

**Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rok 2021

Bc. Jana Čtvrtlíková

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta

Magisterská diplomová práce

**Mezigenerační učení jako nástroj
rozvoje na pracovišti**

Bc. Jana Čtvrtlíková

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A
KULTURNÍ ANTROPOLOGIE**

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

Studijní program: Andragogika

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma Mezigenerační učení jako nástroj rozvoje na pracovišti vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Datum 16.4.2021

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala panu doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D. za jeho odborné vedení a přínosné konzultace při zpracování mé magisterské diplomové práce.

Obsah

Úvod.....	6
1 Celoživotní vzdělávání a učení	8
1.1 TERMINOLOGIE A KLASIFIKACE CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ/UČENÍ	10
1.2 STRATEGIE CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ/UČENÍ V ČESKÉ REPUBLICE	14
1.3 VZDĚLÁVÁNÍ VE VZTAHU K PROFESI	16
2 Učení jako nástroj zvýšení potenciálu člověka.....	19
2.1 PROCES UČENÍ	22
2.2 UČENÍ (VZDĚLÁVÁNÍ) DOSPĚLÝCH.....	24
2.3 UČENÍ NA PRACOVIŠTI	26
3 Mezigenerační učení	30
3.1 GENERACE V MEZIGENERAČNÍM UČENÍ	32
3.2 EDUKÁTOR V MEZIGENERAČNÍM UČENÍ	36
3.3 KONTEXT PRACOVIŠTĚ A MEZIGENERAČNÍHO UČENÍ.....	38
3.4 MEZIGENERAČNÍHO UČENÍ V PRAXI ČESKÉ FIRMY BAŤA, SVIT	43
3.5 PŘÍNOS MEZIGENERAČNÍHO UČENÍ	47
4 Metoda výzkumného šetření	49
4.1 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÁ OTÁZKA	49
4.2 METODA SBĚRU DAT	51
4.3 REALIZACE VÝZKUMU	54
4.4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	56
5 Interpretace empirických dat.....	58
5.1 ČÍM TO ZAČÍNÁ	58
5.2 UČÍŠ MĚ, UČÍM SE	61
5.3 JAK NA TO? JAK UČENÍ PROBÍHÁ?.....	68
5.4 POVĚDOMÍ O DRUHÝCH	73
5.5 CESTA KE VZTAHŮM	75
6 Shrnutí výsledků.....	77
6.1 DISKUZE	78
6.2 LIMITY VÝZKUMU	80
Závěr	82
Seznam literatury a zdrojů.....	84
Seznam schémat, tabulek a grafů	90
Seznam zkratk	91
Seznam příloh	92

Úvod

„Podněty, povzbuzující nás k učení a poznání, jsou ve věcech samých, kterým se učíme a které poznáváme.“

Marcus Tullius Cicero

Mezigenerační učení může být vnímáno jako jev, který je součástí lidského života již od nepaměti. Provází nás tak po celý život, setkáváme se s ním v odlišném prostředí, kdy lze předpokládat setkání různých generací, u nichž se očekává vzájemná interakce, jako je například pracovní prostředí. Jak se společnosti, jejich kultury, mění se technologie a poznatky se vyvíjí, jsou preferovány různé přístupy a kladeny různé požadavky na mezigenerační učení, u kterého přenos informací probíhá rozdílnými způsoby, ať vědomě či nevědomě. Na účastníky toho učení jsou kladeny specifické nároky v řadě ohledů, ale taktéž mají příležitost získat do dalšího života významné benefity. V pracovním prostředí se pak jedná o předávání pracovních zkušeností, pro získání či zvýšení odborných znalostí a dovedností. Dalšími důvody může být zajištění zastupitelnosti na pracovních pozicích nebo předávání specifických odborných znalostí a dovedností od starších pracovníků pro zabezpečení jejich ochrany z důvodu zajištění vlastní konkurenceschopnosti. Otázka, která se ve spojení s mezigeneračním učení nabízí, je, zda a jak je využíváno mezigenerační učení se svými možnostmi na pracovišti. Výběr tohoto tématu jsem zvolila se zájmem o mezigenerační učení, kterému je věnována větší míra pozornosti jak v zahraničí, tak u nás. Příčinou je i můj osobní zájem o toto téma, který pramení ze skutečnosti, že já sama jsem již několikrát byla a jsem účastníkem mezigeneračního učení jak na straně učícího se, tak v roli edukátora a tato forma učení mě značně pomohla a obohatila v pracovní kariéře. V oblasti výzkumu bych ráda využila názorů na mezigenerační učení od jiných účastníků z oblasti pracovního prostředí jednoho oddělení velké obchodně-výrobní organizace, kde budou předmětem zkoumání způsoby a situace, v nichž dochází k mezigeneračnímu učení na pracovišti.

Cílem práce je charakterizovat způsoby mezigeneračního učení na pracovišti. Výzkumným problémem je realizace mezigeneračního učení na pracovišti. Hlavní výzkumná otázka zní: Jak si pracovníci různých generací na jednom pracovišti

předávají znalosti, dovednosti, pracovní postupy a formují postoje pracovníků mezi sebou?

Práce se ve své teoretické části opírá o literaturu zabývající se problematikou celoživotního vzdělávání a učení. První kapitola objasňuje tento koncept z pohledu jeho základního rozsahu a formy. Podkapitoly pak objasňují odbornou terminologii s uvedením souhrnného pohledu na celoživotní vzdělávání v kontextu profesního vzdělávání. Druhá kapitola je věnována představení pojmu učení, jeho forem a procesu z pohledu učení dospělých na pracovišti a některých vědních disciplín. Třetí kapitola definuje pojem generace, uvádí její klasifikaci společně se základní charakteristikou každé z nich, a to i s jejich preferencemi při volbě a používání učebních postupů. Obsahuje informace o mezigeneračním učení, typy edukátorů a kontextu mezigeneračního učení na pracovišti. Pro dokreslení linie z pohledu pracovního prostředí předkládá podkapitolu zabývající se nahlédnutím do historických souvislostí mezigeneračního učení u známé české firmy Baťa a.s., která doposud existuje a působí na českých i zahraničních trzích. Současně se krátce dotýká přínosů mezigeneračního učení v pracovní praxi, které uzavírá teoretickou část práce.

Empirické část práce je věnována metodě postupu a výzkumnému šetření. Cíle práce je dosaženo skrze získané odpovědi na specifické otázky, týkající se oblasti mezigeneračního učení na pracovišti a okolností, jež se řadí mezi činitele nebo spouštěče k započetí tohoto způsobu učení. Empirická část přitom odpovídá na otázky, co je důvodem a obsahem mezigeneračního učení, jakým způsobem k němu dochází a popisuje i interakci účastníků procesu učení s důrazem na vztahovou oblast, ovlivňující vzájemné postoje pracovníků ze zkoumaného prostředí.

Pro zpracování zvoleného tématu a s ohledem na výzkumný problém magisterské práce, byla pro empirické zkoumání zvolena metoda kvalitativního přístupu. Pro sběr dat byla shledána za nejvhodnější metodu, metoda hloubkového rozhovoru. Následné analytické zpracování bylo provedeno technikou otevřeného kódování, při kterém byl využit způsob kódování v ruce, tzv. "tužka a papír". Následná interpretace výzkumu proběhla pomocí techniky „vyložených karet“.

1 Celoživotní vzdělávání a učení

Celoživotní vzdělávání a učení je ve svém pojetí dle Zormanové (2017) chápáno jako komplexní formální i neformální proces permanentního vzdělávání člověka a učení v průběhu celého života. Vede k uvědomělému formování nejen osobnosti člověka, ale i jeho postojů, získávání vědomostí a dovedností, rozvoji zájmů a převzetí zkušeností a platných vzorců chování, napomáhající vést plnohodnotný společenský život (Zormanová, 2017, s. 21).

Podle Beneše je vznik myšlenky celoživotního vzdělávání a učení datován rozdílně. Prvotní představy těchto idejí zasahují již do dob antiky, neevropské i židovské kultury, náboženství a filozofií. K jejich obnově došlo v době humanismu, renesance a osvícenství. Jak uvádí Beneš, dílo J. A. Komenského je označováno za dovršení těchto představ a představení možnosti jejich realizace (Beneš, 2009, s. 29). Jako zakladatele moderního pojetí celoživotního vzdělávání mohou být dle Průchy a Vetešky pokládáni Eduard C. Lindeman (1926) a Basil A. Yeaxlee (1929), jež základní pojetí myšlenky učení zahrnují do „integrální součásti života“ a z tohoto důvodu se stává učení/vzdělávání součástí celoživotního procesu (Průcha & Veteška, 2014, s. 60). Beneš doplňuje, že myšlenka celoživotního vzdělávání získala podmínky pro svou realizaci v 60. a 70. letech minulého století, tedy v době zrychlujícího se vědeckého a technického pokroku, hospodářské a společenské prosperity a demokratizace západních společností spolu s prosazováním rovných příležitostí ve vzdělávání. O rozvoj konceptu celoživotního vzdělávání se bezpochyby zasadila řada významných mezinárodních organizací. Patří sem především organizace UNESCO, která počátkem sedmdesátých let zpracovala materiály, které představovaly koncepci zohledňující mezinárodní kooperaci, demokratické principy a mír (odkaz na zdroje UNESCO). Rada Evropy pak v roce 1975 v souladu se svými cíli přichází s požadavkem na umožnění celistvého rozvoje jedince či rovnosti šancí, a to v rámci koncepce permanentního vzdělávání (Odkaz na zdroje Rady Evropy). Organizace OECD následně představuje jako hlavní princip celoživotního vzdělávání koncepci periodického vzdělávání s cílem umožnit každému v průběhu života změnu vzdělání či povolání (odkaz na zdroje OECD). Současná podoba konceptu celoživotního učení v sobě nese základ z devadesátých let minulého století, které se ve vztahu k zvyšování efektivního fungování ekonomiky zaměřilo na rozvoj lidských zdrojů. Jak uvádí Beneš, oblast vzdělávání členských

států Evropské unie je v současnosti ve značné míře ovlivňována především prostřednictvím různých strategií, projektů a fondů (Beneš 2009, s. 29-31).

Dnešní podoba celoživotního učení v ČR oproti sedmdesátým letům více zdůrazňuje význam informálního a neformálního učení, při kterém dochází k rozdělení zodpovědnosti za celoživotní učení mezi zaměstnavatele, obce, stát atd. a vychází ze „*Strategie celoživotního učení*“ (MŠMT ČR, 2007). Palán k celoživotnímu vzdělávání uvádí, že jeho pojetí představuje zásadní změnu celého vzdělávání, například v rozsahu tradičního vzdělávacího systému nebo mimo něho, kdy propojuje vzdělávání a zaměstnání s možností získání další kvalifikace a kompetence v průběhu celého života s ohledem na jeho zájmy, potřeby a úkoly (Palán, 1997, s. 17). Skalková dodává, že koncept celoživotního učení vychází z idey schopnosti, motivace a aktivní stimulace každého člověka, učit se po celý život. Učení z tohoto pohledu spojuje jak individuální, tak společenský rozvoj různých směrů a prostředků. Cílem celoživotního učení je nejen podpora osobního rozvoje, posilování demokratických hodnot, udržování sociální soudržnosti a prosazování inovací, ale i zesilování produktivity a hospodářského růstu. Prosazuje možnost rovnocenného přístupu k zvyšování vzdělávání, které dále zvětšuje míru uplatnitelnosti člověka na trhu práce, upevňuje jeho společenské postavení a výši ekonomické stability. (Skalková, 2007, s. 63-64).

1.1 Terminologie a klasifikace celoživotního vzdělávání/učení

Termín „*celoživotní učení*“ (lifelong learning) dle Rabušicové vyznačuje časovým rozsahem učení v průběhu celého života člověka, jež dospělost zaujímá relativně dlouhé časové období (Rabušicová, 2006, s. 18). Taktéž bývá z důvodu nepostradatelnosti kompetencí, zodpovědnosti a aktivního přístupu pro získávání a rozvoj znalostí, schopností a dovedností člověka „*vzdělávání*“ zastoupeno pojmem „*učení*“ (Palán, 1997, s. 17). Z pohledu rozmanitých aktivit člověka v průběhu života se můžeme setkat i s aktualizovaným pojmem „*všeživotního učení*“/ life-wide learning (Beneš, 2009, s. 29-33). Průcha a Veteška vymezují celoživotní vzdělávání / učení jako: „Veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. V ideálním případě představuje nepřetržitý proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života“ (Průcha & Veteška, 2014, s. 60). I když zdroje uvádějí různé dělení etap celoživotního vzdělávání, na počáteční, kam řadí primární, sekundární, terciální a další vzdělávání, můžeme se setkat i s členěním na předškolní výchovu, školní vzdělávání a vzdělávání dospělých (srov. Strategie, 2007, s. 8-9; Bočková, 2009, s. 478). Celoživotní vzdělávání je tak tvořeno značně bohatým a různorodým celkem, který lze schematicky znázornit schéma 1.

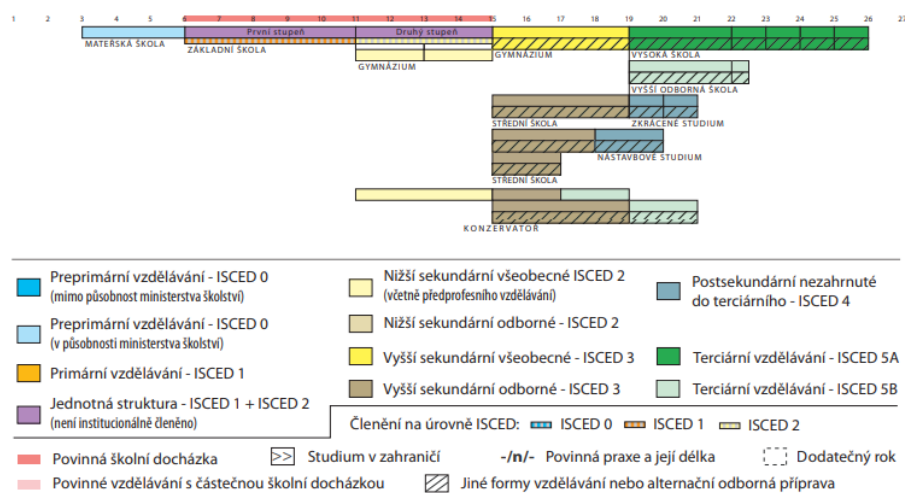
Schéma 1. Schéma celoživotního vzdělávání a učení



Zdroj: Mužík (2004, s. 22, upraveno)

Základnou pro celoživotní vzdělávání je formální vzdělávání, které dává možnost vzdělávání každého člověka již od útlého věku až do jednotlivých etap dospělosti. Jedná se o nepřetržitý proces získávání kompetencí člověka, chápaných jako průnik znalostí, dovedností a postojů, v tradičních vzdělávacích institucích v oblasti vzdělávacích systémů nebo mimo ně (VÚOŠ, 1997). Pojem „celoživotní učení“ chápe Zormanová jako propojený celek uskutečňující se v několika etapách (Zormanová, 2017, s. 22), které také vymezuje „Memorandum o celoživotním učení „(MPSV, on-line) a jako“ veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují“. Tyto činnosti obsahuje dokument „Strategie celoživotního učení České republiky „vydaný MŠMT ČR 2007, který určuje cíle, funkce, obsahy a organizační normy formálního vzdělávání právními předpisy zahrnující stupně vzdělávání. Ty člení na základní vzdělávání, primární a nižší stupeň, který probíhá plněním povinné školní docházky, střední vzdělávání- vyšší sekundární stupeň všeobecného nebo odborného charakteru, které je po absolvování zakončeno závěrečnou nebo maturitní zkouškou vydáním příslušného dokumentu, např. výučním listem nebo maturitním vysvědčením. Do terciálního stupně vzdělávání náleží vyšší odborné a vysokoškolské vzdělání, odborného nebo uměleckého charakteru, jehož absolvování je potvrzené převážně diplomem. Formální vzdělání (schéma 2) je v České republice realizováno organizovaně a jeho řízení podléhá zákonu 561/2004 Sb., který stanovuje v § 25 možné formy vzdělávání na prezenční (denní), distanční nebo kombinovanou formou studia (Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon: 561/2004). Prezenční formální vzdělávání se vyznačuje společným, pravidelným setkáváním účastníka a vyučujícího v učebně nad obsahem stanoveného učebního plánu, který je závazný, řízený a kontrolovaný, aby společně dosáhli stanoveného učebního cíle. Skutečností odděleného průběhu výuky v čase i prostoru je charakterizováno distanční vzdělávání. Kombinovaná forma vzdělávání má v praxi mnoho různorodých podob. Jejimi hlavními ukazateli je částečné individuální vzdělávání účastníků formou samostudia, seminářů, moderní e-learningovou podobou atd.

Schéma 2. Organizace základního vzdělávání a odborné přípravy



Zdroj: MŠMT ČR. (2009).

Neformální vzdělávání je důležitou součástí celoživotního vzdělávání, které se realizuje mimo formální vzdělávací systém. Uskutečňuje se u zaměstnavatele, neziskových společnostech, v soukromých vzdělávacích organizacích i tradičních školách s cílem získání „dovedností, zkušeností, vědomostí a kompetencí k doplnění, rozvoje a prohlubování znalostí, jež si vzdělávané osoby osvojili v rámci formálního vzdělávání“ (Zormanová, 2017, s. 23). Zahrnuje různé druhy vzdělávacích aktivit, jako například, podnikové školení, instruktáže, přednášky a kurzy, ale i jiná zájmová vzdělávání (Průcha, 2015, s. 22). Nezbytným předpokladem realizace neformálního vzdělávání je vedení odborným lektorem, trenérem, tutorem nebo proškoleným vedoucím. Jeho absolvování nesměruje k nabytí dalšího stupně vzdělání (MŠMT ČR, 2009, s. 9).

Informální učení se na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání zpravidla odehrává jako spontánní a nezáměrné učení bez organizovaného, systematického a institucionálně koordinovaného získání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenního života, jež vede k rozvoji a schopnosti řešení úkolů, samostatnosti v myšlení a smysluplného jednání (Zormanová, 2017, s. 23). V rozvoji člověka zastává informální učení velmi důležitou roli, spočívající v jeho soustavném využívání od raného dětství až do konce života. Tato forma učení se obtížně zjišťuje či analyzuje, neboť se odehrává prostřednictvím sebevzdělávání například při pozorování situace, účasti v konkrétní situaci, četbě novin nebo odborné literatury a je spjata s každodenními činnostmi člověka. V zahraničí je zmiňovaná

forma učení často označována termínem „zkušenostní učení“ (experiential learning) (Marinková & Stretti, 2009, s. 247-251). Tento termín se ve svém významu značně překrývá s termínem informálního učení. Jak uvádí Rabušicová a Rabušic, kteří ho vysvětlují jako zkušenostní učení probíhající na základě každodenních pracovních či jiných činností, při nichž jsou kumulovány zkušenosti, jež jsou následně člověkem různými, ať už vědomými či nevědomými způsoby využívány. Zkušenostnímu učení je přikládána významná role ve vytváření vědění a znalostí člověka a je mu připisována i důležitost ze strany Evropského vzdělávání, přestože jeho obsah, kvalita i rozsah nelze přesně ověřit (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 77-95).

Autoři Rabušic a Rabušicová, jež se zabývají oblastí zkoumané problematiky celoživotního vzdělávání a učení dospělých, shrnují typické znaky celoživotního učení do konceptu, pro který je společným ukazatelem celoživotní průběh. Taktéž uvádějí, že jsou pro něj typické všechny formy učení, které neberou na zřetel, v jakém prostředí k němu dochází (Rabušic & Rabušicová, 2008, s. 321). V celoživotním učení se předpokládá komplementarita a prolínání výše uvedených forem vzdělávání v průběhu života člověka, v různých životních situacích, bez dalšího prostorového omezení (MŠMT ČR 2007, s. 10). Celoživotní vzdělávání hraje dle Giddense a Suttona významnou roli v posunu společnosti, která chápe vzdělávání nejenom jako nezbytnou součást dobře vyškolené a motivované pracovní síly, ale nahlíží na ni i z hlediska obecných lidských hodnot. Dále uvádějí, že vzdělávání by mělo být chápáno jako prostředek k vývoji vlastního rozvoje a pochopení sebe samého (Giddens & Sutton, 2013, s. 801). Moderní pedagogika zaznamenala v posledních letech určitý posun v uchopení tématu celoživotního vzdělávání. Klade důraz na stránku vzdělávání jak jednotlivce, tak i organizace, a dokonce i celých společností v rámci zabývání se o problematiku mimoškolního vzdělávání vedoucího k rozvoji lidských zdrojů. Ty pedagogika chápe jako soubor dovedností, kvalifikací a potenciálů, jež se podílejí na vytváření ekonomického růstu. (Průcha, 1997, s. 38). Veteška doplňuje o pohled na současný koncept pojetí celoživotního učení, který se stabilizoval v devadesátých letech 20. století. V systému vzdělávání byly mezinárodními organizacemi UNESCO a OECD formulovány a stanoveny realističtější cíle, zaměřující se na rozvoj lidských zdrojů ve vztahu k hlavním hospodářským potřebám a významu rozložení zodpovědnosti za vzdělávání a jeho financování mezi stát, obce, občanská sdružení, zaměstnavatele a další. (Veteška, 2016, s. 94-95). Strategie celoživotního učení ČR 2007 zahrnuje do své zprávy

operační program podpory celoživotního vzdělávání, jež si za hlavní cíl stanovil zlepšení zaměstnatelnosti lidí. Z hlediska konkurenceschopnosti definovala jeho zaměření a hloubku intervencí v oblasti podpory rozvoje lidských zdrojů pěti konkrétními body, z nich tři obsahují další vzdělávání jako základní směr poskytující jednotlivcům zlepšení pozice na trhu práce, zvyšování odborné způsobilosti a specifickou odbornou přípravu. (MŠMT ČR, 2007, s. 79-83). Z uvedeného vyplývá důležitost dalšího vzdělávání dospělých v průběhu aktivního pracovního života člověka tak, aby dokázal uspokojit měnící se požadavky na kvalifikaci pracovní pozice, výkon v pracovní činnosti a požadavky na vysoký technický stupeň a kvalitu služeb a výrobků.

1.2 Strategie celoživotního vzdělávání/učení v České republice

Dokument „Strategie celoživotního učení v České republice“ si dává za cíl podporu aspektů celoživotního učení, tak aby mohlo být realizováno po celý život a stalo se realitou pro všechny. Jde tedy o učinění takových kroků, které poskytnou každému člověku v průběhu jeho života možnost využít příležitosti k potvrzení kvalifikace, jež bude uznávaná trhem práce a umožní další prohlubování klíčových kompetencí nezbytných pro uplatnění v pracovním i osobním životě. Tyto směry jsou dále konkretizovány s ohledem na ekonomickou, sociální a environmentální stránku přínosu celoživotního učení, jež se ve své podpoře zaměřuje na hlediska:

- *Osobního rozvoje*, v jehož rámci by mělo celoživotní učení umožnit každému člověku rozvoj svých zájmů a schopností v průběhu celého života s přihlédnutím k jeho osobním dispozicím.
- *Sociální soudržnosti a aktivního občanství*, kde by mělo celoživotní učení zastávat nejvýznamnější integrující roli upevňující oblast sociální soudržnosti společnosti a environmentální odpovědnosti, prostřednictvím čehož by docházelo k vyrovnávání životních příležitostí s omezením exkluze znevýhodněných skupin na okraj společnosti a tím napomoci k její stabilizaci.
- *Zaměstnatelnosti*, kdy by celoživotní učení mělo napomáhat ke zvyšování schopnosti při hledání zaměstnání a lepší uplatnitelnosti na trhu práce, jak v ČR, tak v zahraničí. Zde je důležité zaměření se schopnost adaptability člověka a jeho zvyšování flexibility, na jeho iniciativu, tvořivost, odpovědnost a samostatnost.

Díky těmto aspektům, inovacím a nově otevřenému prostoru pro podnikání umožňovat vytváření nových pracovních míst. (Strategie celoživotního učení v ČR, 2007, s. 52).

Cíle vytyčené konceptem uváděné v dokumentu „Strategie celoživotního učení v České republice“ získávají i přes své ambice stále vyšší pozornost. Důvodem je nutnost stanovení návrhů opatření a strategických směrů, s rozdělením odpovědností za jejich plnění na jednotlivé resorty a podpora při tvorbě operačních programů přispívající k posílení aspektů celoživotního vzdělávání. Jedním, z již ukončených je Operační program “ *Výzkum, vývoj a vzdělávání pro období*“ 2014-2020, jehož klíčovým principem bylo přispět k rozvoji „lidských zdrojů pro znalostní ekonomiku v sociálně soudržné společnosti“. S ní úzce souvisí i podpora výzkumu, intervence v oblasti vzdělávání, které jsou spjaty se systémovými změnami, směřující ke zkvalitnění vzdělávacího systému v České republice. Oblastmi intervencí tohoto operačního programu byla podpora rovnosti a kvality vzdělávání, rozvoj kvalitnějších kompetencí pro trh práce a posílení kapacit pro výzkum a jeho další přínos pro společnost. Dalšími dokumenty zabývající se obecnou rovinou celoživotního učení na národní úrovni jsou „*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*“ a „*Směrem k udržitelné Evropě do roku 2030*“ na úrovni celoevropské. Koncept strategie 2030 + obsahuje úkoly modernizace vzdělávání, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a stále měnícím se světě 21. století. Implementace této strategie by měla vést k tvorbě a rozvoji otevřeného vzdělávacího systému, který poskytne takový obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě, jež motivuje jedince k získání nezbytných kompetencí, jenž upotřebí ve prospěch vlastního rozvoje a rozvoje celé společnosti (Strategie, 2020, s. 8).

Evropský koncept „*Směrem k udržitelné Evropě do roku 2030*“ uvádí ve svých budoucích výzvách, příležitostech a praktických řešení nutnost zajištění sociálně spravedlivých investic z fondů Evropské unie do oblastí vzdělávání, odborné přípravy a celoživotního učení. (EU, 2019).

1.3 Vzdelávání ve vztahu k profesi

Další vzdělávání dospělých, jak uvádí Palán je z hlediska teorie a praxe uváděno jako nejvýznamnější oblast vzdělávání. Důvodem je možnost jeho využití celou dospělou populací. Učení a vzdělávání tvoří převážnou součást života člověka, kterého se může účastnit. Každý člověk má možnost vybrat si z rozmanité nabídky, vyhovující z pohledu své tematiky, časové či finanční náročnosti nebo organizovanosti. Další vzdělávání může být zaměřeno na široké spektrum získávání potřebných vědomostí, znalostí, dovedností a kompetencí využívaných při uplatnění v pracovním i osobním životě. (Palán 2002, s. 36).

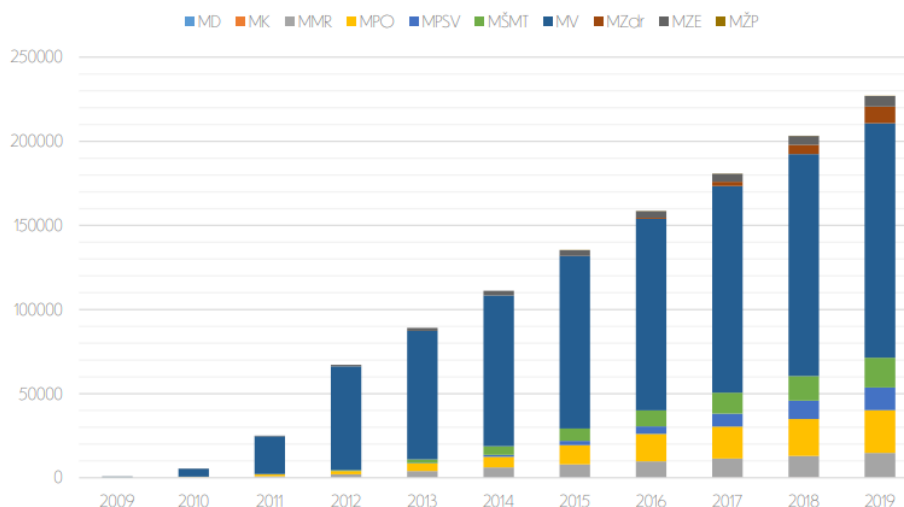
Průcha a Veteška řadí další vzdělávání do druhé ze dvou základních etap vzdělávání, která probíhá po dosažení určité úrovně formálního vzdělávání nebo po vkročení na trh práce. Může být uskutečňováno jak v zařízeních formálního vzdělávacího systému, tak mimo něj. Dále se uvedené vzdělávání člení na profesní, občanské a zájmové vzdělávání. Občanské vzdělávání rozvíjí, formuje a naplňuje uvědomění člověka v jeho občanských, rodinných i společenských rolích, které se orientuje na zkvalitňování jeho života, uspokojování sociálních potřeb a vytváření skupinové integrity. Vzdělávání naplňující volný čas člověka, které se uskutečňuje převážně na základě jeho osobní motivace a dobrovolnosti charakterizuje zájmové vzdělávání. To koncentruje ve svém obsahu různé typy vzdělávání, například se jedná o sportovní a pohybovou výchovu, jazykové vzdělávání, náboženskou, kulturní a zdravotní výchovu a mnoho dalších typů, které poskytují převážně mimoškolní nebo neformální vzdělávací instituce, ale i školy a školská zařízení. Zbývající profesní vzdělávání zahrnuje veškeré formy odborné přípravy a profesního vzdělávání spojené s vykonáváním povolání nebo zaměstnání, s cílem rozvíjet znalosti, dovednosti a postoje požadované pro určitou práci, povolání nebo získání profesní kvalifikace (Průcha & Veteška, 2014, s. 72, 197, 224, 307).

Dle obsahu se profesní vzdělávání dále člení do tří kategorií: kvalifikační vzdělávání, které zajišťují například zaškolení, zaučení, rozšiřování, zvyšování nebo prohlubování kvalifikace. Rekvalifikační vzdělávání či kurzy, které jsou uskutečňovány na základě akreditace různých subjektů, které umožňují absolvování rekvalifikačního vzdělání, jež po úspěšně zakončené zkoušce vydají absolventovi uznávané osvědčení. Poslední kategorií je normativní vzdělávání, které je převážně realizováno formou kurzů či školení a mají za cíl účastníky zdokonalovat například

v oblasti odborné způsobilost, bezpečnosti práce, protipožární ochrany atd. (Cimbálníková, 2013, s. 30).

Přes svou vysokou důležitost neexistuje v České republice zákon souhrnně upravující oblast problematiky dalšího vzdělávání. Schází zde jednoznačné vymezení efektivnosti a funkčnosti systému vzdělávání dospělých. Problematika dalšího vzdělávání dospělých je ukotvena pouze v dílčích částí některých zákonů a aktuálně platné právní normy nejsou často koncepčně i terminologicky kompatibilní. Vzdělávání zaměstnanců upravuje zákon č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, v určité oblasti i zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, a příslušné vyhlášky Ministerstva práce a sociálních věcí ČR. Legislativně systémová úprava dalšího vzdělávání ovšem existuje pro cílové kategorie zaměstnanců, jako jsou například pedagogičtí pracovníci, zdravotníci, pracovníci působící v sociálních službách a veřejné správě, a ozbrojených sborech. Významným právním předpisem je zákon č. 179/2006 Sb., na jehož základě mohou být výsledky dalšího vzdělávání ověřovány a následně uznány jako zdroj umožňující získání potřebné odborné způsobilosti, dalších kvalifikací a profesních kompetencí uplatnitelných při výkonu pracovní činnosti nebo uplatnitelnosti na trhu práce. Jednoznačné vymezení a definování kvality dalšího vzdělávání nelze učinit z důvodu své rozmanitosti zaměření a obsahu, množstvím rozdílných poskytovatelů vzdělávání i různých cílových skupin (Veteška, 2016, s. 114-116).

Graf 1. Počet zkoušek profesních kvalifikací



Zdroj: MŠMT (2019)

V roce 2019 zveřejnilo Ministerstvo školství a mládeže a tělovýchovy „*Hodnotící zprávu o výsledcích Evropské agendy vzdělávání dospělých*“. Ta mimo jiné identifikuje vznikající podněty a priority, které by mohly být zohledněny po roce 2020. Dále uvádí, že již v roce 2019 podpořila snahu v oblasti podpory a rozvoje systému uznávání výsledků předchozího učení založeném na zákoně č. 179/2006 Sb., o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Zpráva předkládá výsledky roku 2019, kde z dat uvádí vývoj a celkový počet provedených zkoušek profesních kvalifikací s podílem jednotlivých ministerstev, který má stoupající tendence a v roce 2019 vzrostl na 226 922 graf 1 (MŠMT ČR, 2019, s. 37).

2 Učení jako nástroj zvýšení potenciálu člověka

Všeobecná definice pojmu „učení“ je označována jako komplikovaná z důvodu ne zcela jednoznačného prezentování terminologického vymezení, kterému udávají směr předkládané teorie učení. Ty se mění v závislosti na různá hlediska, jako jsou například podmínky, průběh a výsledek učení, jeho obsah a náročnost. Učení je vnímáno jako jeden z nejdůležitějších psychických procesů, tvořící základní podmínku vývoje jedince a společnosti (Průcha & Veteška, 2014, s. 277). Definici pojmu „učení“ spatřuje Palán jako „proces záměrného navozování činností nebo výsledek nabytých zkušeností, vedoucích k získávání a rozšiřování poznatků a tím k poměrně trvalému měnění struktury vlastní osobnosti, jeho vědění, v chování a prožívání, jejích znalostí, dovedností, postojů, hodnot a pracovního chování“, (Palán, 1997, s. 120) což doplňuje Plamínek, který označuje učení, jako osvojování si něčeho nového, co rozšiřuje potenciál člověka z pohledu nových vzorců chování a formování lidské osobnosti.

Toto jednání si dle Plamínka zaslouží pozornost, a to za své zásluhy a možnosti, protože díky němu dokáže člověk lépe reagovat na množství obtížných životních situací a předvídat, předcházet či překonávat potíže a hrozby, které případně může využít ve svůj prospěch (Plamínek, 2014, s. 18).

V kontextu studia lidského učení přebírá Thelenová inspirativní teorii Petera Jarvise, který řadí učení k základním lidským potřebám a z tohoto důvodu doplnil Maslowovu pyramidu potřeb o další pozici, a to o potřebu učení. Potřeba učení se pak dle Jarvise poutá v pyramidě k potřebě lásky a sounáležitosti, které vidí jako aktivační faktory vztahující se k potřebám učení. Své tvrzení o zařazení učení do skupiny lidských potřeb dále stvrzuje výrokem, že zabezpečování kterékoliv institucionalizované a formalizované podoby vzdělávání není nutné z důvodu uspokojení potřeby učení na libovolném místě a čase, což je pro zvolené pozice umístění v taxonomii lidských potřeb zcela zásadní a nevyhnutelné (Thelenová, 2014, s. 64-65).

Moderní pedagogika vymezuje termín „učení“ v souboru činností, které se stávají příčinou nikoli vrozených, nýbrž získaných zkušeností člověka vedoucí k formování jeho chování a přizpůsobování se k prostředí a jeho následujícím změnám (Průcha, 1997, s. 70). Z andragogického pohledu je učení chápáno jako proces rozvojové transformace člověka, při které dochází nejen k jeho změně v postojích a

osobnostních vlastnostech, ale i znalostech a schopnostech uplatnit výsledky učení v průběhu dalšího života, na místě postupu a výsledku v jeho konání, jeho prožívání a vystupování, bývá ovlivněné získanými zkušenostmi ze svého okolního prostředí (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 77).

Je zřejmé, že vymezení pojmu učení se ve svém pojetí vzájemně prolíná v různé míře u uváděných oborů psychologického a pedagogického směru. Nemałym dílem zaujímá i svou částí sociologie, neboť učení jedince ovlivňuje množství souvislostí, se kterými se setkává a vypořádává v průběhu dění celého svého života. Jedná se o snahu rozvoje z důvodu interakce s ostatními a odezvy na měnící se sociální podmínky, které jsou činiteli, jež více či méně působí na procesy učení. Tyto přístupy a procesy objasňují a popisují různé teorie učení, které se v závislosti na koncepčních změnách vyvíjeli od počátku 20. století. Jednotlivé teorie vyjadřují systematický, organizovaný souhrn ideje vztahující se k popisu a vysvětlení podstaty aspektu učebního procesu, avšak žádný z nich neobsahuje jeho plnou šíři a zahrnuje subjektivní úhel pohledu svého tvůrce. Přesto se uvedené teorie vzájemně prolínají, doplňují a snaží se prezentovat soubory obecných předpokladů, sloužící k vysvětlení svých podstat. Z tohoto důvodu nám zprostředkovávají celkový pohled na uváděnou problematiku procesu učení a dávají základ pro následné rozvíjení odlišných přístupů k učení. Zde bude věnována jen základní pozornost čtyřem teoretickým pojetím, které přispívají k objasnění procesu učení. Jednou ze základních teorií je zde uváděna teorií klasického podmiňování, jíž se zabýval I. P. Pavlov, který dal příčinu vzniku základní koncepce behaviorální teorie. Americký psycholog J. B. Watson je zakladatelem behaviorismu v roce 1913, který měl následovníky z různých zemí, jež uskutečňovali své výzkumy odlišného lidského chování (Průcha & Veteška, 2014, s. 270).

Na základě výsledků prováděných experimentů propojení mezi podněty a následnými reakcemi vymezuje daná teorie obecné zákonitosti procesu učení. Jedná se o upevňování žádoucích výkonů a návyků, které se postupným opakováním nebo častým zkoušením různých možností ze souboru dosavadních zkušeností mění. Další uváděné pravidlo zdokonalení vykonávané činnosti je stanoveno na základě regulačních a autoregulačních mechanismů, které člověk aktivuje při přebírání informací, zkušeností či postojů ze kterých utváří soustavu obrazů, plánů, následně využívající v reprodukci při svých činnostech. Jako poslední Čáp uvádí soubor činitelů a jejich závislostí jako je motivace, vlastnosti jedince v daném čase,

vzájemný vliv vnějších a vnitřních podmínek a jejich působení. Tyto mají podstatný vliv na kvalitu a dosažení cíle učení (Čáp, 1987, s. 48-50).

Východiskem „kognitivní teorie“ (cognitive theory) je předpoklad, že všechno poznání člověka se zakládá na jeho ukládání a zpracování informací, při níž dochází k využívání „mentálních reprezentací“ neboli myšlenkových konstrukcí či map. Uváděné přijímání, zpracování a ukládání informací je individuální v závislostech na vrozených vlastnostech a intelektu člověka, které dále ovlivňují jeho procesy učení. (Průcha & Veteška, 2014, s. 156). Palán, dále doplňuje preferenci učení vycházející z kognitivní teorie z pohledu tvarové psychologie badatelů E. C. Tolmana a E. E. Osgooda založené na faktorech jako jsou vnímání, emoce, představivost aj. (Palán, 2002, s. 213).

Teorie učení „konstruktivistická“ (constructivist theory of learning) jejíž směr je zaznamenán v druhé polovině 20. století, zkoumá sociální konstrukci reality se zaměřením na učení, má své postavení v psychologii a sociálních vědách. Zde podtrhuje aktivní roli člověka a jeho předpokladů společně s vzájemným působením společnosti a prostředí (Hartl & Hartlová, 2015, s. 271). Významnou osobností stojící za konstruktivistickým bádání je uváděn Jean Piaget (1896-1980), který stanovil dva hlavní aspekty své teorie. Prvním hlediskem jsou interakce člověka, díky kterým následně sestavuje a rozvíjí svou schopnost vlastního, samostatného učení a přizpůsobuje se svému okolí. Druhým uváděným hlediskem je stádium vývoje jedince. (Bertrand, 1998, s. 66). Teorie J. S. Brunera (1960) vychází z konstruktivistického vysvětlení procesu poznání. Pracuje s myšlenkou, která zdůrazňuje aktivní funkci poznávání světa učícím se. V procesu učení jsou získávány nové informace, vytvářeny nové myšlenky a pojmy, které jsou dále propojovány s dosavadním poznáním a voleny pro tvorbu hypotéz i rozhodování. Konstruktivistická teorie se odehrává v průběhu celého života člověka, v situaci celoživotního učení, kdy musí být člověk schopen řídit a organizovat vlastní učení, které odpovídá jeho potřebám. (Hartl & Hartlová, 2015, s. 608).

Charakteristickou formou učení pro člověka je jeho sociální aspekt. Učení v procesu sociálního prostředí vystihuje teorie „sociálního učení „ve kterém se A. Badura zabývá vysvětlením vlivu učení člověka z nabytých zkušeností při sociálním styku a sociálních interakcí. (Průcha & Veteška, 2014, s. 270).

Jak uvádí Čáp, jedná se převážně o povahu činností získaných z předchozích poznatků jiných jedinců, které jsou prostřednictvím společnosti nebo jejich jedinců dále předávány a složí mu ke kvalitnějšímu, jednoduššímu vypořádáním se s okolním prostředím či situacemi. Za primární formy sociálního učení jsou uváděny „učení napodobením, sociální zpevnování a identifikace“. Učení napodobením je historicky nejstarší sociální forma učení ve společnosti. Hlavním znakem je přebírání zkušeností napodobením jiného člověka. Tento způsob učení probíhá již od raného stádia vývoje člověka po celý jeho následný život, při různých příležitostech a na odlišných místech. K učení v podání zpevnování dochází s interakcí soustavy podmíněných reflexů, vyjádřených sociální odměnou a trestem při osvojování schvalovaných či nežádoucích způsobů chování. Posledním rozlišením je identifikace vyjadřovaná v souvislosti s napodobením, protože se jedná o ztotožnění se s jinou osobou, která je pro člověka vzorem. Následně dochází k přebírání úsudků, chování a norem od stanoveného idola, dle kterého řídí, sladuje své chování a zaměřuje své aktivity. (Čáp, 1987, s. 51-54).

2.1 Proces učení

Dle Švece proces učení doprovází člověka po celý jeho život. Může být kupříkladu chápán jako rozvojová změna v oblasti znalostí, dalších schopností, přijímání a osvojování nových postojů i individuálních povah a vlastností člověka, vykazující změny průběhu a výsledku jeho konání, stupně výkonu, chování a prožívání ovlivněné zkušenostmi z okolního prostředí (Švec, 2002, s. 15). Poznatky k procesům učení zkoumaných v teoriích Jarvise se v průběhu času mění a přetváří, avšak následně poukazují na typické cyklické perspektivy, které představují proces učení jako neustále opakující se, provázané události, které tvoří ucelený komplex, do kterého zahrnuje jednotlivé styly, modely a typy učení, se svým důsledkem či výsledkem žití (Thelenová, 2014, s. 65). Proces učení má řadu různorodých vymezení dle vědních disciplín zabývajících se o uvedené téma. Hlavní koncepce učení používaná v pedagogické psychologii klasifikuje několik druhů učení. Jedná se o senzomotorické učení, probíhající při osvojování pohybových činností člověka. Období přijímání jazykových poznatků řadíme učení do kategorie verbálně – kognitivního učení. Sociální učení je pak člověkem osvojováno v průběhu celého

života. Jedná se o přijímání systémové hodnoty, normy a postoje, společně se získáváním komunikačních dovedností, jednání v pracovních, rodinných a v různých skupinách a prostředích (Průcha, 1997, s. 70). J. B. Biggs a Ph. J. Moore (1993) charakterizují učení následujícími principy: Učení je aktivní proces, při němž člověk sestavuje své vědění (knowledge) a ve své podstatě je řešením problémů. Dále je učení procesem výběru nových informací, ze kterých jsou následně člověkem utvářeny základy poznání z již dříve zpracovaných sdělení a jedná se o významnou sociálně a jazykově propojenou činnost na kterou má nemalý vliv vlastní aktivita člověka spolu s vytvořenými podmínkami pro učení. Tyto druhy učení mohou být v procesu učení vzájemně a proporcionálně kombinovány. I přes uvedené členění je proces učení ve značné míře rozšířeným fenoménem vyskytujícím se v rozdílných situacích a v odlišných prostředí, jež přináší různé části lidského života.

Pojetí obecné psychologie představuje učení v širším pojetí jako “adaptační proces“, jímž člověk na základě své nabyté zkušenosti rozšiřuje genetický program tak, aby se dokázal lépe přizpůsobit změnám prostředí“ (Jedlička et al., 2018, s. 168). Členění procesu učení zakládá na důležitosti poznatků člověka vedených z hlediska úrovně vědomí a úmyslu učit se. Tento aspekt spatřují jako nejdůležitější ve smyslu realizace, průběhu i dosaženého cíle. Dle označeného stanoviska třídí učení na explicitní (explicit learning), tedy vědomé a učení implicitní (implicit learning), učení nevědomé, které probíhá bezděčně (Hartl & Hartlová, 2015, s. 643-644). Palán oproti tomu uvádí, že učení probíhá jako intrapsychický proces, který získává nové poznatky a zkušenosti. Ty dále rozvíjí a prohlubuje bez ohledu na jejich využití a stanovení míry úmyslu. (Palán, 2002, s. 221). Straka (2009, s. 132-145) se na uvedenou problematiku dívá z jiného úhlu pohledu a doplňuje, že zaměření explicitních a implicitních koncepcí zaleží na člověku, nikoli na attributech externích podmínek, což vyvrací Plamínek (2014, s. 35), který při srovnání externí podmínek v rozměru míry zátěže uvádí, že vědomě naučené dokáže člověk použít jen při minimální zátěži, protože při jejím zvýšení ovlivňují jeho chování silně zakořeněné návyky a nevědomě naučená schémata chování.

Všeobecná charakteristika učení z pedagogického pohledu se ve svém významu překrývá s termínem vzdělávání. Ve svém smyslu proces učení definuje jako činnosti, při kterých si člověk osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, společenské formy chování i osobní vlastnosti nebo jako výsledek nabytých zkušeností, které dále vedou k dalšímu získávání a rozšiřování poznatků, které mění

jeho hodnoty, postoje a chování. Učení spojuje v tomto smyslu s přípravou člověka na život a jeho budoucí povolání (Palán, 1997, s. 120). Průcha uvádí členění učení dle hodnot jeho podílu na vědomém řízení, a to na bezděčné (náhodné), intencionální (záměrné) a řízené učení (Průcha, 1997, s. 71-72). Náhodné, bezděčné (incidentní) učení probíhá spontánně od narození, v průběhu celého života člověka a je důležitým předpokladem pro jeho vývoj a socializaci (Průcha & Veteška, 2014, s. 52). Je to takové konání, při kterém si člověk neuvědomuje osvojování poznatků či zkušeností, například při sledování pravidelných tematických pořadů (Průcha, 1997, s. 72) a nachází se i jako vedlejší výsledek jiné činnosti, při které si člověk může uvědomit, že se něco naučil (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 118).

Oproti tomu záměrné neboli intencionální učení je plánované s účelem orientace na svůj cíl (Průcha & Veteška, 2014, s. 310). Jedná se tedy o vědomou autoregulaci učení, při které jsou využívány vnitřní a vnější dispozice člověka. Straka doplňuje, že v evropsky uznávaném konceptu formálního, neformálního a informálního učení je důležité brát na zřetel vztah vzdělávání i z pohledu jeho úmyslnosti nezávisle na druhu a procesu učení (Straka, 2009, s. 132-145). Poslední z uváděných edukačních typů dle míry uvědomění je řízené učení, které je regulováno a organizováno zvnějšku (Průcha, 1997, s. 72) Jde o náročný a řízený proces rozvoje s uplatněním jak rozumových schopností, tak aplikací dovedností (Palán, 1997, s. 186).

2.2 Učení (vzdělávání) dospělých

S procesem učení pracuje i andragogika, která ve svém moderním pojetí uvádí, že se jedná o záměrné konání dospělého člověka navozující výukové činnosti, jejímž výsledkem jsou nabyté zkušenosti vedoucí k trvalé změně a přetváření jeho osobnosti, z důvodu jeho vědění, chování a prožívání (Bertl, 2019, s. 11). Charakteristické rysy učení dospělých se liší dle jejich věkových etap. Dospělí disponují nabytými poznatky a zkušenostmi, které získali ve svém dosavadním životě. K procesu učení přistupují mnohem zodpovědněji s potřebou efektivního využití času a dostatečně si uvědomují své individuální potřeby z důvodu svého působení v pracovních a rodinných svazcích. Hlavním typem učení dospělých je sebe

V případě učení dospělých se dle Jarvise jedná o takové účastníky, kteří sebe sami za dospělé považují a jsou tak společností i okolím vnímáni. Vymezuje vzdělávání dospělých za jakousi „druhou šanci“ pro člověka, který neměl možnost získat nebo poprvé uspět ve vzdělávacím systému. Jako významnou část ve vzdělávání dospělých označuje odborné vzdělávání, které svou povahou směřuje k profesnímu vzdělávání. Za základní atribut profesního vzdělávání charakterizuje požadavek stanovený zaměstnavatelem z důvodu potřebného růstu a odbornosti vykonávané práce. Tyto aspekty ve vztahu ke svému obsahu a cíli, z pohledu zaměstnavatele a trhu práce, dále propojuje s rozvojem lidských zdrojů. (převz. Thelenová, 2014, s. 46-49).

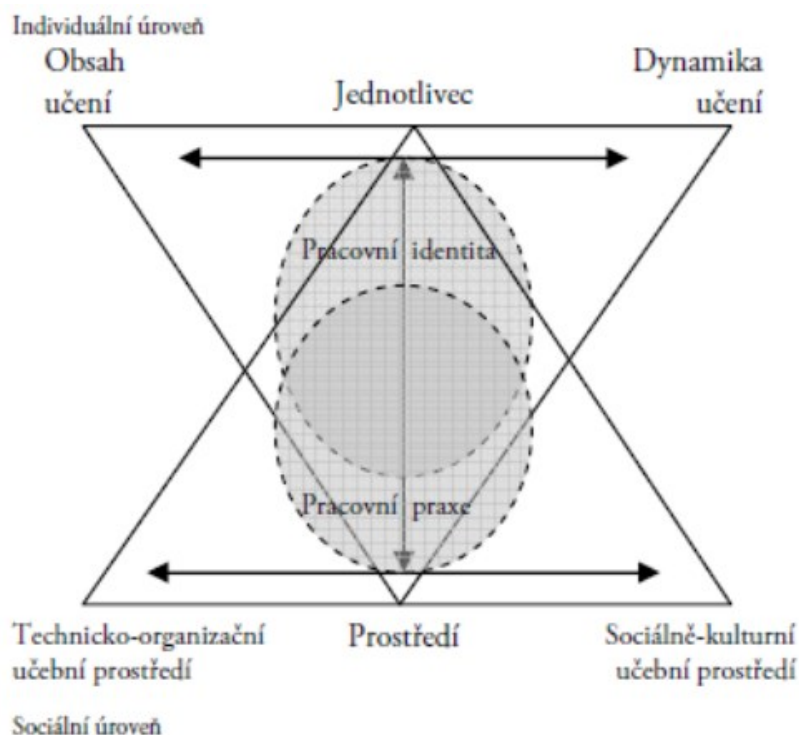
Průcha a Veteška uvádějí, že lidské zdroje jsou samotní lidé v pracovním procesu se svými jedinečnými vlastnostmi, znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi. Tito jsou pro podniky a organizace nejcennějším zdrojem, který rozhoduje o jeho úspěšnosti a konkurenceschopnosti. Jsou vnímáni jako činitelé uvádějící do pohybu ostatní zdroje vymezující jejich využívání na základě firemních plánů a strategií. (Průcha, & Veteška, 2014, s. 173). Plamínek s tvrzením, že lidské zdroje jsou lidé, nesouhlasí a uvádí, že lidé jsou správci a nositeli lidských zdrojů. Jedná se o potenciál, který nabízejí a poskytují firmám, při využívání vykonávané práce. Dále uvádí, že zejména z pohledu učení a vzdělávání můžeme záměrnou činností některé z nich ovlivnit. (Plamínek, 2014, s. 19).

2.3 Učení na pracovišti

Pracoviště je místo, které má svou odůvodněnou pozici v procesu učení, neboť právě pracoviště je místem, kde člověk tráví z hlediska času převážnou část svého pracovního života. V odborné terminologii se kromě českého termínu „učení na pracovišti“ setkáváme s původním anglickým termínem „workplace learning“. Illeris se ve své práci zabývá rozsahem učení na pracovišti z pohledu důležitosti významu učení v určitém učebním prostoru. Nejen on, ale i společnost vnímá důležitost učení na pracovišti, které se opodstatněně neustále vyvíjí a rozšiřuje. Stále více je organizováno nejen na fyzickém pracovišti, ale také v kurzech, v různých vzdělávacích programech, individuálních školeních zaměřených na rozvoj odborné způsobilosti jak ze strany zaměstnavatele, ale i ze strany dodavatelů, zákazníků aj. Jedná se o učení související s prací, které probíhá ve všech těchto pracovních

souvislostech. Učení na pracovišti se v zásadě odehrává při střetu učebního prostředí pracoviště a vzdělávacími potenciály pracovníků a zaměstnanců společnosti. Koncept vzdělávacího prostředí odkazuje na využití všech příležitosti k učení obsažené v materiálním a sociální prostředí, kde dochází k obecné interakci mezi výukovým a jednotlivcem. Velmi důležitou roli zde zastupují objekty pracovního prostředí, jako jsou činnosti výroby (předměty, komodity, služby, znalosti, administrativa a jiné přílehlající ke komunitě na pracovišti, mezilidských vztahů, komunikaci, kultury a duchu pracoviště. Učení na pracovišti probíhá v dynamickém vztahu mezi učebními potenciály učících se, produkcí a pracovním prostředím. Učení na pracovišti, stejně jako jakýkoliv jiný typ učení je individuálním procesem a v menší míře existuje odpovídající homogenita (Illeris, 2011, s. 29-31). Opodstatněně je učení na pracovišti dle Illerise sociální proces, který se uskutečňuje mezi lidmi určitého prostředí a stanoveným kulturním kontextem. Pracoviště je z uvedeného pohledu vnímáno jako prostor komunity spolupracujících lidí, kteří ve svých konkrétních pracovních činnostech určených z titulu zastávané pracovní pozice prokazují potřebné odborné znalosti a zkušenosti, jež jsou potřebné k dosažení stanovených výkonnostních a kvalitativních parametrů společnosti. Dle velikosti se může ve společnosti vyskytovat více komunit s různými hodnotami, postoji, přístupy k učení a zájmy, které jsou součástí sociálních aspektů dané společnosti. Illeris ve svém schématu propojil individuální a sociální úroveň na pracovišti s podmínkou rozlišení učebních potenciálů, schéma 4. Model byl sestaven propojením trojúhelníkových režimů, kdy první zobrazuje individuální učení se základní úrovní jednotlivce v horní části, ze kterého je patrný střet jedince v individuální úrovni, pro něhož je charakteristická dynamika učení spolu s obsahem. Druhý trojúhelník zobrazuje pracoviště jako učební prostor, který rozlišuje učební prostředí na technickoorganizační a sociálně-kulturní. Pro sociálně-kulturní učební prostředí jsou důležité sociální a kulturní faktory. Pro technickoorganizační učební prostředí jsou podstatné podmínky stanovené technologickými možnostmi a trhem. Zobrazení pokročilého modelu učení na pracovišti od Illerise ukazuje realitu přirozené povahy pracovní praxe člověka ve vztahu k pracovnímu prostředí s důrazem na vzájemnou interakci, neboť právě pracoviště je místo, kde učení získává svůj příznačný charakter.

Schéma 4. Model učení na pracovišti



Zdroj: Illeris, K. (2011)

Zvláště kontext, praxe a zkušenosti je určitou povinností, která je založena na jednoduchém principu, jehož podstatou je vztah prostředí, které zvyšuje hodnotu práce a taktéž významnější možnosti osobního rozvoje. Z uvedeného vyplývá, že ať skryté nebo zřejmé příležitosti pro učení na pracovišti primárně ovlivňuje firemní kultura charakter organizace, její hodnoty a vize s definovanou strategií. Běžnou součástí prezentace společností, jež sami uvádějí na svých webových stránkách, jsou hodnoty společnosti, její firemní kultura a řada poskytovaných benefitů. K hodnotám podnikové kultury, jež organizace vyzdvihují, zaujímá první příčky podpora vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a následné možnosti vytvoření potřebného prostoru a příležitostí pro jejich realizaci. Ze schématu č. 4 vyplývá možnost učení se jedince mimo vytknutá společná pole. Proces učení proto nemusí být spojováno jedincovou pracovní praxí či pracovní identitou (Illeris, 2011, s. 179).

Organizace, především jejich jednotlivá pracoviště poskytují svým pracovníkům možnost využití řady příležitostí k získávání nových znalostí, zkušeností a dovedností. Učení na pracovišti se prolíná všemi podnikovými

činnostmi a procesy do nichž je pracovník zapojován. Propojení učení se s prací však nebylo v konkrétních činnostech a při stanoveném výkonu samozřejmostí. Pracovní činnosti byly převážně spojovány s výkonem a produkcí, kdy učení bylo přesouváno do vzdělávacích činností, přestože právě prostředí pracoviště umožňují využití množství příležitostí pro získávání nových a potřebných znalostí, dovedností a zkušeností. V uvedeném kontextu Paul Hager zdůrazňuje důležitost začlenění učení na pracovišti do rozvoje a vzdělávání zaměstnanců společností. Důvodem je zdokonalování při praktických cvičeních, získávání potřebných dovedností a kompetencí jednotlivců v odborné praxi z tohoto prostředí pro úspěšné zvládnutí výkonu stanoveného povolání a následného osvojení měnících se požadavků potřebných odborností. Rostoucí faktor vzdělávání na pracovišti a jeho realizace je dle Hagera znovuobjevením minulosti, kdy pro naše předky bylo právě pracoviště označováno jako správné místo pro učení se k výkonu zvoleného povolání. Cílem, bylo poskytnout všeobecné vzdělání pracovníkům, kteří nezískali potřebného vědomosti ve škole a umožnit jim získání nezbytných odborností k výkonu práce. (Hager, 2013, s. 17).

Učení na pracovišti je řazeno v kontextu celoživotního učení do celkového obsahu organizovaného v rámci firemního vzdělávání a udává prostřednictvím učení na pracovišti nové příležitosti a možnosti v rámci vzdělávání, předávání znalostí, dovedností a postojů dle potřeb a požadavků firmy. Učení na pracovišti se může projevit v rámci organizovaného vzdělávání formou formálního učení. Rozhovory vedené pracovníky při plnění různých pracovních úkolů mohou mít podobu neformálního učení a při každodenním pracovním kontaktu pracovníků na pracovišti může mít i povahu informálního učení. V kontextu učení na pracovišti, jež podléhá členění dle věkových charakteristik, hovoříme o oblasti, jež slučuje problematika mezigeneračního učení.

3 Mezigenerační učení

Mezigenerační učení se vyskytuje ve společnosti po staletí a jeho podstatu můžeme nacházet především v rodinách. Po celé generace docházelo mezi lidmi k systematickému předávání dovedností, znalostí, hodnot i společenských norem, které sloužili nejen k upevnění soudržnosti rodiny, ale docházelo i k vzájemnému učení příslušníků různých generací. S mezigeneračním učáním se člověk setkává v průběhu celého života, při svých aktivitách, na různých místech svého působení. Rabušicová označuje mezigenerační učení jako jedno z nejpřirozenějších aspektů učení (Rabušicová et al., 2016, s. 11).

Současná společnost eviduje vstup a důležitost mezigeneračního učení i v nových prostředích, jako je například pracovní prostředí, které se z důvodu stárnutí populace stalo diskutovaným tématem. Zde jsou starší zaměstnanci v rolích mentorů či trenérů nápomocni mladším pracovníkům v procesu adaptace, vzdělávání i profesním rozvoji. Pro problematiku mezigeneračního učení neexistuje v české pedagogice a andragogice mnoho teoretických ani výzkumných objasnění. Andragogické výzkumy soustředily svou pozornost především na rodiny a jejich prostředí. V oblasti pracovního prostředí je věnována výzkumná pozornost převážně učitelské profesi a jeho prostředí, které uskutečnila například Rabušicová se svým týmem a M. Pol a B. Lazarová, ale další pracoviště se doposud nestalo předmětem zájmu (Průcha, 2014, s. 61).

Již rozbořením samotného slova je možné odvodit, že se jedná o učení mezi různými generacemi. Odborné vymezení mezigeneračního učení dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) označuje mezigenerační učení jako procesy učení, při kterých dochází v průběhu kontaktu odlišných generací, převážně mezi dětmi a rodiči, vnoučaty s prarodiči nebo dětmi či mládeží a jinými dospělými. Tyto procesy mají povahu převážně informálního učení, které nejsou příliš objasněné, přestože zastávají v životě jedince důležitou roli a významně přispívají k enkulturaci a socializaci dětí a mládeže. (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 154).

Takto formulovaná definice mezigeneračního učení má spojitost převážně s dětmi a mládeží a jejich začlenění do společnosti ve spojení s informálním učení, při kterém dochází k získávání vědomostí a osvojování dovedností při každodenních činnostech v rozdílném sociálním prostředí. Toto učení má podobu bezděčného nebo spontánního učení (Kamanová, 2011, s. 177-188).

Hatton-Yeo jak zmiňuje Rabušicová, vymezuje mezigenerační učení jako proces učení, jehož prostřednictvím si jedinci odlišných generací předávají a získávají znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje z každodenních zkušeností, ze všech dostupných zdrojů a všemi způsoby. Základním rozlišovacím znakem oproti jiným typům učení je pro mezigenerační učení uváděna forma učení za spoluúčasti jedinců různých generací. K mezigeneračnímu učení dochází za všech situacích, při kterých se setkávají generačně rozdílní jedinci v různých oblastech a prostředí (srov. Rabušicová, 2016, s. 17).

Fischerovo širší vymezení mezigeneračního učení uvádí, že jde o postup, jehož cílem je cílevědomé propojení lidí ve vzájemně prospěšných aktivitách, které přispívají k budování společenské soudržnosti a podporují vyšší respekt a míru porozumění mezi generacemi. (Fischer, 2008, s. 8). S oporou o toto vymezení vztahuje Rabušicová mezigenerační učení k obvyklým kategoriím učení a dodává, že se může jednat o učení záměrné i nezáměrné, formální, neformální i informální, vědomé i nevědomé, sociální či verbálně kognitivní učení, celoživotní, všeživotní i senzomotorické, u kterého oproti jiným typům učení je základním spojujícím znakem spoluúčast lidí různých generací. Primárně je tedy u mezigeneračního učení kladen důraz na věkovou různorodost, která dále obohacuje učební obsahy o rozdílnost generačních znalostí, hodnot i zkušeností. Právě generační perspektiva je využívána jako zdroj a základ učení s rozdílnými úhly pohledů různých generací, jejich postojích, hodnotách, zkušeností, jehož přínosem je i velmi důležité hledisko mezigeneračního porozumění. Starší generace může být v tomto úhlu pohledu dále vnímána jako nositel tradic, pramen poznatků a jedinečný zdroj zkušeností. (Rabušicová, 2016, s. 18-22).

Cíl mezigenerační praxe je spojování lidí při účelných a vzájemně prospěšných činnostech, které dále podporuje hodnotnější respekt a porozumění mezi generacemi, jež může přispět k budování vyšší soudržnosti komunit. Alan Hatton-Yeo opírá své tvrzení o fakta demografických změn, stárnutí pracovní síly a lidské populace, zvyšující se ekonomické rozdíly, nahrazování plného pracovního poměru, pracovním poměrem částečným a využívání možností vícečetných zaměstnání. V obecné charakteristice dále představuje zaznamenaný posun industriální společnosti ke společnosti znalostní a individualizované, s flexibilním životním stylem, jež má za následek rozpad tradičních rodinných struktur v domácnostech, větší sociální izolaci

populace starších osob, ale i zvýšené ekonomické požadavky na rekvalifikace, potřeby flexibility a mobility pracovních sil (Hatton-Yeo, 2008, s. 37).

3.1 Generace v mezigeneračním učení

Pro mezigenerační učení je typickým znakem setkávání různých generací, které od sebe odlišuje v první řadě věk. Corsten uvádí, že téma generací pojímá velké množství nejrůznější literatury, která popisuje různé teoretické přístupy a pokrývá rozsáhlou oblast tohoto tématu. Pojem generace ve smyslu následnosti sahá až k latinskému původu slova znamenající „plození“, etymologicky vychází pojetí tohoto slova z řeckého výrazu „gene-sis“, který odkazuje na genealogii coby původní linii a je založena na biologickém původu. Následnost generací je tak založena na biologické skutečnosti zrození a smrti (Costen, 2007, s. 46-47). Ropes zmiňuje, že manažerská literatura používá koncept vytvořený dle ukazatelů věkového rozhraní, pro které je charakteristická kombinace jedné nebo více významnými historickými událostmi, které jednotlivci zažili nebo zažívají. Z tohoto pohledu je generace skupinou jedinců narozených ve stejném nebo přibližně stejném období, ve kterém sdílí společné sociální umístění v historickém čase. Generace tedy není konkrétní skupinu, kde členové mají buď fyzickou, nebo duševní blízkost k sobě navzájem, ale je sociální lokalitou, která může potenciálně ovlivnit jednotlivce podobně jako kultura nebo společenská třída (Ropes, 2013). To potvrzuje i Jandourek (2001), který při definování pojmu *generace* uvádí, že generace jsou „seskupení příbuzných věkových skupin nebo ročníků, které prošly socializačním procesem v podobných historických a kulturních podmínkách. Taktéž se jedná o seskupení lidí, kteří prodělali podobnou historickou zkušenost.“ Dříve se uváděla éra jedné generace na 25-30 let, což moderní společnost zkracuje.

Generace se vyznačují unikátními znaky, jako je například daná míra tolerance, rozdílné hodnoty, různá pracovní aktivita a morálka. Nemůžeme ani opominout jedinečnost člověka, jež je dána jak jeho schopnostmi, kulturou, ale také prostředím, z kterého pochází a jímž je v různém rozsahu ovlivňována. (Jandourek, 2001, s. 91). Monika van den Berg (2020) uvádí, že literatura označuje generace vznikající od konce druhé světové války jako X, Y, Z. Pod americkým vlivem se k nám dostává rozlišení poválečné generace jedinců narozených v letech 1933-1945, která je

pojmenována jako „tichá generace“ a generace zrozená z poválečného období let 1946-1964 je nazývána „baby boomers“. Generace jedinců, jež se narodili v letech 1965-1980 je označována jako „generace X“. Generace lidí, kteří vyrůstali v období let 1981-1999 je označována za „generaci Y“. Tu ovlivnila třetí průmyslová revoluce se zrodem internetu a vstupem do virtuálního světa. „Generace Z“ zahrnuje jedince narozené v období ekonomických otřesů let 2000-2013. Charakteristické pro tuto generaci je využívání sociálních medií a digitálních technologií pro různou řadu svých aktivit. Svůj život běžně sdílí na sociálních sítích, za své hodnoty uvádějí svobodu, volný čas a sociální kontakty, které se mění s ohledem na sledované youtubery, oblíbená komunikace probíhá přes internet, který je jejich hlavním zdrojem informací i zábavy. Oddělují pracovní a osobní život, jsou otrlí a nebojí se otevřeně vyjádřit svůj názor. Touží po úspěchu a nezávislosti (Berg, 2020, s. 13-16).

Detailnější znaky ostatních generací uvádí tabulka č. 1. Hlavní charakteristiky každé generace

Hlavní charakteristika každé generace			
Tichá generace	Silná generace "Baby Boomers"	Generace X	Generace Y
Obětující se	Angažovaná	Praktická	Optimistická
		Akceptuje různorodost	Osvojuje si různorodost
Ekonomika velké deprese	Silně rostoucí ekonomika	Oslabující ekonomika	
Potomci podporují rodinu	Silná podpora domova	Latchke děti (děti vracující se do prázdného domova)	Rozmazlené děti
	Stanov a dodržují pravidla	Braň se pravidlům	Přepisují pravidla
	Braň se technologiím nebo je nevyužívají efektivně	Využívejte technologii	Převezmi technologii
	Psací stroj	Počítač	Internet/ přenosná elektronika
Dlouhodobá věrnost firmě	Věrnost firmě	Nedůvěra k firmám	Bezvýznamnost firem
		Multitask (souběžné činnosti)	Multitask fast (rychlé souběžné činnosti)
			Oblíbenost struktury
	Nezávislí pracovníci	Problémy řeší sami	Preferují práci v týmu
Silná pracovní etika	Tvrdě pracující		Nárokové vědomí
	Argumentující		Smysl pro komunitu-preferující shodu
	Před požadavkem je třeba odvést svou práci		Požadavek na flexibilní pracovní dobu
	Žít prací		Pracuj pro život-vyžadují pružnost v práci

Zdroj: Cekada, T.L. (2012)

V pracovním prostředí se tak dnes může setkat až pět generací pracovníků, kteří mají rozdílné znalosti, zkušenosti, dovednosti i pracovní postoj. Uvedený přehled umožňuje celistvý pohled na každou generaci, která vyrůstala v jiné době, formována rozdílnými kulturními souvislostmi a procesy ve společnosti, jež zapříčinili jejich odlišnost. Reakcí na uvedené generační změny byl vznik různých učebních přístupů, které uvádí Cekada, tabulka č. 2 (Cekanda, 2012, s. 40-44). Učební přístupy podle generací. Z globálního výzkumu provedeného společností Harris Poll v New Yorku roce 2018 vyplývá, že si generace Z, přestože je považována za digitální pokolení, cení tradiční metody výuky, která je založena na vzájemné interakci vyučujících. Pro výuku upřednostňují vyšší možnost využívání flexibilních metod on-line výuky. (Harris Poll, 2018, s.19)

Tabulka č. 2 Učební přístupy dle generací

Učební přístupy podle generací			
Tichá generace	Silná generace "Baby Boomers"	Generace X	Generace Y
Preferují školní třídu	Preferují přednášky a workshopy	Preferují učení prostřednictvím objevování	Preferují učení v elektronickém prostředí
Mají rádi strukturované prostředí, kde se jim sdělí, co se mají učit	Mají rádi prostředí, ve kterém přijímají výzvu a sdílejí zkušenosti	Mají rádi zábavné prostředí učení	Mají rádi prostředí, v jehož centru jsou média
Využívají metody psaných poznámek	Využívají knihy, manuály, power point	Využívají interaktivní výukové metody a kladení otázek	Využívají software, CD, videa, mobilní zařízení, blogy, podcasty a sociální média
Učení založené na technikách memorizování, intenzivní učení	K učení preferují případové studie a příklady	Preferují reálné aktivity, hraní rolí, hry	Preferují hraní her a využívají digitální média k učení

Zdroj: Cekada, T.L. (2012)

Na generační členění může být nahlíženo i z pohledu vývojové psychologie, která má nejen rozdílné členění dle věku, ale uvádí i vlastní popisný soubor individuálních hodnot jedinců každé generace. Autoři Langmeier a Krejčířová (2006) dělí vývojové etapy dospělého člověka na *časnou dospělost* (20-30 let), *střední dospělost* (do 45let) a *pozdní dospělost* (do 60-65 let). Jiní autoři představují

obdobné dělení: *mladá dospělost* (20-30-32 let), *střední dospělost* (30-32 až 46-48 let) a *starší dospělost* (60-65 let). Udávané měřítko charakteristické pro *časnou dospělost* je dosažení osobní zralosti, kdy člověk přestává být závislý na rodičích, přebírá plnou občanskou i osobní zodpovědnost, má zájem zlepšovat své životní podmínky, je schopen výkonu každodenní pracovní činnosti, umí jednat s různými lidmi bez předsudků, má otevřenou mysl a snaží se o vlastní zlepšování a získávání dalších vědomostí, nových znalostí a praktických dovedností, kterým může dále předávat. Typickými znaky *střední dospělosti* je plná odpovědnost za vlastní život a péči o potomky, budování a udržení profesní kariéry, která bývá na svém vrcholu. Získané zkušenosti a znalosti napomáhají člověku při zvládnání problémů a životních změn, při jejichž řešení spoléhají sami na sebe, volí nejen cestu formální logiky, ale vychází i z intuicí, subjektivních názorů či kompromisů. Dospělý člověk má jednoznačnou představu o svém způsobu života. *Pozdní dospělost* je popisována jako obtížná a problémová část života, z důvodu zvládnání různých krizí. Ty může způsobovat omezení fyzických sil, dlouhodobá nezaměstnanost, zhoršení rodinných vztahů až po celkovou rezignaci. Některá odborná literatura toto období hodnotí naopak a spíše jako „zlaté období“. Důvodem je větší časová volnost po odchodu potomku z domova, reálná očekávání a dobré tělesné i duševní zdraví. Celkovou charakteristikou popisované životní etapy je „období bilancování“. V tomto období v oblasti zaměstnání jsou pozorovány rozlišná schémata. Někteří jedinci se radují z pracovních úspěchů, dosaženého pracovního postavení a respektu. Potvrzením hodnoty dosavadního života znamená, že se značí potřebou předávání získaných zkušeností a dovedností dalším generacím. (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 167-194).

Z uvedených charakteristik je zřejmá nejen změna pracovních a životních rolí jedince, ale jeho přístupů a osobitých rysů. Proto se na pracovišti setkávají jedinci nejen rozdílných generací, ale i postojů, pohledů na život, pracovních přístupů a různých morálních hodnot. Všechny tyto aspekty pak mohou vést k různé míře ovlivňování kvality mezigeneračních vztahů a interakcí v procesu mezigeneračního učení na pracovišti.

3.2 Edukátor v mezigeneračním učení

K tématu mezigeneračního učení považuji za důležité uvést typologii edukátorů, které představuje kolektiv autorek Rabušicová, Kamanová a Pevná (2011). Přestože se ve svém výzkumu zabývají mezigeneračním učení, které probíhá v rodinách, považuji v zde za důležité zmínit jejich úsilí v pokusu o uspořádání edukátorů dle typu, neboť toto východisko může být využito v pracovním prostředí podle způsobů uskutečňovaného učení dle svého obsahu. Je důležité i připomenutí, že při mezigeneračním transferu stojí na jedné straně osoba předávající své znalosti, kompetence a dovednosti, toho nazýváme edukátor a na druhé straně příjemce. Přínosem edukátora je jeho aktivní přístup a iniciativa k učení, jestliže je jeho postoj spíše pasivní, pak k předávání zkušeností, znalostí a informací dochází po přijetí podmětu či potřeb k učení. Při tomto procesu hraje důležitou roli i rozpoznání příjemcových potřeb a jeho kladný přístup.

Prvním typem edukátora je *rádce*, ten aktivně působí v procesu učení, při kterém je dominantním činitelem. Rád radí a nepřipouští si, že možné vyvolání negativní reakce ze strany příjemce. Svůj postoj k učení opírá o osobní přesvědčení: „je třeba poradit“. Druhým typ je *expert*, ten taktéž podněcuje k učení, ve vztahu je dominantní a v jeho jednání se mohou objevit egoistické prvky. Na základě svých odborných znalostí a zkušeností se utvrzuje o správnosti svého konání, které lze charakterizovat jako „vím a chci předávat“ formou vlastní propagace, ze které se vytrácí konání za účelem prospěchu směrem k příjemci učení. Dalším typem edukátora je „konzultant“. Ten plní svou roli edukátora s pasivnějším postojem „být připraven“ a vyčkává na impulz od příjemce, po kterém ochotně pomůže a poradí. Za základní signál aktivace v učebním procesu jsou pro něj potřeby příjemce. Posledním typem edukátora je „vzor“, který je pasivním edukátorem, jež přenechává aktivitu na příjemci. Jeho postoj k učení lze charakterizovat „je potřeba si všimnout“ a při svém jednání vychází z předávání vlastních zkušeností bez jasné deklarace. Role příjemce je převážně pozorovací, při které dle vlastních potřeb a názoru přijímá či odmítá předávané zkušenosti. Podrobnější popis výše charakterizovaných typů edukátorů autorky zpřehlednily a specifikovaly, viz tabulka č. 3 (Rabušicová, Kamanová & Pevná, 2011, s. 129-133).

Tabulka č. 3 Typy edukátorů

Typ edukátora	Rádce	Expert	Konzultant	Vzor
Postoj k učení	Je třeba poradit.	Vím a chci předávat.	Jsem připraven poradit	Je třeba si všimnout
Zdůvodnění učení	Chci pomáhat druhým	Je to pro mě důležité	Nemohu učit někoho, když si to nepřeje	Vím, že je to tak lepší.
Spouštěč učení	Předpokládána potřeba příjemce učení	Zkušenosti a vědomosti edukátora jsou důležité. Potřeby příjemce nikoli.	Vyslovená potřeba příjemce učení na základě zkušeností edukátora.	Primární zkušenost edukátora. Potřeby příjemce jsou zohledněny.
Vztah k příjemci učení	Dominantní	Dominantní	Vyvážený	Vyvážený
Jednání edukátora	Aktivní	Aktivní	Pasivní	Pasivní
	I přes případné negativní reakce příjemce učení	Nezávislé na žádosti příjemce učení.	Čekání na žádost příjemce učení.	Čekání na aktivitu příjemce učení.
	Rozhodovací proces je v rukou edukátora.	Rozhodovací proces je v rukou edukátora.	Přenesení zodpovědnosti na příjemce učení.	Vše je v jeho rukou, je to jeho zodpovědnost.

Zdroj: Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011, s. 133).

Jelikož se empirická část práce bude věnovat zkoumání v odlišném sociálním prostředí, tj. pracovním, můžeme s největší pravděpodobností předpokládat

potvrzení nadřazenosti ze strany edukátora k příjemci, aniž by byli generačně rozdílní, neboť při učení využívá dosažené pracovní dovednosti, zkušenosti i znalosti.

3.3 Kontext pracoviště a mezigeneračního učení

K mezigeneračnímu učení z hlediska místa, jak již bylo zmíněno, může docházet v různých prostředích. V kontextu s pracovní profesí bychom mohli uvést, že k mezigeneračnímu učení dochází jak v prostředí rodiny, školy tak na pracovišti, kde při společných činnostech a interakcích zúčastněných generací je příležitost k učení, při kterém jsou vzájemně předávány poznatky, postoje a zkušenosti. (srov. Rabušicová et al., 2011, s. 33-35).

Jak uvádí Rabušicová (2011), Ramsey říká, že tematika mezigeneračního učení a spolupráce prosakuje do pracovního prostředí mnohem častěji než v předchozích obdobích. Jako důvod vidí především prodlužování věku, kdy pracovníci odcházejí do důchodu. To zapříčiňuje prodloužení pracovní činnosti pracovníků s vyšším věkem, kteří mají rozdílné hodnoty, očekávání, cíle i pracovní návyky oproti mladším pracovníkům. Starší generace se v pracovním prostředí vyznačuje svými zkušenostmi a nadhledem, vysokým respektem k autoritám, preferující osobní vazby a kontakty, hodnotovou strukturovaností a lpěním na vymezení jasných mezí a inklinací k formálnosti. Vedle toho pro mladší pracovníky jsou typické aspekty, jako je neformálnost, vyšší energie a entuziasmus, znalosti a ovládání moderních technologií, vyšší flexibilita hodnot i neuznávání hranic, spolu s touhou po dosažení rychlých výsledků. Ovšem právě zmíněná generační rozdílnost a vzájemné sdílení zkušeností a znalostí, může ve stejném pracovním prostředí polarizovat. Díky tomu takto vzniklé propojení pracovních týmů a skupin v rámci organizace má možnost dosáhnout a posílit maximalizaci výsledků a výkonů všech generací. (srov. Rabušicová et al., 2011, s. 63).

Mezigenerační učení na pracovišti bývá převážně spojováno s konceptem řízení, jež zohledňuje věk pracovníků. Jedná se o „Age management“, který ve svou komplexností podporuje řešení demografických změn a situace na pracovišti. Principem age managementu je využití potenciálu, znalostí a dovedností starších pracovníků a nastavení kvalitních podmínek, spravedlivých postojů a pochopení ke stárnutí. Jako jeden z více prostředků age managementu je uváděna podpora

mezigenerační spolupráce a učení s efektivní strategií k přispění spolupráce zaměstnanců vedoucí k vzájemnému předávání zkušeností, znalostí a dovedností, které mají přínos jak pro ostatní pracovníky, tak i pracoviště. Jednou z aktivit zahrnující předávání zkušeností, znalostí, poskytnutí pomoci, asistence a vedení ze strany starších kolegů zahrnuje v rámci pracovního prostředí oblast mentoringu (Rabušicová et al., 2011, s. 64-65). Mentoring je individualizovaný, neformální proces vzdělávání na pracovišti, jež je založeno na dlouhodobé spolupráci mentora a školeného pracovníka (Palán, Z. 1997, s. 68). Mentoring má za cíl získávání, doplňování a rozvoj formálního sebevzdělávání pracovníka, uskutečňující se při jeho výkonu práce. Touto metodou si pracovník osvojuje potřebné, konkrétní znalosti a dovednosti pro naplnění potřeb určeného pracovního místa. Mentor-odborník s důležitými informacemi o obsahu a problematice pracovního místa i organizace, předává školenému pracovníkovi v rámci individuálního vedení například:

- radu k zvládnutí odborných, administrativních i mezilidských otázek, se kterými se setkává pracovník převážně na počátku své kariéry
- vedení k dosažení nepostradatelných dovedností a znalostí nutných k výkonu pracovní stanoveného obsahu práce
- koučink speciálních dovedností
- informace o firemních hodnotách, kultuře a organizačním chování
- radu a pomoc s programem sebevzdělávání, adaptačním procesem a plánem
- pomoc v rámci projektů

Mentor je z výše uvedeného nejen rádcem, pomocníkem a školitelem, ale i přítelem, který je připravený a ochotný se školeným mluvit a naslouchat jeho obavám a starostem. Role mentora je v několika bodech shodná s rolí supervizora nebo kouče. Jejich schopnosti, vlastnosti a dovednosti mohou novému i stávajícími zaměstnanci pomoci lépe zvládat nastavené cíle a úkoly, podpořit individuální rozvoj znalostí, přiměřeně dovedností a postojů a přispět k rychlejšímu porozumění, očekávání a zvládnutí požadavků organizace formou usměrňování a posilování zvolených pracovních činností. Vždy se jedná o metody vzdělávání, používané v každodenní praxi, jako součást vzdělávacího programu, které se uskutečňuje na pracovišti při výkonu práce (Armstrong, 1999, s. 893-894).

Role supervizora je využívána nejčastěji ve spojení s výkonem odborného dozoru či dohledu nad kvalitou vykonávané práce jednotlivce i týmu. Posláním kouče je pomoc koučovanému uvědomění si profesních cílů a zlepšení jeho výkonu, se zaměřením na profesní rozvoj. Principy koučování se specializují na rozvoj kompetencí, schopností a dovedností koučovaného. Odhaluje, aktivizuje a využívá jeho rezervy, silné stránky a zdokonaluje vnímání zodpovědnosti. Metoda koučování pracuje na odstraňování bariér a zvyšuje sebevědomí s využitím potenciálu koučovaného k snadnějšímu a rychlejšímu dosažení vymezeného cíle (Veteška, 2016, s. 189).

Důležitým faktorem ovlivňující mezigenerační učení v organizaci je využívaný komunikační styl. Obvyklé dělení komunikace v organizaci může být stanovena dle teorií na formální a neformální. Vlasta Střížová ve své publikaci dále vhodně řadí základní komunikační styly, které mohou být využity a akceptovány pro oblast podmínek mezigenerační komunikace. Jedná se o styly komunikace agresivní, manipulativní, intelektuální, sebe prosazující a neprosazující. Agresivní komunikace je charakterizována jako komunikace, při které jsou používána hrubá slova, ironie, sarkasmus a zevšeobecňování s agresivním postojem, které vytváří strach a negativní prostředí. Komunikátor je přesvědčen o vlastní pravdě a nepřipouští názory druhých. Prosazuje sebe s neschopností připuštění vlastní chyby. Manipulativní styl komunikace má za cíl skryté prosazení vlastních zájmů na úkor druhých, kdy komunikátor přetváří a manipuluje obsahem a apeluje na morální hodnoty a lidskost komunikanta. Intelektuální styl komunikace je založen na logickém a racionálním základu, kdy komunikátor při komunikaci nevyužívá emoce, které by mohly být příčinou odvádění od práce. Sebe prosazující styl komunikace je cílenou komunikací, při které je komunikátor schopen jít za svou pravdou, vyjádřit své myšlenky, pocity a potřeby, jasně a přímo. Neprosazuje svá práva na úkor ostatních účastníků, které respektuje a má snahu dojít k řešení pro vzniklé problémy s možností kompromisů a vyjednávání. Neprosazující styl komunikace využívá lichotky jako způsobu, kterým se vlichocuje do přízně ostatních, stále se omlouvá nebo vymlouvá, hovoří tak, jako by nemohl v dané věci již více udělat. Hlavním cílem v dané komunikaci je vyhnout se konfliktu a nemuset nic rozhodovat (Střížová, 2001 s. 17). Komunikační styly jsou úzce propojeny s komunikačními strategiemi. Ty jsou využívány v závislosti na potřebách organizace při pracovní komunikaci v průběhu pracovního času mezi zaměstnanci, obchodními partnery a klienty organizace. Hlavní komunikační

strategie, které je možné aplikovat pro potřeby mezigenerační komunikace a učení v organizaci Střížová dělí do šesti skupin.

- Jde o strategie vládnoucí, při které v komunikaci převažují nařízení a přímé rozkazy. Vedené jednání může být naléhavé bez možnosti dalších diskusí. Doporučení využití této strategie je zejména u nezkušených a nových pracovníků, v případě nutnosti rychlého řešení naléhavých situací a úkolů, nebo v případě ohrožení.
- Dynamická strategie je charakteristická svým přímočarým a stručným jednáním s orientací na cíl. Tuto strategii je vhodné využít při strategickém plánování, kdy je komunikace postavena na výhledech oproti konkrétním informacím.
- Strukturní strategie ve svém rámci využívá citaci předpisů a nařízení, které dále vedoucím pracovníkům dopomáhá k nastavení a udržení řádu a pořádku ve všech oblastech práce. Tato strategie je uplatňována při řešení různých otázek fungování organizace.
- Strategie rovnosti je moderní a velmi efektivní strategií, ve které převládá obousměrná komunikace s projevem osobních kontaktů a vazeb. Součástí je vzájemná spolupráce a týmový duch.
- Ústupová strategie ve svém jednání využívá důvěru a pochopení, respektuje požadavky ostatních pro lepší pochopení situace, rozkládá odpovědnost mezi ostatní účastníky s komplexní zodpovědností vedoucího pracovníka.
- Úhybná strategie se vyhýbá přímé komunikaci s postojem zlehčování situace, s možností získání časového prostoru či eventuální prostor pro neposkytnutí choulostivých informací (Střížová, 2001 s. 15-16).

V mezigeneračním učení na pracovišti je důležitá komunikace, její směřování i to jakým způsobem je využívána při předávání znalostí a zkušeností. Je také důležitá identifikace očekávání přínosů zúčastněných stran., které mohou generačně rozdílní účastníci spatřovat v odlišných aspektech. Starší a zkušenější pracovníci nemusejí daný přínos vnímat s takovou intenzitou díky svým dosaženým znalostem a zkušenostem. Naopak mladší pracovníci s menšími zkušenostmi mohou vnímat

intenzivněji mezigenerační učení a komunikaci na pracovišti jako prostředek pro získání know-how, které se v organizaci na místě pracovního působení předává dalším generacím.

Příležitosti k mezigeneračnímu učení, můžeme zaznamenávat v rozmanitém pracovním prostředí, kde dochází k setkání edukátora s učícím. Proces učení na pracovišti dále funguje jako místo s potenciálem, pro vznik mezigeneračního učení a jak uvádí Rabušicová (2016), autoři Hoeve a Nieuwenhuis, Vebiest, kteří se věnují strukturalizaci přístupů, dělí procesy učení do tří rovin: učení v rovině jednotlivců, skupin a organizace jako celku. Určením předpokladů jedince vymezené vztahem k procesu učení, jeho otevřeností či nechtím, prožíváním a osobnostními dispozicemi je učení na pracovišti vedeno v individuální rovině. Důležitými charakteristikami spojující jedince s pracovištěm jsou především kompetence a kvalifikace, učební požadavky, motivace a nároky spojené s potřebami pracoviště. Snadnější rozvoj pracovníka, míra pro získávání zkušeností a znalostí, je pak dána jeho vlastním přístupem a vyšší aktivní účastí. Pracovník si na základě vlastního uvědomění sám nastavuje směr, způsob a intenzitu rozvoje svého pracovního růstu. Od učícího jedince se očekává, že dokáže označit své potřeby, je schopen regulovat svůj rozvoj a učení, které realizuje a prohlubuje s vlastní sebereflexí. Tento způsob učení na pracovišti vede k vytváření jeho nové identity, která vychází převážně z praktických činností. Se skupinovou rovinou učení se můžeme setkat při práci, při které se střetává více lidí. Skupina pracovníků sestavená z členů mající různé znalosti a zkušenosti i osobitý postoj představuje ve struktuře pracoviště profesní benefit, neboť svým členům umožňuje získávání a vzájemný přenos nových vědomostí, jejich posilování a podporuje vznik různě kvalitních vztahů. Práce ve skupinách či různých pracovních týmech je ovlivňována vnitřními i vnějšími faktory, zprostředkovává svým členům možnosti efektivnějšího zvládnutí pracovních úkolů, je považována za efektivní nástroj pro zlepšení fungování organizace a v pozitivním případě se odráží v procesech učení, které se odehrávají uvnitř skupiny. Organizační rovinu učení představuje proces, ve kterém se dostávají do vzájemné interakce a do interakce s vnějším prostředím různé úrovně organizace a tím dochází k vzájemnému učení. Taktéž procesy učení rozvíjející organizační hodnoty a znalosti, zlepšující schopnosti jednání a řešení problémů můžeme řadit k organizačnímu učení. Předpokladem k tomu, aby se stala organizace učící se entitou je učení skupin či jednotlivců organizace, jež posilují proces rozvoje organizace. Představené roviny učení

poukazují na svou důležitost a nutnou podporu organizace všech tří rovin mezigeneračního učení v ní probíhající. Učící se organizace pak má možnost pracovat s mezigeneračním učním jako s jednou z možností svého rozvoje (srov. Rabušicová et al., 2016, s. 117-119).

3.4 Mezigeneračního učení v praxi české firmy Baťa, Svit

Česká výrobní a obchodní společnost Baťa působící v obuvnickém oboru byla založena ve Zlíně roku 1908 a během více jak 100 let dosáhla celosvětové známosti a významu. Pojmenování získala po svém zakladateli a majiteli p. Tomáši Baťovi, který v tehdejší Rakousko-Uhersku a posléze v Československu vybudoval jednu z největších firem obuvnického průmyslu na světě, zaměstnávající až 65 000 lidí. Růst firmy přinášel zvyšující potřebu vzdělávání pracovníků, jež byli přijímáni ze zemědělského okolí bez potřebné kvalifikace. Jak uvádí Vilém Klega, zácvik a zaškolení nově přijímaných pracovníků bez potřebné kvalifikace probíhal tak, že byl tento nový zaměstnanec přidělen ke zkušenému pracovníkovi, u něhož se nejdříve pozorováním a následně pokusy pod jeho dohledem učil profesním dovednostem a získával odborné vědomosti a dovednosti pro vykonávání stanovených pracovních operací na moderních obuvnických strojích. V první polovině 20. let otevřel Baťa nové společenské a kulturně výchovné zařízení, neboť si uvědomoval důležitost širšího, záměrného a komplexního působení na zaměstnance v oblasti kulturně osvětové, ideové, ale i profesní, z níž následně vyplývaly vyšší a kvalitnější pracovní výkony zaměstnanců. Mezníkem pro podnikovou výchovu firmy jsou léta 1924-1925. V tomto období docházelo k zavádění a zvyšování racionalizace opatření, které daly koncepční základ pro zakládání výchovně vzdělávacích institucí a zřízení vlastní učňovské školy s cílem plánovitého rozvoje pracovní způsobilosti zaměstnanců a zdokonalování vedoucích pracovníků. 15. září 1925 otevřel Tomáš Baťa „závodní odbornou školu obuvnickou fy. T. a A. Bati ve Zlíně“, která se po vzoru „Fordových cvičných kurzů pro učně“ věnovala přípravě a výcviku vlastních učňů. Propojení praktické s teoretickou výchovou a zkušenými pracovníky s mladými uční může být považováno za počátky mezigeneračního vzdělávání v oblasti pracovního prostředí velkých firem v Československu. Teorii vyučovali učitelé s aprobací pro měšťanské

školy a vybraní odborníci z Baťových závodů. V dílnách pod dohledem mistra si při výrobním výcviku osvojovali praktické znalosti, převážně pak manuální i technickou zručnost a socializaci v baťovském pracovní prostředí. Baťova škola práce zdůrazňovala výchovu učňů formou tvrdé práce, samostatným hospodařením s vlastním výdělkem, ale i zdravým způsobem života, sportem soutěživostí a společným životem (Klega 1992, s. 28-29). Struktura podnikového školství fy. Baťa utvářená do roku 1945, jak uvádí Gabriela Končítíková, je i pro současnou dobu velmi inspirativním odkazem, neboť ve svém vývoji reflektovala na potřeby rostoucí firmy a stala se nezávislou na externích nabídkách vzdělávání. Způsob rozvoje podnikového školství Baťa členil ve svém charakteru výuku od jednoduchého ke komplexnímu, od stručného k obsáhlému, od krátkodobého k dlouhodobému a od praktického k teoretickému. Inspirací mohou být i metody, které společnost Baťa využívala ke vzdělávání spolupracovníků na pracovišti. Základním typem vzdělávání a zaučování spolupracovníků byla metoda „kolečko“, při které si každý pracovník musel vyzkoušet práce vykonávané na dílně, aby byl schopen zastoupit kteroukoli pracovní pozici či činnost. Odbornou instruktáž prováděli předáci dílny, kteří měli za povinnost dohlížet na práci nových zaměstnanců a odpovídali za adaptaci všech spolupracovníků. Odborný dohled stanovoval odpovědnosti za odborný rozvoj nového nástupce dle hierarchie dílny. Další formou učení bylo asistování, pro které bylo typické zaškolení pracovníků propagačního a technickohospodářského oddělení. Pro konzultování pracovní činnosti se zkušeným odborníkem či nadřízeným byly vyhrazeny odborné kurzy. Pro identifikaci připravenosti studenta na praxi sloužila metoda, která velmi mladé lidi pověřovala úkoly tak, aby měli dostatek volnosti pro realizaci úkolu a mohli se prosadit v pracovním prostředí. Vzdělávací metody využívané ke vzdělávání spolupracovníků mimo pracoviště pak byly diskuze, přednášky, praktická cvičení, výchova k hospodaření a službě, vědecké příklady a výzkumy (Končítíková, 2015, s. 32-35, 110-111). Celá koncepce podnikového vzdělávání společnosti Baťa měla za cíl zvyšovat kompetence svých pracovníků na vzdělávacích aktivitách vycházejících z potřeb firmy. Od roku 1925 pak firma aktivně pracovala s mládeží, aby si zajistila dostatečný přísun nové pracovní síly. Mnoho metod i činností vycházelo z kontextu mezigeneračního vzdělávání, kdy starší a zkušenější pracovníci předávali teoretické a praktické znalosti a kontrolovali kvalitu vykonávané práce na dané pozici. Zaměstnanci, kteří byli považováni za odborníky a taktéž vysoce kvalifikovaní pracovníci, vzdělávali

své kolegy i mimo své pracovní prostředí na různých besedách, kurzech i v praktických učebnách zřízených k tomuto účelu. Klega potvrzuje, že Baťovské podnikové školství i jím založená či využívaná kulturně výchovná zařízení, tvořily specifický výchovně vzdělávací systém v podniku s důležitými atributy, jako jsou přesvědčení o hodnotě vlastních pracovních zkušeností, moc výchovy a role sebevýchovy. Tento systém podnikového vzdělávání byl promyšlený a komplexní jak z pedagogického hlediska, tak perspektivnosti ekonomického přínosu. Vzdělávání a výchova pracovníků Baťových společností do roku 1945 byli považováni za velmi systematické, s organizovanou, cílevědomou a plánovitou výchovou, sledující jak vzdělanostní přípravu mládeže, tj. učňů, tak permanentní zvyšování kvalifikační úrovně všech zaměstnanců, přičemž byly brány na zřetel specifické potřeby jak jednotlivých zaměstnanců, tak aktuální potřeby firmy (Klega, 1992, s. 36).

Ve své práci „Proměny výchovy a vzdělávání pracovníků v podmínkách n. p. Svit Gottwaldov v letech 1945-1982 „charakterizuje Vilém Klega (1988) oblasti výchovy a vzdělávání největšího výrobce obuvi u nás. Po roce 1945 navázala společnost Svit Gottwaldov ve výchově a vzdělávání pracovníků na jasnou předválečnou tradici. Nové řízení dosavadní společnosti Baťa začalo ve změněných podmínkách ekonomického i společenského vývoje po počátečním respektování dosavadních forem výchovy a vzdělávání vytvářet progresivní systém přípravy profesní kvalifikace zaměstnanců. Počátečním opatřením nového vedení podniku bylo provedení změny v systému přípravy továrního dorostu a zavedlo řádný, učební poměr. Následně na konci roku 1945 byl založen Studijní ústav neboli ZŠP (závodní škola práce), kterou doprovázela striktní výběrová kritéria. Po roce 1949 s nástupem socialismu byla do podnikového vzdělávání a výchovy vnesena masovost, která ve velkém rozsahu měla zabezpečit kvalifikaci nových pracovníků bez potřebných teoretických znalostí. Až 73 % zaměstnávaných pracovníků převážně s praxí delší jak deset let a 40 % technickohospodářských pracovníků nemělo požadované vzdělání. Krátkodobé kurzy začaly nahrazovat obsáhlými a dlouhodobými školeními, což bylo odrazem vlivu školského zákona z roku 1960, který do školské soustavy začlenil vzdělávání pracujících. V 2. polovině 70. let a na počátku let 80. bylo organizování a plánování výchovy a vzdělávání pracovníků realizováno dle zásad dokumentu z roku 1976. Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy a dle „Opatření ředitele podniku k zabezpečení úkolů realizačního programu dalšího

rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy v n. p. Svit“ z roku 1977. Činnosti související s podnikovým vzděláváním a výchovou pracovníků zajišťovaly sociálně právní oddělení ve spolupráci se studijním ústavem a závodní školou práce do doby vzniku kádrového odboru s oddělením závodní školy práce (ZŠP), které mělo v díkci úkoly spojené s řízením a výchovou učňovské mládeže. Veškeré činnosti a aktivity tohoto oddělení vznikaly z opatření a vlivu technického rozvoje na přípravu pracovníků v n. p. Svit. Výchova a vzdělávání pracovníků bylo důkladné, propracované a vycházelo z plánování a pravidelnosti “Komplexního programu péče o pracující n. p. Svit“. ZŠP se dále dělilo na několik útvarů zajišťujících různé činnosti. Dominantní činnost zajišťoval útvar organizační, který koordinoval různorodé formy výchovy a vzdělávání pro desítky výrobních závodů s odlišnou výrobní činností a vysokým podílem pracovní fluktuace. Metodická činnost působila v oblasti výběru, přípravy a zdokonalování lektorů, jejich počet na konci 70. let vzrostl na 160 lektorů. Dále metodická činnost útvaru vypracovávala učební plány a osnovy pro vzdělávací akce, zajišťovala učebnice, učební texty a vyučovací techniku pro praktickou výuku instruktorů a lektorů. Kontrolní a rozborová činnost se od 70. let řadila k významným činnostem výchovného a vzdělávacího útvaru, neboť zpracovávala a sestavovala komplexní roční rozborů na základě celostátních opatření. Ostatní činnosti zahrnovaly rozličné úkoly ve spolupráci s jinými útvary či středisky. Jednalo se o výběr a nábor pracovníků pro studium při zaměstnání, spolupráci se školami na zajišťování studentské praxe pro studenty středních a vysokých škol, zabezpečování nástupní praxe spolu s politickou a odbornou výchovou absolventů škol, kooperace s kulturními a tělovýchovnými organizacemi. Mimo ZŠP od konce 40. let vzdělávací činnost prováděla i podniková obuvnická škola a gumárenská škola, které měly později funkci zaškolovacích středisek pro nově přijaté pracovníky bez vyučení v příslušném oboru. K navazujícím vzdělávacím zařízením náležela i Slovenská vysoká škola technická v Bratislavě se svým detašovaným pracovištěm, které bylo následně převedeno pod Vysoké učení technické v Brně. Tyto školy poskytovaly odborné podnikové vzdělávání a prohlubovaly vědomosti a znalosti běžných studentů. Stejně tak umožňovaly studium pracujícím osobám formou pomaturitního studia či méně využívané postgraduální studium a vědeckou výchovu. I oblast profesní přípravy dorostu pro dělnické pozice měla své zásady. Do tříletých učebních oborů strojník, truhlář, tkadlec, přadlák, koželuh, pletař, gumař, chemik, elektrotechnik, byli přijímáni jenom chlapi. Vzdělávání děvčat bylo omezeno nabídkou odborných

a jazykových kurzů a kurzů se zaměřením na péči o domácnost a rodinu. Popsaná situace se změnila po únoru 1948, kdy bylo dívkám umožněno studium učebního oboru strojní obuvnice a dále následovali další obory, jako byl např. obor pletařka. V dubnu téhož roku došlo k zestátnění školy Baťa a od nového školního roku již pod novým názvem „Základní odborná škola“ spadala do kompetencí školské zprávy. Několik dalších změn přinesl 12. prosince 1958 zákon č. 89, který opětovně zahrnoval učňovské vzdělávání do jednotné školské soustavy a vedl ke vzniku odborných učilišť, které spadaly pod záštitu podniků. Změna vedla k tomu, že v roce 1960 se ve středním odborném učilišti obuvnickém K. Gottwalda při n. p. Svit připravovalo na budoucí povolání 1373 učňů. Kontinuální řešení potřeb v oblasti vzdělávání a získávání či zvyšování potřebné kvalifikace v podniku, jemuž dal základy T. Baťa, se staly důležitým a nezastupitelným prostředkem jak sociálního, tak ekonomického růstu podniku. (Klega, 1988, s. 561-574).

3.5 Přínos mezigeneračního učení

Mezigenerační učení je dle Dantzera s kolektivem (2012) stejně staré jako lidstvo samo. Termín mezigenerační učení definuje jako termín „...vzájemné výměny znalostí mezi lidmi všech věkových kategorií, aby se mohli společně učit, učit se jeden od druhého, a učit se od lidí v různých odvětvích“ (Dantzer et al., 2012, s. 14). Ropes (2013) uvádí, že se v mezigeneračním učení jedná o vícesměrný proces, ke kterému dochází během sociální interakce od starší generace k mladší. Tato rovina pak vede k interaktivnímu procesu, ke kterému dochází nejen v rodinném prostředí. Ze sociologického hlediska vede k lepšímu pochopení rolí mezi jednotlivými generacemi zahrnující modelové chování, posilování sociálních dovedností, přebírání společenských hodnot a osobní růst. To vše vede k budování kladného postoje s hodnotnějším vzájemným porozuměním a k redukci negativních stereotypů. Výsledky mezigenerační učení mohou být prospěšné pro obě strany z pohledu oboustranného respektu, vytvoření důvěrného mezigeneračního vztahu, ve vzájemném přebírání znalostí a dovedností. Z pohledu starší generace se pro tuto skupinu řadí mezi přínosy především sociální inkluze, posílení pocitu vlastního přínosu a rozšíření sociálních kontaktů. Pro mladší generaci je za přínos považováno vzájemné porozumění, snížení negativních stereotypů a snadnější orientace

v sociálním prostředí. Vzdělávací programy se převážně zaměřují na pomoc mladší generaci. Důležité hledisko pomoci v přínosu pro starší generaci může být brána oblast obeznámení s novými technologiemi, novými myšlenkami a perspektivami (Ropes, 2013).

Z oblasti pracovního prostředí pak Ropes uvádí jako přínosy: socializace mladší generace do organizace, účastí na společných, pracovních činnostech se staršími generacemi; kritický přenos znalostí mezi generacemi navzájem a rozvoj vzájemných kompetencí; zvýšená zaměstnatelnost stárnoucích pracovníků prostřednictvím rozvoje metakompetencí, které jsou důležité pro změnu organizačních kontextů; lepší schopnost inovovat, prostřednictvím lepších kompetencí pracovníků a uplatňování získaných znalostí novými způsoby; zdokonalení procesů organizačních inovací; snížení negativních stereotypů; vyšší úroveň sociálního kapitálu (Ropes 2013).

Výsledky prezentovaného výzkumu Rabušicové, Kamanové a Pevné (2011, s. 81), poukazují na vliv mezigeneračního učení na oblast verbálně kognitivní a jeho kombinaci se sociálním a senzomotorickým učením. Přestože byl jejich výzkum uskutečněn v odlišném sociálním prostředí, tj. rodinném, mohou být jejich zjištění a výsledky porovnány s výzkumnou částí práce.

4 Metoda výzkumného šetření

Empirická část magisterské práce navazuje na problematiku mezigeneračního vzdělávání, která byla zpracována v teoretické části a je zaměřená na samotné výzkumné šetření. Zvolený výzkumný problém plyne ze zájmu o problematiku mezigeneračního učení, které probíhá na pracovišti. Je tomu tak protože, právě pracoviště je místem možného setkávání se různých generací, u kterých se předpokládá vzájemná interakce formou informálního učení. Forma informální učení je jedním z prvků konceptu celoživotního učení, které probíhá ve všech životních fázích jedince, má na něj významný vliv a působí na jeho souhrnný rozvoj. Cíl práce i stanovená hlavní výzkumná otázka je formulovaná na základě vymezeného výzkumného problému. Při stanovování přístupu empirického šetření magisterské práce je brán ohled na zvolené téma a výzkumný problém, ze kterého je jako nejvhodnější vybrán kvalitativní přístup. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2014, s. 13), cílem kvalitativního přístupu je získání komplexních a detailních informací ke zkoumanému jevu, jeho pochopení z hlediska vnímané perspektivy jeho aktérů.

Zvolenou technikou pro kvalitativní výzkum je rozhovor, který jak uvádí King, umožňuje výzkumníkovi nahlížet na zvolené téma pohledem participanta a zprostředkovává pochopení, důvodu volby a přijetí konkrétní perspektivy. (King, 2004, s. 11). Zvolené postupy vycházejí z informací získaných z publikace *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* od autorů Švaříčka a Šed'ové (2014). Provedené rozhovory byly nahrávány na dvě zařízení pro zajištění plnohodnotného záznamu a předejití případné ztráty informací. Následující kapitoly definují výzkumný problém, výzkumnou otázku, výběr zkoumaných, etické hledisko výzkumu, zvolená výzkumná kritéria, provedení výzkumu a analýzu získaných dat.

4.1 Cíl práce a výzkumná otázka

Pracoviště je jedním z míst, u kterého se má za to, že zde dochází k mezigeneračnímu učení. Jde o prostředí, které zpravidla vykazuje vysokou dynamiku změn, a to jak z důvodů způsobených interními faktory, tak i z důvodů na straně externích vlivů. Z hlediska interních faktorů můžeme zmínit například přirozenou fluktuaci zaměstnanců způsobenou generační výměnou nebo konkurencí na pracovním trhu, případně i optimalizační potenciál organizace. Nejdůležitějším

faktorem externích změn je potom samotný trh, který organizaci nutí neustále se přizpůsobovat novým podmínkám, technologickému vývoji, legislativním požadavkům nebo požadavkům zákazníka. Zvláště tyto externí faktory jsou tedy motorem změn a právě lidé, pracovníci organizace, jsou jejich nositeli. Každá změna přitom vytváří tlak na pracovníky v tom smyslu, že dané změně musí přizpůsobit svoje chování a svůj výkon. To vyžaduje učení a implementaci naučeného do praxe. Mezigenerační učení je v tomto ohledu velmi významným prvkem, který může přispět k úspěchu jakékoliv transformace organizace, ať už menší nebo té zásadní. *Cílem práce je popsat, jakým způsobem k mezigeneračnímu učení na pracovišti dochází, jak jej jeho účastníci chápou a zda pro ně mezigenerační učení představuje přínos.* Řešený výzkumný problém práce je mezigenerační učení probíhající na pracovišti mezi různými generacemi ve vzájemné interakci s předpokládanou formou informálního učení.

Stanovený výzkumný cíl vychází z rozlišení trojích typů cílů dle Maxwela (2005 in Švaříček a Šedřová, 2014, s. 63) na intelektuální, praktický a personální. Intelektuálním cílem magisterské práce je předložení poznatků o podobách mezigeneračního učení u pracovníků jednoho oddělení obchodně výrobní organizace. Praktickým cílem je získání podrobných informací o uskutečňování mezigeneračního učení na pracovišti, jeho hodnocení zaměstnanci a možné nalezení plánovitého využití, které by vedlo k zefektivnění v procesu zaškolování a vzdělávání pracovníků. Personální cíl vyjadřuje především osobní význam výzkumníka, tedy umožňuje mu využít příležitost k podrobnějšímu prozkoumání jevu, s kterým je z pozice zaměstnance a jeho zkušeností osobně spjat.

Hlavní výzkumná otázka zní: *Jak si pracovníci různých generací na jednom pracovišti předávají znalosti, dovednosti, pracovní postupy a formují postoje pracovníků mezi sebou?* Specifikace hlavní výzkumné otázky dává základ pro vytvoření tří dalších konkretizujících výzkumných otázek. Tyto doplňující otázky by měly sloužit k získání podrobnějších informací, vedoucí k zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Konkretizující výzkumné otázky:

SVO1: *V jakých situacích se pracovníci různých generací jednoho pracoviště mezigeneračně učí?* První konkretizující výzkumná otázka má za úkol objasnění klíčových situací, ve kterých dochází k mezigeneračnímu učení na pracovišti. Záměrem je zjištění konkrétních situací, činností nebo jiných ukazatelů, jež jsou výzvou pro započítání učení mezi pracovníky různých generací na pracovišti.

SVO2: Jakým způsobem dochází mezi pracovníky různých generací jednoho pracoviště k předávání znalostí, dovedností a pracovních postupů? Druhá konkretizující otázka směřuje k objasnění, jakým způsobem a při kterých činnostech dochází na pracovišti k mezigeneračnímu učení. Cílem je rozpoznání a určení reálných činností a identifikace způsobu učení na pracovišti mezi pracovníky různých generací.

SVO3: Jaký vliv má mezigenerační učení na vztahy mezi pracovníky různých generací jednoho pracoviště? Pokládána třetí konkretizující otázka je orientovaná na identifikaci stanovisek pracovníků v oblasti vztahů s ostatními pracovníky rozdílných generací a uvedení, zda mezigenerační učení utváří jejich vzájemné postoje.

4.2 Metoda sběru dat

Nejvhodnější metodou sběru dat je vzhledem k vymezení výzkumného problému, hlavní výzkumné otázky a cíli výzkumu, technika hloubkového rozhovoru neboli interview, která je nejčastější používanou metodou kvalitativního výzkumu. Postup získávání dat metodou hloubkových rozhovorů je sestaven z přípravy rozhovorů, skutečného dotazování, přepisu vlastních rozhovorů, reflexí nad rozhovory, analýzou získaných dat a jejich zapsání do výzkumné zprávy. Za jeden z hlavních typů hloubkového rozhovoru je označován polostrukturovaný rozhovor, který je vhodný především z toho důvodu, že poskytuje možnost uskutečnění a zaznamenání výpovědi respondentů v prostředí, na které jsou respondenti zvyklí. Vedení výzkumu probíhá na základě předem připraveného tématu a otázek, při kterém dochází ke zkoumání osob v jejich přirozeném prostředí, umožňuje sledovat přímé reakce respondentů na pokládané otázky a zaznamenat je spolu s výpověďmi zkoumaných osob. (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 159-160). Otázky jsou připravené tak, aby pokrývaly oblast výzkumného problému, byly dostatečně srozumitelné, vztahovaly se k výzkumnému cíli, ale přesto umožňovaly respondentovi větší volbu odpovědí. Celý proces vedení kvalitativního rozhovoru je založen na otevřenosti k novým informacím, jež výzkumníka vedou k získání dat. Ty průběžně třídí a analyzuje, aby mohl sám flexibilně reagovat na odpovědi participantů a měnit směr svého dotazování, čímž vzniká prostor pro odkrývání nových situací a podrobností studovaného tématu. Změna směru dotazování a zkoumání tedy umožňuje velmi

pružně reagovat na nově odhalené situace a doplňovat rozhovor o otázky se zaměřením na detail a další podrobnosti zkoumanému tématu. Připravené otázky výzkumu jsou participantům pokládány v průběhu realizovaných rozhovorů a slouží jako nástroj pro udržení pozornosti participanta v okruhu zkoumaného tématu a vymezení zřetelného směru pro získání všech potřebných a co nejspolehlivějších informací. Vedle těchto základních otázek, jsou v průběhu rozhovoru tvořeny i prohlubující a doprovodné otázky, které výzkumníkovi přinášejí hlubší objasnění, doplnění a vysvětlení odpovědí a v průběhu rozhovoru navozují přátelskou atmosféru. Pro ověření správného nastavení otázek jsou provedeny pilotní rozhovory, které jsou součástí testovacího konceptu rozhovoru.

- Pro empirickou část výzkumného šetření je důležité určení výzkumného vzorku formou záměrného výběru a předem vymezených kritérií. Vzhledem ke zvolenému tématu a uvedenému výzkumnému problému, vymezenému cíli a výzkumné otázce je pro účel výzkumného šetření vhodnost participantů ohraničena splněním následujících kritérií: Participant výzkumu je v době výzkumného šetření pracovníkem organizace na zvoleném oddělení.
- Participant výzkumu je zaměstnán v organizaci na zvoleném oddělení déle než jeden rok.
- Participant se zapojuje do mezigeneračního učení na pracovišti v roli mentora nebo se jedná o mladšího zaměstnance, který aktuálně získává nové pracovní znalosti a dovednosti nebo prochází rotací na pracovišti.
- Participant projevil ochotu spolupracovat při výzkumu.

Volba těchto kritérií, je stanovena z předpokladu, že k identifikaci mezigeneračního učení a jeho spolehlivé interpretaci může přispět časový odstup a reálné zkušenosti s touto formou učení. Při prvotním oslovování vhodných participantů výzkumu jsou postupně osloveni participanté různého věku a pohlaví, kteří pracující odlišně dlouhou dobu na zvoleném pracovišti a splnili uvedená kritéria. Vzorek dotazovaných participantů byl s ohledem na řešenou problematiku vybírán záměrně podle metody kriteriálního vzorkování. „Záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti zkušenosti z daného prostředí.“ (Gavora, 2000, s. 144).

Při oslovování vhodných participantů výzkumu jsou voleni nejbližší spolupracovníci, ale také je využit způsob označující jako technika sněhové koule, při které jsou eventuální participanti získáni s pomocí zprostředkovaných kontaktů. Oslovování eventuálních participantů probíhá telefonicky nebo při osobním kontaktu. Pro výzkum bylo postupně vybráno šest participantů, kteří se se vstřícností a ochotou zapojili do výzkumu. Pro výzkumnou část magisterské práce byli využiti participanti pracující na různých pracovních pozicích, různě dlouhou dobu splňující stanovená kritéria (viz uvedená kritéria). Výzkumný vzorek se skládá z celkem šesti participantů, ve stejném zastoupení žen a mužů, jejichž charakteristika je uvedena v tabulce č. 4 viz níže. Celkem bylo provedeno 6 výzkumných rozhovorů.

Tabulka č. 4 Participantů výzkumu

Participant výzkumu	pohlaví	věk	pracovní pozice	doba zaměstnání
Participant 1	žena	27	obchodní podpora	2 roky
Participant 2	žena	49	obchodník	11 roků
Participant 3	žena	62	fakturantka	8 roků
Participant 4	muž	28	produktový manager	2 roky
Participant 5	muž	50	logistik	3 roky
Participant 6	muž	53	manažer prodeje	6 roků

Ke složení participantů z pohledu věku je třeba uvést, že jejich průměrný věk v období sběru dat byl 45 let. Přičemž nejmladšímu participant měl 27 let a nejstaršímu bylo 62 let. Je tedy patrné, že na tomto pracovišti dochází k setkávání různých generací, u kterých dochází k vzájemným interakcím. Na základě věku bylo pro výzkumný účel přistoupeno k rozlišení třech generací. Tyto generace byly nazvány jako mladší generace, střední a starší generace. Věkové členění generací bylo uskutečněno rozsahem: mladší generace 20+, střední generace 40+ a starší generace 60+. Pro kategorii mladší generace byli označeni 2 participanti, v kategorii střední generace 3 participanti a 1 participant spadal do kategorie starší generace. Zkušební rozhovory byly provedeny se třemi participanty, u kterých byl prováděn test správnosti otázek, obsahový smyslu otázek a byly sledovány odpovědi,

v závislosti na pochopení pokládaných otázek. Po provedení zkušebních rozhovorů a prvotního rozboru odpovědí, byla na základě zjištění provedena jak úprava profilu participantů, tak i úprava zvolených otázek. Tyto zkušební rozhovory nejsou zahrnuty do obsahu výzkumné práce.

Uskutečněný sběr kvalitativních dat vedený formou rozhovorů s dotazovanými, sebou nese určité etické náležitosti i případné limity. V rámci výzkumu byla řešena i etická otázka, jak z hlediska v organizace, tak z pohledu participantů. V tomto výzkumu se jako možný problém sběru dat a výzkumu projevila skutečnost, že výzkumníka pojila formální rovina s participanty, neboť je současně jedním z manažerů zkoumané organizace. Vznikla tak otázka, zda respondenti budou ovlivňovat formulaci svých odpovědí tak, jak se domnívají, že je od nich management očekává. Vzhledem k počátečnímu ujištění o zachování důvěrnosti získaných informací, vytvoření otevřené atmosféry, nestranné a korektní pracovní komunikace, se uvedená obava ukázala jako lichá. Pro zachování ochrany soukromí respondentů výzkumu, jsou místo jmen v práci pojmenováni jako Participant 1- Participant 6. Vedle ujištění o důvěrnosti, byl od participantů získán i informovaný souhlas s prováděným výzkumem a jeho způsobu zdokumentování. Taktéž byla participantům navržena možnost předání výsledků výzkumu, jestliže o něj projeví zájem. Shodně byl od statutárního zástupce organizace získán i informovaný souhlas k realizaci výzkumu, který vymezil zásady pro uskutečnění výzkumu s pracovníky organizace a možnosti provedení výzkumu v prostorách společnosti, a to i ve vztahu k bezpečnosti práce a zachování obvyklého fungování činností daných pro konkrétní pracoviště.

4.3 Realizace výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo se zaměstnanci obchodně – výrobního oddělení české firmy s třicetiletou působností na trhu. Volba výzkumného prostředí byla ze strany výzkumníka záměrná, neboť mu bylo známo uvedené prostředí stejně jako i výskyt zkoumaného jevu. Panovaly zde však také obavy z postoje k výzkumu, ze strany vedení organizace. Tyto obavy však po vyjasnění cílů, obsahu a procesu výzkumu zůstaly nenaplněny. Pro výzkumníka bylo také výzvou, z důvodu vlastní role v organizaci, udržet nestranný postoj k respondentům, k vnímání popisu

učebních situací a k udržení role trpělivého tazatele a vnímavého posluchače. Navzdory výše zmíněným pochybám se výzkumník domnívá, že znalost prostředí a respondentů byla zároveň přínosem, protože vedla k celistvému porozumění zkoumaného jevu.

Na základě souhlasu organizace s výzkumem proběhlo seznámení participantů s účelem výzkumu, metodou sběru dat, etikou výzkumu, lokalitou a časem rozhovoru. Realizace výzkumu nebyla jednoduchá z důvodu pracovního vytížení jednotlivých participantů. Proběhla však za dodržení pravidel odsouhlasených se schvalovatelem realizace výzkumu v organizaci a v souladu s cíli výzkumu. Operativní změny v čase i místě prováděných rozhovorů neměly na výsledek výzkumu vliv. Snahou bylo uskutečnit rozhovory v místech mimo přímé pracovní prostředí participantů, například v prostoru jednací místnosti, z důvodu zachování průběhu činností ostatních pracovníků, bezpečnosti práce i eliminace rušivých faktorů v průběhu výzkumu.

Rozhovory se uskutečnily v období od listopadu 2020 až února 2021, byly vedeny individuálně a jednotliví participanté byli před zahájením samotného výzkumu opětovně ubezpečeni o anonymním zpracování výzkumu, seznámeni se záměrem výzkumného šetření a metodou sběru dat. Dále bylo participantům výzkumu sděleno, že bude-li některá z otázek nepříjemná, nemusí ji zodpovídat, ani objasňovat důvod svého nesouhlasu k odpovědi na položenou otázku. Taktéž byli participanté obeznámeni s možností ukončení a odstoupení od výzkumného šetření kdykoli v průběhu výzkumného rozhovoru. Ve dvou případech se nepodařilo uskutečnit nerušený průběh rozhovoru, neboť do něho vstoupily bezodkladné pracovní záležitosti. Jelikož se nejednalo o složité a časově náročné záležitosti, byly ze strany participantů vyřešeny. Rozhovory pokračovaly po krátké časové přestávce dále, což nemělo negativní vliv na prováděný výzkum.

Hlavním zdrojem dat pro výzkum bylo šest polostrukturovaných rozhovorů s připraveným souborem základních a doplňujících otázek. Rozhovory byly vedeny jednotlivě v podobě tematického dialogu bez předem striktně stanoveného pořadí vznášených otázek. Při zahájení rozhovoru došlo k nástupu postupu rozhovoru, seznámení s časovou náročností a následně ke zjišťování základních údajů o participantovi. Po úvodní části rozhovoru byly pokládány otázky, které se tematicky zaměřovaly na základní obsah výzkumu a na oblasti, které tvoří, objasňují nebo upřesňují získávaná data. Z důvodu sdílení určitých zkušeností výzkumníka

s některými participanty docházelo v průběhu rozhovoru k pokládání upřesňujících a ověřujících otázek pro potvrzení správnosti porozumění vyjádření participanta. Všechny rozhovory byly kompletně zaznamenány na dvou elektronických zařízeních a poté byl vytvořen přepis těchto rozhovorů. I když je v literatuře, jež se zabývá kvalitativním výzkumem (např. Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 214-215) uváděna možnost využití softwarů pro zpracování a podporu interpretace rozhovorů, byla získaná data zpracovávána technikou otevřeného kódování metodou „tužka a papír“, tzv. kódování v ruce. (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 211-213).

4.4 Analýza získaných dat

Jak uvádí podkapitola 4.2, ke sběru dat je použita metoda polo strukturovaných rozhovorů, pro které je stanoven základ třech předem připravených konkretizujících výzkumných otázek. Základem celého výzkumu je analýza provedených rozhovorů se šesti participanty, které byly zpracovány technikou otevřeného kódování. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová, zmíněná technika je díky snadnému a účinnému používání aplikovaná v rozsáhlé škále kvalitativních výzkumů. Při opakovaném a detailním studování jednotlivých rozhovorů v písemné podobě dochází k postupnému lokalizování a označování jednotek textu, jež jsou následně analyzovány a vymezeny do jednotek různé velikosti, jež reprezentují jedno nebo více klíčových poznatků, jimž je přidělen kód či označení. (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 211-213). Na počátku procesu analýzy došlo k rozdělení textu na jednotky, kterými se staly odstavce, věta a slova. Po uskutečnění tohoto rozložení textu byl na základě předložené techniky otevřeného kódování této jednotce přidělen kód, který ji nejlépe vystihuje a odlišuje od ostatních. Některé kódy se vyskytovaly častěji, některé jen ojediněle. Bylo vyznačeno množství kódů, které byly postupně tříděny. Pozornost byla věnována především těm kódům, které se vyskytovaly opakovaně a poskytovaly tedy vyšší objektivitu ve sdělované informaci. Ukázka uskutečněného otevřeného kódování je uvedena v příloze č. 2.

V souvislosti s vytvořenými kódy navazovalo zformování kostry analytického příběhu do následujících pěti kategorií, které zobrazují a objasňují průběh mezigeneračního učení na zvoleném pracovišti. Centrálním jevem analytického příběhu je mezigenerační učení. První kategorie „Čím to začíná“ dokládá důvody a

okolnosti počátku mezigeneračního učení. Jedná se o faktory, které se stávají činiteli či spouštěči k učení mezi pracovníky různých generací. Druhá kategorie „Učíš mě, učím se“, jak je již z názvu zřejmé, přibližuje obsah a směr mezigeneračního učení. Detailněji zahrnuje činnosti, při kterých na vybraném pracovišti dochází k předávání získaných znalostí, dovedností a osvojených pracovních postupů. Zahrnuje explicitní i tacitní znalosti. Explicitní znalosti v podobě například pracovních návodů, pracovních postupů aj. a současně i sdílení tacitních znalostí, tedy „know how“, Dané znalosti jsou založené na vlastní zkušenosti pracovníka, které mohou vycházet z řady cyklů pokus-omyl. Předchozí kategorie je úzce spjata s třetí kategorií „Učení v procesu“, která odhaluje způsob transferu, jakým je přistupováno k předávání obsahů mezigeneračního učení. Pátou kategorií tvoří „Povědomí o druhých“ což označuje činitele objasňující volbu edukátora. Tedy faktory, které volí edukant při rozhodování se na počátku výběru edukátora. Sem patří povahové rysy zúčastněných jedinců, jejich způsob chování, forma komunikace schopnosti či míra odbornosti. Zjednodušeně řečeno, kdo a proč je nejvhodnějším kandidátem při výběru. Poslední, pátou kategorií je „Cesta k vztahům“. Do dané kategorie spadají vztahy mezi pracovníky. Jejich vliv při mezigeneračním učení ovlivňující vzájemné postoje pracovníků a potencialitu jejich utváření.

5 Interpretace empirických dat

Tato část práce poskytuje vysvětlení k získaným informacím. Pro objasnění byla zvolena tzv. technika „vyložených karet“, která podle Švaříčka a Šed'ové technikou vzniklou na základě otevřeného kódování, při které je uspořádán sestavený text formou převyprávění obsahu předem stanovených kategorií, které byly postupně zahrnuty do výsledné analýzy. Následující podkapitoly prezentují vzniklé kategorie z analýzy dat, která vyplynula s ohledem na stanovenou výzkumnou otázku. Interpretace obsahuje schéma analyzovaných kódů, jejich kategorizaci a datové úryvky z výzkumných rozhovorů, jejichž zpracování proběhlo výše uvedeným způsobem. (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 226).

5.1 Čím to začíná

Kapitola se zaměřuje na mezigenerační učební interakce a formuluje odpovědi na otázky, jak a kdy vznikají. Jde tedy o identifikaci spouštěčů, které procesu mezigeneračního učení na pracovišti předcházejí. Cílem bylo nalézt nejenom časový okamžik počátku mezigeneračního učení, ale i motivaci nebo potřebu, která k mezigeneračnímu učení vedla. Pochopení otázky motivace a počátku mezigeneračního učení je totiž významné nejenom pro případný budoucí monitoring, ale také pro správné nastavení interních podmínek v organizaci pro případ, že se organizace rozhodne využívat mezigenerační učení řízeným způsobem jako systematický a integrální nástroj v portfoliu rozvojových opatření organizace. Známe-li začátek a jeho důvody, můžeme lépe řídit jeho průběh a dopady. To je tedy potenciálním přínosem této části práce.

Motivace k zahájení a realizaci mezigeneračního učení vzniká principiálně z dvou hlavních směrů. Od pracovníků samotných a od organizace, která tyto pracovníky zaměstnává. Účastníci výzkumu nalézají ve snaze udělat věci správně, a to co možná nejrychleji. Nechtějí dělat chyby a svojí práci opakovat. To, kdy začíná docházet k učení mezi jednotlivými generacemi v organizaci při vykonávání pracovních úkolů je dle výpovědí participantů zřejmé, a dokládají to například odpovědi: „*a zase, když něco dělám a vyskočí na mě nějaký problém, tak jdu za kolegy, třeba se zeptám a řešíme to hned, jak se to stane*“ (P5). Z uvedeného je zřejmé, že v tomto případě jde o spontánní impulz k potřebě se zeptat, k potřebě

mezigeneračního učení. Nejde zde o plánovaný a promyšlený proces, ve kterém by bylo dopředu jasné, kdo, co, kdy a jak udělá. Jako prvotní impulz zde evidujeme moment, kdy na pracovníka „vyskočí problém“, tedy jde o neplánovanou příčinnou souvislost ve smyslu „vznikne problém, potřebuji ho řešit, jdu se poradit“. V těchto případech tedy nejde o plánovaný proces, který například ve formě rotace a v jejím rámci přenosu nových znalostí a dovedností ve svých podnicích zaváděl Baťa, jak je uvedené v teoretické části práce. I další výpověď participanta výzkumu potvrzuje, že spouštěčem k mezigeneračnímu učení může být náhoda spočívající v pracovním problému, který prostě „přijde“: „*Nejlepší je se hned zeptat, když něco nevím. A taky jak spolu pracujeme a bavíme se, říkáme si, co se komu stalo, tak se tím vlastně pořád učíme.*“ (P4). Fakt, že k zahájení mezigeneračního učení na pracovišti dochází spontánně, však neznamená, že tento náhodný počátek je jeho jediným spouštěčem. Z výpovědí participantů vyplývá, že k počátku mezigeneračního učení dochází také s určitou mírou organizace, což dokládá následující výrok: „*Musím říct, že to děláme tak, že se sejdeme, dáme hlavy dohromady a povídáme si o tom. To nám dost pomáhá, myslím si, že tohle je efektivní metoda.*“ (P2) Další z participantů popisuje učení probíhající formou diskuse: „*Většinou se sejdeme, někdo řekne, co potřebuje řešit a jaký je jeho návrh a my se pak bavíme o tom, co s tím můžeme udělat, jak to uchopit a jestli a za jakých podmínek to můžeme zahrnout do naší práce, jestli to má smysl nebo ne...*“ (P4). Z výše uvedeného tedy plyne, že existují dva základní způsoby, jak proces mezigeneračního učení po uvědomění si potřeby ze strany participanta začíná. Jednak jde o spontánní zahájení, kdy participant hledá rady ihned, a v druhém případě mu předchází určitá míra organizace (identifikace obsahu, účastníků, času a místa setkání). Vždy však před tím vznikla potřeba na straně participanta. Potřeba zahájení mezigeneračního učení se přitom neukazuje jen u mladší generace, ale i naopak. I starší generace prokazatelně vyjadřuje potřebu učení, a to jak procesu osvojování si nových znalostí a dovedností, tak i procesu předávání know-how dále. Jedním z označených spouštěčů potřeby učení starší generace od mladší, je nutnost zvládnání nových technologií a orientace v moderních systémech a online prostředí. Následující výrok je toho dokladem: „*Když jsme museli začít zpracovávat zakázky na tabletu, on-line, pořizovat fotodokumentaci a pak vše vkládat do systému, bylo to pro mě komplikované, pořád mi to nešlo, hlásilo to chyby a zdržovalo mě to. Těm mladým to šlo hned, vůbec si nestěžovali, že to nefunguje. Tak jsem poprosil jednoho z nich, aby mi to ještě jednou ukázal, jak to mám dělat, abych*

nebyl za pitomce.“ (P5). Výzkum však také doložil, že ve zkoumané organizaci dochází k zahájení k mezigeneračního učení i plánovitě, a to na základě procesu, řízeného ze strany organizace. Nejvýznamnějším motivem pro zahájení takového procesu je samozřejmě příchod nového pracovníka na pracoviště. Organizace si v těchto případech uvědomuje nutnost „zaučení“ nově přichozícího, a to s cílem co nejrychlejšího si osvojení základních firemních procesů a seznámení se s náplní práce. K tomuto účelu organizace využívá vlastní „adaptační formulář“ viz. příloha č. 4. Příčiny však mohou být i další, jako například povýšení nebo rotace stávajícího pracovníka, podstatná procesní či technologická změna, případně i změna produktového nebo zákaznického portfolia (příchod nových produktů, identifikace nových cílových skupin zákazníků apod.). Dokladem existence podobných změn je i následující výrok: *„Za ty roky, co tu pracuji, to tu prošlo nějakým vývojem, museli jsme se přizpůsobit novým věcem, požadavkům a stanoveným normám. I postup práce se změnil, vlastně se pořád musíme učit něco nového“* (P2). V případě výše uvedeného změnového managementu je potom cílem organizace zajistit, aby stávající pracovníci zvládli dané změny, co nejrychleji, co nejefektivněji a za co nejnižších časových i finančních nákladů. Za tímto účelem jsou proto na popud organizace realizovány porady, plány rotací apod., přičemž tyto aktivity jsou pak nejenom platformou, ale i zkoumaným počátkem pro mezigenerační učení. Posledním zajímavým aspektem, který zahajuje mezigenerační učení je vnitřní pohnutka zkušenějšího kolegy k předávání získaných odborností „dále“. Stejně tak, jako může být přínosem pro někoho učení se nových věcí, může být pro jiného důležité, že on sám naučí něco nového někoho dalšího. Není zde přitom požadavek, ani potřeba ze strany edukanta, ale potřeba edukátora nenechávat si získané vědomosti a dovednosti pro sebe, ale předat je dál. Právě starší generace po předávání svých zkušeností „těm mladším“ často touží, avšak není si jista, zda jim „ti mladí“ chtějí nebo budou naslouchat. Přínosem řízeného mezigeneračního učení tak může být i to, že se zmíněná obava odblokuje, uvolní se tím vyšší potenciál k přenosu know-how a tím se dosáhne vyšší efekt mezigeneračního učení. V takových situacích tedy dochází k naplnění užitečnosti, který se může týkat všech generací, což dokládá tento výrok: *„Hned máš lepší pocit, když někomu něco ukážeš, nebo se bavíme o řešeném problému a ten dotyčný ti třeba po čase řekne, díky, že jsi se mnou o tom mluvil, protože mě se to teď stalo taky a věděl jsem, jak to mám řešit.“* (P4).

Shrneme-li tuto kapitulu, můžeme konstatovat, že důvody k zahájení mezigeneračního učení jsou jednak vznik potřeby na straně pracovníka a jednak vznik potřeby na straně organizace. U pracovníka jsou spouštěči k zahájení mezigeneračního učení situace, které lze charakterizovat výroky „potřebuji vědět“, „potřebuji umět“, „nechci dělat chyby“ nebo „nechci svoji práci opakovat“. Pro organizaci jsou pak danými spouštěči potřeba rychlejšího a efektivnějšího zapracování nového pracovníka, rychlejší adaptace stávajících pracovníků na moment změny a vyšší pracovní výkon. Z hlediska časového pak zahájení mezigeneračního učení v dané organizaci můžeme rozdělit na **spontánní – reaktivní**, kdy u pracovníka vznikne potřeba, kterou lze definovat výrokem „narazil jsem na problém – potřebuji od zkušenějšího kolegy poradit“ nebo u zkušenějšího kolegy vznikne potřeba, kterou lze definovat výrokem „kolega potřebuje pomoci – chci mu poradit“. Vedle formy spontánní – reaktivní však lze ve zkoumané organizaci identifikovat i formu **plánovitou – proaktivní**, kterou charakterizuje anticipace budoucí potřeby učení a tomu odpovídající systém, který mezigenerační učení předpokládá a řídí.

5.2 Učíš mě, učím se

Předchozí kapitola objasňovala okolnosti, které stojí na počátku mezigeneračního učení, tedy, proč a kdy mezigenerační učení začíná. Na to je vhodné navázat kapitolou „Učíš mě, učím se“, která odkrývá samotné **obsahy mezigeneračního učení**, jež byly zjištěny při výzkumném šetření. Následná zjištění vycházela z odpovědí na otázky: *“ Co konkrétního jste se naučil/a od staršího nebo mladšího kolegy, kolegyně? Co konkrétního jste učil /a staršího nebo mladšího kolegu, kolegyni?”* Významné v tomto ohledu je, že dvě výzkumné otázky byly formulovány tak, aby byly pokryty oba možné směry učení, tedy, nejenom to, co se participant učil od někoho, ale také to, co participant někoho naučil. Na základě odpovědí participantů výzkumu byly charakterizovány hlavní kategorie obsahů mezigeneračního učení na pracovišti dané organizace. Obsahy mezigeneračního učení vznikají dvěma směry. Jedním je dynamika změn vnějšího prostředí organizace, na kterou musí daná organizace reagovat tak, aby se na trhu nejenom udržela, ale i dále rozvíjela. V tomto směru lze tedy opět hovořit o **externí** povaze

vzniku obsahů mezigeneračního učení, přičemž nyní nejde o to, „kdy a jak“ mezigenerační učení vzniká nýbrž „co“ v reakci na dané změny vzniká. Stejně tak existuje druhý směr vzniku těchto obsahů, a to **interní**, ve kterém vznikají obsahy, které byly například dány vývojem nového obchodního produktu organizace. Dalším pohledem na obsahové alternativy mezigeneračního učení je aspekt aktuálnosti daného obsahu, tedy, zda se jedná o **existující** know-how, které mezigenerační učení přenáší nebo, zda se jedná o know-how zcela **nové**.

Jedním z neaktuálnějších témat mezigeneračního učení je v současné době oblast digitalizace našich soukromých i pracovních životů. V posledních 30 letech se oblast digitalizace našich životů posunula významným způsobem kupředu. Tento proces započal computerizací, tedy nástupem počítačů nejprve do pracovního a posléze i do soukromého života a pokračoval dynamickým rozvojem komunikačních technologií, v první fázi mobilních telefonů a v další fázi pak nástupem sociálních sítí. Zatím poslední fází tohoto procesu je nástup takzvané konektivity (connectivity), která propojuje naše různá zařízení (myčky, pračky, vysavače, automobily, pracovní prostředky apod.) a v reálném čase nám buď poskytuje aktuální informace, případně nám na dálku umožňuje přímo daná zařízení ovládat. Nutnost zvládnutí těchto nových technologií a orientace v moderních IT systémech a online prostředí se tak stala základním předpokladem pro vykonávání většiny pracovních činností a klíčovým faktorem úspěchu jedince v možnosti uplatnění na pracovním trhu. Jak je přitom uvedeno v teoretické části práce, mladá generace je označována za digitální pokolení. Je tedy pochopitelnou samozřejmostí, že právě oni mají v naprosté většině mnohem bližší vztah k novým technologiím, rychleji a snadněji zvládají změny v tomto prostředí a mnohem lépe se v něm i orientují. Následující výrok participanta P5 je toho dokladem: „

„Práce na počítači je dnes pro každého samozřejmostí, jenže se nejedná jen o ovládnutí nějakého programu. Jde o vkládání dokumentů, nahrávání dat z jiných zařízení, propojení systému a další pro mě komplikované věci. S tím ta mladá generace nemá vůbec problém, dvakrát kliknou a problém je vyřešen.“ (P5), „...mladší generace je daleko lépe vybavena, když jde o počítačové znalosti, IT, online svět a tak dále....oni žijí ve virtuálním světě podstatně více....., proto tomu prostředí více rozumí.“ (P6)

Základním předpokladem efektivního fungování organizace jsou popsány a ustálené procesy, které pracovníkům umožní řešit standardní úkoly a činnosti dle

předepsaných pravidel. Každá větší organizace, podléhající jakékoliv formě standardizace je navíc povinna mít procesy odpovídajícím způsobem popsány, aktualizovány a evidovány. Pravidelné audity přitom od pracovníků organizace vyžadují nejenom znalost procesů a procesní dokumentace, ale i povědomí o místě její evidence. Je proto přirozené, že další oblastí, na jejímž základě vznikají obsahy mezigeneračního učení, jsou organizační procesy a související procesní dokumentace. Právě s jejich znalostí je pracovník ve své práci efektivnější a zároveň i jistější, neboť postupuje „tak, jak má“ a v souladu s pravidly organizace. I rychlost práce je v tomto ohledu významným faktorem, neboť je zřejmé, že pracovník znalý interních procesů je ve své práci rychlejší než ten, který tímto know-how nedisponuje. Významným přínosem procesního řízení jsou i jasná rozhraní mezi odpovědností jednotlivých pracovníků. Znalost procesů dává pracovníkům jistotu odkud-kam spadá jejich oblast odpovědnosti a při dodržování procesů tak nedochází k překryvům a nedorozuměním. Z tohoto pohledu procesy přispívají k efektivnějšímu fungování organizace a z tohoto důvodu jsou součástí mezigeneračního učení na pracovišti. Právě starší nebo zkušenější pracovníci v porovnání s těmi mladšími a méně zkušenými přitom bývají v této oblasti podstatně více znalí. Mezigenerační učení proto přispívá k rychlejšímu zapracování a zrychlení fáze orientace nového pracovníka na pracovišti. Dokladem existence tématu procesů v mezigeneračním učení je následující výrok: „*Potřeboval jsem vědět, co přesně mám dělat. Věděl jsem, že kolega už na tom dělal, ale chtěl jsem vědět, co má dělat on, a co mám dělat já, tak aby to bylo hotové.*“ (P4).

Dalším předpokladem nutným pro fungování organizace je administrativní základ, tedy dokumentace. I ta je součástí procesní dokumentace, nestanoví však konkrétní proces, ale například konkrétní formulář. Pod tím si lze představit například žádost o služební cestu, formulář vyúčtování pracovní cesty nebo například formuláře záznamu z jednání. Samotnou, avšak velmi významnou administrativní kategorií je pak systém reportingu, jehož úkolem je zajištění toku informací, relevantních pro rozhodování ať už na strategické nebo na operativní úrovni. Administrativa je tedy zcela klíčovou oblastí pro zvládnutí pracovních činností většiny pracovníků, a proto je pro ně důležitý. Následující výrok to potvrzuje: „*Pořád jsou nějaké změny, které sice dostanou, ale asi si toho nevšimnou a řeší to, až když potřebují. Já vím, co má doklad správně obsahovat a která konkrétní osoba ho má dostat nebo poslat. Někdy stačí, když to dojde i na středisko, oni si tam s tím už poradí.*“ (P2). Mezi praktické

dovednosti, které jsou obsahem mezigeneračního učení, jsou pak participanty uváděny činnosti, jejichž správné vykonávání ovlivňuje nedostatečná nebo neexistující informovanost o novinkách a nových postupech. „*Já bych měl znát ty stroje nejlíp, abych to mohl říct ostatním, ale když dostanu jen základní informace, tak musím za kolegou, co má zkušenosti, aby mi ukázal, až ten stroj přijde, jak to funguje, kde se co zapojuje atd.*“ (P4). Získávání výše uvedených znalostí a dovedností, které pramení především ze zkušeností a dlouhodobé praxe je důležité pro správné fungování organizace. Je tedy přirozené, že největší množství dovedností a znalostí disponují služebně i věkově nejstarší pracovníci.

Dalším uváděným obsahem mezigeneračního učení jsou sociální dovednosti. Sociálních dovedností prezentují poměrně širokou oblast, která je mezi generacemi předávána již odedávna, jelikož je spojována nejen s pracovním, ale i soukromým životem. Předávání sociálních dovedností, které se odehrává převážně směrem od starších generací k mladším, dochází jak přirozenou formou během společného působení na jednom pracovišti, tak díky vzájemné spolupráci. Jedná se o některé měkké dovednosti, anglicky označovány také jako soft skills, které mají vztah k sociální inteligenci, emoční inteligenci a kompetencím v oblasti chování. Jsou řazeny k interpersonálním dovednostem a často jsou uváděny mezi důležitými prvky odborné způsobilosti pracovníků. Zde lze také zmínit předávání informací a zkušeností o formální i neformální organizaci společnosti. Pro nově příchozího pracovníka je relativně rychle zjistitelné a pochopitelné, jak vypadá a jak funguje formální struktura společnosti (organizační struktura, personální obsazení apod.). Podstatně složitější a často stejně důležitá jako ta formální je i neformální organizace společnosti. V tomto kontextu je zejména důležité vědět, „kdo je kdo“, jak se chová, co očekává a co od něho lze čekat. Právě zvládnutí zmíněné oblasti je přitom často klíčovým faktorem úspěchu k efektivnímu výkonu v rámci dané organizace a případně i k budoucímu profesnímu růstu nového pracovníka. Je nezpochybnitelnou a velikou konkurenční výhodou zkušenějších pracovníků, že danou neformální strukturu znají, a jsou schopní jí ku prospěchu svých výsledků, ale i ku prospěchu vlastního využívat. Ne vždy jsou sice zkušenější pracovníci připraveni tyto své zkušenosti předávat, protože si sami uvědomují tuto konkurenční výhodu, ale o to pozorněji by méně zkušený kolega měl naslouchat, pokud jej ten starší chce „poučit“. Pro účely výzkumné práce budou využity získané informace k sociálním dovednostem z oblasti komunikace, spolupráce a řešení problémů. Důležitou sociální

dovedností je bezpochyby komunikace. Komunikace probíhá jak mezi pracovníky navzájem během vykonávaných činností na pracovišti, tak směrem k obchodním partnerům a zákazníkům. Daná oblast je přitom stejně významná, jako otázka formální a neformální organizace zmíněná výše. V případě formální a neformální organizace hovoříme o interním prostředí organizace, které je důležité k výkonu a komunikaci „uvnitř“. V našem případě však hovoříme o obchodní organizaci, a její podstatnou funkcí je i velmi intenzivní komunikace navenek, a to hlavně s jejími potenciálními a existujícími zákazníky. V případě obchodní organizace je nejprve třeba zákazníkovi zboží prodat, a poté zákazníka prostřednictvím poprodejních služeb (after sales) udržet. Obě tyto fáze vztahu se zákazníkem však vyžadují odlišný obsah a formu komunikace a obě tyto fáze v sobě obsahují formální a neformální komunikační aspekty. Schopnost pochopit, vyznat se a efektivně pracovat v tomto kontextu zájmů, potřeb a očekávání je přitom zcela základní předpoklad úspěchu pro obchodní organizaci. Čím rychleji se proto nový pracovník zapracuje a zorientuje, tím rychleji a efektivněji je schopen přinášet přidanou hodnotu pro zákazníka, pro společnost a tím pádem následně i pro sebe. Mezigenerační učení je proto i v tomto směru vysokým potenciálem jak pro organizaci, tak pro pracovníka, a v širším kontextu i pro zákazníka. Zde je také nutno podotknout, že žádná společnost není statickým subjektem, který se nemění. Dynamika externích, ale i interních faktorů vede k potřebě změn, ať už v chodu společnosti uvnitř nebo jejím fungování navenek. Nástup nových generací pracovníků s novými potřebami a očekáváními do společnosti vyžaduje např. změnu pohledu na odměňování a výběr benefitů, nástup nových generací zákazníků vyžaduje adaptaci prodejních postupů a v neposlední řadě nástup nových technologií vyžaduje často zcela zásadní změny v organizaci práce. To všechno sebou přináší problémy, které je třeba řešit. Pro úspěšné fungování organizace je proto důležité, aby pracovníci využívali otevřenou komunikaci, která je efektivní pro identifikaci a řešení stávajících stejně jako nově vznikajících problémů. Mezigenerační učení je potenciálním klíčem k efektivnějšímu zvládnutí procesů změn. Následující výroky potvrzují existenci a důležitost mezigeneračního učení v oblasti sociálních kontaktů a komunikace: *„Když potřebuji, aby to udělali, a ten co to má na starosti, mi odpoví, že moje problémy nemají prioritu, a tak čekám. Když se to opakovalo, tak jsem to řešila se starším kolegou a on mi poradil, ať jdu přímo za člověkem, který vykonává tu práci, a s tím se domluví. S ním se mi dobře spolupracuje. Mělo by se to naučit víc lidí, že je spolupráce důležitá a potřebujeme*

se navzájem.“ (P2). „U mě je to hlavně komunikace. Když jedeme například na společnou schůzku s klientem, ať s někým z vedení nebo kolegou, mluvíme s tím klientem, řešíme, co pro něho můžeme udělat nebo mu nabídnout, tak abych měla dobrý pocit z toho, co jsem říkala, i z průběhu té schůzky. U pokaždé se učím něco nového“ (P2).

Jako další činnost, která je důležitým obsahem mezigeneračního učení, je spolupráce. Spolupráci charakterizuje zaměření společného úsilí pro dosažení společného cíle. Participanti přitom uvádějí spolupráci jako důležitý faktor, který v organizaci pokulhává. Vysvětlují si to převážně tím, že musí zvládnout zadané pracovní úkoly a vytyčené cíle. Jsou si vědomi, důležitosti tohoto faktoru především, ve chvílích, kdy činnosti na jednom oddělení ovlivňují výkon nebo výsledek jiného střediska. Je přitom vysoce pravděpodobné, že primární překážky ve spolupráci, ať už jsou způsobeny interpersonálními problémy, nebo jsou způsobeny procesními překážkami na straně společnosti, způsobují sekundární problémy, které se projevují zejména v oblasti schopnosti společnosti podávat efektivní výkon. Týmová spolupráce je tak podstatným předpokladem pro správné fungování společnosti a její posílení prostřednictvím mezigeneračního učení je evidentní. Pokud spolu totiž dva v konstruktivním dialogu hovoří a předávají si zkušenosti, dochází zároveň k prolomení ledů, navazování důvěry a s tím souvisejícímu potenciálu pro budoucí připravenost naslouchat jeden druhému a v případě potřeby i vzájemné pomoci. Potenciál mezigeneračního učení proto nelze ani zde oblasti přehlédnout „... když něco potřebuji, přemýšlím, jestli se můžu zeptat toho člověka, jestli na mě bude mít čas a nebudu ho obtěžovat. Samozřejmě jsou tu i jiní, u kterých to neřeším a vím, že můžu přijít kdykoli a vždycky mi pomůžou, nebo se o to alespoň pokusí.“ (P2).

Směr mezigeneračního učení vycházející převážně od starší nebo střední generace je řešení problému. Správné zvládnutí postupu při řešení problémů, přenesení znalostí a dovedností do jeho procesu výrazně ovlivňuje úspěšné zdoání nebo odvrácení nepříjemné situace, která může negativně ovlivnit i vztahovou rovinu mezi zúčastněnými. Participanti uváděli, že pro zvládnutí uvedené dovednosti oslovují zástupce nejstarší generace, a přitom sami doufají, že postupem času jim bude stejná dovednost také vlastní. „*Já se od kolegyně učím pořád. Její umění vše vyřešit i to co z je z mého pohledu neřešitelné, ještě když kolem toho vznikne nějaké dusno je úžasné. Když se jí zeptám, sama mi říká, jak postupovala, aby vše vyřešila.*

Když jsme spolu v kanceláři, tak mám možnost ji i pozorovat a poslouchat, jak věci řeší, a to mi hodně dává.“ (P1)

Obsahem mezigeneračního učení, které zmiňovali všechny skupiny participantů jak v roli edukanta, tak edukátora jsou moderní technologie. Toto téma by mohlo být řazeno jak mezi dovednosti, tak znalosti. Bez moderních technologií si svůj život nedokážeme představit. Jedná se o oblast, která prostupuje a je součástí napříč různých činností. Tuto oblast nejlépe zvládá mladší generace, protože moderní technologie jsou běžnou součástí jejich pracovního i osobního života. Z tohoto důvodu se na ně obrací jak starší, tak střední generace. Někteří zástupci střední generace jsou taktéž považovány participanty mladší generace za uživatele s velmi dobrou úrovní. Jedním z nejvíce využívaným moderním technickým prostředkem je počítač. *„Když přišel nový systém, byl nám teoreticky vysvětlen, to jsme zvládli všichni. Při běžném užívání, když jsme se s ním učili pracovat, jsem starší kolegyni několikrát na začátku pomáhala, ale teď už to zvládá taky sama.“ (P1).* Plnohodnotné osvojování si a využívání možností moderních technologií je velkým přínosem pro organizaci, což vyplývá z další výpovědi participanta: *„Když nás školili na nový software, který tam začali dávat a ukázali nám, jaká data to dokáže zpracovat, co umí a že hlídá i technický stav, tak nás to ohromilo. Dnes už to umí i konkurence a zapadlo to mezi běžně požadovanou součást vybavení. Proto se i tyto softwary pořád zdokonalují, a proto se je musíme učit i my, abychom je uměli ovládat.“ (P4).*

Je tedy zřejmé, že obsahem mezigeneračního učení ve zkoumané organizaci je široká škála témat. Mezi ně spadají zejména procesy a procesní dokumentace, administrativa a reporting, pracovní postupy a související know-how, otázky formální a neformální organizace, moderní technologie, týmová spolupráce, řešení problémů apod. Je přitom zřejmé, že vzhledem k dynamickým změnám externího i interního prostředí není výše uvedený výčet ani konečný, ani neměnný. Naopak, lze předpokládat, že řada témat vzniká i zaniká, a i jejich význam se v čase mění.

5.3 Jak na to? Jak učení probíhá?

Proces samotného vzájemného předávání vědomostí, dovedností a dalších poznatků je komplexem interakcí jeho účastníků a zahrnuje řadu způsobů, kterými mezigenerační učení naplňuje svůj účel. Výzkum se zde zaměřuje na mezigenerační učení z tohoto pohledu a formuluje odpovědi na otázku, **jakým způsobem** probíhá. Fakt, že v organizaci dochází k učení mezi jednotlivými generacemi v průběhu vykonávání pracovních úkolů je dle výpovědí participantů zřejmé, a dokládá to i následující výrok: „Během dne se může stát, že dostanu k vyřešení nějaký úkol, nebo se stane nějaký problém, a tak a je potřeba to řešit hned, tak se doptám ostatních kolegů, nebo to řešíme společně.“ P4 Tento způsob učení byl přitom potvrzen všemi zúčastněnými aktéry dotazování. Jak je uvedeno výše, mezigenerační učení probíhá prostřednictvím řady metod a pracovníci jich někdy zcela cíleně, jindy spíše spontánně k učení využívají. Při volbě metody přitom může hrát roli více faktorů, jako jsou naléhavost, časová náročnost, povaha problému (obsah, rozsah, komplexita). Mezigenerační učení na pracovišti se proto z hlediska volby metody přenosu know-how podstatně liší od standardních vzdělávacích akcí, jejichž design předpokládá cílenou a jasně ohraničenou volbu metody dané části vzdělávací akce. Proto nejsou metody v reálném procesu mezigeneračního učení vždy přesně vymezené. V praxi při různých činnostech dochází k jejich vzájemnému spojování a kombinacím což je logickým důsledkem faktu, že tyto procesy probíhají na pracovišti, vznikají často náhodně a jejich nositeli jsou pracovníci, jejichž kompetencí není vzdělávání dospělých.

Základní metodou mezigeneračního učení je bezpochyby pozorování. Tento způsob mezigeneračního přenosu je spojován s učením se dovedností, které jsou krátkodobě či dlouhodobě pozorovány. Tím, že se pracovníci setkávají na jednom pracovním místě, nebo se i dělí o společné pracovní prostory, jako jsou např. společné kanceláře, dochází k záměrnému i nezáměrnému pozorování, které vede k následné schopnosti opakování pozorovaných skutečností. To je přitom přirozené vzhledem k tomu, že pozorování je základní metodou pro učení, a to v jakémkoliv věku a na jakémkoliv místě, tedy i na pracovišti. Potvrzením je následující výrok: *“Když jsem začínala, hodně mi dalo, že jsem se i dívala, jak, co dělá kolegyně, bylo to i tom, že když byla možnost, zúčastnila jsem se společného jednání, vlastně jsem ji jen pozorovala, co a jak dělá. I teď, když řeší něco složitějšího, s čím jsem se ještě*

nesetkala a zajímá mě to, tak ji při práci pozoruji.“ (P1). Nevýhodou popsané metody je určitá jednosměrnost přenosu informace od pozorovaného k pozorujícímu a absence fáze zpětné vazby od pozorovaného k pozorujícímu, zejména ve vztahu ke správné interpretaci pozorovaného jevu. Existuje tak následné riziko chyby při opakování takto naučené činnosti ze strany pozorujícího. Výhodou pozorování jako nástroje pro mezigenerační učení na pracovišti je však bezesporu jeho jednoduchost a absence obav učícího se člověka z toho, že ten druhý pozná existující nedostatek know-how. Učící se člověk se totiž nepotřebuje ptát a ukazovat tak svůj deficit. Stačí mu pouze pozorovat a pozorované následně zopakovat.

Vyšší úrovní mezigeneračního učení z hlediska jeho formy je **instruktáž**. Pozorování k naučení se něčeho nového nemusí být vždy dostačující formou a někdy je nezbytné vzhledem ke složitosti problematiky využít názorného předvedení, instruktáže (ukázka-demonstrace). Instruktáž je vhodná tam, kde se jedná o složitější komplex pracovních úkonů, které je nutno provést s vysokou mírou přesnosti či souslednosti. Uvedená forma učení probíhá vždy v interakci směrem od zkušenějšího pracovníka k tomu méně zkušenému, a potvrzuje to následující výrok: *„Vůbec neví v ten moment, co má dělat, s čím si to má spojit, takže to souvisí s tou praxí. Tak mu ukazuju, krůček po krůčku, jestli tam jde elektrina, kontrolky a další věci. Je to pro něho lepší než mu to vysvětlovat. Když mu to ukážu, tak si to zapamatuje líp.*“ (P5) Z výše uvedených výroků je přitom možné odvodit, že starší generace pracovníků může té mladší pomoci v oblasti tradičních a ustálených oblastí know-how organizace a mladší té starší naopak pomáhá při osvojování si nových trendů a technologií. Následující výrok je toho dokladem: *„Často starší kolegyně, potřebovala pomoci po té elektronické stránce. Hodně krát i co se týče práce s mobilem, jak to vychytat...“* (P1).

Tím, že pracovníci mezi sebou intenzivně komunikují a předávají si tak velké množství informací, uskutečňuje se i mezigenerační učení v průběhu pracovního procesu **převážně prostřednictvím běžné komunikace**. Potvrzují to sami účastníci, kteří uvádějí, že učení se prostřednictvím běžné komunikace je nejběžnější a nejvýraznější metodou učení v organizaci: *Nejlepší je se hned zeptat, když něco nevím. A taky jak spolu pracujeme a bavíme se, říkáme si, co se komu stalo, tak se tím vlastně pořád učíme.*“ (P4). Jednou z forem komunikace, v jejímž rámci probíhá mezigenerační učení je proto **individuální konzultace**, která přichází v úvahu převážně v situacích, kdy některý z pracovníků nemá dostatečné odborné

nebo organizační znalosti a dovednosti, neví si rady s plněním nějakého úkolu a potřebuje to probrat s jiným konkrétním pracovníkem, který má v dané oblasti více zkušeností. Většinou přitom individuální konzultace probíhá neorganizovaně, při běžné komunikaci v rámci pracovní doby. Participant toto potvrzuje následujícím způsobem: „*Třeba, když po mě chce někdo vědět nějaké analýzy, které se běžně nedělají, a já nevím, jestli je ten postup správný, protože to potom ten program vygeneruje nějaká data a já nevím, jestli jsou správně. **Tak to se raději ihned zeptám kolegyně, která tomu rozumí, dělá to už dlouho a má víc zkušeností, a ještě většinou dokáže zkontrolovat ty data s jinou analýzou, jestli to tak může být, abych neposlala špatné informace.***“ (P1). Platí také, že tuto formu mezigeneračního učení využívá i starší generace směrem k té mladší, což potvrzuje následující výrok: „***Ti mladší jsou lepší, když jde o počítačové znalosti, IT, on-line svět a tak dále, oni jsou mnohem rychlejší a kreativnější, mají jiný pohled a spoustu neotřelých nápadů.***“ (P6). Z uvedených odpovědí je tedy zřetelné, že individuální konzultace mezi pracovníky běžně probíhají, a lze předpokládat, že přispívají k lepšímu a rychlejšímu si osvojení daného know-how, minimalizaci chyb a dále pak k efektivnějšímu výkonu na straně pracovníků organizace. Formu individuální konzultace lze doplnit o tonalitu ve formě dotazování. Zatímco při běžné individuální konzultaci dochází zpravidla spíše k ujištění se o tom, že pracovník cosi vykonává správně, v případě aktivního dotazování na straně dotazujícího se pracovníka existuje konkrétní deficit know-how, a cílem individuální konzultace je tento deficit prostřednictvím explicitního dotazu a odpovědi zcela nebo převážně odstranit. To dokládá následující výrok zástupce starší generace: „*Když přijdou s něčím novým, většinou je to ohledně programů a třeba i aplikace, **tak se na to rovnou zeptám kolegyně, která je mladší a těmto věcem víc rozumí, než abych se s tím trápila sama.***“ (P3). Dále je i z výsledků výzkumného šetření zajímavé zjištění, že se daná metoda liší s ohledem na jednotlivé generace. To dokládá výpověď participanta P3, zastupujícího starší generaci, a přistupujícího k dotazování okamžitě bez předchozí snahy o proaktivní nalezení vlastního řešení (viz výrok výše). Z takového postupu je navíc zřejmé, že participant P3 sází na jistotu, kterou mu přináší okamžitá individuální konzultace před nejistotou, kterou by představovalo vlastní vyhledání řešení a jeho realizace bez předchozího potvrzení správnosti takového řešení. U mladší a střední generace naproti tomu evidujeme snahu o nalezení potřebné informace nebo řešení ještě před tím, než se s dotazem obrátí na zkušenějšího pracovníka. Většinou udává, že pokud něco neví, jako první

krok, který učiní pro získání potřebných informací je, že si je pokusí sami **vyhledat z existujících zdrojů** a až následně se případně dotazují zkušenějšího kolegy. Potvrzení tohoto faktu nalézáme v následujícím výroku: „**Musím říct, že hodně věcí čerpám na interních stránkách a z internetu, že si to v podstatě, jak se říká sám vygooglím. Pak jsou situace, kdy nevím, když člověk neví nebo něco nechápe, jak to řešit nebo proč by ten postup měl být jiný, než si myslí, tak se raději zeptám, ...vždy mi někdo řekl, co jsem potřeboval nebo vysvětlil**“ (P4).

Vyšší úroveň konzultace, která již zároveň předpokládá určitou formu organizace, představuje skupinová diskuse. Jde o další metodu, která je typická pro komunikaci v organizaci přispívající k učení se nebo k učení někoho jiného. Ke skupinové diskusi dochází z pravidla ve chvíli, kdy nastane problém, k jehož vyřešení nestačí dva pracovníci, jeden, který informaci poskytuje a ten druhý, který informaci přijímá. V takové situaci, ať už v rámci pravidelného grémia, jako je například porada nebo v rámci ad hoc zorganizované schůzky, je na místě skupinová diskuse. Určitou nevýhodou skupinové diskuse na pracovišti je nutnost jejího „určení“ tak, aby zachovávala potřebný směr a každému jejímu účastníkovi dávala prostor na vyjádření názoru. Její nespornou výhodou je však koncentrace více pohledů na danou problematiku, a tedy i možnost využití synergického potenciálu při hledání a nalezení řešení. To je dáno tím, že během skupinové diskuse může každý vyjádřit svůj názor, dát najevo hodnoty, které ostatní vnímají a mohou z nich čerpat, učit se a obohacovat se jimi. V tomto případě tedy dochází k mezigeneračnímu učení, což potvrzují následující výroky: *To, když se minulý rok nastavil nový systém, všichni jsme po teoretickém školením začali zjišťovat, jak moc je rozdílný oproti tomu starému, že nemůžeme postupovat, jak jsme byli zvyklé, protože to mělo úplně jiné výstupy a pořad jsme něco opravovali. Tak jsme se dohodli, že si to společně projdeme a znovu probereme co je správně a co naopak děláme špatně, abychom z toho nebyly v takovém stresu.* (P3). „**Musím říct, že to děláme tak, že se sejdeme, dáme hlavy dohromady a povídáme si o tom. To nám dost pomáhá, myslím si, že tohle je efektivní metoda.**“ (P2) Další z participantů popisuje učení probíhající formou diskuse: „**Většinou se sejdeme, někdo řekne, co potřebuje řešit a jaký je jeho návrh a my se pak bavíme o tom, co s tím můžeme udělat, jak to uchopit a jestli a za jakých podmínek to můžeme zahrnout do naší práce, jestli to má smysl nebo ne...**“ (P4).

Jednou z ověřených metod pro realizaci mezigeneračního učení je bezpochyby mentoring. Ten obvykle spočívá v přiřazení často staršího, hlavně však zkušenějšího

kolegy tomu méně zkušenému. Ve výjimečnějších případech může být mentorem externí pracovník, který potřebným know-how disponuje, ale který není zaměstnancem organizace. Mentoring je přitom velmi efektivní cestou k přenosu know-how, což dokládá následující výrok: „*Ten nový člověk dostane mentora. A ten mentor, toho člověka po určitou dobu doprovází, kouká mu na ruce. Ten nově přichodzí se může obrátit na toho svého mentora a zeptat se, jestli je tohle správná cesta, jak něco vyřešit nebo ne. To je něco, v čem ta starší generace dokáže velmi efektivně pomoci, právě proto působí v rolích mentorů.*“ (P6). Nevýhodou této metody je časová náročnost vztahující se k nutnosti mentora věnovat čas mentorovanému a v případě externí pomoci je pak mentoring metodou finančně náročnou. Mentoring se proto vyplatí tam, kde je přidaná hodnota dané pozice vysoká.

Z výše uvedeného plyne, že existuje řada metod, jejichž pomocí probíhá mezigenerační učení na pracovišti. Některé z těchto metod jsou jednoduché, jako například pozorování, jiné vyžadují vyšší míru organizace, jako například skupinové diskuse, a další potřebují vysokou míru expertních znalostí a dovedností, jako například instruktáž nebo mentoring. Některé jsou pak z časového hlediska nenáročné, jako v případě pozorování nebo individuální diskuse, jiné jsou pak z hlediska vynaložení potřebných zdrojů organizace náročnější, jako například u uvedené instruktáže nebo mentoringu. Významným zjištěním tohoto výzkumu je i přínos diverzity na pracovišti, a to z pohledu existence různých generací. Interakce starší a mladší generace je bezpochyby přínosem ve schopnosti organizace zajistit kontinuitu a konkurenceschopnost na trhu, a to jak v aspektu neustále probíhající mezigenerační výměny pracovníků, tak i při osvojování si nových trendů a technologií, které jsou nezbytné pro úspěch organizace.

5.4 Povědomí o druhých

Tato kapitola navazuje na předchozí, jež definovala způsoby mezigeneračního učení na pracovišti a bude se věnovat hledisku objasňující **volbu edukátora**, tedy faktory, které ovlivňují proces rozhodování a výběru. Hned na počátku je považují za důležité sdělit, že převážná část participantů uvedla, že se v průběhu mezigeneračního učení setkala spíše s pozitivním přístupem. Přesto ve spojitosti s častými změnami pracovníků některých pozic a vztahy na pracovišti je zaznamenán i negativní přístup.

Za nejčastější přístup, se kterým se ze strany edukátora participanté setkali při mezigeneračním učení, byl označen přístup pozitivní. Zde bychom tedy mohli jako faktor, který označili participanté, ovlivňující jejich volbu edukátora uvést jeho pohled, přístup a ochotu předávání svých znalostí a dovedností, jež sám získal v průběhu svého pracovního působení v organizaci. Tento činitel byl taktéž označen za nejpřirozenější. Vztahuje se například k situacím, kdy edukátor předává své zkušenosti z důvodu velkého množství pracovních povinností, které by mohl edukantovi předat nebo ho motivuje možnost jeho využití pro částečnou nebo plnou zastupitelnost: T: Jak přistupuješ k tomu, když někdo z kolegů přijde s žádostí o pomoc? P: *Nikdy neodmítanu, absolutně nikdy. Beru to nejen jako povinnost, je to takové poslání. Já v tom vidím i vyšší princip. To že bude při práci efektivní, zvládne víc, může se i ve svém profesním růstu posunout dál a já mu ukážu cestu a dám mu něco, co mu pomůže jít rychleji nebo jednodušeji nebo příjemněji...nevím. (P6) „Co já zvládnou, tak těm mladším poradím. Musím i říct, že mě to fakt někdy baví. Občas je to složité s tím časem, ale baví mě předávat své poznatky a zkušenosti. Nevidím v tom úplně benefit pro obě strany do budoucna, aby jeden člověk zadržoval to své know how. Já to spíš vidím tak, že když já ti poradím nebo pomůžu dneska, tak ty mi můžeš poradit zítra s něčím jiným třeba z jiné oblasti, anebo mě zastoupit, když budu mimo nebo třeba na dovolené.“ (P4).*

Dalším faktorem ovlivňující výběr edukátora jsou sympatie, vycházející z povahových rysů účastníků. Jestliže na pracovišti vznikne potřeba něco řešit, je učení od zvoleného edukátora přijímáno více než kladně: „*Jdu za někým kompetentním, ale když si můžu vybrat, tak jdu asi za někým, s kým si nejvíc rozumím, co jsou mi tak osobnostně nejbliž.*“ (P1). Povahové charakteristiky a vzájemné porozumění je důležité nejen při volbě edukátora, ale i edukátor je uvádí jako důvody a limity pro

předávání informací. T: Proč je pro tebe důležité, s kým jednáš a komu předáváš požadované informace? P: *Za tu dobu, co tu pracuji, mi prošlo kanceláři spousta kolegů, které jsem učila dělat svou práci a kteří tu dnes už ani nepracují. Všechno se mění a pořád mě někdo dokáže překvapit. Když říkám, jak to mají dělat a dotyčná osoba je například hrozně hrr.. nebo mě ani nenechá domluvit, dokáže mě za chvíli vzít motivaci cokoli vysvětlovat. Někteří mladí jsou i docela tvrdohlaví nebo jak se dnes říká jsou to osobnosti, a i když si přijdou pro radu, tak si nedají říct...pak je celá snaha zbytečná.*“(P2).

Dalším důležitým faktorem při volbě edukátora je míra jeho odbornosti a způsob komunikace. V organizaci pracuje na svých pozicích mnoho odborníků, ale ne všichni jsou i vhodnými edukátory. Odborník na své pozici, je sice přínosem pro organizaci, ale z pohledu předávání nabytých vědomostí a zkušeností není možné jeho získanou odbornost využít k předávání kolegům a tím zvyšovat celkovou odbornost pracoviště, jak uvádí oslovený participant: *„Každý z nás něco umí, někdo líp někdo hůř. Je tady jeden fakt machr, všichni víme, že si dokáže se vším poradit, ale neumí ti srozumitelně říct, jak to udělal. Sním je to hrozně nadlouho, když ti něco vysvětluje, a nakonec z toho nic nemáš, protože ti tam zamotá i jak mezi tím dělal tři jiné věci...tak za ním raději nechodíme.*“(P5).

Důležitou sociální dovedností je bezpochyby komunikace, která je jedním z významných faktorů. Způsob, kterým jsou potřebné informace nejen získávány, ale také osvojovány. Vzhledem k obchodnímu zaměření organizace je zvládnutí komunikačních dovedností opravdu na místě. S komunikací je spojována nejen úspěšnost obchodních aktivit organizace s celkovým přístupem k jejich klientům, ale velmi důležitá je i otevřená komunikace uvnitř organizace. Jestliže je vzájemná komunikace příjemná pro obě strany, je participandy označována za velmi efektivní. Označení příjemná nemusí nutně znamenat tolerování vynucovaných podmínek, přehlížení cílených výhrůžek nebo snášení limitů za hranicemi slušného chování. Správný přístup a vhodná komunikace dokáže najít pozitivní východisko i z nepříjemných situací se zachováním budované image organizace, vážnosti zastupujících osob, i udržení vzájemné tolerance a respektu mezi pracovníky organizace: *„Ona je takové naše sluníčko, je hrozně milá, všichni ji máme rádi, ale když o něco jde, dokáže vám říct svůj názor tak pěkně, že jí to odsouhlasíte a ani si nevšimnete, že jste jí odkývali, že se jí něco nelíbí nebo něco děláte špatně a dojde Vám to až později, když nad tím přemýšlíte.*“(P2)

Výzkumné šetření takto ukazuje směr, který určuje kritéria, jež jsou pro edukanta důležitým faktorem ovlivňující výběr edukátora, nejen pro jeho další úspěšnost v mezigeneračním učení, ale i z hlediska vztahů na pracovišti.

5.5 Cesta ke vztahům

V průběhu mezigeneračního učení dochází ke sdílení a předávání znalostí a dovedností. Obsah přenosu know-how a jeho způsob ovlivňuje mezigenerační vztahy na pracovišti a formuje je. Pílířem ve stavbě a formování vztahů v organizaci a na pracovišti je bezpochyby nejstarší generace. Její zástupci mají na pracovišti zásadní postavení, vybudovaný respekt a jejich slovo je chápáno s patřičnou důležitostí ve spojení se získanou odborností. *„no, tak ten už to dělá 35 let, a i když je starej, všichni ho bereme jako odborníka, protože je opravdu dobrej, má spoustu zkušeností. Rozumí si jak se starýma, tak mladýma, protože má neskutečné znalosti, umí pomoci, je trpělivej a expert ve své práci. Když někomu něco vysvětluje, posloucháme všichni“* (P5) Většina participantů mladší generace uvedla, že v roli učícího jsou pro ně starší kolegové nebo kolegyně velkým vzorem. Za důležité považují zmínit i aspekt srovnávání, které je uvedeno ve spojení se starší generací: *„Pro mě jsou důležití dva lidi, jsou tu nejdýl a taky jsou nejstarší. Hodně toho ví, opravdu hodně a rádi poradí. V budoucnu bych chtěla být taky tak dobrá.“* (P1)

Předcházející reakce obsahuje i důležité fakt, který přispívá k pozitivnímu budování vztahů při mezigeneračním učení. Jde o ochotu a schopnost pomáhat. Jestliže je mezigenerační učení spojováno s aktivitou, ochotou a schopností pomáhat, velmi pozitivně takovéto jednání ovlivňuje oboustranné vztahy mezi pracovníky. *„Myslím, že je velkou výhodou, že si vzájemně pomáháme. Když si pomáháme, zlepšuje to i naše vztahy.“* (P2) Nejstarší generace pracovníků je taktéž ze strany mladší a střední generace charakterizována jako nejzodpovědnější a v určitých stránkách uznávají i je jejich nenahraditelnost. *„Když se mění lidi, odcházejí jinam nebo nezvládají svoji práci, až tak se mě ty změny nedotýkají, ale až budou odcházet ti staří do důchodu, budou tu hrozně moc chybět.“* (P4) Střední generace je ve zkoumané organizaci nejvíce zastoupena. Skrze ni je uskutečňováno mezigenerační učení v největší míře a je pojítkem pro ostatní generace. Často je i zprostředkovatelem, který předává naučené od starší generace, generaci mladší nebo

naopak naučené od mladší generace postupuje generaci nejstarší. Jedná se tak o prostředníka mezi generacemi tzv. sendvičovou generaci, která zprostředkovává přenos naučeného mezi generacemi a tím je i spojuje. *„Z pohledu manažera se dostávám i role posuzovatele návrhů. Je třeba brát ohled jak na historii, abychom se vyvarovali chyb, tak na inovace a kreativní přístupy, které přináší mladší generace. Spojením obou úhlů pohledu je vždy důležité, jak pro správné rozhodnutí, tak pro výkon a motivaci zaměstnanců, pro jejich další práci.“* (P6).

Mladší generace je ve výzkumném šetření označována participanty střední a starší generace za učící se, nebo pomocnou. Uvedená klasifikace vychází jak z krátké doby působnosti na pracovišti, tak dosaženého věku. Je přitom logické, že mají nejméně zkušeností. Učení je tedy pro tuto generaci ve velké míře zastoupeno při veškerých pracovních činnostech. Pomocnou je označována z důvodu své aktivity a nového pohledu na vykonávané činnosti. I z tohoto důvodu si získává u střední a starší generace pozitivní hodnocení. *„Když jsem tu práci naučila mladou kolegyni, najednou jsem zjistila, jak je šikovná a rychlá. Díky tomu, jak je rychlá, zvládne víc práce a občas mi pomůže, tak jsem za to ráda.“* (P3) Jedná se o pozitivní hodnocení mladší generace, které taktéž prokazatelně napomáhá ovlivňovat vzájemné vztahy mezi generacemi.

Mezigeneračním učením dle výše uvedeného převážně přispívá k pozitivnímu hodnocení postojů participantů rozdílných generací. Na základě výpovědi respondentů a shrnutí prvků, jež mají vliv na vzájemné vztahy na pracovišti mezi různými generacemi, dochází v organizaci k nadprůměrnému ovlivňování vzájemných postojů. Z vlastního hodnotícího pohledu musím uvést, že jsem vedla rozhovory s participanty, kteří celkově k mezigeneračnímu učení od počátku přistupovali velmi aktivně a hodnotili ho nadmíru kladně. Závěrem lze tedy konstatovat, že mezigenerační učení doplňuje individuální utváření znalostí, dovedností a pracovních postupů, a přitom dochází k utváření a posilování vzájemných vztahů na pracovišti a lepšímu fungování organizace.

6 Shrnutí výsledků

Cílem práce je charakterizovat způsoby mezigeneračního učení na pracovišti. Výzkumný problém je realizace mezigeneračního učení na pracovišti. Hlavní výzkumná otázka zní: „*Jak si pracovníci různých generací na jednom pracovišti předávají znalosti, dovednosti, pracovní postupy a formují postoje pracovníků mezi sebou?*“, a to s oporou o dílčí výzkumné otázky, kterými byla hlavní výzkumná otázka doplněna.

První část výzkumu se zaměřila na mezigenerační učební interakce a hledala odpovědi na otázky, **jak a kdy vznikají**. Z výsledků vyplývá, že mezigeneračního učení vzniká jak v momentě vzniku potřeby na straně pracovníka, tak i vznikem potřeby na straně organizace. U pracovníka jsou spouštěči k zahájení mezigeneračního učení situace, které lze charakterizovat výroky „potřebuji vědět“, „potřebuji umět“, „nechci dělat chyby“ nebo „nechci svoji práci opakovat“. Pro organizaci jsou pak danými spouštěči potřeba rychlejšího a efektivnějšího zapracování nového pracovníka, rychlejší adaptace stávajících pracovníků na moment změny a vyšší pracovní výkon. Z hlediska časového pak zahájení mezigeneračního učení v dané organizaci můžeme rozdělit na spontánní – reaktivní, kdy u pracovníka vznikne potřeba, kterou lze definovat výrokem „narazil jsem na problém – potřebuji od zkušenějšího kolegy poradit“ nebo u zkušenějšího kolegy vznikne potřeba, kterou lze definovat výrokem „kolega potřebuje pomoci – chci mu poradit“. Vedle formy spontánní – reaktivní však lze ve zkoumané organizaci identifikovat i formu plánovitou – proaktivní, kterou charakterizuje anticipace budoucí potřeby učení a tomu odpovídající systém, který mezigeneračního učení předpokládá a řídí. Ve druhé části výzkumné práce pak byly zkoumány samotné **obsahy mezigeneračního učení**. Zde bylo prokázáno, že obsahem mezigeneračního učení ve zkoumané organizaci je široká škála témat. Mezi ně spadají zejména procesy a procesní dokumentace, administrativa a reporting, pracovní postupy a související know-how, otázky formální a neformální organizace, moderní technologie, týmová spolupráce, řešení problémů apod. Je přitom zřejmé, že vzhledem k dynamickým změnám externího i interního prostředí není výše uvedený výčet ani konečný, ani neměnný. Naopak, lze předpokládat, že řada témat vzniká i zaniká, a i jejich význam se v čase mění. Další část výzkumu odpověděla na otázku, **jakým způsobem** probíhá a plyne z ní, že existuje řada metod, jejichž pomocí probíhá mezigenerační učení na

pracovišti. Některé z těchto metod jsou jednoduché, jako například pozorování, jiné vyžadují vyšší míru organizace, jako například skupinové diskuse, a další potřebují vysokou míru expertních znalostí a dovedností, jako například instruktáž nebo mentoring. Některé jsou pak z časového hlediska nenáročné, jako v případě pozorování nebo individuální diskuse, jiné jsou pak z hlediska vynaložení potřebných zdrojů organizace náročnější, jako například u uvedené instruktáže nebo mentoringu. Čtvrtá část výzkumné práce objasňovala **proces rozhodování a výběru edukátora** ze strany edukanta. Bylo zjištěno, že významným kritériem výběru je pohled, přístup a ochota edukátora k předávání svých znalostí a dovedností. To jsou dveře k mezigeneračnímu učení, které je nejprve třeba otevřít. Dalším faktorem ovlivňující výběr edukátora jsou pak sympatie, vycházející z povahových rysů účastníků, míra jeho odbornosti a způsob komunikace. Bylo tedy potvrzeno, že pro výběr edukátora je není odbornost jediným kritériem výběru. Významnou roli pro výběr ze strany edukanta představují i ostatní „měkká“ kritéria, která určují, jak se edukant při mezigeneračním učení bude cítit. Poslední část výzkumu odpovídala na otázku, jak mezigenerační učení ovlivňuje vztahy na pracovišti a zda je z tohoto pohledu přínosem pro jeho účastníky. Bylo přitom prokázáno, že individuální utváření znalostí, dovedností a pracovních postupů je doplňováno právě s pomocí mezigeneračního učení, a přitom dochází k utváření a posilování vzájemných vztahů na pracovišti a lepšímu fungování organizace. Významným zjištěním tohoto výzkumu je i přínos diverzity na pracovišti, a to z pohledu existence různých generací. Interakce starší a mladší generace je bezpochyby přínosem ve schopnosti organizace zajistit kontinuitu a konkurenceschopnost na trhu, a to jak v aspektu neustále probíhající mezigenerační výměny pracovníků, tak i při osvojování si nových trendů a technologií, které jsou nezbytné pro úspěch organizace.

6.1 Diskuze

Výzkumným problémem práce je mezigenerační učení probíhající na pracovišti mezi různými generacemi ve vzájemné interakci s předpokládanou formou informálního učení.

Na základě provedeného výzkumu mohu souhlasit s konstatováním, které uvádí Rabušicová, že pracoviště je místo, kde dochází k vzájemné interakci

pracovníků neustále (Rabušicová, 2016, s. 153). Jelikož, jak doplňuje Illeris (2011, s. 29-30), je to místo, které má svou odůvodněnou pozici v rámci procesu učení, neboť právě na pracovišti tráví člověk z hlediska času svou podstatnou část života. Pracoviště pak umožňuje svým aktérům vytváření různých interakcí mezi generacemi, jež tvoří základní potenciál pro učení mezi jednotlivými účastníky, v rámci pracovní skupiny nebo organizace. Jak dále dodává Illeris (2011, s. 29-30), učení na pracovišti má své opodstatněné místo i z důvodu, že zde dochází k činnostem, při nichž spolupracují lidé, kteří zastávají určité pracovní pozice, ve kterých dokládají získané odborné znalosti a zkušenosti, jež jsou stanoveným měřítkem pro kvalitativní i výkonnostní parametry organizace. Tyto parametry sami účastníci výzkumu dále považují za důležité hledisko při výběru edukátora a celkového pohledu na mezigenerační učení. Správně zvolený edukátor, může ovlivnit hned několik aspektů, které mají následující vliv na přínos pro edukanta a potažmo i pro organizaci. Jak vyplývá z výzkumu, edukátorem bývá zpravidla pracovník, který má osvojeny znalosti a obsah problematiky pracovního místa nebo pracovní činnosti, informace o firemních procesech a hodnotách, které předává edukantovi, což potvrzuje i (Palán, 1997, s. 68). Jedním z velmi důležitých faktorů ve způsobu učení je jeho způsob. Zde bylo účastníci označeno hned několik způsobů, které jsou na pracovišti v rámci mezigeneračního učení využívány. Jako hlavní a nejvíce využívaný způsob mezigeneračního učení je uváděna komunikace a její směřování. To potvrzuje i Střížová (2001, s. 17), která k této problematice ve své publikaci detailněji uvádí i úzké propojení s komunikačními styly, jež jsou v závislosti na potřebách pracovníků či organizace v komunikaci využívány. Jako další způsoby mezigeneračního učení byla sledována názorná ukázka a pozorování. Názorná ukázka byla volena v případě praktických činností, do kterých byl pracovník zapojován a je důležité, aby si je co nejlépe osvojil. Pozorování mělo podobu převážně informálního učení, neboť pracovníci sdílí společný pracovní prostor a tím se stávají součástí děje, který se odehrává v různých situacích při řešení vzniklých problémů. Uvedený kontext formy interakce analyzovala ve svém výzkumu i Rabušicová s kolegy (2016, s. 214), která při svém výzkumu v rámci dotazníkového šetření hledala odpovědi na četnosti výskytu jednotlivých forem mezigeneračního učení. Jak definuje Ropes, mezigenerační učení je vícesměrný proces, ke kterému dochází při vzájemné sociální interakci, mezi různými generacemi. To následně vede k ovlivňování postojů, vytváření vzájemného mezigeneračního vztahu, oboustrannému porozumění,

respektu a snížení negativního hlediska poměrů na pracovišti (Ropes, 2013), což se potvrdilo i v tomto výzkumném šetření.

Předkládaná práce popisuje jednotlivé determinanty, jež jsou vymezujícími atributy pro objasnění souvislosti s mezigeneračním učením. Hlavní přínos magisterské práce z pohledu teoretického rámce spatřuji v předložení informací a poznatků prezentovaných v odborných publikacích. Empirická část pak přináší informace získané z konkrétního prostředí, od pracovníků jednoho pracoviště a v analytické části seznamuje s jejich osobními zkušenostmi s mezigeneračním učením. Mezigenerační učení nenaplnuje všechny potřeby v rámci komplexnosti vzdělávání, ale v rámci celoživotního vzdělávání a v oblasti vzdělávání dospělých nejen v pracovním prostředí má své opodstatněné místo.

6.2 Limity výzkumu

I v případě provedených kroků v rámci validity a reliability má toto provedené výzkumné šetření své limity, které mohly ovlivnit jak realizaci výzkumu, tak interpretaci dat.

Ve výzkumné práci se jako možný problém jevila skutečnost, že výzkumníka pojila formální rovina s participanty, neboť je současně jedním z manažerů zkoumané organizace. Vznikla tak otázka, zda respondenti budou ovlivňovat formulaci svých odpovědí tak, jak se domnívají, že je od nich management očekává. Vzhledem k počátečnímu ujištění o zachování důvěrnosti získaných informací, vytvoření otevřené atmosféry, nestranné a korektní pracovní komunikace, se uvedená obava ukázala jako lichá. Pro výzkumníka bylo také výzvou, z důvodu vlastní role v organizaci, udržet nestranný postoj k respondentům, k vnímání popisu učebních situací a k udržení role trpělivého tazatele a vnímavého posluchače. Navzdory výše zmíněným pochybám se výzkumník domnívá, že znalost prostředí a respondentů byla naopak přínosem, protože vedla k celistvému porozumění zkoumaného jevu.

Výzkum byl proveden na relativně malém vzorku participantů, je zvolen záměrný výběr v řadách pracovníků pracoviště vybrané organizace, a tudíž získané závěry nelze zcela zevšeobecňovat. Nejde o přesný popis reality, ale o konstrukty jednotlivých participantů výzkumu. Od každého z participantů je proveden a analyzován pouze jeden rozhovor, v jednom časovém úseku, což se projevuje při

zkoumání tak rozsáhlého tématu jako je mezigenerační učení jako nedostatečné. Téma je pojato dosti obsáhle, s ohledem na prvotní zkušenost autorky, její vytíženost, a další osobní faktory, což se mohlo promítnout v kvalitě interpretovaných dat. Limity je možné spatřovat také na straně participantů, v rámci možnosti nepochopení položených otázek. Je možné se domnívat, že takový výzkum by vyžadoval do budoucna zahrnout rozsáhlejší množství výzkumných metod, např. případovou studii. Větší množství dat, rozmanitost v interpretaci a realizaci mezigeneračního učení v kontextu informálního učení, by mohly přinést konkrétnější závěry.

Závěr

Celoživotní vzdělávání dospělých, firemní vzdělávání a učení patří k tradičním tématům andragogické teorie, praxe a výzkumu. K aktuálním tématům andragogické teorie a andragogického výzkumu, které přinesl přelom druhého a třetího milénia nejen v proměnách celkového společenského, ale i podnikatelského prostředí pak patří učení na pracovišti a mezigenerační učení. Zejména problematika mezigeneračního učení na pracovišti je přitom v české odborné literatuře zatím na okraji zájmu, i když nabízí řadu zajímavých výzkumných témat, jejichž řešení by bylo nesporným přínosem pro praxi.

Výzkumná práce se zabývá zkoumáním mezigeneračního učení v prostředí obchodně-výrobní organizace. Usiluje o předložení teoretických obsahů a výsledků zkoumání mezigeneračního učení z pracovního prostředí, tak je popisována pracovníky dané organizace. Pro teoretické východisko práce byl vybrán koncept celoživotního vzdělávání a učení, který byl následně ohraničen z pohledu základního rozsahu a formy v kontextu profesního vzdělávání a učení dospělých na pracovišti s ohledem na stanovený cíl práce, kterým je analýza podob mezigeneračního učení na pracovišti. Empirická část se věnuje zkoumání tématu mezigeneračního učení z více hledisek. Jsou zde charakterizovány základní faktory, mezi které patří okolnosti, které vedou pracovníka k využití mezigeneračního učení. Obsah, způsob a směr předávání, ale i získávání vědomostí, znalostí a dovedností. Ve vztahu k pracovnímu prostředí je pak popisována kategorie, která přináší odpovědi na oblast vztahů na pracovišti, jejich utváření a vzájemné ovlivňování v rámci mezigeneračního učení.

Analýza získaných dat poskytla řadu zajímavých zjištění, která rozšířila poznání výzkumníka v oblasti mezigeneračního učení. Pozoruhodné bylo například zjištění, že zkušenější nemusí nutně znamenat generačně starší, či zjištění, že může být pracovník vysoce hodnoceným odborníkem svého oboru, který ale nedokáže získané pracovní zkušenosti a znalosti předávat dál. I přes některé limitující faktory dochází k mezigeneračnímu učení na pracovišti průběžně bez potřeby zásahu organizace či jiných nařízen. Díky bezprostředním reakcím a otevřenosti participantů při prováděných rozhovorech došlo k získání informací jak pozitivního, tak negativního charakteru. Přesto v rámci vymezeného případu mohu na závěr výzkumné práce konstatovat, že jestliže se na daném pracovišti vyskytne problém či

situace, kdy pracovníci daného pracoviště potřebují pomoc, dochází k velmi rychlé a vzájemné podpoře a pomoci při jeho řešení.

Obvyklou součástí závěru je vlastní hodnocení práce, jejího přínosu pro teorii a praxi. Teoretický přínos práce spatřuji v sumarizaci získaných poznatků vycházející z domácí i zahraniční literatury. Ten vychází z konceptu celoživotního učení, vzdělávání dospělých, firemního vzdělávání a učení na pracovišti. Teoretická část zároveň udává možný směr zkoumání mezigeneračního učení na pracovišti. V úrovni přínosů pro teorii a praxi je možné využít práci k získání doplňujících informací o mezigeneračním vzdělávání, jež byla díky výzkumné práci získána. Považuji za přínosné poznávat procesy mezigeneračního učení v různých prostředích, popsat a vysvětlit je, tak aby byl potenciál mezigeneračního učení co nejlépe využit při předávání dovedností, znalostí a získaných zkušeností, obzvláště v době, pro niž je charakteristickým znakem stárnutí populace.

Seznam literatury a zdrojů

- Armstrong, M. (1999). *Personální management*. Praha: Grada Publishing.
- Beneš, M. (2009). Celoživotní učení a vzdělávání. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 29). Praha: Portál s. r. o.
- Berg, M. van den. (2020). *Jak se vzájemně chápat: generace X, Y, Z*. Praha: Grada.
- Bertl, I. (2019). *Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých* (II. doplněné a rozšířené vydání). Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Beneš, M. (2009). Vzdělávání dospělých. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 29-33). Praha: Portál.
- Biggs, J., & Moore, P. (1993). *The process of learning* (3rd ed.). New York: Prentice Hall.
- Cekada, T. L. (2012). Training a Multigenerational Workforce. *Professional Safety*, 57(3), 40-44.
- Cimbálníková, L. (2013). *Strategický rozvoj lidských zdrojů: co je důležité v současné společnosti znalostí: rozvoj lidských zdrojů, nebo jejich řízení?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Corsten, M. (2007). Čas generací. *Sociální studia*, 4(1), s. 45-62.
- Čáp, J. (1987). *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Dantzer, F., Keogh, H., Sloan, F., & Zekely, R. (2012). *Learning for active ageing & intergenerational learning* (Report). (n.p.): European Network for Intergenerational Learning, Citováno 10. února 2021. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c9f75907-13b8-488c-b60e-c84690666f17>
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Evropská komise (2019). *Směrem k udržitelné Evropě do roku 2030*. Brusel: EC
Citováno 10.února 2020. Dostupné z: https://ec.europa.eu/info/files/factsheet-towards-sustainable-europe_en

Fischer, T. (2008). *Intergenerational learning in Europe – policies, programmes, practical guidance: Final report*. Citováno 10.února 2021. Dostupné z: <http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/final-report.pdf/view>

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Giddens, A., & Sutton, P. W. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.

Hager, P. (2013). Theories of workplace learning. In Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., & O'Connor, B. N. (Eds.). *The SAGE handbook of workplace learning*. London: SAGE

Harris Poll. (2018). *Beyond Millennials: The Next Generation of Learners Global Research & Insights*. New York: Pearson. Citováno 10.února 2021. Dostupné z: https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/news-announcements/2018/The-Next-Generation-of-Learners_final.pdf

Hatto-YEO, A. (2008). *The Eagle Toolkit for Intergenerational Activities*, 27, Citováno 12. října 2020. Dostupné z: https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/aisbl-generations/documents/DocPart_Method_EagleToolkit.pdf

Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání) Praha: Portál.

Illeris, K. (2011) *The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life*. London: Routledge

Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník* Praha: Portál.

Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.

Kamanová, L. (2011). Mezigenerační učení mezi matkou a dcerou. *Studia Paedagogica*, 15(1), 177-188. Citováno 17. ledna 2021. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/103/206>

King, N. (2004). Using interviews in qualitative research. In C. Cassell, & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (s. 11-22). New York: Sage.

Končítíková, G. (2015). *Podnikové vzdělávání Baťa*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky.

Klega, V. (1992) Kvalifikační vzdělávání zaměstnanců firmy Baťa, a. s. Zlín. In Petřiková, A. a kol. *Antologie textů k andragogice* (s. 28-36). Olomouc: Univerzita Palackého.

Klega, V. (1988). Výchova a vzdělávání pracovníků v n. p. Svit Gottwaldov v letech 1945-1982. *Pedagogika*, 38(5), 561-577.

Krejčí, A. (2011). *Mezigenerační učení (děti, rodiče a prarodiče) v rodině*. Brno: Masarykova univerzita. Diplomová magisterská práce. Citováno 27. března 2021 z: http://is.muni.cz/th/48930/ff_m?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dalenena%20krej%20C4%8D%20C3%AD%20agenda:th%26start%3D1

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.

Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.

Marinková, H., & Stretti, M. (2009). Formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení. In Průcha, J.(Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (s. 138-139). Praha: Portál.

MŠMT ČR. (2014). *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR. Citováno 10. února 2020. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/o-programu>

MŠMT ČR. (2007). *Strategie celoživotního učení České republiky*. Praha: MŠMT ČR. Citováno 12. října 2020. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsivzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

- MŠMT ČR. (2020). „*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*“
 Praha: MŠMT ČR. Citováno 10. února 2021. Dostupné z:
<https://www.msmt.cz/file/54358?highlightWords=struktura+vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD+politiky+%C4%8CR+2020>
- MŠMT ČR. (2009). *Struktura systému vzdělávání a odborné přípravy v České republice 2009/2010*. Praha: MŠMT Citováno 12. října 2020. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>
- MŠMT ČR. (2019). *Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice, MŠMT ČR*, Praha: MŠMT Citováno 21. listopadu 2020. Dostupné z:
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi>
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika* (2., přeprac. vyd). Praha: ASPI.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie* (2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia.
- NÚV. (2001). *Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise. Odborné vzdělávání v zahraničí*, 12, příloha II., 1–28. Praha: NÚV, Citováno 12. října 2020. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia.
- Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Olomouc: Daha
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele* (2., rozš. vyd) Praha: Grada.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru* (4., aktualizované vydání) Praha: Portál.

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál.

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

Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita.

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

Rabušicová, M. (2006). Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. *Studia Paedagogica*, 54(11), 13-26. Citováno 25. října 2020. Dostupné z:<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/423/579>

Rabušicová, M., Brücknerová, K., Kamanová, L., Novotný, P., Pevná, K., & Vařejková, Z. (2016). *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.

Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37(8), pp. 713-727. DOI: <https://doi.org/10.1108/EJTD-11-2012-0081>.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.

Straka, G. A. (2009). Informal and implicit learning: concepts, communalities and differences. *European journal of vocational training*, 48(3), p. 132-145.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895214.pdf> Citováno 8. listopadu 2020 z

Konopásková, A, Informální a implicitní učení dostupné:

<http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2011/Zp1105pIIa.pdf>

Střížová, V. (2001). *Manažerská komunikace*. Praha: Vysoká škola ekonomická.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Švec, Š. a kol. (2002). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris

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

Tureckiová, M., & Veteška, J. (2011). *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. Praha: Rozlet.

ÚP ČR 2015. *Podpora odborného vzdělávání zaměstnanců II*. Citováno 21. ledna 2021. Dostupné z: <https://povez.uradprace.cz/>

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.

Yeaxlee, B. A. (1929). *Lifelong Education. A Sketch of the range and Significance of the Adult Education Movement*. London: Cassel and Company. Citováno 25. října 2020. Dostupné z: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.224059/mode/2up>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): 561/2004, 2004 §. Citováno 25. října 2020. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004 - 561>

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

Seznam schémat, tabulek a grafů

Schéma 1: Schéma celoživotního vzdělávání a učení	10
Schéma 2: Organizace základního vzdělávání a odborné přípravy.....	11
Schéma 3: Trojdimenzionální model výuky dospělých dle Mužíka	25
Schéma 4: Model učení na pracovišti	27
Graf 1: Počet zkoušek profesních kvalifikací	17
Tabulka 1: Hlavní charakteristiky každé generace	30
Tabulka 2: Počet zkoušek profesních kvalifikací	32
Tabulka 3: Typy edukátorů	38
Tabulka 4: Participanti výzkumu	54

Seznam zkratk

CSÚ	Český statistický úřad
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj z angl. Organisation for Economic Co-operation and Development
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
ZŠP	Závodní škola práce

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas

Příloha 2: Otevřené kódování-ukázka

Příloha 3: Adaptační formulář

INFORMOVANÝ SOUHLAS

pro diplomovou práci s názvem Mezigenerační učení jako nástroj rozvoje na pracovišti

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumném projektu, který je součástí mého magisterského studia na Univerzitě Palackého v Olomouci, Filozofické fakultě, katedry sociologie, andragogiky a kulturní antropologie. Tento výzkum je založen na designu kvalitativní metodologie a bude probíhat formou rozhovoru. Zvukový záznam rozhovoru bude znamenán na nahrávací zařízení. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte prosím podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení

Prohlašuji, že v souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů a v souladu, souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumném projektu. Řešitelka výzkumu mě informovala podstatě výzkumu a seznámila mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány.

- Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být v magisterské diplomové práci anonymně publikovány. Jakákoliv možná identifikace mé osoby bude odstraněna i z přepisu rozhovoru; záznam rozhovoru bude sloužit výhradně této činnosti, nebude poskytován třetí straně.*
- Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.*
- Rozumím tomu, že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky.*
- Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od účasti na výzkumu odstoupit, resp. svůj souhlas odvolat, a to i bez udání důvodu.*

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba a druhý řešitelka výzkumu.

Jméno, příjmení a podpis řešitelky výzkumu (držitele souhlasu):

Jana Čtvrtlíková

.....

Jméno a příjmení účastníka výzkumu:

Datum a podpis účastníka výzkumu:

Otevřené kódování- ukázka		
Citace rozhovoru	Kód	Participant
<i>...předávání těch informací nebo těch znalostí, asi dřív fungovalo podstatně líp a to asi z toho důvodu, že vlastně lidi dřív tolik tu práci neměnili a bylo víc času...</i>	předávání	P3
<i>.... Je to daný i tím nastavením, že...já třeba, když jsem nastupoval do své funkce, tak mě půl roku kolega vodil po pracovišti a zaškoloval mě.</i>	nastavení	P5
<i>...jedna věc je udělat to více různými způsoby a není nutné, že je pouze jeden správný. Každý má pro a proti, takže často slyším, jak se to dá nejlíp udělat v dané situaci, ale jak se to dá udělat i jindy jinak...</i>	správná volba	P4
<i>... jsem se učil jenom od starších, protože měli životní zkušenosti a jednak měli zkušenosti v práci. Myslím, se že by mělo určitě být, že by starší měli učit ty novy nebo ty mladší kolegy</i>	zkušenost jako kapitál	P5
<i>V té práci jsou zajetí a vědí co a jak...ten člověk, tomu vážně rozumí, takže kompetentní člověk, který ví o čem mluví a pak vlastní zkušenost....</i>		P1
<i>...pak jsem do toho byla docela hozená, že jsem se sama musela ptát a zjišťovat, ale to tak asi je, že se člověk nesmí úplně bát se vyptávat</i>	učení při práci	P1
<i>...a je to dobré v tom, že se můžu učit od nich, ale zároveň se můžeme učit spolu</i>		P4
<i>Někdo, kdo to už ovládá mi to předá, nemusí to být formou takhle to je, tak do dělej, ale třeba, že já si to vyzkouším a on mě vede.</i>	nejlepší způsob	P4
<i>... nemám problém s tím se zeptat, když něco nevím. Necítím se hloupě, nebo že bych někoho otravoval..</i>	pocity	P4
<i>...mladší generace je daleko lépe vybavena, když jde o počítačové znalosti, IT, online svět a tak dále....oni žijí ve virtuálním světě podstatně více...., protože tomu prostředí více rozumí</i>	on-line prostředí	P6
<i>...technické věci. Hlavně mi pomohli při práci s telefonem, a i s počítačem. Tady jsou oni prostě vpředu, dál než mi starší. Mají i dobré nápady..</i>	technika	P2
<i>Pozice mentora předpokládá zaprvé dlouhodobé zkušenosti, zadruhé senioritu.</i>	mentor	P6
<i>Pro mě jsou v učení stěžejní tři lidi, včetně toho šéfa. za těma se nebojím jít zeptat, jsou to lidi, které baví předávat znalosti a radit..do budoucna, aby jeden člověk zadržoval to své know how. Já to vidím spíš tak, že když já ti poradím dneska, tak ty mi můžeš poradit zítra s něčím jiným třeba z jiné oblasti...</i>	kdo pomůže	P4
<i>... ta starší generace právě působí v roli mentora. A ten mentor toho člověka po určitou dobu doprovází. Kouká mu na ruce....se může obrátit na toho svého mentora a zeptat se jestli, je tohle správná cesta, jak něco vyřešit, nebo ne.</i>		P6

Adaptační formulář

Základní údaje			
Jméno a příjmení zaměstnance:		Společnost:	
Název pozice:		Středisko/divize:	
Vedoucí zaměstnanec:			
Mentor:			
Datum nástupu/změny:			

I. Obecná část (stanovuje PeÚ)	Zodpovědná osoba	Datum/měsíc proškolení	Podpis zodpovědné osoby
Přivítání zaměstnance, ověření úplnosti nástupní dokumentace		den nástupu	
Seznámení s hodnotami společnosti, základními směrnicemi a řády		den nástupu	
Seznámení s obecnými provozními systémy (docházka, limity, telefony, cestovné, stravování)	personalista	den nástupu	
Seznámení s organizační strukturou		den nástupu	
Seznámení s možnostmi vzdělávání		den nástupu	
Předání IT věcí	vedoucí/pracovník IT	den nástupu	
Standardy kvality	ředitel kvality/zástupce z úseku kvality	den nástupu	
Školení BOZP a PO	specialista BOZP, PO, ŽP	den nástupu	
Seznámení s pracovištěm	vedoucí zaměstnanec	den nástupu	
Vstupní rozhovor (seznámení s popisem pracovní činnosti, zadání konkrétních cílů, úkolů vč. termínů pro zkušební dobu, seznámení s očekáváním)	vedoucí zaměstnanec		

II. Odborná část (konkrétní rozsah zaučení, školení, cíle, úkoly - stanovují vedoucí/personalista/mentor)	Zodpovědná osoba	Datum/měsíc proškolení	Podpis zodpovědné osoby
Školení BOZP a PO na pracovišti			
Seznámení s charakterem práce, pracovními postupy a pracovní náplní			
Seznámení s klíčovými zaměstnanci			
Seznámení s modulem smluv, konfigurace vozů, prodejní proces			
SAP (základy)			
Seznámení s IT systémy (Outlook, Sharepoint, týmové weby)			
Veřejné zakázky, legislativa zástavby aj.			
Technické školení			
CRM			
Produktové školení, obchodní proces			
Produktové školení			

FIREMNÍ DOKUMENTACE - seznámení zaměstnance s platnými řídicími dokumenty společnosti			
Zaměstnanec zodpovídá za seznámení se s níže uvedenou dokumentací.			
Typ dokumentu:	Název dokumentu:	Číslo dokumentu:	Podpis zaměstnance:
Dokumenty I. úrovně	Standardy kvality AGTG	STND-AGTG-18-4-19	
	Příručka Integrovaného systému řízení	M-01	
	Organizační řád	R-PR-01	
	Podpisový řád	R-PR-02	
	Pracovní řád	R-PE-03	
	Mzdový řád	R-PE-04	
	Řád právní služby	R-PR-05	
	Metrologický řád	S-FM-03	
Program Compliance	R-PE-10		
Dokumenty II. a III. úrovně	Zaměstnanec se seznámí s platnými směrnicemi společnosti v dělení na směrnice ekonomické, IT, kvalita a BOZP, marketingové, obchodní, personální a právní. Také se všemi relevantními pracovními postupy, návody a příručkami, které korespondují s výkonem práce a specializací zaměstnance.		

Průběžné hodnocení adaptace - schůzka s přímým nadřízeným:			
1. schůzka, datum:			
2. schůzka, datum:			
3. schůzka, datum:			
Doplnění zaškolení na základě zjištěných potřeb dle schůzek	Zodpovědná osoba	Datum/měsíc pro	Ověřeno odstranění ano/ne
Adaptace ukončena	Podpis nadřízeného	Podpis mentora:	Podpis zaměstnance:
Datum:			

NÁZEV:

Mezigenerační učení jako nástroj rozvoje na pracovišti

AUTOR:

Bc. Jana Čtvrtlíková

KATEDRA:

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

VEDOUcí PRÁCE:

doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

ABSTRAKT:

Tématem magisterské diplomové práce je mezigenerační učení jako nástroj rozvoje na pracovišti. Cílem práce je charakterizovat způsoby mezigeneračního učení na pracovišti. Teoretická část práce představuje základní pojmy, vymezuje důležité oblasti a definice spojené s problematikou mezigeneračního učení na pracovišti. Empirická část práce se zabývá popisem metody a analýzou získaných dat z výzkumného šetření. Závěrečná část práce diskutuje výsledky výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA:

celoživotní učení, učení, vzdělávání dospělých, mezigenerační učení

TITLE:

Intergenerational learning as a tool for workplace development

AUTHOR:

Bc. Jana Čtvrtlíková

DEPARTMENT:

Department of Sociology, Andragogy and Cultural Anthropology

SUPERVISOR:

doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

ABSTRACT:

The theme of this Master's thesis is intergenerational learning as a tool for workplace development. The aim is to analyse and describe the ways in which intergenerational learning takes place in the workplace. The theoretical part of the thesis represents basic concepts, defines important areas and definitions related to the issue of intergenerational learning in the workplace. The empirical part of the thesis deals with the description of the chosen methodological procedure and the analysis of the obtained data from the research survey. The final part of the thesis discusses the results of the research.

KEYWORDS:

Lifelong learning, learning, adult education, intergenerational learning