

# Informální učení na pracovišti

Silvie Volková

---

Bakalářská práce

2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Silvie Volková**  
Osobní číslo: **H180176**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Informální učení na pracovišti**

### **Zásady pro vypracování**

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti celoživotního učení a firemního vzdělávání.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti informálního učení na pracovišti z pohledu jednotlivých metod, jejich efektivity a uplatnění v praxi.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení způsobu sběru a analýzy dat.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

---

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- PALÁN, Zdeněk, 2002. Lidské zdroje: výkladový slovník. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- PRŮCHA, Jan, 2014. Andragogický výzkum. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5232-7.
- 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.
- VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČIKOVÁ, 2011. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3651-8.

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

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



---

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

Ve Zlíně dne 27. ledna 2021

---

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 31.3.2021

.....

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá problematikou informálního učení na pracovišti. Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a obsahuje kvantitativně orientované výzkumné šetření. Hlavním cílem práce je prozkoumat, zda týmová spolupráce ovlivňuje (prostřednictvím sdílení informací a zkušeností) rozsah a četnost informálního učení na pracovišti v českém prostředí. Dalším cílem práce je prozkoumat, zda dochází k častějšímu a rozsáhlejšímu informálnímu učení na pracovišti v týmech, kde probíhá častější sdílení informací a zkušeností než v týmech, kde se tomu tak neděje. Zabývá se také vlivem týmové spolupráce na motivaci k sebevzdělávání. Teoretická část se zaměřuje na učení jako na celoživotní proces, jehož nedílnou a podstatnou částí je informální učení. Také specifikuje týmovou spolupráci a učení na pracovišti. V empirické části je popsána metodologie výzkumu a interpretace výsledků dotazníkového šetření, které bylo zacíleno na respondenty pracující v týmech.

Klíčová slova: učení, informální učení, sebevzdělávání, tým, týmová spolupráce, učení na pracovišti

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis describes the issue of informal learning at the workplace. The bachelor thesis has theoretical-empirical character and contains quantitatively oriented research. The main aim of the thesis is to explore, how the teamwork effects (by means of shared information and experience) the scope and frequency of informal learning in the Czech workplace. Another goal of this thesis is, to explore the frequency of informal learning at the workplace within the teams where shared information and experience is more common and to compare it to the teams where it is not. The thesis also describes the impact of the teamwork and the motivation for self-education. The theoretical part focuses on the learning as the lifelong process of which the informal learning is the substantial part. It also specifies the teamwork and learning at the workplace. The empirical part describes the methodology of the research and interpretation of the results of the questionnaire that focused on the team workers.

Key words: learning, informal learning, self-education, team, team work, learning at workplace

**Motto:**

*„Žít znamená celý život se učit.“*

(Latinské přísloví)

**Poděkování.**

Děkuji vedoucímu bakalářské práce, panu Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D., za jeho přístup, zkušenosti a podněty, kterými mě směřoval a napomáhal mi tak k sepsání bakalářské práce. Dále děkuji své rodině, zejména manželovi a dcerám za jejich podporu a pochopení v době mého studia.

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

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 UČENÍ JAKO CELOŽIVOTNÍ PROCES</b> .....	<b>13</b>
1.1 UČENÍ.....	13
1.1.1 Definice učení .....	13
1.1.2 Motivace k učení .....	14
1.1.3 Styly učení.....	17
1.1.4 Schopnost učit se.....	20
1.2 UČENÍ JAKO CELOŽIVOTNÍ PROCES .....	22
1.2.1 Počáteční vzdělávání .....	22
1.2.2 Další vzdělávání .....	23
1.2.3 Informální učení .....	23
1.3 UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	26
1.3.1 Učení dospělých ve formálním vzdělávání .....	26
1.3.2 Učení dospělých v neformálním vzdělávání .....	26
1.3.3 Informální učení (vzdělávání) dospělých .....	26
1.3.4 Sebevzdělávání .....	27
<b>2 UČENÍ SE V ORGANIZACI, TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE</b> .....	<b>30</b>
2.1 UČENÍ SE V ORGANIZACI .....	30
2.2 PODMÍNKY OVLIVŇUJÍCÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ V PODNIKU.....	31
2.2.1 Podnikový systém vzdělávání .....	32
2.2.2 Organizační kultura a klima .....	34
2.2.3 Osobnostní a biografické podmínky .....	36
2.2.4 Vnější okolnosti.....	36
2.3 TÝM, TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE.....	36
2.3.1 Definice týmu.....	37
2.3.2 Základní charakteristiky týmu.....	38
2.3.3 Podstata spolupráce .....	39
<b>3 SPECIFIKA, MOŽNOSTI MĚŘENÍ A VÝZKUMY INFORMÁLNÍHO UČENÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉM PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>42</b>
3.1 SPECIFIKA A MOŽNOSTI MĚŘENÍ INFORMÁLNÍHO UČENÍ DOSPĚLÝCH .....	42
3.2 VÝZKUMY INFORMÁLNÍHO UČENÍ/VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....	42
3.2.1 Výzkum informálního učení dospělých v ČR.....	43
3.2.2 Informální učení v kariéře žen .....	44
3.2.3 Komplexní identifikace stavu vzdělávání dospělých v ČR v roce 2012.....	45
3.2.4 Šetření stavu vzdělávání dospělých v roce 2016.....	46
3.3 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....	48
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>50</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>51</b>



4.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	51
4.2	VÝZKUMNÝ CÍL .....	51
4.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	52
4.4	VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY .....	52
4.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	53
4.6	TECHNIKA VÝZKUMU .....	53
4.7	PŘEDVÝZKUM .....	55
<b>5</b>	<b>ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>56</b>
5.1	ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA .....	56
5.2	SOUČASNÝ STAV TÝMOVÉ SPOLUPRÁCE .....	58
5.3	ČETNOST INFORMÁLNÍHO UČENÍ NA PRACOVIŠTI .....	62
5.4	ROZSAH INFORMÁLNÍHO UČENÍ NA PRACOVIŠTI .....	64
5.5	VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ .....	67
5.6	DISKUSE .....	73
5.7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	75
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>79</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>84</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>86</b>

## ÚVOD

V bakalářské práci se zabýváme problematikou informálního učení na pracovišti. Informální učení nás všechny provází po celou dobu života. Je to proto, že se tímto způsobem učíme v zaměstnání, v rámci rodiny anebo ve svém volnu. „Informální učení je přirozenou součástí každodenního života, nemusí se jednat o záměrné učení, nemusí být ani jednotlivci samotnými uznáno za něco, co přispívá k rozvoji jejich znalostí nebo dovedností, přesto se děje“ (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 27).

Toto téma je neustále aktuální a v podstatě mezinárodní, což dokládá skutečnost, že je zakotveno i v politických dokumentech Evropské unie, tedy i České republiky. Jedním z nejdůležitějších mezinárodních dokumentů, kde se vyskytuje vymezení informálního učení jako součásti celoživotního učení, je Memorandum o celoživotním učení, které bylo v roce 2000 vydáno Evropskou komisí.

Výzkumy, které byly realizovány v zahraničí (Lombardo et al. 1996, Michaels et al., 1997, Leslie et al. 1998) se shodují na tom, že se lidé učí a rozvíjejí ze 70 % na základě pracovních zkušeností. V českém prostředí se již pár doložených výzkumů týkalo oblasti informálního učení, ovšem spíše se zaměřením na volnočasové aktivity, než přímo na pracoviště.

V této práci se zaměřujeme na informální učení na pracovišti z pohledu týmové spolupráce, spočívající ve vzájemném sdílení znalostí a zkušeností. Zajímá nás, zda týmová spolupráce ovlivňuje rozsah a četnost dalšího informálního učení, zejména sebevzdělávání. Jedná se přitom o týmy různorodé, jak s činností manuální, tak duševní.

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a je rozdělena na dvě části. V první kapitole teoretické části se věnujeme učení, jako celoživotnímu procesu. Vymezuje zde také informální učení dospělých a zakotvení celoživotního učení v politických dokumentech. Ve druhé kapitole pojednáváme o učení se v organizaci, týmech a týmové spolupráci. Ve třetí kapitole se zaměřujeme na specifika, možnosti měření a výzkumy informálního učení dospělých v českém prostředí. V empirické části se zabýváme výzkumným šetřením, které je zaměřeno na informální učení na pracovišti z pohledu souvislosti mezi vzájemným sdílením znalostí, zkušeností, rozsahem a četností informálního učení. Vymezuje cíl výzkumu a výzkumnou metodu a techniku.

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda týmová spolupráce ovlivňuje rozsah a četnost informálního učení na pracovišti. Dalším cílem je zjistit, zda zkušenosti a znalosti kolegů ovlivňují motivaci k dalšímu informálnímu učení, zejména sebevzdělávání.

K výzkumnému šetření použijeme kvantitativní strategii s výzkumnou metodou dotazníkového šetření a následně popíšeme poznatky, k jakým jsme díky tomuto šetření došli. V závěrečné části celou práci shrneme. Práce nemá za cíl dojít k obecným, univerzálním závěrům. Je jisté, že informální učení je již ze své podstaty těžce specifikovatelné.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 UČENÍ JAKO CELOŽIVOTNÍ PROCES

Nejprve si přiblížíme pojem učení, jaká je jeho definice, co nás motivuje k tomu, abychom se učili, přiblížíme si styly učení, a co ovlivňuje naši schopnost učit se.

## 1.1 Učení

Učení je jednou ze základních edukologických kategorií. Je základní charakteristikou všech žijících organismů – schopnost měnit chování pod vlivem vlastností venkovního světa. Díky velké variabilitě situací, u nichž dochází k nějakému typu učení, je obtížné učení obecně definovat.

### 1.1.1 Definice učení

Definicemi a teoriemi učení se zabývalo a zabývá více autorů. Stejně tak i Armstrong a Taylor ve své ucelené publikaci s názvem *Řízení lidských zdrojů*. Jak autoři uvádějí, z pochopení a poznání teorie učení by měla vycházet praxe vzdělávání a rozvoje (2015, s. 342). Konkrétně vymezují čtyři klíčové teorie učení, jakými jsou: teorie posilování, teorie kognitivního učení, teorie učení se ze zkušeností, teorie sociálního učení (Armstrong a Taylor, 2015, s. 343):

**Teorie posilování** vychází z přesvědčení, že chování jedince reaguje na určité podněty, na jejichž základě se toto chování mění i v očekávání odměn a trestů (tedy určitých následků). Lidé tak mohou být „podmiňováni“ k opakování určitého chování s využitím pozitivního posilování v podobě zpětné vazby a znalosti výsledků. Toto je známo jako „operantní podmiňování“.

**Teorie kognitivního učení** se zaměřuje na zpracovávání informací. Informace jsou vstřebávány v podobě pouček, pojmů a faktů a učení tak spočívá v jejich osvojování. Učící se lidé jsou něco jako „výkonné stroje na zpracování informací“.

**Teorie učení se ze zkušeností** již svým názvem napovídá, že se lidé učí na základě vlastních zkušeností, které vstřebávají a reflektují, aby jim porozuměli a mohli je využívat. Učící se lidé se tím stávají aktivními činiteli svého vlastního učení.

**Teorie sociálního učení** vyjadřuje myšlenku, že efektivní učení vyžaduje sociální interakce.

Pro téma této bakalářské práce jsou důležité **zejména teorie učení se ze zkušeností** (kdy lidé rozvíjejí své schopnosti a dovednosti na základě zkušeností) a **teorie sociálního učení** (kdy učení probíhá v sociálním prostředí, účastí v reálných situacích).

„Učení se ze zkušeností na pracovišti je možné zlepšovat vedením učících se jedinců k tomu, aby se nad svými zkušenostmi zamýšleli a aby lépe využívali to, co se při své práci nebo od jiných lidí naučili“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 343).

### **Model 70/20/10**

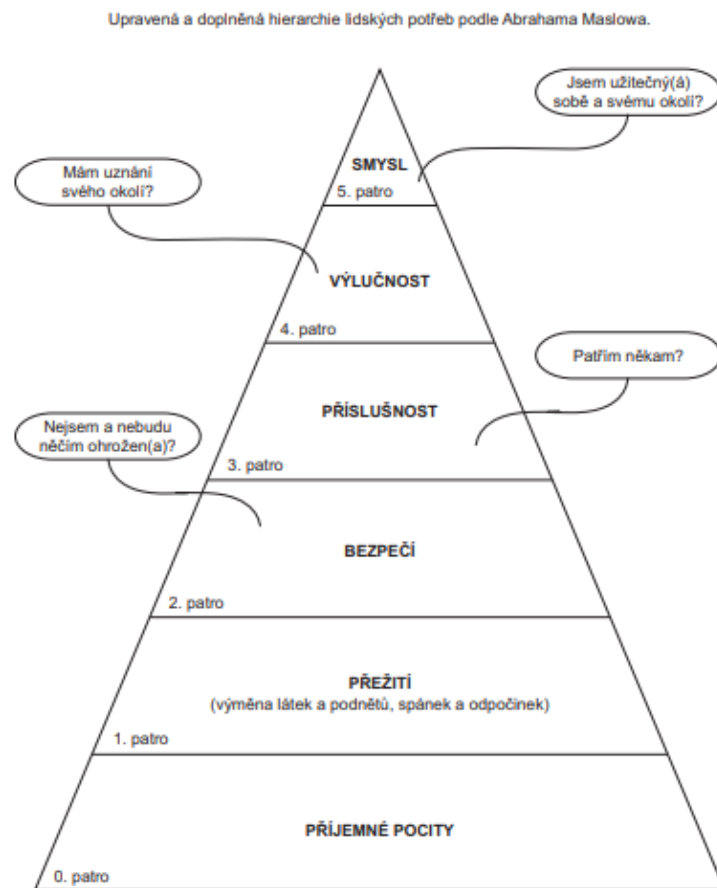
Model 70/20/10, který v roce 1996 popsali Michael M. Lombardo a Robert W. Eichinger na základě výzkumu Centre for Creative Leadership, je důležitým východiskem pro téma této bakalářské práce. Model vysvětluje vzdělávání a rozvoj lidí následovně: ze 70 % se lidé vzdělávají a rozvíjí na základě pracovních zkušeností, z 20 % interakcí s kolegy a nadřízenými, tedy na základě výše zmiňovaného sociálního učení a pouze z 10 % na základě vzdělávacích kurzů nebo materiálů. **Učení se, dle tohoto modelu, většinou odehrává na pracovišti.**

#### **1.1.2 Motivace k učení**

Jak uvádí Reynolds et al. (2002, s. 34), pro efektivitu učení je velmi důležitá motivace k učení, jenž patří, vedle dispozic a odhodlání, mezi nejdůležitější faktory ovlivňující efektivitu vzdělávání. Jedinec, který cítí, že mu učení něco přinese, je motivován více než ten, který v učení nevidí smysl. Neméně důležitý je cíl učení. Lidé, zaměřující se na dosažitelné cíle, přestože mohou být náročné, mají vyšší motivaci k učení.

Zajímavý pohled na důvod, proč se učíme, nabízí Plamínek (2013, s. 56), zdůrazňující důležitost pocitů, které jsou v pozadí procesu učení. Plamínek uvádí, že se pocity nacházejí na široké škále od těch nejpříjemnějších po nejméně příjemné a jsou zároveň „generátorem“ potřeb. Příjemné pocity vyvolávají potřebu svého zachování, nepříjemné pocity naopak potřebu změny. Potřeby můžeme nazývat také motivy, jelikož jsou příčinami našeho chování. „Podněty k prožívání pocitů a vzniku potřeb mohou pocházet z našeho nitra i z našeho okolí. Výsledkem souhry zmíněných faktorů je určité motivační pole, jehož důsledkem je určité chování. Stav naplnění potřeb, spojený s příjemným pocitem, bývá označován jako spokojenost, případně štěstí. Abychom se nepřestali vyvíjet, může stav spokojenosti trvat jen omezenou dobu. Pokud nekončí

změnou vnějších podmínek, ukončíme jej „sami“ tím, že prožívání příjemných pocitů odezňuje. Analogii tohoto principu najdeme i u vnímání spokojenosti v dlouhodobějším měřítku. Abraham Maslow ukázal, že svou energii věnujeme na pokrývání potřeb v určitém pořadí od přežití až po hledání smyslu našeho snažení“ (Plamínek, 2013, s. 56).

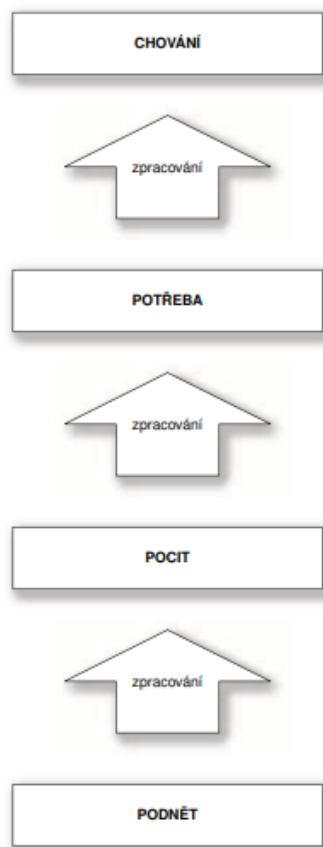


Obrázek 1 Lidské potřeby

Zdroj: (Plamínek, 2013, s. 137)

Plamínek dále zmiňuje (2013, s. 56) skutečnost, že výsledkem působení podnětů, pocitů, potřeb a motivů, je naše chování, přičemž jsou do tohoto kauzálního řetězce opakovaně vsunuty procesy zpracování článku předchozího (příčiny) v článek následující (důsledek). „Někdy na sebe jednotlivé články navazují tak, že proces zpracování nemůžeme svou vůlí ovlivnit (často to bývá při akutním nebezpečí). Zpracování podnětů stojí na začátku kauzálního řetězce. Jakmile je podnět přeměněn v pocit, dostáváme se do oblasti lidských zdrojů, které již nemusí být jen zděděné, ale jsou zčásti nebo úplně

naučené, a proto snadněji přístupné našemu vědomí. V procesu zpracování pocitů a potřeb se prostě můžeme lépe učit novým kouskům“ (Plamínek, 2013, s. 56).



Obrázek 2 Model vzniku chování

Zdroj: (Plamínek, 2013, s. 57)

Faktory ovlivňující efektivitu a ochotu dospělých k učení, lze rozdělit do tří základních skupin. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 109) je přibližují následovně:

**Fyzické faktory:** zdravotní stav, zejména zrakové a sluchové smysly, stres, vážná akutní nebo chronická nemoc.

**Emocionální faktory:** motivace a podpora v učení v rámci rodiny, od kolegů v práci, hodnoty a postoje, které uznáváme.

**Intelektuální faktory:** kvantita a kvalita doposud získaných znalostí a dovedností.

Oblastí motivace v profesním vzdělávání dospělých se zabývá Novotný (2009, s. 103), který zmiňuje důležitý aspekt profesního vzdělávání jedince, a to spojitost mezi jeho motivací a pracovním uplatněním, postupem a udržení si pracovní pozice.



### 1.1.3 Styly učení

Teorie učení neopomíjejí to, jak se lidé učí. Je známo, že lidé, kteří se učí, používají k učení určitý styl učení a upřednostňují různé přístupy k učení. Každý člověk je jedinečný, a z toho také vycházejí klasifikace stylů učení, dvě nejznámější z nich zmiňují Armstrong a Taylor (2015, s. 344):

#### 1) Styly učení podle Kolba a kol. (čtyřfázový cyklus učení):

**Konkrétní zkušenost** – jedná se o zkušenost náhodnou anebo naplánovanou.

**Reflexivní pozorování** – zde dochází k aktivnímu přemýšlení o zkušenosti a jejím významu.

**Abstraktní koncepce (teorie)** – na základě zkušenosti zde dochází ke zobecňování, jehož účelem je formulování různých pojetí nebo řešení, která by bylo možné uplatnit, nastane-li podobná situace.

**Aktivní experimentování** – nová konkrétní zkušenost, kterou přináší testování pojetí nebo řešení v nových situacích, cyklus se opakuje.

Níže znázorněný model vyjadřuje významnou skutečnost, důležitou i pro výzkumnou část této bakalářské práce. Pro efektivitu učení je důležitý posun lidí z rolí pozorovatelů do rolí účastníků, kdy se zkušenosti přeměňují ve vodítka, uplatňovaná v nových situacích.

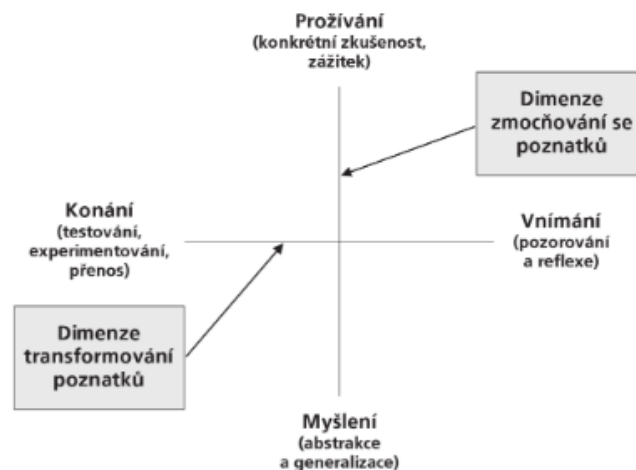


Obrázek 3 Kolbův cyklus učení

Zdroj: (Armstrong a Taylor, 2015, s. 344)

Jak uvádí Hroník (2007, s. 48) „jednotlivým fázím můžeme přiřadit obecnější psychologické pojmy:

- Konkrétní zkušenost, zážitek – prožívání
- Pozorování a reflexe – vnímání
- Abstrakce a generalizace – myšlení
- Testování, experimentování a přenos – konání“



Obrázek 4 Dimenze uchopení poznatků

Zdroj: (Hroník, 2007, s. 48)

## 2) Styly učení podle Honeyho a Mumforda, jak je popisují Armstrong a Taylor (2015, s. 344)

**Aktivisté** – jsou to lidé, kteří rádi přijímají nové výzvy a zapojují se bez předsudků do nových zkušeností.

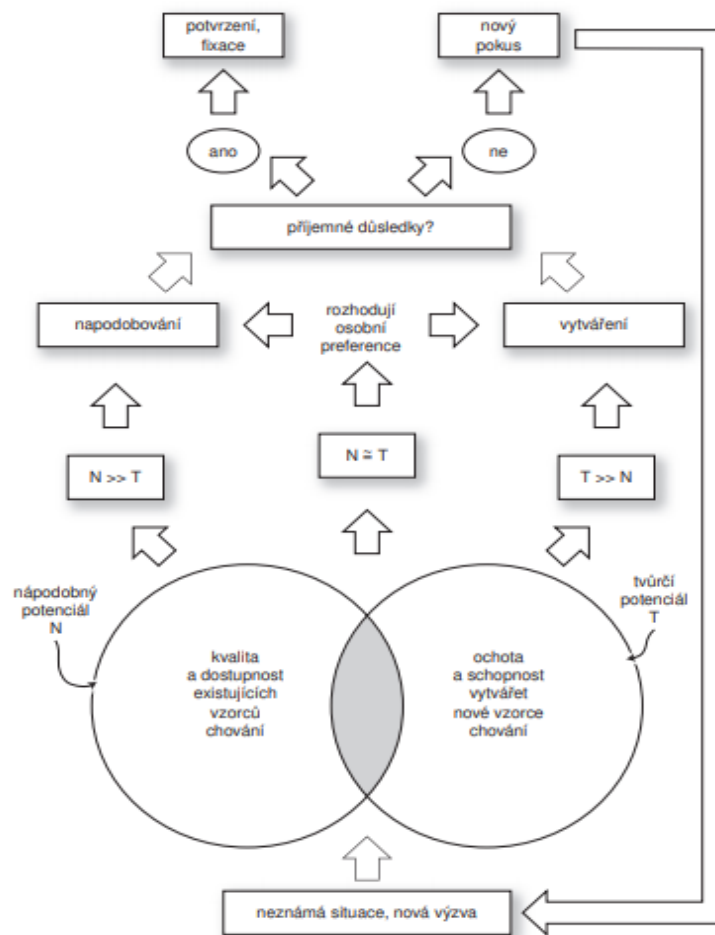
**Přemítaví** – tito lidé si zachovávají odstup a na nové zkušenosti se dívají z různých úhlů. Nejprve shromáždí údaje, které podrobí zkoumání a teprve poté vyvodí závěry.

**Teoretici** – jsou lidé mající sklon k perfekcionismu, upravující a uplatňující svá pozorování ve formě logických teorií.

**Pragmatici** – lidé, zkoušející postupy, koncepty a nové nápady k tomu, aby si ověřili jejich funkčnost.

Je důležité si uvědomit, jak ostatně uvádějí Armstrong a Taylor (2015, s. 345), že žádný ze stylů učení, nelze považovat za výlučný. Člověk může být teoretikem i přemítavým, stejně tak jako pragmatikem i aktivistou, dokonce i teoretikem a pragmatikem. V týmech, ať pracovních, či jiných, je důležité rozpoznat, do jakého stylu dotyčný patří a dle toho s ním pracovat a komunikovat.

Za zmínku stojí také dva styly učení, které prezentuje Plamínek (2013, s. 58), a to **učení vytvářením a učení přejímáním**.



Obrázek 5 Model procesu učení

Zdroj: (Plamínek, 2013, s. 59)

Pro **učení vytvářením** můžeme použít ekvivalent testování nového metodou „pokus – omyl“. „Toto testování může pochopitelně probíhat i teoreticky, na úrovni myšlenek, kdy pokusy, omyly a úspěchy vznikají jenom jako myšlenkové konstrukce. Výsledek ovšem může být realizovatelný, takže lze mluvit i o možnosti učit se přemýšlením“ (Plamínek, 2013, s. 58).

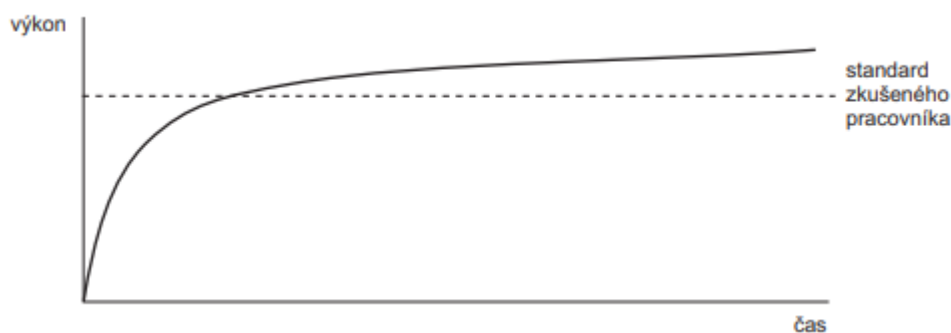
Pozorováním a napodobováním lidských vzorů se učíme novým vzorcům chování. Dochází tak tedy k **učení přejímáním (napodobováním)**. Můžeme tak přijít k množství užitečného chování, anebo i ke zvykům neúčinným. „Tímto způsobem jsou předávány bezpochyby mnohé sociální návyky, kultura vztahů v rodině, rodu, obci, společnosti, takto jsme se učili svůj mateřský jazyk“ (Plamínek, 2013, s. 58).

#### 1.1.4 Schopnost učit se

Díky učení získávají lidé rozličné dovednosti a znalosti. Dá se říci, že se všichni učíme neustále, v každodenním životě. Dle Armstronga a Taylora (2015, s. 345) se lidé budou učit efektivněji, pokud si osvojí schopnost učit se. Zdůrazňují, že by cílem procesu osvojování si schopnosti učit se, mělo být také umět sdílet s jinými lidmi to, co jsme se naučili, aby z toho měli prospěch.

#### Křivka učení

Dobu, kterou potřebuje nezkušený jedinec k tomu, aby dosáhl požadované úrovně výkonu na určitém pracovním místě nebo při plnění určitého pracovního úkolu, znázorňuje křivka učení. Tato úroveň se někdy označuje jako „standard zkušeného pracovníka“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 345). Hroník (2007, s. 41) připomíná, že se průběh standardní křivky různí dle charakteru úkolu.

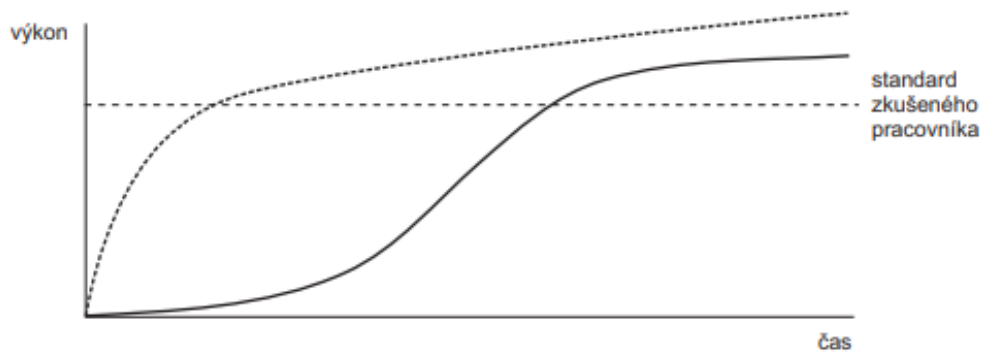


Obrázek 6 Standardní křivka učení

Zdroj: (Armstrong a Taylor, 2015, s. 346)

Ovšem, jak uvádějí Armstrong a Taylor (2015, s. 346), vývoj ani tempo učení nejsou stabilní, naopak jsou závislé na zkušenostech, dispozicích učícího se jedince, stejně tak jako na jeho zájmu se učit a v neposlední řadě také na efektivnosti procesu učení. Díky tomu tempo a vývoj učení kolísají, jak znázorňuje kolísající křivka učení níže.

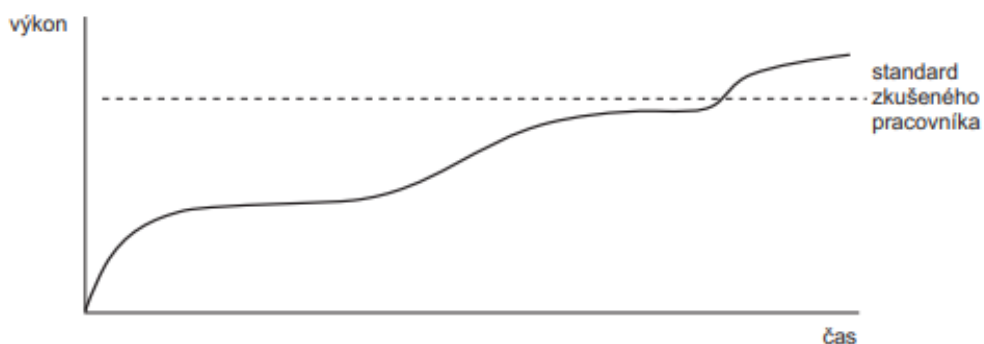
Hroník (2007, s. 41) tuto křivku označuje jako „křivku učení při náročnějších úlohách (problémech)“ a to proto, že při řešení náročnějších problémů, je třeba delšího času, potřebného k orientaci v problému. Dodává také že „teorie učení zná pojem „latentní učení“. Latentním učením nazýváme učení náhodné, neuvědomované.



Obrázek 7 Kolísající křivka učení

Zdroj: (Armstrong a Taylor, 2015, s. 346)

Armstrong a Taylor (2015, s. 346) upozorňují také na aspekt stupňovitého učení, které doprovází několik fází stagnace, kdy dochází k zastavení pokroku v učení. Je to zřejmě proto, že učící se jedinec potřebuje v učení pauzu, díky které si upevní to, co se doposud naučil. Takováto období upevňování osvojených schopností jsou využívána učícím se jedincem v praxi tak, aby došlo ke snadnějšímu dosažení standardu, který je požadován. Níže je takovéto učení znázorněno ve stupňovité křivce učení.



Obrázek 8 Stupňovitá křivka učení

Zdroj: Zdroj: (Armstrong a Taylor, 2015, s. 347)

Je vhodné zmínit, jak uvádějí např. Bláha, Mateicuc a Kaňáková (2005, s. 188), že si lidé zapamatují 90 % z toho, co sami říkají a dělají, 70 % z toho, co sami říkají, 50 % z toho, co vidí a slyší, 30 % z toho, co vidí, 20 % z toho, co slyší a 10 % z toho, co čtou.

## 1.2 Učení jako celoživotní proces

Velmi důležitou částí je přiblížení učení z pohledu celoživotního, kam spadá i učení a vzdělávání dospělých, tedy i informální učení dospělých. Díky celoživotnímu vzdělávání a učení se, získávají dospělí jedinci rozličné kvalifikace a kompetence, které jsou v dnešní době neustále se rozvíjející vědy a techniky důležitým aspektem a předpokladem konkurenceschopnosti na trhu práce.

Učení je biodromální, neboli celoživotní proces, odtud pojem celoživotní učení (life long learning „LLL“). První písemné zmínky o potřebě „LLL“ jsou z doby středověku, ovšem první názory, které charakterizují učení jako „LLL“, pocházejí již z dob starověku (antiky).

Ve Strategii (2007, s. 8) je celoživotní učení vymezeno jako veškeré učení od narození po stáří, tedy jako nepřerušovaná kontinuita. Zmiňuje se zde, že kromě formálního vzdělávacího systému, který vytváří základy celoživotního učení, by měl mít každý člověk možnost vzdělávat se v rozličných stádiích svého života.

Celoživotní učení lze, dle Strategie (2007, s. 8), tedy členit do dvou základních etap, označovaných jako počáteční a další vzdělávání.

### 1.2.1 Počáteční vzdělávání

**Základní vzdělávání** – má všeobecný charakter, období povinné školní docházky.

**Střední vzdělávání** – má všeobecný či odborný charakter, je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem, nebo závěrečnou zkouškou. V České republice zahrnuje střední vzdělání také nástavbové studium, kterého se účastní absolventi středního vzdělání s výučním listem a které je ukončeno maturitní zkouškou.

**Terciární vzdělávání** – sektor, následující zpravidla po vykonání maturitní zkoušky, zahrnuje široké spektrum vzdělávací nabídky. Zahrnuje vzdělávání uskutečňované vysokými školami, vyššími odbornými školami a částečně i vyšší odborné vzdělávání v konzervatořích.

Počáteční vzdělávání se realizuje zejména v mladém věku a lze jej ukončit kdykoliv po splnění povinné školní docházky, jak se dále přesně uvádí ve Strategii (2007, s. 8) „vstupem na trh práce nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatele.“

### 1.2.2 Další vzdělávání

„Probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě“ (Strategie, 2007, s. 8).

#### **Celoživotní učení tedy, dle Strategie (2007, s. 9), zahrnuje:**

**Formální vzdělávání** – realizuje se zpravidla ve školách. Zahrnuje základní a střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou, vyšší odborné vzdělání v konzervatoři, vyšší odborné vzdělání, vysokoškolské vzdělání. Absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením, jakým je vysvědčení, diplom apod.

**Neformální vzdělávání** – je poskytováno v různých soukromých i veřejných zařízeních a organizacích, u zaměstnavatelů apod. Realizuje se vždy za účasti učitele, odborného lektora či jiné proškolené osoby, formou přednášek, školení, kurzů (např. počítačových, rekvalifikačních, cizích jazyků aj.), různých organizovaných volnočasových aktivit pro děti, mládež a dospělé. Nejedná se zde o získání stupně vzdělání, ale o nabytí dovedností, znalostí a kompetencí, vedoucích k vyššímu pracovnímu a společenskému uplatnění.

**Informální učení** – jenž je stěžejním typem učení pro zpracování této bakalářské práce. Níže uvádíme několik oficiálně publikovaných definic, ze kterých je zřejmé, že informální učení probíhá v průběhu celého života, děje se tak v rodině, v práci i ve volném čase a je chápáno jako osvojování si dovedností a získávání vědomostí z každodenních zkušeností. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání, probíhá neorganizovaně, zpravidla nesystematicky a institucionálně nekoordinovaně.

### 1.2.3 Informální učení

Zjednodušeně řečeno, informální učení probíhá neustále, ve všech životních situacích a prostředích, ve kterých se jedinec během života pohybuje, tedy i na pracovišti. Jednotlivé definice se v podstatě o tuto skutečnost opírají.

„**Informální učení** je přirozenou součástí každodenního života, nemusí se jednat o záměrné učení, nemusí být ani jednotlivci samotnými uznáno za něco, co přispívá k rozvoji jejich znalostí nebo dovedností, přesto se děje“ (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 27).

„**Informální učení** je vůbec nejrozsáhlejší a nejvíce frekventovaný typ „vzdělávání“ (i když tento termín se obvykle v souvislosti s informálním učení člověka nepoužívá, je to de facto také vzdělávání). Jedná se o každodenní proces spontánního učení, při němž si každý jedinec v průběhu svého života osvojuje znalosti, zkušenosti, dovednosti, postoje, hodnoty, předsudky a jiné kognitivní, manuální či pohybové vlastnosti“ (Průcha, 2014, s. 64).

Velmi přesně vystihuje charakter informálního učení/vzdělávání Palán (Čepelka, Palán a Simová, 2012, s. 38): „**Informální učení** je procesem získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů. Probíhá v rodině, mezi vrstevníky, v práci, ve volném čase, při sledování TV či rozhlasu, četbou, individuálním studiem určitého problému atp. Na rozdíl od formálního či neformálního vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Prostě – člověk se učí, i když nechce, a dokonce i když neví, že se učí...“

„Z hlediska psychologie se pojem **informální učení** (vzdělávání) do značné míry kryje s pojmem socializace. Proces socializace probíhá od počátku života člověka jako včleňování jedince do struktur společnosti tím, jak se dítě od malička učí chovat a komunikovat nejprve v rodině a později v různých sociálních sférách a situacích. V zahraničí se pojem informální učení vyjadřuje často termínem zkušenostní učení (experiential learning)“ (Průcha, 2014, s. 64).

Průcha (2014, s. 65) dále považuje za překvapující fakt, že přes závažnost a rozsáhlost informálního učení v životě jednotlivce a společnosti, je informálnímu učení věnována nedostatečná pozornost, ať po stránce teoretické, tak zejména výzkumné, a to jak v andragogice či pedagogice, tak především v psychologii učení. „Svědčí o tom nejen odborná literatura, ale i terminologické slovníky a oborové encyklopedie.“

Nejčastěji se informální učení dělí na **záměrné a nezáměrné**.

**Záměrné učení** je realizováno dobrovolně a je ovlivňováno motivací a osobními vlastnostmi jedince, řídí jej samotný učící se. V rámci informálního učení na pracovišti zde



řadíme například sebevzdělávání, pokládání otázek kolegům, mentoring, networking a získávání zpětné vazby.

**Nezáměrné učení** je neuvědomovaný proces. Bývá součástí každodenních pracovních aktivit a samotní pracovníci je mnohdy považují za samotné provádění práce. Na pracovišti se touto formou učíme prostřednictvím spolupráce s kolegou, řešením nových a náročných úkolů atd.

Procesem nezáměrného a neuvědomovaného učení je **tacitní učení** (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 119). Většina praktických činností je na tacitních znalostech založena. V oblasti pracoviště zde patří např. obsluha strojů a zařízení, vedení podřízených, řízení auta.

## **1.3 Učení a vzdělávání dospělých**

### **1.3.1 Učení dospělých ve formálním vzdělávání**

Jak jsme již uvedli, pojmem formální vzdělávání se označuje vzdělávání realizované zpravidla ve školách. Dospělí se v českém vzdělávacím systému účastní povětšinou středního vzdělávání s výučním listem nebo s maturitou, vyššího odborného vzdělávání, vysokoškolského vzdělávání a doktorského vzdělávání. Takovéto vzdělání je ukončeného absolutoriem či diplomem, případně získáním akademického titulu.

„Podstatné je, že v každé realizaci formálního vzdělávání jde o procesy učení, které jsou řízené a záměrné, probíhají ve školním prostředí, používají se v nich nějaké edukační konstrukty a vedou k nějakým prokazatelně dosaženým úrovním vzdělání. V andragogickém výzkumu v České republice se věnuje tomuto typu učení dospělých určitá, nikoli však dostačující pozornost“ (Průcha, 2014, s. 22).

### **1.3.2 Učení dospělých v neformálním vzdělávání**

Vymezení pojmu „neformální vzdělávání“ jsme si již uvedli v části celoživotního učení. Zaměříme-li se na učení dospělých v neformálním vzdělávání, toto probíhá povětšinou ve vzdělávacích zařízeních podniků a ve vzdělávacích institucích.

„Nejrozšířenějšími typy neformálního vzdělávání jsou krátkodobé či dlouhodobé akce v rámci podnikového vzdělávání, sportovní tréninky či zájmové kurzy pro dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, různá školení, přednáškové cykly, osvětové kampaně aj.“ (Průcha, 2014, s. 23).

### **1.3.3 Informální učení (vzdělávání) dospělých**

Jak již bylo zmiňováno, informálně se učíme každý den, ze situací, které nastávají v běžném životě a v prostředí, ve kterém se aktuálně pohybujeme, tedy zejména v rámci rodiny a v zaměstnání. Průcha (2014, s. 24) to nazývá „neúmyslným vzděláváním se v průběhu celého života“.

O informálním učení dospělých se zmiňuje také Beneš (2014, s. 77), když uvádí, že dle odhadů expertů probíhá asi 75 % všeho lidského učení mimo formální vzdělávací instituce jako součást jiných činností. „Jedná se o reflexivní zpracování zkušeností získaných v práci, v rodině, ve styku s jinými lidmi, o vyhodnocení vlastního jednání a

situací nebo o vlastní „vzdělávací projekty“, např. když se učím tapetovat nebo pěstovat kaktusy.“

#### 1.3.4 Sebevzdělávání

Dospělí lidé již mají většinou jasno v tom, jakým směrem se v životě budou dále ubírat, co je pro ně důležité a v čem se chtějí dále rozvíjet. Podle svého zaměření a potřeb si dospělý jedinec volí prostředky učení, které jsou mu blízké a které mu vyhovují (knihy, noviny, televize, rádio, internet a další).

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

### 1.4 Celoživotní učení v politických dokumentech

Celoživotní učení se od 2. poloviny 20. století stalo národním tématem. Výsledkem jsou různé nadnárodní aktivity (dokumenty, projekty, programy). Zájem akceleruje v 90. letech 20. století. „Od poloviny 90. let se celoživotní učení stává postupně, ale velmi rychle prominentním tématem prakticky všech zásadních dokumentů vzdělávací politiky na úrovni Evropské unie a dalších mezinárodních organizací stejně jako na úrovni české vzdělávací politiky. Dokládá to nejen vyhlášení roku 1996 rokem celoživotního učení v rámci Evropské unie, ale především následně rostoucí akcent, který je na celoživotní učení ve všech klíčových dokumentech kladen“ (Pol a Hloušková, 2008, s. 19).

Jak uvádějí Pol a Hloušková (2008, s. 9), celoživotní učení má velký význam a je potřeba je stále rozvíjet, což je možné vyzorovat jak v praxi, tak i v politice na mezinárodní i lokální úrovni.

Stěžejním dokumentem pro oblast celoživotního učení v Evropě bylo „Memorandum o celoživotním učení“ (A Memorandum on Lifelong Learning), které v roce 2000 vydala Evropská komise. V roce 2001 bylo Memorandum o celoživotním učení následováno dokumentem „Učiňme realitou Evropu celoživotního učení“ (Making an European Area of Lifelong Learning a Reality). Dochází zde k postupné formulaci skupiny cílů, které mají být východiskem pro praxi i politiku celoživotního učení, jakými

jsou aktivní občanství, zaměstnatelnost, sociální inkluze a osobní naplnění (fullfilment) (Pol a Hloušková, 2008, s. 10).

Na význam celoživotního učení zaměřuje svou pozornost nejen Evropská unie. Ale také další významné mezinárodní organizace, jako například Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) či Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO). Výslovným cílem EU je „znalostní společnost“. Tuto koncepci přibližuje Beneš (2014, s. 149) když uvádí, že zejména v důsledku vědeckého poznání a jeho aplikace, roste množství a důležitost znalostí. Beneš upozorňuje na souvislost mezi myšlenkami celoživotního učení a vzdělávání a mezi koncepcí znalostní společnosti. A že právě „rétorika znalostní společnosti se stala součástí normativních koncepcí organizací, jako je UNESCO, OCED a EU“ (2014, s. 150).

Jak zmiňuje také Zormanová (2017, s. 27) „v současné době se celoživotní vzdělávání stalo ústředním tématem evropské politiky, mnoho orgánů vzdělávací a sociální politiky na národní i mezinárodní úrovni se zabývá vzděláváním dospělých a proklamuje celoživotní vzdělávání.“

### **Česká politika v oblasti celoživotního učení**

Pol a Hloušková uvádějí (2008, s. 16), že dokumentem, který v české vzdělávací politice výslovně pojednává o celoživotním učení i o vzdělávání dospělých, je „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“, tzv. Bílá kniha z roku 2001. Vzdělávání dospělých se zde věnuje jedna ze čtyř hlavních kapitol, přestože rozsahem nejmenší. „Bílá kniha zdůrazňuje vzdělávání dospělých jako integrální součást vzdělávací soustavy, přičemž pozornost explicitně věnuje třem částem vzdělávání dospělých: (1) vzdělávání dospělých, vedoucím k dosažení stupně vzdělání; (2) dalšímu profesnímu vzdělávání; a (3) ostatním součástem vzdělávání dospělých (např. zájmové činnosti, občanskému vzdělávání, vzdělávání seniorů apod.).“

Zásadním dokumentem v České republice se stala „Strategie celoživotního učení ČR“. Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti a představuje ucelený koncept celoživotního učení“ (Strategie, 2007, s. 5).

Autoři Strategie uvádějí svou vizi celoživotního učení. „Poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitost k získávání a uznávání kvalifikací

použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě“ (Strategie, 2007, s. 46).

Do nedávné doby zasahuje dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, který zmiňuje „tři průřezové priority:

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání,
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, ©2014).

Na tento dokument navazuje *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 +*. „Cílem Strategie 2030 + je modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století“ (Fryč et al., 2020).

## 2 UČENÍ SE V ORGANIZACI, TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE

Jelikož se téma bakalářské práce týká týmové spolupráce a učení na pracovišti, je potřeba si vymežit témata, jakými jsou učení se v organizaci a v podniku, učení pro pracoviště, stejně jako si přiblížit aspekty týmu a týmové spolupráce.

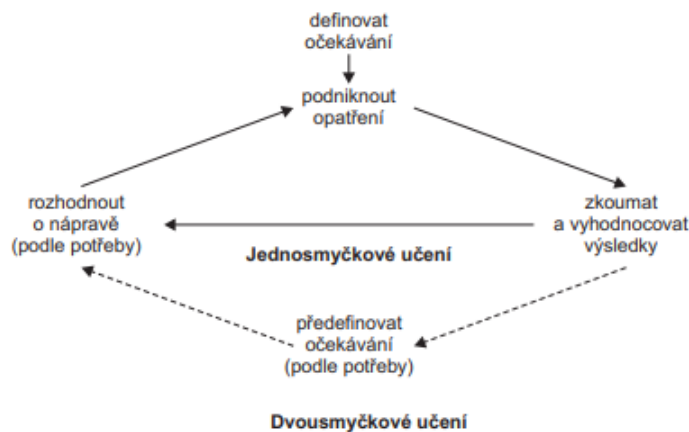
### 2.1 Učení se v organizaci

Jak uvádějí Armstrong a Taylor (2015, s. 348), učení se v organizaci zahrnuje metody uplatňované organizací k podpoře učení se lidí v organizaci. Je možné ji specifikovat jako složitý proces (úzce související se řízením znalostí), mající tři fáze, kterými jsou získávání, šíření a sdílené zavádění znalostí. V souvislosti s tématem této bakalářské práce je důležité vymezení způsobů získávání znalostí v organizaci, jak je uvádějí autoři, a to následovně: **znalosti je možné získávat s využitím vlastní zkušenosti, zkušenosti ostatních nebo paměti organizace.**

Armstrong a Taylor (2015, s. 348) dále přibližují Argyrisovo rozlišení dvou typů učení, které jsou definovány jako jednosmyčkové (adaptivní) učení a dvousmyčkové (generativní) učení.

**Jednosmyčkové (adaptivní) učení** je spojeno s postupnými změnami. Tento typ učení nesouvisí s náročnými očekáváními a jde cestou pouze malých změn a zlepšování.

**Dvousmyčkové (generativní) učení** je spojeno s radikálními změnami. Zkoumá a vyhodnocuje stěžejní příčiny problémů, což směřuje k vytvoření nové smyčky učení. Dochází zde k přeměně na akci. Obecně se vychází z předpokladu, že je lepší dvousmyčkové učení. Ovšem jsou situace, kdy může být vhodnější jednosmyčkové učení.



Obrázek 9 Jednosmyčkové a dvousmyčkové učení

Zdroj: (Armstrong, Taylor, 2015 s. 349)

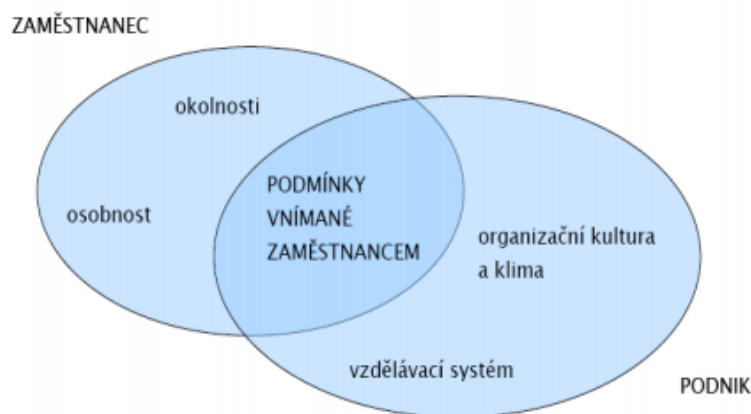
## 2.2 Podmínky ovlivňující učení a vzdělávání v podniku

Kromě výše uvedených faktorů, které ovlivňují učení člověka po celý život, je podstatné zmínit, v souvislosti s učením na pracovišti, podmínky, které ovlivňují učení a vzdělávání v podniku. Šimberová (2009, s. 22) upřesňuje, že pro učení a vzdělávání v podniku se v zahraniční literatuře používá také označení „workplace learning“, které je možné přeložit do češtiny jako učení na pracovišti, podnikové vzdělávání nebo učení v podniku podle obsahu, ke kterému se vztahuje.

Pro vydefinování učení na pracovišti, je vhodné nejprve uvést definici pracoviště jako takového. Palán (2002, s. 164) definuje ve své publikaci *Lidské zdroje: výkladový slovník* pracovní místo – pracoviště jako „prvek organizačního systému, který upřesňuje poslání a místo jednotlivce, jeho zařazení do struktury s vymezením úkolů, pravomocí, odpovědnosti a formálních vztahů. V případě týmové práce může být pracovním místem nejen místo pro jednotlivce.“

Také Novotný (2009, s. 55) se pozastavuje nad vymezením termínu „pracoviště“. Uvádí, že definice pracoviště jako takového, může být problém. „Přitom pracoviště je klíčem pro porozumění učení na pracovišti přinejmenším v trojím smyslu: pracoviště vystupuje jako prostředí pro učení, jako prostředí stimulující učení a zároveň je pracoviště prostorem pro uplatnění výsledků učení.“ Jak Novotný dále uvádí, pro někoho může být pracovištěm domov, pro jiného jím může být místo, „kde se nachází jeden individuálně pracující člověk stejně jako prostor pro skupinu organizovanou do týmu.“ V této věci Novotný dále uvádí předpoklad, tak jako Reid a Hammersley (2000), „že pracoviště je prostorově a sociálně ohraničená jednotka zahrnující určitý počet pracovníků, a to počet zpravidla nevybočující z definice malé sociální skupiny, vykonávající vzájemně provázanou práci.“ Toto vymezení koresponduje s tématem této bakalářské práce, stejně jako s její praktickou částí a s tím souvisejícím výzkumem.

Šimberová (2009, s. 21) znázorňuje na zjednodušeném schématu podmínky ovlivňující učení a vzdělávání v podniku. Přibližuje zde čtyři základní skupiny faktorů, kterými jsou: organizační kultura a klima a systém vzdělávání na straně podniku a vnější okolnosti a osobnostní charakteristiky na straně zaměstnance.



Obrázek 10 Podmínky ovlivňující učení a vzdělávání v podniku

Zdroj: (Šimberová, 2009, s. 21)

### 2.2.1 Podnikový systém vzdělávání

V podniku se realizují různé formy a druhy učení a vzdělávání. Toto podnikové (firemní) vzdělávání nabývá neustále na významu hlavně v souvislosti s prosazováním konceptu výše zmiňovaného celoživotního učení.

Palán (2002, s. 157) definuje podnikové vzdělávání jako „vzdělávací proces organizovaný podnikem“, a to „systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace“. Jeho formy souvisí s rozdělením na učení formální, neformální a informální.



Pozn. OJ = on the job, OFFJ = off the job

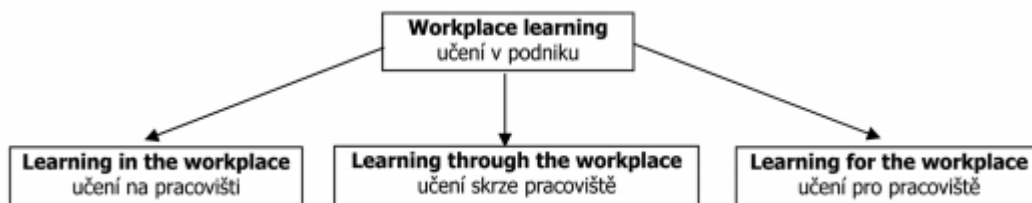
Obrázek 11 Formy podnikového vzdělávání

Zdroj: (Palán, 2002, s. 66)

Jak zmiňuje Šimberová (2009, s. 22), pravděpodobně **v podnicích probíhá hlavně učení neformální** (jako interní vzdělávání mimo pracoviště, tzv. off-the-job training, příp. jako externí ve specializovaném zařízení) a **informální** (jako interní vzdělávání/učení na pracovišti, tzv. on-the-job training, „learning-by-doing“, mentoring, tutoring apod.), tzn.



učení probíhá spontánně, ne nutně záměrně a přirozené během každodenního života. V zahraniční literatuře, která se týká učení, se místo výše uvedeného dělení na formální, neformální a informální učení rozděluje na učení na pracovišti, prostřednictvím pracoviště a pro pracoviště. Toto označení považuje Šimberová v prostředí podniku za výstižnější a smysluplnější.



Obrázek 12 Učení v podniku podle zahraniční literatury

Zdroj: (Šimberová, 2009, s. 22)

Jednotlivé formy objasňuje Šimberová (2009, s. 22) následovně:

Co se forem **učení na pracovišti** týče, mohou být konstruovány formálně anebo mohou probíhat spontánně prostřednictvím sociálních interakcí, jakými jsou např. pozorování ostatních, dělání a oprava chyb atd. Stěžejní je zde, kolik příležitostí k učení organizace nabízí.

**Učení skrze pracoviště** zprostředkovává pracovníkům příležitosti k učení, které jim jsou přístupné díky jejich vztahu k zaměstnavateli (např. díky zaměstnaneckým benefitům nebo jsou podmínkou členství v profesní organizaci). Nemusí jít nutně o učení pro stávající práci, ale i pro osobní rozvoj a zaměstnatelnost v budoucnu.

**Učení pro pracoviště** může být příležitostí k učení definované jak úzce, tak široce. Úzce může být definován trénink pro práci, který naplňuje potřeby zaměstnavatele. Široce může být definované všeobecné vzdělávání, které naplňuje potřeby zaměstnance a s prací může souviset přímo i nepřímo.

Novotný (2009, s. 49) se při hledání definice učení pro pracoviště přiklání k širšímu „Evansovu“ pojetí učení pro pracoviště „jako celku skládajícího se z učení na pracovišti, pro pracoviště a prostřednictvím pracoviště.“ Dále uvádí, že toto pojetí „označuje jako učení pro pracoviště všechny druhy učení, které buď vycházejí z potřeb pracoviště, nebo jsou pracovištěm přímo podporované.“

### 2.2.2 Organizační kultura a klima

Přístup k učení a vzdělávání v práci je ovlivňován mimo jiné také tím, jak se člověk v práci cítí, tedy v jakém prostředí pracuje. Organizační kultura představuje soubor norem, hodnot, postojů a artefaktů, které mohou mít jak materiální tak nemateriální povahu.

Jednotlivé prvky firemní kultury přibližují Lukášová a Nový (2004, s. 23 – 24):

„**Základní předpoklady** případně přesvědčení jsou zafixované představy o fungování reality, které lidé považují za zcela samozřejmé, pravdivé a nezpochybnitelné.“ (2004, s. 23)

„**Hodnotou** je to, co je považováno za důležité, čemu jednotlivec či skupina přiřkládá význam, co je pro jednotlivce či skupinu explicitně či implicitně žádoucí a co ovlivňuje výběr z možných způsobů, nástrojů a cílů činnosti.“ (2004, s. 23)

„**Postoje** jsou „produktem“ hodnocení, v němž jsou integrovány kognitivní, emotivní a konativní složky psychiky. Kognitivní procesy přinášejí člověku poznatky, v emocích prožívá jejich význam a v postojích zaujímá vůči objektům hodnotící vztah - objekt hodnocení se mu jeví jako žádoucí či nežádoucí, dobrý či špatný. Na tomto vztahu je pak založena určitá konativní (akční) pohotovost, jejíž uplatnění v příslušném jednání ovšem závisí na situačních podmínkách“ (2004, s. 23).

„**Normy** chování přijaté ve skupině jsou nepsaná pravidla, zásady chování v určitých situacích, které skupina jako celek akceptuje“ (2004, s. 24).

**Artefakty** jsou projevem vnější kultury ve společnosti. Jedná se o jasně viditelné a hmatatelné stránky v těchto organizacích. Dělíme je do dvou skupin: artefakty materiální a nemateriální povahy. Artefakty materiální povahy – vytváří celkovou image organizace a obvykle je sem řazena, např. architektura budov a jejich interiérů, technické a technologické vybavení firem, produkty vytvářené organizací, výroční zprávy firem, propagační brožury, úpravu firemních dokumentů apod.

Artefakty materiální povahy značně působí na okolí, tj. zákazníky, zaměstnance a partnery. Podnikový management věnuje těmto záležitostem mimořádnou pozornost, neboť se jedná o nejsnáze ovlivnitelnou úroveň firemní kultury.

Artefakty nemateriální povahy – tvoří jazyk, slovní hříčky, firemní hrdinové, historky a mýty, zvyky, ceremoniály, rituály, logo firmy apod.

Za příklady ideálního organizačního klimatu ve vztahu učení v podniku lze označit koncept učící se organizace, dále expanzivní a restriktivní učební prostředí a v neposlední řadě logiku práce a typ učení.

### **Učící se organizace**

Výstižně charakterizuje učící se organizaci Senge (2007, s. 21), a to jako místa „v nichž lidé nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků, po nichž skutečně touží, kde se věnuje péče novým a objevným způsobům myšlení a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit.“

Charakteristik, utvářejících základ učící se organizace, je více. Pro účely a obsah zaměření této bakalářské práce jsou stěžejní zejména:

- práce a učení jedinci a v týmech
- spolupráce útvarů uvnitř organizace
- systém sdílených představ a cílů
- jedinci, týmy a organizace učící se ze zkušenosti
- oceňování individuálního, týmového i organizačního učení
- podpora rozvoje nových myšlenek, metod a procesů

„Koncept učící se organizace jasně ukazuje, že takový podnik považuje učení a vzdělávání za jednu ze svých priorit a vnímá jeho obrovský význam pro svůj další rozvoj. Taktéž pracovníci takového podniku ochotněji a s větší samozřejmostí přistupují k různým druhům učení než v běžných podnicích“ (Šimberová, 2009, s. 24).

### **Expanzivní a restriktivní učební prostředí**

Významnou roli v učebním prostředí hrají možnosti dalšího rozvoje. Z výzkumů, které se zaměřovaly na to, jak sami pracovníci označují restriktivní a expanzivní prostředí vyplývá, že restriktivní prostředí bychom označili jako monotónní, nudné, opakující se, s absencí podnětů. Oproti tomu expanzivní prostředí je chápáno jako zajímavé, motivující a podnětné (Evans et al., 2006, s. 57-58).

Šimberová (2009, s. 26) k tomuto dodává, že „hlavními společnými body je zejména práce v týmech, práce a komunikace v rámci celé organizace, podpora především informálního učení ze zkušenosti na všech úrovních a podněcování nových myšlenek“.

### **Logika práce a typ učení**

Šimberová (2009, s. 26), zmiňuje výzkum, na základě kterého bylo identifikováno několik faktorů, které jsou důležitými podmínkami učení v podnikovém prostředí. Je možno mezi nimi odlišit faktory podporující logiku rozvoje od faktorů, které podporují logiku výkonu. Logika rozvoje se orientuje na rozvoj nových myšlenek a řešení na podstatě současné praxe skrz rozvojové učení. Logika výkonu se orientuje na včlenění nových myšlenek, tedy jejich transformaci do praxe prostřednictvím adaptivního učení.

„Pokud je organizace řízena směrem ke snižování variace a k podpoře stability v procesech, tj. podle logiky výkonu, lze očekávat větší důraz na adaptivní učení. Naopak pokud je organizace řízena směrem k variaci a heterogenitě, je větší potenciál pro učení rozvojové. Málokdy však v praxi najdeme čistě jednu či druhou variantu, ale vyskytuje se mnoho kombinací a je třeba nalézt určitou rovnováhu“ (Šimberová, 2009, s. 27).

#### **2.2.3 Osobnostní a biografické podmínky**

Výše uvedené podmínky jsou ty, jež jsou vytvářeny podnikem. Ovšem i jednotliví pracovníci utvářejí podmínky, zejména díky svému osobnostnímu nastavení, zkušenostem, vzdělání, díky hodnotám a dalším aspektům.

#### **2.2.4 Vnější okolnosti**

Na jedince působí také rozličné vnější okolnosti, jakými jsou zejména sociální, finanční, zdravotní, rodinné podmínky.

### **2.3 Tým, týmová spolupráce**

Máme-li zkoumat souvislost mezi týmovou spoluprací a informálním učním, níže si přiblížíme definici týmu, jeho dělení a charakteristiky, stejně jako pojmy spolupráce a týmová spolupráce.

### 2.3.1 Definice týmu

„Tým v obecném slova smyslu chápeme jako skupinu lidí. Každý člověk vyhledává v průběhu svého života určité skupiny. Ideální je mít pozitivní vztah ke svému pracovnímu týmu, kde můžeme plně rozvinout své schopnosti. Týmy většinou tvoří pilíře dobře fungujících organizací“ (Kolajová 2006, s. 15).

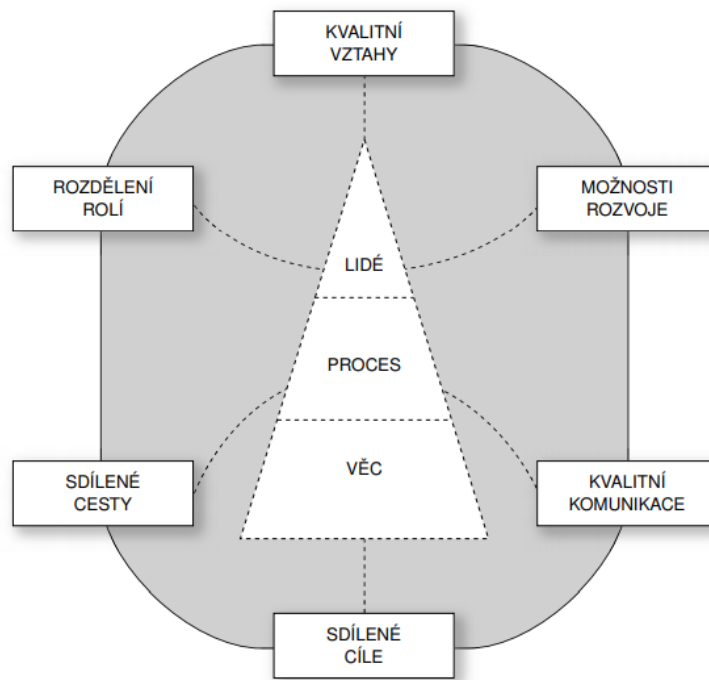
„Týmem rozumíme nejlépe tři a více jedinců, kteří jsou ve vzájemné interakci a mají pocit společné identity, společného vědomí „my“. Všichni se snaží dosáhnout stejného cíle. Dodržují většinou nepsané normy či pravidla, podle kterých dobrovolně a z vlastní vůle pracují a jednají“ (Kolajová, 2006, s. 12).

Dle Kolajové (2006, s. 13) lze týmy dělit na formální a neformální a také podle doby, na kterou vznikají na dobu určitou a neurčitou:

- **formální týmy**, které se zaměřují na dosahování cílů organizace
- **neformální týmy**, uspokojující vlastní potřeby členů
- **týmy na dobu určitou** (úkolem je vyřešení nějakého projektu)
- **týmy na dobu neurčitou** (náplní jsou výrobní či servisní úkoly)

Ideální variantou je, pokud se dosahování cílů společnosti potkává s uspokojováním potřeb pracovníků. Důležitý je správný výběr členů týmu. Podíváme-li se kolem sebe, uvidíme, jak různé firmy kladou odlišný důraz na hodnoty své firemní kultury. Jsou-li řídicí pracovníci zaměřeni výkonově, pak je samozřejmě zajímavá zejména výkon a termíny. Zaměřují-li se na vztahy, zajímají se zejména o potřeby a blaho členů svého týmu.

Plamínek (2009, s. 22) poukazuje na výrazné rysy funkčního týmu, jakými jsou zdravé a kvalitní vztahy a přítomnost vývoje. Kvalitní týmy jsou dynamické, vyvíjejí se spontánně a motor tohoto vývoje je uvnitř týmu. Tým se rozvíjí tak, že se učí ze svých výsledků, ať úspěšných, tak neúspěšných, na základě čehož se členové týmu dále rozvíjejí. „Společné prožívání úspěchu a schopnost společně se poučit z neúspěchu bývají dobrými znaky zralosti týmů.“



Obrázek 13 Vlastnosti úspěšných týmů

Zdroj: (Plamínek, 2009, s. 21)

### 2.3.2 Základní charakteristiky týmu

Týmová činnost je v organizaci velmi přínosná zejména proto, že se díky ní zvyšuje efektivita práce a také proto, že spojuje lidi, kteří se tak vzájemně inspirují a doplňují, v neposlední řadě se inspirují nápady svých kolegů. „Tak se zvýší nejen celkový výkon skupiny, ale i výkon každého člena. Tým podněcuje a rozvíjí. Společné hledání řešení poskytuje větší možnost pro rozvoj kreativity, netradičních nápadů a také podněcuje k vyšším výkonům“ (Kolajová, 2006, s. 17).

Pro téma této bakalářské práce je důležitým aspektem skutečnost, že se vzájemnou komunikací a spoluprací rozvíjí každý člen týmu.

Je třeba zmínit, že tak jako mají týmy nesporná pozitiva, mají také eventuální negativa. Mohou zde hrozit konflikty, mohou do určité míry potlačit individualitu, v týmech se např. objevují i členové, kteří se příliš nesnesou s ostatními.

Mezi společné znaky, které vykazují týmy, patří dle Kolajové (2006, s. 18):

- Prvky, které mají společné, jakými jsou pravidla, návyky, minulost aj.
- Identifikování cílů (skupinová diskuse, rozhodování).
- Výměna informací a vyjadřování názorů formou komunikace.
- Normy a nastavená pravidla, atmosféra, souhra vlastností, celková soudržnost.

## **Funkce týmu**

Tým má funkce formální a neformální. Formální funkce směřují k plnění úkolů a neformální (individuální) naplňují potřeby.

Kolajová popisuje cíle a funkce formálního a neformálního týmu následovně (2006, s. 18). Ke spojování lidí do týmů dochází proto, aby bylo dosaženo některých společných cílů. Poté jsou cíle těchto týmů odvozeny od cílů organizace a mohou mít trvalý anebo dočasný charakter. Pokud jde o dosažení cílů, nesouvisejících s mým uplatněním v práci, ale kupříkladu s tím, co mě zajímá v rámci volného času, přinášejí nejčastěji uspokojení právě týmy neformální, vznikající v rámci téměř jakékoli příležitosti. Ovšem i na pracovišti, kde funguje formální tým, může vzniknout i neformální tým.

### **Funkce formálního týmu:**

- Vyřešení náročných a složitých úkolů v souvislosti s činnostmi členů týmu, které jsou vzájemně závislé.
- Vznik, podpora a rozvoj nových myšlenek a kreativity.
- Umožnění koordinace práce v rámci různých oddělení a kooperace lidí.
- Hledání východisek a kritika rozličných alternativ.
- Učí, rozvíjí a vede své členy, jak po stránce odborné, tak i po stránce psychologické.

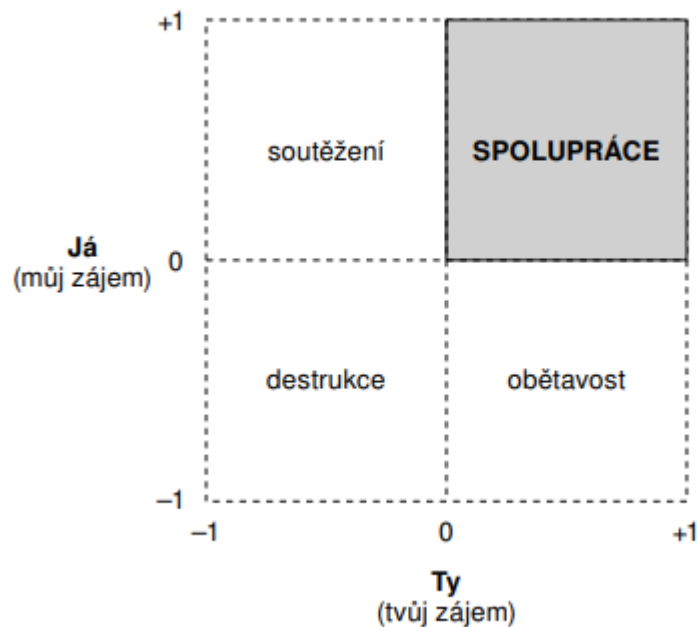
### **Neformální (individuální) funkce týmu:**

- Naplňuje potřebu přátelství.
- Rozvíjí, zvyšuje a upevňuje touhu po uznání a sebepoznání.
- Nabízí jeho členům možnost sdílet a ověřovat si chápání sociální reality.
- Poskytuje omezení úzkosti, pocitů bezmocnosti a nejistoty jednotlivců.
- Nabízí mechanismus k řešení osobních mezilidských těžkostí.

## **2.3.3 Podstata spolupráce**

Jak zmiňuje Plamínek (2009, s. 16), „při spolupráci působí aktivity spolupracujících v souladu, směřují společně k dosažení určitého výsledku. Motorem spolupráce je naplnění určitých zájmů účastníků spolupráce. Výsledek, ke kterému spolupráce směřuje, by měl přinášet kladné hodnoty v oblasti těchto zájmů.“

Výše popsanou situaci vystihuje a následně popisuje Plamínek (2009, s. 16) na jednoduchém příkladu spolupracujících dvou subjektů, Já a Ty, z nichž každý má pouze jeden zájem, v rámci kterého může být absolutně poškozen (-1) anebo absolutně uspokojen (+1), a samozřejmě se může přihodit také cokoliv v rozmezí těchto extrémních situací, včetně té skutečnosti, že se v uspokojování zájmu zcela nic nezměnilo (0).



Obrázek 14 Vymezení spolupráce

Zdroj: (Plamínek, 2009, s. 16)

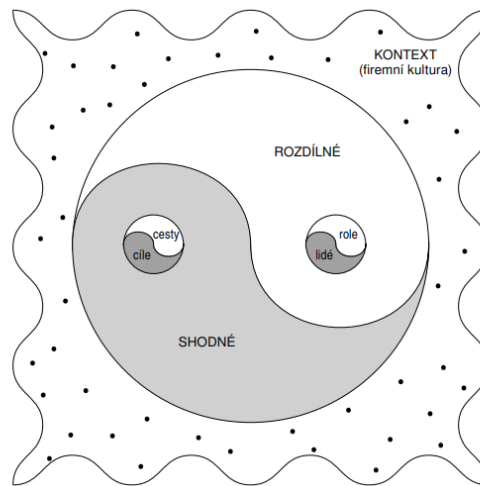
Je-li spolupráce v tomto dvoustranném příkladu definována jako snaha obou stran vztahu o zisk obou stran, spolupráce je umístěna na diagramu v pravém horním kvadrantu, uvnitř kterého jsou hodnoty naplněných zájmů subjektů Já a Ty kladné, tedy větší než nula. Tento kvadrant sousedí s polem soutěžení, podíváme-li se na věc pohledem subjektu Já, což je obvyklé, pak jde o snahu získat a naše úsilí má vyústění ve ztrátě druhého subjektu. Dolní pole obětavost znázorňuje situaci, kdy má naše úsilí vést k naší ztrátě a k zisku druhého. Zbýlý kvadrant, který leží vlevo dole, obsazuje destrukce, tedy úsilí o ztrátu obou stran, často dle myšlenkového znázornění „když budu poškozen já, ať je poškozen i ten druhý“.



### Funkční týmová spolupráce

Týmovou spoluprací lze vnímat jako dualitu shodného a rozdílného. Shodu zajišťuje sdílení, rozdílnost zase rozmanitost. Jejich vzájemnou interakcí vzniká v týmech synergie. Interakcí sdíleného a rozmanitosti vzniká funkční týmová spolupráce.

Plamínek (2009, s. 25) upozorňuje na skutečnost, že „lidé musí současně sdílet a současně se lišit.“ V rámci týmové spolupráce bývají sdíleny hlavně zásadní myšlenky, vedoucí obvykle k cílům, vizím a hodnotám. Odlišní mají zůstat hlavně lidé a jejich role. „Proto je účelné, když spolu pracují nositelé různých vlastností, znalostí a dovedností a když se to může odrazit v rozmanitosti rolí, ve kterých do spolupráce vstupují.“



Obrázek 15 Sdílení a diversita

Zdroj: (Plamínek, 2009, s. 26)

Na závěr této části je vhodné zmínit fakt, vyplývající z výše uvedených odborných poznatků, a to skutečnost, že v týmech pracují jednotlivci na svém růstu a tím i úspěchu, což se děje průběžným a neustálým získáváním znalostí a dovedností také prostřednictvím týmové spolupráce.

„Budovat a využívat tým je vhodné:

- pro řešení složitého úkolu
- pro vznik a rozvoj nových myšlenek
- jako prostředek koordinace (různé profese, oddělení...)
- pro více informací a zhodnocení alternativ
- pro učení se novému“ (Kolajová, 2006, s. 49).

### 3 SPECIFIKA, MOŽNOSTI MĚŘENÍ A VÝZKUMY INFORMÁLNÍHO UČENÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

#### 3.1 Specifika a možnosti měření informálního učení dospělých

Informální učení dospělých je často vnímáno jako nejproblematictější část konceptu celoživotního učení. Jak uvádějí Rabušicová a Rabušic (2008, str. 77) „Je problematická z toho důvodu, že míru, obsah a kvalitu informálního učení není snadné empiricky ověřit, mnozí dokonce tvrdí, že je to zcela nemožné. Vyplývá to ze samotné definice informálního učení, která naznačuje, že informálně se učíme snad všemi svými aktivitami, stále, ve své každodennosti, uvědoměle či neuvědoměle.“

Je zřejmé, že člověk uplatňuje znalosti a dovednosti nabyté informálním způsobem, tedy „ze života“ jak v osobní, tak zejména v profesní oblasti. Vyvstává ovšem otázka, jak tuto formu učení zakomponovat do pracovní kariéry člověka. Jistou možností nastiňují Rabušicová a Rabušic a to takovou, která nebude hodnotit kvalitu zdrojů anebo institucí, poskytujících vzdělávání, tak jak je to běžné u formálního či neformálního vzdělávání, ale která bude hodnotit pouze kvalitu nabytých vědomostí a dovedností. „Ta se ovšem dá formálně posoudit pouze tehdy, jestliže se je jedinec sám rozhodne formálně zužitkovat například složením zkoušek za účelem získání příslušného certifikátu. V takovém případě musí prokázat kvalitu svých vědomostí a dovedností, přičemž nezáleží na tom, kde a jakým způsobem je nabyt.“ (2008, s. 79)

#### 3.2 Výzkumy informálního učení/vzdělávání dospělých

Průcha (2014, s. 70) reflektuje skutečnost, že informální učení, které probíhá ve všech životních fázích člověka, má velký vliv na profesní a další rozvoj dospělého jedince, stejně jako na celkovou životní vzdělanost. Vymezuje, co je důležité zjišťovat pro andragogický výzkum:

- kde (v kterých životních situacích) informální učení u dospělých probíhá;
- které druhy učebních aktivit vytvářejí informální učení;
- z kterých zdrojů je informální učení syceno;
- jaké obsahy má informální učení;

- v jakém vztahu je k formálnímu a neformálnímu vzdělávání;
- zda existuje nějaká proměnlivost informálního učení v závislosti na věkových etapách jedince a na jiných charakteristikách subjektů.

Již jsme výše zmiňovali, že je velmi složité empiricky ověřit obsah, míru a kvalitu informálního učení. Průcha připouští, že výše uvedené úkoly jsou v andragogickém výzkumu prozatím těžce realizovatelné. Průcha uvádí (2014, s. 70), že „pokud ojediněle nějaké výzkumy byly provedeny, zaměřují se pouze na jedinou součást informálního učení, kterou lze objektivním způsobem identifikovat a objasňovat, a to je sebevzdělávání.“ Přesto se pozastavuje nad tím, že procesy související se sebevzděláváním, nejsou v pedagogické ani andragogické teorii dostatečně objasňovány. Což je vzhledem k tomu, jak má sebevzdělávání v praxi vzdělávání dospělých, důležité postavení, paradoxní.

Průcha se ve své publikaci *Andragogický výzkum* (2014, s. 71-74) zmiňuje o třech významných výzkumech, týkajících se sebevzdělávání dospělých jako součásti informálního učení. Dva z nich, které považuje Průcha za výjimečné, byly realizovány v Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty MU v Brně, který je dnes významným pracovištěm nejen pedagogického výzkumu, ale také andragogického výzkumu. Další výzkum, který zmiňuje, byl realizován v roce 2012 Českým statistickým úřadem. Zjištěná data si v této práci přiblížíme. Dalším výzkumem, který byl v českém prostředí zaměřen také na informální učení dospělých (byť doplňkově), byl výzkum Českého statistického úřadu z roku 2016. Také výsledky tohoto průzkumu budeme prezentovat.

Je vhodné podotknout, že v obou případech výzkumu informálního učení, jehož výsledky byly zveřejněny Českým statistickým úřadem, je informální učení vymezeno jako institucionálně neorganizované, záměrné získávání poznatků, dovedností a znalostí, a že respondent musel vyvinout cílenou snahu něco nového se naučit a podniknout pro to záměrné kroky.

### 3.2.1 Výzkum informálního učení dospělých v ČR

Výzkum z roku 2005, jak jej popisuje Průcha (2014, s. 71), byl zacílen na zjištění, jaký podíl dospělé populace ve věku 20 – 65 let se sebevzdělává. Celkový počet 1 413 dotazníků, který byl nashromážděn, činil v návratnosti 49 %. Jednalo se o populaci České republiky v uvedeném věkovém rozmezí. Mimo dotazníky byly použity rovněž standardizované rozhovory.

Otázky dotazníku se zabývaly těmito sebezdvělávacími aktivitami: využívání veřejných knihoven; návštěvy divadel a koncertů; četba novin a časopisů; četba knih (beletrie); četba odborné literatury; návštěvy muzeí, hradů a zámků.

Respondenti vypovídali, jak často tyto činnosti realizují v rámci svého volného času (na výběr byla škála od nejčastější denně po variantu nikdy). Detailnější analýza dospěla ke zjištění, že je asi 9–13 % dospělých ve věku 20 – 65 let nedotčeno informálním učením (ve smyslu vymezení tohoto učení výše). Nejméně aktivními osobami byli respondenti ve věku 20 – 29 let, z hlediska vzdělání byly nejméně aktivní osoby se základním vzděláním (23 %) a s vyučením (13 %). Tento údaj potvrdil závislost mezi vzděláním a začleněním subjektů do neformálního a informálního vzdělávání, a to jak podle obdobných zahraničních, tak i českých šetření. Tento výzkum lze považovat za průkopnický v tom smyslu, že u nás přichází s jedním z prvních pohledů na alespoň jednu součást informálního učení dospělých. Jistěže tím, že byl výzkum omezen pouze na volnočasové aktivity v kulturní sféře, nenabízí možnost zobecnění získaných poznatků, jako na mnohem rozsáhlejší celek informálního učení dospělých.

Jedno z hlavních úskalí výzkumu spočívá v tom, že informální učení má často spontánní a nezáměrný průběh, tudíž si jej ani neuvědomujeme, a proto o něm nemůžeme adekvátně vypovídat. „Například když dospělý subjekt během pracovní doby hovoří o nějaké záležitosti týkající se vykonávané profese a dozvídá se spontánně nějaká stanoviska od svých spolupracovníků, učí se bezděčně a mnohdy si osvojuje závažné poznatky, aniž by si nějaké učení uvědomoval“ (Průcha, 2014, s. 72).

### 3.2.2 Informální učení v kariéře žen

Jiný přístup při pokusu objasnit informální učení, byl zvolen při výzkumu L. Hlouškové z roku 2013, jak jej popisuje Průcha (2014, s. 72-73), a to aplikací kvalitativní metodologie a metody biografického výzkumu (životní příběh).

Prostřednictvím vzorku sedmi žen (stejná úroveň středoškolského vzdělání, minimálně jednoletá zkušenost v zaměstnání a s různými změnami v jejich kariéře, jakými jsou mateřská dovolená, opuštění zaměstnání anebo nezaměstnanost) mělo být zjištěno, jak ovlivňují jejich kariérní rozvoj procesy informálního učení.

Ženy odpovídaly na tyto otázky:

- v kterých obdobích života se ženy informálně učily;
- jaké obsahy tvořily obsah tohoto informálního učení;
- jaké taktiky a strategie ženy uplatňují, když se informálně učí.

Poté došlo k analýze biografických rozhovorů a k identifikaci témat, týkajících se zejména sebevzdělávání. Zjistilo se tak, jaké mělo informální učení charakteristiky v období nezaměstnanosti, rodičovské dovolené, v případě změn dosavadní náplně práce a také při nástupu do nového zaměstnání.

Obdobím nezaměstnanosti prošly čtyři ze sedmi žen, to znamená, že minimálně po dobu jednoho měsíce byly evidovány na úřadu práce. Toto období bylo u všech nezaměstnaných žen prožíváno negativně, provázeno nejistotou, strachem a pocitů ponížení a nepotřebnosti.

Na základě dat bylo evidentní, že se ženy v tomto období informálně učily, samy se začaly učit hledat práci a dá se tudíž konstatovat, že se obsah učení týkal dovedností řízení kariéry. Přestože se tohoto šetření účastnil malý vzorek žen, ukázala se existence alespoň jedné cesty, která objasňuje to, jak ve skutečném životě funguje informální učení. A zejména, že je potřebné dalšími výzkumy tuto cestu rozvíjet.

### 3.2.3 Komplexní identifikace stavu vzdělávání dospělých v ČR v roce 2012

V roce 2012 došlo k šetření stavu vzdělávání dospělých, provedeném Českým statistickým úřadem, a to tak, že byl dotazníkem zkoumán výběrový soubor 10 190 osob z 5 336 českých domácností, ve věku 18 – 69 let. Vyškolení pracovníci ČSÚ navštěvovali domácnosti na základě dobrovolné účasti. „Šetření se zaměřovalo hlavně na účast dospělých v aktivitách formálního a neformálního vzdělávání, na důvody neúčasti v těchto typech vzdělávání a také na určité složky informálního vzdělávání. Sledované období, k němuž se vztahují výpovědi respondentů, bylo posledních dvanáct měsíců od data rozhovoru“ (Průcha 2014, s. 66).

Průcha (2014, s. 74) upozorňuje na skutečnost, že se v tomto průzkumu pojímalo informální učení jako učení záměrné a sebeřízené sebevzdělávání, což opomíjí podstatnou část informálního učení, jakou je učení spontánní, realizované například při čtení novin

anebo při sledování odborného pořadu v televizi. I tak byly zjištěny z tohoto šetření přínosem. Vyplynulo z něj, že 79 % dotazovaných subjektů se nezúčastňovalo informálního učení, tj. sebevzdělávání v popsaném pojetí. Nebyly nalezeny rozdíly mezi muži a ženami, ovšem podstatné rozdíly se projevíly v souvislosti s předchozím vzděláním, věkem a dle postavení v zaměstnání. Bylo zjištěno, že hlavním zdrojem samostatného učení jsou tištěné materiály a počítače. Daleko méně jsou zdrojem učení rodinní příslušníci, přátelé a kolegové a v ještě menším rozsahu televize a rozhlas, video a CD. Znatelné odlišnosti ve využívání zdrojů učení se vyskytují v souvislosti s věkovou kategorií.

### 3.2.4 Šetření stavu vzdělávání dospělých v roce 2016

Níže uvádíme výsledky Šetření stavu vzdělávání dospělých v ČR z roku 2016 (Vzdělávání dospělých v České republice - 2016, 2019).

Pro úplnost předesíláme, že pilotní první vlna Adult Education Survey (AES) - český název Šetření o vzdělávání dospělých – byla realizována pod vedením Eurostatu ve členských státech EU v období let 2007 a 2008. Získané zkušenosti z tohoto šetření se využily pro zdokonalení měřicího nástroje, metodologie a k přípravě prvního pravidelného šetření AES. Nařízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 452/2008 totiž ukládá členským státům povinnost v pětileté periodicitě poskytovat prostřednictvím výběrového šetření srovnatelné údaje o účasti a neúčasti dospělých na celoživotním učení (s výčtem obecných témat zjišťování, vymezením konkrétní statistické jednotky – jednotlivci ve věku 25 – 64 let a velikostí výběrového souboru).

Sběr dat pro poslední vlnu šetření probíhal v členských státech Evropské unie, na Islandu, v Norsku, Švýcarsku, Srbsku a Turecku v letech 2016 a 2017 na základě Nařízení Komise (EU) č. 1175/2018 ze dne 30. října 2014.

V roce 2016 došlo tedy k šetření AES také v České republice prostřednictvím sítě tazatelů ČSÚ. Šetření se zúčastnilo na dobrovolné bázi 12 272 respondentů, 7 780 domácností. Data od respondentů byla získávána prostřednictvím elektronického nebo papírového dotazníku. Převažující metodou sběru dat byl osobní rozhovor, zaznamenaný do elektronického dotazníku. Věkový soubor byl oproti hodnotě rámcového nařízení rozšířen na rozmezí 18 – 69 let.

Kromě dotazů, zaměřených na dosažené vzdělání, se zjišťovaly socio-demografické charakteristiky, dále byly zjišťovány údaje jako zapojení respondentů do aktivit formálního či neformálního vzdělávání, jazyková vybavenost, nebo zájem o četbu knih a novin.

Jednou, byť pouze okrajovou, doplňkovou částí šetření, bylo informální učení, které pro tyto účely bylo specifikováno následovně: *„Informální učení zahrnuje institucionálně neorganizované záměrné získávání poznatků, dovedností a znalostí. Respondent musel vyvinout cílenou snahu něco nového se naučit a podniknout pro to záměrné kroky.“*

Otázky v sekci Informální učení zněly následovně:

*„Nepočítáme-li vzdělávání, o kterém jsme již hovořili, snažil/a jste se v posledních 12 měsících cíleně a záměrně (ve svém volném čase či v práci) naučit něco, co by vedlo ke zlepšení Vašich dovedností či znalostí následujícími způsoby? Nemělo by se jednat o pasivní přijímání informací jako je četba novin či odpočinkové sledování TV, pouze o cílené vzdělávání. Lze uvést více možností.“*

- Učením od členů rodiny, přátel či kolegů*
- Učením z tištěných materiálů (knih, odborných časopisů apod.)*
- Učením na počítači a/či internetu*
- Učením z televizních, rozhlasových či video pořadů*
- Učením z komentovaných prohlídek muzeí, historických či archeologických památek*
- Učením návštěvou vzdělávacích středisek (včetně knihoven)“*

Z výsledků tohoto šetření, které jsou dostupné na internetových stránkách ČSÚ, vyplývá následující:

Z celkového počtu respondentů se neúčastnilo informálního učení, jak je vymezeno, 30 % respondentů. Největší podíl IU je v podobě počítače a/či internetu, konkrétně 51 %. V těsné blízkosti jsou tištěné materiály (knihy, odborné časopisy) a to s podílem 47 %, Rodina, kolegové a přátelé zaujímají třetí místo s 44 %, jako další s hodnotou 21 % se umístila skupina TV, rozhlas a video. Vzdělávací střediska činí podíl 15 %, téměř stejně jako komentované prohlídky muzeí, památek apod. se 14 %.

Zaměříme-li se na skupinu, která může nejvíce vystihovat sociální učení, tedy i učení se na pracovišti od kolegů (bohužel není vymezeno samostatně, ale společně s rodinou a přáteli), muži a ženy jsou na tom procentuelně podobně, tuto odpověď zvolilo

43 % mužů a 45 % žen. Nejpočetnější skupinou v rámci této odpovědi byli respondenti ve věku 18 – 24 let s 58 % podílem, další pak skupina 25 – 34 let s podílem 52 %, 35 – 44 let 45 %, 45 – 54 let 41 %, 55 – 64 let 35 % a poslední skupinou 65 – 69 let se 30 %.

Pro zajímavost uvádíme, že nejpočetnější skupinou napříč všemi kategoriemi informálního učení, jak bylo zde vymezeno, je skupina 18 – 24 let, kdy jednoznačný prim hraje učení na počítači a/či internetu, a to 74 %.

Z pohledu dosaženého vzdělání, uvedlo variantu rodina, přátelé a kolegové, nejvíce 57 % respondentů s vyšším odborným a vysokoškolským bakalářským vzděláním, dále pak 53 % s vysokoškolským magisterským a doktorským vzděláním. U vysokoškolsky vzdělaných osob je dále jasně patrný vysoký podíl učení se formou tištěných materiálů oproti lidem se základním vzděláním a středním vzděláním bez maturity poměrem 73 %: 34 %: 32 %. Co se ekonomického postavení týče, pracující (zaměstnanci a podnikatelé) uvedli ve 47 %, že se učí od rodiny, přátel a kolegů, studenti v 61 % případů.

### 3.3 Shrnutí teoretické části

Teoretická část této bakalářské práce má ve svém úvodu za cíl ozřejmit pojem učení se jako součásti celoživotního procesu, vymezuje definici pojmů učení a vzdělání. Dále se věnuje motivaci, stylům učení a schopnostem jedince se učit. Přibližujeme zde, proč je učení a vzdělání celoživotní proces, jaké jsou jeho fáze. Důležitým a stěžejním způsobem učení pro tuto bakalářskou práci je informální učení. V této souvislosti si připomínáme různé definice a výklady tohoto typu učení, dále pak se zaměřením na informální učení dospělých, které je již také zakotveno jako součást celoživotního učení v politických dokumentech.

Jelikož se tato práce zabývá učením na pracovišti, je vhodné připomenout tematiku učení se v organizaci a týmovou spolupráci, z pohledu definice, jejich podstaty a vlivů, které zde působí. V poslední části teoretického přiblížení je vymezení specifík, možností měření a výzkumů informálního učení v českém prostředí. Jak již z konkrétnějších anebo obecnějších definic informálního učení vyplývá, pokud máme měřit pouze souhrnné údaje, obecně uchopeného pojmu informálního učení, takzvaně „ze života“, velmi těžce pronikneme do podstaty a efektivity informálního učení jako samostatné oblasti učení.

Jak podotýká Průcha (2014, s. 75), v rámci psychologie učení dochází k postupnému formování nových koncepcí, díky nimž je anebo bude možné objasňovat



určité stránky informálního učení. Průcha zde připomíná práci významného britského odborníka na Univerzitě Sussex, M. Erauta (2004), který vyhodnocoval výzkumné přístupy ve zkoumání informálního učení na pracovišti. Eraut upozornil na složitosti tohoto zkoumání, které spočívají zejména v té skutečnosti, že informální učení je neviditelné, není vlastně ani samotnými účastníky považováno za učení a znalost subjektu je ve výsledku akceptována jako komponenta celkové schopnosti subjektu než jako něco, co je naučeno. A přestože M. Eraut považuje v rámci tohoto zkoumání jako efektivnější kvalitativní metodu zkoumání, uvádí také, že dotazování ani mnohdy nemohou vysvětlit ráz a komplikovanost svých získaných znalostí a zkušeností.

Realizované výzkumy informálního učení v České republice a myšlenky M. Erauta, jsou východiskem pro následující praktickou část, a to část empirického výzkumu informálního učení na pracovišti. Tento výzkum je realizován kvantitativní metodou, která zkoumá informální učení v pracovním prostředí a jasně vymezuje vliv týmové spolupráce (formou vzájemného sdílení informací a zkušeností) na rozsah a četnost informálního učení na pracovišti a také na rozsah a četnost motivace k dalšímu sebevzdělávání na pracovišti.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části vymezujeme tematiku informálního učení v rámci celoživotního učení, jehož součástí je také informální učení dospělých. V praktické části provádíme výzkumné šetření, zabývající se informálním učení na pracovišti z pohledu týmové spolupráce. Hlavním cílem je prozkoumat, zda týmová spolupráce ovlivňuje (prostřednictvím sdílení informací a zkušeností) rozsah a četnost informálního učení na pracovišti. Dalším cílem je zjistit, zda se na pracovišti děje záměrné i nezáměrné informální učení, tedy zda se díky sdílení zkušeností a znalostí kolegů učíme a zda také jejich znalosti a zkušenosti ovlivňují motivaci k dalšímu sebevzdělávání. Nejprve vydefinujeme výzkumný problém, z něž plynou hlavní a dílčí výzkumné cíle. Poté stanovíme výzkumné otázky a hypotézy. Popíšeme také výzkumný vzorek a metodu sběru dat.

### 4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem této bakalářské práce je záměrné a nezáměrné informální učení na pracovišti a s tím související efektivita týmové spolupráce. Pro výzkum byla zvolena kvantitativní strategie.

### 4.2 Výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem této práce je zjistit, zda týmová spolupráce ovlivňuje (prostřednictvím sdílení informací a zkušeností) rozsah a četnost informálního učení na pracovišti a zda motivuje k dalšímu sebevzdělávání. Dalším cílem je zjistit, zda se na pracovišti děje záměrné i nezáměrné informální učení. Záměrnost sledujeme otázkami směřujícími k motivaci a nezáměrnost učení ze zkušeností a sdílením.

#### **Dílčí výzkumné cíle máme stanoveny čtyři:**

Zjistit, zda dochází k četnějšímu informálnímu učení na pracovišti v týmech, kde probíhá časté sdílení informací a zkušeností než v týmech, kde se tomu tak neděje.

Zjistit, zda dochází k rozsáhlejšímu informálnímu učení na pracovišti v týmech, kde probíhá časté sdílení zkušeností než v týmech, kde se tomu tak neděje?

Zjistit, zda v týmech, kde se děje časté sdílení zkušeností a informací, dochází k většímu rozsahu a četnosti motivace k dalšímu sebevzdělávání než v týmech, kde se tomu tak neděje.

Zjistit, zda dochází na pracovišti k tomu, že jsou lidé inspirováni k dalšímu dohledávání informací (např. na internetu, intranetu a v publikacích) na základě znalostí kolegů v týmu.

Z výše uvedených výzkumných cílů vycházejí naše výzkumné otázky a následně hypotézy.

### 4.3 Výzkumné otázky

Na základě zjištění a informací, vycházejících z teoretické části, jsme stanovili hlavní výzkumnou otázku, která zní:

**Napomáhá týmová spolupráce (formou sdílení informací a zkušeností) rozsahu a četnosti informálního učení na pracovišti a motivuje pracovníky k dalšímu sebevzdělávání?**

V návaznosti na hlavní výzkumnou otázku byly stylizovány čtyři dílčí výzkumné otázky:

**VO1:** Dochází k čtenějšímu informálnímu učení na pracovišti v týmech, kde probíhá časté sdílení informací a zkušeností než v týmech, kde se tomu tak neděje?

**VO2:** Dochází k rozsáhlejšímu informálnímu učení na pracovišti v týmech, kde probíhá časté sdílení zkušeností než v týmech, kde se tomu tak neděje?

**VO3:** Dochází v týmech, kde se děje časté sdílení zkušeností a informací, k většímu rozsahu a četnosti motivace k dalšímu sebevzdělávání než v týmech, kde se tomu tak neděje?

**VO4:** Dochází na pracovištích k tomu, že jsou lidé inspirováni k dalšímu dohledávání informací (např. na internetu, intranetu a v publikacích) na základě znalostí kolegů v týmu?

### 4.4 Výzkumné hypotézy

Na základě čtyř výzkumných otázek jsme stanovili pět hypotéz, které budeme ověřovat prostřednictvím statistických testů.

**Hypotéza č. 1:** V týmech, kde se pracovníci často vzájemně radí o pracovních otázkách, se lidé naučí něco nového častěji než v týmech, kde se tak neděje.

**Hypotéza č. 2:** V týmech, kde probíhá časté sdílení zkušeností, dochází k rozsáhlejší motivaci k dalšímu sebevzdělávání než v týmech, kde se tomu tak neděje.

**Hypotéza č. 3:** V týmech, kde probíhá časté sdílení zkušeností, dochází k častějšímu čerpání ze zkušeností kolegů než v týmech, kde se tomu tak neděje.

**Hypotéza č. 4:** V týmech, kde probíhá časté sdílení zkušeností, dochází k rozsáhlejšímu čerpání ze zkušeností kolegů než v týmech, kde se tomu tak neděje.

**Hypotéza č. 5:** V týmech, kde probíhá časté sdílení informací, dochází k rozsáhlejší motivaci k dalšímu sebevzdělávání než v týmech, kde se tomu tak neděje.

## 4.5 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou dospělí ve věku od 18 – ti let, kteří jsou v současnosti v pracovním procesu a pracují v týmu (týmem rozumíme min. tři osoby).

Výzkum byl proveden s využitím dotazníku v souboru 150 osob vybraných pravděpodobnostním náhodným výběrem. V rámci výzkumného šetření byli osloveni respondenti, pracující v soukromé i veřejné sféře. Do výzkumu byli zapojeni pracovníci z oblasti bankovníctví, školství, zdravotnictví, služeb a také pracovníci neziskových a státních organizací (Policie ČR, Armáda ČR) a výrobních podniků.

## 4.6 Technika výzkumu

V rámci tohoto experimentálního kvantitativního výzkumu byla použita dotazníková metoda anketního šetření. Dotazník směřoval na pracující v týmech takového typu, kde se dá předpokládat možnost vzájemného sdílení informací a zkušeností.

Data byla shromažďována pomocí strukturovaného, standardizovaného dotazníku. Nevýhoda dotazníkového šetření může být spatřována v riziku jeho nízké návratnosti (Reichel, 2009, s. 120–122). Toto riziko jsme se snažili co nejvíce eliminovat uživatelskou vstřícností dotazníku – dotazník není extrémně dlouhý a obsahuje srozumitelné otázky.

Dotazníky byly distribuovány elektronicky pomocí odkazu na internetový portál Survio ([www.survio.com](http://www.survio.com)), jež poskytuje nástroje online průzkumu – dotazník byl na této stránce vytvořen a po celou dobu trvání empirického šetření spravován. Dotazník byl k dispozici také v tištěné formě jako alternativa online způsobu a byl distribuován buď

osobně, anebo prostřednictvím poštovní zásilky po předchozí dohodě s vedoucími pracovníky. Důvodem výběru metody dotazníkového šetření byl záměr oslovit co největší počet respondentů a značná pravděpodobnost vysoké návratnosti responzí. Standardizovaný dotazník poskytuje přehledné, dobře tříditelné a srozumitelné údaje. Při dodržení zásad pro jeho aplikaci může být dosaženo návratnosti i vyšší než 60 % (Reichel, 2009, s. 120 – 123).

Zejména vzhledem k současné pandemické situaci a možnosti využít i online způsob distribuce dotazníku, se tato technika jevila jako nejbezpečnější a časově nejúspěšnější. Časová úspornost dotazníků může být nadále spatřována i vzhledem k rozptýlenosti po celé České republice. Zvolená metoda je dále oproti rozhovorům mnohem objektivnější – výzkumník nemůže respondenty nijak ovlivnit.

#### **Dotazník se skládá z 19 otázek, má jasně danou čtyř složkovou strukturu.**

V úvodu dotazníku sdělujeme informace o zadavateli dotazníku, vysvětlujeme zde cíle, přibližujeme pojem informální učení a děkujeme respondentům za jeho vyplnění.

První část dotazníku obsahuje otázky, které jsou jednoznačnějšího charakteru. Zjišťujeme zde pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, zda respondent pracuje duševně či manuálně a jak dlouho pracuje na aktuální pozici.

Druhá část dotazníku je zaměřena na současný stav týmové spolupráce, na to jak často dochází ke spolupráci, vzájemnému sdílení informací a zkušeností.

Ve třetí části zjišťujeme četnost informálního učení na pracovišti otázkami typu „jak často“.

V poslední, čtvrté, části zjišťujeme rozsah informálního učení na pracovišti otázkami typu „jak moc“.

V dotazníku byly použity uzavřené druhy otázek, a to sociodemografické a polytomické výběrové. Polytomická výběrová otázka: respondent uvádí pouze jednu odpověď, ale má k dispozici soubor odpovědí, ze kterých může vybírat dle stupňování: velmi často – často – občas – příležitostně – nikdy: otázky č. 6 – 15, zásadně – velmi – středně – málo – vůbec: otázky č. 16 – 19.

## 4.7 Předvýzkum

Samotnému ostrému zahájení sběru dat předcházela předvýzkum, kdy bylo 10 dotazníků představeno lidem z blízkého okolí, o kterých víme, že pracují v týmech, aby byly zjištěny případné nedostatky ve formulacích otázek i odpovědí. Na základě předvýzkumu byla upravena formulace otázky č. 4, a to doplnění varianty manuálně i duševně. U otázky číslo 9 „Jak často se s kolegy vzájemně radíte o pracovních otázkách?“ bylo doplněno slovo „vzájemně“.

„Pečlivě provedený předvýzkum zmenšuje riziko použití nevhodné metody či techniky a často také přispívá ke zpřesnění formulace problému a hypotéz výzkumu“ (Chráska, 2016, s. 23).

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této fázi provedeme analýzu a interpretaci výsledků, které byly získány z dotazníkového šetření. Získaná data byla zpracována pomocí internetového programu v rámci aplikace dotazníkového šetření survio.com a nadále také pomocí programu Microsoft Excel.

Nejprve budeme prezentovat obecně zjištěná data charakterizující osobní údaje respondentů. V první části interpretujeme výsledky otázek zaměřených na pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, zda respondenti pracují duševně či manuálně a jak dlouho pracují na aktuální pozici. Následně budou uvedeny výsledky týkající se hypotézy H1, H2, H3, H4, H5 a jako poslední budou sděleny ostatní zjištěné výsledky. Všechna zpracovaná data budou náležitě popsána.

### 5.1 Základní charakteristika

V rámci tohoto třídění se zjišťuje frekvence, tj. četnost výskytu jednotlivých znaků u každé varianty. Tímto zjistíme, kolik mužů a žen vyplnilo dotazník, jaké bylo jejich věkové zastoupení, a tak dále postupně získáme četnost ke všem našim dotazům v dotazníku. Tyto údaje se následně zpracují jednak v absolutních četnostech (tj. faktických číslech), ale také v relativních četnostech (tj. v procentech). Celkem vyplnilo dotazník 150 respondentů.

První otázka směřovala k identifikaci pohlaví respondentů. Z výsledků vyplývá, že z celkového počtu 150 respondentů bylo celkem 85 žen, což je 56,7 % a celkem 65 mužů, což je 43,3 %. Nedá se říci, že by jedna z kategorií významně převyšovala druhou.

Tabulka 1 Rozložení respondentů podle pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Žena	85	56,7
Muž	65	43,3
<b>Celkem</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>

Druhou otázkou jsme zjišťovali složení respondentů z pohledu věku. Nejvíce zastoupenou skupinou jsou osoby ve věku 35–44 let s podílem 38 %, tedy 57 respondentů, v těsném závěsu jsou respondenti ve věku 25–34 let s celkovým podílem 34 %, nejméně početnou skupinou jsou respondenti ve věku 18–24 let s podílem 5,3 %, těchto je 8.



Tabulka 2 Rozložení respondentů podle věku

Věk	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
35–44	57	38
25–34	51	34
45–54	24	16
55 a více	10	6,7
18–24	8	5,3
<b>Celkem</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>

Co se vzdělání týče, mezi respondenty převažují osoby s vysokoškolským vzděláním, konkrétně 36,7 %, tedy 55 respondentů a osoby středoškolsky vzdělané s maturitou, těchto je celkem 50, což činí 33,3 %. Učební obor je v absolutní četnosti s 19 respondenty na třetím místě v relativní četnosti 12,7 % vyšší odborné vzdělání reprezentuje 10 % respondentů, učební obor s maturitou 7,3 %. Kategorie základního vzdělání zde není vůbec zastoupena.

Tabulka 3 Rozložení respondentů podle vzdělání

Vzdělání	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Vysokoškolské	55	36,7
Střední s maturitou	50	33,3
Učební obor	19	12,7
Vyšší odborné	15	10
Učební obor s maturitou	11	7,3
Základní	0	0
<b>Celkem</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>

S počtem 82 respondentů převládají duševně pracující, kteří tedy tvoří 54,7 % respondentů, manuálně i duševně pracuje 25,3 %, tedy 38 respondentů a manuálně pracuje 20 %, tedy v absolutní četnosti 30 respondentů.

Tabulka 4 Rozložení respondentů podle charakteristiky práce

Charakteristika práce	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Duševně	82	54,7
Manuálně i duševně	38	25,3
Manuálně	30	20
<b>Celkem</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>

Na aktuální pozici pracuje v rozmezí 3–5 let 42 respondentů, což je 28 %. Jen o něco málo dotazovaných pracuje na aktuální pozici v rozmezí 6–10 let, a to 38 s podílem 25,3 %. Na 25 respondentů můžeme nahlížet z pozice nováčků (pracují na aktuální pozici v rozmezí 1–2 let), tato skupina tvoří 16,7 % z celkového počtu respondentů. Nejméně početnou skupinu tvoří respondenti pracující na aktuální pozici více než 20 let, těchto je 8.

Tabulka 5 Rozložení respondentů podle počtu let na aktuální pozici

<b>Kolik let na aktuální pozici</b>	<b>Absolutní četnost (n)</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
3–5	42	28
6–10	38	25,3
1–2	25	16,7
11–15	15	10
16–20	12	8
Méně než 1 rok	10	6,7
Více než 20 let	8	5,3
<b>Celkem</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>

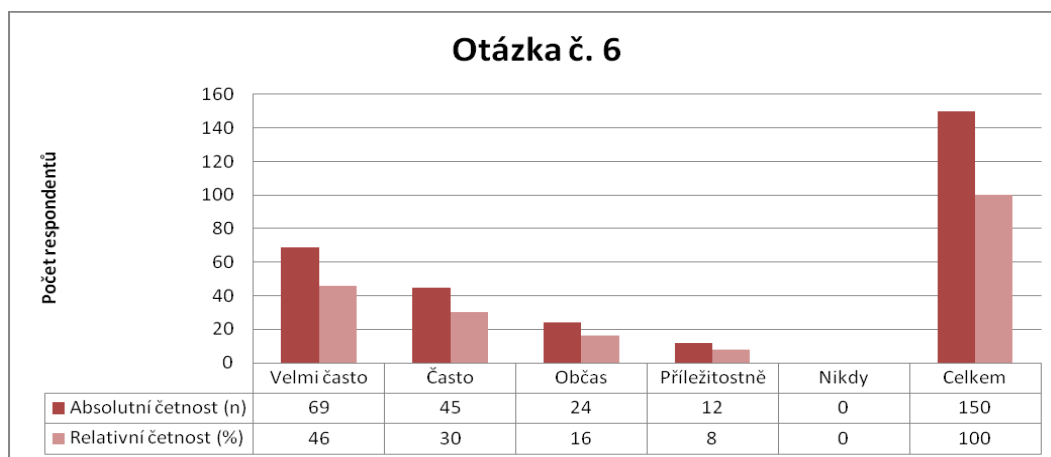
## 5.2 Současný stav týmové spolupráce

Níže se budeme věnovat analýze odpovědí, které cílily na objasnění současného stavu týmové spolupráce. Odpovědi z tohoto bloku budou východiskem k objasnění výzkumných otázek a k vyhodnocení hypotéz. Je to důležité zejména proto, abychom měli jasně identifikováno, že budeme mít dostatečný počet respondentů pro to, abychom mohli porovnávat jak týmy, kde se děje častá vzájemná spolupráce, tak týmy, kde se tomu tak neděje. Budeme tedy zkoumat souvislost mezi četností vzájemného sdílení (informací a zkušeností) a četností a rozsahem informálního učení z pohledu záměrnosti a motivace (další sebevzdělávání), tak nezáměrnosti (učení ze sdílení informací a zkušeností). Jednotlivé položky dotazníku jsou zobrazeny graficky, součástí grafu je také tabulka pro lepší přehlednost. Hodnoty jsou zobrazeny graficky v absolutní i relativní četnosti a sestupně dle četnosti výskytu. Respondenti zde odpovídali ve škále: *velmi často* – *často* – *občas* – *příležitostně* – *nikdy*.

V otázce číslo 6 odpovědělo celkem 69 respondentů, což činí 46 %, že *velmi často* spolupracují s kolegy při výkonu práce. 30 % respondentů, tedy 45 ze 150 odpovědělo, že spolupracuje s kolegy při výkonu práce *často*. Variantu *občas* zvolilo 24

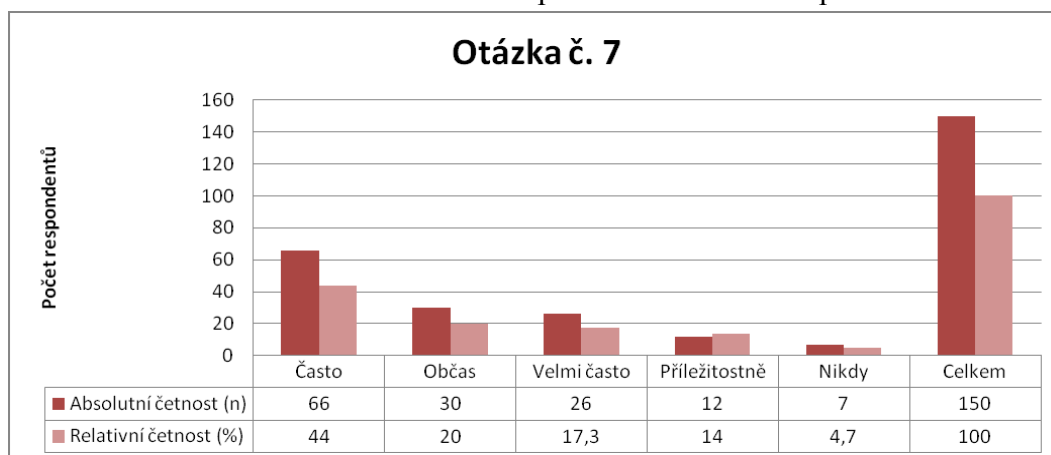
respondentů, tedy 16 %, variantu *příležitostně* 12 respondentů, což činí 8 %. Díky této otázce můžeme konstatovat, že zkoumáme soubor respondentů, kteří alespoň *příležitostně* spolupracují s kolegy, což znamená, že to nejsou individualisté. Variantu *nikdy* nezvolil nikdo z dotazovaných.

Graf 1 Rozložení respondentů dle četnosti spolupráce



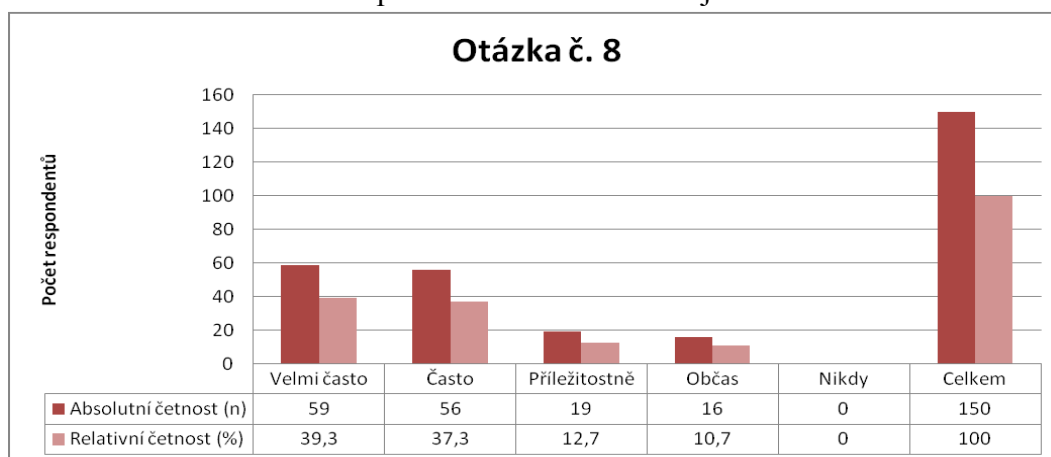
V otázce číslo 7, zaměřené na zjištění, jak často probíhají v týmu porady formou skupinové diskuse, odpovědělo celkem 66 respondentů v relativní četnosti 44 %, že to probíhá *často*, 30 respondentů, což činí 20 %, zvolilo odpověď *občas*. Variantu *nikdy* zvolilo 7 respondentů, což je 4,7 %. Tato otázka směřovala k objasnění, zda zkoumáme soubor respondentů, které tvoří z větší části lidé, kteří sdílejí také hromadnou formou, tedy skupinovou diskusi. Uvedené hodnoty objasňují, že pracujeme se souborem lidí, kteří ve většinové četnosti 61,3 % sdílejí informace prostřednictvím skupinové diskuse *často a velmi často*, variantu *příležitostně a nikdy* zvolilo celkem 18,7 % respondentů.

Graf 2 Rozložení respondentů dle četnosti porad



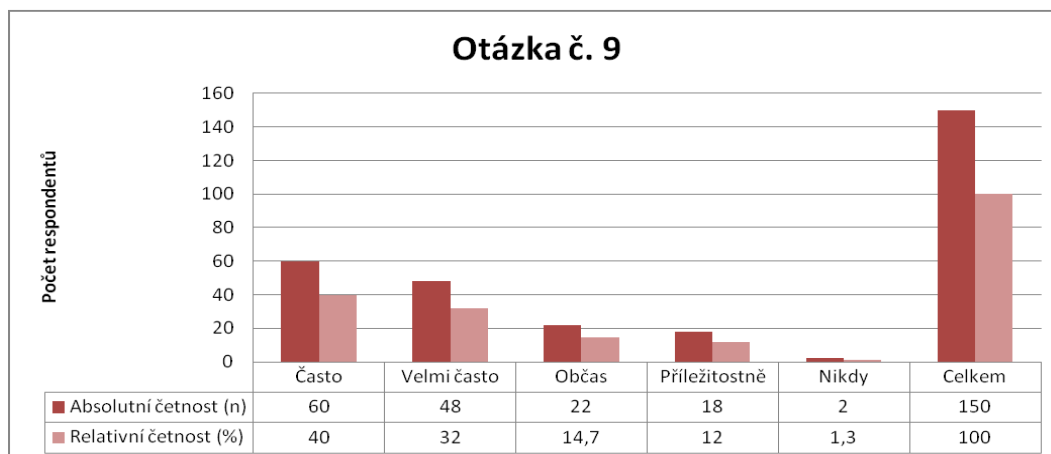
Otázka č. 8 je stěžejní otázkou pro zjištění, jak často probíhá na pracovišti vzájemné sdílení informací a je tedy východiskem pro porovnání četnosti vzájemného sdílení informací a zkoumanými souvislostmi. Zde je nejpočetnější variantou odpověď *velmi často* s počtem 59 respondentů, kteří v relativní četnosti činí 39,3 %, v těsném závěsu je odpověď *často* s počtem 56 respondentů, tedy 37,3 %. Variantu *nikdy* ne zvolil žádný z respondentů. Variantami *občas* a *příležitostně* odpovědělo 23,4 %, tedy 35 dotázaných, což budeme považovat za skupinu respondentů, kteří uvedli, že u nich na pracovišti neprobíhá časté vzájemné sdílení informací.

Graf 3 Rozložení respondentů dle četnosti vzájemného sdílení informací



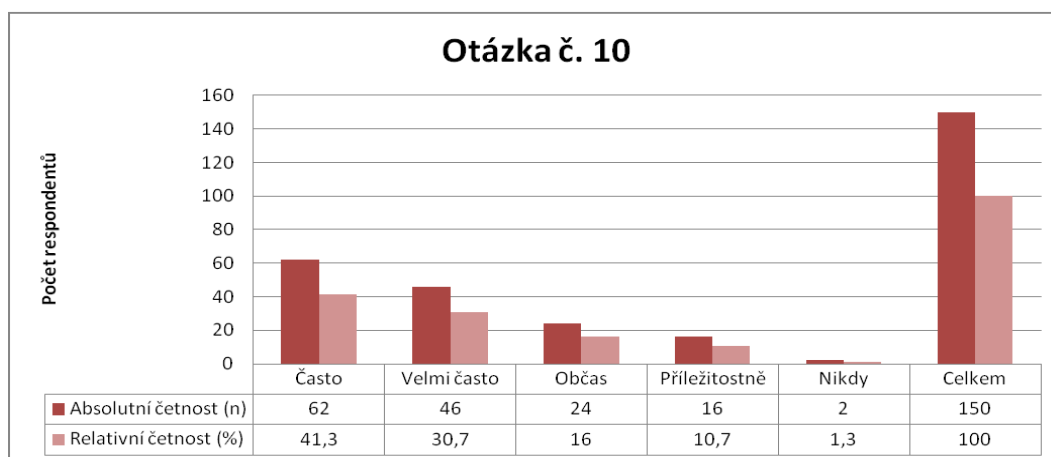
Otázka č. 9 cílila na zjištění, jak často se na pracovišti respondentů vzájemně radí o pracovních otázkách. Zjišťujeme zde intenzitu vzájemnosti mezi kolegy. Vzájemně se s kolegy radí 60 respondentů, čili 40 % s četností *často* a 48, tedy 32 % respondentů s četností *velmi často*. Variantu *nikdy* zvolili 2 respondenti, kteří tvoří 1,3 %. Z těchto výsledků je zřejmé, že dochází ke vzájemnému sdílení mezi respondenty na pracovišti ve variantě *často* a *velmi často* u 72 % dotázaných, tedy u 108 respondentů.

Graf 4 Rozložení respondentů dle četnosti vzájemného poradenství



Otázka číslo 10 je stěžejní otázkou pro zjištění, jak často probíhá na pracovišti vzájemné sdílení zkušeností a je tedy východiskem pro porovnání četnosti vzájemného sdílení zkušeností a zkoumanými souvislostmi. Vzájemné sdílení zkušeností na pracovišti probíhá dle 41,3 %, tedy dle 62 respondentů *často*, ve 30,7 % *velmi často*, touto variantou odpovědělo 46 dotázaných. Variantami *občas*, *příležitostně* a *nikdy* odpovědělo 28 %, tedy 42 dotázaných, což budeme považovat za skupinu respondentů, kteří uvedli, že u nich na pracovišti neprobíhá časté vzájemné sdílení zkušeností.

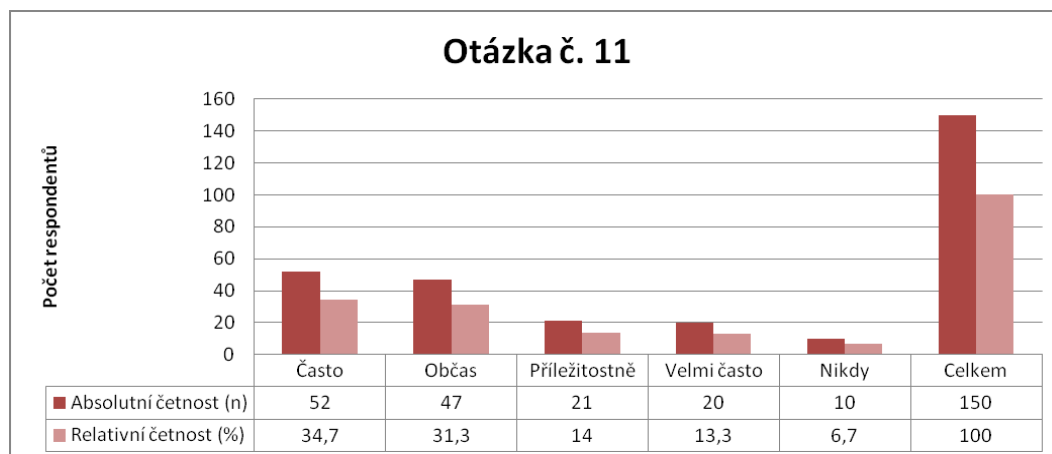
Graf 5 Rozložení respondentů dle četnosti sdílení zkušeností



S cílem zamyšlení se nad skutečností, jak často jsou respondenti v týmu inovativní při společném hledání nových a nezvyklých možností řešení pracovních úkolů nebo problémů, byla položena otázka s číslem 11. Nejčastější odpovědi zde byly varianty *často* a *občas* s četností 52 respondentů a podílem 34,7 %. Těsně za touto skupinou odpovědi byly s podílem 31,3 % odpovědi ve variantě *občas*, celkem 47 respondentů.

Oproti ostatním otázkám je zde evidentní pokles počtu odpovědí ve variantě *velmi často*. Pro náš výzkum mohou být tato data relevantní v tom smyslu, že budeme zkoumat soubor respondentů, kde není převaha četnosti hledání nových a nezvyklých možností řešení pracovních úkolů nebo problémů. Variantu *občas*, *příležitostně* a *nikdy* zvolilo 52 % dotázaných, tedy 78 respondentů.

Graf 6 Rozložení respondentů dle četnosti společného hledání nových a nezvyklých možností řešení

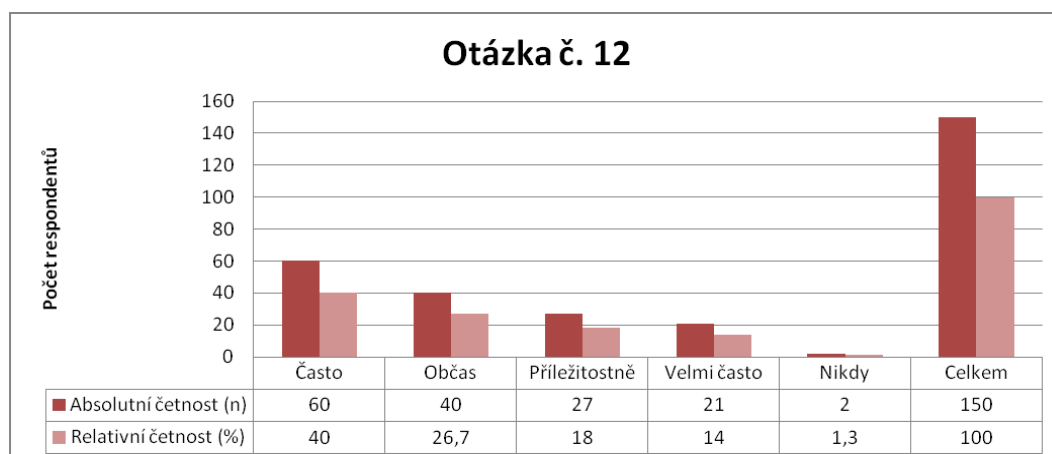


### 5.3 Četnost informálního učení na pracovišti

V této části se zaměříme na vyhodnocení odpovědí u otázek číslo 12–15, které monitorují četnost informálního učení na pracovišti. Respondenti zde odpovídali ve škále *velmi často – často – občas – příležitostně – nikdy*.

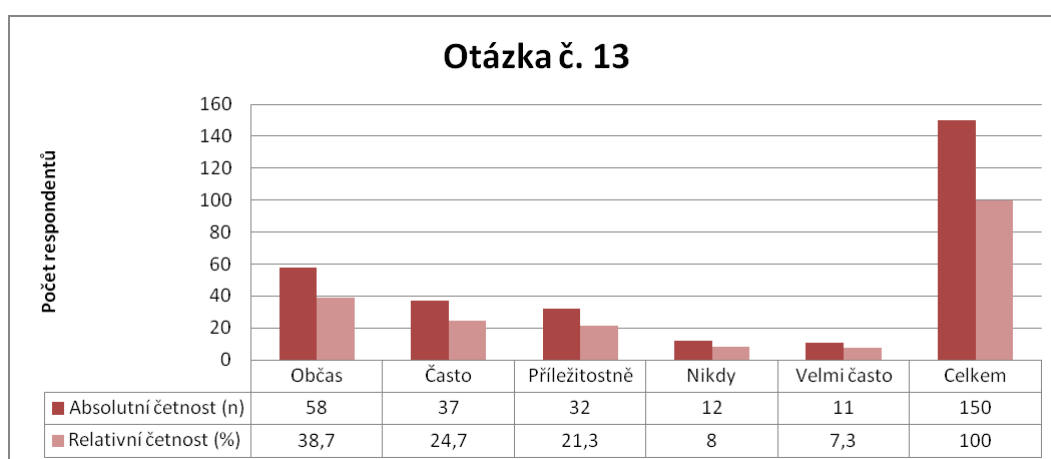
V otázce číslo 12 měli respondenti zhodnotit, jak často se v práci naučí něco nového díky konzultaci s kolegy. Nejčastější odpovědí byla varianta *často* s relativní četností 40 % a absolutní četností 60 respondentů. Další nejčastější odpovědí byla varianta *občas* s podílem 26,7 %, tedy se 40 - ti respondenty. *Velmi často* se v práci naučí něco nového díky konzultaci s kolegy 14 %, tedy 21 dotazovaných. Zajímá-li nás četnost odpovědí *často a velmi často* z celého souboru, činí tyto varianty 54 %, tedy 81 respondentů. Variantu *nikdy* zvolili 2 respondenti, což činí 1,3 %.

Graf 7 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak často se v práci naučí něco nového díky konzultaci s kolegy



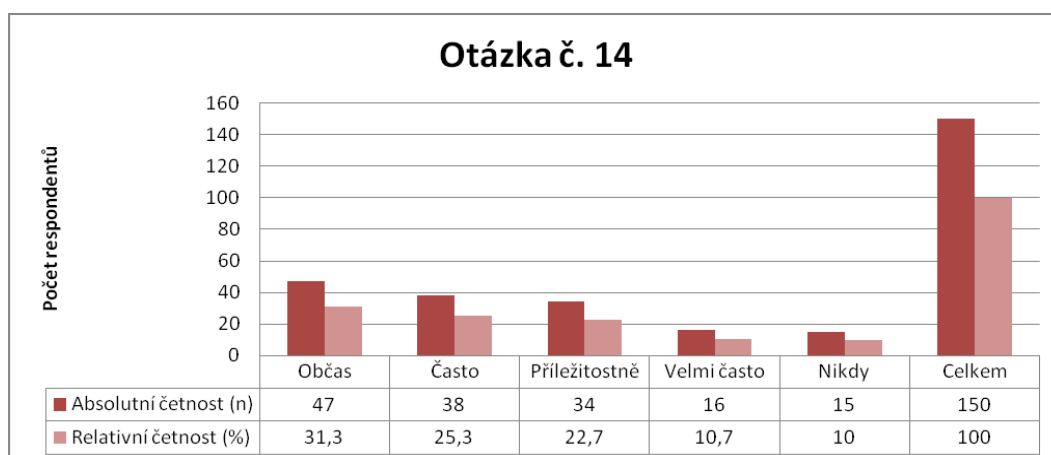
Otázka číslo 13 směřovala k četnosti záměrného informálního učení z pohledu dohledávání informací např. na internetu, intranetu a v publikacích. K následujícímu dohledávání informací inspirují znalosti kolegů nejvíce respondentů ve variantě *občas*, což činí 58 respondentů, v relativní četnosti 38,7 %. Odpověď *často* uvedlo 37, tedy 24,7 % respondentů. Odpověď *velmi často* uvedlo 11 respondentů, což činí 7,3 %. Variantu *nikdy* zvolilo 12 respondentů, což činí 8 %. Zde je již na první pohled patrné, že zde není významně častá četnost u následného dohledávání informací.

Graf 8 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak často je inspirují znalosti kolegů k následnému dohledávání informací



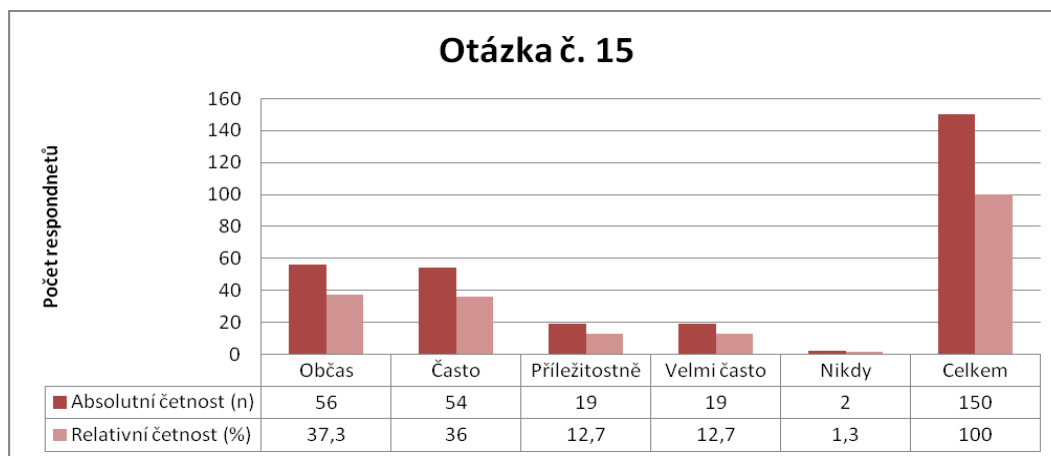
Otázka číslo 14 byla stěžejní pro zjištění četnosti motivace k dalšímu sebevzdělávání v souvislosti se znalostmi kolegů. Dle zjištěných údajů, k dalšímu sebevzdělávání motivují znalosti kolegů 47, tedy 31,3 % respondentů *občas*, odpověď *často* zvolilo 25,3 %, tedy 38 respondentů, odpověď *velmi často* zvolilo 10,7 % respondentů, tedy 16 dotazovaných. Variantu *nikdy* zvolilo 15 respondentů, což činí 10 %.

Graf 9 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak často je motivují znalosti kolegů k dalšímu sebevzdělávání



Otázka číslo 15 nám měla ozřejmit, jak často respondenti ve své práci čerpají ze zkušeností kolegů. Ze zkušeností kolegů čerpá ve své práci *občas* 56, čili 37,3 % respondentů, odpověď *často* byla druhou nejpočetnější odpovědí, kterou zvolilo 54 respondentů, což činí 36 %. Odpovědi *příležitostně a velmi často* mají shodně, každá 12,7 %, tedy 19 respondentů. Variantu *nikdy* zvolili 2 respondenti, tedy 1,3 %.

Graf 10 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak často čerpají ve své práci ze zkušenosti kolegů



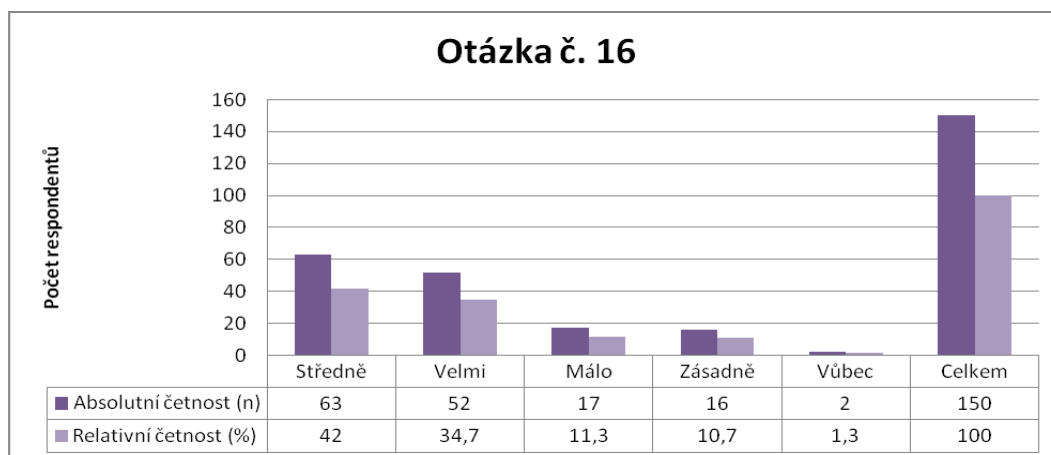
#### 5.4 Rozsah informálního učení na pracovišti

V této části dotazníku se otázky s čísly 16–19 se zaměřovaly na rozsah informálního učení na pracovišti. Respondenti zde odpovídali ve škále *zásadně – velmi – středně – málo – vůbec*.

Otázka č. 16 je stěžejní otázkou pro zjištění rozsahu toho, jak moc se v práci respondenti naučí něco nového díky sdílení informací s kolegy. Nejvíce respondentů, konkrétně 63, což je 42 %, se v práci naučí něco nového díky sdílení informací s kolegy ve variantě *středně*, odpověď *velmi* zvolilo 52, tedy 34,7 % respondentů. Za *zásadní* to považuje 16 respondentů, což je v relativní četnosti 10,7 % respondentů. Variantou *vůbec* odpověděli 2 dotazovaní, což činí 1,3 % v relativní četnosti.

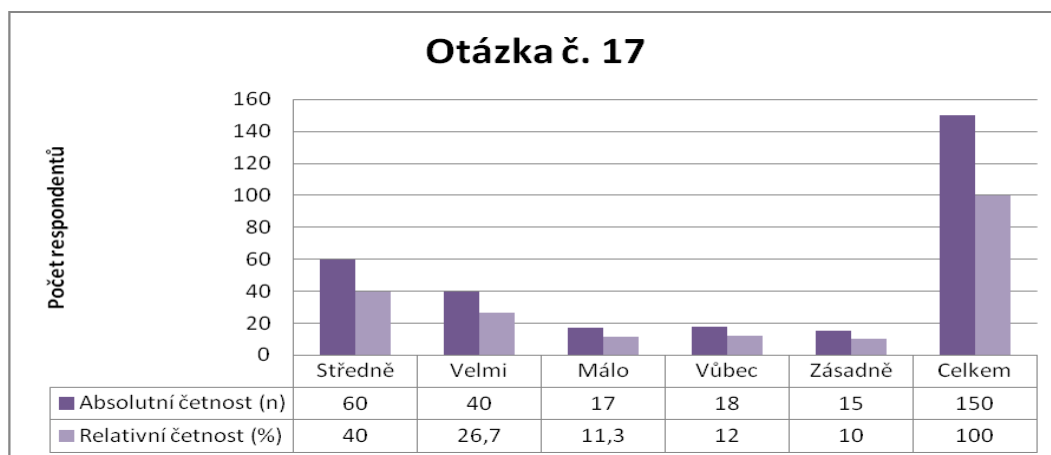


Graf 11 Rozložení respondentů dle rozsahu toho, jak moc se v práci učí něco nového díky sdílení informací s kolegy



Otázka číslo 17 směřovala k tomu, jak moc inspirují znalosti kolegů k následnému dohledávání informací např. na internetu, intranetu a v publikacích. K následujícímu dohledávání informací inspirují znalosti kolegů nejvíce respondentů ve variantě *středně*, což činí 60 respondentů s relativní četností 40 %. Druhou příčku zaujímá odpověď *velmi* se 40 respondenty, tedy v relativní četnosti 26,7 % variantu *vůbec* zvolilo 18, neboli 12 % respondentů. Nejméně, a to 15 respondentů odpovědělo variantou *zásadně*, což činí 10 %.

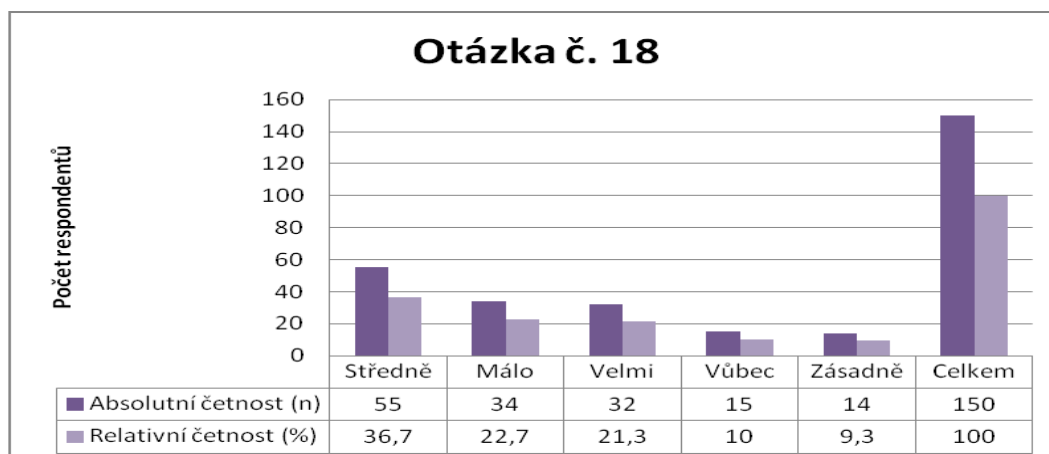
Graf 12 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak moc je inspirují znalosti kolegů k následnému dohledávání informací



Otázka 18 mířila na zjištění rozsahu inspirace k sebevzdělávání v souvislosti se znalostmi kolegů. Znalosti kolegů inspirují k sebevzdělávání 55, tedy 36,7 % respondentů *středně*, 34 respondentů s relativní četností 22,7 % zvolilo odpověď *málo*, jen o něco méně, konkrétně 32 respondentů, což činí 21,3 %, zvolilo odpověď *velmi*. Zde je zajímavý

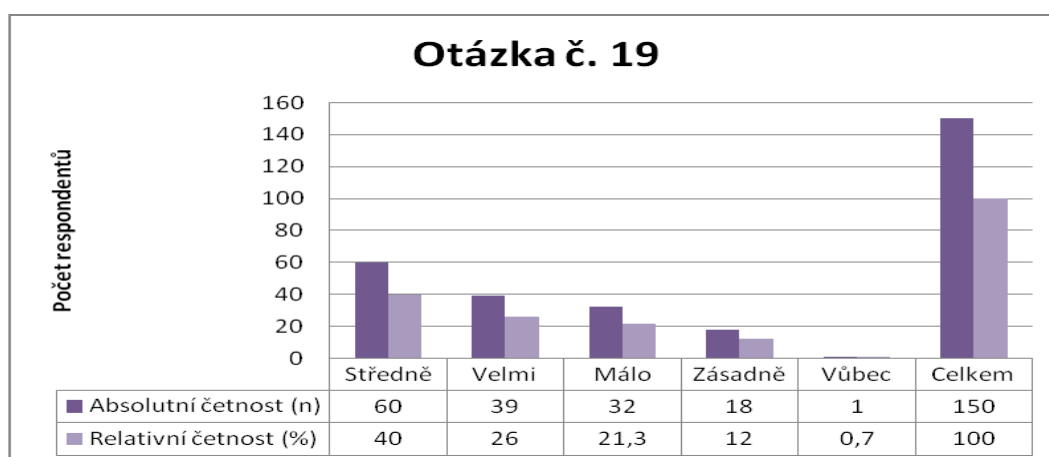
téměř stejný podíl odpovědí s variantou *vůbec*, a to konkrétně u 15 respondentů, tedy 10 % s variantou *zásadně*, což je 14 respondentů, čili 9,3 %.

Graf 13 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak moc je inspirují znalosti kolegů k sebevzdělávání



Poslední otázka číslo 19 směřuje k rozsahu toho, jak moc čerpají respondenti při své práci ze zkušeností kolegů. Při své práci čerpá ze zkušeností kolegů 40 %, v absolutní četnosti 60 respondentů ve variantě *středně*, 39 respondentů v relativní četnosti 26 % zvolilo variantu *velmi*, 32 respondentů, což činí 21,3 % uvedlo jako odpověď variantu *málo*. *Zásadně* čerpá ze zkušenosti kolegů 18, čili 12 % respondentů, odpověď *vůbec* zvolil 1 respondent, což činí 0,7 %.

Graf 14 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak moc čerpají při své práci ze zkušeností kolegů



## 5.5 Vyhodnocení hypotéz

Výše jsme si průběžně vyhodnotili četnost odpovědí respondentů na jednotlivé otázky a zdůvodnili jsme si, kam jednotlivé otázky směřovaly. Nyní bude následovat testování hypotéz, které jsme si na počátku stanovili. K jejich verifikaci použijeme test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku. Budeme postupně rozhodovat o jednotlivých souvislostech dle stanovené hypotézy.

Výsledky získané dotazníkovým šetřením zapíšeme do tzv. kontingenční tabulky, takto stanovíme pozorovanou četnost P. Testování významnosti bude provedeno na hladině významnosti 0,05. Vypočítáme očekávané (teoretické) četnosti pro každé pole kontingenční tabulky, které by odpovídaly platnosti nulové hypotézy. V kontingenční tabulce je budeme uvádět v závorkách.

Očekávaná četnost O = součin marginálních četností děleno celková četnost.

„Lze odvodit, že očekávanou četnost pro příslušné pole kontingenční tabulky lze vypočítat tak, že násobíme vždy odpovídající marginální četnosti v tabulce a tento součin potom dělíme celkovou četností“ (Chráška, 2016, s. 70).

Dále pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu  $\frac{(P-O)^2}{O}$

Dále vypočítáme testové kritérium  $X^2$  jako součet všech hodnot  $\frac{(P-O)^2}{O}$

Poté stanovíme počet stupňů volnosti tabulky  $f = (r-1) * (s-1)$

r...počet řádků, s...počet sloupců

Dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 2 je kritická hodnota testového kritéria  $X^2_{0,05}(2) = 5,991$  (Chráška, 2016, s. 234).

Pokud při srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria a kritické hodnoty zjistíme, že vypočítaná hodnota je vyšší, lze odmítnout nulovou hypotézu  $H_0$ . V tom případě bude prokázána statisticky významná souvislost. Pokud bude vypočítaná hodnota nižší, lze odmítnout  $H_A$  a v tomto případě nebude prokázána statisticky významná souvislost.

**Hypotéza 1: V týmech, kde se pracovníci často vzájemně radí o pracovních otázkách, se lidé naučí něco nového častěji, než v týmech, kde se tak neděje.**

$H_0$  Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného poradenství na pracovišti a četností nově naučeného.

$H_A$  Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného poradenství na pracovišti a četností nově naučeného.

Pro tuto hypotézu budu porovnávat dvě skupiny respondentů, a to dle četnosti odpovědí na otázku č. 9: „Jak často se na pracovišti vzájemně radíte o pracovních otázkách?“ První skupinu tvoří respondenti, kteří na otázku č. 9 odpověděli variantou „*velmi často a často*“ – zde se to tedy děje často. Druhou skupinu tvoří respondenti, kteří odpověděli variantami „*občas, příležitostně a nikdy*“ – zde se tedy neděje často, že by respondenti vzájemně radili o pracovních otázkách.

Díky testu nezávislosti chí-kvadrát budeme hledat hladinu významnosti v porovnání těchto dvou skupin, jak dále odpovídaly na otázku č. 12: „Jak často se v práci naučíte něco nového díky konzultaci s kolegy?“ Zde budeme porovnávat 3 varianty odpovědí. První bude skupina odpovědí „*velmi často a často*“, další středová hladina „*občas*“ a v posledním sloupci skupina odpovědí „*příležitostně a nikdy*.“

Tabulka 6 Naučí se v práci něco nového díky konzultaci s kolegy.

<b>Popis skupiny</b>	<b>Velmi často, často</b>	<b>Občas</b>	<b>Příležitostně, nikdy</b>	<b>Celkem</b>
<b>Děje se často vzájemná konzultace.</b>	<b>73 (58,32)</b>	<b>28 (28,8)</b>	<b>14 (20,88)</b>	<b>108</b>
<b>Neděje se často vzájemná konzultace.</b>	<b>8 (22,68)</b>	<b>12(11,2)</b>	<b>15 (8,12)</b>	<b>32</b>
<b>Celkem</b>	<b>81</b>	<b>40</b>	<b>29</b>	<b>150</b>

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je 21,373, což znamená, že je významně vyšší, než kritická hodnota testového kritéria 5,991.

Z analýzy vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemné konzultace a četností nově naučeného. Lze tedy vyloučit  $H_0$  a potvrdit  $H_A$ .

**Hypotéza 2: V týmech, kde probíhá časté sdílení zkušeností, dochází k četnější motivaci k dalšímu sebevzdělávání než v týmech, kde se tomu tak neděje.**

$H_0$  Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného sdílení zkušeností na pracovišti a četnosti motivace k dalšímu sebevzdělávání na pracovišti.

$H_A$  Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného sdílení zkušeností na pracovišti a četnosti motivace k dalšímu sebevzdělávání na pracovišti.

Po tuto hypotézu budeme porovnávat dvě skupiny respondentů, a to dle četnosti odpovědi na otázku č. 10: „Jak často na pracovišti vzájemně sdílíte zkušenosti?“ První skupinu tvoří respondenti, kteří na otázku č. 10 odpověděli variantou „*velmi často a často*“ – zde se tedy děje časté sdílení zkušeností na pracovišti. Druhou skupinu tvoří respondenti, kteří odpověděli variantami „*občas, příležitostně a nikdy*“ – zde se tedy neděje časté sdílení zkušeností na pracovišti.

Díky testu nezávislosti chí-kvadrát budeme hledat hladinu významnosti v porovnání těchto dvou skupin, jak dále odpovídaly na otázku č. 14: „Jak často Vás motivují znalosti kolegů k dalšímu sebevzdělávání?“ Zde budu porovnávat 3 varianty odpovědí. První bude skupina odpovědí „*velmi často a často*“, další středová hladina „*občas*“ a v posledním sloupci skupina odpovědí „*příležitostně a nikdy*.“

Tabulka 7 Motivace k dalšímu sebevzděláváním na základě znalostí kolegů

Popis skupiny	Velmi často, často	Občas	Příležitostně, nikdy	Celkem
Děje se sdílení zkušeností často.	48 (38,88)	39 (33,84)	27 (35,28)	108
Neděje se sdílení zkušeností často.	6 (15,12)	8 (13,16)	22 (13,72)	42
<b>Celkem</b>	<b>54</b>	<b>47</b>	<b>49</b>	<b>150</b>

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je 17,39, což znamená, že je významně vyšší než kritická hodnota testového kritéria 5,991.

Z analýzy vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného sdílení zkušeností a četnosti motivace k dalšímu sebevzdělávání. Lze tedy vyloučit  $H_0$  a potvrdit  $H_A$ .

**Hypotéza 3: V týmech, kde probíhá časté sdílení zkušeností, dochází k větší četnosti čerpání ze zkušeností kolegů než v týmech, kde se tomu tak neděje.**

$H_0$  Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného sdílení zkušeností na pracovišti a četnosti čerpání ze zkušeností kolegů.

$H_A$  Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného sdílení zkušeností na pracovišti a četnosti čerpání ze zkušeností kolegů.

Pro tuto hypotézu budeme porovnávat dvě skupiny respondentů, a to dle četnosti odpovědi na otázku č. 10: „Jak často na pracovišti vzájemně sdílíte zkušenosti?“ První skupinu tvoří respondenti, kteří na otázku č. 10 odpověděli variantou „*velmi často a často*“ – zde se tedy děje časté sdílení zkušeností na pracovišti. Druhou skupinu tvoří respondenti, kteří odpověděli variantami „*občas, příležitostně a nikdy*“ – zde se tedy neděje časté sdílení zkušeností na pracovišti.

Díky testu nezávislosti chí-kvadrát budeme hledat hladinu významnosti v porovnání těchto dvou skupin, jak dále odpovídaly na otázku č. 15: „Jak často čerpáte ve své práci ze zkušeností kolegů?“ Zde budu porovnávat 3 varianty odpovědí. První bude skupina odpovědí „*velmi často a často*“, další středová hladina „*občas*“ a v posledním sloupci skupina odpovědí „*příležitostně a nikdy*.“

Tabulka 8 Čerpání ze zkušeností kolegů dle četnosti

Popis skupiny	Velmi často, často	Občas	Příležitostně, nikdy	Celkem
Děje se sdílení zkušeností často.	50(52,56)	35 (40,32)	11(15,12)	108
Neděje se sdílení zkušeností často.	23 (20,44)	9 (15,68)	10 (5,88)	42
<b>Celkem</b>	<b>73</b>	<b>56</b>	<b>21</b>	<b>150</b>

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je 10,988, což znamená, že je vyšší než kritická hodnota testového kritéria 5,991.

Z analýzy vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného sdílení zkušeností na pracovišti a četnosti čerpání z pracovních zkušeností kolegů. Lze tedy vyloučit  $H_0$  a potvrdit  $H_A$ .

**Hypotéza 4: V týmech, kde probíhá časté sdílení zkušeností, dochází k rozsáhlejšímu čerpání ze zkušeností kolegů než v týmech, kde se tomu tak neděje.**

$H_0$  Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného sdílení zkušeností na pracovišti a rozsahem čerpání ze zkušeností kolegů.

$H_A$  Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného sdílení zkušeností na pracovišti a rozsahem čerpání ze zkušeností kolegů.

K tomuto budeme porovnávat dvě skupiny respondentů, a to dle četnosti odpovědí na otázku č. 10: „Jak často na pracovišti vzájemně sdílíte zkušenosti?“ První skupinu tvoří respondenti, kteří na otázku č. 10 odpověděli variantou „*velmi často a často*“ – zde se tedy děje časté sdílení zkušeností na pracovišti. Druhou skupinu tvoří respondenti, kteří odpověděli variantami „*občas, příležitostně a nikdy*“ – zde se tedy neděje časté sdílení zkušeností na pracovišti.

Díky testu nezávislosti chí-kvadrát budeme hledat hladinu významnosti v porovnání těchto dvou skupin, jak dále odpovídaly na otázku č. 19: „Jak moc čerpáte při své práci ze zkušeností kolegů?“ Zde budeme porovnávat 3 varianty odpovědí. První bude skupina odpovědí „*zásadně a velmi*“, další středová hladina „*středně*“ a v posledním sloupci skupina odpovědí „*málo, vůbec*.“

Tabulka 9 Čerpání ze zkušeností kolegů při práci dle rozsahu

Popis skupiny	Zásadně, velmi	Středně	Málo, vůbec	Celkem
Děje se sdílení zkušeností často.	50 (41,04)	44 (43,2)	14 (23,76)	108
Neděje se sdílení zkušeností často.	7 (15,96)	16 (16,8)	19 (9,24)	42
<b>Celkem</b>	<b>57</b>	<b>60</b>	<b>33</b>	<b>150</b>

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je 21,357, což znamená, že je významně vyšší než kritická hodnota testového kritéria 5,991.

Z analýzy vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného sdílení zkušeností na pracovišti a rozsahem čerpání ze zkušeností kolegů. Lze tedy vyloučit  $H_0$  a potvrdit  $H_A$ .

**Hypotéza 5: V týmech, kde probíhá časté sdílení informací, dochází k rozsáhlejší motivaci k dalšímu sebevzdělávání, než v týmech, kde se tomu tak neděje.**

$H_0$  Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného sdílení informací na pracovišti a rozsahem dalšího sebevzdělávání na pracovišti.

$H_A$  Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného sdílení informací na pracovišti a rozsahem dalšího sebevzdělávání na pracovišti.

K tomuto budeme porovnávat dvě skupiny respondentů, a to dle četnosti odpovědi na otázku č. 8: „Jak často na pracovišti vzájemně sdílíte informace?“ První skupinu tvoří respondenti, kteří na otázku č. 8 odpověděli variantou „*velmi často a často*“ – zde se tedy děje časté sdílení informací na pracovišti. Druhou skupinu tvoří respondenti, kteří odpověděli variantami „*občas, příležitostně a nikdy*“ – zde se tedy neděje časté sdílení informací na pracovišti.

Díky testu nezávislosti - chí kvadrát budeme hledat hladinu významnosti v porovnání těchto dvou skupin, jak dále odpovídaly na otázku č. 18: „Jak moc Vás motivují znalosti kolegů k dalšímu sebevzdělávání?“ Zde budeme porovnávat 3 varianty odpovědí. První bude skupina odpovědí „*zásadně, velmi*“, další středová hladina „*středně*“ a v posledním sloupci skupina odpovědí „*málo, vůbec*.“

Tabulka 10 Motivace k dalšímu sebevzdělávání na základě sdílení informací

Popis skupiny	Zásadně, velmi	Středně	Málo, vůbec	Celkem
Děje se sdílení informací často.	41 (34,96)	41 (41,8)	32 (37,24)	114
Neděje se sdílení informací často.	5 (11,04)	14 (13,2)	17 (11,76)	36
<b>Celkem</b>	<b>46</b>	<b>55</b>	<b>49</b>	<b>150</b>

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je 7,483, což znamená, že je vyšší než kritická hodnota testového kritéria 5,991.

Z analýzy vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly v četnosti vzájemného sdílení informací na pracovišti a rozsahem motivace k dalšímu sebevzdělávání. Lze tedy vyloučit  $H_0$  a potvrdit  $H_A$ .



## 5.6 Diskuse

Výzkumné šetření jsme provedli za účelem zjištění, zda týmová spolupráce (formou sdílení informací a zkušeností) napomáhá rozsahu a četnosti informálního učení na pracovišti a také, zda motivuje pracovníky k dalšímu sebevzdělávání. Stanovili jsme si tedy hlavní výzkumnou otázku a čtyři dílčí výzkumné otázky, na které jsme hledali odpověď pomocí vyhodnocení hypotéz a prostého zjištění z dotazníku.

První dílčí otázka směřovala k četnosti informálního učení na pracovišti. Z šetření vyplynulo, že se díky vzájemnému sdílení informací a zkušeností, zejména prostřednictvím vzájemných konzultací, pracovníci často naučí něco nového. 72 % respondentů uvedlo, že na pracovišti často vzájemně konzultují pracovní otázky (*odpovědi často a velmi často*). Následně měli respondenti zhodnotit, jak často se v práci naučí něco nového díky konzultaci s kolegy. Nejpočetnější odpovědí byla varianta *často* s relativní četností 40 %, celkem společně s odpovědí *velmi často* činí relativní četnost 54 %. Následně, na základě vyhodnocení hypotézy č. 1 jsme došli ke zjištění, že v týmech, kde se dějí časté vzájemné konzultace o pracovních otázkách, se pracovníci naučí něco nového častěji, než v týmech, kde se tak neděje.

Druhá dílčí otázka se zaměřovala na rozsah informálního učení v souvislosti s četností vzájemného sdílení zkušeností a rozsahem čerpání ze zkušeností kolegů. Z šetření vyplynulo, že 72 % respondentů sdílí často zkušenosti na pracovišti (*odpovědi velmi často a často*). Následně čerpá ve velkém rozsahu při své práci ze zkušeností kolegů 38 % respondentů, tito odpověděli, že čerpají *zásadně a velmi* ze zkušenosti kolegů. Na základě vyhodnocení hypotézy č. 4. jsme došli ke zjištění, že v týmech, kde probíhá časté sdílení zkušeností, dochází k rozsáhlejšímu čerpání ze zkušeností kolegů než v týmech, kde se tak neděje.

Třetí dílčí otázka mířila k četnosti a rozsahu informálního učení na pracovišti v souvislosti s motivací k dalšímu sebevzdělávání na základě četnosti vzájemného sdílení zkušeností. 72 % respondentů uvedlo, že na pracovišti vzájemně sdílejí zkušenosti často (*odpovědi často a velmi často*). Co se následné motivace k dalšímu sebevzdělávání v souvislosti s četností sdílení zkušeností týče, tuto potvrdilo 36 % respondentů jako častou (*odpovědi často a velmi často*). Z šetření, v souvislosti s hypotézou č. 2 vyplynulo, že v týmech, kde se děje vzájemné sdílení zkušeností často, dochází k častější motivaci

k dalšímu sebevzdělávání, než v týmech, kde se tomu tak neděje. Dále jsme zkoumali souvislost mezi četností sdílení informací a rozsahem motivace k dalšímu sebevzdělávání. Celkem 76,6 % respondentů uvedlo, že sdílejí informace na pracovišti často (*odpovědi velmi často a často*). V návaznosti k této skutečnosti uvedlo 30,6 % respondentů, že je znalosti kolegů motivují k dalšímu sebevzdělávání v rozsahu *zásadně a velmi*. Šetření, v souvislosti s hypotézou č. 5, tedy prokázalo, že v týmech, kde se děje vzájemné sdílení informací často, dochází k většímu rozsahu motivace k dalšímu sebevzdělávání než v týmech, kde se tomu tak neděje.

Poslední dílčí otázka směřovala ke zjištění, zda dochází k tomu, že jsou lidé na pracovišti inspirováni k dalšímu dohledávání informací (např. na internetu, intranetu a v publikacích) na základě znalostí kolegů. Ze šetření vyplývá, že se to děje často (*odpovědi často a velmi často*) u 32 % respondentů, variantou občas odpovědělo 38,7 % Z pohledu rozsahu, odpovědělo 36,7 % respondentů, že se to děje *zásadně a velmi*. Variantu *středně* zvolilo 40 % respondentů.

Z výše uvedených zjištění vyplývá odpověď na hlavní výzkumnou otázku, zda týmová spolupráce (formou sdílení informací a zkušeností) napomáhá rozsahu a četnosti informálního učení na pracovišti a také, zda motivuje pracovníky k dalšímu sebevzdělávání. Dle zjištění, týmová spolupráce tak, jak byla vymezena vzájemným sdílením informací a zkušeností, napomáhá jak rozsahu, tak četnosti informálního učení ve smyslu toho, že se lidé naučí něco nového, jsou motivováni k dalšímu sebevzdělávání a také k následnému dohledávání informací. Z výzkumu vyplývá také to, že v týmech, kde se děje časté sdílení informací a zkušeností s kolegy, dochází k rozsáhlejšímu s četnějším informálnímu učení než v týmech, kde se tak neděje. Nicméně, z výsledků je také jasně patrná vyšší četnost a větší rozsah nezáměrného učení (ze zkušeností a sdílením), než záměrného (další sebevzdělávání, následné dohledávání informací). Toto zjištění by mohlo být východiskem pro další výzkumné šetření, které by se podrobněji zabývalo záměrným informálním učení na pracovišti v souvislosti s vlivem týmové práce.

## 5.7 Doporučení pro praxi

Jak již bylo uváděno výše, informální učení je součástí každodenního života, děje se neustále, často neuvědoměle, přesto tvoří podstatnou část učení jako takového. S ohledem na téma této bakalářské práce, tedy informální učení na pracovišti, zaměříme doporučení na vedoucí pracovníky, kteří jsou zodpovědní jak za podporu a rozvoj svých pracovníků, tak za výsledky a úspěšnost týmu. Je zjištěno, že se podniky povětšinou zaměřují na neformální, záměrné vzdělávání a učení svých pracovníků, navíc cíleně na znalosti a dovednosti potřebné pro výkon konkrétní pracovní pozice. Jistě, toto je velmi důležité, nicméně tým a týmová spolupráce skýtá velký potenciál k tomu, aby se lidé „učili vzájemně“, „ze života“ a aby toto učení bylo podporováno a v ideálním případě zaznamenáváno a vyhodnocováno.

V této souvislosti doporučujeme vedoucím pracovníkům, umožňovat lidem v týmu časté a rozsáhlé vzájemné sdílení informací a zkušeností. Nedívat se na vzájemnou komunikaci pouze jako na „lelkování“ a ztrátu času, ale zejména jako na možnost vzájemného obohacení a také jako na možnost společného hledání nových a nezvyklých možností řešení pracovních úkolů nebo problémů.

To platí nejen pro aktivity řadových pracovníků, ale i nadřízený se může obohatit jak znalostně, tak prakticky. V týmu mívá nejvíce zkušeností seniorní pracovník. Zde je na místě, pokud to situace dovolí, motivovat jak zkušenějšího, tak pracovníčt méně zkušeného pracovníka ke vzájemnému sdílení informací a zkušeností. Motivace by měla být jak emocionální, kdy vyzdvihneme u seniorního pracovníka jeho zkušenosti a znalosti, u nováčka jedinečný způsob zapracování se, tak finanční. Je podstatné znát specifika jednotlivých členů týmu. Pro někoho je odměnou již to, že může předávat své znalosti a zkušenosti dále, někdo si je střeží jako své „know - how“, které není právě levné.

Je velmi důležité, aby bylo informální učení na pracovišti nejen reflektováno a hodnoceno, ale aby bylo také průběžně monitorováno a sdíleno hromadně. Je nutné definovat a sledovat společný zájem. Z provedeného výzkumu je zřejmé, že se lidé v týmech učí něco nového díky vzájemnému sdílení informací a zkušeností. Toto „nové“ je dobré pojmenovat, co konkrétně se dotyčný naučil, jak dlouho to trvalo a jaká je efektivita pro další práci. Vedoucí pracovník by měl reagovat ihned, jakmile zjistí efekt naučeného, a to zdůrazněním, vyzdvihnutím této skutečnosti a následně zařazením jako tématu společných porad. Sám nadřízený by měl evidovat tyto jevy, ať už z pohledu toho, kdo

znalost a zkušenost předal, tak z pohledu toho, kdo ji přijal a zužitkoval dále pro svou práci. V rámci hodnocení pracovníků je vhodné vymezit, krom tvrdých čísel a ukazatelů, také informální oblast učení. Díky předchozímu monitorování situací, které vedly k informálnímu učení a díky zaznamenávání těchto jevů, je možno následně vyhodnocovat, posuzovat a také ohodnocovat tuto část lidského učení. To může vést i k větší motivaci pracovníků k dalšímu sebevzdělávání a následnému dohledávání informací. Vznikne tak v podstatě koloběh přirozeného, intuitivního informálního učení, ať záměrného nebo nezáměrného, stále to bude učení, vedoucí ke zdokonalování pracovníků jako jednotlivců, ale i jako celku neboli týmu.

## ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsme zpracovávali téma informální učení na pracovišti. V úvodu teoretické části se zabýváme pojmem učení, vymezujeme jeho definici a věnujeme se také motivaci, stylům učení a schopnostem jedince se učit. Dále se zaměřujeme na učení jako na celoživotní proces a na jeho fáze. Stěžejním tématem této práce je informální učení. Připomínáme proto různé definice a výklady tohoto typu učení, zejména pak se zaměřením na informální učení dospělých. Ozřejmujeme také celoživotní učení v politických dokumentech. Protože se tato bakalářská práce zabývá učením na pracovišti z pohledu týmové spolupráce, zahrnuje také tematiku učení se v organizaci a týmové spolupráce z pohledu definice, podstaty a vlivů, které zde působí. Vymezujeme také specifika, možnosti měření a výzkumy informálního učení v českém prostředí.

Hlavním cílem práce bylo prozkoumat, zda týmová spolupráce (formou sdílení informací a zkušeností) napomáhá rozsahu a četnosti informálního učení na pracovišti a také, zda motivuje pracovníky k dalšímu sebevzdělávání. Dalším cílem bylo zjistit, zda dochází k rozsáhlejšímu a častějšímu informálnímu učení na pracovišti v týmech, kde probíhá časté sdílení informací a zkušeností, než v týmech, kde se tak neděje.

Stěžejní částí této práce byla praktická část. V jejím úvodu jsme se věnovali metodologii výzkumu, stanovili jsme cíle, výzkumné otázky a hypotézy. Dále jsme přistoupili k analýze a interpretaci dat, získaných z dotazníků v rámci kvantitativního šetření. Dotazník měl čtyř složkovou strukturu, díky které jsme zjišťovali obecná data o respondentech, současný stav týmové spolupráce na pracovišti, rozsah a četnost informálního učení na pracovišti respondentů. Zjišťovali jsme tak zda, jak často a jak moc se dějí určité jevy, které můžeme považovat za informální učení jako důsledek týmové spolupráce.

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že se informální učení na pracovišti děje nejen často, ale také, že jeho rozsah a četnost ovlivňuje četnost týmové spolupráce. Sledovali jsme také oblast motivace k dalšímu sebevzdělávání na základě znalostí a zkušeností kolegů. Došli jsme také ke zjištění, že v týmech, kde se děje časté vzájemné sdílení informací a zkušeností, dochází k četnějšímu a rozsáhlejšímu informálnímu učení (záměrnému i nezáměrnému), než v týmech, kde se tak neděje. Nezáměrné učení se přitom vyskytuje častěji a ve větším rozsahu než záměrné. V závěru praktické části uvádíme doporučení pro praxi vedoucích pracovníků tak, aby také informální učení bylo

reflektováno a podporováno jako důležitá součást zvyšování kompetencí a znalostí pracovníků. Díky tomu může docházet k jejich rychlejší adaptaci na pracovní podmínky a na specifika toho daného týmu, tedy i k vyššímu výkonu.

Vzhledem k tomu, že jsme zkoumali pouze určitý vzorek respondentů, není vhodné výsledky empirického šetření zobecňovat. Nicméně, toto šetření jasně prokázalo důležitost vzájemného sdílení informací a zkušeností v pracovním prostředí. Také byla zjištěna souvislost v četnosti tohoto sdílení s rozsahem a četností informálního učení jak záměrného, tak nezáměrného. Patří zde nové znalosti a dovednosti, získané prostřednictvím sdílení informací a zkušeností, ale také následné dohledávání informací a další sebevzdělávání.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1.] ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*: 13. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5258-7.
- [2.] BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2580-5.
- [3.] BLÁHA, Jiří, Aleš MATEICIUC a Zdeňka KAŇÁKOVÁ, 2005. *Personalistika pro malé a střední firmy*. Brno: CP Books. Business books. ISBN 80-251-0374-9.
- [4.] ČEPELKA, Oldřich, Zdeněk PALÁN a Jozefína SIMOVÁ, 2012. *Další vzdělávání v Libereckém kraji: analýza a evaluace poptávky, nabídky a dalšího vývoje*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. ISBN 978-80-904531-4-2
- [5.] DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK, 2016. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-694-7.
- [6.] ERAUT, Michael, 2004. *Informal learning in the workplace*. *Studies in Continuing Education*, 26, 2, s. 247–273.
- [7.] EVANS, K., HODKINSON, P., RAINBIRD, H., UNWIN, L. (eds.), 2006. *Improving Workplace Learning*. London: Routledge, ISBN 0-415-37120-1.
- [8.] FRYČ, Jindřich et al., 2020. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2021-03-31]. ISBN: 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>
- [9.] HRONÍK, František., 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.
- [10.] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [11.] KOLAJOVÁ, Lenka, 2006. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-1764-6.

- [12.] LESLIE, B., ARING, M.K. and BRAND, B., 1998. *Informal learning: the new frontier of employee development and organizational development*, Economic Development Review, Vol. 15 No. 4, pp. 12-18.
- [13.] LOMBARDO, M. a EICHINGER, R. W., 1996. *The Course Architect Development Planner*. Minneapolis: Lominger
- [14.] LUKÁŠOVÁ, Růžena a Ivan NOVÝ, 2004. *Organizační kultura: od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0648-2
- [15.] MICHAELS, E., HANDFIELD, H. and AXELROD, B., 1997. *The War for talent*, Harvard Business School, Boston, MA
- [16.] NOVOTNÝ, Petr, 2009. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5116-4
- [17.] PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- [18.] PLAMÍNEK, Jiří, 2009. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2796-7.
- [19.] PLAMÍNEK, Jiří, 2013. *Sebezpoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnutí*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada. Management (Grada). ISBN 978-80-247-4751-4.
- [20.] POL, Milan a Lenka HLOUŠKOVÁ, 2008. *Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politických dokumentech*. In RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 9-24. ISBN 978-80-210-4779-2.
- [21.] PRŮCHA, Jan, 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5232-7
- [22.] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [23.] RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds., 2008. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.



- [24.] REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3006-6
- [25.] REYNOLDS, J., CALEY, L. a MASON, R., 2002. *How Do People Learn?* London: CIPD
- [26.] SENGE, Peter M., 2007. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-162-1.
- [27.] *Strategie celoživotního učení České republiky*, 2007. Praha. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-2218-2.
- [28.] *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* [online]. MŠMT [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)
- [29.] ŠIMBEROVÁ, Zuzana, 2009. *Učení a vzdělávání v podniku a jejich podmínky*. In BENKE, Magdolna, NOVOTNÝ, Petr, ed. *Pracoviště jako prostor k učení*. Brno: Masarykova univerzita, 20-30. ISBN 978-80-210-4918-5.
- [30.] VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.
- [31.] *Vzdělávání dospělých v České republice – 2016, 2019*. Český statistický úřad [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>
- [32.] ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

AES	Adult Education Survey - Šetření o vzdělávání dospělých
IU	informální učení
č.	číslo
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ES	Evropské společenství
EU	Evropská unie
LLL	life long learning (celoživotní učení)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MU	Masarykova univerzita
např.	například
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
tzn.	to znamená
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Lidské potřeby .....	15
Obrázek 2 Model vzniku chování .....	16
Obrázek 3 Kolbův cyklus učení .....	17
Obrázek 4 Dimenze uchopení poznatků .....	18
Obrázek 5 Model procesu učení .....	19
Obrázek 6 Standardní křivka učení .....	20
Obrázek 7 Kolísající křivka učení .....	21
Obrázek 8 Stupňovitá křivka učení .....	21
Obrázek 9 Jednosmyčkové a dvousmyčkové učení .....	30
Obrázek 10 Podmínky ovlivňující učení a vzdělávání v podniku .....	32
Obrázek 11 Formy podnikového vzdělávání .....	32
Obrázek 12 Učení v podniku podle zahraniční literatury .....	33
Obrázek 13 Vlastnosti úspěšných týmů .....	38
Obrázek 14 Vymezení spolupráce .....	40
Obrázek 15 Sdílení a diversita .....	41

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Rozložení respondentů podle pohlaví.....	56
Tabulka 2 Rozložení respondentů podle věku.....	57
Tabulka 3 Rozložení respondentů podle vzdělání.....	57
Tabulka 4 Rozložení respondentů podle charakteristiky práce.....	57
Tabulka 5 Rozložení respondentů podle počtu let na aktuální pozici.....	58
Tabulka 6 Naučí se v práci něco nového díky konzultaci s kolegy.....	68
Tabulka 7 Motivace k dalšímu sebevzdělávání na základě znalostí kolegů.....	69
Tabulka 8 Čerpání ze zkušeností kolegů dle četnosti.....	70
Tabulka 9 Čerpání ze zkušeností kolegů při práci dle rozsahu.....	71
Tabulka 10 Motivace k dalšímu sebevzdělávání na základě sdílení informací.....	72

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Rozložení respondentů dle četnosti spolupráce.....	59
Graf 2 Rozložení respondentů dle četnosti porad .....	59
Graf 3 Rozložení respondentů dle četnosti vzájemného sdílení informací.....	60
Graf 4 Rozložení respondentů dle četnosti vzájemného poradenství .....	60
Graf 5 Rozložení respondentů dle četnosti sdílení zkušeností.....	61
Graf 6 Rozložení respondentů dle četnosti společného hledání nových a nezvyklých možností řešení .....	62
Graf 7 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak často se v práci naučí něco nového díky konzultaci s kolegy .....	62
Graf 8 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak často je inspirují znalosti kolegů k následnému dohledávání informací .....	63
Graf 9 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak často je motivují znalosti kolegů k dalšímu sebevzdělávání .....	63
Graf 10 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak často čerpají ve své práci ze zkušenosti kolegů.....	64
Graf 11 Rozložení respondentů dle rozsahu toho, jak moc se v práci učí něco nového díky sdílení informací s kolegy.....	65
Graf 12 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak moc je inspirují znalosti kolegů k následnému dohledávání informací .....	65
Graf 13 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak moc je inspirují znalosti kolegů k sebevzdělávání .....	66
Graf 14 Rozložení respondentů dle četnosti toho, jak moc čerpají při své práci ze zkušeností kolegů.....	66

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník – Informální učení na pracovišti

## PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Silvie Volková, jsem studentkou oboru Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Prosím Vás o pravdivé vyplnění přiloženého dotazníku, jehož výsledky budou použity výhradně pro zpracování mé bakalářské práce, která zjišťuje **vliv týmové spolupráce na rozsah a četnost informálního učení na pracovišti**.

*Informální učení je přirozenou součástí každodenního života, nemusí se jednat o záměrné učení, nemusí být ani jednotlivci samotnými uznáno za něco, co přispívá k rozvoji jejich znalostí nebo dovedností, přesto se děje.*

Dotazník je anonymní, jeho vyplnění Vám zabere maximálně 15 minut Vašeho času.

Děkuji Vám za Váš čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku.

Silvie Volková

### 1. Jste:

- žena
- muž

### 2. Váš věk:

- 18–24
- 25–34
- 35–44
- 45–54
- 55 a více

### 3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- základní
- učební obor
- učební obor s maturitou
- střední s maturitou
- vyšší odborné
- vysokoškolské

**4. Pracujete:**

- manuálně
- duševně
- manuálně i duševně

**5. Kolik let pracujete na aktuální pozici?**

- méně než rok
- 1–2
- 3–5
- 6–10
- 11–15
- 16–20
- více než 20

**6. Jak často spolupracujete s kolegy při výkonu Vaší práce?**

- velmi často
- často
- občas
- příležitostně
- nikdy

**7. Jak často probíhají ve Vašem týmu pracovní porady formou skupinové diskuse?**

- velmi často
- často
- občas
- příležitostně
- nikdy

**8. Jak často s kolegy na pracovišti vzájemně sdílíte informace?**

- velmi často
- často
- občas
- příležitostně
- nikdy



**9. Jak často se s kolegy vzájemně radíte o pracovních otázkách?**

- velmi často
- často
- občas
- příležitostně
- nikdy

**10. Jak často na pracovišti vzájemně sdílíte zkušenosti?**

- velmi často
- často
- občas
- příležitostně
- nikdy

**11. Jak často hledáte společně v týmu nové a nezvyklé možnosti řešení pracovních úkolů nebo problémů?**

- velmi často
- často
- občas
- příležitostně
- nikdy

**12. Jak často se v práci naučíte něco nového díky konzultaci s kolegy?**

- velmi často
- často
- občas
- příležitostně
- nikdy

**13. Jak často Vás inspirují znalosti kolegů k následnému dohledávání informací (např. na internetu, intranetu, v publikacích atd.)?**

- velmi často
- často
- občas
- příležitostně
- nikdy

**14. Jak často Vás motivují znalosti kolegů k dalšímu sebevzdělávání?**

- velmi často
- často
- občas
- příležitostně
- nikdy

**15. Jak často čerpáte ve své práci ze zkušeností kolegů?**

- velmi často
- často
- občas
- příležitostně
- nikdy

**16. Jak moc se v práci učíte něco nového díky sdílení informací s kolegy?**

- zásadně
- velmi
- středně
- málo
- vůbec

**17. Jak moc Vás inspirují znalosti kolegů k následnému dohledávání informací (např. na internetu, intranetu, v publikacích atd.)?**

- zásadně
- velmi
- středně
- málo
- vůbec

**18. Jak moc Vás inspirují znalosti kolegů k Vašemu sebevzdělávání?**

- zásadně
- velmi
- středně
- málo
- vůbec

**19. Jak moc čerpáte při své práci ze zkušeností kolegů?**

- zásadně
- velmi
- středně
- málo
- vůbec