptu informálního učení na pracovišti věnovat větší pozornost, neboť v sobě skrývá obrovský potenciál pro rozvoj všech pracovníků v organizaci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1.] BARTÁK, Jan. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007. Management studium. ISBN 9788086851686.
- [2.] BENEŠ, Milan. *Andragogika. 2.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024748245.
- [3.] BORGHANS, L., GOLSTEYN, B. and DE GRIP, A. (2006), *Meer Werken is Meer Leren: Determinantem van kennisontwikkeling*, CINOP, s-Hertogenbosch.
- [4.] COOMBS, P. H. and AHMED, M. (1974) *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*, Baltimore: John Hopkins University Press.
- [5.] CONLON, T. J. (2004). *A review of informal learning literature, theory, and implications for practice in developing global professional competence*, Journal of European Industrial Training, Vol. 28 No. 2-4, 283-295.
- [6.] CROSS, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer, San Fransisco, CA.
- [7.] ČEPELKA, Oldřich, Zdeněk PALÁN a Jozefína SIMOVÁ. *Další vzdělávání v Libereckém kraji: analýza a evaluace poptávky, nabídky a dalšího vývoje*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012. ISBN 978-80-904531-4-2.
- [8.] ČESKO. Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zakon-c-179-2006-sb>
- [9.] DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 9788073086947.
- [10.] ERAUT, M. (2004). *Informal learning in the workplace*. Studies in Continuing Education, 26(2), 247-273.
- [11.] HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 9788086723754.
- [12.] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024713694.
- [13.] CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014. ISBN 9788074544200.

- [14.] KWAKHAM, K. (2003). *Factors affecting teachers' participation in professional learning activities*. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 149–170.
- [15.] LESLEI, B., ARING, M.K. and BRAND, B. (1998), *Informal learning: the new frontier of employee development and organizational development*, *Economic Development Review*, Vol. 15 No. 4, pp. 12-18.
- [16.] LOHMAN, M. C. (2000). *Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: A case study of public schoolteachers*. *Adult Education Quarterly*, 50 (2), 83–101.
- [17.] LOHMAN, M. C. (2009). *A survey of factors influencing the engagement of information technology professionals in informal learning activities*, *Information technology, Learning and Performance Journal*, Vol. 25 No. 1, pp. 43-53.
- [18.] LOHMAN, M. C. (2005). *A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities*. *Human Resource Development Quarterly*, 16(4), 501–527. [online]. [cit. 10. 1. 2020] Dostupné z:<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/hrdq.1153>
- [19.] MARSICK, V.J., VOLPE, M., & WATKINS, K. (1999). *Theory and practice of informal learning in the knowledge era*. In V.J. Marsick & M. Volpe (Eds.), *Informal learning on the job* (Vol.3, pp. 80–95). San Francisco: Berrett-Koehler.
- [20.] MARINKOVÁ, H., & STRETTI, M. (2009). *Formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení*. In J. Průcha (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (s. 247–251). Praha: Portál ISBN 978-80-7367-546-2.
- [21.] MARSICK, V. J., & WATKINS, K. E. (1992). *Towards a study of informal and incidental learning in organizations*. *International Journal of Lifelong Education*, 11 (4), 287-300.
- [22.] MARSICK, V. J., & WATKINS, K. E. (2001). *Informal and incidental learning*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-33.
- [23.] Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise, 2000.[online]. [cit. 8.1. 2020]. Dostupné z:<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>
- [24.] MESSMANN, Gerhard, M. S. R. SEGERS a Filip DOCHY. *Informal learning at work: triggers, antecedents, and consequences*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018. *New perspectives on learning and instruction*. ISBN 9781138216600.

- [25.] Michaels, E., Handfield, H. and Axelrod, B. (1997), *The War for talent*, Harvard Business School, Boston, MA.
- [26.] NOVOTNÝ, Petr. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 9788021051164.
- [27.] PORUBSKÁ, G. - HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF. 212 s. ISBN 978-80-8094-597-8.
- [28.] RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 9788021047792.
- [29.] ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN isbn9788073675516.
- [30.] PALÁN, Z. Celoživotní učení. In KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. s. 25-38. ISBN 80-246-1262-3.
- [31.] PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN isbn8020009507.
- [32.] PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024752327.
- [33.] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024747484.
- [34.] PRUSÁKOVÁ, Viera. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print, 2005. ISBN 80-89142-05-2.
- [35.] SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press, 2007. Knihovna světového managementu. ISBN 9788072611621.
- [36.] Strategie celoživotního učení. Praha: MŠMT, 2007. [online]. [cit. 10. 1. 2020] Dostupné z: http://msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf
- [37.] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 9788086723549.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CU	Celoživotní učení
č.	číslo
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
IS	Inženýrské stavitelství
např.	například
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
popř.	popřípadě
tab.	tabulka
THP	Technickohospodářský pracovník
tzn.	to znamená
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Celoživotní vzdělávání/učení	19
Obrázek 2 Skanska hodnoty	39
Obrázek 3 Vzdělávací koncept Skanska 70:20:10.....	41

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Rozložení podle pohlaví respondentů.....	48
Tabulka 2 Rozložení podle věku respondentů.....	48
Tabulka 3 Rozložení podle dosaženého vzdělání respondentů	49
Tabulka 4 Rozložení podle délky zaměstnání respondentů.....	49
Tabulka 5 Rozložení podle oblasti působení respondentů.....	50
Tabulka 6 Kontingenční tabulka č. 1	62
Tabulka 7 Kontingenční tabulka č. 2	63
Tabulka 8 Kontingenční tabulka č. 3	63
Tabulka 9 Kontingenční tabulka č. 4	64

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Aktivity informálního učení na pracovišti.....	51
Graf 2 Nedostatek volného času v práci	52
Graf 3 Fyzická vzdálenost od kolegů	53
Graf 4 Neochota ostatních kolegů	54
Graf 5 Nedostatečné finanční ohodnocení.....	55
Graf 6 Nedostatek uznání za odvedenou práci	56
Graf 7 Odhodlání začít a vytrvat v aktivitě.....	57
Graf 8 Pozitivní vnímání odborných schopností	58
Graf 9 Záliba v učení	59
Graf 10 Zájem o profesní oblast nebo obor	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník – Informální učení na pracovišti

Příloha P 1: Dotazník – Informální učení na pracovišti

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

jmenuji se Hana Cetková a jsem studentkou 3. ročníku studijního programu Andragogika v profilace na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Dovoďte mi, abych Vás touto cestou požádala o spolupráci na dotazníkovém šetření, které se týká informálního učení na pracovišti. Prosim věnujte několik minut svého času vyplněním následujícího dotazníku, který je anonymní. Výsledky výzkumu budou sloužit výhradně pro potřeby mé bakalářské práce.

Informální učení na pracovišti je proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci např. komunikace a spolupráce s ostatními, vyhledávání informací na internetu, experimentování s novými technologiemi nebo nástroji. Informální učení zahrnuje rovněž sebevzdělávání.

AKTIVITY INFORMÁLNÍHO UČENÍ

1. Jak často používáte v práci následující aktivity informálního učení, když se musíte naučit něco nového?

Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

(1 – nikdy, 2 – občas, 3 – často, 4 – skoro pořád, 5 – vždy)

	1	2	3	4	5
Komunikace s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráce s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozorování kolegů při práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyhledávání na internetu (intranetu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pročítání odborných knih nebo časopisů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se ze zkušeností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se z vlastních pokusů a omylů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Prosim uveďte, jaké jiné aktivity informálního učení v práci používáte, když se musíte naučit něco nového.

II. BARIÉRY INFORMÁLNÍHO UČENÍ

3. Jak často Vám brání nedostatek volného času v práci k zapojení se do následujících aktivit informálního učení?

Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

(1 – nikdy, 2 – občas, 3 – často, 4 – skoro pořád, 5 – vždy)

	1	2	3	4	5
Komunikace s kole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráce s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozorování kolegů při práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyhledávání na internetu (intranetu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pročítání odborných knih nebo časopisů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se ze svých zkušeností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se z vlastních pokusů a omylů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Jak často Vám brání fyzická vzdálenost od vašich kolegů k zapojení se do následujících aktivit informálního učení?

Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

(1 – nikdy, 2 – občas, 3 – často, 4 – skoro pořád, 5 – vždy)

	1	2	3	4	5
Komunikace s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráce s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozorování kolegů při práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyhledávání na internetu (intranetu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pročítání odborných knih nebo časopisů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se ze svých zkušeností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se z vlastních pokusů a omylů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Jak často Vám brání neochota ostatních kolegů účastnit se informálního učení k zapojení se do následujících aktivit informálního učení?

Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

(1 – nikdy, 2 – občas, 3 – často, 4 – skoro pořád, 5 – vždy)

	1	2	3	4	5
Komunikace s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráce s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozorování kolegů při práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyhledávání na internetu (intranetu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pročítání odborných knih nebo časopisů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se ze svých zkušeností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se z vlastních pokusů a omylů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Jak často Vám brání nedostatečné finanční ohodnocení k zapojení se do následujících aktivit informálního učení?

Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

(1 – nikdy, 2 – občas, 3 – často, 4 – skoro pořád, 5 – vždy)

	1	2	3	4	5
Komunikace s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráce s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozorování kolegů při práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyhledávání na internetu (intranetu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pročítání odborných knih nebo časopisů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se ze svých zkušeností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se z vlastních pokusů a omylů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Jak často Vám brání nedostatek uznání za odvedenou práci k zapojení se do následujících aktivit informálního učení?

Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

(1 – nikdy, 2 – občas, 3 – často, 4 – skoro pořád, 5 – vždy)

	1	2	3	4	5
Komunikace s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráce s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozorování kolegů při práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyhledávání na internetu (intranetu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pročítání odborných knih nebo časopisů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se ze svých zkušeností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se z vlastních pokusů a omylů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Prosím uveďte, jaké další faktory pracovního prostředí Vám brání k zapojení se do aktivit informálního učení.

--

III. OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY OVLIVŇUJÍCÍ INFORMÁLNÍ UČENÍ

9. Do jaké míry Vaše odhodlání začít a vytrvat v aktivitě zvyšuje Vaši motivaci k zapojení se do následujících aktivit informálního učení?

Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

(1 - vůbec ne, 2 – málo, 3 - středně, 4 - velmi, 5 – ve velké míře)

	1	2	3	4	5
Komunikace s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráce s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozorování kolegů při práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyhledávání na internetu (intranetu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pročítání odborných knih nebo časopisů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se ze svých zkušeností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se z vlastních pokusů a omylů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Do jaké míry pozitivní vnímání Vašich odborných schopností zvyšuje Vaši motivaci k zapojení se do následujících aktivit informálního učení?

Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

(1 - vůbec ne, 2 – málo, 3 - středně, 4 - velmi, 5 – ve velké míře)

	1	2	3	4	5
Komunikace s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráce s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozorování kolegů při práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyhledávání na internetu (intranetu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pročítání odborných knih nebo časopisů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se ze svých zkušeností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se z vlastních pokusů a omylů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Do jaké míry Vaše záliba v učení zvyšuje Vaši motivaci k zapojení se do následujících aktivit informálního učení?

Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

(1 - vůbec ne, 2 – málo, 3 - středně, 4 - velmi, 5 – ve velké míře)

	1	2	3	4	5
Komunikace s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráce s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozorování kolegů při práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyhledávání na internetu (intranetu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pročítání odborných knih nebo časopisů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se ze svých zkušeností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se z vlastních pokusů a omylů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Do jaké míry Váš zájem o profesní oblast nebo obor zvyšuje Vaši motivaci k zapojení se do následujících aktivit informálního učení?

Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

(1 - vůbec ne, 2 – málo, 3 - středně, 4 - velmi, 5 – ve velké míře)

	1	2	3	4	5
Komunikace s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráce s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozorování kolegů při práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyhledávání na internetu (intranetu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pročítání odborných knih nebo časopisů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se ze svých zkušeností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sdílení podkladů a znalostí s ostatními kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učení se z vlastních pokusů a omylů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Prosím uveďte, jaké jiné osobnostní charakteristiky působí na Vaši motivaci k zapojení se do aktivit informálního učení.

IV. DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

14. Pohlaví

- Muž
 Žena

15. Do jaké věkové skupiny patříte?

- [18 - 30 let](#)
 [31 - 45 let](#)
 [46 - 55 let](#)
 56 a více let

16. Jak dlouho pracujete ve společnosti?

- Méně než 2 roky
 2 až 10 let
 11 až 20 let
 21 až 30 let
 31 a více let

17. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Základní
 Střední odborné s výučním listem
 Střední odborné s maturitou
 Vyšší odborné vzdělání
 Vysokoškolské vzdělání

18. V jaké oblasti pracujete?

- Provoz (stavba)
 Administrativa (podpůrné služby)

Děkuji za Váš čas a spolupráci!