

Informální učení dospělých tří věkových skupin ve volném čase

Bc. Michal Zvonek

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Michal Zvonek
Osobní číslo:	H22879
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Informální učení dospělých tří věkových skupin ve volném čase

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti informálního učení, vývojových fází životní dráhy jedince a zájmové činnosti.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření zaměřeného na intenzitu, četnost a zdroje informálního učení.

Zpracování a statistické vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KALENDA, Jan, 2021. Vratký triumf. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-986-1.

KRYSTOŇ, Miroslav, 2011. Andragogické aspekty využívání volného času. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0240-7.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, ed., 2008. Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 9788021047792.

VÁŽANSKÝ, Mojmír, 2001. Základy pedagogiky volného času. 2. upravené a doplněné vydání. Brno: Print-Typia. ISBN 80-86384-00-4.

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

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

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá informálním učením dospělých ve volném čase se zaměřením na rozdíly mezi třemi věkovými skupinami. Teoretická část vymezuje klíčové pojmy, zasazuje informální učení do rámce celoživotního učení a popisuje souvislosti učení s jednotlivými etapami dospělosti. Empirická část zkoumá rozsah a intenzitu informálního učení, nejčastěji využívané zdroje a motivace, které respondenty k této formě edukace vedou. Výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření mezi respondenty ze tří věkově vymezených skupin. Výsledky naznačují, že věk nemusí být rozhodujícím faktorem pro míru ani způsoby zapojení do informálního učení.

Klíčová slova: celoživotní učení, informální učení, vzdělávání dospělých, sebevzdělávání, volný čas, motivace.

ABSTRACT

This master's thesis examines informal learning among adults during their leisure time, focusing on differences across three age groups. The theoretical part defines key concepts, places informal learning within the framework of lifelong learning, and describes how learning relates to different stages of adulthood. The empirical part explores the scope and intensity of informal learning, the most commonly used resources, and the motivations behind participation in this type of education. The research was conducted through a questionnaire survey among respondents from three selected age groups. The findings suggest that age may not be a determining factor in how adults engage in informal learning.

Keywords: lifelong learning, informal learning, adult education, self-directed learning, leisure time, motivation.

Děkuji tímto doc. Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D., za cenné rady a připomínky, a především za ochotný a vstřícný přístup v průběhu tvorby mé diplomové práce. Poděkování patří také mé rodině za podporu a trpělivost během celého mého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 TEORIE A KONCEPCE INFORMÁLNÍHO UČENÍ	14
1.1 TEORETICKÉ ZDROJE A VÝCHODISKA INFORMÁLNÍHO UČENÍ.....	14
1.2 VYMEZENÍ INFORMÁLNÍHO UČENÍ V RÁMCI HLAVNÍCH TEORIÍ	17
1.3 INFORMÁLNÍ UČENÍ DOSPĚLÝCH Z PERSPEKTIV VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE, MOTIVACE A SEBEŘÍZENÉHO UČENÍ	23
2 INFORMÁLNÍ UČENÍ DOSPĚLÝCH: EMPIRICKÉ POZNATKY A TRENDY	33
2.1 SOUČASNÉ POZNATKY Z VÝZKUMU INFORMÁLNÍHO UČENÍ DOSPĚLÝCH	33
2.2 SOUČASNÉ TRENDY V INFORMÁLNÍM UČENÍ	37
2.3 KRITIKA A LIMITY KONCEPTU INFORMÁLNÍHO UČENÍ.....	38
3 VOLNÝ ČAS A DOSPĚLÝ	41
3.1 VOLNÝ ČAS JAKO EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ	41
3.2 FUNKCE VOLNÉHO ČASU	43
3.3 ASPEKTY VOLNÉHO ČASU	44
3.4 INFORMÁLNÍ UČENÍ DOSPĚLÝCH VE VOLNÉM ČASE JAKO NÁSTROJ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	46
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	48
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	49
4.1 OPERACIONALIZACE POJMŮ	50
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	51
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	52
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	54
4.5 SPECIFIKACE METODY SBĚRU DAT.....	54
4.6 ZPŮSOB ANALÝZY VÝZKUMNÝCH DAT	55
4.7 PŘEDVÝZKUM	56
5 ANALÝZA DAT.....	58
5.1 SOUHRNNÝ POPIS CELÉHO VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	58
5.2 SOUHRNNÝ POPIS PRO JEDNOTLIVÉ VĚKOVÉ SKUPINY DOSPĚLÝCH.....	61
5.3 INFERENČNÍ ANALÝZA.....	71
6 INTERPRETACE DAT PODLE VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	83
6.1 SHRnutí VÝSLEDKŮ A DISKUZE	90
ZÁVĚR	93

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	95
SEZNAM TABULEK.....	100
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	101
SEZNAM PŘÍLOH.....	102

ÚVOD

Vzdělávání a učení představují klíčové prvky celoživotního rozvoje a růstu osobnosti, schopnosti adaptace na měnící se podmínky života a společnosti, zvyšování kvalifikace a kompetencí či dosahování osobní spokojenosti a naplnění.

Tradiční vzdělávací proces, vycházející z předpokladu, že učitel je zdrojem znalostí a autoritou předávající informace studentům jako pasivním příjemcům, často zdůrazňuje pouze formální učení probíhající v rámci škol a institucí.

Naopak informální učení, které může probíhat mimo tyto institucionální rámce, zůstává často nedoceněno a podhodnoceno, a to i přes fakt, že jde o jeden z nejstarších způsobů získávání znalostí a dovedností. Samotný koncept se v poslední době stal i jedním ze stěžejních myšlenek ve vzdělávací politice Evropské unie podle nové Evropské agendy pro vzdělávání dospělých na období 2021–2030 (Rada EU, 2021) a národních politik jejich členských států.

Informální učení je proces, který probíhá neformálně, neorganizovaně a spontánně, bez přímého vedení nebo hodnocení (Český statistický úřad, 2024). Může zahrnovat i různé volnočasové aktivity, jakými jsou čtení, diskuse s přáteli, experimentování, sledování dokumentárních filmů nebo zapojování do dobrovolnické činnosti. Jednotlivci se tak mohou učit novým dovednostem, rozvíjet své zájmy a získávat znalosti, aniž by procházeli tradičním vzdělávacím procesem.

Klíčovým aspektem pro tuto práci je rozmanitost věkových kategorií dospělých, kteří se zapojují do informálního učení ve svém volném čase. Každá věková skupina přináší své vlastní potřeby, motivy a způsoby učení. Mladí dospělí mohou hledat cesty k rozvoji své kariéry a osobního růstu, zatímco starší dospělí se mohou více soustředit na učení pro vlastní sebeuspokojení a prevenci kognitivního stárnutí.

Hlavní výzkumnou otázkou této práce je: Jak se liší rozsah a charakter informálního učení u dospělých tří věkových skupin ve volném čase? K této otázce se vztahují dílčí výzkumné otázky zaměřené na četnost a intenzitu informálního učení, na využívané zdroje a tematické preference, stejně jako na důvody k zapojení do informálního učení v jednotlivých věkových skupinách.

Zkoumání těchto rozdílů a podobností může přinést cenné poznatky pro sociální pedagogy a další odborníky, kteří pracují s různými věkovými skupinami dospělých. Díky

těmto poznatkům mohou lépe podporovat rozvoj a sociální začlenění jednotlivců v rámci jejich edukačního působení.

Práce se skládá ze dvou částí. V teoretické části jsou definovány základní pojmy související s informálním učením, edukací dospělých a volným časem. Dále jsou popsány charakteristiky a potřeby dospělých různých věkových skupin ve vztahu k informálnímu učení ve volném čase.

V praktické části práce je představena kvantitativní výzkumná strategie, která byla využita pro sběr a analýzu dat. Cílem této části je rovněž prezentovat analýzu a interpretaci získaných dat v kategoriích intenzity, četnosti, využívaných zdrojů, preferenčních témat a důvodů zapojení dospělých do informálního učení v různých věkových skupinách, porovnat je s výsledky předchozího výzkumu stejného zaměření a následně formulovat shrnutí a diskuzi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORIE A KONCEPCE INFORMÁLNÍHO UČENÍ

Učení je přirozeným a nezbytným procesem, který jedinci umožňuje přizpůsobovat se měnícím se podmínkám, osvojovat si nové znalosti a dovednosti nebo dosahovat osobního či profesního rozvoje. Ačkoliv je tento proces nejčastěji spojován s formálním vzděláváním probíhajícím ve škole či organizovaným učením v rámci kurzů, ve skutečnosti se značná část učení odehrává i mimo tento institucionální rámec. Tuto neinstitucionalizovanou, avšak zásadní formu edukace představuje informální učení.

Cílem této kapitoly je poskytnout ucelený pohled na teorie a koncepce informálního učení. Nejprve budou představeny teoretické základy tohoto konceptu a následně definice a jeho charakteristické rysy. Poté se kapitola zaměří na rozdíly mezi věkovými skupinami dospělých s ohledem na poznatky vývojové psychologie. Závěrečná část bude věnována motivaci k informálnímu učení, která se může v různých životních fázích lišit a souviset s faktory, jako jsou autonomie, kompetence, vztahovost a míra sebeřízenosti.

1.1 Teoretické zdroje a východiska informálního učení

Ačkoliv se koncept informálního učení začal systematicky rozvíjet až ve druhé polovině 20. století v souvislosti s rostoucím důrazem na celoživotní vzdělávání a učení v pracovním prostředí (Livingstone, 2001), některé starší teorie a přístupy – jako zkušenostní, sociální a sebeřízené učení či konstruktivismus – lze považovat za teoretická východiska, která ovlivnila jeho pozdější konceptualizaci.

V definicích a charakteristikách informálního učení od různých autorů (např. Livingstone, 2001; Marsick & Watkins, 2001; Merriam & Caffarella, 2007; Rabušicová, 2024; Palán, 2003) se objevují totožné znaky: spontánnost, zkušenost, situace, záměrnost, nezáměrnost, sebeřízenost a míra uvědomění. Tyto pojmy naznačují souvislost s výše zmíněnými teoriemi a odrážejí komplexní povahu informálního učení, které zahrnuje spontánní i záměrné procesy a jednotlivce i sociální kontexty.

Sociální učení

Teorie sociálního učení zdůrazňují, že velká část lidského učení je sociální povahy a probíhá pozorováním, napodobováním a interakcí s ostatními lidmi. Podle A. Bandury (1986) se lidé učí prostřednictvím observace, tedy osvojováním nového chování a dovedností na základě sledování modelů v okolí a jejich následné nápodoby. Bandura rovněž upozorňuje, že většina lidského chování je naučena observačně – člověk vidí jednání

druhých, utváří si mentální představu, jak dané chování provést, a tato představa pak slouží jako vodítko pro jeho vlastní akci.

Tento mechanismus učení nápodobou je podle něj klíčový zejména v raném dětství (např. při osvojování si sociálních norem či jazyka), ale uplatňuje se i v dospělosti (např. při učení se pracovním postupům od zkušenějších kolegů). Teorie sociálního učení tak poskytuje vysvětlení, proč může být informální učení v komunitě či na pracovišti tak efektivní – umožňuje využít zkušeností ostatních namísto pouhého vlastního pokusu a omylu.

Sociální rozměr učení dále rozvíjí koncept situovaného učení a komunit praxe podle Jean Laveové a Etienne Wengera (Lave & Wenger, 1991). Ti ukazují, že učení je pevně spjata se sociálním kontextem a probíhá účastí jedince v „komunitě praxe“ – tedy ve společenství lidí, kteří sdílejí určitou činnost či profesi. Příkladem může být nový člen komunity, který se nejprve zapojuje na okraji (tzv. legitimní periferní participace) a postupně, jak získává zkušenosti a dovednosti, stává se jejím plnohodnotným členem.

Konstruktivistický přístup

Z pohledu konstruktivismu je učení chápáno jako aktivní proces konstrukce poznání na základě vlastních zkušeností. Jedinec není pouze pasivním příjemcem informací, ale aktivně si vytváří své znalosti tím, že novým informacím přikládá význam na základě svého předchozího poznání a zkušenostního kontextu.

Mezi klíčové představitele konstruktivismu patří Jean Piaget a Lev Vygotskij. J. Piaget (1970) zdůrazňuje individuální konstrukci kognitivních schémat a tvrdí, že učení probíhá prostřednictvím asimilace a akomodace nových informací. Naopak L. Vygotskij (1978) klade důraz na sociokulturní kontext učení a roli sociální interakce, přičemž klíčovým konceptem je zóna nejbližšího vývoje – oblast mezi tím, co jedinec dokáže samostatně a tím, co zvládne s pomocí zkušenějšího.

V souvislosti s těmito teoretickými přístupy můžeme konstruktivistické principy aplikovat i na informální učení, kde se jedinci učí na základě aktivní interakce s prostředím a ostatními lidmi. Podle Piagetova modelu si lidé v tomto procesu samostatně organizují své poznatky a upravují je v závislosti na nových zkušenostech. Vygotského důraz na sociální interakci je pak klíčový pro pochopení informálního učení jako procesu, který se často odehrává v komunitním kontextu – například prostřednictvím sdílení znalostí mezi kolegy, diskuzí či spoluprací v neformálních skupinách.

Tento přístup se odráží v tom, že v prostředí informálního učení si lidé mohou sami klást otázky, řešit problémy a experimentovat. Dochází tak ke stejnému procesu utváření znalostí jako v konstruktivisticky orientované formální výuce, která zdůrazňuje, že individuální konstrukce poznání je zásadně ovlivněna interakcí s ostatními – ať už prostřednictvím společných diskuzí, sdílení zkušeností v komunitě nebo aktivní spolupráce na reálných úkolech.

Sebeřízené učení

Sebeřízené učení (self-directed-learning) je teorie úzce spjatá s učením dospělých a informálním učením, neboť popisuje, jak si jedinec sám plánuje a řídí své učení. Malcolm S. Knowles (1975), průkopník andragogiky, definuje sebeřízené učení jako proces, v němž jedinec z vlastní iniciativy, sám nebo s pomocí druhých, identifikuje své učební potřeby, formuluje cíle, volí vhodné zdroje a strategie a vyhodnocuje dosažené výsledky.

Knowles vychází z předpokladu, že dospělí jedinci mají vnitřní motivaci a schopnost organizovat si učení samostatně, zvláště pokud vidí bezprostřední užitek získaných znalostí pro svůj osobní či pracovní život. Zkušenosti dospělých tvoří bohatý zdroj, z něhož lze čerpat – dospělí se učí rádi to, co navazuje na jejich dosavadní zkušenost a co mohou prakticky využít.

Sebeřízené učení proto často staví na reflexi vlastní zkušenosti a řešení reálných úkolů, což ho sblíží s konstruktivistickým učením a východisky teorie sociálního učení. Empirické výzkumy rovněž ukazují, že dospělí lidé realizují značnou část samostatných „učebních projektů“ mimo formální vzdělávací instituce a bez přímého dohledu učitele. Allen Tough (1971) ve své knize *The Adult's Learning Projects* zjistil, že přibližně 70 % učení dospělých probíhá formou sebeřízených projektů, které nejsou spojeny s formálním učením. Tough definoval tyto učební projekty jako pečlivě naplánované snahy jednotlivce získat určité znalosti nebo dovednosti, přičemž většina z nich byla iniciována a řízena samotnými účastníky bez asistence profesionálních pedagogů.

Mezi novější teorie odvozené od klasických teorií učení podle Dvořákové a Novotného (2024) patří teorie transformativního učení a zkušenostního učení. Tyto teorie rozšiřují situované učení o složku kritické reflexe a změny významových perspektiv (v případě transformativního učení) a cyklického procesu reflexe, konceptualizace a aplikace zkušeností (v případě zkušenostního učení).

Transformativní učení se zaměřuje na kritickou reflexi významových schémat, která může vést k přehodnocování postojů a hodnot (Mezirow, 2006). Oproti tomu zkušenostní učení se opírá o cyklický proces využívání zkušeností, což umožňuje praktickou aplikaci nových poznatků v různých kontextech (Kolb & Kolb, 2005; Kolb & Kolb, 2009).

Principy uvedených teorií (sebeřízené učení, transformativní učení a zkušenostní učení) mohou být aplikovány na informální učení zejména v tom smyslu, že zdůrazňují význam aktivní role jedince v procesu učení. Informální učení tak z těchto teorií přejímá schopnost jednotlivce samostatně plánovat, řídit a vyhodnocovat vlastní vzdělávací proces (sebeřízené učení), kriticky reflektovat a přehodnocovat své postoje a hodnoty na základě nových zkušeností (transformativní učení) a systematicky využívat cyklus konkrétní zkušenosti, reflexe, abstraktního zobecnění a následné aplikace poznatků v praxi (zkušenostní učení). Informální učení tím získává teoretické zakotvení, které posiluje chápání jedince jako aktivního tvůrce svého vzdělávacího procesu, jenž nejen spontánně, ale také vědomě a cíleně rozvíjí své znalosti, dovednosti i postoje v každodenních situacích.

1.2 Vymezení informálního učení v rámci hlavních teorií

V návaznosti na teoretické zdroje a teoretická východiska informálního učení, která byla zmíněna v předchozím textu, se nyní zaměříme na jeho konkrétní definice a klíčové charakteristiky.

Informální učení je považováno za nejproblematictější část konceptu celoživotního učení (Rabušicová & Rabušic, 2008). Je vymezeno jako reziduální kategorie neformálního učení, které zároveň představuje reziduální kategorii formálního učení (Schugurensky, 2000). Tento způsob vymezení však nevysvětluje podstatu informálního učení, protože popisování něčeho na základě toho, co to není, neodhaluje jeho specifické vlastnosti (Bourke et al., 2018). Situaci komplikuje také skutečnost, že pojmy informální a neformální učení jsou často zaměňovány a používány jako synonyma, což přispívá k nejasnostem v jejich chápání (Colley et al., 2003).

Obdobná situace je i mezi pojmy informální učení (informal learning) a podle Průchy (2014) v zahraničí často používaným pojmem experiential learning (zkušenostní učení). Tento termín vychází z pohledu na informální učení jako na proces učení prostřednictvím přímé zkušenosti, který je často reflektivní a zaměřený na praktické aplikace. David Kolb tento pojem popularizoval ve své teorii zkušenostního učení, která zahrnuje cyklus čtyř fází: konkrétní zkušenost, reflexi této zkušenosti, abstraktní konceptualizaci a aktivní

experimentování (Kolb & Kolb, 2005). V zahraničí se tedy někdy oba pojmy používají zaměnitelně, protože zkušenostní učení sice může probíhat informálně, nicméně ne všechno informální učení je zároveň zkušenostní učení, což je důležité při rozlišování těchto pojmů.

Informální učení je vymezováno nejviditelněji v národních a mezinárodních dokumentech spojených se vzdělávací politikou, kdy podle Rabušicové a Rabušice (2008) může být problematické empirické ověření míry, obsahu nebo kvality informálního učení. Podle Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Fryč et al., 2020, s. 11) lze informální učení „chápat jako proces spontánního získávání znalostí, dovedností a schopností z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině a ve volném čase. Zahnuje také sebevzdělávání, kdy si učící nemůže ověřit výsledky učení. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání není informální učení organizované ani institucionálně koordinované, má nesystematickou povahu a postrádá formující vliv učitele.“

Z této definice vyplývá, že se učíme neustále a prostřednictvím všech svých každodenních činností v různých situacích a místech, ať už si to uvědomujeme, nebo ne.

V rámci dokumentu Memoranda o celoživotním učení Evropská komise definuje informální učení jako složku konceptu celoživotního učení, neboť propojuje každodenní aktivity jednotlivce s procesem neustálého rozvoje a je vymezováno jako jedna ze tří základních forem učení, vedle formálního a neformálního učení. Podle Memoranda o celoživotním učení se tato tři základní pojetí učení – formální, neformální a informální – vzájemně prolínají, avšak každé z nich má své specifické charakteristiky:

- Formální učení probíhá v institucionálně organizovaných vzdělávacích zařízeních, jako jsou školy, univerzity či odborné kurzy, a vede k získání uznávaných diplomů a kvalifikací.
- Neformální učení probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů, často na pracovišti nebo prostřednictvím organizací občanské společnosti, a nevede obvykle k získání formalizovaného osvědčení.
- Informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od formálního a neformálního učení není úmyslné, takže jeho přínosy nemusí být snadno rozeznatelné ani samotnými účastníky. Přesto však významně přispívá k rozvoji jednotlivce a představuje důležitou součást celoživotního rozvoje jedince (Evropská komise, 2001).

Tato definice tak ukazuje na propojenost informálního učení s každodenními aktivitami a zdůrazňuje jeho význam pro neustálý osobní a profesní rozvoj, což jej činí nepostradatelnou součástí celoživotního učení.

Livingstone (2001) definuje informální učení jako jakoukoli aktivitu zaměřenou na pochopení, získávání znalostí nebo dovedností, která probíhá bez přítomnosti externě stanovených kurikulárních kritérií. Informální učení může podle něj probíhat v jakémkoli kontextu mimo předem stanovené osnovy vzdělávacích institucí.

Livingstone ve svém přístupu zdůrazňuje míru autonomie učícího se a roli instruktora ve vzdělávacím procesu. Na základě těchto kritérií rozlišuje dva základní typy informálního učení:

- Sebeřízené informální učení (self-directed informal learning), které probíhá bez přítomnosti formálního učitele nebo předem stanoveného plánu výuky. Toto učení je často spontánní a nezávislé na externí kontrole.
- Informální učení nebo trénink (informal education/training), které zahrnuje přítomnost uznávaného instruktora, ale neobsahuje oficiální osnovy, certifikáty ani hodnocení. I přesto, že zde existuje osoba, která výuku vede (např. odborník nebo mentor), stále se nejedná o formální učení, protože neexistují žádná externě stanovená kritéria (Livingstone, 2001).

Systematizaci informálního učení přináší Schugurensky (2000), který rozlišuje tři základní formy tohoto procesu. Přistupuje k vymezení informálního učení prostřednictvím distinkce mezi třemi hlavními formami, které rozlišuje na základě intencionality a uvědomění. Podle jeho přístupu lze komplexněji definovat informální učení jako mnohohrstevný proces, který zahrnuje vědomé i nevědomé způsoby učení a intencionální i neintencionální formy. Na základě tohoto přístupu rozšiřuje koncept informálního učení a přináší systematickou klasifikaci, která identifikuje tři formy informálního učení:

- Sebeřízené učení (Self-directed learning) – intencionální a vědomé, jež zahrnuje aktivní rozhodnutí jednotlivce učit se a vědomé úsilí získat nové znalosti nebo dovednosti, například samostudiem pomocí knih, online zdrojů nebo jiných informačních médií.
- Náhodné učení (Incidental learning) – neintencionální, ale vědomé učení, které nastává, když si jedinec uvědomí, že se něco naučil, aniž by to původně zamýšlel,

tedy učení, které je vědomé, ale neplánované, například poznání získané z neočekávané zkušenosti nebo náhodného rozhovoru.

- Socializace (Socialization) – neintencionální a nevědomé učení, jež zahrnuje internalizaci hodnot, postojů, dovedností a chování, které si jedinec neuvědomuje a nezamýšlí se je učit. Příkladem je osvojování si kulturních norem nebo společenských rolí během každodenních interakcí.

Tímto rozšířením Schugurensky poskytuje komplexnější pohled na informální učení, které může probíhat vědomě i nevědomě, intencionálně i neintencionálně. Jeho přístup zdůrazňuje rozmanitost informálního učení a ukazuje na jeho propojenost s každodenními činnostmi a zkušenostmi, a zároveň rozšiřuje původní Livingstonovo vymezení o dimenze intencionality a uvědomění.

V těchto definicích se tak ukazuje, že informální učení lze charakterizovat jako:

- flexibilní a rozmanité, protože může probíhat v jakémkoli kontextu mimo formální osnovy,
- autonomní a sebeřízené, protože účastníci sami určují obsah, metody a tempo učení,
- sociálně zakotvené, protože zahrnuje kolektivní učení a výměnu zkušeností,
- propojené s praxí a zkušenostmi, čímž podporuje aplikaci znalostí v reálných situacích,
- odlišné od formálního a neformálního učení, díky nestrukturovanosti a absenci formálních hodnocení (Schugurensky, 2000).

Autoři Marsick & Watkins (2001) definují informální učení z praktické perspektivy. Zdůrazňují, že informální učení probíhá mimo formální vzdělávací struktury, často neúmyslně, a je zaměřeno na řešení konkrétních problémů nebo potřeb jedince. Tento jejich přístup klade důraz na situované učení, které vzniká v přímé reakci na aktuální výzvy a je běžné zejména v pracovním prostředí. Klíčové charakteristiky informálního učení podle jejich přístupu jsou:

- autonomie a flexibilita – informální učení je řízeno samotným učícím se, což umožňuje individuální přístup k obsahu, tempu a metodám učení,
- integrace s každodenním životem – učení probíhá v kontextu běžných pracovních a osobních zkušeností,

- záměrnost a reflexe – informální učení může být záměrné, avšak není pevně strukturované, a proto je reflexe klíčovým prvkem tohoto přístupu.

Autoři rozlišují typy informálního učení na:

- záměrné informální učení – probíhá na základě vlastní iniciativy a rozhodnutí učícího se, například samostatně řízené učení, networking, koučink a mentoring,
- náhodné informální učení – které je vedlejším produktem jiné činnosti a často probíhá nevědomě, například při řešení problémů na pracovišti či interpersonálních interakcích.

Marsick & Watkins (2001) dále představují model informálního a náhodného učení, který zahrnuje následující kroky:

- spouštěč – interní nebo externí podnět, který narušuje dosavadní rámec myšlení,
- rámování zkušenosti – diagnostika problému a srovnání s předchozími zkušenostmi,
- interpretace kontextu – zohlednění sociálních a kulturních norem,
- volba a realizace řešení – hledání alternativních řešení a jejich aplikace v praxi,
- hodnocení důsledků – reflexe nad úmyslnými i neúmyslnými důsledky.

Tento jejich model tak klade důraz na reflexi jako klíčový krok v procesu učení, což rozšiřuje kognitivní a reflexivní dimenzi oproti ostatním přístupům.

Eraut (2004) přistupuje k definici informálního učení z odlišné perspektivy. Definuje informální učení jako komplexní a dynamický proces, který probíhá mimo formální vzdělávací struktury a zahrnuje různé úrovně intencionality a uvědomění.

Na rozdíl od předchozích definic, které oddělují formální a neformální učení na základě struktury a záměru, pracuje s pojmem kontinuum formality, kde učení může probíhat na škále od velmi strukturovaného a formálního až po zcela nestrukturované a neintencionální. Tento kontinuální pohled umožňuje zachytit komplexitu a variabilitu učení, které probíhá v pracovním prostředí jako přirozená součást každodenní činnosti.

Erautova definice zahrnuje tři základní formy informálního učení, které se liší podle intencionality a úrovně uvědomění:

- Implicitní učení (Implicit learning) – neintencionální a nevědomé učení, které probíhá bez vědomého úsilí a bez explicitního uvědomění toho, co bylo naučeno.

Toto učení zahrnuje automatické osvojování znalostí a dovedností na základě opakovaných zkušeností, aniž by jedinec vědomě zamýšlel se učit. Příkladem může být osvojování si kulturních norem na pracovišti či získávání pracovních návyků pozorováním zkušenějších kolegů. Implicitní učení je propojeno s epizodickou pamětí, kde jsou zážitky ukládány bez následné reflexe, což z něj činí proces hluboce zakořeněný v každodenních zkušenostech.

- **Reaktivní učení (Reactive learning)** – intencionální, ale spontánní a okamžité učení, které nastává v reakci na konkrétní situaci nebo problém, kdy je jedinec nucen adaptovat své dovednosti či znalosti na novou situaci. Tento typ učení zahrnuje rychlé přizpůsobení se aktuálním podmínkám. Jedinec si uvědomuje, že se učí, ale až během samotné činnosti. Příkladem může být rychlé hledání řešení neočekávaného problému na pracovišti nebo adaptace na nové pracovní postupy. Reaktivní učení zdůrazňuje schopnost kreativity a improvizace v pracovním prostředí a využívá jak předchozích zkušeností, tak schopnosti intuice.
- **Deliberativní učení (Deliberative learning)** – intencionální a vědomé učení, které zahrnuje aktivní rozhodnutí učit se a vědomé úsilí o získání nových znalostí nebo dovedností. Na rozdíl od reaktivního učení je deliberativní učení plánované a strukturované. Často zahrnuje reflexi minulých zkušeností nebo přípravou na budoucí výzvy. Tento typ učení může zahrnovat jak formální studium, tak neformální aktivity, jako jsou konzultace s kolegy, účast na pracovních setkáních nebo samostudium odborných materiálů. Deliberativní učení zahrnuje kritickou reflexi a metakognici, které umožňují jedinci reorganizovat své znalostní struktury a vědomě rozvíjet své kompetence.

Erautova definice se liší od tradičních definic tím, že:

- překonává dichotomii mezi formálním a neformálním učením prostřednictvím kontinuálního spektra formality, které umožňuje zachytit různé úrovně intencionality a uvědomění,
- zdůrazňuje význam implicitních a tacitních znalostí, které jsou neartikulovatelné a zakořeněné v osobních zkušenostech, což ztěžuje jejich explicitní vyjádření a sdílení,
- integruje učení a práci – učení není oddělenou aktivitou, ale probíhá přirozeně během každodenních pracovních činností a interakcí s kolegy, nadřízenými a klienty,

- kombinuje různé časové dimenze učení – zahrnuje reflexi minulých zkušeností, učení se během aktuálních činností a plánování budoucích učebních příležitostí (Eraut, 2004).

Tímto přístupem Eraut poskytuje komplexnější pohled na informální učení, které není omezeno pouze na určité situace nebo prostředí, ale probíhá kontinuálně v každodenních pracovních činnostech. Jeho definice tak rozšiřuje tradiční chápání informálního učení o dimenze intencionality, uvědomění, času a kontextu, což umožňuje lépe porozumět procesům profesního rozvoje a organizačního učení.

Každá z výše uvedených definic nahlíží na informální učení z jiného úhlu pohledu a jednotliví autoři zdůrazňují různé aspekty tohoto učení. Memorandum o celoživotním učení poukazuje na propojenost informálního učení s každodenními aktivitami a zdůrazňuje jeho význam pro neustálý osobní a profesní rozvoj. Livingstone klade důraz na autonomii a sebeřízení, zatímco Schugurensky rozlišuje informální učení podle intencionality a uvědomění. Marsick & Watkins se zaměřují na situované učení a reflexi v každodenních činnostech, zatímco Eraut zavádí kontinuum formality a zdůrazňuje roli implicitních znalostí. Společně tak autoři vytvářejí komplexní obraz informálního učení, který nelze zredukovat na jedinou definici, což z něj činí mnohvrstevnatý koncept, který nelze jednoduše podle Rabušicové a Rabušice (2008) empiricky uchopit. Z tohoto důvodu se v dalších částech této diplomové práce zaměříme na sebevzdělávání, které je podle vymezení Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Fryč et al., 2020) chápáno jako součást informálního učení charakterizovaného spontánním, nesystematickým získáváním znalostí a dovedností ve všedních situacích, bez institucionální koordinace a formujícího vlivu učitele. Toto vymezení jsme zvolili zejména proto, že sebevzdělávání je relativně dobře empiricky uchopitelný koncept, který umožňuje sledovat, jak se dospělí do tohoto procesu zapojují, jaké zdroje a témata volí a jaké jsou jejich důvody pro zapojení se do této formy edukace. Zároveň dovoluje porovnat získané výsledky s již existujícími výstupy zrealizovaných výzkumů a studií zaměřených na problematiku informálního učení.

1.3 Informální učení dospělých z perspektiv vývojové psychologie, motivace a sebeřízeného učení

V předchozím textu bylo informální učení vymezeno v kontextu teoretických přístupů a jeho charakteristik. Přestože jde o široký koncept, jeho podoba se výrazně liší v závislosti na věku a životní situaci jedince. Dospělí se neučí stejným způsobem jako děti, protože jejich učení

je ovlivněno předchozími zkušenostmi, vnitřní motivací, sebeřízeností a konkrétními vývojovými změnami (Knowles 1975 ; Illeris, 2007).

Proto je důležité podívat se na informální učení dospělých nejen z hlediska obecných teorií učení, ale i z perspektivy vývojové psychologie, motivace a sebeřízeného učení. Vývojová psychologie pomáhá pochopit, jak se vzdělávací potřeby a způsoby učení mění v různých fázích dospělosti. Motivace, ať už vnitřní či vnější, zase hraje zásadní roli v tom, s jakou intenzitou a vytrvalostí se dospělí do procesu učení zapojují. Sebeřízené učení pak zdůrazňuje autonomii jedince při plánování a realizaci učebních aktivit.

Následující kapitola se zaměří na tyto tři klíčové aspekty a jejich souvislost s informálním učením dospělých. Spojením poznatků vývojové psychologie, motivačních teorií a teorie sebeřízeného učení lze lépe porozumět tomu, jak se dospělí rozhodují o svém učení, jaké podněty je k němu vedou a jak se jejich vzdělávací potřeby vyvíjejí v průběhu života.

Informální učení dospělých z perspektivy vývojové psychologie

Obecnou charakteristiku dospělosti lze vymezit prostřednictvím indikátorů, zákonitostí a očekávatelných změn. Jak ovšem dodává Lazarová (2024), dospělost je dlouhá a různorodá životní etapa, jejíž obecné charakteristiky se projevují v mnoha individuálních podobách. Pojem dospělost podle Palána (2003) nelze zcela jednoznačně charakterizovat, což zamlžuje celou řadu dalších pojmů, a to navzdory tomu, že se jedná o jeden ze stěžejních pojmů používaných v edukačních vědách.

Dospělost lze tedy dovozovat podle úhlu pohledu z různých hledisek, např. právních, biologických, duševních či psychologických. Obecně lze podle Dvořákové a Šeráka (2016) považovat za dospělého toho, kdo ukončil vzdělávání ve formálních vzdělávacích institucích a jeho sociální role mohou být charakterizovány jako dospělé. Období dospělosti je formálně určeno dosažením zletilosti, která je v České republice stanovena na 18 let. Podle Vágnerové (2007) by však z psychologického hlediska skutečně dospělý jedinec měl vykazovat určité charakteristiky odpovídající zralosti psychiky. Mezi obecné ukazatele dospělosti se řadí biologická zralost, relativně stabilní a pozitivní sebepojetí, schopnost samostatného rozhodování, přijímání odpovědnosti, udržování vyrovnaných vztahů s ostatními, navazování intimních vztahů a dosažení ekonomické nezávislosti. Jednotlivá časová vymezení dospělosti se podle různých autorů liší, pro účely této práce však bude použito

dělení podle Vágnerové (2007), kdy jednotlivé etapy dospělosti z pohledu vývojové psychologie jsou:

- období mladé dospělosti (20–40 let) – vnímané jako období přechodu od adolescence k plné dospělosti, během kterého jedinec dosahuje psychické, sociální a profesní zralosti,
- období střední dospělosti (40–50 let) – charakterizované jako období zralosti, ve kterém jedinec často bilancuje svůj dosavadní život, přehodnocuje hodnoty a hledá nový smysl,
- období starší dospělosti (50–60 let) – popisované jako období změn a bilancování, kdy jedinec čelí fyzickým projevům stárnutí, změnám v rodinných rolích a blížícímu se odchodu do důchodu

Přirozené stimuly k učení lze hledat v klasických vývojových teoriích, které často definují tzv. vývojové úkoly charakteristické pro jednotlivé fáze života. Tyto teorie vycházejí z předpokladu, že život je rozdělen na věkové etapy spojené s pravděpodobnými událostmi a změnami. Učení nebo účast na vzdělávání je podle těchto teorií často podmíněna životními změnami či specifickými situacemi, které se obvykle vyskytují v určitém věku jedince. Mezi významné klasické teorie patří mimo jiné i Havighurstova teorie vývojových úkolů a Eriksonova teorie psychosociálního vývoje (Blatný, 2016).

Teorie Havighursta (1953) je často spojována s vysvětlováním stimulů k učení v průběhu celého života. Havighurst zastával názor, že vývoj je do určité míry předvídatelný, a identifikoval vývojové úkoly charakteristické pro jednotlivé fáze života. Vývojový úkol je v jeho pojetí definován jako průnik mezi individuální potřebou a společenskými požadavky. Tento proces vytváří specifické učební situace, tzv. „teachable moments“, které přirozeně podněcují potřebu osvojovat si dovednosti a znalosti odpovídající danému vývojovému období. Některé vývojové úkoly jsou univerzální, zatímco jiné jsou podmíněny společenským kontextem a kulturou, ve které jedinec žije.

Eriksonova teorie psychosociálního vývoje (2002; 2015) přináší rozšiřující pohled. Tato teorie, vycházející z hlubinně psychologického přístupu, přiřazuje jednotlivým etapám života specifické úkoly, které se projevují jako psychosociální krize (psychosocial crises). Tyto krize jedinec (včetně období dospělosti) prochází s různou mírou úspěšnosti, přičemž procesy učení mohou hrát klíčovou roli v jejich zvládnutí.

Podle těchto teorií lze tedy charakterizovat jednotlivá období dospělosti a s nimi související úkoly nebo krize, které mohou být považovány za stimuly vedoucí dospěle k zapojení se do procesu informálního učení.

Mladší dospělí (20–40 let)

Období mladší dospělosti je charakteristické hledáním identity, navazováním hlubokých vztahů, přijetím odpovědnosti za vlastní život a uplatněním se v profesní oblasti. Kognitivně pokračuje rozvoj kritického myšlení, schopnosti řešit problémy a přijímat rozhodnutí v komplexních situacích. Toto období také zahrnuje přijetí nových sociálních rolí, například partnerských, profesních nebo rodičovských (Vágnerová, 2007). To může přispívat k vytváření zdravých mezilidských vazeb a schopnosti spolupráce.

Za vývojové úkoly lze podle Havighurstovy teorie (Millová, 2016) považovat:

- **výběr partnera,**
- **založení rodiny,**
- **výchovu dětí,**
- **budování kariéry,**
- **přijetí občanské zodpovědnosti,**
- **rozvoj životního stylu.**

Z hlediska Eriksonovy psychosociální teorie je mladá dospělost obdobím, kdy se jedinec snaží nalézt rovnováhu mezi intimitou a izolací. Mladší dospělí v této fázi života čelí vývojovému úkolu budování intimity a blízkých vztahů, což přispívá k vytváření zdravých mezilidských vazeb a schopnosti spolupráce. Dosažení úspěchu v této fázi umožňuje vytváření hlubokých, autentických a naplňujících vztahů, které přispívají k rozvoji podpůrných sociálních sítí nezbytných pro dlouhodobé fyzické i psychické zdraví (Erikson, 2015).

Důležitými tématy jsou tedy pro tuto věkovou skupinu dospělých vzdělání, budování kariéry, partnerství a osobní růst.

Dospělí ve středním věku (40–50 let)

Pro období středního věku jsou typické změny v profesním i osobním životě, včetně kariérního rozvoje, hledání rovnováhy mezi prací a osobním životem, a změn v partnerských a rodičovských vztazích. Jedinec často čelí péči o stárnoucí rodiče a uvědomění si vlastní

konečnosti, což může vést k tzv. krizi středního věku. Střední dospělost je obdobím fyzických změn, emočního zrání a hledání hlubšího uspokojení v životě (Vágnerová, 2007).

Za vývojové úkoly střední dospělosti lze podle Havighurstovy teorie (Millová, 2016) pokládat:

- **pomoc dospívajícím dětem stát se zodpovědnými a šťastnými dospělými,**
- **dosáhnout dospělé společenské a občanské zodpovědnosti,**
- **dosáhnout a udržet uspokojivý výkon v povolání,**
- **rozvinout volnočasové aktivity,**
- **vytvořit si vztah k partnerovi jako k jedinci,**
- **přizpůsobit se fyziologickým změnám ve středním věku,**
- **péči o starší generaci, vyrovnávání se s jejím stárnutím a ztrátami.**

V souvislosti s posledním bodem je v této věkové skupině dospělých častým tématem začínající sandwichová generace, kdy lidé pečují jak o své děti, tak o stárnoucí rodiče.

Podle Eriksonovy psychosociální teorie je toto období vývoje spojeno s psychosociální krizí generativita versus stagnace. Generativita v tomto kontextu zastává pozitivní roli, jelikož je chápána jako schopnost tvořit, být produktivní, pečovat o mladší generace a předávat jim hodnoty i životní zkušenosti (Erikson, 2015).

Důležitými tématy pro tuto věkovou skupinu dospělých jsou tedy zdraví, rodina, partnerské vztahy, kariérní rozvoj, seberealizace a životní bilancování.

Starší dospělí (50+ let)

Období starší dospělosti je charakterizováno přechodovou fází mezi střední dospělostí a stářím. Lidé v tomto věku procházejí významnými biologickými, psychickými a sociálními změnami, které ovlivňují jejich životní styl, vztahy i profesní dráhu. Vágnerová (2007) toto období popisuje jako fázi životní bilance, kdy se jedinec vyrovnává s postupným stárnutím a redefinuje své životní hodnoty.

Vývojovými úkoly podle Havighurstovy teorie (Millová, 2016) jsou:

- **přizpůsobení se fyzickým změnám,**
- **přijetí nové pracovní role a příprava na důchod,**

- změna vztahů v rodině („fáze prázdného hnízda“),
- přizpůsobení se roli prarodiče,
- péče o stárnoucí rodiče,
- hledání nového smyslu života a životní bilancování,
- udržení partnerského vztahu a přátelství.

Podle Eriksonovy teorie psychosociálního vývoje čelí starší dospělí vývojovému úkolu integrace ega, kdy je cílem smíření se s vlastní minulostí a přijetí života v jeho celistvosti. Úspěšné zvládnutí tohoto úkolu přispívá k pocitu moudrosti a spokojenosti, zatímco jeho nezvládnutí může vyústit v pocit zoufalství (Erikson, 2015).

Plnění vývojových úkolů úzce souvisí se životními změnami, které přinášejí nové příležitosti k učení. To může mít podle Rabušicové (2024) podobu jak formálního či neformálního učení, například při nástupu do nového zaměstnání, tak i informálního učení spojeného s rodičovstvím a dalšími životními rolemi. Autorka dále uvádí, že přestože výše uvedené teorie obsahují racionální jádro, ukazují ve světle dynamického vývoje společnosti a hodnotových proměn své limity.

Informální učení dospělých z perspektivy motivace a sebeřízeného učení

Vývojové změny a jednotlivé životní etapy mohou přirozeně podněcovat potřebu učení. Samotná přítomnost těchto podnětů ale neznamená, že se dospělí do procesu učení skutečně zapojí. Odpovědi na otázky, co motivuje dospělé k učení, jakou roli hraje vnitřní a vnější motivace a do jaké míry je učení výsledkem osobní volby či vnějších podnětů, mohou poskytnout teoretické koncepty sebedeterminační teorie (SDT) a sebeřízeného učení (SDL).

Self–Determination Theory (SDT)

Motivace k učení dospělých se podle této teorie neomezuje pouze na binární dělení mezi vnitřní a vnější motivaci, ale nabízí ucelený přístup k pochopení motivačních mechanismů, které vedou k zapojení dospělých do procesu učení. Tato teorie staví na předpokladu, že lidské jednání je řízeno sebedeterminačním kontinuem, které popisuje postupný přechod od čistě vnější regulace k vnitřnímu řízení činností (Deci & Ryan, 2020).

Podle Self-Determination Theory (SDT) je pro zapojení do učení klíčová kvalita motivace. Nejvyšší úroveň autonomie v učení podporuje dlouhodobé zapojení a hlubší osvojení znalostí, protože učení je založeno na osobním zájmu a potřebách jedince.

Informální učení probíhá mimo formální vzdělávací rámce a je charakteristické vyšší mírou autonomie, protože jedinec si sám vybírá obsah, tempo a metody učení. Díky tomu informální učení přirozeně podporuje vnitřní motivaci, která je dlouhodobě udržitelná a vede k hlubšímu pochopení učebního materiálu.

Efektivita informálního učení tak závisí na naplnění tří základních psychologických potřeb, jak je formuluje SDT (Ryan & Deci, 2020):

- **autonomie** – potřeba mít možnost ovlivňovat vlastní učební proces a rozhodovat o jeho průběhu,
- **kompetence** – pocit schopnosti efektivně zvládat nové dovednosti a překonávat výzvy,
- **sounáležitost** – pocit propojení s ostatními lidmi a sdílení učebního procesu v sociálních kontextech.

Naplnění psychologických potřeb autonomie, kompetence a sounáležitosti tak hraje zásadní roli v tom, jak budou dospělí přistupovat k informálnímu učení. Pokud jsou tyto potřeby uspokojeny, zvyšuje se pravděpodobnost, že se jedinec bude do učení zapojovat i bez formálních struktur nebo vnějšího podnětu. Naopak, pokud bude učení spojeno s pocitem povinnosti nebo nedostatkem kompetence, bude docházet k nižší míře zapojení a častějšímu opouštění učebních aktivit. To je zvláště důležité v kontextu dospělých, kteří se vedle učení musí vyrovnávat s pracovními, rodinnými a jinými životními závazky.

Sebedeterminanční kontinuum v procesu učení

Podle SDT nelze motivaci chápat jako pevně oddělené kategorie „vnitřní“ a „vnější“, ale jako kontinuální spektrum regulace motivace (Ryan & Deci, 2020). Sebedeterminanční kontinuum zahrnuje různé formy motivace, které se liší mírou autonomie:

Tabulka 1 Sebedeterminanční kontinuum

Typ motivace	Charakteristika	Příklad v informálním učení dospělých
Amotivace (absence motivace)	Nevidí smysl v učení, necítí potřebu se vzdělávat.	Člověk se neučí, protože nevnímá žádný přínos.
Externí regulace	Učení je řízeno odměnami a tresty, tlakem zvenčí.	Zaměstnavatel nařídí školení, aby si zaměstnanec udržel práci.
Introjektovaná regulace	Učení je řízeno pocitem viny, tlakem na výkon.	Učím se, protože se bojím, že bych jinak nebyl dost kompetentní.
Identifikovaná regulace	Učení je vnímáno jako užitečné pro dosažení osobních cílů.	Učím se nový software, protože mi pomůže v kariéře.
Integrovaná regulace	Učení je součástí identity a osobního rozvoje.	Studium psychologie mi pomáhá lépe chápat lidi, což odpovídá mým hodnotám.
Vnitřní motivace	Učení je samo o sobě odměnou, přináší radost a uspokojení.	Učím se nový jazyk, protože mě baví objevovat nové kultury.

(zdroj: vlastní úprava podle Ryan & Deci, 2020)

S rostoucí mírou autonomie se tak učení stává udržitelnějším a efektivnějším, což vysvětluje, proč dospělí jedinci s vyšší úrovní internalizované motivace mají tendenci se učit i bez vnějších podnětů (Ryan & Deci, 2020).

Pojem internalizace v SDT ukazuje, že vnější motivace nemusí být nutně negativní, a pokud je propojena s osobními hodnotami, může vést k hlubšímu zapojení do učení. Například pokud se dospělý rozhodne učit nový software nejprve proto, že je to vyžadováno v zaměstnání (externí regulace), ale postupně začne vnímat jeho přínos pro svůj kariérní rozvoj (identifikovaná regulace), lze tento posun vysvětlit procesem internalizace.

V konečném důsledku může dojít k tomu, že si osvojí učební návyky spojené se sebeřízeným učením a bude v učení pokračovat i bez vnějšího tlaku. Internalizace probíhá ve dvou klíčových fázích. Nejprve jedinec rozpozná užitek určité učební aktivity, ačkoli ho původně nezajímala. Postupně se pak vnější motivace stává součástí jeho vlastního hodnotového systému. Zaměstnanec, který se nejprve učí nový software pouze proto, že je to povinné, může časem pochopit přínos těchto dovedností pro svou kariéru a jeho učení se tak stane přirozenějším a dlouhodobějším.

Teorie sebeřízeného učení (SDL)

Zatímco v kontextu teorií učení bylo sebeřízené učení zmíněno jako jeden z teoretických přístupů a východisek k informálnímu učení dospělých, zde jej propojujeme s informálním učením přímo. Podle Merriam et al. (2007) je sebeřízené učení považováno za jeho součást, protože probíhá mimo formální vzdělávací instituce a je iniciováno samotným jedincem. Sebedeterminační teorie (SDT) se zaměřuje na motivaci k učení, zatímco teorie sebeřízeného učení (SDL) popisuje, jakým způsobem dospělí své učení realizují a organizují.

Podle Knowlese (1975) je sebeřízené učení procesem, ve kterém dospělí sami plánují, organizují a řídí své vzdělávání, včetně volby strategií a hodnocení pokroku. Tento koncept umožňuje zkoumat, jaké strategie učení dospělí volí, jak si plánují svůj vzdělávací proces, jaké zdroje preferují a do jaké míry jsou schopni regulovat vlastní učení bez vnějšího dohledu.

Sebedeterminační teorie (SDT) a teorie sebeřízeného učení (SDL) se tak vzájemně doplňují. Zatímco SDT objasňuje, proč se lidé učí (jaké faktory ovlivňují jejich motivaci), SDL se soustředí na to, jak tento učební proces probíhá (jak si jedinec organizuje a řídí své učení).

Z této perspektivy vyplývá, že nejefektivnějšími samostatnými jedinci jsou ti, kteří:

- mají vysokou vnitřní motivaci k učení (SDT),
- jsou schopni si sami organizovat svůj učební proces (SDL),
- mají naplněné psychologické potřeby autonomie, kompetence a sounáležitosti.

V praxi to znamená, že dospělí, kteří vnímají své učení jako smysluplné a hodnotné, budou s větší pravděpodobností aktivně vyhledávat vzdělávací příležitosti. Díky tomu jsou schopni lépe řídit svůj proces učení a pokračovat v učení i bez vnějších podnětů.

Self-Determination Theory (SDT) podle (Ryana & Deciho, 2020) tedy může poskytnout důležitý rámec pro pochopení motivace k informálnímu učení dospělých. Ukazuje, jak se motivace mění v čase a jak naplnění psychologických potřeb podporuje dlouhodobé a udržitelné učení. Klíčovým faktorem podle této teorie je internalizace vnější motivace, která umožňuje, aby se učení stalo přirozenou a smysluplnou součástí života jedince. Podobně jako SDT, také teorie sebeřízeného učení (SDL) pomáhá lépe porozumět informálnímu učení dospělých. Zaměřuje se na to, jakým způsobem si jedinci své učení organizují a řídí. Tento přístup úzce souvisí s motivací – pokud člověk vnímá učení jako smysluplné a užitečné, s větší pravděpodobností převeze odpovědnost za svůj učební proces a bude v něm dlouhodobě pokračovat. Obě teorie se vzájemně doplňují. Motivace (SDT) ovlivňuje míru samostatnosti v učení, zatímco schopnost řídit vlastní učení (SDL) umožňuje učení efektivně uskutečnit. Dospělí, jejichž potřeby autonomie, kompetence a sounáležitosti jsou naplněny, se s větší pravděpodobností budou učit dlouhodobě a samostatně, bez nutnosti vnější motivace. Poznatky těchto teorií poskytují teoretický základ pro interpretaci výzkumných dat o motivaci a organizaci informálního učení dospělých.

2 INFORMÁLNÍ UČENÍ DOSPĚLÝCH: EMPIRICKÉ POZNATKY A TRENDY

Abychom mohli porozumět povaze a významu informálního učení dospělých, je nezbytné jej zasadit i do širšího kontextu aktuálních výzkumů, jelikož bez poznatků o tom, jak často, kde a proč se dospělí učí mimo formální vzdělávací rámce, by analýza tohoto procesu zůstala neúplná. Informální učení totiž nemusí být jen teoretický koncept, ale také realita každodenního života.

Tato kapitola tak přináší empirické zázemí pro zkoumání rozdílů v informálním učení mezi třemi věkovými skupinami dospělých. Nejdříve se zaměříme na současné poznatky z výzkumů Adult Education Survey (AES) (Eurostat, 2022) a Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) (OECD, 2019). Tyto výzkumy poskytují cenná data o frekvenci, charakteristikách a rozdílech v informálním učení dospělých. Pozornost je věnována také aktuálním trendům, kritickým pohledům a limitům této formy edukace.

Cílem kapitoly je tedy zasadit informální učení dospělých do širší empirické perspektivy, což umožní lépe porozumět jeho podobám a významu v různých věkových skupinách – tedy ve skupinách, které budou předmětem výzkumné části této práce.

2.1 Současné poznatky z výzkumu informálního učení dospělých

Výzkum problematiky učení dospělých se opírá o několik významných mezinárodních šetření, mezi něž patří Adult Education Survey (AES) a Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Tyto studie poskytují různé perspektivy na celoživotní učení dospělých, přičemž informální učení tvoří součást jejich analýz. Dvořáková a Šerák (2016) zdůrazňují význam těchto výzkumů, neboť umožňují identifikovat faktory ovlivňující zapojení dospělých do vzdělávání a poskytují cenná data pro tvorbu efektivních vzdělávacích strategií.

Statistické šetření

Jedním z nejvýznamnějších šetření v této oblasti je (AES), realizovaný Eurostatem, který se mimo jiné zaměřuje na informální učení jako integrální součást konceptu celoživotního učení. První sběr dat proběhl v roce 2007, následně byl opakován v letech 2016 a 2022, což umožňuje sledovat dlouhodobé trendy v informálním učení. Data z České republiky ukazují, že zapojení dospělých do informálního učení mezi lety 2007 a 2016 rostlo – v roce 2007

činilo 54,7 %, v roce 2016 vzrostlo na 70,2 %, avšak do roku 2022 podíl poklesl na 58 % (Eurostat, 2024).

Výsledky podle AES 2022

Pohlaví

Zapojení do informálního učení vykazovalo mírné rozdíly mezi pohlavími. Ženy (59,8 %) se zapojovaly častěji než muži (56,4 %), přičemž ženy častěji využívaly tištěné materiály (39,4 % oproti 33,2 % u mužů) a komentované prohlídky (13,5 % oproti 10,1 % u mužů). Tento trend lze spojit s obecně větším zájmem žen o učení v kulturní a společenské oblasti (Český statistický úřad, 2024).

Věková struktura

Podíl osob zapojených do informálního učení klesá s rostoucím věkem (Český statistický úřad, 2024). Nejvyšší míru účasti vykazují mladí dospělí ve věku 18–24 let (69,9 %), zatímco ve skupině 25–34 let se podíl snižuje na 63,1 %. U věkové skupiny 35–49 let činí 58,8 %, u 50–59 let dále klesá na 55,1 % a nejnižší hodnoty dosahuje ve skupině 60–69 let (48,7 %).

S věkem se mění také zdroje informálního učení. Internet a aplikace jsou nejčastěji využívaným zdrojem ve všech věkových skupinách, avšak jejich využití výrazně klesá s věkem. Zatímco mezi 18–24letými je to 60,2 %, mezi 50–59letými už jen 40,5 % a u 60–69letých pouze 29,7 % (Český statistický úřad, 2024). Naopak tištěné materiály (knihy, odborné časopisy) si podle dostupných dat stejného výzkumu udržují stabilnější podíl napříč věkovými skupinami.

Využití sociálního učení (rodina, přátelé, kolegové) je relativně stabilní, přičemž mírně klesá s věkem (Český statistický úřad, 2024). U nejmladší skupiny (18–24 let) dosahuje 50,6 %, zatímco u nejstarší (60–69 let) 32,1 %.

Organizované aktivity jako komentované prohlídky či návštěvy muzeí jsou nejvíce populární ve věkové skupině 35–49 let (33,4 %), zatímco mezi 60–69letými klesají na 26,7 % (Český statistický úřad, 2024).

Data stejného výzkumu také ukazují, že mladší generace více využívají digitální technologie, zatímco starší dospělí se v relativně větší míře spoléhají na tradičnější zdroje informálního učení. Celkový rozdíl mezi nejmladší (18–24 let) a nejstarší sledovanou

skupinou (60–69 let) činí více než 20 procentních bodů, což potvrzuje trend klesající účasti na informálním vzdělávání s věkem. (Český statistický úřad, 2024).

Vzdělání a ekonomické postavení

Dosažené vzdělání představuje zásadní faktor ovlivňující informální učení. Nejvyšší míra zapojení podle Českého statistického úřadu (2024) byla zaznamenána mezi vysokoškolsky vzdělanými osobami (75,2 %), zatímco osoby se středním vzděláním bez maturity a nižším vzděláním vykazovaly pouze 43,3 % účasti. Vysokoškolsky vzdělaní lidé zároveň častěji využívali širokou škálu vzdělávacích zdrojů – internet (62,2 %), tištěné materiály (55,7 %) a vzdělávací instituce (15,7 %).

Rozdíly byly patrné i z hlediska ekonomického postavení. Nejvyšší míra zapojení byla evidována mezi studenty staršími 18 let (79,2 %), což zřejmě souvisí s jejich přirozenou potřebou kontinuálního vzdělávání. Relativně vysoký podíl vykazovaly osoby samostatně výdělečně činné (66,5 %), které potřebují neustále aktualizovat své znalosti a dovednosti. Naopak nejnižší míra účasti byla zaznamenána mezi nezaměstnanými (38,7 %), což může souviset s omezeným přístupem ke vzdělávacím zdrojům (Český statistický úřad, 2024).

Technologické aspekty informálního učení

Digitální technologie hrají klíčovou roli v informálním učení. Internet a mobilní aplikace využilo k cílenému a záměrnému učení téměř 45 % dospělých (Český statistický úřad, 2024). Tento trend potvrzuje narůstající význam online vzdělávání, což již dříve zdůrazňovali Dvořáková a Šerák (2016).

Příjmové nerovnosti a regionální rozdíly

Podíl zapojených osob rovněž koreloval s příjmovou úrovní. V nejvyšším příjmovém kvintilu se do informálního učení zapojilo 69,3 % osob, zatímco v nejnižším kvintilu pouze 50,1 %. Lidé s vyššími příjmy tak mají patrně lepší přístup k vzdělávacím zdrojům, jako jsou knihy, online kurzy nebo odborné semináře (Český statistický úřad, 2024).

Místo bydliště rovněž ovlivňovalo zapojení do informálního učení. Nejvyšší podíl zapojených osob byl ve městech s více než 50 000 obyvateli (62,7 %), zatímco v obcích do 2 000 obyvatel dosahoval podíl 55,8 %. Tento rozdíl lze vysvětlit širší dostupností vzdělávacích institucí, jako jsou knihovny, muzea či další kulturní a vzdělávací centra (Český statistický úřad, 2024).

Mezinárodní srovnání

Významné rozdíly jsou patrné i mezi jednotlivými evropskými regiony. Ve skandinávských zemích, například ve Švédsku, činila míra zapojení do informálního učení v roce 2022 přibližně 74 %, zatímco ve střední a východní Evropě, včetně České republiky, jsou hodnoty nižší (Eurostat, 2024). Tento rozdíl může být způsoben rozdílnou dostupností vzdělávacích příležitostí, kulturními vzorci i institucionální podporou celoživotního učení.

Celková analýza dat tak ukazuje, že informální učení představuje důležitou součást učení dospělých v České republice, avšak s výraznými rozdíly mezi sociodemografickými skupinami. Mladí lidé, vysokoškolsky vzdělané osoby a lidé s vyššími příjmy se častěji zapojují do informálního učení, přičemž hlavním zdrojem je internet. Naopak nižší zapojení bylo zaznamenáno u starších osob, lidí s nižším vzděláním a ekonomicky neaktivních skupin, což naznačuje potenciál pro cílenou podporu této formy učení v těchto segmentech populace.

Výzkum PIAAC (výsledky prvního cyklu)

Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), organizovaný OECD, opakovaný přibližně každých 10 let, se zaměřuje na hodnocení kompetencí dospělých získaných různými formami učení, přičemž informální učení tvoří jednu ze sledovaných oblastí. Výsledky PIAAC ukazují, že čeští dospělí získávají klíčové dovednosti, jako jsou numerická a digitální gramotnost, nejen ve formálním vzdělávání, ale i prostřednictvím pracovních zkušeností a každodenních aktivit. Informální učení v tomto procesu hraje zásadní roli, jelikož podporuje rozvoj kompetencí potřebných pro efektivní využívání digitálních technologií a usnadňuje adaptaci na rychle se měnící trh práce (OECD, 2019).

Studie dále odhalila, že mladší generace (25–34 let) významně častěji využívá digitální technologie ke svému učení, zatímco starší generace (55–65 let) vykazuje nižší zapojení do online učení a spoléhá na tradičnější metody získávání znalostí. Podle OECD (2019) se digitální prostředí stává stále důležitějším nástrojem pro rozvoj dovedností, zejména v pracovním a vzdělávacím kontextu. Nicméně přístup k digitálním zdrojům není rovnoměrně rozložen a rozdíly ve využívání technologií jsou ovlivněny nejen ekonomickými faktory, ale také úrovní digitálních dovedností, což může prohlubovat socioekonomické nerovnosti v celoživotním učení (OECD, 2019).

Výzkum PIAAC rovněž zdůraznil významné socioekonomické rozdíly v přístupu k informálnímu učení. Osoby s vyšším vzděláním a vyššími příjmy se do těchto aktivit zapojují výrazně častěji než jedinci s nižším vzděláním a nižšími příjmy, což může ovlivnit jejich pracovní uplatnění a možnosti kariérního rozvoje. Podle OECD (2019) čelí nízkopříjmové skupiny výrazně větším bariérám v přístupu k celoživotnímu učení, včetně informálního učení. Mezi hlavní překážky patří nejen časová a finanční omezení, ale také nižší motivace, která často vyplývá z nejasného přínosu vzdělávání pro jejich profesní růst, a omezená dostupnost vhodných vzdělávacích příležitostí.

Z těchto důvodů OECD doporučuje podporovat flexibilní vzdělávací programy, které umožňují kombinaci práce a učení, a zároveň usnadnit uznávání dovedností získaných informálním učení prostřednictvím digitálních certifikátů a otevřených odznaků (open badges), čímž by se zvýšila jejich hodnota na trhu práce.

Srovnání výsledků AES a PIAAC odhaluje jejich vzájemnou komplementaritu v oblasti informálního učení. Zatímco AES poskytuje široký přehled o četnosti, formách a typech informálního učení, PIAAC se zaměřuje na hodnocení konkrétních kompetencí dospělých, které mohou být získány různými formami učení včetně informálního. Výsledky těchto výzkumů navíc naznačují, že zapojení dospělých do informálního učení je ovlivněno i sociodemografickými faktory.

2.2 Současné trendy v informálním učení

Učení je dnes formováno třemi klíčovými trendy: rozvojem digitálních technologií, globalizačními procesy a dynamikou pracovního trhu, které společně utvářejí vzdělávací potřeby a příležitosti dospělých. Tyto změny nejen rozšiřují možnosti, jak se dospělí učí, ale zároveň vyvolávají otázky o přístupnosti, inkluzivitě a udržitelnosti učení mimo tradiční instituce (Dopita, 2024; Zounek, 2024). Tento aspekt lze vztáhnout i k informálnímu učení.

Digitální technologie zásadním způsobem redefinovaly povahu informálního učení. Přístup k internetu a mobilním zařízením umožnil jednotlivcům vyhledávat informace a učit se způsobem, který byl dříve nemyslitelný (Selwyn, 2011). Zatímco dříve dominovaly knihy a osobní interakce, dnes se stále větší část vzdělávacích aktivit odehrává v online prostředí. Nástroje jako online kurzy, vzdělávací aplikace a komunitní platformy slouží nejen jako zdroje vědomostí, ale také jako interaktivní prostředky podporující spolupráci a sdílení zkušeností (Cox, 2012). Příkladem mohou být platformy zaměřené na mikroučení, které umožňují osvojování drobných znalostí v každodenním rytmu života, což činí učení

flexibilnějším a přístupnějším. Tento posun však současně přináší i výzvy, k nimž patří riziko informační přetíženosti nebo obtíže s rozlišováním kvalitních zdrojů od nekvalitních (Selwyn, 2011).

Globalizace proměnila učení v proces přesahující hranice států a kultur. S rostoucí propojeností světa je možné sdílet znalosti a zkušenosti v reálném čase mezi lidmi různých kultur, což obohacuje obsah informálního učení a umožňuje jedincům osvojit si dovednosti, které odpovídají globálním požadavkům – například interkulturní komunikaci nebo schopnost spolupracovat napříč časovými pásmy (Jarvis, 2007). Díky tomu se informální učení stává důležitým nástrojem pro adaptaci na globální výzvy. Současně však globalizace zdůrazňuje i nerovnosti, neboť ne všichni mají stejné možnosti přístupu k těmto globálním zdrojům učení, což vyvolává otázky o spravedlivosti ve vzdělávacích příležitostech (Spring, 2008).

Rychlé změny na trhu práce dále zvyšují význam informálního učení jako nástroje adaptace. Automatizace a digitalizace postupně mění charakter mnoha profesí, což vytváří tlak na jednotlivce, aby se neustále vzdělávali a přizpůsobovali novým požadavkům (Eraut, 2004). Tradiční vzdělávací systémy tak často nestačí držet krok s těmito změnami, a právě proto nabývá na důležitosti učení prostřednictvím zkušeností, sdílení znalostí na pracovišti a sebeřízeného osvojování dovedností (Marsick & Watkins, 2001). Informální učení v tomto kontextu umožňuje jedincům rozvíjet kompetence pružně a okamžitě reagovat na aktuální výzvy, což je nezbytné zejména v oborech, kde se technologie a pracovní postupy rychle mění (OECD, 2019).

Informální učení lze tedy považovat za klíčový nástroj adaptace, protože může doplňovat tradiční vzdělávání a podporovat osobní i profesní rozvoj ve světě, který je globalizovaný, digitalizovaný a rychle se měnící. Zároveň však může vyvolávat výzvy v oblasti inkluзивity, spravedlnosti a udržitelnosti vzdělávacích příležitostí.

2.3 Kritika a limity konceptu informálního učení

Informální učení má své nepopíratelné přednosti. Přesto je jeho koncept vystaven řadě kritik a výzev, které vycházejí z jeho inherentní povahy – neformálnosti, neinstitucionalizovanosti a závislosti na individuálních možnostech. Tyto faktory znesnadňují jeho uplatnění v praxi a odhalují nerovnosti v přístupu k jeho výhodám (Livingstone, 2001; Schugurensky, 2000; Illeris, 2007). Kritická reflexe konceptu informálního učení je proto nezbytná nejen

k pochopení jeho současných limitů, ale také k hledání cest, jak zajistit jeho udržitelnost a rovnost do budoucna (Marsick & Watkins, 2001; Eraut, 2004).

Jedním z hlavních nedostatků konceptu informálního učení je jeho obtížná uchopitelnost a měřitelnost. Ačkoliv je jeho flexibilita často vnímána jako výhoda, právě tato neformálnost činí informální učení těžko kvantifikovatelným (Livingstone, 2001; Eraut, 2004). Výsledky informálního učení nejsou většinou dokumentovány prostřednictvím diplomů či certifikátů, což může snižovat jeho hodnotu v očích zaměstnavatelů a širší společnosti (Livingstone, 2001; Schugurensky, 2000). To vede k paradoxu: zatímco informální učení umožňuje jednotlivcům získávat dovednosti přímo reagující na jejich potřeby, často není uznáno jako rovnocenné tradičnímu vzdělávání (Livingstone, 2001; Marsick & Watkins, 2001). Například na pracovním trhu bývá formální vzdělání stále hlavním kritériem, zatímco kompetence získané neformálně zůstávají opomíjeny (Eraut, 2004). Tento problém poukazuje na potřebu nástrojů, které by umožnily validaci a uznání výsledků informálního učení, aniž by ztratilo svou přirozenou flexibilitu (Livingstone, 2001; Marsick & Watkins, 2001; Schugurensky, 2000). Zároveň je nezbytný rozvoj mechanismů, které umožní jednotlivcům lépe demonstrovat výsledky jejich informálního učení, například prostřednictvím PLAR (Prior Learning Assessment and Recognition) – (Schugurensky, 2000) – nebo využitím portfolií a reflexivních deníků (Marsick & Watkins, 2001).

S tímto problémem úzce souvisí otázka sociálních nerovností. Zatímco informální učení je často prezentováno jako dostupné každému, jeho využívání závisí na řadě podmínek, které ne každý jedinec splňuje. Ekonomické nerovnosti a digitální propast (Selwyn, 2011) stejně jako kulturní vnímání hodnoty informálního učení (Colley, 2003) mohou zásadně ovlivňovat možnosti účasti v informálním učení. Starší generace, lidé s nízkými příjmy nebo ti, kteří nemají potřebné technologické dovednosti, jsou z tohoto procesu často vyloučeni. Navíc existují kulturní rozdíly v přístupu k učení: zatímco v některých kulturách je spontánní vzdělávání považováno za hodnotné, jinde může být vnímáno jako neefektivní nebo málo prestižní (Spring, 2008). Sociální nerovnosti tak ukazují, že informální učení samo o sobě není automaticky inkluzivní, což zpochybňuje jeho roli jako univerzálního nástroje učení.

Do budoucna koncept informálního učení čelí výzvě, jak zůstat relevantní v rychle se měnícím světě. Na jedné straně je jeho flexibilita a schopnost reagovat na aktuální potřeby společnosti silnou stránkou (Livingstone, 2001; Illeris, 2007). Na druhé straně však hrozí, že snahy o jeho větší uznání a integraci do vzdělávacích politik povedou k jeho formalizaci,

čímž by ztratilo svou jedinečnost (Colley et al., 2003; Schugurensky, 2000). Reflexe budoucnosti konceptu by měla zahrnovat otázku, jak podpořit jeho inkluzivitu a přístupnost, aniž by byl podřízen rigidním systémům hodnocení (Spring, 2008; Colley et al., 2003).

Jedním z možných přístupů je posílení hybridních forem učení, které kombinují výhody formálního i neformálního učení, jako například využití online vzdělávacích platforem a virtuálních škol (Selwyn, 2011), kombinace formálního vzdělávání a informálního školení na pracovišti (Livingstone, 2001) nebo kombinace digitálních platforem a komunitního učení, které umožňuje zachovat flexibilitu a zároveň podporuje sociální vazby (Illeris, 2007).

Informální učení tak nabízí značný potenciál pro flexibilní a individuální rozvoj, avšak jeho limity se projevují v obtížné měřitelnosti, sociálních nerovnostech v přístupu k učebním zdrojům a výzvách spojených s jeho uznáním. Budoucí diskuse by tedy měla směřovat k nalezení způsobů, jak tyto nedostatky překonat, aniž by ztratilo svou jedinečnost a adaptabilitu.

3 VOLNÝ ČAS A DOSPĚLÝ

Učení dospělých nemusí probíhat pouze v různých fázích jejich života, ale také v různých učebních prostředích. Za takové prostředí, které podporuje rozvoj dospělých mimo tradičně vnímané edukační instituce, jako je škola, rodina či pracoviště, může být považován i volný čas.

Volný čas, obecně definovaný jako období, kdy jedinec není zatížen pracovními nebo rodinnými povinnostmi, se stále častěji ukazuje jako významné prostředí pro rozvoj dospělých. Během tohoto času mohou dospělí rozvíjet své zájmy, schopnosti a objevovat nové způsoby interakce se světem. Teorie Dumazediera a Opaschowského dlouhodobě zdůrazňují, že volný čas není pouze prostorem pro relaxaci, ale i prostředím, kde se mohou přirozeně rozvíjet znalosti, dovednosti a vztahy prostřednictvím funkcí, jako jsou rekreace, zábava a osobní rozvoj. Tyto funkce tvoří základ pro informální učení, protože podporují aktivní zapojení dospělých do smysluplných činností přizpůsobených jejich individuálním potřebám a zájmům.

Na rozdíl od formálního učebního prostředí, které je často řízeno institucemi a pevnými strukturami, umožňuje volný čas svobodnou volbu aktivit a tempa, což odpovídá preferencím jednotlivců. Tím se volný čas stává nejen prostorem pro relaxaci, ale také významným učebním prostředím, které podporuje informální učení.

Tato kapitola se zaměřuje na analýzu volného času jako edukačního prostředí pro dospělé. Prozkoumává jeho funkce, aspekty a praktické rámce. Rovněž se zabývá tím, jak volný čas přispívá k osobnímu a sociálnímu rozvoji dospělých, a tím rozšiřuje poznatky o informálním učení a jeho specifikách.

3.1 Volný čas jako edukační prostředí

Volný čas lze definovat jako část denního režimu jedince, která není vyplněna pracovními, rodinnými ani jinými povinnostmi, a kterou jedinec může využít podle vlastních preferencí a potřeb. Dumazedier (1967) charakterizuje volný čas jako období, které je určeno především k rekreaci, odpočinku a seberealizaci, přičemž jeho význam spočívá v příležitosti pro autonomní rozhodování o aktivitách. Tento přístup zdůrazňuje, že volný čas není pouze nevyužitým časem, ale představuje hodnotný prostor pro rozvoj.

Volný čas má jak objektivní, tak subjektivní aspekty. Objektivně lze volný čas měřit jako dobu, kterou se jedinec nezapojuje do plnění povinností, zatímco subjektivní hledisko

se zaměřuje na vnímání a prožívání tohoto času. Subjektivní aspekty zdůrazňují, že volný čas je ovlivněn individuálními potřebami, hodnotami a kontextem života (Godbey, 2008). Pro některé jedince tak může být volný čas vnímán jako možnost pro odpočinek, zatímco jiní jej vnímají jako příležitost pro učení nebo sociální aktivity.

Kelly (1982) rozlišuje volný čas na základě jeho kvality a autonomie. Vysoce kvalitní volný čas je charakterizován aktivním zapojením jedince do aktivit, které jsou smysluplné a přispívají k jeho rozvoji. Naopak pasivní trávení volného času, jako je sledování televize, může mít menší přínos pro osobní růst. Autonomie hraje klíčovou roli v tom, jak je volný čas využíván, a ukazuje na míru svobody jedince v rozhodování o vlastních aktivitách.

Podle Krystoňe (2011) lze volný čas chápat také jako prostor pro seberealizaci a rozvoj klíčových kompetencí. Tento andragogický přístup zdůrazňuje, že volný čas poskytuje jedincům možnost rozšiřovat své znalosti, budovat dovednosti a zapojovat se do aktivit, které podporují jejich sociální integraci. Důraz je kladen na vědomé a cílené využívání volného času, které odpovídá individuálním potřebám, přičemž rozhodujícím faktorem je osobní motivace jedince.

Moderní koncept volného času reflektuje i technologické a společenské změny. Digitalizace například umožnila jedincům využívat volný čas k rozvoji nových dovedností prostřednictvím online kurzů nebo interaktivních aplikací (Selwyn, 2011). Zároveň se ale objevují výzvy, jako je rozptýlení nebo přetížení digitálními aktivitami, které mohou negativně ovlivnit kvalitu prožitku volného času.

Volný čas je také úzce propojen s kulturním a sociálním kontextem. V různých společnostech a kulturách může být vnímán odlišně. V západních společnostech je volný čas často spojován s individualistickými aktivitami, zatímco v kolektivistických kulturách bývá zaměřen na rodinu nebo komunitní aktivity (Iwasaki, 2006). Tato variabilita umožňuje volnému času sloužit jako prostředek pro navazování a posilování mezilidských vztahů (Krystoň, 2011). Tato role volného času je klíčová zejména v kontextu komunitního vzdělávání, kde se propojují osobní a kolektivní dimenze.

Tento vícevrstvý charakter volného času podtrhuje i Opaschowski (2008), který jej označuje za dynamické učební prostředí. Podle jeho přístupu volný čas propojuje různé dimenze rozvoje jedince, od dovedností a vztahů až po hodnoty a osobní růst. Takto chápaný volný čas může být efektivním prostorem pro neformální a informální učení, které odpovídá individuálním potřebám a životnímu kontextu každého jedince.

3.2 Funkce volného času

Roli volného času v procesu učení lze pochopit prostřednictvím jeho funkcí. Tyto funkce odrážejí, jakým způsobem volný čas přispívá k procesu učení a osobnímu rozvoji. Dumazedier (1967) definoval tři základní funkce volného času: relaxační (rekreační), zábavní (rozptýlující) a rozvojovou (osobní rozvoj). Relaxační funkce zahrnuje odpočinek a obnovu fyzických i psychických sil, zábavní funkce přináší rozptýlení a únik od každodenní rutiny a rozvojová funkce podporuje získávání nových znalostí, rozvoj kreativity a dobrovolnou účast na společenských aktivitách.

Jiný přístup k funkcím volného času nabídl Opaschowski, který se nezaměřuje pouze na funkce, ale na potřeby, které volný čas jedinci naplňuje. Vymezil osm klíčových volnočasových potřeb:

- edukaci – učení, poznávání, vzdělávání se,
- enkulturaci – účast na společenském životě, rozvoj kreativity,
- integraci – sounáležitost, začlenění do skupin, sociální učení,
- kompenzaci – odreagování, vyvážení jednostrannosti,
- komunikaci – sdílení,
- kontemplaci – sebereflexi, čas pro sebe,
- participaci – spolupodílení, spolupráci, zapojení,
- rekreaci – uvolnění, odpočinek.

Tyto potřeby ukazují, jak volný čas uspokojuje individuální i společenská očekávání (Opaschowski, in Vážanský a Smékal, 1995).

Rozšiřující přístup k funkcím volného času přináší také Roger Sou (in Krystoň, 2011). Ten do spektra funkcí zahrnuje psychosociální, sociální a terapeutickou funkci, čímž zdůrazňuje význam volného času nejen v oblasti regenerace a vzdělávání, ale i v podpoře duševní pohody a sociální soudržnosti.

Funkce volného času bývají vymezovány také z pedagogického a andragogického pohledu, který zdůrazňuje jeho edukační potenciál a roli ve formování osobnosti a rozvoji klíčových kompetencí. Podle Kratochvílové (2004) lze tyto funkce rozdělit na:

- zdravotně hygienickou – odreagování, kompenzace, rekreace,
- seberealizační – rozvíjení sebe sama, svých zájmů, vědomostí a dovedností,
- formativně výchovnou – formování osobnosti, rozvoj kreativity, vůle a charakteru,
- společenskou (socializační) – vytváření vztahů, komunikace, participace,
- preventivní – předcházení rizikovému chování, podpora vhodného trávení volného času.

V kontextu volného času dospělých jsou zase jeho funkce dále vymezovány jako

- realizační,
- odpočinkově-relaxační,
- zážitková,
- edukační,
- socializační (Čornaničová a kol., in Krystoň, 2011).

Funkce volného času nám tedy ukazují, že volný čas nemusí být vnímán pouze jako prostředek regenerace, ale také jako učební prostředí vhodné pro osobní růst, získávání nových znalostí, dovedností a sociální integraci.

3.3 Aspekty volného času

Zatímco funkce volného času vysvětlují jeho význam v různých oblastech života, aspekty volného času umožňují analyzovat jeho charakteristiky, a tím lépe pochopit jeho možný potenciál.

Volný čas lze vnímat jako mnohovýrovný koncept, který zahrnuje jak objektivní, tak subjektivní charakteristiky. Z hlediska jeho analýzy se často vymezují dva základní přístupy – kvantitativní a kvalitativní, které odrážejí odlišné pohledy na způsob, jakým je volný čas prožíván, využíván nebo analyzován (srov. Vážanský a Smékal, 1995).

Kvantitativní aspekty volného času

V centru pozornosti kvantitativního přístupu ke zkoumání volného času je časové rozvržení aktivit a jejich frekvence. Tento přístup umožňuje sbírat data, která mohou být statisticky analyzována, a poskytuje přehled o obecných trendech a rozdílech mezi různými skupinami populace (např. podle věku, pohlaví, vzdělání). Šerák (2009) uvádí, že největší množství

volnočasových aktivit se objevuje kolem 17 let věku, kdy mladí lidé dosahují vrcholu své aktivity. S rostoucími pracovními a rodinnými povinnostmi se množství volného času snižuje, což je patrné až do seniorské fáze života. Výzkumy dále ukazují, že nejčastěji provozované aktivity zahrnují pasivní činnosti, jako je sledování televize (86,3 % osob starších 15 let) a poslech rozhlasu (74,6 %), což poukazuje na převahu pasivních forem trávení volného času v moderní společnosti (Šerák, 2009).

Statistická měření rovněž odhalují rozdíly v preferencích mezi různými sociálními skupinami. Vzdělanější lidé tráví více času kulturními a vzdělávacími aktivitami, zatímco lidé s nižším vzděláním upřednostňují pasivnější formy odpočinku, jako je sledování televize (Šerák, 2009). Tyto rozdíly tak podtrhují význam kvantitativního měření pro pochopení rozdílů v prožívání volného času mezi jednotlivými demografickými skupinami.

Kvalitativní aspekty volného času

Kvalitativní dimenze volného času se zaměřuje na subjektivní prožívání, motivaci a hodnoty spojené s jednotlivými aktivitami. Podle Vážanského a Smékala (1995) je kvalita prožívání volného času určována faktory, jako jsou osobní zájmy, emocionální naplnění a hodnoty spojené s volnočasovými aktivitami. Tito autoři rovněž poukazují na význam volnočasových potřeb, mezi něž patří rekreace, edukace, kontemplace a komunikace, které představují klíčové dimenze individuálního i kolektivního prožívání.

Motivace hraje zásadní roli při volbě volnočasových aktivit. Šerák (2009) uvádí, že motivace k volnočasovým aktivitám závisí na životní etapě, sociální skupině a dalších faktorech. Například ženy se častěji zaměřují na kulturní aktivity a čtení, zatímco muži preferují sport a sebevzdělávání. Tyto rozdíly zdůrazňují význam kvalitativního zkoumání, které odhaluje, jak lidé subjektivně hodnotí a prožívají svůj volný čas.

Propojení kvantitativních a kvalitativních aspektů

Ačkoli kvantitativní přístup poskytuje důležité informace o frekvenci a časové náročnosti volnočasových aktivit, kvalitativní analýza umožňuje hlubší porozumění tomu, proč si lidé volí určité aktivity a jak je subjektivně prožívají. Šerák (2009) upozorňuje, že pro komplexní pochopení volného času je nutné kombinovat kvantitativní i kvalitativní přístupy, protože každý z nich zachycuje jinou stránku tohoto fenoménu. Podobně Vážanský a Smékal (1995) varují před jednostranným zaměřením na kvantitativní data a apelují na zohlednění subjektivních aspektů, jako je motivace a emocionální prožívání.

Kvantitativní a kvalitativní aspekty volného času poskytují komplexní pohled na to, jak lidé svůj volný čas využívají a vnímají. Kvantitativní analýza zajišťuje přehled o frekvenci a časové náročnosti aktivit, zatímco kvalitativní přístup odhaluje jejich význam a hodnotu pro jednotlivce. Přestože kombinace obou přístupů je užitečná pro teoretické pochopení volného času, tato práce se v empirické části zaměří na kvantitativní analýzu, která umožní identifikovat obecné trendy, rozdíly mezi jednotlivými skupinami populace a faktory souvisejícími s volnočasovými aktivitami.

Použití kvantitativního výzkumu nám umožní zmapovat, jaké aktivity dominují u vybrané skupiny respondentů, jaké demografické faktory souvisejí s jejich volbou a jak je čas věnovaný volnočasovým aktivitám distribuován. Výsledky kvantitativní analýzy tak budou sloužit jako základ pro interpretaci získaných dat.

3.4 Informální učení dospělých ve volném čase jako nástroj sociální pedagogiky

Jedním z cílů sociální pedagogiky je podpora procesu „pomoci ke svépomoci“ (Kraus 2008, Lorenzová, 2023). Tento cíl lze naplňovat prostřednictvím funkcí sociální pedagogiky, které směřují k rozvoji jedince v jeho socializačním a vzdělávacím procesu. Sociální pedagogika se nezaměřuje pouze na formální vzdělávací instituce, ale také na přirozené prostředí, v němž se jedinec pohybuje.

Podle Krause (2008) lze v sociální pedagogice rozlišit dvě klíčové funkce. První z nich, preventivní (profylaktická) funkce, spočívá v prevenci rizikového sociálního chování a vytváření podmínek pro zdravý sociální vývoj jedince. Tento aspekt se projevuje v aktivitách podporujících zdravý životní styl, prevenci rizik a posilování pozitivních hodnot ve společnosti.

Druhá funkce, terapeutická (kompenzační), se zaměřuje na jedince, kteří se již nacházejí v nepříznivé sociální situaci. Jejím cílem je pomoci těmto osobám překonat negativní vlivy prostředí a usnadnit jejich opětovné začlenění do společnosti. Tato funkce se realizuje prostřednictvím edukačních programů, sociálních intervencí a podpory jednotlivců v jejich adaptaci na nové životní podmínky.

Jedním z efektivních mechanismů naplňování těchto funkcí může být i informální učení, které většinou probíhá mimo tradiční vzdělávací instituce a přispívá k rozvoji dovedností a kompetencí jedince v různých životních situacích. Tento proces může být

zvláště významný při volnočasových aktivitách, v pracovním prostředí či v rámci komunitních programů, kde dochází k přirozenému osvojování nových znalostí a schopností.

Informální učení může podporovat preventivní funkci sociální pedagogiky tím, že jedinci mohou získat schopnosti pomáhající předcházet sociálně rizikovým situacím. Rozvoj klíčových kompetencí, jako jsou efektivní komunikace, kooperace a řešení konfliktů, může přispět k prevenci sociálních rizik.

Současně může informální učení napomáhat terapeutické funkci sociální pedagogiky tím, že jedincům poskytuje příležitosti k získávání nových zkušeností a kompetencí, které usnadňují zlepšení jejich životní situace. Například dospělí mohou během volnočasových aktivit rozvíjet pracovní nebo sociální dovednosti, které jim pomáhají s integrací do společnosti nebo s hledáním zaměstnání.

Důležitá může být v těchto procesech i role sociálního pedagoga jako facilitátora nebo mentora.

Empirické poznatky o informálním učení dospělých ve volném čase mohou přispět k efektivnějšímu zacílení intervencí sociální pedagogiky. Pokud například poznatky ukážou, že starší dospělí se nejlépe učí prostřednictvím vzájemného sdílení zkušeností, mohou být vytvořeny programy podporující mezigenerační učení. Stejně tak lze v reakci na potřeby mladších dospělých rozvíjet digitální gramotnost a podporovat učení prostřednictvím online platform.

Zahrnutí těchto poznatků do edukační a sociálně pedagogické praxe tak může přispět k účinnějším metodám podpory jednotlivců v různých životních situacích, čímž lze posílit jejich autonomii a schopnost seberealizace.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

VÝZKUMNÉ TÉMA: Informální učení dospělých tří věkových skupin ve volném čase

Informální učení představuje jeden z nejtradičnějších způsobů získávání znalostí a dovedností. Ačkoliv má podle Průchy (2020, 2014) obrovský význam a v mnoha případech rozsahově přesahuje formální učení, není mu ve výzkumech věnována taková pozornost jako formálnímu učení. Důvodem je podle něj jeho rozsáhlá variabilita, obtížná přístupnost pro záznam a analýzu, což činí jeho systematické zkoumání náročným. Z tohoto důvodu se v tomto výzkumu zaměříme na jednu jeho část, kterou je sebevzdělávání. Toto rozhodnutí vychází z faktu, že i když je informální učení rozmanité a obtížně uchopitelné, sebevzdělávání je jeho součástí, kterou lze relativně objektivně identifikovat a zkoumat, což potvrzují i uskutečněné empirické výzkumy zaměřující se na stejné téma. Výstupy z našeho šetření lze s těmito výzkumy nejen komparovat, ale také jimi případně obohatit dosavadní poznatky.

Informální učení dospělých je ovlivněno celou řadou faktorů, včetně věku, životní fáze a sociodemografických charakteristik, které mohou ovlivnit četnost, intenzitu, zdroje, témata i motivaci k informálnímu učení. Dosavadní výzkumy zmíněné v teoretické části této práce ukazují, že existují významné rozdíly v tom, jak různé věkové skupiny přistupují k informálnímu učení ve volném čase. Mladší dospělí často preferují moderní technologie, digitální platformy a kreativní oblasti, přičemž jejich motivace k učení může být úzce spjata s profesním růstem. Střední věková kategorie se může věnovat informálnímu učení méně intenzivně, a to zejména kvůli pracovní a rodinné zátěži. Starší dospělí naopak upřednostňují tradiční formy učení, osobní interakce a aktivity zaměřené na seberozvoj. Přesto zůstává otázkou, jak výrazně se jednotlivé věkové skupiny liší, jaké metody upřednostňují a co je k informálnímu učení motivuje.

Tento výzkum se proto zaměřuje na srovnání tří věkových skupin dospělých z hlediska jejich přístupů k informálnímu učení ve volném čase. Cílem je analyzovat:

- četnost a intenzitu informálního učení,
- využívané zdroje a platformy,
- preference týkající se tematického zaměření,
- motivaci a hlavní důvody k zapojení do informálního učení,
- rozdíly mezi věkovými skupinami v uvedených aspektech.

Výsledky této studie mohou přispět k hlubšímu pochopení toho, jak se informální učení mění s věkem a jaké faktory s tím souvisejí. Tyto poznatky mohou být využitelné pro vzdělávací instituce, tvůrce vzdělávacích programů, sociální pedagogy i samotné dospělé, kteří se chtějí efektivně rozvíjet ve svém volném čase.

Při vytváření empirické části diplomové práce a následném zpracování získaných dat jsme vycházeli z poznatků metodologické literatury (Chrásky, 2016) a (Gavora, 2000).

4.1 Operacionalizace pojmů

Pro zajištění jednoznačnosti a konzistentního používání klíčových pojmů v empirické části výzkumu je nezbytné jejich přesné definování. Vymezujeme tedy pojmy, které jsou důležité pro analýzu a interpretaci dat.

Četnost informálního učení označuje, jak často se jednotlivci věnují informálnímu učení ve svém volném čase. V tomto výzkumu je četnost kategorizována podle následujících možností: denně, týdně, měsíčně, občas, nikdy. Tato kategorizace odpovídá struktuře dotazníkového šetření a umožňuje porovnání mezi různými věkovými skupinami.

Intenzita informálního učení se vztahuje na dobu, kterou jednotlivci věnují informálnímu učení v průběhu určitého časového období. V tomto výzkumu je intenzita definována těmito kategoriemi: méně než 30 minut, 30 minut až 1 hodina, 1 až 2 hodiny, více než 2 hodiny.

Zdroje informálního učení jsou prostředky, které jednotlivci využívají k učení. V tomto výzkumu zahrnujeme následující kategorie: digitální platformy (např. učení se na internetu, sledování videí, aplikace jako Duolingo, YouTube, podcasty), tištěné materiály (knihy, odborné časopisy, studie), sociální interakce (učení od členů rodiny, přátel, kolegů), praktické zkušenosti (např. řemeslné činnosti, manuální práce, technická praxe), institucionalizované aktivity (návštěva knihoven, komentované prohlídky muzeí, historických a přírodních lokalit, průmyslových staveb).

Preferenční témata informálního učení odkazují na oblasti, které jednotlivci nejčastěji využívají v rámci informálního učení. Tento výzkum se zaměřuje na následující kategorie: kultura a umění (např. návštěva výstav, muzeí, divadel, sledování dokumentů), historie a společenské vědy, pohyb a sport, cestování a turistika, zdraví a zdravý životní styl, ochrana přírody, technická nebo odborná témata, řemeslné a manuální činnosti, moderní technologie a ICT, jazykové vzdělávání (samostudium cizích jazyků).

Důvody zapojení do informálního učení odkazují na motivace, které vedou jednotlivce k zapojování do tohoto typu učení. V rámci tohoto výzkumu jsou sledovány následující hlavní motivy: baví mě to a cítím z toho radost, je to součástí mého životního stylu, považuji to za důležité pro můj osobní nebo profesní rozvoj, cítím, že bych to měl/a dělat, očekávají to ode mě ostatní, nemám jasný důvod, proč to dělám.

Věkové kategorie v rámci výzkumu usnadňují analýzu. Respondenti jsou rozděleni do tří věkových kategorií: 20–40 let, 41–50 let, 51–60 let. Toto rozdělení odpovídá kategoriím věku v dotazníkovém šetření a umožňuje sledovat, zda existují rozdíly v preferencích a zvyklostech informálního učení mezi různými generacemi dospělých.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavními cíli výzkumu je:

- zjistit rozdíly v rozsahu a charakteru informálního učení u dospělých v různých věkových kategoriích ve volném čase,
- zjistit vztah mezi věkovými skupinami a rozsahem informálního učení u dospělých ve volném čase.

Dílčími cíli je konkrétně:

- analyzovat četnost informálního učení u dospělých v různých věkových skupinách,
- analyzovat intenzitu informálního učení mezi jednotlivými věkovými skupinami dospělých,
- zjistit rozdíly ve využívaných zdrojích informálního učení mezi věkovými skupinami,
- zjistit rozdíly v preferovaných tématech informálního učení mezi věkovými skupinami,
- zjistit rozdíly v důvodech zapojení do informálního učení mezi věkovými skupinami,
- analyzovat vztah mezi věkovými skupinami a četností informálního učení,
- analyzovat vztah mezi věkovými skupinami a intenzitou informálního učení.

4.3 Výzkumné otázky

Na základě hlavních výzkumných cílů jsme formulovali hlavní výzkumné otázky:

- VO1: Jak se liší rozsah a charakter informálního učení u dospělých v různých věkových kategoriích ve volném čase?
- VO2: Jaký je vztah mezi věkovými skupinami a rozsahem informálního učení u dospělých ve volném čase?

Následné dílčí výzkumné otázky vycházejí z dílčích výzkumných cílů a konkretizují výzkumné cíle tak, aby vedly ke sběru a analýze dat:

- Jaká je četnost informálního učení u různých věkových skupin dospělých?
- Jaká je intenzita informálního učení mezi jednotlivými věkovými skupinami dospělých?
- Jak se liší mezi věkovými skupinami dospělých využívání různých zdrojů informálního učení?
- Jak se liší mezi věkovými skupinami dospělých preferovaná témata informálního učení?
- Jak se liší mezi věkovými skupinami dospělých důvody zapojení do informálního učení?
- Jaký je vztah mezi věkovými skupinami a četností informálního učení?
- Jaký je vztah mezi věkovými skupinami a intenzitou informálního učení?

Z dílčích relačně formulovaných výzkumných otázek jsme následně formulovali hypotézy podle jednotlivých zkoumaných témat, které vyjadřují předpokládané vztahy mezi proměnnými.

Hypotéza č. 1

Zdroje informálního učení dospělých v jejich volném čase

Předpokládáme, že se liší v závislosti na věkové skupině:

H1a: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let budou více preferovat digitální platformy než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

H1b: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let budou více preferovat digitální platformy než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

Hypotéza č. 2

Preferenční témata informálního učení

Předpokládáme, že se budou lišit podle věkových skupin:

H2a: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let budou více upřednostňovat moderní technologie a kreativní oblasti než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

H2b: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let budou více upřednostňovat moderní technologie a kreativní oblasti než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

Hypotéza č. 3

Důvody informálního učení u dospělých

Předpokládáme, že se budou lišit podle věkových skupin:

H3a: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let se budou více zaměřovat na kariérní a osobní rozvoj než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

H3b: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let se budou více zaměřovat na kariérní a osobní rozvoj než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

Hypotéza č. 4

Četnost informálního učení dospělých v jejich volném čase

Předpokládáme, že se liší v závislosti na věkové skupině:

H4a: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let se budou častěji aktivně účastnit informálního učení než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

H4b: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let se budou častěji aktivně účastnit informálního učení než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

Hypotéza č. 5

Intenzita informálního učení dospělých v jejich volném čase

Předpokládáme, že se liší v závislosti na věkové skupině:

H5a: Dospělí ve věkové kategorii 41–50 let budou vykazovat nižší intenzitu informálního učení ve volném čase než dospělí ve věkové kategorii 20–40 let.

H5b: Dospělí ve věkové kategorii 41–50 let budou vykazovat nižší intenzitu informálního učení ve volném čase než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

4.4 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří populace dospělých osob ve věku 20–60 let, kteří se potenciálně zapojují do informálního učení. Výběrový soubor byl získán metodou záměrného kvótního výběru podle věkových kategorií (20–40 let, 41–50 let, 51–60 let), přičemž jednotlivé skupiny byly vybrány s ohledem na věkovou variabilitu a odlišné fáze profesního i osobního života respondentů.

Struktura výběrového souboru

Ve výběrovém souboru byli respondenti cíleně rozděleni do tří věkových kategorií (20–40 let, 41–50 let, 51–60 let), přičemž každá skupina měla předem stanovený počet 100 respondentů. Tento přístup zajistil vyvážené zastoupení všech věkových skupin a umožnil srovnatelnost výsledků mezi generacemi v oblasti informálního učení.

Dotazník vyplnilo celkem 318 respondentů z celé České republiky. Po kontrole dat a s cílem zachovat rovnoměrné zastoupení věkových kategorií bylo vybráno 300 respondentů (100 z každé věkové skupiny). Zbylých 18 respondentů nebylo zahrnuto do finálního souboru, protože jejich zařazení by narušilo rovnoměrné kvótní složení výběrového vzorku.

Kromě věku byly ve výzkumu sledovány i další sociodemografické proměnné. Tyto proměnné nebyly součástí kvótního výběru, ale budou dále v příslušné části diplomové práce analyzovány ve vztahu k informálnímu učení.

4.5 Specifikace metody sběru dat

Výzkum byl realizován kvantitativním přístupem, který umožňuje systematické zkoumání jevů na základě měřitelných dat. Podle Gavory (2000) kvantitativní přístup minimalizuje subjektivní vlivy výzkumníka, čímž zajišťuje větší objektivitu při interpretaci dat. Při vhodném výběru vzorku a metodologii poskytuje základ pro zevšeobecnování zjištěných poznatků.

Jeho realizace probíhala v období od 26. dubna 2024 do 2. října 2024 prostřednictvím online dotazníkového šetření. Dotazník byl zpřístupněn respondentům prostřednictvím internetového odkazu <https://www.surveio.com/survey/d/U6K5Q0M8R6R2I4H2K>, který je

spravován platformou Survio. Odkaz byl propagován různými cestami s cílem oslovit široké spektrum respondentů.

Zdrojem pro získání informací ve výzkumné části byl dotazník vlastní konstrukce, který koncepčně vycházel z již využitých dotazníků pro sběr dat zaměřující se na obdobnou problematiku (Adult Education Survey, 2022). Vyplnění dotazníku bylo zcela anonymní a dobrovolné.

Dotazník obsahoval celkem 10 otázek, z nichž 8 bylo uzavřených a 2 polo–uzavřené s možností doplnění vlastní odpovědi.

- První část dotazníku (otázky 1–6) se zaměřovala na sociodemografické charakteristiky respondentů, včetně pohlaví, věku, rodinného stavu, místa bydliště, ekonomického postavení a dosaženého vzdělání.
- Druhá část (otázky 7–8) mapovala frekvenci informálního učení, tedy jak často a jakými způsoby se respondenti věnují samostatnému učení ve volném čase a jak dlouho.
- Třetí část (otázky 9–10) se zaměřovala na obsah a motivaci informálního učení, přičemž respondenti mohli uvést konkrétní oblasti, kterým se nejčastěji věnují, a důvody své aktivity.

U vybraných otázek (zejména č. 9 a 10) měli respondenti možnost označit více odpovědí, což umožnilo přesnější identifikaci oblastí a důvodů ovlivňujících jejich zapojení do informálního učení.

Tento přístup ke sběru dat a konstrukci dotazníku umožnil získat objektivní a strukturované informace, které budou následně analyzovány v příslušné kapitole diplomové práce.

4.6 Způsob analýzy výzkumných dat

Analýza výzkumných dat bude probíhat ve dvou fázích. Nejprve bude provedena deskriptivní analýza celého výzkumného vzorku a následně budou ověřovány hypotézy pomocí statistických testů.

V první fázi analýzy bude zpracován celý výzkumný vzorek respondentů ($N = 300$) s cílem popsat jeho základní charakteristiky. Deskriptivní statistika poskytne přehled

o demografických charakteristikách respondentů, mezi něž patří pohlaví, rodinný stav, bydliště, ekonomické postavení a nejvyšší dosažené vzdělání.

Tato deskriptivní analýza bude následně provedena také odděleně pro jednotlivé věkové skupiny, které byly definovány v rámci kvótního výběru tak, aby každá skupina obsahovala 100 respondentů, n_1 (20–40 let, $n = 100$), n_2 (41–50 let, $n = 100$), n_3 (51–60 let, $n = 100$). Dále bude analyzováno v jednotlivých věkových skupinách, jak často a s jakou intenzitou se respondenti zapojují do informálního učení, jaké zdroje k tomuto učení nejčastěji využívají, jaké tematické oblasti preferují a jaké jsou nejčastější důvody jejich zapojení.

Deskriptivní analýza bude prezentována formou četnostních tabulek, které vizuálně znázorní klíčové charakteristiky jak celého výzkumného vzorku, tak jednotlivých skupin respondentů.

Vzhledem k tomu, že výzkumný problém této práce má relační charakter, byly v předchozí kapitole formulovány hypotézy vycházející z výzkumných cílů a otázek. Tyto hypotézy se zaměřují na rozdíly mezi věkovými skupinami v oblastech využívaných zdrojů informálního učení, preferovaných témat, důvodů zapojení se do informálního učení, četnosti a intenzity informálního učení. Jejich ověřením se zjišťují předpokládané vztahy mezi zkoumanými proměnnými.

Statistické testování rozdílů mezi věkovými skupinami bude provedeno pomocí chí-kvadrát testu (χ^2), který je vhodný pro analýzu kategoriálních dat. Tento test umožní určit, zda jsou zjištěné rozdíly mezi věkovými skupinami statisticky významné, a identifikovat konkrétní oblasti, ve kterých se jednotlivé skupiny odlišují.

Kombinace deskriptivní analýzy, která poskytne celkový přehled o struktuře respondentů a jejich vzdělávacím chování, a inferenční statistiky, které umožní ověřit hypotézy a identifikovat rozdíly mezi věkovými skupinami, poskytne komplexní pohled na problematiku informálního učení dospělých a umožní odpovědět na výzkumné otázky formulované v této diplomové práci.

4.7 Předvýzkum

Před samotným dotazníkovým šetřením byl proveden předvýzkum, jehož hlavním cílem bylo ověřit srozumitelnost otázek v dotazníku, zjistit, zda poskytují relevantní odpovědi na zkoumané otázky, a posoudit časovou náročnost jeho vyplnění. Předvýzkum byl realizován

prostřednictvím internetového formuláře na vzorku deseti respondentů. Po jeho dokončení, vyhodnocení získaných dat a zpětné vazbě od respondentů nebyly identifikovány žádné závažné nedostatky. Průměrná doba potřebná k vyplnění dotazníku nepřesáhla 10 minut, což lze považovat za přiměřenou hodnotu.

5 ANALÝZA DAT

V této kapitole jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření, přičemž analýza dat probíhá ve dvou fázích. Nejprve je využita deskriptivní statistika, která poskytuje přehled o rozložení odpovědí v jednotlivých kategoriích. Výsledky jsou zpracovány formou tabulek četností a relativních četností, což umožňuje přehledné uspořádání dat podle jejich relevance vzhledem k cílům výzkumu. Ve druhé fázi je uplatněna inferenční statistika, konkrétně test chí-kvadrát, který slouží k ověření stanovených hypotéz a ke zjištění, zda mezi věkovými skupinami existují statisticky významné rozdíly ve vztahu k vybraným aspektům informálního učení.

Deskriptivní analýza

V rámci deskriptivní analýzy je nejprve uveden souhrnný přehled celého výzkumného vzorku ($N = 300$). Následně jsou data zpracována souhrnně pro jednotlivé věkové skupiny: 20–40 let ($n_1 = 100$), 41–50 let ($n_2 = 100$) a 51–60 let ($n_3 = 100$), což umožňuje identifikovat rozdíly mezi těmito skupinami. Data v jednotlivých tabulkách jsou prezentována prostřednictvím relativních ($p \%$) nebo absolutních (n) četností.

5.1 Souhrnný popis celého výzkumného vzorku

Následující tabulky přehledně shrnují strukturu výzkumného vzorku podle vybraných demografických charakteristik.

Tabulka 2 Rozložení respondentů podle rodové příslušnosti ($N = 300$)

Rodová příslušnost	N	p (%)
Žena	171	57
Muž	129	43
Jiná	0	0
Celkem	300	100

(zdroj: vlastní)

Tabulka 3 Rozložení respondentů podle rodinného stavu (N = 300)

Rodinný stav	N	p (%)
Vdaná/ženatý	135	45
Svobodná/ý	75	25
Nesezdané soužití	43	14,3
Rozvedená/Rozvedený	40	13,3
Vdova/vdovec	7	2,4
Celkem	300	100

(zdroj: vlastní)

Tabulka 4 Rozložení respondentů podle bydliště (N = 300)

Bydliště	N	p (%)
Město	163	54,3
Vesnice	137	45,7
Celkem	300	100

(zdroj: vlastní)

Tabulka 5 Rozložení respondentů podle ekonomického postavení (N = 300)

Ekonomické postavení	N	p (%)
Zaměstnaní (plný úvazek)	188	62,7
Zaměstnaní (část. úvazek)	14	4,7
Podnikající	41	13,7
Pracující důchodci	2	0,6
Studující	31	10,3
Mateřská dovolená	14	4,7
Důchodci	4	1,3
Nezaměstnaní	6	2

Ekonomické postavení	N	p (%)
Celkem	300	100

(zdroj: vlastní)

Tabulka 6 Rozložení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání (N = 300)

Vzdělání	N	p (%)
Doktorské	5	1,7
Vysokoškolské	99	33
Vyšší odborné	9	3
Středoškolské s maturitou	94	31,3
Vyučen s maturitou	22	7,3
Vyučen	68	22,7
Základní vzdělání	3	1
Celkem	300	100

(zdroj: vlastní)

Výzkumný vzorek tvořily převážně ženy, které mírně převažovaly nad muži, přičemž žádný respondent neuvedl jinou rodovou příslušnost. Nejčastějším rodinným stavem bylo manželství, následováno svobodnými respondenty a osobami žijícími v nesezdaném soužití. Nejmenší zastoupení měly osoby ovdovělé. Místo bydliště respondentů bylo poměrně rovnoměrně rozloženo mezi městské a venkovské prostředí, přičemž mírně více respondentů pocházelo z měst. Z ekonomického hlediska byla převážná většina respondentů zaměstnaná na plný úvazek, menší část podnikala či studovala. Poměrně nízké zastoupení měly osoby na mateřské dovolené, zaměstnané na částečný úvazek nebo nezaměstnané. Nejnížší podíly tvořili důchodci a pracující důchodci. Nejvyšším dosaženým vzděláním respondentů bylo nejčastěji vysokoškolské vzdělání nebo středoškolské vzdělání s maturitou. Významná část respondentů byla vyučena bez maturity, zatímco nejméně zastoupené bylo doktorské a základní vzdělání. Tyto data znázorňují tabulky č. 2, č. 3, č. 4, č. 5, č. 6.

5.2 Souhrnný popis pro jednotlivé věkové skupiny dospělých

V následujících tabulkách jsou shrnuty výsledky výzkumu podle věkových skupin, a to z hlediska demografických údajů i vybraných aspektů informálního učení.

Rodová příslušnost ($n_1, n = 100$), ($n_2, n = 100$), ($n_3, n = 100$)

Tabulka 7 Rozložení respondentů podle rodové příslušnosti (n_1, n_2, n_3)

Rodová příslušnost	n_1	n_2	n_3
Žena	72	55	44
Muž	28	45	56
Jiná	0	0	0
Celkem	100	100	100

(zdroj: vlastní)

V položce č. 1 dotazníku byla zjišťována rodová příslušnost respondentů. Zatímco v nejmladší věkové skupině (n_1) dominovaly výrazně ženy nad muži, ve střední věkové skupině (n_2) byl tento rozdíl menší, přesto stále převažovaly ženy. Naopak ve skupině nejstarších respondentů (n_3) došlo k obratu, kdy již převažovali muži. Kategorie „jiná rodová příslušnost“ nebyla zastoupena v žádné ze sledovaných věkových skupin. Rozložení podle rodové příslušnosti znázorňuje tabulka č. 7.

Rodinný stav ($n_1, n = 100$), ($n_2, n = 100$), ($n_3, n = 100$)

Tabulka 8 Rozložení respondentů podle rodinného stavu (n_1, n_2, n_3)

Rodinný stav	n_1	n_2	n_3
Vdaná/ženatý	19	51	65
Rozvedená/Rozvedený	2	18	20
Svobodná/ý	52	18	5
Nesezdané soužití	26	11	6
Vdova/vdovec	1	2	4
Celkem	100	100	100

(zdroj: vlastní)

V položce č. 3 dotazníku byl zjišťován rodinný stav respondentů. Při pohledu na rozložení podle rodinného stavu v jednotlivých věkových skupinách lze zaznamenat výrazné rozdíly.

V nejmladší věkové skupině (n_1) převládali svobodní respondenti, významnou část zde tvořili také respondenti žijící v nesezdaném soužití, zatímco respondenti v manželství představovali menší podíl.

Ve střední věkové skupině (n_2) již dominovaly osoby v manželství, výrazněji byli zastoupeni také rozvedení a svobodní respondenti, přičemž zastoupení osob žijících v nesezdaném soužití bylo nižší.

Nejstarší věková skupina (n_3) vykazovala ještě vyšší zastoupení osob v manželství a rozvedených respondentů. V této skupině již bylo jen velmi nízké zastoupení svobodných osob a nesezdaných soužití.

Kategorie vdovec/vdova měla ve všech věkových skupinách nejnižší zastoupení, přičemž její podíl mírně rostl s věkem respondentů. Rozložení respondentů podle rodinného stavu v jednotlivých věkových skupinách znázorňuje tabulka č. 8.

Bydliště (n_1 , $n = 100$), (n_2 , $n = 100$), (n_3 , $n = 100$)

Tabulka 9 Rozložení respondentů podle bydliště (n_1 , n_2 , n_3)

Bydliště	n_1	n_2	n_3
Město	62	40	61
Vesnice	38	60	39
Celkem	100	100	100

(zdroj: vlastní)

V položce č. 4 dotazníku bylo zjišťováno bydliště respondentů. Při analýze rozložení podle bydliště v jednotlivých věkových skupinách se ukázalo, že v nejmladší věkové skupině (n_1) převažovali respondenti žijící ve městě.

Naopak ve střední věkové skupině (n_2) byla situace opačná, protože zde převažovali respondenti z venkovského prostředí.

V nejstarší věkové skupině (n_3) pak opět převládali respondenti s městským bydlištěm, a to v poměru velmi podobném nejmladší skupině. Uvedené rozložení respondentů podle bydliště v jednotlivých věkových skupinách znázorňuje tabulka č. 9.

Ekonomické postavení (n_1 , $n = 100$), (n_2 , $n = 100$), (n_3 , $n = 100$)Tabulka 10 Rozložení respondentů podle ekonomického postavení (n_1 , n_2 , n_3)

Ekonomické postavení	n_1	n_2	n_3
Zaměstnaní (plný úvazek)	44	75	69
Zaměstnaní (část. úvazek)	6	3	5
Podnikající	6	16	19
Nezaměstnaní	1	2	3
Důchodci	1	0	3
Pracující důchodci	1	0	1
Studenti	31	0	0
Mateřská dovolená	10	4	0
Celkem	100	100	100

(zdroj: vlastní)

V položce č. 5 dotazníku bylo zjišťováno ekonomické postavení respondentů. Analýza rozložení respondentů podle ekonomického postavení v jednotlivých věkových skupinách ukázala výrazné rozdíly.

V nejmladší věkové skupině (n_1) sice bylo nejvíce respondentů zaměstnaných na plný úvazek, avšak významnou část tvořili také studenti. V této skupině bylo zastoupeno i několik osob na mateřské dovolené a menší podíl podnikajících či zaměstnaných na částečný úvazek.

Ve střední věkové skupině (n_2) již jasně dominovala skupina respondentů zaměstnaných na plný úvazek, druhou nejpočetnější kategorií byli podnikající. Podíl osob na mateřské dovolené a zaměstnaných na částečný úvazek zde byl nižší, studenti a důchodci nebyli zastoupeni vůbec.

Ve skupině nejstarších respondentů (n_3) rovněž dominovalo zaměstnání na plný úvazek, následované podnikajícími osobami. Tato věková skupina obsahovala nízký podíl osob

zaměstnaných na částečný úvazek, nezaměstnaných, důchodců a pracujících důchodců. Studenti a osoby na mateřské dovolené zde nebyli vůbec zastoupeni.

Rozložení respondentů podle ekonomického postavení znázorňuje tabulka č. 10.

Nejvyšší dosažené vzdělání (n_1 , $n = 100$), (n_2 , $n = 100$), (n_3 , $n = 100$)

Tabulka 11 Rozložení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání (n_1 , n_2 , n_3)

Vzdělání	n_1	n_2	n_3
Doktorské	1	1	3
Vysokoškolské	44	34	21
Vyšší odborné	6	2	1
Středoškolské s maturitou	33	32	29
Vyučen s maturitou	4	9	9
Vyučen	11	21	36
Základní vzdělání	1	1	1
Celkem	100	100	100

(zdroj: vlastní)

V položce č. 6 dotazníku bylo zjišťováno nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.

V nejmladší věkové skupině (n_1) převládali vysokoškolsky vzdělaní respondenti, následování skupinou se středoškolským vzděláním s maturitou. V této věkové skupině byli méně početně zastoupeni vyučení respondenti a osoby s vyšším odborným vzděláním.

Ve střední věkové skupině (n_2) stále dominovali respondenti s vysokoškolským vzděláním a se středoškolským vzděláním s maturitou, ovšem jejich podíl byl nižší ve prospěch respondentů s vyučením bez maturity, jejichž početnost zde vzrostla.

Nejstarší věková skupina (n_3) se odlišovala tím, že zde již výrazně převažovali respondenti s vyučením bez maturity, následování skupinou se středoškolským vzděláním s maturitou, zatímco podíl respondentů s vysokoškolským vzděláním zde výrazně poklesl.

Ve všech věkových skupinách byly jen minimálně zastoupeny kategorie doktorského a základního vzdělání.

Rozložení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání znázorňuje tabulka č. 11.

Zdroje informálního učení (n_1 , $n = 100$), (n_2 , $n = 100$), (n_3 , $n = 100$)

Tabulka 12 Využívání zdrojů informálního učení (n_1 , n_2 , n_3)

Zdroje informálního učení	n_1 (p %)	n_2 (p %)	n_3 (p %)
Učením na internetu	14,1	14,4	14,8
Učením přes aplikace	14	12,2	12,4
Učením z podcastů	9,9	7,8	8,2
Učením od členů rodiny, přátel či kolegů	13,5	14	14,1
Učením z tištěných materiálů	13,5	14,3	13,8
Učením na komentovaných prohlídkách	10,6	11,8	12,8
Učením ze sledování videí a dokumentárních filmů	13,8	14,6	15,1
Učením návštěvou vzdělávacích středisek	10,6	10,8	8,8
Celkem	100	100	100

(zdroj: vlastní)

V položce č. 7 dotazníku bylo zjišťováno, jak často respondenti využívají různé zdroje informálního učení ke zlepšení svých dovedností či znalostí. Jelikož respondenti mohli v této otázce vybrat více možností, celkový počet odpovědí převyšuje počet respondentů ve všech věkových skupinách ($n_1, n = 100, \sum \text{odpovědí} = 659$), ($n_2, n = 100, \sum \text{odpovědí} = 651$), ($n_3, n = 100, \sum \text{odpovědí} = 623$). V tabulce jsou zobrazeny procentuální četnosti.

Nejmladší věková skupina (n_1) preferovala zejména učení prostřednictvím internetu (např. webové stránky, blogy), aplikací (např. Duolingo, YouTube) a sledováním videí a dokumentárních filmů. Oblíbené bylo rovněž učení od členů rodiny, přátel či kolegů a učení z tištěných materiálů. Nejnížší zastoupení mělo využívání podcastů.

Ve střední věkové skupině (n_2) respondenti nejvíce preferovali učení ze sledování videí a dokumentárních filmů, učení na internetu a učení z tištěných materiálů. Oblíbené bylo rovněž učení od rodiny, přátel a kolegů. Menší podíl respondentů uvedl aplikace, komentované prohlídky muzeí a návštěvy vzdělávacích středisek. Nejméně využívaným zdrojem byly podcasty.

V nejstarší věkové skupině (n_3) se respondenti učili nejčastěji ze sledování videí a dokumentárních filmů, prostřednictvím internetu a od členů rodiny, přátel či kolegů. Poměrně výrazně byly zastoupeny také komentované prohlídky muzeí, historických a přírodních míst. Nejnížší využití bylo zaznamenáno u návštěv vzdělávacích středisek a podcastů.

Rozložení respondentů podle využívaných zdrojů informálního učení znázorňuje tabulka č. 12.

Četnost informálního učení ($n_1, n = 100$), ($n_2, n = 100$), ($n_3, n = 100$)

Tabulka 13 Četnost informálního učení (n_1, n_2, n_3)

Četnost informálního učení	n_1	n_2	n_3
Denně	49	52	52
Týdně	31	20	20
Měsíčně	6	10	9
Občas	14	18	19

Četnost informálního učení	n ₁	n ₂	n ₃
Celkem	100	100	100

(zdroj: vlastní)

V položce č. 7 dotazníku byla taktéž z kombinované otázky zjišťována četnost informálního učení respondentů. Respondenti byli zařazeni do jedné ze čtyř kategorií podle nejvyšší uvedené frekvence, s jakou se zapojovali do některé z metod informálního učení (denně, týdně, měsíčně nebo občas).

Analýza dat ukázala, že ve všech sledovaných věkových skupinách byla nejpočetnější kategorie respondentů, kteří se věnují informálnímu učení denně. Tento podíl byl nejmenší u nejmladší skupiny (n₁), zatímco u střední (n₂) a nejstarší skupiny (n₃) byl shodně o něco vyšší.

Druhou nejčastěji zastoupenou kategorií ve všech skupinách byli respondenti, kteří se věnují informálnímu učení týdně, přičemž podíl této skupiny byl nejvyšší v nejmladší věkové kategorii a ve starších skupinách poklesl na stejnou hodnotu.

Nejmenší zastoupení měly kategorie „měsíčně“ a „občas“, jejichž podíl v jednotlivých věkových skupinách kolísal jen mírně. Rozložení respondentů podle četnosti informálního učení v jednotlivých věkových skupinách znázorňuje tabulka č. 13.

Intenzita informálního učení (n₁, n = 100), (n₂, n = 100), (n₃, n = 100)

Tabulka 14 Intenzita informálního učení za týden (n₁, n₂, n₃)

Intenzita informálního učení	n ₁	n ₂	n ₃
Více než 2 hodiny	36	36	37
1–2 hodiny	18	22	28
30 minut až 1 hodina	27	34	21
Méně než 30 minut	19	8	14
Celkem	100	100	100

(zdroj: vlastní)

V položce č. 8 dotazníku byla zjišťována intenzita informálního učení, tedy kolik času týdně respondenti v průměru věnují informálnímu učení. Analýza ukázala, že ve všech věkových skupinách převažovala kategorie respondentů, kteří se informálnímu učení věnují více než dvě hodiny týdně, přičemž její zastoupení bylo téměř shodné napříč všemi skupinami.

V nejmladší věkové skupině (n_1) tvořila druhou nejpočetnější kategorii skupina respondentů věnující se učení v rozsahu 30 minut až 1 hodina týdně. Nejméně zastoupeni byli respondenti věnující se učení v rozmezí 1–2 hodiny a méně než 30 minut.

Ve střední věkové skupině (n_2) byla druhá nejčastější kategorie rovněž „30 minut až 1 hodina“, přičemž zde měla vyšší zastoupení než v nejmladší skupině. Respondenti věnující se informálnímu učení méně než 30 minut týdně byli v této skupině nejméně početní.

V nejstarší věkové skupině (n_3) byly po nejpočetnější skupině (více než 2 hodiny) druhou nejčastěji zastoupenou kategorií osoby věnující informálnímu učení 1–2 hodiny týdně. Nejméně početní byli respondenti, kteří se učení věnují méně než 30 minut týdně, avšak jejich zastoupení bylo vyšší než v mladších skupinách.

Rozložení respondentů podle intenzity informálního učení v jednotlivých věkových skupinách znázorňuje tabulka č. 14.

Preferovaná témata informálního učení (n_1 , $n = 100$), (n_2 , $n = 100$), (n_3 , $n = 100$)

Tabulka 15 Preferovaná témata informálního učení (n_1 , n_2 , n_3)

Témata	n_1 (p %)	n_2 (p %)	n_3 (p %)
Kultura a umění	8,8	7,8	9,4
Historie a společenské vědy	10	8,1	9,4
Pohyb a sport	14,2	14,9	13,2
Cestování a turistika	14,5	14,6	17,1
Zdraví a zdravý životní styl	14,7	16,2	14,4
Ochrana přírody	5	3,5	2,9

Témata	n ₁ (p %)	n ₂ (p %)	n ₃ (p %)
Technická nebo odborná témata	6,8	9,4	12,1
Řemeslné a manuální činnosti	5	8,7	6,5
Moderní technologie a ICT	7,7	5,8	6,2
Jazykové vzdělávání	11,8	9,1	7,4
Jiná	1,5	1,9	1,5
Celkem	100	100	100

(zdroj: vlastní)

V položce č. 9 dotazníku byla zjišťována preferovaná témata informálního učení v jednotlivých věkových skupinách. Respondenti měli opět možnost vybrat více odpovědí, proto celkový počet uvedených preferencí přesahuje počet respondentů ve všech jednotlivých věkových skupinách, (n_1 , $n = 100$, Σ odpovědí = 339), (n_2 , $n = 100$, Σ odpovědí = 309), (n_3 , $n = 100$, Σ odpovědí = 340). V tabulce jsou zobrazeny procentuální četnosti.

V nejmladší věkové skupině (n_1) respondenti nejčastěji preferovali témata související se zdravím a zdravým životním stylem, cestováním a turistikou, pohybem a sportem, dále pak jazykové vzdělávání a historii se společenskými vědami. Naopak nejméně preferovaná byla témata zaměřená na řemeslné a manuální činnosti a ochranu přírody.

Ve střední věkové skupině (n_2) respondenti rovněž nejvíce preferovali zdraví a zdravý životní styl, dále pak pohyb a sport a témata spojená s cestováním a turistikou. V této skupině byly více zastoupeny technické nebo odborné oblasti a jazykové vzdělávání. Nejnižší zájem projeвили respondenti o témata zaměřená na ochranu přírody a moderní technologie a ICT.

V nejstarší věkové skupině (n_3) dominovalo téma cestování a turistiky, následované zdravím a zdravým životním stylem a pohybem a sportem. Významněji zastoupena byla také technická nebo odborná témata. Podobně jako v předchozích skupinách, nejméně preferovaná byla témata zaměřená na ochranu přírody, moderní technologie a ICT.

Rozložení respondentů podle preferovaných témat informálního učení v jednotlivých věkových skupinách znázorňuje tabulka č. 15.

Důvody zapojení do informálního učení (n_1 , $n = 100$), (n_2 , $n = 100$), (n_3 , $n = 100$)

Tabulka 16 Důvody zapojení se do informálního učení (n_1 , n_2 , n_3)

Důvod	n_1 (p %)	n_2 (p %)	n_3 (p %)
Baví mě to, a cítím z toho radost.	37,4	41,4	38,9
Je to součástí mého životního stylu.	18,7	18,2	23,7
Považuji to za důležité pro můj osobní nebo profesní rozvoj.	29,9	27,1	23,7
Cítím, že bych to měl dělat.	9,6	8,3	11,1
Očekávají to ode mě ostatní.	1,6	1,1	1,1
Nemám jasný důvod, proč to dělám.	2,1	2,8	1,6
Jiný	0,5	1,1	0
Celkem	100	100	100

(zdroj: vlastní)

V poslední položce č. 10 dotazníku byly zjišťovány důvody, které respondenty vedou k zapojení do informálního učení. Respondenti měli opět možnost označit více odpovědí, proto celkový počet uvedených důvodů i v tomto případě přesahuje počet respondentů ve všech věkových skupinách, (n_1 , $n = 100$, $\sum$ odpovědí = 187), (n_2 , $n = 100$, $\sum$ odpovědí = 181), (n_3 , $n = 100$, $\sum$ odpovědí = 190). V tabulce jsou zobrazeny procentuální četnosti.

V nejmladší věkové skupině (n_1) respondenti nejčastěji uváděli, že se do informálního učení zapojují proto, že je baví a přináší jim radost. Významným motivem pro ně bylo rovněž vnímání učení jako důležitého prvku jejich osobního či profesního rozvoje. Někteří respondenti uvedli, že informální učení je součástí jejich životního stylu. Naopak méně často se objevily důvody jako pocit povinnosti („měl bych to dělat“), nejasné důvody či očekávání druhých.

Ve střední věkové skupině (n_2) dominoval opět důvod, že respondenty informální učení baví a mají z něj radost, a to dokonce výrazněji než v nejmladší skupině. Dalším významným motivem byl osobní nebo profesní rozvoj, následovaný tím, že jde o součást životního stylu. Méně zastoupeny byly motivy jako pocit povinnosti, absence jasného důvodu nebo očekávání ze strany druhých lidí.

V nejstarší věkové skupině (n_3) byl rovněž nejčastěji uváděn důvod radosti a zábavy, který informální učení respondentům přináší. Na stejné úrovni se zde umístil motiv osobního nebo profesního rozvoje a skutečnost, že je učení součástí jejich životního stylu. O něco vyšší než v předchozích skupinách bylo zastoupení důvodu „cítím, že bych to měl dělat“. Nejméně frekventované byly opět nejasné důvody a očekávání druhých.

Rozložení respondentů podle důvodů zapojení do informálního učení v jednotlivých věkových skupinách znázorňuje tabulka č. 16.

5.3 Inferenční analýza

Ve druhé fázi analýzy jsou zkoumány rozdíly mezi věkovými skupinami ve využívaných zdrojích informálního učení, preferovaných tématech, důvodech zapojení a četnosti a intenzitě informálního učení. Pro ověření těchto rozdílů je použit chi-kvadrát test (χ^2), který je vhodný pro analýzu kategoriálních dat.

Statistické testování umožňuje určit, zda jsou rozdíly mezi věkovými skupinami statisticky významné a identifikovat konkrétní oblasti, ve kterých se jednotlivé skupiny odlišují. Výsledky testování jsou prezentovány formou kontingenčních tabulek, doplněných

o hodnoty testové statistiky a p-hodnoty. Analýza je následně interpretována s ohledem na významnost výsledků.

Níže uvedené statistické hypotézy jsou převedeny do testovatelné podoby pomocí chí-kvadrát testu. Každá hypotéza zahrnuje formulaci nulové hypotézy (H_0), a odpovídající alternativní hypotézy (H_1).

Zdroje informálního učení: ověření hypotézy H1a

Formulace statistických hypotéz

H_0 : Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let nemají statisticky významně vyšší preferenci digitálních platforem jako zdroje informálního učení než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

H_1 : Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let mají statisticky významně vyšší preferenci digitálních platforem jako zdroje informálního učení než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

Do kategorie digitálních platforem bylo zahrnuto učení na internetu, přes aplikace a podcasty.

Následující tabulka ukazuje četnosti respondentů podle jejich preferencí digitálních platforem v uvedených věkových kategoriích.

Tabulka 17 Preference digitálních platforem ve věkových skupinách 20–40 a 51–60 let

Věková kategorie	Preferují digitální platformy	Nepreferují digitální platformy	Celkem
20–40 let	98	2	100
51–60 let	96	4	100
Celkem	194	6	200

(zdroj: vlastní)

Statistická analýza

Pro testování hypotézy byl použit chí-kvadrát test nezávislosti. Výsledné testové kritérium $\chi^2 = 0.172$, stupně volnosti (df) = 1 a p-hodnota = 0.678 naznačují, že mezi testovanými věkovými kategoriemi neexistuje statisticky významný rozdíl v preferenci digitálních platforem.

Interpretace výsledků

Vzhledem k tomu, že p-hodnota (0.678) převyšuje hladinu významnosti ($\alpha = 0.05$), nelze zamítnout nulovou hypotézu. To znamená, že v rámci našeho výzkumného vzorku neexistuje statisticky významný důkaz o tom, že by dospělí ve věkové kategorii 20–40 let preferovali digitální platformy jako zdroj informálního učení více než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

Zdroje informálního učení: ověření hypotézy H1b

Formulace statistických hypotéz

H_0 : Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let nemají statisticky významně vyšší preferenci digitálních platforem jako zdroje informálního učení než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

H_1 : Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let mají statisticky významně vyšší preferenci digitálních platforem jako zdroje informálního učení než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

Do kategorie digitálních platforem bylo opět zahrnuto učení na internetu, přes aplikace a podcasty.

Tabulka níže ukazuje četnosti respondentů podle jejich preferencí digitálních platforem v uvedených věkových kategoriích.

Tabulka 18 Preference digitálních platforem ve věkových skupinách 20–40 a 41–50 let

Věková kategorie	Preferují digitální platformy	Nepreferují digitální platformy	Celkem
20–40 let	98	2	100
41–50 let	97	3	100
Celkem	195	5	200

(zdroj: vlastní)

Statistická analýza

Chí-kvadrát test pro tuto hypotézu ukázal velmi malé rozdíly mezi pozorovanými a očekávanými hodnotami. Výsledné testové kritérium $\chi^2 = 0.205$, stupně volnosti (df) = 1

a p -hodnota = 0.650 naznačují, že mezi věkovými kategoriemi neexistuje statisticky významný rozdíl v preferenci digitálních platforem.

Interpretace výsledků

Vzhledem k tomu, že p -hodnota (0.650) převyšuje hladinu významnosti ($\alpha = 0.05$), nelze zamítnout nulovou hypotézu. To znamená, že v rámci našeho výzkumného vzorku neexistuje statisticky významný důkaz o tom, že by dospělí ve věkové kategorii 20–40 let preferovali digitální platformy jako zdroj informálního učení více než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

Preferovaná témata informálního učení: ověření hypotézy H2a

Formulace statistických hypotéz

H_0 : Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let nemají statisticky významně vyšší preferenci témat zaměřených na moderní technologie a kreativní oblasti než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

H_1 : Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let mají statisticky významně vyšší preferenci témat zaměřených na moderní technologie a kreativní oblasti než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

Do kategorie moderní technologie byly zahrnuty oblasti moderní technologie a ICT a technická nebo odborná témata, kategorie kreativity zahrnuje oblasti řemeslné a manuální činnosti a kulturu a umění.

Následující tabulka ukazuje četnosti respondentů podle jejich preferencí témat v uvedených věkových kategoriích.

Tabulka 19 Preference témat ve věkových skupinách 20–40 a 51–60 let

Věková kategorie	Preferují témata moderní technologie a kreativní oblasti	Nepreferují tato témata	Celkem
20–40 let	59	41	100
51–60 let	71	29	100
Celkem	130	70	200

(zdroj: vlastní)

Statistická analýza

Chí-kvadrát test pro tuto hypotézu ukázal, že pozorované rozdíly mezi věkovými skupinami nejsou statisticky významné. Výsledné testové kritérium $\chi^2 = 2.659$, stupně volnosti (df) = 1 a p-hodnota = 0.103 naznačují, že mezi věkovými kategoriemi 20–40 let a 51–60 let neexistuje statisticky významný rozdíl v preferenci témat zaměřených na moderní technologie a kreativní oblasti.

Interpretace výsledků

Vzhledem k tomu, že p-hodnota (0.103) převyšuje hladinu významnosti ($\alpha = 0.05$), nelze zamítnout nulovou hypotézu. To znamená, že v rámci našeho výzkumného vzorku neexistuje statisticky významný důkaz o tom, že by dospělí ve věkové kategorii 20–40 let preferovali témata moderních technologií a kreativních oblastí více než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let. Absolutní četnosti však naznačují opačný trend – vyšší preferenci těchto témat uvedla starší věková skupina (51–60 let), nicméně tento rozdíl nebyl statisticky významný.

Preferovaná témata informálního učení: ověření hypotézy H2b

Formulace statistických hypotéz

H₀: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let nemají statisticky významně vyšší preferenci témat zaměřených na moderní technologie a kreativní oblasti než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

H₁: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let mají statisticky významně vyšší preferenci témat zaměřených na moderní technologie a kreativní oblasti než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

Do kategorie moderní technologie byly opět zahrnuty oblasti moderní technologie a ICT a technická nebo odborná témata, kategorii kreativity zahrnuje oblasti řemeslné a manuální činnosti a kulturu a umění.

Tabulka níže ukazuje četnosti respondentů podle jejich preferencí témat v uvedených věkových kategoriích.

Tabulka 20 Preference témat ve věkových skupinách 20–40 a 41–50 let

Věková kategorie	Preferují témata moderní technologie a kreativní oblasti)	Nepreferují tato témata	Celkem
20–40 let	59	41	100
41–50 let	64	36	100
Celkem	123	77	200

(zdroj: vlastní)

Statistická analýza

Chí-kvadrát test pro tuto hypotézu ukázal, že pozorované rozdíly mezi věkovými skupinami nejsou statisticky významné. Výsledné testové kritérium $\chi^2 = 0.338$, stupně volnosti (df) = 1 a p-hodnota = 0.561 naznačují, že mezi věkovými kategoriemi 20–40 let a 41–50 let neexistuje statisticky významný rozdíl v preferenci témat zaměřených na moderní technologie a kreativní oblasti.

Interpretace výsledků

Vzhledem k tomu, že p-hodnota (0.561) převyšuje hladinu významnosti ($\alpha = 0.05$), nelze zamítnout nulovou hypotézu. To znamená, že v rámci našeho výzkumného vzorku neexistuje statisticky významný důkaz o tom, že by dospělí ve věkové kategorii 20–40 let preferovali témata moderních technologií a kreativních oblastí více než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let. Absolutní četnosti však naznačují opačný trend – vyšší preferenci těchto témat uvedla starší věková skupina (41–50 let), nicméně tento rozdíl nebyl statisticky významný.

Důvody informálního učení: ověření hypotézy H3a

H₀: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let nemají statisticky významně vyšší zaměření na kariérní a osobní rozvoj jako důvod informálního učení než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

H₁: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let mají statisticky významně vyšší zaměření na kariérní a osobní rozvoj jako důvod informálního učení než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

Následující tabulka ukazuje četnosti respondentů podle jejich zaměření na kariérní a osobní rozvoj jako důvod informálního učení v níže uvedených věkových kategoriích.

Tabulka 21 Kariérní a osobní rozvoj ve věkových skupinách 20–40 a 51–60 let

Věková kategorie	Uvádí kariérní a osobní rozvoj jako důvod	Neuvádí tento důvod	Celkem
20–40 let	56	44	100
51–60 let	45	55	100
Celkem	111	99	200

(zdroj: vlastní)

Statistická analýza

Pro testování hypotézy byl použit chí-kvadrát test nezávislosti. Výsledné testové kritérium $\chi^2 = 2.000$, stupně volnosti (df) = 1 a p -hodnota = 0.157 naznačují, že mezi testovanými věkovými kategoriemi neexistuje statisticky významný rozdíl v zaměření na kariérní a osobní rozvoj jako důvod informálního učení.

Interpretace výsledků

Vzhledem k tomu, že p -hodnota (0.157) převyšuje hladinu významnosti ($\alpha = 0.05$), nelze zamítnout nulovou hypotézu. To znamená, že v rámci našeho výzkumného vzorku neexistuje statisticky významný důkaz o tom, že by dospělí ve věkové kategorii 20–40 let uváděli kariérní a osobní rozvoj jako důvod informálního učení častěji než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let. Absolutní četnosti však naznačují mírně vyšší preferenci tohoto důvodu u mladší věkové skupiny, nicméně tento rozdíl nebyl statisticky významný.

Důvody informálního učení: ověření hypotézy H3b

H_0 : Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let nemají statisticky významně vyšší zaměření na kariérní a osobní rozvoj jako důvod informálního učení než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

H_1 : Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let mají statisticky významně vyšší zaměření na kariérní a osobní rozvoj jako důvod informálního učení než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

Tabulka níže ukazuje četnosti respondentů podle jejich zaměření na kariérní a osobní rozvoj jako důvod informálního učení v uvedených věkových kategoriích.

Tabulka 22 Kariérní a osobní rozvoj ve věkových skupinách 20–40 a 41–50 let

Věková kategorie	Uvádí kariérní a osobní rozvoj jako důvod	Neuvádí tento důvod	Celkem
20–40 let	56	44	100
41–50 let	49	51	100
Celkem	105	95	200

(zdroj: vlastní)

Statistická analýza

Pro testování hypotézy byl použit chí-kvadrát test nezávislosti. Výsledné testové kritérium $\chi^2 = 0.722$, stupně volnosti (df) = 1 a p-hodnota = 0.396 naznačují, že mezi testovanými věkovými kategoriemi neexistuje statisticky významný rozdíl v zaměření na kariérní a osobní rozvoj jako důvod informálního učení.

Interpretace výsledků

Vzhledem k tomu, že p-hodnota (0.396) převyšuje hladinu významnosti ($\alpha = 0.05$), nelze zamítnout nulovou hypotézu. To znamená, že v rámci našeho výzkumného vzorku neexistuje statisticky významný důkaz o tom, že by dospělí ve věkové kategorii 20–40 let uváděli kariérní a osobní rozvoj jako důvod informálního učení častěji než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let. Absolutní četnosti však naznačují mírně vyšší preferenci tohoto důvodu u mladší věkové skupiny, nicméně tento rozdíl nebyl statisticky významný.

Četnost informálního učení: ověření hypotézy H4a

H₀: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let nemají statisticky významně vyšší četnost aktivní účasti na informálním učení než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

H₁: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let mají statisticky významně vyšší četnost aktivní účasti na informálním učení než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

Následující tabulka ukazuje četnosti respondentů podle jejich deklarované četnosti informálního učení v níže uvedených věkových kategoriích.

Tabulka 23 Četnost informálního učení ve věkových kategoriích 20–40 let a 51–60 let

Věková kategorie	Denně	Týdně	Měsíčně	Občas	Celkem
20–40 let	49	31	6	14	100
51–60 let	52	20	9	19	100
Celkem	101	51	15	33	200

(zdroj: vlastní)

Statistická analýza

Pro testování hypotézy byl použit chí-kvadrát test nezávislosti. Výsledné testové kritérium $\chi^2 = 3.819$, stupně volnosti (df) = 3 a p-hodnota = 0.282 naznačují, že mezi testovanými věkovými kategoriemi neexistuje statisticky významný rozdíl v četnosti informálního učení.

Interpretace výsledků

Vzhledem k tomu, že p-hodnota (0.282) převyšuje hladinu významnosti ($\alpha = 0.05$), nelze zamítnout nulovou hypotézu. To znamená, že v rámci našeho výzkumného vzorku neexistuje statisticky významný důkaz o tom, že by se dospělí ve věkové kategorii 20–40 let účastnili informálního učení častěji než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let. Absolutní četnosti však naznačují opačný trend – mírně častější každodenní účast na informálním učení u starší věkové skupiny (51–60 let), nicméně tento rozdíl nebyl statisticky významný.

Četnost informálního učení: ověření hypotézy H4b

H₀: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let nemají statisticky významně vyšší četnost aktivní účasti na informálním učení než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

H₁: Dospělí ve věkové kategorii 20–40 let mají statisticky významně vyšší četnost aktivní účasti na informálním učení než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let.

Tabulka níže ukazuje četnosti respondentů podle jejich deklarované četnosti informálního učení v uvedených věkových kategoriích.

Tabulka 24 Četnost informálního učení ve věkových kategoriích 20–40 let a 41–50 let

Věková kategorie	Denně	Týdně	Měsíčně	Občas	Celkem
20–40 let	49	31	6	14	100
41–50 let	52	20	10	18	100
Celkem	101	51	16	32	200

(zdroj: vlastní)

Statistická analýza

Pro testování hypotézy byl použit chí-kvadrát test nezávislosti. Výsledné testové kritérium $\chi^2 = 3.962$, stupně volnosti (df) = 3 a p–hodnota = 0.266 naznačují, že mezi testovanými věkovými kategoriemi neexistuje statisticky významný rozdíl v četnosti informálního učení.

Interpretace výsledků

Vzhledem k tomu, že p–hodnota (0.266) převyšuje hladinu významnosti ($\alpha = 0.05$), nelze zamítnout nulovou hypotézu. To znamená, že v rámci našeho výzkumného vzorku neexistuje statisticky významný důkaz o tom, že by se dospělí ve věkové kategorii 20–40 let účastnili informálního učení častěji než dospělí ve věkové kategorii 41–50 let. Absolutní četnosti však naznačují opačný trend – mírně častější každodenní účast na informálním učení u starší věkové skupiny (41–50 let), nicméně tento rozdíl nebyl statisticky významný.

Intenzita informálního učení: ověření hypotézy H5a

H₀: Dospělí ve věkové kategorii 41–50 let nemají statisticky významně nižší intenzitu informálního učení ve volném čase než dospělí ve věkové kategorii 20–40 let.

H₁: Dospělí ve věkové kategorii 41–50 let mají statisticky významně nižší intenzitu informálního učení ve volném čase než dospělí ve věkové kategorii 20–40 let.

Následující tabulka ukazuje četnosti respondentů podle jejich deklarované intenzity informálního učení v níže uvedených věkových kategoriích.

Tabulka 25 Intenzita informálního učení ve věkových kategoriích 20–40 let a 41–50 let

Věková kategorie	Více než 2 hodiny	1–2 hodiny	30 min – 1 hodina	Méně než 30 minut	Celkem
20–40 let	36	18	27	19	100
41–50 let	36	22	34	8	100
Celkem	72	40	61	27	200

(zdroj: vlastní)

Statistická analýza

Pro testování hypotézy byl použit chí-kvadrát test nezávislosti. Výsledné testové kritérium $\chi^2 = 5.685$, stupně volnosti (df) = 3 a p-hodnota = 0.128 naznačují, že mezi testovanými věkovými kategoriemi neexistuje statisticky významný rozdíl v intenzitě informálního učení.

Interpretace výsledků

Vzhledem k tomu, že p-hodnota (0.128) převyšuje hladinu významnosti ($\alpha = 0.05$), nelze zamítnout nulovou hypotézu. To znamená, že v rámci našeho výzkumného vzorku neexistuje statisticky významný důkaz o tom, že by dospělí ve věkové kategorii 41–50 let vykazovali nižší intenzitu informálního učení ve volném čase než dospělí ve věkové kategorii 20–40 let. Absolutní četnosti však naznačují, že starší věková skupina (41–50 let) tráví informálním učením méně času než mladší skupina (20–40 let), nicméně tento rozdíl nebyl statisticky významný.

Intenzita informálního učení: ověření hypotézy H5b

H₀: Dospělí ve věkové kategorii 41–50 let nemají statisticky významně nižší intenzitu informálního učení ve volném čase než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

H₁: Dospělí ve věkové kategorii 41–50 let mají statisticky významně nižší intenzitu informálního učení ve volném čase než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let.

Tabulka níže ukazuje četnosti respondentů podle jejich deklarované intenzity informálního učení v níže uvedených věkových kategoriích.

Tabulka 26 Intenzita informálního učení ve věkových kategoriích 20–40 let a 41–50 let

Věková kategorie	Více než 2 hodiny	1–2 hodiny	30 min – 1 hodina	Méně než 30 minut	Celkem
41–50 let	36	22	34	8	100
51–60 let	37	28	21	14	100
Celkem	73	50	55	22	200

(zdroj: vlastní)

Statistická analýza

Pro testování hypotézy byl použit chí-kvadrát test nezávislosti. Výsledné testové kritérium $\chi^2 = 5.443$, stupně volnosti (df) = 3 a p-hodnota = 0.142 naznačují, že mezi testovanými věkovými kategoriemi neexistuje statisticky významný rozdíl v intenzitě informálního učení.

Interpretace výsledků

Vzhledem k tomu, že p-hodnota (0.142) převyšuje hladinu významnosti ($\alpha = 0.05$), nelze zamítnout nulovou hypotézu. To znamená, že v rámci našeho výzkumného vzorku neexistuje statisticky významný důkaz o tom, že by dospělí ve věkové kategorii 41–50 let vykazovali nižší intenzitu informálního učení ve volném čase než dospělí ve věkové kategorii 51–60 let. Absolutní četnosti však naznačují opačný trend – mírně vyšší zastoupení respondentů ve starší věkové skupině (51–60 let) v kategoriích „1–2 hodiny“ a „více než 2 hodiny denně“, nicméně tento rozdíl nebyl statisticky významný.

6 INTERPRETACE DAT PODLE VÝZKUMNÝCH CÍLŮ

Tato kapitola diplomové práce se věnuje interpretaci dat získaných kvantitativním výzkumným šetřením, jehož cílem bylo objasnit specifika informálního učení dospělých ve třech věkových skupinách během jejich volného času. Hlavními cíli této práce je zjistit rozdíly v rozsahu a charakteru informálního učení u dospělých v různých věkových kategoriích ve volném čase a ověřit vztah mezi věkem a rozsahem tohoto učení. Na tento cíl navazují dílčí výzkumné cíle, které se zaměřují na analýzu četnosti a intenzity informálního učení, využívaných zdrojů, tematických preferencí a důvodů zapojení do informálního učení mezi jednotlivými věkovými skupinami dospělých. Interpretace zjištěných dat proto probíhá v souladu s těmito dílčími cíli a přispívá k hlubšímu pochopení rozdílů v informálním učení napříč věkovými kategoriemi.

Analyzovat četnost informálního učení u dospělých v různých věkových skupinách

Analýzou získaných dat z tabulky č. 13 uvedené v předchozí kapitole vyplývá, že četnost informálního učení ve volném čase se mezi jednotlivými věkovými skupinami mírně liší, avšak rozdíly nejsou statisticky významné. Nejvyšší podíl dospělých, kteří uvedli každodenní zapojení do informálního učení, byl zaznamenán ve věkových skupinách dospělých 41–50 let a 51–60 let, a to shodně ve výši 52 %. Ve skupině dospělých 20–40 let činil tento podíl 49 %, tedy jen mírně nižší. Pokud však vezmeme v úvahu i respondenty, kteří se učí alespoň týdně, dosahuje věková skupina dospělých 20–40 let nejvyšší celkové četnosti pravidelného učení – součet denního a týdenního zapojení zde činí 80 %, zatímco ve zbylých dvou skupinách je to 72 %.

Tato data naznačují, že mladší dospělí se zapojují do informálního učení pravidelně, avšak jejich učební činnost je rozvrstvenější – více respondentů zde uvádí týdenní než denní frekvenci. To může být důsledkem různorodého životního stylu této věkové skupiny, kde se mísí studium, nástup do zaměstnání i péče o malé děti. Starší skupiny dospělých naopak vykazují výraznější podíl denního učení, což může souviset se stabilizovanějším rytmem dne, případně se záměrnou snahou o udržení mentální aktivity a životní spokojenosti v pozdní dospělosti.

Zároveň lze předpokládat, že vyšší četnost zapojení do informálního učení může být spojena s vyšší mírou sebeřízeného učení, jak jej definuje Knowles (1975). Tito jedinci jsou schopni samostatně plánovat, realizovat a vyhodnocovat svou učební činnost, a tím efektivně začleňovat učení do každodenního života bez závislosti na vnější podpoře. Z hlediska

struktury odpovědí lze usuzovat, že právě skupina mladších dospělých může vykazovat vyšší míru sebeřízeného přístupu k učení. To může poukazovat na jejich větší schopnost přizpůsobovat učební aktivity svým různorodým životním podmínkám.

Z celkové analýzy lze tedy usuzovat, že ačkoli statistické testy nepotvrdily významné rozdíly v četnosti informálního učení mezi zkoumanými věkovými skupinami, samotná struktura odpovědí poukazuje na určité věkové tendence. Ty mohou souviset s charakterem daného životního období, odlišnými životními rolemi a odpovědnostmi, motivací, a – jak ukazuje teorie sebeřízeného učení (Knowles 1975) – také se schopností jedince aktivně řídit vlastní učení.

Analýza intenzity informálního učení mezi jednotlivými věkovými skupinami dospělých

Z výsledků kvantitativního šetření uvedených v tabulce č. 14 vyplynulo, že intenzita informálního učení – tedy množství času, které dospělí respondenti věnují této činnosti ve volném čase – se mezi věkovými skupinami liší, avšak tyto rozdíly nejsou opět statisticky významné. Přesto procentuální rozložení odpovědí, které vychází ze stejně velkých skupin respondentů, ukazuje zajímavé věkové rozdíly, jež lze interpretovat v kontextu vývojových a motivačních teorií zmíněných v teoretické části této diplomové práce.

Nejvyšší celkovou intenzitu učení vykazuje skupina dospělých ve věku 51–60 let, kdy dospělí nejčastěji uváděli, že se informálnímu učení věnují více než dvě hodiny týdně (37 %) nebo 1–2 hodiny týdně (28 %). Dohromady tvoří tyto dvě kategorie 65 % respondentů, což je nejvíce ze všech věkových skupin. Tento výsledek může souviset s životní fází, která často přináší větší časovou flexibilitu a možnost věnovat se osobnímu rozvoji bez výrazného tlaku pracovních nebo rodinných povinností. Z pohledu sebedeterminační teorie (Ryan & Deci, 2020) lze předpokládat, že informální učení je v této věkové fázi silně motivováno vnitřními pohnutkami – jako je radost z poznávání, pocit kompetence a autonomie – které podporují pravidelnou a hlubší učební aktivitu.

Skupina dospělých ve věkovém rozmezí 41–50 let dosáhla druhého nejvyššího podílu respondentů s intenzitou učení přes dvě hodiny týdně (36 %) a měla zároveň nejnižší podíl velmi nízké intenzity (méně než 30 minut týdně – pouze 8 %). To může naznačovat, že i přes výraznou pracovní a rodinnou zátěž, typickou pro tuto fázi života, dokážou někteří jedinci efektivně integrovat učení do svého životního stylu. Může jít o projev vyšší míry

sebeřízeného učení, které umožňuje adaptivně plánovat a realizovat učební aktivity podle možností každodenního režimu.

Naopak nejnižší celkovou intenzitu vykazala věková skupina dospělých ve věku 20–40 let, kde byl podíl respondentů s velmi nízkou intenzitou (méně než 30 minut týdně) nejvyšší – 19 %. V této skupině bylo také relativně méně odpovědí v kategorii „1–2 hodiny týdně“ (18 %). Ačkoliv respondenti této skupiny uvádějí relativně časté zapojení do učení (viz. předchozí cíl), v průměru se mu věnují kratší dobu. Tato skutečnost může být ovlivněna nároky začátku profesní kariéry, péčí o rodinu či dalšími závazky.

Celkově lze tedy říci, že ačkoli nebyl mezi skupinami prokázán statisticky významný rozdíl, procentuální rozložení ukazuje, že v našem výzkumném vzorku intenzita informálního učení stoupá s věkem. Tento trend může souviset nejen s životními podmínkami, ale také s vyšší mírou vnitřní motivace a s rozvojem schopnosti dlouhodobě a samostatně řídit vlastní učení, jak to popisují základní principy sebedeterminační teorie (Ryan & Deci, 2020) a teorie sebeřízeného učení (Knowles, 1975).

Zjistit rozdíly ve využívaných zdrojích informálního učení mezi věkovými skupinami

Výsledky výzkumného šetření dále ukázaly (tabulka č. 12), že dospělí napříč věkovými skupinami využívají k informálnímu učení široké spektrum zdrojů. Přestože rozdíly mezi věkovými skupinami nebyly i v tomto případě statisticky významné, pořadí a relativní četnosti využití jednotlivých zdrojů naznačují určité věkové tendence a rozdíly v preferencích.

Věková skupina mladších dospělých (20–40 let) preferovala především digitální a interaktivní formy učení. Nejčastěji využívala internetové zdroje (14,1 %) a mobilní aplikace (14,0 %). Z dalších digitálních zdrojů stojí za zmínku také podcasty (9,9 %). Tento výběr tak odráží jejich vysokou míru digitální gramotnosti a preferenci aktivního a flexibilního přístupu k učení. Lze předpokládat, že právě u této skupiny je nejvíce rozvinuta schopnost samostatně vyhledávat, filtrovat a přizpůsobovat informace svým potřebám, což je v souladu s principy sebeřízeného učení. Volba digitálních zdrojů zároveň naplňuje psychologické potřeby autonomie a kompetence, jak ji definuje sebedeterminační teorie (Ryan & Deci, 2020). Pro tuto věkovou skupinu je neméně důležité i sledování dokumentárních filmů a videí (13,8 %), jež sice v našem výzkumu neřadíme k digitálním technologiím, ale respondenti v této věkové skupině si ji mohli dát při vyplňování dotazníku do úzké souvislosti například s využíváním platformy Youtube.

Skupina dospělých ve středním věku (41–50 let) uvedla na prvním místě sledování dokumentárních filmů a videí (14,6 %), následované učením na internetu (14,4 %) a tištěnými materiály (14,3 %). Mobilní aplikace zde obsadily až pátou pozici s 12,2 %, podcasty pouze 7,8 % – to bylo nejméně ze všech sledovaných skupin. Tato věková skupina tedy kombinuje tradiční a digitální zdroje, ale s mírným posunem směrem k ověřeným, konzervativnějším formám. Z hlediska sebedeterminační teorie (Ryan & Deci, 2020) lze usuzovat na zvýšenou potřebu kompetence – tedy volbu takových forem učení, které jsou známé, stabilní a snadno ovladatelné.

Skupina starších dospělých (51–60 let) nejčastěji využívala rovněž sledování dokumentárních filmů a videí (15,1 %), učení na internetu (14,8 %), učení od rodiny, přátel a kolegů (14,1 %), tištěné materiály (13,8 %) a komentované prohlídky (12,8 %). Aplikace dosáhly pouze 12,4 %, podcasty 8,2 %. U této skupiny je tak patrná preference tradičních, spíše pasivních nebo osobně zprostředkovaných forem učení, což může souviset s menší digitální jistotou nebo s vyšší důvěrou v známé zdroje. Přesto lze i zde pozorovat vnitřní motivaci k učení, která však není nutně spojena s digitálními nástroji, ale spíše s hodnotou obsahu a osobní zkušeností.

Z celkového pohledu lze shrnout, že nejmladší věková skupina dospělých (20–40 let) vykazuje nejvyšší využití digitálních zdrojů a největší míru aktivity v řízení vlastního učení, zatímco nejstarší věková skupina dospělých (51–60 let) se více spoléhá na tradiční formy a osobní interakce. Dospělí ve střední věkové skupině (41–50 let) pak zaujímají přechodovou pozici s rovnoměrnějším rozložením mezi digitální a nedigitální zdroje. Tyto rozdíly vypovídají nejen o technologické orientaci, ale především o tom, jak jednotlivé věkové skupiny naplňují potřebu autonomie, kompetence a vztahovosti – klíčových prvků sebedeterminační teorie (Ryan & Deci, 2020) – a jak si volí formy učení v souladu se svým životním stylem, možnostmi i osobními preferencemi.

Zjistit rozdíly v preferovaných tématech informálního učení mezi věkovými skupinami

Výsledky výzkumu taktéž ukázaly (tabulka č. 15), že dospělí napříč věkovými skupinami se ve svém informálním učení zaměřují na pestré škálu témat. Ačkoli statistická analýza neprokázala ani v tomto případě významné rozdíly mezi skupinami, rozdílné pořadí preferovaných oblastí a jejich relativní zastoupení naznačují určité věkové tendence a tematické preference, které lze také interpretovat v kontextu vývojových potřeb a motivace k učení.

Věková skupina dospělých ve věku 20–40 let nejčastěji uváděla zájem o témata spojená se zdravím a zdravým životním stylem (14,7 %), cestováním a turistikou (14,5 %) a pohybem a sportem (14,2 %). Dále se objevoval zájem o jazykové vzdělávání (11,8 %) a historii a společenské vědy (10,0 %). Naopak moderní technologie a ICT (7,7 %) nebo technická a odborná témata (6,8 %) zůstala spíše méně častými volbami. Tento tematický profil odpovídá životnímu období, v němž hrají důležitou roli vitalita, cestování, osobní rozvoj a jazyková kompetence, často propojená s pracovními i volnočasovými aktivitami. Výběr témat může odrážet silnou vnitřní motivaci k seberozvoji a zájmu o širší společenský a kulturní kontext.

Skupina dospělých ve věku 41–50 let rovněž preferovala zdraví a zdravý životní styl (16,2 %), ale velmi výrazně také pohyb a sport (14,9 %) a cestování (14,6 %). Oproti mladším respondentům zde mírně vzrostl zájem o technická a odborná témata (9,4 %), řemeslné a manuální činnosti (8,7 %). Tento tematický rozptyl může souviset s životní fází, která bývá spojena s vysokým pracovním nasazením i rodinnými závazky – tedy s potřebou kombinovat učení pro osobní pohodu, rekreaci, ale také praktické využití. V souladu se sebedeterminační teorií (Ryan & Deci, 2020) lze u této skupiny pozorovat naplňování potřeby kompetence – tedy zaměření na témata, která rozšiřují konkrétní dovednosti využitelné v profesním i osobním životě.

Nejstarší věková skupina dospělých 51–60 let projevovala největší zájem o cestování a turistiku (17,1 %), dále o zdraví a zdravý životní styl (14,4 %) a pohyb a sport (13,2 %). Výrazně vyšší zájem než u mladších skupin byl zaznamenán u technických a odborných témat (12,1 %), zatímco zájem o moderní technologie (6,2 %) a jazykové vzdělávání (7,4 %) zůstával relativně nižší. Tento tematický profil může naznačovat posun směrem k učení pro vlastní potěšení, zdraví a cestování, ale zároveň i trvalý zájem o oblasti praktického či profesního charakteru. Vzhledem k této rovnováze lze předpokládat, že i v této fázi života zůstává motivace k učení autentická a vnitřně vedená, což opět odpovídá principům sebedeterminační teorie (Ryan & Deci, 2020), zejména potřebě autonomie a smysluplnosti.

Při pohledu napříč skupinami dospělých je patrné, že tři témata – zdraví, cestování a pohyb – byla vysoce preferovaná u všech věkových skupin. Rozdíly se objevují spíše v zájmu o technická, jazyková a digitální témata, která jsou častěji uváděna mladšími respondenty. Výsledky tak ukazují, že i když mají jednotlivé věkové skupiny určité společné preference, ve výběru konkrétních oblastí se mohou promítat rozdílné životní podmínky,

osobní cíle i způsob, jakým jednotlivci smysluplně naplňují potřebu růstu, kompetence a autonomie, jak to zdůrazňují moderní teorie v oblasti motivace a učení dospělých.

Z výše uvedeného je také patrné, že tematické preference informálního učení nejsou náhodné, ale zrcadlí i vývojové potřeby, zkušenosti a hodnoty jednotlivých věkových skupin. Tyto poznatky mohou být užitečné nejen při návrhu vzdělávacích strategií, ale i při podpoře individuálně přizpůsobeného přístupu ke vzdělávání dospělých v různých fázích jejich života.

Zjistit rozdíly v důvodech zapojení do informálního učení mezi věkovými skupinami

Data z výzkumného šetření (tabulka č. 16) dále ukázala, že důvody, které dospělí uvádějí jako motivaci pro zapojení do informálního učení, jsou napříč věkovými skupinami převážně vnitřní povahy. Statistická analýza ani v tomto případě neprokázala významné rozdíly mezi věkovými skupinami, přesto se ve struktuře odpovědí objevují drobné odlišnosti, které lze interpretovat v souvislosti s vývojovým obdobím, životními hodnotami a stylem učení. Tyto rozdíly zároveň reflektují míru vnitřní a vnější motivace, jak ji popisuje sebedeterminační teorie (Ryan & Deci, 2020).

Nejmladší věková skupina 20–40 let uváděla jako hlavní důvod zapojení vnitřní radost a zájem (37,4 %), následované potřebou osobního nebo profesního rozvoje (29,9 %) a tvrzením, že učení je součástí jejich životního stylu (18,7 %). Zbylé odpovědi, které reflektují spíše vnější nebo introjekčně podmíněnou motivaci – např. „měl bych to dělat“ (9,6 %) nebo „očekávají to ode mě ostatní“ (1,6 %) – byly výrazně méně zastoupené. Tento profil naznačuje, že mladší dospělí vnímají učení jako nástroj k naplnění osobních cílů a hodnot, přičemž převažuje autonomní typ motivace.

Věková skupina 41–50 let ještě častěji než mladší respondenti uváděla jako hlavní motivaci radost z učení (41,4 %), zatímco význam důvodu „osobní nebo profesní rozvoj“ mírně klesl na 27,1 %. Poměrně stabilní zůstalo zastoupení odpovědi „je to součástí mého životního stylu“ (18,2 %). Tato skupina tak potvrzuje vysokou míru vnitřní motivace, která může být zakořeněná v osobním uspokojení a seberealizaci, typických pro období životní a profesní stability. V rámci sebedeterminační teorie se zde silně projevuje integrovaná regulace – tedy když je učení plně v souladu s osobními hodnotami a životní identitou.

Nejstarší věková skupina 51–60 let byla v odpovědích více rozprostřená – nejčastěji uváděla opět vnitřní radost z učení (38,9 %), ale zároveň ve stejné míře i důvody osobního/profesního rozvoje a životního stylu (shodně 23,7 %). Výrazněji než u ostatních

skupin se zde objevila také odpověď „měl bych to dělat“ (11,1 %), což může naznačovat mírně vyšší podíl introjekce – tedy motivace založené na vnitřním tlaku nebo pocitu povinnosti. Tento posun může souviset s tím, že u starší generace je informální učení vnímáno i jako způsob udržování kognitivní aktivity, sociálního zapojení či sebehodnoty.

Napříč všemi skupinami je však zřejmé, že dominantní motivací je vnitřní zájem a pozitivní emoční vztah k učení – tento důvod se pohybuje mezi 37–41 % u všech respondentů. Vnější motivace („očekávání ostatních“) byla zcela marginální a objevovala se pouze ve 1–2 % případů. Tyto výsledky potvrzují, že informální učení ve volném čase není většinou řízeno tlakem zvnějšku, ale vychází z autentického zájmu, životních hodnot a snahy o seberozvoj.

Z pohledu sebedeterminační teorie (Ryan & Deci, 2020) lze tedy říci, že informální učení v dospělosti je silně propojeno s vnitřní motivací, případně s formami internalizované regulace, které podporují dlouhodobé a udržitelné zapojení do vzdělávacích aktivit. Výsledky zároveň poukazují na potřebu respektovat motivační specifika jednotlivých věkových skupin při plánování vzdělávacích intervencí a strategií.

Analyzovat vztah mezi věkovými skupinami a četností informálního učení

V rámci tohoto cíle bylo zjišťováno, zda existuje statisticky významný vztah mezi věkovými skupinami dospělých a četností jejich zapojení do informálního učení ve volném čase. Pro ověření byly formulovány dvě hypotézy – H4a (srovnání skupin 20–40 a 51–60 let) a H4b (srovnání skupin 20–40 a 41–50 let). V obou případech byl použit chí-kvadrát test nezávislosti.

Výsledky ukázaly, že v žádném ze srovnání nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v četnosti informálního učení mezi věkovými kategoriemi. P-hodnota byla 0.282 pro srovnání 20–40 let vs. 51–60 let (H4a) a 0.266 pro srovnání 20–40 let vs. 41–50 let (H4b), což v obou případech převyšuje hladinu významnosti $\alpha = 0.05$.

Tyto výsledky znamenají, že nelze tvrdit, že by věk významně ovlivňoval frekvenci zapojení do informálního učení. Ačkoliv absolutní četnosti naznačují mírně vyšší každodenní účast ve starších věkových skupinách, tento rozdíl nelze považovat za statisticky významný. Interpretace těchto trendů byla již podrobně rozvedena v rámci cíle zaměřeného na četnost informálního učení u jednotlivých skupin.

Z hlediska výzkumného rámce tak výsledky podporují předpoklad, že informální učení je běžnou součástí života napříč věkovými skupinami, přičemž věk sám o sobě nemusí být

určujícím faktorem četnosti zapojení, ačkoliv může hrát roli v kombinaci s dalšími proměnnými (např. životní situací, časovými možnostmi nebo motivací).

Analyzovat vztah mezi věkovými skupinami a intenzitou informálního učení

V rámci tohoto cíle bylo zjišťováno, zda existuje statisticky významný vztah mezi věkovými skupinami dospělých a intenzitou jejich zapojení do informálního učení ve volném čase. Pro ověření byly formulovány dvě hypotézy – H5a (srovnání skupin 20–40 a 41–50 let) a H5b (srovnání skupin 41–50 a 51–60 let). V obou případech byl použit chí-kvadrát test nezávislosti.

Výsledky ukázaly, že v žádném ze srovnání nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v intenzitě informálního učení mezi věkovými kategoriemi. P-hodnota byla 0.128 pro srovnání 20–40 let vs. 41–50 let (H5a) a 0.142 pro srovnání 41–50 let vs. 51–60 let (H5b), což v obou případech převyšuje hladinu významnosti $\alpha = 0.05$.

Tyto výsledky znamenají, že nelze tvrdit, že by věk významně ovlivňoval intenzitu zapojení do informálního učení. Ačkoliv absolutní četnosti ukazují určité rozdíly mezi skupinami – zejména vyšší zastoupení intenzivnějších forem učení u nejstarších respondentů – tento rozdíl nebyl statisticky významný. Interpretace těchto rozdílů byla již podrobně rozvedena v rámci cíle zaměřeného na intenzitu informálního učení u jednotlivých věkových skupin.

Z hlediska výzkumného rámce tak výsledky podporují předpoklad, že ani intenzita informálního učení není přímo podmíněna věkem, ale je spíše ovlivňována souhrou dalších faktorů, jako jsou životní okolnosti, pracovní režim, motivace k učení nebo styl trávení volného času.

6.1 Shrnutí výsledků a diskuze

Výzkum realizovaný v této diplomové práci se zaměřoval na problematiku informálního učení dospělých ve volném čase v souladu se stanovenými cíli. Primárně se výzkum soustředil na zjišťování rozdílů v četnosti, intenzitě a charakteru tohoto typu učení mezi různými věkovými kategoriemi dospělých. Cílem bylo ověřit, jakým způsobem se informální učení projevuje v jednotlivých věkových skupinách, a především zjistit, zda věk hraje roli v rozsahu, obsahu či motivaci k zapojení dospělých do tohoto typu učení.

Interpretace získaných dat naznačuje existenci určitých rozdílů v charakteru informálního učení napříč věkovými skupinami dospělých, nicméně výsledky provedených

statistických testů ukázaly, že žádný z testovaných rozdílů nedosáhl statistické významnosti. Výsledky tedy vedly k odmítnutí stanovených hypotéz a lze konstatovat, že věk respondentů nemá v rámci našeho sledovaného výzkumného vzorku statisticky průkaznou souvislost s četností, intenzitou, tematickým zaměřením, motivačními důvody ani zdroji informálního učení. Tento závěr je zásadní pro diskusi výsledků, jelikož poukazuje na absenci statisticky doloženého vztahu mezi věkem dospělých a sledovanými charakteristikami informálního učení.

Z hlediska četnosti byla nejčastější formou účasti na informálním učení každodenní aktivita napříč všemi věkovými kategoriemi dospělých, přičemž nejvýrazněji byla zaznamenána ve věkových skupinách 41–50 let a 51–60 let. V oblasti intenzity se ukázalo, že respondenti ve skupině 51–60 let častěji uváděli, že učením tráví více než dvě hodiny týdně. Ani tento rozdíl však nebyl potvrzen jako statisticky významný.

Využívané zdroje napříč všemi věkovými skupinami nejčastěji zahrnovaly internet, sledování videí a dokumentárních filmů. Nejmladší věková skupina dospělých pak výrazněji preferovala také mobilní aplikace, což dokládá jejich větší inklinaci k digitálním a interaktivním formám učení. Starší věkové kategorie naopak častěji využívaly tradiční způsoby či osobní interakci.

Z tematického hlediska se preference ve všech věkových kategoriích dospělých soustředily na zdraví, cestování a sport. Mladší respondenti se více zaměřovali na jazykové vzdělávání a technologie, zatímco starší respondenti projevovali vyšší zájem o technická a odborná témata. V oblasti motivace byl napříč věkovými kategoriemi dominantní faktor vnitřní radosti z učení a osobního rozvoje, přičemž vnější motivace hrála pouze okrajovou roli.

Výše uvedená zjištění tedy ukazují, že ačkoliv se objevují určité dílčí rozdíly v tematických preferencích, využívaných zdrojích či motivech, nebyla žádná z těchto diferencí statisticky prokázána jako významná. Informální učení se proto jeví jako stabilní a běžná součást života dospělých bez ohledu na věk, přičemž konkrétní forma tohoto učení pravděpodobně více souvisí s individuálními preferencemi než samotným věkem dospělých.

Důležitým rámcem pro interpretaci těchto výsledků je také sociodemografický kontext výzkumného vzorku. Ačkoliv sociodemografické proměnné nebyly předmětem samostatného cíle ani testování hypotéz, zaznamenali jsme několik odlišností mezi věkovými kategoriemi. Mezi ty patřila například rodová příslušnost, kde v nejmladší věkové

skupině převažovaly ženy a v nejstarší muži. Rozdíly se objevovaly také v rodinném stavu (od převahy svobodných osob u nejmladších dospělých až po výraznou převahu osob žijících v manželství ve starších věkových skupinách), v nejvyšším dosaženém vzdělání (rostoucí podíl vyučených a klesající podíl vysokoškolsky vzdělaných s věkem) a ekonomické aktivitě (vyšší zastoupení studentů mezi nejmladšími respondenty a dominance zaměstnanců a podnikatelů mezi staršími). Tyto charakteristiky pravděpodobně souvisejí s motivací, příležitostmi a preferencemi dospělých, a mohou proto sloužit jako inspirace pro cílenější budoucí výzkum.

Při porovnání výsledků tohoto výzkumu s daty z Adult Education Survey (AES) je patrné, že naše zjištění se od obecnějších trendů v některých aspektech odlišují. Zatímco data AES (Český statistický úřad, 2024) naznačují klesající účast na informálním učení s rostoucím věkem, v našem výzkumu byla nejvyšší frekvence každodenního zapojení zaznamenána ve skupinách starších respondentů (41–50 a 51–60 let), což může souviset se specifickou strukturou našeho vzorku nebo s tím, že náš výzkum zkoumal četnost každodenního zapojení spíše než obecnou míru účasti. Podobně jako AES jsme však zjistili, že mladší respondenti preferují digitální zdroje jako internet či mobilní aplikace, zatímco starší skupiny dávají přednost tradičnějším zdrojům informací nebo osobní interakci. Tyto shody i rozdíly však mohou být opět dány specifiky výzkumného vzorku a metodologií sběru a vyhodnocování dat, nicméně poskytují taktéž zajímavý prostor pro další výzkum a detailnější analýzu faktorů souvisejících s informálním učením dospělých.

Na závěr je nutné upozornit také na určitá omezení tohoto výzkumu. Především je třeba vzít v úvahu nevyváženost výzkumného vzorku, která mohla ovlivnit závěry, zejména kvůli výrazně vyššímu zastoupení žen v nejmladší kategorii a dominanci zaměstnanců v celém vzorku. Z tohoto důvodu je výsledky vhodné vztahovat především na náš výzkumný vzorek. Budoucí výzkumy by proto měly klást větší důraz na reprezentativnější složení respondentů, což by umožnilo přesnější zobecnění zjištění na širší populaci dospělých.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou informálního učení dospělých ve volném čase, které v polovině třetí dekády 21. století i přes svůj význam zůstává v odborné i praktické diskusi často ve stínu formálního a organizovaného neformálního vzdělávání. Přestože je informální učení zcela dobrovolné a spontánní, sehrává důležitou roli nejen v osobním růstu jednotlivce, ale pozitivně ovlivňuje i jeho profesní život a přispívá k celoživotnímu učení společnosti jako celku. Proto si tento druh učení zasluhuje více pozornosti nejen ze strany pedagogické teorie, ale i praxe.

Teoretická část práce definovala informální učení dospělých jako spontánní proces sebevzdělávání, který probíhá bez pevně stanovených vzdělávacích cílů, zpravidla mimo institucionální rámec. Klíčovým znakem tohoto typu učení je dobrovolnost a samostatné rozhodování jednotlivce o tom, jak a v jaké oblasti se bude učit anebo vzdělávat. Zároveň byl popsán význam životních okolností a individuálních preferencí, které mohou zásadně souviset s podobou a intenzitou tohoto učení.

Praktická část diplomové práce prezentovala výsledky kvantitativního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit rozdíly v informálním učení mezi třemi věkovými kategoriemi dospělých. Data získaná pomocí dotazníkového šetření byla analyzována pomocí metod deskriptivní a inferenční statistiky, následně byla interpretována a diskutována v souvislostech se sociodemografickým kontextem respondentů a výsledky již provedeného výzkumu zaměřeného na stejné téma.

Výsledky výzkumu ukázaly, že informální učení ve volném čase je běžné u všech sledovaných věkových kategorií, přičemž věk sám o sobě se statisticky neprokázal jako rozhodující faktor související s jeho četností, intenzitou či tematickým zaměřením. Výzkum dále potvrdil, že v současnosti jsou napříč věkovými skupinami nejvyužívanějšími zdroji informací internet, dokumentární videa a filmy. Zatímco mladší dospělí více preferují digitální technologie, starší dospělí dávají přednost tradičním informačním zdrojům či osobnímu kontaktu. Z hlediska tematického zaměření je informální učení zaměřeno především na oblasti zdraví, cestování a sportu, přičemž mladší věkové kategorie více zajímají jazyky a technologie, zatímco starší respondenty technická a odborná témata.

Z výsledků také vyplývá, že informální učení je motivováno především vnitřními potřebami a radostí z osobního rozvoje, přičemž vnější motivace se ukázala jako marginální.

Pro praxi sociální pedagogiky a příbuzných oborů mohou představovat výsledky této práce důležitý poznatek, jak efektivněji podporovat informální učební aktivity dospělých ve vztahu k jejich cílovým skupinám. Pozornost má být věnována zejména specifickým preferencím různých věkových skupin a dostupnosti vhodných vzdělávacích zdrojů. Výsledky mohou inspirovat další výzkum zaměřený na hlubší analýzu vztahů mezi sociodemografickými faktory a preferencemi v informálním učení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice–Hall. <https://archive.org/details/socialfoundation0000band/page/n5/mode/2up>
- Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
- Bourke, R., O'Neill, J., & Loveridge, J. (2018). Children's conceptions of informal and everyday learning. *Oxford Review of Education*, 44(6), 771–786. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1450238>
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Development Agency.
- Český statistický úřad. (2024). *Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2022*.
- Cox, M. J. (2012). Formal to informal learning with IT: Research challenges and issues for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(1), 85–98. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00483.x>
- Dopita, M. (2024). Globalizace a její dopady na vzdělávání dospělých. In M. Rabušicová (Ed.), *Učení a vzdělávání dospělých: Kontexty, teorie a výzkumy* (s. 41–55). Grada.
- Dumazedier, J. (1967). *Toward a society of leisure*. Free Press. <https://archive.org/details/towardsocietyofl0000unse/page/n1/mode/2up>
- Dvořáková, M., & Novotný, P. (2024). Vývoj teorií učení určujících soudobou andragogiku. In M. Rabušicová (Ed.), *Učení a vzdělávání dospělých: Kontexty, teorie a výzkumy* (s. 203–223). Grada.
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: Vybrané kapitoly*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Argo.
- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věků člověka* (2., přeprac. vyd.). Portál.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>

- Eurostat. (2024). *Labour market: Employment rates by sex, age group, and educational attainment* [Data set]. European Commission. https://doi.org/10.2908/trng_aes_200
- Evropská komise. (2001). *Memorandum o celoživotním učení. Zpravodaj, Příloha II/2001*. <https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běřáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz>
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Godbey, G. (2008). *Leisure in your life: New perspectives*. Venture Publishing.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. Longmans, Green. <https://ia803402.us.archive.org/3/items/in.ernet.dli.2015.187496/2015.187496.Human-Development-And-Education.pdf>
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203939895>
- Iwasaki, Y. (2006). Leisure and quality of life in an international and multicultural context: What are major pathways linking leisure to quality of life? *Social Indicators Research*, 82(2), 233–264. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9032-z>
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964408>
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps, and future research*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Kelly, J. R. (1982). *Leisure*. Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education, and development. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami

- (Eds.), *The SAGE handbook of management learning, education and development* (pp. 42–68). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857021038>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Kratochvílová, E. (2004). *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Krystoň, M. (2011). *Andragogické aspekty využívania voľného času*. Univerzita Mateja Bela.
- Lazarová, B. (2024). Učíci se dospělí: Pohled vývojové psychologie a psychologie osobnosti. In M. Rabušicová (Ed.), *Učení a vzdělávání dospělých: Kontexty, teorie a výzkumy* (s. 153–169). Grada.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lorenzová, J. (2023). *Sociální pedagogika: Věda, praxe a profese v souvislostech* (1. vyd.). Vysoká škola chemicko–technologická v Praze.
- Marsick, V.J. and Watkins, K.E. (2001), Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89) 25–34. <https://doi.org/10.1002/ace.5>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rd ed.). Jossey–Bass.
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 91–105). Routledge.
- Millová, K. (2016). Klasické teorie vývoje. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (s. 23–36). Nakladatelství Karolinum.
- OECD. (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>
- OECD. (2019). *Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- Opaschowski, H. W. (2008). *Einführung in die Freizeitwissenschaft* (5. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91175-5>

- Palán, Z. (2003). *Základy andragogiky*. Vysoká škola J.A. Komenského.
- Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. Trans. E. Duckworth. Columbia University Press.
<https://doi.org/10.7312/piag91272>
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Grada Publishing.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: Teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (2008). *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice*. Masarykova univerzita.
- Rabušicová ed. (2024). *Učení a vzdělávání dospělých: Kontexty, teorie a výzkumy*. Grada.
- Rada Evropské unie. (2021). *Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030 (2021/C 504/02)*. Úřední věstník Evropské unie, C 504, 9–20.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G1214\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G1214(01))
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Academic.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. Wall Working Paper No. 19. Ontario Institute for Studies in Education.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330–363. <https://doi.org/10.3102/0034654308317846>
- Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Portál.
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Karolinum.
- Vážanský, M., & Smékal, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. Paido.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes (M. Cole, V. Jolm–Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.)*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Zounek, J. (2024). Digitální technologie a jejich vliv na procesy učení dospělých. In M. Rabušicová (Ed.), *Učení a vzdělávání dospělých: Kontexty, teorie a výzkumy* (s. 67–80). Grada.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Sebedeterminanční kontinuum.....	30
Tabulka 2 Rozložení respondentů podle rodové příslušnosti (N = 300).....	58
Tabulka 3 Rozložení respondentů podle rodinného stavu (N = 300)	59
Tabulka 4 Rozložení respondentů podle bydliště (N = 300)	59
Tabulka 5 Rozložení respondentů podle ekonomického postavení (N = 300)	59
Tabulka 6 Rozložení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání (N = 300).....	60
Tabulka 7 Rozložení respondentů podle rodové příslušnosti (n ₁ , n ₂ , n ₃)	61
Tabulka 8 Rozložení respondentů podle rodinného stavu (n ₁ , n ₂ , n ₃)	61
Tabulka 9 Rozložení respondentů podle bydliště (n ₁ , n ₂ , n ₃)	62
Tabulka 10 Rozložení respondentů podle ekonomického postavení (n ₁ , n ₂ , n ₃).....	63
Tabulka 11 Rozložení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání (n ₁ , n ₂ , n ₃)	64
Tabulka 12 Využívání zdrojů informálního učení (n ₁ , n ₂ , n ₃).....	65
Tabulka 13 Četnost informálního učení (n ₁ , n ₂ , n ₃)	66
Tabulka 14 Intenzita informálního učení za týden (n ₁ , n ₂ , n ₃)	67
Tabulka 15 Preferovaná témata informálního učení (n ₁ , n ₂ , n ₃).....	68
Tabulka 16 Důvody zapojení se do informálního učení (n ₁ , n ₂ , n ₃)	70
Tabulka 17 Preference digitálních platforem ve věkových skupinách 20–40 a 51–60 let ..	72
Tabulka 18 Preference digitálních platforem ve věkových skupinách 20–40 a 41–50 let ..	73
Tabulka 19 Preference témat ve věkových skupinách 20–40 a 51–60 let	74
Tabulka 20 Preference témat ve věkových skupinách 20–40 a 41–50 let	76
Tabulka 21 Kariérní a osobní rozvoj ve věkových skupinách 20–40 a 51–60 let	77
Tabulka 22 Kariérní a osobní rozvoj ve věkových skupinách 20–40 a 41–50 let	78
Tabulka 23 Četnost informálního učení ve věkových kategoriích 20–40 let a 51–60 let....	79
Tabulka 24 Četnost informálního učení ve věkových kategoriích 20–40 let a 41–50 let....	80
Tabulka 25 Intenzita informálního učení ve věkových kategoriích 20–40 let a 41–50 let..	81
Tabulka 26 Intenzita informálního učení ve věkových kategoriích 20–40 let a 41–50 let..	82

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AES	Adult Education Survey – Šetření o vzdělávání dospělých
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development, – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies, – Program pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých.
SDL	Self-Directed Learning – autodidaktické (sebeřízené) učení
SDT	Self-Determination Theory – Teorie sebeurčení

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Informální učení dospělých tří věkových skupin ve volném čase.

Vážená paní, pane,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího anonymního dotazníku, který je součástí mnou zpracovávané diplomové práce na téma „Informální učení dospělých tří věkových skupin ve volném čase“. Cílem této práce je analyzovat současnou situaci a zjistit nejenom nejčastěji uváděné důvody vedoucí dospělé různých věkových skupin k zapojení se do sebevzdělávání v rámci informálního učení, ale také jeho četnost, intenzitu, preference témat a zdroje využívané dospělými k získávání znalostí či dovedností. Podstatou informálního učení je i záměrná činnost směřující k získávání a rozvíjení vlastních znalostí či dovedností neorganizovanou a nesystematickou cestou a to i ve volném čase. Bude se tedy jednat o výzkum z oblasti volnočasových aktivit dospělých.

Dotazníkové šetření je zcela anonymní a mohou se jej zúčastnit osoby starší 20 let. Získaná data budou použita výhradně pro potřeby diplomové práce.

Dopředu děkuji za Vaši ochotu

Bc. Michal Zvonek - studijní obor Sociální pedagogika, Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

1 Jaká je Vaše rodová příslušnost?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

☐ Muž ☐ Žena ☐ Jiná

2 Jaký je Váš věk?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

☐ 20-40 let ☐ 41-50 let ☐ 51-60 let

3 Jaký je Váš rodinný stav?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

☐ svobodná/svobodný ☐ vdaná/ženatý ☐ nesezdané soužití ☐ rozvedená/rozvedený ☐ vdovec/vdova

4 Kde bydlíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ ve městě ☐ na vesnici

5 Jaké je Vaše ekonomické postavení?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ zaměstnaný/á na plný pracovní úvazek
 ☐ zaměstnaný/á na částečný pracovní úvazek
 ☐ živnostník, podnikatel/ka
 ☐ student/ka
☐ na mateřské dovolené/rodičovské dovolené
☐ nezaměstnaný/á
☐ důchodce/kyně
☐ pracující důchodce/kyně

6 Jaký je stupeň Vašeho nejvyššího dokončeného vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ základní vzdělání
☐ vyučen
☐ vyučen s maturitou
☐ středoškolské s maturitou
☐ vyšší odborné
☐ vysokoškolské
☐ doktorské

7 Snažíte se ve svém volném čase cíleně a záměrně naučit něco, co by vedlo ke zlepšení Vašich dovedností či znalostí následujícími způsoby? Jak často?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Denně	Týdně	Měsíčně	Občas	Nikdy
učením na internetu (webové stránky, blogy apod.)	☐	☐	☐	☐	☐
učením přes aplikace (Duolingo, Youtube apod.)	☐	☐	☐	☐	☐
učením z podcastů	☐	☐	☐	☐	☐
učením od členů rodiny, přátel či kolegů	☐	☐	☐	☐	☐
učením z tištěných materiálů (knih, odborných časopisů apod.)	☐	☐	☐	☐	☐
učením na komentovaných prohlídkách muzeí, historických, přírodních míst, technických či průmyslových staveb	☐	☐	☐	☐	☐
učením ze sledování videí a dokumentárních filmů	☐	☐	☐	☐	☐
učením návštěvou vzdělávacích středisek (včetně knihoven)	☐	☐	☐	☐	☐

8 Kolik času průměrně za týden věnujete všem Vámi zvoleným činnostem?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Méně než 30 minut ☐ 30 minut až 1 hodina ☐ 1-2 hodiny ☐ Více než 2 hodiny

9 K jakým oblastem se Vaše aktivita nejčastěji vztahuje?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- | | | | |
|---|---|---|--|
| ☐ Kultura a umění (např. návštěva výstav, muzea, kina nebo divadla) | ☐ Historie a společenské vědy (např. četba knih nebo odborné literatury) | ☐ Pohyb a sport (např. běh, trénink ve fitness, jóga) | ☐ Cestování a turistika (např. cesta za účelem poznání nových míst) |
| ☐ Zdraví a zdravý životní styl (např. hledání informací na témata zdraví, prevence nemocí, zdravého životního stylu či wellbeingu) | ☐ Ochrana přírody (např. individuální dobrovolnické aktivity spojené s ochranou životního prostředí) | ☐ Technická nebo odborná témata (např. četba nebo sledování videí na preferované téma) | ☐ Remeslné a manuální činnosti (např. paličkování, pletení, dekorování, modelářství, svařování apod.) |
| ☐ Moderní technologie a ICT (např. počítačové dovednosti, práce s umělou inteligencí) | ☐ Jazykové vzdělávání (samostudium cizího jazyka) | | |
| ☐ Jiná (uvedte) <input type="text"/> | | | |

10 Jaký je nejčastější důvod či důvody Vaší aktivity?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- | | | | |
|---|---|---|---|
| ☐ Baví mě to, a cítím z toho radost. | ☐ Je to součástí mého životního stylu. | ☐ Považuji to za důležité pro můj osobní nebo profesní rozvoj. | ☐ Cítím, že bych to měl dělat. |
| ☐ Očekávají to ode mě ostatní. | ☐ Nemám jasný důvod, proč to dělám. | | |
| ☐ Jiný (uvedte) <input type="text"/> | | | |