

Informální učení v mladé dospělosti: Cesty k osobnímu a profesnímu rozvoji

Bc. Kateřina Balušková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Balušková
Osobní číslo:	H23077
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Informální učení v mladém dospělém věku: Cesty k osobnímu a profesnímu rozvoji

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti celoživotního učení, informálního učení a mladém dospělém věku.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a statistické vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK, 2016. Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly. Varia. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 9788073086947.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KOPECKÝ, Martin, 2018. Celoživotní učení a transnacionalizované veřejné politiky: lidský rozvoj v (post)krizové konfliktní éře. Humanitas. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 9788073088750.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2008. Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- RUBENSON, Kjell (ed.), 2011. Adult Learning and Education. Academic Press: Elsevier. ISBN 9780123814890.

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

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce ve své teoretické části představuje téma informálního učení, popisuje jej v kontextu celoživotního učení, a po tomto úvodu představuje různé teorie informálního učení. Dále se práce zaměřuje na mladou dospělost, definuje věkovou skupinu a popisuje její učení a profesní rozvoj. Navazuje na učení tématem motivace a učebních cílů, v poslední části se práce zaměřuje na aktuální trendy a výzvy 21. století. Hlavní cíl empirické části je analyzovat záměrné informální učení v mladé dospělosti. V množině dílčích cílů jsme zjistili, že nejvíce oblíbená je oblast efektivní motivace a učební cíle si mladí dospělí vybírají z oblasti kognitivní. Mladí dospělí si jako zdroje pro své informální učení nejčastěji volili online a materiální zdroje, ale neopomínali ani off-line zdroj, konkrétně učení se od kolegy nebo kolegyně.

Klíčová slova: informální učení, mladá dospělost, celoživotní učení, motivace, vzdělávací cíle, zdroje informálního učení

ABSTRACT

The theoretical part of the diploma thesis introduces the topic of informal learning, describes it in the context of lifelong learning, and after this introduction presents different theories of informal learning. The thesis also focuses on young adulthood, defining the age group and describing their learning and professional development. Following on from the learning themes of motivation and learning goals, the last part of the work focuses on current trends and challenges of the 21st century. The main aim of the empirical part is to analyse intentional informal learning in young adulthood. In the set of sub-goals, we find that the most popular area is the area of effective motivation, and the learning goals young adults choose from the cognitive area. Young adults most often chose online and material sources as sources of their informal learning, but they did not neglect offline sources, namely learning from a colleague.

Keywords: informal learning, young adulthood, lifelong learning, motivation, educational goals, sources of informal learning

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu diplomové práce, doc. Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D., za spolupráci, vlídný přístup a cenné odborné rady, které mi byli oporou, při psaní této práce.

Dále děkuji svým blízkým a přátelům, za podporu a důvěru, v rámci celého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 INFORMÁLNÍ UČENÍ	13
1.1 INFORMÁLNÍ UČENÍ JAKO PILÍŘ CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.2 TEORIE INFORMÁLNÍHO UČENÍ	17
1.2.1 Typologie učení podle M. Erauta.....	18
1.2.2 Teorie učení K. Illerise.....	18
1.2.3 Teorie učení P. Jarvise	20
1.3 SHRNUÍ.....	21
2 MLADÁ DOSPĚLOST.....	23
2.1 UČENÍ SE PRACUJÍCÍHO ČLOVĚKA	24
2.2 MOTIVACE JAKO PSYCHICKÝ PROCES	27
2.2.1 Motivace k učení	28
3 VÝVZVY V UČENÍ PRO 21. STOLETÍ.....	31
3.1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH VE ZNALOSTNÍ SPOLEČNOST	32
3.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	33
3.3 SOCIÁLNÍ SÍTĚ, PLATFORMY A AI	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	39
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4.3 POJETÍ VÝZKUMU	41
4.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	42
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	43
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	44
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	46
5.1 ANALÝZA DAT.....	46
5.2 INTERPRETACE DAT	59
5.3 LIMITY VÝZKUMU	60
5.4 DISKUSE.....	60
5.5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	61
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	65
SEZNAM OBRÁZKŮ	70

SEZNAM TABULEK.....	71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	72
SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

Diplomová práce představuje téma informálního učení v mladém dospělém věku. Hlavním cílem teoretické části, je představit čtenářům informální učení, a to jak v kontextu celoživotního učení, tak samotné teorie informálního učení, které čtenářům odkryjí dimenze tohoto učení a pohledy autorů moderní pedagogiky (andragogiky). Dále práce popisuje specifickou skupinu mladých dospělých, jejich začínající profesní růst, zaměří se na přínosy nebo bariéry, které mladí lidé v učení zažívají. Práce popisuje i situaci absolventů na trhu práce, jakým výzvám museli čelit, jak se shodoval obsah vzdělání s potřebnou kvalifikací a kompetencemi pro vykonávání profese.

V rámci celoživotního učení rozvíjíme naše znalosti, dovednosti a především kompetence, tento soubor je důležitý pro uplatnění na trhu práce, pro osobní rozvoj a sebeaktualizaci (Rabušicová, 2006). Proto práce prezentuje aktuální trendy a výzvy pro moderní společnost, klade důraz na poznání nových učebních situací a jak využít online prostor, jako zdroj ke svému učení. Informální učení za využití sociálních médií nám otevírá velké učební pole, a dokonce máme možnost k propojení se s kolegy, přáteli nebo odborníky napříč celým světem.

Hlavní cíl empirické části je analyzovat informální učení v mladém dospělém věku. Další cíle jsou zaměřeny na motivaci a cíle k učení, které si jedinec nastavuje. Tyto předpoklady pro záměrné učení jsou popsány v empirické části a představují pro náš výzkum důležitou sféru. Motivace je spojena s cíli vzdělávání, je přítomná při zadání si jasných cílů až po jeho realizaci, ovlivňuje naše poznávací a emoční procesy, nutí nás k aktivitě, pro zvolený cíl (Blatný, 2010; Řezáčová, 2015). Poslední z dílčích cílů je zaměřen na zdroje informálního učení mladých dospělých, jsou pro nás důležité jak už zmiňované online a materiální zdroje, tak i off-line zdroje.

Ve výsledku si tak práce klade za cíl kvantitativně ověřit popsané cíle, statisticky zpracovat a interpretovat data z dotazníkového šetření. Výstupem bude diskuse výsledků výzkumu a následné doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INFORMÁLNÍ UČENÍ

Informální učení považujeme za nejstarší formu vzdělávání, získávání dovedností a vědomostí, jelikož je pro nás přirozená a setkáváme se s ní po celý život. Již v útlém dětství podvědomě napodobujeme nejprve dospělé, poté naše vrstevníky a vnímáme, co se kolem nás děje, přirozeně se učíme z každodenních situací, a to podporuje náš vývoj do dalších životních etap. To popisují i Rabušicová a Rabušic (2008), jak se poznání dědilo z otce na syna a z matky na dceru, ještě před institucionálním vzděláváním, kdy i učni získávali odborné dovednosti u svých mistrů v řemeslnictví a dalších oborech, které si pro jejich dobu dokážeme představit. Dále autoři uvádějí, že tento způsob nabytí vědomostí je stále platný pro ekonomicky nerozvinuté země.

Proč bychom se tedy měli zabývat informálním učení v době, kdy máme dostupné formální vzdělávání, mimo jiné dané povinnou školní docházkou, nebo konkrétně v ČR, možností do 26 let studovat bezplatně na univerzitách? V době rozmachu informačních technologií, možností přístupu k informacím kdykoliv během dne pomocí internetu, denně na trhu vídáme online vzdělávání, studium je přístupné v prezenční i kombinované formě. Proč je informální vzdělávání téma, které rezonuje vzdělávací politikou? Na tyto otázky se podíváme blíže v této kapitole.

Informální učení považujeme za nestrukturované, časově neohraničené aktivity, které probíhají každodenně a jsou spojené s pracovním životem, rodinným životem nebo volnočasovými aktivitami. Ačkoliv se jedná o učení, vnímáme zde absenci znaků, které jsou typické pro školu (dělení na lekce, rozdělení obsahu, vztah učitel-žák) a jí podobné instituce. Právě institucionální zaštitění můžeme považovat za hlavní odlišující znak informálního učení od formálního nebo neformálního učení, jelikož může probíhat prakticky kdekoli. Informální učení, tak jak jsme si ho právě představili, se jeví jako nezáměrné, neuvědomované nebo nahodilé, a většinu času to tak je, my se ovšem chceme zaměřit na intencionální, tedy záměrné informální učení, které je uvědomované. Dostupné informace jsou využívány k učení se, kdy jednotlivec zvažuje a vybírá, které informace uchová a které naopak vypustí. (Eurostat, 2016; Rubenson, 2011)

Průcha definuje informální učení jako „celoživotní proces osvojování znalostí, dovedností, hodnotových orientací a postojů z každodenní zkušenosti, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi“ (Průcha, 2020, s.28). Každodenní zkušenosti zahrnují nejen vlastní prožitky, ale i interakce s ostatními lidmi, jak v domácím a pracovním prostředí, tak i ve volném čase

a s přáteli. Tím se liší od formálního a neformálního vzdělávání, jelikož informální učení je neorganizované, nesystematické a pozbývá institucionální zaštitění, tvoří až 75 % lidského učení (Dvořáková a Šerák, 2016). Další atributy pro informální vzdělávání popisuje Zormanová (2017, s.23) „*ovlivňuje akceleraci sociálního zrání, vede k rozvíjení schopnosti řešení problémů, samostatného myšlení, smysluplného jednání.*“ Vidíme zde popsanou velkou část učení se, které je součástí vlastního rozvoje, působícího skrytě, neuvědomovaně, nebereme jej často v zřetel, ale podle výše uvedených definic nám informální učení, které proměníme z nahodilého k záměrnému nebo neúmyslného k uvědomovanému, může otevřít nové příležitosti k růstu jedince i společnosti.

Rabušicová a Rabušic (2008) považují jako problematickou míru kvality tohoto učení, namítají, že se nedá empiricky ověřit, a zdůvodňují tento problém stylem nabývání znalostí a dovedností, které je, jak je uvedeno výše, každodenní ať už uvědomované či neuvědomované. To přiznává i Hodgkinson (2010, cit. podle Rubenson, 2011), který informální učení považuje za všudypřítomné a velkou část z něj nelze měřit. Na druhou stranu význam informálního učení vidí Peeters et al. (2014) v ekonomické i profesní sféře, argumentuje pozitivními přínosy, které by přineslo uznatelnost informálního učení. Pokud by se tak stalo, mohla by se zkrátit studijní dráha a tím by se zrychlila příprava studentů na profesní dráhu, zároveň z hlediska celoživotního vzdělávání můžeme informální učení chápat jako celoživotní úsilí, při němž prohlubujeme sebepoznání, schopnost učit se a uvědomujeme si naše vzdělávací preference. Podle Fielda (2009, cit. podle Peeters et al., 2014) informální učení může hrát klíčovou roli v podpoře pohody a štěstí, protože umožňuje dospělým osvojit si schopnost stanovovat a dosahovat vlastních cílů, které pro ně představují hodnotu, jsou pro ně významné nebo osobně smysluplné.

My se nyní podíváme na informální učení v širším kontextu celoživotního učení a poté navážeme jednotlivými teoriemi informálního učení, jež toto téma obohatí o hlubší souvislosti a pomůže nám nastínit problematiku, kterou se v této práci zabýváme.

1.1 Informální učení jako pilíř celoživotního vzdělávání

Pojem informální učení, společně s formálním a neformálním učení, řadíme mezi složky celoživotního učení, které cílí především na dospělou populaci. Celoživotní vzdělávání se celosvětově ve vzdělávací politice stalo velmi diskutovaným tématem, které má rozšířit vzdělávací systémy, vzdělávání vstupuje do nových rolí a je hlavní ideou učící se společnosti (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Koncept celoživotního učení ovlivnilo

mnoho dějů ve vzdělávací politice, konkrétně rovnosti ve vzdělávání, kvalifikační nároky, ale také technický pokrok, hospodářská prosperita, a tak se programy celoživotního učení formovaly až do dnešní podoby se zaměřením na odborné vzdělání a profesní přípravu. Důležitou změnou je odklon od školských institucí k neformálnímu vzdělávání a informálnímu učení. (Veteška, 2016)

Dřívější pojem „Celoživotní vzdělávání“ postupně nahrazuje pojem „celoživotní učení (se)“, jelikož vyvažuje všechny jeho složky, dává důraz na informální učení a toto pojmenování přesměrovává odpovědnost a priority k samotnému jedinci (Veteška, 2016; Kopecký, 2018). Podobnou změnu provedla i evropská komise, která přijala celoživotní učení, anglicky *lifelong learning*, a koncept pro vzdělávání dospělých se posunulo od *adult education* k *adult learning* (Rubenson, 2011). Abychom nastíněnou problematiku učení versus vzdělávání lépe uchopili, Průcha, Walterová a Mareš (2013) popisují učení jako proces, který proměňuje soubor nabytých poznatků, formy chování a obraz sebe samého, zkušenosti z učení transformují znalosti na vědění. Naopak na vzdělávání neboli edukaci, pohlížejí jako na proces ve smyslu výuky ve škole, jako na činnost probíhající v edukačním prostředí zahrnující učení subjektu. Celoživotní učení se svým konceptem zaměřuje spíše na procesy učení a učící se aktivity jedince než vzdělávání celé společnosti. Učební aktivity probíhají v průběhu celého života a rozvíjejí naše znalosti, dovednosti a především kompetence, které jsou pro jednotlivce důležité, aby se uplatnil jak na trhu práce, tak ve společnosti a měl možnost se rozvíjet i v osobní oblasti (Rabušicová, 2006).

Celoživotní učení má permanentní charakter, můžeme jej však pomyslně rozdělit na počáteční a další vzdělávání, i když proces učení je nepřetržitý, probíhá po celý život a ve všech životních etapách, na odlišných místech s rozmanitými formami učení. Můžeme se dále vzdělávat v různých organizacích, ale i mimo ně, v ideálním případě mísíme formální, neformální a informální vzdělávání, aby se vzájemně prolínalo, doplňovalo se a navazovalo na sebe (Veteška, 2016; Zormanová, 2017).

Proč však používáme termíny *informální učení* a *neformální učení* rozděleně, když v literatuře můžeme vidět, jak se pojmy zaměňují nebo se upřednostňuje jen jeden z pojmů? Hodkinson (2010 cit. podle Rubenson, 2011) tento problém vysvětluje na rozličných trajektoriích výzkumu a politiky. Ve výzkumu v 70. letech minulého století výzkumníci zjistili, že většina učení probíhá v každodenním životě bez zásahu učitelů nebo vzdělávacích institucí. Pro toho učení Scribner a Cole použili termín *informální učení* a postavili jej do opozice k formálnímu učení. Informální učení popsali jako nahodilé, všude přítomné

v každodenní praxi, na rozdíl od plánovaného, organizovaného formálního učení, které je navíc hodnoceno učiteli. Co se týká politického vývoje v této problematice, do povědomí vstoupil termín *neformální vzdělávání* opět jako protiklad formálního vzdělání a obliba obou hnutí, jak je označil autor, se střídala v popularitě. Za zmínku stojí i práce P. Freireho, která hnutí neformálního vzdělávání popularizovala, a tak se dostalo i do povědomí feministických, antirasistických a dělnických hnutí, než se později v 80. letech vlivem kapitalismu formalizovalo. Informální učení je zřídka jasné definováno samo o sobě. Téměř vždy je definováno formální učení/vzdělávání a neformální učení je ponecháno jako jeho protiklad, což vytvořilo nejasnosti, které prostoupily i do hranic mezi jednotlivými formami učení (Hodkinson, 2010, cit. podle Rubenson, 2011).

Tomuto fenoménu „formalizace informálního učení“ se věnoval výzkumník Colley, na základě analýzy textů, jejichž autoři se zabývali otázkou rozdělení formálního a informálního učení, chtěl vytvořit kategorie, které se ovšem velmi různily. Pro jasnější uchopení problému definoval Colley atributy formálnosti: místo učení, cíle učení, procesy učení a obsah učení, ty určují, do jaké kategorie formálnosti patří dané učení (Hodkinson, 2010, cit. podle Rubenson, 2011).

Jak také podotýká Rabušicová et al. (2016, s. 29), *„Informální učení může probíhat i během formálních a neformálních učebních situací. Zde bývá někdy označováno jako součást skrytého kurikula.“* Autoři se shodují, že jednotlivé typy učení nelze vnímat izolovaně. Výše uvedené tři formy učení mají i své vlastní jedinečné funkce, které podporují efektivnost učení. Pro formální učení je vhodná funkce kognitivní, zaměřená na procesy a operace myšlení, podporuje abstraktní myšlení a funkci hodnotící. Efektivnost neformálního učení podporuje funkce psychomotorická, která se zaměřuje na praktické dovednosti a konkrétní úkony. V neposlední řadě efektivnost informálního učení podněcuje funkce afektivního učení, tedy orientace na hodnotový systém a emoce (Rabušicová a Rabušic, 2008).

Zahraniční studie se zaměřovala na zkušenosti dospělých studentů s informálním učením v prostředí formálního vzdělávání. Informální učení probíhalo v rámci formální osnovy, která je definována kurikulem, zatímco informální učení souvisí s kurikulem skrytým, které ve školním prostředí představuje postoje učitelů, jsou zde zahrnuta sociální a kulturní pravidla, která nejsou přímo součástí výuky, ale žák se je učí na základě vzorců chování. Informálním učením v tomto kontextu se s formálním vzděláváním vzájemně ovlivňovalo a překrývalo, výzkumníci však rozdělili procesy informálního učení do

kategorií: sebeřízené, nahodilé a tacitní učení. Výsledky studie porovnávaly získané znalosti, dovednosti postoje a přesvědčení a ukázalo se, že přínosy z informálního učení jsou rozmanitější a osobnější, lze je snadno aplikovat do roviny osobní, sociální, profesní i vzdělávací. Zajímavou myšlenkou bylo tvrzení, že informální učení jednotlivce může vést k prohloubení svých znalostí, pomocí účasti na formálním vzdělávání, ale i naopak účast ve formálním vzdělávání může vést jedince k informálnímu učení, jako dalšímu způsobu učení. To má velmi pozitivní vliv na celoživotní učení, jelikož jedinci vnímané souvislosti mezi jednotlivými vzdělávacími aktivitami a procesy se ucelí natolik, že je jedinec schopen učit se nepřetržitě během celého života (Peeters et al., 2014). To podporuje představu o šíři celoživotního učení, ve kterém spolupůsobí všechny oblasti učení a uvědomění si tohoto prolínání může jedince podpořit v jeho dalších učebních situacích, ve kterých nebude spoléhat jen na formální vzdělávání, ale podpoří proces učení právě informálním učním.

1.2 Teorie informálního učení

V této diplomové práci se zabýváme záměrným informálním učním, takovým, které je účelné a jednáme tak úmyslně. Záměrné učení je také označováno synonymem intencionální, kdy takové učení „je realizováno s vědomým úmyslem, cílem, intencí subjektu“ (Průcha, 2020, s. 26). Opakem tohoto učení je bezděčné nebo náhodné učení, tedy bez záměru či cíle, jedinec si neuvědomuje, že se právě učí, je neplánované. Na vzdělávací aktivity v informálním učení nahlíží Rabušicová et al. (2016, s. 29) jako na implicitní, tedy vedlejší produkt jiné aktivity, a explicitní, kdy aktivita probíhá s cílem učit se.

Učení je přirozenou součástí našich životů, a konkrétně informální učení může probíhat, aniž bychom si uvědomovali, že právě rozvíjíme nějakou naši dovednost či nabýváme nových znalostí. Můžeme sem zařadit i observační učení, jak název napovídá, učení pozorování děje nebo činnosti (Průcha, 2020; Rabušicová a Rabušic, 2008). V již zmíněné studii Peeterse et al. (2014) vyšly na povrch tři typy informálního učení. První z nich, sebeřízené informální učení se, u účastníků vybudovalo nové zájmy nebo způsoby učení, a díky tomu si stanovovali osobní vzdělávací cíle. Druhým typem informálního učení byla sdílená zkušenost, prostřednictvím rozhovorů s dalšími účastníky, tyto zkušenosti se staly spíše zdrojem pro informální učení, které však bylo nezáměrné, spontánní a rozhovory spíše působily jako motivační prvek k vlastní činnosti. Třetím typem je tacitní učení, které bylo silně ovlivněno skrytým kurikulem, účastníci například nevědomě přejímali nová slova či strategie učení (Peeters et al., 2014). Takové rozdělení informálního učení vnímáme jako

užitečné pro skupinu učících se jedinců. Ačkoliv jsou zjištění zajímavá, v naší práci se budeme zabývat teoriemi odborníků, které lze zobecnit na jakéhokoliv učícího se jedince.

Základní dělení teorií učení, které nahlíží na učení obecně a zejména z psychologického hlediska, Hartl a Hartlová (2010) rozdělují: učení na principu S-R, tedy stimulu a reakci, kdy podněty působí na naše smysly a dochází ke změně chování. Pokročilejší kategorií jsou teorie behaviorální, kognitivistické, sociální a humanistické. V naší práci se však zaměříme na modernější pojetí teorií o učení, které nám pomohou porozumět informálnímu učení.

1.2.1 Typologie učení podle M. Erauta

Typologie se zaměřuje na učení, které Rabušicová et al. (2016, s.31) překládá jako typologii informálního učení. Eraut (2000) za základní vymezení pro typologii považuje, jak moc je učení je záměrné. Poukazuje na dva jevy v učení, a to implicitní učení a úmyslné učení (v našem pojetí jej můžeme označit jako záměrné), kdy tyto jevy můžeme vnímat jako dva protipóly, tedy na jedné straně absence cíle učení se a na druhé straně učení s explicitním charakterem. Aby byla typologie kompletní, přidává Eraut ještě jednu kategorii, a to reaktivní učení, které je podobně jako záměrné učení explicitního charakteru, ale vzniká jako reakce na nějaký podnět nebo situaci, je tedy neplánovaná a jedinec se tak učí s menší mírou záměru oproti intencionálnímu učení (Eraut, 2000). Co nesmíme opomenout, je časová dimenze, kterou autor rozdělil na události v minulosti, aktuální zkušenost a budoucí jednání. Záměrné učení se v kategorii události v minulosti vyznačuje jako přezkoumání svého jednání, komunikace a zkušeností v minulosti, v kategorii aktuálních zkušeností se jedinec soustředí na plánované informální učení, řeší aktuální problémy a aktivně se zapojuje do rozhodování a v kategorii budoucího jednání se soustředí především na plánování dalšího učení, formuje cíle a hledá další příležitosti pro učení se (Eraut, 2000, s.116). Informální učení se prolíná v rámci časové koncepce a je přítomné napříč časovými úseky, jedná se o otevřený proces a naše činy nebo zkušenosti z minulosti utváří podněty pro budoucí jednání. (Rabušicová et al., 2016)

1.2.2 Teorie učení K. Illerise

Pro vznik teorie si autor vyznačil učební situaci, která obohacuje jedince o nové znalosti, dovednosti nebo schopnosti, jedná se o situaci, která jedinci pomáhá transformovat nové systémy v jeho myšlení. Tento proces popsal pomocí tří dimenzí, jimiž jsou „*obsah, incentiva a interakce*“,“ podotýká, že dimenze musí být vždy zohledněny, jestliže chceme pochopit nebo analyzovat procesy učení. Koncept také ukazuje rozmanitost učení, které

splňuje požadavky moderní společnosti na rozvoj kompetencí (Illeris, 2017, s.24). Celá triáda je ohraničená a podmíněná společenským konceptem, societou, kde se učební situace odehrávají, kde sledujeme vzájemný edukační vztah osob (Rabušicová et al., 2016).

Jednotlivé dimenze procesu učení dle Illerise si teď podrobněji představíme (Illeris, 2017; Rabušicová et al. 2016):

- Dimenze obsahu zahrnuje to, co se považuje předmět učení, může se jednat o poznání, dovednosti, postoje, jednání či zkušenost. Rozmanitost dimenze obsahu je za hranicemi kognitivního přístupu či orientaci na vědomosti. Rozvíjí schopnosti „uceleného chápání (coherent understanding).“
- Dimenze incentive obsahuje motivace, emoce a vůli. Tyto položky jsou důležité pro aktivaci duševních složek k učení. Sledujeme impulzy k učení a jak moc podněty působí, abychom se učili.
- Dimenze interakce představuje propojení prostředí a učení, sledujeme vztahy, interakce edukátoru a učících se jedinců, probíhají různé sociální interakce nebo postoje k osobám, od kterých se učíme. Propojuje také sociální a materiální prostředí pro učení.

Illeris (2017) uvádí, jak se vzdělávání a kvalifikace odklonily od myšlenky, že patří pouze dětem a mládeži, s argumentem, že školní a vzdělávací systémy neposkytovaly takové profesní kompetence a vývoj specifických kompetencí jedinec získal až s čtyřicetiletou praxí, a to s podpůrnými školeními. Do popředí se tedy postupně začaly dostávat kompetence a upozadily vědomosti, dovednosti či kvalifikace, ty autor definuje následovně: „Kompetence je sjednocující pojetí, které integruje vše, co je potřeba k výkonu v dané situaci nebo kontextu“ (Illeris, 2017, s. 126).

Zajímavou myšlenku autor poskytl ve vztahu k edukaci dospělých, kde překážkou pro to, aby se jedinec vrátil do vzdělávacího procesu, je představa vrátit se do podřadné role ve vztahu učitel-žák. Proto předkládá aspiraci k zamyšlení, aby se část potřebného vzdělání přesunula ze vzdělávacího systému přímo na pracoviště (Illeris, 2017). Učení dospělých popisuje jako selektivní a sebeřízené, dospělí se učí jen to, co chtějí, co je pro ně smysluplné. Pokud dospělí nepřikládají význam danému učení, odkloní se od něj. Obecně je jejich učení částečné, s nedostatečnou motivací, a to vede k rychlému zapomenutí nebo dalším využitím nabytých znalostí či dovedností v dalších situacích (Illeris, 2010, cit. podle Rubenson, 2011).

1.2.3 Teorie učení P. Jarvise

Peter Jarvis své teorie o učení v průběhu let doplňoval, jeho pohled na učení je ovlivněn sociologií, teologií a filosofií, na rozdíl od jeho kolegů (např. Illeris), kteří měli psychologický pohled na učení. My se nyní podíváme na definice učení a popíšeme si jednotlivé aspekty a kontexty, které Jarvis učení připisuje. První definice nám učení představuje takto: „*proces proměny zkušeností ve znalosti, dovednosti a postoje*“ (Jarvis, 1987 cit. podle Dyke 2017, s. 27). Dále však popisuje, že tento proces neobsahuje pouze kognitivní procesy, ale i procesy afektivní a konativní, a tak se aspekty učení rozšířily na znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, emoce a přesvědčení (Dyke, 2017).

Dále se autor věnuje sociálnímu kontextu učení, který má přesahovat kulturní a socioekonomické struktury, vzniká tak nový aspekt učení: vztahový. Vzájemné sociální vztahy a interakce mezi jednotlivci, které se formují na pomezí sociálního prostředí a osobního chování, podporují proces učení. Při učení se s ostatními dochází ke komunikativní interakci, jak ji nazval autor, která vytváří vhodné podmínky pro učení a díky tomuto učení v sociálním kontextu se formujeme jako lidské bytosti (Dyke, 2017; Thelenová, 2014). V posledních letech se učení více zaměřuje na učící se jedince, což směřuje k pohledu na sociální učení. Toto sociální učení se netýká pouze událostí ve třídě, ale probíhá po celý den, v každodenním cyklu díky věcem a situacím, které člověka obklopují (Kumar a Nanda, 2024).

Nehyba (2012) popisuje Jarvisovu teorii jako koncept nesouladu mezi vnímanou realitou a vlastní zkušeností, přičemž zkušenost považuje za základní kategorii učení, ze které v mnohých učebních situacích vycházíme. Dyke (2017) popisuje tento jev jako rozpor mezi zásobou znalostí a novými informacemi či zkušenostmi. Člověk se učí díky nesouladu mezi tím, co už zná, a tím, co se mu nově představuje. Jinými slovy, pokud se setkáme s informací nebo zkušeností, kterou nedokážeme zařadit do svého současného systému znalostí, vzniká prostor pro učení a porozumění. Tento vnitřní konflikt nás motivuje k přehodnocení, rozšíření nebo přizpůsobení našich stávajících znalostí.

Pozdější Jarvisova definice, na základě výše představených atributů, zní: „*Kombinace procesů, při nichž se celá osoba – tělo a mysl – nachází v sociální situaci a vytváří zkušenost, která je následně kognitivně emočně nebo prakticky transformována a integrována do vlastní biografie, což vede ke vzniku neustále se měnící osoby*“ (Jarvis, 2013 cit. podle Dyke, 2017, s.29). Abychom této definici mohli porozumět, musíme si objasnit pár pojmů. Proces učení je o transformaci, proměňují se zkušenosti do znalostí, dovedností, postojů

a uznání. Jarvis proto vyzdvihuje takové prostředí k učení, kde dojde k narušení stávajících znalostí a jedinec přichází do styku s novými zkušenostmi. Tyto zkušenosti rozlišuje na: primární zkušenost, kdy dochází k přímé, ryzí zkušenosti jedince s okolním světem, kdežto sekundární zkušenost je zkušeností zprostředkovanou, nepřímou, například mluveným slovem či skrze digitální technologie. Takto vytvořené zkušenosti se uchovávají a tvoří biografii člověka = identitu. Rozpor mezi primární a sekundární zkušeností pak urychluje učení. Sociální kontext, předchozí učení a zkušenosti člověka mohou měnit způsob, jakým něco prožívá (Dyke, 2017; Nehyba, 2012; Thelenová, 2014).

1.3 Shrnutí

Popsané teorie popisují jevy, situace a jiné proměnné, které můžeme aplikovat na formální, neformální i informální učení, pokud se díváme na proces učení pouze v obecné rovině. Změny, které mezi jednotlivými druhy učení sledujeme, jsou na úrovni prostředí, obsahu, incentive. (Rabušicová et al., 2016)

Učení je pro člověka vždy nepřetržitý proces, skládá se z řady teorií včetně historických, filozofických, psychologických, sociologických a pedagogických pohledů. Je patrné, že se způsoby a potřeby učení v průběhu času proměňovaly, a na tuto proměnu existovaly různé pohledy. Teorií učení lze obecně rozdělit do čtyř hlavních typů: Behaviorismus, kognitivismus, konstruktivismus a sociální učení. My jsme se zaměřili na modernější pojetí teorií učení a považujeme citované autory za jejich hlavní představitele.

Celoživotní učení klade důraz na vlastní řízení učebních aktivit jedince, předpokládá vlastní iniciativu a hledání učebních příležitostí po celý život. Zároveň jde o svobodnou, flexibilní činnost, která vplouvá do mnoha oblastí v životě jedince a podporuje kvalitu života. Vzájemné prolínání formálního, neformálního a informálního učení představuje šířku konceptu celoživotního učení, ve kterém nalezneme jak individuální učení, tak institucionalizované vzdělávání (Rabušicová, 2006). Podle Jarvise má celoživotní učení jedinci poskytnout smysluplný a bohatší život. Zažívá však velkou proměnu v závislosti na globální, politické, ekonomické a kulturní proměny, vstupující do našich životů tak, že vytvářejí příležitosti a nové zkušenosti pro učící se jedince. Označuje jej za existenciální proces, což značí, jak je učení důležitou součástí našeho bytí a rozvoje. Proces učení nekončí mladou dospělostí, ale naopak nová životní etapa nás staví před nové výzvy, nabýváme nových zkušeností a s tím přicházejí i nové znalosti, myšlenky, hodnoty, které mohou rozporovat se stávajícími vědomostmi a myšlením (Gouthro, 2017).

Informální učení jsme si vymezili z pohledu intencionality, zda se jedná o záměrné, nahodilé či bezděčné učení. Z pohledu času, kdy obecně probíhá v rámci celoživotního učení po celou dobu naší životní dráhy, ale konkrétní učební aktivity mohou mít přesah z minulosti do přítomnosti, kde se formují nové cíle pro budoucí učení. Dále jsme si představili dimenze učení, jejich funkce v učebních aktivitách a v návaznosti na tyto dimenze jsme zkoumali záměrné informální učení (praktická část), stejně jako se práce soustředí na vzdělávání dospělých v návaznosti na myšlenky Illerise. Poslední z autorů vybraných teorií nám poskytl komplexnější pohled na složitost této problematiky, kdy se v jeho pojetí proces vyznačuje nejen kognitivní stránkou, ale i afektivní a volní (motivace), což nás bude provázet i v dalších kapitolách, a především v metodologické části. Také sociální kontext v učení bude pro výzkum jedno z hlavních témat a zde nám Jarvis popisuje jeho důležitost.

2 MLADÁ DOSPĚLOST

V následující kapitole se zaměříme na cílovou skupinu, a to na mladé dospělé, kteří jsou specifickou skupinou dospělé populace. Jejich životní dráhy vedou nejrůznějšími směry, hledají, kam patří, jakou práci chtějí dělat, rozhodují se, kdy skončí se studiem. V životě se teď musí postavit takzvaně na vlastní nohy a hledají životní rytmus, který jim vyhovuje. Také je spousta mladých lidí, kteří zakládají rodiny, věnují se kariérnímu vzestupu či obohacují své životy o zkušenosti ze zahraničí a podobně. V mladé dospělosti máme mnoho energie a vlastní rozvoj, v jakékoli oblasti, je klíčovým bodem našich životů. V kapitole si vymezíme skupinu lidí patřící do mladé dospělosti, a následně se podíváme na učení dospělých a zaměříme se na motivaci, která učení podmiňuje.

Mladá dospělost je vývojové období, typické pro dosažení osobní zralosti a pro sbírání nových zkušeností, je to nová životní etapa dospělosti, ve které se upevňuje identita a role dospělého. Jedinec už tak moc nepocítuje biologické změny, ale naopak rozvíjí své kognitivní kompetence, stabilizuje emoční prožívání a velkou roli ve vývoji hrají psychosociální oblasti, mezi nimiž nalezneme sebepojetí, vztahy a rodinu a také oblast vzdělání a profesního rozvoje. Sociální vývoj člověka znamená také vyrovnaní se s emočními traumaty, nezávislý vztah s rodiči napomáhá ke stabilizaci vlastní životní harmonie. S nově zvolenou profesní drahou přichází i získání odpovědnosti v profesi a ekonomická nezávislost, tedy nabývání vlastních zdrojů, se kterými se jedinec učí hospodařit. Člověk v mladé dospělosti vstupuje do nových sociálních rolí, s nimi přijímá i určité chování a orientuje se na postavení ve společnosti, v různých skupinách je pak ovlivňován přijatými normami a hodnotami. (Millová cit. podle Blatný, 2016; Thorová, 2015; Langmeier a Krejčířiková, 2006; Vágnerová, 2007)

Mladá dospělost znamená rozběhnutí se po životní dráze člověka, vyznačuje se realizací cílů, důvěrou ve své schopnosti a optimistickými nadějemi typickými pro *Zlatá dvacátá léta*, jak je nazval Říčan (2021, s.231). Autor dále popisuje, čím se dospělý jedinec vyznačuje: Koná produktivní práci, dokáže spolupracovat bez konfliktů, samostatně hospodaří a bydlí (či má u rodičů vymezený, ohraničený prostor), má realistické plány, je schopen trávit volný čas sám i s přáteli a rodinou, tíhne k tvorbě dlouhodobých vztahů, **cílevědomě rozšiřuje svou orientaci v prostředí, v němž žije a pracuje** a v neposlední řadě pečuje o své blízké a zajímá se i o blaho širší společnosti. (Říčan, 2021)

Všechny tyto změny ovšem mohou být pro mladého člověka také jistou zátěží. Může dojít k nepříjemnému střetu s realitou a přicházejí i první komplikace a problémy, jejichž řešení je čistě na jedinci, zodpovídá za své jednání a tyto nepříjemné zkušenosti mohou vést k frustraci. V období mladé dospělosti se může objevit *čtvrtživotní krize, krize 20letých*, kterou Thorová (2015) ohraničuje věkem od 17 do 26 let. Tato krize zahrnuje nejistoty a otázky, zda jsou jedinci v životě úspěšní, mají obtíže s hledáním dobré práce, zažívají strach ze ztráty zaměstnání nebo je jejich pracovní doba a povinnosti přehlčuje, stejně jako tlak zodpovědnosti vlastního pracovního chování a loajalitu vůči zaměstnavateli (Thorová, 2015).

Ohraničit mladou dospělost čísly je rozporuplné a mnozí autoři se neshodují, především vidíme rozdíly v horní hranici, a to až o 10 let. Například Vágnerová (2007) vymezuje mladou dospělost obdobím 20–40 let, uvádí také počátek dospělosti ve věku 18 let, označovaným jako právní dospělost. Další autoři Příhoda a Švancara (podle Millová cit. podle Blatný, 2016); Říčan (2021) vymezili mladou dospělost rozmezím 18–30 let a Erikson (podle Millová cit. podle Blatný, 2016) se přiklání k vymezení 18–40 let. Horní hranice 40 let je trendem, který vznikl posouváním délky života, posunem vývojových specifik, pod kterými si můžeme představit zakládání rodiny nebo kariéru. (Millová cit. podle Blatný 2016)

Pro naše účely se přikláníme k rozmezí 20–30 let, jelikož pracující jedinec, aspoň s roční pracovní zkušeností po ukončení maturitního studia, má dvacet let. Pokud by jedinec začal pracovat po ukončení studia výučním listem, jeho zkušenost při dvouleté praxi by mohla být pro naše potřeby účelnější. V případě studentů mohou být pracovní zkušenosti získávány na brigádách, stážích nebo vzdělávací aktivity jedince mohou být přípravou na budoucí povolání. Co se týče horní hranice třiceti let, inspirujeme se autory uvedenými výše.

2.1 Učení se pracujícího člověka

PRACOVNÍ OBLAST

Pracovní oblast je pro mladou dospělost klíčová, mladý člověk vstupuje na trh práce po ukončení středoškolského nebo vysokoškolského studia a je pro něj typické sbírání zkušeností, změna pracovních pozic nebo zaměstnání. Nároky společnosti na mladou dospělost se týkají připravenosti, kompetencí a s tím se prodlužuje délka studia a mladí lidé často kombinují studium s krátkodobým částečným úvazkem v práci, kdy získávají zkušenosti a dovednosti, které rozvíjí i pomocí mimoškolních, volnočasových aktivit

(Millová cit. podle Blatný, 2016; Langmeier a Krejčířiková, 2006; Říčan, 2021). Nejenom, že nám práce zajistí socioekonomický status, pozici ve společnosti, ale tvoří i naši identitu, díky ní jsme součástí sociální skupiny a vrstvy. „*Schopnost zvládnout přiměřeným způsobem profesní roli je jedním z psychosociálních kritérií dospělosti*“ (Vágnerová, 2007, s.49). Pracující člověk se realizuje nejen na trhu práce z pohledu ekonomického, ale práce souvisí i se sociální oblastí, získává status pracujícího člověka, vytváří si novou síť kontaktů a vztahů, v hierarchickém žebříčku se může pohybovat na základě různých pracovních pozic a funkcí. Nesmíme opomenout ani psychologický pohled na pracujícího člověka, vytváří pro společnost hodnotu, mění a tvaruje svět, ve kterém žijeme, využívá svůj vlastní potenciál, probíhá seberealizace (Machalová, 2006).

Seberozvoj však po skončení studia nekončí, naopak začíná v oblasti karierní. „*Raná dospělost je obdobím, kdy se intenzivně prohlubují profesní znalosti a dovednosti.*“ (Thorová, 2015, s. 441). Jedinec musí nabýt nových pracovních dovedností, a to v pracovním prostředí, kdy pro moderní společnost je potřebná pružnost jedince, aby dobře reagoval na rychlý technologický pokrok. Autoři dodávají, že změna pracovního prostředí či pozice je přirozená (Millová cit. podle Blatný, 2016; Langmeier a Krejčířiková, 2006; Říčan, 2021).

UČENÍ SE DOSPĚLÝCH

Učení patří neodmyslitelně k našemu životu a jak bylo uvedeno v přechozích kapitolách, potřeba učit se bude ve společnosti stále více žádaná. Nyní se chceme zaměřit na specifickou oblast, a to je učení dospělých. Učení dospělého jedince je proces, jeho cílem jsou specifické vzdělávací cíle, pro každého jsou tyto cíle individuální. Celoživotní učení zde prostupuje do různých oblastí dospělého života, ať je to již výše zmíněná profesní oblast, nebo oblast zájmového vzdělávání, učební aktivity nalezneme i v oblasti volného času, rodičovství nebo občanství (Rabušicová, 2006).

Mezi hlavní rysy učení se dospělých patří analýza problému, informace o výsledku učení se, které mimo jiné podporují jedincovy úspěchy v učení, dále aplikace naučeného způsobu chování nebo učební látky. Učení dospělých také závisí na individuálním impulzu k učení se a ke zlepšování svých schopností, probudit své nadání a talent. Mimo jiné, učení dospělých má i svoje fáze Machalová (2006, s.105) je rozdělila následovně:

1. Motivační fáze – poznáváme své potřeby, motivy a hodnotové orientace učení se, které jedinci ucelují smysl učení se.

2. Poznávací fáze – poznáváme kognitivní styl a styl učení se jednotlivce.
3. Výkonová fáze – poznáváme konkrétní výsledky a zvládnutí úloh učení se.
4. Kontrolní fáze – týká se hodnocení výsledků učení se a výkonu jednotlivce.

Tyto fáze nám nastiňují pohled dospělého na proces učení, motivace je pro naši práci klíčovou fází a budeme se jí věnovat podrobněji.

V oblasti vzdělávání dospělých nesmíme opomenout autora Jarvise, který formuloval funkce vzdělávání dospělých a jsou to: usnadňující vztahování se k soudobé kultuře; kreativního využívání rostoucího objemu volného času; obohacování života pro všechny věkové kategorie; porozumění procesům a adaptace v neustále proměňujícím se světě (Jarvis, 1983 cit. podle Thelenová, 2014). Učení dospělých popisují i Hartl a Hartlová (2010), kteří jako charakteristické vnímají třídění informací a následné porozumění jednotlivým vztahům mezi nimi, nesmíme opomenout ani řešení problémů a učení učit se. Lidé v dospělosti se k informacím sami dostávají skrze multimédia, internet, ale také díky cestování, rozhovorům, čtením a v neposlední řadě také ze své vlastní profese. Důležitou roli v učení se dospělých hrají nabyté zkušenosti, míra předchozího učení, aktivity člověka a také motivace.

Tyto funkce a charakteristiky vnímáme i jako argumenty, proč je učení dospělých důležité a měli bychom mu věnovat pozornost, a to i s platností v dnešním rychle vyvíjejícím se technologickém světě, kdy se rychle proměňují trendy, komunikace a trh práce. Jarvis (2001 cit. podle Thelenová, 2014) upozorňuje na to, jak trh práce proměňuje akademické formální vzdělávání na základě nabídky a poptávky na trhu, mění kurikulum a vzdělavatelé musejí být v tomto směru flexibilní a sledovat právě zmíněné proměny.

Poslední z důležitých bodů pro učení se dospělého člověka jsou jeho vzdělávací potřeby. V dnešní společnosti se vzdělávací dráhy jedinců orientují na získání titulu, nikoliv však orientace na individuální vzdělávací potřeby jedince, které může naplnit mimo vzdělávací instituce. Tyto potřeby se navíc stále mění v reakci na měnící se svět a životní dráhu. Vzdělávací potřebu Řezáčová (2015) vnímá z vnějšího pohledu jako tlak společnosti a trhu práce, ale také z vnitřního pohledu, která se projevuje jako touha po osobním růstu. Jednou z potřeb, kterou autorka vyzdvihuje, je samotné celoživotní učení, které naplňuje potřebu aktualizace dosažených znalostí a dovedností z důvodu proměny profesní dráhy. Ve svém výzkumu Řezáčová (2015) identifikovala vzdělávací potřeby pracovníků, mezi nimiž byly zastoupeny potřeby znalosti cizího jazyka, ovládání programu MS Excel, dále

to byly různé kompetence, a další. Mimo jiné vystoupily napovrch i bariéry v dalším vzdělávání, hlavní bariérou bylo nedostatek času a pracovní vytížení. Podle výzkumné zprávy PIAAC jsou obecně v dalším vzdělávání dospělých největší bariéry: vytíženost v práci, dále finanční nároky, především pro nezaměstnané, protože vzdělávací nabídky jsou orientované spíše na firmy a nejčastěji ve vzdělávání žen je bariéra časová, obtíže pocítují z důvodu péče o rodinu (Veselý, Straková, 2013).

Na vzniklé potřeby, které chceme uspokojit, reagujeme naším chováním, které se změnilo v důsledku motivace. „Podle Průzkumu vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti (2009) je právě motivace nejčastějším problémem v oblasti dalšího vzdělávání“ (Řezáčová, 2015, s.33).

Potřeba dospělého jedince učit se, je podmíněna řadou externích a interních podnětů, obecně lze však říci, že potřeba vychází z deficitu, který chceme dorovnat. Konkrétní individuální potřeby mohou být prožívány jako strádání po nějakém cíli nebo ideálu, a ten může být naplněn nějakou formou vzdělávání. Existují také případy, kdy si jedinec neuvědomuje, že postrádá kompetence k provozování nějaké volnočasové aktivity, k pracovnímu výkonu nebo dokonce v sociálních společenských situacích (Rabušicová, 2024). Celoživotní učení zahrnuje sdělení, že učení může a mělo by být celoživotním úkolem. Otázkou je, zda jsou procesy učení stejné v každém věku, jak je prezentováno v tradičním psychologickém pojetí, nebo zda to můžeme tvrdit jen v případě základních rysů učení. Illeris (2010, cit. podle Rubenson, 2011) dodává, že učení je sociální a emocionální proces a naše sociální a emocionální prožívání se v průběhu životní dráhy mění. Dále autor tvrdí, že kognitivní funkce jako jsou učení, myšlení, zapamatování, porozumění jsou neoddělitelně spojeny s emocemi a motivací.

Následující kapitola se bude zaměřovat na motivaci, nejprve v obecné rovině a následně v kontextu procesu učení. Kapitola je stěžejní část pro metodologickou část a pokusíme se nastínit proces motivace a jakou má spojitost motivace s cíli pro učení.

2.2 Motivace jako psychický proces

Jak jsme si mohli všimnout v předešlé části, motivace, bude pro nás klíčové téma. Abychom lépe pochopili její fungování, budeme vycházíme z autora Heckhausena a jeho modelu Rubikon, který více rozepisuje Blatný (2010). Autor rozdělil při motivaci dva stavy, které mohou při motivaci probíhat v mysli. Jsou přítomny i při zadání si jasného cíle až po jeho

realizaci, je to silný prvek, ovlivňující naše poznávací a emoční procesy, nutící nás k aktivitě, pro zvolený cíl.

První stav, který si popíšeme, je nazývaný *motivační mentální nastavení*, při tomto stavu se díváme na různé cíle, zvažujeme možnosti, hodnotíme a vybíráme cíl, který je pro nás osobně nevíce žádoucí. Dále se zabýváme vlivy, které naše rozhodování pro daný cíl ovlivňují, ohlížíme se i na důsledky, které s sebou nese proces, a předvídáme i výsledky. Specifické pro tento stav je i množství informací, jejichž obsah je velice široký, a i když se cíle dotýkají jen okrajově, jsou součástí tohoto stavu (Blatný, 2010).

Naopak stav druhý nazvaný *volní mentální nastavení* se zdá být v procesech více konkrétní, o zadaný cíl v tento moment usilujeme, stav je velmi zaobalen emoční stránkou, myslíme na prováděnou činnost, vizualizujeme kroky a plánujeme, jak se k cíli přiblížit. Další rozdíl oproti prvnímu stavu se týká informačního obsahu, který je tentokrát užší, ale zato více hodnotným účelný pro daný cíl a informace jsou rozvrstveny (Blatný, 2010).

Motivace nám slouží k tomu, abychom efektivně usilovali o zvolený cíl, a to lze sledovat i v jednotlivých fázích motivace. Motivace je spojena s cíli vzdělávání, a tato spojitost je pro dospělého učícího se jedince velmi důležitá, jelikož toto vnitřní propojení je pro něj ukazatelem proveditelnosti vzdělávací aktivity. Dospělí musí vidět smysluplnost a dosažitelnost cílů, a to podporuje i realizaci vlastních vzdělávacích cílů a dochází k autonomní motivaci k učení (Řezáčová, 2015).

2.2.1 Motivace k učení

Motivaci se ještě budeme věnovat, a to z pohledu učícího se jedince, jaká jsou specifika motivace pro učení se. Pro tuto specifickou činnost Průcha (2020) rozlišuje 3 typy motivace: a) vnitřní motivace nebo také *self-efficacy* se odráží od vnitřního nastavení hodnot a tužeb, b) vnější motivace vychází od extérního činitele, tedy osoby nebo podnětu z našeho okolí, a nakonec c) výkonová motivace je dána potřebami. Pro výkonovou motivaci je typický sklon k úspěchu a vyvarování se neúspěchu, člověk tedy prožívá dvě silné pólové emoce, které tvoří motiv vzdělávací aktivity (Rabušicová, 2024). Self-efficacy můžeme přeložit jako vlastní zdatnost, či sebeuplatnění, popisuje se jako víra nebo přesvědčení o tom, že je jedinec schopný vykonat nějakou činnost. Toto přesvědčení úzce souvisí se sebevědomím a sebeúctou, protože emoce z vlastní vykonané aktivity nebo z naší zdatnosti nám zlepšuje obraz o nás samých, stejně jako pocit, že si můžeme věřit (Hartl a Hartlová, 2010).

Klíčovou roli v učení hraje motivace, která musí být vždy přítomná, aniž si to uvědomujeme. Pokud jsme vnitřně motivovaní, naše učící se aktivita je realizována z důvodu osobního uspokojení a radosti, při dosahování výsledků je tedy efektivnější než vnější motivace (Fen et al., 2025). Učení můžeme chápat v kontextu prožívání, je to naše motivovaná aktivita. „*Motivace a emoce se nacházejí v jádru veškerého učebního chování*“ (Van Dellen, 2012, s.22). V tomto kontextu si představíme Fordovu teorii motivačních systémů (1992 cit. podle Van Dellen, 2012), která pojímá učení člověka jako propojený systém, ve kterém motivace je fúzí tří psychologických funkcí, které směřují jedince k cílevědomé činnosti. Tyto funkce jsou:

- a) osobní cíle: co chceme dosáhnout v podobě myšlenek a tím směřujeme i svou pozornost;
- b) emotivní procesy: jsou afektivním prožíváním jedince a podněcují náš rozvoj a učení;
- c) přesvědčení o vlastním konání: jež nám potvrzuje, zda máme motivaci k určitému cíle či nemáme, které se navenek projevuje jako chování.

V této teorii je motivace tvořena osobními cíli, emocemi a vlastním konáním, což popisuje vnitřní stav jedince, který vede k učení. Podobně tyto komponenty vidí i Stewart (1996 cit. podle Van Dellen, 2012), v jeho pojetí nalezneme afektivní oblast: to, co cítíme; kognitivní oblast: to, co si myslíme, jaké máme vědomosti; akční a cílená oblast: to, co děláme, jaké máme dovednosti. Cíle obecně považujeme za účel, ke kterému zaměřujeme svou motivaci nebo motivujeme naši aktivitu. V oblasti vnitřní motivace na psychologické úrovni nalezneme cíle, tužby a představy, projevující se jako touha po úspěchu, potřeba někam patřit nebo jiný konkrétní cíl. V rovině vnitřní motivace nesmíme opomenout ani rovinu fyziologickou, pro kterou jsou typické potřeby jako hlad a žízeň. Jedná se o incentive, jež zesilují naši motivaci, jsou to vnitřní pohnutky, ale může se jednat i o vnější působení podnětů. Tato řídicí síla má vliv na zacílené chování, jeho směřování a udržování (Hartl a Hartlová, 2010).

Toto propojení motivace a cílů může podpořit naše učení, ale jsou i případy, kdy vnitřní cíle a motivace nejsou v souladu. Motivace externí nemusí být v souladu s tím, kam směřujeme, a to nám může způsobit neklid, nespokojenost, a v takových chvílích je potřeba vlastní úvaha nad cíli. Takový příklad uvádí Rabušicová (2024), kdy nějaký cíl je iniciován zaměstnavatelem, ale je v nesouladu s vnitřními potřebami a motivy ohledně zaměstnání, je tedy potřeba reflektovat vlastní motivy a cíle. Tento soulad motivů a cílů podporuje

výkonovou motivaci. Orientaci na cíl Santoro (2022) popisuje jako kognitivní rámec, ve kterém je prostor pro zpětnou vazbu, řešení problémů při dosahování daného cíle a také pro analýzu výsledků. Vnitřní motivace je pro autor proměnnou jak ve vztahu k cíli tak i pro strategie informálního učení.

Motivace je složitý a komplexní psychický proces, jeho nastínění nám má pomoci přiblížit, co se děje těsně před naší učební aktivitou a jak motivace souvisí s cíli. Tyto dvě kategorie, motivace a cíle, jsou pro naši práci zásadní z hlediska výzkumu, a proto bylo pro tuto kapitolu důležité nahlížet na motivaci právě v propojení s cíli. Motivace a cíle jako dvě hlavní složky pro formální vzdělávání by se neměly opomíjet ani v informálním učení, protože jsou důležité pro celý proces učení a následnou reflexi.

3 VÝVZY V UČENÍ PRO 21. STOLETÍ

Poslední kapitola teoretické části je věnována novým výzvám pro učení. Zaměříme se na kompetence a s nimi spojené vzdělávání dospělých v dnešní společnosti, podíváme se na situaci absolventů a jak kompetence a gramotnost ovlivňují náš socioekonomický status. V závěru odkryjeme aktuální trendy online vzdělávacích platforem a vlivu umělé inteligence.

Kompetence pro 21. století, mezi nimiž Černý (2018, s. 13) uvádí „*kreativitu, schopnost spolupráce, tvorbu nových děl*.“ S těmito novými kompetencemi rostou i nároky na kvalitu vzdělávání, ovlivňují obsahy a témata učení, nebo také sociální aspekty učení. Za významnou změnu můžeme považovat odklon od hodnoty reprodukční k hodnotě tvůrčí, což podle autora vede k revizi známé Bloomovy taxonomie (Černý, 2018). Autor uvádí trojdimensionální Bloomovu taxonomii, jež mimo kognitivní procesy, které má klasická taxonomie (znalost/paměť, pochopení, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení), popisuje znalostní dimenzi, v níž nalezneme faktické znalosti, konceptuální znalosti, procesuální znalosti a metakognici. Mimo to, autor představuje i model pro digitální kompetence a vzniklou digitální Bloomovu taxonomii, jelikož právě digitální prostředí je prostorem pro dnešní učení (informální i formální). Kompetencím se dále budeme věnovat v další podkapitole.

V návaznosti na tyto nové dimenze si nejdříve představíme práci S. Brookfielda, který definoval 4 schopnosti učení, které jsou rozvinuty až v průběhu dospělosti: schopnost dialektického myšlení, schopnost aplikace praktické logiky, schopnost chápat, co vím: metakognice a schopnost kritické reflexe, nyní si jednotlivé schopnosti popíšeme detailněji. Brookfield (2019) mluví o dialektickém myšlení jako o schopnosti chápat a řešit spory, v mysli si vytváříme soudy, které dále můžeme rozporovat, a to nás vede k dalšímu rozvoji, jelikož každé tvrzení je odvozeno od předchozího. Praktická logika je podle autora schopnost uvažovat v souvislostech, pomocí hloubkového a kritického myšlení. Mezi takovými myšlenkovými operacemi můžeme pozorovat rozpoznání paradoxů, vnímání spojitostí, vytváření více řešení, definice problému, logika je nově zakotvena v sociálním kontextu, jelikož poznávání je sociální aktivita a je potřeba rozumět kontextu, ne pouze dedukovat. Metakognice je schopností dospělých uvědomovat si své učební styly a přizpůsobovat je učební situaci. Víme také, co můžeme poznávat a co ne, můžeme tak lépe směřovat vlastní učební snahy, což podporuje celoživotní učení jedince. Poslední schopnost, kterou si od Brookfielda představíme, bude kritická reflexe, ta se při nějakém závěru znovu ohlíží

na naše myšlenky, strukturu, zkušenosti. Lze si ji představit jako skeptičnost vůči nastaveným pravidlům, faktům nebo hodnotám, zkoumáme, jestli pravda, ke které jsme se dopracovali, odpovídá vnímání reality a je v souladu se skutečností. (Brookfield, 2019)

3.1 Vzdělávání dospělých ve znalostní společnost

Koncept *společnost vědění* je prvkem moderní společnosti, kdy vědění proměnilo společenské instituce a prostoupilo do sociologických, ekonomických i technologických aspektů společnosti a můžeme se setkat s různými pojetími jako *učící se společnost*, *znalostní ekonomika*, či jiné (Veselý, 2004). Jarvis (2004 cit. podle Gouthro, 2017) je toho názoru, že by se lidé měli učit průběžně, i když učení nesměruje k žádnému předem nastavenému výsledku, jak tomu máme v institucionalizovaném učení, očekává, že se lidé budou učit v průběhu celého života. Tato teze může působit tak, že se za ní skrývá mnoho nejistot, protože je na každém učícím se jedinci, aby si vzdělávací dráhu vytvořil sám. Ovšem součástí celoživotního procesu učení je i reflexe z prožitých zkušeností, které nás posouvají dále v naší edukační dráze.

Veselý (2004) však poukazuje na skutečnost, že v průmyslu (i dalších oborech) požadujeme stále vyšší a vyšší kvalifikace a vzniká trend *vědomostních pracovníků*, která se odklání od manuální práce, znalosti řemesla a zkušeností ke kvalifikační úrovni (vědomostní) a ke kompetencím čili ono nasměrování v pracovní oblasti je směrem k dosažení lepší kvalifikace. V návaznosti na to se podíváme na pozici absolventů na trhu práce, Trhlíková (2019) tuto pozici považuje za rizikovou, protože je závislá na aktuální ekonomické situaci, chybí pracovníci pro různé obory, a to velmi ovlivňuje vztah vzdělávání a trhu práce. Výzkum v této oblasti sleduje aspekty jako jsou nezaměstnanost absolventů, shoda vzdělávání a zaměstnání, spokojenost se vzdělávací drahou i úrovní kompetencí (OECD, 2000, cit. podle Trhlíková, 2019).

Stále populárnějším trendem v této oblasti je *dvojitý status*, který zahrnuje jak pracující studenty, tak i studující pracovníky. Z absolventů maturitních oborů, kteří kombinovali studium VŠ nebo VOŠ s pracovní aktivitou, vykonávalo 34,3 % méně kvalifikovanou práci, zpravidla zároveň mimo obor, a 31,4 % kvalifikovanou práci, která souvisela s oborem absolvovaným na střední škole nebo studovaným na VŠ. Dále 21,6 % uvedlo, že kombinovali studium VŠ nebo VOŠ s kvalifikovanou prací, a asi 7,8 % studovalo v terciárním vzdělávání a zároveň podnikalo formou OSVČ. Trend kombinování studia a práce zaznamenala autorka při výzkumu s absolventy (2017), kteří popisovali pozitivní

i negativní zkušenosti. Například práce pro ně znamenala získávání zkušeností, kontaktů a znalostí, poznání reality fungování ve firmě a vytvoření pracovních návyků. To se ovšem podepsalo na vyčerpání studentů, kterým pak chyběl čas a energie na plnění studijních povinností. Tento trend popisuje autorka jako „*postupné vplouvání ze školy do pracovního procesu*“ (Trhlíková, 2017. s.50).

Cerroni (2018) definoval tři třídy znalostí, a to intelektuální, praktické a objektivizované. Intelektuální znalosti autor považuje za nehmotné, lze je však vyjádřit jazykem, mluveným i psaným slovem, dále jsou znalosti implicitního charakteru a autor je popisuje jako hluboká přesvědčení, kterým věříme. Praktické znalosti jsou součástí našich každodenních životů, jsou somatického charakteru, jako schopnosti a dovednosti, autor sem zařazuje i mentální dovednosti spojené s chováním, a v neposlední řadě sociální bytí, kterým rozumíme návyky, hodnoty, užití symbolů, sociální znalosti. Objektivizované znalosti jsou hmotné výrobky, artefakty, které můžeme vnímat smysly. Představují kulturní dědictví, kulturní hodnotu, předměty mohou mít symboliku a vědění této symboliky vytváří hodnotu. V podkapitole 3.2. se podíváme na aktuální potřeby vzhledem k užívání digitálních technologií a jak ovlivňují naše učení a na klíčové kompetence, jak nás ovlivňují.

3.2 Klíčové kompetence

Na úvod této podkapitoly si představíme klíčové kompetence pro celoživotní učení, vydané Evropskou komisí (2018): kompetence v oblasti gramotnosti; kompetence v oblasti mnohojazyčnosti; matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství; digitální kompetence; personální a sociální kompetence a kompetence k učení; občanská kompetence; podnikatelská kompetence; kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování. Z těchto osmi kompetencí se zastavíme u digitální kompetence, která v sobě zahrnuje kritické a odpovědné používání technologií, jejich používání při výuce, práci a při dění ve společnosti. Je třeba rozvíjet informační a datovou gramotnost, mediální gramotnost, tvorbu digitálního obsahu a především (kyber)bezpečnost. Tato kompetence bude čím dál tím více podporovaná, z důvodu rozvoje technologií, a především dnešním rozkvětu umělé inteligence.

Výzkumná zpráva PIAAC popisuje situaci s klíčovými kompetencemi, soustředila se na čtenářskou i numerickou gramotnost a na kompetence k řešení problémů v prostředí informačních technologií. Autoři zprávy uvádějí, že tato kompetence se čím dál tím více propisuje do profesí dělnických, kdy počítačové dovednosti jsou využity při kontrole

systemu zařízení, použity jsou k naprogramování výrobní linky a podobně. Setkáváme se s trendem, kdy nároky profese a získané kompetence se od sebe liší. Podle zprávy PIAAC nejnižších kompetencí dosahují nekvalifikovaní pracovníci, dále pak dělnické profese (kvalifikovaní zemědělci a řemeslníci), následují administrativní profese a nejlepší kompetence byli zaznamenány u odborných profesí (právníci, vyšší úředníci, technici) (Veselý, Straková, 2013).

Úroveň získaných kompetencí podle výzkumné zprávy souvisí s postavením na trhu práce i s výší mzdy a ekonomickým statutem. Zpráva se zaměřuje i na získané vzdělání a největší rozdíly v získaných kompetencích jsou mezi absolventy odborných nematuritních oborů (ISCED 3C) a odborných maturitních oborů (ISCED 3A). Tuto kompetenční mezeru, však může jedinec zaplnit, například účastí na dalším vzdělávání, ať už se jedná o formální, neformální nebo informální učení. V roce 2013 se dalšímu vzdělávání věnovalo 37 % dospělých a nejnižší zastoupenou skupinou byli lidé s nižším vzděláním, sice podle tvrzení autorů *„kompetence nejsou jen výsledkem vzdělávání, ale i jeho předpokladem“* (Veselý, Straková, 2013, s.180), tak podle výzkumů OECD (2000 cit. podle Veselý, Straková, 2013) změna v úrovni gramotnosti zvyšuje možnost získání kvalifikované profese a může dojít k lepšímu postavení jedinců na trhu práce. Co se týká informálního učení a úrovně gramotností jedince, autoři zde popisují vzájemný vztah (Veselý, Straková, 2013).

Pokud se vrátíme k absolventům na trhu práce, Trhlíková (2019) popisuje, že absolventům chybí praktické dovednosti v oboru, znalost cizího jazyka, absence manažerských dovedností, nedostatek „soft skills“ jako jsou komunikační dovednosti, prezentace, schopnost týmové práce. *„V souvislosti s rychlými technologickými změnami a potřebou celoživotního vzdělávání, tak lze zřejmě očekávat, že trend vzájemného prolínání a ovlivňování pracovního a studijního života bude i nadále pokračovat.“* (Trhlíková, 2019, s.250)

3.3 Sociální sítě, platformy a AI

Jeden z nejžhavějších trendů, která tato práce nesmí opomenout je nynější rozvoj umělé inteligence (AI), která pomalu prostupuje do všech sfér našich životů. Fan et al. (2025) poukazují na význam celoživotního učení, právě v kontextu rostoucího zájmu o učení se s AI, tato spolupráce člověka a umělé inteligence vyžaduje nový soubor znalostí a dovedností, získané procesem učení.

Tato spolupráce podle autorů, bude žádat od jedinců regulaci svého učení a do popředí nám vstupuje schopnost metakognice, která jak již bylo zmíněno, se dá popsat jako myšlení o myšlení. Mezi strategie metakognice podle Zimmermana (2008, cit. podle Fan et al., 2025, s. 491) patří: „*stanovení cílů, sebemonitorování a sebehodnocení, jsou pro efektivní učení nezbytné.*“ Zde můžeme vidět podobnost s Brookfioldem a jeho schopnostmi učení, především v metakognice a kritickou reflexí.

Používání AI se v populaci používá i pro usnadnění učení, a to se ve výzkumu ukázalo jako pozitivní i problematické zároveň. Aplikace, která se nám vybaví, když se řekne AI je ChatGPT, kterou začali zkoumat i odborníci ve vzdělávacím sektoru. Fan et al. (2025) shrnují poznatky z různých studií, kdy AI podporovalo procesy učení, nabízelo metakognitivní podporu a motivaci. Na druhou stranu se odborníci obávají závislosti na užívání AI, aby nedocházelo k ochabování dovedností a snižování kognitivní aktivity tím, že všechny náročné úkoly na přemýšlení zadáváme aplikacím, aby je vyřešili za nás. Tento jev označují autoři za „metakognitivní lenost“ (Fan et al, 2025, s.492).

S rozvojem technologií se naskytla možnost použít sociální sítě jako alternativní vzdělávací prostor. Mezi předními uživateli sociálních sítí jsou mladí dospělí, kteří tento komunikační kanál používají i pro studijní účely, sdílí si mezi sebou materiály, učebnice a shromažďují informace k dané látce. V souvislosti s informálním učení se dají využít sociální média nebo platformy a výhody tohoto učení si teď popíšeme.

Online platformy umožňují učení řekněme okamžitě při vzniku potřeby učit se. Typ učení na těchto platformách a sociálních médiích bychom na první pohled za učení ani nepovažovali. Jedná se o sledování videí, samostudium, čtení blogů, přispívání na fórech, chatování v místnostech a klubech, koučování nebo hraní her. Vyjmenované aktivity nás obohacují o nové znalosti a vědomosti, můžeme díky nim řešit problémy, poznávat nové metody v přístupu k informacím, tudíž se jedná o informální učení skrze sociální média, mobilní zařízení a online platformy. Znalost a ovládání sociálních sítí a platform je dnes žádoucí, informální učení se tak dostává do popředí a je rysem moderního vzdělávání. Autoři vyzdvihují význam použití sociálních médií jako vzdělávacích platform, pro propojení formálního a informálního učení. Jako příklad, uvádějí platformy jako LinkedIn, kde si studenti mohou najít odborníka nebo kolegy v oboru, jiné platformy nabízejí podporu pro žáky mezi sebou, podporu mezi učiteli a studenty. Dokonce je možnost prostřednictvím sociálních sítí využít pracovní příležitosti nebo stáže. (Kumar a Nanda, 2024)

Populární platformy podle Kumar a Nanda (2024), na kterých se lze informální učit jsou:

- a) Facebook: díky streamování, lze sledovat přednášky a prezentace napříč světem, poskytuje skupinové diskuse pro jakýkoliv cíl informální učení, tyto skupiny mohou být akademické, ale i laické, některé informace mohou působit vágně a je třeba si je ověřit, což můžeme přímo u autora, který je sdílí.
- b) Youtube: nabízí sledování video-návodů, prostor pro zpětnou vazbu a další tipy v komentářích pod videem. Mimo jiné zde nalezneme školící videa, animovaná videa, jak zprovoznit aplikaci, YouTube se tedy velmi přibližuje školitelům a vzdělavatelům.
- c) LinkedIn: představuje síť odborníků z praxe, které mohou lidé kontaktovat, mimo jiné zde nalezneme i skupiny pro sdílení příspěvků z daných oblastí, které představují vzdělávací hodnotu.
- d) X (dříve Twitter): třídí svůj obsah pomocí hashtagů (#), můžeme zde sledovat aktuální informace, příspěvky odborníků nebo komunikovat ve fórech.
- e) Instagram: je síť primárně pro fotografie, ale v poslední době jej ovládají krátká videa (reels), příspěvky podporují kreativní učení. Podobně jako u platformy Facebook se zde můžeme setkat s obsahem od odborníků i laiků.
- f) Whatsapp: je platformou pro komunikaci v našich mobilních telefonech, v aplikaci lze chatovat, ale i sdílet materiály jak ve formě textových dokumentů, tak hlasové zprávy, obrázků či videa. Pro studenty je flexibilním učícím prostředkem.
- g) Vzdělávací obsah na platformě Tiktok, Nguyen a Diederich (2023) označují za mikro vzdělávání, z důvodu jednoho vzdělávacího cíle a krátké časové dotace do 2 minut. Tvůrci kvůli času využívají převážně klíčová slova, která podávají kreativně prostřednictvím videa. Zapojení jedinců probíhá skrze komentáře. Ve výzkumu se objevovala přírodovědná témata nebo videa, která simulovala vědecké principy. Vědecký obsah ve videích na TikToku představoval informační videa, demonstrace a experimenty. Dále v oblasti učení se jazyka, programování nebo kreativním dovednostem. TikTok přispívá k asynchronnímu rozvoji znalostí a dovedností.

Hlavní výhodou využití online platform pro informální učení, je časové a prostorové hledisko, které není omezené na interval vyučovací hodiny a přizpůsobuje se tak časovým možnostem jedince, učení také může probíhat kdekoliv, nejen za dveřmi třídy. Učení je aktivní, nikoliv transmisivní přijímání a respektuje individuální potřeby jedince, výběr je řízen vlastními zájmy a sociálními vazbami. Mezi nevýhody takového učení autoři uvádějí

pohodlnost jedince, jelikož má na výběr z mnoha platforem, jeho výběr může být ovlivněn pohodlím, nemusí se učit používat nové platformy, přichází však, ale o další možnosti a zdroje k informálnímu učení. (Kumar a Nanda, 2024; Nguyen a Diederich, 2023)

Platformy jako zdroje pro informální učení jsme použili i my v našem výzkumu (praktická část), proto považujeme za důležité, abychom si představili funkce těchto platforem v kontextu informálního učení. Tento nový trend, učení se na sociálních médiích a platformách je aktuální ve společnosti (nejen) mladých dospělých. Obecně však půjde o to, jak jedinci využijí tyto zdroje, co bude motivačním faktorem pro učení se v online prostoru a jaké cíle, si budou pro své učení nastavovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V našem výzkumu se zaměřujeme na **záměrné informální učení v mladém dospělém věku**, ve vztahu k oblasti motivace a cíle pro záměrného informálního učení. Zaměření výzkumu je také na osobní a profesní rozvoj mladých dospělých.

V roce 2022 proběhlo šetření *Adult Education Survey* (AES), které mělo za cíl srovnat a vyhodnocovat úspěšnost strategie celoživotního učení napříč evropskými státy, v České republice proběhlo šetření pod názvem *Šetření o vzdělávání dospělých* (ČSÚ, 2024). Toto šetření bylo dobrovolné a respondenti byli dotazováni na své vzdělávání, které bylo absolvováno v posledních dvanácti měsících. Hlavním zájmem bylo zjistit, jak se respondenti zapojují do formálního a neformálního vzdělávání, nebylo však opomenuto informální učení, ve kterém respondenti mohli získat znalosti či dovednosti. Celkem 58,1 % dotazovaných se věnovalo informálnímu učení v období posledního roku. Nejčastěji zastoupenou skupinou byli lidé s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním (75,2 %). Šetření zaznamenalo i údaje o ekonomickém postavení, kdy pro oblast informálního učení byli studenti starší 18 let nejvíce zastoupenou skupinou (79,2 %). Hlavním zjištěním pro oblast informálního učení byly zdroje k cílenému a záměrnému učení, kdy 45 % respondentů ve věku od 18 do 69 let používalo internet a aplikace (ČSÚ, 2024).

Zdroje pro cílené a záměrné informální učení vybrala AES následující: Učení se na internetu nebo přes aplikace; Učení se od členů rodiny, přátel či kolegů; Učení se z tištěných materiálů (knih, odborných časopisů); Učení se na komentovaných prohlídkách muzeí, historických přírodních míst, technických či průmyslových staveb; Učení se návštěvou vzdělávacích středisek (včetně knihoven), (ČSÚ, 2024).

V našem výzkumu se zaměříme na užší skupinu lidí, konkrétně mladé dospělé, podobně jako u zmíněného šetření bude výzkum orientován, mimo jiné, na zdroje pro informálního učení. Mimoto chceme analyzovat jaké oblasti motivů a cílů, si mladí dospělí pro své informální učení vybírají a jak často se tomuto učení věnují. Výzkum si v následujících kapitolách rozebereme blíže.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem je analyzovat záměrné informální učení mladých dospělých. Na něj navazuje množina dílčích výzkumných cílů, které jej pomáhají naplnit v oblasti osobní i pracovní. Prvním z těchto dílčích výzkumných cílů je zjistit četnost záměrného

informálního učení u mladých dospělých, a to v rovinách osobního a profesního rozvoje. Druhý dílčí cíl zkoumá druh motivace k záměrnému informálnímu učení vzhledem k pohlaví mladých dospělých, jejich dosaženému vzdělání, a cílů záměrného informálního učení. Na něj navazuje třetí dílčí cíl, u kterého chceme posoudit zmiňované oblasti cílů záměrného informálního učení využívané mladými dospělými, a to v závislosti na pohlaví a dosaženém vzdělání. Nakonec chceme porozumět tomu, jaké zdroje mladí dospělí využívají pro záměrné informální učení a jaký je rozdíl v četnosti ve využívání online a materiálních nebo off-line a sociálních zdrojů učení.

4.2 Výzkumné otázky

1. Jak často mladí dospělí využívají záměrné informální učení ke svému rozvoji?

- 1.1 Jak často využívají mladí dospělí záměrné informální učení zacílené na osobní rozvoj?
- 1.2 Jak často využívají mladí dospělí záměrné informální učení zacílené na profesní rozvoj?

2. Jaká oblast motivace k záměrnému informálnímu učení u mladých dospělých převládá?

- 2.1 Existuje významný rozdíl v oblasti motivace k záměrnému informálnímu učení vzhledem k pohlaví mladých dospělých?

H1: *Předpokládáme, že existují rozdíly v oblasti motivace k záměrnému informálnímu učení v závislosti na pohlaví mladých dospělých.*

- 2.2 Existuje významný rozdíl v oblasti motivace k záměrnému informálnímu učení vzhledem k dosaženému vzdělání mladých dospělých?

H2: *Předpokládáme, že existují rozdíly v oblasti motivace k záměrnému informálnímu učení v závislosti na dosaženém vzdělání mladých dospělých.*

- 2.3 Existuje spojitost mezi oblastí motivace k záměrnému informálnímu učení a cílem záměrného informálního učení?

H3: *Předpokládáme, že existuje spojitost mezi oblastí motivace k záměrnému informálnímu učení a cílem záměrného informálního učení.*

3. Jaké cíle pro záměrné informální učení u mladých dospělých převládají?

3.1 Existuje souvislost mezi výběrem cíle záměrného informálního učení a dosaženým stupněm vzdělání?

H4: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi výběrem cíle záměrného informálního učení a dosaženým stupněm vzdělání?

3.2 Existuje významný rozdíl mezi výběrem cíle záměrnému informálnímu učení v závislosti na pohlaví mladých dospělých?

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi výběrem cíle záměrného informálního učení v závislosti na pohlaví mladých dospělých.

4. Jaké zdroje využívají mladí dospělí k záměrnému informálnímu učení?

Tyto čtyři výzkumné otázky a na ně navazující dílčí výzkumné otázky, nám pomohou porozumět stanoveným cílům výzkumné práce a nastíní aktuální situaci pro naši cílovou skupinu.

4.3 Pojetí výzkumu

Za účelem zjištění, jak mladí dospělí využívají záměrné informální učení v oblastech osobního a profesního rozvoje, volíme kvantitativně orientovaný výzkumný design. Chceme zmapovat, jak často se mladí dospělí věnují záměrnému informálnímu učení. Současně chceme také zjistit, jak často se tomuto učení věnují pro svůj osobní a profesní růst. (výzkumná otázka 1). V našem výzkumu se zaměřujeme také na oblasti motivace a propojujeme je s výběrem cíle pro záměrné informální učení (výzkumná otázka 2.2). Dále ve výzkumu zjišťujeme závislost na pohlaví a dosaženém vzdělání u mladých dospělých se záměrným informálním učením. Předpokládáme, že muži a ženy v mladé dospělosti budou k učení se jak v osobní, tak pracovní sféře vykazovat odlišné oblasti motivace. Konkrétně nás k tomuto výzkumnému cíli přivádí výzkum na téma Informální učení v kariéře žen autorky Hlouškové (2013), která kvalitativně zkoumala ženy v různém věku, kdy informální učení těchto žen ovlivňovalo období rodičovské dovolené, nezaměstnanosti i zaměstnanosti. Předpokládáme, že cíle a motivy se budou u mladých dospělých odlišovat v závislosti na pohlaví (Výzkumné otázky 2.1, 3.2). Zároveň chceme porozumět, jaké zdroje mladí dospělí využívají pro záměrné informální učení a jaký je rozdíl v četnosti ve využívání online a materiálních zdrojů nebo sociálních zdrojů (výzkumná otázka 4).

4.4 Výzkumný nástroj

Výzkumný nástroj, který jsme zvolili vzhledem k designu výzkumu, je dotazník. Ke zjištění záměrného informálního učení u mladých dospělých jsme vytvořili autorský dotazník, který jsme rozdělili do pěti oblastí: záměrné informální učení, zdroje informálního učení, důvody záměrného informálního učení, cíle záměrného informálního učení a demografické údaje.

Tabulka 1 Struktura dotazníku

Záměrné informální učení (ZIU)	3 položky	Četnost: sféra osobní i pracovní
Zdroje ZIU	10 položek	Materiální a online zdroje, off-line zdroje
Důvody ZIU	6 položek	Oblast motivace – efektivní, afektivní, kognitivní
Cíle ZIU	6 položek	Oblast cílů – efektivní, afektivní (psychomotorické), kognitivní
Demografické údaje	3 položky	Pohlaví, dosažené vzdělání, pracovní poměr

Jednotlivé oblasti provází krátký úvod, aby dotazovaní měli jasnější představu o tématice, pro lepší pochopení otázky byly uvedeny i konkrétní příklady. Dotazník celkem čítá 28 položek a jednotlivé oblasti si podrobněji rozebereme. Pro první oblast záměrného informálního učení a jeho frekvenci jsme zvolili Likertovu 5bodovou škálu, která zkoumá četnost tohoto učení v průběhu 14 dnů, a to jak v obecné rovině, tak se zaměřením na sféru osobní i profesní. Tyto tři otázky mohli dotazovaní hodnotit na následující škále: Při každé příležitosti (každý den); Často (každý druhý den); Někdy (jednou do týdne); Minimálně (alespoň jednou za 14 dní); Vůbec (ani jednou).

V oblasti druhé se ptáme na zdroje ZIU, ve kterých jsou obsáhnuty výčtové položky, z nichž dotazovaní mohou vybrat, zda zdroje byly sociálního charakteru (rozhovor s rodinným příslušníkem, spolupráce s kolegou, ...) nebo se jednalo o materiální typ zdroje, například tištěná kniha či časopis, nebo mohou vybrat online zdroje pro učení, jako je poslech podcastu, učení se z webu nebo ze sociálních sítí. Pro tuto oblast jsme zvolili formu

odpovědi ano/ne, kdy za každou odpověď ano získá účastník 1 bod a za každou odpověď ne 0 bodů.

V oblasti třetí se zaměřujeme na důvody záměrného informálního učení, které plynou z oblasti motivace, jimiž jsou: afektivní motivace, kognitivní motivace a efektivní motivace, po vzoru dotazníku Kozékiho analýzy struktury motivace žáků, který v **afektivní** oblasti motivace uvádí citovou vazbu k okolí, rodině, autoritě, kolektivu, v **kognitivní** oblasti uvádí motivy poznání, vlastní sílu, motiv zájmu, aktivity, sebezdokonalování a v neposlední řadě pro oblast **efektivní** uvádí normy společnosti, očekávání okolí, také úctu k sobě samému, zodpovědnost k normám a ideálům (Lokšová a Lokša, 1999; Stránská a Blažková, 2001). V dotazníku pro těchto 6 položek uvádíme příklady a používáme Likertovu 5bodovou škálu, hodnota 1 znamená rozhodně nesouhlasím a hodnota 5 rozhodně souhlasím.

V oblasti čtvrté jsou položky zaměřeny na typ cíle ZIU, a ty jsme si rozdělili do kategorií, vycházejících ze známých taxonomií: kognitivní taxonomie cílů podle B. S. Blooma, afektivní taxonomie cílů podle D. R. Krathwohla a v neposlední řadě taxonomie psychomotorických cílů podle R. H. Davea (Zormanová, 2017). Tyto kategorie budou účastníci hodnotit na příkladech a použijeme Likertovu 5bodovou škálu, hodnota 1 znamená rozhodně nesouhlasím a hodnota 5 rozhodně souhlasím. Předpokládáme, že oblast třetí a čtvrtá, tedy oblast motivace a cílů, spolu budou propojeny a zvolené cíle pro záměrné informální učení budou v souladu s oblastí motivace pro dané učení. Orientace člověka na cíl je součástí vnitřní motivace (Průcha, 2020).

V neposlední řadě pátá oblast se 3 položkami je demografického charakteru a táže se dotazovaných na údaje o pohlaví, nejvyššího dosaženého vzdělání a na pracovní poměr, protože se zabýváme i profesním rozvojem, aby dotazovaní měli nějakou pracovní zkušenost.

4.5 Výzkumný soubor

Do výzkumného souboru zařazujeme mladé dospělé, kteří jsou aktivní v pracovním procesu, tuto skupinu ohraničujeme věkovým rozmezím od 20 do 30 let. Věkovou hranici jsme si zvolili tak, aby jedinec měl dokončené střední vzdělání, a horní hranici jsme určili podle autorů. Podle Úřadu práce ČR je ve Zlínském kraji zaměstnáno 96,9 %, pro celou Českou republiku uvádí zaměstnanost 96,18 %. Pro rok 2024 bylo ve Zlínském kraji evidováno na Úřadu práce ČR celkem 863 jedinců, z nichž 507 dosud nepracovalo

a o zaměstnání se uchází (MPSV). V dubnu 2024 provedla ČŠI statistiku, která popisuje zaměstnanost 40,9 % u osob ve věku od 15 do 29 let.

Výběrový soubor

Pro náš výzkumný soubor jsme zvolili stratifikovaný výběr. Jelikož je základní soubor uspořádaný do určitých skupin, v našem případě lze základní soubor rozdělit podle dosaženého vzdělání. „*Chceme-li ze základního souboru, který je složen z podskupin, získat dostatečně reprezentativní výběr, vybíráme z jednotlivých charakteristických podskupin pomocí náhodného výběru vždy určitý počet prvků*“ (Chráska, 2016, s.18). Účastníky výzkumu jsme oslovili prostřednictvím zaměstnavatelů skrze emailové adresy, na sociálních sítích a známých pracujících ve velkých firmách. Dotazník s instrukcemi je k dispozici v online podobě, pro distribuci jsme po něj vytvořili také QR kód.

4.6 Způsob zpracování dat

Sesbíraná data z dotazníku jsme převedli do tabulky v programu MS Excel, takto zorganizovaná data nám sloužila pro vyhodnocení výzkumných otázek. Naším hlavním výzkumným cílem je analyzovat záměrné informální učení mladých dospělých, vyjádřili jsme tento cíl výzkumnou otázkou VO1 a pro její vyhodnocení použijeme popisnou statistiku (průměr, směrodatnou odchylku). Stejně jsme postupovali i u dvou dílčích výzkumných otázek, zaměřené na osobní rozvoj (DVO1) a profesní rozvoj (DVO2).

K vyhodnocení dalšího cíle, který se zabývá oblastí motivace a je vyjádřen výzkumnou otázkou VO2, kterou vyhodnotíme pomocí popisné statistiky. Rozdíl v oblasti motivace na základě pohlaví (DVO3) budeme vyhodnocovat podle studentova T-testu. Rozdíl v oblasti motivace v závislosti na dosažené vzdělání (DVO4) budeme vyhodnocovat Analýzou rozptylu. Postup této metody Chráska (2016, s. 124) vyjadřuje: „*Jestliže máme určitý soubor metrických dat (celkem n hodnot), který je rozdělen do několika (k) skupin, potom můžeme vypočítat dva na sobě nezávislé odhady rozptylu: první z těchto odhadů vychází z rozptylu mezi průměry skupin; druhý vychází z rozptylu uvnitř skupin.*“ U druhé výzkumné otázky se zabýváme také spojitostí mezi oblastí motivace a typem cílů (DVO5) a tu chceme vyjádřit Pearsonovým koeficientem korelace, čili posouzením těsnosti vztahu mezi proměnnými, kdy se projevuje mezi proměnnými lineární statistická závislost, která je přímá nebo nepřímá a je vyjádřena právě koeficientem korelace (Chráska, 2016). Posuzovat budeme vzájemně tři hodnoty u oblasti motivace a tři hodnoty u typů cílů.

U další výzkumné otázky (VO3) zjišťující, jaké cíle pro záměrné informální učení převládají, použijeme popisnou statistiku. Souvislost mezi vybraným cílem a dosaženým vzděláním (DVO6) budeme vyhodnocovat analýzou rozptylu. Rozdíly mezi cílem pro toto učení a pohlavím (DVO7) budeme vyhodnocovat pomocí studentova T-testu. V neposlední řadě výzkumná otázka zabývající se zdroji pro informální učení (VO4) bude vyhodnocena popisnou statistikou.

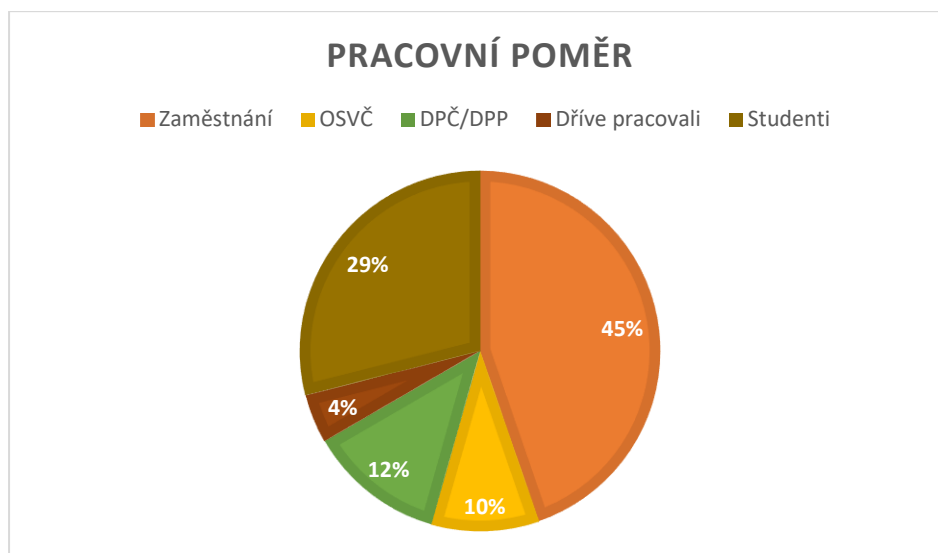
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této části práce analyzujeme získaná data z dotazníkového šetření od 114 mladých dospělých. Data zobrazíme prostřednictvím tabulek a grafů s komentářem, které navazují na výzkumné otázky, stanovené v úvodu praktické části. Množiny dílčích výzkumných otázek, které jsme si představili v úvodu metodologické části, budou blíže rozpracovány v následující podkapitole.

5.1 Analýza dat

Nejdříve si představíme cílovou skupinu respondentů, kteří se do dotazníkového šetření zapojili. Jak uvádíme v podkapitole 4.5 naši cílovou skupinu pro výzkum tvoří mladí dospělí, ve věku od 20 do 30 let. Z celkovém počtu 114 mladých dospělých se zúčastnilo 64 žen (56,1 %) a 50 mužů (43,9 %), mezi nimi jsme zkoumali jejich nejvyšší dotažené vzdělání, které představíme v dílčích výzkumných otázkách, pro které jsou tyto data podstatná. Zajímalo nás také, zda se jednalo o studenty nebo jedince v aktivním pracovním procesu, jejichž procentuální rozložení si ukážeme na následujícím grafu.

Obrázek 1 graf typ pracovního poměru



Výzkumná otázka 1

První výzkumná otázka zní: *Jak často mladí dospělí využívají záměrné informální učení ke svému rozvoji?* Na ni navazují **dvě dílčí výzkumné otázky** zaměřující se specificky na oblast osobní a pracovní. Odpověď na tyto tři otázky jsme získali prostřednictvím položek 1, 2 a 3 v dotazníku.

V rámci každé otázky mohli respondenti vybírat z 5bodové škály a zhodnotit, jak často se věnují záměrnému informálnímu učení (1 znamená nikdy, 5 znamená při každé příležitosti).

Tabulka 2 Četnost záměrného informálního učení

Záměrné informální učení	N platných	Průměr	Min.	Max.	SD
Obecná rovina	114	3,45	1	5	1,14
Osobní rozvoj	114	3,08	1	5	1,15
Profesní rozvoj	114	3,5	1	5	1,16

Komentář: Obecně se záměrnému informálnímu učení v posledních 14 dnech věnovali dospělí „někdy“ (jednou do týdne) a častěji to bylo učení pro jejich profesní rozvoj, pro které byl medián 4, což na naší škále značí odpověď „často“ (každý druhý den). Ovšem hodnoty se od sebe výrazně neliší, každý z respondentů se aspoň jednou týdně věnuje záměrnému informálnímu učení pro profesní i osobní rozvoj.

Šetření AES ukazuje, že o informální učení zájem je. Podle dat se informálnímu učení věnovalo 69,9 % respondentů ve věku 18–24 let, pro věkovou kategorii 25–34 let to bylo 63,1 % respondentů (ČSÚ, 2024).

My se dále podíváme motivaci k záměrnému informálnímu učení, jaká oblast motivace vedla mladé dospělé k tomuto učení, ať už se jednalo o oblast osobního nebo profesního rozvoje.

Výzkumná otázka 2

Druhá výzkumná otázka nese znění: *Jaká oblast motivace k záměrnému informálnímu učení u mladých dospělých převládá?* Motivaci jsme si rozdělili do tří kategorií a to: Efektní, Afektivní a Kognitivní. V dotazníku se v položkách 5–10 objevuje šest tvrzení, ke každé oblasti motivace patří 2 tvrzení, jdoucí v různém pořadí, které mají respondenti zhodnotit na 5bodové škále (1 znamená rozhodně nesouhlasím, 5 znamená rozhodně souhlasím). Tvrzení cílí na oblast dané motivace, najdeme v nich atributy typické pro danou oblast, které jsme získali načtením odborné literatury, blíže byly popsány v druhé kapitole. Konkrétní změní jsme popsali v tabulce 3, spolu s výsledky, které si popíšeme níže.

Tabulka 3 Motivace záměrného informálního učení

Oblast motivace	Tvrzení	Min	Max	Průměr	SD
Efektivní	Učím se proto, že chci být lepší verzí sebe, chci podávat lepší výkon a být efektivnější.	1	5	3,80	1,22
	Učím se proto, že chci být ve společnosti nebo kolektivu platný člen a chci umět věci potřebné k fungování v této společnosti.	1	5		
Afektivní	Motivuje mě kolektiv, prostředí a blízcí lidé k tomu abych se učil/a v dané oblasti.	1	5	3,27	1,26
	K tomu abych se učil/a něco nového nebo se zdokonaloval/a mě motivuje můj nadřízený, kvalifikovanější kolega, starší příbuzný nebo jiný vzor.	1	5		
Kognitivní	K učení mě motivuje touha po nových vědomostech, znalostech, nebo chci zdokonalit to, co již umím.	1	5	3,66	1,25
	Motivuje mě samotný proces učení se, objevování a aktivity spojené s poznáváním.	1	5		

Komentář: Obecně u mladých dospělých převládá **efektivní motivace** k záměrnému informálnímu učení ($M = 3,80$, $SD = 1,22$), tedy oblast dovedností a výkonu. Avšak obecně se všechny oblasti motivace se od sebe v průměru liší v řádu desetin. My se nyní podíváme na to, jak se jednotlivé oblasti motivace promění v závislosti na další proměnné.

Dílčí výzkumná otázka 3 zní: *Existuje významný rozdíl v oblasti motivace k záměrnému informálnímu učení vzhledem k pohlaví mladých dospělých?* Pro analýzu této otázky jsme použili studentův T-test, který zkoumá dva soubory dat, které jsme získali měřením ve dvou různých skupinách, v našem případě ženy a muži, u kterých zjišťujeme statistickou významnosti (Chráska a Kočvarová, 2014). Jako první jsme ověřili rovnost rozptylů, jelikož jsme u každé oblasti motivace nasbírali u žen $n=128$ a mužů $n=100$ dat. Použili jsme Studentův F-test, který byl zásadní a ukázal, zda v souboru je nebo není přibližně velký rozptyl. Hladinu významnosti jsme určili dle literatury ($\alpha = 0,05$), a rozptyly u jednotlivých skupin dat byly větší než hladina významnosti. Na základě tohoto testu jsme se rozhodli pro analýzu dat použít dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů, jehož výsledky si zobrazíme v tabulce č. 4.

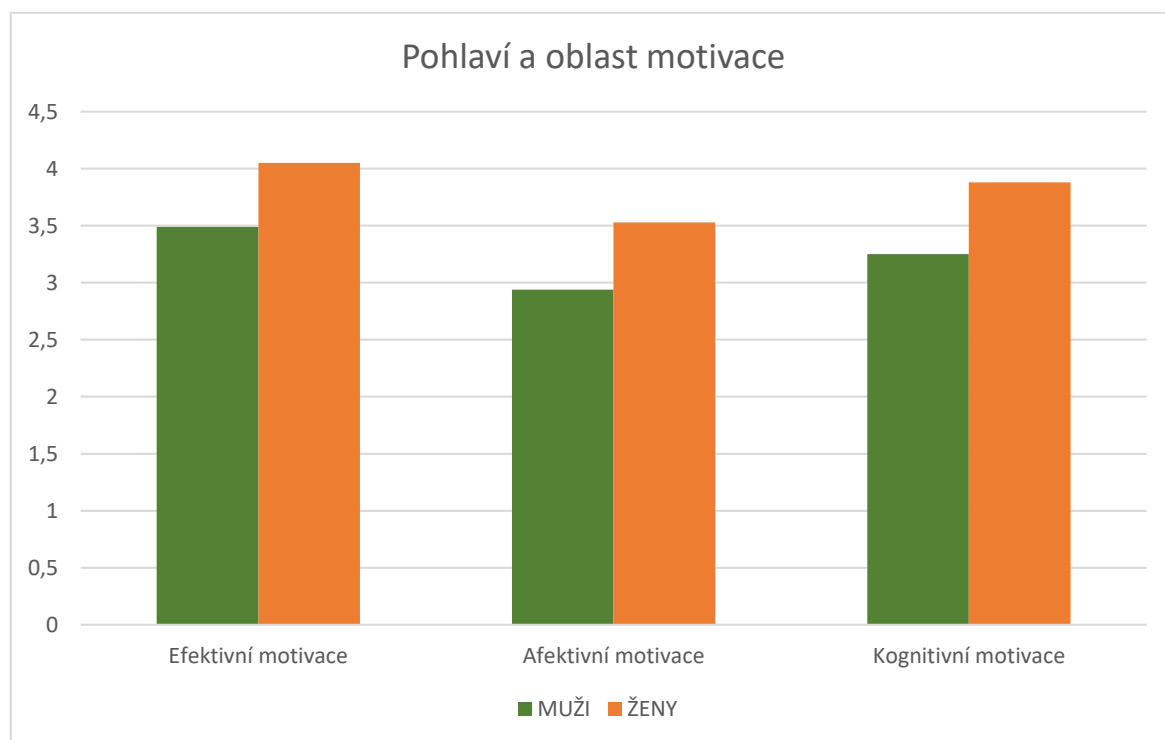
Tabulka 4 Pohlaví a oblast motivace

Oblast motivace	Pohlaví	Počet	Průměr	SD	F-test	T-test
Efektivní	Ženy	N = 128	4,05	1,04	f = 0,0047	t = 0,0007
	Muži	N = 100	3,49	1,36		
Afektivní	Ženy	N = 128	3,53	1,13	f = 0,0660	t = 0,0006
	Muži	N = 100	2,94	1,34		
Kognitivní	Ženy	N = 128	3,88	1,15	f = 0,0285	t = 0,0003
	Muži	N = 100	3,25	1,41		

Hladina významnosti ($\alpha = 0,05$)

Komentář: Ve všech oblastech motivace se potvrdila existence statistického rozdílu mezi ženami a muži. Ženy i muži dosahovali nejvyšších hodnot v oblasti **efektivní motivace**, následovala kognitivní oblast a po ní afektivní oblast motivace, která v našem výzkumném vzorku byla nejméně zastoupena. Co se týče rozdílu mezi oblastmi pro jednotlivé pohlaví, větší rozdíly byly u mužů, avšak v řádu setin.

Obrázek 2 Graf DVO3



Pro dílčí výzkumnou otázku 3 **Existuje významný rozdíl v oblasti motivace k záměrnému informálnímu učení vzhledem k pohlaví mladých dospělých?** Jsme si stanovili statistickou a alternativní hypotézu:

H_01 : Mezi ženami a muži neexistují statisticky významné rozdíly v oblastech motivace pro záměrné informální učení.

H_{A1} : Mezi ženami a muži existují statisticky významné rozdíly v oblastech motivace pro záměrné informální učení.

Tabulka 4 ukazuje že statistický rozdíl mezi ženami a muži existuje, všechny oblasti dosahují menších hodnot, než je hladina významnosti, tudíž zamítáme H_0 . **Mezi ženami a muži existují statisticky významné rozdíly v oblastech motivace pro záměrné informální učení.**

Dílčí výzkumná otázka 4 zní: *Existuje významný rozdíl v oblasti motivace k záměrnému informálnímu učení vzhledem k dosaženému vzdělání mladých dospělých?* Pro analýzu otázky jsme použili analýzu rozptylu. Stupeň vzdělání jsme si rozdělili do tří kategorií, podle charakteristiky ISCED. V první kategorii se nachází vzorek s nejvyšším dosaženým vzděláním základním (2A) a středoškolským odborným s výučním listem (3C), označili jsme ji tedy ISCED 3C a menší. V další kategorii jsme zahrnuli respondenty se středním vzděláním zakončeným maturitní zkouškou (3A, 4A), společně s tituly Dis a MBA (5B), kategorii jsme označili jako ISCED 3A – 5B. Třetí a poslední kategorií pro nejvyšší dosažení vzdělání respondentů v sobě nese účastníky, kteří získali vysokoškolský titul. Patří zde tituly Bc., Mgr., Ing. a další, jejichž kategorii jsme označili ISCED 5A a vyšší. (ČSÚ, 2014)

Tabulka 5 Vzdělání a oblast motivace

Kategorie	Oblast motivace	ANOVA	F krit	p-hodnota
ISCED 3C (n = 10)	Efektivní	F = 8,18	$F_{(\alpha)}=3,07$	0,0004
ISCED 3A-5B (n = 47)	Afektivní	F = 5,08	$F_{(\alpha)}=3,07$	0,0070
ISCED 5A (n = 57)	Kognitivní	F = 15,40	$F_{(\alpha)}=3,07$	5,45

Hladina významnosti ($\alpha = 0,05$)

Dílčí výzkumná otázka 4 **Existuje významný rozdíl v oblasti motivace k záměrnému informálnímu učení vzhledem k dosaženému vzdělání mladých dospělých?**

H₀₂: Mezi oblastmi motivace k záměrnému informálnímu učení a dosaženým vzděláním mladých dospělých neexistují rozdíly.

H_{A2}: Mezi oblastmi motivace k záměrnému informálnímu učení a dosaženým vzděláním mladých dospělých existují rozdíly.

Komentář: Ve všech oblastech motivace je vypočítaná hodnota F vyšší než hodnota kritická $F_{(0,05)} = 3,07$, což by mohlo znamenat statistickou významnost. Ovšem kontrolní hodnota p, v oblasti afektivní a kognitivní je vyšší než hodnota významnosti ($\alpha = 0,05$), proto výsledky nejsou statisticky významné a přijímáme nulovou hypotézu a zamítáme H_{A2}. **Mezi oblastmi motivace k záměrnému informálnímu učení a dosaženým vzděláním mladých dospělých neexistují rozdíly.**

Dílčí výzkumná otázka 5, tedy poslední pro VO2 zkoumá zda: *Existuje spojitost mezi oblastí motivace k záměrnému informálnímu učení a cílem záměrného informálního učení?*

Pro analýzu této otázky jsme zvolili Pearsonův koeficient korelace (r), na kterém vyjádříme těsnost vztahu mezi oblastí motivace a oblastí cílem. Oblasti pro motivaci i cíle jsou shodné (Efektivní, Afektivní a Kognitivní) a pro získání dat jsme v obou případech použili 6 tvrzení (2 tvrzení pro každou z oblastí) a stejnou 5bodovou škálu (1 znamená rozhodně nesouhlasím, 5 znamená rozhodně souhlasím).

V tabulce 6 jsou přesná tvrzení z dotazníku, kdy motivace byla zkoumána položkami 5 až 10 a cíle byli zkoumáni položkami 11 až 16, celkem tedy dvanáct tvrzení. Jednotlivé oblasti jsme v tabulce spojili, ale v dotazníku se tvrzení objevovala v různém pořadí.

Tabulka 6 Korelace motivace a cílů

Oblast	Tvrzení	(r)
Efektivní motivace;	Učím se proto, že chci být lepší verzí sebe, chci podávat lepší výkon a být efektivnější.	r=0,3349
	Učím se proto, že chci být ve společnosti nebo kolektivu platný členek a chci umět věci potřebné k fungování v této společnosti.	
Efektivní cíle	Mým cílem pro záměrné informální učení bylo zpřesnit dovednosti.	
	Mým cílem pro záměrné informální učení bylo zautomatizovat si dovednost.	
Afektivní motivace;	Motivuje mě kolektiv, prostředí a blízcí lidé k tomu abych se učil/a v dané oblasti.	r=0,3352
	K tomu abych se učil/a něco nového nebo se zdokonaloval/a mě motivuje můj nadřízený, kvalifikovanější kolega, starší příbuzný nebo jiný vzor.	
Afektivní cíle	Mým cílem pro záměrné informální učení bylo být lepší v chování, komunikaci nebo zvládání emocí	
	Mým cílem pro záměrné informální učení bylo naučit se něco, co mí kolegové, rodina nebo někdo z okolí umí.	
Kognitivní motivace;	K učení mě motivuje touha po nových vědomostech, znalostech, nebo chci zdokonalit to, co již umím.	r=0,3822
	Motivuje mě samotný proces učení se, objevování a aktivity spojené s poznáváním.	
Kognitivní cíle	Mým cílem pro záměrné informální učení bylo porozumění něčemu novému.	
	Mým cílem pro záměrné informální učení bylo aplikovat poznatky v praxi.	

Komentář: Těsnost vztahu je ve všech oblastech kladná, avšak mluvíme spíše o slabé či mírné korelaci. Mediány se ve všech oblastech shodovaly (Efektivní = 4, 4; Afektivní 3, 3; Kognitivní 4, 4). Pro vypočítané hodnoty koeficientu korelace jsme použili test statistické významnosti, Chráska a Kočvarová (2014) tento test uvádějí pro určení významnosti vztahu, pomocí testového kritéria t a formulujeme statistické hypotézy.

Dílčí výzkumná otázka 5 **Existuje spojitost mezi oblastí motivace k záměrnému informálnímu učení a cílem záměrného informálního učení?**

H₀₃: Mezi oblastí motivace k záměrnému informálnímu učení a cílem záměrného informálního učení neexistuje spojitost.

H_{A3}: Mezi oblastí motivace k záměrnému informálnímu učení a cílem záměrného informálního učení existuje spojitost.

Statistická významnost koeficientu:

Efektivní oblast: $t_{(0,05)} = 1,984 < \text{vypočítaná hodnota } t = 3,7616$, odmítáme H₀.

Afektivní oblast: $t_{(0,05)} = 1,984 < \text{vypočítaná hodnota } t = 3,7647$, odmítáme H₀.

Kognitivní oblast: $t_{(0,05)} = 1,984 < \text{vypočítaná hodnota } t = 4,3775$, odmítáme H₀.

Vypočítané koeficienty jsou ve všech oblastech statisticky významné, a proto zamítané nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. **Mezi oblastí motivace k záměrnému informálnímu učení a cílem záměrného informálního učení existuje spojitost.**

Santoro (2022) podle zahraničních studií uvádí, že jedinci, kteří se řídili svými cíli, byli vnitřně motivováni k většímu rozvoji a rozvíjeli se skrze další učení. A naopak i nevhodně nastavený cíl, může negativně ovlivnit vnitřní motivaci. Jako příklad autor uvádí cíl, který plyne ze strachu ze selhání, takto negativně motivovaný jedinec, bude směřovat své chování, aby se vyhnul nepříjemným pocitům z plnění nějakého úkolu. Jedinec, které má cíl zaměřený na nějaké mistrovství (budování dovedností nebo získávání vědomostí), bude pozitivně ovlivňovat svoji vnitřní motivaci. Autor ve svém výzkumu zkoumal vliv výkonově orientovaných cílů na vnitřní motivaci a zjistil pozitivní vliv na motivace, ale nesignifikantní. Při zkoumání vlivu mistrovsky orientovaných cílů na vnitřní motivaci autor potvrdil pozitivní a významný vliv. Tuto hypotézu opírá o zahraniční autory, kteří tvrdí, že takové cíle podporují aktivní zapojení do úkolů, vyvolávají nadšení, podporují výzvy a směřují chování k podání výkonu. (Santoro, 2022)

Výzkumná otázka 3

Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na již zmíněné cíle záměrného informálního učení, v plném znění: *Jaké cíle pro záměrné informální učení u mladých dospělých převládají?* Pro analýzu výzkumné otázky jsme zvolili popisnou statistiku. Cíle jsme opět rozdělili na již známé oblasti: Efektivní, Afektivní a Kognitivní. V dotazníku se v položkách 11–16 objevuje šest tvrzení, jdoucí v různém pořadí, které mají respondenti zhodnotit na 5bodové škále (1 znamená rozhodně nesouhlasím, 5 znamená rozhodně souhlasím).

Tabulka 7 Cíle záměrného informálního učení

Oblast	Tvrzení	Min	Max	Průměr	SD
motivace					
Efektivní	Mým cílem pro záměrné informální učení bylo zpřesnit dovednosti.	1	5	3,48	1,23
	Mým cílem pro záměrné informální učení bylo zautomatizovat si dovednost.	1	5		
Afektivní	Mým cílem pro záměrné informální učení bylo být lepší v chování, komunikaci nebo zvládání emocí	1	5	3,25	1,33
	Mým cílem pro záměrné informální učení bylo naučit se něco, co mí kolegové, rodina nebo někdo z okolí umí.	1	5		
Kognitivní	Mým cílem pro záměrné informální učení bylo porozumění něčemu novému.	1	5	3,69	1,26
	Mým cílem pro záměrné informální učení bylo aplikovat poznatky v praxi.	1	5		

Komentář: Obecně si mladí dospělí nejčastěji vybírají **kognitivní cíle** pro své záměrné informální učení, i když průměrné hodnoty jsou si podobné. Zde vidíme změnu pořadí oproti oblastem motivace, ale v obou případech afektivní oblast byla na nejméně častou volbou. Pokud bychom se chtěli podívat na specifika, které do výběru mohou vstoupit, bude to opět vzdělání mladých dospělých a jejich pohlaví. To nám rozklíčují další dvě dílčí výzkumné otázky.

Dílčí výzkumná otázka 6: *Existuje souvislost mezi výběrem cíle záměrného informálního učení a dosaženým stupněm vzdělání?* Jak bylo zmíněno výše, nejvyšší dosažené vzdělání respondentů, jsme sloučili do tří skupin, dle klasifikace ISCED. Pro ověření jsme zvolili analýzu rozptylu a její hodnoty si popíšeme v tabulce.

Tabulka 8 Vzdělání a oblast cílů

Kategorie	Oblast cílů	ANOVA	F krit	p-hodnota
ISCED 3C (n = 10)	Efektivní	F = 8,30	$F_{(\alpha)} = 3,07$	0,0003
ISCED 3A-5B (n = 47)	Afektivní	F = 5,80	$F_{(\alpha)} = 3,07$	0,0035
ISCED 5A (n = 57)	Kognitivní	F = 11,96	$F_{(\alpha)} = 3,07$	0,0000

Hladina významnosti ($\alpha = 0,05$)

Dílčí výzkumná otázka 6 **Existuje souvislost mezi výběrem cíle záměrného informálního učení a dosaženým stupněm vzdělání?**

H_{04} : Mezi výběrem cíle záměrného informálního učení neexistují rozdíly v závislosti na pohlaví mladých dospělých.

H_{A4} : Mezi výběrem cíle záměrného informálního učení existují rozdíly v závislosti na pohlaví mladých dospělých.

Komentář: Tabulka 8 ukazuje výsledky rozptylu ve všech oblastech cílů, největší rozdíl vidíme v oblasti kognitivních cílů, jsou zde největší statistické rozdíly mezi skupinami s různým dosaženým vzděláním. Ve všech oblastech cílů je vypočítaná hodnota vyšší než kritická hodnota $F_{(0,05)} = 3,07$, a p-hodnoty jsou menší než hladina významnosti, proto můžeme potvrdit statisticky významný rozdíl a odmítáme H_{04} . **Mezi výběrem cíle záměrného informálního učení existují rozdíly v závislosti na pohlaví mladých dospělých.**

Dílčí výzkumná otázka 7 se zaměřuje na vliv pohlaví, její plné znění je: *Existuje významný rozdíl mezi výběrem cíle záměrnému informálnímu učení v závislosti na pohlaví mladých dospělých?* Pro analýzu jsme použili studentův T-test, ještě předtím jsme použili Studentův F-test, který ukázal, zda v souboru je nebo není přibližně velký rozptyl. Hladinu významnosti jsme určili dle literatury ($\alpha = 0,05$), výsledky rozptyly u jednotlivých skupin dat byly větší než hladina významnosti. Na základě tohoto testu jsme se rozhodli pro analýzu dat použít dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů, jehož výsledky si zobrazíme v tabulce 9.

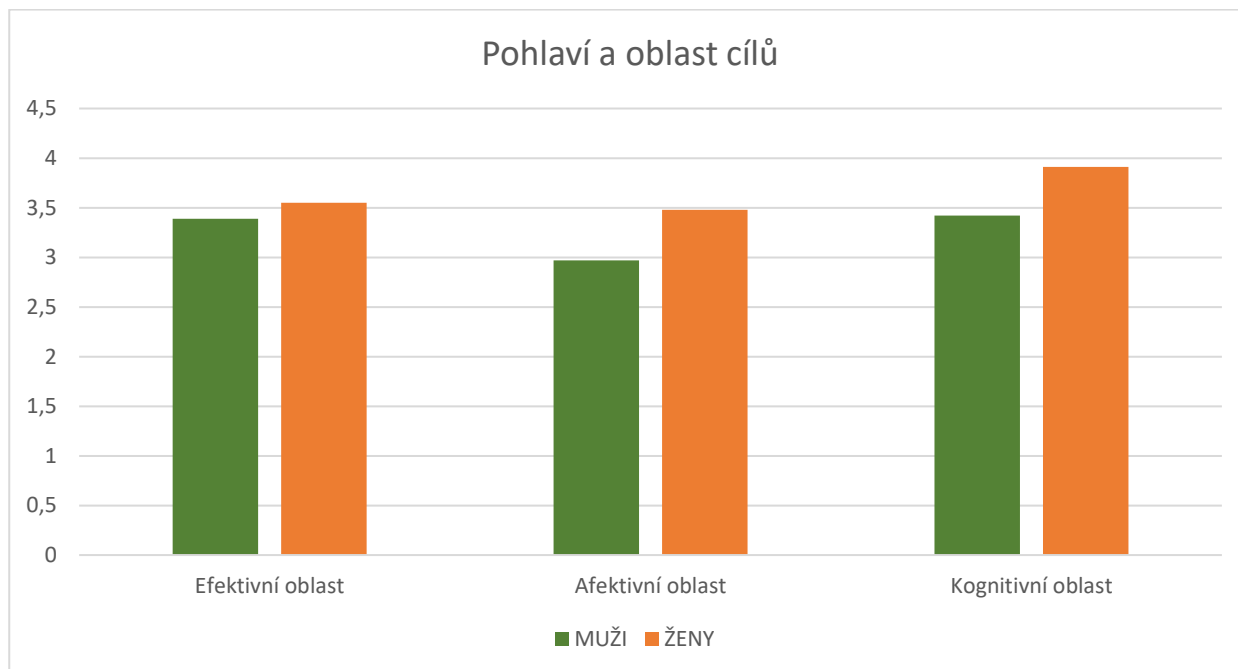
Tabulka 9 Pohlaví a oblast cílů

Oblast cílů	Pohlaví	Počet	Průměr	SD	F-test	T-test
Efektivní	Ženy	N = 128	3,55	1,11	f = 0,0274	t = 0,4144
	Muži	N = 100	3,39	1,36		
Afektivní	Ženy	N = 128	3,48	1,27	f = 0,4545	t = 0,0021
	Muži	N = 100	2,97	1,36		
Kognitivní	Ženy	N = 128	3,91	1,10	f = 0,0157	t = 0,0042
	Muži	N = 100	3,42	1,39		

Hladina významnosti ($\alpha = 0,05$)

Komentář: Obecně mezi cíli dominovala **kognitivní oblast**, to mohou potvrdit i prezentované výsledky v tabulce 9, jelikož pro obě pohlaví byla nejvíce zastoupena právě tato oblast. Ženy však mezi oblastí efektivní a afektivní lišily v řádu setin, oproti mužům, kteří měli v mezi každou oblastí větší rozdíly. Ve všech oblastech cílů pro záměrné informální učení nemůžeme potvrdit statisticky významný rozdíl, protože hladina t je u efektivní motivace větší než hladina významnosti ($\alpha = 0,05$).

Obrázek 3 Graf DVO7



Dílčí výzkumná otázka 7 Existuje významný rozdíl mezi výběrem cíle záměrnému informálnímu učení v závislosti na pohlaví mladých dospělých?

H₀₅: Mezi výběrem cíle záměrného informálního učení neexistuje rozdíl v závislosti na pohlaví mladých dospělých.

H_{A5}: Mezi výběrem cíle záměrného informálního učení existuje rozdíl v závislosti na pohlaví mladých dospělých.

Jelikož je statistická významnost potvrzena u dvou ze tří případů nemůžeme přijmout ani zamítnout nulovou hypotézu. Je třeba v této oblasti lépe přezkoumat vliv pohlaví na cíle záměrného informálního učení, ať s větším počtem respondentů či za pomoci jiného nástroje.

Výzkumná otázka 4

Poslední z výzkumných otázek jsme zaměřili na zdroje pro záměrné informální učení, konkrétní znění otázky: *Jaké zdroje využívají mladí dospělí k záměrnému informálnímu učení?* V dotazníku se na tuto oblast zaměřovala položka č. 4, a celkem dávala respondentům na výběr z 10 možností, z nichž čtyři představovali off-line zdroje a šest z nich online a materiální zdroje. Tyto dvě skupiny zdrojů jsme vyhodnotili popisnou statistikou.

Komentář: Tabulka 10 ukazuje, že celkově mladí dospělí dosahovali průměrné četnosti volby 3,85 (SD=2,05), střední hodnota v celkovém souboru byla 4. Po rozdělení zdrojů na dvě skupiny vidíme proměnu četnosti volby. Častěji mladí dospělí volili online a materiální zdroje, četnost volby 2,68 (SD=1,48) oproti off-line zdrojům s četností volby 1,17 (SD=1,10). Nejčastěji voleným zdrojem obecně bylo *načítání informací v online prostoru, prostřednictvím webů, blogů či na fórech*, celkově si tento zdroj zvolilo 61,4 % z dotazovaných. Co se týče nejčastěji voleného off-line zdroje, je to pro náš soubor *učení se při spolupráci s kolegou či kolegyní*, který si zvolilo 49,1 % dotazovaných.

Tabulka 10 Zdroje ZIU

Typ zdroje	Zdroj	ANO	NE	Procento z n=114
Off-line	Učení se při spolupráci s kolegou/kolegyní	56	58	49,1
	Učení se od rodinného příslušníka	29	85	25,4
	Učení se od dalších osob (mimo rodinnou a pracovní sféru)	25	89	21,9
	Učení se v rámci skupinových aktivit (volnočasová aktivita, teambuilding)	23	91	20,2
Průměr	1,17 četností volby zdroje	133	323	29,2 % (n=456)
Online; Materiální	Učení se načítáním informací v online prostoru (fóry, weby, blogy, aj.)	70	44	61,4
	Učení se při sledování videa či video-návodu pro rozvoj daného cíle	66	48	57,9
	Učení se poslechem podcastu či rozhovoru	55	59	48,2
	Učení se ze sociálních sítí, online chatovacích klubů a kanálů (Instagram, Facebook, X, aj.)	54	60	47,4
	Učení se čtením tištěných knih, časopisů, aj.	50	65	43,9
	Učení se v rámci navštěvování kulturních památek, muzeí či galerií	11	103	9,6
Průměr	2,68 četností volby zdroje	306	378	44,7 % (n=684)

Pro srovnání si představíme výsledky z šetření AES, mezi jejichž nejčastěji zastoupený zdroj obecně byl internet a aplikace 44,9 % (z celkového souboru n=10 223), následovali tištěné materiály (36,3 %), rodina, přátelé a kolegové (33,6 %). Pokud se podíváme na obě věkové kategorie, podobné našemu rozhraní, tedy 18–24 let a 25–34 let, opět se opakovalo pořadí výše vypsáných zdrojů. Vidíme zde podobnost i v našich datech, první dvě místa jsou z řady online zdrojů a také *učení se při spolupráci s kolegou/kolegyní*, bylo celkově na třetím místě, stejně jako v šetření AES.

5.2 Interpretace dat

Empirická část diplomové práce si kladla za cíl analyzovat záměrné informální učení mladých dospělých, z dat vychází, že se mladí dospělí informální učí průměrně jednou do týdne. Pro sféru osobního růstu pak četnost informálního učení byla taktéž jednou do týdne, ovšem učení pro profesní růst aplikovali mladí dospělí každý druhý den. Jestliže si tito dospělí v učení vybudují zájem a budou se dále rozvíjet jak v osobní, tak profesní sféře, budou podporovat své celoživotní učení a podle již citovaného Jarvise, bude jedincův život smysluplný a obohacený.

Součástí této analýzy jsou i důvody k tomuto učení a další výzkumný cíl byl zaměřen na oblast motivace. Nejčastějším obecným důvodem pro záměrné informální učení byla efektivní motivace. Tento cíl jsme se rozhodli ověřit v závislosti na pohlaví, kdy ve všech třech oblastech motivace s objevil statisticky významný rozdíl, a proto mezi muži a ženami existuje rozdíl v oblasti motivace. Poslední proměnnou, kterou jsme pro tento cíl ověřovali bylo nejvyšší dosažené vzdělání. Z analýzy rozptylu vyplynuly rozdíly v oblasti motivace v závislosti na dosaženém vzdělání, avšak kontrolní p-hodnota byla nad hladinou významnosti, a proto zamítáme statisticky významný rozdíl mezi oblastí motivace a nejvyšším dosaženým vzděláním. Důvody mohou být spíše ovlivněny individuálními potřebami učícího se jedince než jeho vzděláním, ale tato úvaha potřebuje hlubší empirické zkoumání. Důvody pro učení můžeme navázat na výzkum Trhlíkové (2017), která potvrdila, že vzdělání versus požadavky v zaměstnání se různí, mladí lidé mohou důvody k učení, pro svůj profesní rozvoj, považovat jako doplnění svých nedostatků ze svých studijních let. Pokud bychom se zaměřili na osobní sféru, doporučujeme toto téma k dalšímu výzkumu.

Pro náš další cíl, třetí v pořadí bylo zásadní zjistit jaké cíle, záměrného informálního učení, si mladí lidé kladou, respektive v jaké oblasti. V obecné rovině mladí dospělí volili kognitivní oblast cílů, tedy oblast znalostí, vědomostí a řešení problémů. Cíl jsme dále zpracovali v závislosti na dosaženém vzdělání, kdy pomocí analýzy rozptylu byl zjišťován statisticky významný rozdíl, který přijímáme. Největší statistickou odlišnost jsme zaznamenali u kognitivní oblasti cílů. Na třetí cíl se ještě podíváme optikou různého pohlaví, kdy muži i ženy nejvíce volili oblast kognitivních cílů, máme tedy shodu napříč dílčími výzkumnými otázkami. Pokud bychom se však povívali na existenci rozdílů v závislosti na pohlaví, musíme tuto hypotézu nechat otevřenou k dalšímu zkoumání, z důvodu rozdílných výsledků v jednotlivých oblastech.

Průsečíkem těchto dvou cílů byla dílčí výzkumná otázka, která zjišťovala spojitost mezi oblastí motivace a oblastí cílů. Staticky významnost koeficientu byla potvrzena, zjistili kladnou těsnost vztahu, avšak mírnou. Teorie, kterou jsme v tomto kontextu uváděli v teoretické části, popisuje motivaci, která je tvořena osobními cíli, emotivními a konativními procesy. Zahrnuje oblast afektivní (to, co cítíme), kognitivní (vědomosti) a cílenou/akční (dovednosti), vedoucí k cílevědomé činnosti (Van Dellen, 2012).

My se dostáváme k závěrečnému cíli, který se zaměřuje na zdroje informálního učení. Tyto zdroje jsme si rozdělili na kategorie online a materiálních zdrojů a off-line zdrojů. Obecně mladá populace více využívá online a materiální zdroje, avšak třetím nejpoužívanějším zdrojem byla spolupráce s kolegou nebo kolegyní. Data jsme porovnali s výsledky šetření AES a zjistili jsme podobné výsledky. Překvapením pro nás bylo umístění sociálních sítí jako zdroje učení, celkově pátý (z deseti zdrojů), kdy podle zahraničních výzkumů jsou tyto platformy, spolu s rozvojem AI, pro dnešní společnost běžnou součástí zdrojů pro učení.

5.3 Limity výzkumu

Jako velký limit prezentovaného výzkumu považujeme nízký počet respondentů. Přepokládáme, že výsledky analýzy dat by ukázaly lepší spojitosti či rozdíly, pokud by byl soubor větší a demografické údaje, jako nejvyšší dosažení vzdělání by bylo více vyvážené. Výsledky analýzy proto mohou být lehce zkreslené a vzorek respondentů není reprezentativní pro celou populaci mladých dospělých. Limitujícím faktorem byla struktura dotazníku, podle zpětné vazby některých respondentů se jim zdáli některé sekce přehlcené textem. Jednodušší forma by mohla zajistit větší návratnost dotazníků.

5.4 Diskuse

Diplomová práce analyzuje záměrné informální učení v mladém dospělí a přináší empirické poznatky o důvodech k tomuto učení, spolu s cíli a zdroji pro toto učení. Ty byly větší zkoumanou oblastí, jelikož jsou pro záměrné informální učení zásadní a ke srovnání jsme použili výsledky šetření AES. Zkušenost mladých lidí s informálním učním jsme také potvrdili skrze výzkumné šetření i náš výzkum. Učení ve sféře osobního a profesního rozvoje mladých jedinců, vnímáme jako důležité, protože přínosy z informálního učení jsou aplikovatelné v rovinách osobní, sociální, profesní i vzdělávací (Peeters et al., 2014).

Projetí motivace v našem výzkumu, který byla inspirovaná Kozékiho analýzou struktury motivace, byla z počátku jasnou volbou i ve spojitosti s cíli učení, pro které jsou známé různé taxonomie se stejným rozdělením do oblastí. Z teoretické části popisující motivaci, můžeme připomenout Průchu (2020), který motivaci rozdělil na vnitřní, vnější a výkonovou, pro náš výzkum by spojení oblastí motivace (efektivní, afektivní a kognitivní) s typem motivace podle činitele (vnitřní, vnější, výkonová), neodpovídalo cílům práce, avšak tuto myšlenku zde necháváme pro inspiraci dalším autorům či výzkumníkům. Toto spojení oblastí cílů s typem motivace podle činitele, nikoliv oblastí motivace, by bylo alternativním řešením pro budoucí výzkum na podobné téma.

V části teoretické i praktické jsme se věnovali zdrojům pro záměrné informální učení, byla to zásadní část pro náš výzkum a nový přístup k učebním situacím a prostoru zaujal nejen nás, ale i jiné studie. Právě online prostor bude pro informální učení velkou oporou, jak vyplývá z našeho výzkumu i šetření AES, nesmíme však zapomenout na off-line zdroje, protože lidský kontakt, imitace, a učení se v každodenních situacích je historicky podmíněno a vychází z primárním zdroje našeho učení. Výhody, které online platformy poskytují jsou časové a prostorové hledisko, dále zásada aktivity a uplatnění individuálních potřeb jedince. Nevýhody plynou z nastavení samotného jedince, zda má učební cíle takové, aby rozšiřoval soubor vědomostí, dovedností a schopností, či se jen neupíná k pohodlnějším zdrojům, které však nejsou tak kvalitní anebo do učení nekládá své úsilí a nechá za sebe složitě myslet aplikace. (Kumar a Nanda, 2024; Nguyen a Diederich, 2023)

5.5 Doporučení pro praxi

Vzhledem k rostoucímu zájmu o informální učení a jeho pozvolném prostupování do formálního vzdělávání, považujeme za důležité, aby se tomuto tématu věnovala větší pozornost. A to i v reakci na aktuální změny v RVP a důrazem na dosahování kompetencí. Náš výzkum přináší pohled na skupinu mladých dospělých, v aktivním osobním i profesním rozvoji, pro něž je toho učení důležitou součástí týdne. Vzhledem k technologickému pokroku, bude informální učení více prostupovat do společnosti a jako jeden z komponent celoživotního učení, má ve společnosti své místo. Na základě zjištění v našem výzkumu navrhuje tato doporučení.

Je třeba si uvědomit důležitost informálního učení a přijmout jej jako součást běžného individuálního rozvoje, celoživotního učení i součást formální výuky. Z takového učení mohou prosperovat jak studenti, ale i učitelé, protože tvoří základ pro celoživotní učení,

kteřé přesahuje obsahy formálního vzdělávání. Pokud se zaměříme na oblast motivace a cílů, je třeba dbát na vnitřní motivaci učících se jedinců, aby tvořili vlastní učení cíle a jejich učení bylo podmíněné ze zájmu o dané téma a mělo tak více permanentní charakter. Konkrétně spojitost mezi jednotlivými oblastmi motivace a cílů v návaznosti na učení je třeba většího výzkumu.

Zdroje pro záměrné informální učení, by měli být pro učitele známy, protože díky nim se může formální vzdělání přesunout do roviny informálního učení či do online prostoru, který je pro generaci alfa (i budoucí beta) součástí jejich životů. Tento soubor zdrojů se zvětšuje díky novým online platformám a aplikacím a je třeba znát, zda tyto aplikace opravdu podněcují informální učení, nebo jen přispívají k „metakognitivní lenosti“.

V neposlední řadě doporučujeme mladým dospělým, aby se informálně učili, vyhledávali učební situace a věnovali se jak osobnímu i profesnímu rozvoji. Naplňují se tak naše potřeby a spějeme k nejvyššímu bodu na pyramidě motivace, k seberealizaci a sebeaktualizaci. Učení může přinášet jedinci radost a pocit, že něco dokázal, to pozitivně přispívá k dalšímu učení, k větší motivaci a stanovování si nových učebních cílů.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na záměrné informální učení v mladém dospělém věku. V teoretické části si kladla za cíl seznámit čtenáře s tématem informálního učení, představit jej v kontextu celoživotního učení a nastínit teorie informálního učení, pohledem různých zahraničních autorů. Ve své druhé části bylo podstatné vymezit a definovat mladou dospělou věk, popsat specifika této věkové skupiny, zaměřili jsme se i na oblast učení v pracovním procesu. V návaznosti na učení se čtenářům odkrývá kapitola o motivaci, i ve spojitosti s cíli, která má návaznost především na empirickou část. kapitoly, které uzavírají teoretickou část se věnovali aktuálním výzvám a trendům, popisují kompetence, v návaznosti výzkumu vstupu absolventů na trh práce, představuje sociální síť jako platformu pro informální učení a neopomenuli jsme ani AI. Pro tuto pasáž bylo podstatné představit zdroje pro informální učení, které byli součástí výzkumu.

Hlavním cílem empirické části bylo analyzovat informální učení v mladém dospělém věku. Na hlavní cíl navazovaly cíle dílčí, zabývající se oblastmi motivace, tedy důvody záměrného informálního učení, které jsme ověřovali z pohledu odlišného pohlaví a nevyššího dosaženého vzdělání. Dalším dílčím cílem se zabýval oblastmi cílů pro záměrné informální učení, který byl také ověřen v závislosti na pohlaví a dosažení vzdělání. Pro dosažení kompletního obrazu o těchto předpokladech k učení jsme zkoumali spojitost mezi oblastmi motivace a oblastmi cílů, abychom ověřili, jak na sebe tyto předpoklady navzájem působí. Poslední z dílčích cílů byl orientován na zdroje záměrného informálního učení, které byly rozděleny do kategorií na online a off-line. V návaznosti na teoretickou část nás zajímalo, jak moc mladí lidé používají ke svému učení sociální síť, ukázalo se že i off-line zdroje mají stále v tomto učení své místo.

Tato práce splnila zadané cíle, byly kvantitativně ověřeny, statisticky zpracovány a interpretovány i v návaznosti na jiné studie či výzkumy. Výstupem byla diskuse výsledků a doporučení pro praxi, ve kterém jsme vyzdvihli důležitost informálního učení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BLATNÝ, Marek, 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Psyché. Praha: Grada. ISBN 9788024734347.

BLATNÝ, Marek (ed.), 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 9788024634623.

BROOKFIELD, Stephen, ed., 2019. *Training educators of adults: The Theory and Practice of Graduate Adult Education* [online]. Volume 3. Routledge [cit. 2025-03-11]. ISBN 978-0-429-45442-4. Dostupné z: <https://research.ebsco.com/c/ubdjpj/search/details/zmogldwx55?db=nlebk>.

CERRONI, Andrea, 2018. Steps towards a theory of the knowledge-society. Online. *Social Science Information*. Roč. 57, č. 2, s. 322-343. ISSN 0539-0184. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0539018418767069>. [cit. 2025-03-11].

ČERNÝ, Michal, 2018. *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8925-9.

ČSÚ, 2014. *Metodika – Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97*. Online. © Český statistický úřad. 2014. Dostupné z: https://csu.gov.cz/metodika_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97#top. [cit. 2025-04-10].

© ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2024. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICE: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2022. Online. In: *Český statistický úřad*. Praha, 31. 1. 2024, s. 1-11. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/docs/107508/40988203-8268-f8d2-a963-112088ca66fa/23005324.pdf?version=1.0>. [cit. 2025-01-27].

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a ŠERÁK, Michal, 2016. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Varia. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 9788073086947.

ERAUT, Michael, 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. Online. *British Journal of Educational Psychology*. Roč. 70, č. 1, s. 113-136. ISSN 0007-0998. Dostupné z: <https://doi.org/10.1348/000709900158001>. [cit. 2024-11-20].

Evropská komise, Eurostat, 2016. *Klasifikace vzdělávacích činností (CLA): manuál: vydání z roku 2016*. Úřední publikace. ISSN 2315-0815. DOI: 10.2785/874604.

EVROPSKÁ KOMISE, 2018. DOPORUČENÍ RADY: o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. Online. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0003.02/DOC_1&format=PDF. [cit. 2025-03-11].

FAN, Yizhou; TANG, Luzhen; LE, Huixiao; SHEN, Kejie; TAN, Shufang et al., 2025. Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. Online. *British Journal of Educational Technology*. Roč. 56, č. 2, s. 489-530. ISSN 1467-8535. Dostupné z: DOI: 10.1111/bjet.13544. [cit. 2025-04-08].

GOUTHRO, Patricia A., 2017. The promise of lifelong learning. Online. *International Journal of Lifelong Education*. 2017-04-17, roč. 36, č. 1-2, s. 45-59. ISSN 0260-1370. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1270067>. [cit. 2025-03-12].

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2010. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál. ISBN 9788073676865.

HLOUŠKOVÁ, Lenka, 2013. Informální učení v kariéře žen. Online. *Pedagogická orientace*. Roč. 23, č. 3, s. 342-363. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.5817/PedOr2013-3-342>. [cit. 2025-01-24].

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788024753263.

CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona, 2014. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Pedagogika. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 9788074544200.

ILLERIS, Knud, 2017. *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. Second edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-1-138-68981-7.

KOPECKÝ, Martin, 2018. *Celoživotní učení a transnacionalizované veřejné politiky: lidský rozvoj v (post)krizové konfliktní éře*. Humanitas. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 9788073088750.

KUMAR, Vikas a NANDA, Pooja, 2024. Social Media as a Learning Tool: A Perspective on Formal and Informal Learning. Online. *International Journal of Educational Reform*. Roč. 33, č. 2, s. 157-182. ISSN 1056-7879. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/10567879221094303>. [cit. 2025-03-18].

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Psyché. Praha: Grada. ISBN 8024712849.

LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 807367176X.

MACHALOVÁ, Mária, 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých. 2. vyd.* Bratislava: Gerlach Print. ISBN 8089142079.

NGUYEN, Ha a DIEDERICH, Morgan, 2023. Facilitating knowledge construction in informal learning: A study of TikTok scientific, educational videos. Online. *Computers & Education*. Roč. 205, č. 104896. ISSN 0360-1315. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104896>. [cit. 2025-03-04].

NEHYBA, Jan, 2012. Tři inspirace od Petera Jarvise. Online. *Studia paedagogica*. Roč. 17, č. 1, s. 37–58. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2012-1-3>. [cit. 2025-03-13].

PEETERS, Jeltsen; DE BACKER, Free; BUFFEL, Tine; KINDEKENS, Ankelien; STRUYVEN, Katrien et al., 2014. Adult Learners' Informal Learning Experiences in Formal Education Setting. Online. *Journal of Adult Development*. Roč. 21, č. 3, s. 181-192. ISSN 1068-0667. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10804-014-9190-1>. [cit. 2025-03-05].

PRŮCHA, Jan, 2020. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi.* Psyché. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál. ISBN 9788026204039.

RABUŠICOVÁ, Milada, 2006. *Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení.* Online. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4143-9. ISSN 1211-6971. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/104633>. [cit. 2025-03-08].

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2008. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice.* Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

RABUŠICOVÁ, Milada; BRÜCKNEROVÁ, Karla; KAMANOVÁ, Lenka; NOVOTNÝ, Petr; PEVNÁ, Kateřina et al., 2016. *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021084605.

RABUŠICOVÁ, Milada (ed.), 2024. *Učení a vzdělávání dospělých: kontexty, teorie a výzkumy*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3914-9.

RUBENSON, Kjell (ed.), 2011. *Adult Learning and Education*. Academic Press: Elsevier. ISBN 9780123814890.

ŘEZÁČOVÁ, Lenka, 2015. „Životní cykly“ vzdělávacích a rozvojových potřeb. Online. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. Roč. 5, č. 1, s. 29-57. ISSN 1805-8868. Dostupné z: <https://doi.org/10.11118/lifele2015050129>. [cit. 2025-03-07].

ŘÍČAN, Pavel, 2021. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1783-1.

SANTORO, Sergio, 2022. Goal orientations and workplace informal learning strategies: the mediating role of intrinsic motivation. Online. *Journal of Workplace Learning*. Roč. 34, č. 6, s. 571-589. ISSN 1366-5626. Dostupné z: DOI 10.1108/JWL-11-2021-0143. [cit. 2025-03-08].

STRÁNSKÁ, Zdenka a BLAŽKOVÁ, Helena, 2001. Motivace žáků k učení. Online. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická*. Roč. 49, č. P5, s. 7-25. ISSN 1211-3522. Dostupné z: <https://hdl.handle.net/11222.digilib/114377>. [cit. 2025-03-15].

THELENOVÁ, Kateřina, 2014. *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024443096.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 9788026207146.

TRHLÍKOVÁ, Jana, 2017. *Přechod absolventů středních škol na trh práce – Vzdělávací a profesní dráha absolventů SOŠ (Analýza rozhovorů)*. Online. Praha: NÚV. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/prechod-absolventu-strednich-skol-na-trh-prace-vzdelavaci-a.html>. [cit. 2025-04-07].

TRHLÍKOVÁ, Jana, 2019. Absolventi středních odborných škol a jejich přechod na trh práce. Online. *Pedagogika*. Roč. 69, č. 2, s. 238-251. ISSN 2336-2189. Dostupné z: DOI: 10.14712/23362189.2018.854. [cit. 2025-04-03].

VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Vývojová psychologie II: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024613185.

VAN DELLEN, Theo, 2012. Celoživotní učení a chuť se učit. Online. *Studia paedagogica*. Roč. 17, č. 1, s. 15–36. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2012-1-2>. [cit. 2025-03-12].

VESELÝ, Arnošt, 2004. The Knowledge Society as a Theoretical Concept. Online. *Czech Sociological Review*. 2004-8-1, roč. 40, č. 4, s. 433-446. ISSN 00380288. Dostupné z: <https://doi.org/10.13060/00380288.2004.40.4.03>. [cit. 2025-03-11].

VESELÝ, Arnošt, STRAKOVÁ, Jana (ed.), 2013. *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Online. PIAAC. ISBN 978–80–87335–53–6. Dostupné z: https://piaac.cz/wp-content/uploads/predpoklady_uspechu_vysledky_piaac_2013.pdf. [cit. 2025-04-09].

VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 9788026210269.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788027100514.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 graf typ pracovního poměru	46
Obrázek 2 Graf DVO3	49
Obrázek 3 Graf DVO7	56

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Struktura dotazníku.....	42
Tabulka 2 Četnost záměrného informálního učení	47
Tabulka 3 Motivace záměrného informálního učení	48
Tabulka 4 Pohlaví a oblast motivace	49
Tabulka 5 Vzdělání a oblast motivace	50
Tabulka 6 Korelace motivace a cílů	52
Tabulka 7 Cíle záměrného informálního učení.....	54
Tabulka 8 Vzdělání a oblast cílů.....	55
Tabulka 9 Pohlaví a oblast cílů.....	56
Tabulka 10 Zdroje ZIU	57

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AES Adult Education Survey

AI Artificial intelligence

ČR Česká republika

ISCED International Standard Classification of Education

ZUI záměrné informální učení

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník diplomové práce

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK DIPLOMOVÉ PRÁCE

Dotazník k diplomové práci Záměrné informální učení v mladé dospělosti

Dobrý den, jmenuji se Kateřina Balušková, jsem studentkou oboru Sociální pedagogika. Ráda bych vás požádala o vyplnění dotazníku, zaměřeného na **záměrné informální učení**.

Pokud jste někdy: přečetli knihu za účelem svého rozvoje, hledali odpovědi a další informace k vaší zálibě na sociálních sítích, v časopisech nebo ve videích, poprosili jste kolegu, ať vám pomůže s manipulací s novým nářadím nebo náčiním, či jste se od babičky učili její nejlepší recept? Pokud jste se tyto činnosti chtěli vědomě naučit, znamená to, že jste se informálně učili. Pokud jste si pro dané učení zadali i cíl, něco vás k tomuto učení motivovalo, ráda bych se o tom v následujících otázkách dozvěděla něco více.

Dotazník je zcela anonymní, určený pro osoby od 20 do 30 let a jeho časová dotace je cca 7 minut, a díky jeho vyplnění mě posouváte dále ve výzkumu, za což vám předem děkuji.

* Označuje povinnou otázku

1. Jak často jste se věnoval/a záměrnému učení za posledních 14 dní? *

Jak často jste si stanovil/a cíl naučit se dovednost, získat novou informaci, zdokonalit emoční nebo sociální inteligenci, pomocí informálního učení?

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Při každé příležitosti (každý den)
- ☐ Často (každý druhý den)
- ☐ Někdy (jednou do týdne)
- ☐ Minimálně (alespoň jednou za 14 dní)
- ☐ Vůbec (ani jednou)

2. Jak často jste se věnoval/a záměrnému učení v oblasti osobního rozvoje za posledních 14 dní? *

Pokud aktivita učení byla zacílená na osobní rozvoj, tuto znalost, dovednost nebo činnost dále využijete ve svém každodenním životě a podpoří vaše záliby, koníčky, denní činnosti nebo i lepší fungování a orientaci ve světě.

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Při každé příležitosti (každý den)
- ☐ Často (každý druhý den)
- ☐ Někdy (jednou do týdne)
- ☐ Minimálně (alespoň jednou za 14 dní)
- ☐ Vůbec (ani jednou)

3. Jak často jste se věnoval/a záměrnému učení v oblasti profesního rozvoje za posledních 14 dní? *

Pokud aktivita učení byla zacílená na profesní rozvoj, tuto znalost, dovednost nebo činnost dále využijete ve svém pracovním životě a podpoří vaši pracovní kompetenci nebo "know-how"

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Při každé příležitosti (každý den)
- ☐ Často (každý druhý den)
- ☐ Někdy (jednou do týdne)
- ☐ Minimálně (alespoň jednou za 14 dní)
- ☐ Vůbec (ani jednou)

Zdroje záměrného informálního učení

Pro své učení můžeme využívat různé zdroje, ať už sociální, materiální a informační, online zdroje. Z následujících možností prosím vyberte zdroje, které jsou Vám při učení nejvíce nápomocné nebo je využíváte často.

4. Využil/a jste v posledních 14 dnech jeden z těchto zdrojů? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Učení se od rodinného příslušníka
- ☐ Učení se poslechem podcastu či rozhovoru
- ☐ Učení se při spolupráci s kolegou/kolegyní
- ☐ Učení se načítáním informací v online prostoru (fóra, weby, blogy, aj.)
- ☐ Učení se při sledování videa či video-návodu pro rozvoj daného cíle
- ☐ Učení se od dalších osob (mimo rodinnou a pracovní sféru)
- ☐ Učení se čtením tištěných knih, časopisů, aj.
- ☐ Učení se v rámci skupinových aktivit (volnočasová aktivita, teambuilding)
- ☐ Učení se ze sociálních sítí, online chatovacích klubů a kanálů (instagram, facebook, X, aj.)
- ☐ Učení se v rámci navštěvování kulturních památek, muzeí či galerií

Motivace k záměrnému informálnímu učení

K našemu učení nás vždy něco motivuje, může to být nějaký okamžik, vliv jiné osoby, situace, kterou potřebujete zvládnout nebo jednoduše naše zvědavost. V následující části jsou popsána tvrzení, zaměřená na důvody (motivaci) našeho učení.

Jak se ztotožňujete nebo souhlasíte s těmito tvrzeními a příklady? Určete na škále od 5 (nejvíce) do 1 (nejméně).

5. Učím se proto, že chci být lepší verzí sebe, chci podávat lepší výkon a být efektivnější. *

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	
rozt	☐	☐	☐	☐	rozhodně souhlasím

6. Motivuje mě kolektiv, prostředí a blízcí lidé k tomu abych se učil/a v dané oblasti. *

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	
rozt	☐	☐	☐	☐	rozhodně souhlasím

7. K učení mě motivuje touha po nových vědomostech, znalostech, nebo chci zdokonalit to, co již umím. *

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

rozt ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ rozhodně souhlasím

8. Učím se proto, že chci být ve společnosti nebo kolektivu platný členek a chci umět věci potřebné k fungování v této společnosti.

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

rozt ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ rozhodně souhlasím

9. Motivuje mě samotný proces učení se, objevování a aktivity spojené s poznáváním. *

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

rozt ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ rozhodně souhlasím

10. K tomu abych se učil/a něco nového nebo se zdokonaloval/a mě motivuje můj nadřízený, kvalifikovanější kolega, starší příbuzný nebo jiný vzor. *

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

rozh ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ rozhodně souhlasím

Cíle záměrného informálního učení

Záměrné učení od nahodilého nebo neuvědomovaného rozlišíme tak, že pro záměrné učení si stanovíme cíl, metu, co se chceme naučit, co chceme zvládnout, dokázat nebo čeho chceme dosáhnout. Může se jednat o zlepšení výkonnosti, paměti, komunikačního stylu, obratnosti, aj. V následující části jsou popsána tvrzení s příklady co bylo při učení Vaším cílem.

Jak se ztotožňujete nebo souhlasíte s těmito tvrzeními a příklady? Určete na škále od 5 (nejvíce) do 1 (nejméně).

11. Mým cílem pro záměrné informální učení bylo zpřesnit dovednosti (při hře na nástroj, ★
technika při vaření, při práci na zahradě).

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	
rozh	☐	☐	☐	☐	rozhodně souhlasím

12. Mým cílem pro záměrné informální učení bylo být lepší v chování, komunikaci nebo ★
zvládání emocí (naučit se pracovat se stresem, komunikovat v kolektivu).

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	
rozh	☐	☐	☐	☐	rozhodně souhlasím

13. Mým cílem pro záměrné informální učení bylo porozumění něčemu novému (naučit ★
se proč se mi srazila omáčka nebo proč je můj počítač pomalý).

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	
rozh	☐	☐	☐	☐	rozhodně souhlasím

14. Mým cílem pro záměrné informální učení bylo zautomatizovat si dovednost (*naučit se zadávat klíčová slova do AI nebo naučit se něco opravovat*). *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
rozh	☐	☐	☐	☐	☐	rozhodně souhlasím

15. Mým cílem pro záměrné informální učení bylo aplikovat poznatky v praxi (*naučit se techniku při malbě nebo techniku dýchání při stresujících situacích*). *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
rozh	☐	☐	☐	☐	☐	rozhodně souhlasím

16. Mým cílem pro záměrné informální učení bylo naučit se něco, co mí kolegové, rodina nebo někdo z okolí umí (*naučí mě pracovat s programem, inspirovali mě svým koníčkem*). *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
rozh	☐	☐	☐	☐	☐	rozhodně souhlasím

Demografické údaje

17. Jste muž nebo žena? *

Označte jen jednu elipsu.

☐ Muž

☐ Žena

☐ Jiné: _____

18. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Základní vzdělání
- ☐ Střední vzdělání s výučním listem
- ☐ Střední vzdělání s maturitou
- ☐ Vyšší odborné vzdělání
- ☐ Vysokoškolské vzdělání – titul Bc.
- ☐ Vysokoškolské vzdělání – titul Mgr., Ing., ...
- ☐ Jiné: _____

19. Jste v aktivním pracovním poměru? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano, jsem zaměstnaný/zaměstnaná
- ☐ Ano, pracuji jako OSVČ
- ☐ Ano, pracuji na DPČ/DPP
- ☐ Ne, ale pracoval/a jsem
- ☐ Ne, jsem student