UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

Učení na pracovišti v ubytovacím zařízení s kavárnou

případová studie

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Tomáš Konečný, DiS.

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma *„Učení na pracovišti v ubytovacím zařízení s kavárnou“* vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil a v textu řádně citoval. Interní i veřejné zdroje spojené přímo se zkoumaným Podnikem X a se Společností X jsou v této práci uváděny a citovány anonymizovaně a nejsou přiloženy, aby nedošlo k porušení etických zásad nezbytných pro anonymní případovou studii.

V Olomouci dne 30. března 2022. Podpis ……

Poděkování

Na tomto místě chci vyjádřit velké poděkování vedoucímu mé diplomové magisterské práce, doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D., za mnoho cenných podnětů a průběžné pomoci během tvorby této práce, ale také za mimořádně trpělivý, chápavý, odborný a zároveň lidský přístup. Také zde chci poděkovat své rodině, přátelům a všem, kdo mě podporovali, chápali a slovem či skutkem mi pomohli ke zdárnému dokončení této práce. Bez vaší podpory by se to nepodařilo, dámy a pánové.

Děkuji také vedení Podniku X za přístup k firemní dokumentaci a svolení provést se zaměstnanci organizace výzkumné šetření.

Anotace

Jméno a příjmení:	*Bc. Tomáš Konečný, DiS.*
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	*Andragogika*
Obor obhajoby práce:	*Andragogika*
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Učení na pracovišti v ubytovacím zařízení s kavárnou
Anotace práce:	Cílem diplomové práce je zjistit rysy a způsoby procesu učení (koncept workplace learning) na vybraném konkrétním případu podniku řadícího se mezi ubytovací a stravovací zařízení (konkrétně jde o hotel s kavárnou). Hlavní výzkumná otázka zní: Jak se zaměstnanci vybraného pracoviště učí pracovním činnostem? Pro případovou studii je hlavní výzkumná otázka rozpracována na tři dílčí výzkumné otázky. Jakými konkrétními způsoby a v jaké míře jejich jednotlivých výskytů učení zaměstnanců probíhá? Do jakých modalit učení tyto způsoby učení spadají a v jakém poměru jsou tyto jednotlivé modality učení v Podniku X u daných pracovních pozic zastoupeny? Jaké učební prostředí je v Podniku X?
Klíčová slova:	učení na pracovišti, ubytovací zařízení, hotel, stravovací zařízení, kavárna, firemní prostředí, způsoby učení, sektor služeb, případová studie, formální učení, neformální učení, informální učení, celoživotní učení
Title of Thesis:	Workplace learning in an accommodation facility with a café
Annotation:	The aim of this diploma thesis is to discover different ways of a learning process (a workplace learning concept) in a selected enterprise rankinf among the accommodation and catering facilities (specifically it is a case about a hotel with a coffee bar). The main question says: How do emploees of a specific workplace gain knowledge about their work-related activities? This main research question is devided into three partial questions. What are the specific manners emploees tend to learn, and

	what is the amount of their frequency? To what kind of modalities of learning do these manners of learning come under and what is the proportion of these modalities of learning on given working positions in the Enterprise X? What is the didactic enviroment in the Enterprise X?
Keywords:	workplace learning, accommodation facility, hotel, catering facility, café, corporate environment, ways of learning, department of service, case study, formal learning, non-formal learning, informal learning, lifelong learning
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha 1: Dotazník ke standardizovaným rozhovorům. Příloha 2: Způsoby učení respondentů v Podniku X uvedené na začátku dotazování.
Počet literatury a zdrojů:	118
Rozsah práce:	141 s. (217 405 znaků s mezerami)

Obsah

Anotace **5**
Úvod **9**
1 Vzdělávání a učení dospělých v rámci celoživotního učení **11**
1.1 Vzdělanostní společnost a její požadavky 11
1.2 Terminologické vyjasnění: vzdělání, vzdělávání a učení 14
1.3 Proces učení (Kolbův cyklus a Jarvisův koncept) 16
1.4 Základní modality učení 19
1.4.1 Formální učení 19
1.4.2 Neformální učení 20
1.4.3 Informální učení 22
2 Učení spojené s prací a pracovištěm = *Workplace learning* **28**
2.1 Definice pojmu 28
2.2 Faktory ovlivňující proces učení ve spojitosti s pracovištěm 32
2.3 Bariéry učení ve spojitosti s prací a pracovištěm 37
3 Kategorizace učení na pracovišti **40**
3.1 Roviny učení 40
3.2 Formy učení (v rámci organizovaného podnikového vzdělávání) 44
3.3 Modality procesu učení na pracovišti 47
3.3.1 Formální modalita učení na pracovišti 47
3.3.2 Neformální modalita učení na pracovišti 48
3.3.3 Informální modalita učení na pracovišti 49
3.4 Způsoby učení na pracovišti v sektoru služeb 53
3.4.1 Učení v rámci firemního vzdělávání 54
3.4.2 Strategie neformálního a informálního učení zaměstnanců 56
3.4.3 Definice vybraných způsobů učení a další způsoby učení 59
4 Podnik X – popis podniku a pracovního systému **67**
4.1 Výběr podniku 67
4.2 Charakteristika analyzovaného podniku 68
4.3 Pracovní pozice, náplň práce, odměňování a filozofie Podniku X 68
5 Metodika výzkumu **73**
5.1 Výzkumná strategie, výzkumný přístup a typ výzkumu 73
5.2 Výzkumné otázky 75
5.3 Výzkumné metody 76
5.3.1 Obsahová analýza organizačních dokumentů 76
5.3.2 Standardizované rozhovory 77
6 Realizace výzkumného šetření **78**
6.1 Předvýzkum 78

6.2 Pilotáž ... 79
6.3 Výzkum ... 80
6.3.1 Výběr respondentů ... 80
6.3.2 Sběr dat ... 81
6.4 Analýza a interpretace/vyhodnocení dat ... 85
6.4.1 Souhrnná analýza ... 86
6.4.2 Analýza dle modalit učení ... 87
6.4.3 Analýza dle pracovních pozic respondentů ... 92
6.4.4 Analýza zastoupení forem učení ... 94
6.4.5 Analýza volby typu učebního prostředí v Podniku X dle respondentů ... 95
6.4.6 Identifikace způsobů učení před dotazováním ... 96
6.5 Výsledná zjištění ... 96
6.6 Limity a etické zásady výzkumu ... 104
6.7 Diskuze ... 106
Závěr ... 109
Literatura a zdroje ... 114
Seznam zkratek ... 127
Seznam schémat a grafů ... 128
Seznam tabulek ... 129
Seznam příloh ... 130
Přílohy ... 131

Úvod

Jako cíl diplomové práce jsem zvolil zjistit rysy a způsoby procesu učení (koncept *workplace learning*) u vybraného konkrétního případu podniku řadícího se mezi stravovací a ubytovací zařízení (konkrétně jde o hotel s kavárnou). Ke zkoumání tohoto jevu jsem zvolil výzkumný design případové studie. Ten jsem aplikoval při analýze míry výskytu různých způsobů učení a poměru zastoupení jednotlivých modalit učení u zaměstnanců vybraných pracovních pozic. Hlavní výzkumná otázka zní: **Jak se zaměstnanci vybraného pracoviště učí pracovním činnostem?** Dále se pokusím odpovědět na tři dílčí výzkumné otázky: Jakými konkrétními způsoby a v jaké míře jejich jednotlivých výskytů učení zaměstnanců probíhá? Do jakých modalit učení tyto způsoby učení spadají a v jakém poměru jsou tyto jednotlivé modality učení v Podniku X u daných pracovních pozic zastoupeny? Jaké učební prostředí je v Podniku X?

V práci jsem se pokusil poskytnout komplexní aktualizovaný vhled do problematiky učení na základě syntézy pohledů a chápání více autorů odborné literatury či kompetentních organizací. To zahrnuje definici pojmu učení v kontextu informační společnosti a s vymezením oproti vzdělávání. Dále je součástí mé snahy definovat a alespoň částečně upevnit a rozšířit chápání jednotlivých modalit učení (formální, neformální, informální). Navazuje přiblížení a definování konceptu workplace learning, a to v rámci ČR i v kontextu evropského prostoru a západního světa (kapitola 2). Ve třetí kapitole přibližuji a odlišuji některé (bohužel nejednotné) kategorizace a typologie učení a nabízím vlastní, komplexně pojatý návrh typologizace způsobů učení, vytvořený na základě rešerší literatury. Empirická část práce začíná hutným popisem Podniku X a jeho pracovního systému (kapitola 4), následuje kapitola popisující metodiku celé empirické části (kapitola 5) a výzkumnou část práce uzavírá kapitola dokumentující přípravu, realizaci i vyhodnocení výzkumného šetření (kapitola 6).

Zpracování teoretické části studie vychází ze zevrubné rešerše literatury české i zahraniční, čehož dokladem je seznam použité literatury na konci práce. V empirické části jsem analýzou firemních dokumentů a standardizovaným dotazováním respondentů pracujících na vybraných pracovních pozicích získal velké množství dat, ze kterých vyplynulo několik zjištění (kapitoly 6.4 a 6.5).

Nejen učení spojené s prací a pracovištěm, ale obecně oblast učení dospělých je v českém andragogickém prostředí prozkoumána ne zcela uspokojivě (Průcha, 2014, s. 57). To představuje jeden z důvodů pro napsání této práce. Dalším byl můj zájem o problematiku učení a vzdělávání dospělých ve spojitosti s pracovním zařazením.

1 Vzdělávání a učení dospělých v rámci celoživotního učení

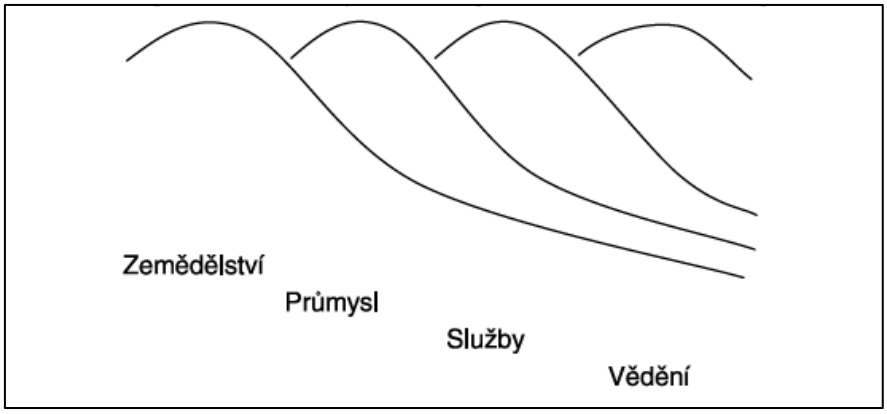
1.1 Vzdělanostní společnost a její požadavky

S učením na pracovišti souvisí vzdělávání dospělých obecně a tzv. celoživotní učení. Přestože existovaly různé emancipační proudy a hnutí již v 19. století, vzdělávání dospělých (andragogika) jako obor i coby legitimní společenský jev se v Evropě i u nás výrazněji prosadilo až ve druhé polovině 20. století. Nejprve však andragogika chápala vzdělávání dospělého jedince coby řešení v případech nedostatečností a problémů v jeho životě, tedy coby ad hoc řešení bezprostřední situace. Holistický a na celoživotní rozvoj a vzdělávání zaměřený přístup se rozvíjí až od 70. let 20. století v souvislosti s rozvojem vývojové psychologie a sociologie. Další proměnou andragogiky bylo také myšlenkové otevření prostoru pro (do té doby) spíše neuznávané zdroje a způsoby učení, tedy např. učení nahodilé, situační, zážitkové, sebeučení aj. Postupně se uceluje systém celoživotního učení, skládající se z formálního, neformálního a informálního učení,[1] jež by měla být ideálně propojena v životě jedince (Novotný, 2009a, s. 24–27). Tento systém se od 90. let stává např. jedním z hlavních témat Evropské unie, neboť hraje vedle jiného důležitou souvztažnou roli s principem tzv. flexicurity, tedy posilování pružnosti i jistoty na trhu práce. Proto v členských státech EU probíhá od roku 2007 s pětiletou periodicitou kvantitativní průzkum *Adult Education Survey* (dále AES), zaměřený na vzdělávání a celoživotní učení dospělých (Půbalová, 2018, s. 5–6).

[1] Jednotlivé způsoby učení budou podrobněji rozebrány v následujících kapitolách.

Nastíněný vývoj souvisí s rostoucí důležitostí, potřebou i proměnou vzdělávání dospělých v souvislosti nejen s profesním a pracovním životem (Novotný, 2009a, s. 12–14). Příčinou této potřeby je struktura ekonomiky dnešní společnosti,[2] kdy dominantní způsob produkce se zakládá na znalostní ekonomice, oproti předchozím typům společnosti. Těch bývá rozlišováno několik, např. podle vývojových etap na společnost zemědělskou, průmyslovou, služeb a znalostní (Schéma 1). V té poslední je vzdělání nezbytným předpokladem pro úspěšnou produktivní existenci jedince a v rámci společnosti slouží vzdělávání coby mechanismus (pře)rozdělování jejího bohatství (Skoovsgaard, 2006). Nastíněný vývoj s sebou přinesl i přesun lidských zdrojů mezi sektory v pracovní sféře, kdy vznikla nová třída tzv. *profesionálů* vybavených specifickými kompetencemi či tzv. *nových nezávislých* (na místě či době práce – např. *home office*) (Novotný, 2009a, s. 16–17).

Schéma 1: Vývojová stadia společnosti podle dominantního způsobu produkce



Zdroj: Skovsgaard (2006) in Novotný (2009a, s. 12–14).

Výše uvedené vysvětluje a obhajuje zvýšené potřeby na celoživotní učení člověka ve znalostní společnosti obecně, stejně jako neustálé vzdělávání a rozvoj

[2] Ve vztahu k ekonomice a způsobu života je tím myšlena západní společnost v období od 2. poloviny 20. století až do současnosti (pozn. autora).

kompetencí v rámci pracovní a profesní sféry, kdy vedle vzdělání formálního roste význam i informálního (více níže) a neformálního vzdělání (školení, kurzů, rekvalifikací), bez kterého se pracovníci ve většině odvětví dnes již neobejdou, samozřejmě však záleží na oboru a pracovní oblasti či pozici. Do popředí se v oblasti bádání i na poli praxe, coby součást celoživotního vzdělávání, úžeji pak dalšího profesního vzdělávání, dostává podnikové vzdělávání (Barrow & Keeney, 2001, s. 53–54; Šimberová, 2009, s. 20). Paradoxně však již starověký Platón hlásal komplexní kultivaci mysli a způsobů, tedy výchovu člověka vzděláváním, oproti pouhému mechanickému učení jedince řemeslu či doktríně (tedy formální vzdělání). A z českého prostředí lze mezi uvést přístup Tomáše Bati, který zhruba před stoletím založil večerní školu práce pro své zaměstnance, neboť věděl, že dobře proškolený, zaučený a poučený jedinec bude vykonávat pracovní činnost lépe než ten, který bude do pracovního procesu „vhozen" pouze s pár instrukcemi. Dnes jsou některé kurzy a školení pro zaměstnance firem v určitých profesích ze zákona povinné, jiné jsou zcela na zvážení zaměstnavatelů, přičemž ne každý je dalšímu nepovinnému vzdělávání zaměstnanců nakloněn. Zaměstnancům však nemůže zaměstnavatel oficiálně nijak bránit v jeho vlastní iniciativě a celoživotním vzdělávání (Neuwirthová, 2014, s. 32–33). Jako příklady dovedností a znalostí, které si pracovník osvojuje zejména neformálním učením, si lze představit třeba různá pracovní školení, instruktáž k obsluze strojů, práce s konkrétním počítačovým programem apod. Informální učení probíhá neustále, i když si to člověk neuvědomuje.

Vzhledem k výše uvedenému jsou neustálý rozvoj a vzdělávání dospělých a obnovování znalostí pro jejich možnosti uplatnění v pracovní a profesní sféře prakticky nezbytné, aby jedinec mohl nejen získat pracovní místo, ale také si jej udržet a obstát ve zvyšujících se pracovních nárocích souvisejících s inovacemi, globalizací a informační explozí a neustálými změnami trendů. Během minulého století se pojetí vzdělávání dospělých proměnilo od původního specifického (na konkrétní řemeslo zaměřeného) přes generické rozvíjení dovedností až na

celoživotní zaměření (Barrow & Keeney, 2001, s. 54–56; Novotný, 2009a, s. 28–29). Zároveň však platí, že i sama znalostní společnost dnešního typu nemůže bez neustálého vzdělávání a učení se dospělých fungovat, neboť lidské zdroje zajišťují její prosperitu (více než surovinové), a proto je třeba je neustále rozvíjet a obnovovat (Novotný, 2009a, s. 15). Zde je potřeba dodat, že celoživotní učení se zakládá na třech stavebních kamenech vzájemně se střetávajících a překrývajících v poli společného zájmu: vzdělávání dospělých, rozvoji lidských zdrojů a ekonomice vzdělávání (tamtéž, s. 40–41). Jedinec má být zároveň chápán jako individualita s nelineárním procesem komplexního vývoje a s unikátní životní dráhou protknutou různými kariérami (Šimek, 2007, s. 8).

1.2 Terminologické vyjasnění: vzdělání, vzdělávání a učení

Pojem *vzdělání* vyjadřuje komplexní souhrn kompetencí, dovedností a znalostí jedince, nabytých formálním, neformálním i informálním učením/vzděláváním. Nejen u nás, ale i ve světě, však dochází k nejednoznačnému chápání a užívání pojmů vyjadřujících proces vedoucí k výslednému stavu vzdělání jedince – objevují se dva termíny zdánlivě podobné, avšak obsahově rozdílné: *učení* vs. *vzdělávání*. Roli zde většinou hraje, ze kterého úhlu pohledu je proces osvětové iniciativy vnímán. Individuální, záměrné či mimovolné nabývání znalostí, dovedností a postojů z vůle, zájmu a iniciativy jedince je vnímáno jako proces učení (se). Oproti tomu vzdělávání je chápáno jako systém, ve kterém probíhá záměrná a strukturovaná výuka a osvěta jedince či skupin ze strany institucí a vzdělavatelů směrem k jedinci za specifických podmínek, na koncepčním/teoretickém základě a s použitím určitých metod a technik (Trávníčková, 2008, s. 10–13; Pešek et al., 2019, s. 12).

V rámci této studie bude užíváno pojmu učení, jež se jeví v jejím kontextu vhodnější než pojem vzdělávání.[3] Opodstatnění vidí autor této práce v záměru popsat a charakterizovat proces a způsoby záměrného i nezáměrného nabývání (pro pracovní činnost nezbytných) znalostí a dovedností zaměstnanců na pracovišti v sektoru služeb, ale také charakter pracovního prostředí, kde tento proces probíhá především skrz samotný pracovní výkon. Nejen v české terminologii navíc užívání termínu učení v souvislosti s dospělými a pracovištěm či organizací převládá (srovnej např. Senge, 2007; Trávníčková, 2008; Marinková & Stretti, 2009; Novotný, 2009a; Šimberová, 2009; Průcha, 2014 aj.), kdy mezi zaběhlé termíny patří např. *učící se společnost* či *učení pro pracoviště*, ale také především pojem *celoživotní učení* (ne vzdělávání) kde je hledisko aktivního jedince zdůrazněno. Pojem učení navíc odpovídá anglickému výrazu *learning* (používanému v zahraničí ve spojeních *formal learning*, *non-formal learning*, *informal learning*, *workplace learning*, *lifelong learning* aj.), kdežto pojem vzdělávání výrazu *education*. Uvedené vhodně doplňují Colardyn a Bjørnåvold (2005, s. 21–22), kteří uvádí, že pro definování pojmy *formální, neformální* a *informální* jsou stěžejní nejen definice a povaha vzdělávacích aktivit samy o sobě, nýbrž celý kontext a podmínky, za nichž proces učení probíhá.

[3] Pokud však bude text pojednávat o modalitě formální či neformální ve specifické souvislosti s působením vzdělavatelů či vzdělávacích institucí na vzdělávaného, bude zachováno užití termínu *vzdělávání*. U modality informální vyvstává otázka, zda je vůbec vhodné vedle pojmu *informální učení* používat také slovní spojení *informální vzdělávání,* a to z hlediska definic uvedených výše. Oproti modalitě formální a neformální totiž u té informální mohou chybět (ale nemusí) aspekty institucionálního ovlivňování/řízení a systematičnosti a jedinec si postoje a dovednosti osvojuje a nabývá sám, ze své intence, prožitků, zkušeností a většinou bez záměrného ovlivňování druhou stranou (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 77).

1.3 Proces učení (Kolbův cyklus a Jarvisův koncept)

Jednu z dodnes velmi užívaných teorií o procesu učení vyslovil (a empiricky podložil Kolb (1984). Vytvořil k ní model učení ze zkušenosti, známý jako *Kolbův cyklus*.[4] Ten je využívaný již desítky let pro nastavení výuky a vzdělávání ze strany lektorů či manažerů. Kolb vycházel ze starších modelů (Piageta, Lewina a Deweye), které zrevidoval a propojil. Kolbův cyklus zahrnuje Lewinem již dříve vytvořený *cyklus učení prožitkem*, vyjadřující, jak se může jedinec efektivně učit z vlastí zažité zkušenosti (Janišová & Křivánek, 2013, s. 219). Jak lze na znázornění cyklu vidět, jeho jednotlivé fáze se neustále opakují: zážitek určité zkušenosti, pozorování a reflexe, zobecňování (formulace teoretických/abstraktních konceptů) a ověřování (aktivní testování vytvořených konceptů). Poslední fází vzniká nová zkušenost a cyklus se v jednu chvíli uzavírá, ale zároveň i rovnou opakuje (Palán, 2002, s. 96–97). Díky tomuto procesu se jedinci či skupině rozšiřuje a aktualizuje síť dosavadních zkušeností, kterou disponuje (Nehyba, 2012, s. 55). Cyklus může začít kteroukoliv fází a je platný nejen pro informální, ale i formální a neformální modalitě učení coby cílená součást vzdělávacích akcí (Palán, 2002, s. 96–97). Jelikož koncem poslední fáze rovnou začíná opět první, avšak již o úroveň výše v poznání a rozvoji jedince v rámci učebního procesu, vhodnější by možná bylo hovořit spíše o spirále učení než o cyklu, tedy spíš o spirálovitém než cyklickém procesu (Schéma 2).

Koncept zkušenostního učení zdůrazňuje aktivní roli učícího se jedince. Výsledkem je získání dovedností a vědomostí skrz každodenní zkušenost ve

[4] Spirálovitě je vykreslen již Deweyův koncept z roku 1938 (Kolb, 1984, s. 23) a u nás takto proces zkušenostního učení znázornil např. Dočekal (2012, s. 12, 16), podle kterého celý popsaný princip nejvhodněji vystihuje termín **zkušenostní učení.**

spojitosti s vykonávanou prací a přenesení výsledků učení do pracovního života (Kolb, 1984; Palán, 2002, s. 246; Průcha & Veteška 2014, s. 311). Model je však pouze teoretickým redukujícím konceptem pravděpodobně mnohem složitější reality. Jednotlivé fáze nemusí nastávat přímo v tomto sledu a pravděpodobně také neprobíhají izolovaně (Nehyba, 2012, s. 55). Zdá se, že zkušenostní učení může být záměrné (záměr ověřit v praxi teorii) i nezáměrné (zažitá zkušenost, její hodnocení, zobecnění a aplikace v praxi). Míra a kvalita vědění a dovedností jedince získané zkušenostním učením se však hodnotí a měří těžce (Průcha & Veteška, 2014, s. 311).

Schéma 2: Spirálovitý proces zkušenostního učení

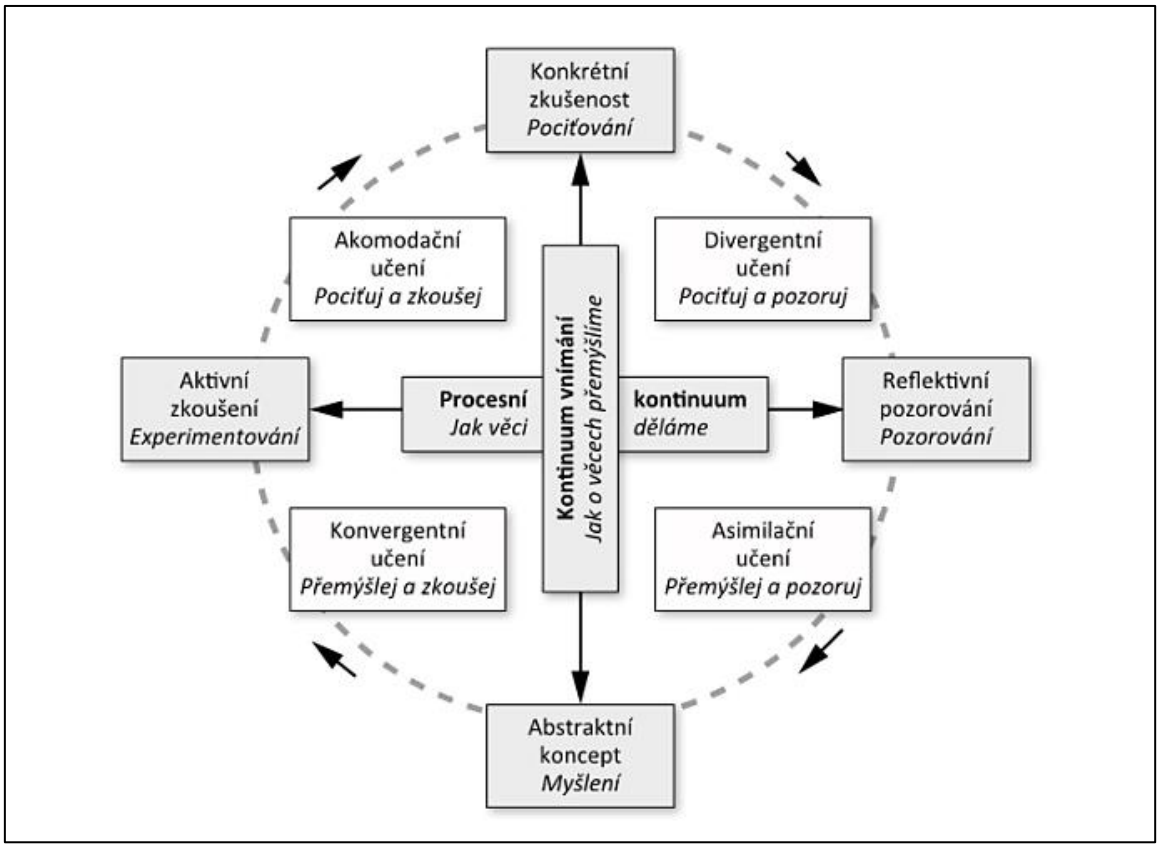
Zdroj: Dočekal (2012, s. 12) podle Kolb (1984).

Jinak na cyklus učení pohlížel Jarvis, který vytvořil koncept *nesouladu*, kdy učení má dvě stádia – harmonii a nesoulad. K učení dochází v případě nesouladu, což je situace, kdy nedochází ke shodě minulé zkušenosti a nové, aktuální situace (dochází tedy k jejich konfliktu). Tento nesoulad se pak stává hnacím motorem hledání vysvětlení, nových znalostí a dovedností, abychom uměli na situaci reagovat, řešit ji, zvládnout ji. V rámci své teorie Jarvis vytvořil čtyři procesy (cykly) učení: neučení, náhodné sebeučení, nereflektivní učení a reflektivní učení (Nehyba 2012, s. 46–54; Šimeček, 2014, online). Modely Kolba a Jarvise před pár lety komparoval Šimeček (2014, online). Poukázal, že Kolb považuje reflektivní pozorování ze strany jedince po konkrétní zkušenosti jako nezbytnou podmínku, aby

nastalo učení, kdežto Jarvis věří, že učení probíhá i nereflektivně. Jarvis také Kolbovi vytkl přílišné zjednodušení a přímost jeho modelu procesu učení, jelikož tento proces je složitější a roli hraje např. situační podmíněnost. Jako rámec pro plánování výuky a vodítko pro pochopení různých komplikací při učení však může Kolbův cyklus sloužit dobře (tamtéž).

Na základě svého modelu Kolb vytvořil také typologii čtyř stylů výuky, které lze použít pro vzdělávání, odpovídajících čtyřem fázím/kvadrantům cyklu: divergentní, asimilační, konvergentní a akomodační (Schéma 3). Každý člověk zpravidla inklinuje k jednomu stylu učení, podle kvadrantu zahrnujícího nejvíc kognitivních dovedností, které jsou u daného jedince dominantní. Učící jedinec by však měl (nejen) v pracovním procesu přizpůsobovat své styly učení aktuálnímu problému a situaci (Janišová & Křivánek, 2013, s. 219).

Schéma 3: Kolbův cyklus učení zkušeností (prožitkem/zážitkem)



Zdroj: Kolb (1984) podle Janišová & Křivánek (2013, s. 218).

1.4 Základní modality učení [5]

V evropském prostředí bývá učení jedince coby celoživotní proces rozdělováno dle pojetí Rady Evropy i Evropské komise na: formální, neformální a informální (Brander, 2006, s. 21). Navzájem se samozřejmě mnohdy překrývají či probíhají zároveň (Marinková & Stretti, 2009, s. 247; Kenney, 2019, online). Definice zmíněných evropských institucí jsou níže doplněny pojetím ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT ČR), vyjádřeném v roce 2007 v dokumentu Strategie celoživotního učení (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, online) a také výsledky některých výzkumných šetření Českého statistického úřadu (dále ČSÚ).

1.4.1 Formální učení

Definice dle Rady Evropy zní, že tato modalita souvisí neodlučitelně se strukturovaným vzdělávacím systémem, což zahrnuje všechny stupně školství, od základních škol až po univerzity, včetně specializovaných programů profesní a odborné praxe (Brander, 2006, s. 21). S tím se shoduje i vymezení ze strany Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále OECD), které zároveň formální učení identifikuje jako učební aktivitu, která vede k certifikaci ze strany ministerstva či profesní organizace (Pont et al., s. 25). Dle MŠMT ČR je formální vzdělávání uskutečňováno ve vzdělávacích institucích, většinou ve školách,

[5] Pojem *modalita učení* je termínem převzatým z práce Dočekala et al. (2013) a označuje jednu ze tří součástí konceptu celoživotního učení (formální – neformální – informální). V literatuře se sice objevují i výrazy jako *typy, druhy, roviny* či *formy* učení, avšak různí autoři používají odlišnou terminologii a nepanuje jednotný úzus. Termín *modalita* byl zvolen, jelikož je dostatečně odlišitelný od všech ostatních užitých názvů kategorií v této práci (roviny, formy, styly, strategie, metody, způsoby). Pojmy *roviny* a *formy* učení už v práci zároveň označují jiné kategorie učení.

je vymezeno a stanoveno dle právní legislativy a funguje na principu dosahování na sebe navazujících úrovní vzdělání, jejichž absolvování je potvrzováno odpovídajícími osvědčeními (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 77). Definice dle Evropského střediska pro rozvoj odborné přípravy (dále CEDEFOP) z roku 2008 mimo výše zmíněné přidává formálnímu učení rys explicitně plánovaného procesu učení, který je záměrný z hlediska učící se osoby a vede k získávání diplomů, kvalifikací a certifikací (Průcha & Veteška, 2014, s. 114).

Formální vzdělávání bývá ještě členěno na tzv. počáteční (absolvuje jej každý jedinec během dětství, dospívání či začátku dospělosti, minimálně skrz povinnou školní docházku) a tzv. další vzdělávání (bývá absolvováno většinou s odstupem po získání vzdělání počátečního, často po vstupu na pracovní trh s cílem doplnění či dosažení vyššího stupně vzdělání, než bylo získáno počátečním vzděláváním). Participace dospělých Čechů v dalším formálním vzdělávání pomalu narůstá, neboť v roce 2003 se dalšího formálního vzdělávání účastnilo pouze 1,4 % české dospělé populace (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 58), kdežto v roce 2016 již šlo o 9 %. V mezinárodním srovnání je však i přesto stále podprůměrná a většinu účastníků tvoří studenti počátečního vzdělávání (Půbalová, 2018, s. 8, 15–19, 44). V předchozích letech tomu mohla být příčinou slabá nabídka dalšího vzdělávání pro dospělou populaci ze strany škol, jejich omezená kapacita i atraktivita nabízených programů, což má však stále pozitivnější trend změny. Dalším, a to konstantnějším důvodem je zřejmě chybějící motivace k dalšímu studiu, což naznačuje, že tlak na další rozvoj a vzdělávání dospělých, potřebné pro fungování jedince ve společnosti vědění, je v ČR prozatím slabý a vnitřní motivace očividně není dostatečně silná (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 58–59).

1.4.2 Neformální učení

Pojetí učení v rámci neformální modality dle Rady Evropy zní: „Neformální vzdělávání se vztahuje ke všem plánovaným programům osobního a sociálního

vzdělávání mladých lidí určených k rozvíjení celé řady dovedností a kompetencí mimo rámec formálního vzdělávacího kurikula.“ Takové vzdělávání by mělo být dobrovolné, ideálně všem přístupné, zaměřené na učící se a jejich aktivní účast, jejich osvojování si dovedností pro život, práci a občanství, celostní, organizované a zacílené a založené na zkušenostech a činnostech (Brander, 2006, s. 21). OECD tuto modalitu učení definuje coby organizované aktivity, které nejsou vyloženě vzdělávací, ale vzdělávání v nich převažuje, může probíhat na pracovišti i mimo ně a doplňuje běžně formální vzdělání (Pont et al., 2003, s. 25). Dle MŠMT ČR jde o „Vzdělávání, které je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění.“. Patří sem různá školení, kurzy, přednášky, volnočasové a zájmové aktivity, které vede proškolený lektor, učitel či vedoucí. V rámci neformálního vzdělávání nezískává absolvent žádný stupeň vzdělání (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 77). Může však získat různá osvědčení či diplomy, např. za absolvování kurzu apod. Neformální učení bývá vnímáno jako způsob naplňování celoživotního vzdělávání (vedle informálního) a může probíhat na pracovišti, soukromých vzdělávacích agenturách, klasických školách, ale třeba i v neziskových organizacích (Novotný, 2009b, s. 520–521; Průcha & Veteška, 2014, s. 193).

Dle šetření EUROSTATu v roce 2016 se v Evropě neformálně vzdělávalo 41,4 % dospělých ve věku 25–64 let, přičemž u markantní části (více než ¾) bylo toto vzdělávání spojeno s pracovní sférou života (Adult learning statistics: characteristics of education and training, 2021, online). Počet neformálně se učících dospělých v ČR postupně kolísavě stoupá, kdy v roce 1997 dle mezinárodního výzkumu funkční gramotnosti dospělých (dále IALS) šlo o 27 % dotázaných dospělých, v roce 2003 dle statistického úřadu EU (dále EUROSTAT) 13 % (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 61), v roce 2004 dle dat ČSÚ se neformálního vzdělávání účastnilo asi 9 % dospělých (Statistická ročenka České republiky – 2004, 2004, online), výzkum z roku 2005 vykázal hodnotu 34 % (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 62) a mezinárodní výzkum

AES z roku 2011 pak 32 % (Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011, 2013, s. 39). Dále bylo zjištěno, že v Česku participace v neformálním vzdělávání roste společně s narůstajícím stupněm nejvyššího dosaženého vzdělání účastníků (Půbalová, 2018, s. 46).

1.4.3 Informální učení

Z vymezení Rady Evropy toto učení probíhá po celý život, kdy si jedinec pod vlivem jak různorodých vzdělávacích zdrojů, tak každodenních životních zkušeností a situací osvojuje různé názory, hodnoty, znalosti a dovednosti (Brander, 2006, s. 21). OECD pak definici rozšiřuje, že toto učení může být příležitostné i průběžné, plánované i nezáměrné. Učení informální je někdy označováno a zaměňováno se *zkušenostním učením* (Pont et al., 2003, s. 25; Průcha & Veteška, 2014, s. 139) či *incidentálním učením* (Marsick & Watkins, 2001; Průcha & Veteška, 2014, s. 52), jde však o koncept jim nadřazený, neb může být incidentální i záměrné, zkušenostním i teoretickým (sledování videí, čtení knihy). Dle definice MŠMT ČR lze informální učení definovat jako: „Proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase.“, přičemž zahrnuje také *sebevzdělávání*. Od učení v rámci formálního a neformálního vzdělávání se liší tím, že je většinou nezáměrné, spontánní, neorganizované, nesystematické a není řízené a ovlivňované institucionálně. Definice pro ČR se tedy velmi podobá těm evropským (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 77). Člověk se učí informálně od narození po celý život. Informální učení lze nejhůře analyzovat a měřit (Marinková & Stretti, 2009, s. 248; Průcha & Veteška, 2014, s. 138–139). Bohužel však u této modality prozatím neexistuje jednotná definice, ani ověřený a funkční systém měření, ověřování a vyhodnocování dat, do jaké míry je informální učení součástí života dospělých (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 78).

Výzkumy, které se na tuto oblast zaměřují, cílí na některé uměle určené a hrubě vymezené (není znám přesnější obsah či typy) definované úseky

informálního učení (divadlo, film, internet, četba), navíc pouze na učení záměrné. Vše uvedené je dle názoru Trávníčkové (2008, s. 44–45) nedostatečné pro komplexní zmapování informálního učení. To totiž probíhá po celý život téměř za všech situací a okolností, záměrně (plánovitě, vědomě), kdy si jedinec své učení uvědomuje a nové znalosti i dovednosti získává cíleně/účelně, i nezáměrně (nahodile, neuvědoměle), což je vhodné při jeho sledování a hodnocení reflektovat. A co se týče kvality nabytých znalostí a dovedností, rovněž jde o nezměřitelnou subjektivní hodnotu každého jedince. Tím se vysvětluje také nejednotnost definicí a uznávání informálního učení, přestože žijeme ve společnosti s takovou úrovní znalostí, že ji podle toho i nazýváme, nicméně hledání konsenzu ohledně informální modality učení stále probíhá (tamtéž, 2008, s. 55–58). S tím souvisí prokazující se fakt, že míra informálního učení lidí obecně je mnohem vyšší, než se doposud předpokládalo a možná stále předpokládá, vzhledem k slabšímu zájmu o zkoumání této modality učení oproti formální či neformální. To dokládá např. skutečnost, že mezi cíle programu EU pro ekonomický rozvoj Evropa 2020 patřilo i zapojení 15 % dospělých do celoživotního vzdělávání, nicméně program cílil pouze na formální a neformální modalitu, kdežto informální učení nebylo reflektováno (Kenney, 2019, online). Stejně tak v rámci průzkumu AES bylo informální učení reflektováno pouze doplňkově (Půbalová, 2018, s. 6). Přitom právě modalita informálního učení tvoří významnou část celkového učení dospělých. Např. celostátní výzkum v Irsku v roce 2017 ukázal, že informální učení je populárnější než neformální vzdělávání a účastní se jej přes 60 % obyvatel ve věku 25–64 let. Podobná míra participace byla prokázána v celém

bloku států EU28 (členské státy v letech 2013–2019), přičemž v ČR šlo dokonce o 70 % obyvatel (Půbalová, 2018, s. 79; Kenney, 2019, online).[6]

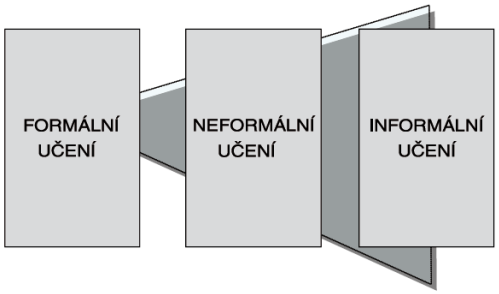
Informální učení se vyskytuje v nepřeberném množství situací po celý život jedince, a proto může mít tolik různých forem, že nejen sami učící se, ale ani jejich případní pozorovatelé si mnohdy vůbec nemusí uvědomovat, že proces učení právě probíhá. Vhodným příkladem může být např. sledování YouTube videí, a to jak účelně (získání informací a znalostí či naučení se postupu nebo dovednosti), tak nezáměrně, např. formou náhodného zjištění nových poznatků při pouhém relaxování u zábavných videí, přičemž na první pohled by asi většina lidí považovala YouTube spíš za zdroj zábavy než učení. Přitom jde o rostoucí zdroj informálního učení. Např. americká studie z roku 2018 ukázala, že 51 % uživatelů YouTube se na tuto službu spoléhá v učení se novým věcem (Kenney, 2019, online). Bohužel však u této modality prozatím neexistuje jednotná definice, ani ověřený a funkční systém měření, ověřování a vyhodnocování dat, do jaké míry je informální učení součástí života dospělých (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 78).

Mezi výše probranými a ve světě tradičně rozlišovanými modalitami učení (potažmo všeobecným a odborným vzděláním) nejsou ostré hranice (Colardyn & Bjørnåvold, 2005, s. 22), ale naopak prostupnost, přičemž tendence stírání hranic rostou, zejména kvůli měnícím se potřebám doby a s ní spojenou

[6] Zajímavé je, že při šetření AES v roce 2011 se k informálnímu učení přihlásilo jen 21,2 % tázaných dospělých. Data však mohla být do značné míry zkreslena limity obou výzkumných šetření – ve výzkumu v roce 2011 bylo informální učení prezentováno primárně jako záměrné a promyšlené jednání jedince, zatímco v roce 2016 zase bylo reflektováno pouze doplňkově, bez podrobnějšího vyhodnocení dat (Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011, 2013, s. 150).

potřebou komplexnosti v oblasti soukromé i veřejné života člověka západní společnosti (Chisholmová, 2009; Cameron & Harrison, 2012). Učení jedince probíhá většinou ve více modalitách zároveň (Schéma 4) a pouze v informální nemusí být přítomné zbylé (ostatní jsou vždy spojeny i s informálním učením, minimálně nezáměrným). Podpora komplexního propojení jednotlivých modalit učení stále více zaznívá nejen jako potřeba a nezbytnost, ale také coby požadavek učících se. Koncept workplace learning prosazuje a prokazuje skutečnost, že soustředění zájmu pouze na formální a formalizované (či neformální) učení ve vztahu k práci a pracovišti (ale také přeceňování učení informálního) vytváří neúplný a chybný obraz o tom, jak se jedinci v pracovním a profesním kontextu vlastně učí (Novotný, 2009a, s. 49–50) nicméně ani informální učení by nemělo být stavěno na piedestal – zkrátka, měla by být vždy zachována komplexnost v nazírání na pojednávanou problematiku (Novotný, 2009c, s. 88).

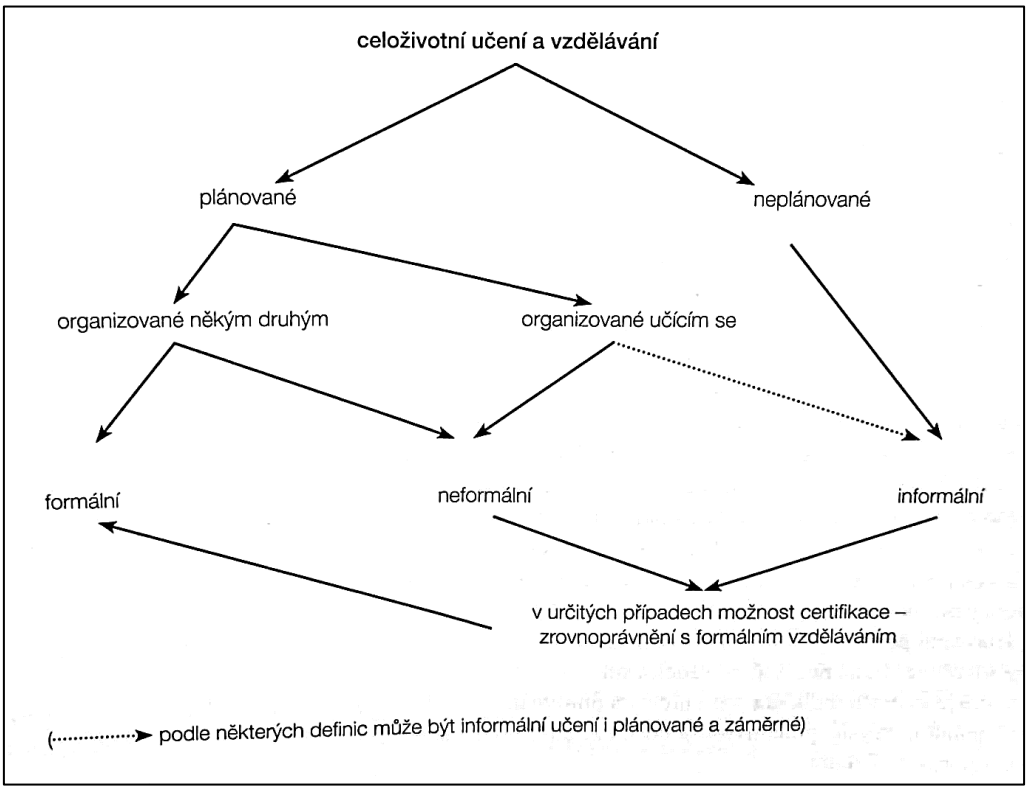
Schéma 4: Průnik učení spojeného s prací a pracovištěm třemi modalitami učení



Zdroj: Novotný (2009a, s. 50).

Pro lepší znázornění vzájemných vazeb a pozic všech třech modalit učení v celkovém rámci celoživotního učení lze využít Benešovo schéma (2009, s. 30–31) s načrtnutými vztahy mezi učením a vzděláváním (Schéma 5) a dodat, že učení spojené s pracovištěm (či prací) může probíhat v podstatě mezi všemi body vykreslené sítě celoživotního učení a jde tedy opravdu za významnou oblast lidského života hodnou zkoumání.

Schéma 5: Systém celoživotního učení a vzdělávání



Zdroj: Beneš (2009, s. 31).

Pojetí jednotlivých modalit učení v této práci vychází z definic Rady Evropy, OECD, CEDEFOP a MŠMT ČR (v případě informálního učení ještě z prací Trávníčkové [2008] a Kenneyeho [2019]), které již byly rozepsány výše – zde pouze stručná rekapitulující syntéza:

- **Učení formální** probíhá řízeně v rámci explicitně naplánovaného vzdělávacího procesu, často daného směrnicemi a realizovaného ve vzdělávacích institucích, většinou ve školách, v programu ministerstva či specializovaného programu profesní a odborné praxe, a/nebo v rámci vzdělávacího procesu vymezeného právní legislativou. Jde o učení vždy záměrné a vědomé, ukončené akreditací, kvalifikací či ziskem určitého stupně vzdělání ze strany příslušného ministerstva či organizace (Pont et al., 2003, s. 25; Brander, 2006, s. 21; Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 77; Průcha & Veteška, 2014, s. 114).
- **Neformální učení** je rovněž vždy záměrné, probíhající v rámci plánovaného a cíleného „(…) osobního a sociálního vzdělávání (…)“, s cílem „(…) rozvíjení celé řady dovedností a kompetencí mimo rámec formálního vzdělávacího kurikula (…)“ (Brander, 2006, s. 21). Od formálního se liší tím, že je sice vedené

ze strany vzdělávací instituce či vzdělavatele, avšak s absencí možnosti či výsledku získání oficiálního stupně vzdělání, certifikátu či diplomu. Neformální vzdělávání se neřídí dle směrnic a norem určených ministerstvem či specializovaným programem profesní a odborné praxe. Jde o organizované aktivity, které nemusí být přímo vzdělávací, ale vzdělávání v nich převažuje, směřují ke zvyšování společenského či pracovního uplatnění jedince, a jsou vedené proškoleným lektorem, vedoucím či učitelem. Učení v rámci této modality by mělo být dobrovolné a všem přístupné, probíhá na pracovištích, školách či v neziskových organizacích a doplňuje často formální vzdělání (Pont et al., 2003, s. 25; Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 77; Novotný, 2009b, s. 520–521; Průcha & Veteška, 2014, s. 193).

- **Informální učení** může být jak záměrné, tak i neuvědomělé, probíhá jak příležitostně, tak průběžně a většinou postrádá systematičnost a strukturu. Oproti dvěma předchozím modalitám učení probíhá po celý život, vlivem různorodých vzdělávacích zdrojů i každodenních životních zkušeností a zahrnuje také sebevzdělávání. Nikdy není řízeno a ovlivňováno institucionálně (Pont et al., 2003, s. 25; Brander, 2006, s. 21; Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 77; Trávníčková, 2008, s. 44–45, 55–58; Průcha & Veteška, 2014, s. 139; Kenney, 2019, online).

Uspořádané vymezení formální, neformální a informální modality učení je zde nutno uvést s ohledem na cíl práce a význam pro empirickou část, ale také proto, že panuje nejednotnost v jejich pojetí v literatuře a u jednotlivých badatelů či organizací.

2 Učení spojené s prací a pracovištěm = *Workplace learning*

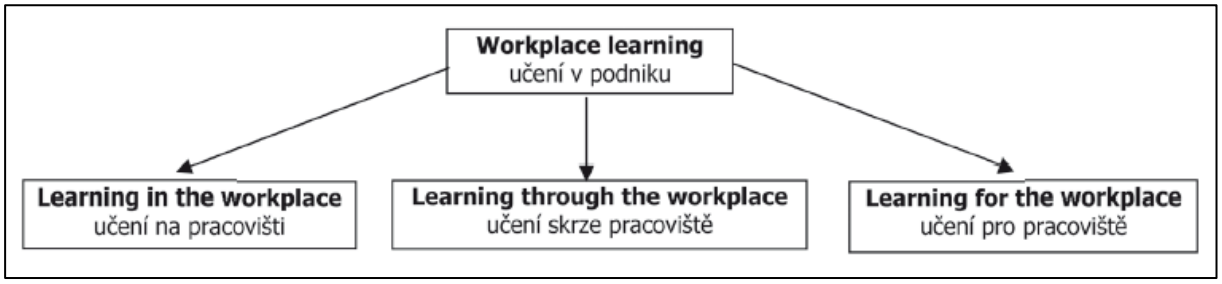
Zkoumat učení ve spojitosti s pracovištěm či prací a obecně hledat souvislosti mezi prací a učením, není příliš snadné, neboť jde o složitý systém ne vždy snadno rozpoznatelných vztahů a vzájemně se ovlivňujících proměnných. Vnímání těchto skutečností vychází částečně ze subjektivního hodnocení každého z nás a učení představuje zároveň proces, produkt, příčinu, důsledek i kontext, ve kterém se jak pracovní, tak i životní vzorce společně vyvíjejí, ovlivňují a utvářejí, což učení organizuje a formuje (Antonacopoulou, 2005, s. 234). Učení na pracovišti je obousměrným procesem, vzájemného předávání zkušeností mezi zaměstnanci, zaměstnavatelem a pracovištěm (Silverman, 2003). Před vymezením pojmu workplace learning je vhodné vysvětlit, že pracoviště neznamená jen místo, kde probíhá práce. Jde o prostředí pro učení, stimulující učení a zároveň prostorem pro uplatnění naučeného, místo vytváření hodnot a socializačních procesů i identity lidí, tedy i jejich sociálního kapitálu. V principu je však pracoviště chápáno jako prostorem a sociálně ohraničená jednotka s určitým počtem pracovníků (Novotný, 2009a, s. 55).

2.1 Definice pojmu

Název konceptu *workplace learing*, který se ujal v mezinárodním kontextu v oblasti učení se a vzdělávání v souvislosti s pracovištěm a zaměstnáním, zavedli Evansová et al. (2006). Tento termín zahrnuje v pojetí autorky tři typy učení v souvislosti s pracovištěm (Schéma 6): u*čení na pracovišti*, *učení prostřednictvím pracoviště* a *učení pro pracoviště* (tamtéž, s. 7–8). Učení na pracovišti může nabývat jak naplánovaných strukturovaných forem (školení od manažera), jejichž míra závisí na organizaci, kolik příležitostí k učení poskytuje, tak i nezáměrného charakteru (náhodné ponaučení se z chyby). Učení skrze pracoviště znamená příležitosti k učení přístupné díky zaměstnavateli, vykonávané práci či náležitosti k organizaci (např. nabytí zkušeností s drahým přístrojem, anebo proplacený kurz angličtiny, přičemž

takové učení nemusí sloužit pouze současnou práci, ale může také zvyšovat šance uplatnění se na trhu práce v budoucnu či pro rozvoj v jiných oblastech života. Učení pro pracoviště pak nese záměr rozvíjet dovednosti zaměstnance přímo či nepřímo související s vykonávanou prací (kurz zaměřený specificky na určité kompetence, anebo všeobecné vzdělávání, které rozvíjí zaměstnance pro jeho osobní potřeby a spokojenost (Šimberová, 2009, 22–23).

Schéma 6: Rozdělení učení v souvislosti s pracovištěm



Zdroj: Evans et al. (2006, s. 7–8).

Koncept vzniká v době, kdy se vlivem proměny světové ekonomiky mění i podmínky práce, a tím i požadavky na zaměstnance, jak již bylo přestaveno v předchozí kapitole. Požaduje větší míru učení od pracovníků firem, manažeři se více zaměřují na tzv. soft skills (měkké faktory) zaměstnanců a učení je postupně nahlíženo jako jev, který je možné řídit (Novotný, 2009a, s. 22). Již v předchozí kapitole bylo ukázáno, že učení spojené s prací a pracovištěm je jednou ze složek celoživotního učení a je mu velmi blízké svým charakterem (tamtéž, s. 42). Je potřeba zdůraznit, že jednotná celosvětově homogenní teorie konceptu workplace learning neexistuje a vývoj probíhal (a nadále asi probíhá) klikatými cestami, kdy coby teoretická východiska slouží především konstruktivismus, skupinová dynamika a organizační učení, přičemž ideu představuje jejich sloučení a propojení. Jako tři nejběžnější přístupy pojednávaného konceptu se pak rozlišují: pedagogický, manažerský a kritický. Pedagogický vede k vývoji strategií přímého vedení učení na pracovišti, manažerský hledá ideální nastavení podmínek práce (a učení) pro co největší efektivitu práce a zisky, kritický přezkoumává koncept samotný z hlediska zvyšování kontroly nad jedincem a podpory nerovnosti moci a přístupu ke zdrojům

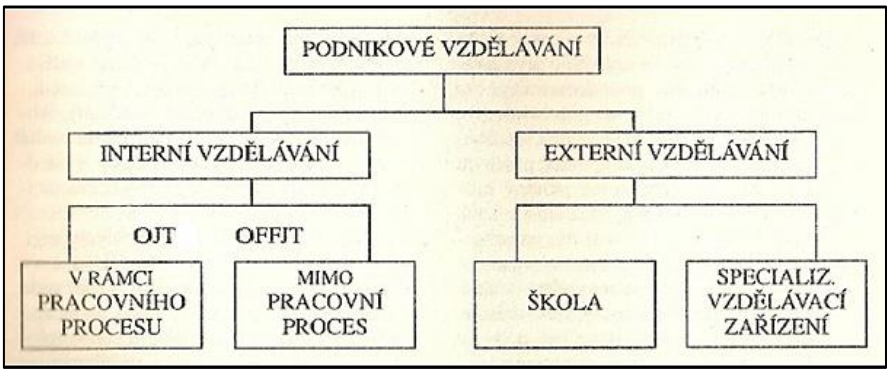
(Novotný, 2009a, s. 47–48; tentýž 2009c, s. 86–87). U nás začal být věnován zájem oblasti učení ve spojitosti s pracovištěm z hlediska společenských věd oproti zahraničí poněkud se zpožděním, přibližně kolem přelomu 20. a 21. století (z prvních autorů u nás např. Novotný, 2009a; Šimberová, 2009) (Šimberová, 2009, s. 21).

Koncept workplace learning je založen na interakcích mezi učícím se jedincem v rámci materiálně sociokulturního pracovního prostředí. Jeho specifikem je hledání souvislostí a aspektů učení v rámci pracoviště jak při práci, tak i mimo práci (v pauze, při jídle s kolegy atd.), neboť mnohdy zásadní procesy učení probíhají v jistých meziprostorech, dosti skrytých pro tradiční hodnotící škály dalšího (zejména firemního) vzdělávání dospělých (Benke & Novotný, 2009, s. 5). Tradiční podnikové vzdělávání (k jeho strategiím viz Bartoňková, 2010), které je organizované ze strany podniku coby investice do lidského kapitálu, má za cíle sjednocování osobních a podnikových cílů, vytvoření podmínek pro seberealizaci zaměstnanců jako nejúčinnější nástroj motivace a rozvoj osobního i profesního potenciálu jedince (Tureckiová, 2009, s. 509). Dle Palána (2002, s. 157) jde o podnikem iniciovaný vzdělávací proces změny pracovního jednání, míry znalostí, dovedností a motivace zaměstnanců organizace. Vedle toho se koncept workplace learning jeví jako více reflektující vlastní záměrné či nezáměrné zapojení se jedince do procesu (svého) učení ve spojitosti s pracovištěm, respektive více se zaměřující na samotné učící se jedince (Elkjaer & Wahlgren, 2005, s. 15–16). Podnikové vzdělávání i koncept workplace learning nicméně spojuje fakt, že v praxi mohou být konkurenceschopné pouze ty podniky, v nichž probíhá učení rychleji než změny v jejich okolí (Palán, 2002, s. 157). Proto je oblast učení ve spojitosti s pracovištěm natolik důležitá jak pro existenci firmy (kompetentní, motivovaní a nefluktuující zaměstnanci = konkurenceschopnost, výkonnost, zisky firmy), tak pro stabilní životní situaci zaměstnanců (prosperující firma = jistota příjmů, prostor k seberealizaci = uspokojení potřeb atd.).

Učení (se) v souvislosti s pracovištěm a s vykonávanou prací je spojeno se všemi modalitami zmíněnými v předchozí kapitole (formální, neformální a informální). Pokud si zaměstnanec doplňuje vzdělání (potřebné či vhodné pro výkon povolání) v rámci systému školství akreditovaného ministerstvem (např. vyšší stupeň studia vybraného oboru), učí se formální cestou (většinou při práci). Neformálně se zaměstnanci učí v rámci vlastního zájmu či z popudu či s podporou svého zaměstnavatele, kdy mnohé organizace své zaměstnance dále vzdělávají, a to buď v rámci vlastních možností (interní vzdělávání), anebo formou externího dalšího vzdělávání ve specializovaných vzdělávacích zařízeních, případě takové vzdělávání částečně či plně hradí (kurzy, školení, stáže apod.). Vzdělávání v podniku, na pracovišti i mimo podnik či pracoviště organizované podnikem se nazývá *podnikové vzdělávání* (tamtéž, s. 157). Informální učení spojené s prací a pracovištěm pak probíhá jak záměrně ze strany pracujícího jedince (hledání informací, zlepšování dovedností, návštěva kurzů a zájmových kroužků), tak nezáměrně, a to před, během i po práci, v rámci pracoviště i mimo něj (telefonáty mimo práci, zařizování spojené s prací mimo pracovní dobu a pracoviště atd.). Pro zajímavost: V roce 2011 se do informálního učení zapojila asi pětina z dotazovaných dospělých v ČR v rámci výzkumu AES (zejména vysokoškolsky vzdělaní pracující lidé), přičemž z toho zhruba čtvrtina (tedy 5,6 % sledované dospělé populace) kvůli své práci. Paradoxně však 68 % z informálně se učících byli pracující dospělí (Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011, 2013, s. 150–151, 173).

Uvedený systém dle Evansové et al. (2006) koreluje s členěním dle Palána (2002, s. 65), který rozlišuje interní a externí podnikové vzdělávání, přičemž to interní dále rozděluje na dvě kategorie: probíhající na pracovišti (OJT = *on the job training*) a mimo pracoviště (OFFJT = *off the job training*), jak zobrazuje Schéma 7:

Schéma 7: Systém podnikového vzdělávání

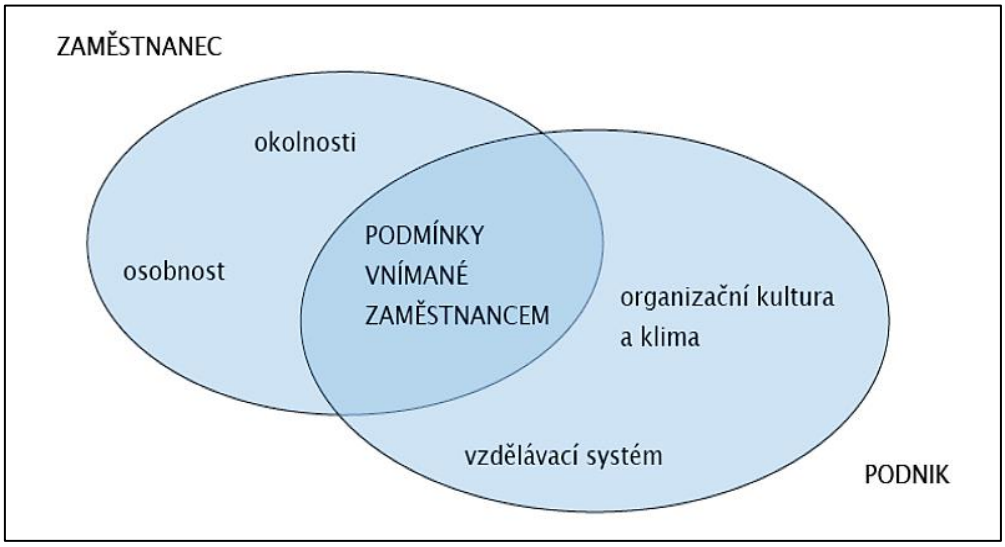


Zdroj: Palán (2002, s. 66). Upraveno.

2.2 Faktory ovlivňující proces učení ve spojitosti s pracovištěm

Zaměstnance při výkonu jeho práce a ve spojitosti s ní ovlivňuje vícero proměnných faktorů a vlivů, které lze vztahovat i k jeho postoji a motivaci k učení ve spojitosti s prací. Tyto faktory rozdělila Šimberová (2009, s. 21) na čtyři základní skupiny: a) osobnost jedince, b) vnější okolnosti, c) organizační kultura/klima organizace a d) podnikový systém vzdělávání. První dva souvisí se zaměstnancem, další dva s podnikem. Jejich průsečík představuje podmínky práce a pracoviště tak, jak jsou zaměstnancem v souhrnu vnímány (Schéma 8).

Schéma 8: Podmínky práce vnímané z pohledu zaměstnance



Zdroj: Šimberová (2009, s. 21).

Výše uvedené vymezení poslouží jako vhodné východisko pro charakteristiku jednotlivých typů faktorů a vlivů na proces učení ve spojitosti s prací a pracovištěm:

Ze strany organizace jde o organizační klima a míru možností k učení, času, podporu a povzbuzování, spouštěče (nástroje a procesy) a strategický pohled na informální učení, **ze strany jedince** se jedná o motivaci, osobní charakteristiky, míru sebeuvědomění, orientaci zpětné vazby a sebedůvěru ve vlastní schopnosti/kompetence (*self-efficacy)* (Tannenbaum et al., 2011, s. 311–314). Dle těchto autorů informální učení stimuluje, pokud jedinec nabývá zkušenosti vyžadující osvojení nebo užití nové dovednosti a zároveň panuje dostatečná tolerance odchylek a chyb a příležitost dostat zpětnou vazbu (tamtéž, s. 315).

a) Individuální osobnostní rozdíly hrají velkou roli při učení a tréninku v souvislosti s prací a pracovištěm, avšak do nedávna nebyla této roli věnována příliš velká pozornost. Od 80. let se sice tématu některé výzkumy dotkly, ale spíš okrajově a většinou zjišťovaly osobnostní rysy praktikantů nejvhodnější pro absolvování procesu zaučování, ale již nevysvětlovaly souvislosti mezi osobnostními rozdíly a efektivitou/výsledky procesu učení/zaškolování, případně jak se rozdíly vzájemně ovlivňují s designem školení a kontextovými faktory. Přitom zaměstnanci jsou aktivními účastníky zaučování, oni do velké míry ovlivňují, v jaké míře, kdy a zda se budou učit, zda využijí naučené dovednosti, oni primárně regulují svou vůli, emoce, zájem apod. Pojem *individuální osobnost* zahrnuje osobnostní charakter, postoje, vzdělání, zkušenosti z předchozích zaměstnání apod. (Gully & Chen, 2011, s. 3–6). Neméně důležité jsou však také pracovníkovy kompetence, kvalifikace, potřeba učení, míra motivace k němu či přání vyplývající z pracovní zkušenosti – to vše souvisí i s vlastní jedincovou vůlí, seberozvojem a sebeřízením (Chappel et al., 2003, s. 9–45; Novotný, 2009a, s. 59). Učící se jedinec představuje aktivní subjekt, vybavený již od počátku pracovního zařazení dosavadní sumou poznání a zkušeností, které lze nazvat *prekonceptem*, vytvořeným na racionální, hodnotové i emoční bázi. Přijde-li kognitivní konflikt a existující poznání je nedostatečné ve vysvětlení jedincovy momentální reality, na základě prekonceptu dojde k třídění a vyhodnocování nových prožitků a poznatků a nastává proces učení (Novotný, 2009a, s. 60), utvářející nové

zkušenosti a poznání. Učení jedince může ovlivňovat i to, jaký mají styl učení, tedy „(…) individuálně preferované způsoby odpovídání člověka na učební úkoly." (Průcha, 2014, s. 55). Jinými slovy, jaký způsob studia či výuky je pro ně nejefektivnější. Zastánci tvrdí, že ideální proces učení lze nastavit dle diagnostiky stylů učení jedinců (Pashler et al., 2008, s. 105). V neposlední řadě hraje roli i pohlaví. Různé výzkumy s lišící se metodikou prokázaly, že styly a způsoby učení se liší mezi muži a ženami. Přehled těchto výzkumů uvádí např. Klasová (2014, s. 26–29) či Skalická (2013, s. 38) v rámci nástinu dosavadního stavu bádání ve svých pracích, v nichž tuto problematiku rovněž zkoumaly a mezipohlavní rozdíly v preferenci stylu učení taktéž potvrdily. Podle Gullyho a Chena (2011, s. 6–7) se dopad individuálních rozdílů na výsledky učení uskutečňuje skrz tzv. intervenující mechanismy, mezi které zařadili: 1. kapacita zpracování informací, 2. zaměření pozornosti a metakognitivní procesy (zpracování), 3. rozložení (poměr) motivace a úsilí 4. emoční regulace a (sebe)kontrola.[7]

b) Mezi **vnější okolnosti** lze řadit např. rodinné zázemí, zdravotní stav, finanční situaci, aktuální životní situaci aj. (Evans et al., 2006, s. 82). Jedná se o široké spektrum témat, jejichž podrobnější představení by vydalo jistě na samostatnou práci a s tématem práce souvisí okrajově, proto tomuto bodu není v této práci věnována větší pozornost, což však neubírá nikterak na jeho plnohodnotném významu a vlivu na proces učení jedinců vedle ostatních skupin podmínek.

c) Učení jedince samozřejmě ovlivňuje také **kultura a klima organizace**, což ve výsledku utváří i učební prostředí obecně. Prostředí na pracovišti je pro učení rozvoj

[7] Vlastní překlad autora této práce z anglického originálu.

dovedností dospělých stejně tak důležité jako tréninkové metody a supervizní schopnosti při získávání a rozvíjení dovedností dospělých, včetně jejich jemných dovedností (Evans et al., 2006, s. 93–94). **Organizační kultura** znamená soubor sdílených hodnot, zásad a představ, které ovlivňují a promítají se do jednání zaměstnanců. Tvoří ji zejména artefakty materiální (vzhled a vybavenost pracovního prostředí, způsob firemní prezentace, loga, uniformy apod.) i nemateriální povahy (historky, rituály aj.), normy chování – psané (např. popis pracovních procesů) i nepsané (vliv skupinové konformity), postoje (trvalejší stav pohotovosti k určitému typu jednání v závislosti na citově založeném vztahu k danému sociálnímu prostředí) a přesvědčení (výrazně citově založený hodnotící názory a stanoviska). V organizaci může existovat velmi celistvý systém firemní kultury, ale také může být roztříštěná (či nemusí vůbec existovat), kdy jedinci uplatňují spíše své individuální zájmy a výkon společnosti se nezvyšuje (Janišová & Skřivánek, 2013, s. 239–240). **Organizační klima** ovlivňuje veškeré procesy učení a vzdělávání spojené s pracovištěm a je tvořeno vzájemnými vztahy mezi zaměstnanci, způsoby vedení lidí, rozdělení kompetencí apod. (Průcha, 2014, s. 83). Jde o jakousi atmosféru odrážející mezilidské vztahy mezi pracovníky a do jisté míry určující i pracovní podmínky v daném podniku a tím i motivaci k práci a vztah k danému podniku ze strany zaměstnanců (Mužík & Krpálek, 2017, s. 41). Tématem organizační kultury a klimatu (což spolu poměrně souvisí) se v posledních letech více zabývali např. Brooks (2003), Evans et al. (2006), Jančíková (2008), Tureckiová (2004; 2009) aj. Organizační klima a kultura souvisí s mírou podpory, propagace a příležitostmi k rozvoji a učení zaměstnanců ze strany vedoucích pracovníků organizace, kteří svým proaktivním poskytováním uvedeného vytváří více expanzivní typ prostředí a zároveň zvyšují i motivaci zaměstnanců k učení (Tannenbaum et al., 2011, s. 316).

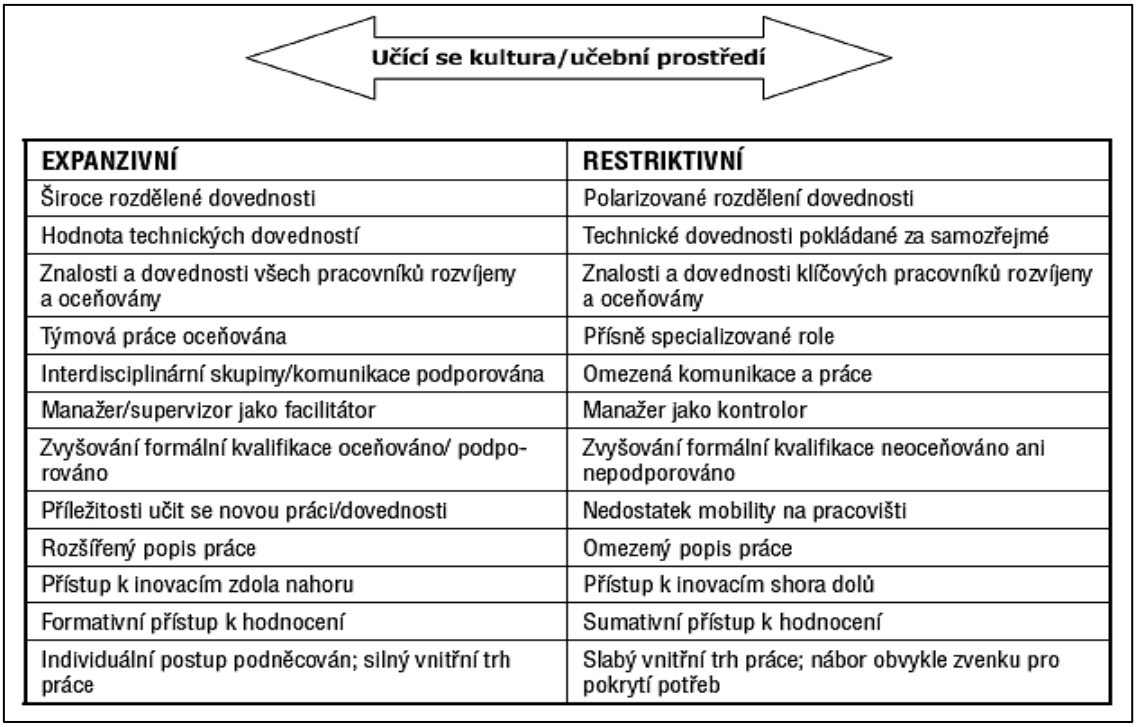
d) Systém vzdělávání jako takový závisí na daném podniku a je spojen s jeho potřebami, obchodní strategií, filozofií a jinými charakteristikami. V praxi může v některých případech systém vzdělávání samozřejmě i absentovat a firma fungovat

chaoticky. Firemním vzděláváním se v posledních letech zabývali např. Brooks (2003) či Senge (2007) či Armstrong & Taylor (2015), u nás pak např. Hroník (2007), Mohauptová (2009), Veteška a Tureckiová (2008), Bartoňková (2010) či Janišová a Křivánek (2013). Existují různé personálně-strategické postupy a způsoby organizace a vedení podniků, což souvisí jak se systémem vzdělávání, tak úzce i s klimatem a kulturou organizace (viz níže).

Šimberová (2009, s. 23–27) vymezuje tři teoretické koncepty, které se zaměřují na souvislosti mezi učením v podnicích (na pracovišti) a organizační kulturou/klimatem. Prvním konceptem je *učící se organizace*. Ta podporuje všechny modality učení a vytvářející pro ně ideální podmínky, jako např. práci v týmech, spolupráci napříč úrovněmi organizace, prostor pro zkoušení nového delegaci odpovědnosti a autority apod. Jejím charakteristickým rysem je neustálé zvyšování schopnosti utvářet vlastní budoucnost. Uvedené principy jsou stěžejní pro neustálý rozvoj učící se organizace (Senge, 2007). Jde však spíš o ideální vzor než reálně uskutečňovanou praxi. Druhý je založen na principu vztažení logiky práce k logice učebnímu procesu dle Ellströma (2005, s. 34–46), který rozlišuje adaptivní a rozvojové učení v práci a podmínky, které podporují existenci oho či onoho typu učení. Souvisí to s převládající logikou práce v organizaci – ta může být vztažena k výkonu či k rozvoji. Rozdíly mezi oběma typy podmínek a tím i logik práce ovlivňují nejen proces učení, ale také celkový způsob organizování a fungování podniku. Poslední koncept vychází z definujícího rámce charakteristik organizační kultury podniku dle jejich povahy (Evans et al., 2006). Poslední zmíněný koncept představuje stanovení dvou krajních hraničních typů učební kultury/prostředí organizace dle převládajících charakteristik, markantně se projevujících v oblasti učení, podle výzkumu přístupu podniků k přípravě učňů Evansové et al. (2006, s. 39, 60–62): *expanzivní* a *restriktivní* (Schéma 9). Tabulku lze považovat spíše jako škálu, do které lze organizaci zařadit, a tím určit, v jaké míře organizace poskytuje příležitosti, anebo naopak bariéry učení. Je zřejmé, že s rostoucí mírou

expanzívního přístupu roste i podpora učení a bylo zjištěno, že tento přístup zvyšuje množství příležitostí k učení. To ale automaticky nezaručuje vznik nových druhů učení (tamtéž, s. 36).

Schéma 9: Typy učebního prostředí v organizaci[8]



EXPANZIVNÍ	RESTRIKTIVNÍ
Široce rozdělené dovednosti	Polarizované rozdělení dovednosti
Hodnota technických dovedností	Technické dovednosti pokládané za samozřejmé
Znalosti a dovednosti všech pracovníků rozvíjeny a oceňovány	Znalosti a dovednosti klíčových pracovníků rozvíjeny a oceňovány
Týmová práce oceňována	Přísně specializované role
Interdisciplinární skupiny/komunikace podporována	Omezená komunikace a práce
Manažer/supervizor jako facilitátor	Manažer jako kontrolor
Zvyšování formální kvalifikace oceňováno/ podporováno	Zvyšování formální kvalifikace neoceňováno ani nepodporováno
Příležitosti učit se novou práci/dovednosti	Nedostatek mobility na pracovišti
Rozšířený popis práce	Omezený popis práce
Přístup k inovacím zdola nahoru	Přístup k inovacím shora dolů
Formativní přístup k hodnocení	Sumativní přístup k hodnocení
Individuální postup podněcován; silný vnitřní trh práce	Slabý vnitřní trh práce; nábor obvykle zvenku pro pokrytí potřeb

Zdroj: Evans et al. (2006, s. 61), přeloženo a upraveno in Šimberová (2009, s. 25).

2.3 Bariéry učení ve spojitosti s prací a pracovištěm

Proces učení probíhá v sociokulturním kontextu, s čímž je spojeno, že nevyhovující podmínky či negativní faktory různého typu tomuto procesu mohou zabraňovat nebo jej přinejmenším limitovat (Novotný, 2009a, s. 73–74). Tyto negativní vlivy lze v této práci souhrnně nazvat bariérami učení spojeného s prací a pracovištěm. Novotný uvádí několik skupin potenciálních bariér:

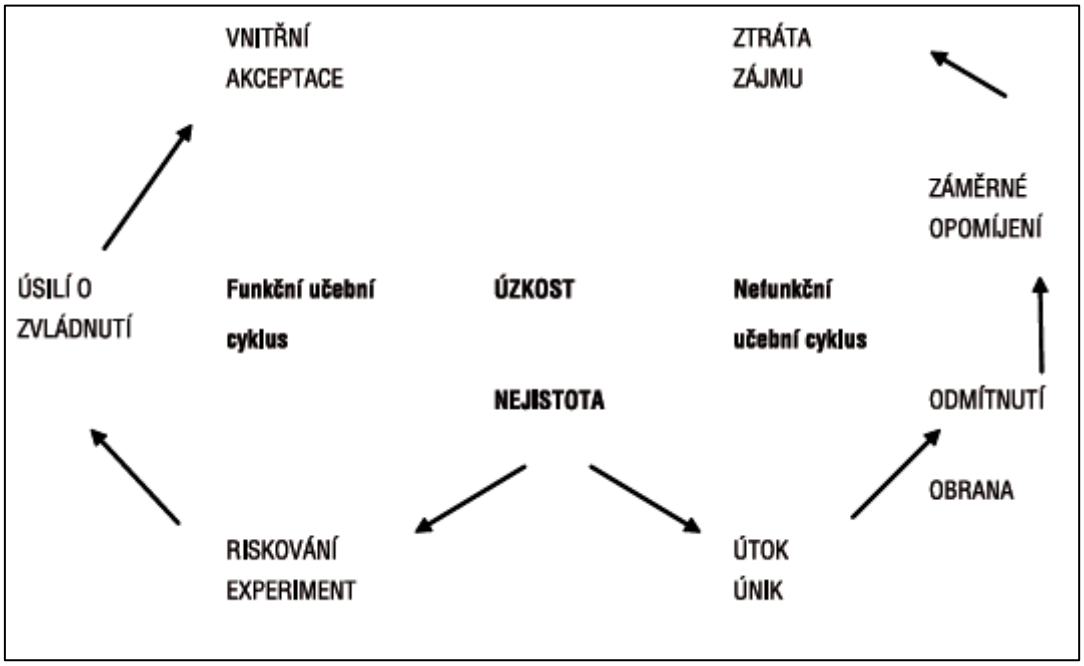
[8] Výstižnější název tabulky by byl možná *Učební kultura/prostředí* (pozn. autora této práce).

- vysoká náročnost učení na zdroje pracoviště (podniku) – zdroje energie, časové, finanční a jiné, vnímané jak ze strany podniku, tak z pohledu zaměstnanců jako nadměrné a kontraproduktivní,
- nejistota, stres, rezistence či pocit ohrožení u zaměstnanců – velké nároky na učení zaměstnanců mohou působit negativně na jejich psychické i fyzické zdraví, přičemž riziko vzniku roste při zavádění inovací, reorganizování firmy, změnách pracovní náplně a podmínek práce apod.,
- demotivace – např. přílišné prosakování pracovní sféry do osobního života, nedostatečné ohodnocení či nevyhovující přístup organizace k zaměstnanci a další podobné situace mohou umožňovat postupný růst podhoubí nespokojenosti, demotivace, případně až vyvolat syndrom vyhoření,
- nevhodná organizační politika – může eskalovat konflikty na pracovišti, problémy v motivaci, vyvolávat obavy z manipulace, nevraživost mezi zaměstnanci apod.,
- konflikt učení s právními normami, zájmy zaměstnavatele či porušení oprávnění zaměstnancem apod. (Novotný, 2009a, s. 73–74; Koubek, 2015, s. 337–339).

Crouse et al. (2011, s. 41–45, 49) pro oblast učení spojeného s prací a pracovištěm vymezili na základě rešerší v literatuře celkem 45 různých bariér procesu učení spojeného s pracovištěm a prací, které rozdělili do devíti kategorií vytvořených dle společných podobností jednotlivých bariér. Badatelé zkoumali bariéry učení spojeného s prací a pracovištěm v kontextu různých profesních skupin kanadských podniků. Zjistili, že některé bariéry jsou přítomny u mnoha různých pracovních odvětví, avšak s rozdílnou mírou intenzity výskytu, jiné se u některých odvětví vyskytují typičtěji než u jiných a dále, že rozdíly panují i v rámci konkrétních profesí. V jejich výzkumu vyplynula jako nejčastější a klíčová bariéra *nedostatek času*, druhou nejfrekventovanější byla *velká pracovní zátěž*, třetí *nedostatek peněz.* O nedostatku času jako bariéře informálního učení hovoří také Tannenbaum et al. (2011, s. 316). Významný vliv na vznik či růst bariér v učení novým dovednostem a znalostem má převládající typ prostředí organizace – restriktivní prostředí bariéry způsobuje či je posiluje, expanzívní má opačný efekt

(Evans et al., 2006, s. 41). Nejen bariéry, ale i další vlivy (individuální prožívání, skupinová dynamika, kontext hodnot jedince apod.) mohou spustit tzv. dysfunkční učební cyklus (Schéma 10), což je samozřejmě opakem cyklu funkčního. Jedinec nezvládá vzniklou úzkost a volí útočnou či únikovou strategii, která se následně může proměnit na strategie obrany a odmítání, což proces učení notně redukuje, neboť vzniká silný odpor a rezistence jedince. Úzkost a nejistotu je třeba vnímat jako funkční součást procesu učení, vyvolanou často racionálními pochybnostmi, neboť umožňuje úspěšné učení coby motor hledání porozumění zdrojům nejistoty (Novotný, 2009a, s. 74–75).

Schéma 10: Učební cyklus (funkční a nefunkční)



Zdroj: Novotný (2009a, s. 75).

3 Kategorizace učení na pracovišti

V předchozí kapitole bylo naznačeno, jak je důležité reflektovat všechny podmínky a výchozí determinanty působící na jedince a ovlivňující jeho proces učení (efektivitu a výsledky) v souvislosti s prací a pracovištěm. A to jak z hlediska jeho vlastní osobnosti, životní situace a dispozic, ale také ze strany vnějších okolností a vlivů (mnohdy neočekávaných) či ze strany podniku (pracovní prostředí, systém vzdělávání apod.). Pro hlubší zkoumání podmínek zmíněných a vlivů na jedince při učení není v této práci bohužel prostor, ale tato oblast si jistě zaslouží pozornost budoucích výzkumných projektů. Nyní bude pozornost zaměřena na jednotlivé kategorie a učení a jejich třídění, což bude pro výzkumnou část výchozí bází možností pro hledání, třídění, kategorizaci a vyhodnocování procesu učení na pracovišti ve vybraném podniku, co se týče jeho celkového obrazu, ale rovněž vyskytnuvších se rovin, forem, metod a způsobů.

3.1 Roviny učení

Učení (obecně i v užším pojetí na pracovišti) lze nahlížet, kategorizovat a rozdělovat z hlediska mnoha rovin. Jedno ze základních členění učení dělí na:

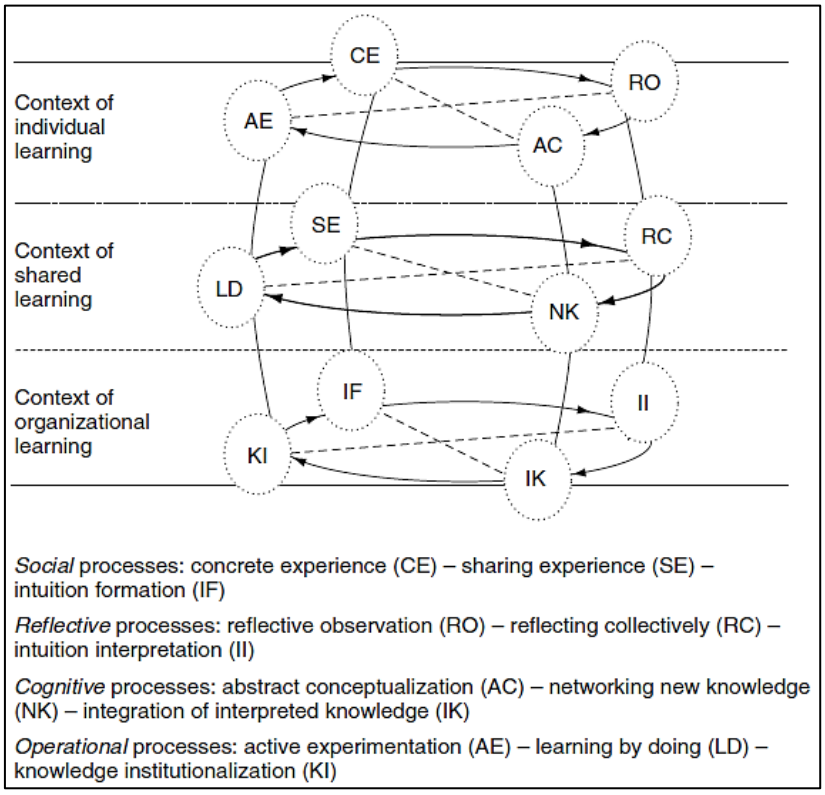
- **senzomotorické** – utváření motoriky a koordinace se senzomotorickou, vjemovou a kognitivní oblastí,
- **pamětní** – abstraktní myšlení, schopnost generalizace, myšlenkových operací, vytváření struktur apod.,
- **sociální** – učení se sociálním rolí, proces socializace a sociální adaptace (Palán, 2002, s. 221).

Nielsen a Kvale (2005, s. 125–127) při definování pracoviště coby krajiny učení (*a Landscape of Learning)* rozdělili učení na *učení shora* (ze strany vedoucího pracovníka), *učení od osoby poblíž – ‚neighbour learning'* (učení od spolupracovníka), *učení zespodu* (učení od podřízených a nových zaměstnanců, např. čerstvých

absolventů studia), *učení zvenčí* (vlastní neformální komunity učících se). Také rozlišili *učení se účastí v pracovní praxi* a *učení se prostřednictvím hodnocení této praxe.*

Lze také rozlišovat učení při práci v rovinách **individuální, skupinové** (kolektivní), **organizační** (podnik) a **vnější** (sociální a ekonomický kontext), neboť ve všech těchto úrovních sociokulturního prostředí se učení spojené s prací a pracovištěm odehrává. Tyto úrovně se navzájem ovlivňují a fungují propojeně (Novotný, 2009a, s. 45, 56–57). První tři roviny vhodně znázornili (Schéma 11) Järvinen a Poikela (2005, s. 181–183), jež se vazbami procesu učení v souvislosti s pracovištěm zabývali.

Schéma 11: Model procesu učení na pracovišti



Zdroj: Järvinen a Poikela (2005, s. 182).

Učení jedince obecně i ve spojitosti s pracovní sférou bylo probráno v předchozím textu (kapitoly 1.2, 1.3 a 2). Skupinové učení představuje vytváření souhry mezi jednotlivými členy a skýtá výhody (vyšší efektivita, větší přítomnost potřeby učit se apod.), ale i nevýhody. Ve skupinách (týmech) oficiálních i neformálních dochází k dělbě práce potřebné ke zvládnutí úkolů, které by

jednotlivci nemohli izolovaně splnit. Členové by však měli být do jisté míry schopni vzájemné zastupitelnosti, neboť role nebývají pevně dané (Hroník, 2007, s. 58; Průcha & Veteška, 2014, s. 248–249). Učení v rámci skupiny je obvykle organizováno učitelem, lektorem, či školitelem a jde o proces náročný o přípravu. Umožňuje však intenzívnější komunikace mezi členy skupiny, kteří spolupracují a jednotlivě přebírají zodpovědnost za výsledky společné práce (Průcha & Veteška, 2014, s. 248–249). Učení ve spojitosti s pracovní skupinou vysvětluje mj. sociální konstruktivismus a učení v pracovní skupině (kolektivu) je spojeno s některými jevy, které individuálního učení přítomny nejsou. Jde např. o princip skupinové konformity (skupina jednotlivce výrazně formuje v jeho názorech, přestože by jinak jednal odlišně) či princip skupinové polarizace (skupina se přiklání k extrémům víc než jednotlivec, ať už konzervatismu či risku). Skupina sama sebe stále přetváří a redefinuje sebe, členy i okolní realitu, vyplývá tedy, že učení jednotlivců a vývoj skupiny spolu úzce souvisí a jedno druhé podporuje (tamtéž, s. 66–70).

Co se týče učení organizace, cílem je disponovat takovou sadou předpokladů a možností, které umožní zvládnout všechny výzvy a situace přicházející z vnějšího okolí, ale také splnit všechny naplánované úkoly. Uskutečňuje se za chodu, získáváním zkušeností a hledáním nových možností a příležitostí. Organizační učení probíhá v případě, že organizace tvoří otevřený dynamický systém a její prostředí je bez bariér mezi „my“ a „oni“. Důležitým faktem je, že učení skupin ani organizací není součtem učení jednotlivců v nich (Hroník, 2007, s. 58–59).

Rozmanitost výše uvedených pohledů na členění učení poukazuje na složitost a nejednotnost těchto typologizací a klasifikací. Existuje jich více, avšak jelikož pro

tuto studii nejsou všechny zcela relevantní či aktuální, jsou níže přiblíženy pouze některé z nich. Bylo potřeba vybrat ty, které jsou vhodné pro hodnocení a rozlišování procesů učení především ve spojitostí s prací a pracovištěm,[9] tedy využitelné pro analýzu způsobů učení zjišťovaných ve výzkumné části této práce.

Jde o různé roviny (viz výše), formy, modality, metody a strategie učení. Pro účely této práce budou souhrnně označovány jako *kategorie.* Jejich řazení v této práci je zvoleno ve snaze ubírat se od pojmů s významem nejširším k těm s užším, a to dle většinového úzu dle rešerší literatury. S ohledem na cíl práce zde není prostor k definování a představení všech členění a kategorií objevujících se v odborné literatuře. Avšak lze odkázat na práci Chlumské (2011, s. 10–21), která se jejich souhrnnému představení a srovnání věnovala. Pojednává např. o některých starších či více školsky zaměřených teoriích o přístupech k učení (Marton a Säljo [1976a; 1976b] rozlišující učení povrchový a hloubkový přístup k učení), strategiích učení (Weinstein et al. [1989]; Mareš [1998]), učebních a studijních orientacích (Entwistle [1988] a Ramsden [1988]) a teoriích učebních a studijních stylů (Dunn et al. [1995], Mumford a Honey [1992; 2006], Entwistle [1988]). Teorie Dunnových a Entwistla představují koncepty vytvořené pro školní prostředí (Chlumská, 2011, s. 15–17), čímž je jejich užití pro zkoumání procesu učení na pracovišti limitováno. Obecně lze říci, že styly a strategie učení (potažmo formy

[9] Nepanuje shoda v terminologii jednotlivých kategorií spojených s klasifikací učení (zaměňují se např. pojmy *metody*, *formy* a *techniky učení*), ani neexistují jednotné klasifikace a typologie v rámci jednotlivých kategorií (Bartoňková, 2010, s. 149). Není záměrem této práce podat vyčerpávající přehled všech třídění a definic jednotlivých kategorií učení, či hledat ideální pojmosloví nebo univerzální klasifikace. V této práci jsou uváděny pojmy kategorií dle uvážení jejího autora (na základě rešerší literatury) a vybrány ty příklady třídění a klasifikací v rámci kategorií, které jsou úžeji aplikovatelné pro hodnocení procesu učení spojeném s prací a pracovištěm (Evans et al., 2006, s. 7–8), tedy tématem této práce.

a konkrétní metody) jsou variabilní a ovlivňuje je prostředí i obsahy a obory, tedy celkový kontext procesu učení (Průcha, 2014, s. 56).

3.2 Formy učení (v rámci organizovaného podnikového vzdělávání)

Pokud podnik systém školení vypracovaný má, respektive pokud své zaměstnance cíleně vzdělává, školí či jinak rozvíjí, využívá k tomu určité formy, metody a prostředky (Bartoňková, 2010, s. 149). Je zřejmé a pochopitelné, že volba konkrétních forem i metod závisí na charakteru daného podniku, jeho zaměstnanců i cílech podniku. Volba vhodných forem i metod představuje jeden z klíčových aspektů pro dosažení stanovených cílů podniku (Bolcková, 2013, s. 45). Následující přehled různých forem a jejich jednotlivých systémů třídění se týká především učení v rámci podnikového vzdělávání, avšak lze jej vztahovat i na učení dospělých obecně.

První členění se zakládá na způsobu přijmu informací:

1. **Učení v rámci přímé výuky (prezenční vzdělávání)**. Probíhá naživo, osobním kontaktem se vzdělavatelem či zdrojem učení.
2. **Učení v rámci korespondenčního (distančního) vzdělávání.** Jde o studium řízené skrz multimédia a komunikační technologie, kdy odpovědnost za studium a jeho výsledky má především studující, fyzicky oddělen od vzdělavatelů/konzultantů. Tato forma zpravidla tato specifika: volnost v přístupu k učení, individuální čas na učení, možnost výběru studijního kurikula, množství plošně dostupných studijních materiálů, využívání komunikačních technologií k předávání materiálů a informací mezi organizací či vzdělavatelem a učícím se.
3. **Kombinovaná výuka** (spojuje obě předchozí formy).
4. **Učení na dálku**. Od distančního se odlišuje zejména zpětnou vazbou, která však nemusí být podmínkou učení pomocí médií dálkového přenosu, často v rámci sebevzdělávání/samostudiu (Palán, 2002, s. 49, 221–222; Průcha & Veteška, s. 84).
5. **Učení v rámci online vzdělávání (*e-learning*)**. Bývá zvané také *e-learning* a jde o zdroj a zároveň nástroj učení prostřednictvím informačních

a komunikačních technologií. Pokud probíhá kombinovaně s prezenčním učením, jde o tzv. *blended lerning* (Průcha, 2014, s. 58). V rámci firemního vzdělávání je e-learning užíván k podpoře rozvoje dovedností a znalostí zaměstnanců zprostředkováním vzdělávacích materiálů, a to přes internet či intranet (interní počítačová síť), coby doplněk vzdělávání naživo. E-learning usnadňuje vzdělávání tím, že se v rámci něj může jedinec učit nezávisle na čase či místě. Do jisté míry jde o samostatné sebevzdělávání a záleží i na motivaci zaměstnance. Výsledky takového učení však silně ovlivňuje míra a kvalita podpory ze strany tutora (řídí, napomáhá jednotlivcům i skupinám v e-learningu) obecně podniku (Palán, 2002, s. 222; Armstrong & Taylor, 2015, s. 361–362).

6. Občas se lze setkat také s další formou, a to tzv. **terénním vzděláváním**, což znamená zážitkové kurzy zaměřené na teambuilding a rozvoj pracovníků a pracovního týmu (Mohauptová, 2005). Zážitkové učení (outdoor training/learning či adventure education) probíhá formou her či pohybových aktivit v rámci cíleného vzdělávání a zakládá se na simulaci konkrétních situací objevujících se v práci a jejich zvládání v nepracovním terénu coby výzev. Jedinci se „nanečisto" učí, jak optimálně situace řešit, efektivně komunikovat s ostatními a delegovat role v týmu apod. (Průcha & Veteška, 2013, s. 202–203). Bývá aplikováno zejména s cílem využití vědomostí a dovedností v praxi a spočívá v diagnostice výchozího stavu, praktickém tréninku a následném zhodnocení výsledků. Důraz je kladen na empirické vyzkoušení znalostí v praxi. Tento typ učení probíhá plánovitě, pod vedením lektora a ve skupině (Mohauptová, 2005, s. 148–149), často při vzdělávání manažerů. Samotná akce může probíhat v přírodě, v upravené učebně, tělocvičně apod. Specifiky bývá do jisté míry fyzická náročnost vzhledem k pohybovým aktivitám a jistá nutnost vystupování z komfortní zóny (obavy ze zesměšnění, zkoušení nového, překonávání předsudků, pohodlnost atd.) (Koubek, 2015, s. 272).

Jiné rozdělení použil ve svém výzkumu např. Erdei (2009, s. 72):

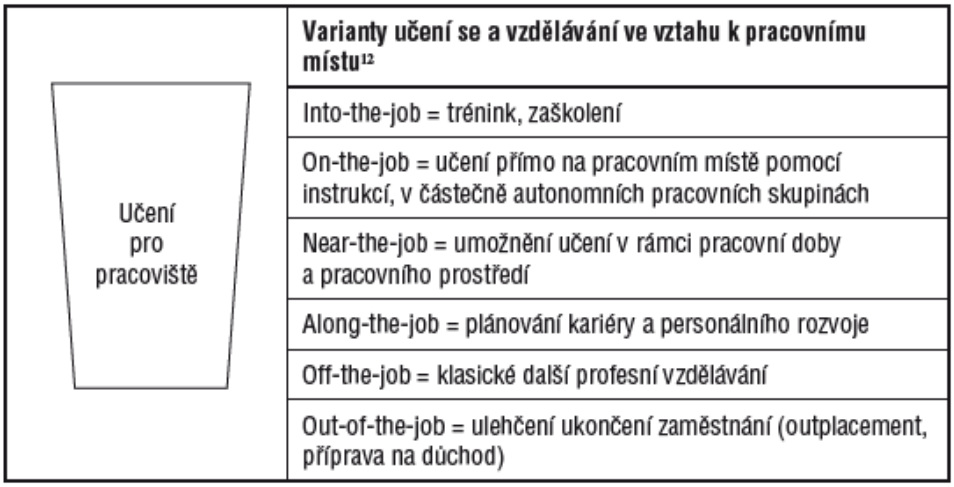
- **Učení se vlastní činností (*learning by doing*)**. Jde o sociální učení (učení se sociálním rolím, proces socializace) naroubované na oblast pracovní (Palán, 2002, s. 199). Zároveň je i učením zkušenostním. Jde o učení založené na využívání praktických zkušeností vzniklých ze zážitků, při práci, z činnosti. Tím se podobá zážitkovému učení, avšak chybí zde aspekt překonávání

komfortní zóny skrze dobrodružství, přítomný u zážitkového učení (Pelánek, 2013, s. 21).

- Učení na pracovišti mimo pracovní dobu.
- **Učení mimo pracoviště mimo pracovní dobu**.

Překryvy jsou patrné v dalším členění (Schéma 12), tentokrát podle Beneše (Novotný, 2009a, s. 51 podle Beneš 2003, s. 203), které je podrobněji vypracované:

Schéma 12: Členění variant učení spojených s pracovištěm



Zdroj: Novotný (2009a, s. 51) podle Beneš (2003, s. 203).

V posledních dvou členěních lze vidět jisté nedostatky v podobě chybějících dalších možných forem učení spojeného s prací a pracovištěm. V obou případech chybí varianta *učení se mimo pracoviště v pracovní době* (formou home office či při výjimečném řešení pracovních náležitostí mimo pracoviště jako je např. zajištění chybějícího zboží) a ve druhém případě i učení se mimo pracoviště mimo pracovní dobu (čtení instrukcí v pracovních e-mailech, učení se pracovním postupům z vlastní vůle mimo práci apod.), které v tom prvním zahrnuto je. Tyto částečně „neviditelné" oblasti reflektují ve své práci např. Solomon et al. (2006), kteří je nazývají „meziprostory" či „hybridní prostory" a řadí mezi ně např. místa mimo pracoviště, kde se práce řeší (jízda spolupracovníků v autě do a z práce), prostory blízké pracovišti, kde však samotná práce neprobíhá (šatna, jídelna apod.) či časové úseky trávené na pracovišti či poblíž něj, kdy však jedinec nepracuje (pauza na jídlo).

3.3 Modality procesu učení na pracovišti

Pro hledání a vyhodnocování stylů se jeví jako potřebné a vhodné na začátek více přiblížit modality, v jejichž rámcích učení na pracovišti může probíhat. Jak již bylo v úvodních pasážích tohoto textu shrnuto, formální a neformální modalita s sebou nesou vždy rys intencionality, kdežto informální učení/vzdělávání lze oproti nim rozlišovat záměrné i nezáměrné (bezděčné).

3.3.1 Formální modalita učení na pracovišti

V procesu učení na pracovišti se učení v rámci formální modality vyskytuje spíš méně. Týká se to případů 1. instruktážního programu či praxe v rámci institucionálního vzdělávání, 2. pokud jde o podnikové vzdělávání zakončené certifikátem či kvalifikací – což je stěžejní rozdíl oproti učení ve sféře neformální (OECD, 2005), anebo doplňování formálního vzdělání či rekvalifikace zaměstnanců kvůli práci a při práci. Stejně tak zde spadají veškerá školení a vzdělávání zaměstnanců, které musí organizace realizovat povinně ze zákona, zejména z důvodů ochrany zdraví a bezpečnosti práce, jako jsou např. plošná školení BOZP, kurz řízení vysokozdvižných vozíků aj. (Odbor statistik rozvoje společnosti, 2018).

Definici formální modality učení již podrobněji přiblížila kapitola 1.4.1. V zahraniční literatuře se mnohdy objevují termíny *formal learning* či *formal training*, což může být matoucí, neboť jde většinou o užití ve smyslu *formalizované* (vzdělávání/trénink), tedy dle chápání této práce správně *neformální* vzdělávání, nikoli vzdělávání *formální*, tedy akreditované školní či certifikované profesní vzdělávání. Autoři však většinou význam užití pojmu *formal* více nedefinují, a navíc jej užívají nejednotně, proto je složité stanovit, zda šlo o modalitu učení formální či neformální (někdy se objevuje i pojem *formalized*, což zcela jasně odkazuje na modalitu neformální, a proto tak bude i v této práci překládán). Z toho důvodu bude v této práci při citování zahraničních zdrojů termín *formal* překládán

kompromisně jako *(ne)formální*, pokud bude zcela jasně vyplývat, že jde o modalitu formálního vzdělávání.

3.3.2 Neformální modalita učení na pracovišti

V rámci neformální modality zaujímá učení spojené s prací a pracovištěm velmi důležitou pozici (Novotný, 2009a, s. 7). Pouhý diplom získaný v rámci formálního vzdělávání k plnému zvládnutí pracovní pozice většinou nestačí. Zkušeným samostatným pracovníkem se většinou jedinec stane až po zaškolení do pracovních činností, vnitřních norem daného pracoviště či organizace, začlenění do pracovního kolektivu a mezilidských vztahů na pracovišti a také nabytím jistého objemu praxe vykonáváním své práce.

A právě tyto procesy spadají do učení ve sféře neformální[10] Ohledně míry zapojení dospělých do neformálního učení ve spojitosti s pracovní sférou života v ČR poskytlo poměrně aktuální data např. šetření AES v roce 2016. To prokázalo, že se v ČR do neformálního učení zapojuje cca 40 % dospělých v ČR, a to většinou ve spojitosti s pracovním životem, kdy motivací i příčinou je nejčastěji získání kvalifikace, postavení na trhu práce či zvýšení pracovního výkonu. Téměř polovina pracujících se zapojila do neformálního vzdělávání spojeného s pracovní oblastí. Většina na pokyn zaměstnavatele a v pracovní době (Půbalová, 2018, s. 46).

[10] Neformální učení spojené s prací a pracovištěm někdy bývá zaměňováno s pojmy *podnikové* či *firemní vzdělávání*. To však není úplně přesné a vhodné, neboť pojmy učení a vzdělávání je potřeba odlišovat, jak bylo shrnuto v kapitole 1.2. Neformální učení probíhá v rámci neformálního vzdělávání, přičemž se tak může dít v rámci pracoviště i externě mimo něj.

Co se týče rozvoje a vzdělávání zaměstnanců firem, tato problematika v posledních desetiletích byla a je stále velmi aktuální. Záleží zejména na daném podniku a jeho strategii a přístupu k rozvoji kompetencí a osobnosti svých zaměstnanců, v jaké míře a jakým způsobem bude firemní vzdělávání bude probíhat (Bolcková, 2013, s. 45). Palán (2002, s. 157) do rámce podnikového vzdělávání řadí:

- vzdělávání při procesu adaptace a přípravu zaměstnanců k výkonu práce,
- zvyšování a prohlubování kvalifikace,
- rekvalifikace
- a vzdělávání manažerů.

Zejména první bod představuje ze všech fází pracovního života jednu z nejvýraznějších, kdy učení na pracovišti hraje významnou roli, neboť jde o jeho začlenění do nového mezilidského prostředí, vytváření nové identity a potřebu zvládnout stanovené pracovní nároky, jak shrnuje Novotný (2009a, s. 84). Konkrétní **metody** firemního vzdělávání uvádí kapitola 3.4.1.

3.3.3 Informální modalita učení na pracovišti

Organizace mnohdy vkládají nemalé investice do formalizovaného (neformálního) vzdělávání svých zaměstnanců, ale nelze se spoléhat, že neformální podnikové vzdělávání a výcvik uspokojí zcela potřebu a možnosti rozvoje a učení zaměstnanců. Informální učení je jeho esenciální součástí a většina toho, co se jedinci ve spojitosti s prací a pracovištěm naučí, je skrytá a vzniká právě informální cestou. Pouhá příležitost získávat zkušenosti však automaticky nezajišťuje, že u pracovníků proběhne proces učení, a/nebo se dostaví jiné požadované výsledky. Je tedy třeba vždy rozumět, jak proces informálního učení probíhá, jaké má příčiny a důsledky. To souvisí i s potřebou vnímat toto učení v jeho celkovém kontextu a podmínkách, v němž probíhá (viz níže) (Kozlowski & Salas, 2011, s. 301; Tannenbaum et al., 2011, s. 326). Učení v rámci informální modality probíhá neodmyslitelně i na pracovišti už ze své podstaty – probíhá po celý život, téměř za všech situací a okolností.

Ve spojitosti s prací a pracovištěm má informální učení významnou roli a zdá se, že i vyšší míru výskytu obecně oproti učení v rámci formálních a neformálních vzdělávacích aktivit (jejichž význam to však nesnižuje!), a to až 70–90% podílem (Tannenbaum et al., 2011, s. 304; Decius et al., 2019, s. 496). Prokázala to mj. např. série nedávných kanadských výzkumů učebních strategií u různých profesí (Doyle & Young, 2007; Hicks et al., 2007; Crouse et al., 2011; Cormier-MacBurnie et al., 2015). Odpovídá to však i skutečnosti, že nezáměrná část informálního učení probíhá prakticky neustále (Trávníčková, 2008, s. 55–58). Mnohé dřívější modely klasického vzdělávání a tréninku v organizacích předpokládají linearitu učebního procesu jedinců, avšak s tím nesouhlasí Tannenbaum et al. (2011, s. 306–307), neboť informální učení probíhá většinou nestrukturovaně a dynamičtěji než učení (ne)formální. Proto navrhli vlastní, dynamický model informálního učení, přičemž záměrně vynechali učení bezděčné. Model obsahuje čtyři komponenty informálního učení: 1. záměr a vědomí potřeby se učit a rozvíjet se, 2. aktivní akce, činnost či nabývání zkušenosti, 3. přijímání zpětné vazby z dané události či od ostatních (zaměřené na jedince nebo se vyskytující zprostředkovaně) a 4. aktivní uvažování o zažitých zkušenostech s cílem porozumět jim. Jedinec může do informálního učení vstoupit v jakémkoli bodě.

1. Záměr znamená motivaci či uznání potřeby se učit, přičemž motivace souvisí s efektivitou školení i s učením. Může vznikat z různých příčin (na základě vlastní potřeby něco zlepšit, na základě feedbacku, na základě zkušenosti apod.) a může ale nemusí být spojen s jasným plánem učícího.
2. Zkušenost či akce (plánovaná či nezáměrná) představuje centrální prvek modelu. Zkušenost je médiem učení nejen na pracovišti, neboť je spojena se zkoušením a ověřováním nových nápadů a myšlenek a skrz ni dochází k budování dovedností a získávání znalostí. I náhodné či neočekávané události v rámci zajeté rutiny mohou spustit efektivní proces učení.
3. Feedback jedincům napomáhá, aby se z příslušného zážitku poučili. Může být přímý (jedinec jej dostane od ostatních nebo vyplyne z činnosti) a zástupný (ptaním se ostatních na jejich zkušenosti). Nejúčinnější zpětná vazba obsahuje příklady a doporučení, co zlepšit.

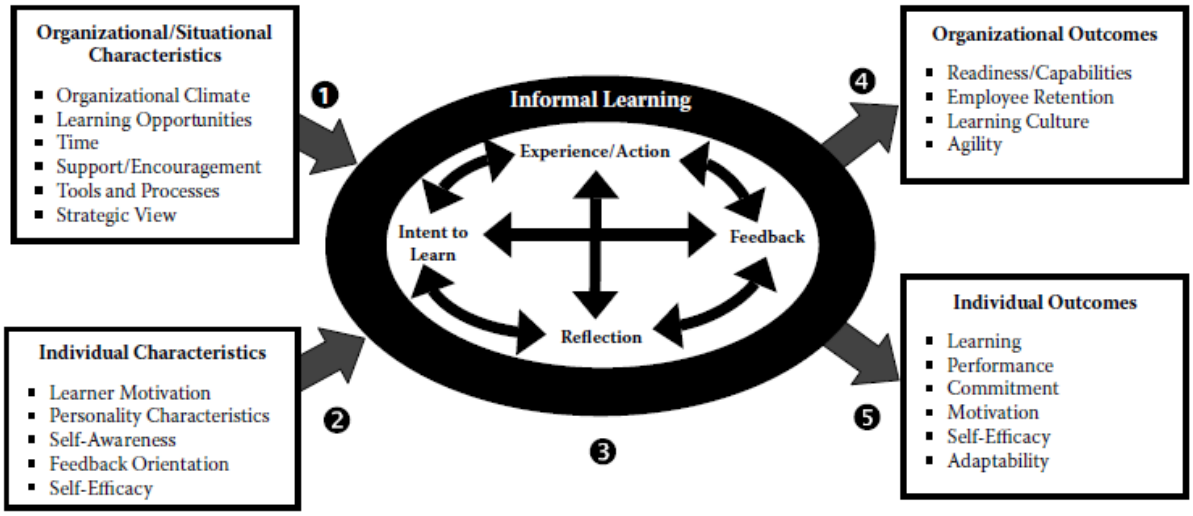
4. Reflexe slouží k pochopení vazeb mezi akcí a důsledky (jde o vědomou snahu porozumět zkušenostem) a má vliv na motivaci jedince hledat a zažívat nové zkušenosti a učit se. Napomáhá opravovat jednání již během zážitku, případně zpětně po něm, poučit se z chyb a znovu je nepakovat (tamtéž, s. 308–311).

Pro maximální efektivitu informálního učení je třeba, aby byly v procesu přítomny všechny čtyři prvky, protože spolu navzájem souvisí a vzájemně se spouští. Absence jednoho či více může omezit proces učení (nepřijde-li např. zpětná vazba, nemusí dojít k reflexi apod.). Je nutno dodat, že podíl a míru informálního učení ovlivňuje mnoho faktorů. Kontext učení a samotný jedinec jsou dva hlavní. Ze strany podniku informální učení zaměstnanců ovlivňuje organizační klima, míra času a možností k učení, podpory a povzbuzování, množství a charakter spouštěčů (organizační nástroje a procesy) a strategický pohled organizace na informální učení (tamtéž, s. 306–314). Jedním z dalších faktorů je např. velikost podniku. Zdá se, že s velikostí podniku roste i míra učení v rámci firemního (plánovaného a systematického) vzdělávání i vědomého informálního učení zaměstnanců. Některé výzkumy prokázaly,[11] že ve větších podnicích pravděpodobně dochází k neformálnímu i informálnímu učení ve větší míře a frekvenci než v menších (Doyle & Young, 2007), což může souviset s množstvím prostředků, lidských zdrojů a dalšími faktory. Ze strany zaměstnance se jedná o jeho motivaci, osobní charakteristiky, míru sebeuvědomění, orientaci zpětné vazby a sebedůvěru ve vlastní schopnosti/kompetence (*self-efficacy)* (Tannenbaum et al., 2011, s. 311–314).

[11] Např. výzkum Doyla a Younga (2007), kteří potvrdili svým šetřením mezi manažery kanadských hotelových manažerů, že ve větších podnicích mají manažeři větší tendenci zapojovat se do formálních vzdělávacích aktivit než ti v malých podnicích.

Tannenbaum et al. (2011, s. 315–318) tvrdí, že informální učení stimuluje, pokud jedinec nabývá zkušenosti vyžadující osvojení nebo užití nové dovednosti a zároveň panuje dostatečná tolerance odchylek a chyb a příležitost dostat zpětnou vazbu. Mezi faktory organizačně-individuální (smíšené) tato práce řadí např. charakter a druh pracovního odvětví a profesní pozice pracovníků. Čím více totiž v organizaci probíhá změn a čím jsou kontinuálnější povahy, tím může růst i míra i hodnota informální části učení zaměstnanců. Organizace poskytující v rámci svého portfolia vzdělávání a rozvoje zaměstnanců kromě formalizovaného vzdělávání i příležitosti pro informální učení, bývají pravděpodobně připravenější a odolnější vůči změnám. V souvislosti se vším výše uvedeným navrhli zmínění autoři (komplexní model informálního učení a oblastí s ním spojených, které je potřeba a možné zkoumat (tamtéž, s. 324–325). V jeho centru je umístěn dynamický model informálního učení, nalevo dvě sady kontextových proměnných (probraných výše) a napravo dvě sady potencionálních výsledků učení (Schéma 13). Model umožňuje komplexní zobrazení vztahů a okolností informálního učení.

Schéma 13: Komplexní model informálního učení



Zdroj: Tannenbaum et al. (2011, s. 318).

Vymezení jednotlivých modalit učení v pojetí této práce již bylo shrnuto na konci kapitoly 1.4.3. Nyní je třeba přihlédnout ke konkrétním aspektům oblasti sektoru služeb. V případech, kdy učení má rys explicitně plánovaného procesu,

záměrného ze strany učícího se, dále když probíhá v rámci specializovaného programu profesní a odborné praxe (např. učňovská odborná praxe) a/nebo pracovník získá vyšší úroveň vzdělání či certifikát ze strany ministerstva nebo ze strany organizace a/nebo jde o proces vymezený právní legislativou (např. školení BOZP), jde o **učení formální**. Jako **neformální učení** spojené s prací a pracovištěm lze vnímat učení v rámci firemního vzdělávání, ať už probíhající na pracovišti či mimo něj, z interních zdrojů podniku či externě z intence podniku. Je chápáno jako cílené, řízené, organizované a plánované vzdělávání zaměstnanců ze strany podniku, většinou neformální povahy. Příkladem mohou být pracovní školení vedené určeným zaměstnancem, vedoucím či lektorem, semináře, instruktáže, online kurzy, přečtení manuálu apod. **Informálně** se zaměstnanci mohou učit jednak při každodenním vykonávání pracovních činností, získáváním nových zkušeností, samostudiem, pozorováním, kontaktem a komunikací s kolegy, nadřízenými či jinými osobami apod. Obecně skrz čtyři spouštěče učení – záměrně, ze zkušenosti, ze reflexe a z feedbacku (Pont et al., 2003, s. 25; Brander, 2006, s. 21; Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 77; Tannenbaum et al., 2011, s. 310–311; Průcha & Veteška, 2014, s. 114).

3.4 Způsoby učení na pracovišti v sektoru služeb

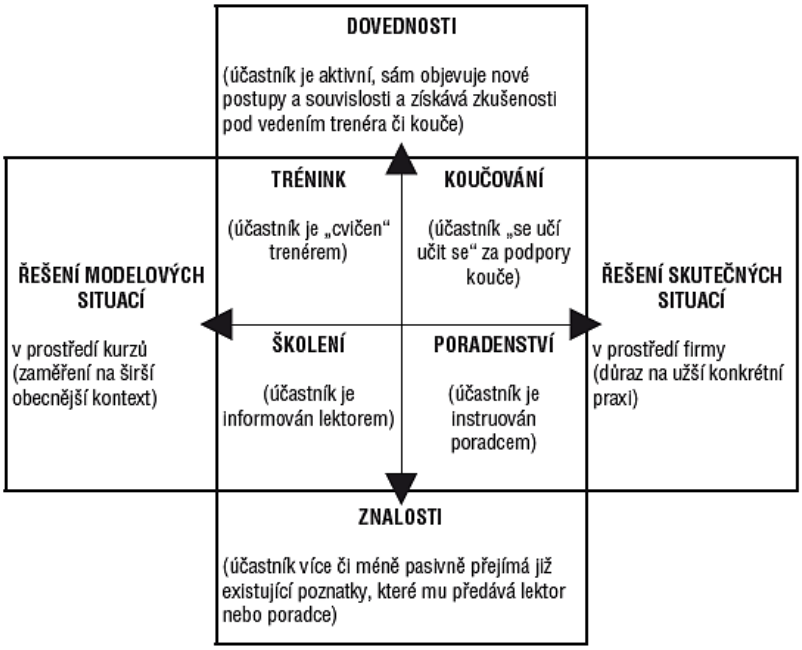
Co se týče firemního vzdělávání, to je v rámci této práce chápáno (dle zdrojů níže) jako cílené, řízené, organizované a plánované vzdělávání zaměstnanců ze strany podniku, v rámci kterého probíhá proces (v drtivé většině případů) **neformálního učení**. Pouze v případech, kdy vzdělávání má rys explicitně plánovaného procesu, záměrného ze strany učícího se, dále když probíhá v rámci specializovaného programu profesní a odborné praxe a/nebo pracovník získá vyšší úroveň vzdělání či certifikát ze strany ministerstva nebo ze strany organizace a/nebo jde o proces vymezený právní legislativou (školení BOZP), jde o **učení formální** (Pont et al., 2003, s. 25; Brander, 2006, s. 21; Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 77; Průcha & Veteška, 2014, s. 114).

3.4.1 Učení v rámci firemního vzdělávání

Metod firemního vzdělávání i jejich klasifikací existuje velké množství (jednotná neexistuje), a to podle různých kritérií (Bolcková, 2013, s. 45) přičemž jejich počet neustále narůstá (Bartoňková, 2010, s. 158). Teoretické metody (přednášky) jsou postupně nahrazovány e-learningem či tutoriály. Při vzdělávání ve firemním prostředí jsou efektivní především aktivizující interaktivní metody, které spojují učební proces účastníků přímo s praxí (Tureckiová, 2009, s. 512). Níže je nastíněn pouze přehled některých klasifikací metod vzdělávání jedinců, které byť byly vytvořeny pro školní prostředí či obecné vzdělávání, jsou (z velké části) však využitelné i pro sektor služeb, potažmo zkoumání procesu učení u hotelových zaměstnanců (kontext této práce). Ze souhrnného přehledu Bartoňkové (2010, s. 152–159) jde např. o tyto:

- obecná klasifikace – nejobecnější klasifikace využitelná pro vzdělávání dětí i dospělých, včetně zaměstnanců,
- klasifikace používaná ve vzdělávání dospělých – dle fází vzdělávání a výchovy, dle vyučovacích prostředků, fáze vyučovacího procesu atd.,
- klasifikace dle míry participace účastníka, která může být pasívní (spousta metod, včetně přednášky, diskuze, her, simulací, výcviku na pracovišti aj.) a aktivní,
- klasifikace dle typu výuky,
- klasifikace dle formy pomoci účastníkovi v procesu učení – metody zaměřené na předávání informací a metody cílící na facilitaci se záměrem podpořit učební aktivitu učících se,
- klasifikace metod firemního vzdělávání dle místa vzdělávání – metody ke vzdělávání na pracovišti a mimo pracoviště,
- klasifikace metod firemního vzdělávání dle fází a typů vzdělávacího procesu,
- klasifikace metod firemního vzdělávání dle činnosti, kdy je rozvoj (vzdělávání a učení) lidí ve vztahu k pracovišti vymezen čtyřmi efektivními perspektivami (Schéma 14), které dělí osa mezi dovednostmi a znalostmi a osa mezi modelovými a reálnými situacemi učení:

Schéma 14: Formy rozvoje lidí ve vztahu v souvislosti s pracovištěm



Zdroj: Plamínek (2000, s. 69).

Z přehledu Mareše (2013, s. 69–70) pak lze využít např. klasifikaci *typů učení* podle vnější formy a použitého postupu (Tab. 1).

Tab. 1: Typy učení dle vnější formy a použitého postupu

typ učení	těžiště učení, komentář
učení vtiskováním (*imprinting*)	učení vázané na senzitivní období v životě člověka, předpokládá se zejména období raného dětství
učení nápodobou	učení pozorováním druhého člověka při určité činnosti a napodobováním jeho činností
učení přivykáním, habituací	jedinec po čase začne určitý podnět ignorovat, neboť ho začne považovat za podnět známý a neohrožující
učení klasickým podmiňováním	zpočátku nepodmíněná reakce organismu se neustálým spojováním s jiným podnětem (nejprve neutrálním) změní na podmíněný podnět; při jeho výskytu nastane nacvičená reakce; výzkumy I. P. Pavlova
učení operantním, instrumentálním podmiňováním	učení typu podnět–reakce–zpevnění (ať už zpevnění kladné, nebo záporné); výzkumy B. F. Skinnera
učení latentní, skryté	bezděčné zapamatování, které není spojeno s nějakou odměnou; např. jedinec žije v určitém prostředí a přebírá z něho přirozeně některé podněty a postupy, začíná je sám používat (viz např. rodinná tradice)
učení poučováním	typ verbálního učení, které staví na názoru autority
učení pokusem a omylem	nesystematické zkušenostní učení, které ověřuje vhodnost či nevhodnost různých variant a snaží se z hledání poučit
učení pomocí algoritmů	učení, které se opírá o přesně daný předpis; o pravidla, která stanovují, co se má za určitých podmínek udělat, aby bylo dosaženo očekávaného výsledku
učení pomocí heuristických strategií	učení, které není vázáno na přesná pravidla a otevírá prostor pro hledání variant a tvořivá řešení úkolů
učení na základě vhledu	učení stavějící na náhlém jednorázovém pochopení souvislostí a vztahů

Zdroj: Mareš (2013, s. 69–70). Upraveno.

Pro dosažení co největší efektivity je vhodné kombinovat pro podnikové vzdělávání více metod, neboť se jedinci liší svými demografickými, biologickými a osobnostními charakteristikami (Bolcková, 2013, s. 47), jak již bylo nastíněno (kapitola 2.2).

3.4.2 Strategie neformálního a informálního učení zaměstnanců

Autoři studií k oblasti workplace learning poskytují částečně odlišné, částečně se překrývající seznamy strategií a způsobů učení se na pracovišti a ve spojitostí s prací. Přínosné aktuální poznatky poskytla série nedávných na sebe navazujících kanadských výzkumů (jednotlivě viz níže) učebních strategií u různých profesí. Tučně jsou zvýrazněny jednotlivé (dostatečně specificky odlišitelné a ohraničitelné) strategie. Doyle a Young (2007) šetřením mezi manažery hotelů zjistili devět strategií učení:

- informální koučing/mentoring,
- (ne)formální externí kurzy a školící programy[12],
- informální networking,
- (ne)formální interní kurzy a školící programy,
- informální čtení,
- informální používání internetu,
- (ne)formální networking[13],
- (ne)formální koučing/mentoring,
- informální učení děláním/zkušenostní (*learning by doing)*.

[12] Pojem školení lze definovat jako informování lektorem za účelem získání nových znalostí (Plamínek, 2000, s. 69).

[13] Setkávání se a interakce se spolupracovníky a dalšími zaměstnanci firmy.

Jednu ze dvou nejmarkantnějších (vedle formálních kurzů) učebních strategií u kanadských hotelových manažerů dle šetření Doyla a Younga (2007, s. 6–9) představovaly informální (tedy nekvalifikovaný, neformalizovaný, částečně neplánovaný a nestrukturovaný) mentoring a koučing, nicméně v menší míře manažeři uvedli i mentoring a koučing ve formalizované podobě. O něco později výše uvedení autoři společně s Crousem na základě rešerší literatury shromáždili přes 30 strategií učení kanadských manažerů v oblasti lidských zdrojů, které začlenili do devíti kategorií, z nichž šest nebylo mezi výše zmíněnými (tučně):

- absolvování kurzů a (školících) programů,
- učení prací (praxí, činností) / **novými úkoly (úlohy, projekty),**
- učení (spolu)prací s ostatními,
- učení e-learningem,
- učení pozorováním ostatních,
- učení pokusem–omylem,
- učení čtením/vyhledáváním,
- učení reflexí/zamyšlením o akci/zážitku,
- učení skrz zpětnou vazbu, opakování či vizualizaci (Crouse et al., 2011).

Na ně mj. navázali Cormier-MacBurnie et al. (2015) s rozhovory mezi kanadskými kuchaři a vymezili osm strategií učení, z nichž **dvě** mezi výše zmíněnými neparticipovaly (tučně):

- nezávislé učení čtením/vyhledáváním (knihy, internet, podcasty),
- učení od ostatních a s ostatními,
- učení absolvováním kurzů,[14]

[14] Placených (ne)formálních externích kurzů.

- účast v soutěžích,
- učení praxí a řešením každodenních úkolů a problémů / zkušenostní učení,
- učení typu pokus–omyl,
- konzumace v jiných restauracích.

Doyle et al. (2015) při šetření mezi zaměstnanci hotelů použili s úpravami dotazník užitý Hicksem et al. (2007), sestávající z 12 otázek zaměřených na 12 strategií učení (Tab. 2), ve kterém se vyskytovala ještě jedna strategie, nezahrnutá mezi výše jmenovanými (tučně):

- informální učení skrz (spolu)práci s ostatními,
- učení plněním nových pracovních úkolů,
- učení reflexí minulých událostí a aktivit,
- učení čtením,
- učení aplikováním minulé zkušenosti,
- učení hledáním řešení problémů,
- učení ze své intuice (svou intuicí),
- učení pozorováním ostatních při práci,
- učení skrz (ne)formální networking a meetingy s kolegy,
- učení skrz externí programy jako jsou např. univerzitní kurzy,
- učení z feedbacku od vedoucího/kolegy/zákazníka.

Tab. 2: Otázky dotazníku zaměřeného na učební strategie zaměstnanců hotelů

Learning facilitator
1. I learn informally from working with others
2. I learn from completing new tasks in my work
3. I learn from thinking about past events and activities
4. I learn from reading
5. I learn by applying past experience
6. I learn from researching solutions to problems
7. I learn from my intuition
8. I learn from observing how others work
9. I learn from formal meetings with colleagues
10. I learn from work-based, professional-development programs
11. I learn from external programs such as university courses
12. I learn from feedback from my boss/customers/others

Zdroj: Doyle et al. (2015, s. 125–126) podle Hicks et al. (2007). Upraveno.

Autoři identifikovali tři základní kategorie učebních aktivit spojených s pracovní sférou – 1. neformální, 2. informální a 3. orientované na úkoly.[15] Výzkumy a badatelé výše prokázali souhrnně tyto skutečnosti (přestože je nelze zcela generalizovat na všechna pracovní a profesní odvětví):

1. učení spojené s prací a pracovištěm i preference učebních strategií jsou ovlivňovány a spojeny s kontextem, ve kterém se učení odehrává,
2. preference konkrétních užívaných učebních strategií někdy souvisí zřetelně s určitými profesemi, jindy jde o strategie vyskytující se napříč profesemi,
3. pracovníci využívají vždy mix učebních strategií, které spadají jak do modality neformální, tak informální,
4. z hlediska množství převažují informální učební strategie nad strategiemi neformální modality učení.

3.4.3 Definice vybraných způsobů učení a další způsoby učení [16]

- Učení zprostředkované edukátory

  - **Mentoring**. Speciálně vyškolení a (většinou) služebně starší pracovníci pomáhají přiděleným novějším pracovníkům se zaučovat, profesně se vzdělávat a rozvíjet, a příležitostně je podporují coby jejich rádci, třeba v jejich cestě ke kariérnímu posunu. Mentor dává jak rady pro sebevzdělávání, tak i vede pracovníka k získání znalostí a dovedností potřebných pro danou práci (Průcha, 2014, s. 61; Průcha & Veteška, 2014, s. 181). Mentoring má pomáhat při rozvoj a vzdělávání člověka na rozdíl od koučingu zaměřeného spíše přímo na schopnosti jedince. Mentorování podporuje vzdělávání na pracovišti a může doplňovat formální výcvik. Objevuje se často ve vzdělávání manažerů a lídrů (Armstrong & Taylor, 2015, s. 361)

[15] Autoři v originále uvádí *task-oriented*.

[16] V této části jsou definovány některé metody, typy a strategií učení uvedených v kapitolách 3.2, 3.4.1, 3.4.2 a také další způsoby učení zjištěné z rešerší relevantní literatury.

- **Koučing**. Má za cíl zlepšit pracovní výkon jedince skrz kouče s osobním přístupem, který pomáhá objevit a rozvíjet potenciál, schopnosti, dovednosti a sebereflexi koučovaného a podpořit jeho postoje a uvědomění, jak naplnit své cíle. Mělo by docházet k rozvoji kompetencí, odhalování a posilování silných stránek jedince a odstraňování jeho bariér (Průcha & Veteška, 2014, s. 163–164). Jedinec se učí se „učit" za podpory kouče, aby nabýval nových dovedností (Plamínek, 2000, s. 69). Tento proces probíhá v řadě organizací naprosto nesystémově, nahodile a může se objevovat i coby každodenní součást vedení a komunikace se zaměstnanci (Selucký, 2009, s. 4). Koučing většinou probíhá 1 na 1 a může sloužit nejen k přezkoumávání pracovního výkonu, ale probíhat i během každodenních činností. V rámci běžného provozu by měl kouč aktivně využívat příležitosti ke vzdělávání, delegovat úkoly a podněcovat pracovníky i k náročnějším úkolům, vysvětlovat činnosti i systém práce a komunikovat pracovníkům podstatu a smysl práce i s nimi diskutovat jejich názory na pracovní procesy (Armstrong & Taylor, 2015, s. 360). Koučing může probíhat i skupinově, kdy kouč tým provází průběžně zejména v náročných obdobích, při zavádění změn, zvyšování výkonu apod. (Mohauptová, 2005, s. 147).

- **Lektoring**. Vzdělavatel dospělých, většinou andragog nebo akreditovaný lektor, vede vzdělávací proces v různých odborných oblastech v rámci dalšího vzdělávání a metodicky se sám podílí na přípravě vzdělávacího projektu (Průcha & Veteška, 2014, s. 172).

- **Tutoring.** Učení v rámci distančního vzdělávání skupiny studentů často elektronickou formou (ale i telefonicky či formou osobních konzultací), kdy tutor skupinu podporuje, motivuje, konzultuje s nimi obsah učení a tutoriály a dává učícím se zpětnou vazbu (Průcha & Veteška, 2014, s. 172).

- **Interní workshopy.** Učení formou vzájemné výměny znalostí a zkušeností, založené na aktivní skupinové práci všech zapojených účastníků s cílem dopět k určitému výsledku či vyřešit určitý problém (Janišová & Skřivánek, 2013, s. 218). Často je vede facilitátor, který napomáhá proudění a rozvoji diskuze, avšak do samotného procesu práce skupiny ideálně nezasahuje (Průcha & Veteška, 2014, s. 110).

- **Instruktáž/Trénink.** Jde o velmi častou metodu, jak se jedinci na pracovišti učí. Ze strany instruktora, vedoucího či zkušeného pracovníka probíhá zácvik nového či méně zkušeného pracovníka názorným předváděním pracovního postupu či úkonu, ať už jednorázově či opakovaně. Cílem je, aby si činnost vzdělávaný pracovník pozorováním a nápodobou osvojil. Jedná se většinou o jednorázový, krátkodobý proces zácviku do jednodušších, dílčích a/nebo rutinních záležitostí, vedoucí k trvalému nabytí znalostí a dovedností, avšak v praxi často probíhající v pracovním provozu a rušivých podmínkách (Koubek, 2015, s. 267). Podobný význam má i pojem trénink, který znamená, že je pracovník cvičen v dovednostech ze strany trenéra (Plamínek, 2000, s. 69).

- **Zkušenostní učení (*experiential learning*).** Jedná se o široký koncept, zahrnující některé z výše i níže uvedených způsobů učení. Zkušenostní učení označuje procesy, kdy se jedinec učí z vlastních zažívaných zkušeností, a souvisí s Kolbovým cyklem. Bylo již podrobně probráno v kapitole 1.3.
- **Učení nápodobou.** Učení prostřednictvím pozorování někoho jiného a vědomého či nevědomého napodobování jím vykonávaných činností, jednání, postojů apod. a je významnou součástí socializačního učení (Mareš, 2013, s. 69; Průcha & Veteška, 2014, s. 189).
- **Učení metodou pokus–omyl.** Probíhá nesystematicky, přičemž jedinec zkoušením různých variant jednání zažívá různé zkušenosti s cílem vypozorovat vhodné a nevhodné a poučit se (Mareš, 2013, s. 69). Může jít např. o zkoušení různých variant postupů při práci s výpočetní a komunikační technologií (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 148).
- **Učení poučováním.** Učení z verbálních podnětů ze strany nadřízeného, ale také zkušenějšího či jakéhokoli pracovníka, jenž je pro učícího se jedince autoritou (Mareš, 2013, s. 69).
- **Učení dle algoritmů.** Učení skrz předem jasně dané postupy, kdy se má co udělat pro očekávaný výsledek (Mareš, 2013, s. 70).
- **Učení na základě vhledu.** Jednorázové náhlé pochopení souvislostí a vztahů (Mareš, 2013, s. 70).
- **Učení skryté/latentní.** Jedinec se učí nevědomě tím, že dlouhodobě přebírá nějaké podněty a postupy ze svého okolí a sám je začne používat (např. rodinná tradice) (Mareš, 2013, s. 69).
- **Učení z textů.** Probíhá při přijímání a zpracovávání informací ve formě textu ve formě verbální (učebnice, přednáška) či vizuální (grafy, tabulky, diagramy), přičemž míra využití a kvality procesu závisí zejména na vlastnostech textu a kompetencí čtoucího jedince (Mareš, 2013, s. 103–129; Průcha & Veteška, 2014, s. 280), které část dospělé populace nemá. Dle uvedených specifik by se zde mohl zařadit i poslech audio materiálů. Učením se z textů se u nás zabývala v minulosti např. Petřková (1992).
- **Učení z obrazových materiálů.** Učení se z informací uložených v obrazu, videu, kresbě, diagramu či abstrakci (Mareš, 2013, s. 129–154)
- **Sebeučení/sebevzdělávání/samostudium.** Proces učení probíhající dle plánu a cílů samotného učícího se, v jeho vlastní režii, volbě učiva i prostředků učení a s následným vlastním hodnocením procesu učení. Probíhá mimo vzdělávací

instituci Průběh a výsledky tohoto typu učení závisí na individualitě učícího i na podmínkách učení (Průcha & Veteška, 2014, s. 246). V rámci učení pro pracoviště může jedinec při sebevzdělávání studovat literaturu doporučenou organizací. Pracovníkovi umožňuje učit se vlastním tempem, avšak zároveň jde o neoprávněný požadavek podniku, aby se učil ve svém volném čase. Organizaci tento způsob učení pracovníka šetří čas a náklady, ovšem ztrácí možnost kontroly a evaluace učení pracovníka (Koubek, 2015, s. 273).

- **Učební rozhovor.** Správně vedený rozhovor splňuje téměř ideální předpoklady pro proces učení dospělých. Dává učícímu výrazný aktivní podíl účasti na procesu učení v rámci vedeného vzdělávání, poskytuje zpětnou vazbu oběma činitelům učební interakce a kontrolu vzdělavatele, zda byly informace pochopeny učícím se jedincem. Vhodné je mít pro rozhovor předem připravený seznam účelně zvolených otázek. Jejich existence a vhodné kladení napomáhají dosažení požadovaného cíle vzdělávací akce a rozhodují o míře úspěchu a prospěchu (oběma stranám) učebního rozhovoru. Nevýhodami tohoto způsobu učení je, že vyžaduje značné množství času na přípravu i provedení, dostatečnou míru umění komunikace, přizpůsobivosti a kompetencí vzdělávajícího a omezený počet učících se účastníků (Mužík, 1999; Palán, 2002, s. 221). Tímto způsobem někdy může probíhat i **feedback**, který však může být pouze jednostranným sdělením bez možností vyjádření názoru a pochopení ze strany učícího se pracovníka.
- **Učení zpětnou vazbou (*feedbackem*).** Učení založené na zpětné vazbě ze strany jiného pracovníka, nadřízeného či z pozorování sebe sama na videu apod. (Mareš, 2013, s. 94). Také se objevuje pojem 360stupňová zpětná vazba, což vyjadřuje komplexní hodnocení výkonu pracovníka ze strany jedinců v různých rolích a pozicích – zákazníků, spolupracovníků podřízených, nadřízených i na stejné pozici apod. Od klasické zpětné vazby se vlastně 360stupňová liší svou větší komplexností a rozmanitostí, neboť místo jednoho subjektivního feedbacku jich dostane jedinec více (Armstrong & Taylor, 2015, s. 407–408).
- **Učení intuicí (podle intuice)** – využívá se při rozhodování se v nejistých situacích a dilematech, kdy se učící spoléhá na vnitřní pocit a na základě toho jedná a učí se (Ellinger & Coyle, 2001).
- **Incidentální/nezáměrné/bezděčné učení** – je sice podkategorií modality informálního učení jako ostatní strategie a způsoby, ale vymezuje se vůči nim svou specifičností. Probíhá neuvědoměle, nahodile, spontánně a bez jasného

záměru – jedinec zkouší reagovat na různé situace, ve kterých zrovna je, a paralelně pozoruje svou úspěšnost. Toto učení probíhá u každého jedince neustále, po celý život (Marsick & Watkins, 2001; Mareš, 2013, s. 69; Průcha & Veteška, 2014, s. 52).

- **Koncept neučení (*non-learning*).** Pojem a kategorii neučení zavedl Jarvis, který jako neučení označuje ty situace, kdy u jedince nenastává nesoulad, tedy moment, kdy nedochází ke shodě minulé zkušenosti a nové situace (jak již bylo vysvětleno v kapitole 1.3), a proto k učení nedochází (Nehyba, 2012; Šimeček 2014, online). Od záměrného učení (všechny způsoby uvedené výše) se liší absencí záměru se učit nebo se rozvíjet ze strany jedince (Tannenbaum et al., 2011, s. 308).

Jak se ukázalo v předchozích kapitolách, různí autoři užívají nejednotně rozličné pojmy pro označení toho, jakými konkrétními způsoby může učení jedince probíhat, přičemž některé termíny se částečně překrývají. Proto je v rámci této práce zaveden souhrnný pojem *Způsoby učení,* který zahrnuje vybrané formy, metody a strategie učení, uvedené v kapitolách 3.2 a 3.4 této práce, ať už objevující se v rámci učení probíhajícího při firemním vzdělávání, anebo v rámci informálního učení, všechny však podmínečně úzce korelující s tématem a případem výzkumu této studie. Seznam byl finálně doplněn a aktualizován po revizi uvedených kapitol. Touto syntézou byl vytvořen souhrnný seznam způsobů učení na pracovišti a ve spojitosti s prací, který lze využít coby základní opěrný nástroj pro hodnocení procesu učení při výzkumu v rámci této práce (Tab. 3). Jednotlivé způsoby učení jsou členěny dle dvou kritérií do celkem pěti kategorií dle legendy uvedené v Tab. 4. První kritérium je určení modality učení (formální, neformální, informální), do které daný způsob spadá. Některé způsoby mohou probíhat ve více modalitách zároveň. Druhým kritériem je, zda jde o učení záměrné (intencionální) či nezáměrné (bezděčné). Takové členění učení se shoduje např. s vymezením Jarvise (Thelenová, 2014, s. 82) či Marsicka a Watkinse (2001). Jednotlivé položky jsou vzhledem k nejednotné terminologii v našem prostředí souhrnně označovány jako *způsoby* učení a v případě potřeby by samozřejmě bylo možné je členit přesněji ještě na konkrétnější podtypy.

Tab. 3: Způsoby učení pracovníků hotelu se stravovacím zařízením (klasifikace navrhnutá i pro výzkumy procesu učení v sektoru služeb obecně)[17]

Způsoby učení	Charakter učení				
	1.	2.	3.	4.	5.
1. Výkon praxe v rámci formálního vzdělávání souvisejícího s prací.		X		X	
2. Vzdělávací kurz, školení či program speciální odborné praxe, zakončené certifikátem uznávaným ministerstvem.		X		X	
3. Ze zákona povinné školení či vzdělání (kvůli ochraně zdraví a bezpečnosti práce – např. řízení vysokozdvižných vozíků, BOZP aj.).		X		X	
4. Externí kurzy a školící programy.	X				
5. Interní kurzy a školící programy.	X				
6. (Ne)formální koučing/mentoring jeden na jednoho.	X				
7. Lektoring (vzdělávání vedené vyškoleným vzdělavatelem – lektorem, v rámci konkrétního vzdělávacího projektu).	X				
8. Tutoring (vzdělávání skupiny studentů, často elektronickou formou, vedené tutorem).	X				
9. Workshopy (skupinová práce/činnost vedoucí plánovaně k určitému cíli, často vedená facilitátorem).	X				
10. Instruktáž (zácvik) pracovníka ze strany staršího kolegy, instruktora či vedoucího, názorným předváděním pracovního úkonu či postupu. Může jít o jednorázovou či opakovanou aktivitu.	X				
11. Zážitkové vzdělávání (zážitkové kurzy, výcvik v terénu mimo pracoviště).	X				
12. Učení skrz pracovní postupy (algoritmy) zadané podnikem (úkony dle přesně daných předpisů a pravidel), např. dle smlouvy, směrnic podniku či pokynů vedoucího.	X				
13. (Ne)formální networking (meetingy, porady, teambuildingy, pohovory).	X				
14. Učení se v rámci online vedeného e-vzdělávání.	X				
15. Učební rozhovor (rozhovor pracovníka a se školitelem či vedoucím, oproti feedbacku se liší aktivní účastí obou stran).	X				
16. Záměrné učení čtením firemních instrukcí, manuálů a postupů, tištěných či psaných či zasílaných elektronickou poštou.	X	X			

[17] Samozřejmě každý výzkum je unikátní a klasifikaci je vždy vhodné upravit či doplnit podle potřeby a specifik daného výzkumu (zkoumaná profese a kontext pracoviště). Tato práce si neklade za cíl nabídnout klasifikaci univerzálně platnou.

17. Záměrné samostudium spojené s prací a pracovištěm s cílem rozvíjet se pro práci, ale realizované mimo práci (ne však internet). Jde např. o čtení knih, časopisů, novin, absolvování kurzů, domácí trénink dovedností, debaty s kompetentními lidmi apod.	X	X			
18. Záměrné samostudium pomocí internetu, s cílem rozvíjet se pro práci. Může jít o články, videa, weby, sociální sítě apod.	X	X			
19. Učení děláním a opakováním běžných pracovních činností (learning by doing).	X	X			
20. Učení plněním nových úkolů, projektů a činností a používáním nového vybavení či pomůcek.	X	X			
21. Informální koučing/mentoring, nezáměrné učení se při práci se zkušenějšími kolegy.	X	X			
22. Poučování, pokyny či názory autority.	X	X			
23. Feedback (zpětná vazba), ze strany vedoucího či spolupracovníků.	X	X			
24. Feedback ze strany zákazníků a jiných osob nepracujících v Podniku X.	X	X			
25. Napodobování na základě pozorování činností a jednání druhých (z vlastního zájmu a neřízené).	X	X			
26. Přivykání (postupné ignorování dlouhodobě přítomného podnětu.	X	X			
27. Učení reflexí/přemyšlením o pracovním zážitku/zkušenosti/činnosti (probíhá z vlastní vůle).	X	X			
28. Učení skrz vizualizaci (myšlenkové představování).	X	X			
29. Účast v soutěžích, které svým zaměřením souvisí s tvou pracovní oblastí.	X	X			
30. Volnočasové vyhledávání informací a audiovizuálních materiálů na internetu (obrázky, videa, fotky, články, YouTube, sociální sítě apod) v souvislosti s prací, ale bez záměru se učit či rozvíjet.	X	X		X	
31. Učení skryté (vhledem). Nevědomé učení dlouhodobým přebíráním podnětů a postupů ze svého okolí s následným jednorázovým náhlým pochopením a uvědoměním souvislostí a vztahů.	X	X		X	
32. Informální networking (běžný pracovní kontakt a spolupráce s kolegy).	X	X		X	
33. Navštěvování a konzumace pokrmů a nápojů v jiných stravovacích zařízení, navštěvování a pobyt jiných ubytovacích zařízeních apod.	X	X		X	
34. Učení typu pokus – omyl.	X	X		X	
35. Učení ze své intuice (svou intuicí).	X	X		X	

Tab. 4: Legenda k Tab. 3

1.	= Formální učení
2.	= Neformální učení
3.	= Informální učení
4.	= Záměrné/vědomé učení
5.	= Nezáměrné/nevědomé učení
X	= Charakteristiku nesplňuje

Některé způsoby učení byly dle specifik Podniku X rozděleny a modifikovány ještě na další, konkrétnější, pokud by jinak daný způsob učení byl příliš obecný, široký a/nebo abstraktní pro použití ve výzkumu. Jiné bylo potřeba naopak spojit v jeden. Způsoby jsou řazeny dle toho, do které modality učení spadají (Tab. 4) a každý oddíl v tabulce je oddělen tučnou horizontální čarou.

Co se týče **forem učení**, ty jsou v rámci této práce rozlišeny celkem čtyři,[18] a to podle místa učení (zda probíhá na pracovišti nebo mimo něj) a dle toho, zda probíhá v pracovní době nebo mimo ni. Jde tedy o tyto čtyři formy:

1. učení na pracovišti v pracovní době,
2. učení na pracovišti mimo pracovní dobu,
3. učení mimo pracoviště v pracovní době
4. a učení mimo pracoviště mimo pracovní dobu.

K nim lze jednotlivé způsoby zjištěné v organizaci rozřadit, což bude provedeno v závěrečné fázi empirické části této práce. Některé způsoby se však mohou řadit k více formám učení, neboť mohou probíhat jak na pracovišti, tak mimo ně a jak v pracovní době, tak i mimo ni.

[18] V terminologii i vymezení panuje v literatuře i mezi jednotlivými autory nejednotnost, jak lze vyčíst z kapitoly 3.2.

4 Podnik X – popis podniku a pracovního systému

Jako zdroje k popisu podniku a systému jeho fungování posloužily některé interní i veřejné firemní dokumenty a materiály (Společnost X[a]; Společnost X[b]; Společnost X, 2018a; Společnost X, 2018b; Společnost X, c2022a, online; Společnost X, c2022b, online). Tyto byly poskytnuty autorovi výzkumu k nahlédnutí ze strany manažera podniku. Dále byly využity informace získané ústně doplňujícími neformálními rozhovory s manažerem podniku i z vlastní dřívější pracovní zkušenosti autora práce v Podniku X.

4.1 Výběr podniku

Výběr podniku souvisel s dřívější pracovní zkušeností autora této práce v Podniku X a s tím souvisejícím osobním zájmem provést výzkum procesu učení na pracovišti právě zde. To na jedné straně mohlo mít vliv na míru objektivity výzkumníka, avšak tento se autor pokusil snížit tím, že zvolil kombinaci metod kvantitativních (standardizované rozhovory) a kvalitativních (analýza dokumentů). Na straně druhé však tento fakt a dobré vztahy s vedením Podniku X umožnili prakticky neomezené dlouhodobé pohybování se na pracovišti a také možnost využít know-how o fungování podniku za několik let vlastního zúčastněného pozorování. Tato případová studie je anonymizovaná, tudíž některé zbytné informace a údaje byly vynechány částečně či úplně a/nebo nahrazeny obecnými údaji. V rámci této studie je zkoumaný podnik označován jako *Podnik X*, společnost, jíž je součástí, jako *Společnost X*, a jednotliví respondenti jsou označeni pouze číslicemi a veškeré osobní údaje respondentů i identifikační údaje o podniku byly využity pouze interně při provádění výzkumu a pro potřeby této práce a do příloh nejsou z hlediska etických zásad uvedeny.

4.2 Charakteristika analyzovaného podniku

Podnik X patří dle evropské směrnice do kategorie malých podniků, neboť v něm pracuje mezi 10 a 50 zaměstnanci a jeho obrat ročně nepřesahuje 10 milionů EUR (Mikropodniky, malé a střední podniky: definice a oblast působnosti, 2005, online) a nachází se v Olomouckém kraji, v hustě obydlené oblasti. Poskytuje služby ubytování a pohostinství a funguje od svého otevření cca 5 let (Společnost X, c2022a, online). Je součástí Společnosti X (existující od konce 90. let) zahrnující síť několik dalších, do velké míry autonomních podniků poskytujících služby ubytování a někdy také pohostinství (Společnost X, c2022b, online). Dle obvyklé klasifikace se podnik řadí mezi malé ubytovací zařízení a dle metodiky *Oficiální jednotné klasifikace ubytovacích zařízení* Asociace hotelů a restaurací České republiky získal mezinárodní certifikaci od Hotelstars.eu coby vícehvězdičkový hotel (Křížek & Neufus, 2011, s. 22–25; Mičková, 2012, s. 5–6; Hotelstars.eu: Oficiální jednotná klasifikace ubytovacích zařízení ČR, 2021, online). V rámci ubytování nabízí podnik méně než desítku pokojů, každý pro 2–5 osob (Společnost X, c2022a, online). Součástí provozu podniku je dle typologie stravovacích zařízení a zařízení pro hosty ubytovacích zařízení také recepce, kavárna s prostorem pro podávání snídaní (cca 25 míst k sezení), venkovní posezení (cca 20 míst k sezení) a salonek pro cca 20 osob (přehledně viz Křížek & Neufus, 2011, s. 29–30; doplňující definice viz Gajdošíková & Mrákotová, 2008, CD příloha), přičemž kavárna, salonek a venkovní posezení slouží nejen hotelovým hostům, ale jsou přístupné také pro veřejnost.

4.3 Pracovní pozice, náplň práce, odměňování a filozofie Podniku X

V podniku pracují zhruba dvě desítky zaměstnanců na několika **pracovních pozicích,** z nichž každá vyžaduje specifickou **náplň práce** a typy pracovních činností (Společnost X[a]; Společnost X[b]; Společnost X, 2018a; Společnost X, 2018b; Společnost X, c2022a, online; Společnost X, c2022b, online):

- Manažer/ka Podniku odpovídá definic Bolckové (2013, s. 34) řídí a spravuje Podnik X v oblasti personální i obchodně-strategické a částečně se zapojuje do práce i na všech z níže uvedených pracovních pozic, pokud je to potřebné. Tuto pozici ve firmě zastává jedna osoba.
- Obsluha kavárny. Pozice obsluha kavárny obnáší pracovní náplň za barem (příprava pokrmů a nápojů včetně míchaných, baristické činnosti, přijímání plateb, práce s tržbou, vyřizování telefonů, přebírání zboží) obsluhu hostů v kavárně a údržbu prostoru kavárny a recepce. Část těchto zaměstnanců vykonává později i práci na pozici recepční. V době realizace standardizovaných rozhovorů pracovalo na této pozici celkem 6 zaměstnanců.
- Výpomoc v kavárně. Na této pozici pracují zaměstnanci mladší 18 let, avšak starší 15 let. Náplň práce je velmi podobná jako u obsluhy kavárny, ale míra zodpovědnosti je nižší (absence hmotné zodpovědnosti, některých pracovních činností) stejně jako finanční ohodnocení za práci a podmínky práce se poněkud liší (omezení kvůli věku). V době realizace standardizovaných rozhovorů pracovali na této pozici celkem 3 zaměstnanci.
- Recepční. Náplní práce je práce s rezervačním a ubytovacím systémem (včetně obsluhy PC programu a vyřizování telefonátů a e-mailů spojených s ubytováním), check-iny a check-outy hotelových hostů, poskytovávání informací o hotelu, ubytování a podmínek rezervací i pobytu a náležitá asistence před, během i po pobytu hostů v nezbytných záležitostech (zajištění taxi, úschova zavazadel, doporučení na výlety v okolí apod.). V době realizace standardizovaných rozhovorů pracovalo na této pozici celkem 10 zaměstnanců.
- Pokojský/á. Náplní práce je příprava a úklid pokojů pro ubytovávané hosty. Na této pozici paralelně pracují většinou 3 zaměstnanci.
- Uklízeč/ka. Pracovníci na této pozici zajišťují úklid a čistotu v prostorech Podniku X, a to mimo pracovní dobu ostatních zaměstnanců, tedy mimo otevírací dobu podniku. Tuto pozici paralelně zastávají většinou 1–2 zaměstnanci.

Všichni respondenti u zkoumaných pracovních pozic pracují nejprve v kavárně (na pozicích *obsluha kavárny* či *výpomoc v* kavárně). Po několika měsících zaučování (doba je individuální dle uvážení manažera podniku) se ti, kteří zároveň dosáhli věku 18 let, zaškolí zároveň ještě na pozici recepční, aby mohli pracovat také v hotelové části Podniku X. Platí tedy, že všichni recepční pracují zároveň

i v kavárně, ale ne všichni pracovníci kavárny jsou zároveň zaškoleni i na pozici *recepční*. Pro pracovní odvětví a zkoumané pracovní pozice Podniku X, je charakteristický a běžný vyšší pohyb lidských zdrojů, tedy pracovníků. Tomu odpovídají délky pracovního zařazení zaměstnanců v Podniku X, co se týče zkoumaných pracovních pozic, kdy většina na nich pracujících respondentů pracuje v Podniku X méně než rok (podrobněji viz Graf 1 v kapitole 6.3.1). Roli hraje jistě i to, že všichni pracují v Podniku X formou brigády při studiu (viz dále).

Odměňování v Podniku X

Pracovníci na všech uvedených pracovních pozicích kromě manažera/ky podniku pracují formou brigády při studiu, a to mimo pracovní poměr, na základě dohody o provedení práce či dohody o pracovní činnosti. Bez ohledu na typ dané dohody či typu pracovní pozice mají všichni zaměstnanci možnost kariérního růstu v rámci kariérního plánu vytvořeného specificky pro Podnik X. V něm je popsáno několik kariérních úrovní. Každá z nich má vlastní popis pracovní náplně, předpokládaných znalostí a dovedností zaměstnance, míru jeho dalších potřebných schopností, míru zodpovědnosti, minimální skóre dosahované při mystery shopping kontrolách a další povinnosti navíc kromě základní pracovní náplně. Každá úroveň je dále ohodnocena jinou pevnou hodinovou mzdou a má vždy specifický název. Poslední nejvyšší úroveň odpovídá pozici supervizora či zástupce manažera Podniku X. Postup v kariérním plánu závisí na pracovním výkonu, délce pracovní doby, po kterou je pracovník zaměstnán v Podniku X, a také na jeho osobním hodnocení ze strany manažera podniku. Od druhé nejnižší úrovně kariérního plánu a výše mohou být zaměstnanci navíc každý měsíc ohodnoceni ještě bonusovou pohyblivou a nenárokovatelnou složkou osobního hodnocení ze strany manažera Podniku X, vyjádřenou v procentech. Všichni zaměstnanci navíc dostávají dvojnásobné ohodnocení za hodiny odpracované během Vánočních státních svátků (Společnost X, 2018b).

Firemní strategie a filozofie Podniku X

Pro vedení Společnost X, potažmo Podniku X, je hlavní filozofickou misí výjimečná spokojenost každého jednoho hosta ubytovacích či stravovacích zařízení spadajících pod Společnost X a odlišnost od konkurence utvářením unikátního vítajícího komunitního prostředí, kde je hostům věnována individuální pozornost a cítí se radostně a součástí komunity. Hlavní zásady, které klade firma na zaměstnance při kontaktu s hosty, zahrnují respekt, naslouchání, trpělivost, nápomocnost a velkorysost (Společnost X[b]). Čtyři strategické obchodně-filozofické myšlenky firmy, vzájemně cyklicky propojené, ilustruje Schéma 15.

Schéma 15: Čtyři strategicko-filozofické pilíře Společnosti X

Zdroj: Společnost X[a].

V překladu a bližším vysvětlení ve firemních dokumentech jde o:

1. Péči a zaměření se na lidské zdroje firmy. To zahrnuje oslovování a najímání správných lidí, jejich plné začlenění a důkladný trénink, rozvoj a posun v kariérním plánu a individuální přístup ke každému z nich.
2. Individuální péči o hosty s cílem navodit jim pocity radosti a komunitního začlenění. Tyto pocity by měli sdílet také zaměstnanci Společnosti X.

3. Vítající vřelé prostředí pro hosty. Pro tyto účely Společnost X vytváří a realizuje nové, zajímavé projekty, díky nimž mohou zákazníci dostávat poutavé služby a produkty.
4. Stabilní ziskovost firmy pro její udržitelnost a rozvoj. Za tím účelem je kladen důraz na kontrolu nákladů, zajišťování dodatečných příjmů a pravidelné obchodní reporty (Společnost X[a]; Společnost X, 2018a).

Dle levého horního kvadrantu *Human attention* má Společnost X, potažmo Podnik X zájem o vzdělávání a rozvoj svých zaměstnanců.

5 Metodika výzkumu[19]

V této části je představen souhrn přístupů a metod použitých pro výzkum této práce, jejichž adekvátní výběr umožňuje přinést požadované výsledky s ohledem na řešené otázky (Schneider & Koudelka, 1993, s. 10).

5.1 Výzkumná strategie, výzkumný přístup a typ výzkumu

Tato studie je realizována zorným úhlem **kvantitativní výzkumné strategie**, neboť využívá metodu standardizovaných rozhovorů s využitím dotazníku s pevně stanovenými otázkami a tvrzeními (Průcha, 2014, s. 105–112).

Výzkumným přístupem této práce je případová studie. Tento pojem může označovat sice i samostatnou metodu nejčastěji kvalitativně orientovaného výzkumu (Chrastina, 2019), ale rovněž označení výzkumného přístupu, který je možný provádět za užití více různých metod. Druhá varianta odpovídá této studii. V takovém pojetí jde o holistický, komplexní způsob bádání, snažící se „(…) zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění." Pokládá otázky k zodpovězení typu „jak" a „proč" (Mareš, 2015, s. 116–117). U případové studie dochází ke sběru velkého množství detailních dat zkoumáním jednoho či několika případů s cílem zachytit související skutečnosti a vztahy v celé komplexnosti a složitosti. Toto je možné realizovat s využitím metod kvalitativních i kvantitativních (Hendl, 2016, s. 102). Případ může představovat jedinec, komunita, sociální skupina, organizace, instituce, program,

[19] Jelikož v českém prostředí panuje nejednotnost v metodologické terminologii, bude se tato kapitola řídit terminologií Hendla (2016).

událost, role či vztahy (Hendl, 2016, s. 104–105). Zkoumaným případem je v případě této studie Podnik X a v rámci něj jeho zaměstnanci, tvořící přirozenou součást jeho chodu (Chrastina, 2019, s. 91–92), jinými slovy tedy organizace a procesy učení v ní (Hendl, 2016, s. 104). Dle počtu zkoumaných případů jde v této studii přesněji o jednopřípadovou studii (Mareš, 2015, s. 119) a z hlediska vývoje v čase se jedná o synchronní případovou studii, neboť nesleduje vývoj událostí a případu v čase (Chrastina, 2019, s. 104). Způsob výzkumu lze určit jako nomotetický, neboť je zkoumána konkrétní pracovní skupina s cílem vyvodit obecně platné zákonitosti (tamtéž, s. 49). Vzhledem k tématu výzkumu, míře takových výzkumů u nás, zvoleným výzkumným otázkám a způsobu realizace lze říct, že se jedná zcela jistě o případovou studii popisnou (deskriptivní). Bývá označována také jako ilustrativní a snaží se o hustý a bohatý popis případu, směřuje k cíli komplexně a má za cíl podrobně popsat konkrétní dané jevy (proces a způsoby učení) skutečného života v jejich přirozeném prostředí a kontextu (Mareš, 2015, s. 121; Chrastina, 2019, s. 103). Částečně se dá tato studie označit i za průzkumnou (exploratorní). Přívlastek *exploratorní* je užíván pro takové studie, jež hledají odpovědi na různé složitosti ve vzájemných vztazích a vazbách uvnitř případů, s cílem najít a stanovit strukturu případu a následně hypotézy umožňující další, přesněji zacílený výzkum (Mareš, 2015, s. 121). V rámci andragogických výzkumů průzkumné studie odhalují určitý úsek andragogické reality (Průcha, 2014, s. 104).

Co se týče bližší specifikace výzkumu v rámci andragogiky, empirickou část této studie lze charakterizovat jako **empirický aplikovaný individuální terénní výzkum**. *Empirický* výzkum zkoumá konkrétní jevy a je založen na použití přesně kodifikovaných metod pro zajištění věrohodnosti dosažených výsledků. Vede ke konkrétním zjištěním a jasněji uchopitelným výsledkům než výzkum teoretický. Adjektivum *aplikovaný* znamená, že výzkum má za cíl využití výsledků přímo v praxi, hledá řešení problémů (Průcha, 2014, s. 102–104; Hendl, 2016, s. 37). Podle počtu výzkumníků jde v této studii o individuální výzkum, neboť teoretickou

i empirickou část této práce provedl, zpracoval a vyhodnotil samostatně její autor. Pojmem *terénní* je vyjádřen charakter sběru dat a informací v rámci empirického výzkumu pro jejich další následné zpracování, analýzu a vyhodnocení, kdy pojem terén dle literatury může označovat místo, okruh či prostředí, v němž výzkum probíhá (Vodáková, 1996a, s. 1317), ale rovněž člověka, skupinu či společnost, kteří data poskytují. Jedinec, který odpovídá na otázky v rámci sběru dat založených na technikách dotazování potažmo účastník kvantitativních výzkumů obecně se nazývá *respondent* (Vodáková, 1996b, s. 925).

5.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka této práce zní: **Jak se zaměstnanci vybraného pracoviště učí pracovním činnostem?**

Specifické výzkumné otázky

- Jakými konkrétními způsoby a v jaké míře jejich jednotlivých výskytů učení zaměstnanců probíhá?
- Do jakých modalit učení tyto způsoby učení spadají a v jakém poměru jsou tyto jednotlivé modality učení v Podniku X u daných pracovních pozic zastoupeny?
- Jaké učební prostředí je v Podniku X?

Výzkumné šetření se zaměřuje na způsoby, kterými se zaměstnanci v dané pracovní sféře ve vybraném podniku učí, dále jaká je míra formálního, neformálního a informálního učení a také, zda v podniku panuje spíš restriktivní či expanzívní učební prostředí. Mnoho příkladů z praxe dokazuje, že zaměstnanci se naučí nejvíce jeden od druhého, při plnění každodenních pracovních úkolů či řešení problémů v těchto situacích vzniklých a od zkušenějších (dlouholetých) pracovníků, kteří

novějším či méně zkušenějším členům kolektivu pomáhá během procesu adaptace a pracovní zkušenost jim zprostředkovávají[20] (Silverman, 2003). Empirické šetření této práce může ukázat, zda jsou právě tyto způsoby učení na pracovišti nejčastější i v procesu v učení zaměstnanců zkoumaného Podniku X, potažmo generalizačně i pracovníků na vybraných pozicích (obsluha kavárny, recepční) stravovacích a ubytovacích zařízení obecně. V sektoru služeb, potažmo v prostředí ubytovacích a stravovacích zařízení, je míra informálního učení znatelná a pravděpodobně objemově většinová, vzhledem k dynamice, rozmanitosti a komplexnosti pracovního prostředí (kontakt zaměstnanců verbální, neverbální i elektronický s kolegy a zákazníky, práce s nástroji, stroji, programy, neustálé změny, inovace atd.). Tato studie se okrajově také zaměřuje na to, zda v podniku převládá spíše restriktivní či expanzivní učební prostředí.

5.3 Výzkumné metody

5.3.1 Obsahová analýza organizačních dokumentů

Jistou výhodu výzkumníkovi poskytlo vlastní několikaleté zúčastněné (ale nezaznamenávané) pozorování v Podniku X. To zajistilo zejména komplexní přehled o zkoumaném případu, jeho prostředí a kontextu, tedy dobrou znalost terénu. Hlavní data pro kapitoly 4.2 a 4.3 však přinesla obsahová analýza organizačních dokumentů. Dokumenty a sekundární data představují data, která

[20] Hlavní předností takových mentorů je, že mají nejpřesnější a nejaktuálnější informace o konkrétní pracovní pozici, včetně požadovaných kompetencí nezbytných k naplnění předepsaných úkolů (Silverman, 2003). Ti přitom mohou být zaměstnanci formálně coby mentoři nepřiřazeni, neškoleni a nevědomi si své role.

byla vytvořena v minulosti a někým jiným než badatelem. Jejich účel byl jiný než výzkum, který je využívá (Hendl & Remr, 2017, s. 87).

5.3.2 Standardizované rozhovory

Standardizované rozhovory patří mezi kvantitativní metodu sběru dat. Jejich realizace vypadá tak, že tazatel doslovně předčítá otázky či tvrzení i varianty odpovědí či stupně škál z dotazovacího archu podle jejich pořadí a zaznamenává odpovědi a dále rozhovor nemůže rozvádět (Disman, 2011, s. 126). Takový rozhovor se uskutečňuje podle připraveného formuláře a má přísná pravidla postupu. Výzkumník nemůže měnit formulaci připraveného zadání či samotných otázek dotazníku, a dokonce by správně měl předčítat i úvodní a závěrečné informace a zdvořilostní fráze v doslovném znění. Je to tedy podobné, jako kdyby dotazovaný odpovídal písemně do dotazníku, avšak pro dotazované může být tento způsob příjemnější svou osobitější a živější povahou. Pozice tazatele je však náročná v oné limitované možnosti komunikace s respondenty. Výhodou této metody výzkumu je možnost získaná data dobře statisticky a matematicky zpracovat (Schneider & Koudelka, 1993, s. 45).

6 Realizace výzkumného šetření

Sběr dat pro účely této studie probíhal od září 2021 do března 2022 a zahrnoval tři fáze v tomto pořadí: předvýzkum, pilotáž, výzkum. Předvýzkum má ověřovací a orientační charakter a slouží jako empirická výzkumná sonda k zajištění předběžných informací o zkoumané problematice i postojích respondentů či komplexní ověření metodiky připravené k terénnímu šetření. Již z něj získaná data mohou, ale nemusí sloužit k analýze (Buriánek, 1996b, s. 876; Jandourek, 2012, s. 185). Pilotáž oproti tomu představuje hledání a ověřování vhodných variant konkrétního navrženého výzkumného nástroje. K odstranění nedostatků a problémů většinou dochází na základě reakcí respondentů při jeho zkušebním testování. Pilotáž bývá většinou součástí předvýzkumu a provádí se s malou skupinou vybranou ze zkoumané populace (Buriánek, 1996a, s. 771), anebo s osobami alespoň blížícími se zkoumané populaci. Její průběh by se měl co nejvíce podobat způsobu, jakým bude provedeno ostré výzkumné šetření. Kromě obsahové stránky a vhodnost formulací je při pilotáži vhodné měřit i délku rozhovoru či vyplňování dotazníku a na základě toho poté např. odebrat část položek kvůli únosné náročnosti (Novotná et al., 2019, s. 166). Hlavní výzkumnou část představovala realizace **standardizovaných rozhovorů**.

6.1 Předvýzkum

Předvýzkum začal rešeršemi odborné literatury a dalších zdrojů relevantních k tématu práce. K vyhledávání a zajištění vhodné literatury a zdrojů byly využity fondy univerzitní a vědecké knihovny a dále databáze elektronických informačních zdrojů Univerzity Palackého (EBSCO aj.), portály a databáze JSTOR, Academia.edu, Google Scholar apod. Zdroje byly hledány dle klíčových slov spojených s tématem práce a na základě inspirace zdroji užitými v jiných akademických pracích. Postupným tříděním, srovnáváním a selekcí vhodných informací, konceptů a empirických dat již proběhlých výzkumů byl vytvořen teoretický základ a pojetí

učení dospělých ve vztahu k práci a pracovišti a rozebrány různé teoretické přístupy a koncepty související s vymezením učení a vzdělávání, učícího se jedince, učení na pracovišti, typologizací učení a podmínek, které jej ovlivňují.

V dalším kroku byly ze zjištěných vybraných klasifikací učebních forem, metod užívaných v rámci podnikového vzdělávání a učebních strategií využívaných zaměstnanci různých profesí ze sektoru služeb na základě podobností a překryvů vybrány a vymezeny jednotlivé, jasně oddělitelné a dostatečně ohraničitelné typy učebních postupů a procesů. Poté proběhla revize i zbylých kategorizací učení v této práci a definicí všech tří modalit učení ve spojitosti s prací a pracovištěm a seznam finálně doplněn. Výstup představuje návrh souhrnné klasifikace způsobů učení spojených s prací a pracovištěm (Tab. 3). Následně proběhla analýza interních dokumentů Podniku X a Společnosti X (kariérní plán, obchodní strategie aj.), které byly poskytnuty manažerem Podniku X, a veřejných informací o Podniku X a Společnosti X (webové stránky). V jednotlivých dokumentech byly vyhledávány a tříděny relevantní data k tématům kapitol 4.2 a 4.3, z čehož byla následně utvořena syntéza. Tyto zdroje jsou v této práci anonymizovány a nejsou přiloženy, vzhledem k výzkumnému designu (anonymizovaná případová studie) této diplomové práce.

Poslední součást předvýzkumu tvořily doplňující rozhovory s manažerem Podniku X k lepšímu porozumění vnitřním dokumentům Podniku X a Společnosti X (SpolečnostX[a]; Společnost X[b]; Společnost X, 2018a; Společnost X, 2018b; Společnost X, c2022a; Společnost X, c2022b) a poměrům v Podniku X. Získanými informacemi byla upřesněna či doplněna celá kapitola 4.

6.2 Pilotáž

V této fázi došlo k ověření a vyzkoušení připraveného standardizovaného rozhovoru s cílem zjistit, zda jsou v něm obsažené informace srozumitelné, pochopitelné, jeho vyplňování zabere únosný čas a otázky jsou vhodně zvoleny

i zformulovány. Za tímto účelem byl naživo osobně osloven jeden z bývalých zaměstnanců Podniku X, s nímž byl standardizovaný rozhovor proveden identickým postupem, jaký byl zamýšlen pro samotný výzkum. Současně byla měřena celková délka dotazování. Tazatel získal některé cenné postoje, názory, postřehy a fakta ze strany účastníka pilotáže, využitelné pro případné finální úpravy ke struktuře i obsahu dotazníku a rozhovoru. Nebyly zjištěny žádné podstatné nedostatky připraveného dotazníku a nastavení standardizovaného rozhovoru a tázaný neměl k dotazování žádné konstruktivní připomínky či výtky. Dotazování trvalo 40 minut, čímž byl dodržen doporučený limit. Pilotáž ukázala, že dotazník je dobře nastavený a připravený a poměrně vyvážený, co se týče náročnosti a pochopitelnosti otázek i délky trvání vzhledem k počtu položek standardizovaného rozhovoru. U některých položek však bylo potřeba detailnější vysvětlení a příklady, na základě čehož byly vysvětlující texty u těchto položek rozšířeny. Na základě pilotáže byly také upraveny některé formulace a opraveny nalezené překlepy či nejasnosti v připraveném dotazníku.

6.3 Výzkum

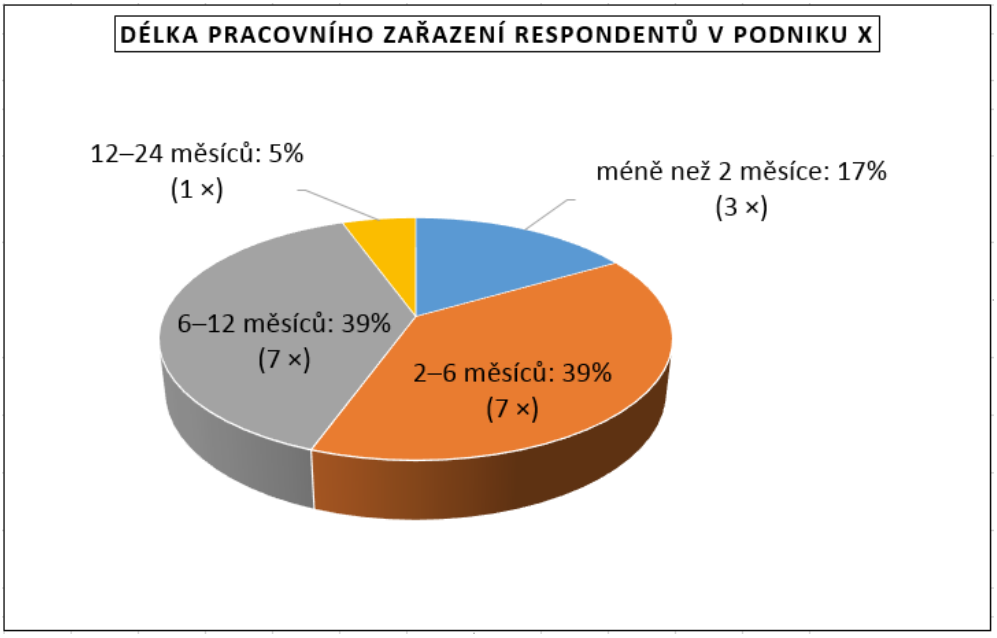
Hlavní výzkumné šetření se skládalo z výběru respondentů, sběru dat skrz standardizované rozhovory s nimi, třídění a analýzy získaných dat a jejich vyhodnocení.

6.3.1 Výběr respondentů

Jedná se o případovou studii, a proto jsou v této práci za základní soubor považováni všichni zaměstnanci podniku X splňující stanovené kritérium – aby respondenti pracovali na pozicích *obsluha kavárny* či *výpomoc v kavárně*. Jelikož jde o malý podnik, byla zvolena varianta vyčerpávajícího šetření, tedy dotazování všech osob základního souboru. Data získaná tímto způsobem se někdy označují jako *cenzus* (Chráska, 2016, s. 17). Z 19 oslovených respondentů s účastí ve výzkumu souhlasilo 18, což představuje 94,7 % základního souboru. Jeden respondent účast

ve výzkumu odmítl z časových důvodů. Věk všech respondentů se však pohyboval mezi 15 a 25 lety a lze tedy obecně hovořit o mladých respondentech ve věku adolescence či mladší dospělosti. Z hlediska pohlaví soubor 18 respondentů zastupovalo 16 žen a 2 muži. Věk respondentů ani pohlaví (vzhledem k nevyváženému poměru) však nebyly v rámci výzkumu rozlišovány ani evidovány. Co se týče doby pracovního zařazení v Podniku X, z vybraných respondentů v něm pracují tři kratší dobu než dva měsíce, sedm v rozmezí dvou a šesti měsíců, sedm v rozmezí šesti až dvanácti měsíců a jeden v rozmezí jednoho až dvou roků (Graf 1).

Graf 1: Délka pracovního zařazení vybraných respondentů v Podniku X



6.3.2 Sběr dat

Ke zjištění, jakými způsoby se zaměstnanci Podniku X učí a jak hodnotí své pracovní prostředí z hlediska možností učení, posloužila v hlavní výzkumné části metoda standardizovaných rozhovorů. Tato metoda byla zvolena s ohledem na náročnost a množství položek dotazníku. Jednak kvůli nutnosti každou položku pečlivě vysvětlit a být k dispozici pro případné upřesnění, jednak také aby byla zajištěna maximální míry návratnosti. Standardizovaný rozhovor a dotazník byly připraveny tak, aby dotazování zabralo v průměru hodinu času. Předem však byl brán v potaz fakt, že u každého jednoho respondenta bude tento čas odlišný,

zejména z důvodu individuálních odlišností každého respondenta i různých vnějších vlivů (denní doba, množství hluku při dotazování apod.). Délka trvání dotazování okolo hodiny mírně překračuje doporučenou délku dotazování do 45 minut dle Gavory (2010, s. 129). Nicméně, tato délka trvání je ovlivněna zejména vyšším počtem položek dotazníku a také záměrem prozkoumat způsoby učení zaměstnanců v daném podniku důkladně a komplexně. Aby však byla taková délka dotazování únosná, byla zvolena volnější a méně striktní forma realizace standardizovaných rozhovorů, než jak zní definice uvedená v kapitole 5.3.2. Rozhovory byly vedeny přátelsky a výzkumník respondentům tykal (vzhledem k jejich věku i dřívější pracovní zkušenosti v Podniku X). Tazatel v případech nejistoty a potřeby tázaných doplňoval kontext položek dotazníku či uváděl praktické příkladů (z jiných pracovních odvětví než z oblasti ubytování a stravování). Uvedený přístup při dotazování měl za cíl zajistit co nejvyšší míru pochopení ze strany respondentů, a tím i maximální validitu výpovědí, stejně jako snížení náročnosti rozhodování respondentů. Pro zvýšení komfortu kvůli vyšší délce a náročnosti některých položek dotazování bylo pro realizaci rozhovorů voleno neformální prostředí mimo Podnik X, anebo prostory Podniku X určené pro návštěvníky, avšak vždy mimo pracovní dobu respondentů. Pro zvýšení motivace účastnit se výzkumu byli respondenti předem informováni o tématu, významu a přínosech výzkumu a také jim byla výzkumníkem přislíbena drobná symbolická odměna, kterou obdrželi po proběhlém dotazování.

Dotazník samotný (Příloha 1), sloužící jako podklad pro dotazování, se skládal z úvodu, tázací části a stručného závěru, které tvořilo dohromady 40 položek. Výzkumník osobně předčítal jednotlivé položky dotazníku a odpovědi respondentů zaznamenával do elektronického dotazníku (vytištěný měli respondenti k dispozici k nahlédnutí). Výpovědi respondentů se zakládaly na subjektivních **zkušenostech, chování a hodnocení** respondentů ve spojitosti s různými situacemi. V úvodu dotazování byl představen účel dotazování i téma této práce a také pravidla

a pokyny pro standardizovaný rozhovor. Poté byli respondenti vyzváni v rámci položky označené číslem 0, aby zvlášť na papír vypsali všechny způsoby, které je napadnou, jakými se v Podniku X učí a rozvíjí. Dále dle definic typů otázek podle Hendla (2016, s. 172–173) byly součástí úvodní části dotazníku také 2 položky (označeny 0a a 0b) v podobě otázek **demografického a kontextového charakteru**, určující charakteristiky zaměstnanců. Respondenti byli v dotazníku interně rozlišeni do dvou pracovních skupin: první skupinu zastupují zaměstnanci pracující pouze jako *obsluha baru a kavárny* či jako *výpomoc v kavárně* a druhou pak ti, kteří zároveň pracují i na pozici jako *recepční* hotelu, propojené s tou kavárenskou. Respondenti odpovídali na otázky volbou jedné z nabízených možností, otevřenými odpověďmi nebo určovali míru a objem výskytu jednotlivých způsobů pomocí zvolení stupně na pětibodových posuzovacích škálách.

Škály byly užity pro 35 položek dotazníku (položky označené 1 až 35) ve stěžejní prostřední části dotazování, kde respondenti určovali, do jaké míry se učí a rozvíjí danými způsoby v rámci práce v Podniku X. Položky odpovídaly jednotlivým způsobům učení z Tab. 3. Tento měřící nástroj umožňuje určit míru určité charakteristiky daného jevu či jeho intenzitu (Gavora, 2010, s. 105). Konkrétně byly užity intervalové škály, které umožňují určit míru výskytu intenzity daného jevu a mezi jednotlivými intervaly jsou shodné vzdálenosti, čímž je zaručena i objektivně stejná hodnota jednotlivých možností výběru. Tyto škály se v dotazníkových šetřeních užívají poměrně běžně, neboť se s nimi dá matematicky pracovat, což usnadňuje vyhodnocování. Zároveň šlo v případě tohoto výzkumu o sebeposuzovací škály, neboť respondenti posuzují sami sebe, své jednání a postoje (tamtéž, s. 127). Pro omezení nevyhraněného stanoviska respondentů bylo výslovně požádáno, aby prostřední stupeň 3 volili pouze v krajním případě. Pro snazší rozhodování při volbě intervalu byly jednotlivým číselným stupňům 1–5 autorem výzkumu přiřazeny i subjektivně odpovídající slovní názvy nikdy – zřídka – občas – často – stále.

V závěru dotazování měli respondenti zhodnotit, které ze dvou nabízených typů učebního prostředí více odpovídá jejich pracovnímu prostředí v Podniku X (položka 36). To souviselo zejména s jejich **pocity a názory**. U poslední položky dotazníku (položka 37) respondenti hodnotili, zda jejich na začátku vypsané způsoby zaučování a rozvoje v Podniku X lze rozřadit k probraným 35 způsobům učení v dotazníku. Pokud ano, byly tyto způsoby přiřazeny k položkám z Tab. 3. Pokud mezi nimi byly identifikovány i takové, které v probraných způsobech nebyly zahrnuty, byly tazatelem zvýrazněny. Všechny respondenty vlastní vypsané způsoby jsou uvedeny v Příloze 2 i s přiřazením k jednotlivým položkám dotazníku. Způsoby učení, které přiřadit nebylo možné či mohou představovat návrhy pro doplnění Tab. 3, jsou označeny fajfkou v pravém krajním sloupci Přílohy 2. Na konci dotazování bylo respondentům poděkováno za jejich účast a ústně sděleno, kdy a jak bude možný přístup k výsledkům výzkumu i k diplomové práci samotné a poskytnut kontakt na autora výzkumu (vzhledem k anonymizaci studie nebylo možné toto uvést přímo v dotazníku). Návratnost dotazování byla 100 % a průměrný čas dotazování činil 51,6 minut (Tab. 5). Byl tedy téměř o šestinu nižší než dle odhadu před výzkumem a zároveň překročil doporučovanou délku pro dotazování pouze o necelých sedm minut, což je pozitivní. Velmi rozdílné časy jednotlivých respondentů poukazují, že délka dotazování velmi závisela na osobnosti respondenta, ale i vnějších okolnostech. Celkově dotazování zabralo zhruba přes 16 hodin času.

Tab. 5: Délka dotazování

Délka dotazování (minuty)											
Pořadí respondenta (#)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	Celkem	Průměr
Délka dotazování (minuty)	80	75	48	65	60	59	60	40	51	**928**	**51,6**
Pořadí respondenta (#)	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**		
Délka dotazování (minuty)	48	48	36	42	50	44	43	37	42		

6.4 Analýza a interpretace/vyhodnocení dat

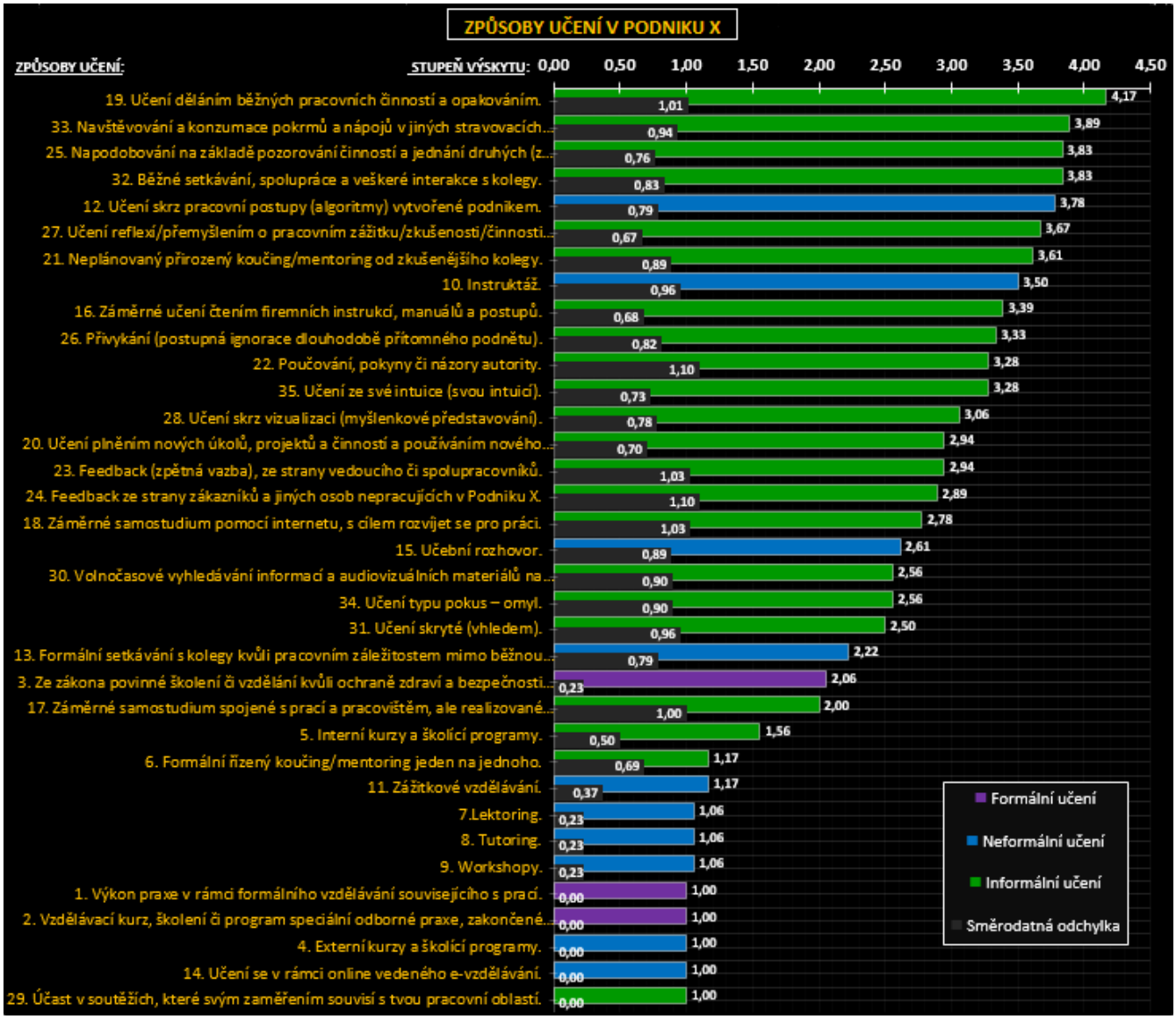
Po provedení standardizovaných rozhovorů se všemi 18 respondenty byla data shromážděna a roztříděna do několika tabulek v programu Microsoft Excel (Microsoft 365). U většiny položek byly vypočteny průměrné hodnoty odpovědí na jednotlivé položky dotazování a na základě toho i směrodatné odchylky (dále jen sm. odchylka či SD) těchto hodnot. Ze shromážděných dat byly v tomtéž programu vytvořeny ilustrativní grafy ukazující srovnání průměrných četností i sm. odchylek u jednotlivých způsobů učení, rozdíly mezi výskytem jednotlivých způsobů učení v závislosti na vykonávané pracovní pozici či poměr jednotlivých modalit učení vyskytujících se v pracovním procesu u zaměstnanců v Podniku X.

Data získaná při dotazování ukázala, že z celkových 35 způsobů učení zahrnutých v Tab. 3 se na pracovišti v Podniku X u zkoumaných pracovních pozic pět z nich **vůbec nevyskytuje.** Jejich stupeň výskytu je tedy 1,00 (*nikdy),* jak lze vidět na Grafu 2. Respondenti uvedli, že *nikdy* se v rámci práce v Podniku X neučili těmito způsoby: výkon praxe v rámci formálního vzdělávání [1], kurz, školení či program speciální odborné praxe se získáním certifikátu uznávaného ministerstvem [2], externí kurzy a školící programy obecně [4], učení se v rámci vedeného e-vzdělávání [14] a účast v soutěžích souvisejících s prací v Podniku X [29].

Způsoby učení, jejichž přítomnost v rámci svého pracovního zařazení v Podniku X respondenti doložili (30 položek), jsou níže v této kapitole vždy doplňovány hranatou závorkou s číselným odkazem poukazujícím na pořadí v Tab. 3. Tyto způsoby učení jsou analyzovány (I.) nejprve souhrnně, (II.) dále v rámci rozdělení dle tří modalit učení (obě zmíněné analýzy odpovídají výpovědím všech dotazovaných coby celku), poté (III.) také s rozlišením pracovních pozic respondentů a následně (IV.) dle zařazení zjištěných způsobů učení k jednotlivým formám učení. Další část analýzy (V.) řeší odpovědi respondentů na otázku, jaké učební prostředí podle jejich názoru v Podniku X panuje. Závěrečná část analýzy

(VI.) hodnotí samotnými respondenty na začátku dotazování vyjádřené způsoby, kterými se podle svého úsudku v Podniku X rozvíjí a kterými získávají nové pracovní znalosti a dovednosti. Všechny hodnoty uváděné u jednotlivých položek níže jsou myšleny jako průměrné hodnoty celého základního souboru, pokud není uvedeno jinak.

Graf 2: Míra výskytu jednotlivých způsobů učení v Podniku X



6.4.1 Souhrnná analýza

Z Grafu 2 lze vyčíst, v jaké míře a frekvenci výskytu se u respondentů (z hlediska výpovědí celého základního souboru respondentů) vyskytují jednotlivé způsoby učení. Graf 2 také ukazuje velikost směrodatných odchylek pro průměrné

hodnoty jednotlivých způsobů učení. SD se pohybují v rozmezí hodnot 0,23 a 1,10, přičemž u pěti položek byla SD menší než 0,5 a u pěti větší než 1. Zbylá většina (20) položek vykázala SD v rozmezí hodnot 0,5 včetně až 1 včetně. Způsob **učení děláním běžných pracovních činností a opakováním** [19] získal naprosté prvenství v žebříčku a jako jediný v souhrnném průměru překročil stupeň *často* s hodnotou 4,17 (SD 1,01). **Navštěvování a využívání jiných stravovacích a ubytovacích zařízení** [33] odpovídá druhému místu s hodnotou 3,89 (SD 0,94) a **napodobování na základě pozorování** [25] (SD 0,76) spolu s **běžnými interakcemi a spoluprací s kolegy** odpovídají třetímu, s hodnotou 3,83 (SD 0,83).

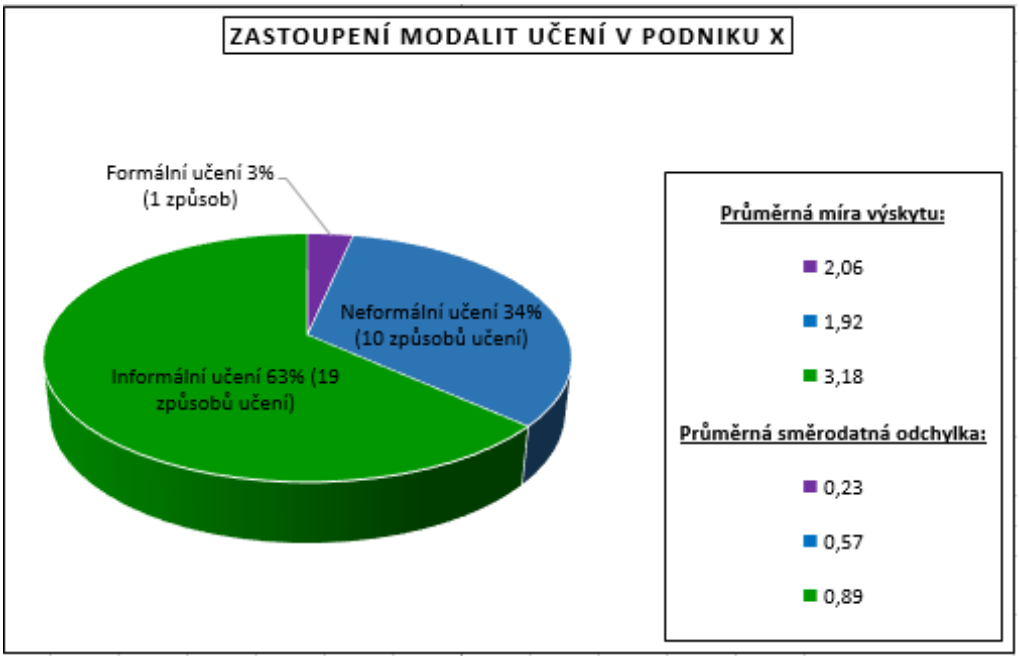
Běžné interakce a spolupráce s kolegy [32], učení skrz dodržování algoritmů [12], učení reflexí [27] a informální koučing/mentoring [21] patřily mezi další nejčastěji se vyskytující způsoby, které se umístily svým výskytem mezi hodnotou 3,50 a 4,00, tedy blíže ke stupni *často.* Sm. odchylky těchto hodnot nabývají velikostí mezi 0,67 a 0,89. Do rozmezí 3,50 a 3,00 (tedy blíže ke stupni *občas)* se zařadila instruktáž [10] (SD 0,96), učení čtením firemních instrukcí, postupů a materiálů [16] (0,68), přivykání [26] (SD 0,82), poučování, pokyny či názory autority [22] (SD 1,10), učení intuicí [35] (SD 0,73) a učení vizualizací [28] (0,78). Výše sm. odchylek je podobná jako u způsobů učení se stupněm výskytu mezi 3,50 až 4,00 [32, 12, 27, 31]. Výrazně nižší sm. odchylky vykázaly v rámci celé přítomné kolekce způsobů učení pouze položky [5 (SD 0,50, 6 (SD 0,69), 7 (SD 0,23), 8 (SD 0,23), 9 (SD 0,23), 11 (SD 0,37)], spadající mezi neformální interní skupinové způsoby učení (s výjimkou formálního koučingu/mentoringu, což je aktivita spíše individuální).

6.4.2 Analýza dle modalit učení

Co se týče poměru tří modalit učení zastoupených jednotlivými způsoby učení přítomnými v práci dotazovaných zaměstnanců Podniku X, Graf 3 a Graf 4 ukazují, že informální modalita jasně převažuje a převyšuje zbylé dvě. To je v prvé řadě dáno poměrem 19 zastoupených způsobů učení oproti 10 u neformální a 1 u formální

modality učení. Informální učení tedy co se počtu týče, zahrnuje 63 % všech způsobů učení vyskytujících se v Podniku X u vybraných pracovníků, kdežto neformální způsoby učení tvoří 34 % a formální pouze 3 %. Druhým prvenstvím informálního učení je jeho průměrná souhrnná hodnota výskytu 3,18 (SD 0,89) vyjadřující, že informální způsoby jsou na pracovišti zastoupeny v průměru o něco častěji než *občas*. Oproti tomu neformální učení dosáhlo celkové průměrné hodnoty výskytu 1,92 (SD 0,57), což značí, že jeho výskyt sotva dosahuje míry *zřídka*, což je oproti informální modalitě pokles o více než celý stupeň. Formální modalita vykazuje průměrný výskyt o hodnotě 2,06 (SD 0,23). Tuto hodnotu však nelze považovat za dostatečně vypovídající, formální modalita byla prokázána pouze jedním způsobem učení. Lze říci, že jeho výskyt, a tím i formálního učení v Podniku X u vybraných pracovních pozic panuje *zřídka*. Z výše uvedeného vyplývá, že pro míru výskytu jednotlivých modalit a velikost směrodatných odchylek jejich souhrnných průměrných hodnot platí nepřímá úměra.

Graf 3: Zastoupení modalit učení v Podniku X



Informální modalita dominuje také nejvyššími průměrnými hodnotami stupně výskytu u jednotlivých způsobů učení vybraných respondentů (Graf 4). Informální způsoby učení zastupují první čtyři příčky a zároveň osm z prvních 10 v celkovém

souhrnném žebříčku nejčastěji se u respondentů vyskytujících způsobů učení, přičemž zbylé dva patří do modality neformální (Graf 2). Z Grafů 2–4 vyplývá, že neformální modalita v Podniku X zahrnuje 10 způsobů učení, tedy skoro poloviční počet oproti informálním, a formální modalitu zastupuje u vybraných respondentů pouze zákonem povinné školení či vzdělávání ze strany organizace. To se zařadilo na 23. pozici v celkovém žebříčku způsobů učení v Podniku X (Graf 2).

Co se týče **nezáměrného (bezděčného) učení**, z pěti způsobů uvedených v Tab. 3 byl v rámci Podniku X zaznamenán výskyt všech [31–35], přičemž dva z nich patří mezi čtyři nejčastější způsoby učení. Jde o navštěvování a využívání služeb jiných stravovacích a ubytovacích zařízení [33] (SD 0,94) a běžné setkávání, interakce a spolupráce s kolegy [32 (SD 0,83), s průměrnými hodnotami výskytu 3,89 a 3,83, velmi se blížících stupni výskytu *často*. Další tři způsoby, tedy učení intuicí [35] (SD 0,73), učení pokusem–omylem [34] (SD 0,90) a učení vhledem [31] (SD 0,96) nabyly ve výše uvedeném pořadí hodnot 3,28, 2,56 a 2,50, respondenti je tedy uváděli jako spíše *občas* než *zřídka* až o něco častěji než občas se vyskytující. To oproti dvěma nejsilněji zastoupeným ukazuje na výskyt nižší zhruba o stupeň až skoro stupeň a půl.

Graf 4: Způsoby učení v Podniku X podle modalit učení

Nejpodrobnější fází této části analýzy je zhodnocení průměrných hodnot výskytů jednotlivých způsobů učení v rámci jednotlivých modalit učení. Textovou analýzu výše ilustruje Graf 4, v němž jsou jednotlivé způsoby učení znázorněny barevnými sloupci rozdělenými dle modalit a označenými vespod čísly odpovídajícím názvům daných způsobů učení. U neformální a informální modality je vhodné evidované způsoby učení dále rozčlenit do dílčích skupin dle specifických společných rysů pro jejich přehlednější analýzu (viz níže).

V rámci **formální modality** byly nabízeny tři způsoby učení. Z toho respondenti potvrdili, co se týče výskytu v Podniku X, pouze jeden – zákonem povinně stanovené školení [3] (SD 0,23). Průměrná hodnota výpovědí 2,06 poukazuje

téměř přesně na stupeň výskytu *zřídka*, a to poměrně jednoznačně vzhledem k výši sm. odchylky.

Do **neformální modality** učení bylo zahrnuto celkem 12 způsobů učení, přičemž výskyt dvou z nich [4, 14] respondenti zcela vyloučili jednohlasnou volbou možnosti *nikdy*. Šlo o externí aktivity (neprobíhající přímo na pracovišti v Podniku X). Vyskytujících se 10 způsobů lze pracovně rozdělit na dvě skupiny – interní individuální a interní skupinové učení (vše probíhá v Podniku X). První skupinu zastupuje pět položek. Z nich nejvyšší hodnoty vykázalo učení skrz algoritmy [12] – 3,78 (SD 0,78), instruktáž [10] – 3,5 (SD 0,96) a učební rozhovor [15] – 2,61 (SD 0,89). Formální setkávání s kolegy mimo běžnou pracovní směnu [13] získalo hodnotu 2,22 (SD 0,79) a (ne)formální koučing/mentoring [6] pouze 1,17 (SD 0,69). Druhou skupinu (skupinové interní učení) reprezentuje rovněž pět položek. Interní kurzy/školení [5], zážitkové vzdělávání [11], lektoring [7], tutoring [8] a workshopy [9]. Všechny byly zastoupeny poměrně v malé míře – hodnoty se pohybovaly sestupně v rozmezí 1,56 až 1,06 (SD v rozmezí 0,23 až 0,5). Jejich výskyt byl tedy velmi ojedinělý – těmito způsoby se vybraní respondenti učí průměrně velmi *zřídka* či *nikdy*.

Informální modalitu zastoupilo v rámci celého základního souboru respondentů celkem 19 způsobů učení ze 20 nabízených (účast v soutěžích souvisejících s prací v Podniku X [29] neuvedl žádný z respondentů). Tyto lze rozdělit do tří skupin. První představují způsoby učení probíhající externě mimo Podnik X. Této skupině zcela jasně dominuje učení navštěvováním a využíváním jiných stravovacích a ubytovacích zařízení [33] s průměrnou hodnotou 3,89 (SD 0,94). U respondentů je tedy průměrně zastoupeno velmi znatelně, hodnota se velmi blíží stupni 4 = *často* a z celkových 30 způsobů učení jde o druhý nejčastější. Poté nastává docela velký skok v hodnotách směrem dolů, co se týče dalších položek z této skupiny, neboť následují učení pomocí internetu, a to záměrné [18] s hodnotou 2,78 (SD 1,03) a nezáměrné [30] s hodnotou 2,56 (SD 1,03). Ve druhé skupině je

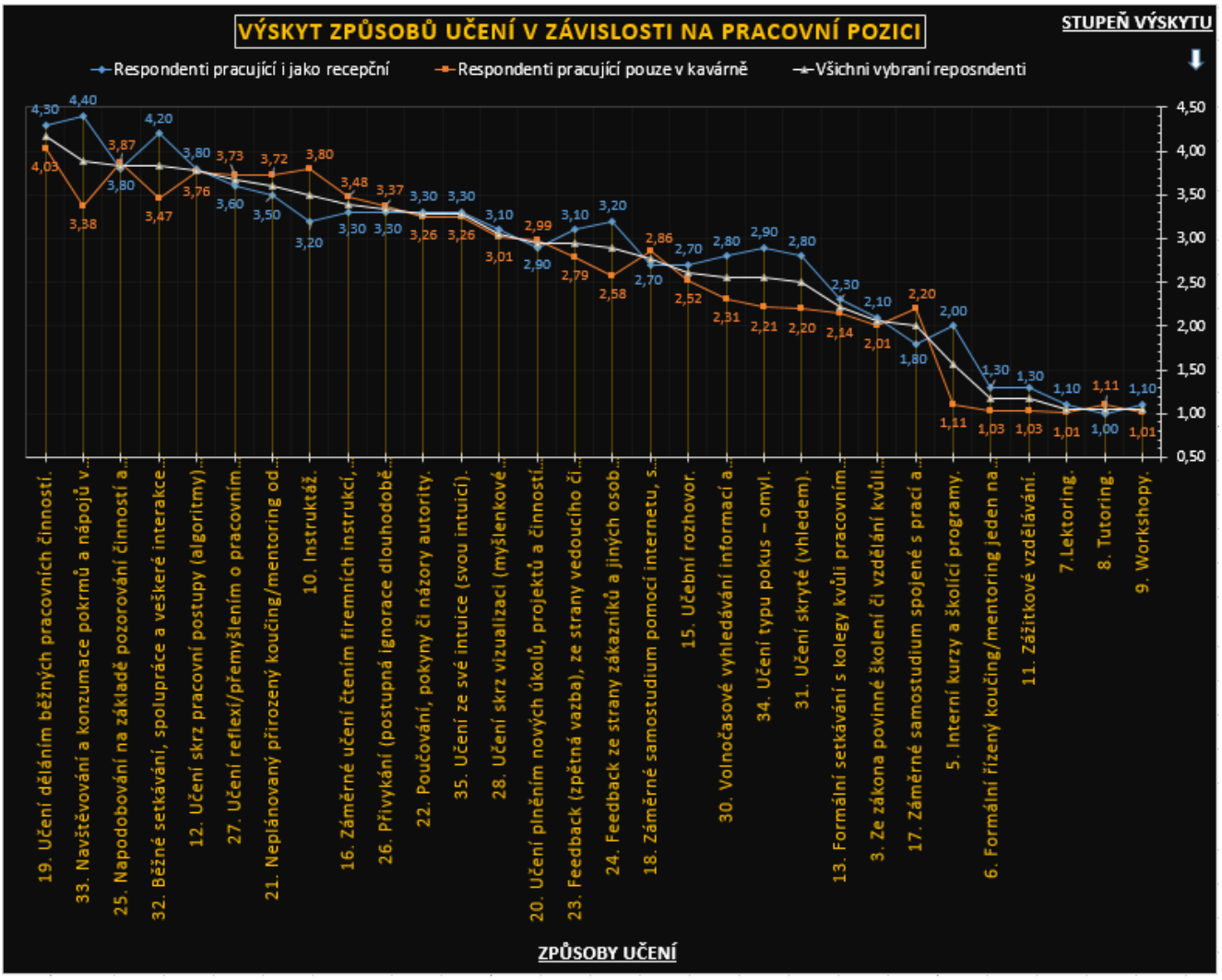
zahrnuto všechno učení, které probíhá v Podniku X a souvisí pouze s jednáním daného jedince, přičemž není ovlivňováno jinými osobami. Zde hraje prim učení děláním běžných prac. činností [19], které se svou průměrnou hodnotou výskytu 4,17 (SD 1,01) zároveň představuje v Podniku X nejčastěji se vyskytující způsob učení celkově u dotazovaných zaměstnanců. Jako druhý nejvyšší způsob z této skupiny následuje napodobování na základě pozorování ostatních [25] s hodnotou 3,83 (SD 0,76) a učení reflexí [27] s průměrným výskytem v míře 3,67 (SD 0,67). Zbylé způsoby učení ([16][26][35][28][20][34][31]) této skupiny mají dle uvedeného pořadí průměrné hodnoty výskytu v rozmezí 3,39–2,50. Jejich míra výskytu je tedy podobná jako u předchozí skupiny a pohybuje se u prvních třech kolem stupně *často* a u zbylých okolo stupně *občas.* Sm. odchylky vykázaly u těchto způsobů učení hodnoty v rozmezí 0,67 až 1,01, což značí poměrně vysokou míru různorodosti výpovědí respondentů ohledně výskytu těchto způsobů učení. Třetí skupina je tvořena těmi způsoby učení, jež nastávají v Podniku X (stejně jako u předchozí skupiny), avšak u kterých je učení jedince ovlivněno dalšími osobami. Zde patří pět způsobů učení. Běžné setkávání, spolupráce a interakce s kolegy [32] s hodnotou 3,83 (SD 0,83) je nejčastějším způsobem učení v této skupině. Následuje ho informální koučing/mentoring [21] s hodnotou 3,61 (SD 0,89), poučování, pokyny či názory autority [22] s vykázanou výší hodnoty 3,28 (SD 1,10) a oba typy feedbacků, které mezi způsoby učení byly zahrnuty. Prvním je feedback ze strany kolegů na pracovišti – hodnota 2,94 (SD 1,03), druhým feedback ze strany osob v Podniku X nepracujících – hodnota 2,89 (SD 1,10). Jak je vidět, průměrně se způsoby učení z této skupiny u respondentů vyskytují občas až často. Směrodatné odchylky jsou u těchto způsobů jedny z nejvyšších z celkové kolekce – dvakrát byla dosažena i maximální hodnota sm. odchylky, proto je potřeba hodnotit tato data větší rezervou.

6.4.3 Analýza dle pracovních pozic respondentů

Výskyt jednotlivých způsobů učení zjištěných dotazováním lze posuzovat a porovnat také v závislosti na pracovní pozici respondentů. Pro tuto práci to

znamená rozlišení, jak mohou výpovědi respondentů souviset s tím, zda pracují pouze jako obsluha (a výpomoc) v kavárně, anebo zároveň zastávají i pozici recepční pro hotelovou část. Souhrnně tyto rozdíly ilustruje Graf 5. Lze v něm vyčíst, že míra některých způsobů učení se velmi liší v závislosti na tom, zda daní respondenti pracují na pozici recepčních hotelu, anebo jen v kavárně.

Graf 5: Míra zastoupení způsobů učení v závislosti na pracovní



U respondentů pracujících v kavárně i na recepci je míra výskytu jednotlivých způsobů učení ve dvou třetinách vyšší než u respondentů pracujících pouze v kavárně. Významnější rozdíly jsou patrné zejména u několika způsobů učení. Prvním z nich je navštěvování jiných stravovacích a ubytovacích zařízení [33]. Tento způsob učení se pojí s největším rozdílem (1,02 stupně) v průměrných hodnotách mezi recepčními (4,40, tedy téměř na pomezí *často* a *stále*) a ostatními

dotazovanými pracovníky (3,38, téměř mezi stupni *občas* a *často*). Hodnota 4,40 představuje zároveň nejvyšší naměřenou u recepčních. Druhou zastupuje učení dělám každodenních činností a opakováním [19] s průměrnou hodnotou 4,30 a třetí pak běžné interakce a spolupráce s kolegy [33], kde průměrná hodnota dosáhla 4,20. Dále byly u recepčních zjištěny významně vyšší míry u těchto způsobů učení: 0,89 stupně – interní kurzy a školení [5]; 0,69 stupně – učení stylem pokus–omyl [34]; 0,62 stupně – feedback ze strany zákazníků a jiných osob nepracujících v Podniku X [23]; 0,6 stupně – učení vhledem [31]. **U třetiny zastoupených způsobů učení (tedy přesně u 10) byla míra výskytu naopak vyšší u respondentů, kteří na pozici recepční nepracují.** Většinou šlo o malé rozdíly. Výraznější (0,6 stupně) se projevil pouze u instruktáže [10].

6.4.4 Analýza zastoupení forem učení

Na konci kapitoly 3.4.3 jsou pro tuto práci rozlišeny čtyři formy učení dle určení místa a také doby, ve které učení probíhá – zda na pracovišti a v pracovní době nebo za jiných okolností. K těmto formám jsou v Tab. 6 způsoby učení vyskytující se u zaměstnanců Podniku X u vybraných pracovních pozic přiřazeny čísla odpovídající jednotlivým způsobům učení z Tab. 3. Některé lze přiřadit do více forem učení zároveň (tyto jsou zvýrazněny tučně). Pokud je přiřazení nejisté nebo nelze přesně formu učení stanovit, u daného čísla přidán otazník.

Tab. 6: Způsoby učení v Podniku X podle forem učení

Forma učení	Zastoupené způsoby učení (z Tab. 3)
1. učení na pracovišti v pracovní době	3, **5**, **6**, **7**, **8**, **9**, 10, 12, **15**, **16**, **18**, 19, **20**, **21**, **22**, **23**, **24**, **25**, 26, **27**, **28**, **31**, **32**, **34**, **35**
2. učení na pracovišti mimo pracovní dobu	**6**?, **9**, **11**, **13**, **15**?, **23**, **24, 25**, **27**, **28**?, **30**?, **31**, **32**
3. učení mimo pracoviště v pracovní době	**5**?, **7**?, **8**? **9**?, **15**?, **16**?, **18**, **20**?, **21**?, **22**, **23**, **27**, **31**, **32**, **34**, **35**
4. učení mimo pracoviště mimo pracovní dobu	**5**?, **11**, **13**?, **15**?, **16**?, 17, **18**, **23**, **24**, **27**, **30**, **31**, **32**, 33, **34**?

U celkem sedmi způsobů učení je jejich výskyt specificky úzce spojen s jednou konkrétní formou učení. Jde o položky 3, 10, 12, 17, 19, 26 a 33. Tyto způsoby lze

vykonávat jen za určitých specifických podmínek definovaných jejich charakteristikami. Až na navštěvování jiných stravovacích a ubytovacích zařízení a cílené vyhledávání informací na internetu mimo práci jde o způsoby učení podmínečně spojené s pracovištěm a pracovní dobou. Naopak výskyt v rámci více forem učení lze předpokládat u položek 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 34 a 35. Z toho nejisté zařazení k jednotlivým formám učení (s otazníkem) se vyskytlo u 13 položek, konkrétně položek 5, 6, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 20, 21, 28, 30 a 34.

Co se týče jednotlivých forem učení, z 30 způsobů učení uvedených vybranými respondenty jich lze 25, tedy nejvíce, přiřadit k první formě učení, tedy k *učení na pracovišti v pracovní době*. U této formy učení zároveň ani jedna položka není s otazníkem, což poskytuje velmi vysokou vypovídací hodnotu, které způsoby učení se týkají přímo této formy učení. V počtu zastoupených způsobů učení se zbylé tři formy učení liší jen minimálně, avšak oproti první formě učení jde asi o třetinu nižší počty. Druhý nejvyšší počet způsobů učení, tedy 16, lze spojovat s formou *učení mimo pracoviště v pracovní době.* 15 způsobů učení lze přiřadit k třetí formě učení, *učení mimo pracoviště mimo pracovní dobu*. Nejslaběji zastoupenou formou učení je *učení na pracovišti mimo pracovní dobu,* do níž lze zařadit pouze 13 způsobů učení. Kromě první a nejvíce zastoupené formy učení se u ostatních forem učení třetina až polovina jim odpovídajících způsobů učení pojí s otazníkem, což vypovídací hodnotu u těchto forem oproti té první do jisté míry snižuje.

6.4.5 Analýza volby typu učebního prostředí v Podniku X dle respondentů

V otázce, jaké učební prostředí na pracovišti v Podniku X spíše panuje (položka 36 dotazníku v Příloze 1), respondenti volili ze dvou možností. Ty měly podobu dvou sloupců obsahujících každý 12 charakteristik expanzivního a restriktivního učebního prostředí dle Evans et al. (2006, s. 61, přeloženo a upraveno). V převažující většině (15 z 18) se respondenti shodli na *Prostředí typu A*

= expanzivním učební prostředí a pouze tři z nich zvolili jako více odpovídající *Prostředí typu B* = restriktivní typ. Respondenti volící druhou možnost pracují v Podniku X různě dlouho dobu (2–6, 6–12 a 12–24 měsíců) a je mezi nimi jak pracovník pracující pouze v kavárně, tak dva recepční. Tyto rozdíly i malý počet respondentů představují nedostatečné množství dat pro objektivní hledání korelací a souvislostí, proč tito respondenti zvolili restriktivní prostředí.

6.4.6 Identifikace způsobů učení před dotazováním

Respondenti na začátku dotazování uváděli nejprve vlastními slovy, jakými způsoby se v rámci svého pracovního zařazení v Podniku X učí a rozvíjí. Všech 18 respondentů společně vyjmenovalo celkem 82 způsobů učení a rozvoje. Výsledný soupis tvoří Přílohu 2. Čtyři z respondentů zmínili i několik způsobů učení, které nejsou v Tab. 3 zahrnuty, anebo souvisí jen částečně s některými v ní uvedenými způsoby učení. Tyto „nezařaditelné“ způsoby učení jsou v uvedené příloze označeny fajfkou ve sloupci úplně vpravo. Celkem bylo zjištěno sedm takových způsobů, přičemž čtyři z nich byly vyjádřeny jedním respondentem a zbylé tři po jednom od zbylých tří respondentů. Dva z nich byly vyjádřeny dvakrát, pokaždé jinými slovy. Celkem lze tedy shrnout pět do Tab. 3 „nezařaditelných“ způsobů učení respondentů:

- Učení se zjištěním chyb druhých z komunikace s kolegy.
- Realizace vlastních nápadů a inovací.
- Experimentování a improvizace.
- Učení se učením druhých.
- Interakce a komunikace s hosty.

6.5 Výsledná zjištění

I. Přesně 30 z celkem 35 způsobů učení shrnutých v Tab. 3 respondenti potvrdili jako vyskytující se v Podniku X, což představuje podíl 6/7 z celku. Respondenti označili 13 způsobů učení bez ohledu na pozici jako spíše *občas* nebo

o něco častěji se vyskytující, učení běžnou pracovní činností [19] pak jako více než *často* se vyskytující. Tento způsob učení se zároveň projevil v rámci celého základního souboru jako **nejčastěji se vyskytující**. Na druhém místě nejčastějšího výskytu se zařadilo navštěvování a konzumace/ubytování v jiných stravovacích či ubytovacích zařízeních, třetí nejvyšší výskyt vykázalo napodobování na základě pozorování. Způsob učení s nejvyšší mírou výskytu v tomto výzkumu (učení běžnou pracovní činností, [19]) patří mezi nejčastější způsoby učení zaměstnanců obecně jmenované Silvermanem (2003), který mezi nejčastější způsoby učení řadí také [32] běžné setkávání, spolupráce a interakce s kolegy, zastupující v Podniku X čtvrtou příčku žebříčku dle frekvence výskytu a dále informální koučing/mentoring, dle výskytu respondenty ohodnocený jako sedmý nejčastější způsob učení. Uvedené způsoby učení logicky odpovídají pracovní sektoru a charakteru práce v kavárně a na recepci. Pokud jde o prvních pět způsobů učení s nejvyšší mírou výskytu v Podniku X u vybraných pracovních pozic, lze jejich dominanci logicky odůvodnit u všech velmi zřetelně. Práce je svou povahou různorodá, avšak každá pracovní směna vyžaduje pracovní jednání dle určitého systému, opakované vykonávání týchž pracovních činností [19] a rutinní jednání, často dle přesných pracovních postupů stanovených danou organizací [12]. Zejména v adaptačních fázích a prvních měsících pracovního zařazení mají jedinci potřebu i povinnost se učit pracovním dovednostem a získávat pracovní know-how ve velké míře, což odpovídá profilu pracovníků Podniku X (dle průměrné doby jejich pracovního zařazení). Nelze se tedy divit, že napodobování na základě pozorování [25] vykázalo třetí nejvyšší míru výskytu mezi způsoby učení těchto zaměstnanců. Zároveň jedinec nepracuje sám, ale musí spolupracovat s kolegy [32], aby systém fungoval. Během pracovního zařazení v takovém typu podniku jsou zaměstnanci svou prací samozřejmě ovlivňováni a inspirováni a není překvapivé, že navštěvování jiných stravovacích a ubytovacích zařízení [33] představuje častý jev v jejich každodenním životě.

Co se naopak týče způsobů učení, které se v Podniku X při práci u vybraných prac. pozic nikdy nevyskytují, respondenti takto vyřadili pět způsobů učení uvedených v Tab. 3. Jde o dva způsoby učení spadající do formální modality (výkon odborné praxe související s formálním vzděláváním [1] a vzdělávací kurz/školení s akreditací MŠMT [2]), dva neformální způsoby učení v externí podobě (probíhající mimo Podnik X) a také účast v soutěžích souvisejících s prací v Podniku X [29]. U dvou formálních způsobů učení lze jejich absenci pochopit zejména z hlediska charakteru pracovního poměru respondentů, který je formou brigády při studiu, kdy práce v Podniku X je pro respondenty pouze dočasnou stanicí, nikoli cílovým přístavem jejich kariérní dráhy. Tomu odpovídá i dotazováním zjištěná krátká doba jejich pracovního zařazení v Podniku X. Jak už to u studentských brigád bývá, většina respondentů pravděpodobně pracuje v Podniku X při studiu oboru nesouvisejícího s odvětvím služeb, do něhož spadá i Podnik X. Ostatně, respondenti vyloučili, že by v Podniku X vykonávali praxi v rámci studia nebo studovali kvůli práci v Podniku X. Za uvedených okolností jedinec ani organizace také nejsou pravděpodobně příliš motivováni k realizaci akreditovaného vzdělávání. Zajímavé je, že se u respondentů (souhrnně v rámci celého souboru) nevyskytlo ani jedno ze dvou možných neformálních učení v externí podobě (mimo pracoviště) v rámci vzdělávání ze strany Podniku X – externí kurzy/školení či e-vzdělávání. Absence externího neformálního učení může značit nedostatek vzdělávacích aktivit v Podniku X obecně (nejen v externí podobě), ale rovněž malou míru jejich potřebnosti. Co se týče interního neformálního učení, to tázaní respondenti v rámci své práce v Podniku X potvrdili. Individuální způsoby učení s průměrnými hodnotami 3,78 [12], 3,50 [10], 2,61 [15], 2,22 [13] a 1,17 [6] tuto modalitu zastupují v mnohem větší míře výskytu než skupinové způsoby učení s velmi nízkými hodnotami 1,17 [5], 1,17 [11], 1,06 [7], 1,06 [8] a 1,06 [9]. Zde jistě hraje roli charakter práce, neboť zaměstnanci na vybraných zkoumaných pracovních pozicích pracují na směnách v počtu dvou až tří osob, kdy každý jedinec má víceméně přidělené a dané pracovní úkoly a pracovní náplň. To je na pracovištích tohoto typu poměrně běžné, přičemž týmová

práce je zde sice důležitá a přítomná, avšak v rámci týmu na směně zaměstnanci pracují spíše individuálně než skupinově, co se konkrétních činností týče. V takových případech nemá organizace příliš důvodů a motivace vzdělávat jedince skupinově, jako by tomu bylo v případech, kdy zaměstnanci (spolu)pracují ve stálejších týmech. Do jisté míry však může hrát roli i poměrně krátká doba doby zaměstnání těchto respondentů v Podniku X (až na jednu výjimku do jednoho roku včetně). Některé vzdělávací aktivity ze strany Podniku se jich tak zatím nemusely týkat. Co se týče neúčasti respondentů v soutěžích souvisejících s Podnikem X, může to znamenat, že Podnik X žádné takové možnosti nenabízí a neorganizuje, dále může hrát roli krátké pracovní zařazení respondentů v Podniku X, ale také prostá absence vnitřní motivace respondentů investovat z vlastní vůle do svého rozvoje pro práci v Podniku X více, než je nutně potřeba (vzhledem k již výše uvedeným skutečnostem).

II. Výzkum ukázal, že v Podniku X se **zaměstnanci vybraných pozic učí v největší míře informálně**, následuje učení v rámci neformálního vzdělávání a pouze okrajově je zastoupeno učení v rámci formální modality. Tato skutečnost je potvrzena hned ve třech směrech (viz níže). **Z hlediska počtu** tvoří informální způsoby učení vyskytující se u vybraných pozic v Podniku X přesněji cca 63 % celku, 34 % představují neformální způsoby učení a pouze 3% zastoupením celek doplňuje formální učení. I bez ohledu na rozdílnou velikost sm. odchylek průměrných souhrnných hodnot výskytu jednotlivých modalit jako celků (0,23 – formální způsob učení; 0,57 – neformální způsoby učení; 0,89 – informální způsoby učení) tedy vyplývá jasná (téměř dvoutřetinová) převaha informální modality učení nad zbylými dvěma (Graf 3). Informální modalita učení je u vybraných pracovních pozic v Podniku X zastoupena výrazně více nejen většinovým (63 %) podílem počtu zastoupených způsobů učení. Rovněž **hodnoty výskytu** (průměrné za celý základní soubor respondentů) **jednotlivých způsobů učení jsou u informálních způsobů výrazně nejvyšší** oproti zbylým dvěma modalitám. Vyplývá např. při porovnání

průměrných hodnot výskytu prvních 10 způsobů učení spadajících do obou modalit učení. Např. pro sadu prvních 10 nejčastěji se vyskytujících informálních způsobů učení platí hodnoty v rozmezí 4,17–3,28, tedy výskyt nad stupněm *občas* až lehce nad stupeň *často. Oproti tomu s*adě 10 nejčastěji se vyskytujících neformálních způsobů učení odpovídá rozsah hodnot 3,78–1,06, tedy výskyt pouze se blížící stupni *často,* ale klesající až téměř na stupeň *nikdy.* Poslední hledisko, dle kterého má informální učení jasně dominantní pozici v Podniku X u vybraných pozic, je srovnání souhrnných průměrných hodnot všech způsobů učení náležejících příslušným modalitám učení, což znázorňuje Graf 3. Průměrná souhrnná hodnota výskytu informálního učení činí 3,18 stupně (tedy lehce častější výskyt než *občas*), oproti hodnotě 1,92 příslušející neformálnímu učení či hodnotě 2,06 spojené s formálním učením (vypovídající hodnota tohoto údaje je však limitována faktem, že tuto modalitu zastupuje pouze jeden způsob učení). Zjištění, že informální modalita učení je zastoupena největším dílem nepřekvapuje. Odpovídá to empirickým zjištěním a odhadům v literatuře, které vypovídají, že informální modalita může v celkovém učení jedinců spojeným s prací a pracovištěm tvořit až 70–90 % celkového objemu učení (Doyle & Young, 2007; Hicks et al., 2007; Crouse et al., 2011; Tannenbaum et al., 2011, s. 304; Cormier-MacBurnie et al., 2015; Decius et al., 2019, s. 496).

III. Rozdíly v míře učení mezi zaměstnanci pracujícími jen v kavárně a těmi, kteří vykonávají i pozici recepčních, plynou pravděpodobně ze skutečností uvedených v kapitole 4.3. Pokud totiž zaměstnanec pracuje již nějakou dobu nejprve na prac. pozicích v kavárně, dochází pak k jeho dalšímu zaškolení, a to na pozici *recepční*, přičemž předchozí kavárenské pracovní povinnosti a činnosti nadále plní. Šíře i komplexnost vykonávaných činností a tím i učení tedy přirozeně roste.

IV. Z dotazování vyplynulo, že u vybraných pracovních pozic převažují způsoby učení, které spadají spíše do více forem učení ze čtyř vymezených v této práci (kapitola 3.4.3). Takových je 23 oproti sedmi, které jsou specifické pouze pro jednu konkrétní formu učení. Převahu způsobů učení spadajících do více forem

učení odůvodňuje skutečnost, že mnohé ze způsobů nejsou nutně vázány na pracoviště jako takové (pokud jde např. o myšlenkové procesy či komunikaci), což souvisí i s dnešní informační digitalizovanou společností. Mnohé však lze do více forem učení zařadit pouze s otazníkem, neboť součástí výzkumu nebylo natolik přesné zjišťování detailů u jednotlivých způsobů učení, aby bylo možné vše vymezit přesně a s jistotou (k tomu by byly vhodnější např. polostrukturované rozhovory). Lze však jednoznačně říci, že v počtu způsobů i míře jejich jistého přiřazení jasně převažuje forma učení na pracovišti v pracovní době. To koreluje s profilem a charakterem daných pracovních pozic i typu pracovního odvětví, do kterého Podnik X patří. Nicméně, ukázalo se, že se v podstatné míře respondenti učí a rozvíjí i mimo práci, ať už při kontaktu s kolegy, anebo sami např. online ve volném čase, anebo navštěvováním jiných stravovacích a ubytovacích zařízení aj. Nelze tedy říci, že by se učení a rozvoj pracovníků Podniku X z vybraných prac. pozic vázaly pouze na pracoviště a pracovní dobu.

V. Lze se domnívat, že vyhodnocení učebního prostředí v Podniku X ze strany většiny dotázaných jako *expanzivního* souvisí např. s faktem, že všichni respondenti volící tuto možnost pracují v Podniku X kratší dobu než rok. V prvních měsících až roce pracovního zařazení totiž ve většině pracovních oblastí zaměstnanci prochází adaptační a zaučovací fází, což je spojeno právě se zvýšenou mírou pracovního rozvoje a učení se mnoha pracovním činnostem, dovednostem a znalostem. Pravděpodobnost této domněnky lehce posiluje fakt, že mezi třemi respondenty, kteří pracovní prostředí Podniku X označili za spíše *restriktivní,* patří i jediný respondent pracující v podniku 12–24 měsíců, tedy nejdéle. Celkový soubor dotazovaných respondentů není natolik velký, aby bylo možné činit v tomto ohledu konkrétní závěry. Dále je nutno podotknout, že při standardizovaných rozhovorech respondenti volili typ svého učebního prostředí volbou celého charakterizujícího sloupce, nikoli na základě jednotlivých položek. Výsledná data jsou tedy hrubá a nelze říci, do jaké míry zvolený typ prostředí odpovídá realitě, či které položky

toho či onoho sloupce odpovídaly prostředí v Podniku X nejvíce. Respondentům zároveň nebyla nabídnuta možnost nezvolit žádný z dvou typů, aby nevolili neutrální mezní možnost či možnost „nevím“, což by vzhledem k omezenému počtu respondentů mohlo velmi omezit získaný objem dat. Volba respondentů tedy u této položky tedy někdy mohla být váhavá a zvolení konkrétního typu učebního prostředí těsné. Uvedené skutečnosti výsledná zjištění poněkud limituje. Tato varianta však bylo zvolena pro únosnou náročnost a dobu dotazování, vzhledem k vysokého počtu položek rozhovoru.

VI. Při určování vlastních způsobů učení v Podniku X respondenty na začátku dotazování tito respondenti uvedli i několik způsobů, které nebylo možné přiřadit jednoznačně k žádnému z 35 nabízených v Tab. 3. To je poměrně překvapivé zjištění, neboť jednou ze snah v rámci této práce bylo vytvořit na základě rešerší literatury návrh, pokud možno co nejkompletnějšího seznamu možných způsobů učení (a rozvoje) zaměstnanců na pracovišti nebo v souvislosti s prací (koncept *workplace learning*). I přesto však navržená Tab. 3 nezahrnovala všechny možné způsoby učení. Tento fakt poukazuje na to, že existuje velká šíře, rozmanitost a množství způsobů, jakými se jedinec na pracovišti, ale i mimo ně v souvislosti s prací může rozvíjet a učit, přičemž tyto způsoby se často vzájemně prolínají, doplňují a někdy jsou na sebe navázány. Tyto „nezařaditelné“ respondenty uvedené způsoby učení a rozvoje ve spojitostí s prací v Podniku X lze proto navrhnout coby možné doplnění soupisu ve zmíněné tabulce pro využití pro další výzkumy podobného typu, případně lze tyto způsoby doplnit k některým již v ní zahrnutým a vytvořit tak komplexnější způsoby učení. Lze uvést příklady u dvou respondenty identifikovaných způsobů. Např. respondentem uvedené *Učení se zjištěním chyb druhých z komunikace s kolegy* pravděpodobně spadá k položce [32] z Tab. 3, jen by bylo vhodné ji pro další výzkumy zformulovat nově takto: *Informální networking (běžný pracovní kontakt, spolupráce a neformální komunikace s kolegy).* Jiným respondentem uvedené *Experimentování a improvizace (hledání řešení)* by mohlo doplnit položku [34] učení

typu pokus–omyl, anebo vytvořit vlastní kategorii. Pokud by došlo k doplnění, mohl by tento způsob učení znít např. *Učení typu pokus-omyl, experimentováním či improvizací.*

K výše uvedenému je vhodné doplnit, že většina literatury a autorů používá pro členění učení v rámci konceptu workplace learning mnohem řidší a stručnější seznamy položek oproti této práci (viz kapitola 3.4.2), např. v rozsahu 8–12 jednotlivých učebních způsobů (v terminologii dané literatury *typů, strategií či metod*). Příliš zjednodušené hrubé členění způsobů či strategií učení však může limitovat komplexnost a přesnost zjištění získaných z výzkumů, které takové typologizace využijí. Jak již bylo vícekrát naznačeno v teoretické části této práce, míra stavu bádání ohledně tématiky zastoupení jednotlivých modalit a způsobů učení v souvislosti s pracovní sférou (koncept *workplace learning)* prozatím není komplexní ani uspokojivá a tato oblast nabízí ke zkoumání mnoho témat. Vytvoření Tab. 3 s navrženou klasifikací 35 způsobů učení v rámci této práce představuje mimo jiné pokus alespoň částečně tuto mezeru a prozatímní nedostatek podobných podrobnějších klasifikací učení v souvislosti s prací suplovat.

Celkově lze přístup ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců v Podniku X zhodnotit jako **spíše expanzivní.** K této variantě se při dotazování přiklonila většina respondentů, avšak v příslušné části analýzy v kapitole 6.4.5 byly vyjádřeny jisté argumenty snižující validitu těchto dat. Pro expanzivní typ prostředí hovoří i proklamovaná filozofie Společnosti X, potažmo Podniku X poskytovat hostům a zákazníkům co nevyšší standard a péči. Aby mohl personál takového typu podniku poskytovat náležité kvality služeb, musí být jistě alespoň do určité míry vzděláván a rozvíjen. Avšak reálně zjištěné průměrné hodnoty výskytu neformálního učení (tedy učení v rámci vzdělávání ze strany organizace) toto vymezení poněkud limitují. Podnik své zaměstnance vzdělává a rozvíjí v neformalizovaném interním systému, tedy z vlastních zdrojů, z velké míry nesystematicky dle času a potřeby, kdy většina probíhá během pracovního procesu (co a kdy je zrovna třeba).

K omezenému výskytu neformálnímu učení v Podniku X lze dodat několik myšlenek. Pracoviště je střetem zájmů, nevhodná politika vedení Podniku X či nadmíra inovací a potřeby učení mohou vyvolávat u zaměstnanců stres a nejistotu. Učení je zároveň náročné na finanční zdroje, což může být ze strany podniku i zaměstnanců vnímáno jako zásadní (Novotný 2009b, s. 87–89). Z toho vyplývá, že motivace zaměstnanců k učení se a motivace vedení podniku ke vzdělávání zaměstnanců může být různá. Možná je právě náročnost vzdělávání na finanční zdroje v rámci Podniku X pro jeho vedení důvodem, proč v něm míra neformálního vzdělávání a množství vzdělávacích aktivit není vyšší. Odpovídalo by názoru a zjištěním Doyla a Younga (2007), že v menších podnicích probíhá neformální i informální učení v menší míře než ve větších firmách, což může souviset právě s menším množstvím finančních prostředků, lidských zdrojů a také s jinými faktory.

Respondenty zvolené označení prostředí za progresivní, inovativní a rozvojové, tedy *expanzivní*, je spjato s délkou jejích pracovní zkušenosti v Podniku X. Tento fakt potvrzuje i skutečnost, že způsob učení plněním nových úkolů, projektů a činností a používáním nového vybavení (…) [20] se v souhrnném žebříčku výskytu způsobů učení až na 14. místě (Graf 2). Nelze tedy předpokládat velkou míru a frekvenci inovací či jejich velký rozsah. Nicméně alespoň informální učení zde probíhá v poměrně velké míře, jeho většina ve stupni výskytu *občas* až *často.* Podnik tedy výskytu této modality učení podle všeho nezabraňuje a do jisté míry ji pravděpodobně i usnadňuje či podporuje. To však bohužel nelze ze získaných dat zjistit přesněji.

6.6 Limity a etické zásady výzkumu

Ve výzkumu představujícím stěžejní jádro empirické části práce nebyl prostor zkoumat všechny možné proměnné, aspekty a souvislosti. To může představovat do jisté míry limity práce a v rámci ní provedeného výzkumu. Prvním z limitů by mohl být počet dotazovaných respondentů (18), neboť u kvantitativních výzkumů bývá

tento počet zpravidla vyšší, aby analýza ze získaných dat přinesla více validní statistická zjištění. Nicméně, nižší počet respondentů, než je u kvantitativních výzkumů běžné, lze plně odůvodnit rovnou třemi argumenty. Zaprvé, jde o případovou studii, ve které jsou menší počty dotazovaných běžné, přesto však lze provést i za realizace kvantitativních metod výzkumu. Zadruhé, záměrně neproběhlo dotazování pomocí klasických dotazníků, ale formou standardizovaných rozhovorů. Tato metoda byla zvolena s ohledem na velké množství položek dotazování s cílem maximální datové výtěžnosti, právě kvůli nižšímu počtu respondentů. Velké množství položek dotazování by např. při způsobu vyplňování dotazníku elektronicky mohlo část respondentů odradit. Takto byla návratnost 100%. Zatřetí, výběr respondentů pro realizaci dotazování byl proveden vyčerpávající, což znamená, že o účast ve výzkumu byli požádání všichni respondenti, kteří na vybraných pracovních pozicích v době psaní této práce byli zaměstnaní. Více respondentů už tedy tázáno reálně ani nemohlo být. Dalším limitem může být nerovnoměrné zastoupení mužů a žen s výraznou převahou žen, avšak demografická situace v rámci souboru zaměstnanců Podniku X je okolnost, kterou bohužel ovlivnit nelze. I proto nebylo pohlaví při výzkumu rozlišováno. Což je limitem proto, jelikož jak naznačují některé výzkumy (Gully & Chen, 2011, s. 6–7; Skalická, 2013, s. 38; Klasová, 2014, s. 26–29), pohlaví má pravděpodobně na učení jedince do jisté míry vliv (viz kapitola 2.2). Dalším limitem je opět demografické povahy. Jde o věk respondentů. Věk nebyl podrobněji rozlišován a bylo stanoveno pouze rozmezí 15–25 let, do kterého spadají všichni dotazovaní respondenti. S tím souvisí další limit výzkumu spojený s věkem, a to že v rámci základního souboru se nevyskytovali respondenti patřící mezi jinou věkovou kategorii než věk 15–25 let. Stejně tak rozsah doby pracovního zařazení, pohybující se u respondentů mezi dobou kratší než dva měsíce a dobou 12–24 měsíců, není natolik velký, aby poskytl významnější skutečnosti umožňující statistická vyhodnocení. Navíc pouze jeden respondent uvedl délku práce v Podniku X mezi 12–24 měsíci. Většina tedy v podniku pracuje kratší dobu než rok. Dalším faktem, který je potřebné uvést je

připomenutí, že všichni dotazovaní pracují v Podniku X formou dohody o provedení práce a tento typ pracovního vztahu má svá specifika. Jiná výsledná zjištění by možná nastala u pracovníků zaměstnaných v „klasickém“ pracovním poměru. Výsledná získaná data i výsledná zjištění na základě jejich vyhodnocení nelze generalizovat na jakékoli pracovní odvětví, neboť se týkají specificky vymezených pracovních pozic ve specifickém pracovním odvětví v konkrétním podniku. Možnost generalizace je limitovaná uvedenými skutečnostmi. V neposlední řadě samozřejmě hrají celkové osobností rysy respondentů a jejich předchozí pracovní zkušenosti. Zkoumání a hodnocení těchto aspektů v případné korelaci se způsoby učení u vybraných pracovních pozic v Podniku X muselo být z hlediska rozsahu a charakteru této práce rezignováno.

Všichni respondenti se výzkumu účastnili dobrovolně, před dotazováním byli předem seznámeni s účelem výzkumu a souhlasili se zveřejněním všech poskytnutých výpovědí a informací (za podmínek dodržení etických zásad a anonymizace osobních údajů uvedených v kapitole 4.1). Výzkumník dbal na maximální zachování všech zásad neutrality a objektivity v komunikaci a neovlivňování respondenta při volbě jeho odpovědi.

6.7 Diskuze

Prvním bodem k zamyšlení je náročnost zkoumání problematiky učení ve spojitosti s pracovištěm či prací a obecně hledání souvislostí mezi prací a učením. Nic z uvedeného rozhodně není příliš snadné. Jedná se totiž o složitý komplexní systém ne vždy snadno identifikovatelných vztahů a vzájemně se ovlivňujících proměnných. Tyto vztahy se nedají snadno analyzovat už jen proto, že vnímání a hodnocení všech těchto skutečností je jak ze strany účastníků samotného procesu učení, tak ze strany výzkumníků subjektivní. Učení zároveň není jen procesem, ale i produktem a výsledkem procesů, příčinou i důsledkem zároveň a kontextem utváření pracovních i společenských vzorců, to vše v rámci konkrétního

organizačního prostředí (Antonacopoulou, 2005, s. 234). Učení spojené s prací a pracovištěm a výskyt konkrétních způsobů učení jsou zároveň vždy ovlivněny a spojeny s unikátním kontextem každého pracoviště, jak zmiňují Doyle et al. (2015).

Dalším bodem k diskuzi je chápání, definování a užívání pojmu *workplace learning* v rámci českého prostředí. Pojem workplace learning by dle Novotného (2009a; 2009b; 2009c) i jiných autorů měl být překládán jako učení PRO pracoviště, neboť šíře toho, co vše v sobě zahrnuje, přesahuje hranice prostoru pracoviště, pracovní doby či náplně práce (Novotný, 2009c, s. 88). Pro koncept (zároveň i vymezenou oblast učení a vzdělávání) a termín *workplace learning* navrhuji jako vhodný takový překlad, který vystihuje komplexně celou šíři jeho významu: *Učení a vzdělávání spojené s prací a pracovištěm.* Ano, jde o název poněkud delší, ale již Novotný (2009a) vymezuje pojem profesní vzdělávání dospělých a upřesňuje ho definicí: „(…) učení a vzdělávání dospělých spojené s pracovištěm, náplní práce, povoláním či profesí vykonávanou aktuálně, v budoucnu, a dokonce i v minulosti." (tamtéž, s. 31). Jím zavedené sousloví *Učení PRO pracoviště* bohužel nevyjadřuje např. aspekt, kdy se v práci jedinec něco naučí z povinnosti či potřeby, ale rozvíjí ho to pak dále do života (zkušenosti z práce využije při zálibách) apod. Šerák (2006, s. 18) uvádí, že učení v různých sociálních a kulturních institucích a oblastech je provázané a netvoří jasně vymezené dráhy profesní a mimoprofesní. Přenáší a mísí se dovednosti, znalosti a hodnoty mezi profesním a zájmovým vzděláváním, což některé podniky reflektují a kvalifikační vzdělávání doplňují zájmovým, čímž zaměstnance motivují a podněcují a kultivují jejich osobnost a systém hodnot. Jednou z možností je také zavedení zahraničního všezahrnujícího termínu *workplace learning* do běžného úzu i u nás, pak již nebude potřeba hledat odpovídající překlad.

Závěrem je vhodné okomentovat v této práci navrženou klasifikaci způsobů učení, sestavenou specificky pro prostředí malých stravovacích a ubytovacích zařízení (Tab. 3). Tato klasifikace nabízí velmi komplexní klasifikaci konkrétních možných podob, jaké může nabývat proces učení na pracovišti u zaměstnanců

podniků zmíněných odvětví. Tato klasifikace může být použita v dotaznících či rozhovorech a orientuje se specificky na procesy učení v rámci konceptu workplace learning u zaměstnanců stravovacích a ubytovacích služeb. Je však do jisté míry aplikovatelná i pro použití v jiných výzkumech v oblasti vzdělávání dospělých a lze ji snadno modifikovat (zredukovat či doplnit) dle potřeb konkrétního tématu a cíle výzkumu. Nicméně, neklade si za cíl sloužit jako univerzálně aplikovatelná a ve výčtu neměnná pro všechny pracovní pozice a skupiny (kvůli specifikům každého jednoho pracoviště, je tedy vhodné ji vždy modifikovat dle potřeby a specifik dané profese a kontextu pracoviště. Budoucí výzkumy zároveň mohou ověřit a stanovit míru její validity a skutečné využitelnosti v poli praxe andragogiky.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabýval zkoumáním učení u zaměstnanců vybraného podniku spadajícího do odvětví služeb, řadícího se mezi ubytovací a stravovací zařízení, přičemž konkrétně se jedná o hotel s kavárnou. Cílem diplomové práce bylo zjistit rysy a způsoby procesu učení (koncept workplace learning) na vybraném konkrétním případu podniku řadícího se mezi stravovací a ubytovací zařízení (konkrétně jde o hotel s kavárnou). Pro empirickou část práce byla formulována jedna hlavní výzkumná otázka: Jak se zaměstnanci vybraného pracoviště učí pracovním činnostem? Hlavní výzkumní otázka byla rozpracována na tři dílčí výzkumné otázky. Jakými konkrétními způsoby a v jaké míře jejich jednotlivých výskytů učení zaměstnanců probíhá? Do jakých modalit učení tyto způsoby učení spadají a v jakém poměru jsou tyto jednotlivé modality učení v Podniku X u daných pracovních pozic zastoupeny? Jaké učební prostředí je v Podniku X? Tato studie svým zaměřením poskytuje sondu do problematiky konkrétních a reálných procesů učení dospělých v oblasti pracovní sféry. Problematika je v českém prostředí velmi málo empiricky zkoumaná (Průcha, 2014, s. 114), a proto tato práce přináší obohacující data, která mohou tuto oblast na příkladu konkrétního případu více osvětlit.

Před výzkumem proběhla zevrubná rešerše literatury, díky níž byl vytvořen teoretický základ pro empirickou část práce a také vytvořen návrh klasifikace způsobů učení pro zkoumané pracovní pozice a obecně pracovní prostředí ubytovacích a stravovacích zařízení. Výzkumné šetření sestávalo ze dvou částí. V první byl na základě analýzy firemních dokumentů vytvořen hustý popis Podniku X, filozofie tohoto podniku, potažmo Společnosti X, do níž spadá, jednotlivých pracovních pozic i kariérního systému Podniku X. To vše vedlo ke komplexnímu poznání výzkumného kontextu a daného pracoviště. I to napomohlo v analytické fázi empirické části práce. Druhou část empirického šetření představovaly standardizované rozhovory s pracovníky na vybraných pracovních pozicích. Získaná

data byla souhrnně propojena a podrobena komplexní analýze sestávající z několika dílčích fází a hodnocení několika témat spojených s výzkumnými otázkami a cílem práce.

Lze shrnout, že zaměstnanci pracující jako obsluha kavárny a jako recepční hotelu se souhrnně učí zhruba 30 konkrétními způsoby, přičemž uvedli i několik dalších, které tuto kolekci mohou doplnit. Nejčastějšími způsoby učení se ukázalo být vykonávání běžných pracovních činností (*learning by doing*), navštěvování jiných stravovacích a ubytovacích zařízení a také napodobování na základě pozorování činností a jednání druhých. Vyšlo najevo, že v učení spojeným s pracovištěm celkově převažuje zhruba podílem dvou třetin informální modalita učení, následované třetinovým podílem neformálního učení a formální modalita byla zastoupena velmi okrajově, pouze jedním způsobem učení. Míra a frekvence výskytu informálních způsobů učení byla rovněž nejvyšší, v průměru se takto dotazovaní respondenti učí občas až často, kdežto neformálně spíš zřídka nebo občas. Formální modalita je v procesu učení vybraných respondentů přítomná jen zřídka a velmi okrajově. Dle výpovědí respondentů panuje v Podniku X spíše expanzivní učební prostředí, nicméně dle dalších analýz a vyhodnocení je toto určení platné pouze částečně a realita se tomuto vymezení spíše blíží, než že by jej v plném rozsahu naplňovala.

Kromě výše uvedených hlavních zjištění a zodpovězení výzkumných otázek vyšly najevo i některé skutečnosti navíc. Patří mezi ne vyhodnocení, že hlavní formu učení u vybraných pracovních pozic představuje *učení se na pracovišti během pracovní doby*, ale zastoupeny jsou i další formy učení, tedy učení na pracovišti mimo pracovní dobu a učení mimo pracoviště jak v pracovní době, tak i mimo ni. Nicméně tyto formy jsou potvrzeny jen s částečnou jistotou a intenzitou oproti první uvedené. Bylo také zjištěno, že u respondentů pracujících jak v kavárně, tak i na pozici recepční, je výskyt většiny způsobů učení přítomný ve větší míře než u těch, kteří pracují pouze v kavárně. To naznačuje, že s rostoucí rozmanitostí pracovní náplně pravděpodobně roste i míra procesu učení. V neposlední řadě bylo v rámci dotazování z výpovědí

respondentů vyřčeno pět vlastních způsobů učení, jež mohou vhodně doplnit ty, které jsou již zahrnuty v navrhované klasifikaci (Tab. 3), případně se s některými mohou sloučit a vytvořit komplexnější položky tabulky.

Z výše uvedeného lze vyjádřit shrnutí, že všechny cíle práce byly naplněny, přičemž zevrubná výsledná zjištění a odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky jsou popsány v kapitolách 6.4, 6.5 a 6.7.

Propojení teoretické a empirické části v této práci přineslo mnoho otázek a témat souvisejících s učením na pracovišti a v souvislosti s prací obecně, ale také úžeji spojených s učebními procesy a způsoby zaměstnanců v sektoru ubytovacích a stravovacích zařízení. Podobně zaměřených prací komplexněji zkoumajících proces učení spojený s prací a pracovištěm, není u nás ani v zahraničí zatím tolik, aby pokryly celou šíři této velmi složité problematiky, odpověděly na všechny otázky a ukázaly veškeré souvislosti v rámci konceptu *workplace learning*. Ostatně, tuto oblast bádání lze stále považovat za poměrně novou, stále se rozvíjející a ukotvující v rámci společenských věd, úžeji pak v rámci andragogických bádání. To zároveň poskytuje široký prostor pro bádání různých dílčích otázek a témat. Bylo by vhodné a žádoucí, aby se v rámci budoucích bádání realizovalo více případových studií týkajících se stejné pracovní sféry, jaká byla zvolena v této práci, pro porovnání a rozšíření dat a poznatků pro objektivnější pochopení procesu učení v této sféře. Zároveň je neméně vhodné a důležité, aby přibylo podobných výzkumných šetření také v jiných pracovních odvětvích a u jiných pracovních pozic. A rovněž nezbytné jsou i obecnější či šířeji zaměřené výzkumy s cílem lépe definovat, poznat a rozvinout problematiku *workplace learning* jako takovou. Co se týče tématu této práce konkrétně, i to lze dále doplnit a rozšířit zaměřením se na další aspekty souvisejícími s tématem. Může jít např. o bližší definování a vysvětlení jednotlivých způsobů učení a také jejich obsahů, tedy co vše a jak konkrétně se jedinci na různých pozicích učí. Další otázkou hodnou zkoumání je, do jaké míry ovlivňuje proces učení zaměstnanců v organizacích podobného typu osobnost a typ vedoucího pracovníka,

manažera či obecně vedení podniku či celé organizace. Rovněž hledání korelací mezi pohlavím, věkem a dalšími demografickými ukazateli a způsoby učení jedinců spojenými s prací a pracovištěm mohou poskytnout zajímavá zjištění.

Závěrem si dovolím osobní poznámku. Je faktem, že informální učení asi nikdy nebude možné zcela objektivně a přesně změřit v celé jeho šíři, pokud by lidstvo nedosáhlo do bodu, kdy budeme schopni číst myšlenky a lidskou mysl jako kartotéku. Nicméně, naopak formální učení bych osobně za naprosto jasně měřitelné, ověřitelné a jasně vypovídající (jak bývá v literatuře někdy prezentováno) nepovažoval. Stačí, když si každý z nás vzpomeneme na svá studentská léta, co se týče studia, připravenosti a následně výkon u zkoušek svůj i spolužáků. Na to, jak jsme se subjektivně cítili vzděláni a jaké pak byly formální výsledky. Jak moc hrála při každém jednotlivém hodnocení výkonu studenta roli osobnost učitele, naše rozpoložení, aktuální fungování paměti, štěstí při vytahování otázky, naše komunikační schopnosti a spousta jiných faktorů. Příkladem může být i laické srovnání několika čerstvých absolventů se stejným formálním vzděláním – jsou jejich vědomosti, kompetence a míra pochopení naučeného ve stejné míře a kvalitě? Zcela jistě ne. Opravdu známky, diplomy a tituly vypovídají o našem vzdělání komplexně, objektivně a dostatečně? Nemyslím si. Naopak, vypadá to, že neformální a zejména informální vzdělávání a učení se stále ještě i dnes neprosazují jako plnohodnotné způsoby rozvoje lidského kapitálu a osobnosti jedince vedle vzdělávání a učení formálního. Přitom by tomu tak být mělo už jen pro jejich potřebnost související s vývojem znalostní společnosti a pracovní sféry. Trend se však postupně viditelně mění a stále více nabývají významu, potřeby i využití v souvislosti s pracovní sférou života jedinců právě neformální a informální modalita učení. Hnacím motorem těchto změn i zvyšujícího se tlaku na prosazování, podporu a zkoumání neformálního, ale zejména informálního učení, je pravděpodobně rostoucí společenské vědomí faktu, že formální vzdělávání začíná nestíhat rychlým změnám trendů a potřeb jak v časovém, tak obsahovém hledisku. Na konci této kapitoly je

příhodné sdílet výrok Andrewa Bollingtona (celosvětový šéf výzkumu a vzdělávání v rámci nadace firmy LEGO): „Být vzdělaný už není o tom, kolik toho víte, ale o tom, jestli máte dovednosti a motivaci pro celoživotní učení, takže se můžete naučit novou znalost kdykoliv to potřebujete.“[21] (Bollington, 2015, online).

[21] Vlastní překlad z anglického originálu.

Literatura a zdroje

Antonacopoulou, E. P. (2005). Working Life Learning: Learning-in-Practise. In E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer, & S. Høyrup (Eds.), Learning, Working and Living (s. 234–254). Palgrave Macmillan UK. Dostupné z: https://doi.org/10.1057/9780230522350_15

Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání (přeložil Martin Šikýř). Grada Publishing.

Barrow, R., & Keeney, P. (2001). Lifelong Learning and Personal Fulfillment. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, & Y. Sawano (Eds.), International Handbook of Lifelong Learning (s. 53–60). Springer Netherlands.

Bartoňková, H. (2010). Firemní vzdělávání. Grada.

Beneš, M. (2003). Andragogika. Eurolex Bohemia.

Beneš, M. (2009). Celoživotní učení a vzdělávání. In J. Průcha, Pedagogická encyklopedie (s. 29–33). Portál.

Benke, M., Novotný, P. (Ed.). (2009). Pracoviště jako prostor k učení. Masarykova univerzita.

Bolcková, M. (2013). Rozvoj manažerských dovedností formou zážitkového učení [Magisterská diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie a andragogiky]. Dostupné z: https://theses.cz/id/gkdkbc/00176611-721392879.pdf

Bollington, A. (2015). Business brief: Why isn't everyone lifelong learning? OECD: Better policies for better lives. Retrieved December 28, 2021. Dostupné z: https://www.oecd.org/education/lifelong-learning.htm

Brander, P. (2006). Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům. Pro Národní institut dětí a mládeže, Českou národní agenturu Mládež vydalo nakl. Argo.

Brooks, I. (2003). Firemní kultura: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování. Computer Press.

Buriánek, J. (1996a). Pilotáž. In Petrusek, M. a kol. Velký sociologický slovník II. (s. 771). Karolinum.

Buriánek, J. (1996b). Předvýzkum. In Petrusek, M. a kol. Velký sociologický slovník II. (s. 876). Karolinum.

Cameron, J. L., & Harrison, R. (2012). The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: evidence from labour market program participants. Australian Journal of Adult Learning, 52(2), 277–309. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000165.pdf

Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2005). The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning: national policies and practices in validating non-formal and informal learning. Office for Official Publications of the European Communities.

Cormier-MacBurnie, P., Doyle, W., Mombourquette, P., & Young, J. D. (2015). Canadian chefs' workplace learning. European Journal of Training and Development, 39(6), 522–537. Dostupné z: https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2015-0003.

Crouse, P., Doyle, W. and Young, J.D. (2011), "Workplace learning strategies, barriers, facilitators and outcomes: a qualitative study among human resource management practitioners", Human Resource Development International, Vol. 14, No. 1, s. 39–55.

Decius, J., Schaper, N., & Seifert, A. (2019). Informal workplace learning: Development and validation of a measure. Human Resource Development Quarterly, 30(4), 495–535. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/hrdq.21368

Disman, M. (2011). Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele (4., nezměněné vydání). Karolinum.

Dočekal, V. (2012). PROŽITKOVÉ, ZÁŽITKOVÉ, NEBO ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ? E-Pedagogium: Nezávislý vědecký časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice, 12(1), 9–17. Dostupné z: https://doi.org/10.5507/epd.2012.002

Dočekal, V., Bartoňková, H., & Šimek, D. (2013). Úvod do andragogiky pro personální management: studijní text pro kombinované studium. Univerzita Palackého v Olomouci.

Doyle, W., Findlay-Thompson, S., Sneddon, G., & Young, J. D. (2015). Classifications of workplace learning strategie and outcomes in the hotel sector: a preliminary investigation. ASBBS Annual Conference, 22(1), 121–133. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/13678868.2011.542897

Dunn, R., Griggs, S. A., Olson, J., Beasley, M., & Gorman, B. S. (1995). A Meta-Analytic Validation of the Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences. The Journal of Educational Research, 88(6), 353–362. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941181

Elkjaer, B., & Wahlgren, B. (2005). Organizational Learning and Workplace Learning – Similarities and Differences: Learning-in-Practise. In E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer, & S. Høyrup (Eds.), Learning, Working and Living (s. 15–32). Palgrave Macmillan UK. Dostupné z: https://doi.org/10.1057/9780230522350_15

Ellinger, A. D., Coyle, H. E. (Ed.). (2001). Learning Beliefs and Strategies of Female Entrepreneurs:: The Importance of RelationalContext in Informal and Incidental Learning. In O. A. Aliaga, Human Resource Development International: Proceedings: AHRD 2001 CONFERENCE: Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001 (s. 27–3). Academy of Human Resource Development. Dostupné z: https://www.academia.edu/5385927/Theorizing_human_resource_development?from=cover_page

Ellström, P. E. (2005). Two Logics of Learning. In E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer, & S. Høyrup (Eds.), Learning, Working and Living (s. 33–49). Palgrave Macmillan UK. Dostupné z: https://doi.org/10.1057/9780230522350_3.

Entwistle, N. (1988). Motivational Factors in Students' Approaches to Learning. In R. R. Schmeck (Ed.), Learning Strategies and Learning Styles (s. 21–51). Springer US. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5_2

Erdei, G. (2009). Charakteristiky učení na pracovišti na základě výsledků srovnávací analýzy vybraných maďarských regionů. In P. Novotný, Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie (s. 69–76). Masarykova univerzita.

EUROSTAT. (2021). Adult learning statistics: characteristics of education and training. Eurostat: Statistics Explained. Retrieved January 29, 2022. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics_–_characteristics_of_education_and_training&oldid=535088

Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H., & Unwin, L. (Eds.). (2006). Improving Workplace Learning. Routledge.

Gajdošíková, O., & Mrákotová, R. (2008). Poskytovatel stravovacích služeb: modul 02. Vysoká škola podnikání.

Gavora, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu (2., rozš. české vyd, přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ). Paido.

Gully, S., & Chen, G. (2011). Individual Differences, Attribute–Treatment Interactions, and Training Outcomes. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), Learning, Training, and Development in Organizations (e-Library, s. 3–64). Taylor & Francis e-Library.

Hendl, J. (2016). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.

Hendl, J., & Remr, J. (2017). Metody výzkumu a evaluace. Portál.

Hicks, E., Bagg, R., Doyle, W., & Young, J. D. (2007). Canadian accountants: examining workplace learning. Journal of Workplace Learning, 19(2), 61–77. Dostupné z: https://doi.org/10.1108/13665620710728457.

Honey, P., & Mumford, A. (1992). The Manual of Learning Styles (3rd ed.). Peter Honey Publications.

Honey, P., & Mumford, A. (2006). The Learning Styles Questionnaire: 80-item Version (3rd). Maidenhead.

Hotelstars.eu: Oficiální jednotná klasifikace ubytovacích zařízení ČR. Retrieved January 9, 2022. Dostupné z: https://www.hotelstars.cz/

Hroník, F. (2007). Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Grada Publishing.

Chappell, C., Rhodes, C., Solomon, N., Tennant, M., & Yates, L. (2003). Reconstructing the Lifelong Learner. Routledge. Dostupné z: https://doi.org/10.4324/9780203464410

Chisholmová, L. (2009). Prostupnost vzdělávání a orientace na kompetence: nové přesahy všeobecného a odborného vzdělávání. In P. Novotný, Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie (s. 61–68). Masarykova univerzita.

Chlumská, L. (2011). Vztah mezi osobnostními faktory středoškolských studentů a jejich učebními styly [Magisterská diplomová práce]. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav.

Chrastina, J. (2019). Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study – a method of qualitative research strategy and research design. Univerzita Palackého v Olomouci.

Chráska, M. (2016). Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu (2., aktualizované vydání). Grada.

Jančíková, A. (2008). Organizační kultura a řízení kvality [Dizertační práce]. Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta, Katedra podnikového hospodářství.

Jandourek, J. (2012). Slovník sociologických pojmů: 610 hesel. Grada.

Janišová, D., & Křivánek, M. (2013). Velká kniha o řízení firmy: [praktické postupy pro úspěšný rozvoj]. Grada.

Järvinen, A., & Poikela, E. (2005). The Learning Processes in the Work Organization: From Theory to Design. In E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer, & S. Høyrup (Eds.), Learning, Working and Living (s. 170–187). Palgrave Macmillan UK. Dostupné z: https://doi.org/10.1057/9780230522350_11

Kenney, M. (2019). Informal Learning – oxygen of a lifelong learning society. EPALE: Electronic Platform for Adult Learning in Europe. Retrieved December 28, 2021. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/cs/blog/informal-learning-oxygen-lifelong-learning-society.

Klasová, M. (2014). Preference učebních stylů podle převažujících druhů inteligence u vysokoškolských studentů s různým studijním zaměřením [Diplomová práce, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologie]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/hc5k0/diplomova_prace_thnwcgjx.pdf

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

Koubek, J. (2015). Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky (5., rozš. a dopl. vyd). Management Press.

Kozlowski, S. W. J., & Salas, E. (Eds.). (2011). Learning, training, and development in organizations. Taylor & Francis e-Library.

Křížek, F., & Neufus, J. (2011). Moderní hotelový management: nejnovější poznatky a trendy v řízení hotelů: komplexní informace o hotelovém provozu a jeho organizaci: optimalizace provozu s ohledem na ekologii a etiku: případové studie a příklady. Grada.

Mareš, J. (1998). Styly učení žáků a studentů. Portál.

Mareš, J. (2013). Pedagogická psychologie. Praha: Portál.

Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely, 65(2), 113–142. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11271&edmc=11271

Marinková, H., & Stretti, M. (2009). Formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení. In J. Průcha, Pedagogická encyklopedie (s. 247–251). Portál.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and Incidental Learning. New Directions for Adult and Continuing Education, 2001(89), 25–34. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/ace.5

Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning–I: outcome and process. British Journal of Educational Psychology, 46(1), 4–11. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x

Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On Qualitative Differences in Learning—II: Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. British Journal of Educational Psychology, 46, 115–127. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x

Mičkalová, D. (Ed.). (2012). Hotelnictví a turismus 3. tisíciletí I: Řízení a organizace hotelového provozu. Dostupné z: https://www.hotelovkafren.cz/cardfiles/card-7217/card-7277/files/provoz.pdf

Mikropodniky, malé a střední podniky: definice a oblast působnosti. (2005). EUR-Lex: Access to European Union law. Retrieved February 6, 2022. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=LEGISSUM%3An26026

Mohauptová, E. (2009). Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci (Vyd. 2). Portál.

Mužík, J. (1999). Učební rozhovor ve vzdělávací práci s dospělými. Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých, 3(2), 7.

Mužík, J., & Krpálek, P. (2017). Lidské zdroje a personální management (Vydání I). Academia.

Nehyba, J. (2012). Tři inspirace od Petera Jarvise. Studia paedagogica, 17(1). Dostupné z: https://doi.org/10.5817/SP2012-1-3.

Neuwirthová, M. (2014). Je cílem firem vzdělávat nebo nevzdělávat? Andragogika v praxi: časopis asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 8(26), 32–33. Dostupné z: https://www.aivd.cz/soubor-doc5554/.

Nielsen, K., & Kvale, S. (2005). The Workplace — a Landscape of Learning. In E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer, & S. Høyrup (Eds.), Learning, Working and Living (s. 119–135). Palgrave Macmillan UK. Dostupné z: https://doi.org/10.1057/9780230522350_8

Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (Eds.). (2019). Metody výzkumu ve společenských vědách. FHS UK.

Novotný, P. (2009a). Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí. Masarykova univerzita.

Novotný, P. (2009b). Vzdělávání v institucích neformálního vzdělávání. In J. Průcha, Pedagogická encyklopedie (s. 520–525). Portál.

Novotný, P. (2009c). Pracoviště jako prostor k učení: sedm studií, jedno téma? In P. Novotný, Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie (s. 86–89). Masarykova univerzita.

Odbor statistik rozvoje společnosti. (2018). VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANÝCH OSOB – 2015: Analýza a výsledky šetření CVTS 5: Příloha č. 1: Definice použitých výrazů. Český statistický úřad. Retrieved January 14, 2022. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/71344786/23005217p1.pdf/cd5bb795-38dd-447c-827f-3d8132af82cd?version=1.2

OECD. (2005). The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. OECD: Better policies for better lives. Retrieved February 6, 2022. Dostupné z: https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/34376318.pdf.

Palán, Z. (2002). Lidské zdroje: výkladový slovník. Academia.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning Styles. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105–119. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x

Pelánek, R. (2013). Příručka instruktora zážitkových akcí (Vyd. 2). Portál.

Pešek, T., Škrabský, T., Novosádová, M., & Dočkalová, J. (2019). Slabikář neformálního vzdělávání v práci s mládeží. Asociace neformálního vzdělávání (ANEV).

Petřková, A. (1992). Pedagogicko-psychologická problematika učení z textu u vysokoškolských studentů [Habilitační práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta].

Plamínek, J. (2000). Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech. Argo.

Pont, B., Werquin, P., & Sonnet, A. (2003). Beyond rhetoric: adult learning policies and practices. OECD

Průcha, J. (2014). Andragogický výzkum. Grada.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). Andragogický slovník (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.

Půbalová, B. (Ed.). (2018). Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2016. Český statistický úřad. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016

Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.). (2008). Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. Masarykova univerzita.

Ramsden, P. (1988). Context and Strategy. In R. R. Schmeck (Ed.), Learning Strategies and Learning Styles (s. 159–184). Springer US. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5_7

Selucký, D. (2009). Koučing v České republice. Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých, 13(1), 4.

Senge, P. M. (2007). Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace. Management Press.

Schneider, M., & Koudelka, F. (1993). Úvod do základů sociologických výzkumů: Určeno pro stud. oboru sociologie na FF UP. Vydavatelství Univerzity Palackého.

Silverman, M. (2003). Supporting Workplace Learning: A Background Paper for IES Research Network Members. Institute for Employment Studies. Dostupné z: https://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/mp22.pdf

Skalická, V. (2013). Genderové determinanty studijních stylů a zvládání stresu souvisejícího se studiem na vysoké škole [Bakalářská diplomová práce, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/jeo0x/Skalicka_Bakalarska_prace__1_.pdf

Skovsgaard, J. (2006). Changes in Society Impact Education: The Asem Lifelong Learning Initiative and the Danish Context. Lifelong Learning in Europe, 11(2), 130–136.

Solomon, N., Boud, D., & Rooney, D. (2006). The in-between: exposing everyday learning at work. International Journal of Lifelong Education, 25(1), 3-13. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/02601370500309436

Společnost X[a]. Winning Behaviours.

Společnost X[b]. Customer Service Standards [obec].

Společnost X. (2018a). [Společnost X] Business Plan.

Společnost X. (2018b). Path & Compensation.

Společnost X. (c2022a). [Podnik X.com]. Retrieved March 9, 2022.

Společnost X. (c2022b). [Společnost X.com]. Retrieved March 9, 2022.

Statistická ročenka České republiky – 2004. (2004). Český statistický úřad. Retrieved January 14, 2022. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/statisticka-rocenka-ceske-republiky-2004-osy4e1rfig

Strategie celoživotního učení ČR. (2007). Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf

Šerák, M. (2006). Zájmové vzdělávání – jiná cesta za znalostmi. Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých, 10(1), 18–20. Dosupné z: https://doi.org/1211-6378

Šimberová, Z. (2009). Učení a vzdělávání v podniku a jejich podmínky. In P. Novotný, Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie (s. 20–30). Masarykova univerzita.

Šimeček, K. (2014). Komparace modelů zkušenostního učení Davida Kolba a modelu zážitkové pedagogiky Petra Jarvise [Diplomová práce]. Dostupné z: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2014-Simecek_html_edu/#obs2

Šimek, D. (2007). Plíživá změna. Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých, 11(4), 8–9.

Tannenbaum, S. I., Beard, R. L., McNall, L. A., & Salas, E. (2011). Informal learning and development in organizations. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas, Learning, Training, and Development in Organizations (s. 303–331). Taylor & Francis e-Library.

Thelenová, K. (2014). Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise. Univerzita Palackého v Olomouci.

Trávníčková, D. (2008). Informální učení dospělých [Magisterská diplomová práce, Masarykova univerzita]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/76579/fss_m/informalni_uceni_dospelych.pdf.

Tureckiová, M. (2004). Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Grada.

Tureckiová, M. (2009). Podnikové vzdělávání. In J. Průcha, Pedagogická encyklopedie (s. 508–513). Portál.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). Nové trendy v podnikovém vzdělávání. Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávaní dospělých, (4), 14–15.

Vodáková, A. (1996a). Respondent. In Petrusek, M. a kol. Velký sociologický slovník II. (s. 925–926). Karolinum

Vodáková, A. (1996b). Terén výzkumný. In Petrusek, M. a kol. Velký sociologický slovník II. (s. 1317). Karolinum

Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011. (2013). Český statistický úřad.

Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T., & Weber, E. S. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. Educational Leadership, 46(4), 17–19.

Young, J., & Doyle, W. (2007). Workplace learning strategies of managers in small and large firms in knowledge-based industries. In Conference: University Forum on Human resource Development. Mount Saint Vincent University. Dostupné z: https://www.ufhrd.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2008/06/doyl-34-fp.pdf

Seznam zkratek

Ad hoc – za určitým účelem (pro tento jednotlivý/konkrétní případ).

AES – Adult Education Survey

BOZP – Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

CEDEFOP – Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy

ČSÚ – Český statistický úřad

EU – Evropská unie

EU28 – Členské státy Evropské unie v letech 2013–2019

EUROSTAT – Statistický úřad EU

IALS – Mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

SD – směrodatná odchylka

Seznam schémat a grafů

Seznam schémat:

Schéma 1: Vývojová stadia společnosti podle dominantního způsobu produkce 12
Schéma 2: Spirálovitý proces zkušenostního učení 17
Schéma 3: Kolbův cyklus učení zkušeností (prožitkem/zážitkem) 18
Schéma 4: Průnik učení spojeného s prací a pracovištěm třemi modalitami učení 25
Schéma 5: Systém celoživotního učení a vzdělávání 26
Schéma 6: Rozdělení učení v souvislosti s pracovištěm 29
Schéma 7: Systém podnikového vzdělávání 32
Schéma 8: Podmínky práce vnímané z pohledu zaměstnance 32
Schéma 9: Typy učebního prostředí v organizaci 37
Schéma 10: Učební cyklus (funkční a nefunkční) 39
Schéma 11: Model procesu učení na pracovišti 41
Schéma 12: Členění variant učení spojených s pracovištěm 46
Schéma 13: Komplexní model informálního učení 52
Schéma 14: Formy rozvoje lidí ve vztahu v souvislosti s pracovištěm 55
Schéma 15: Čtyři strategicko-filozofické pilíře Společnosti X 71

Seznam grafů:

Graf 1: Délka pracovního zařazení vybraných respondentů v Podniku X 81
Graf 2: Míra výskytu jednotlivých způsobů učení v Podniku X 86
Graf 3: Zastoupení modalit učení v Podniku X 88
Graf 4: Způsoby učení v Podniku X podle modalit učení 90
Graf 5: Míra zastoupení způsobů učení v závislosti na pracovní 93

Seznam tabulek

Tab. 1: Typy učení dle vnější formy a použitého postupu 55

Tab. 2: Otázky dotazníku zaměřeného na učební strategie zaměstnanců hotelů 58

Tab. 3: Způsoby učení pracovníků hotelu se stravovacím zařízením (klasifikace navrhnutá i pro výzkumy procesu učení v sektoru služeb obecně) 64

Tab. 4: Legenda k Tab. 3 65

Tab. 5: Délka dotazování 84

Tab. 6: Způsoby učení v Podniku X podle forem učení 94

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník ke standardizovaným rozhovorům. 131
Příloha 2: Způsoby učení respondentů v Podniku X uvedené na začátku dotazování 139

Přílohy

Příloha 1: Dotazník ke standardizovaným rozhovorům.

Učení na pracovišti v ubytovacím zařízení s kavárnou

Ahoj, kolego/kolegyně,

prosím tě o rozhovor v rámci výzkumu, který je součástí mé diplomové práce. Její téma zní „Učení na pracovišti v ubytovacím zařízení s kavárnou" a výzkum má sloužit ke zhodnocení, jak se ty a kolegové učíte novým pracovním činnostem a jak rozvíjíte své dovednosti a znalosti spojené s prací v Podniku X.

Já vždy přečtu tvrzení či otázku a tvé odpovědi budu zadávat do přichystaného elektronického dotazníku. Do tištěné verze můžeš nahlížet. Dotazování je anonymní.

Pokud ti bude něco nejasné, můžeš se mne doptat. Své odpovědi ideálně rozveď či uveď příklady, jak položku chápeš, abych případně mohl dovysvětlit pro plné pochopení. Ať však neovlivňuji dotazování a tvé výpovědi, pokládej prosím pouze neutrální a věcné dotazy.

Dotazování zabere cca 60 minut. Vždy zvol pouze JEDNU odpověď. Většinou budeš volit z hodnot 1 - 2 - 3 - 4 - 5. Prostřední hodnotu 3 prosím používej pouze tehdy, pokud se nemůžeš rozhodnout jinak. Někdy budeš vybírat některou z variant odpovědí či tě požádám o otevřenou odpověď.

Nyní se prosím zamysli, jakými způsoby se ve své práci v Podniku X učíš novým pracovním dovednostem, znalostem a činnostem. Neříkej to teď nahlas, ale vypiš tyto způsoby v bodech na poskytnutý papír. Nyní ti dávám prostor, řekni, jakmile budeš mít hotovo.

Pokud máš hotovo, papír odlož a pokračujeme.

0a. Pracuješ na pozici recepční?

Nápověda k otázce: *Výber jednu odpověď.*

◯ Ano ◯ Ne

0b. Jak dlouho v Podniku X pracuješ?

Nápověda k otázce: *Výber jednu odpověď.*

☐ 1) cca méně než 2 měsíce ☐ 2) cca mezi 2 až 6 měsíci ☐ 3) cca mezi 6 až 12 měsíci ☐ 4) cca 1 až 2 roky ☐ 5) více než 2 roky

U následujících 35 položek prosím urči, v jaké míře a frekvenci se učíš a rozvíjíš danými způsoby novým dovednostem, znalostem a činnostem spojeným s výkonem práce na tvém pracovišti.

1. Výkon praxe v rámci formálního vzdělávání souvisejícího s prací.

Nápověda k otázce: *Školní praxe v rámci tvého aktuálního středního či vyššího stupně studia, v oboru souvisejícím s prací v Podniku X. Anebo výkon tvé aktuální práce v Podniku X v důsledku předchozího studia.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	◯	◯	◯	◯	◯

2. Vzdělávací kurz, školení či program speciální odborné praxe, zakončené certifikátem uznávaným ministerstvem.

Nápověda k otázce: *Jakékoliv kurzy akreditované ze strany MŠMT, které absolvuješ kvůli práci v Podniku X, anebo při ní. Může jít např o kurzy z oblasti gastronomie, hotelnictví, jazykové a jiné.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

3. Ze zákona povinné školení či vzdělání kvůli ochraně zdraví a bezpečnosti práce.

Nápověda k otázce: *Zaměstnavatel má tato školení realizovat ze zákona, pokud to daná práce vyžaduje. Jde např o řízení vysokozdvižných vozíků (práce ve skladu), BOZP, protipožární či hygienické školení aj.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

4. Externí kurzy a školení.

Nápověda k otázce: *Školení či kurz je plánovitý systematický proces s určitým cílem rozvoje a vzdělání a vede jej k tomu určený školitel či kompetentní osoba. V tomto případě jde o kurz či školení probíhající mimo podnik (v prostorách jiných, než kde probíhá výkon práce – prostory Společnosti X, Podniku X či jiné), ať už z nařízení tvého zaměstnavatele, anebo z tvého rozhodnutí.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

5. Interní kurzy a školení.

Nápověda k otázce: *Školení či kurz je plánovitý systematický proces s určitým cílem rozvoje a vzdělání a vede jej k tomu určený školitel či kompetentní osoba. V tomto případě jde o kurz či školení probíhající NA PRACOVIŠTI v Podniku X, ať už z nařízení tvého zaměstnavatele, anebo z tvého rozhodnutí.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

6. Formální řízený koučing/mentoring jeden na jednoho.

Nápověda k otázce: *Záměrné, řízené a plánované vedení, podpora, zacvičování a rozvoj tvých znalostí, schopností a dovedností ze strany k tomu určeného a přiděleného vyškoleného mentora/kouče. Ten se tě ujímá s určitým plánem posunout tě do nějakého bodu, věnuje se konkrétně tobě a má tě na starost. Nejde o jednorázové či občasné pokyny, rady či běžný pracovní kontakt se zkušenějším kolegou. Většinou jde o dlouhodobější proces.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

7.Lektoring.

Nápověda k otázce: *Vzdělávání vedené vyškoleným vzdělavatelem – lektorem, v rámci konkrétního vzdělávacího projektu. Takové vzdělávání je komplexnější a déle trvající než jednorázový kurz či školení a lektor může být jak interní, tak externí pracovník, který se ve firmě cíleně stará o vzdělávání zaměstnanců.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

8. Tutoring.

Nápověda k otázce: *Vzdělávání skupiny osob, často elektronickou formou, vedené tutorem. Tutor je školitel, který je k dispozici skupině osob učících se samostatně, spíše jako podpora, rádce a poskytovatel materiálů než jako aktivní školitel. Příkladem může být školní třída, kde pedagog z důvodu nemoci zadá na tři týdny samostudium ve skupinách a dá možnost v případě dotazů nebo nesnází, aby jej učící kontaktovali, ti však jinak pracují samostatně za účelem plnění nějakého předem stanoveného cíle.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

9. Workshopy.

Nápověda k otázce: *Skupinová činnost vedoucí plánovitě k určitému cíli, často vedená facilitátorem. Probíhat mohou v rámci pracovní doby teambuildingu či meetingu. Jde např. o skupinové hry s předem stanoveným cílem něco nového se naučit, něco protrénovat, v něčem se rozvíjet.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

10. Instruktáž.

Nápověda k otázce: *Zácvik pracovníka ze strany staršího kolegy instruktora či vedoucího, názorným předvedením a objasňováním pracovního postupu či pracovní činnosti, práce s konkrétním strojem, přístrojem, nástrojem, programem či v určitých situacích. Aktivní je především ten, kdo dává instrukce. Může jít o jednorázovou či opakovanou aktivitu.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

11. Zážitkové vzdělávání (outdoor training).

Nápověda k otázce: *Může probíhat v řádech hodin i dní. Může probíhat v prostorech zaměstnavatele, pronajatých prostorech, přírodě apod. Může být spojeno s výletem, hrami a jinými aktivitami, sportem, ubytováním, teambuildingem apod. Musí být přítomné prvky zážitků, vzdělávání a spojitosti s prací.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

12. Učení skrz pracovní postupy (algoritmy) vytvořené podnikem.

Nápověda k otázce: *Jde o vykonávání pracovních postupů dle přesných pravidel a kroků, na základě manuálu, instrukcí zadaných vedoucím pracovníkem, předpisů či směrnic organizace apod. Algoritmy jsou takové postupy, kdy jednotlivé kroky nelze měnit, vynechávat či přeskakovat a není žádný nebo velmi malý prostor jednat dle svého uvážení nebo improvizovat.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

13. Formální setkávání s kolegy kvůli pracovním záležitostem MIMO běžnou pracovní směnu.

Nápověda k otázce: *Jde o naplánovaná, konkrétně stanovená a vymezená pracovní setkání s určitým cílem a většinou v pracovní době. Např pracovní přijímací či jiný pohovor, porady či meetingy, extra návštěvy práce kvůli pracovním záležitostem apod. Nejde o mimopracovní a volnočasový kontakt s kolegy, např u skleničky.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

14. Učení se v rámci online vedeného e-vzdělávání.

Nápověda k otázce: *Jednorázový online kurz (určený pro vzdělání a rozvoj v konkrétní oblasti související s tvou prací) či průběžné cílené e-vzdělávání (vedené a řízené) v konkrétním programu, projektu či kurzu. Může jít aktivitu z tvé vlastní iniciativy, anebo na základě nařízení zaměstnavatele.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

15. Učební rozhovor.

Nápověda k otázce: *Rozhovor tebe coby pracovníka se školitelem či vedoucím, týkající se pracovních záležitostí, tvého pracovního výkonu, náplně práce, kariéry problémů či projektů apod. Oproti feedbacku se liší aktivní účastí obou stran. Jde tedy o dialog, kde máš prostor vyjadřovat názory, návrhy atp.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

16. Záměrné učení čtením firemních instrukcí, manuálů a postupů.

Nápověda k otázce: *Jak často a v jaké míře ze své vlastní iniciativy kvůli práci čteš firemní instrukce, manuály a postupy? Může jít např o instrukce a postupy pracovních činností zasílané poštou či e-mailem, poskytnuté na pracovišti či přímo zadané k přečtení vedoucím pracovníkem či školitelem.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

22. Poučování, pokyny či názory autority.

Nápověda k otázce: *Je tím myšlena jednostranná aktivita autority (vedoucí, zkušený pracovník, školitel) vůči tobě na pracovišti či ve spojitosti s prací. Poučování vyjadřuje, co a jak se má dělat. Pokyn je požadavek, abys něco udělal/a určitým způsobem. Názor vyjadřuje nějaké stanovisko, které tě ovlivňuje, neboť jde o autoritu. Nic z uvedeného však přímo tobě však nedává zpětnou vazbu ani hodnocení. Uvedené může nabývat písemnou, telefonickou, elektronickou či osobní formu.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

23. Feedback (zpětná vazba), ze strany vedoucího či spolupracovníků.

Nápověda k otázce: *Jde opět o jednostranný proces, ale od předchozího se liší tím, že jde o konkrétní hodnocení tebe, tvé práce či jednání. Může mít písemnou, telefonickou, elektronickou či osobní formu a je zde myšlena zpětná vazba ode všech tvých spolupracovníků, bez ohledu na jejich pozici. Feedback může přicházet jak ve tvé pracovní době a na pracovišti, tak i mimo ně.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

24. Feedback ze strany zákazníků a jiných osob nepracujících v Podniku X.

Nápověda k otázce: *Stejné jako předchozí, ale tentokrát ze strany osob nepracujících v Podniku X. Může tedy jít o návštěvníky a zákazníky, známé, přátele, rodinu, majitele firmy, hygienika apod. Feedback může přicházet jak ve tvé pracovní době a na pracovišti, tak i mimo ně.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

25. Napodobování na základě pozorování činností a jednání druhých (z vlastního zájmu a neřízené).

Nápověda k otázce: *Zde je myšleno vědomé pozorování druhých při práci, ze zvědavosti, s cílem zjistit, jak se daná pracovní činnost provádí, jak to druhým jde či pro porovnání se sebou. Jde o pozorování ze tvé vlastní vůle, nikým nenařízené. Na základě tohoto pozorování pak činnosti napodobuješ nebo se jimi nechávášovlivňovat.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

26. Přivykání (postupná ignorace dlouhodobě přítomného podnětu).

Nápověda k otázce: *Přivykat si můžeš vědomě (uvědomuješ si nějakou realitu, ale bereš to tak, jak to je – např fakt, že určité dny v týdnu bývají náročnější směny), i nevědomě (ani si nějakou skutečnost neuvědomuješ, ale zpětně si třeba uvědomíš, že to bereš jako naprostou samozřejmost a nenapadlo tě se nad tím ani zamýšlet. Třeba až se stane něco nečekaného nebo tě na to někdo upozorní. Příkladem může být, že ti každý měsíc kolem určitého data chodí odměna za práci a najednou nepřijde. Zkus zahrnout oba typy přivykání a odpovědět souhrnně, jak moc si přivykáš na dlouhodobé podněty, až je přestaneš vnímat.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

27. Učení reflexí/přemyšlením o pracovním zážitku/zkušenosti/činnosti (probíhá z vlastní vůle).

Nápověda k otázce: *Uvědomění si něčeho na základě vědomého přemýšlení, vzpomínání a reflexe již proběhlých situací, dějů a pracovních aktivit a činností. Je zde zahrnuto vše, co jsi zažil/a, slyšel/a, viděl/a apod. při své práci.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

28. Učení skrz vizualizaci (myšlenkové představování).

Nápověda k otázce: *Vizualizace jsou obrazné představy, tedy představování si situací, jevů a činností, které se ještě nestaly (to by šlo o reflexi). Může š si vizualizovat něco, co se má stát, přeješ si, aby se stalo, anebo jak může vypadat určitá situace. Příkladem může být představa, že něco, co se ti minule nepovedlo, nyní děláš správně. Nebo když již něco aktuálně v práci děláš, tak si u toho představuješ výsledek.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

29. Účast v soutěžích, které svým zaměřením souvisí s tvou pracovní oblastí.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

30. Volnočasové vyhledávání informací a audiovizuálních materiálů na internetu v souvislostech s prací, ale bez záměru se něco učit nebo rozvíjet se.

Nápověda k otázce: *Děláš to ze zvědavosti, z nudy, pro zábavu nebo z jiných důvodů, ale ne se záměrem se učit. Řekneš si například, že by tě něco zajímalo, tak si o tom něco najdeš. Zahrnuje to obrázky, videa, fotky, články, YouTube, sociální sítě apod.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

31. Učení skryté (vhledem).

Nápověda k otázce: *Nevědomé učení dlouhodobým přebíráním podnětů a postupů ze svého okolí s následným jednorázovým náhlým pochopením a uvědoměním souvislostí a vztahů. Najednou si něco uvědomíš, lidově řečeno ti „cvakne" nebo tě „osvítí". Také se tomu říká "aha moment".*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

32. Běžné setkávání, spolupráce a veškeré interakce s kolegy.

Nápověda k otázce: *Do tohoto způsobu tvého rozvoje a učení spadají veškeré interakce mezi tebou a tvými kolegy a spolupracovníky. Ať už na směnách, anebo když tě někdo v pracovní době navštíví, aneb když ty se zastavíš do své práce, případně i setkání zcela mimo práci (např u skleničky s kolegou), kdy však pracovní náležitosti alespoň okrajově řešíte. Nejde o plánovaný proces oproti třeba meetingům.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

33. Navštěvování a konzumace pokrmů a nápojů v jiných stravovacích zařízeních, navštěvování a pobyt v jiných ubytovacích zařízeních apod.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

34. Učení typu pokus – omyl.

Nápověda k otázce: *Jde např o situace, kdy můžeš danou pracovní činnosti či postup udělat vícero způsoby a zkoušíš náhodně, který je správný který je ideální, anebo co se stane při volbě toho či onoho. Anebo jde o situace, kdy nevíš, jak postupovat, tak to nějak zkusíš, aniž víš, jak to dopadne.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

35. Učení ze své intuice (svou intuicí).

Nápověda k otázce: *Využíváš se při rozhodování se v nejistých situacích a dilematech, kdy nevíš, jakou variantu jednání zvolit a nemáš se dle čeho řídit nebo se koho zeptat. Zamyslíš se tedy a jednáš pak dle svého vnitřního pocitu.*

	1 = Nikdy	2 = Zřídka	3 = Občas	4 = Často	5 = Stále
Odpověď	○	○	○	○	○

Pročti si prosím následující tabulku. Levý sloupec představuje charakteristiky pro učební prostředí typu A, pravý sloupec pro učební prostředí typu B.

Vyber, který sloupec více odpovídá realitě tvého pracovního prostředí.

36. Urči typ tvého pracovního prostředí.

Nápověda k otázce: *Vyber, který sloupec lépe vystihuje tvé pracovní prostředí.*

○ Prostředí typu A

○ Prostředí typu B

Typy pracovního prostředí v organizaci	
Prostředí typu A	**Prostředí typu B**
Dovednosti zaměstnanců jsou široce rozdělené.	Dovednosti jsou svěřovány pouze konkrétním zaměstnancům – jsou rozdělené polarizovaně.
Technické dovednosti jsou **oceňovány**.	Technické dovednosti jsou brány jako **samozřejmost**.
Znalosti a dovednosti jsou rozvíjeny a oceňovány u **všech** pracovníků.	Znalosti a dovednosti jsou rozvíjeny a oceňovány spíše jen u **klíčových** pracovníků.
Je oceňována týmová práce.	Jsou oceňovány přísně specializované role.
Komunikace a spolupráce pracovních pozic a skupin podporována.	Omezená komunikace a možnosti spolupráce.
Manažer/vedoucí je aktivátorem a motivátorem a usnadňuje pracovní proces.	Manažer/vedoucí má roli kontrolora.
Zvyšování formálního vzdělání a kvalifikovanosti zaměstnanců **je** podporováno a oceňováno.	Zvyšování formálního vzdělání a kvalifikovanosti zaměstnanců **není** podporování či oceňováno.
Dostatek příležitostí učení se novým dovednostem a zkoušení nových pracovních pozic.	**Málo** příležitostí učení se novým dovednostem a zkoušení nových pracovních pozic.
Obecný popis práce.	Konkrétní popis práce.
Inovace přichází spíše na základě podnětů zaměstnanců směrem k vedení.	Inovace přichází spíše rozhodnutím shora (vedení, manažer).
Zaměstnanci jsou hodnoceni průběžně a za jednotlivé oblasti práce a časové úseky.	Zaměstnanci jsou hodnoceni souhrnně za stanovené období.
Podpora individuálního kariérního postupu a výše mzdy. Silný vnitřní trh práce umožňující průběžné rozdělení pracovních úkolů.	Spíše plošné určení kariérních posunů a výše mezd. Nábor nových zaměstnanců většinou zvenčí, když je potřeba pokrýt potřebu splnění pracovních úkolů.

37. Uveď, zda se v práci učíš a rozvíjíš ještě jinými, než doposud probranými způsoby.

Nápověda k otázce: *Nyní se prosím podívej na své poznámky, které sis vytvořil/a na začátku dotazování. Porovnej, zda mezi nimi máš (anebo tě napadají) ještě jiné způsoby než doposud probrané? Jinými slovy, lze tvé vypsané způsoby přiřadit k některým z výše nabízených způsobů? Pokud ano, uveď ke kterým. Pokud některé nelze přiřadit, napiš je prosím níže:*

Děkuji za tvou ochotu a čas zúčastnit se tohoto výzkumného šetření.

Příloha 2: Způsoby učení respondentů v Podniku X uvedené na začátku dotazování

Respondent	Uvedené způsoby učení	Příslušné položky v Tab. 3	Způsob učení nezařazený v Tab. 3
#1	Rady od starších kolegů.	21	
	Dělání chyb a poučování se z nich.	34	
	Procházení receptů na internetu.	18, 30	
	Nabírám zkušenosti časem a praxí.	19	
#2	Ukázky činností od ostatních kolegů.	10	
	Dotazování se kolegů.	21	
	Zkoušení a opakování činností.	19	
	Pozorování činností ostatních.	25	
#3	Požádání kolegů o rady.	21	
	Každodenní praxe.	19	
	Poslouchání pokynů od nadřízeného.	22	
#4	Ukázky (vzory) od ostatních.	10, 25	
	Slovní vysvětlení od kolegy či vedoucího.	21, 22	
	Učení zkušeností (praxí s danou situací).	19	
	Ze zkušeností ostatních, které mi předají.	21	
#5	Učení se zjištěním chyb druhých z komunikace s kolegy.	–	✓
	Realizace vlastních nápadů a inovací.	–	✓
	Experimentování a improvizace (hledání řešení).	–	✓
	Učení někoho druhého.	–	✓
	Odpozorováním činností druhých.	25	
	Zeptám se někoho.	21	
	Čtení manuálů, receptů a postupů.	16	
	Učení se zjišťováním vlastních chyb.	34	
	Host mi dá zpětnou vazbu.	24	
	Účelné zaškolení či kurz v Podniku X.	5	
	Zdokonalování opakováním činností.	19	
	Komunikace s kolegy.	32	
#6	Doptávání se na postup přípravy v případě potřeby.	21	
	Pozorování ostatních při práci.	25	

Respondent	Uvedené způsoby učení	Příslušné položky v Tab. 3	Způsob učení nezařazený v Tab. 3
#6	Zajímám se, jak se něco dělá, pomocí internetu.	18	
	Hledání postupů v manuálech.	16	
#7	Pozorování.	25	
	Dotazování se druhých.	21	
	Hledání na internetu (videa).	18, 30	
	Učení z pracovní zkušenosti.	19, 34	
#8	Aplikace vlastních nápadů.	–	✓
	Zkušenosti jiných kolegů.	21, 22, 32	
	Dodržování stanovených pravidel.	12	
	Rady a tipy nadřízeného.	21, 22	
	Poznámky směrem ke mně od zákazníků.	24	
#9	Pozorování ostatních kolegů.	25	
	Poučení se z chyb.	34	
	Žádání kolegů o know-how a nauku dovedností.	21	
	Vnímání a přijímání výhrad od nadřízeného.	22, 23	
#10	Zeptám se někoho.	21	
	Sám/a si něco odvodím.	25, 27, 28, 34, 35	
	Podívám se do knížky.	17	
	Podívám se na internet.	18	
	Názorná ukázka od kolegy.	10, 21	
	Dostanu elektronické pokyny, co mám dělat.	21, 22	
#11	Učení od kolegů.	25, 32	
	Internetové zdroje.	18, 30	
	Rady a vedení ze strany nadřízených.	10, 21, 22, 23	
	Zkušenosti z práce v Podniku X.	19	
	Odhadnutí situace a následná reakce.	35	
#12	Rady od druhých kolegů.	21	

Respondent	Uvedené způsoby učení	Příslušné položky v Tab. 3	Způsob učení nezařazený v Tab. 3
#12	Podle intuice na základě vlastních zkušeností.	35	
	Vyhledávání něčeho na internetu jen tak (bez záměru) ve volném čase.	30	
#13	Napodobování.	25	
	Tázání se druhých.	21	
	Vlastní chyby.	34	
	Konání dle pokynů.	22	
	Opakování činností.	19	
#14	Interakce a komunikace s hosty.	–	✓
	Spolupráce v pracovním týmu.	32	
	Napodobování jednání druhých.	25	
	Sebereflexe.	27	
#15	Dlouhodobé opakované zkoušení a trénovaní určité dovednosti (latté art).	18, 19	
	Postupné zvyknutí si na stres a práci pod tlakem.	26	
	Postupné zrychlování práce.	19, 25	
#16	Celková komunikace s hosty.	–	✓
	Spolupráce se staršími kolegy.	21	
	Častá pracovní účast.	19	
	Nové podněty v práci.	20	
#17	Pozorování.	25	
	Doptávání se v případech nejasností.	21	
	Učení se chybami.	34	
	Procvičování.	19	
#18	Rady a doporučení kolegů.	21, 32	
	Stálé opakování a zkoušení dané činnosti.	19	
	Připomínky nadřízeného.	22	
	Poučení z chyb.	34	