

Informální učení studentů oboru sociální pedagogika

Bc. Šárka Chlupová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Šárka Chlupová**
Osobní číslo: **H190475**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Informální učení studentů oboru sociální pedagogika**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti celoživotního učení, učící se společnosti a informálního učení.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkových rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- HLOUŠKOVÁ, Lenka, 2013. Informální učení v kariéře žen. Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti, 2013 23(3), pp.342-363. ISSN 1805-9511.
- PRŮCHA, Jan, 2020. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠÍČ eds., 2008. Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.
- ROBINSON Ken, 2017. Out of our minds: The Power of Being Creative. United Kingdom: Wiley. ISBN 978-0-857-08741-6.
- ŠVARŤÍČEK Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

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

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

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

Ve Zlíně dne 12. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně^{12. 4. 2022}

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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 vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem informálního učení vysokoškolských studentů oboru sociální pedagogika. Magisterská práce má teoreticko-empirický charakter. V teoretické části je čtenář seznámen s ústředními koncepty, jakými je učící se společnost, celoživotní učení a informální učení. Pozornost je věnována též charakteristice oboru sociální pedagogika, se zvláštním zaměřením na téma učení sociálních pedagogů. Empirická část pak obsahuje popis metodologie a samotného provedeného kvalitativního výzkumného šetření. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak se studenti informálně učí a jaký význam této aktivitě přiřkládají. V rámci výzkumu byla pozornost upřena na zjištění toho, jakými způsoby studenti sociální pedagogiky tento typ učení realizují. Bylo zjištěno, že studenti celkově preferují komunikaci a pozorování. Taktéž upřednostňují učení se v offline prostředí. Informálnímu učení studenti přisuzují velký význam.

Klíčová slova: učící se společnost, celoživotní učení, informální učení, formální vzdělávání, student, sociální pedagogika, univerzita, sebevzdělávání

ABSTRACT

This diploma thesis examines informal learning of university students in the field of social pedagogy. This thesis has a theoretically-empirical character. In the theory part the core concepts, such as learning society, lifelong learning and informal learning, are introduced. Attention is also paid to the characteristics of the field of social pedagogy with focus on learning of social educators. Empirical part contains description of methodology and execution of qualitative research survey. The goal of research was to find out how these students execute informal learning and what meaning it has to them. The research focused on finding how students of social pedagogy implement this type of learning. We found out that students prefer learning by communication and observation. They also prefer studying in offline environment. Students attribute great importance to informal learning.

Keywords: learning society, lifelong learning, informal learning, formal education, student, social pedagogy, university, self-education

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D. za trpělivé vedení mé diplomové práce a řadu podnětných připomínek. Dále bych ráda poděkovala informantům, kteří mi věnovali svůj čas a souhlasili s uveřejněním svých názorů v rámci výzkumu. Především bych chtěla poděkovat blízké rodině za vloženou důvěru.

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

Břeclav 2022

Bc. Šárka Chlupová

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 UČÍCÍ SE SPOLEČNOST	14
1.1 UČÍCÍ SE SPOLEČNOST V KONTEXTU JINÝCH KONCEPTŮ	14
1.2 UČÍCÍ SE SPOLEČNOST A JEJÍ DEFINICE.....	16
2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	20
2.1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (ANGL. LIFELONG EDUCATION)	21
2.2 VŠEŽIVOTNÍ UČENÍ (ANGL. LIFE-WIDE LEARNING, LIFEWIDE LEARNING).....	21
2.3 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ (ANGL. LIFELONG LEARNING)	22
2.4 KONCEPCE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ V DŮLEŽITÝCH STRATEGICKÝCH DOKUMENTECH EU A ČR	23
2.4.1 Koncepce celoživotního učení v důležitých strategických dokumentech EU	24
2.4.2 Koncepce celoživotního učení v důležitých strategických dokumentech ČR	27
2.5 MOTIVACE A BARIÉRY V CELOŽIVOTNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ.....	32
2.6 ETAPY CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	33
2.7 FORMY CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	34
3 INFORMÁLNÍ UČENÍ	37
3.1 DEFINICE INFORMÁLNÍHO UČENÍ	37
3.2 FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VS. INFORMÁLNÍ UČENÍ	41
3.3 PROSTŘEDÍ INFORMÁLNÍHO UČENÍ	43
3.3.1 Informální učení v online prostoru.....	43
3.3.2 Informální učení v offline prostoru	45
3.4 FORMY INFORMÁLNÍHO UČENÍ	51
4 SEBERÍZENÉ UČENÍ	54
5 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	55
II EMPIRICKÁ ČÁST	59
6 METODOLOGIE VÝZKUMU	60
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMNÉ PRÁCE	60
6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	61
6.3 DESIGN VÝZKUMU.....	61
6.4 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO VÝBĚR	63
6.4.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	65
6.5 ZPŮSOB SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT.....	66

7	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	68
7.1	ANALÝZA DAT.....	68
7.2	INTERPRETACE DAT.....	109
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	118
9	ZÁVĚR	119
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	120
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	136
	SEZNAM OBRÁZKŮ	137
	SEZNAM TABULEK	138
	SEZNAM PŘÍLOH	139

ÚVOD

Žijeme v době, pro kterou jsou charakteristické permanentní a turbulentní změny. Rychlý populační růst, či například klimatické změny patří do množiny globálních problémů, které bude muset lidstvo řešit. Do víru těchto problémů byla společnost v posledních dvou letech nečekaně ochromena pandemií bez určeného data konce. Tato pandemie zapříčinila nejen to, že byly zpochybněny doposud platné normy, ale měla také dopad na způsob, jak žijeme, pracujeme či se učíme (MITdesignX symposium, 2021).

Dle Veroniky Gigalové (2015, s. 5) jsou změny ve společnosti natolik zásadní, že jejich důsledky na sociální život již není možné ignorovat. Dopad mají také na trh práce. Podešva (2020) píše o tom, že do deseti let kvůli robotizaci zanikne třetina povolání. Výzkumníci z Oxfordské univerzity pak poukazují na skutečnost, že až 47 % pracovních míst v USA je automatizací ohroženo (The Economist, 2018). Dle Zygmunta Baumana (2020, s. 199) je pracovní život v současnosti nasycen nejistotou a nezajištěním. Tento významný autor zároveň poznamenal, že dle nejnovějších odhadů očekává mladý Američan s průměrnou úrovní vzdělání to, že nejméně jedenáctkrát za život změní své zaměstnání. Norský sociální antropolog Thomas Hylland Eriksen (2018, s. 7) pak upozorňuje na skutečnost, že již v současnosti se lidé středního věku potýkají s problémy s uplatněním na pracovním trhu, pokud se nevydávají za mladé, dynamické, flexibilní a svobodomyšlné. Lze se tak pouze domnívat, jaké kompetence a znalosti budou lidé k výkonu svých povolání v budoucnosti potřebovat. Co je však zřejmé, je skutečnost, že schopnost vzdělávat se, a to co nejrychleji, bude čím dál důležitější, už jen z toho důvodu, že jen málo z nás bude po celou dobu kariéry vykonávat stejnou práci (II. Společenské dopady umělé inteligence, 2021). Zůstat na výši nejen ekonomicky, ale také společensky, již dnes vyžaduje po jedinci trvalé učení a přizpůsobivost (Harari, 2021, s. 288). Ačkoli nelze zpochybňovat nepostradatelnou roli tradičních vzdělávacích systémů, faktem je, že samy o sobě již nejsou schopny vyhovět stále měnícím se rostoucím potřebám (CISCO, 2010, s. 1). Ken Robinson (2017, s.11) pak dodává, že jedním z důvodů, proč staré systémy vzdělávání v současnosti nefungují, je to, že reálný život není lineární či standardizovaný. Naopak vždy byl a je organický, kreativní a rozmanitý.

Dynamika celospolečenských změn tak klade velké nároky v oblasti vzdělávání nejen na děti, ale také na dospělé, kteří se musí dále vzdělávat. Tuto potřebu reflektuje rámec, kterým je celoživotní učení. Do tohoto rámce spadá přitom jak formální, tak také neformální

vzdělávání a informální učení. Informální učení lze přitom oproti předchozím formám učení definovat jako učení, které není nikdy organizované a nemá předem stanovený cíl (Recognition of Non-formal and Informal Learning - Home, 2022).

Přední český andragog Jaroslav Veteška (2010, s. 17) říká, že: „Informálním vzděláváním (učením) se rozumí proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase (ze sociálního prostředí a z osobních kontaktů). Zahrnuje rovněž sebevzdělávání, ale učící se jedinec nemá možnost si ověřit nabyté znalosti. Na rozdíl od předchozích dvou typů vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované. Informální učení je často zmiňováno ve spojitosti se zkušenostním učením, (Recognition of Non-formal and Informal Learning - Home, 2022). Zajímavou skutečností je to, že tento typ učení probíhá neustále, tedy také v situaci, když se člověk vzdělává neformálně či formálně (Marinková a Stretti, 2009, s. 247-248). Na důležitou roli informálního učení poukazuje např. Maria Conner (2021), která poznamenává, že informální učení představuje více než 75 % veškerého učení v organizacích. Girish Gopalakrishnan (2017) pak zdůrazňuje, že stejné procento učení v životě jedince je zprostředkováno informálně.

Ústředním tématem této diplomové práce je informální učení studentů oboru sociální pedagogika. Obsah diplomové práce tvoří dvě na sebe navazující části, které dohromady tvoří jeden kompaktní celek. V první a teoretické části jsou představeny klíčové koncepty a důležité odborné termíny související s ústředním tématem práce. Nejprve je pozornost věnována konceptu Učící se společnosti. Následně je pozornost upřena na téma celoživotního učení, ale také na samotné téma informálního učení, a to jak v offline, tak také v online prostředí. Poslední a kratší kapitola teoretické části je věnována sociální pedagogice. Tato část tak představuje nezbytný teoretický základ pro pochopení fenoménů popisovaných v následující části.

Ve druhé a empirické části je již pozornost věnována popisu vlastního výzkumného šetření, v rámci kterého, jsme se zaměřili na informální učení studentů oboru sociální pedagogika. Primárním cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, jak studenti tohoto humanitního oboru uskutečňují informální učení a jaké významy tomuto procesu přisuzují. Za účelem zjištění byla stanovena hlavní výzkumná otázka: „Jak studenti oboru sociální pedagogika interpretují pojem informální učení a jaký význam tomuto procesu přisuzují?“ Empirická

část dále obsahuje deskriptivně popsanou zvolenou metodologii, avšak také samotnou realizaci výzkumu, analýzu dat, výsledná zjištění a odpovědi na výzkumné otázky.

Domníváme se, že navzdory potenciálu, které informální učení má, je mu v odborné literatuře a na poli výzkumu stále věnováno nedostatečné množství pozornosti. Zpracováním této magisterské diplomové práce bychom tak rádi přispěli k rozvoji poznání o této formě učení. Zjištění vyplývající z výzkumu mohou být přínosná jak pro další výzkumné pracovníky, tak také pro samotné studenty, kteří se mohou zamyslet nad vlastním procesem učení, tzn. získat metakognitivní znalosti o vlastním procesu učení a na základě toho jej lépe regulovat a volit vhodnější učební strategie. V neposlední řadě mohou být výsledná zjištění zajímavá a přínosná pro pedagogy působící na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Ti mohou nové poznatky o informálním učení využít například k tomu, aby svou výuku více přizpůsobili studentským potřebám. Tedy také ve formální výuce zohlednit to, jak se přirozeně učí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČÍCÍ SE SPOLEČNOST

V této kapitole se proto budeme věnovat tématu učící se společnosti. Učící se společnost je jedním z mnoha konceptů, které se používají za účelem popisu či charakteristiky soudobé společnosti. Současně se jedná o koncept, který lze dle četnosti ve strategických dokumentech nadnárodních společností považovat za preferovaný a pro naši práci patrně nejrelevantnější.

V rámci této práce bude tento koncept nejprve zasazen do kontextu obdobných či souvisejících konceptů, které mají charakterizovat dnešní společnost. Následně bude pozornost věnována pěti definicím a charakteristice učící se společnosti.

1.1 Učící se společnost v kontextu jiných konceptů

Současná doba si pro svůj charakter získala mnoho přívlastků. Kromě postindustriální (*angl. Post-industrial Society*), postfaktické (*angl. Post-truth Society*), hypermoderní (*angl. Hypermodern Society*) či informační společnosti (*angl. Information Society*) dnes hovoříme také o společnosti vědění (*angl. Knowledge Society*), vědomostní nebo také o tzv. učící se společnosti (*angl. Learning Society*). Všechny tyto termíny označují koncepty, jejichž významy se mnohdy vzájemně prolínají. Nutno však podotknout, že zachycují pouze dílčí a vybrané aspekty současné společnosti. Nelze si přitom nevšimnout, že tři poslední přitom akcentují signifikantní roli vzdělávání.

Níže si, alespoň v krátkosti, uveďme vybrané definice dvou zmíněných konceptů souvisejících s učící se společností. Jsou jimi informační společnost a společnost vědění. Definování učící se společnosti budeme věnovat samostatnou podkapitolu.

Informační společnost

„Informační společnost je společnost založená na integraci informačních a komunikačních technologií do všech oblastí společenského života v takové míře, že zásadně mění společenské vztahy a procesy. Nárůst informačních zdrojů a komunikačních toků vzrůstá do té míry, že ho nelze zvládat dosavadními informačními a komunikačními technologiemi” (Jonák, 2003).

Společnost vědění

„Společnost vědění je taková společnost, která generuje, zpracovává, sdílí a zpřístupňuje znalosti všem jejím členům. Je to společnost, ve které je tvorba, šíření a využívání informací a znalostí nejdůležitějším výrobním faktorem. Intelektuální kapitál je nejmocnějším producentem bohatství ve společnosti.” (Tweheyo, 2021, s. 3).

To, zda vůbec, či do jaké míry výše uvedené koncepty charakterizují současnou společnost, jak se významově prolínají, případně který lze považovat za nejpriléhavější a proč, je tématem mnoha odborných diskuzí.

Petrusek například poznamenává, že společnost vědění a informační společnost není konceptuálně to stejné, ale v realitě pozdně moderní společnosti oba modely nebezpečně splývají. Dle tohoto autora se může ukázat, že sama idea "společnosti vědění" je těšínské jablíčko pro ty, kteří nevěří bezvýhradně v moc moderních informačních technologií a kteří jsou tradicionalisty nejen v oblasti dobra, mravnosti a krásy, ale i vědění." (Petrusek, 2006, s. 414).

Profesor Arnošt Veselý (2005, s. 4) poznamenává, že termín „učící se společnost” je jen jedním z pokusů o dynamičtější redefinici konceptu společnosti vědění. Zdůrazňuje přitom skutečnost, že dnes již není možné chápat vědění staticky, avšak procesuálně. Termín „společnost vědění“ podle něj však byl a stále je užíván v mnoha odlišných kontextech a z různých důvodů. V důsledku toho trpí tento pojem značnou vágností (Veselý, 2008, s. 66).

Rakouský filozof a profesor působící na vídeňské univerzitě Konrad Paul Liessmann ve své knize Teorie nevzdělanosti však koncept společnosti vědění podrobuje velmi ostré kritice. Píše, že „Společnost vědění není nijak chytrá společnost. Omyly a chyby, které se v jejím rámci dějí, krátkozrakost a agresivita, které ji ovládají, nejsou o nic menší než v jiných společnostech, a je velmi sporné, zda je alespoň všeobecný stav vzdělání vyšší. „Za paradox společnosti považuje to, že tato společnost nikdy nemůže dosáhnout veškerého poznání. Zároveň poznamenává, že "V této společnosti se už nikdo neučí proto, aby něco věděl, nýbrž kvůli učení samotnému. Neboť veškeré vědění, jak zní krédo právě společnosti vědění, rychle zastarává a ztrácí hodnotu” (Liessmann, 2008, s. 22).

Vztah pojmů „informační společnost” a níže rozebíraného pojmu „učící se společnost” pak definuje Michal Černý. Ten poznamenává, že nutnost existence učící se společnosti plyne

z existence té informační (Černý, 2017, s. 74). Pojmy „společnost vědění“ a „učící se společnost“ také bývají často zaměňovány, nebo jsou rovnou mylně považovány za synonyma. Koncept učící se společnosti je však mnohem více specifitější, než koncept společnosti vědění (Rabušicová, 2006, s. 16).

1.2 Učící se společnost a její definice

Samotný koncept učící se společnosti byl poprvé představen v knize *The Learning Society* americkým filozofem Robertem Maynardem Hutchinsem. Tato kniha vyšla v roce 1968. Mezi hlavní cíle a principy učící se společnosti podle autora knihy patřilo neustálé učení, aktivní občanství a sociální blaho (Pradeep Japee, 2020, s. 2; Davies, 2021, s. 2).

Hutchinsonova myšlenka učící se společnosti byla založena na jeho vlastním přesvědčení, že smyslem vzdělávání není produkovat kvalifikované pracovníky pracující v průmyslu. Robert Maynard Hutchinson tvrdí, že vzdělávání může zlepšit společnost tím, že studentům pomůže pochopit svět kolem sebe. Zároveň by mělo umožňovat studentům aktivně se zapojovat a tím tak aktivně měnit svět. Jak však poznamenává Kate Davies, od poloviny 70. let 20. století byl termín „učící se společnost“ používán vládami a organizacemi významově přesně opačně, než Hutchinson zamýšlel. Také myšlenka, že by učící se společnost měla produkovat angažované občany se schopností vést sociální změny, se z veřejného diskurzu téměř vytratila (Davies, 2021, s. 3).

Definice učící se společnosti

Termín „učící se společnost“ ani dnes nemá jednotnou definici a jeho význam lze považovat za značně nejasný. V odborné literatuře se můžeme setkat s dvojitým způsobem chápání daného pojmu. První chápání je v kontextu sociologie, kdy učící se společnost označuje stav aktuální společnosti. Druhé chápání je v kontextu pedagogiky, kdy je spojen spíše s konečným stavem (Černý, 2017, s. 74). Níže uvádíme celkem pět definic konceptu učící se společnosti. Všechny tyto definice přitom podle našeho názoru označují spíše konečný stav společnosti. Spadají tak spíše do druhého chápání v kontextu pedagogiky.

První definici, kterou zde uvedeme, je od PhDr. Zdeňka Palána, Ph.D. Tento autor říká, že „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, 2022).

Milada Rabušicová definuje učící se společnost jako společnost „...jejíž občané, organizace a podniky si váží vzdělávání, podporují je a považují účast na něm za samozřejmost, ... společnost, v níž úkolem veřejných institucí je podporovat vzdělávání, povzbuzovat k němu, financovat je, a v níž je právo na vzdělání a přístup k němu všestranně garantováno“ (Rabušicová, 2006, s. 16).

Hendrik van der Zee (2006, s. 228) považuje učící se společnost za velmi abstraktní až utopický koncept. Tento autor definuje učící se společnost jako společnost, která stimuluje proces učení, resp. umožňuje všem svým členům a skupinám neustále rozvíjet své znalosti, dovednosti a postoje. V učící se společnosti je vzdělání zakotveno v kultuře a jde o primární podmínku její existence. Kromě formálního vzdělávacího systému se v učící se společnosti do vzdělávání zapojuje řada dalších agend, např. masmédiá, odbory, průmysl a obchod, zdravotní služby, veřejné informační kanály apod. (van der Zee, 2006, s. 215-216).

Suwithida Charungkaitikul (2011, s. 33) pak definuje učící se společnost jako povahu agentury, města či komunity, která se zabývá jednou či více záležitostmi současně, přičemž tak činí jak na lokální, tak na národní úrovni. Učící se společnost se podle této autorky skládá z učících se, poskytovatelů vzdělávání, vzdělávacích zdrojů, znalosti/moudrosti, aktivit celoživotního vzdělávání, vzdělávacího klimatu, vzdělávacích sítí, znalostního managementu a vzdělávacích organizací.

Poslední a poněkud odlišnou definicí, kterou zde uvedeme, je ta od společnosti CISCO. Společnost CISCO (2010, s. 3) totiž definuje učící se společnost prostřednictvím výčtu devíti bodů. Tyto body označují činnosti, kterými se učící společnost vyznačuje. Učící se společnost je podle ní taková společnost, která:

1. Zavádí kulturu vzdělávání po celý život.
2. Zaměřuje se na výchovu motivovaných, angažovaných studujících, kteří jsou připraveni zdolávat budoucí i současné problémy.
3. Přináší vzdělávání ke studujícímu, vidí vzdělávání jako aktivitu, ne jako místo.
4. Věří, že vzdělávání je pro všechny, že by nikdo neměl být vyloučen.

5. Připouští, že se lidé učí různými způsoby, a snaží se těmto požadavkům vyhovět.
6. Podporuje a uznává nové poskytovatele vzdělávání z veřejného, soukromého a neziskového sektoru.
7. Vytváří nové vztahy a nová propojení mezi studujícími, poskytovateli (novými i původními), investory a inovátory.
8. Poskytuje univerzální infrastrukturu, kterou účastníci potřebují k dosažení úspěchu – v podobě zatím fyzické, ale stále více virtuální.
9. Podporuje systémy neustálé inovace a zpětné vazby pro rozšíření vědomostí o tom, co funguje a za jakých podmínek.

Ve všech definicích je uvedeno, že všichni členové učící se společnosti jsou podporováni ve vzdělávání a osobním zdokonalování, na které mají právo. Definice rovněž vyzdvihují významnou roli veřejných institucí a dalších důležitých zainteresovaných stran. Současně je zřejmé, že příznivé prostředí a podmínky jsou pro rozvoj a následné fungování učící se společnosti naprosto klíčové. Obecně můžeme říci, že koncept učící se společnosti se věnuje dvěma velmi specifickým otázkám. První otázkou je to, jak vzdělávání přispívá k vědění jednotlivce, ale také skupin jednotlivců. Druhou otázkou je pak to, jak samotné vědění přispívá k sociální soudržnosti společnosti (Rabušicová, 2006, s. 16).

Vyvstává otázka, zda může být vůbec současná společnost charakterizována jako učící se, nebo zda jde o koncept, který lze spíše považovat za utopický. Dle Dr. Bruna Tindemane a Dr. Vickie Dekocker (2020, s.15-16) však učící se společnost není za vlasly přitaženým a nereálným snem. Naopak, učící se společnost se může stát realitou, která může s sebou přinést bohatství a blahobyt obyvatelům a zlepšit konkurenční postavení celého národa. Jak však tito autoři dodávají, zisk a udržování konkurenční výhody není snadným úkolem. Zároveň zdůrazňují důležitost systémové změny, kooperace všech zainteresovaných stran, ale také sladění všech částí vzdělávacího systému tak, aby odpovídaly účelu vzdělávání.

Hendrik van der Zee (1991, s. 215) tvrdí, že k tomu, aby se společnost rozvíjela ve společnost učící se, je nezbytné vyřešit pět strategických problémů. Ty identifikuje a následně artikuluje prostřednictvím pěti kritérií, respektive potřeb. Jsou to:

1. Potřeba rozšíření definice učení (vzdělání jako dimenze společnosti)
2. Potřeba přeorientování cíle učení (růst k úplnosti)
3. Potřeba jít nad rámec učení a výuky (zvyšování kolektivní kompetence)
4. Potřeba podpory autonomie v učení (sebevzdělávání)
5. Potřeba zdůraznění politického přístupu k učení (právo učit se).

Dle Davida Atchoarena a Alexe Howellsa lze považovat za ústřední pojem učící se společnosti pojem celoživotní učení. (Atchoarena a Howells, 2021). Stejný názor zastává i Kate Davis, která tvrdí, že chápání učení jako aktivního a celoživotního procesu, který je založen na vzájemné spolupráci, je jádrem učící se společnosti (Davis, 2021, s. 2).

2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

V této kapitole se budeme věnovat konceptu celoživotního učení. Nejprve se budeme zabývat tím, co to celoživotní učení je, a jak je tento pojem definován. Následně čtenářům představíme klíčové zahraniční i tuzemské strategické dokumenty, které se celoživotním učením zabývají. Podíváme se také na to, jaké motivace mohou mít lidé k celoživotnímu vzdělávání a učení a co ho může naopak komplikovat, či mu přímo zamezit. Předposlední podkapitola pojednává o etapách celoživotního učení. Poslední podkapitola se věnuje formám celoživotního učení.

Definice celoživotního učení

Požadavek na to, aby se člověk vzdělával v průběhu celého života, nelze považovat za nový. Myšlenka, že člověk se má celoživotně zdokonalovat, je již obsažena v antické filosofii, judaismu ale také křesťanských náboženstvích (Demjanenko, 2017, s. 1). Rovněž Jan Amos Komenský považoval vzdělávání za proces, který má probíhat po celý život a mnohými autory je proto označován za otce myšlenky celoživotního vzdělávání (Perknerová, 2012). V období osvícenství byly také intenzivně rozvíjeny myšlenky podobné celoživotnímu učení.

Jistou renesancí myšlenka celoživotního učení opět zažila na přelomu 19. a 20. století, kdy v USA vznikla tzv. pragmatická pedagogika. Ta následně významně ovlivnila celosvětovou diskuzi o výchově. Fundamentální myšlenkou pragmatické pedagogiky totiž byla představa o vzdělávání jako celoživotním procesu, který spočívá v neustálé rekonstrukci zkušeností. V šedesátých letech 20. století se pak myšlenky celoživotního učení a vzdělávání ujaly zejména nadnárodní instituce, zejména pak UNESCO, OECD, Rada Evropy a později také Evropská unie. Důležitých korektur tyto koncepce doznaly v 90. letech minulého století. Právě v 90. letech byly formulovány zásady dnešního chápání této problematiky (Demjanenko, 2017, s. 1).

Dříve, než přistoupíme k definování celoživotního učení, považujeme za důležité také poukázat na skutečnost, že tento termín bývá především v tuzemských akademických a strategických dokumentech velmi často zaměňován či považován za synonymum k termínu celoživotní vzdělávání či všeživotní učení. Mezi těmito termíny existuje distinkce a je důležité je rozlišovat z důvodu odlišného obsahu. Boshier rovněž upozorňuje

na skutečnost, že pojmy je nezbytné rozlišovat již kvůli skutečnosti, že slouží odlišným zájmům (Boshier, 2001 in Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 26).

2.1 Celoživotní vzdělávání (angl. lifelong education)

Celoživotní vzdělávání je pojem, který je vázán na instituce, jež tento typ vzdělávání poskytují. Vychází ze sociálního světa dané instituce a je jím uzákoněna, obvykle ve formě poskytování konkrétních zkušeností (Billett, 2018, s. 2). Dle Dany Trávníčkové tento termín tak spíše popisuje vztah poskytovatele vzdělání směrem k učícímu se. Současně poznamenává, že ve slově „vzdělávání“ na rozdíl od pojmu „učení“ není obsažena samotná aktivita učícího se, ale aktivita vzdělavatele, která podmiňuje celý vzdělávací proces (Trávníčková, 2008, s. 12). Dle Milady Rabušicové (2006, s. 17) lze celoživotní vzdělávání vymezit jako: „institucionalizovaný a plánovaný sled událostí směřující k učení a porozumění, k němuž může docházet v kterékoli životní fázi člověka.”

Celoživotní vzdělávání a obecně kognitivní stimulace mají svůj význam např. v prevenci proti neurodegenerativním onemocněním a jejich symptomů, například demenci (Smékalová, 2022). Jde o koncept, který lze označit za předchůdce koncepce celoživotního učení (Rabušicová, 2006, s. 17).

2.2 Všeživotní učení (angl. life-wide learning, lifewide learning)

Termín všeživotní učení (lifewide learning) je chápán jako učení se v celé šíři života. Je jednou z dimenzí celoživotního učení. Tato dimenze přitom zdůrazňuje koncepční pojetí a rovnoprávnost formálního, neformálního a informálního učení (Veteška, 2016, s. 97). Představuje tak celou škálu možností a prostředí, ve kterých se tyto tři formy spojují. Může probíhat v rodině, ve volném čase, v okruhu přátel a kamarádů, ale také v zaměstnání (Rabušicová, Kamanová a Pevná, 2012, s. 171). Dle Evropské komise (2001, s. 7) všeživotní učení vede také k uvědomění, že „učení“ a „učení se“ jsou role a činnosti, které mohou v čase a prostoru přecházet jedna ve druhou.

Peter Jarvis na základě svých poznatků ke konceptu všeživotního učení dodává, že učení ve vyšším věku je skutečně celoživotní - je také životem a jeho šíří (lifetime a lifewide). Dle tohoto autora je učení fundamentální pro vlastní lidskost, a to bez ohledu na věk, tzn. je centrálním momentem samotného života. Pouze facilitováním učení druhých lidí můžeme obohatit i jejich životy a ukázat, že nám na nich skutečně záleží jako na lidech (Thelenová, 2014, s. 88).

2.3 Celoživotní učení (angl. lifelong learning)

Termín „celoživotní učení“ zdůrazňuje časovou dimenzi, tedy to, že učení probíhá po celý život, a to buď nepřetržitě, nebo periodicky (Evropská komise, 2001, s. 7). Celoživotní učení či permanentní učení tvoří členitý, nepřilíš jasně ohraničený celek (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 4). Označuje též koncepce či ideje týkající se vzdělávání a vzdělávacích politik, které se staly klíčovými pro mnoho strategických dokumentů mezinárodních organizací. Zde je nutné zdůraznit, že jednotná definice či koncepce celoživotního učení neexistuje. Důvodem je skutečnost, že v průběhu vývoje společnosti se měnily důvody, proč by se člověk měl konstantně vzdělávat. Rovněž se měnila také očekávání, která společnost na jedince kladla. To pochopitelně mělo vliv na definování celoživotního učení (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 10).

Definici celoživotního učení předkládá mnoho současných autorů. Například Pavel a Helena Hartlovi (2010, s. 635) o celoživotním učení říkají, že je to: „Koncepce, která vznikla původně ve vzdělávání dospělých, vychází z přesvědčení o vnitřní hodnotě učení a přirozené potřebě člověka rozvíjet svůj potenciál, přičemž učení není omezeno na určitou etapu života člověka.”

Dle Zdeňka Palána (2002, s. 22): „Celoživotní učení chápeme jako zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení - ať v tradičních vzdělávacích 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 získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.”

Dle Jana Bartáka (2008, s. 187) celoživotní učení „zahrnuje veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosahovat zdokonalování znalostí, dovedností a odborných předpokladů k trvalému rozvoji lidského potenciálu. Opírá se o soustavné podpůrné procesy, které stimulují jednotlivce a umožňují jim získávat veškeré znalosti, dovednosti, hodnoty a porozumění, které budou potřebovat v průběhu celého života, a aplikovat je se sebedůvěrou, tvořivostí a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředcích.”

Dle OECD „Celoživotní učení spojuje individuální společenský rozvoj ve všech směrech a prostředcích ve formalizovaném rámci, tedy školních institucích, v zařízeních odborné

přípravy, terciárním vzděláváním, vzděláváním dospělých; v prostředí neformálním, tedy doma, v zaměstnání a v jiných společenských celcích.” (OECD, 2000 in Veteška a Tureckiová, 2008, s. 20).

Milada Rabušicová (2006, s. 14) pak celoživotní učení chápe jako souhrnné označení pro soubor mechanismů, které lidem pomáhají vyrovnat se se záplavou různorodého vědění v různých oblastech jejich života. V rámci konceptu celoživotního učení je přitom velmi zdůrazňována aktivní role a motivace samotného učícího se člověka (Knotová, 2006, s. 67). Celoživotní učení je tedy pojem, který spíše označuje proces samotného učícího se. V centru pozornosti tohoto konceptu je učící se jedinec a jeho vzdělávací potřeby. Celoživotní učení tak klade velký důraz na sebeřízené učení a tudíž požaduje, aby každý člověk byl vybaven odpovídajícími dovednostmi. Důležité je, aby jedinec byl schopen převzít odpovědnost za vlastní vzdělávací dráhu a stal se v oblasti učení autonomním. Celoživotní učení mu v takovém případě otevírá možnost "druhé šance" a umožňuje korekci vzdělávací cesty a nápravy chybných rozhodnutí z minulosti (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 16). Současný trend celoživotního učení je velmi úzce svázán s trendy tvořivě humanistickými, které kladou důraz na konstruktivistickou tvorbu nových poznatků a rozvoj osobnosti. Důležitý je přitom aktivní přístup učícího se jedince, který si významy nově naučeného sám konstruuje podle již vytvořených sociokulturních a mentálních struktur. V rámci celoživotního učení učící se zcela přebírá odpovědnost za své učení, kdy sám kontroluje své výsledky a hodnotí dosažené pokroky. Současné informační a komunikační technologie lze přitom považovat za ideální nástroj pro celoživotní učení, kdy učící se jedinec se může učit z široké škály různorodých zdrojů a aktivně tak konstruovat své poznání (Serafín, 2011, s. 8-11).

Jak poznamenává Klára Šedřová (2006, s. 55-56), důraz na učení a vzdělávání napříč všemi životními cykly a různými oblastmi života lze považovat za charakteristický rys současné doby. Současně poukazuje na skutečnost, že důraz je též zřetelně artikulován a ukotven v mnoha programových a politických dokumentech.

2.4 Koncepce celoživotního učení v důležitých strategických dokumentech EU a ČR

Pojem celoživotního učení je zcela klíčovým pojmem mnoha strategických dokumentů jak Evropské unie, tak také České republiky. Primárním důvodem je skutečnost, že celoživotní učení již není pouze koncepcí, ale zároveň se stalo cílem současných vzdělávacích politik a politik rozvoje lidských zdrojů všech členských zemí EU (Marinková,

Stretti in Průcha, 2009, s. 247). Strategie, které členské země ve snaze o rozvoj celoživotního učení volí, mají celou řadu společných rysů, zároveň jsou však v mnoha ohledech specifické (Pol a Hloušková, 2008, s. 9). Obecně lze říci, že aktuální koncept celoživotního učení v evropském kontextu pozvolna přesunuje důraz kladený na vzdělávání k učení, které je chápáno jako celoživotní (Marinková, Stretti in Průcha, 2009, s. 247).

V této kapitole proto budou krátce představeny důležité strategické dokumenty, které se celoživotním učením zabývají. U každého dokumentu si přitom budeme všimnout toho, jak pojímá celoživotní učení a zda se také zabývá informálním učením.

2.4.1 Koncepte celoživotního učení v důležitých strategických dokumentech EU

Evropská unie je politickým a ekonomickým společenstvím, které se snaží především zajistit ekonomickou prosperitu a zlepšit spolupráci zemí v Evropě. Ve svých strategických dokumentech proto často zdůrazňuje potřebu souladu ekonomické politiky, sociální politiky a politiky zaměstnanosti. Součástí tohoto evropského projektu byla a zůstává také vzdělávací politika, která od svého začátku klade důraz na dva klíčové prvky: kultivování vzdělanostní společnosti a celoživotní vzdělávání.

Zásadní posun ve vzdělávací politice lze pozorovat v průběhu let ve strategických dokumentech, kdy se původně humanistický koncept celoživotního vzdělávání začal více přizpůsobovat technokratickým zájmům. Rovněž můžeme pozorovat, že v průběhu let se začalo upouštět od používání pojmu celoživotního vzdělávání, které bylo postupně stále častěji nahrazováno pojmem celoživotní učení. Evropská unie přitom vždy považovala a stále považuje celoživotní vzdělávání či učení za jeden z klíčových nástrojů k dosažení svých cílů. Vzhledem k výše zmíněnému přizpůsobování se technokratickým zájmům se nelze divit, že ve strategických dokumentech se vedle celoživotního učení objevují témata, jako je zaměstnanost a rozvoj lidských zdrojů. V tomto duchu však začíná být také demokratické občanství pojímáno ve smyslu flexibility, schopnosti efektivně působit současně ve více oborech a v neutuchající motivaci přizpůsobovat své dovednosti a kvalifikaci potřebám pracovního trhu (Souček, 2004, s. 37-41).

Naprosto klíčovou událostí při transformaci konceptu se stalo zasedání Evropské rady v Lisabonu. Tato událost je známá spíše pod pojmem Lisabonský proces a konala se v březnu roku 2000 v Portugalsku. Na tomto zasedání byla schválena tzv. Lisabonská strategie, která zdůrazňovala důležitou roli celoživotního vzdělávání a proklamovala, že Evropa

v nastupujícím 21. století bude transformována na společnost založenou na znalostech. Tímto způsobem vznikl první oficiální dokument, který nastínil komplexní a ucelený evropský přístup k národním politikám v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 11). V návaznosti na Lisabonský proces však vzniklo mnoho dalších programů a dokumentů, které klíčovou myšlenku dále rozvíjely.

Můžeme říci, že vzdělávací politika EU reflektuje ekonomické zájmy tohoto uskupení. Ve stejném duchu Evropská komise koncem října roku 2000 v návaznosti na Lisabonský proces vydala dokument s názvem Memorandum o celoživotním učení.

Memorandum o celoživotním učení

Memorandum o celoživotním učení patří mezi nejdůležitější dokumenty o tomto tématu EU. Jedná se o velmi komplexní dokument, podle kterého je hlavním cílem vzdělávání snaha vytvořit co nejvíce konkurenceschopnou a dynamickou znalostní společnost na světě (Souček, 2004, s. 41). Tento dokument akcentuje, že celoživotní učení probíhá bez toho, aniž by byl brán ohled na životní etapu, místo, čas a formu učení. To znamená, že se uskutečňuje také ve volném čase (Knotová, 2006, s. 67).

Memorandum o celoživotním učení (2000) zdůrazňuje naléhavost rozvoje celoživotního učení. Nabízelo k diskusi celkem šest klíčových myšlenek:

1. myšlenka: Nové základní dovednosti pro všechny

Cíl: Zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí.

2. myšlenka: Více investic do lidských zdrojů

Cíl: Znatelně zvýšit míru investování do lidských zdrojů a vyjádřit tak prioritu nejvýznamnějšího bohatství Evropy – jejích lidí.

3. myšlenka: Inovace ve vyučování a učení

Cíl: Vyvinout účinné metody vyučování a učení pro celoživotní učení a pro učení v celé šíři života.

4. myšlenka: Oceňovat učení

Cíl: Významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u neformálního a informálního učení.

5. myšlenka: Přehodnotit poradenství

Cíl: Zajistit, aby se každý mohl snadno dostat ke kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možností, a to v průběhu celého svého života a v celé Evropě.

6. myšlenka: Přiblížit učení domovu

Cíl: Poskytovat příležitosti k celoživotnímu učení co nejbližší k učícím se osobám, v jejich obcích a využívat přitom metod založených na IKT.

Účelem Memoranda o celoživotním učení bylo zahájení celoevropské debaty o jednotné strategii pro uskutečňování celoživotního učení jak na institucionální, tak také na individuální úrovni. Kromě výše zmíněného „Memoranda o celoživotním učení“ poukazuje na skutečnost, že celoživotní učení má v tomto pojetí dva základní cíle. Jedná se o podporu zaměstnanosti a aktivního občanství. Memorandum o celoživotním učení vymezuje také tři základní kategorie či formy účelové učební činnosti. Jedná se o formální učení, neformální učení a informální učení. Těmto kategoriím budeme věnovat pozornost níže.

S ohledem na téma této diplomové práce si dovolíme poukázat na skutečnost, že Memorandum o celoživotním učení tvrdí, že informálnímu učení není věnována dostatečná pozornost i přes skutečnost, že se jedná o nejstarší formu učení, která zůstává hlavní oporou učení v raném dětství. Dále se v tomto dokumentu píše: „Skutečnost, že se mikropočítačová technika usadila v domácnostech dříve než ve školách, zdůrazňuje význam informálního učení. Informální kontext představuje obrovskou pokladnici učení a mohl by být důležitým zdrojem inovací pro vyučovací a učební metody.“ (Memorandum o celoživotním učení, 2000, s. 7).

Nejen pro výzkumníky zabývající se informálním učení je též zajímavá a důležitá 4. myšlenka, která je věnována oceňování učení. Tento bod se věnuje problematice uznávání znalostí, dovedností a kompetencí získaných neformálním a informálním učení. Zdůrazňuje, že je důležité vyvíjet a podporovat inovační formy certifikace dovedností, znalostí a kompetencí získaných prostřednictvím informálního a neformálního učení. Dle autorů dokumentu je zcela nezbytné rozvíjet vysoce kvalitní systémy pro uznávání předchozího učení získaného praxí (APEL). Systémy APEL evaluují a uznávají existující znalosti, dovednosti a zkušenosti získané za dlouhou dobu a v různém kontextu, včetně neformálních a informálních uspořádání. Neméně důležité je však také podporovat jejich

použití ve velmi rozmanitých souvislostech a přesvědčit zaměstnavatele o hodnotě tohoto druhu certifikace. (Memorandum o celoživotním učení, 2000, s. 13-14)

Uznávání výsledků získané informálním učení představuje jedno z témat, kterému se věnuje velká pozornost. EU dnes spravuje řadu programů, projektů a fondů, které jsou zaměřeny na vzdělávání a výrazně jej ve všech členských státech ovlivňují. Soudobé dokumenty nejsou již pouze deklarativní. Obvykle mají časový horizont plnění, definují, kdo má za plnění odpovědnost a jak bude probíhat monitorování plnění.

2.4.2 Koncepce celoživotního učení v důležitých strategických dokumentech ČR

Tématu celoživotního učení byla a stále také je věnována pozornost ve strategických dokumentech samotné České republiky. V této podkapitole si stručně představíme čtyři velmi důležité dokumenty, které se daným tématem zabývaly či zabývají. Z těchto čtyř dokumentů je jeden aktuální a tři již pozbyly své platnosti. V předchozích letech však měly velmi významný vliv na vládní strategii v oblasti vzdělávání, a tedy také na celoživotní učení. Z tohoto důvodu je jim zde také věnována pozornost.

Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice byla dokumentem, který měl velký vliv na vládní strategii v oblasti vzdělávání. Tento strategický dokument byl v době své platnosti pravidelně kriticky přezkoumáván a revidován. Obsahuje řadu myšlenkových východisek, ale také obecných záměrů či rozvojových programů, které určovaly směr dalšího rozvoje celé vzdělávací soustavy ČR. Schválením Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 Bílá kniha definitivně pozbyla své platnosti (Bílá kniha, 2002). Do roku 2008 však šlo o jediný dokument české vzdělávací politiky, který explicitně pojednával jak o vzdělávání dospělých, tak také o celoživotním učení (Pol a Hloušková, 2008, s. 16).

Téma celoživotního učení prostupuje celým dokumentem a je integrální součástí mnoha kapitol. Nalezneme je v části věnované počátečnímu vzdělávání, ale také v části věnované vzdělávání dospělých. Svědčí to o tom, že autoři Bílé knihy považovali celoživotní učení za jedno z klíčových témat vzdělávací politiky. V závěru dokumentu bylo definováno celkem šest hlavních strategických linií vzdělávací politiky v České republice, přičemž první linie byla „Realizace celoživotního učení pro všechny“. Dle autorů je cílem umožnit

populaci v celé její šíři a průběhu života stát se účastníkem vzdělávání, kdykoliv k tomu bude cítit potřebu s cílem připravit ji pro celoživotní učení (Bílá kniha, 2002, s. 87-89).

Bílá kniha obsahuje pouze jednu, velmi stručnou zmínku o informálním vzdělávání. Informální vzdělávání bylo v tomto dokumentu zmíněno společně s formálním a neformálním vzděláváním v kontextu toho, jakými způsoby se celoživotní učení uskutečňuje.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 nahradila v roce 2013 Bílou knihu: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Dle autorů nové strategie v předchozích letech nebyla splněna ani systematicky naplňována řada cílů, které byly deklarovány v Bílé knize. Z tohoto důvodu vznikl nový a klíčový dokument, který stanovil základní rámec pro další rozvoj vzdělávání.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 vycházela z nového předpokladu. Pro další období oproti Bílé knize vytyčila méně priorit, o jejichž dosažení měli tvůrci vzdělávací politiky usilovat. Konkrétně obsahovala tři klíčové průřezové priority. Jednalo se o následující:

1. snižovat nerovnosti ve vzdělávání,
2. podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
3. odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

Nově formulovaná strategie přímo vycházela z myšlenky celoživotního učení. Pro rozvoj celoživotního učení chtěla vytvořit koncepční základ. Celá vzdělávací politika České republiky podle tohoto dokumentu obecně směřovala k rozvoji vzdělávacího systému založeného na konceptu celoživotního učení takovým způsobem, aby zodpovědně naplnila základní smysl vzdělávání. Tímto smyslem byl osobnostní rozvoj jedince přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot, rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro demokratické vládnutí a přípravu na pracovní uplatnění (Strategie vzdělávací politiky 2020, 2013, s. 3-5).

Oproti Bílé knize je ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 věnováno informálnímu učení mnohem více pozornosti. Tento dokument nejprve poskytuje poměrně vyčerpávající definici daného pojmu. Autoři tvrdí, že:

„Informální učení lze chápat jako proces spontánního získávání znalostí, dovedností a schopností z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině a ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si výsledky učení. Informální učení na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání není organizované a institucionálně koordinované, zpravidla má nesystematickou povahu a postrádá formující vliv učitele.” (Strategie vzdělávací politiky 2020, 2013, s. 6-7).

Autoři poukázali také na to, že by měla být věnována větší pozornost možnostem rozvoje mechanismů pro transparentní uznávání informálního učení. Informální učení má podle jejich názoru potenciál snižovat nerovnosti ve vzdělávání, který však nebyl dosud zcela doceněn. (Strategie vzdělávací politiky 2020, 2013, s. 3).

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ nahradila v roce 2020 Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a představuje zcela zásadní dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky v současné dekádě. Záměrem této aktuálně platné strategie je modernizovat vzdělávací systém ČR v oblasti regionálního školství, zájmového vzdělávání, ale také celoživotního učení. Dokument současně zdůrazňuje nezbytnost přípravy tuzemského vzdělávacího systému na nové výzvy, zároveň však neopomíná potřebu řešení problémů, které v českém školství stále přetrvávají (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020).

Dle vize autorů by implementace opatření uvedených ve strategiích do praxe mohla vést k vytvoření a následnému rozvoji otevřeného vzdělávacího systému, který bude schopen pohotově reagovat na neustále měnící se vnější prostředí a poskytovat relevantní obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě. Za cíl vzdělávání považují motivovat a vybavit jedince základními a nepostradatelnými kompetencemi. Neméně důležité je, aby tento jedinec následně dokázal v co nejvyšší možné míře využít svůj potenciál nejen ve svůj prospěch, ale také ve prospěch celé společnosti. Dokument má dva hlavní strategické cíle. První cíl se zaměřuje na proměnu obsahu vzdělávání, druhý pak na snižování sociálních nerovností ve vzdělávání (Fryč et al., 2020, s. 9). V dokumentu je následně uvedeno pět strategických linií, které blíže čtenáře seznamují se způsoby, jakými lze těchto strategických cílů dosáhnout.

Tématu celoživotního učení se věnuje již Strategická linie 1. Autoři v této části tvrdí, že: „Roli vzdělávacího systému je mj. vytvářet u žáků pozitivní vztah k učení a připravit je na to, že se budou kontinuálně učit v průběhu celého života (Fryč et al., 2020, s. 38-41).”. V duchu této myšlenky považují autoři za zcela nezbytný krok vybavit žáky a studenty již v rámci počátečního vzdělávání kompetencemi pro celoživotní učení. To by přitom též mělo zahrnovat také občanské vzdělávání, vzdělávání pro udržitelný rozvoj a rozvoj digitálních kompetencí. Na rozvoji celoživotního učení by se měly aktivně podílet nejen školy, ale také např. univerzity, paměťové instituce či neziskové organizace (Fryč et al., 2020, s. 41).

Téma informálního učení je v tomto dokumentu zmíněno pouze okrajově. V této strategii lze nalézt pouze jeho krátkou definici. Následně je již informální učení zmíněno společně s formálním a neformálním vzděláváním v kontextu uvedení členění celoživotního učení.

Strategie celoživotního učení ČR

Strategii celoživotního učení ČR, která byla schválena vládou ČR v roce 2007, můžeme považovat za základní strategický dokument pro další průřezové a dílčí koncepce politiky v této oblasti, který představuje koncept celoživotního učení. Strategie byla vytvořena v reakci na výzvu orgánů EU, která členským státům doporučila intenzivnější snahu při vytváření a realizaci komplexních, přístupných a koordinovaných národních strategií celoživotního učení zasazených do evropského kontextu (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 4-5).

Jak se můžeme dočíst v úvodu, záměrem autorů tohoto dokumentu bylo stanovení dosažitelných cílů, jejichž plnění mohlo být podpořeno prostředky z evropských fondů. Autoři této strategie vycházeli z analýzy ostatních strategických dokumentů ČR a EU, přičemž nově formulovaná strategie propojuje jednotlivé aspekty z ostatních dokumentů do jednoho myšlenkově uceleného konceptu celoživotního učení. Následně se snaží navrhnout způsob, jak aktivizovat zainteresované strany a propojit jejich snahu při realizaci konceptu celoživotního učení (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 4-5).

Celoživotní učení je ústředním tématem celého dokumentu. Ten dokument obsahuje celkem 4 kapitoly. První kapitola uvádí téma celého dokumentu a věnuje se pojetí celoživotního učení, tedy vymezení pojmu, ale také například vývoji celé koncepce a jejímu místu ve strategických dokumentech. Druhá kapitola je analytickou částí, v rámci které

je představena např. kontextová analýza, pozornost je věnována také identifikaci problémů v různých oblastech vzdělávání a souhrnným výsledkům analýzy současného stavu rozvoje celoživotního učení. Třetí kapitola je strategickou částí obsahující vize pro celoživotní učení, hlavní strategické směry či návrhy opatření na podporu celoživotního učení. Poslední, čtvrtá kapitola, je věnována tématu provázanosti strategických směrů, návrhů opatření této Strategie celoživotního učení s operačními programy ČR pro období 2007–2013.

Autoři ve Strategiích celoživotního učení ČR též reflektují téma informálního učení. Sledují jak bylo informální učení řešeno v jiných strategických dokumentech. Rovněž upozorňují na problém absence transparentního národního systému kvalifikací, který by umožňoval posouzení a následné uznání kompetencí získání touto formou učení (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 36). Navrhují vypracování metodiky, která by řešila problém uznávání informálního učení alespoň v rámci odborného vzdělávání realizovaného terciárním sektorem (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 70).

Shrnutí

Z výše uvedeného je zcela patrné, že ačkoliv celoživotnímu učení je ve strategických dokumentech věnováno poměrně hodně pozornosti, u informálního učení již tomu tak není. Z výše uvedených dokumentů téma informálního učení nejvíce reflektovala Strategie celoživotního učení ČR. Autoři strategií téma informálního učení také často zasazují do kontextu online učení se skrze digitální technologie.

Znatelná je u většiny dokumentů snaha o prosazení tvorby metodiky, která by řešila problém uznávání kompetencí získaných prostřednictvím informálního učení.

Na tomto místě poznamenejme, že na podporu celoživotního učení a uznávání výsledků učení byly Národním ústavem pro vzdělávání v letech 2005-2008 realizovány projekty UNIV (Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících vzdělávací služby dospělým) (Česká republika, 2022). Poznatky z těchto projektů byly následně využity při tvorbě Zákona č. 179/2006 Sb. o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Tento zákon vešel v platnost 1. srpna 2007 a umožnil ověřovat a uznávat výsledky dalšího vzdělávání, avšak oblast neformálního vzdělávání a informálního učení pokrývá pouze výběrově (Čiháková, 2018, s. 37).

2.5 Motivace a bariéry v celoživotním vzdělávání a učení

Samotný průběh učení dospělých je významně ovlivněn mnoha faktory. Primárním předpokladem pro samotný proces učení je motivace učícího se. Nicméně tomuto procesu může zamezovat mnoho bariér. Motivace a bariéry bývají často zkoumány především v kontextu dalšího formálního a neformálního vzdělávání.

Motivace

Termín motivace je odvozen z latinského slova *movere* znamenajícího hýbati se či pohybovati (Čáp a Mareš, 2001, s. 92). Ludvík Eger (2005, s. 59) o motivaci píše, že ji lze definovat jako “souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání, 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, 3. řídí jeho průběh, dosahování výsledků, 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a světu. Motivaci tradičně rozlišujeme na vnitřní a vnější.

- 1) **Vnitřní motivace** (*intrinsic motivation*) je vytvářena vlastnostmi jedince samotného, jako je zejména jím vnímaná osobní zdatnost (self-efficacy), struktura osobních hodnot, cílů a tužeb.
- 2) **Vnější motivace** (*extrinsic motivation*) je vytvářena působením jiných subjektů na jedince, zejm. rodičů, učitelů, partnerů a také podnětů z okolí (např. pobídky k odměnám ze strany zaměstnavatelů). (Průcha, 2020, s. 94)

Jako příklad vnitřní motivace můžeme uvést zájem o konkrétní téma a vlastní touhu dozvědět se o něm více. Mezi vnější motivace se pak může uvést například očekávání rodiny. Lidská motivace je velmi složitá a individuálně rozdílná, přičemž člověk může vést k určitému jednání současně několik motivů (Čáp, 1993, s. 84).

Bariéry

Kromě vlivu motivace ve vzdělávání a učení zaznamenáváme u dospělých také existenci nejrůznějších překážek, tedy bariér, které brání jedincům věnovat se celoživotnímu učení či vzdělávání.

Bariéry můžeme rozlišit na externí a interní. Obě tyto kategorie jsou ve skutečnosti vzájemně provázané a neoddelitelné. Mezi externí bariéry se řadí např. rodinné problémy, nedostatek finančních prostředků, nedostatek času. Do interních bariér potom lze zařadit rezignaci,

nedostatečně silnou vůli, stereotypní myšlení či osobní nebo fyzické problémy. (Bartlová et al., 2008, s. 17-20)

Podle Patricie Crossové (Cross, 1981 in Laal, 2011, s.613-614) pak můžeme v rámci celoživotního učení a vzdělávání identifikovat bariéry trojího typu. Jde o:

- 1) **Situační bariéry** - bariéry, které vyplývají z aktuální situace či prostředí jedince v daném čase.
- 2) **Institucionální bariéry** - jde o bariéry v podobě postupů a praktik, které dospělého jedince odrazují či přímo vylučují z účasti na organizovaných vzdělávacích aktivitách.
- 3) **Dispoziční (osobnostní) bariéry** - bariéry související s postoji či sebepojetím učícího se.

Příklady jednotlivých bariér uvádí Rabušicová a Rabušic (2008, s. 98). Mezi situační bariéry můžeme zařadit již zmiňovaný nedostatek času či financí. Institucionální bariéru pak může představovat nedostatek vhodných programů nabízených organizacemi v rámci celoživotního vzdělávání. Mezi dispoziční (osobnostní) bariéry pak patří to, že si učící se jedinec nevěří, či se považuje za příliš starého na to, aby se učil.

2.6 Etapy celoživotního učení

Celoživotní učení může být na základní bázi členěno do dvou základních etap. Tyto etapy označujeme jako počáteční vzdělávání a další vzdělávání. (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 8)

Počáteční vzdělávání

Počáteční vzdělání je zastřešujícím pojmem pro veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy (primární, sekundární a terciární). Tato etapa vzdělávání probíhá zejména v mladém věku a může být ukončena kdykoliv. Počáteční vzdělávání končí tradičně po splnění povinné školní docházky, kdy jedinec vstupuje na trh práce a stává se ekonomicky aktivním, nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatele (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 20).

Další vzdělávání

Další vzdělávání (též někdy nazýváno jako vzdělávání dospělých) představuje druhou etapu, kterou lze vymezit jako vzdělávání jedince po jeho vstupu na trh práce (Vychová, 2008, s. 20). To může být zaměřeno na velmi rozmanité spektrum znalostí, dovedností, vědomostí či kompetencí, které lze uplatnit v občanském, osobním ale i pracovním životě. Jde o proces, který je zaměřen na poskytování vzdělávání po dosažení určitého školského vzdělávacího stupně (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 21).

2.7 Formy celoživotního učení

Koncept celoživotního učení je dále tradičně strukturován na formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení (Hloušková, 2013, s. 7). Tyto formy celoživotního učení můžeme chápat jako tři, vzájemně propojené kategorie učebních činností, které společně ilustrují širší celoživotního učení. Uvažování o této širší celoživotního učení by mělo vyjadřovat komplementaritu formálního, neformálního učení např. v profesním životě, ve volném čase jedince apod., kde rozhodujícím kritériem pro zařazení do kategorie jsou motivy (motiv, který lze zahrnout pod kvalitu života a motivy instrumentální) (Rabušicová, 2006, s. 18). Současná odborná diskuze o celoživotním učení se přitom soustředí na hledání způsobu, jak lze uznávat výsledky nabyté prostřednictvím všech těchto kategorií učení (Tindemans a Dekocker, 2020, s. 9).

Formální vzdělávání

První formou celoživotního učení je formální vzdělávání. Formální vzdělávací systém vytváří pro celoživotní učení nezbytné základy (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 8-10). Jak již název vypovídá, tento druh vzdělávání probíhá na školách a v dalších vzdělávacích institucích, jejichž cíle, fungování i obsah jsou legislativně vymezeny. Účastníci formálního vzdělávání mohou dosahovat státem stanoveného stupně vzdělávání (např. střední odborné vzdělání s maturitou) (Průcha, 2020, s. 28). Jde o vzdělávání, které je hierarchicky strukturované, chronologicky navazující, institucionalizované, a které vede k získání příslušného stupně vzdělání a je ukončeno výučním listem, vysvědčením nebo diplomem. Uskutečňuje se ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Typickou vzdělávací institucí je škola (Barták, 2008, s. 188).

Neformální vzdělávání

Druhou formou celoživotního učení je neformální vzdělávání. Neformálnímu vzdělávání se často přisuzuje skutečně velká důležitost jako způsobu naplňování celoživotního vzdělávání (Veteška, 2016, s. 182). Neformální vzdělávání je takové, které se uskutečňuje mimo vzdělávací systém a nesměřuje k ucelenému školskému vzdělání. Zahrnuje organizované výchovně vzdělávací aktivity, které se konají mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému vzdělávání. Tyto výchovně vzdělávací aktivity bývají zpravidla dobrovolné a nabízí svým účastníkům rozvoj dovedností, postojů a životních zkušeností, které mají základ v uceleném systému hodnot. Organizátory mohou být školská zařízení pro zájmové vzdělávání, např. kulturní zařízení, střediska volného času, vzdělávací agentury či nestátní neziskové organizace (Neformální vzdělávání, 2022). Poskytují jej však také jiná specializovaná zařízení či zařízení pro zaměstnavatele.

Neformální vzdělávání se zpravidla zaměřuje na získávání znalostí a dovedností, které mohou například účastníkům zlepšit uplatnění na trhu práce, ale také prohloubit stávající osobní znalosti a dovednosti či získat zcela nové (Rabušicová, 2006, s. 19). Je tedy zaměřené na určité skupiny populace (Barták, 2008, s. 189). Jako příklady neformálního vzdělání lze uvést například kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, kurzy autoškol, volnočasové aktivity, ale také krátkodobá školení či povinná školení zaměstnanců (Veteška, 2016, s. 182). Nutnou podmínkou pro zařazení tohoto druhu vzdělávání je vždy účast odborného lektora nebo učitele (Rabušicová, 2006, s. 19). Takovým odborníkem může však být také trenér, tutor apod. (Veteška, 2016, s. 182).

Neformální vzdělávání se nachází někde na pomezí formálního vzdělávání a informálního učení, neboť je spíše organizované a může mít učební cíle (Recognition of Non-formal and Informal Learning - Home, 2022). V minulosti se v kontextu vzdělávání považovalo neformální vzdělávání společně s informálním učením oproti formálnímu vzdělávání za podřadné.

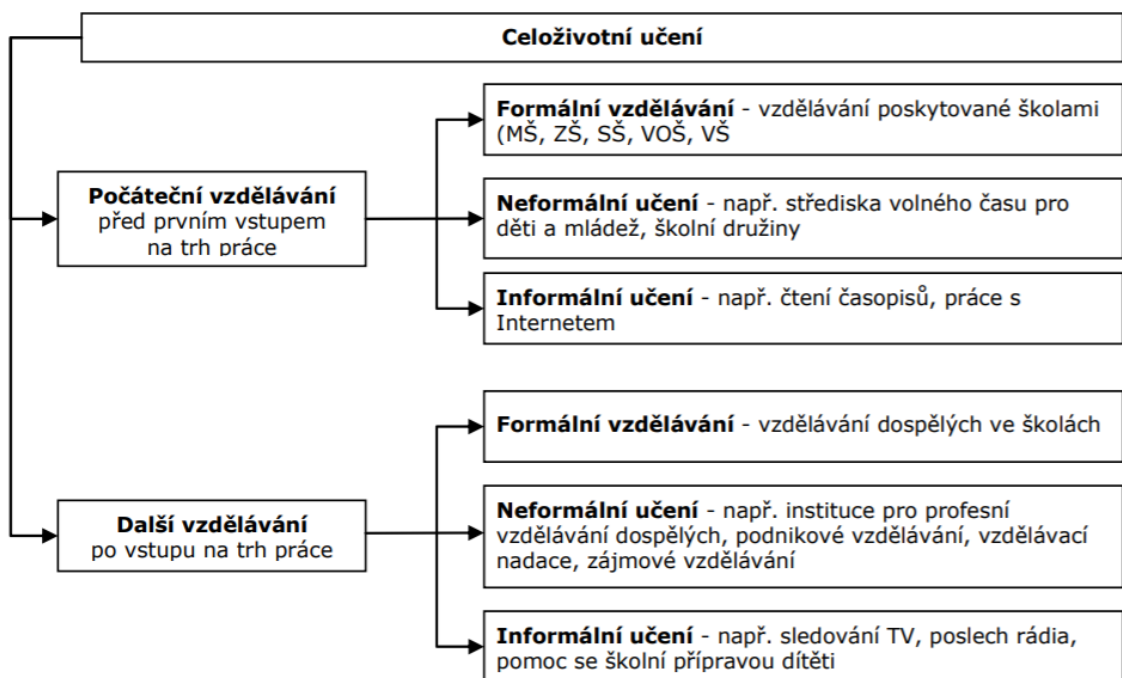
Informální učení

Informální učení oproti předchozím formám učení vyplývá z každodenních činností souvisejících s prací, rodinou nebo volným časem. Informální učení není organizované ani strukturované (z hlediska cílů, času nebo podpory učení). Ve většině případů je z pohledu

učícího se neúmyslné a obvykle nevede k získání certifikátu. (The European Centre for the Development of Vocational Training, 2014, s. 48).

Informální učení podrobně rozebereme ve 3. kapitole. V této kapitole se také zaměříme na konkrétní rozdíly mezi informálním učním a formálním vzděláváním.

Vzájemný vztah etap a forem celoživotního učení demonstrovala prostřednictvím obrázku Helena Výchová (2008, s. 20).



Obrázek 1: Etapy a formy celoživotního učení (Výchová, 2008, s. 20)

3 INFORMÁLNÍ UČENÍ

Hranice mezi učním, žitím a pracovním životem se neustále stírají. Mění se způsoby, jak se učíme, ale také kde, kdy a jak často se učíme (Tindemans a Dekocker, 2020, s. 5). Také většina toho, co se člověk naučí od narození, jako například řeč či kulturní normy, se člověk učí od rodičů prostřednictvím přímé osobní zkušenosti, tedy prostřednictvím informálního učení (Evans, Karlsven a Perry, 2018, s. 156). Informální učení má tak v životě lidí svou nezastupitelnou roli, zejména pak v životě dospělých jedinců, kteří se již mnohdy formálního či neformálního vzdělávání neúčastní. Dle Neila Selwyna a Stephena Gorarda (2004, s. 6) žijeme v informálně učící se společnosti.

Třetí kapitola diplomové práce je věnována tématu informálního učení. Nejprve se budeme věnovat tomu, jak je odborníky informální učení definováno. Abychom zdůraznili specifické znaky informálního učení, uvedeme také konkrétní rozdíly mezi formálním vzděláváním a informálním učním. Následně se budeme věnovat tomu, v jakých prostředích může informální učení probíhat. Nejprve se budeme věnovat problematice informálního učení v online prostředí, záhy pak informálnímu učení v offline prostředí. Čtenáři přiblížíme problematiku informálního učení celkem ve čtyřech offline prostředích. Jedná se o domácí prostředí, prostředí školy, práce a nakonec prostředí kulturních a zájmových organizací. V závěru kapitoly bude čtenář seznámen s konkrétními formami informálního učení.

3.1 Definice informálního učení

Téma informálního učení lze zkoumat v různých kontextech a lze na něj pohlížet z mnoha různých teoretických perspektiv (Boileau, 2018). Jednotná definice, která by byla uznávána všemi vědci, v současné době neexistuje. Abychom ilustrovali šíři toho, jak může být informální učení pojímáno, níže uvádíme celkem sedm obecných i konkrétnějších definic informálního učení od tuzemských i zahraničních odborníků.

První a obecnější definice pochází od české autorky a vysokoškolské pedagožky působící na Pedagogické fakultě na Ostravské univerzitě Ivany Šimonové. Ta říká, že:

„Termínem informální vzdělávání rozumíme učení na základě každodenních činností a zkušeností z pracovního, rodinného i osobního prostředí, včetně sebevzdělávání. Je zpravidla neorganizované a nesystematické (Šimonová, 2011, s. 24).“

Profesor Josef Malach (2007, s. 49) pak o informálním učení tvrdí následující:

„Informální učení je přirozeným a doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od formálního a neformálního učení nemusí být informální učení vždy učení záměrným. Proto ani sami jeho účastníci nemusí snadno rozpoznat, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem.“

Jan Barták (2008, s. 188) informální učení považuje za:

„Mimoinstitucionální vzdělávání, představující v podstatě spontánní proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, pracovního a sociálního života, z prostředí, kontaktů.“

Čtvrtá definice, kterou zde uvedeme, pochází od předního českého vysokoškolského pedagoga, kterým byl Jan Průcha. Ten (2020, s. 28) definoval informální učení následovně:

„Informální učení (informal learning) je chápáno jako celoživotní proces osvojování znalostí, dovedností, hodnotových orientací a postojů z každodenní zkušenosti, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi. Informální učení probíhá v rodinách, na pracovištích, při čtení novin nebo sledování televize, při návštěvě muzeí, výstav apod. Je součástí života lidí včetně těch, kteří dosáhli určitého stupně formálního vzdělání.“

Pátá a konkrétnější definice pochází od českého andragoga Jaroslava Vetešky (2010, s. 17), který definuje informální učení následovně:

„Informálním vzděláváním (učením) se rozumí proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase (ze sociálního prostředí a z osobních kontaktů). Zahrnuje rovněž sebevzdělávání, ale učící se jedinec nemá možnost si ověřit nabyté znalosti. Na rozdíl od předchozích dvou typů vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.“

Jako šestou definici informálního učení uvedeme tu od Lucie Zormanové (2017, s. 23). Říká, že:

„Informální vzdělávání je neorganizované, nesystematické, institucionálně nekoordinované získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenního života. Informální vzdělávání ovlivňuje akceleraci sociálního zrání, vede k rozvíjení schopnosti řešení

problémů, samostatného myšlení, smysluplnému jednání. Pro tuto formu učení je typická souvislost s reálnými situacemi, rychlá zpětná reakce, odpadá problém s motivací, protože pramení ze zájmů jednotlivce.“

Sedmá a poslední definice pochází od zahraniční autorky Veronicy McGivney. Ta koncem minulého tisíciletí zeširoka definovala informální učení pro své potřeby jako:

„Učení, které probíhá mimo dedikované vzdělávací prostředí, které vzniká z aktivit a zájmů jednotlivce nebo skupiny, ale které nesmí být rozpoznáno jako učení (učení vlastní činností, poslechem, sledováním, interakcí s ostatními, a tak dále). Vzdělávací aktivity, které nejsou založeny na kurzu, ale jsou úmyslné (mohou zahrnovat diskuze, konference nebo prezentace, informační poradenství a vedení), jsou poskytnuty nebo umožněny v reakci na projevené zájmy a potřeby lidí z různých sektorů a organizací (zdravotnictví, bydlení, sociální služby, zaměstnavatelské služby, vzdělávací a tréninkové služby, poradenské služby) (McGivney, 1999 in Golding, Brown a Foley, 2009, s. 2).“

V publikaci Českého statistického úřadu nazvané Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011 je informální učení popisováno jako záměrná činnost směřující k získávání poznatků a zlepšování dovedností institucionálně neorganizovanou a zpravidla nesystematickou cestou. Podle autorů se informální učení uskutečňuje v průběhu každodenních aktivit a jde o aktivní, záměrnou a cílevědomou činnost orientovanou na osvojování nových poznatků. Nejedná se ovšem o pasivní učení prostřednictvím přijímání informací, jako je například každodenní četba novin. Informální učení považují za formu sebevzdělávání, do které se nepočítají studijní aktivity probíhající v rámci formálního a neformálního vzdělávání, např. přípravu na zkoušku. Autoři publikace však také upozorňují na existenci širší definice. Dle této definice je informální učení procesem získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a volném čase. (Vzdělávání dospělých v České republice, 2013, s. 150-166) Z této širší definice sekundárně vyplývá, že se informálně učíme téměř nepřetržitě, ať již uvědoměle či neuvědoměle, všemi svými činnostmi.

Dle Jana Bartáka a Milana Demjanenka (2021, s. 46) lze říci, že nejrůznější nástroje tzv. nepřímé výchovy ovlivňují prostřednictvím informálního učení často výrazněji než tradiční pedagogické působení akceleraci zrání člověka, jeho schopnost pronikat

k podstatě věcí, samostatně posuzovat problémy a rovněž na základě poznáního a akceptovaného smysluplně jednat jako samostatně myslící a cítící bytost.”

Někteří autoři se domnívají, že informální učení může být adekvátně charakterizováno pojmy, jakými jsou například „know how” či „praktické dovednosti” (Hager, 2000, s. 281). Jiní jej také charakterizují jako spontánní učební styl, který je řízen motivací, zvědavostí, cíli, ale také vášní učícího se. (Rivera, 2021) Další zdroje uvádí k termínu informální učení synonyma pojmy, jako zážitkové učení, příležitostné učení, učení se ze života, tacitní učení či učení se na pracovišti (Hager, 2012, s. 1557). Na základě výše uvedených definic se však domníváme, že informální učení je těmto termínům spíše nadřazeno.

Z výše zmíněných definic je zcela evidentní, že ani mezi odborníky neexistuje jednotná shoda na tom, co lze považovat za informální učení, a co již informálním učením není. Každý autor klade důraz na jím vybrané charakteristické znaky, které jsou relevantní k danému cíli, pro který byla definice vytvořena, či které autor považoval za významné. Téměř všechny definice zdůrazňují skutečnost, že jde o učení z každodenních činností. Často zmiňovaným rysem je pak také neorganizovanost a to, že jde o náhodné učení, tedy o tzv. učení incidentní.

Za zajímavé lze považovat skutečnost, že mnozí autoři hovoří nikoliv o informálním učení, avšak o informálním vzdělávání. Pojmy vzdělávání a učení však nelze považovat za synonyma, neboť označují dva různé, i když propojené procesy. Učení je tradičně chápáno jako součást vzdělávání. Termín vzdělávání je přitom označením pro proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí (Dočekal, 2019, s. 1). Z tohoto důvodu v této práci preferujeme termín informální učení.

Na základě charakteristik z výše uvedených definic můžeme informální učení definovat následovně:

Informální učení je proces získávání vědomostí, znalostí a osvojování si dovedností, který probíhá bezděčně po celý život. Je řízeno samotným učícím se a dá se považovat za specifickou formu sebevzdělávání. Při informálním učení není přítomna autorita či instituce, výsledky nabyté tímto způsobem nejsou žádným způsobem měřeny či hodnoceny. Informální učení může probíhat na mnoha místech (např. doma, na pracovišti, v kulturních institucích) a má různou podobu (např.: sledování videa, čtení literatury, pozorování lidí při vykonávání různých činností). Formální a neformální vzdělávání nikdy

neobsahuje a není obsaženo v učení informálním. Naopak, informální učení může probíhat také v rámci formálního i neformálního vzdělávání.

3.2 Formální vzdělávání vs. Informální učení

Paul J. Hager (2012, s. 1557) si všímá toho, že pojem informálního učení je vždy definován v kontextu formálního vzdělávání. Informální učení je tak velice často definováno prostřednictvím rysů, které formální vzdělávání postrádá. Může jít o absenci stanoveného učebního plánu, vyučujícího či hodnocení. Odborná literatura přitom uvádí mnoho rozdílů, které jsou v níže přiložené tabulce:

Formální vzdělávání	Informální učení
Organizované a strukturované	Nikdy organizované
Má učební cíle	Nemá stanovený cíl z hlediska výsledku učení
Vždy úmyslné	Nikdy úmyslné
Učitel jako autorita	Absence učitele
Vzdělávací prostory	Absence vzdělávacích prostorů
Řízeno učitelem	Řízeno studentem
Plánované a strukturované	Organické a vyvíjející se
Sumativní hodnocení / akreditace	Žádné hodnocení
Cíle (výsledky) stanoveny externě	Cíle stanoveny interně
Zájmy silných a dominantních skupin	Zájmy utlačovaných skupin
Otevřeno všem skupinám, podle zveřejněných kritérií	Zachovává nerovnost a sponzorství ¹
Výrokové znalosti	Praktické a procesní znalosti
Vysoký status	Nízký status
Vzdělávací	Ne vzdělávací
Výsledky měřeny	Výsledky nepřesné, neměřené
Učení převážně individuální	Učení převážně komunitní

¹ Otevřenost všem skupinám je podmíněna demografií a nemusí to být vždy u formálního učení pravda. Na druhou stranu v dnešní době je například přístup k internetu takřka samozřejmostí a nerovnost a sponzorství tak z informálního učení ustupuje.

Učení se kvůli zachování statusu quo	Učení se kvůli odporu a zmocňování
Pedagogika přenosu a ovládnání	Vyjednáváná pedagogika zaměřená na studenta
Učení zprostředkované skrze agenty autority	Učení zprostředkované skrze vůdce demokracie
Pevný a zprostředkovaný časový rámec	Závazek s otevřeným koncem
Učení se je hlavní, explicitní účel	Učení se má buďto sekundární význam nebo je bezpodmínečné
Učení je aplikovatelné v rámci kontextů	Učení je kontextově specifické

Tabulka 1: Formální vzdělávání vs. informální učení (Recognition of Non-formal and Informal Learning - Home, 2022; Colley, Hodkinson a Malcom, 2009, s. 14-15)

Informální učení oproti formálnímu vzdělávání nemá intencionální, ale formativní charakter (Barták a Demjanenko, 2021, s. 46). Obě formy se však mohou vzájemně doplňovat. Dobrým příkladem je výuka cizího jazyka. Cizí jazyk se formálně děti učí ve škole, případně také s cizinci v organizovaných kurzech. Takováto výuka je doprovázena náhodným informálním učením díky působení vnějšího světa (Formal, non-formal and informal learning, 2008). Kontrola průběhu informálního učení je primárně v rukou studenta.

Obě formy však hrají v učení člověka důležitou roli. Dle průzkumu NALL je v celkovém učení člověka formální vzdělávání a informální učení zastoupeno podílem 20% ku 80%. Ze všeho úsilí o učení bylo pouze 20% realizováno prostřednictvím aktivit spadajících do formálního a neformálního vzdělávání (např. lekce řízení, hry na piáno, apod.) Ostatních 80% bylo učení, vykonávané v rámci informálního učení. Z těchto 80% bylo v 73% učení plánováno samotným studentem, který rozhodoval co a jak se chce a bude učit. Ve 3% učil studenta kamarád, soused či spolupracovník. Poslední 4% učení tvořilo studium s vrstevníky bez jakékoli profesionální pomoci (Cameron a Harrison, 2008, s. 3).

Dle výše uvedeného výzkumu jen malá část všech zmíněných dovedností dotazovaných účastníků byla získána výhradně životními zkušenostmi, pracovními zkušenostmi či formálním vzděláváním. Nejčastěji účastníci uváděli to, že dovednosti nabyli prostřednictvím kombinace všech tří forem. Konkrétně tomu tak bylo u 42% dovedností. Následovaly dovednosti, které byly získány kombinací životních a pracovních zkušeností, kdy tomu tak bylo ve 26%. Celkově tak procento dovedností získaných životní a pracovní zkušeností bylo signifikantně větší, než procento dovedností získaných formálním

vzděláváním, což odpovídá také tomu, co uvádí odborná literatura (Cameron a Harrison, 2008, s. 7-8).

V odborné literatuře se lze také setkat s kritikou, že učení či vzdělávání nelze rozlišovat a dělit na formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Mnozí autoři se domnívají, že mezi nimi neexistují žádné pevně určené hranice. Učení spíše vnímají jako kontinuum (Hager, 2012, s. 1558). Tento názor zastává například Tim Bodieu. Podle tohoto autora je učení celým spektrem, přičemž formální a informální učení se nachází na opačných pólech. Skutečné učení se podle něj odehrává někde uprostřed (Boileau, 2018).

3.3 Prostředí informálního učení

Informální učení, jak už bylo výše řečeno, probíhá na mnoha místech a po celý život člověka. Vzhledem k tomu, že význam ICT nejen v oblasti učení stoupá a technologie se čím dál tím více stávají integrální součástí našich životů, rozhodli jsme se zaměřit také na tuto oblast. V rámci této práce dělíme prostředí dichotomickým způsobem na offline prostředí a online prostředí. Je však nutné zdůraznit, že podle některých odborníků se hranice mezi těmito prostředími v současné době stále více stírají.

3.3.1 Informální učení v online prostoru

Dle tzv. Moorova zákona dochází každých osmnáct měsíců ke zdvojnásobení výkonu čipu při konstantní ceně, nebo opačně ke snížení ceny na polovinu při konstantním výkonu (Černý, 2014, s. 9). Nové informační technologie se tak stávají stále více dostupnými pro širší okruh lidí. Společně s neustálým rozšiřováním dostupnosti internetu se komunikace, ale také získávání, manipulace i šíření informací, stává stále snadnějším. Digitální zařízení se stala vzájemně propojenější. Jsou menší, všudypřítomné a ovlivňují dnes všechny aspekty života a práce, které obsahují nějakou informační komponentu (Bawden a Robinson, 2017, s. 185). Objem dat na internetu exponenciálně narůstá (Carufel, 2020). Rovněž doba, kterou lidé tráví používáním ICT a internetu, se neustále zvyšuje (Kemp, 2022).

V kontextu učení či vzdělávání dospělých ICT s sebou přináší široké množství příležitostí, avšak také problémů. Například nalézt správné a relevantní informace se jeví jako stále obtížnější úkol. V online prostředí může informace zdarma publikovat kdokoli. Lživé informace se přitom v online prostředí šíří rychleji a dál, než je tomu u informací ověřených

a pravdivých (Vosoughi, Roy a Aral, 2018, s. 1146). Potřeba rozvoje informační a digitální gramotnosti se zdá být čím dál tím více naléhavější.

Informační technologie tak skýtají skutečně velký potenciál pro rozvoj informálního učení, které mohou iniciovat, podporovat či jej usnadňovat. Učení v online prostředí lze považovat obecně za demokratičtější, přístupnější, rychlejší a mnohem obsáhlejší. Na učícího se však kladou nároky, např. v podobě hodnocení a výběru využívaných informačních zdrojů. Vlastní kontrola nejen nad obsahem, ale také nad výběrem zdrojů, je přitom pro informální učení nezbytná (Rivera, 2021). Prostřednictvím ICT se lze učit kdykoliv a kdekoliv. Nástup a následné rozšíření ICT pomohlo odstranit mnohé ze situačních či institucionálních bariér, které v minulosti bránily dospělým dále se formálně vzdělávat. Těmito bariérami byla např. potřeba dojíždění na konkrétní místo či časová náročnost studia.

Informální učení v online prostředí má dnes skutečně rozmanité podoby. Online prostředí nabízí formáty informálního učení, které předtím nebyly myslitelné či byly velmi omezené - ať už početně, velikostně, a nebo časově. Může jít např. o četbu a samostudium internetových zdrojů na vybrané téma, hraní her s edukačním potenciálem, poslech podcastů, sledování videí, internetovou diskuzi se zájemci či odborníky na určité téma, sociální networking či vlastní tvorbu digitálních objektů a obsahu. V online prostředí se také jedinec může stát členem tzv. učících se komunit (learning communities). Tyto komunity mívají vlastní rozvíjející se skupinovou identitu, normy, ale i logiku distribuce skupinového statusu. V učících se komunitách dochází ke vzájemnému učení členů a jakákoliv komunikace může vést ke zvýšení informovanosti v určité oblasti. V důsledku toho může dojít ke zvýšení šancí, dovedností, participace či porozumění, které mohou mít přesah do offline prostředí (Lupač, 2015, s. 169).

Na tomto místě zmiňme, že ICT je k učení využíváno různými věkovými skupinami odlišně. Například současní mladí lidé k učení využívají více videa, přičemž jedním z výrazných prostředků učení se stala platforma Youtube (Švec, 2022). Nelze se divit, že počet videí se exponenciálně zvyšuje. Sledování, ale také tvorba videí je v současnosti umožněna nejširší veřejnosti. Stále však existují i placená a neveřejná videa, která jsou většinou spojená s formální a neformální výukou. Stejně také počet, rychlost, délka a počet účastníků v online diskuzích se zvýšil. Jedná se jak o diskuze s lidmi v reálném čase, tak také diskuze ve vláknech na fórech, které trvají měsíce i roky.

V digitálním prostředí rovněž vznikly online služby či aplikace, u nichž lze říci, že za účelem informálního učení byly vytvořeny, či tento způsob učení významně podporují. Jmenovat lze platformy jako je TED (2022), Wikipedia (2022) či Medium (2022) apod. TED je např. webová stránka, která nabízí ke zhlédnutí záznamy videí z pořádaných konferencí. Učící se má možnost zhlédnout videa, resp. záznamy kratších přednášek na různá témata. Tato videa jsou přitom seskupena do tematických kolekcí. Platforma Medium nabízí uživatelům prostor pro publikování a četbu článků. Svým heslem „Stay curious. Discover stories, thinking, and expertise from writers on any topic.” své uživatele k informálnímu učení vyzývá.

S nárůstem popularity mobilních technologií a internetu přesunula do online prostředí alespoň malou část poskytovaných služeb a aktivit také většina organizací, které dříve působily výhradně v offline prostředí. Během pandemie COVID-19 tak učinilo také mnoho knihoven a některé z dalších kulturních institucí. Knihovny tak běžně umožňovaly veřejnosti přistupovat zdarma k e-kolekcím, ale také virtuálním studijním programům a vybraným studijním materiálům. Příkladem lze zmínit městskou knihovnu ve Fermu (Itálie), která uživatelům poskytla přístup zdarma k online repozitářům novin, knih a dalších psaných zdrojů. Některé další kulturní instituce, např. muzeum v Šanghaji v Číně, vytvořily online exhibice (How cities are utilizing the power of non-formal and informal learning to respond to the COVID-19 crisis, 2020, s. 2-5). Během pandemie COVID-19 zpřístupnily svým uživatelům, ale také např. akademickým pracovníkům či univerzitním studentům své digitalizované sbírky také významné a větší knihovny v ČR. Zmínit lze např. Národní knihovnu v Praze.

3.3.2 Informální učení v offline prostoru

Jak již bylo zmíněno, člověk se učí v offline prostředí již od svého narození. Toto učení může probíhat na různých místech a různými způsoby. D. W. Livingstone (2000, s.499-500) rozlišuje čtyři aspekty informálního učení. Prvním je informální učení související s prací. Jako druhé uvádí informální učení související s prací v domácnosti, jako je například učení se vaření, údržbě či zahradničení. Třetí informální učení souvisí s dobrovolnickou prací v komunitě. Poslední a čtvrté informální učení je obecné a souvisí se zájmy jedince.

V této práci budeme zkoumat informální učení studentů oboru sociální pedagogika. Při strukturalizaci této kapitoly jsme vycházeli z informací poskytnutých informanty. Vzhledem k této skutečnosti jsme se zaměřili na informální učení celkem ve čtyřech

prostředích. Prvním prostředím je domácí prostředí. V rámci druhé podkapitoly budeme rozebírat informální učení ve školním prostředí. Třetí podkapitola rozebírá informální učení v pracovním prostředí. Poslední podkapitola, která zároveň reflektuje téma dobrovolnictví, pak pojednává o informálním učení v kulturních a zájmových institucích.

Informální učení v domácím prostředí

Domácí prostředí je jedno z prvních míst, kde se jedinec jakožto dítě učí. Všechno učení v tomto prostředí je informálního charakteru a podílejí se na něm všichni členové rodiny. Dítě se během prvních let svého života musí od členů domácnosti naučit základním věcem. Příkladově lze zmínit to, že dítě se učí efektivně interagovat, chodit, či hovořit mateřským jazykem. Vzhledem ke skutečnosti, že informální učení v domácím prostředí probíhá po celý život, nekončí ani po nástupu do školy (Thomas a Pattison, 2013, s. 142).

Jako speciální případ lze zmínit vzdělávání v domácím prostředí (homeschooling). Jde o formu vzdělávání, která substituuje „formální školní výuku“. Forma domácího vzdělávání není pevně daná. Může se tedy jednat o velmi formální výuku zrcadlící jak výuku ve škole, tak také o výuku silně neformální. Avšak i domácí vzdělávání se řídí předepsanými pravidly, kdy dítě musí po určeném časovém období předstoupit před vyšší autoritu z formálního vzdělávacího systému a ukázat, co všechno se naučilo. Všechny styly výuky jsou ale nakonec formalizovány nějakou formou zkoušky, testu nebo srovnáním znalostí (Thomas a Pattison, 2013, s. 142). Pro úplnost poznamenejme, že domácí vzdělávání v současnosti umožňuje většina států EU, tedy také Česká republika. V České republice je povoleno domácí vzdělávání na 1. stupni ZŠ, na 2. stupni již probíhá jeho pokusné ověřování (Pastorová, Altmanová a Koubek, 2015). Za druhou formu domácího učení je tzv. unschooling. Unschooling se od domácího vzdělávání liší tím, že zcela odmítá tradiční, tedy formální vzdělávání a i samotný koncept školy. Vychází z myšlenky, že si vzdělávání mají řídit samy děti dle svých vlastních zájmů. Má tedy základ v informálním učení. Děti se v rámci unschoolingu učí vlastním tempem a dospělí jsou pro ně spíše než učitelé facilitátoři, kteří vytvářejí vhodné podmínky pro samotný proces učení (Loveless, 2022). Unschooling však v současné době není v České republice legální (Vintrová, 2017). V kontextu dospělých bychom mohli mluvit také o tzv. sebeřízeném učení.

Avšak v domácím prostředí se neučí pouze děti, ale také dospělí. Neustále zde probíhá učení poslechem, sledováním a interakcí s ostatními členy domácnosti. Typickým příkladem je učení se praktickým dovednostem a znalostem od sourozenců, partnerů, rodičů, prarodičů.

Příkladem lze uvést vaření, starost o domácnost či opravu věcí. Učení však může fungovat i naopak, např. děti mohou naučit dospělé práci s moderními technologiemi a poučit je o moderních trendech. Tyto činnosti vedou k tzv. mezigeneračnímu učení. Mezigenerační učení je chápáno jako společné činnosti dětí a rodičů, příp. prarodičů, které si rodina organizuje sama a jež jsou zaměřeny na učení v širokém slova smyslu, jakými je společné čtení nebo návštěvy kulturních akcí (Průcha, 2014, s. 62). V dětském věku je velmi důležitou součástí informálního učení v domácím prostředí učení se od sourozenců. Sourozenci mají vliv na své mladší sourozence a ti se od nich učí, kromě výše zmíněných, díky napodobování, a tím pádem i osvojování si, návyků, chování a i znalostí. V dospělosti pak významnou roli v rámci informálního učení zaujímá partner, od kterého se jedinec může učit a získávat nové znalosti, dovednosti, ale také postoje. V partnerském soužití se tak společně dospělí učí novému.

S pandemií onemocnění COVID-19 se výrazně zvýšil význam informálního učení v prostředí domova. Důvodem je skutečnost, že uzavření škol a jiných organizací se domácí prostředí stalo „studijním centrem“ nejen pro děti. Faktem zůstává, že v domácím prostředí se členové rodin mohou učit spolu, posílit rodinné vazby a získat nové znalosti a dovednosti (How cities are utilizing the power of non-formal and informal learning to respond to the COVID-19 crisis, 2020, s. 2-3).

Informální učení ve školním prostředí

Ačkoliv primárním účelem vzdělávacích institucí je poskytování formálního vzdělávání, může v nich však také probíhat informální učení. Děje se tak při vzájemné interakci studentů, případně při interakci studentů a učitelů, ať již během výuky či mimo ni. Studenti se vzájemně ovlivňují, komunikují a předávají si informace a znalosti, které se mohou týkat ať už náplně studia, tak také čehokoliv jiného. Typickou činností, v rámci které probíhá informální učení se studentů navzájem, je práce na společném projektu. Projekty zadané vyučujícím totiž obvykle nemají za cíl pouze rozvinout znalosti a dovednosti v rámci daného předmětu, ale také naučit studenty spolupráci a vzájemné komunikaci, což probíhá v informální rovině. Studenti také mohou identifikovat své různé silné a slabé stránky a následně se mohou naučit je využít ve prospěch skupiny.

Místem, které je zcela nedílně spjato se studiem na univerzitě, je knihovna. Ta se vyvinula z role kampusového „centra vědění“ do moderní inkarnace kampusového „centra studia“. V této roli tak knihovny podporují informální studium mimo výuku. Pro mnoho studentů

mnohdy knihovna představuje místo, kde se mohou scházet kvůli studiu nebo sociálním aktivitám. Mnoho univerzit proto v knihovnách zřizuje také další prostory, které mohou sloužit či jsou určené pro informální studium. Jde např. o IT tréninkové místnosti nebo centra pro videokonference (Jamieson, 2009, s. 19-20).

Studenti však komunikují také mimo školu. Především se tak děje v online prostředí, o to více pak od přesunu formální výuky do online prostředí kvůli pandemi COVID-19. Studenti používají chaty, videohovory a jiné možnosti komunikace ve skupině, která nahrazuje setkávání se, např. kvůli práci na úkolech a projektech. Na Facebooku si tvoří skupiny sloužící pro diskuzi o úkolech, projektech a zkouškách, ale také skupiny o sociálních událostech. Rovněž objevují skupiny pro nové studenty (Vivian, 2011, s. 259).

Učitel má za úkol studenty učit formálně, ale mimo výuku na téma dané kurikulem učí studenty neformálně či informálně. Informálně tak může během výuky, nebo i mimo ni, studenty naučit etickému chování, předávat zkušenosti ze života či učit je o tématech nad rámec obsahu předmětu.

Informální učení v pracovním prostředí

Dle Paula J. Hagera (2000, s. 281) je nejběžnější formou informálního učení informální učení se na pracovišti, kdy se postupným získáváním zkušeností a praxe z nováčků stávají vysoce kvalifikovaní a zdatní pracovníci. Margaret C. Lohman (2000, s. 84) uvádí, že až 90 procent nového učení na pracovišti se realizuje prostřednictvím informálních vzdělávacích aktivit (Lohman 2000, s. 84).

Informální učení tak má pro zaměstnance, ale i zaměstnavatele, velmi důležitou roli. Při nástupu a v průběhu vykonávání práce je pracovník většinou školen neformálně. Toto neformální vzdělávání může mít např. podobu e-learningu či přednášky na určité téma. V rámci absolvování daného školení pak může zaměstnanec obdržet certifikát. Neformální výuka je ale téměř vždy nedostačující. I pokud by bylo neformální školení velmi důkladné, obsáhlé a aktuální, nemůže zastoupit získání zkušeností a znalostí v průběhu vykonávání práce. Informální učení tak představuje pro zaměstnance velmi cenný zdroj informací.

Dle odlišností pracovní náplně se liší také zdroje používané při informálním učení. Častokrát je k práci vyžadován manuál, ať už k obsluze přístroje, nebo pro dodržení pracovního postupu. Další materiály nacházející se na pracovištích v textové formě obsahují organizačně specifické informace, záznamy, korespondenci, plány, atd. Takové textové materiály obecně

označujeme termínem kodifikovaná znalost (Eraut, 2010, s. 263). Dnes je již mnoho informací dostupných na internetu, a to jak pro vykonávání samotné práce, nebo alespoň pro její zlepšení a usnadnění. Ty pak slouží jako další zdroje pro informální učení na pracovišti. Další důležitou roli hraje úloha učení se pomocí metody pokus a omyl. Experimentování závisí od druhu práce, někde může být vyloženě nechtěné, např. ve formalizované výrobě, jinde je nezbytné považováno za nezbytné. Jako příklad místa, kde je experimentování nezbytné, můžeme uvést pracovníky oddělení R&D či kuchaře.

Neocenitelným zdrojem, a to nejen při zaškolování, jsou kolegové. Každý z nich má unikátní znalosti, zkušenosti a schopnosti, které používá při výkonu práce a které jsou jeho osobní interpretací kodifikovaných znalostí (Eraut, 2010, s. 264). Zkušený pracovník může předat znalosti pomocí podrobného popisu práce, jejího předvádění anebo pomocí zpětné vazby. Při vzájemné výpomoci, řešení problémů a spolupráci na úkolech se spolupracovníci vzájemně informálně učí věcem spojeným s prací. Nastávají ale také situace, kdy nikdo nemá dostatečné znalosti nebo zkušenosti pro vykonání úkolu, a tak se kolektivně pokouší spolupracovníci úkol vyřešit stejně, jako by na nich pracoval neznalý pracovník sám.

V práci se člověk rozvíjí i ve směrech které nejsou přímo jeho pracovní náplní, nebo s ní souvisí pouze okrajově a nejsou oficiálně pokryty, tedy kodifikovány. Tato takzvaná kulturní znalost je ale klíčová pro mnoho pracovních aktivit. Tyto znalosti jsou často brány jako samozřejmé a lidé ani nerozpoznávají jejich vliv na své chování (Eraut, 2010, s. 263). Např. dnes často organizované týmové porady (teambuildingy) jsou místem, kde tato výuka probíhá. Spolupracovníci se učí komunikaci, zlepšují sociální dovednosti, a v neposlední řadě se mohou při akci naučit něco díky jejímu obsahu. Od kolegů se také mimo znalosti spojené s prací učí dalším různým dovednostem a znalostem skrze konverzaci a pozorování, např. ohledně koníčků, a to jak v práci, tak i mimo ní.

Michael Eraut (2010, s. 266-267) identifikuje čtyři hlavní pracovní aktivity, při kterých se pracovník přirozeně učí. Zaprvé účast ve skupinových aktivitách, kde se tvoří běžné skupiny pro běžné úkoly, nebo speciální skupiny pro audity, vývoj a revize. Poté práce s ostatními, kdy pozoruje ostatní a zapojuje se do společných aktivit, při kterých se učí. Řešení náročných úkolů vyžaduje „učení za běhu“, a v neposlední řadě je jím práce s klienty, kdy se učí o klientech, jejich problémech a požadavcích a dochází na nové nápady po konzultacích s nimi.

Informální učení v kulturních a zájmových organizacích

Organizace, zejména pak kulturní a paměťové, představují zcela unikátní zdroj informálního učení. Primární funkcí mnoha těchto z nich je právě neformální vzdělávání či informální „výuka“, a to i přesto, že nic takového neavizují. Níže uvádíme seznam organizací, který jistě není kompletní, ale měl by pokrýt největší část a také čtenáři dát představu o tom, jak mohou organizace fungovat jako nástroje informálního učení.

- **Muzea a Galerie** - Učení se v muzeích a galeriích probíhá za pomoci získávání informací o artefaktech a dědictví lidstva, jakožto i o prostředí, ve kterém lidé žijí. Učící se si čte materiály přiřazené k exponátům a nebo sám může objevovat souvislosti mezi jednotlivými exponáty. Muzea a galerie také pořádají vzdělávací akce, které jsou popsány pod zájmovými organizacemi a spolky.
- **Historické a kulturní památky** - U historických a kulturních památkách platí to, co již bylo řečeno u muzeí a galerií. Učící se se seznamuje s historií a významem daného místa. Opět zde mohou být připravené materiály, ze kterých lze studovat.
- **Živá vystoupení** - Jde o kulturní akce, jakými jsou např. divadelní představení, koncerty, balet, opery atd. Živá vystoupení přispívají k výuce především svým obsahem. Obsah může být výchovný, politický, etický, a nebo pouze zábavný.
- **Kina** - Kino je někdy zařazováno pod živá vystoupení. Rozdílem však je, že nejde o živé představení, ale vystoupení je nahrané. Opět jde o obsah, z něhož se může učící se něco dozvědět..
- **Sportovní akce** - V roli diváka se učící učí pomocí sledování, v roli aktéra sportovní aktivity pak tyto vědomosti může zkusit a uplatnit. Fáze diváka může taktéž úplně chybět a učící se se učí stylem pokusu a omylu přímo při aktivitě.
- **Knihovny** - Knihovny jsou typicky spojeny s formálním učením, ale stejně tak mohou sloužit k učení informálnímu. Učící se si vyhledá a získá informace z dostupných informačních zdrojů. Knihovny také pořádají vzdělávací akce, které jsou popsány pod zájmovými organizacemi a spolky.
- **Zájmové organizace a spolky** - Jde o organizace a spolky sdružující lidi se stejnými zájmy. Zájmové organizace a spolky umožňují informální výuku na mnoha úrovních. V závislosti na druhu organizace či spolku se učící se jedinec učí prostřednictvím interakcí s ostatními, diskuzí, sledováním či metodou pokusu a omylu. Zájmové organizace a spolky taktéž pořádají akce, které jsou na hranici neformálního a informálního učení v závislosti na jejich formě.

Za zmínku stojí, že všechny výše uvedené organizace mohou posloužit taktéž k učení formálnímu, pokud se shoduje jejich náplň s náplní formálního studia. Lze uvést příklad, kdy místo četby tragédie v rámci studia literatury student zhlédne představení v divadle.

3.4 Formy informálního učení

Učící se má při informálním učení kontrolu nejen nad obsahem, kterému se chce naučit, avšak také nad zdroji (Rivera, 2021). Formy informálního učení můžeme rozdělit do dvojího typu. Prvním typem je učení se kolektivně a druhým učení se individuálně (Livingstone 2000, s. 493). Při učení s dalšími osobami probíhá mezi nimi interakce, prostřednictvím které se již jedinec učí. V případě „samostudia“ se musí učící se spolehnout na sebe a na informační zdroje, které si dokáže opatřit.

Kolektivní učení

Informálně se učíme, když získáváme znalosti, dovednosti a zkušenosti od jiné, nebo pomocí jiné, osoby. Při kolektivním učení se díky interakci s dalšími osobami učíme nejen probíranému tématu, ale také komunikačním a sociálním dovednostem. Ostatní lidé se však také učí od nás. Gabrielle Rivera (2021) uvádí jako možné formy kolektivního informálního učení následující:

- **Mentorování** - Jde o běžný příklad informálního učení, který podporuje růst jak mentora, tak mentorovaného jedince skrze sdílené znalosti a zkušenosti. Většinou je mentor zkušenější a přidává hodnotu k formálnímu vzdělávání a tréninku, nebo předává všechny informace. Na druhou stranu se mentor také učí, protože testuje své znalosti, zdokonaluje dovednosti a získává nový pohled na věc od mentorovaného jedince. Mentorování nemusí mít jen oficiální a nebo dlouhodobou formu, ale je schováno i v krátkodobých a neoficiálních úkonech, jakými může být např. učení praktických dovedností v domácnosti.
- **Teambuildingové aktivity** - Teambuildingové aktivity jsou příkladem informálního učení, které spojují lidi za cílem spolupráce pro dosažení cíle. Při úspěšném provedení pomáhá teambuilding prolomit komunikační bariéry a podporuje každého jednotlivce, aby s něčím přispěl do vzájemného učení. Stmelují tým, což je přínosné pro otevřenost lidí sdílet znalosti i mimo tyto aktivity.
- **Rotace pracovních míst** - Jde o populární metodu získávání zkušeností pomocí změny pracovního zařazení. Učení se zkušeností je velmi efektivní a zaměstnanec

získává znalost o mnoha částech procesu, které mu mohou napomoci zlepšit se v jeho vlastní pracovní roli. Pokud např. někdo začne nově pracovat s lidmi, může se naučit empatii a sám zjistit, co vše může udělat, aby odvedl lepší práci.

- **Sociální networking (sociální síťování)** - Mnoho lidí se obrací k sociálním sítím s očekáváním prohloubení znalostí a chápání. Na stránkách jako Facebook (2022) a LinkedIn (2022) má mnoho lidí účty a sdílí zde tipy, triky, techniky a další střípky moudrostí, které jsou stejně důležité jako znalosti z klasické výuky. Děje se tak skrze přímé zprávy, veřejné a uzavřené skupiny a příspěvky a komentáře. Sociální síťování však může probíhat také offline, např. na konferencích či seminářích, kde se jedinec seznámí s lidmi se stejnými zájmy, příp. odborníky.
- **Konference a semináře** - Zde se může účastník učit od těch nejpovolanějších. Vedou je obvykle renomovaní vedoucí a experti v oboru, kteří mohou zažehnout jiskru motivace, zatímco předávají své znalosti. Konference a semináře taktéž obvykle obsahují diskuzi s výměnou názorů, která slouží jako bonus pro zlepšení komunikačních dovedností.
- **Individuální diskuze** - Učit se informálně lze také při běžné diskuzi s dalším člověkem. Jde o proces, který málokdo vnímá, pokud nejde o přímé předání znalostí nebo vysvětlení dovedností. Člověk se tak učí přímo komunikačním dovednostem, současně si však také zlepšuje i sociální dovednosti. Diskuze vedené přímo kvůli učení se podobají mentoringu.
- **Pozorování a nápodoba** - Dalším způsobem učení se je pozorování a následné opakování, či nápodoba. Mohlo by se zdát, že jde o horší verzi mentoringu, neboť informace a dovednosti nejsou předávány vědomě a ten, od koho jsou získávány, nemá tak velkou kontrolu nad tím, co druhého učí. Výhodu však lze spatřovat v tom, že učící se jedinec objevuje souvislosti zcela sám, což může přinést větší uspokojení při získávání znalostí. Díky svým znalostem a zkušenostem také může získat i mírně odlišné dovednosti a postupy.

Individuální učení

Informální učení může také probíhat v případě, je-li jedinec o samotě. Způsobů, jak může individuální informální učení probíhat, je mnoho. Níže uvádíme možné formy individuálního informálního učení dle toho, jak je uvádí Gabrielle Rivera (2021).

- **Kvízy** - Kvízy jsou spíše způsobem, jak si nabyté znalosti ověřit, než jak je získat. Pokud jsou ale k dispozici odpovědi na špatně zodpovězené otázky, mohou sloužit také k učení.
- **Sledování videa** - V současnosti získávají online platformy pro sledování videa, jakými jsou např. YouTube (2022) nebo Vimeo (2022). Jak již bylo dříve naznačeno, tyto platformy mají v oblasti učení stále větší význam. S množstvím vzdělávacích videí, od dokumentů po instruktáže, je získávání informací, znalostí a dovedností stále jednodušší. Videá jsou i skvělý nástroj pro zvýšení angažovanosti učících se jedinců a pomáhají svojí vizualizací a usazováním informací do kontextu.
- **Samostudium** - Aktivita informálního učení, která obnáší učení se ve volném čase bez vedení nebo dohledu. Je doplněním formálního učení a vyžaduje notnou dávku sebedisciplíny a dobrý časový management. S tím, jak samostudovat, mohou pomoci microlearningové kurzy. Samostudium lze provádět čtením manuálů, knih a článků na internetu, prováděním pokusů a dopouštěním se omylů.
- **Hry a Simulace** - Hry účastníky informálně učí a o to více hry, zaměřené na vzdělávání. Ale i běžné hry rozvíjejí znalosti a dovednosti hráčů, jako třeba paměť, postřeh či týmovou spolupráci. Díky technologiím dnes mohou být znalosti a koncepty zakomponované do her pro vytvoření lepších zážitků. Skrze virtuální prostředí, model “učení se skrze hraní” dodává dynamiku, která udržuje studentův zájem. Další možností, jak si udržet studenta, je gamifikace. Ta naopak vnáší do učícího prostředí herní prvky, aby byl student motivován i v dalším směru (Alsawaier, 2018, s. 1).
- **Podcasty** - Poslech podcastů je efektivní a v dnešní době populární formou informálního učení. Je to obdoba učení se pomocí sledování videí, jen zde chybí vizuální část. Díky tomu ale lze provádět další mentálně nenáročné úkony, jako je jízda do práce nebo stravování.

4 SEBEŘÍZENÉ UČENÍ

Na tomto místě se skutečně krátce zmiňme o sebeřízeném učení či sebevzdělávání. Sebeřízené učení či sebevzdělávání je součástí konceptu celoživotního učení i informálního učení. Sebeřízené učení je v posledních letech, především pak v USA viděno jako cíl a filozofie veškerého vzdělávání dospělých. Dnešní andragogikou je sebeřízené učení vnímáno velmi pozitivně, neboť je v souladu s populárními konstruktivistickými teoriemi, v něm je obsažena autonomie, nedirektivnost a aktivita učícího se (Beneš, 2014, s. 76-78).

Sebeřízené učení lze charakterizovat tak, že jde o učení vně vzdělávacích zařízení, které je organizováno v celém rozsahu učícím se jedincem. Tento jedinec sám nese zodpovědnost za své jednání a cesta k poznání je jeho vlastním konstruktem. Sebeřízené učení však nemusí být zcela autonomním, neboť je závislé na podmínkách a okolí. Ve většině případů nelze hovořit o učení se od druhých lidí, neboť sebeorganizace zahrnuje i rozhodnutí, zda učící se využije pomoci expertů či facilitátorů. Předpokladem úspěšného sebeřízeného učení je dobře strukturované vědění. (Beneš, 2014, s. 76-80). Sebeřízené učení není jen vnitřní proces, ale spíše kombinace osobních, behaviorálních a environmentálních faktorů (Kirschner a Hendrick, 2020, s. 72). Schopnost sebeřízeného učení lze považovat za jeden z aspektů, kterými se vyznačuje kreativní jedinec (Barták a Demjanenko, 2021, s. 97).

Dle Strategie celoživotního učení se v EU sebevzdělává zhruba každý třetí dospělý člověk, v ČR však již pouze každý pátý. Na to, zda se člověk sebevzdělává, má však významný vliv dosažené vzdělání a kvalifikace. Zatímco osoby, které studovaly na vysoké škole, se v ČR věnují sebevzdělávání stejně, nebo dokonce o něco více, než jiní lidé v EU, osoby s nižším vzděláním či kvalifikací naopak výrazně méně. Vliv má ale také nízká motivace, nedostatečná informovanost a vybavenost domácností ICT, omezený přístup k internetu a nízká počítačová a digitální gramotnost (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 46).

5 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Ve čtvrté a poslední kapitole teoretické části stručně a velmi obecně představíme vědní disciplínu, kterou je sociální pedagogika. Zdánlivě nesouvisející kapitola byla do teoretické části práce zařazena jako poslední, neboť autorka textu považovala za důležité alespoň rámcově vymezit vědní obor, jehož studium bylo primárním kritériem zařazení informantů do realizovaného výzkumu, který je podrobně popsán v následné empirické části. Studium tohoto oboru současně představuje společný zájem všech informantů. Nejprve se proto budeme věnovat definování sociální pedagogiky. Následně se budeme v krátkosti věnovat tématu učení v kontextu práce sociálního pracovníka.

Definice sociální pedagogiky

Sociální pedagogika je vědní disciplínou, která si prošla velmi složitým vývojem a rozhodně ji nelze charakterizovat jako novou. Konkrétně je aplikovanou pedagogickou disciplínou, která má transdisciplinární charakter (Kraus et al., 2001, s. 9-12). Počátky sociální pedagogiky v evropských zemích, konkrétně v Německu, Polsku či Československu, můžeme datovat již do 2. poloviny 19. století, kdy vznikla v reakci na tehdejší společenskou situaci, která s sebou nesla obrovské množství sociálních problémů. Svým vznikem však reagovala také na do té doby převažující psychologizující a individualistické pojetí výchovy, kdy se její zakladatelé snažili využívat všechny dostupné poznatky z rozvíjející se sociologie (Kraus, 2008, s.13).

Navzdory svému dlouholetému a složitému vývoji ani dnes není definování sociální pedagogiky jednoduchým úkolem. Dle Dany Knotové (2014, s. 7) existuje mnoho definic, do kterých se promítají jednak filosofické a pedagogické názory jednotlivých autorů, avšak také sociálně politické problémy epochy, ve kterých dané definice vznikaly. Dle Stanislava Bendla (2014, s.10) pak definování sociální pedagogiky není jednoznačnou záležitostí z toho důvodu, že samotná sociální pedagogika má skutečně velmi široký předmět zájmu.

V této práci uvedeme tři definice českých autorů. Níže uvedené definice ilustrují to, že autoři mohou vycházet buď z užšího či širšího pojetí disciplíny. Širší pojetí vychází z myšlenky pomoci všem lidem bez ohledu na věk v různých životních situacích. Cílem je nalezení vhodných postupů, které povedou k usnadnění procesů akulturace a socializace, při utváření optimálního životního způsobu. Užší pojetí je pak zaměřeno na intervenci do sociálních problémů a na dopady sociálně patologických jevů především u dětí a mládeže. Cílem

je prostřednictvím výchovy zvládat tyto problémy a pomoci lidem k soběstačnosti (Knotová, 2014, s. 8).

První a nejvíce obecnou definici spadající do širšího pojetí disciplíny předkládá Oldřich Matoušek (2008, s. 199). Ten o sociální pedagogice tvrdí, že je to: „Odborná disciplína, která se zabývá rozpoznáváním sociálních činitelů ohrožujících vývoj člověka a uplatňováním postupů, jež vyvažují jejich nepříznivé působení.“

Andragog Jaroslav Veteška (2016, s. 232) již vychází z užšího pojetí sociální pedagogiky. O sociální pedagogice říká, že je to:

„Disciplína pedagogické vědy a zároveň obor praxe, které se týkají problémů spjatých s vlivem prostředí na výchovu a vzdělání dětí a mládeže. Jde zejména o problémy výchovně zanedbaných dětí, dětí vyrůstajících v rizikových rodinách (rodiče alkoholici, delikventi aj.), týraných a zneužívaných dětí, drogově závislých mladistvých aj. Vzhledem ke stavu společnosti má sociální pedagogika značnou důležitost, a proto je také studijním oborem na vysokých školách. Hranice mezi sociální pedagogikou a resocializační pedagogikou nejsou ostře vymezeny, tyto obory se zčásti překrývají.“

Poslední a třetí definice, kterou zde uvádíme, pochází z Pedagogického slovníku trojice autorů, kterými jsou Jan Průcha, Eliška Walterová a Jiří Mareš. Obdobně jako Jaroslav Veteška vycházejí z užšího pojetí, když říkají, že sociální pedagogika je:

„Disciplína pedagogiky zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Mezi tyto problémy patří zejm. poruchy rodiny a rodičovství; náhradní rodinná výchova; týrané, zneužívané a zanedbávané děti; delikvence a agrese mládeže; drogová závislost mládeže; dětská prostituce a pornografie; dodržování práv dítěte, resocializace a reedukace trestaných osob a další. Sociální pedagogika má tedy neobyčejně významnou úlohu v současné společnosti v důsledku narůstající sociální patologie, kriminality mládeže aj.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 217-218).

Na sociální pedagogiku lze také nahlížet různými způsoby. Čtyři rozdílné přístupy k pojetí či vymezení sociální pedagogiky z poněkud jiného zorného úhlu nabízí Zlatica Bakošová:

1. Sociální pedagogika jako pedagogika prostředí,
2. sociální pedagogika zkoumající formování člověka,
3. pedagogika, která chápe výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím,
4. pedagogika zabývající se odchylkami sociálního chování (Bakošová, 1994, s. 62).

Kraus a Poláčková tvrdí, že podle těchto autorů sociální pedagogika zahrnuje dvě dimenze. První dimenzí je sociální dimenze, druhou pak dimenze pedagogická (Kraus et al., 2001, s. 24).

Sociální dimenze je dána sociálním rámcem, avšak také společenskými podmínkami či situací v konkrétní společnosti. Společnosti jsou vytvářeny podmínky a okolnosti, kterými však mnohdy může komplikovat či rovnou zamezovat optimální socializaci jedince či sociálních skupin, čímž může docházet k určitým rozporům. Sociální pedagogika, resp. sociální pedagogové si tyto podmínky a rozpory uvědomují, akceptují je a snaží se hledat možná řešení pro optimální rozvoj osobnosti jedince. Tuto dimenzi v posledních letech významně ovlivňují rychle postupující procesy technizace, rozvoj informačních komunikačních technologií, ale také globalizační tendence a ekologické problémy.

Pedagogická dimenze spočívá v tom, jakým způsobem prosazovat a realizovat výše zmíněné společenské nároky, cíle a požadavky, avšak také v tom, jak minimalizovat rozpory v daných podmínkách za pomoci pedagogických prostředků. Obrazně lze říci, že sociální pedagogika se vydává do interakčních a socializačních teritorií. V těchto teritoriích jsou procesy výchovy (vzdělávání) a organizování podmínek rozhodující. Působí ale také tam, kde "standardní" výchovné postupy selhávají (Kraus et al., 2001, s. 24). Sociální pedagog, stejně jako jiní vychovatelé, však pouze může ukazovat cesty. Přijmout tyto cesty za své a projít si je, však musí každý jedinec sám. Tato skutečnost však nesnižuje důležitost, kterou sociální pedagogika oprávněně klade na preventivní a výchovné působení (Pospíšil, 2015, s. 97).

Celoživotní učení sociálních pedagogů

Neustále proměňující se prostředí, ale také rozvoj oboru a velký růst odborných poznatků klade požadavek na to, aby se celoživotně učili rovněž samotní sociální pedagogové i jiní pracovníci v sociálních službách. Celoživotní učení je způsobem, jak si sociální pedagogové

mohou neustále udržovat přehled o dění v oboru a zvyšovat kvalifikaci. Celoživotní učení rovněž přispívá k jejich flexibilitě.

Celoživotní vzdělávání sociálních pedagogů může probíhat mimo pracoviště, avšak také na pracovišti. Učení mimo pracoviště může probíhat prostřednictvím formálního či neformálního vzdělávání.

V rámci formálního vzdělávání máme na mysli především studium vysokoškolských bakalářských a magisterských studijních programů oboru sociální pedagogika, kdy je studium strukturováno oficiálním kurikulem. V rámci formálního vzdělávání jsou studenti seznámeni s rozsáhlým teoretickým základem. Praktické dovednosti si pak často osvojují především prostřednictvím oborové praxe, kterou absolvují v rámci svého studia. Během formálního vzdělávání však dochází také k bezděčnému učení, a to v rámci skrytého kurikula (Frňková, 2011, s. 40).

Neformální vzdělávání sociálních pedagogů může probíhat například formou seminářů, může jít také o dlouhodobý sebezkušenostní výcvik. Význam neformálního vzdělávání lze spatřovat v získání specifických znalostí a kompetencí pro konkrétní pracovní pozice a také v rozvoji osobnosti a vědomostí samotného sociálního pedagoga. Povinnost neformálního vzdělávání sociálních pedagogů na některých pracovních pozicích je určena zákonem. Příkladově lze zmínit Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách (Soják, 2007, s. 135).

Jedinec se však učí také v domácím či pracovním prostředí. Učení, které se odehrává na pracovišti po nástupu do zaměstnání, má přitom pro sociálního pedagoga velký význam. Sociální pedagog se učí během výkonu práce, např. při interakci s kolegy v pracovní skupině nebo prostřednictvím supervize. Pro kvalitu učení odehrávající se na pracovišti má přitom velký význam příznivá organizační kultura a klima (Havrdová, 1999, s. 34).

Sociální pedagog se během své profesní dráhy setkává se skutečně širokou škálou různorodých zdrojů učení. K těm může zaujmout různé postoje. V závislosti na svém postoji pak sociální pedagog určitým způsobem integruje do své znalostní báze teoretické a praktické aspekty reality. Od toho se následně odvíjí směr a způsob jeho celoživotního učení a profesního růstu (Frňková, 2011, s. 45).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

V empirické části diplomové práce jsme se zaměřili na zjištění toho, jak studenti sociální pedagogiky uskutečňují informální učení a jaký význam tomuto procesu přisuzují. Empirická část tak plynule navazuje na část předchozí. Nejdříve představíme výzkumný problém a cíl výzkumné práce. Dále bude pozornost věnována designu výzkumu, výzkumným otázkám, ale také výzkumnému vzorku, jeho charakteristice a metodě výběru.

6.1 Výzkumný problém a cíl výzkumné práce

Na počátku výzkumného šetření jsme stanovili výzkumnou oblast, kterou bylo informální učení studentů. Z této velmi široké výzkumné oblasti jsme si vybrali výzkumný problém, který představuje informální učení studentů oboru sociální pedagogika. Důvodem zvolení výzkumného problému byl autorčin zájem o tuto problematiku u této cílové skupiny lidí, neboť sama je studentkou tohoto oboru.

Po stanovení výzkumného problému byla provedena rešerše odborných zdrojů, a to především prostřednictvím odborné elektronické databáze ERIC (Education Resources Information Center) (ERIC, 2022) zaměřující se na odborné zdroje z oblasti vzdělávání, a také prostřednictvím vyhledávače Google Scholar (Google Scholar, 2022). Záměrem provedení rešerše bylo zmapování rozsáhlosti výzkumného pole, tedy nalézt podobné tuzemské a zahraniční výzkumy zabývající se tematikou informálního učení studentů vysokých škol. Snahou bylo přitom nalézt především primární prameny, tedy výzkumné zprávy z daných šetření. V rámci dané rešerše jsme si všímali, jaký design ale i výzkumné nástroje pro zkoumání daného fenoménu odborníci volí. Na základě získaných informací, a také z důvodu možné návaznosti, respektive pokračování ve výzkumu v širším kontextu, byl následně zvolen jako nejvhodnější kvalitativní výzkum. S ohledem na cíl výzkumu se také jevil kvalitativní výzkum jako vhodnější. Záhy jsme vybrali konkrétní výzkumné metody a nástroje.

Primárním cílem realizovaného kvalitativního výzkumu bylo zformulovat model informálního učení studentů sociální pedagogiky na základě axiálního kódování a znázornit vztahy mezi kategoriemi prostřednictvím paradigmatického modelu.

Domníváme se, že hodnota realizovaného kvalitativního výzkumu spočívá v poskytnutí co nejdetailnějšího vhledu do informálního učení studentů sociální pedagogiky a jejich chápání tohoto pojmu.

6.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní:

Jak studenti oboru sociální pedagogika uskutečňují informální učení a jaké významy tomuto procesu přisuzují?

Tato hlavní výzkumná otázka přesně vyjadřovala a identifikovala námi zkoumaný fenomén a vymezuje centrum našeho zájmu. Zároveň její formulace byla dle našeho názoru přiměřeně obecná a ponechávala prostor pro možné zpřesnění, ke kterému mohlo v průběhu výzkumu dojít.

V rámci odpovědi na hlavní výzkumnou otázku jsme si stanovili následující výzkumné podotázky:

1. *Jak studenti interpretují pojem informálního učení?*
2. *Jakým způsobem se studenti informálně učí?*
3. *V jakých situacích se studenti informálně učí?*

Tyto podotázky byly formulovány jako pomocné. Předmětem zkoumání také např. bylo to, zda způsob, jakým studenti realizují informální učení, má vliv na samotné chápání samotného pojmu.

6.3 Design výzkumu

Jak již bylo řečeno, provedený výzkum měl kvalitativní charakter. V rámci tohoto designu výzkumu byla také vybrána vhodná metoda. Kvalitativní výzkumné metody volíme tehdy, pokud hledáme odpovědi na výzkumné otázky týkající se postojů, názorů, přesvědčení či preferencí (Hammarberg, Kirkman a de Lacey, 2016, s. 498). Získaná data či zjištění z kvalitativního výzkumu obvykle nejsou v kontrastu ke kvantitativnímu výzkumu numerická, avšak textová. Dle Petera Gavory (2000, s. 31) jde o popisy, které jsou výstižné, plastické a podrobné. Data byla analyzována prostřednictvím otevřeného a axiálního kódování. Výsledné vztahy kategorií a subkategorií zachycuje vytvořený paradigmatický model.

Otevřené kódování

Otevřené kódování probíhá v první části analýzy kvalitativních rozhovorů. Cílem otevřeného kódování je konceptualizace dat, tedy postupně vytvořit pojmy, které zachycují „esenci“ konkrétních analyzovaných událostí či jevů. Vytváříme tudíž pojmy, které jsou induktivně zakotveny v datech, ale samy o sobě mají abstraktní povahu. Důvodem je skutečnost, že vyjadřují myšlenku, princip nebo zkušenost, která je platná napříč různými událostmi a situacemi (Čermák a Hytych, 2013, s. 48). Tímto způsobem probíhá tvorba konceptů.

Axiální kódování

Anselm Strauss a Juliet Corbin (1999, s. 70) o axiálním kódování říkají, že se jedná o soubor postupů, pomocí kterých jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. Děje se tak v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext strategie jednání, interakce a následky.

Otevřené kódování tak data rozděluje a umožňuje určit některé kategorie, jejich vlastnosti a umístění na dimenzionálních škálách. Axiální kódování pak tyto údaje zase novým způsobem skládá dohromady vytvářením spojení mezi kategorií a jejími subkategoriemi. Ačkoliv otevřené a axiální kódování jsou odlišnými analytickými postupy, výzkumník se při realizaci analýzy neustále pohybuje mezi oběma typy kódování (Strauss a Corbin, 1999, s.71).

Hlubkové rozhovory

Data byla získávána prostřednictvím hloubkových rozhovorů. Hlubkový rozhovor (*angl. in-depth-interview*) lze definovat jako metodu, jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů (Kvale, 1996, s. 56 in Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 160). Novotná (2019, s. 317) pak o tomto typu rozhovoru píše, že jde o „kontextuální událost, při níž jsou ve vzájemné interakci či spolupráci mezi tazatelem a dotazovaným konstruovány významy a porozumění”.

Provedené rozhovory byly polostrukturované. Polostrukturovaný rozhovor je jedním ze dvou hlavních typů hloubkového rozhovoru (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 160). Tento typ rozhovoru se vyznačuje tím, že máme předem připravený soubor témat či otázek, které

budou předmětem rozhovoru. Formulace otázek může přitom výzkumník částečně modifikovat, nicméně je nezbytné, aby byly probrány všechny. Polostrukturované rozhovory kombinují výhody a minimalizují nevýhody striktně strukturovaných a nestrukturovaných interview (Reichel, 2009, s. 111-112). V polostrukturovaném rozhovoru má výzkumník k dispozici scénář rozhovoru, přičemž všechny otázky nejsou známy předem. Tazatel může reagovat na informanta a pokládat mu další otázky, které nejsou součástí připraveného scénáře (Salačová, 2018). Tento typ rozhovoru umožňuje jejich lepší srovnání, než je tomu u rozhovorů nestrukturovaných (Hendl, 2016, s. 179).

Rozhovory s informanty probíhaly tváří v tvář. V rámci expozice proběhlo představení se a seznámení se. Informantům byl také představen cíl a průběh výzkumu. Rovněž byli obeznámeni s tím, jak bude nakládáno se získanými daty. Následně byl informantům předložen k podpisu informovaný souhlas. Záhy jsme již přistoupili k samotnému rozhovoru, po němž následovalo rozloučení s tím, že byl informantům předán kontakt na výzkumníka.

S každým informantem byl veden jeden samostatný rozhovor. To, v jakém čase a na jakém místě bude rozhovor probíhat, si mohl každý informant zvolit na základě svých vlastních preferencí.

6.4 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Výzkumný soubor realizovaného výzkumu tvořili studenti a studentky oboru sociální pedagogika. Tento obor je možné studovat na mnoha českých univerzitách. Jmenovat lze Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně, Univerzitu Karlovu v Praze, Univerzitu Palackého v Olomouci, Univerzitu Hradec Králové či Masarykovu univerzitu v Brně aj. (Nosková, 2009). Z tohoto velmi obsáhlého výzkumného souboru byl vybrán výzkumný vzorek.

Zvolenou výběrovou strategií byl tzv. účelový výběr. Tento způsob tvorby vzorku vyplývá přímo z výzkumného problému. Používá se při takových výzkumech, ve kterých je předmětem zkoumání nějaký fenomén či sociální jev v nějaké skupině aktérů či lokalitě. Fenomén a skupina aktérů jsou přitom jasně vymezeny (Novotná, 2019, s. 293-294).

K výběru informantů pro výzkum, resp. výzkumného vzorku byla použita metoda sněhové koule (snow-ball sampling) známá též jako metoda nabalování. Tato technika tvorby vzorku spočívá v tom, že na začátku je vyhledáno několik osob. Následně jsou kontaktovány další osoby. Jde o osoby, na které odkázali již vyhledaní a vybraní informanti výzkumu (Řehák, 2018). Technika sněhové koule je vhodná pro výzkum sevřených skupin, které jsou sdruženy

lokálně, nebo je spojuje předmět zájmu či např. vztah k výzkumnému problému. Rovněž je vhodná pro výzkum tzv. dočasných populací, jako jsou např. účastníci nějaké akce. Jako možnou nevýhodu lze zmínit možné nebezpečí toho, že výzkumný vzorek bude příliš homogenní. Při použití této techniky je tudíž nezbytné, aby si výzkumník vždy uvědomoval a tázal se po tom, na koho jej informant dále odkazuje, a proč. Konstrukce vzorku musí být tak výzkumníkem po dobu výzkumu neustále kontrolována. Kontrole přitom podléhá i to, zda informanti splňují kritéria výběru, jak je výzkumný vzorek utvářen a jaký vliv má způsob utváření výzkumného vzorku na postupně vznikající soubor dat (Novotná, 2019, s. 297).

První informant byl vybrán na základě dobrovolnosti. Tento informant následně nominoval další účastníky výzkumu. Při nominaci však musel zohlednit dvě kritéria.

Kritéria do zařazení informanta či informantky do výzkumného vzorku:

- Informant je studentem studijního oboru sociální pedagogika v České republice.
- Informant byl v posledním roce aktivním studentem daného oboru.

Výzkumný vzorek byl tvořen celkem 6 studenty a studentkami bakalářského i magisterského studijního programu vybraného oboru na dvou univerzitách. První univerzitou byla Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, druhou Masarykova univerzita v Brně. Na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně mohou studenti a studentky sociální pedagogiku studovat na Fakultě humanitních studií. Na Masarykově univerzitě v Brně je sociální pedagogika vyučována na Pedagogické fakultě a také na Filozofické fakultě. Zahrnuti byli studenti jak prezenční, tak kombinované formy daných studijních programů bez ohledu na ročník studia. Zvláštní důraz byl přitom kladen na to, aby v posledním roce a v době zkoumání byli aktivními studenty.

Po provedení posledního rozhovoru se ukázalo, že vzorek o 6 informantech lze považovat za teoreticky nasycený, neboť analýza dat z poskytnutých rozhovorů již nepřinášela nové informace.

Mezi základní pravidla etiky výzkumné práce mj. patří také to, že výzkumník je povinen zajistit veškeré osobní či jiné citlivé a důvěrné informace proti zneužití (Reichel, 2009, s. 177-178). Z důvodu maximálního zajištění ochrany osobních údajů informantů nejsou v našem výzkumu uvedeny žádné údaje, které by mohly být klasifikovány jako osobní či citlivé, jako například jméno, příjmení, nebo také etnický původ či sexuální orientace. Informanti byly s nakládáním s daty seznámeni při představení výzkumu. Souhlas

se zpracováním poskytnutých dat potvrdili podepsáním informovaného souhlasu. Souhlas s účastí na výzkumu přitom mohli informanti kdykoliv během realizace výzkumu odvolat.

6.4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Celkem se výzkumu zúčastnilo šest informantů. Z tohoto počtu byli dva muži a čtyři ženy ve věkovém rozmezí od 25 - 46 let. Čtyři informanti studovali na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, dva informanti pak byli studenty Masarykovy univerzity. Dva informanti byli studenty prezenční formy bakalářského studijního programu, další čtyři pak byli studenty kombinované formy magisterského studijního programu oboru sociální pedagogika. Všichni informanti byli v době provedení rozhovorů v posledním semestru svého studia. Všech šest informantů pocházelo z České republiky. Všichni informanti při svém studiu dochází do zaměstnání. Pouze jeden ze zúčastněných informantů přitom pracuje v sociálních službách.

Informant výzkumu	Věk	Pohlaví	Studium	Univerzita
Informant 1	46 let	muž	2. roč. nMgr. studia	UTB Zlín
Informantka 2	29 let	žena	3. roč. Bc. studia	MU Brno
Informantka 3	25 let	žena	2. roč. nMgr. studia	UTB Zlín
Informantka 4	29 let	žena	2. roč. nMgr. studia	UTB Zlín
Informantka 5	26 let	žena	2. roč. nMgr. studia	UTB Zlín
Informant 6	28 let	muž	3. roč. Bc. studia	MU Brno

Tabulka 2: Informace o informantech

Vysokoškolské studium všech informantů i ostatní aspekty jejich života v posledních letech významně ovlivnila celosvětová pandemie onemocnění COVID-19. V důsledku této pandemie na základě mimořádných opatření došlo dne 12. března 2020 k vyhlášení nouzového stavu a uzavření vysokých škol. Došlo tak ke skutečně významnému omezení volného pohybu osob. Zakázána byla přítomnost studentů a vyučujících na prezenční výuce, na seminářích, praxích, konzultacích a zkouškách. Uzavřeny byly také knihovny (Nouzový stav a vysoké školství v ČR, 2020). Vysoké školy tak byly nuceny přejít na distanční formy výuky realizované prostřednictvím informačních technologií (Kreplová, 2021). Výuka byla realizována výhradně online, a to prostřednictvím webinářů či jiných forem e-learningu. Rovněž zkoušení bylo realizováno v online prostoru. Nová situace generovala řadu problémů a otázek. Mezi problémy, které bylo potřeba řešit, patřil samotný přechod na online výuku, úprava studijních materiálů a jejich převod do digitální podoby, ale také

nízké digitální kompetence některých pedagogů. Hledaly se nové způsoby, jak zamezit podvodům při zkoušení či jak ověřit identitu studentů při zkouškách. Omezeny byly volnočasové aktivity a setkávání osob. Pandemie COVID-19 kladla zvýšené nároky na samotné studenty a jejich studium. Studenti se nemohli setkávat se svými vrstevníky, měli méně pracovních příležitostí, ve větší míře pocítovali stres či vnímali strach z neúspěchu. To vše se dle výzkumu Sociologického ústavu AV ČR odrazilo v pocitech smutku, frustrace a úzkosti (Bečvářová, 2020).

V průběhu let 2020-2022 docházelo k různým změnám opatření, ať už se jednalo o postupné zpříšňování či rozvolňování. Vysoké školy tak byly nuceny co nejflexibilněji reagovat na aktuální situaci.

V současnosti, tj. v březnu 2022 se již studenti mohou účastnit prezenční výuky, přičemž tato účast není podmíněna negativním testem na přítomnost onemocnění Covid-19. Při účasti na přednášce, na které je přítomno více než 50 lidí v jedné místnosti je nezbytné mít nasazenou ochranu úst a nosu. Další podmínky pro účast na přednáškách si již určuje vedení univerzit a jejich rektori, kteří v tomto směru vydávají svá vlastní rozhodnutí (Vysoké školy, 2022). V důsledku pandemie pochopitelně došlo ke značnému omezení možností pro informální vzdělávání.

Současně dne 24. února 2022 začal ozbrojený konflikt v Evropě, kdy Ruská federace zaútočila a podnikla invazi na Ukrajinu. Dne 27. února pak v reakci na sankce uvalené státy na Ruskou federaci prezident Vladimir Putin nařídil ruským jaderným silám pohotovost (Dragoun, 2022). Česká republika přitom společně s USA figuruje již od roku 2021 na seznamu nepřátelských států této země (Polaczyková, 2021).

Rozhovory s informanty byly prováděny v průběhu měsíce března roku 2022. I tato významná geopolitická událost a její vývoj tak mohla mít významný vliv na psychiku informantů v době provádění rozhovorů, a tak nepřímou ovlivnit reflexi vlastního informálního učení.

6.5 Způsob sběru a zpracování dat

Všichni informanti poskytli souhlas s pořizováním zvukového záznamu rozhovoru. Na základě tohoto souhlasu byly všechny rozhovory nahrávány na mobilní telefon. V průběhu rozhovoru byly také výzkumníkem pořizovány poznámky, které následně doplňovaly řečené.

Po rozhovoru byl vždy rozhovor s informantem doslovně přepsán a následně okódován, analyzován a následně interpretován. Jan Hendl říká (2016, s. 251): „Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Postup vede také k doporučení, která data nebo případy je nutné ještě zahrnout do analýzy a jakými metodami je nutné provést sběr dat.”.

Nejdříve proběhlo tzv. otevřené kódování. Toto kódování je součástí analýzy a zabývá se označováním a kategorizací pojmu pomocí pečlivého studia dat. Otevřeným kódováním tak myslíme proces rozhovoru, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizaci a kategorizaci údajů (Strauss a Corbin, 1999, s. 42-43). Následovalo kódování axiální. V rámci druhého stupně kódování, tzn. kódování axiálního jsme určili relevantní koncepty. Data a koncepty přitom byly neustále komparovány. Tyto koncepty jsme následně kategorizovali.

Kategorie, které vznikly v první fázi kódování, byly dosazeny do paradigmatického modelu. Takto vzniklý paradigmatický model identifikuje jev, jeho příčinné podmínky, kontext, intervenující proměnné, strategie jednání ale i interakcí a následků (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 84). Na základě zjištění pak byly formulovány odpovědi na výzkumné otázky.

7 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Tato kapitola se věnuje analýze a interpretaci dat, které jsme získali v rámci výše popsaného výzkumného kvalitativního šetření. Prostřednictvím analýzy dat jsme získali celkem 90 kategorií. Z těchto 90 kategorií lze označit 18 kategorií za hlavní kategorie a 72 za subkategorie. Získaná data byla následně interpretována. Pomocí interpretovaných dat jsme odpověděli na výzkumné podotázky a následně i na hlavní výzkumnou otázku.

7.1 Analýza dat

VLASTNOSTI INFORMÁLNÍHO UČENÍ

Celoživotní učení

I1: „Člověk se učí celý život. A učí se vlastně od prvního dne kdy, se narodí a skončí až vlastně umírá. Všechno je pro něho nové.”

I2: „A spadá to [informální učení] pod celoživotní učení.”

Dva z informantů reflektují při charakterizování pojmu informální učení jeho vlastnost, kterým je celoživotní učení. Informant **I1** tento charakteristický rys popisuje tím, že zdůrazňuje, že jde o učení od jedincova narození do smrti. Informantka **I2** považuje „celoživotní učení”, které označila přímo tímto termínem, za integrální součást informálního učení.

Cílené učení

I1: „Některé věci se musí učit nazpaměť a učí se naprosto cíleně.” „... když fakt chci, učím se a podívám se, jak jsem to říkal s téma modelama...”

I4: „Když se učím pro to, abych něco uměla. Co je třeba v dnešní době standard.”

Charakteristiku, že informální učení může být cílené, tedy také záměrné, uvádějí dva informanti. Informant **I1** si rovněž myslí, že pod pojem informální učení také spadá tzv. paměťové učení.

Bezděčnost

I1: „Některé věci se učíme naprosto nevědomky, pozorováním nebo napodobováním.” „Že si něco čtu, můžu se učit že něco vidím, můžu se učit že něco slyším a zapamatuju si to.” „...co mi běží tak hlavou tak, že třeba něco vidím a teď to uložím.”

I2: „Je to bezděčné učení... “ „... bezděčné učení když se učíme tak, si ho ani neuvědomujeme.“ „Myslím si, že to tak nějak podvědomě nasávám.“

I3: „Člověk získává informace díky životním poznatkům. Přiučí se něco díky těmto poznatkům.“ „Toto učení bych brala jako učení, které souvisí poznáváním, tedy neuvědomované učení.“ „... informálně se učíme nevědomky, i když si vyposlechneme nechtěně nějaký rozhovor v autobuse.“

I4: „... je to vlastně učení nezáměrné ... “ „Že dítě si nevědomky ty postoje od nich přebírá, ať chtějí či nechtějí.“

I5: „A jsou věci, které si třeba nemusíme uvědomovat.“ „... bez toho aniž bychom vlastně věděli, že se vlastně učíme.“

I6: „Učení, které se děje v podstatě bez mého přičinění bych řekl.“

Velmi často zmiňovanou a objevující se vlastností informálního učení byla bezděčnost. Této často se opakující charakteristice přitom informanti přikládají poměrně velký význam. Tuto vlastnost zmiňují všichni informanti, ať již přímo při charakterizování toho, jak si sami interpretují pojem informálního učení, tak také nepřímou, když hovoří o vlastním učení a aktivitách, které v rámci tohoto učení vykonávají. Pro bezděčnost používají informanti různá označení. Kromě bezděčného učení se např. jednalo o „podvědomé nasávání“, „nevědomé přebírání“ či učení bez vlastního přičinění. Zajímavý příklad informálního učení uvádí **I3**, když hovoří o tom, že informální učení může probíhat nechtěným vyposlechnutím rozhovoru.

Dobrovolnost

I1: „To mě nikdo nenutí. Já to prostě chci.“

Pouze **I1** uvádí jako charakteristický rys dobrovolnost, tedy skutečnost, že informální učení má svůj základ, a tedy vychází z vlastních zájmů a vnitřní motivace.

Intenzita

I1: „Určitě se během tady těch návštěv [kulturních institucí] učíme a hodně.“ „A učím se od nich [rodiny] každý den.“

I3: „Tak jednou za týden tady ty knížky.“ „Učíme se [s rodinou] každý víkend něco.“

I4: „Já si myslím, že informálně se učíme vždycky a všude. Pořád přijímáme nějaké informace.“

I5: „Každý den se dozvím něco nového.“

I6: „*Vliv na mě [rodina] mají ale asi denně.*”

Informální učení je podle většiny informantů intenzivní činností. Dle všech je součástí každodennosti, ať se již učí od rodiny či během návštěvy kulturních a paměťových institucí. Informální učení dle většiny informantů probíhá na denní bázi velmi intenzivně. Informantka **I4** zdůrazňuje, že probíhá neustále. Intenzita sebevzdělávacích aktivit je přitom nižší, viz **I3**.

Neustálost

I2: „*Učení, které probíhá denně, prakticky pořád.*” „*Učím se [informálně], myslím si že i v rámci toho formálního vzdělávání.*”

I5: „*Spadají do něj všechny činnosti, které děláme.*”

Z rozhovorů s informantkami **I2** a **I5** vyplývá, že charakteristickou vlastností informálního učení je to, že jde o neustálou činnost, jejímž obsahem jsou různorodé činnosti. Dle **I2** může informální učení probíhat také v rámci činností, které probíhají v rámci formálního vzdělávání.

Doplnění formálního vzdělávání (neoficiálnost)

I1: „*... učení, ze kterého nemám žádný certifikát.*” „*Protože ve škole by nám to rozhodně nestačilo.*”

I2: „*... učení, ze kterého nemám žádný certifikát.*”

I4: „*... i do školy ale nemá to žádný dopad na hodnocení.*” „*... na základě tady toho učení nemám žádný certifikát nebo doklad.*”

Charakteristickým rysem podle poloviny dozatovaných informantů je skutečnost, že informální učení není žádným způsobem certifikováno. I přesto **I1** zdůrazňuje jeho významnou roli v rámci formálního vzdělávání, kdy pomocí informálního učení slouží k doplňování si poznatků.

ZNALOST OBSAHU INFORMÁLNÍHO UČENÍ

K této kategorii se vztahuje kategorie **Vlastnosti informálního učení**.

Prostředí, kde se o pojmu dozvěděl

I1: „*Po tu dobu co studuju už jsem se s tímto pojmem setkal. Takže ve škole.*”

I2: „*Určitě jsem se o něm dozvěděla ve škole.*”

I3: „*Dozvěděla jsem se o učení ve škole.*” „*Učili jsme se druhy učení na vysoké škole.*”

I4: „*Tak ze školy vím ...*“ „*Určitě ve škole, nicméně si nepamatuji, jestli to bylo na střední škole nebo na vysoké ...*”

I5: „*Dozvěděla jsem se o něm asi ve škole.*”

I6: „*... jsem se o něm [informálním učení] dozvěděl na konci střední školy a na vysoké.*”

Všichni informanti se se samotným termínem informální učení seznámili ve školním prostředí, tedy v rámci formálního vzdělávání. Informanti **I3**, **I4** a **I5** přitom svou odpověď upřesňují a říkají, že se s termínem setkali v rámci sekundárního a terciárního vzdělávání.

Správný časový odhad informálního učení

I1: „*Takže úplně všude a úplně vždycky. Kromě toho, když odpočívám.*” „*... na to nejde úplně přesně odpovědět ... my to kolikrát ani nevnímáme si myslím.*”

I2: „*Učení, které probíhá denně, prakticky pořád.*” „*... informálně se učím nepřetržitě 24 hodin denně.*” „*[v práci se informálně učím] Ve všední dny od sedmi ráno do tří hodin do odpoledne.*”

I3: „*Já myslím že každý den, každou hodinu. Pořád.*”

I4: „*... se informálně neučíme jen když spíme. Tudíž nejsem schopna říct kolik hodin, ale určitě dost.*”

I5: „*Já myslím, že se učíme pořád.*”

I6: „*Učíme se pořád.*” „*[od spolužáků se učím] Asi pořád.*” „*Učím se [v práci] pořád když řeším problémy.*”

Všichni informanti uvádějí, že učení je činností, která probíhá neustále, tedy pořád při každodenních činnostech v různých prostředích. Tato myšlenka je v souladu s definicemi odborníků a lze ji považovat za správnou.

NEZNALOST OBSAHU INFORMÁLNÍHO UČENÍ

Nepochopení pojmu informální učení

I1: „*... neformální učení zažíváme vlastně kdykoliv.*“ „*Neformální je to, co já si pobírám bokem, co někdo třeba odpoví z ostatních studentů.*”

I3: „*Tak spíš bych řekla že [dávám přednost informálnímu učení] v té práci, během celého dne. Je to lepší, než číst nějak směrnice. Člověk si chce doma odpočinout a vypnout. A ne přemýšlet o nějakých věcech.*” „*Také jsou to přednášky + když píšeme seminární práce, nebo máme psát nějaké úvahy.*” „*... offline učení, co se týká nějakých přednášek, tak jsem*

radši, když mám možnost tam být osobně. Vidět toho vyučujícího tváří v tvář, ale zase naopak z druhé stránky mě při online učení vyhovovalo, protože mám dost cestování. Respektive daleko a dlouho trvá cesta.”

I4: *„... jsou tam věci, které si dohledávám, nicméně nejsou tak primární, jako věci, které ve škole vyžadují, aby jsme se nadřtili ... pokud si k tomu tématu dohledávám víc, ale není to to gró tak si myslím, že je to to informální.”*

U třech informantů se prokázalo nepochopení či neznalost obsahu informálního učení. Tito informanti zaměňují termín informální učení za neformální vzdělávání (viz **I1**), nebo označují činnosti spadající do formálního vzdělávání a neformálního vzdělávání jako činnosti, při kterých probíhá informální učení. To patrně poukazuje na skutečnost, že termín informální učení není studenty plně pochopen.

Špatný časový odhad informálního učení

I6: *„Tak pokud to není nějaké příležitostné tak průměrně bych řekl že [se informálně učím] tak maximálně hodinu.”*

Jeden z informantů uvádí, že u něj obvykle probíhá informální učení maximálně jednu hodinu. Jelikož čas, kdy se jedinec učí informálně nelze žádným způsobem efektivně kvantifikovat, lze toto tvrzení považovat za chybné a poukazující na misinterpretaci, tedy chybnou interpretaci pojmu informálního učení. Na druhou stranu, díky unikátnosti výskytu lze předpokládat i nepochopení otázky (tato odpověď je například validní v rámci cíleného informálního učení).

VÝVOJ

Změna přístupu v čase

I1: *„... je to tak, že člověk vyzrává. Tím, jak nabývá zkušenosti, tak volí i jiné přátele, jiné komunity. Já jsem se vlastně dostal od nějakého učiliště na vysokou školu. Takže tehdy to moje učení bylo o tom, že to moje učení bylo že jsem sledoval kamaráda někde u ponku, jak piluje železo a v dnešní době jsem schopný se bavit se spolužáky poměrně na vysoké úrovni.”*

I2: *„Když jsem byla malá, tak jsem byla velice komunikativní. Ted' si myslím, že jsem méně komunikativní, takže se učím tím pozorováním. Určitě jsem se dřív učila více od rodičů, než ted'. Ted' se spíš učím od vrstevníků a od toho partnera.”*

I3: „*Jinak se učím, když jsem v první třídě a jinak se učíme když jsme již dospělí. Dospělí jsou schopni kritického myšlení.*”

I4: „*... v raném věku to [učení jízdy na kole] ovlivňují rodiče ... Pak už je to jednodušší.*”
„*Něco jináčoho mě zajímalo v mých 20 letech a něco jináčoho mě zajímá teď. Takže věkem se mění i obsah toho zájmu.*”

I5: „*Když jsem byla malá, tak na mě měli velký vliv určitě rodiče, tím, že od nich přebíráme nějaké vzorce.*”

I6: „*... v závislosti na tom, jak jsem zběhlý v té oblasti, ve které se učím. Takže potřebuju v podstatě jiný druh informací.*”

Informanti a informantky ve svých odpovědích reflektují proměny vlastního informálního učení v průběhu svého života. Např. dle slov **I1** a **I2** u nich vlivem osobnostních změn došlo také ke změně používané formy informálního učení. Vliv na změny v informálním učení informanti primárně přisuzují procesu vlastního zrání, ale také postupně nabytým zkušenostem, schopnostem a dovednostem či změnám zájmů. Podle informantů však také dochází ke změnám v oblasti „lidských zdrojů”, kdy rodiče nahrazují v dospělosti např. partneři.

ONLINE

Nástroj online učení

I1: „*... program, jmenuje se to Duolingo a podle toho se učím anglicky...*” „*... angličtina Duolingo a Youtube ...*”

I2: „*... kurzy na Seduo, případně sleduji videa na TED.*” „*Seduo, Duolingo a TED.*” „*... komunikujeme přes sociální sítě a prostřednictvím Teamsu.*” „*Využívám spoustu nástrojů třeba Canvu, když dělám věci do knihovny. Případně využívám Duolingo, TEDová videa, YouTube.*”

I3: „*Dokonce jsem ve facebookové skupině Učitelky sobě.*” „*... inspiraci i na Pinterestu.*” „*... na Youtube pouštím zajímavé přednášky.*”

I4: „*... sleduji i Twitter ...*” „*Třeba z Instagramu ...*”

I5: „*... na videa na Youtube.*” „*... materiály přes messenger.*” „*... e-mail.*” „*... sociální sítě. Na Facebook, Messenger ...*”

I6: „*Někdy třeba píšeme společnou práci v Google dokumentech.*”

Informanti používají celou řadu online nástrojů, prostřednictvím kterých může probíhat informální učení. V prvním případě jde o online nástroje či služby, které primárně neslouží k online učení. Jsou jimi např. online sociální sítě Facebook, Twitter, Instagram, ale i další online služby jako je Youtube, Canva, Pinterest a Teams či Google dokumenty. Informanti a informantky však také v rámci svého sebevzdělávání využívají platformy, které se online učením přímo zabývají. Z těchto platforem byly během rozhovorů zmíněny Duolingo, TED a Seduo.

Nejčastěji zmiňovanou platformou je Youtube, kterou používají informanti **I1**, **I2**, **I3**, **I5**. Další často zmiňovanou platformou je online sociální síť Facebook, prostřednictvím kterého informanti komunikují se svými spolužáky, ale také stejně profesně zaměřenými lidmi, viz **I3**. Tři informanti pak rozvíjí anglický jazyk prostřednictvím microlearningové aplikace Duolingo.

Využívané ICT

I1: „...mám na mobilu takový program, jmenuje se to Duolingo...“ „Určitě telefon, počítač, bez toho ani ranu.“

I2: „... počítač, mobilní telefon a tablet nejvíce využívám. Nejvíce ale notebook.“

I3: „... převážně přes počítač ...“ „... mobilní telefon.“

I4: „... použít si je [podcasty] z telefonu - z aplikace.“ „... hlavně z telefonu než z knížek.“ „Tak primárně využívám telefon, ten je nejvíce vytížený, potom notebook.“

I5: „... počítač a telefon + chytré hodinky.“

I6: „... na tabletu, případně na počítači ...“

Všichni informanti využívají pro informální učení ICT. Mezi nejčastěji používané technologie patří jednoznačně mobilní telefon a počítač či notebook. Počítač a notebook používají všichni informanti. Mobilní telefon využívají všichni s výjimkou informanta **I6**, který naopak jako jediný zmínil tablet.

Role technologií

I1: „... naprosto stěžejní. Já si myslím, že v dnešní době oproti tomu, když jsem byl malý chlapec že byly nějaké časopisy, které vycházely jednou za měsíc, tak jsem si na stránkách vybral jen to co mě zajímá. V dnešní době internetu člověk má neuvěřitelné možnosti a jít do takových hloubek že je to až neskutečné. A je to díky tomu, že ty informace na informačních serverech jsou.“

I2: „Tím, že vlastně byl ten koronavirus, tak myslím, že spousta toho učení bylo fixováno právě na ty informační technologie.“ „Jsou pro mě zdrojem informací, tím že se dozvídám nové věci o kterých bych se třeba normálně ani nedozvěděla.“

I3: „Já myslím, že [ICT] docela velkou roli hrají. Například když se zamyslím, že internet je plný různých informací.“

I4: „... budou vyvíjeny nové technologie. Myslím si, že dnešní mladá generace se v tomhle liší od starší generace, která má vlastně jen tu televizi a média jim ty názory, tak nějak vštěpují. Že nejsou si schopni dohledat tady ty informace od jiných zdrojů. Mladší generace je v tomto mnohem šikovnější a flexibilnější.“ „... je to obrovský zdroj informací. Myslím, že lidi jsou už i přehlčeni informacemi.“ „... sledovali všichni média. Nicméně postupem času už člověk nevěděl co může, nemůže ... už toho bylo na mě moc a že jsem už nevěděla co je pravda, co není pravda, co si můžu dovolit ...“

I5: „[ICT zastávají roli] Obrovskou, protože člověk je hodně obklopený médii a sociálními sítěmi, takže využívají to skoro všichni.“ „... mám přístupné různé zdroje a můžu z nich čerpat, tak je dobré to online.“

I6: „... [ICT] věci zpřístupňují takže kdykoliv se jdu podívat na podstatě cokoliv co mě napadne. A alespoň třeba i to minimum si dokážu zjistit.“ „... velmi zrychlují ten přístup k informacím. Kdy si nemusím zajít do knihovny nebo prohlédnout různé knížky. Nebo shánět někoho, koho bych se musel zeptat na něco o půlnoci, co mě třeba zajímá.“

Všichni informanti se domnívají, že ICT v dnešní době hrají velkou roli. Lze zde vidět, jak ovlivnily (zjednodušily) přístup k informacím a ovlivnily život (informantky **I4** a **I5** poukazují na jejich všudypřítomnost). Všichni informanti taktéž poukazují na hloubku a šířku informací (obsahu) dostupných díky technologiím.

Závislost na technologiích

I1: „... myslel [jsem], že mě to nepostihne, ale teď bez toho ani nemůžu být.“

I2: „Téměř pořád jsem na mobilu online.“

I3: „Řekla bych že každý den, každou hodinu - se podívám na telefon.“

I4: „[využívám ICT] Každý den, každou hodinu.“ „Každý den i sedm hodin, já si myslím, že jsem na nich závislá.“

Zajímavou skutečností, která vyvstala z rozhovorů je to, že tři informanti dle svého mínění využívají ICT každou hodinu či neustále. **I1** potom řekl, že bez ICT nemůže ani být. Tato tvrzení poukazují na skutečnost, že všichni čtyři informanti jsou patrně na ICT již závislí.

Browsing

I3: „... hodně se dívám na inspiraci i na Pinterestu.” „... co se týká mobilu a internetu, tak tam většinou najedu na Seznam a vidím nějaký zajímavý článek.”

I6: „... případně [vyhledávám] jakoby i necíleně, třeba na Wikipedii se proklikávám.”

Browsing, jakožto formu získávání informací, v rozhovorech zmínili dva z informantů. Oba tak provádí na webech (Pinterest a Wikipedie), které tuto formu učení podporují provázáním pomocí odkazů.

Vyhledávání

I1: „... vyhledávat věci jak na internetu... ” „... tak zase ten google a staré recepty našich babiček a podařilo se mi to.”

I2: „... čtu knížky a zajímá mě kontext, ve které vznikla - to si dohledávám potom na internetu.” „... si potom dohledávám k nim [tématům ze školy] více.”

I3: „... v rámci studia třeba dohledávala.” „... se podívat na recept na internetu.” „Taky vyhledávám diskuze na různá témata.” „Vyhledávám tam věci na nástěnku ...”

I4: „... a teď si dohledávám věci, které mě zajímají ohledně sociálních médií apod.” „... teď jsem si i dohledávala, jak se perou utěrky.”

I5: „Když si dohledávám něco co mě zaujme.”

I6: „... při práci dohledávám hodně věcí na internetu.” „Jinak hledáme [v práci] na internetu.” „... na tabletu, případně na počítači si vyhledávám.” „... vyhledávám si videa, vyhledávám si cíleně nějaké stránky ...”

Všichni informanti vyhledávají na internetu. Vyhledávají jak informace k běžným každodenním úkonům (**I1, I3, I4**), tak k volnočasovým aktivitám a osobnímu rozvoji.

PROSTŘEDÍ

K této kategorii se vztahuje kategorie **Online**.

Místo informálního učení

I1: „Tak všude. Ve škole, venku, doma.” „Učím se hodně v práci a učím se třeba na střelbách...”

I2: „Podle mě úplně všude.”

I3: „*Tak určitě v práci, doma a venku s kamarády, s tím, že chodíme pokecat.*” „... že se informálně učíme nevědomky, i když si vyposlechneme nechtěně nějaký rozhovor v autobuse.” „*Jak ve škole, tak v práci.*”

I4: „... *informálně se učíme vždycky a všude. ... Ať už se s někým bavíme, nebo sedíme v autě se zapnutým rádiem.*” „... *je to v domácím prostředí.*”

I5: „*V práci, doma ve škole.*” „... *nějakou výstavu, knihovnu nebo když třeba v práci ...*”

I6: „*Všude no. ... Doma, práce, venku...*”

Jako prostředí, kde se informanti informálně učí všichni uvedli domov, práci školu a venkovní prostředí. Informanti **I1**, **I2**, **I4**, **I6** zvolili i obecnější odpověď a to, že se učí všude. Informantka **I3** byla naopak specifitější a jako jediná uvedla příklad mimo již výše uvedené - autobus.

KOMUNIKACE

Důvod komunikace

I1: „*Protože někdy je potřeba se k tomu tématu nějak dostat a nechci jít přímo na tu věc. Nebo je někdy potřeba nějakým způsobem obhájit, proč jsem nezvládl to a to.*” „*[při napadení]... je to o diskuzi a snažíte se najít způsob, jak se lépe ubránit.*”

I4: „*Tak předávání těch názorů, že je to primárně o tom, co si člověk myslí + je tam mimika, komunikace + diskuze. Můžete i na základě toho změnit názor na nějaké věci.*” „*Jsem k tomu [komunikaci s kolegy] donucena. Kdybych nekomunikovala, nemohla bych tu práci dělat.*”

I6: „*Aby [spolužáci] ukázali že jsou na téma také odborníci, ale z jiného hlediska?*” „... *když je potřeba něco opravit, tak ... se zeptám kolegy, který už na tom pracoval ...*” „*Zapnu to, nejede to. Pak se zas musím ... doptat [kolegy].*”

Komunikaci jako jednu z forem informálního učení informanti používají zejména za účelem řešení problémů a výměnu názorů. **I4** přitom zdůrazňuje obsáhlost této formy, která zahrnuje nejen mluvený projev, ale také např. mimiku. Toto téma informanti přitom refletovali především v kontextu práce v zaměstnání. Komunikace je pro ně „nástrojem”, jak efektivně či lépe zvládat a plnit pracovní povinnosti či se zlepšit. Komunikace má vést k vlastnímu zlepšení či obhájení vlastního názoru, ale také k poukázání na vlastní odbornost.

Intenzita komunikace

I1: „... pracovalo více lidí, tak to byla taková skládačka. Takže jsme spolu museli hodně komunikovat.“ „... nenechám si ujít a vždy rád s nimi diskutuji o přestávkách když to jde. Komunikuji s nimi [vyučujícími] co to jde.“

I3: „Řekla bych, že se od nich [lidí obecně] učím každý den, na základě komunikace.“ „Když je to ve škole tak často.“ „... často to [komunikování] není. Nebo alespoň ne pro mě.“

I4: „[se sestrou si povídáme] Každý den. A když se nevidíme, tak si vždy alespoň napíšeme.“

I6: „Často u her mluvíme v angličtině ... hry hraju až na výjimky každý den.“ „Když je potřeba - že bysme se spolu bavili [se spolužáky] pořád, to ne.“ „... [kolegové] diskutují, když je potřeba.“

Intenzita komunikace je dle informantů závislá na několika proměnných. Vliv může mít prostředí, ve kterém probíhá, avšak také činnost, v rámci které, nebo díky které probíhá, avšak také to, kdo je druhým komunikantem.

Komunikace při výuce

I1: „... vyučující vyžaduje interakce aby tvořil tu hodinu a tam je to samozřejmě ta diskuze.“

I3: „... vzniknou nějaké diskuze na nějaké téma, které ve škole probíráme. Takže v rámci toho se nějak informálně učím. ... Potom je pro mě jednodušší se učit ty formální věci. Protože si tu diskuzi s tím spojím.“

I4: „Měli jsme ji [výuku] face to face a strašně se mi líbilo, že tam probíhala diskuze. Že jedna spolužačka řekla svůj názor týkající se války na Ukrajině a uprchlíků a spolužák ji oponoval.“ „... chtějí po nás naše zkušenosti. Někteří, dá se říct, že to dokonce vyžadují. Když to řeknu blbě, když je tam nějaký asistent pedagoga a bavíme se o sociálně znevýhodněném žákovi, tak sama se na začátku hodiny zeptá, kdo tady v té sféře pracuje, a pak se během hodiny zeptá, jaký na to mají ti lidi názor.“

I6: „Někteří spolužáci jsou z praxe a tak nám povídají i o věcech z praxe, když nesouhlasí s vyučujícím, ale bojí se to před ním nahlas říct.“

Informální učení může probíhat a také probíhá prostřednictvím komunikace také při formální výuce. Děje se tak především prostřednictvím diskuzí v rámci formální výuky, kdy se jedinec může informálně učit prostřednictvím zkušeností, které s ním sdílají ostatní spolužáci. Příklad takového učení uvádí **I4**. Jedinec přitom nemusí pouze přebírat zkušenosti spolužáka, ale může se rozvíjet v oblasti vlastních komunikačních dovedností a schopnosti argumentace. Informace od spolužáků z praxe, které sdělují ostatním v rámci diskusí, mohou

poukázat na problematičnost, jiné přístupy či mnohem širší rozsah probírané látky. Zajímavý příklad k tomu uvádí **I6**. Jak poznamenává **I3**, komunikace či diskuze při výuce může napomoci také k zapamatování si informací vyučovaných v rámci formální výuky.

Komunikace s vyučujícím

I1: „... [informálně se učím od] spolužáků a kantorů.“ „... považuju za čest, když se mnou vyučující ztratí nějaké slovo.“ „Komunikuji s nimi [vyučujícími] co to jde.“ „... [vyučující] jsou ochotní mi odpovídat.“ „Potřebuju komunikovat s tím učitelem.“

I2: „Myslím si, že informálně se od vyučujících moc nenaučím.“ „Každý vyučující to má jinak. Já ani nijak extra nevyčnívám, tak asi nemají se mnou důvod mluvit.“

I3: „Tak většinou vyučujícího třeba kontaktuji přes email a tak nějak spolu to probíráme a osvětlujeme si. Takže je to taková zpětná vazba ...“

I4: „Tak i vyučující si může říct svůj názor ... řekne svoje zkušenosti, které jsou vlastně okrajové tomu formálnímu učení. A je třeba rád, když mu jeho názory nějak vyvrátíte.“

I5: „A když to [komunikace s vyučujícím] bylo, tak to bylo spíš přes e-mail, když jsme potřebovali doplnit nějaké informace.“ „Tím, že poslouchám vyučující a můžu se doptat.“

I6: „Vyučující s těmi vlastně často nekomunikují, pouze jen když mám třeba problém, se seminární prací či projektem.“ „... s vyučujícími moc nekomunikuju.“

Dle informací poskytnutých informanty, vyučující komunikují se studenty jak offline, tak také online. Komunikace s vyučujícími vždy souvisí s probíranou látkou, ať jde již o dovysvětlení probírané látky, sdělení osobního názoru či zkušeností vyučujícího, nebo poskytnutí zpětné vazby studentovi. Individuální komunikace vyučujícího s jednotlivým studentem je přitom závislá na postoji studenta. **I1** např. uvádí, že komunikuje s vyučujícími co to jde. Naopak **I6** uvádí, že s vyučujícími často nekomunikuje a vyhledává je pouze v případě, potřebuje-li řešit problém při plnění zadaných úkolů.

Komunikace se spolužáky

I1: „Jsou to většinou konzultace se svými spolužáky, co se teďka týče přípravy na diplomovou práci a shromažďujeme otázky k závěrečným zkouškám.“ „... naše diskuze, do kterých se velmi rád zapojuju.“ „Já jsem hodně hovorný... Nic jiného jim ani nezbyvá.“

I2: „... pomocí diskusí týkající se různých problémů se spolužáky.“ „... tak jsme komunikovali prostřednictvím sociálních sítí.“ „... jsme ve třídě naskupinkovaní. Každý má svoji skupinku, tak komunikujeme takhle mezi sebou.“ „... se kterými jsem se seznámila v

prvním semestru a plníme spolu projekty. Tak s nimi komunikuji i o ostatních věcech. I osobních, ale to jen okrajově.”

I3: „... se svými známými [spolužáky] si potom třeba píšu i mimo výuku. ... Ale jen s některými.” „Jsme hodně rozeskupinkovaní...” „Ano, to určitě [komunikuji častěji se svojí skupinkou]. S některými skupinkami se tam ani neznám.” „Když si nejsem jistá, jestli jsem správně pochopila látku nebo zadání, tak o tom spolu diskutujeme. Že si nějakým způsobem poradíme, aby jsme to dali dohromady. Ale ne se všemi spolužáky.” „Většinou se zabýváme tím daným probíraným tématem. My jsme fakt školní skupina a co kdo dělá v soukromém životě, to nikoho nezajímá.”

I4: „Taky tam komunikuji se spolužákem, který se věnuje pejskům. Tím, že mám pejska, tak jsme si nedávno hezky popovídali ...” „Mám tam asi 4 spolužáky, kteří se mnou komunikují i mimo online prostor ... Většinou je to o tom jak jsme na tom s učením, co už máme za vypracované otázky, je to na takové bázi.” „Ne, to [komunikace mimo téma školy] ne.”

I5: „Ve škole říkám a sdílím se spolužáky své poznatky z práce.” „... předáváme třeba zkušenosti s ostatními spolužáky nebo když si sama dohledávám nějaké informace.” „Tak formou diskuze, po vyučování nebo pokud zpětně potřebujeme se spolužáky něco probrat tak formou chatu, zprávy a tak.” „... rozvíjíme diskuzi na to téma, které ve škole probíráme.” „Ano, [spolužáci se mnou] diskutují.” „Občas se setkáme u automatu a vyměníme úsměvy, to je taky způsob komunikace.”

I6: „... na těch projektech, kde je ta komunikace se spolužáky ...” „... [spolužáci komunikují] když je potřeba a když se mnou nesouhlasí.” „Se spolužáky se bavíme, s některými relativně i mimo školu.” „Bavíme se o tom, co nás baví, jaký byl daný předmět apod. S některými se taky bavíme o osobních věcech, třeba o rodině.”

Všichni informanti velmi bohatě reflektují komunikaci, která probíhá mezi nimi a jejich spolužáky. Informanti **I2** a **I3** poukazují na existenci skupinek, v rámci kterých komunikace probíhá. Obsahem komunikace se spolužáky jsou podle většiny studentů témata související se studiem. Dva informanti (**I6**, **I4**) přitom poznamenávají, že obsahem komunikace se spolužáky jsou také témata, která se netýkají formální výuky. Účelem této komunikace je tak splnění studijních povinností, avšak také udržování vzájemných vztahů.

Komunikace s klienty

I3: „Komunikaci s rodiči. Jak vystupovat profesionálně a na úrovni paní učitelky.”

I4: „... ta komunikace se staršími klienty je ...” „Učím se stále komunikací s klienty. ... Nicméně myslím si že už tím, jak se chováte ke starším lidem než těm mladším co jsou na tom věkově podobně jak vy. Víte, co si k nim můžete dovolit a co si k těm starším dovolit nemůžete.” „Ale vždy se jim snažím vyhovět.”

Dva informanti uvádějí, že se učí prostřednictvím komunikace s klienty, přičemž **I3** tak činí s úmyslem toho, že její vystupování bude profesionálnější. Informanti **I1** a **I6** nepracují na pozici, kde přichází do styku s klienty.

Komunikace s kolegy

I1: „Hodně si povídáme. Je to ale spíš na přátelské rovině. ...my v práci tu hubu nezavřeme.”

I2: „Tak od kolegyně ... Myslím si, že je to hlavně o té komunikaci.” „... dvě kolegyně se kterými si tam rozumím. ... Nicméně o osobních věcech se moc nebavíme.”

I3: „... kolegů, se kterými na dané téma diskutují. Tak nějak si říkáme a různé pohledy třeba na tu věc.” „... [komunikujeme] dost často. S jednou paní učitelkou spolupracujeme v rámci Berušek. A s ostatními taky spolupracujeme.” „... kolegyně, se kterou přímo pracuji, se mnou komunikuje každý den. I mimo pracovní dobu a záležitosti. Hovoříme nejen o práci, ale i o běžném životě. Říká mi nějaké své poznatky ze života, protože má dvě malé děti.”

I4: „Necháváme si tam [v práci] lístečky, které stejně nikdo nečte.” „Ani moc ne, spíše když si předáváme směny tak je to o krátké diskuzi.” „... já nekomunikuji se svými kolegy co pracují na recepci. Ale mám kolegy, kteří jsou na jiných úsecích a s těmi pracuji a komunikuji hodně, s některými denně.”

I5: „... je to ve spolupráci s kolegyněmi, že nastane nějaká nová situace, třeba musíme řešit konflikty.” „Dá se říct že během celého dne když je nějaká situace, kterou chceme probrat, jak to vidí ony, jak by to udělaly ...” „My jsme malý kolektiv. Jsme tam čtyři, takže si říkáme všechno, probíráme všechno.”

I6: „... zeptám kolegy, který už na tom pracoval ...” „... když někdo něco [v práci] zná tak to, řekne.” „... [kolegové] diskutují, když je potřeba.” „[s kolegy se bavíme] o všem možném. Jsme téměř všichni lidi co mají rádi černý humor. Občas se bavíme o rodině, hodně mají děti tak povídají o tom.”

Všichni informanti velmi bohatě reflektují komunikaci se svými kolegy na pracovišti. S těmi se baví (s výjimkou **I4** a **I2**) nejen o pracovních záležitostech, avšak také o dalších tématech.

Vliv má přitom např. velikost kolektivu, podobnost zájmů, či to, zda jde o vrstevníky a nebo je mezi kolegy věkový rozdíl.

Neochota komunikovat

I1: „*Jsou předměty, kdy toho učitele nechcete rušit a nechcete reagovat ani na ty spolužáky, protože vidíte, že mu to je nepříjemné.*”

I3: „*... záleží i na tom, jestli je to přednáška online nebo offline. ... Když je to online tak se lidi bojí mluvit. ... A ono to je tím, že se nikomu nechce mluvit.*” „*... v rámci té online výuky. Nikomu se nechce komunikovat.*”

I4: „*Nikdo se nebál přihlásit, jak tomu bývá na Teamsu.*”

U rozhovoru se třemi informanty byla identifikována neochota komunikovat. Dva informanti (**I3**, **I4**) přitom tuto neochotu pociťovali v rámci formální výuky realizované v online prostředí.

KOLEKTIVNÍ UČENÍ

Společné záliby

I1: „*... mimo práci pejsky cvičíme společně, jsou to naši miláčci. A taky o motorkách tím, že jsme tam všichni na stejné vlně.*”

I4: „*... komunikuji se spolužákem, který se věnuje pejskům. Tím, že mám pejska, tak jsme si nedávno hezky popovídali o tom, jak ho vycvičit, že za pamlsek udělá všechno co vám na očích vidí.*”

I6: „*Občas zajdeme [s kolegy] na deskovky do hospody.*”

Tři z informantů (**I1**, **I4**, **I6**) mají se spolužáky nebo kolegy společné záliby. U dvou z nich (**I1**, **I4**) se tyto aktivity zaměřují na psy. Ve dvou případech (**I1**, **I6**) tyto aktivity dokonce společně provádějí. Během těchto aktivit může probíhat informální učení. Tyto záliby pak také patrně ovlivňují jejich vzájemné vztahy.

Kooperace

I1: „*... takže máme takové výměnné businessy, že si různě pomáháme. Rozpracováváme témata na půlky a tak.*” „*... kdy jsme museli pracovat ve skupině o 6 lidech na projektu.*”

I2: „*... často pracujeme s kolegy na projektech ...*”

I3: „*S jednou paní učitelkou spolupracujeme v rámci Berušek. A s ostatními taky spolupracujeme.*”

I5: „... také spolupráce na projektech. Nedávno jsme spolupracovali na projektu do psychologie ...” „A zase je to [učení] ve spolupráci s kolegyněmi ...”

I6: „... když pracujeme na společném projektu nebo úkolu, tak se bych řekl v té skupině učíme všichni od sebe navzájem bych řekl.” „... spolupráce na těch projektech, kde je ta komunikace se spolužáky ...”

Pět informantů (všichni kromě **I4**) se zmiňuje o spolupráci jak se spolužáky ve škole a na školních projektech, tak s kolegy v práci. Informant **I6** přímo specifikuje aspekt učení se navzájem při spolupráci.

Sdílení

I1: „[za studijní materiály jsem]... velmi rád, že sdílí. A když něco mám i já, tak to rád pošlu dál.” „... pes naučí něco nového, tak u toho musíme být všichni. Bez toho by ta práce nebyla koníčkem.”

I2: „Občas [spolužáci sdílí materiály], nicméně mi přijde, že je tam vnímáno to konkurenční prostředí. Takže někteří ano a někteří ne. ... Nejčastěji ale asi před testem.” „... tím jak pozoruji, jak dělají [kolegyně] ty besedy. Případně co dělají v rámci práce na sociálních sítích.”

I3: „Co se týká spolužáků, materiály sdílí, jen někteří. Někteří zase ne.” „... [od kolegyní se učím] téměř vždy když jsme spolu.” „Také se inspiroji tím, co děti vyráběly v minulosti a co sdílejí učitelky ve skupině na facebooku.” „Ano, sdílejí. Jak ty špatné, tak ty kladné. Když si nějaký rodič stěžuje, nebo naopak pochválí, ví to celá školka.”

I4: „Tak někteří ano [sdílí materiály], nicméně musím říct, tím že jsme skupina, která se málo zná, tak to není tak intenzivní jak na bakaláři ...” „Ne, výsledky práce se vlastně zhodnocují klienty v dotazníku. Chování a vystupování kolegů.”

I5: „Ve škole říkám a sdílím se spolužáky své poznatky z práce.” „Tak posíláme si [se spolužáky] materiály přes messenger.” „... jak kteří. ... Máme taky facebookovou skupinu, ale tím, že se neznáme, tam skoro nikdo nic nepřidává.” „Jsme tam [v práci] čtyři takže si říkáme všechno, probíráme všechno.”

I6: „Nevím jestli se to dá nějak blíž specifikovat [kdy sdílíme studijní materiály]. Před testem? Nevím...” „... něco kolega opraví nebo něco dá do provozu tak ano, občas se dojde pochlubit.”

Všichni informanti uvádějí, že s nimi sdílí studijní materiály zpravidla někteří spolužáci. Mimo studijní materiály jsou předmětem sdílení také zkušenosti z praxe (**I5**). V rámci

zaměstnání sdílejí s kolegy výsledky své práce (I1, I6), případně jim aké ostatní kolegové či klienti poskytují zpětnou vazbu (I3, I4).

LIDÉ

Rodinné a partnerské učení

I1: „*moje paní pomáhá co se týče toho mého studia*” „...v tomto ohledu [o historii] se se ženou učíme spolu. My si o tom pak aj povídáme.” „Každý člen mojí krásné rodinky mi má co nabídnout a já jsem za to velmi rád. A učím se od nich každý den.”

I2: „... nejvíc se učím od svého partnera a od svých blízkých.” „Učím se od svého partnera, který je úplně jiný náturou ... tam vznikají třetí plochy, kdy se vlastně učím od toho druhého jiným věcem.” „V tom partnerství se člověk učí stále něčemu novému.” „Tak určitě se učím od svých sester. Jedna má děti, tak se dívám, jak ty děti vychovává.” „Případně se ještě učím od svých rodičů. Nicméně od té doby, co s nimi nežiji, tak to učení není tak intenzivní. Dost mě učí můj partner, mnohdy i trpělivosti.” „... přítel mě chce naučit programování.”

I3: „Hlavně s prarodiči Dost často vařím s babičkou, tento čas je pro mě hodně důležitý... . Ale také s rodiči a bratrem.” „... [učím se] v komunikaci s partnerem” „... když s partnerem něco řešíme - nějaký problém, tak já si o tom můžu myslet své, ale potom když to s partnerem hlouběji probíráme, tak si třeba uvědomím, že nemám tak zcela úplně pravdu já, ale spíše on.” „... [učím se] od toho partnera ... “ „Tak u partnera se učím toleranci a respektu.” „... bydlím s babičkou. ... hodně diskutujeme. ... vyžaduje můj názor. Předává mi hodně zkušeností ohledně vaření. ... snažím od ní něco pochytit, abych to kdyžtak i já mohla předávat dále.” „Je to [vaření s babičkou] spíš takový náš rituál, při kterém se zasmějeme, pobavíme. Je to pro nás relax a společně strávený čas, kterého si opravdu vážím.” „Tak konkrétně je to moje babička, přítel, maminka. Víceméně jsou to všichni, se kterými v domácnosti žiju. V domácnosti třeba mamka a taťka.”

I4: „Tak určitě si předáváme informace třeba se svojí sestrou tím, že se bavíme o tématech jako je například ta válka, tak si myslím, že spousta věcí od sebe pochytíme.” „Naučila mě to [tvořit myšlenkové mapy] sestra.” „Ale zas to [vaření] kompenzuje přítel, kterého to baví a který mi pomůže.” „... to, co dělá moje maminka a co mi bylo vyčítané, tak teď vyčítám já příteli.” „Ale myslím, že tohle [pedantství] jsem pochytila od maminky.” „Nemyslím si, že bych se něco naučila od svého přítele. My máme doma ty role dá se říct dané.”

I5: „... od manžela a rodiny.” „Třeba odpozorováním něčeho, co dělají moji blízcí ...” „Ty základy [vaření] umím od mamky a babičky.” „Tak jelikož bydlím jen s manželem, tak [se doma učím] asi jen od manžela.“

I6: „Přítelkyni ale občas pomáhám vařit a myslím, že sem tam něco pochyťím.” „Učím se [doma] od rodiny ...” „... komunikace s blízkými.” „... rodičů a od přítelkyně.”

Všichni dotazovaní informanti se učí od svých partnerů či rodinných příslušníků. Hlavními způsoby předávání informací jsou komunikace, o kterých se přímo zmiňují informanti **I1**, **I3**, **I4**, a pozorování, zmiňované u všech informantů kromě informanta **I1**. V obsahu informálního učení jasně vystupuje téma vaření a to jak učení se od rodičů, prarodičů a nebo partnerů. Jako zajímavá odpověď se jeví názor informantky **I4** na učení se od přítele: „Nemyslím si, že bych se něco naučila od svého přítele. My máme doma ty role dá se říct dané.” Domníváme se, že prohlášení jako takové si samo odporuje, neboť při rozdělení rolí, a tím i úkolů, je informantka vystavena prováděné činnosti a tím i učení se pozorování.

Mezigenerační učení

I1: „... rád slyším třeba názory mého 14-ti letého syna, kdy můj mozek je úplně někde jinde a mám určitý úhel pohledu...”

I3: „Mezi námi [mnou a babičkou] je generační rozdíl a když probíráme nějaké téma, tak o tom s babičkou hodně diskutujeme. Ona mi povídá, jak to vnímá ona jako člověk generace starší. Pak po mně vyžaduje můj názor.”

I4: „Práce se staršími lidmi mi nevadí. Jsou většinou rádi, že si mají s kým popovídat.”

Tři informanti se učí prostřednictvím mezigeneračního učení. Informantky **I3** a **I4** se učí od starších lidí v seniorském věku, kdežto **I1** zmiňuje učení se od mladšího člověka. U všech informantů probíhá učení prostřednictvím diskuze s věkově starším či mladším jedincem.

Učení od klientů

I3: „A taky [se učím] od rodičů dětí.” „Práce s dětmi, práce a komunikace s rodiči.”

I5: „... když spolupracuji s nějakým klientem, vyhledávání informací ohledně zaměstnání, spolupráce s úřady ...”

Dva informanti pracující ve službách uvádějí, že se v rámci svého zaměstnání informálně učí také prostřednictvím interakcí se svými klienty. Učí se např. efektivnější komunikaci a práci s cílovou skupinou, se kterou v rámci svého zaměstnání aktivně pracují.

Učení od přátel

I3: „*Tak jezdíme s hokama z chasy na výlety.*”

Pouze jeden informant zmiňuje, že se informálně učí od svých přátel. Činí tak na společných akcích - výletech.

Učení od kolegů

I1: „*... jsme zhruba tak všichni ve stejné věkové kategorii s kolegama, takže kolegové ...*”
„*... [učím se od] kolegové v práci a můj šéf.*”

I2: „*... se dívám na starší kolegyně, jak ty besedy vedou.*”

I3: „*... [učím se od] mých nadřízených, podřízených, kteří jsou třeba profesně zkušenější než já.*” „*... se učím toleranci a respektu. U nadřízených a podřízených taky.*” „*V práci se učím od kolegů, se kterými na dané téma diskutují. Tak nějak si říkáme a různé pohledy třeba na tu věc.*” „*... formou pozorování, kdy třeba sleduji své starší kolegyně. A pak si z nich беру příklad.*” „*Pozorování a komunikace s kolegyněmi.*” „*Jsou to hlavně kolegyně.*” „*jdu dělat s dětmi nějakou aktivitu, tak kolegyně mi řekne ano, je to fajn, ale třeba ještě tady, tohle to, tady tahle aktivita bude lepší.*”

I4: „*Já mám pocit, že učím ostatní, protože někteří moji kolegové bohužel ani neví, jak se tiskne oboustranně na tiskárně. Takže kolegy učím já, bohužel.*”

I5: „*... [učím se] od nadřízených a kolegyň.*” „*... pozorování, že hodně jsem se naučila od paní vedoucí, která je tam delší dobu, takže ta mi předala své zkušenosti a dovednosti.*”

I6: „*[učím se od] Kolegové ...*”

Téměř všichni informanti (**I1, I2, I3, I5, I6**) uvádí, že se učí od svých kolegů v práci, případně také od svých nadřízených (**I1, I3, I5**). Informanti od svých kolegů a nadřízených, kteří jsou tam delší dobu, pozorováním a diskuzí přebírají zkušenosti a dovednosti (**I2, I5, I3**). Obsahem předávaného však nejsou pouze profesní zkušenosti a dovednosti, ale jak uvádí **I3**, také např. schopnost tolerance a respektu.

ZDROJE

K této kategorii se vztahuje kategorie **Lidé**.

Četba

I1: „*Mám rád četbu.*” „*... číst odborné publikace ...*”

I2: „Věnuji se četbě...” „... čtu knížky a zajímá mě kontext, ve které vznikla - to si dohledávám potom na internetu.”

I3: „Tak čtu hodně odborné literatury a taky beletrii. ... třeba o metodě Montessori a jiných alternativních školách.” „... ona píše hodně o věcech, které se udály v minulosti. Třeba knížka Hana je o holce, která byla v koncentračním táboře. Nebo takový Listopád.” „... běžně když čtu knihy, tak třeba zjišťuji nějaké nové informace, co mě překvapí. Nebo si osvojuji nějaké jiné názory, které jsem získala tou odbornou četbou.” „Je to odborná literatura ...” „Tak v knihách vyhledávám informace, které souvisí s daným tématem.”

I4: „Myslím si že i čtením, že si čtu různé články, tak čtením.” „... čtu časopis Heroine ...” „Je to pro mě i forma relaxu. Ale musím číst jen to, co mě baví. Pokud čtu knížku, která mě nebaví, nic si z ní neodnesu.” „Teď jsem četla knihu, kterou jsem dostala k narozeninám.”

I5: „Tak ráda čtu ...” „Tak knížky ke studiu, které nám dají vyučující a taky oddechové knížky.” „Mám ráda Dana Browna. ... Myslím, že v těchto knížkách se hodně dozvídám např. o historii.” „Pak si taky hodně čtu knížky na téma sociální pedagogika a taky okrajově z oblasti výchovy.”

I6: „Čtu především naučnou literaturu...” „Musím se [v práci] podívat také často do návodů jak něco funguje.” „Zapnu to, nejede to. Pak se zas musím uchýlit k nějakému manuálu ...”

Všichni informanti se ve volném čase věnují četbě. Jde především o četbu odborných a naučných publikací související přímo či okrajově s oborem (**I2, I3, I4, I5, I6**) a o beletrii (**I2, I3, I5**). Tato četba informanty dle jejich názoru rozvíjí. Četbou odborných a naučných publikací si informanti doplňují poznatky z oboru získané prostřednictvím formálního vzdělávání. Četba beletrie je pak dle jejich názoru může obohatit o poznatky z oblasti historie (**I5, I3**), či se dozvídají o jiných názorech (**I3**) Pro **I4** je četba relaxační činností a forma zábavy, **I6** v rámci četby zmiňuje též manuál, který mu slouží pro řešení problémů.

Videomateriál

I1: „...tak já si třeba pouštím na Youtube různé postupy.”

I2: „... se dá naučit při sledování různých videí.” „... sleduji videa na TED.”

I3: „... mimo pracovní dobu se dívám na Youtube.” „... na Youtube pouštím zajímavé přednášky.”

I5: „... seriály v angličtině, na videa na Youtube.”

I6: „... pomocí sledování videí ...” „Na videa se dívám třeba i když studuji do školy. Svým způsobem tak prokrastinuju.” „... vyhledávám si videa ...”

Pět informantů uvádí, že se informálně učí prostřednictvím videomateriálu, např. sledováním videopřednášek. Nejčastěji tato videa sledují informanti (**I1, I2, I5**) na platformě Youtube, avšak využívají též jiné další platformy, např. TED (**I2**). Informant **I6** přitom sledování těchto videí označuje za prokrastinaci při plnění povinností, které má v rámci školy, tedy formálního vzdělávání.

Média

I1: „... sledujeme dokumenty a tam člověk dostává spoustu informací.”

I2: „... často jsem na sociálních sítích.” „Já na sociálních sítích sleduju hodně zpráv, kapacity ale i naučné stránky.” „... jako je třeba válka, tak třeba vím co si o tom myslí nějaká kapacita, která to dokáže zasadit do kontextu. Ted' mě třeba napadá Jiří Padevět a jeho twitterový účet, kde komentuje aktuální dění na Ukrajině a glosuje to v kontextu historie.” „V současné době probíhá také válka na Ukrajině, takže pochopitelně sleduji média.” „... sleduji média, co se aktuálně děje. Takže třeba to, hrozba války nás ovlivňuje asi všechny.”

I3: „...[čtu] noviny, časopisy...” „... najedu na Seznam a vidím nějaký zajímavý článek.” „Například při aktuální situaci s Ukrajinou.”

I4: „... poslouchám média ... občas poslouchám podcasty, tak si myslím, že je tato forma učení lepší než třeba televize.” „... sledování té televize, posloucháním podcastů. ... I poslouchám rádio, ale to si myslím, že je spíše takové odpočinkové než naučné.” „... sleduji i Twitter tím že je válka na Ukrajině a chci mít přehled o tom, jak ta válka probíhá.”

I6: „... her hraju například strategické hry nebo RPG. Ted' mám rozehrané například Kingdom Come. ... Kingdom Come je hra celkem uznávaná ve světě, která seznamuje s historií.” „... z internetu.” „... nejčastěji sledování televize ...”

Informanti uvádějí, že je jejich informální učení ovlivněno mediálními zprávami v různých formách. Z výpovědí lze konstatovat, že se nejčastěji jedná o média televizní (**I1, I6**), internetové (**I2, I6, I4**) a tiskové v podobě novin či časopisů (**I3**). Polovina informantů (**I2, I3, I4**) se zmiňuje o sledování informací ohledně aktuální situace na Ukrajině. Informant **I6** se rozvíjí pomocí hraní počítačové hry.

Kulturní a paměťové instituce

I1: „Máme rádi kulturní akce, máme rádi zámky, historii. Máme rádi muzea.“ „... jdu na ten hrad a zámek ...“

I2: „... jsem knihovník navštěvuji pochopitelně knihovny ...“ „Ráda bych navštívila nějakou galerii nebo nějakou výstavu. ... kdyby byl Titanic v Brně, tak bych tam určitě šla ...“

I3: „... [viděli jsme] Lakomec od Moliéra, tak spíš to bylo za účelem odreagování a pobavení. Zároveň jsem si ale uvědomila, že každý člověk je jiný. Třeba konkrétně Lakomec měl peníze, ale jinak měl život poměrně nešťastný.“ „Nedávno jsem byla ve Švýcarsku a velmi se mi tam líbilo. Bern je nádherné město. Taky jsem byli v Ženevě. ... mají tak celkově jiné kulturní zvyklosti. Jsou někde jinde než my v mnoha ohledech.“

I4: „Ráda bych navštívila konečně tu knihovnu.“ „... v Římě s tím, že jsme tam navštěvovali památky jako Pantheon, Koloseum. Tohle bylo zajímavé a bavilo mě to.“

I5: „... když jdu navštívit nějakou výstavu, knihovnu ...“ „Nedávno jsem navštívila divadlo, asi 14 dní zpátky.“ „Mám ráda poznávací zájezdy. Nedávno jsme byli v Praze, ale taky po Evropě ráda cestuji a poznávám různá města.“

I6: „Naposledy jsem byl v divadle.“ „... naučil jsem se v podstě...zjistil jsem obsah hry.“ „Do divadla chodím za zábavou.“ „... během dovolené třeba nasáváte tu místní kulturu. Plus teda se snažíme zajet si na nějakou kulturní památku. Třeba před šesti lety jsme byli na Krétě a na Knossosu. To bylo celkem fajn a zajímavé.“

Všichni informanti se dle svých slov informálně učí při návštěvách kulturních a paměťových organizací. Mezi nejčtenější odpovědi patří to, že navštěvují divadla (**I3, I5, I6**) a knihovny (**I2, I4, I5**). Byly však zmíněny rovněž kulturní památky historické i oblastní, muzea či výstavy. Vzhledem k četnosti navštívených akcí a rovněž k vyjádřenému zájmu o ně lze konstatovat, že toto zjištění jednoznačně poukazuje na důležitou roli kulturních a památkových institucí, jenž je jedním z významných klíčových zdrojů informálního učení dotazovaných.

Pravdivost zdrojů

I3: „Záleží do jaké míry to čtenáře ovlivní. Jestli to čtenář bere trošku s kritickým pohledem nebo s rezervou. A zase někdo, kdo bere ty informace velmi vážně a věří všemu. Já tady volím spíše ten kritický přístup. Spíš si informace ověřuji a snažím se utvářet svůj vlastní názor.“ „... najedu na Seznam a vidím nějaký zajímavý článek. Pak si ho přečtu ale nepřikládám tomu žádnou váhu.“ „Já to беру tak nějak s nadhledem. Je hrozné, co se děje. Svým

způsobem se mě to i dotýká, že soucítím, co se jim tam děje za hrůzy, ale zároveň nedávám na to co je celé v médiích.”

I4: *„... si myslím, že média mají spoustu informací, která nejsou úplně pravdivá a tím to učení je prostě takové - jak bych to řekla. Že se vlastně učíte věci, které nemusí být ani pravda.” „... myslím si, že třeba takový Kovy je dobrý, že ten ty informace má podložené. Je tím profláklý, že si ty zdroje ověřuje.” „Nicméně si myslím, že ty zdroje v televizi - médiích nejsou úplně věrohodné.” „Tak ještě v televizi zprávy, ale ty беру upřímně s rezervou.” „Nicméně v současné době dle mého názoru by si člověk měl ty informace ověřovat a sledovat ty zdroje které jsou pravdivé - věrohodné.”*

Pouze dvě informantky se vyjadřují ohledně hodnocení věrohodnosti informací, které získávají. Informantka **I3** zaujímá velmi kritický, až nedůvěřivý postoj k informacím z médií a internetu. Přístup informantky **I4** se zdá být o něco mírnější.

SEBEVZDĚLÁVÁNÍ

Seberozvoj

I1: *„To je prostě učení, které se učím sám.” „... mám rád historii a prostě když jdu na ten hrad a zámek tak už vím, kdo tam byl, proč tam byl, kdy a proč byl postavený a rád se dozvím něco nového.”*

I2: *„Dělám si třeba kurzy na Seduo, případně sleduji videa na TED. Jak jsem říkala, čtu také naučnou literaturu.”*

I3: *„V oblasti rozvíjení své osobnosti například.” „Taky je pro mne důležitá psychohygienu. Tudiž chodím i na lekce jógy, ale ne pravidelně.”*

I4: *„Ja jsem se vždycky snažila kreslit myšlenkové mapy, nicméně jsem moc nechápala ty návaznosti, ale postupem času mi to začalo dávat logiku ...” „Ano, určitě mne [četba beletrie] rozvíjí. ... Je to o tom, že každý člověk má určitý počet knih a když nějakou otevře, má jiný život. ... Pak vás to donutí přemýšlet, jestli jdete tím správným směrem.”*

I5: *„... poslední dobu kurzy angličtiny.” „... hlavně ty jazyky no. ... A taky zdravý životní styl.”*

I6: *„... ohledně IT a počítačů. Vzdělávám z internetu se pomocí sledování videí a článků.”*

V rámci rozhovoru se všichni dotazovaní vyjadřují kladně v přístupu k rozvoji svých schopností, dovedností či vědomostí, a to hned několika způsoby. Oblasti zájmů informantů se však příliš nepřekrývají. Cíle sebevzdělávání reflektují zájmy informantů a jsou primárně

zaměřeny právě na ně. **I4** a **I2** zmiňují četbu knih, přičemž vnitřní pohnutky či motivace k četbě se liší. **I2** pak zmiňuje platformy přímo určené pro sebevzdělávání. **I6** pak hovoří o sebevzdělávání a získávání poznatků, které může uplatnit v rámci své práce. **I4** v rámci sebevzdělávání uvádí konkrétní a naučenou techniku.

Důvod sebevzdělávání

I1: „Chci se zdokonalovat, takže si pouštím postupy, jak to dělají třeba Japonci nebo Američané a tímto se vlastně učím.“ „Sebevzdělám se v oblasti kynologie, protože je to moje práce. Sebevzdělávám se aktuálně v oblasti leadershipu, protože budu vést takový malý tým.“ „Sebevzdělávám se co se týče teďka to na sebe prásknu trošku těch jazyků.“ „... se učím anglicky, protože vím, že bez té angličtiny jsem úplně vyřízený v současném světě.“ „... pokud chcete tu práci dělat dobře, tak se musíte pořád sebevzdělávat.“

I2: „Protože mě to baví. Myslím ale, že taková angličtina se mi bude hodit i do budoucna.“

I3: „Abych byla neustále lepší a lepší. Hlavně kvůli sobě. A abych byla dobrá v tom, co dělám třeba v práci.“

I4: „Když se učím pro to, abych něco uměla.“ „... kvůli té válce.“ „... si myslím, že ženy jsou i v dnešní době celkově podceňovány.“ „... nelezla do hlavy metodologie a potřebovala jsem se to naučit. To už byl takový zoufalý krok. Pak jsem si na to [tvorbu myšlenkových map] zvykla a dneska si to ani jinak nedokáži představit.“

I6: „... snažím se sebevzdělávat nejen kvůli škole ale i práci.“

Pohnutky k sebevzdělávání jsou klíčovým ukazatelem důvodu, který informanty ovlivňuje v obohacování svých znalostí, zkušeností či dovedností. Dotazovaní uvádějí podněty k sebezdokonalování, jež vyplynuly z nutnosti kvůli práci či škole (**I1**, **I3**, **I4**, **I6**). Také zde odkrývají důležitost spokojenosti „sama se sebou“, orientaci a úspěšnost v oblastech, kterými se zabývají jak v profesních či zájmových oblastech.

Frekvence sebevzdělávání

I1: „A každodenně, protože to Duolingo je záležitost každého dne + ty moje koníčky, to taky vyhledávám denně. A co se týká školy a získávání informací tak taky denně několik hodin.“

I2: „Hodně trávím čas na sociálních sítích. Myslím si, že ty tři hodiny určitě. Tak bych řekla, že z toho času tak hodinku minimálně se věnuji nasávání nových věcí a informací.“

I3: „Snažím se [sebevzdělávat] minimálně jednou za měsíc.“

I4: „*Tak podcasty poslouchám hodně. Myslím, že tak jednou denně určitě.*” „... [Twitter sleduji] *když je nálada. Ted' celkem často, kvůli té válce.*” „*Tak mi toho volného času moc nezbyvá. Takže [si čtu] tak 2x za týden před spaním.*”

I5: „*Takže vlastně 1x za týden.*”

I6: „... *záleží na tom, jak mám čas. Tak půl hodiny denně se snažím číst články.*”

V rámci informálního učení informanti uvádějí různorodou frekvenci sebevzdělávání. Ve většině odpovědí se objevovalo sebevzdělávání jakožto každodenní činnost. Občasně informanti zvolili menší frekvenci, jakožto několikrát týdně (**I4**, **I5**) anebo jednou za měsíc (**I3**).

Sebehodnocení

I4: „*U krasobruslení musíte být hodně dobrá, a já byla spíš průměr.*” „... *myslím, že jsem se v tom hodně zlepšila.*”

Sebehodnocení je důležitým aspektem toho, jaký dopad má sebevzdělávání ať už cílené či bezděčné. Velmi těžko se hodnotí, jaký důsledek má informální učení na sebehodnocení a zda je toto hodnocení objektivní. Přesto byla tato kategorie vytvořena na základě výpovědi informantky **I4**, která uvádí důležitost v oblasti vlastního zájmu v rámci sebezdokonalování a kriticky se snaží zhodnotit.

FORMY UČENÍ

K této kategorii se vztahují kategorie **Komunikace**, **Kolektivní učení**, **Zdroje** a **Sebevzdělávání**.

Naslouchání

I1: „... *on když řekne něco, tak já si ze začátku řeknu, že je to blbost ale to je vlastně jeho pohled na svět a je to pro mě hrozně důležitý.*”

Čistou formu naslouchání reflektoval pouze informant **I1**, a to u svého syna. Zbylé výskyty toho, co by se dalo označit (a často se i označuje) za naslouchání jsou pod Zprostředkovanou zkušeností neboť informant naslouchá jejich zkušenosti.

Zprostředkovaná zkušenost

I1: „*Nebo jedeme s klukama na motorkách, já uvidím, že někdo udělá chybu, on za ni zaplatí, škaredě spadne a já už potom tu chybu jak udělal on, prostě neudělám.*” „... *kolega mi řekne,*

ty víš já jsem byl na výjezdu a ta fena mi na tuto chemii reagovala a teď to vyšlo špatně na okte jako na laboratořích a my se pak na to zaměříme a začneme diskutovat proč ten pes zareagoval jak zareagoval a co tam mohl cítit.”

I3: *„... vyslechnutí osobních zkušeností pedagogů nad rámec výuky.” „Je to zajímavé poslouchat. Třeba paní doktorku Kroutilovou, která nám říkala, že byla na Ukrajině v dětském domově jako dobrovolník. Do dneška si pamatuju její připomínky jak nám třeba říkala, že tam bylo běžné, že tam děti kouřily a byly zanedbané.” „Říká mi [kolegyně] třeba, že zkoušela nějakou aktivitu na svých dětech, a která je bavila, tak že můžeme vyzkoušet i na dětech ze školky. A probíhá to i obráceně. Že zkusíme aktivitu na dětech ve školce, a ona ji praktikuje pak i doma.”*

I4: *„... s uprchlíky zkušenost nemám, tak mi to hodně dalo. Tématem té diskuze vlastně bylo něco na ten smysl, že není vše tak, jak to ve skutečnosti je.”*

I5: *„... hodně jsem se naučila od paní vedoucí, která je tam delší dobu, takže ta mi předala své zkušenosti a dovednosti.”*

I6: *„Když potřebuju něco znát, tak si to nechám ukázat.” „... když mi někdo ukáže jak něco uvařit či opravit.”*

Tuto speciální formu naslouchání uvedla v rámci výzkumu většina informantů a to konkrétně **I1, I3, I4, I5, I6**. Informanti často poukazují na zkušenosti a dovednosti kamarádů a spolužáků, od kterých si vzali ponaučení. Objevují se dva typy zprostředkování - informace kterou nemůže znát (*„... byla na Ukrajině v dětském domově jako dobrovolník.*) a informace kterou by mohl znát (potřebuje znát), ale nezískal zkušenost přímo (*„kolega mi řekne, ty víš já jsem byl na výjezdu”*).

Pozorování

I1: *„Já myslím, že se učím i při takových běžných věcech, jako je třeba sledování silničního provozu, abych nenaboural.” „...sledoval kamaráda někde u ponku, jak piluje železo...” „... vám ukazuje jak se zachází s tou zbraní, jaké můžou být situace ...”*

I2: *„... pozorují třeba jak různé úkoly plní, různí spolužáci.” „Taky pořádáme besedy. Tak v rámci těch besed se dívám na starší kolegyně, jak ty besedy vedou.”*

I3: *„... jedna učitelka dala do zavařovačky tvarůžky, aby odnaučila děti mluvit sprostě. A když některé řeklo škaredé slovo, dala mu přičichnout, aby to dítě vědělo, jak mu bude smrdět pusa, když takové věci bude říkat.” „Tak se dívám, jak moje kolegyně s dětmi komunikují,*

jakým způsobem se snaží upoutat jejich pozornost, jak komunikují s těmi, které třeba dané téma nebaví a vyrušují ostatní děti.”

I4: *„Tak pozorováním se učím od všech [ve škole].” „Je tam [ve škole] diskuze s tím, že jsem se teď setkala, že si oponovali a že to bylo na přátelské bázi.”*

I5: *„Třeba i pozorováním. Když se snažím od někoho něco obkourkat.” „... odpozorováním něčeho, ... třeba nějaký postup či věc, jak jde udělat.”*

Výrazně preferovanou formou informálního učení, kterou uvádí celkem 5 informantů, je pozorování. Formou pozorování se informanti učí jak ve škole (**I2**, **I4**), tak také např. v práci (**I3**). V rámci pozorování ve škole informanti uvádí především pozorování svých spolužáků. **I3** pak uvádí příklad, kdy pozorovala cílovou skupinu, se kterou v rámci své práce pracuje. Informantka **I5** je pak konkrétnější a uvádí postup při práci. Zajímavou odpověď uvádí pak informant **I1**, který poukazuje na skutečnost, že informálně se učí neustále, např. pozorováním silničního provozu.

Pokus omyl

I1: *„Plnili jsme různé úkoly. ... Tady jsem snad poprvé zažil metodu pokus - omyl.”*

I4: *„... nalézám různé vychytávky, které mě nikdo ani nenaučil. Že vlastně zkouším, co všechno ten program umí.”*

I3: *„Třeba když pracuji s těmi dětmi, tak vždycky mám nějakou vizi, jak s nimi budu pracovat, ale když do toho zabřednu, tak zjistím, že to tak uchopit nejde.”*

I6: *„... když se něco nového zprovožňuje, nějaký přístroj tak zase buď to pokus - omyl. Zapnu to, nejede to.”*

Reflektovanou formou učení je též metoda pokusu a omylu. Tuto metodu zmínili celkem čtyři informanti. Informant **I1** se zmiňuje o aplikaci této metody při plnění úkolů v rámci plnění školních povinností. Naopak informanti **I4**, **I3** a **I6** pak hovoří o tom, že tuto metodu aplikují v pracovním prostředí. Informanti **I3** a **I6** tuto metodu využívají v zaměstnání při práci s technikou. Informantka **I3** pak tuto metodu používá při práci s klienty, za účelem naplnění očekávaných výsledků své práce.

Zpětná vazba

I1: *„Plnili jsme různé úkoly a vyučující nám dával zpětnou vazbu, co je třeba zlepšit či jinak uchopit.” „... pro mě je hrozně důležitá ... chci aby to tomu člověku taky pomohlo.”*

I2: „V rámci týmových úkolů mi určitě dávají zpětnou vazbu.“ „... [je] určitě fajn, když víte, jak vaši práci vnímají ostatní.“ „No tím, že se vlastně teprve zaučuji, tak určitě ano [dávají zpětnou vazbu]...“ „Je dost naprd když nevíte co děláte dobře a co zle.“

I3: „... spolupracujeme, takže si spolu názor vyměňujeme. Ale jen s některými.“ „Tak většinou vyučujícího třeba kontaktuji přes email a tak nějak spolu to probíráme a osvětlujeme si. Takže je to taková zpětná vazba ...“ „... jdu dělat s dětmi nějakou aktivitu, tak kolegyně mi řekne ano, je to fajn, ale třeba ještě tady, tohle to, tady tahle aktivita bude lepší. Takže si nechám ráda poradit.“

I4: „No, já se vyjadřuju jen někdy. Někdy ano, dávají. Ale občas si myslím, že si myslí, že jsem chytrolínka.“ „Všichni mi to odkývali ale z jejich výrazů šlo vidět že neví, co od toho mají čekat. ... bylo to vlastně tím pozorováním. Ikdyž tam proběhla komunikace.“ „... tím, že pracuju převážně sama tak ne.“

I5: „Vzájemně si [se spolužáky] říkáme, jak jsme to pochopili.“ „... člověk má udělat určitou část, tak zhodnocení toho jak to člověk zpracoval, co by tam přidal, jak to vidí. Dávají ten svůj pohled na to.“ „... [v práci] na poradách, že zhodnotíme, kdo co jak udělal, jak to ten daný člověk vnímá, a pak se třeba dozvíme, že by to třeba udělali jinak.“

I6: „... kvůli předmětům tak to tam [spolužáci] zpětnou vazbu musí dát, ale jinak jakoby ne.“

Zpětná vazba, ať již poskytnutá spolužáky nebo třeba vyučujícími či kolegy, se ukázala jako vítaným a důležitým aspektem informálního učení pro mnoho informantů. Zejména informanti **I2**, **I3**, **I5** považují pohled či názor dalších lidí na vlastní názor za přínosný a rozvíjející.

Zajímavou odpověď poskytla **I4**, která zpětnou vazbu vyzpozovala z výrazů ostatních kolegů, viz „... z jejich výrazů šlo vidět že neví, co od toho mají čekat.“. Informanti **I1**, **I2**, **I3** a **I5** pak uvažovali pouze o slovní zpětné vazbě.

Studenti **I1**, **I2** a **I5** hovořili o zpětné vazbě pouze v kontextu školního prostředí a formální výuky. Pouze informant **I1** zmiňuje ve své odpovědi zpětnou vazbu poskytnutou vyučujícím, které přikládá velký význam. Dvě informantky (**I2**, **I5**) hovořily o zpětné vazbě, kterou získaly prostřednictvím komunikace se spolužáky. Informanti **I4**, **I5** a **I6** uvažují o zpětné vazbě v kontextu svého zaměstnání, resp. pracoviště. Zde jim zpětnou vazbu poskytují jak kolegové, tak nadřízení. Od zpětné vazby informanti očekávají jak např. ujištění o správném pochopení tématu (**I4**, **I5**), tak také ujištění o správném vykonávání určité činnosti (**I2**, **I3**). Informant **I6** poskytování zpětné vazby reflektoval pouze povinnost v rámci školní výuky.

Zkušenostní učení (learning by doing)

I1: „*To může být vlastně, já nevím, vyjdu ven, zjistím že je zima, tak se musím obléct.*”
„*Nedávno jsem třeba u malého kluka, který byl ve druhé třídě našel jointa. A nejhorší na tom je, že on když to dá dál, tak už je dealer!*”

I2: „*... když třeba sáhnu na sporák a spálím se, tak potom vím, že to dělat nemám.*” „*Psaní příspěvků na sociální síť knihovny se taky učím a přemýšlím, co je vhodné tam napsat, abych knihovnu reprezentovala.*”

I3: „*[babička] Předává mi hodně zkušeností ohledně vaření. Tím, že je starší tak mě učí různým receptům.*”

I4: „*... kde jsem dobrovolničila u slabozrakých klientů. ... Chodili jsme na vycházky a hráli hry.*” „*... taky se informálně učím třeba když vařím. Nemyslím si, že jsem dobrá kuchařka, nicméně na základě kuchařek které jsem dostala a podle kterých vařím, tak se to hodně zlepšilo.*” „*... že tam pracuji delší dobu, tak už to není tak jak ze začátku. ... Víte, co si k nim [klientům] můžete dovolit a co si k těm starším dovolit nemůžete.*”

I6: „*No tak, vlastně učím se [doma] ze zkušeností.*”

Celkem pět informantů hovoří o učení se prostřednictvím vlastní zkušenosti. V této kategorii tak informanti poukazují na skutečnost, že se učí prostřednictvím přímé zkušenosti a situací, které se jim dějí v běžném životě. Současně poznamenávají, že si skutečnost, že se v daný moment učí, povětšinou ani neuvědomují. Informant **I1** uvádí zajímavý příklad takového zkušenostního informálního učení, když říká, že „*... vyjdu ven, zjistím že je zima, tak se musím obléct.*”. Obdobný příklad zkušenostního učení popisuje též informantka **I2**. Ta která zmiňuje, že výsledkem přímé a bolestné zkušenosti sáhnutím na plotnu může být to, že již na sporák sahat nebude. **I4** pak uvádí zkušenostní učení v kontextu práce s klienty a při vaření. Informant **I6** přímo ve své odpovědi uvádí učení se ze zkušeností. Současně poukázal na místo, kde se tímto způsobem informálně učí.

Aplikace odpozorovaných znalostí

I1: „*Protože já to vidím a ty postupy pak zkouším na těch svých modelech.*”

I4: „*... když jsme teď vypracovali projekt, tak tam bylo nutné video. Naše skupina to hodně obkoulala od jiné, jak to dělali - že mluvil jeden člověk, který byl leader, že měli specifické úkoly.*”

Dva informanti uvádějí, že se informálně učí prostřednictvím pozorování a následně vlastní aplikací odpozorovaných znalostí a dovedností v konkrétních situacích. Informant **I1** např.

odpozorované znalosti a dovednosti využívá v rámci své záliby. Touto zálibou je vytváření plastikových modelů, kdy nejprve sleduje postupy z videí a následně je aplikuje při vytváření vlastních modelů. Oproti tomu informant **I4** hovoří o situaci, že jeho školní skupina v rámci vypracování projektu využila odpozorované znalosti a dovednosti další jiné skupiny. Zdroje tohoto učení mohou být různorodé. V prvním případě byl zdroj informací videomateriál, v druhém případě lidé.

Osobní zkušenost

I1: „... vy do toho vnesete svoje věci, které jste zažil vy v tom reálu ...”

Využití, resp. zakomponování svých předchozích osobních zkušeností do procesu učení zmínil pouze **I1**. Tento informant svou předchozí osobní zkušenost spojil s nově naučeným.

PREFERENCE

Preferovaná forma informálního učení

I1: „Komunikace je pro mě nejvíc a je to nejlepší.” „Takže asi u mě nejvíc převažuje ta diskuze [při výuce].” „[doma] ... pozorování a potom dialog.” „[v práci]... pozorování, když jsem policista.”

I2: „Já bych řekla, že to pozorování. Já se spíš dívám a potom se na základě toho učím.” „... [ve škole] jsem vážně ten pozorovatel nebo spíš obecně pozorovací typ. Případně ta komunikace v rámci těch týmových úkolů a projektů. Nicméně radši teda pozoruji co jak se dělá a potom na základě toho píšu třeba seminárky.” „Jak jsem říkala, tak jsem spíš pozorovací typ. Nicméně pokud mám [doma] něco udělat, tak si vezmu nějaký návod a najdu si video na YouTube.” „... [nejpreferovanější v práci je] pozorování ...”

I3: „... [preferuji] spíš pozorování ale i aktivní komunikaci.” „Ono to záleží asi na situaci. Někdy se ráda učím sama a někdy v kolektivu. Záleží asi na obsahu učení. Toho co se mám naučit.” „... [preferuji spíše] to pozorování.” „A komunikaci a pozorování používám [doma] asi nejčastěji.” „Určitě [v práci preferuji] komunikaci.”

I4: „... u mě je to primárně o té komunikaci a pozorování, hlavně co se týče třeba volného času a také v práci.” „S tím teda že [ve škole je] hlavně to pozorování a komunikaci hlavně využívám. Že je to nejprimárnější.” „Pozorování si myslím, že taky [v práci] hodně využívám tím, že se musíte přizpůsobit tomu klientovi, jak se tváří, jakou má náladu. A na základě toho potom je ta komunikace.”

I5: „Tak obecně [preferuji] pozorování.“ „... [ve škole preferuji] pozorování ...“ „Tak [doma] nejčastěji pokus omyl. Že to vyzkouším.“ „Tak [v práci preferuji] pozorování ...“

I6: „... nejvíc mi vyhovuje pozorování a metoda pokus omyl.“ „Tak [doma] preferuji pozorování, pak metodu pokus omyl...“ „Tak [v práci] asi nemám tolik prostoru pro chybování. Tak komunikace ...“ „Pokud je to vaření, tak se raději zeptám ... technické věci tak ty si raději dohledám na internetu.“

V rámci školy téměř všichni informanti (**I2, I3, I4, I5, I6**) dávají přednost učení se prostřednictvím pozorování. Dva informanti se však také rádi učí formou komunikace. (**I1, I4**). V pracovním prostředí rovněž informanti preferují pozorování (**I1, I2, I4, I5**) které bylo následováno komunikací (**I3, I4, I6**). Nejinak tomu bylo v domácím prostředí, kdy informanti rovněž preferovali pozorování (**I1, I2, I3, I6**), avšak se zde objevuje i forma pokus/omyl (**I5, I6**). Celkově můžeme vyhodnotit pozorování a komunikaci jako nejpreferovanější formy informálního učení.

Nepreferovaná forma informálního učení

I1: „... pokus/omyl je všeobecně ta nejspodnější možná varianta, jak se učit.“ „[v práci]... pokus/omyl, tady ta metoda mi není moc sympatická se přiznám.“

I2: „... naposledy [vybírám doma] až ten manuál. Protože mi přijdou manuály strašně dlouhé. Radši se podívám na video, které má 5 minut, než něco číst 30 minut.“ „... [v práci] naposledy manuál.“

I3: „... naposledy až manuál, který mi vlastně v práci říká, co mám dělat a co bych třeba neměla. Očas se ten manuál ale od reality liší, tudíž mu tak nepřikládám na váze.“ „... a nakonec [doma] manuál.“ „... a naposledy [v práci] až manuál.“

I4: „Metodu pokus omyl si myslím, že moc nepoužívám. Když něco zkusím a ono to nevyjde, cítím se potom velmi špatně.“ „... nevyužívám [ve škole] ten pokus a omyl ...“

I5: „... naposledy ten manuál. Osobně si myslím, že člověk se moc manuálem v běžném životě neřídí. To spíš když potřebuje něco zprovoznit.“ „... a [ve škole nakonec] manuál.“ „a [v práci nakonec] manuál“

I6: „... když to nejde tak si jdu [doma] pro manuál.“ „... [v práci] pak pozorování.“

Jako méně oblíbené či nepreferované formy informálního učení byly informanty označeny manuál (**I2, I3, I5, I6**) a formy pokus/omyl (**I1, I4**) ať už v domácím, pracovním či školním prostředí. **I6** vyjádřil nevyužití pozorování v pracovním prostředí, avšak u jiných výpovědí se tato možnost neobjevuje.

Preferované prostředí

I1: „*Tak asi v práci.*” „*Já mám rád výuku face to face a jsem strašně rád na té přednášce. Pro mě je výuka online strašně neosobní ...*” „*To vám nestačí dokument, to musíte zažít na vlastní kůži.*” „*... v rámci komunikace a běžného života, jak říkám, naživo je to lepší. I online prostoru je to dobrý, kdy ten mobil a počítač si otevřu, protože nikdo na mě doma nemá náladu, tak se učím a věnuji se svému volnu - koníčkům.*” „*Tak offline učení upřednostňuji maximálně. Online když se mi nechce vstávat, ale to já radši ten spánek obětují a radši si se spolužákama popovídám. Online mi prostě nevyhovuje.*”

I2: „*Určitě ve škole a v práci.*” „*... oceňuji tu online formu. Nicméně si myslím že každá forma jak online tak offline má svoje pro a proti. Myslím ale, že víc se naučím offline.*”

I3: „*A čtu doma. Tam je na to klid a můžu se na to soustředit.*” „*... tak jsem radši, když mám možnost tam být osobně.*”

I4: „*... podcasty většinou poslouchám po práci odpoledne. Tedy mimo pracovní dobu, kdy mám na to čas.*” „*Měli jsme ji [výuku] face to face ... Každý měl svůj názor a na základě toho se rozvíjela diskuze, přičemž si myslím, že Teams a online prostředí je na tohle nedostačující.*” „*Vyhovuje mi to [na papíře] více. Tím, že si to píšu, se více naučím.*“ „*Potom když si chci dohledat nějaké informace [online] pro sebe.*” „*Ted' si možná budu protiředit ale to online. ... když si potřebuji něco dohledat, tak se prvně do toho notebooku podívám.*”

I5: „*Asi spíše v práci.*” „*Takže já dávám přednost offline.*”

I6: „*Záleží na činnosti. Pokud je to vaření, tak se raději zeptám, pokud jsou to technické věci tak ty si raději dohledám na internetu.*”

Informanti byli dotázáni, jaké prostředí preferují v rámci informálního učení. Konkrétně se jednalo o online či offline prostředí a domácí, pracovní nebo školní prostředí. Z rozhovoru vyplývá, že informanti preferují formu face to face, jak ve školním (**I1, I3, I4**), tak v pracovním prostředí (**I1, I5**). V rámci online prostředí se k této formě uchylují především pro trávení volného času v domácím prostředí či dohledání informací.

Vliv osobnostní charakteristiky na preferovanou formu informálního učení

I2: „*Myslím si, že pozorují třeba jak různé úkoly plní, různí spolužáci. ... mám tendence se sama s ostatními spolužáky srovnávat. Mám to vlastně v rámci nějakých svých charakterových rysů. Tak si myslím, že se dívám jak úkoly plní kolegové. A jak je plním já.*” „*... jsem z pohodlněla tím že jsem i tiší typ tak oceňuji tu online formu.*”

I4: „V tom online prostoru to nevidíte, tudíž jste víc opatrný v tom komu co posíláte.“ „Jsem introvert, takže i to, vnímám jako bariéru. Protože nejsem schopna se na spoustu věcí doptat. Spíš se stydím, protože by mě pak mohli mít spolužáci za hloupou.“

I5: „Tak obecně pozorování. Já jsem klidný člověk.“

I6: „Myslím, že důvod [proč preferuji pozorování] je ten, že jsem introvertní povahy.“

Informanti, označující svoji povahu jako introvertní, preferovali formu pozorování. Komunikace u těchto jedinců byla spíše zmíněna v případě nutnosti. Informantka **I2** upřednostňuje informální učení v online prostředí z důvodu většího pohodlí.

BARIÉRA

Externí bariéra

I1: „V současné době, určitě sama víte, že jsme chvíli po Covidu. Takže návštěv té školy nebylo moc, takže když jsem se teďka do té školy dostal“ „Byl to ten Covid.“ „Bohužel ta covidová doba tomu teďka moc nepomáhá ...“ „... když třeba manželku bolí hlava.“ „... nestíhám a mám toho moc.“

I2: „... že byl vlastně coronavirus ... Nemohli jsme do školy“ „... dost to ovlivnil v posledních letech ten coronavirus. Tím, že jsme se nemohli stýkat, tak spolužáky, které jsem potkávala dřív v prostředí online, tak nemáme vybudovaný ten vztah. Myslím si, že to významně ovlivňuje to, jak se učím.“ „... byl koronavirus tak mi přijde, že jsem nemohla prakticky vůbec nikam.“ „Třeba kdyby byl Titanic v Brně, tak bych tam určitě šla, ale není teď na to prostor.“ „... cestování mě sice baví, nicméně si myslím, že ty možnosti jsou teď poměrně omezené.“ „Tak přítel občas jezdí do Brna do práce. Takže ho tolik nevidám.“ „... [v práci] ten koronavirus. Omezovalo to jak chod knihovny, tak ten provoz tam byl menší. ... na některé věci bych v práci potřebovala více času. ... věk starší kolegyně, která je už starší a nechce se o některých věcech bavit a připustit, že by to mohlo být jinak.“

I3: „.. Nebyl tam ten fyzický kontakt jak s učitelem, tak se spolužáky. Většinou mluvil vyučující a nebyla tam taková možnost k diskuzi.“ „... během covidu jsem neměla tolik prostoru pozorování spolužáků.“ „Nebyl na to [dobrovolnictví] čas ...“ „... když nejde internet nebo nikdo není doma a je nějaký problém.“

I4: „Tím, že pracuji tak někdy to [škola] bariéra je. Nemůžu se třeba věnovat tomu, čemu bych chtěla. Přítelova rodina věčně slaví něčí narozeniny a trochu mne pak podezřívají, že si vymýšlím, když jim řeknu, že musím v sobotu do školy.“ „... na bakaláři jsme se znali všichni. Tam jsme na facebooku sdíleli všechno ... Ted' tam nikdo takový není, moc lidí tam

neznám.” „... nemůžu tak často navštěvovat univerzitní knihovnu, tím že jsem z dálky, ale to je spíš moje bariéra.” „Není na to [návštěvu kulturní instituce] čas.” „Tak tím, že jsem začala studovat vysokou školu, na to [dobrovolnickou činnost] nebyl moc čas.” „[nemohu se doma učit] Když nemám wifi.” „Myslím si, že jsou tam [v práci] některé věci, které by neměly být...” „Pomohlo by nám, kdyby toho prostoru [pro komunikaci] bylo [v práci] víc ...”

I5: „... někdy ta nálada [v práci] není úplně na 100%.”

I6: „U spolužáků jsou bariéry, že jsou na tom vědomostně jako já, tak mi nemůžou poradit.” „Ne. Nemám na to [dobrovolnictví] čas.” „Případně když je [v práci] nějaký problém, že je mi to třeba dost neznámé a nevím si s tím rady.”

Všichni informanti se zmiňují o bariérách, které jsou zapříčiněny vnějšími vlivy. Častým tématem je pandemie COVID-19, která zabránila fyzické navštěvování školy a kulturních akcí a institucí. Přesun do online prostředí ovlivnil vztahy a komunikaci. Další zmiňovanou bariérou je čas, kterého není dostatek (**I2**, **I3**, **I4**, **I6**) a „nálada” ostatních (**I1**, **I5**).

Interní bariéra

I3: „... nesedí [mi] jeho [spolužákova] osobnost a on má potřebu do všeho rýpat.” „No, někdy [mám] možná strach že se to nepovede.”

I4: „Když vidíte, že je někdo lepší, tak to špatně nesete. Kor když jste dítě. ... Nicméně jsem shledala, že asi to nebude ta cesta, kterou se chci vydat.” „Ano, .” „Taky umřela jedna paní, kterou jsem měla hodně ráda. Ranilo mě to.”

I5: „U toho onlinu se stydím, protože nikdy nevím, kdo je na druhé straně.”

Pouze polovina informantů v nějaké formě zmiňuje bariéru interní. Jedinou bariérou, která se nevyskytuje osamoceně je stydlivost (**I4**, **I5**). Ostatní bariéry jsou pro jednotlivé informanty specifické - problém s povahou, strach, city.

Důsledky existence bariéry

I1: „Tak nevaříme, nedíváme se na dokumenty.”

I2: „Takže ho tolik nevidám. Nemám možnost s ním se tolik informálně učit.”

I4: „Nemůžu se třeba věnovat tomu, čemu bych chtěla.” „Teď před státnicemi na to [čtení před spaním] nemám ani pomyslení.” „V tom online prostoru to nevidíte, tudíž jste víc opatrný v tom komu co posíláte.”

I5: „... kolegyně semnou nechtěly komunikovat ...”

I6: „Nemůžu se třeba zeptat, když v práci nikdo není.”

Každý z informantů zmiňuje nějakou bariéru, kterou pocítuje, a většina (kromě **I3**) uvádí i příklad. Každá bariéra má důsledek a tak zde vidíme spíše důsledky, které informanty vyloženě tíží. Důsledky jsou individuální a není zde žádné opakující se téma.

MOTIVACE

Vnější motivace

I1: „... protože budu vést takový malý tým.” „... moje sovička je smutná, když tam nejdu, takže já na tom musím každý den makat a teďka mě to nutí k určité soutěživosti kdy se dostanu do nějakých žebříčků a prostě donutí vás to učit se a motivaci.” „K tomu potřebuji lidi a impulzy kolem sebe.”

I2: „Vařit by podle mě měl umět každý - přece jen musíme jíst všichni a jídlo v restauraci je drahé.” „... chodí emaily, kdy vás upozorňují, že bude nějaká lekce.” „Třeba to Duolingo jak mě svým způsobem péroje, tak mě nutí si ty lekce neustále dělat.”

I3: „... aby to mělo nějakou váhu, účinek či efekt.” „Aby si mohli říct, že jsem zkušená a posunula se třeba dál.”

I4: „Ale rodiče mě [v krasobruslení] hodně podporovali.”

Čtyři informanti (**I1, I2, I3, I4**) v rozhovorech popsali svou motivaci okolními podmínkami. Motivace je zde ve formě budoucího očekávání (**I1** - vedení týmu, **I2** - budu muset jíst, **I3** - posunout se dál) a nebo pozitivní a negativní motivace (podpora, „péroje”, „smutná, když tam nejdu”).

Vnitřní motivace

I1: „Mým koníčkem třeba je, že dělám ty plastické modely a vlastně abych byl lepší...” „... z vlastní vůle pro to, abychom uspěli v rámci studia.” „Pokud jste dobrý a baví vás to, tak se toho naučíte mnohem víc ...”

I2: „[sebevzdělávám se] Protože mě to baví.” „Tak v tomhle bych se chtěla zlepšit nebo naučit.”

I3: „Hlavně kvůli sobě. A abych byla dobrá v tom, co dělám třeba v práci.” „... člověk by se měl jednou za čas kulturně vzdělávat. A tak trochu si i ten běžný život zpříjemnit.” „Mě vaření baví. Já vařím ráda ...”

I4: „Taky se snažím jíst zdravě a načíst si, co je zdravé a vhodné pro tento styl života a co není.”

I6: „... si dohledávám to, co mě třeba pouze jen zajímá.”

Vnitřní motivace se projevila u pěti (až na **I5**) informantů. Hlavními tématy jsou zájem, zábava a zlepšení.

Cíl učení

I1: „...abych získával lepší technologie, aby ty modely byly lepší a lepší...”

I2: „Vařit by podle mě měl umět každý.”

I3: „Dává mi to [čtení odborné literatury] návod, jak pracovat s dětmi ve školce.” „... abych to [znalost babiččiných receptů] kdyžtak i já mohla předávat dále.”

I4: „... sleduji i Twitter tím že je válka na Ukrajině a chci mít přehled o tom, jak ta válka probíhá.” „Protože mi to [vaření] nejde. Nemám pro to cit.”

I5: „Abych jim [klientům] třeba neublížila nebo je nějakým způsobem neshodila.”

Cíle informálního učení zmínila většina informantů. Pro každého byl cíl zcela individuální záležitostí. Často zmiňovaným motivem bylo zlepšení se.

PODMÍNKY INFORMÁLNÍHO UČENÍ

K této kategorii se vztahují kategorie **Bariéra**, **Motivace** a **Preference**.

Vliv oboru na informální učení

I1: „Já si myslím, že 100% to musí ovlivnit každého z nás.”

I2: „V rámci té sociální pedagogiky ... Vyhledávám si pak ty témata i mimo školu.” „... hodně věcí souvisí se školou že v rámci té sociální pedagogiky a různých předmětů, třeba Znevýhodněný žák, vyhledávám různé informace.”

I3: „... čtu hodně třeba o metodě Montessori a jiných alternativních školách.” „... dozvídám nové věci, kterými obohacuji sama sebe. Poznávám nové lidi, ale i nové názory. Utvářím si díky tomu i nějaký názor a nebo ty své postupem času přehodnocuji.”

I4: „... články týkající se násilí na ženách či nerovnost žen. Tohle téma mne zajímá.” „My jsme měli na bakaláři psychologii s paní magistrou Šalenovou. Ta mě začala bavit. Kupuji si knížky z této oblasti a ve volném času si je pročítám.”

I5: „... že studuji sociální pedagogiku, tak až teď, co jsem v té práci, jsem si dala do kupy ty souvislosti. Respektive to, co jsme se učili ve škole, mi teď dává smysl a aplikuju to i na tu

práci.” „Pak si taky hodně čtu knížky na téma sociální pedagogika a taky okrajově z oblasti výchovy.” „Tak asi ano, jelikož se tam dozvídám další různé informace, znalosti, které si můžu ve svém životě rozebrat a přebrat dále a zajímat se o to, pokud mě to zajímá.”

I6: „Ty předpoklady k tomu. Má to vliv na navazování sociálních kontaktů s lidmi.”

Z výzkumu jasně vyplynulo, že všichni informanti se domnívají, že studovaný obor, tedy sociální pedagogika, má vliv na to, jak se informálně učí. Informanti **I1** a **I6** zvolili stručnou, ale jasnou odpověď. Informantky **I2**, **I3** a **I4** poukazují na samostatné dohledávání probíraných školních témat v domácím prostředí.

UČENÉ ZNALOSTI A DOVEDNOSTI

Běžná znalost

I1: „... které jsou nám třeba společností vštěpovány až po ty, co po nás vyžadují ve škole. Třeba abychom byli potichu.”

I2: „Tak třeba mluvit, jezdit na kole nebo i držet příbor. Případně jak se třeba chovat ve společnosti.”

I4: „Tak třeba to lyžování nebo plavání. ... třeba i jízdu na kole.” „Když mi někdo řekne že to [jezdit na kole] neumí, a není to třeba senior nebo dítě, tak ano, přijde mi to zvláštní.”

I5: „Způsobům, dovednostem, jak se třeba se chovat ve společnosti, jak stolovat.”

Informanti uvedli jako příklady učených znalostí i běžné znalosti, které jsou součástí společenských konvencí, jako je stolování, jízda na kole a lyžích a jak se chovat ve společnosti.

Pracovní znalost

I1: „Člověk se musí vzdělávat i na periferii zákona, protože vy pokud ten zákon ovládáte v řádu několika paragrafů, tak můžete využívat jen úzkou cestu.”

I3: „Jak pracovat s mentálně postiženými lidmi. Jak s nimi komunikovat, co si k nim může člověk dovolit a co ne. ... Taky jsem se od nich naučila tomu, že i přes mentální postižení k sobě mohou být lidi laskaví. A třeba si půjčovat věci, smát se a cítit se dobře.” „Jak děti zaujmout, ale ne vždy všechno děti baví.”

I6: „... něco nového zprovozuje, nějaký přístroj ...” „ty technické co potřebuji v práci v manuálu nebo na internetu.”

Tři informanti se v rámci rozhovoru zmínili o tom, že prostřednictvím informálního učení získávají také znalosti a dovednosti, které jim mohou pomoci efektivněji vykonávat jejich práci. Tyto pracovní znalosti mohou získávat různorodými způsoby a za různých okolností, např. když to vyžaduje nastalá situace. Např. informant **I6** uvádí příklad, kdy informace potřebné ke zprovoznění přístroje vyhledává na internetu. Potřebu vědět více, než je minimum nezbytné k výkonu práce, zmiňuje informant **I1**. **I3** pak pociťuje nutnost se neustále rozvíjet při práci s klienty.

Obsah informálního učení

I1: „... že se učím snad všechno. Od běžných a praktických činností, které jsou nám třeba společností vštěpovány až po ty, co po nás vyžadují ve škole.“ „Takže to jsou pro mě důležité věci a nikdo to po mě nechce, abych si to pomatoval, abych je zachytil a uložil do hlavy.“ „... hodně se koukám na ty motorky, výcvik pejsků, to už si myslím, že mám ale zmáknuté a tu historii.“ „... že se mi jednou za rok podaří kačena, ale musel jsem do toho hodně dát, aby to tak dopadlo.“ „Teďka kolem Znojma jsou ty hraniční pevnosti kdy vlastně jsme se chtěli bránit fašistické invazi.“ „... vzdělávat i na periferii zákona ...“

I2: „Mým koníčkem je design, takže si čtu primárně o tom.“ „... obsahem je od každodenních věcí typu pěstování květin až po věci v práci třeba.“ „V rámci té sociální pedagogiky nám dost často vyučující říkají různá témata. A myslím si, že mě to dost ovlivňuje. Vyhledávám si pak ty témata i mimo školu.“ „Ty témata, které probíráme ve škole, tak si potom dohledávám k nim více, že jdu více do hloubky.“ „Já jsem spíš humanitně zaměřená a on [partner] je na přírodní vědy. Tak si myslím, že od něj se učím relativně dost. Žít jsme spolu začali teprve nedávno, tak se učíme i společnému soužití.“ „... kromě toho vaření a pěstování také lidské komunikaci a sociálním vztahům. Že tam mám prostor, se v něčem vyvíjet. Jazyky se učím + přítel mě chce naučit programování.“ „... se učím výslovnost a slovíčka.“

I3: „... píše hodně o věcech, které se udály v minulosti. Třeba knížka Hana je o holce, která byla v koncentračním táboře.“ „Dost často vařím s babičkou...“ „Třeba s plánováním a koupí bytu. Oni už ví co to všechno obnáší. Já jsem to nevěděla, tudíž sbírám různé informace. Kdo jim dělal smlouvu na hypotéku, u koho byli spokojeni.“ „... práci s těmi dětmi, jak s nimi efektivněji komunikovat, jak jim něco vysvětlit, jak jim to sdělit, aby to mělo nějakou váhu, účinek či efekt.“ „Tak u partnera se učím toleranci a respektu. U nadřízených a podřízených taky.“ „... chodím i na lekce jógy ...“ „Do dneška si pamatuju její připomínky jak nám třeba říkala, že tam bylo běžné, že tam děti kouřily a byly zanedbané.“ „... probíraná témata, nebo něco, co s tématem úzce souvisí.“ „... [zjistila jsem že mají] jiné kulturní

zvyklosti." „Předává mi [babička] hodně zkušeností ohledně vaření." „To vaření, a potom taky ráda čtu. Taky pěstuji řasokoule." „Tak tatka mi doporučí co si koupit a co ne. Že se to do prostoru nehodí rozměrově, nebo naopak. Tahle postel se ti sem rozměrově vejde. Od mamky tak to vaření, pečení, uklízení tak třeba když jdu prát prádlo. Tak si nejsem úplně jistá na který program. Kvůli materiálu oblečení, abych ho neseprala. Někdy je to třeba i práce na zahradě." „Jak pracovat s dětmi. Jak jim vysvětlit, že některé věci nejsou správné."

I4: „Tak třeba to lyžování nebo plavání." „... jsou to myšlenkové mapy." „... v Římě s tím, že jsme tam navštěvovali památky jako Pantheon, Koloseum. ... to bylo k tomu určeno abychom se něco dozvěděli." „... taky se informálně učím třeba když vařím." „... teď jsem si i dohledávala, jak se perou utěrky. ... Byly hodně zašlé a já z toho byla špatná. Mám ráda vše čisté. Teď už vím, že jedlá soda, olej, prací prášek a horká voda jsou dobré snad na všechno." „... tam [v práci] máme ubytovací program ..."

I5: „Tak třeba jak si zavázat ty boty?" „Nějaké nové zkušenosti jak třeba komunikovat. V jakých situacích a jak komunikovat s klienty, nebo jak postupovat v určitých situacích asi." „... čtu knížky na téma sociální pedagogika a taky okrajově z oblasti výchovy." „Jak jde něco zlehčit či opravit." „Tak třeba když vařím. Nebo při řešení konfliktu." „... starání se o květiny - přesazování, čtení. Někjaké domácí práce." „Tak jak čistit kávovar." „Jak efektivně pomoci klientovi."

I6: „Ať už se jedná od nějakého vaření až po úklid domácnosti. Někjaké opravy třeba." „Zkušenosti, dovednosti případně si osvojit nějaké techniky něčeho. Ať už výroba nějakých věcí." „... musím naučit, jako třeba kopat záhonek." „... jak něco uvařit či opravit." „Přítelkyni ale občas pomáhám vařit a myslím, že sem tam něco pochyťm." „Nedávno jsem řešil, jak vyřešit dveře do křivé zdi. Zdá se to jako nevyřešitelný problém." „Většinou technické věci, jak něco funguje nebo proč to tak funguje." „... ty technické co potřebuji v práci v manuálu nebo na internetu."

Obsah toho, co lidé získávají prostřednictvím informálního učení, je skutečně různorodý. Informanti dávali různé odpovědi, od velmi obecných (**I1**) až po velmi konkrétní příklady. Objevovala se témata od každodenních činností, koníčků, vlastností, až po velmi specifické znalosti. Většina zmiňuje explicitně vaření (všichni až na **I5**).

VÝZNAM INFORMÁLNÍHO UČENÍ

K této kategorii se vztahuje kategorie **Učené znalosti a dovednosti**.

Postoj

I1: „*Já myslím, že se hodně naučím ty věci informálně než formálně.*” „*... vždycky je lepší vědět víc, než to nutné minimum ...*”

I3: „*Že co se můžu naučit informálně, to se může prolínat formálním a neformálním učením.*” „*... teď jsem to až pochopila v rámci toho co dělám - práce. Že ta praxe je pro mě důležitější.*” „*Že si osvojuji něco, co jsem předtím třeba nevěděla. Potom je pro mě jednodušší se učit ty formální věci.*” „*... člověk by se měl jednou za čas kulturně vzdělávat. A tak trochu si i ten běžný život zpříjemnit.*” „*Jsou to [rodina] ti nejlepší učitelé do života.*”

I6: „*Tak řekl bych, že může sloužit jako podpůrná činnost k tomu formálnímu učení.*”

Někteří informanti uvádějí ve svých výpovědích, že informálnímu učení přisuzují větší váhu než učení formálnímu či neformálnímu (**I1, I3**). Zároveň se objevují tvrzení o vzájemné podpoře informálního učení a formálního s neformálním učením.

Zájem

I1: „*... mám hodně zájem o historii a čerpám tady z toho [historických památek].*”

I2: „*... zajímá mě kontext, ve které vznikla - to si dohledávám potom na internetu.*” „*... kdyby byl Titanic v Brně, tak bych tam určitě šla...*”

I4: „*... násilí na ženách či nerovnost žen. Tohle téma mne zajímá.*”

V oblasti zájmu **I1** a **I2** poukazují na kulturní instituce. U **I4** je středem zájmu problematika nerovnosti a domácí násilí na ženách. Ostatní informanti, i přes jasnou existenci zájmů, své zájmy explicitně nezmínili.

Zlepšení

I1: „*Takže toto je vlastně takový topový příklad, kdy se učím svým koníčkem a vlastní vůlí se učím věci, které bych nemusel ale chci se dál rozvíjet.*”

I2: „*Mě vždycky všechny kytky chci, tak mám radost, když už se u nás nějaké rostlině daří.*”

I4: „*... postupem času mi to [myšlenkové mapy] začalo dávat logiku a myslím, že jsem se v tom hodně zlepšila.*”

Informanti připouštějí ve svých výpovědích užitečnost a prospěšnost informálního učení při osobním rozvoji. Rozpoznávají zlepšení zapříčiněné informálním učením.

Ocenění výsledku informálního učení

I2: „... tak mám radost, když už se u nás nějaké rostlině daří.”

Informanti se k výsledkům vyjadřovali, ale na přímá ocenění nedošlo. Jedinou výjimkou je informantka **I2** která projevila radost z výsledku.

Uplatnění znalosti v praxi

I1: „... víte, co si jako policista můžete dovolit a co si třeba ti občané můžou dovolit.”

I2: „... jsem získala více praxi v práci. Že dřív jsem to ovládala pouze tak, že mi to bylo něco řečeno, ale teď prostě už víc ovládám ty požadované věci a více se zapojuji do činností.”

I3: „... pohádka *O Smolíčkovi*. To je naučí že nemají otevírat cizím lidem.”

I4: „A naučila jsem se to na bakaláři, když mi nelezla do hlavy metodologie a potřebovala jsem se to naučit. ... Pak jsem si na to zvykla a dneska si to ani jinak nedokáži představit.”

Čtyři z šesti informantů uvedli v rozhovorech situace, kdy využili informálně naučenou znalost v praxi. Dva informanti (**I1**, **I2**) využili znalost v práci, informantka **I4** ve škole. Informantka **I3** se zmiňuje o obecném případu získávání a uplatnění běžné znalosti z pohádek.

7.2 Interpretace dat

Cílem výzkumného šetření bylo poskytnout uspokojivou odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Tato hlavní výzkumná otázka vyjadřovala a identifikovala námi zkoumaného fenoménu, tedy vymezila centrum našeho zájmu. Zároveň její formulace je dle našeho názoru přiměřeně obecná a ponechávala tak prostor pro možné zpřesnění, ke kterému mohlo v průběhu výzkumu dojít.

Hlavní výzkumná otázka zněla:

Jak studenti oboru sociální pedagogika uskutečňují informální učení a jaké významy tomuto procesu přisuzují?

V rámci poskytnutí co nejlepší odpovědi byly na hlavní výzkumnou otázku též stanoveny a následně formulovány také tři výzkumné podotázky.

Paradigmatický model a jeho popis

Po důkladné analýze dat, jež se nám podařilo identifikovat v rámci otevřeného kódování, následovalo axiální kódování, jehož výsledkem je vytvoření paradigmatického modelu. Jednotlivé kategorie vzniklé otevřeným kódováním, jsou přiřazeny k dílčím položkám, čímž se zobrazuje jejich vzájemná propojenost.

Vytvořené diagramy reflektují vztahy kategorií k jednotlivým podotázkám na úrovni obsahu. Některé z kategorií jsou čistě faktické, obsahující seznamy položek (např. Zdroje), jiné příliš obsáhlé nebo specifické (např. Online). Malé paradigmatické modely jsou ukázány u Bariér a Motivací. **Jev** “Znemožnění se informálně učit” má svoji **příčinou podmínku** “Bariéra”, která vede k původu vzniku jevu a její **následek** je “Důsledek existence bariéry”, která popisuje co bylo, v tomto případě, neumožněno. Celé toto paradigma je použito jako **intervenující podmínka**, která ovlivňuje jednání. A preference bude **kontextem**.

V kategoriích se klíčová slova opakují (např. časové určení - den, místa - škola) a pro mnoho kategorií vznikly podkategorie, které si zasloužily být kvůli významu samostatnou kategorií. Pro každou výzkumnou podotázku vznikl vlastní diagram:

1) Jak studenti interpretují pojem informálního učení?

Studie ukázala tři hlavní fenomény - *Formální znalost informálního učení*, *Správné používání termínů informálního učení*, *Nejasnost obsahu informálního učení*. Fenomény jsou extrahovány z *Diagram 2: Jak studenti interpretují pojem informálního učení*.

- *Formální znalost informálního učení* - Informanti se seznámili s pojmem informálního učení ve škole. Všichni taktéž správně určili jeho neustálost.
- *Správné používání termínů informálního učení* - Když informanti mluvili přímo o informálním učení nebo o aktivitách při kterých se informálně učí, dokázali dohromady popsat vlastnosti informálního učení. Avšak žádný informant sám nepopsal všechny vlastnosti, které nakonec z výzkumu vyvstaly. Nejčastěji popsanými vlastnostmi byly bezděčnost a intenzita informálního učení. Neustálost, o které mluvili při formální znalosti, byla reflektována celkem pouze třikrát u dvou informantů - avšak často byla zahrnována pod pojmy v intenzitě. Polovina informantů se nezapomněla zmínit o roli informálního učení jakožto doplnění vzdělávání formálního. Zajímavý byl ale jediný výskyt popisu dobrovolnosti u informálního učení, který byl ale v kontextu vykonávání činností informálního učení viděn mnohokrát (např. používání aplikací, sledování videí, čtení).
- *Nejasnost obsahu informálního učení* - Z rozhovorů s informanty lze usoudit, že ač jim je znám pojem informálního učení, jeho obsahem si už tak jistí nejsou. V odpovědích se vyskytovala prohlášení, která naznačovala občasné zaměnění pojmů různých forem učení. Jeden informant dvakrát zaměnil pojem informálního učení za neformální vzdělávání. U dalších dvou pak došlo chybnému označení aktivit formálního vzdělávání (spojené se školou) jakožto aktivit informálního učení.

Studenti oboru sociální pedagogika si pojem informálního učení dokáží formálně definovat a identifikovat jej skrze jeho charakteristické vlastnosti, kterými jsou bezděčnost, neustálost, neoficiálnost a dobrovolnost. V některých případech, i přes formální znalost pojmu, se ukázalo, že informanti nejsou schopni s jistotou určit aktivity spadající pod informální učení.

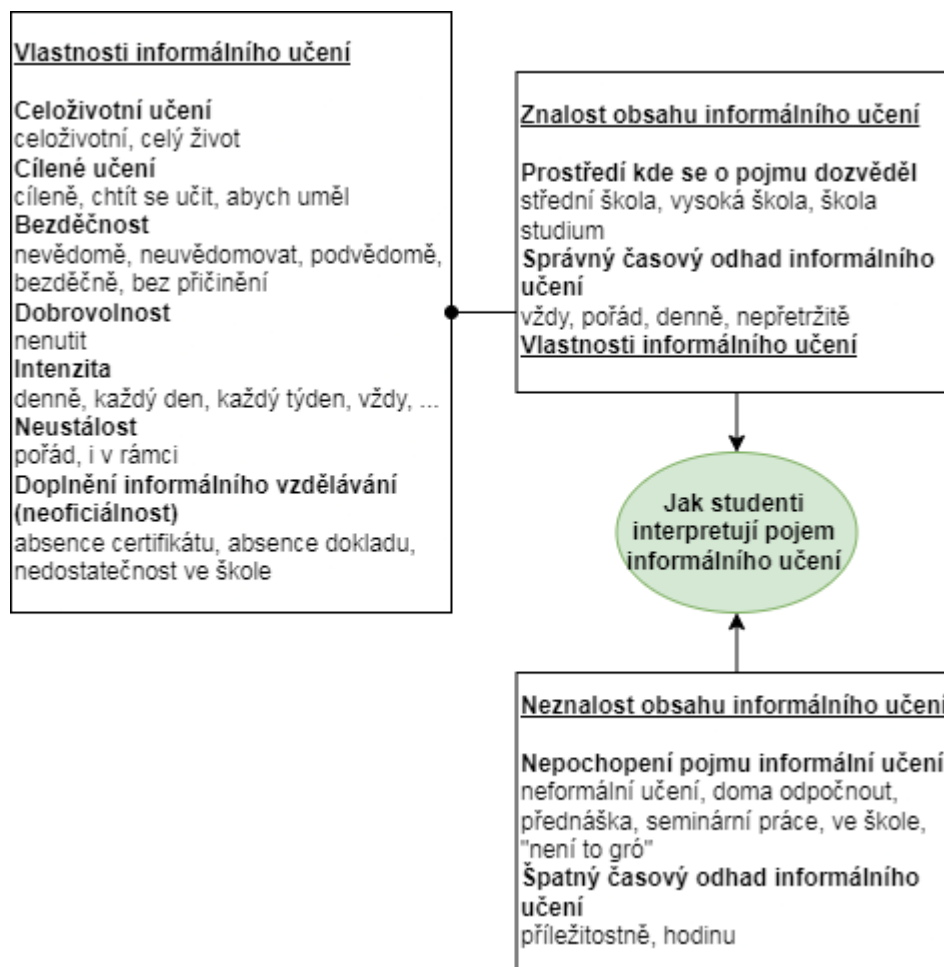


Diagram 2: Jak studenti interpretují pojem informálního učení

2) Jakým způsobem se studenti informálně učí?

Fenomény, které se ukázaly při studiu způsobů - *Vliv prostředí na způsob informálního učení, Změna způsobu informálního učení se, Kolektivní informální učení a sebevzdělávání, Zdroje informálního učení, Formy informálního učení*. Fenomény jsou extrahovány z *Diagram 3: Jakým způsobem se studenti informálně učí*.

- *Vliv prostředí na způsob informálního učení* - Z míst, kde se informanti informálně učí, byla nejčastěji zmiňovaná místa, kde tráví většinu svého času. To je v souladu se samotným konceptem informálního učení, podle kterého informální učení probíhá neustále, tudíž informanti pociťují velkou potřebu reflektovat téma informálního učení ve vztahu právě k těmto místům. V online prostředí informanti využívají širokou škálu služeb na různých zařízeních, která jim umožňuje jednodušší přístup k větší míře informací. Při vyhledávání online, které všichni informanti běžně provádí, je u některých viděna potřeba kritického posuzování zdrojů. I přesto, že stále roste význam technologií a mnoho služeb a aktivit se přesouvá do online prostoru (např. z

důvodu pandemie COVID-19), informanti stále upřednostňují komunikaci mimo online prostor. Aktivity mimo komunikaci jim v online prostředí ale nevadí.

- *Změna způsobu informálního učení se* - V rozhovorech informanti reflektují proměnu přístupu k informálnímu učení v čase. Ve většině případů však hovoří o rozdílech mezi dospělostí a jejich dětstvím nebo o jinak velkých časových intervalech. O náhlé změně se nikdo nezmínil.
- *Kolektivní informální učení a sebevzdělávání* - Informanti se v kolektivu přirozeně informálně učí a to skrze vzájemné interakce. Kooperace a sdílení je dle informantů takřka nevyhnutelnou záležitostí, která se děje především ve škole a práci. Sdílí materiály a zkušenosti. U kooperace nebylo možné určit, zda je dobrovolná nebo vynucená (z důvodu zmiňování takřka výhradně projektů ve škole a práci). Vliv mají také společné záliby, díky kterým kolektivy vznikají. Oproti tomu při sebevzdělávání jsou odkázáni sami na sebe a disponují pouze informacemi, které si dokážou opatřit sami. Jako zdroj většinou využívají knihy a internetové služby. Sebevzdělávání jim slouží k rozvoji znalostí a dovedností, které pak používají většinou ve škole nebo práci. Frekvence sebevzdělávání je čistě individuální záležitostí.
- *Zdroje informálního učení* - Dle získaných informací, informanti čerpají ze skutečně široké a různorodé škály informačních zdrojů. Zdrojem informací je jim tak četba, které se věnují všichni dotazovaní. Většinou se jedná o naučnou a odbornou literaturu. Polovina informantů čte také beletrii, někteří zmiňují i časopisy. Dalším identifikovaným zdrojem jsou videa, která sledují prostřednictvím online platform. Třetím informačním zdrojem jsou média, která konzumují v televizní, internetové, nebo i papírové formě. Dva informanti považovali za důležité zdůraznit kritický přístup k posuzování informací získaných prostřednictvím médií. Dalším zdrojem jsou pro informanty kulturní a paměťové instituce. Nejčastěji navštěvují divadla a knihovny, také cestují za kulturními památkami, avšak primárním účelem návštěvy těchto institucí pro ně není informální učení. Speciální kategorií zdrojů pro informální učení jsou lidé. I přesto že mohou být zahrnuti v kategorii komunikace, představují velmi cenný zdroj informací sami o sobě. Všemi informanty bylo zmíněno učení se od rodinných příslušníků a partnerů. S těmi komunikují a předávají si navzájem zkušenosti. V rozhovorech se objevily i znaky mezigeneračního učení u poloviny informantů, převážně od seniorů. Kolegové a nadřízení figurovali téměř u všech informantů jakožto zdroj informací. Učení se od klientů a přátel bylo zmíněno jen výjimečně.

- *Formy informálního učení* - V rámci rozhovorů s informanty jsme identifikovali mnoho forem informálního učení. Naslouchání a jeho specifická forma zprostředkování zkušenosti, díky které se přijímají informace od dalších lidí. Druhou formou je pozorování, které informantům vyhovuje nejvíce a často jím získávají informace. Metodu pokus omyl zmiňují pouze někteří informanti a to navíc v omezené míře. Zpětná vazba, ať již poskytnutá nebo přijímaná, se ukázala jako vítaný a důležitý aspekt informálního učení pro mnoho informantů. Další identifikovanou formou je zkušenostní učení, které vychází především z činností vykonávaných v rámci běžného života. Aplikaci odpozorovaných znalostí uvádějí přímo pouze dva informanti, i když je nezbytnou součástí procesu učení (resp. jeho završením). Komunikaci informanti přisuzují velký význam a tak se i často objevovala v rozhovorech. Důvodem pro komunikaci je většinou řešení problému a výměna názorů, jejichž intenzita závisí na více okolnostech. Informanti komunikují jak v rámci probíhající výuky, tak mimo ni. Většinou je to se spolužáky a to jak na témata související se školou, tak na témata osobní, ale téměř výhradně s úzkým okruhem lidí. S vyučujícím již komunikují méně a skoro vždy je obsahem téma týkající se probíraného tématu. V práci probíhá komunikace mezi kolegy, avšak také s nadřízenými a u některých i s klienty. Polovina informantů hovořila o neochotě komunikovat, ale pouze při diskuzích probíhajících v rámci výuky a někteří navíc zmínili online prostředí. Nakonec sem spadá ještě kolektivní učení, sebevzdělávání a zdroje, které již byly probrány výše.

Z rozhovorů vyplynulo, že se informanti učí mnoha způsoby, které jsou pro informální učení typické a častokrát popsány v odborné literatuře. Nejčastěji se mezi formami informálního učení vyskytovala komunikace, zprostředkovaná zkušenost (tj. naslouchání) a pozorování. Obdobně jako různorodost forem informálního učení se projevila i různorodost zdrojů informálního učení. Zde byli nejčastěji zmiňováni lidé, následně četba a média. Lidé, jakožto zdroj byli zmíněni hlavně v rámci rodiny, školy a práce. Nejčastější zmiňování lidí jakožto zdroje koresponduje s nejčastější formou informálního učení. Média se dnes již mimo televizní vysílání nacházejí převážně v online prostředí. To bylo jako takové zmíněno mnohokrát a je hojně využíváno všemi informanty díky snadnému přístupu k informacím. Zde dnes také lidé komunikují a převážně se i sebevzdělávají. Používané formy informálního učení se mění až po delších časových intervalech.

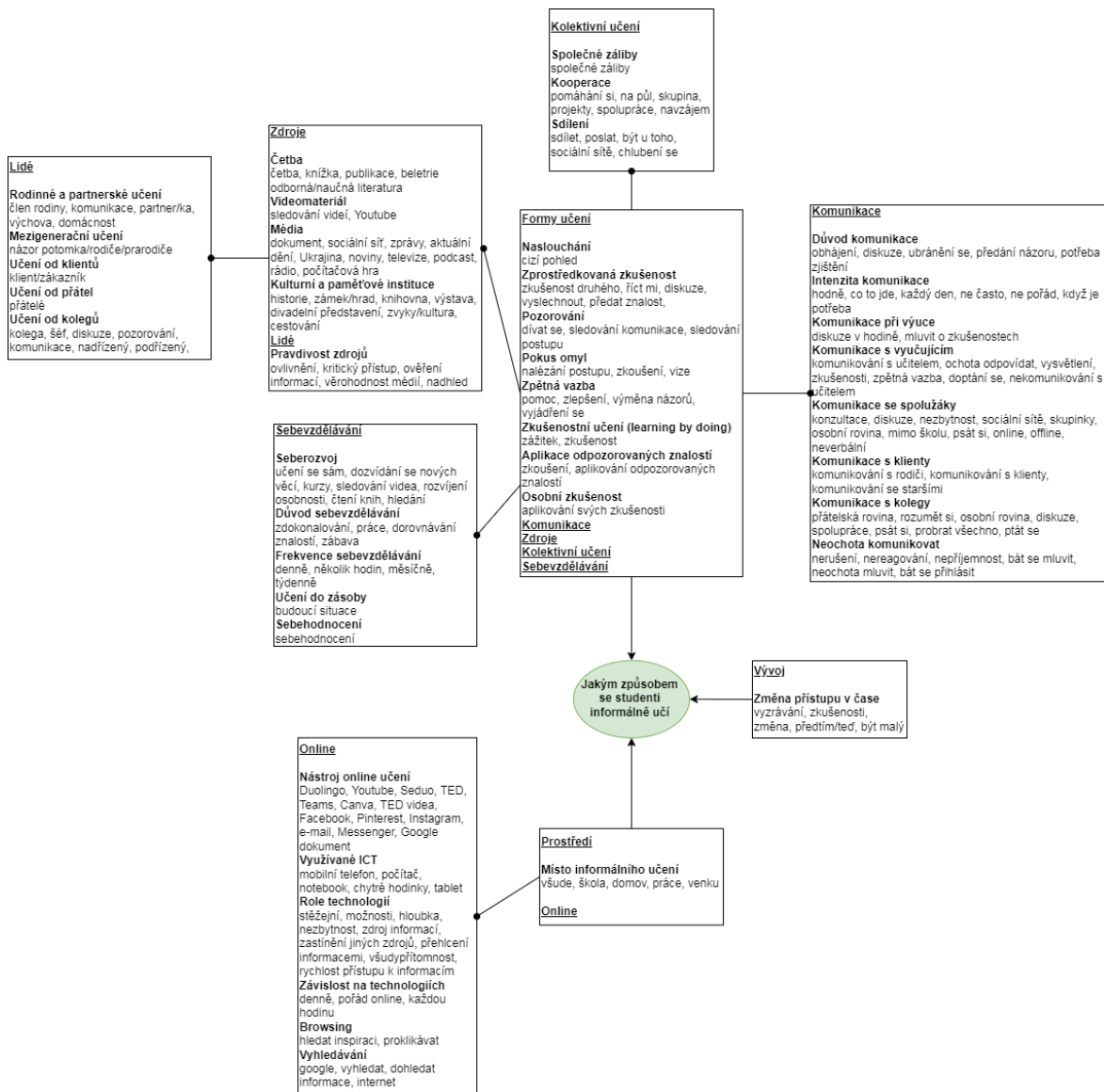


Diagram 3: Jakým způsobem se studenti informálně učí

3) V jakých situacích se studenti informálně učí?

Čtyři identifikované fenomény u situací - *Znemožnění informálního učení, Preference, Přístup, Podmínky informálního učení*. Fenomény jsou extrahovány z *Diagram 4: V jakých situacích se studenti informálně učí*.

- *Znemožnění informálního učení* - Každý z informantů pociťoval existenci bariér, které mu byly překážkou při informálním učení. Tyto bariéry měly buďto interní nebo externí původ. Pouze polovina informantů pociťovala interní bariéru a tyto bariéry byly navíc různé. V rámci externích bariér byla často zmiňována epidemie COVID-19, která znemožnila osobní kontakty a přesunula mnoho aktivit do online

prostředí. Další často se vyskytující bariérou byl nedostatek času. Důsledky bariér jsou dosti individuální, ale většina informantů je pocítovala.

- *Preference* - Z výzkumu vyplynulo, že informanti mají preferované a nepreferované formy učení, které jsou primárně závislé na prostředí. Celkově dominuje pozorování, které ve škole preferuje pět informantů a v práci a doma čtyři informanti. Komunikaci dávají ve škole a doma přednost dva lidé, v práci tři. Pokus a omyl si vybírají pouze dva informanti a jen doma. Použití manuálu nepreferuje nikdo. Někteří informanti zmínili více preferovaných forem. Co se nepreferovaných forem týče, zde dominovalo použití manuálu (osmkrát) a zmiňován byl ještě pokus a omyl (tříkrát). Zkoumán byl také vliv osobnostní charakteristiky na preferovanou formu informálního učení a informanti, kteří se označovali za introverty, upřednostňovali pozorování a komunikaci volili pouze v případě nutnosti. Dále se informanti vyjadřovali také k preferencím prostředí, ve kterém se informálně učí. Volba fyzického místa byla čistě individuální preferencí, oproti tomu volba online vs. offline se ukázala jednoznačná. Informanti, kteří se vyjádřili ohledně této preference, upřednostňovali offline prostředí pro školní a pracovní záležitosti. K online prostředí tíhli v rámci trávení volného času.
- *Přístup* - V rozhovorech projevíli informanti občas svůj názor i na to, jaký význam pro ně má informální učení. Přisuzují mu doplňující funkci k formálnímu vzdělání, někteří dokonce větší, než formálnímu vzdělání samotnému. Kvůli zájmům se také informálně učí, snaží se zlepšovat v různorodých oblastech a nejlépe i uplatnit získané znalosti v praxi. Tyto znalosti jsou někdy čistě pracovního rázu (mnohdy použitelné pouze v práci), ale většinou se jedná o obecnější znalosti a dovednosti. Jejich škála je velmi široká, většinou se jedná o koníčky a každodenní činnosti (například vaření). Motivace pro získávání těchto znalostí a dovedností se u jednotlivých informantů liší. Čtyři informanti uvedli vnější motivaci, a to jak pozitivní, tak negativní. O vnitřní motivaci se nezmínil pouze jeden informant a u ostatních šlo především o zájem, zábavu a zlepšení. Cíl učení byl velmi individuální.
- *Podmínky informálního učení* - Všichni informanti se domnívají, že studovaný obor má vliv na jejich informální učení. Preference, motivace a bariéry byly popsány v předešlých fenoménech. Jejich spojení zde je ukázkou toho, co vše ovlivňuje informální učení. Bariéry jako intervenující podmínky, motivace je příčinou podmínkou a preference je zde kontextem. Vzniklý jev je pak akt provádění informálního učení.

Z výzkumu vyplynulo, že informanti se informálně učí kvůli určitým interním motivacím - zájem, zábava, zlepšení - a mnoha různým externím motivacím. Cíl a obsah informální výuky se také liší. Obsah převážně zahrnuje koníčky, každodenní činnosti a témata týkající se práce. Preferovanými formami informálního učení se ukázaly být pozorování a komunikace. Naopak jasně nepreferovanou formou je používání manuálu. Z výzkumu vyplynula jasně preference offline prostředí, a to hlavně kvůli bariérám, které online prostředí představuje pro výuku a komunikaci. Online prostředí bylo hojně využíváno v rámci volnočasových aktivit. Bariéry online prostředí se projeví díky přesunu značné části života do tohoto prostředí v posledních letech. Další významnou bariérou byl nedostatek času na informální učení.

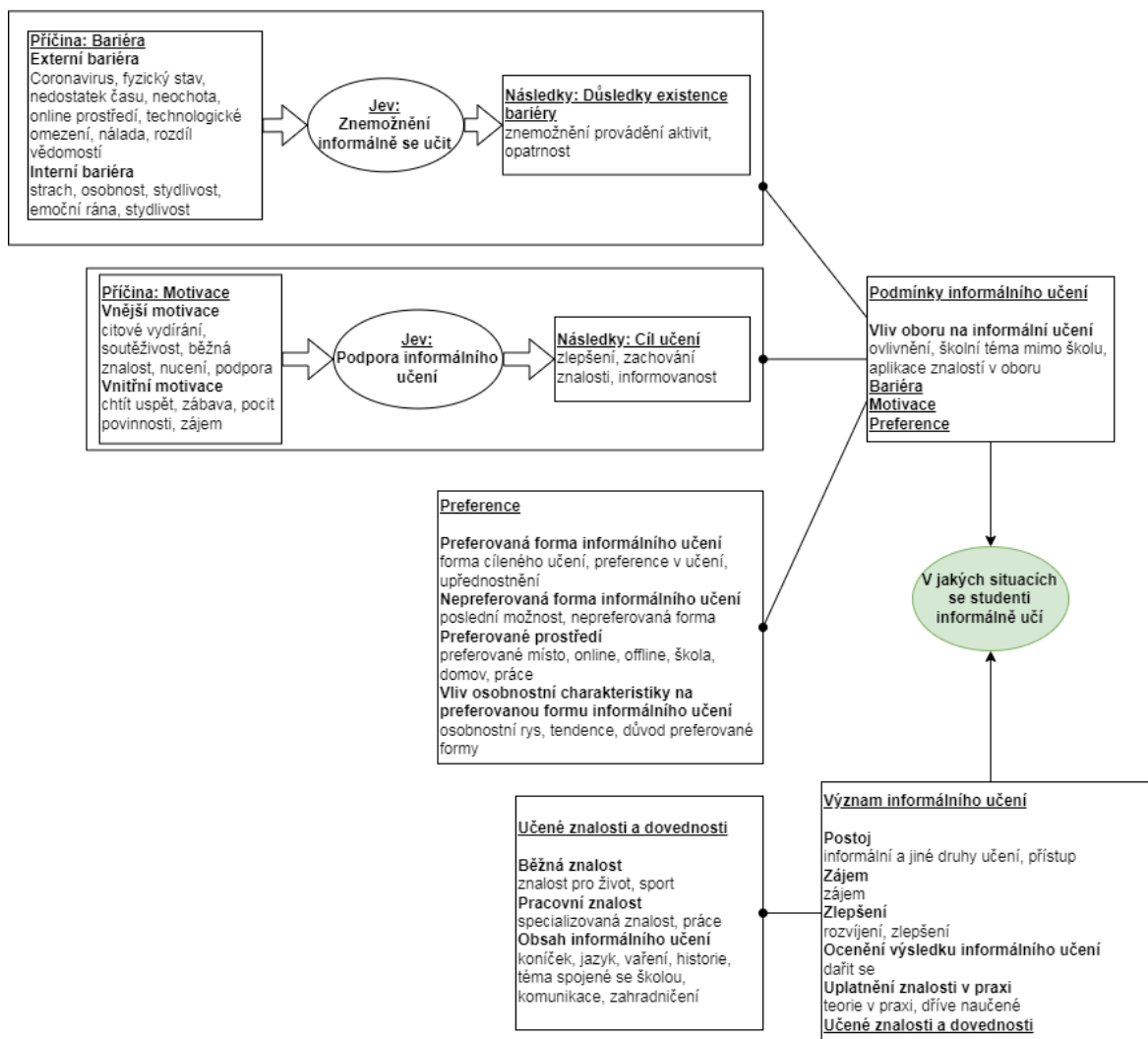


Diagram 4: V jakých situacích se studenti informálně učí

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku

Hlavní výzkumná otázka *Jak studenti oboru sociální pedagogika uskutečňují informální učení a jaké významy tomuto procesu přisuzují?* byla rozčleněna na tři podotázky, na které jsme odpověděli v předchozím textu.

Výzkum ukázal, že studenti oboru sociální pedagogika se informálně učí nejčastěji komunikací, nasloucháním a pozorováním. Nejvíce preferují pozorování a komunikaci, což je v souladu s tím, jak se nejčastěji učí. Učí se nejčastěji od lidí, četbou a z médií. Volba lidí, jakožto zdroje, je v souladu s preferencemi a formami učení. Navzdory silné preferenci četby, dotazovaní studenti neradi používají manuály, tudíž preference nespočívá v médiu, ale ve formě. Preferují učení mimo online prostor, neboť v něm pociťují bariéry u preferovaných forem učení. Na druhou stranu, učení online a pomocí technologií všichni hojně provozují. Na informální učení si taktéž nenalézají tolik času, kolik by sami chtěli.

Všichni studenti, kteří se zúčastnili výzkumu, teoreticky ví, kdy se informálně učí. Znají částečně jeho vlastnosti a jsou si vědomi širokého záběru informálního učení. Přisuzují mu doplňující funkci k formálnímu vzdělání, někteří dokonce větší, než formálnímu vzdělání samotnému.

Výzkumné šetření také ukázalo, že mnoho aspektů informálního učení je silně individuální. Řadí se sem například motivace a obsah informálního učení.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výsledků výzkumu si dovoluujeme formulovat pár doporučení pro praxi.

Naše první doporučení je určeno vyučujícím na vysokých školách. Považujeme za důležité se v maximální míře snažit o to, aby bariéry vyskytující se v rámci online výuky byly eliminovány. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že se studenti během online výuky, která byla realizována z důvodů pandemie COVID-19, setkali s řadou problémů. Ty jim nejen stěžovaly formální výuku, ale také měly výrazný dopad na informální učení. V případě, že okolnosti umožňují volbu mezi online a offline výukou, doporučujeme zvolit druhou variantu. Výsledky výzkumu naznačují, že studenti jsou pozorovateli a vizuální kontakt je pro ně důležitý. Velmi důležitým aspektem v rámci formální výuky je také komunikace. V případě nevyhnutelnosti a potřeby realizovat výuku v online prostředí doporučujeme, aby studenti měli zapnuté kamery a ve vybraných chvílích také mikrofon. Domníváme se, že by pro studenty bylo prospěšné, kdyby měli vyhrazený prostor pro vzájemnou komunikaci v rámci formální výuky. Interakce mezi studenty by se tak mohly stát více osobními.

Druhé doporučení je určeno nejen vyučujícím na vysokých školách. Studenti projeví nechuť čerpat informace z manuálů. Ty pro ně představují nejméně preferovanou formu zdrojů učení. Domníváme se, že je vhodné zvážit formu, v jaké budou informace studentům předávány. Doporučujeme zvolit méně těžkopádnou formu dle možností a vnějších okolností.

Třetím doporučením je zakomponovat do výuky aktivizační prvky. Cílem je aby studenti byli aktivními účastníky výuky.

Čtvrté doporučení se týká většího obeznámení studentů s pojmem informálního učení. Studenti prokázali teoretickou znalost pojmu, avšak při popisu činností nedokázali správně pracovat s odbornými termíny. Doporučení je pokrýt informální učení i v rámci praktických cvičení a příkladů kvůli lepšímu propojení teorie s praxí.

Pátým a posledním doporučením je zavedení přednášky či kurzu na téma osobního Time managementu. Ten by měl studenty seznámit s tím, jak efektivněji pracovat a nakládat s volným časem. Tento krok by mohl pomoci odstranit bariéru, kterou byl nedostatek času.

9 ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme se zabývali tématem informálního učení studentů oboru sociální pedagogika. V teoretické části práce jsme nejprve čtenáře seznámili s klíčovými koncepty, které bezprostředně souvisí s tématem informálního učení. Prvním tématem, kterému byla v rámci práce věnována pozornost, byl koncept učící se společnosti. Druhá kapitola pak čtenáře uvedla do tématu celoživotního učení. Třetí kapitola teoretické části již pojednávala o tématu informálního učení. Čtvrtá kapitola se věnovala tématu sebeřízeného učení. V rámci páté a poslední kapitoly teoretické části byl stručně charakterizován obor sociální pedagogika.

Empirická část diplomové práce seznámila čtenáře s metodologií a výsledky realizovaného kvalitativního šetření. Nejprve byl představen výzkumný problém a cíl výzkumné práce. Primárním cílem tohoto výzkumného šetření bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku - „*Jak studenti oboru sociální pedagogika uskutečňují informální učení a jaké významy tomuto procesu přisuzují?*“. Následně byla věnována pozornost popisu výzkumného designu a výzkumného vzorku. Další kapitola byla věnována analýze a interpretaci dat. V závěru metodologické části jsou zodpovězeny vedlejší výzkumné otázky a hlavní výzkumná otázka. Poslední kapitola empirické části obsahuje doporučení pro praxi.

Nejzřetelnější z výsledků je celková preference komunikace a pozorování. Studenti taktéž upřednostňují učení se v offline prostředí. Informálnímu učení studenti přisuzují velký význam.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] A study finds nearly half of jobs are vulnerable to automation, 2018. *The Economist* [online]. London: Economist Group [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://www.economist.com/graphic-detail/2018/04/24/a-study-finds-nearly-half-of-jobs-are-vulnerable-to-automation>
- [2] ALSAWAIER, Raed S., 2018. The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology* [online]. 35(1), 56-79 [cit. 2022-04-10]. ISSN 2056-4880. Dostupné z: doi:10.1108/IJILT-02-2017-0009
- [3] ATCHOARENA, David a Alex HOWELLS, 2021. Advancing Learning Cities: Lifelong Learning and the Creation of a Learning Society. *Powering a Learning Society During an Age of Disruption* [online]. 1. Singapore: Springer Singapore, (58), 165-180 [cit. 2022-03-13]. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects. ISBN 978-981-16-0982-4. Dostupné z: doi:10.1007/978-981-16-0983-1_12
- [4] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 1994. *Sociálna pedagogika. Vybrané problémy*. 1. Bratislava: FF UK. ISBN 80-223-0817-X.
- [5] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 1994. *Sociálna pedagogika. Vybrané problémy*. Bratislava: FF UK. ISBN 80-223-0817-X.
- [6] BARTÁK, Jan a Milan DEMJANENKO, 2021. *Sociální andragogika: andragogika v procesu socializace člověka*. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3997-7.
- [7] BARTÁK, Jan, 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-80-87197-12-7.
- [8] BARTLOVÁ, Petra et al., 2008. BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých: zjištění a strategie překonávání těchto bariér [online]. 1. Praha: National Training Fund [cit. 2022-04-04]. ISBN 978-80-86728-41-4. Dostupné z: http://old.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/euroguidance/cz/baded_cz.pdf
- [9] BAUMAN, Zygmunt, 2020. *Tekutá modernita*. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1602-5.

[10] BAWDEN, David a Lyn ROBINSON, 2017. *Úvod do informační vědy*. 1. Doubravník: Flow. ISBN 978-80-88123-10-1.

[11] BEČVÁŘOVÁ, Jana, 2020. Deprese ze samostudia. Studenti během koronaviru čelí novým výzvám. *Akademie věd České republiky* [online]. Praha: Akademie věd České republiky [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://www.avcr.cz/cs/veda-a-vyzkum/socialne-ekonomicke-vedy/Deprese-ze-samostudia.-Studenti-behem-koronaviru-celi-novym-vyzvam/>

[12] BENDL, Stanislav, 2014. *Nárys sociální pedagogiky*. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-668-0.

[13] BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. 2. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80247-4824-5.

[14] Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2002. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

[15] BILLETT, Stephen, 2018. Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation* [online]. 2(1), 1-7 [cit. 2022-03-16]. ISSN 2631-1348. Dostupné z: doi:10.1556/2059.01.2017.3

[16] BOILEAU, Tim, 2018. Chapter 17. Informal learning. WEST, Richard E., ed. *Foundations of Learning and Instructional Design Technology*. 1. USA: EdTechBooks.org, s. 321-341. Dostupné také z: https://edtechbooks.org/lidtfoundations/informal_learning

[17] Brusel: European Commission [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/blog/jak-se-preventivne-chronit-pred-demenci>

[18] CAMERON, Roslyn a Jennifer L. HARRISON, 2008. The relativity of formal, non formal and informal learning. In: *22nd Annual Australian and New Zealand Academy of Management Conference* [online]. 1. Auckland: Australian and New Zealand Academy of Management, s. 18 [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/41083322_The_relativity_of_formal_non_formal_and_informal_learning

- [19] CARUFEL, Richard, 2020. Volume and value of data increasing exponentially in the Data Age. In: *Agility: PR Solutions* [online]. London: Agility PR Solutions [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: <https://www.agilitypr.com/pr-news/public-relations/volume-and-value-of-data-increasing-exponentially-in-the-data-age/>
- [20] CISCO, 2010. *Učící se společnost*. 1. USA: Cisco Systems, 26 s. Dostupné také z: https://www.scio.cz/1_download/16806B_komplet_Cisco_CS_part_1_rev.pdf
- [21] COLLEY, Helen, Phil HODKINSON a Janice MALCOM, 2009. *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. 1. London: Learning and Skills Research Centre. ISBN 1 85338 872 6.
- [22] CONNER, Maria, 2021. Introduction to Informal Learning. *Maria Conner* [online]. Austin: Marcia L. Conner [cit. 2021-4-30]. Dostupné z: <http://marciaconner.com/resources/informal-learning/>
- [23] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.
- [24] ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-706-6534-3.
- [25] ČERNÝ, Michal, 2014. *12 trendů v české softwarové ekonomice: technologické, ekonomické, sociální a etické aspekty ICT*. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6803-2.
- [26] ČERNÝ, Michal, 2017. *Informační a učící se společnost*. 1. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-263-5.
- [27] Česká republika: Strategie celoživotního učení, 2021. *EURYDICE* [online]. Brusel: Evropská komise [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-21_cs
- [28] Česká republika: Validation of non-formal and informal learning, 2022. *EURYDICE* [online]. Brusel: European Commission [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/validation-non-formal-and-informal-learning-20_cs

- [29] ČIHÁKOVÁ, Hana, 2018. Proces a metody uznávání výsledků předchozího učení v ČR. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 4(1), 29-40 [cit. 2022-04-06]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: doi:10.14712/23363177.2018.176
- [30] DAVIES, Kate, 2021. A Learning Society. [Http://arts.brighton.ac.uk/](http://arts.brighton.ac.uk/) [online]. Brighton: University of Brighton [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: http://arts.brighton.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0018/6129/A-Learning-Society.pdf
- [31] DOČEKAL, Vít, 2019. Studijní text projektu Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci: Celoživotní vzdělávání, učení a výchova. *Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2017/odborne_seminare/FF_Celozivotni_vzdelavani__uceni_a_vychova.pdf
- [32] DRAGOUN, Radek, 2022. Zvýšení jaderné pohotovosti je jen gesto. Putin ale může udělat cokoliv, varuje Pavel. *Aktuálně.cz* [online]. Praha: Economia [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/zvyseni-jaderne-pohotovosti-je-jen-gesto-putin-ale-muze-udel/r~993500ec98b311ecbdb0ac1f6b220ee8/>
- [33] EGER, Ludvík, 2005. *Technologie vzdělávání dospělých*. 1. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-704-3347-7.
- [34] ERAUT, Michael, 2010. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* [online]. 26(2), 247-273 [cit. 2022-04-07]. ISSN 0158-037X. Dostupné z: doi:, DOI: 10.1080/158037042000225245
- [35] *ERIC: Institute of Education Sciences* [online], 2022. USA: Institute of Education Sciences [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/>
- [36] ERIKSEN, Thomas Hylland, 2018. *Tyranie okamžiku*. 3. Brno: Doplněk. Společensko-ekologická edice. ISBN 978-80-7239-335-0.
- [37] EVANS, Justin R., Matt KARLSVEN a Spencer B. PERRY, 2018. Informal Learning. KIMMONS, Royce a Secil CASKURLU. *The Students' Guide to Learning Design and*

Research [online]. 1. Michigan: EdTech Books, s. 156-168 [cit. 2022-04-08]. Dostupné z: https://edtechbooks.org/studentguide/informal_learning

[38] EVROPSKÁ KOMISE, 2000. Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

[39] *Facebook* [online], 2022. Menlo Park: Meta Platforms [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/>

[40] Formal, non-formal and informal learning, 2008. *Council Of Europe: Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)* [online]. Strasbourg: Council Of Europe [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>

[41] FRŇKOVÁ, Pavla, 2011. *Spirála učení a skepse aneb Celoživotní učení sociálních pedagogů*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce Lenka Gulová.

[42] FRYČ, Jindřich et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. 1. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.

[43] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

[44] GIGALOVÁ, Veronika, 2015. *Dospělý jedinec v hypermoderní společnosti*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4809-1.

[45] GOLDING, Barry, Mike BROWN a Annette FOLEY, 2009. Informal learning: A discussion around defining and researching its breadth and importance. *Australian Journal of Adult Learning* [online]. 49(1), 13 [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/254894101_Informal_learning_A_discussion_around_defining_and_researching_its_breadth_and_importance

[46] *Google Scholar: Stůjte na ramenou obrů* [online], 2022. USA: Google [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://scholar.google.com/>

- [47] GOPALAKRISHNAN, Girish, 2017. Informal Learning: The Future | Girish Gopalakrishnan | TEDxNITTrichy. *Youtube* [online]. USA: Alphabet [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=Hn-5OFcwpkM&ab_channel=TEDxTalks
- [48] HAGER, Paul J., 2012. Informal Learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning* [online]. Boston, MA: Springer US, 1557-1559 [cit. 2022-02-10]. ISBN 978-1-4419-1427-9. Dostupné z: doi:10.1007/978-1-4419-1428-6_162
- [49] HAGER, Paul, 2000. Know-How and Workplace Practical Judgement. *Journal of the Philosophy of Education* [online]. 34(2), 281-296 [cit. 2022-04-09]. ISSN 0309-8249. Dostupné z: doi:10.1111/1467-9752.00173
- [50] HAMMARBERG, K., M. KIRKMAN a S. DE LACEY, 2016. Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human Reproduction* [online]. 31(3), 498-501 [cit. 2022-02-10]. ISSN 0268-1161. Dostupné z: doi:10.1093/humrep/dev334
- [51] HARARI, Yuval N., 2021. *21 lekcí pro 21. století. 2.* Voznice: Leda. ISBN 978-80-7335-766-5.
- [52] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník. 4.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [53] HAVRDOVÁ, Zuzana, 1999. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci. 1.* Praha: Osmium. ISBN 80-902-0818-5.
- [54] HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 4.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [55] HLOUŠKOVÁ, L., 2013. Informální učení v kariéře žen. *Pedagogická orientace* [online]. 23(3), 342-363 [cit. 2022-01-27]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2013-3-342
- [56] How cities are utilizing the power of non-formal and informal learning to respond to the COVID-19 crisis, 2020. *UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector issue notes* [online]. Paris: UNESCO, (6), 9 [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374148>

- [57] CHARUNGKAITTIKUL, Suwithida, 2011. The Scenario of a Learning Society Model Toward Promoting a Positive Paradigm Shift for Communities. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology* [online]. 2(3), 30-47 [cit. 2022-02-08]. ISSN 1947-8607. Dostupné z: doi:10.4018/javet.2011070103
- [58] II. Společenské dopady umělé inteligence, 2021. *Elements of AI* [online]. Praha: prg.ai [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://course.elementsofai.com/cs/6/2>
- [59] *International Standard Classification of Education ISCED 2011*, 2012. 1. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. ISBN 978-92-9189-123-8.
- [60] JAMIESON, Peter, 2009. The Serious Matter of Informal Learning: From the development of learning spaces to a broader understanding of the entire campus as a learning space. *Planning for Higher Education* [online]. 37(2), 18-25 [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/212626213/fulltextPDF/3967DC61F64F4FCFPQ/1?accountid=15518>
- [61] JONÁK, Zdeněk, 2003. Informační společnost. *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy* [online]. Praha: Národní knihovna [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000000468&local_base=KTD.
- [62] JUNOVÁ, Iva, 2018. *Metody sociální pedagogiky*. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-698-8.
- [63] KEMP, Simon, 2022. Digital 2022: Time Spent Using Connected Tech Continues To Rise. In: <https://datareportal.com/>: *DataReportal – Global Digital Insights* [online]. Singapore: Kepios [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-time-spent-with-connected-tech>
- [64] KIRSCHNER, Paul a Carl HENDRICK, 2020. *How learning happens: seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. 1. London: Routledge. ISBN 978-0-367-18457-5.
- [65] KNOTOVÁ, Dana, 2006. Rodinné vzdělávání jako součást celoživotního učení. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita,

Filozofická fakulta, Brno, 54(11), 67-77. ISSN 0231-7710. Dostupné také z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18874>

[66] KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7077-6.

[67] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.

[68] KRAUS, Blahoslav et al., 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. 1. Brno: Paido. ISBN 80-731-5004-2.

[69] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

[70] KREPLOVÁ, Vendula, 2021. Vysokoškoláci se loni do škol téměř nepodívali, středoškoláci absolvovali on-line přes polovinu výuky. *VysokeSkoly.cz* [online]. Praha: EDUroute [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/clanek/vysokoskolaci-se-loni-do-skol-temer-nepodivali-stredoskolaci-absolvovali-on-line-pres-polovinu-vyuky>

[71] LAAL, Marjan, 2011. Barriers to lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 28, 612-615 [cit. 2022-04-04]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.116

[72] *LinkedIn* [online], 2022. Sunnyvale: Microsoft [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://www.linkedin.com/>

[73] LIVINGSTONE, D. W., 2000. Researching Expanded Notions of Learning and Work and Underemployment: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices. *International Review of Education* [online]. Springer, 46(6), 491-514 [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/3445444?seq=1>

[74] LOHMAN, Margaret C., 2000. Environmental Inhibitors to Informal Learning in the Workplace: A Case Study of Public School Teachers. *Adult Education Quarterly* [online]. 50(2), 83-101 [cit. 2022-04-09]. ISSN 0741-7136. Dostupné z: doi:10.1177/07417130022086928

[75] LOVELESS, Becton, 2022. What is Unschooling?. *Education Corner: Education That Matters* [online]. Utah: Educationcorner.com [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: <https://www.educationcorner.com/what-is-unschooling.html>

[76] LUPAČ, Petr, 2015. *Za hranice digitální propasti: nerovnost v informační společnosti*. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-231-9.

[77] MALACH, Josef, 2007. *Pedagogika jako obecná teorie edukace*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-291-0.

[78] MARINKOVÁ, Helena a Mario STRETTI, 2009. Formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení. In: PRŮCHA, Jan, Tomáš JANÍK a Milada RABUŠICOVÁ. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 247-251. ISBN 978-80-7367-546-2.

[79] MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.

[80] *Medium* [online], 2022. San Francisco: A Medium Corporation [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: <https://medium.com/>

[81] *MITdesignX symposium: DESIGN >> FAST-FORWARD: The Acceleration of Technology, Systems and Urban Policy in the Post-Pandemic City* [online], 2021. USA: Massachusetts Institute of Technology [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://www.designfastforward.mit.edu/>

[82] NOSKOVÁ, Andrea, 2009. Speciál O OBORECH: Sociální pedagogika. *VysokeSkoly.cz* [online]. Praha: EDUroute [cit. 2022-02-19]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/clanek/special-o-oborech-socialni-pedagogika>

[83] NOVOTNÁ, Hedvika, 2019. Výběr vzorku a prostředí výzkumu. NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. 1. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, s. 289-314. ISBN 978-80-7571-052-9.

[84] PALÁN, Zdeněk, 2002. *Základy andragogiky*. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-58-7.

- [85] PALÁN, Zdeněk, 2022. Učící se společnost. *Andromedia.cz* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s. [cit. 2022-02-08]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/ucici-se-spolecnost>
- [86] PASTOROVÁ, Markéta, Jitka ALTMANOVÁ a Petr KOUBEK, 2015. Ve většině států je domácí vzdělávání povoleno. *Npi: Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/19885/VE-VETSINE-STATU-JE-DOMACI-VZDELAVANI-POVOLENO.html>
- [87] PERKNEROVÁ, Kateřina, 2012. Komenský se narodil před 420 lety. Jeho učení je stále aktuální. *Deník.cz* [online]. Praha: VLTAVA LABE MEDIA [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: https://www.denik.cz/z_domova/stale-aktualni-komensky-20120327.html
- [88] PETRUSEK, Miloslav, 2006. *Společnosti pozdní doby*. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Sociologické aktuality. ISBN 80-864-2963-6.
- [89] PODEŠVA, Pavel, 2020. Roboti místo lidí. Do deseti let zanikne třetina profesí, tvrdí vědci. *Deník.cz* [online]. Praha: VLTAVA LABE MEDIA [cit. 2021-4-30]. Dostupné z: <https://www.denik.cz/ekonomika/roboti-misto-lidi-do-deseti-let-zanikne-tretina-profesi-tvrdi-brnensti-vedci-202.html>
- [90] POL, Milan a Lenka HLOUŠKOVÁ, ed., 2008. Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politických dokumentech. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. Brno: Masarykova univerzita, s. 9-24. ISBN 978-80-210-5859-0.
- [91] POLACZYKOVÁ, Anna, 2021. Rusko zveřejnilo seznam nepřátelských zemí. Jsou na něm jen Česko a USA. *Deník.cz* [online]. Praha: Vltava Labe Media [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: https://www.denik.cz/ze_sveta/rusko-cesko-nepreatelstvi-zeme-seznam-20210514.html
- [92] POSPÍŠIL, Jiří, 2015. K otázce identity sociální pedagogiky – otevření diskuse. *Sociální pedagogika / Social Education* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 3(1), 97-98 [cit. 2022-04-03]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <https://www.proquest.com/openview/29677edd23132b029e3b0e4f5d935d2f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2034144>

- [93] PRADEEP JAPEE, Gurudutta Pradeep Japee, 2020. *Introduction to Learning Society* [online]. Gujarat University, 10 [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/343473627_Introduction_to_Learning_Society
- [94] PRŮCHA, Jan, 2014. *Andragogický výzkum*. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.
- [95] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-476.
- [96] RABUŠICOVÁ, Milada, 2006. Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno, 54(11), 13-26. ISSN 0231-7710. Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/studia-paedagogica/article/viewFile/18871/14927>
- [97] RABUŠICOVÁ, Milada, 2006. Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. In: MASARYKOVA UNIVERZITA. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. 1. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno, s. 13-26. *Studia paedagogica*. ISBN 80-210-4143-9. ISSN 1211-6971. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/11222.digilib/104649>
- [98] RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ, 2012. Mezigenerační učení: učit se mezi sebou v rodině. *Studia paedagogica* [online]. 17(1), 164-182 [cit. 2022-03-28]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2012-1-10
- [99] Recognition of Non-formal and Informal Learning - Home, 2022. *OECD: better policies for better lives* [online]. France: Organisation for Economic Co-operation and Development [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>
- [100] REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- [101] RIVERA, Gabrielle, 2021. 10 Informal Learning Examples. In: *EdApp LMS Home: Microlearning Blog* [online]. Sydney: EdApp [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: <https://www.edapp.com/blog/10-informal-learning-examples/>

[102] ROBINSON, Ken, 2017. *Out of our minds: The Power of Being Creative*. United Kingdom: Wiley. ISBN 978-0-857-08741-6.

[103] ŘEHÁK, Jan, 2018. Výběr metodou sněhové koule. *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%BDb%C4%9Br_metodou_sn%C4%9Bhov%C3%A9_koule

[104] ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

[105] SALAČOVÁ, Dana, 2018. Hlavní zásady vedení hloubkových rozhovorů. *Medium* [online]. San Francisco: Medium Corporation [cit. 2022-02-21]. Dostupné z: <https://medium.com/pabeni/hlavn%C3%AD-z%C3%A1sady-veden%C3%AD-hloubkov%C3%BDch-rozhovor%C5%AF-294abebf190b>

[106] SELWYN, Neil a Stephen GORARD, 2004. Exploring the role of ICT in facilitating adult informal learning. *Education, Communication & Information* [online]. United Kingdom, 4(2-3), 293-310 [cit. 2022-04-09]. ISSN 1463-631X. Dostupné z: doi:10.1080/14636310412331304726

[107] SERAFÍN, Čestmír, 2011. Celoživotní učení a konstruktivismus: Lifelong learning and constructivism. *Lifelong learning = Celoživotní vzdělávání* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, 1(2), 7-13 [cit. 2022-04-01]. ISSN 1804-526X. Dostupné z: https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20110102007.pdf

[108] SMĚKALOVÁ, Monika, 2022. Jak se preventivně chránit před demencí?: Celoživotní učení jako prevence kognitivních problémů ve starším věku. Evropská komise: Epale [online]. Brusel: European Commission [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/blog/jak-se-preventivne-chranit-pred-demenci>

[109] SOJÁK, Petr, 2007. Osobnostní kompetence sociálního pedagoga se zaměřením na volný čas. In: ČECH, Tomáš, ed. *Výchova a volný čas 2*. Brno: MSD, s. 133-135. ISBN 978-80-86633-97-8.

- [110] SOUČEK, Václav, 2004. Utváření evropské identity: Možnosti vzdělávací politiky EU. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: Masaryk University, 14(3), 36-45 [cit. 2022-04-01]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7989>
- [111] *Standard Glossary of Terms: Terms Related To The South African National Qualifications Framework*, 2014. 1. Johannesburg: South African Qualifications Authority.
- [112] Strategie vzdělávací politiky 2020, 2013. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
- [113] Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- [114] STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.
- [115] ŠEĐOVÁ, Klára, 2006. Rodinné vzdělávání jako součást celoživotního učení. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno, 54(11), 55-66. ISSN 0231-7710. Dostupné také z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18874>
- [116] ŠIMONOVÁ, Ivana, 2011. *Klíčové kompetence a jejich reflexe v terciárním e-vzdělávání: e-learning v odborné angličtině v komparaci s dalšími oblastmi manažerského vzdělávání*. 1. Hradec Králové: WAMAK CZ. ISBN 978-80-86771-46-5.
- [117] ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [118] ŠVEC, Patrik, 2022. Největším přítelem teenagerů je mobil. Často se však potýkají s nepochopením. In: *MUNI Arts: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/aktuality/nejvetsim-pritelem-teenageru-je-mobil-casto-se-vsak-potykaji-s-nepochopenim>

[119] TED: *Ideas Worth Spreading* [online], 2022. New York: Sapling Foundation [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: <https://www.ted.com/>

[120] THE EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING, 2014. *Terminology of European education and training policy*. 2. Luxembourg: Publications office of the european union. ISBN 978-92-896-1165-7. Dostupné z: doi:10.2801/15877

[121] THELENOVÁ, Kateřina, 2014. *Sociologie, andragogika a teorie učení Petra Jarvise*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4309-6.

[122] THOMAS, Alan a Harriet PATTISON, 2013. Informal Home Education: Philosophical Aspirations put into Practice. *Studies in Philosophy and Education* [online]. 32(2), 141-154 [cit. 2022-04-06]. ISSN 0039-3746. Dostupné z: doi:10.1007/s11217-012-9299-2

[123] TINDEMANS, Bruno a Vickie DEKOCKER, 2020. *The learning society*. 1. Brussels: Centre of Expertise on Innovative Learning Pathways. Dostupné také z: https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/The_Learning_Society.pdf

[124] TWEHEYO, Robert, 2021. Knowledge Co-Production and Sustainable Socio-Economic Development. In: *Developing Knowledge Societies for Distinct Country Contexts*. United States: IGI Global, s. 1-20. Advances in Knowledge Acquisition, Transfer, and Management. ISBN 9781522588733. Dostupné z: doi:10.4018/978-1-5225-8873-3.ch001

[125] VAN DELLEN, Theo, 2012. Celoživotní učení a chuť se učit. *Studia paedagogica* [online]. 17(1), 15-35 [cit. 2022-02-04]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2012-1-2

[126] VAN DER ZEE, Hendrik, 2006. The learning society. *International Journal of Lifelong Education* [online]. 10(3), 213-230 [cit. 2022-02-08]. ISSN 0260-1370. Dostupné z: doi:10.1080/0260137910100305

[127] VESELÝ, Arnošt, 2005. Co je a není společnost vědění?. AULA [online]. 13(3), 2-6 [cit. 2022-02-09]. ISSN 2533-4433. Dostupné z: <https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/02-2005-3-co-je.pdf>

- [128] VESELÝ, Arnošt, 2008. Společnost vědění. In: ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie III. - Diagnózy soudobých společností*. 1. Praha: Karolinum, s. 64-84. ISBN 978-80-246-1486-1.
- [129] VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-98-3.
- [130] VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.
- [131] *Vimeo* [online], 2022. New York: Vimeo [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://vimeo.com/>
- [132] VINTROVÁ, Alžběta, 2017. Co je unschooling?. *Svoboda učení: Posouváme hranice vzdělávání* [online]. Praha: SvobodaUčení.cz [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/co-je-unschooling/>
- [133] VIVIAN, Rebecca, 2011. University Students' Informal Learning Practices Using Facebook: Help or Hindrance?. In: *Enhancing Learning Through Technology. Education Unplugged: Mobile Technologies and Web 2.0* [online]. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, s. 254-267 [cit. 2022-04-06]. Communications in Computer and Information Science. ISBN 978-3-642-22382-2. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-642-22383-9_21
- [134] VOSOUGHI, Soroush, Deb ROY a Sinan ARAL, 2018. The spread of true and false news online. *Science* [online]. 359(6380), 1146-1151 [cit. 2022-04-09]. ISSN 0036-8075. Dostupné z: doi:10.1126/science.aap9559
- [135] VYCHOVÁ, Helena, 2008. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. 1. Praha: VÚPSV. ISBN 978-80-7416-017-2.
- [136] Vysoké školy, 2022. *COVID PORTÁL* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://covid.gov.cz/situace/skolstvi/vysoke-skoly>
- [137] *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*, 2013. 1. Praha: Český statistický úřad. Lidé a společnost. ISBN 978-80-250-2354_9.

[138] *Wikipedia* [online], 2022. San Francisco: Wikimedia Foundation [cit. 2022-04-09].
Dostupné z: <https://.wikipedia.org/>

[139] *YouTube* [online], 2022. San Bruno: Google [cit. 2022-04-11]. Dostupné
z: <https://www.youtube.com/>

[140] ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. 1. Praha: Grada. Pedagogika
(Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Angl.	Anglicky
ČR	Česká republika
EU	European Union (Evropská unie)
ICT, IKT	Information and Communications Technology (Informační a komunikační technologie)
Např.	Například
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
Příp.	Případně
Resp.	Respektive
Tzn.	To znamená
Tzv.	Takzvaně
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu)
USA	United States of America (Spojené státy americké)
Vs.	Versus
Zejm.	Zejména

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: Etapy a formy celoživotního učení (Vychová, 2008, s. 20)</i>	36
<i>Diagram 2: Jak studenti interpretují pojem informálního učení</i>	111
<i>Diagram 3: Jakým způsobem se studenti informálně učí</i>	114
<i>Diagram 4: V jakých situacích se studenti informálně učí</i>	116

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Formální vzdělávání vs. informální učení (Recognition of Non-formal and Informal Learning - Home, 2022; Colley, Hodkinson a Malcom, 2009, s. 14-15)</i>	<i>42</i>
<i>Tabulka 2: Informace o informantech</i>	<i>65</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Znění informovaného souhlasu

Příloha II: Přepis rozhovoru

I. ZNĚNÍ INFORMOVANÉHO SOUHLASU

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČASTNÍKY VÝZKUMU

Informální učení studentů oboru sociální pedagogika

Jmenuji se Šárka Chlupová a jsem studentem magisterského studia na Katedře sociální pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Oslovuji Vás jako účastníka pro výzkum mé diplomové práce. Účast na výzkumu je zcela dobrovolná a můžete ji přijmout či odmítnout. Realizovaný výzkum si klade za cíl zkoumat informální učení u studentů oboru sociální pedagogika. Abychom danému fenoménu porozuměli, potřebujeme shromáždit data prostřednictvím rozhovorů.

Předložením tohoto dokumentu k podpisu Vás žádám o poskytnutí informovaného souhlasu s využitím Vámi poskytnutého materiálu, který bude použit pro výzkumné účely. Původní materiál je ve formě audionahrávky našeho rozhovoru, který bude následně převeden transkripce do textové podoby. V rámci zajištění etiky výzkumu bude věnována pozornost především zajištění bezpečí informantů. Jde především o:

- 1) Zajištění diskrétní práce výzkumnice s osobními údaji informantů.**
- 2) Zajištění anonymity informantů - z písemné transkripce provedených rozhovorů budou odstraněny přímo identifikující osobní údaje. Audionahrávka bude bezprostředně po provedení rozhovoru smazána.**
- 3) Autorizaci textu, při které dojde po transkripci rozhovoru. V rámci autorizace textu budete mít dodatečně možnost vyjádřit se k uvedeným informacím a upravit je.**
- 4) Právo informantů odmítnout odpovědět na otázku, která by jim byla nepříjemná. Jako informant, který se podílí na výzkumu, máte také právo od něj kdykoliv odstoupit.**

Děkuji za pozornost věnovanou uvedeným informacím. Tímto Vás žádám o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Šárka Chlupová

Podpis

v souladu s Nařízením Evropského parlamentu a Rady (Au) 2016/679 ze dne 27. 4. 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) uděluji souhlas s dobrovolnou účastí na výzkumu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

Vdne..... Podpis.....

PŘÍLOHA II.

Tazatelka: Prosím, povězte nám něco o sobě.

Informant 1: No, takže kdybych měl říct něco o sobě, tak je mi 46 let, mám dvě děti a spoustu psů. Práce je mým koníčkem. Pracuji u Policie ČR jako psovod. Nedávám teda pokuty, ale zachraňuji lidi a jsem velice prosociálně založený. Rád pomáhám lidem.

Tazatelka: Jak byste charakterizoval sám sebe?

Informant 1: Myslím si, že jsem přátelský, hodně otevřený, na tuto dobu až moc. Že to vždycky není dobře. Snažím se pomoc lidem. A vždy jsem strašně překvapený, když někdo pomůže mě.

Tazatelka: Jaké jsou Vaše zájmy? Čemu se ve volném čase věnujete?

Informant 1: Miluju přírodu, to se teď trošku mele s tím, co teď řeknu, protože taky miluju rychlou jízdu na motorce, kde tam nestačím tu přírodu sledovat. To jsem pak takový rozpolcený. Mám rád četbu. A protože se hodně pohybuji mezi lidma, tak mám rád i ten klid. Prostě nejlepší sednout si někde na zahradě, kde je klid, kde slyším ptáky a relaxuji. To mám strašně rád.

Tazatelka: Jste zaměstnaný? Čemu se profesně věnujete?

Informant 1: Tak jsem jsem již řekl, pracuji u Policie, a to konkrétně u psovodů. Takže výcvik mojich miláčků. Konkrétně cvičím pejsky na vyhledávání drog a bomb.

Tazatelka: Na jaké univerzitě sociální pedagogiku studujete?

Informant 1: Já studuji ve Zlíně na Univerzitě Tomáše Bati.

Tazatelka: Studujete prezenční či v kombinované formě?

Informant 1: V kombinované formě. Já bych do prezenční určitě nešel. Ani jako mladý.

Tazatelka: V jaké fázi Vašeho vysokoškolského studia se právě nacházíte?

Informant 1: Já se nacházím v té nejhorší fázi, ve které se můžu nacházet. Já mám měsíc do státnic na magisterském studiu.

Tazatelka: Co je podle Vás učení? Jak byste jej vlastními slovy definoval?

Informant 1: Tak, definuju učení všeobecně. Člověk se učí celý život. A učí se vlastně od prvního dne kdy, se narodí a skončí až vlastně umírá. Všechno je pro něho nové. Některé věci se musí učit nazpaměť a učí se naprosto cíleně. Některé věci se učíme naprosto nevědomky, pozorováním nebo napodobováním.

Tazatelka: Je podle Vás pouze jeden druh učení, nebo jich existuje více?

Informant 1: Je jich více. Určitě je jich více. Protože já sám můžu vnímat učení mnoha smysly. Že si něco čtu, můžu se učit, že něco vidím, můžu se učit, že něco slyším a zapomatuju si to. Je jich určitě víc.

Tazatelka: Znáte pojem informální učení? Kde jste se o něm dozvěděl?

Informant 1: Zním, velmi okrajově, ale znám. Po tu dobu, co studuju, už jsem se s tímto pojmem setkal. Takže ve škole.

Tazatelka: Jak byste jej vlastními slovy definoval?

Informant 1: Já bych to definoval tím, že to učení je vlastně to formální učení, co prožíváme ve škole, když nám někdo něco vkládá do těch našich mozečků a my se to snažíme zapomatovat a to neformální učení zažíváme vlastně kdykoliv. To může být vlastně já nevím, vyjdu ven, zjistím že je zima, tak se musím obléct. Nebo jedeme s klukama na motorkách, já uvidím, že někdo udělá chybu, on za ni zaplatí, škaredě spadne a já už potom tu chybu, jak udělal on, prostě neudělám.

Tazatelka: Jaký je podle vztah informálního učení ke formálnímu vzdělávání a neformálnímu vzdělávání?

Informant 1: Já si myslím, že je to propojené. Protože to vnímání, jak já vnímám toho kantora, co on do mě chce vložit, tak to je to formální učení. Neformální je to, co já si pobírám bokem, co někdo třeba odpoví z ostatních studentů. Takže to jsou pro mě důležité věci a nikdo po mě nechce, abych si to pomatoval, abych je zachytil a uložil do hlavy.

Tazatelka: V jakých v životních situacích se podle Vašeho názoru informálně učíte? Jmenujte činnosti, při kterých se podle Vašeho názoru informálně učíte.

Informant 1: Těch příkladů je spousta, já bych chtěl uvést nějaký stěžejní. Teď mě zrovna napadají spíše ty jednoduché. To je prostě učení, které se učím sám. Mým koníčkem třeba je, že dělám ty plastické modely a vlastně abych byl lepší, abych získával lepší technologie, aby ty modely byly lepší a lepší, tak já si třeba pouštím na Youtube různé postupy. To mě nikdo nenutí. Já to prostě chci. Chci se zdokonalovat, takže si pouštím postupy, jak to dělají třeba Japonci nebo Američané a tímto se vlastně učím. Protože já to vidím a ty postupy pak zkouším na těch svých modelech. Takže toto je vlastně takový topový příklad, kdy se učím svým koníčkem a vlastní vůlí se učím věci, které bych nemusel ale chci se dál rozvíjet.

Tazatelka: Kde se podle Vašeho názoru informálně učíte? Kdy dáváte přednost informálnímu učení?

Informant 1: Tak všude. Ve škole, venku, doma. Já myslím, že se učím i při takových běžných věcech, jako je třeba sledování silničního provozu, abych nenaboural. Takže úplně všude a úplně vždycky. Kromě toho, když odpočívám. A kde dávám přednost? Tak asi v práci.

Tazatelka: Co se informálně učíte (co je obsahem)?

Informant 1: Já myslím, že se učím snad všechno. Od běžných a praktických činností, které jsou nám třeba společností vštěpovány až po ty, co po nás vyžadují ve škole. Třeba abychom byli potichu.

Tazatelka: S kým či od koho se informálně učíte?

Informant 1: Kdo mě teď napadá tak hlavně kolegové v práci a můj šéf.

Tazatelka: Kolik hodin se podle Vašeho názoru denně/ týdně/měsíčně strávíte informálním učení?

Informant 1: Já si myslím, že na to nejde úplně přesně odpovědět slečno nebo paní, protože my to kolikrát ani nevnímáme si myslím. Něco jiného je, když fakt chci učím se a podívám se, jak jsem to říkal s těma modelama a něco jiného je, co mi běží tak hlavou tak, že třeba něco vidím a teď to uložím. Tak dost těžko. Několik hodin denně bych řekl.

Tazatelka: Jaký způsob informálního učení obecně preferujete? Komunikaci, pozorování, manuál či například metodu pokus/omyl?

Informant 1: Tak obecně preferuji komunikaci. Komunikace je pro mě nejvíc a je to nejlepší.

Tazatelka: **Myslíte si, že způsob Vašeho informálního učení mění v průběhu času? Mění se to, kdo Vás v informálním učení ovlivňuje a od koho se učíte? Mění se obsah informálního učení?**

Informant 1: Určitě si myslím, že je to tak, že člověk vyžívá. Tím, jak nabývá zkušenosti, tak volí i jiné přátele, jiné komunity. Já jsem se vlastně dostal od nějakého učiliště na vysokou školu. Takže tehdy to moje učení bylo o tom, že to moje učení bylo že jsem sledoval kamaráda někde u ponky, jak piluje železo a v dnešní době jsem schopný se bavit se spolužáky poměrně na vysoké úrovni. Takže rozhodně se to vyvíjí a rozhodně se to mění.

Tazatelka: **Snažil jste se za poslední rok naučit formálně něco, co jste se předtím učil pouze neformálně či informálně?**

Informant 1: Ve škole se učím formálně úplně brutálně. Asi ale ne, protože ve škole si otevíráme nové obzory a jsou nové předměty a nevím, že bych se o to nějak zajímal ve svém volném čase. A potom jsem se do školy vrhnul a byl jsem překvapený, že se vůbec učím takovým věcem, ale to bych tady říkat asi neměl.

Tazatelka: **V čem jste se za poslední rok podle Vás zlepšil, (co jste se naučil) pomocí informálního vzdělávání, co jste se předtím ne úspěšně učil pomocí formálního vzdělávání?**

Informant 1: U mě to bylo spíše naopak teda. Já myslím, že se hodně naučím ty věci informálně než formálně.

Tazatelka: **Sebevzděláváte se? A jaké oblasti se sebevzděláváte a jak často? Jakým způsobem se sebevzděláváte?**

Informant 1: Sebevzdělávám se neustále. Sebevzdělávám se v oblasti kynologie, protože je to moje práce. Sebevzdělávám se aktuálně v oblasti leadershipu, protože budu vést takový malý tým. Budu takový malý velitel, když to dobře dopadne. Sebevzdělávám se, co se týče teďka to na sebe prasknu trošku těch jazyků. Ale u mě to bylo přímo naopak. Já jsem měl na škole němčinu, ale teďka mám na mobilu takový program, jmenuje se to Duolingo a podle

toho se učím anglicky, protože vím, že bez té angličtiny jsem úplně vyřízený v současném světě. Takže to jsou takové hlavní atributy. Já snažím posunout po své vlastní linii.

Tazatelka: Učíte se informálně také v rámci svého studia? Jak?

Informant 1: Učím se informálně i v rámci svého studia. Jsou to většinou konzultace se svými spolužáky, co se teďka týče přípravy na diplomovou práci a shromáždíme otázky k závěrečným zkouškám. To nás nikdo nenutí a myslím si, že to děláme z vlastní vůle pro to, abychom uspěli v rámci studia. Protože ve škole by nám to rozhodně nestačilo.

Tazatelka: V jakých v situacích se ve škole podle Vašeho názoru informálně učíte?

Informant 1: Tak určitě to jsou ty naše diskuze, do kterých se velmi rád zapojuju.

Tazatelka: Co se informálně učíte (co je obsahem)?

Informant 1: V současné době, určitě sama víte, že jsme chvíli po Covidu. Takže návštěv té školy nebylo moc, takže když jsem se teďka do té školy dostal, tak jsem se lačně vrhl tady tímto směrem a na nic jiného mi nezbyl čas. Takže tady toto. Státní závěrečné zkoušky a diplomová práce. A ještě nějaké předměty, člověk to nezvládá sám že, takže máme takové výměnné businessy, že si různě pomáháme. Rozpracováváme témata na půlky a tak.

Tazatelka: Od koho případně s kým se informálně učíte?

Informant 1: Od spolužáků a kantorů.

Tazatelka: Jakým způsobem se ve škole informálně učíte?

Informant 1: Tak minulý semestr jsme měli třeba velmi zajímavý předmět, a to sociální psychologii, kdy jsme museli pracovat ve skupině o 6 lidech na projektu. Museli jsme si vyhledávat věci jak na internetu, tak číst odborné publikace, které nám vyučující zadali. Jelikož na tom pracovalo více lidí, tak to byla taková skládačka. Takže jsme spolu museli hodně komunikovat. Plnili jsme různé úkoly a vyučující nám dával zpětnou vazbu, co je třeba zlepšit či jinak uchopit. Tady jsem snad poprvé zažil metodu pokus - omyl.

Tazatelka: Dávají Vám ostatní studenti zpětnou vazbu? Jak?

Informant 1: Určitě, a pro mě je hrozně důležitá, protože já bych strašně rád vrátil, co do mě vloží druzí, protože by to stálo za to vrácení. A chci to udělat dobře, prostě mi něco člověk

sehnal a chci, aby to tomu člověku taky pomohlo. Protože mě ty věci od mých spolužáků hodně pomáhají.

Tazatelka: Diskutují s Vámi spolužáci?

Informant 1: Já jsem hodně hovorný, takže ano. Nic jiného jim ani nezbývá.

Tazatelka: Sdílí s Vámi ostatní spolužáci studijní materiály?

Informant 1: Tak jistě, bez toho by to nešlo. A já jsem za to velmi rád, že sdílí. A když něco mám i já, tak to rád pošlu dál.

Tazatelka: Komunikují s Vámi vyučující a spolužáci také mimo posluchárnu / výuku? Jak? O čem? Jak často?

Informant 1: Velmi. Jsem tím vyhlášený s těma učitelama. Pro mě všichni, kdo mě na té škole učí jsou neskutečně moudří a já je obdivuju a považuju za čest, když se mnou vyučující ztratí nějaké slovo. Vždycky je to, co se týče výuky i mimo jsou ochotní mi odpovídat. Takže byť riskuju to, že budu za Hujera tak, já si to nenechám ujít a vždy rád s nimi diskuji o přestávkách, když to jde. Komunikuji s nimi, co to jde.

Tazatelka: Komunikujete se spolužáky a vyučujícím také o věcech mimo probíraná témata?

Informant 1: Ano, i se spolužáky i vyučujícími. Protože někdy je potřeba se k tomu tématu nějak dostat a nechci jít přímo na tu věc. Nebo je někdy potřeba nějakým způsobem obhájit, proč jsem nezvládl to a to. Takže je jak když zatáhnu do své životní situace a přesto se dostaneme k tomu, proč jsem to třeba nezvládl nebo je to teprve na cestě a není to dodělané. A mám to rád takhle.

Tazatelka: Myslíte si, že má Vaše studium sociální pedagogiky vliv na to, jak a co se informálně učíte?

Informant 1: Já si myslím, že 100% to musí ovlivnit každého z nás. A mě to ovlivnilo moc.

Tazatelka: Jaký způsob informálního učení ve škole preferujete?

Informant 1: V té škole to spíš záleží na předmětu. Jsou předměty, kdy toho učitele nechcete rušit a nechcete reagovat ani na ty spolužáky, protože vidíte, že mu to je nepříjemné. Tak tam

jenom pozoruju a poslouchám. Ale jsou předměty, kde ten vyučující vyžaduje interakce, aby tvořil tu hodinu a tam je to samozřejmě ta diskuze. A takových předmětů je poslední dobou hodně. Takže asi u mě nejvíc převažuje ta diskuze.

Tazatelka: Vnímáte nějaké bariéry, které Vám omezují či znemožňují informální učení ve škole?

Informant 1: Byl to ten Covid. Já mám rád výuku face to face a jsem strašně rád na té přednášce. Pro mě je výuka online strašně neosobní i když se snažím toho zúčastňovat, tak prostě nevnímám energii těch lidí. Já potřebuju tam sedět vedle nějakého spolužáka, se kterým se rozdělím třeba o svačinu, nebo o mandarinku. Potřebuju komunikovat s tím učitelem. To všechno vám ta online výuka vezme. Myslím, že daleko víc nasávám, když tam jsem.

Tazatelka: Navštívili jste v poslední době nějakou kulturní instituci (muzeum/ divadlo/ knihovnu/ galerii)?

Informant 1: Naprosto to miluju. I se svojí ženou. Máme rádi kulturní akce, máme rádi zámky, historii. Máme rádi muzea. Bohužel ta covidová doba tomu teďka moc nepomáhá, ale žijeme tím jako hodně. Toto je naše zábava. To máme rádi.

Tazatelka: Za jakým účelem jste tuto instituci navštívili?

Informant 1: Jedna věc, jak jsem říkal vzdělání, protože mám rád historii a prostě když jdu na ten hrad a zámek tak už vím, kdo tam byl, proč tam byl, kdy a proč byl postavený a rád se dozvím něco nového. Nebo jdu do muzea. Teďka kolem Znojma jsou ty hraniční pevnosti kdy vlastně jsme se chtěli bránit fašistické invazi. Takže na toto jsem strašně hrdý. Já jsem vlastenec tak tam rád poslouchám o každém detailu té pevnosti. Takže mám hodně zájem o historii a čerpám tady z toho. Takže to je úplně pecka. To vám nestačí dokument, to musíte zažít na vlastní kůži. Je to úplně něco jiného.

Tazatelka: Naučili jste se během této návštěvy podle Vás něco?

Informant 1: Určitě se během tady těch návštěv učíme a hodně.

Tazatelka: Plánujete navštívit nějakou kulturní instituci?

Informant 1: Já mám obrovské plány. Jestli se mi podaří státnice, tak rozhodně to zase rozjedeme po těch výletech. Po těch zámko-hradoch.

Tazatelka: Tak s tím souvisí další otázka, takže předpokládám, že cestujete?

Informant 1: Ano, cestujeme. Máme 8 velkých psů a aby mohli jezdit s náma, tak jezdíme karavanem. Takže my jezdíme jako Homolkovi. Celá rodina a ještě se psama.

Tazatelka: Věnujete se nějaké dobrovolnické činnosti?

Informant 1: Tak, v současné době se dobrovolnictví nevěnuju, není na to čas. Člověk má své zájmy, školu a práci. Plus mám rodinu, které se chcu maximálně věnovat.

Tazatelka: Učíte se informálně doma? Jak?

Informant 1: Já se domnívám, že se učím informálně doma. Je to až od těch nejvyšších úrovní, kdy mi moje paní pomáhá, co se týče toho mého studia přes to, kdy strašně rád slyším třeba názory mého čtrnáctiletého syna, kdy můj mozek je úplně někde jinde a mám určitý úhel pohledu a on, když řekne něco, tak já si ze začátku řeknu, že je to blbost ale to je vlastně jeho pohled na svět a je to pro mě hrozně důležitý. Takže vlastně každý, s kým jsem, tak mi má co dát a já jim.

Tazatelka: V jakých v situacích se doma podle Vašeho názoru informálně učíte?

Informant 1: Já nebudu tady uvádět co se týče, že spolu pracujeme na té akademické úrovni se ženou. Cokoliv, já to teď možná řeknu špatně, ale ženě se třeba nepodařila kačena a jsem jí říkal, že to zvládnou, tak zase ten Google a staré recepty našich babiček a podařilo se mi to. Já jsem teď slavný, že se mi jednou za rok podaří kačena, ale musel jsem do toho hodně dát, aby to tak dopadlo.

Tazatelka: Jaké aktivity podnikáte v rámci informálního učení v domácím prostředí?

Informant 1: My, jak máme rádi tu historii, tak samozřejmě sledujeme dokumenty a tam člověk dostává spoustu informací. Moje paní je naprostý odborník přes Egypt. Já mám rád sice druhou světovou válku, protože jsem v srdci válečník, ale ten Egypt je taky nesmírně důležitý, je to kolébka civilizace. Takže někdo hledí na seriály, což se mi zdá hloupé, ale to je můj názor, někdo to má rád. Já se spíš podívám na dokument. Takže v tomto ohledu se

se ženou učíme spolu. My si o tom pak aj povídáme. A víš ta Nefertiti... Jo, jasně vím. A pak už spolu skládáme informace, co třeba víme.

Tazatelka: Od koho / s kým se informálně učíte? / Od koho si myslíte, že se informálně učíte?

Informant 1: Učím se od všech. Každý člen mojí krásné rodinky mi má co nabídnout a já jsem za to velmi rád. A učím se od nich každý den.

Tazatelka: Co se informálně učíte (co je obsahem)?

Informant 1: Tak hodně se koukám na ty motorčky, výcvik pejsků, to už si myslím, že mám ale zmáknuté a tu historii.

Tazatelka: Když se máte doma naučit něco informálně, například něco uvařit, či opravit, jaký způsob naučení preferujete? Prosím, seřad'te: Komunikace, Pozorování, Manuál, Pokus/Omyl

Informant 1: Tak pokus/omyl je všeobecně ta nejspodnější možná varianta, jak se učit. Snažím se využívat těch vyšších sfér a tam je to jasné. Zás jak jsem říkal, první to pozorování a potom dialog. To jsou dva takové nejdůležitější levely učení.

Tazatelka: Vnímáte nějaké bariéry, které Vám omezují či znemožňují informální učení v domácím prostředí?

Informant 1: No jistě, no jistě, když třeba manželku bolí hlava. Tak nevaříme, nedíváme se na dokumenty. Na to musí být lidi nalazení kolem vás. Pokud ta nálada není tak to může mít nějaké negativní vlivy.

Tazatelka: Učíte se informálně také v práci? Jak?

Informant 1: Učím se hodně v práci a učím se třeba na střelbách, kdy vlastně ten lektor bojové přípravy vám ukazuje, jak se zachází s tou zbraní, jaké mohou být situace to je jedna věc, ale druhá věc je to, že vy do toho vnesete svoje věci, které jste zažil vy v tom reálu, kdy na vás bylo zaútočené, a to už není, jakože vás to ten učitel učí, ale je to o diskuzi a snažíte se najít způsob, jak se lépe ubránit. Lépe neznamená že šetřit svůj život, ale šetřit té osoby proti které zárok zaměřujeme.

Tazatelka: V jakých v situacích se v práci podle Vašeho názoru informálně učíte?

Informant 1: Člověk se musí vzdělávat i na periferii zákona, protože vy, pokud ten zákon ovládáte v řádu několika paragrafů, tak můžete využívat jen úzkou cestu. Úzké mantinely, jak s těmi lidmi jednat. Pokud jste dobrý a baví vás to, tak se toho naučíte mnohem víc a potom máte větší pole působnosti, protože víte, co si jako policista můžete dovolit a co si třeba ti občané můžou dovolit. Takže vždycky je lepší vědět víc než to nutné minimum, které musíte vědět a pokud chcete tu práci dělat dobře, tak se musíte pořád sebevzdělávat.

Tazatelka: A činnosti, při kterých se podle Vašeho názoru ve škole informálně učíte?

Informant 1: Určitě diskuze a pozorování ostatních. Jejich reakce na výuku, probíraná téma. Někdy jde vidět, že je to hodně baví.

Tazatelka: Co se informálně učíte (co je obsahem)?

Informant 1: Tak zkušenosti ostatních spolužáků, jak oni vidí probírané téma. Je to hlavně formou té diskuze. Občas se taky zapojím, já jsem velmi komunikativní člověk.

Tazatelka: Od koho případně s kým se v práci informálně učíte?

Informant 1: My jsme zhruba tak všichni ve stejné věkové kategorii s kolegama, takže kolegové, a poslední věc co jsem psal je o tom, že každý ten pes je jiný. A kolega mi řekne, ty víš já jsem byl na výjezdu a ta fena mi na tuto chemii reagovala a teď to vyšlo špatně na okte jako na laboratořích a my se pak na to zaměříme a začneme diskutovat proč ten pes zareagoval, jak zareagoval a co tam mohl cítit. A pak chci, aby se příště nestalo, abychom vyloučili to jeho chybné označení třeba.

Tazatelka: Jakým způsobem se v práci informálně učíte?

Informant 1: Tak těch způsobů je spousta. Učím se třeba ze zkušeností. Divila byste se, co musím v práci řešit. Nedávno jsem třeba u malého kluka, který byl ve druhé třídě našel jointa. A nejhorší na tom je, že on, když to dá dál, tak už je dealer! Kluk ve druhé třídě! Mě by v životě nenapadlo, že budu řešit takovou kriminální činnost ve škole u takových dětiček, které sotva umí násobilku.

Tazatelka: Dávají Vám ostatní kolegové zpětnou vazbu? Jak?

Informant 1: Dávají. Hodně si povídáme. Je to ale spíš na přátelské rovině.

Tazatelka: Diskutují s Vámi kolegové?

Informant 1: Velmi, my v práci tu hubu nezavřeme. A to nejsme ženy.

Tazatelka: Sdílí s Vámi ostatní kolegové výsledky své práce?

Informant 1: Sdílíme, když se třeba pes naučí něco nového, tak u toho musíme být všichni. Bez toho by ta práce nebyla koníčkem.

Tazatelka: Komunikují s Vámi kolegové také mimo práci? Jak? O čem? Jak často?

Informant 1: Ano, samozřejmě i mimo práci pejsky cvičíme společně, jsou to naši miláčci. A taky o motorkách tím, že jsme tam všichni na stejné vlně.

Tazatelka: Když se máte něco naučit informálně v rámci své práce, jaké způsoby si vyberete? Prosim seřad'te: Komunikace, Pozorování, Manuál, Pokus/Omyl

Informant 1: Určitě pozorování, když jsem policista. Pak komunikace, manuál a poslední pokus/omyl, tady ta metoda mi není moc sympatická se přiznám.

Tazatelka: Vnímáte nějaké bariéry, které Vám omezují či znemožňují informální učení v práci?

Informant 1: Tak když nestíhám a mám toho moc. To na to učení není moc času. Ale teď si uvědomuji, že tím se vlastně taky učím. Když mám hodně práce a musím vyřídit nějaké spisy.

Tazatelka: Jakou roli v informálním učení podle Vás zastávají informační technologie?

Informant 1: Já si myslím, že naprosto stěžejní. Já si myslím, že v dnešní době oproti tomu, když jsem byl malý chlapec že byly nějaké časopisy, které vycházely jednou za měsíc, tak jsem si na stránkách vybral jen to co mě zajímá. V dnešní době internetu člověk má neuvěřitelné možnosti a jít do takových hloubek že je to až neskutečné. A je to díky tomu, že ty informace na informačních serverech jsou.

Tazatelka: Využíváte pro informální učení nějaké informační technologie či nástroj?

Informant 1: Určitě telefon, počítač, bez toho ani ranu. Já jsem si myslel, že mě to nepostihne, ale teď bez toho ani nemůžu být. A pomáhají mi hodně ve zdokonalování se. Jak u těch modelů, tak ve škole

Tazatelka: Jak často informační technologie za účelem informálního vzdělávání podle Vás využíváte?

Informant 1: Tak prostřednictvím telefonu na tom Duolingu já si dělám každý den dělám lekce angličtiny a moje sovička je smutná, když tam nejdu, takže já na tom musím každý den makat a teďka mě to nutí k určité soutěživosti kdy se dostanu do nějakých žebříčků a prostě donutí vás to učit se a motivaci. A každodenně, protože to Duolingo je záležitost každého dne + ty moje koníčky, to taky vyhledávám denně. A co se týká školy a získávání informací tak taky denně několik hodin. Až se za to stydím.

Tazatelka: Je pro vás online učení primární, nebo spíše sekundární formou informálního učení?

Informant 1: Tak v rámci komunikace a běžného života, jak říkám, naživo je to lepší. I online prostoru je to dobrý, kdy ten mobil a počítač si otevřu, protože nikdo na mě doma nemá náladu, tak se učím a věnuji se svému volnu - koníčkům. Než to abych se učil do běžného života. K tomu potřebuji lidi a impulzy kolem sebe.

Tazatelka: Upřednostňujete offline nebo online učení? V jakých případech?

Informant 1: Tak offline učení upřednostňuji maximálně. Online když se mi nechce vstávat, ale to já radši ten spánek obětuji a radši si se spolužákama popovídám. Online mi prostě nevyhovuje.

Tazatelka: Jaké znalosti (oblasti) informálně rozvíjíte pomocí technologií?

Informant 1: Tak hlavně ta angličtina Duolingo a Youtube využívám taky hodně.

Tazatelka: Určete prosím dalšího informanta, který je studentem oboru sociální pedagogiky.