

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ

ANTROPOLOGIE

INFORMÁLNÍ UČENÍ V POJETÍ STUDENTŮ

KOMBINOVANÉ FORMY STUDIA OBORU ANDRAGOGIKA

Magisterská diplomová práce

Andragogika

Autor: Bc. Bohdana Janečková

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma **Infor-
mální učení v pojetí studentů kombinované formy studia oboru Andrago-
gika** vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní
zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 30. března 2018

Podpis

Poděkování

Velmi ráda bych touto cestou poděkovala paní doc. Mgr. Janě Polákové Vašátkové, Ph.D., za její odborné vedení, vstřícné konzultace a nesmírnou trpělivost při zpracování této magisterské diplomové práce.

Anotace

| | |
|-----------------------------|---|
| Jméno a příjmení: | Bc. Bohdana Janečková |
| Katedra: | Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie |
| Obor studia: | Andragogika |
| Obor obhajoby práce: | Andragogika |
| Vedoucí práce: | doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2018 |

| | |
|-------------------------|--|
| Název práce: | Informální učení v pojetí studentů kombinované formy studia oboru Andragogika |
| Anotace práce: | Diplomová práce se svým zaměřením věnuje informálnímu učení v pojetí studentů kombinované formy studia oboru Andragogika. Cílem práce je analýza informálního učení v pojetí těchto studentů. Hlavním záměrem je zjistit, jak tito studenti informální učení interpretují v kontextu jejich současného studia a jakým způsobem informální učení vstupuje do jejich procesu formálního vzdělávání. Diplomová práce je založena na kvalitativní metodologii; metodou sběru dat jsou hloubkové polostrukturované rozhovory. Výsledky výzkumného šetření popisují, jak je pojetí informálního učení studenty chápáno, identifikují situace, ve kterých se tito studenti informálně učí a odhalují způsob, jakým se informálně učí. |
| Klíčová slova: | celoživotní učení, vzdělávání dospělých, kombinovaná forma, učení, proces učení, informální učení, znalosti, tacitní znalosti |
| Title of Thesis: | Informal learning concepts in students of combined form of the study Andragogics |
| Annotation: | The diploma thesis focuses on informal learning in the concept of students of the combined form of Andragogy studies. The aim of the thesis is the analysis of informal learning in the concept of these students. The main aim is to find out how these students interpret non-formal learning in the context of their current studies and how non-formal learning enters their formal education process. The diploma thesis is |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | based on qualitative methodology; the data collection method is deeply structured interviews. The research results describe how the concept of informal learning is understood by students, identify situations in which these students informally learn and reveal the way they learn informally. |
| Keywords: | lifelong learning, adult education, combined form, learning, learning process, informal learning, knowledge, tacit knowledge |
| Názvy příloh vázaných v práci: | Struktura výzkumných otázek, Informovaný souhlas, Ukázka otevřeného kódování, Přepis rozhovoru s participantem výzkumu – „Participant 5“ |
| Počet literatury a zdrojů: | 90 |
| Rozsah práce: | 102 s. (191 014 znaků s mezerami) |

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 3 |
| 1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ | 5 |
| 1.1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH VE VYSOKOŠKOLSKÉM KONTEXTU..... | 8 |
| 1.2 STUDENT KOMBINOVANÉ FORMY STUDIA | 10 |
| 2 UČENÍ | 12 |
| 2.1 PŘEHLED KONCEPCÍ TEORIÍ UČENÍ | 15 |
| 3 UČENÍ JAKO PROCES | 18 |
| 3.1 PROCES UČENÍ (SE) DOSPĚLÝCH..... | 20 |
| 3.1.1 Teorie sebe-řízeného učení Malcolma Knowlese..... | 22 |
| 3.1.2 Teorie učení Petera Jarvise | 23 |
| 4 ZNALOSTI | 25 |
| 4.1 TACITNÍ ZNALOSTI | 27 |
| 5 INFORMÁLNÍ UČENÍ | 31 |
| 5.1 KONCEPTUALIZACE INFORMÁLNÍHO UČENÍ | 34 |
| 5.1.1 Dosavadní výzkumy informálního učení | 36 |
| 6 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 38 |
| 6.1 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÁ OTÁZKA | 39 |
| 6.2 METODA SBĚRU DAT | 40 |
| 6.3 REALIZACE VÝZKUMU..... | 42 |
| 6.4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT..... | 44 |
| 7 INTERPRETACE | 46 |
| 7.1 (NE)OHRANIČITELNOST VĚDOMÍ..... | 46 |
| 7.2 NAHODILOST VE SPONTÁNNOSTI | 48 |
| 7.3 OD ZKUŠENOSTÍ KE ZNALOSTEM | 53 |
| 7.4 DVOJÍ TVÁŘ ZNALOSTÍ | 55 |
| 7.5 NENÍ REAKCE, NENÍ UČENÍ | 56 |
| 7.6 TAJNÝ TRANSPORT DO MÉ HLAVY..... | 60 |
| 8 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE | 64 |
| 8.1 LIMITY VÝZKUMU | 68 |
| ZÁVĚR | 69 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 71 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 81 |
| SEZNAM TABULEK | 82 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 83 |

ÚVOD

Informální učení. Pojem evokující řadu synonymně užívaných ekvivalentů, těžce uchopitelný, pojatý ne zcela jednoznačnou, tzv. „čistou“ definicí. Zjednodušeně panuje názor, že informální učení je vším, co není formálním vzděláváním. Přes různorodost pojetí tohoto učení přece jen lze nalézt v některých vymezeních a v určité míře shodné atributy, jako je učení se z každodenních aktivit a činností, učení, které se děje kdykoli a kdekoli. Nabízí se ale otázky hlubšího charakteru: Co toto sousloví skutečně znamená? Kdy a kde toto učení probíhá? Jakým způsobem toto učení probíhá? Co je stimulem pro vznik informálního procesu učení? Právě tyto otázky jsou podnětem pro výběr tématu s názvem *Informální učení v pojetí studentů kombinované formy studia oboru Andragogika*. Cílem předkládané magisterské diplomové práce je analýza informálního učení v pojetí studentů kombinované formy studia oboru Andragogika. Hlavním záměrem je zjistit, jak tito studenti informální učení interpretují v kontextu jejich současného studia a jakým způsobem informální učení vstupuje do jejich procesu formálního vzdělávání. Hlavní výzkumná otázka zní: *Jak interpretují a realizují informální učení studenti kombinované formy studia oboru Andragogika?*

Magisterská diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a podle toho je také členěna. Teoretickou část tvoří pět hlavních kapitol s podkapitolami. *První kapitola* je věnována problematice celoživotního vzdělávání a učení, objasňující tento koncept z hlediska jeho základních dimenzí a forem. Následující podkapitoly představují problematiku vzdělávání dospělých ve vysokoškolském kontextu s orientací na studenta kombinované formy studia. V *druhé kapitole* je obecně představen pojem učení z pohledu různých oborů a v podkapitole je uveden přehled vybraných koncepcí přístupů v teoriích učení. *Třetí kapitola* představuje učení jako proces, kde prostřednictvím dvou podkapitol je přiblížen proces učení (se) dospělých prostřednictvím vybraných teorií učení dospělých, konkrétně prostřednictvím teorie sebe-řízeného učení M. Knowlese a teorií učení v podání P. Jarvise.

Čtvrtá kapitola se věnuje v rámci deskripce pojmu znalost a v podkapitole jedné z klíčových dimenzí znalosti, dimenzi tacitní. Pátá kapitola je zaměřena na pojetí konceptu informálního učení skrze mezinárodní i národní dokumenty, také autory odborné literatury. V podkapitole je věnována pozornost konceptualizaci informálního učení ve formě sebe-řízeného, náhodného a tacitního učení. Závěr teoretické části patří dosavadním výzkumům provedeným v rámci informálního učení.

Empirická část této práce se věnuje deskripci metodologického postupu a samotnému výzkumnému řešení. Snahou je dosáhnout cíle práce prostřednictvím odpovědí na specifické otázky, týkající se chápání pojetí informálního učení, situací, ve kterých se tito studenti informálně učí a způsobů, jakými se informálně učí. S ohledem na zvolené téma a výzkumný problém této práce, pro empirické šetření je zvolena metodologie kvalitativního přístupu. Jako nejvhodnější metoda sběru dat je shledán hloubkový rozhovor. Analýza dat je zpracována skrze techniku otevřeného kódování, je využita metoda „papír a tužka“, tzv. kódování v ruce. Následná interpretace probíhá pomocí techniky „vyložení karet“.

Téma informálního učení je v českém prostředí doposud zpracováno se zaměřením na sebevzdělávání jako jedinou součást informálního učení, jenž lze objektivním způsobem objasňovat a identifikovat (Rabušicová & Rabušic, 2008; Rabušicová, Kamanová & Pevná, 2011). V případě kvalitativního výzkumu je uveden výzkum zpracovaný metodou biografického rozhovoru, tzv. životního příběhu (Hloušková, 2013). Ze zahraničních výzkumů je představen kvalitativní výzkum z belgického vzdělávacího prostředí, s cílem odhalit interakci mezi formálním a informálním učním a zkušenostmi respondentů v této oblasti (Peeters et al., 2014).

1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ

Myšlenka celoživotního vzdělávání a učení je podle Vetešky (2009, s. 26) reakcí na neustále vyžadované kompetence a také na nemožnost tyto kompetence zprostředkovat jen v rámci stávající školské soustavy. Učení (vzdělávání) by se mělo měnit v sebeurčené a mělo by vycházet jak ze zájmů a potřeb, tak také ze zkušeností jedince. Strategie celoživotního učení České republiky (2007, dále jen Strategie ČR), představuje *formální vzdělávání* jako vzdělávání odehrávající se ve vzdělávacích institucích, kterými jsou zpravidla školy. Co se týče jeho cíle, obsahu, funkce, způsobu hodnocení účastníků a organizační formy, tak tyto jsou vymezeny právními předpisy. Toto vzdělávání zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně (základní, střední, vysokoškolské). Po absolvování je deklarováno příslušným osvědčením, např. maturitním vysvědčením nebo vysokoškolským diplomem (MŠMT ČR, 2007, s. 9). Tato forma vzdělávání zahrnuje nejen prezenční formu studia, ale také distanční a kombinované studium, nezávisle na věku učícího se. Marinková a Stretti (2009a, s. 1) uvádí, že z hlediska cílů, prostředků a času probíhá učení v této formě organizovaně a strukturovaně, jedná se tedy o učení řízené. Z hlediska učícího se je učení záměrným (tamtéž, s. 1).

Neformální vzdělávání představuje takový typ nabývání znalostí a dovedností, který může zlepšit pracovní a společenské uplatnění jedince. Tento typ vzdělávání je poskytován např. v soukromých vzdělávacích institucích, v nestátních neziskových organizacích nebo v zařízeních zaměstnavatelů. Zahrnuje různé volnočasové kurzy organizované pro děti, mládež i dospělé, např. jazykové, rekvalifikační, dále školení, semináře i přednášky. Nezbytnou podmínkou tohoto typu vzdělávání je vedení odborně způsobilým lektorem, učitelem či proškoleným vedoucím. Neformální vzdělávání nevede na rozdíl od formálního vzdělávání k získání dalšího stupně vzdělání (MŠMT ČR, 2007, s. 9). Výsledky jsou potvrzeny osvědčeními či certifikáty. Přestože se jedná o certifikáty oficiální, nemají stejnou platnost jako certifikáty získané formálním vzděláváním, protože tento druh vzdělávání nepo-

skytuje žádný stupeň vzdělání. Učení v rámci neformálního vzdělávání z hlediska učícího se je učením záměrným (Marinková & Stretti, 2009a, s. 1).

Informální učení, je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině a ve volném čase. Podle Strategie ČR (2007) zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Ve srovnání s formálním a neformálním vzděláváním je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované (MŠMT ČR, 2007, s. 9 - 10). Toto učení díky činnostem spjatým s každodenním životem označují Marinková a Stretti (2009a, s. 1 - 2) také jako neinstitucionální a bezděčné. Co do cílů, času a prostředků není učením organizovaným ani strukturovaným. Z hlediska učícího se je většinou učením nezáměrným (tamtéž, s. 1 - 2). Podrobněji se tomuto druhu učení věnuje kapitola 5.

Rok 1996 je podle Palána (2002) rokem, ve kterém dochází k preferování užívání pojmu učení na úkor pojmu vzdělávání, což předpokládá, že za znalosti a kompetence je zodpovědný sám jednatel. Celoživotní učení podle téhož autora (2002, s. 28) představuje „propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“. Rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí, jak uvádí Veteška (2009, s. 25), je v rámci celoživotního učení aktivitou, která jedinci umožní celkové společenské uplatnění a realizaci požadavků kladených společnostmi. Rabušicová (2006, s. 18) představuje celoživotní učení ve dvou základních dimenzích - jako učení v různých životních etapách – *lifelong learning* a jako učení v celé šíři života, tedy ve všech oblastech života bez ohledu na danou fázi lidského života – *lifewide learning*. Thelenová v této souvislosti zmiňuje Jarvise (Thelenová, 2014, s. 88), který označil celoživotní učení za matoucí pojem jak v teorii, tak i v praxi. Je totiž pojmem používaným jak pro učení „od kolébky po smrt“, tak pro „učení v produktivním věku“. Autorka dále předkládá

Jarvisem upřednostňované pojmy *life-wide* a *lifetime learning*, tedy pojmy koreponující se stárnutím člověka a znaky, které jsou typické pro stáří. Tento koncept je doplněný o lidský rozměr. Učení se jedince ve vyšším věku je učením celoživotním, je jak jeho „životem, tak i jeho šíří“ (Thelenová, 2014, s. 88).

V pojmu celoživotní učení je podle Palána (2002, s. 30) kladen důraz na časovou dimenzi: „učení v průběhu života, buď nepřetržité, nebo periodické“. Z tohoto důvodu se také hovoří o *všeživotním učení (lifewide)*, učení, které se může odehrávat v plném rozsahu našeho života a v jakémkoliv jeho stadiu. Toto učení podle Palána (2002) upozorňuje na komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení. Pro Rabušicovou (2006, s. 14) je celoživotní učení nejen základním mechanismem, jenž umožňuje zvládat požadavky současného světa, ale také „novým přístupem ke vzdělávání, který klade do centra pozornosti procesy učení.“

Podle Strategie celoživotního učení České republiky (2007, dále jen Strategie ČR) je celoživotní učení členěno z hlediska vzdělávání v rámci určitých etap lidského života na počáteční a další vzdělávání (MŠMT ČR, 2007, s. 8 - 9). Počáteční vzdělávání probíhá v mladém věku, s možností ukončení kdykoliv po skončení povinné školní docházky buď vstupem na trh práce, nebo mezi ekonomicky neaktivní obyvatele. Představuje získávání znalostí a vědomostí prostřednictvím vzdělávacích institucí, tedy škol. Další vzdělávání pak představuje různorodé spektrum nabývání znalostí a dovedností důležitých pro uplatnění jedince nejen v pracovním, ale i v občanském a osobním životě (tamtéž, s. 8 - 9). Probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. jakmile vzdělávající poprvé vstoupí na trh práce (Veteška, 2010, s. 17 - 19). Celoživotní učení podle Strategie ČR (MŠMT ČR, 2007, s. 9) představuje určitý nepřetržitý proces učení člověka, kde větší roli než samotné studium hraje připravenost a schopnost člověka učit se. Spíše než o vzdělávání hovoří o učení, pro zdůraznění učebních aktivit, které jsou nejen neorganizované, ale i institucionálně nezakotvené. Další podkapitola představuje vzdělávání do-

spělých, jako jednu z částí systému celoživotního vzdělávání (učení), v rámci vysokoškolského kontextu.

1.1 Vzdělávání dospělých ve vysokoškolském kontextu

V obecném pojetí je vzdělávání dospělých vymezeno jako komplexní soubor institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, které nejenže nahrazují, doplňují, inovují, ale i jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých jedinců. Tyto aktivity rozvíjejí znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy i jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci i mimopracovní život (Beneš, 1997). Tento pojem je často chápán v několika souvisejících významech a to jako (1) vzdělávací proces, (2) součást vzdělávacího systému, (3) pole praxe a (4) vědní a studijní obor na vysokých školách. Jako vědní a studijní obor se v mnoha zemích (např. USA, Kanada, Německo, Francie, skandinávské země) nazývá *adult education (vzdělávání dospělých)*, tedy obor zaměřený na specifickou problematiku edukace dospělých (Průcha & Veteška, 2014, s. 301 - 302). Konceptualizací vzdělávání dospělých, jak uvádí Dvořáková a Šerák (2016, s. 29) se v USA významně zabýval představitel pragmatistického pojetí vzdělávání E. C. Lindeman, který identifikoval specifické základní principy pro vzdělávání dospělých. Zároveň akcentoval na zkušenost, coby rozhodující aspekt pro učení se v dospělosti (Dvořáková & Šerák, s. 31). Následně představitel behavioristického přístupu ke vzdělávání E. L. Thorndike experimentálně dokázal schopnost dospělých se učit a tím přispěl k legitimizaci oprávněného budoucího rozvoje teorie vzdělávání dospělých, tedy andragogiky, termínu, který jako první v USA zavedl právě zmíněný Lindeman (Dvořáková & Šerák 2016, s. 31 - 32).

Nejvyšší úroveň vzdělávacího systému v České republice představují vysoké školy, které se dělí na univerzitní a neuniverzitní. Univerzitní vysoké školy nabízejí akreditované studijní programy bakalářské, magisterské, doktorské, rovněž uskutečňují vědeckou, výzkumnou, vývojovou a uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Neuniverzitní vysoké školy uskutečňují bakalářské a magisterské studijní pro-

gramy (MŠMT ČR, [2009], s. 43). Oblast vysokého školství v České republice je spravována stěžejním zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů (zákon o vysokých školách). Tento zákon poskytuje nejzákladnější informace týkající se postavení vysokých škol, jejich orgánů, členění, akreditace studijních programů a v neposlední řadě je zde rovněž vymezena působnost Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ve vztahu k vysokým školám (Česko, 2013). Co se týče přijetí ke studiu na vysoké škole, tak podmínkou pro bakalářský a magisterský studijní program je absolvování středního vzdělání s maturitní zkouškou. Podmínkou přijetí ke studiu v magisterském studijním programu, který navazuje na bakalářský studijní program, je řádné ukončení studia v bakalářském programu. Vysoká škola nebo fakulta může stanovit další podmínky přijetí ke studiu týkající se určitých znalostí, schopností nebo nadání apod. Další nedílnou součástí přijetí ke studiu je absolvování přijímacích zkoušek, jejichž termíny, znění a podmínky stanovuje daná vysoká škola (MŠMT ČR, [2009], s. 44).

Problematiku vzdělávání dospělých v současné době teoreticky řeší obor andragogika. Je to vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, který se zabývá veškerými aspekty vzdělávání a učení se dospělých, a také studijní obor v programu pedagogických věd, jenž slouží k přípravě odborníků v oblasti vzdělávání dospělých. Termín „andragogika“ nahradil dříve užívaný pojem „pedagogika dospělých“, kde iniciátorem této terminologické i koncepční změny spojené se jménem Vladimíra Jochmanna, byla po roce 1989 katedra sociologie a andragogiky na Filosofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Podle Beneše (2009, s. 691) byla nejednoznačnost v andragogické terminologii často problémem a také hlavním diskurzem na mezinárodní úrovni. Určujícím pojmem se v konečné fázi stalo „učení se dospělých“, kde vzdělávání je jeho integrální součástí.

Dopita a Poláchová Vašátková (2017, s. 39) v rámci popisu institucionalizace české andragogiky a diskurzu rozdílu mezi andragogikou a pedagogikou zmiňují nejednotnost některých tuzemských autorů ve vymezení daného pojmu. Zásadní

rozdíly buď nenachází, nebo je nehledají, a pokud má rozdíl existovat, tak je dán cílovou skupinou, čímž je zdůrazňováno užívání pojmu „vzdělávání dospělých“. Výjimkou nejsou ani autoři, jež vymezují „andragogiku“ a „vzdělávání dospělých“ jako dvě různá pojetí nebo naopak synonyma. Pro Dopitu a Poláchovou Vašátkovou (tamtéž, s. 39) je andragogika zastřešujícím pojmem zahrnujícím v sobě „vzdělávání dospělých“ v různých sociálních a historických kontextech. V současné době, jak uvádí Beneš (2009, s. 695) je andragogika vzhledem ke své atraktivitě jako oboru, významu předmětu a stabilizující se institucionální základně schopna přispívat k řešení jak celospolečenských, institucionálních, tak i individuálních problémů.

Následující podkapitola představuje účastníka vzdělávání dospělých a existující formy tohoto vzdělávání, jak z pohledu legislativního, tak z hlediska odborného vymezení, s akcentem na kombinovanou formu studia.

1.2 Student kombinované formy studia

Již zmíněný zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů (zákon o vysokých školách) uvádí tři formy studia a to formu prezenční, distanční a kombinovanou (Česko, 2013). Pro účely této práce je stěžejním termínem kombinovaná forma studia, ale pro uvedení rozdílů je nastíněna i forma prezenční a distanční. Prezenční forma studia poskytuje výuku kterýkoliv všední den, dopoledne i odpoledne. Student této formy studia má za povinnost navštěvovat povinné semináře. Distanční („dálková“) forma studia je založena na samostudiu, kdy studenti chodí do školy nepravidelně, např. jedenkrát týdně, na vyučování či konzultace. Podle Zlámalové (2009, s. 514 – 519) se nemusí se účastnit přednášek a cvičení jako studenti prezenčního studia, využívají ke studiu z velké části informační a komunikační technologie. V současnosti je toto studium nahrazeno právě kombinovanou formou studia.

Podle Průchy a Vetešky (2014, s. 157) je kombinovaná forma studia kombinací distančního a prezenčního studia. Z důvodu větší akumulace skladby předmětů (v některých oborech), ze dvou semestrů do jednoho, vyplývá pro studenta kombinované formy studia vyšší náročnost na domácí přípravu, což zmiňuje i Mužík (2011, s. 86), který uvádí jako „hlavní příčinu vzniku této formy studia snahu racionalizovat výuku tím způsobem, že její část bude převedena do lektorem řízeného individuálního samostudia účastníků“. Na studenta této formy studia jsou klade-ny stejné požadavky ke splnění zápočtů a zkoušek jako na studenta prezenční formy. Průcha a Veteška (2014, s. 157) tuto forma studia uvádí jako nejvíce vhodnou pro jedince, kteří chtějí studovat při zaměstnání. Výraznou pomůckou při studiu jsou studijní texty a taktéž velkým přínosem je využívání informačních technologií. Kombinovaná forma studia nabízí větší časovou volnost, ve vztahu k osobní účasti na přednáškách, seminářích či větší možnost individuálně smluvených konzultací s vyučujícími. Ovšem absence na víkendovém bloku se může stát i hůře nahraditelnou, což přináší riziko nedostatečného pochopení učiva. Při následném samostudiu pak dochází k velké ztrátě času při přípravě na zkoušky. Veteška (2009, s. 231 - 232) konstatuje, že kombinovaná forma studia je jediná realizovatelná cesta v případě pracovně vytížených a aktivních jedinců, kteří musí čelit stále se zvyšujícím nárokům dnešního trhu práce. Z tohoto důvodu je většinou student kombinované formy studia „věkově zralejší“ než student prezenční formy.

Celoživotní učení, představené v rámci této kapitoly, jako přirozená součást života každého jedince, se stává nutností pro stále větší skupinu lidí. Tento kontinuální proces není mnohým jedincům z různých důvodů umožněn v rámci počátečního vzdělávání, je realizován až v době ekonomické a materiální soběstačnosti. Jedinec se stává účastníkem vzdělávání ve fázi dospělosti, kde vhodnou alternativou se jeví kombinovaná forma studia. Obsahem další kapitoly je pojem učení, který je jako specifická forma činnosti člověka představen z různých hledisek.

2 UČENÍ

Definovat obecně pojem učení je velmi obtížné, nejen díky jeho individuální povaze, ale také variabilitě různých situací, ve kterých k učení dochází. I při snaze odborné teoretické interpretace, panuje ne zcela jednotná terminologie, která se mění nejen v závislosti při objasňování různých teorií učení, ale také v závislosti na řadě hledisek, které jsou uplatňovány při zkoumání procesu učení. V neposlední řadě je nutné brát také v úvahu aktéry učení. Jinak se učí děti, jinak se učí lidé v dospělosti. Z psychologického hlediska je učení spojeno s vnitřními psychickými procesy člověka. Např. Hartl a Hartlová (2015, s. 637) jako jedno z mnoha vymezení pojmu učení uvádí, že jde o „aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince; smyslem je přizpůsobování se novým situacím“. Thelenová (2014) o učení, jeho procesu, přemýšlí v kontextu studia lidského učení podle Jarvise. Učení je pro něj základní lidskou potřebou a proto Maslowovu pyramidu potřeb rozšířil o další stupeň, o potřebu učení. Tato potřeba učení v pyramidě navazuje na potřebu lásky a sounáležitosti, jako aktivátora učení (Thelenová, 2014, s. 64). Učení jako základní lidská potřeba je pro Jarvise argumentem k tvrzení, že jakákoliv institucionalizovaná a formalizovaná podoba vzdělávání není nutná, poněvadž člověk je „schopen svou potřebu učení uspokojit kdekoli a kdykoli“ (Thelenová, 2014, s. 65). Už od narození jsme v kontaktu s jinými lidmi, jsme ovlivňováni nejdříve rodinou, postupně se včleňujeme do sítě sociálních vztahů, učíme se svou individuální angažovaností, vzájemnou interakcí přejímáme poznání generace současné i generací minulých. Mareš (2013, s. 73) v tomto kontextu dodává, že si osvojujeme kulturu, nejen současnou, ale dá se říci, že v určité míře také kulturu lidstva. Kultura je jedním z východisek učení i pro Jarvise. Podle něj je učení procesem cyklické povahy, který „z kultury vychází a nakonec do něj zase ústí“ (Thelenová, 2014, s. 65). Každá nová situace, nová sociální změna, je spjata s učením, aktivuje totiž další potřebu učení (se) jedince. Díky změně tato potřeba získat novou zkušenost, znalost či dovednost apod. spěje

k tomu, že jedinec postupně rozvíjí a proměňuje své vrozené schopnosti a vzorce chování prostřednictvím různých procesů. V důsledku toho, že změna je v životě jedince neustále přítomná, v různých podobách jeho bytí, lze souhlasit s Jarvisem, jak uvádí Nehyba (2012), že učení vzniká v momentě, kdy nastává u jedince tzv. disjunkce¹ (nesoulad, rozpojení) mezi vnímanou skutečností v daném okamžiku a zkušeností, kterou již vlastní. Tuto zkušenost nelze v dané situaci a při změně, která nastala, použít, proto je jedinec nucen realizovat jiný než dříve naučený či jinak zaužívaný proces řešení. Tento moment je počátkem vědomého procesu učení (Nehyba, 2012, s. 39). Tady je patrná již výše zmiňovaná cyklická povaha učení - učením se díky probíhající změně stáváme zkušenějšími, a také, jak uvádí Kulič (1992) měníme své dosavadní poznatky, způsoby činnosti, formy chování i sebe sama k dalšímu rozvoji a vyšší účinnosti. Dále soudí, že „k těmto změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí - na vědění. Jde přitom o zkušenost individuální nebo o přejímání a osvojování si zkušenosti společenské“ (Kulič, 1992, s. 32).

Z pohledu mnoha oborů učení probíhá po celý život, je základním autoregulačním mechanismem, který formuje vědomí, chování a osobnost jedince a výsledkem jsou pak změny v těchto oblastech. Kusák a Dařílek (2001, s. 91) uvádí, že v tomto procesu, v tom širším pojetí, dochází u jedince k osvojení si individuální zkušenosti v závislosti na měnících se podmínkách. V užším pojetí pak chápou učení jako záměrnou a systematickou činnost, při které si jedinec osvojuje vědomosti, dovednosti, postoje a návyky. Život člověka je provázen řadou rozličných situací, které vyžadují řešení, tzn., že tyto situace podmiňují to, aby se člověk zamyslel a s využitím buď předchozí vlastní zkušenosti či získáním nové, situaci nějak vyřešil.

¹ Jarvisův pojem *disjunction/disjuncture* je do češtiny Thelenovou (2014, p. 72) překládán jako *rozpojení*, oproti tomu Nehyba (2012, p. 39) ve svém příspěvku použil výraz *nesoulad*.

Učení jako získávání zkušeností zmiňuje také Čáp a Mareš (2001, s. 80) a jako jeho hlavní funkci uvádí přizpůsobování se organismu k prostředí a ke změnám v tomto prostředí. Získáním další vlastní zkušenosti si postupně upevňujeme nejen potřebné dovednosti, ale vlastní zkušenost se stává nejdůležitějším zdrojem učení. Největší, resp. prvotní důvěru máme v poznatky, které sami prožijeme, které jsou podloženy naší vlastní zkušeností. V definici pojmu učení hraje roli zkušenost také u Fontany (2003, s. 146), jenž charakterizuje učení jako „trvalou změnu v potenciaálním chování jedince v důsledku zkušenosti“. Jeho charakteristika učení je spjatá s pojetím kognitivního přístupu, kde „učení je schopnost jedince reorganizovat své psychologické pole (tj. svůj svět pojmů, vzpomínek atd.) v odezvu na prožívanou zkušenost ... klade důraz na způsob, jak si jedinec vysvětluje a jak se snaží pochopit, co se děje“ (tamtéž, s. 146).

Učení jako základní lidská potřeba je ve své podstatě nepřetržitým procesem, přičemž tento proces může mít v daném okamžiku dvě podoby: uvědomovanou i neuvědomovanou. Obě tyto podoby, jak soudí Thelenová (2014, s. 89) Jarvis nazývá zkušeností. Učíme se od prvního až do posledního dne života, učíme se ve všech prostředích (jen různým způsobem a různým věcem). Podoba učení je dána, resp. spíše je ovlivňována mnoha dalšími souvislostmi, které se vyskytují během jedincova sociálního žití. V procesu jeho rozvoje dochází k mnoha interakcím s ostatními, neustále se mění podmínky sociálního charakteru a tím jsou více či méně ovlivňovány také procesy učení. Tyto procesy a přístupy popisují a objasňují různé teorie učení, které se vyvíjely přibližně od počátku 20. století v závislosti na změnách koncepcí samotného učení. Zkoumání reálného průběhu učení se vyznačuje omezenými možnostmi. Jednotlivé teoretické koncepce se zaměřují na určitý dílčí aspekt učebního procesu, snaží se vysvětlit podstatu psychického procesu učení, ale v žádném z nich nenalezneme objasnění všech druhů či typů učení v jeho plné šíři. Dá se říci, že tyto koncepce se vzájemně doplňují a umožňují ucelenější vhled do problematiky procesu učení. Základem každé teorie je zachytit

souvislosti mezi podmínkami učení a principy učení. V následující podkapitole jsou představeny čtyři základní koncepce teorií učení, coby soubor obecných předpokladů k vysvětlení podstaty psychických procesů učení, a na jejichž základě jsou dále rozvíjeny odlišné přístupy ke vzdělávání i učení.

2.1 Přehled koncepcí teorií učení

Koncepce behaviorální teorie je koncepcí vzniklou pod vlivem Pavlovovy reflexologie, založená na pozorovatelném chování a na vlivu vnějších podnětů na chování a učení jedince. Zakladatel behaviorismu, americký psycholog J. B. Watson tvrdil, že to, co se jedinec učí, určuje prostředí. Organismus jedince je schopen reagovat na předchozí zkušenost a jeho budoucí chování je předurčeno následky, které mělo jeho chování v minulosti. Učení v tomto pojetí je chápáno jako zpevňování žádoucích reakcí na podnět podle vzorce S – R (stimul – reakce na podnět). Kalhous (2002 in Kalhous & Obst et al., 2002, s. 315) v konceptu behaviorální teorie učení jako výsledek učení uvádí změněnou schopnost organismu reagovat na podnět na základě předcházející zkušenosti.

Koncepce humanistické teorie učení je představena prostřednictvím C. Rogerse a A. Maslowa. V jejich pojetí je učení chápáno jako přínos pro jedincův růst a rozvoj, zároveň je kladen akcent na smysluplné chápání toho, co se jedinec učí. PCA přístup (Person Centered Approach) podle Rogerse (1995), tedy sebe-řízenost v učení, se zaměřením na získání cenných zkušeností z učení, se má stát přínosem pro jeho dosavadní životní zkušenosti. Sám Rogers v této souvislosti hovoří o tzv. prožitkovém učení, kdy hodnoty, jež jsou založeny na úctě k autoritám, ustupují ve prospěch hodnot, které jsou vybudovány na vlastním prožitku:

„...jediné učení, které významně ovlivňuje chování, je to, na které si člověk přijde sám, které si osvojí ... Zjišťuji, že jeden z nejlepších, ale současně nejtěžších způsobů, jak se učit, je aspoň dočasně odhodit svoje obrany a pokusit se porozumět tomu, jak se jeví druhému člověku jeho vlastní prožívání“ (Rogers, 1995, s. 224)

Rogers je na rozdíl od Freuda, jak uvádí Motschnigová a Nykl (2011, s. 60) zastán-
cem názoru, že každá povaha člověka je hodná důvěry a díky širokému spektru
vlastních vnitřních prostředků disponuje možností porozumět a rozvíjet sebe sa-
ma. Robert H. Chapell (1978) v souvislosti s humanistickým pojetím vzdělávání
zmiňuje P. Goodmanna, který se domníval, že největší hodnotu mají lidské vzdě-
lávací zkušenosti, které probíhají mimo školu. Goodmann kladl důraz na učení se
z zkušeností a byl přesvědčen, že jedinci se naučí více díky interakcím formou dis-
kuze, než povinným studiem z učebnic. Podle Goodmanna by prostředí určené
k učení mělo reflektovat zájem jedinců (Chapell, 1978, s. 367 - 368).

Kognitivní neboli poznávací proces, jenž nám umožňuje poznávat okolní svět, se-
be samé, musí být dostatečně rozvinutý v každém odpovídajícím vývojovém
stupni. Poznávací procesy jsou důležitým předpokladem právě pro učení. V prů-
běhu života se kognitivní předpoklady k učení, zvláště pod vlivem prostředí, na-
dále rozvíjejí. Podle Hartla a Hartlové (2015, s. 639) jsou *kognitivní teorie učení* za-
měřeny na podporu růstu schopnosti učit se. Mezi autory, jak uvádí Hrbáčková
(2006), zaměřující se na kognitivně vývojový přístup k učení, patří J. Piaget a L. S.
Vygotskij. Jejich myšlenky aktivního vytváření svých vlastních vědomostí, byly
základem pro vznik teoretického přístupu zvaného konstruktivismus.

Konstruktivistické teorie učení pracují s myšlenkou zdůrazňující aktivní úlohu jedin-
ce v poznávání světa. Důsledkem aktivní úlohy je zkušenost jedince, která je jím
kognitivně reflektovaná a interpretovaná. Reflexe je považována za určující prvek
procesu učení: „Reflexe je kognitivní aktivita transformující činnostní operace do
mentální podoby. Současně s ní vzniká u lidí interpretační aparát, kterým lidská
zkušenost sublimuje do symbolické podoby a tím ji strukturuje do kognitivních
kategorií“ (Pupala, 2001 in Kolláriková & Pupala, 2001, s. 168). Proces poznávání
a proces učení z konstruktivistického pohledu, jak uvádí Vyskočilová a Dvořák
(2002 in Kalhous & Obst et al., 2002, s. 49), je založen na aktivní roli učícího se
a podmínkou pro vytváření nového jedincova poznání je neustálá příležitost

k učení. Konstruktivismus, jako jedno z dominantních současných paradigmat je kombinací dvou teoretických přístupů - přístupu kognitivního a sociálního.

Kognitivní konstruktivismus, prezentovaný Piagetem, čerpá z koncepce kognitivního vývoje, z vývojového procesu jedince, během kterého si jedince vytváří modely své zkušenosti se světem. Podle Kašpárkové (2006, s. 18) jsou procesy učení u jedince podle Piageta ovlivňovány čtyřmi hlavními faktory - biologickým zráním, vlastními zkušenostmi, sociální interakcí a ekvilibrací, tzv. vyvažováním. Dále tato autorka (2016, s. 19) uvádí Piagetem rozlišované čtyři stadia kognitivního vývoje jedince - senzomotorické, předoperační, stadium konkrétních operací a stadium formálních operací, kdy přechod mezi jednotlivými stadii je ovlivňován výše uvedenými faktory. Tato stadia představují úrovně kognitivní vyspělosti jedinců. *Sociální konstruktivismus* Vygotského, jak uvádí Pupala a Osuská (2000), je založen jak na funkci sociální interakce při formování poznávacích struktur, tak na vlivu jazyka na utváření a strukturu poznání. V poznání člověka odrážejí kulturně sdílené pohledy na svět prezentované sdíleným jazykem. Podle Kašpárkové (2006, s. 23) Vygotskij Piageta kritizoval „pro nedialektičnost některých jeho interpretací“. Hrbáčková soudí (2006, s. 12), že Vygotskij více zdůrazňoval myšlenku vzájemného ovlivňování biologického zrání a procesu učení. Jedinec je nejvíce formován sociálními zkušenostmi s jinými lidmi, tedy v procesu učení hraje zásadní vliv sociální prostředí.

Tato kapitola představila učení jako základní lidskou potřebu, nepřetržitý proces s cyklickou povahou. K vysvětlení podstaty procesu učení, přispívající pro rámec empirické části této práce, jsou představeny základní koncepce teorií učení. Učení je komplexním psychickým procesem, který značně komplikuje stanovení jednotné klasifikace učení. Další kapitola představí učení jako proces, a to v rámci nejčastěji používaných klasifikací, neboť uvést všechny možné klasifikace, které mohou být stanoveny různě v závislosti na zvoleném kritériu třídění, v rozsahu této práce není možné.

3 UČENÍ JAKO PROCES

Učení jako lidský proces je v současné době Jarvisem definováno také jako výsledek, výstup žití (Thelenová, 2014, s. 71). Jak již bylo zmíněno, je spjato s velkou škálou variabilnosti, co se týče forem učení, způsobů a situací, ve kterých k učení dochází. Uvést jednotnou a hlavně úplnou klasifikaci druhů či typů učení, představuje velký problém. Jednotná klasifikace druhů či typů učení totiž neexistuje. Učení totiž může nabývat různých podob. Je důležité rozlišit, co je např. jeho obsahem, na jaké úrovni vývoje jedince se odehrává, zda se jedinec sám snaží něco naučit, nebo je k učení řízen z vnějšku apod. Jsou uvedeny nejčastěji používané klasifikace, z pohledu obecné psychologie, jež jsou dále uplatňované i z hlediska pedagogické psychologie. Tyto poznatky jsou důležité pro proces učení, jako jedno z jejích klíčových témat a tento proces, jeho průběh, samotná realizace, je závislá na mnoha determinujících aspektech. Nejdůležitějšími aspekty pro účely této práce je úroveň vědomí a úmyslu v procesu učení.

V psychologickém pojetí Hartl a Hartlová (2015, s. 643 - 644) rozlišují učení explicitní (explicit learning), tedy vědomé a učení implicitní (implicit learning), učení nevědomé, tedy učení, které probíhá jakoby mimochodem. Podle Straky (2009, s. 140) explicitní a implicitní učení probíhá ve všech druzích externích podmínkách, liší se však významem. Plamínek (2014, s. 35) srovnává vědomé a nevědomé učení s mírou zátěže - pokud se něco naučíme na vědomé úrovni, lze to využít v situacích při minimální zátěži. Dojde-li ke zvýšení zátěže, vědomě naučené ustupuje, dochází k tendenci použít nevědomě naučené vzorce chování, tedy k využití návyku. Tento návyk vzniká používáním určité znalosti (dovednosti), je tím, co děláme nevědomě, automaticky, naučeně bez účasti vědomí, nebo také ho vlastníme jako zděděné. Thelenová (2014, s. 86) uvádí v kontextu s lidským učním Jarvisovu typologii učení, která také zahrnuje učení explicitní a implicitní. Explicitní učení spojuje s vědomými zkušenostmi. Učíme se ale také ze zkušeností,

které si neuvědomujeme - učíme se tedy implicitně, na základě skrytých (tacitních) znalostí (Thelenová, 2014, s. 86).

Dalším kritériem je kritérium úmyslnosti, tedy podmíněnosti procesu učení založeném na činnosti, podmínkách, ve kterých k učení dochází. Hartl a Hartlová (2015) rozlišují učení záměrné (intentional learning), intencionální, tedy plánované a systematické, mající jasný cíl. Toto učení může probíhat jako učení organizované nebo jako učení sebe-řízené (Hartl & Hartlová, 2015, s. 651). Roli záměrnosti zmiňuje ve své typologii učení také např. Kulič (1992, s. 22 - 23), kde mimo jiné, jako jedno z třídících kritérií uvádí kritérium podle míry vědomého záměru. Na základě tohoto kritéria rozlišuje učení záměrné (intencionální), kdy jedinec má důvod, proč se učí, má předem určený záměr a učení bezděčné (incidentální), nezáměrné, neuvědomované, průvodní, kdy jedinec pouze reaguje na různé situace, ve kterých se ocitá, ale žádný jasný záměr nemá. V souvislosti s intencionálním (záměrným) a incidentním (nezáměrným) učením zmiňuje dále Thelenová Jarvisem uváděnou typologii situací, a to situaci formální, neformální a informální. Jde o situace, které podle Jarvise mohou vést k učení. Tyto situace jsou podle něj pak naplňovány učením intencionálním nebo incidentním (Thelenová, 2014, s. 82).

Kuličem výše zmiňované bezděčné učení je Průchou a Veteškou (2014, s. 52) vymezováno jako náhodné, incidentální (nezáměrné) učení. Probíhá u jedince neúmyslně, nahodile, jako nesystematické, aniž by mělo nějaký plánovaný cíl. Provází člověka v průběhu celého jeho života, je předpokladem jeho socializace. V jejich pojetí toto učení probíhá souběžně se záměrným učením, zprostředkovaným jako vzdělávání v institucionalizované podobě. Učení náhodné (random/incidental learning), také učením bezděčným, nahodilým, neúmyslným, nesystematickým definují již zmínění Hartl a Hartlová (2015, s. 645). Zároveň ale vylučují, že by mělo být spojováno s učením implicitním (nevědomým), spíše totiž může mít charakter učení latentního (latent learning). Toto učení je učením buď učením skrytým, nebo učením bezděčným, ve smyslu zapamatování si určitých podnětů, situací,

např. řemeslo se dědí z otce na syna apod. (Hartl & Hartlová, 2015, s. 645). Podle Straky (2009, s. 139) lze náhodné učení integrovat mezi explicitní a implicitní učení, ne však ve stejné dimenzi, protože jak explicitní, tak implicitní učení může být náhodné. Náhodné učení se podle stejného autora (2009, s. 140) může vyskytovat kdekoliv, dokonce i ve formálních podmínkách.

Jako jedinci se pohybujeme v určitém společenství lidí, stáváme se součástí sociokulturních daností. Naše způsoby myšlení, učení i jednání jsou sociálně determinované – jsme ovlivňováni rodinou, vrstevníky, komunitou, postupně celou společností. Dalším druhem, typem učení, právě na základě preferování sociokulturních vlivů, jak uvádí Mareš (2013), je učení situované. Situované učení nás upozorňuje, že „podstata lidského myšlení a lidského učení je sociální“ (Mareš, 2013, s. 73). Nevyrůstáme izolováni, ale přímo či nepřímo jsme součástí interakcí s jinými lidmi, naše aktivity jsou situovány v určitém kontextu a za určitých situací. Podle Mareše (2013) přejímáme zkušenosti a poznání jiných, aniž bychom si tyto často neviditelné a neuvědomované vlivy, např. při koordinaci našich aktivit, či spolupráci s jinými, uvědomovali.

Další podkapitola se věnuje procesu učení v rámci dospělých jedinců, coby aktérů celoživotního učení, v rámci různých specifíků, kterými se vzdělávání a učení v dospělosti vyznačuje.

3.1 Proces učení (se) dospělých

Aktérem celoživotního učení je učící se. V dřívějších letech byla schopnost dospělého učit se a vzdělávat marginalizována, obecně specifika učení podléhají individuálnosti v jednotlivých etapách věku a řadě dalších faktorů. Nejde jen o aspekty subjektivně psychologické, ale dospělý člověk je vystaven řadě sociálních činitelů, které proces učení v dospělosti výrazně ovlivňují. Charakteristickým rysem učícího se dospělého, je nejen míra předchozího učení, ale také míra zkušenosti, motivovanosti a potřeb, zájem o to, aby jejich učení mělo smysl, bylo smysluplné (Prů-

cha & Veteška, 2014, s. 279). Důležitým aspektem je také to, v jakém prostředí se dospělý učí a neméně důležitá je pro ně schopnost a možnost reflektovat nejen své, ale i získané zkušenosti. Brookfield (2001, s. 95 - 98) ve vzdělávání dospělých kladl důraz nejen na dobrovolnou účast, ale také na směřování učebních aktivit, které vycházejí ze zájmů a potřeb učících se. Dospělí mají mít možnost mezi sebou sdílet své životní a profesní zkušenosti a uplatňovat je v procesu učení. Podle Matulčíka (2004) zdůrazňoval význam interakce s ostatními lidmi, význam předchozích osobních zkušeností také Dewey. Využití zkušenosti, která již existuje, v procesu učení, je východiskem pro každé další učení se. Praktická činnost, tedy „učení se činností“ („learnig by doing“), založené na vlastní zkušenosti, je základem pro efektivní vzdělávání a učení se dospělých (Matulčík, 2004, s. 67). Dospělý jedinec, díky získaným zkušenostem, vstupuje do procesu učení s větší poznatkovou kapacitou, je si vědom svých individuálních potřeb. V rámci toho, jak opět uvádí Průcha a Veteška (2014, s. 279), že dospělý jedinec kromě pracovní role také většinou vykonává roli partnerskou či rodinnou, je nucen přistupovat k obsahu svého učení nejen selektivně, ale i sebe-řízeně. Sebe-řízenost dospělého v učení spočívá v tom, že on sám si kontroluje vlastní učení, volí jeho tempo, zdroje, metody i cíle. Podle Beneše (2014, s. 77) je v sebe-řízeném učení je obsažena jak aktivita učící ho se, tak jeho autenticita a nedirektivnost. Učení se dospělých člení do dvou skupin a to na intencionální učení - buď organizované někým druhým a nebo sebeorganizované a incidentní učení - učení, jenž je součástí životních událostí a aktivit (Beneš, 2014, s. 56). Konstatuje, že učení vztaženému k životním událostem, stejně jako učení se ze zkušeností, jsou připisována pozitiva jako informálnímu učení, které vnímá jako učení probíhající vně formálních vzdělávacích institucí. Toto učení je reflexivním zpracováním těch zkušeností, které jedinec získává ve všech životních situacích, při jakýchkoliv činnostech (Beneš, 2014, s. 77 - 78). Reichmann (1986, s. 2) učení jako součást životních událostí a aktivit nazývá *learning en passant*, v souvislosti s každodenními aktivitami ve „škole života“. Součástí života každého jedince je zvládání životních situací, jejichž řešení je vysoce indivi-

dualizované. Znalosti, které jedinec při řešení využije, lze zpětně identifikovat, protože každá nová situace k řešení staví na předchozí znalosti. Znamená to, že každá situace učí jedince využívat zkušenosti ze souboru již naučených zkušeností. Tyto zkušenosti a situace mohou být výchozím bodem pro záměrné učení. Toto učení, jenž Reischmann (1986, s. 2) vnímá jako neúmyslné, je skryto mezi jiným každodenními činnostmi, děje se nepřetržitě a je důležitou součástí „dospělého“ vzdělávání.

Psychologické koncepce teoretických přístupů teorií učení byly podnětem pro východiska řady teorií učení se (a vzdělávání) dospělých. Tyto teorie mají za cíl vysvětlit specifika učení se dospělých. Podle Van Dellena (2012, s. 16) je „učení se dospělých komplexním jevem a neexistuje jediná teorie, která by podala uspokojivé vysvětlení, jak, co, proč a kdy se dospělí učí“. V následujících dvou podpodkapitolách jsou představeny vybrané koncepce teorie učení se dospělých v podání M. S. Knowlese a P. Jarvise.

3.1.1 Teorie sebe-řízeného učení Malcolma Knowlese

Malcom Knowles, americký teoretik vzdělávání dospělých (pro svou teorii vzdělávání dospělých užíval pojem „andragogika“), byl ve svém myšlení ovlivněn např. Deweyem, Rogersem, Houlem. V souvislosti se stále zmiňovanou zkušeností uvádí, že tato je východiskem i zdrojem učení a to i v případě, že je mylná (Knowles, 1980, s. 44). S důrazem na význam motivace a na aktivitu v učení přichází ve svých třinácti praktických principech učení dospělých. Za nejdůležitější dovednost Knowles (1980, s. 41) považuje naučit se jak se učit, tedy dovednost sebe-řízeného učení. Dospělí jsou dle něj zvyklí na sebeřízení, jsou ochotni přebrat odpovědnost za své učení i rozhodování (Knowles, 1980, s. 43). Knowles spolu s Holtonem a Swansonem (2012, s. 63 - 67) také soudí, že má-li pro dospělé učící se téma bezprostřední hodnotu, je-li učení více orientováno na řešení problémů a nedochází jen k pasivnímu osvojování obsahu, dospělý jedinec se lépe učí, rozvíjí se u něj větší vnitřní motivovanost. Knowles (1980, s. 43 - 44) ve své teorii sebe-řízeného

učení akcentuje pojetí učícího se, role zkušeností učícího se, připravenosti k učení a orientace na učení. K těmto čtyřem bodům posléze přidává motivaci k učení a potřebu vědět (Matulčík, 2004, s. 102).

3.1.2 Teorie učení Petera Jarvise

Peter Jarvis zohledňuje specifika starších učících se díky modelu facilitativního učení, které vnímá jako typické vzdělávání sobě rovných, jenž tvoří větší část vzdělávání dospělých (Thelenová, 2014, s. 68 - 69). Větší část aktivity v procesu učení nese učící se, učitel je v roli tutora, učícího pouze učení provází. Thelenová dále soudí, že Jarvisův proces učení je založen na možnosti konfrontace výstupů vlastního učení pomocí reflektujícího dialogu s učitelem. Knowlesův koncept sebe-řízeného učení byl podroben Jarvisově kritice (Thelenová, 2014, s. 84 - 85). Jarvis v něm neshledal základní specifika sebe-řízeného učení. Vnímá jej jako ideologický konstrukt, který napomáhá nereflektovat vlastní zájmy učícího se jedince, nerozvíjí kritické myšlení. Nehyba (2012, s. 37) mezi klíčové principy Jarvisovy teorie učení řadí koncept nesouladu, pojetí zkušenosti a model procesu učení. Nesouladem podle Jarvise je, když nedochází ke shodě „minulé lidské zkušenosti a současné situace“ (Nehyba, 2012, s. 39). Nehyba (2012) vnímá pojetí Jarvisovy zkušenosti spojení uvědomování si času, vnějšího světa a sebe, přičemž samotné uvědomování je pro Jarvise epizodou v čase (Nehyba, 2012, s. 44). Východiskem k Jarvisově vlastní teorii učení se stává koncept Kolbova cyklu učení, kdy se Jarvis podle Nehyby (2012) nepokouší o jeho reinterpetaci, ale sám zjišťuje, jak probíhá učení ze zkušenosti. Kolbův cyklus opomíná akcent na tělesné vnímání zkušenosti, vliv na vztah učení a sociální interakce, sociální konstrukci zkušenosti. Proto Jarvis představuje svůj model učení, který rozděluje čtyřmi procesy: „(1) nedochází k učení, (2) probíhá náhodné učení, (3) dochází k nereflektivnímu učení, (4) dochází k reflektivnímu učení“ (Nehyba, 2012, s. 46 - 47). Podle Nehyby (2012, s. 53 - 54) Jarvis při procesu učení klade důraz na tři dimenze: reflexi/myšlení, emoce a jednání. Celá osoba (jednota mysli, těla a já) existuje v přirozeném světě a čase,

kdy není vyloučeno, že se může dostat do nesouladu. Nesoulad jako zdroj zkušeností jedinec prožívá ve třech dimenzích: myšlení, cítění/emoce, jednání. Skrze tyto dimenze dochází k transformaci zkušenosti do paměti, osoba se stává více zkušenou a může vstoupit do dalšího cyklu učení.

Tato kapitola deskriptivním způsobem představila proces učení v rámci nejčastěji používaných, lze konstatovat, základních klasifikací, které jsou nutným předpokladem pro analýzu ústředního objektu zájmu tohoto výzkumu, kterým je pojetí informálního učení. Uvedené vybrané koncepce teorií učení se dospělých poukazují na aspekt zkušenosti, která svým obsahem konstruuje, utváří znalost, nejen coby výsledek procesu učení, ale také jako jeho aktivní prvek v rámci porozumění procesu a průběhu učení. Další kapitola představuje pojem znalost z pohledu různých vědních disciplín.

4 ZNALOSTI

O znalostech lze uvažovat v různých kontextech. V dimenzi vzdělávací je základním kamenem pojem znalost. Zajímavým se jeví příspěvek prof. Zeleného (2008), který uvedl, že v dnešní době, v době globálních a informačních komunikací je velmi důležité rozlišení mezi informacemi a znalostmi. Zdůrazňuje, že „informace nejsou znalosti“ a použil český výraz, který tento rozdíl nejlépe vysvětluje „vědět neznamená umět“. Informace v dnešní době jsou sice komoditou, nicméně neposkytují žádnou konkurenční výhodu. Oproti znalostem nejsou účelem vzdělávání. Data a informace jsou všude, znalost a moudrost jen někde (Zelený, 2008).

Uvedený příspěvek profesora Zeleného nastiňuje, že definice samotného pojmu znalost není v současné době jednoduchou záležitostí, význam je mnohoznačný. Nelze zaměňovat informace za znalosti, a to že něco víme, neznamená, že něco známe a umíme. Obecně lze pojem znalost definovat z mnoha úhlů pohledu a hlavně v rámci různých vědních disciplín, nicméně bez ohledu na kontext, nejčastěji dochází k zaměňování pojmů „znalosti“ a „vědomosti“. Vědomosti podle Vymětala a Váchové (2000, s. 45 - 47) jsou souhrnem dříve ověřených zapamatovatelných faktů, vztahů mezi nimi. Pokud jsou takto vytvořené vědomosti následně využité v praxi a na tom základě zhodnocené, mohou se přeměnit ve znalosti, zformované díky individuální zkušenosti. V užším andragogickém pojetí Průchy a Vetešky (2014, s. 311) bývá pojem znalost užíván také jako ekvivalent k pojmu vědomost. Znalosti (vědomosti) jsou pak osvojené poznatky jako výsledek učení. V širším pojetí je znalost nejenom vědomost, ale i dovednost, profesní zručnost a zkušenost buď jedince, nebo skupiny, vše označované jako tzv. know - how (tamtéž, s. 311).

Shodně se vyjadřují také Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 312), když pojem znalost, tentokrát v užším didaktickém smyslu, taktéž vymezují jako ekvivalent pojmu vědomost. Znalosti v jejich pojetí jsou vnímány převážně jako teoretické poznatky osvojené učením a to především ve škole. V širším významovém pojetí

znalosti zahrnují nejen poznatky, ale také dovednosti a schopnosti k vykonávání specifických činností. Výsledkem učení a vzdělávání by podle Švece (2009, s. 24 - 25) měly být znalosti, kterých dosahují (učící se) subjekty vzájemným sdílením znalostí. Dočekal (2011, s. 9) posuzuje vztah znalostí a informací jako „rozdíl určitý aktivitou při jejich uchopení. Informace jsou spíše rámcem možností, znalosti jsou chápány jako schopnost s těmito informacemi nakládat, tedy rámcem skutečného využití“. To, co člověk zná, ví a umí, nemůže existovat bez toho, kdo tuto znalost vlastní. Každý z nás je tedy nositelem nějakých znalostí, dokážeme znalosti tedy nejen vytvářet, uchovávat, zdokonalovat, následně je také prakticky v různé míře uplatňovat, ale i zapomínat. Z pohledu managementu znalostí např. Armstrong (2002, s. 290) vidí znalosti podobně jako Dočekal, též jako informace přizpůsobené k produktivnímu využití. Podle Mládkové (2005, s. 25) tkví vymezení znalosti v rozšířené informaci integrující se v mozku se znalostmi a dovednostmi již osvojenými s naší zkušeností, a to v kontextu s mentálními modely, hodnotami, principy a vztahy, které máme, sdílíme a ve které věříme. Na základě sledování a komunikace, nebo při činnosti dochází ke zformování znalostí v mysli člověka (Mládková, 2005, s. 18). Podobně se vyjadřuje i Wilson (2002), který znalost zahrnuje do mentálního procesu chápání, porozumění a učení, což se děje v mysli a zároveň v interakci se světem, který je sice mimo mysl, nicméně vyžaduje interakci se světem i vně mysli (Wilson, 2002, s. 3).

Davenport a Prusak (1998, s. 5) naopak považují znalosti za širší, bohatší a hlubší než jsou informace. Znalosti jako součást běžných procesů jsou totiž ovlivněny zkušenostmi a určitými hodnotami. Z výše uvedeného je patrné, že v souvislosti s pojmem „znalost“ je velmi často zmiňován pojem „zkušenost“. Zkušenost je tím, co si přinášíme z minulosti, to, co jsme se naučili ve škole, získali v rodině, interakcí s okolím, praxí. Např. Dewey (c1997, s. 35) o zkušenosti konstatuje, že každá zkušenost čerpá ze zkušenosti minulé a určitým způsobem ovlivňuje kvalitu zkušenosti budoucí. Stejně jako předávat zkušenosti, tak také předávat znalosti není

jednoduché. Jsou založeny právě na naší osobní zkušenosti, jsou naší vnitřní součástí. Lze říci, že stejně jako zkušenosti, tak i znalosti vznikají na základě starších znalostí, tzn., že znalost, která již existuje, disponuje schopností vytvořit znalost novou. Podle Švece, Šípa a Krátké (2014) má znalost kognitivní a emocionální obsah. Podléhá neustálým změnám, není tedy konstantní, díky ní jedinec mění své jednání. Část znalosti má explicitní formu, kdy si jí je jedinec vědom a formu tacitní, kdy si ji uvědomuje méně, nebo naopak vůbec. Na základě uvedeného rozlišují explicitní a tacitní dimenzi znalosti (Švec, Šíp & Krátká, 2014, s. 939 - 945). Tyto dimenze znalosti již dříve specifikoval Polanyi (1967), který navíc definuje explicitní znalosti jako formalizované, lze je zachytit, jsou schopné přenosu, sdílení, uchovávání a archivace. V následující podkapitole je věnována pozornost dimenzi tacitní, tedy znalostem tacitním.

4.1 Tacitní znalosti

Tacitní znalosti představují v současné době fenomén, který je obtížně uchopitelný. Existuje celá řada charakteristik a ani překlad z anglického originálu „tacit knowledge“ není přesně ustálen. Tento termín je do českého jazyka překládán jako „tacitní vědění“, „tacitní znalosti“, „nevyslovené znalosti“, „tiché znalosti“ a v neposlední řadě i jako „skryté znalosti“.

Vznik pojmu tacitní znalosti (tacit/implicit knowledge, tzn. skryté/implicitní - neuvědomované znalosti), jak už bylo zmíněno v souvislosti s dimenzemi znalostí, je spojován se jménem a díly Michaela Polanyiho, který vyslovil tezi, že *víme více, než dokážeme říci* (Polanyi, 1983, s. 4). Tyto znalosti, které máme a nedokážeme je popsat, vyjádřit, mají tacitní (skrytý) charakter. Jsou uchovávány v lidské mysli, v představách a chování jedince, založené na osobních zkušenostech. Je těžké je formalizovat, předávat ostatním, ale také je nelze převést do explicitní formy (Polanyi, 1967). Podle Švece (2012b, s. 400) jsou tacitní znalosti konstruovány na základě zkušenosti samotným jedincem a obsahují složku kognitivní (mentální obraz činnosti) i non-kognitivní (motivaci k činnosti). Švec (2012a, s. 100 - 101) dále

uvádí, že tacitní znalost, např. u studenta, vychází z jeho praktických zkušeností. Tato znalost je procedurální, individuální, skrytá (student ví více, než dovede vyjádřit), je spojena s jeho cíli, založená na řešení praktických úkolů (situací), vázána na kontext. Rozvoj této znalosti je podporován sdílením praktických zkušeností studenta s jeho vzdělavatelem. Sdílením sebereflektované zkušenosti dochází zároveň ke sdílení tacitních znalostí jak u studenta, tak i u vzdělavatele (Švec, 2012a, s. 103 - 104). Lze předpokládat, že úplně nejjednodušším způsobem, jak sdílet tacitní znalosti, je např. náslech - může jít o dva jedince či skupinu lidí, např. spolu v místnosti, a ačkoliv pracují na rozdílných věcech, řeší rozdílný problém, v podvědomí mohou registrovat komunikaci a aktivity těch druhých. Švec (2012b, s. 400) v této souvislosti tvrdí, že k utváření tacitních znalostí dochází, pokud je student osobně i emocionálně zaujatý řešeným problémem a zejména v situaci, kterou neočekával.

V souvislosti výše zmíněných složek, jak je definoval Švec, Nehyba a Svojanovský (2016) ve své práci uvádějí japonského profesora managementu Nonaku, který rozlišuje kognitivní (oblast myšlení) a technický (oblast jednání) element. Kognitivní oblast reprezentují mentální modely, technickou oblast pak praktické dovednosti vykonávané v konkrétních kontextech (Nehyba & Svojanovský, 2016, s. 59). Tacitní znalosti podle Panahiu, Watsona a Partridge (2012) jsou neuvědomované znalosti uloženy v lidských myslích, individuální a osobní, nabývány prostřednictvím zkušeností, kontextově podmíněné, obtížně zkoumatelné a hodnotitelné (Panahi, Watson & Partridge, 2012, s. 1096). Lawley (2016) tacitní znalost popisuje jako výsledek probíhajícího a také neuvědomovaného učení, které chápe jako tacitní učení. Neuvědoměle získáváme informaci tacitně, jakoby „navíc“. Naše pozornost se pohybuje v rovině explicitní, naopak tacitní učení se děje na pozadí roviny implicitní (Lawley, 2016, s. 88). Z toho je možné odvodit, že většinu znalostí, které získáme tacitním učením, jsou pak tacitními znalostmi, získanými implicitně. Bohm (1992) soudí, že žádná jiná znalost nemá bez tacitní znalosti smysl:

„Když mluvíme, je většina významů implicitní nebo tacitní. Dokonce i při myšlení (ačkoli myšlení může být explicitní, tvoří-li obrazy, je skutečná aktivita myšlení tacitní. Nemůžeme říci, jak to děláme. Když chceme přejít místnost, nemůžeme také říci, jak k tomu dochází. Rozvíjí se to tacitně“.
(Bohm, 1992, s. 24)

Nevědomé získávání znalosti uvádí i Matošková (2014, s. 57), která zároveň zmiňuje i její spontánní využití a existenci, „které si rovněž neuvědomujeme, neboť těžko se vyjadřuje něco, co člověku připadá samozřejmé a přirozené“. Tacitní znalosti jako individuální a praktické znalosti jedince, získané v průběhu života na základě zkušenosti, projevující se v jednání, zmiňuje také Čásková (2015, s. 99). V kontextu situace, tak např. Šimůnková (2015, s. 124) přisuzuje aktivitu a projev tacitních znalostí zvláště neplánovaným či obtížným situacím, které jsou v daném okamžiku řešeny méně uvědomovanými předchozími znalostmi a zkušenostmi. Rowland a Zazkisová (2013, s. 138 – 139) označují situace, ve kterých na reakce studentů ze stran vyučujícího nedochází k transmisi plně uvědomovaných znalostí a zkušeností, nepředvídatelnými situacemi. Thelenová podle Jarvise soudí (2014, s. 86 - 87), že skryté znalosti (tacit knowledge), stejně jako znalosti obecně, coby výsledek učení, vycházejí ze zkušeností buď předvědomě, nebo vědomě. Význam zkušenosti, coby zdroje tacitních znalostí, zmiňuje také Švec (2012b, s. 399), který dále definuje tacitní znalosti jako individuální a procedurální znalosti jedince, navenek obtížně vyjádřitelné (Švec, 2012b, s. 387). Sternberg (1999, s. 231 – 234) konstatuje, že tacitní znalosti jsou také zdrojem individuálních rozdílů mezi jedinci. Tyto znalosti je podle něj obtížné podrobovat introspekci, jsou osvojovány ze zkušenosti a vhodnou příležitostí pro jejich osvojování jsou neobvyklé, ale reálné situace. Upozorňuje na vzájemnou interakci tacitních a explicitních znalostí, zvláště při řešení zmíněných reálných situací a problémů.

Nehyba a Svojanovský (2016) v rámci svého výzkumu v kontextu učitelského vzdělávání vymezují tacitní znalosti v kontrastu ke znalostem explicitním a to na základě dvou atributů – mírou artikulovanosti znalosti a mírou uvědomovanosti znalosti, které vnímají jako dva póly jednoho kontinua. V jejich pojetí (Nehyba

& Svojanovský, 2016, s. 59 - 60) je tacitní znalost pak ta znalost, kterou člověk disponuje, ale není si toho plně vědom, nebo dokáže artikulovat tuto znalost jen velmi obtížně. Čím méně uvědomovaná a čím obtížněji artikulovaná, tím více se blíží tacitnímu pólu kontinua.

V průběhu života dochází k osvojování různých druhů znalostí. V rámci procesu učení však nejsou důležité pouze znalosti, které vycházejí z předem daného didaktického obsahu, ale také znalosti, které jsou ovlivněny individuálními zkušenostmi, jsou málo nebo vůbec uvědomované, skryté, ale přitom schopné ovlivňovat naše jednání ve všech situacích, ve kterých se ocitáme. Tacitní znalost, jako jedna z dimenzí znalosti, založená na předchozích zkušenostech jedince, hraje významnou roli v informálním učení (jeho procesu), jako ústředním pojmu tohoto výzkumného šetření, jenž je předmětem další kapitoly.

5 INFORMÁLNÍ UČENÍ

Obecný význam slova *informální* tkví ve smyslu nenucený, neoficiální, nepředepsaný (Národní knihovna ČR, 2014). Jako docela zásadní problém, resp. rozporuplnost se jeví, že v anglicko - českých slovnících se slovo *informal* překládá jako neformální (Lingea, 2014, s. 222). Informálnímu (také neformálnímu) učení je celosvětově věnována zvýšená pozornost, zvláště v otázce validace výsledků. O nezařaditelné a opomíjené roli informálního učení se hojně diskutuje, ale jasná definice chybí a toto učení je odsouváno do pozadí, i přesto, že je považováno nejen za nejstarší formu učení a významnou oporu učení v raném dětství, ale také prostředí informálního učení je „obrovskou pokladnicí učení a důležitým zdrojem pro vyučovací a učební metody (NÚV, 2001, s. 6).

Co se týče mezinárodního pojetí, tak zmíněné Memorandum (2001) spatřuje v tomto učení přirozený doprovodný znak každodenního života. Vymezuje se vůči formálnímu a neformálnímu učení také tím, že není nezbytně učení úmyslným a dále tím, že vědomosti a dovednosti, které tímto učení účastník získává, sám ani nemusí rozpoznat. V případě zmínky neúmyslnosti je možné vnímat v textu Memoranda rozpor, neboť uvádí, že všechny tři kategorie, tedy formální, neformální i informální učení, jsou záměrné učební činnosti (NÚV, 2001, s. 6). Evropská komise ve svém sdělení (Communication from the European Commission, 2001, s. 32) s názvem *Making A European Area of Lifelong Learning a Reality*, informální učení také označuje jako výsledek každodenních životních činností vztahujících se k práci, rodině nebo volnému času. Není učení strukturovaným, nevede k certifikaci, může být záměrné, ale ve více případech je spíše nezáměrné (nebo nahodilé).

Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy CEDEFOP vydalo v roce 2004 pod vedením Philippa Tissota tzv. *Glosář CEDEFOP - Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for enlarged Europe*. Informálního učení v jeho pojetí je výsledkem činností v každodenním životě spjatých s prací, rodinou, nebo

s aktivitami ve volném čase. Není ani organizované, ani strukturované (co do cílů, času a prostředků). Informální učení se někdy označuje jako učení ze zkušenosti, bezděčné, neinstitucionální (Tissot, 2004, s. 78). S další definicí informálního učení v roce 2012 přišla Rada Evropské unie (na základě Doporučení o uznávání výsledků neformálního a informálního učení). Informální učení je charakterizováno jako výsledek každodenních činností souvisejících s prací, rodinou nebo volným časem. Není organizováno nebo strukturováno, může být z hlediska učící se osoby nezáměrné, získané prostřednictvím životních a pracovních zkušeností (Evropská komise, 2012, s. 17). V případě České republiky, podle dokumentu Strategie celoživotního učení ČR (2007) je informální učení:

„chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované“. (MŠMT ČR, 2007, s. 9 - 10)

Průcha a Veteška (2014) z andragogického pohledu, stejně jako výše zmíněný dokument, do tohoto druhu učení také zahrnují sebevzdělávání, v rámci kterého si jedinec převážně sám stanovuje cíle, vybírá učivo, volí metody a techniky, motivuje se a řídí, kontroluje průběh svého učení a hodnotí jeho kvalitu (Průcha & Veteška, 2014, s. 246). Sebevzdělávání jako jednu z forem informálního učení, uvádí také Marinková a Stretti (2009b). Informální učení v jejich pojetí zahrnuje i bezděčné učení, které spojují s již uváděnými každodenními aktivitami jedince v životě jedince, ať už jde o práci, rodinu, nebo volný čas (Marinková & Stretti, 2009b, s. 248). Poněkud jiné pojetí, v návaznosti na mezinárodní projekt AES (Adult Education Survey), přineslo o vzdělávání dospělých šetření Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2012). Podle intencí mezinárodního výzkumu AES bylo informální učení definováno:

„jako záměrná činnost směřující k získávání poznatků a zlepšování vlastních dovedností institucionálně neorganizovanou a zpravidla nesystematickou cestou. Zahrnuje učení v průběhu každo-

denních aktivit například v prostředí rodiny, ve volném čase či zaměstnání. Nejedná se ovšem o pasivní učení (např. při četbě novin), ale o aktivní, záměrnou a cílevědomou činnost orientovanou na osvojování nových poznatků (např. studium manuálu k novému počítačovému programu)". (ČSÚ, 2012, s. 32)

Informální učení se označuje také termínem zkušenostní učení (experiential learning). Významové krytí termínu zkušenostní učení s termínem informální učení uvádí Rabušicová a Rabušic (2008) v souvislosti s projektem *Council for Adult and Experiential Learning (Rady pro zkušenostní učení)*, který se zabýval problematikou ohodnocení předcházejícího učení, jež vychází z informálního učení dospělého a jeho praktických zkušeností. V tomto pojetí je pak zkušenostní učení takovým učením, kdy jedinec při každodenních pracovních a jiných činnostech nabývá zkušeností, které pak uvědoměle i neuvědoměle využívá při dalších aktivitách (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 80). Podle Průchy (2014, s. 64) je průběh tohoto učení spontánní, nezáměrný, nesystematický, není spojen se vzdělávací institucí. Jedinec se informálně učí během celého svého života, tedy nejen v interakci s rodinou, vrstevníky, médii, jinými lidmi, ale také během své pracovní činnosti.

Informální učení jako slovní spojení nenacházíme ani v anglicko - českém, ani v česko – anglickém pedagogickém slovníku. Autoři Mareš a Gavora (1999, s. 82) uvádí pouze slovní spojení implicit learning (implicitní učení, neuvědomované učení) a incidental learning (náhodné, z venku neřízené učení). Informální učení podle Palána (2002, s. 83) vychází z každodenních životních aktivit jedince, ve srovnání s formálním a neformálním vzděláváním je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované, než o vzdělávání hovoří o učení. Výstižnější podstatné znaky informálního učení uvádí v roce 2012:

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

Informální učení uvádí jako veškeré učení vyskytující se mimo kurikulum formálních a neformálních institucí nejen Livingstone (2001, s. 4), ale také Schugurensky (2000, s. 2), který akcentuje užívání pojmu učení místo pojmu vzdělávání a lpí na uvádění termínu "mimo rámec vzdělávacích institucí" a ne "mimo vzdělávací instituce". Informální učení jako druh lidského učení, které probíhá mimo formální rámec vzdělávacích organizací, uvádí také Beneš (2014). Je zpracováváno jako vlastní reflexivní zkušenost a z toho důvodu pak postupně může přejít v organizovanou formu učení, tedy v učení, které nemusí být sebeurčené ani individuální, ale jedinec je odkázán na pomoc druhých (Beneš, 2014, s. 77 - 78). Toto konstatování koresponduje s tezí Hlouškové (2013, s. 343), že informální učení není učení izolovaným, ale probíhá současně jak s formálním, tak s neformálním vzděláváním.

Snaha o vymezení obecnějších východisek v rámci konceptualizace informálního učení je obsahem následující podkapitoly.

5.1 Konceptualizace informálního učení

Jak už bylo zmíněno, informálnímu učení jsou nejen ze stran autorů odborné veřejnosti, ale také v rámci mezinárodních dokumentů i dokumentů České republiky přiřítány různé charakteristiky, vyznačují si se spíše nejednotou. Jde o velmi abstraktní formu učení a vědění, těžce uchopitelnou, což naznačuje i Tough (2002, s. 2), když tvrdí, že informální učení je přirozenou „neviditelnou“ lidskou činností, kdy lidé si ani neuvědomují, že se vlastně něčemu učí. Různorodost charakteristik informálního učení je důsledkem zajímavých konceptualizací, co se týče tohoto druhu učení. Jednu z těchto konceptualizací uvádí Schugurensky (2000, s. 3 - 4), který informální učení dělí do tří kategorií a to na sebe-řízené, náhodné učení a tiché, skryté učení (přirovnává jej k socializaci). V sebe-řízeném učení je iniciátorem svého učení sám učící se, má své přednastavené cíle, přistupuje k učení záměrně a vědomě. Tough (1979, s. 71) sebe-řízené učení přirovnává k učebnímu projektu, který je tvořen řadou souvisejících epizod, kdy každá epizoda obsahuje

více než polovinu celkové motivace jedince získávat znalosti a dovednosti, jež povedou k trvalým změnám jeho osobnosti. Jako veškeré sebe-řízené, a zároveň bezděčné a neplánovité učení se, spatřuje informální učení Palán (2002, s. 83). Sebeřízenost v tomto pojetí označuje jako záměrné (intencionální) učení, bezděčnost a neplánovitost směřuje k nezáměrnému (incidentálnímu) učení. Náhodné učení dále podle Schugurenského (2000, s. 3 - 4) je charakterizováno jedincem, který se něco naučil nezáměrně, jako vedlejší produkt činnosti v každodenním životě – uvědomí si, že se něco naučil až během případného skutečného učebního procesu, kdy tuto znalost, resp. nově nabitou zkušenost, může uplatnit. Také Peetersová et al. (2014) tacitní (tiché, skryté) učení označuje shodně s Schugurenským (2000, s. 4) jako učení nehmotné, nezáměrné a neuvědomované. Tak jako Polanyi (1983, s. 4), Schugurensky a Myers (2003, s. 326) i Peetersová et al. (2014, s. 181 - 182) specifikuje toto učení jako učení „kdy víme více, než dokážeme říct“. Ve shodě s Schugurenským (2000) rozlišuje informální proces učení jako sebe-řízené učení, které je jak úmyslné z hlediska získání přednastaveného cíle, tak vědomé, poněvadž jedinec si uvědomuje, že se něco učí; jako náhodné, tedy neúmyslné, ale vědomé v tom smyslu, že jedinec nemá žádný předchozí záměr učit se, ale díky případnému využití dříve získané a uvědomované zkušenosti zjišťuje, že se něco dříve a náhodně naučil. V rámci tacitního učení Peetersová et al. (2014) uvádí, že u jedince dochází v průběhu každodenního života k osvojování hodnot, postojů, chování, dovedností atd., aniž by šlo o záměrnou jedincovu činnost a aniž by si uvědomil, že se něco naučil (Peeters et al., s. 182). Schugurensky (2000) o tacitním (tichém) učení soudí, že díky jeho implicitní povaze je možné si jej uvědomit až na základě tzv. retrospektivního, zpětného rozpoznávání, procesu uvědomění. Tento proces rozlišuje na rozpoznávání vnitřní a vnější. Vnitřní reflexe nastává po uvědomění si vlastních zkušeností získaných v minulosti, např. při změně sociálního prostředí. Vnější reflexe nastává až po dotazování se na konkrétní zkušenost. V tomto okamžiku dochází k vyvolání zpětného rozpoznání a v tuto chvíli si jedinec uvědomí, že se dříve něco naučil (Schugurensky, 2000, s. 5).

V podstatě tři stejné koncepty informálního učení jako Peetersová et al. (2014) a Schugurensky (2000), předkládají také Merriam, Caffarella a Baumgartner (2007, s. 36), a to: (1) sebe-řízené (intencionální), tedy učení uvědomované, záměrné a cílevědomé; (2) incidentní (náhodné) učení, které je učním nezáměrným, vyskytuje se jako produkt vedlejší jiné činnosti, přičemž jedinec si může uvědomit, že se něco naučil; (3) tacitní učení, charakteristické nezáměrností a neuvědomovaností.

Erautova typologie (2004), vytvořená v rámci výzkumu informálního učení na pracovišti, charakterizuje informální učení na základě dvou aspektů. Prvním z aspektů je míra záměru učícího se, kdy rozlišuje učení implicitní (skryté) - jedinec se učí, aniž by v tom byl nějaký záměr a snaha. Dále na učení reaktivní, kdy jedinec reaguje učním na neplánovaně vzniklou situaci a konečně učení záměrné, kdy jedinec se učení věnuje v čase k tomu předem určeném. Druhým aspektem v jeho typologii je časové hledisko, tedy čas podnětu, kdy vznikl stimul k učení. Těmito stimuly může být minulá vzpomínka, která se implicitně spojí se současnou zkušeností, dalším stimulem může být současná zkušenost, která aktuálně vstupuje do vědomí. Nakonec tato neuvědomovaná minulá zkušenost je stimulem jedince k budoucímu plánovanému učení (Eraut, 2004, s. 250). Z výše uvedených konceptualizací je patrné, že úroveň vědomí, úmyslnost učení, situace a také role zkušenosti a schopnost reflexe hrají jako rozlišovací kritéria důležitou roli pro analýzu chápání pojetí informálního učení.

Následující podpodkapitola je zaměřena na přehled významných výzkumů, provedených v rámci informálního učení jak v tuzemsku, tak v zahraničí a uzavírá teoretická východiska této práce.

5.1.1 Dosavadní výzkumy informálního učení

Dosavadní výzkumy v českém prostředí proběhly hlavně na základě dat o frekvenci četby novin, odborné literatury, návštěv knihoven, kulturních zařízení apod. Z českých výzkumů jsou představeny tři významné výzkumy, ovšem pouze

v rámci sebevzdělávání dospělých, jako jedné z forem a součástí informálního učení. V první řadě šlo o výzkum informálního učení v ČR, který si kladl za cíl zjistit, jak velký podíl dospělých obyvatel se sebevzdělává. Výzkum autorů Rabušicové a Rabušice (2008) byl veden kromě dotazníků, které se týkaly sebevzdělávacích aktivit, také formou standardizovaných rozhovorů. Bylo konstatováno, že aktivity v informálním učení, tedy s využitím kvantitativní metodologie, je téměř nemožné změřit (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 94). Další z významných forem informálního učení je forma mezigeneračního učení. Významným počinem v této oblasti, zahrnujícím také prostředí informálního učení, byl výzkumný projekt se smíšeným designem autorek Rabušicové, Kamanové a Pevné (2011), který ukázal, jak probíhá učení v kontextu rodinného prostředí. Příkladem dalšího výzkumu, tentokrát s aplikací kvalitativní metodologie, je výzkum Hlouškové (2013) o informálním učení v kariéře žen, který se zaměřil na objasňování informálního učení u dospělých metodou biografického výzkumu.

Ze zahraničí lze uvést belgický výzkum J. Peeters, F. De Backer, T. Buffel, A. Kindens, K. Struyven, Ch. Zhu a K. Lombaerts (2014) s názvem *Adult Learners' Informal Learning Experiences in Formal Education Setting*, jenž měl za cíl pomocí kvalitativní metodologie odhalit interakci mezi formálním a informálním učním a zkušenostmi respondentů v této oblasti.

Informální učení není v tuzemské pedagogické a andragogické literatuře pojmem příliš frekventovaným, zřejmě z důvodu své obtížné uchopitelnosti. Deskripce obecného rámce „učení“, podstatných atributů pro jeho proces a deskripce znalostí, zvláště jedné z jejích dimenzí, dimenze tacitní, založené na zkušenostech, je podstatným a nezbytným krokem vedoucím pro porozumění procesu a průběhu informálního učení. Teoretická část této práce je vystavěna kapitolami, jež svým obsahem korespondují s empirickou částí práce.

6 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Empirická část magisterské práce je zaměřena na samotné výzkumné šetření. Tato část navazuje na uvedenou problematiku zpracovanou v teoretické části. Výzkumný problém je zvolen ze zájmu o problematiku informálního učení v pojetí studentů kombinované formy studia oboru Andragogika. Informální učení, jako součást konceptu celoživotního učení, probíhající ve všech fázích života jedince, má značný vliv na celkový rozvoj jedince a nabízí se dosud neobjasněná otázka, jakým způsobem tato forma učení vstupuje do procesu formálního vzdělávání u studentů kombinované formy studia oboru Andragogika. Cíl této práce a hlavní výzkumná otázka je formulována prostřednictvím tohoto výzkumného problému. S ohledem na zvolené téma a výzkumný problém této magisterské práce, je pro empirické šetření jako nejvíce přijatelný přístup shledán přístup kvalitativní. Vzhledem k tomu, jak uvádí King (2004, s. 11), že „cílem každého rozhovoru v kvalitativním výzkumu je ... nahlížet na dané téma z pohledu participanta a pochopit jak a proč zaujímá tuto konkrétní perspektivu“, tento přístup umožňuje detailně, do hloubky zkoumat, definovat a následně interpretovat daný výzkumný problém. Je nutné zmínit a připustit, že zkoumání tohoto fenoménu kvalitativní cestou je značně obtížně realizovatelné, a to díky tomu, že informální učení má často spontánní průběh (tedy nezáměrný, incidentální). Ale reálná možnost pokusit se o objasnění informálního učení s aplikací kvalitativní metodologie, jak ukázal výzkum Hlouškové (2013), existuje. Než je přistoupeno k samotnému výzkumnému šetření, je nutné se obeznámit s odbornou literaturou, týkající se designu kvalitativního výzkumu. V našem případě veškeré informace a postupy jsou získány z publikace *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* od Švaříčka a Šedové (2007). V následujících podkapitolách je definován výzkumný cíl, výzkumná otázka, metoda sběru dat, výzkumný vzorek, zvolená kritéria výzkumu, realizace výzkumu, etické hledisko výzkumu a analýza získaných dat.

6.1 Výzkumný cíl a výzkumná otázka

Cílem tohoto výzkumu je analýza informálního učení v pojetí studentů kombinované formy studia oboru Andragogika. Hlavním záměrem je zjistit, jak tito studenti informální učení interpretují v kontextu jejich současného studia a jakým způsobem informální učení vstupuje do jejich procesu formálního vzdělávání. Při stanovení výzkumného cíle je vycházeno z Maxwella (2005 in Švaříček & Šedřová, 2007, s. 63), který rozlišuje trojí typ cílů a to cíl intelektuální, praktický a personální. Intelektuálním cílem této práce přinést poznatky o chápání pojetí informálního učení u studentů kombinované formy studia oboru Andragogika v rámci jejich formálního vzdělávání. Cílem praktickým je získat detailnější informace o informálním učení a jeho procesu, jehož potenciál by mohl vést k zefektivnění procesu formálního vzdělávání. Cíl personální představuje hlavně osobní význam, tedy příležitost prozkoumat jev, který se výzkumníka, tedy studentky kombinované formy studia oboru Andragogika, osobně dotýká.

Hlavní výzkumná otázka zní: *Jak interpretují a realizují informální učení studenti kombinované formy studia oboru Andragogika?*

Stanovením hlavní výzkumné otázky je dán podklad k vytvoření tří specifických výzkumných otázek. Snahou těchto otázek je konkretizovat hlavní výzkumnou otázku. Tyto specifické otázky jsou dále rozloženy do tří obecných uvozujících otázek, prostřednictvím kterých je nalezena odpověď nejen na specifické otázky, ale také na hlavní výzkumnou otázku. Struktura výzkumných otázek je součástí přílohy P I. Specifické výzkumné otázky jsou definovány takto:

SVO1: Jak chápou pojetí informálního učení studenti kombinované formy studia oboru Andragogika?

Tato první specifická otázka slouží k objasnění, jak je pojetí informálního učení těmito studenty chápáno, z hlediska úrovně vědomí učení a úmyslnosti učení, co by rozlišovacími kritérii. Odpovědi participantů, zjišťované skrze obecné pojetí

pojmu učení, jsou důležitým předpokladem pro následné uvědomění si situací, které jsou jak příležitostí, tak stimulem pro informální učení.

SVO2: V jakých situacích se studenti kombinované formy studia oboru Andragogika informálně učí?

Druhá specifická otázka se orientuje na situace, ve kterých se tito studenti informálně učí. Veškerá naše činnost, aktivita, je vázána na nějaký kontext. Cílem je zjistit a objasnit, jaká situace je stimulem či „spouštěčem“ tohoto druhu učení v rámci procesu jejich formálního vzdělávání.

SVO3: Jakým způsobem se studenti kombinované formy studia oboru Andragogika informálně učí?

Třetí specifická otázka slouží k objasnění, jakým způsobem se tito studenti informálně učí. Cílem je rozpoznat a identifikovat skutečný způsob a proces informálního učení skrze proces jejich formálního vzdělávání.

6.2 Metoda sběru dat

S ohledem na výše uvedenou specifikaci výzkumného problému, cíl výzkumu a hlavní výzkumnou otázku, jako nejvhodnější metodou sběru dat je shledán hloubkový rozhovor (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 159). Konkrétně se jedná o jeden z hlavních typů hloubkového rozhovoru a to polostrukturovaný rozhovor, jenž je založen v případě této práce na třech obecných uvozujících otázkách. Takto vedenými rozhovory jde o snahu získat co nejvíce dat pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 160). Obecné uvozující otázky participantům výzkumu jsou pokládány na počátku a v průběhu jednotlivých rozhovorů a slouží jako vodítko při vedení výzkumu tím správným směrem. V případě uvedeného typu rozhovoru se v empirickém šetření jedná hlavně o to, udržet jasnou linii k získání potřebných dat, ale také jde o snahu udržet pozornost participanta v oblasti zvoleného tématu. V rámci tohoto typu rozhovoru je nutné flexibilně reagovat na odpovědi participantů výzkumu. Pro ověření správnosti nastavení otá-

zek jsou provedeny pilotní rozhovory, které se stávají testovacím konceptem rozhovoru. Vzhledem k uvedenému výzkumnému problému, stanovenému cíli a hlavní výzkumné otázce, pro sestavení výzkumného vzorku je zvolena forma záměrného výběru dle předem daných kritérií. Pro účel zvoleného empirického výzkumného šetření musí případní participanti výzkumu splňovat následující kritéria:

- participant výzkumu je v současné době studentem kombinované formy studia oboru Andragogika;
- participant výzkumu je studentem 3. ročníku bakalářského programu oboru Andragogika a studentem 1. či 2. ročníku navazujícího magisterského programu oboru Andragogika.

Důvodem k volbě těchto kritérií je předpoklad, že k rozpoznání informálního učení může dojít po určitém čase, tedy po skutečné zkušenosti s učením. Postupně jsou osloveni potenciaální participanti výzkumu různého věku a pohlaví, tedy studenti, kteří uvedená kritéria splňují. Při oslovování participantů výzkumu jsou využiti nejen studenti z řad známých, spolužáků, ale také technika sněhové koule, kdy potenciaální participanti jsou získáváni prostřednictvím zprostředkovaného kontaktu. Oslovení probíhá buď osobně, telefonicky, nebo e-mailovou formou. Postupně je získáno deset participantů výzkumu, kteří jsou ochotni se do výzkumu zapojit. Pilotní rozhovory jsou provedeny se třemi participanty, ve kterých je hlavně sledována správnost a smysl pokládaných obecných uvozujících otázek. Postupně dochází ke zjištění, že tyto otázky je nutné změnit, tudíž charakteristiky participantů pilotního výzkumu, jakožto i pilotní rozhovory s těmito participanty nejsou součástí této práce.

Ve výsledné fázi jsou do výzkumu zahrnuti minimálně dva participanti z každého ročníku (viz zvolená kritéria); převážně se jedná o ženy, neboť v uvedených programech je jich převaha a k účasti na výzkumu jsou sdílnější. V tabulce níže jsou uvedeny profily participantů výzkumu.

Tab. 1 – Bližší specifikace participantů výzkumu

| Participant výzkumu | Věk | Pohlaví | Studium | Univerzita |
|---------------------|-----|---------|-------------------|------------|
| Participant 1 | 44 | žena | 3 roč. Bc. studia | UTB Zlín |
| Participant 2 | 40 | žena | 3 roč. Bc. studia | UTB Zlín |
| Participant 3 | 28 | muž | 2. roč. nMgr. | UP Olomouc |
| Participant 4 | 36 | žena | 1. roč. nMgr. | UP Olomouc |
| Participant 5 | 46 | žena | 2. roč. nMgr. | UP Olomouc |
| Participant 6 | 47 | žena | 2. roč. nMgr. | MU Brno |
| Participant 7 | 42 | muž | 1. roč. nMgr. | MU Brno |

6.3 Realizace výzkumu

Na základě předběžného e-mailového souhlasu s výzkumem je v rámci rychlejšího navázání kontaktu vedena pouze telefonická komunikace, kdy dochází nejen k seznámení s výzkumným plánem, účelem výzkumu, metodou sběru dat, etikou výzkumu, ale také k upřesňování místa a času, tedy kdy a kde budou samotné rozhovory probíhat. Tato fáze není jednoduchá, vzhledem k pracovnímu vytížení i probíhajícímu studiu, navíc účastníci výzkumu jsou z různých univerzit a hlavně pochází z různých měst v republice.

Realizace výzkumu s jednotlivými participanty výzkumu následně probíhá na pracovišti nebo v místě bydliště na půdě knihoven, po předchozí domluvě také v oddělení čítáren či studoven a jinde. Rozhovory jsou uskutečňovány v průběhu měsíce ledna až února 2018 a délka jednotlivých rozhovorů je individuální, od 30 do 50 minut. Jednotliví participanté výzkumu jsou před samotnou realizací výzkumu opětovně seznámeni s výzkumným plánem, účelem výzkumu, metodou sběru dat a také etikou výzkumu. Fixace kvalitativních dat probíhá záznamem na diktafon, z něhož jsou tato data následně zpracována doslovným přepisem do elektronické podoby. Audiozáznam pořízený diktafonem je zálohován mobilním telefonem s aplikací nahrávání rozhovorů, to pro případ selhání diktafonu jako primárního přístroje a také případné snížené kvalité záznamu. Doslovná transkripce jednoho z rozhovorů je přílohou P IV této magisterské práce. V rámci vali-

dizace jsou poskytnuty participantům přepisy všech rozhovorů před započítím výzkumného šetření.

V rámci volby kvalitativního výzkumu je nutné předejít etickým problémům, které s sebou tento výzkum přináší. Ještě než započnou jednotlivé rozhovory s participanty výzkumu, všichni oslovení jsou ujištěni o důvěryhodnosti poskytnutých dat a s ohledem na etiku výzkumu jsou všem účastníkům změněna jména, v rámci zachování jejich anonymity. Místo jmen je jim přiřazeno označení Participant 1 – Participant 7 (dále v textu P1 – P7). Po dohodě s participanty výzkumu názvy univerzit a věk mohou zůstat v nezměněné formě. V úvodu rozhovoru jsou všichni požádáni o informovaný souhlas s pořízením nahrávky, jejím přepisem a následnou interpretací. Tento informovaný souhlas je zhotoven v tištěné podobě, ve dvou výtiscích, z nichž po jednom obdrží účastník výzkumu a samotný výzkumník. Vzor informovaného souhlasu je součástí přílohy P II této práce. Při udělení souhlasu, stvrzeného podpisem, participanti vznášejí opětovně žádost, aby nahrávka sloužila pouze k prováděnému výzkumu a nebyla poskytována třetí straně. Participantům výzkumu je také sděleno, že bude-li jim některá z otázek nepříjemná, nemusí na ni odpovídat ani zdůvodňovat svůj nesouhlas k vyjádření se na danou otázku. Rovněž jsou informováni, že mohou kdykoliv během výzkumného šetření z výzkumu odstoupit.

Hlavním zdrojem dat je sedm nestrukturovaných rozhovorů, jednotlivě vedených. V rámci rozhovoru jsou pokládány obecné uvozující otázky, jež jsou tematicky zaměřeny na obsah uvedených specifických výzkumných otázek a které tvoří jádro sesbíraných dat. Cílem obecných uvozujících otázek je orientovat pozornost participanta výzkumu tak, aby se „držel“ tématu týkajícího se jednotlivých specifických výzkumných otázek. Obecné uvozující otázky jsou vytvořeny ve snaze aktivovat a „nenásilně“ podnítit participanty výzkumu k uvažování o vlastním pojetí učení a k jejich postupnému směřování ke kontextu, ve kterém lze elicitovat atributy charakteristické pro pojetí informálního učení. O rozhovoru je uvažováno

jako o narativně reflexivním dialogu, tzn., že po obecné uvozující otázce se jsou kladeny otázky na základě informací v odpovědích poskytnutých zkoumaným participantem výzkumu. Informální učení je téma obtížně přístupné a těžce sdělitelné. Ve snaze, aby se výzkum ubíral ke skutečnému rozpoznání a identifikaci informálního učení, takto postavené dotazování má napomoci tomu, že nejsou vnášeny výzkumníkem do rozhovoru případné konstrukty, jež by mohly výpovědi účastníků výzkumu zkreslit či ovlivnit. Tyto otázky jsou konstrukčně koncipovány pro styl metod, které jsou využívány v kognitivních vědách a v naturalizované fenomenologii, jde o metody tzv. asistované introspekce. Naturalizovaná fenomenologie se zaměřuje na zkoumání lidského vědomí, a to jak se jeví zkušenosti v tomto vědomí z perspektivy první a druhé osoby (Gallagher & Zahabi, 2008). Takto vedený rozhovor umožňuje, aby participant interpretoval své zkušenosti se zkoumaným jevem do hloubky. První obecná uvozující otázka: „*Když řeknu učení, co tě napadá, co to v tobě vyvolává?*“ poskytuje zastřešující rámec pro studentovo subjektivní uvažování o učení v obecném pojetí, a to z hlediska úrovně vědomí a úmyslnosti učení, předmětu zájmu, vlivu zkušenosti. Druhá obecná uvozující otázka: „*Když řeknu situace a učení, co tě napadá, co to v tobě vyvolává?*“ je zaměřena na situace a jejich kontext, resp. jaké situace a příležitosti jsou stimulem k informálnímu učení. Třetí obecná uvozující otázka: „*Když řeknu proces a učení, co tě napadá, co to v tobě vyvolává?*“ je orientována na způsob, jakým se studenti informálně učí. Obecné uvozující otázky jsou součástí přílohy P I. V následující podkapitole je představen postup při analýze získaných dat.

6.4 Analýza získaných dat

Jak je zmíněno v podkapitole 6.2, sběr dat je proveden pomocí polostrukturovaných rozhovorů, kterým jako podklad slouží předem připravená struktura tří obecných uvozujících otázek. Těžištěm celého výzkumu je analýza dat ze sedmi hloubkových rozhovorů, zpracovaná skrze techniku otevřeného kódování, jenž je procesem označování jevů v datech, a která je hlavním analytickým postupem rea-

lizovaného výzkumu (Švaříček & Šedová 2014, s. 211). Opakovaným a pečlivým pročitáním jednotlivě přepsaných rozhovorů v tištěné verzi jsou v textu lokalizovány významové jednotky, kdy je využita metoda „papír a tužka“, tzv. kódování v ruce (Švaříček & Šedová, 2014, s. 213). Těmto jednotkám jsou následně přiděleny kódy. Nejdříve se v procesu analýzy vyskytují stovky kódů, které jsou tříděny podle jejich shodnosti do kategorií vyššího řádu. Výsledná kategorizace seskupuje kódy, které přísluší stejnému jevu. Výsledkem je šest konstituovaných kategorií, které tvoří analytickou kostru příběhu a jsou uvedeny jako názvy jednotlivých podkapitol v kapitole 7. V příloze P III je uvedena ukázka otevřeného kódování.

Ústředním jevem analytického příběhu je informální učení. První kategorie *(Ne)ohraničitelnost* objasňuje informální učení na základě rozlišovacích kritérií, kterým je úroveň vědomí na kontinuu uvědomované/vědomé X neuvědomované/nevědomé a kritérium úmyslnosti učení vymezené na kontinuu záměrné X nezáměrné. Do navazující druhé kategorie *Nahodilost ve spontánnosti* spadá charakteristika tohoto jevu z hlediska strukturovanosti, možné formy uspořádání a objasňuje přístup participantů v chápání pojetí sebevzdělávání a sebe-řízenosti v rámci tohoto druhu učení. Třetí kategorii *Od zkušeností ke znalostem* vytváří otázka role předchozích, dříve získaných zkušeností a znalostí a je příčinou vzniku čtvrté kategorie *Dvojitá tvář znalostí*, která poukazuje na dichotomii znalostí a význam jedné z dimenzí, dimenze tacitní, jako významného prvku v procesu informálního učení. Pátá kategorie *Není reakce, není učení*, je spjata s rozmanitými situacemi, které toto učení nejen iniciují, ale také ve kterých k informálnímu učení dochází. V těchto situacích dochází k transmisi a sdílení tacitních znalostí, což objasňuje šestá kategorie *Tajný transport do mé hlavy*. Charakteristiky v chápání pojetí informálního učení, v typu situace, kdy k učení dochází a ve způsobu informálního procesu učení vedou ke konkrétní interpretaci a realizaci informálního učení v rámci formálního vzdělávání studentů kombinované formy studia oboru Andragogika.

7 INTERPRETACE

Tato část práce se věnuje samotné interpretaci dat. Inspirací se stává se postup podle Švaříčka a Šedové (2007, s. 226), tzv. technika „vyložení karet“, která spočívá v tom, že kategorie vzniklé skrze otevřené kódování, tedy jejich obsah, je výzkumníkem převyprávěn. Následující podkapitoly představují kategorie vzniklé analýzou dat (která proběhla s ohledem na výzkumnou otázku), obsahují datové úryvky z rozhovorů, jejichž interpretace probíhá výše zmíněným způsobem.

7.1 (Ne)ohraničitelnost vědomí

Vznik této kategorie iniciovaly kódy *(ne)učím se*, *(ne)promyšlený okamžik učení* a tematicky se týká základních charakteristických atributů informálního učení a tím je úroveň vědomí učení a úmyslnost učení. Úroveň vědomí učení je participanty vyjádřena rozlišovacím kritériem uvědomované/vědomé X neuvědomované/ nevědomé, kdy participanti vymezují toto učení ve vztahu k učení vědomému/uvědomovanému a popisují jej jako učení probíhající mimochodem, např. při nějaké další aktivitě: „... já jsem neměla sledovat ty seniory, jenom mapovat způsob výuky, ...tak si zpětně uvědomuju, že jsem si odnesla i poznatek, jako mimochodem, jak udělat první pomoc, jak prostě resuscitovat, jak třeba zachránit život ... prostě to tam vzadu v hlavě uvízlo ..., aniž bych to nějak uvědomila“(P2) a také jako učení, kterému nepřipisují žádný význam, z hlediska procesu učení, protože si v danou chvíli vůbec neuvědomují, že se učí: „... no to se nedá vybavit si,... že člověk si ani neuvědomuje, že nabývá nějakých vědomostí, že si vlastně vůbec neuvědomuje, že se jedná o učení“(P5), takže o učení, o kterém neví, že probíhá, protože je povahou skryté, uvažují jako takovém zároveň učení i neučení se, které probíhá souběžně, aniž by o tom věděli: „ ... skryté takové ... si člověk ani neuvědomuje ... neví, že se učí a přitom se učí ... prostě cokoli co člověk nepovažuje jako učení ..., že prostě jakoby si to vůbec neuvědomuje, že se to učí, získává něco nového“(P3). Podle výpovědí si participanti také neuvědomují učení, které probíhá jakoby náhodně, aniž by museli vyvinout nějakou vlastní ak-

tivitu. Nedokáží přesně říct a určit, kdy a kde se něco naučili, kde něco zažili či slyšeli: „ ... že k těm informacím prostě přijdu, aniž bych si je nějakým způsobem aktivně vyhledávala ... že je buď vidím, slyším ale nevím vo tom... a v tý paměti mi prostě utkvěj ...“(P5), to zjistí až v nějaké situaci, kdy se tato neuvědomovaně získaná znalost objeví: „... neuvědomovaně asi zaslechnu a někde mi to tam v hlavě zůstane a možná si to vybavím pozdějc, prostě si to uvědomím“(P6). Dále také vypovídají o skrytém o učení, o kterém neví, že vůbec probíhá, nezaznamenali jej z důvodu, protože k učení neměli žádný záměr: „ ... pokud ani nezaznamenám, že se v nějaký situaci něčím obohacuju, tak určitě to není záměr ... je to takový skrytý“(P5), jako o učení probíhajícím někde v jejich podvědomí: „... jiná forma učení, ta podvědomá...a nezáměrná, kdy prostě přijímám nějaký informace, aniž bych o tom věděla“(P1). Tento skrytý nebo také tichý, neuvědomovaný proces učení je pro ně obtížně vyjádřitelný, neboť těžko se jim vyjadřuje něco, o čem neví: „... je to takové ... neuvědomované, jako skryté ... nebo takové tiché, nevím o tom a nedokážu to vyjádřit“(P6) a také nemá jasné hranice, je participantem přímo označeno jako učení informální: „... nejde to ohraničit, to nevědomé ... lze se učit tak, že je to podvědomé, např. reklamová propaganda ... to je to informální učení“(P7). Kromě již zmíněného podvědomého učení, které si participanté neuvědomují, uvádí také učení nevnímané, které v této formě probíhá každý den: „... v podstatě se učíme pořád, každý den, i když si to neuvědomujeme, že jde o učení, člověk to nevnímá jako učení, ale učí se pořád něčemu, tak jakoby neomezeně,...prostě podvědomě“(P4).

Úmyslnost učení je participanty vyjádřena rozlišovacím kritériem záměrné X nezáměrné, kdy participanté vymezují toto učení ve vztahu k učení záměrnému a to jako učení, které probíhá bez nějakého předchozího záměru se učit a jako učení, ve kterém není primární a cílovou záležitostí získávat znalosti: „..., že jako nepřistupuju primárně k tomu jako k získávání znalostí“(P6). Nezáměrnost učení jiný participant připisuje také náhodnému učení, učení, které nijak cíleně nepromýšlí a které označuje přímo jako učení informální: „ ... nad čím nepřemýšlím, v tu chvíli,

to je nezáměrné, to je to informální ... náhodné učení"(P7). Další participant se v kontrastu se záměrným dohledáváním nějakých informací zároveň učí nezáměrně, což je pro něj učení bezděčným a náhodným: „*cíleně hledám jednu věc, ale natrefím nebo prostě jakoby se naučím náhodně, bezděčně ... prostě nezáměrně při tom ještě spoustu jiných věcí*"(P1). Záměrnost v učení je dalším participantem spojována s určitým důvodem k učení, s plánem se něco naučit, kdežto nezáměrnost v učení je jím spojována se zcela náhodným učení, s učení, ke kterému není žádný důvod, děje se neúmyslně a výsledek tohoto nezáměrného (neúmyslného a náhodného) učení, se stává využitelný v okamžiku uvědomění si náhodné případné potřeby k využití: „*...to záměrný učení mám tak, že teď se naučím tohleto a z tohoto důvodu, abych uměl tohle a tohle. No a nezáměrný, to je tak, že prostě člověk někde přijde, třeba čeká na někoho na nádrži ... tam se z nudy koukám na nějaké třeba jízdni řád nebo něco takového a za tejdén řeším vlak do Prahy, jedu třeba poprvé (smich) a už si říkám: aha, já si tohle si vlastně pamatuju, že v tu a v tu dobu jede nějaký ten vlak do Prahy*"(P3).

Z výpovědí je patrné, že participanté učení, které si uvědomují, spojují se záměrem, s důvodem k učení. Na tomto základě jsou schopni o učení, které ač nepostřehují a nevnímají jej, vypovídat jako o učení nevědomém, neuvědomovaném, dokáží jen identifikovat, přiznat jeho existenci. Podvědomě ví, že se učí i nevědomě, ale dokáží tento atribut vyjádřit, až po zaměření své pozornosti tímto směrem, což je důvodem k tomu, že vymezují nevědomé učení také jako učení nezáměrné.

7.2 Nahodilost ve spontánnosti

Tato kategorie je utvářena kódy *žádný řád, nulový systém, spontánní paralela, já to chci, já to řídím*. Tematicky se tato kategorie týká charakteristiky informálního učení z hlediska případné strukturovanosti, formy učení a objasňuje přístup participantů v chápání pojetí sebevzdělávání a sebe-řízenosti v učení v rámci informálního učení. Výchozím předpokladem je to, že každé učení se vyskytuje v nějaké formě, může mít nějakou strukturu. Rozlišovacími kritérii jsou kritéria plánované X neplánované, organizované X neorganizované, systematické X nesystematické,

kdy participanti vymezují informální učení ve vztahu k učení plánovanému, organizovanému a systematickému. Participanti vypovídají, že každodenní aktivity a činnosti, které vykonávají, a při kterých dochází k učení, tak se dějí z logiky věci nahodile, neorganizovaně a neplánovaně: „... , to se naučíš buhví kde a kdy, ... úplně jako ... žádný plán, prostě žádná organizace a děje se to...“(P2), také při běžné komunikaci, která nebyla vyvolána a vedena záměrně: „..., tak nějak to vyplyne z řeči, třeba s kamarádkou ve vlaku, ze školy ... a hlavně to je neplánované ... no a rozhodně nezáměrné“(P4). V rámci jejich formálního vzdělávání, které považují za učení institucionálně organizované, plánované na základě sylabu předmětu, pokládají za neorganizované, neplánované a nesystematické skryté získávání informací, jež jsou sdělovány jakoby nad rámec učebního obsahu sylabu: „... organizované, to je plán, sylabus předmětu ... ale jsou informace ...co jako jsou také učení ... ale je to skryté, neplánované ... řekl bych nesystematické, nahodilé, navíc nad daný učební obsah“(P7), které ale probíhá současně s formálním učebním plánem: „... neplánuješ to, nějaké to učení a dozvídáš se, úplně nesystematicky, prostě mimochodem, při přednášce třeba...“(P3), jako učení nezáměrné, tedy informální, neorganizované, získávané na základě skrytého kurikula: „... nezáměrné, to je to informální ... nijak organizované ... člověk se tak učí i v rámci procesu formálního vzdělávání, ... ale je to ve skrytém jako by ... ehm ... kurikulu“(P1), popisováno též jako mimoděk a spontánní, paralelní získávání vědomých i skrytých, informálních znalostí: „... to informální, tam je prostě taková ta paralela ... něco se učíš záměrně, prostě to si uvědomuješ, to je jasný už z té podstaty té záměrnosti ... ale k tomu se prostě nabaluje i to skrytý, neuvědomovaný, jen tak mimoděk, spontánně, neplánovaně ... prostě si to neuvědomuješ“(P5). Učení v rámci předmětu, jak je participanty opakovaně zmíněno, je dané formálním učebním plánem, sylabem, je tedy učení záměrným, vědomým a zároveň v této fázi, tedy paralelně dochází k učení, které popisují jako neuvědomované, nesystematické a neplánované do té doby, než dojde k nějaké vhodné situaci využití: „ ... takže je to prostě takové to, co není přímo záměrné, tohle není organizované, je to mimo obsah předmětu, ale nějakým způsobem to prostě do sebe nasávám ... a prostě to někdy využiju, až přijde ta

správná chvíle, situace“(P4) a kdy si někteří participanti uvědomí, že se něco naučili a mohou to vědomě použít hlavně v praktické situaci: *„... při těch věcech, co padnou náhodně bokem a ani si je neuvědomíš, nesystematicky a neplánovaně, to prostě nejde ... ne hned ... jako použít ... ale až v nějaké praktické situaci se to zvědomí*“(P6).

Velmi zajímavé se jeví výpovědi, týkající se pojetí sebe - řízeného učení a sebevzdělávání. V chápání pojetí sebevzdělávání a sebe-řízeného učení panuje u účastníků názor v tom, že sebevzdělávání vychází z vědomých, záměrných a plánovaných cílů jedince: *„... sebevzdělávám se ... je to moje snaha, já to chci ... záměrně a cíleně*“(P2), jde také o osobní cíl, který si účastník sám vytyčil a sám si organizuje, jak tohoto cíle dosáhne: *„... sebevzděláváš se pro sebe, chceš to, sám si to řídíš, jak a kdy ...*“(P1) a další účastník vyjadřuje sebevzdělávání a sebe-řízené učení jako záměrné a jako významově shodné: *„... to sebevzdělávání, sebe-řízené učení, já to zahrnuju do jedné kategorie, ... je to rozhodně záměrné učení, je to prostě můj cíl, já si určuju kdy a kde a kolik*“(P6). Na základě dalšího dotazování, které intenzivněji směřuje k otázce sebevzdělávání a sebe-řízeného učení v rámci jejich současného studia, dochází k výpovědím, že pro některé účastníky je současné studium, spadající do kontextu formálního vzdělávání, přímou formou sebevzdělávání. Usuzují tak nejen na základě toho, že rozhodnutí studovat je rozhodnutím vlastním, tudíž i záměrným: *„... co vlastně teďka dělám, tak je pro mě sebevzdělávání, je to prostě moje rozhodnutí, takže se sebevzdělávám, prostě studuju v rámci celoživotního vzdělávání na základě svého rozhodnutí, nikdo mě nenutil ... je to jen můj záměr*“(P1), tedy v jejich pojetí a plánovaným, ale dále z také z hlediska cílů, prostředků a času probíhá tato forma učení organizovaně a strukturovaně, jedná se tedy z hlediska dalšího účastníka o učení řízené: *„... samozřejmě se učím řízeně ty konkrétní a specifický věci, co patří k mému studiu Andragogiky, tzn. ty odborný věci a to se učím záměrně, organizovaně ze stran školy, protože to prostě potřebuju k tomu, abych tu školu prostě dokončila*“(P5). V sebevzdělávání jiný účastník spatřuje nejen významovou shodu, ale také uvádí prvky sebe-řízenosti jako vlastnosti sebevzdělávání: *„...*

a samo sebevzdělávání je sebe-řízené ..., protože pořád tím obohacuju jen sebe, v obou případech...je to prostě to samé“(P2) a další sebe-řízenost jako nutnou aktivitu tohoto procesu sebevzdělávání: „... prostě je v tom sebevzdělávání, v té škole, učení v ní ... už taková sebe-řízenost, nic v tomhleto nedělám nahodile ... to ani nejde“(P3). Nezáměrnost je v sebevzdělávání participanty spojována pouze s mimoděk se vyskytující zkušeností, která vyplynula na základě situace, ale bez předem jasného záměru: „... nezáměrné je akorát to, co mě v tomto záměrném sebevzdělávání náhodně potká ... vyskytne se jako mimoděk ... jako třeba ... nějaká nečekaná zkušenost, z nějaké situace“(P6) a nezáměrně se také vyskytuje v rámci sebevzdělávání, tedy v sebe - řízeném autonomním procesu učení, neuvědomovaný vliv vnějšího okolí: „... sebe-řízené je spíš to učení, o kterém víš, to se fakt týká školy ... přebíráš jako zodpovědnost za to své učení, za to sebevzdělávání a jsi v tom prostě naprosto autonomní. Jen využíváš vnějšího prostředí, co něco nabízí ... jaksi nezáměrně, neuvědomovaně“(P7). Z úhlu pohledu učících se jedinců, se jedná o učení sebe-řízené také proto, neboť si sami určují, jakým způsobem budou realizovat aktivity, které jim napomáhají při studiu v jejich vlastním sebe - rozvoji: „... oplývám větší aktivitou při tom svém sebevzdělávání, což je teď, v tom současném studiu, prostě realizuju něco pro to, abych víc věděla, pro nějaký svůj sebe-rozvoj“(P5).

Další z participantů v rámci toho, že je účastníkem kombinované formy studia v rámci formálního vzdělávání, uvádí sebe-řízenost jako důsledek tohoto vzdělávacího programu: „Vede to k tomu, jako to studium teď, že člověk se musí sám řídit ... všechny aktivity do té školy, to prostě jinak nejde. Nechceš, ale musíš. Je to prostě čistě záměrné ... a vynucené, to není tvoje volba. Volba byla studovat ... a to studium předpokládá, že nejsi děcko, potřeba řídit ... ale iniciativa a samostatnost...to se po dospělém chce a čeká“(P2) a také vidí v sebe-řízeném učení nutnost vlastní a cílené aktivity, pouze institucionální aktivní přístup nestačí, nicméně díky vlastní sebe-řízenosti získává nové znalosti nad rámec toho, co v danou chvíli bylo potřebou: „ ...někdy se mě může zdát nedostatečná opora v tom systému, tak dohledávám vlastní zdroje ... mě jde

o kontext docela ... učím se ale zároveň něco nového, co nemá žádnou ... jako nehraje primární roli ... ale zachytávám náhodně i další věci ... v tom, jak jsem sebe-řízený, tak i tak se učím pořád něco navíc, nezáměrně ... nejde jen o znalosti z toho oboru, to sebe-řízení má přesah“(P7). Sebe-řízené učení je stejným participantem také uváděno jako vynucená aktivita ze strany vzdělávacího systému: „... a pak prostě musíš sám, to tě prostě ten učební systém donutí, mít v tom nějaký styl, ve všem. Kde hledat, jak hledat, jak to prostě napsat, toto už je tebou řízená aktivita“(P7). Sebevzdělávání je participantem označováno také jako náhodné získávání informací, jako proces náhodného učení, které probíhají paralelně: „... prostě se tady při hledání těch informací to sebevzdělávání jakoby protíná s tím náhodným učáním ... je to prostě propojené...“ (P6), a tyto informace se později, v podvědomé reakci na nějakou situaci, mohou proměnit ve znalost: „... tady sedí to informálně...sice záměrně, sebe-řízeně něco hledám, ale mimoděk se dozvím i něco úplně navíc a pak už je to jakože nějaká znalost“(P1). V rámci jediného rozhovoru je sebevzdělávání jako sebe-řízené učení vymezeno jako záměrné učení, jako informální učení a to v rámci neformálního vzdělávání, za který participant považuje e-learningový kurz z domova. Informální učení totiž zahrnuje pro participanta jak prvky sebe-řízenosti, v tomto případě uváděné jako stanovení svého cíle, vlastní rozhodnutí o průběhu i o čase, který je učení věnován, tak i povahu záměrnosti, jako povahu učení inklinujícího k sebevzdělávání, učení plánovanému, osobně časově koordinovanému: „... jo, jako prostřednictvím nějakých neformálních e-learningových kurzů ... třeba z domova ... jako sebevzdělávání, informální učení, ale jako záměrné ... jako prostě sebe-řízené ... sama si stanovím cíl, sama si rozhodnu, kolik chci tomu věnovat času, jo ... podle svých časových možností. Tohle prostě беру jako sebevzdělávání“(P4).

Z výpovědí je patrné, že participanté učení, které si neuvědomují a které tudíž nemá a nemůže mít z jejich hlediska jako učících se jedinců žádný cíl, je učáním neorganizovaným, neplánovaným a nesystematickým, rovněž nezáměrným a vykazuje v tomto vymezení pro participanty atributy informálního učení. V této defi-

nované podobě a formě probíhá paralelně v rámci jejich formálního vzdělávání, které je pro participanty sebevzděláváním, osobní volbou, s cílem vlastního sebe-rozvoje, na základě autonomního rozhodování z hlediska prostředků a času, tedy učením záměrným, organizovaným, plánovaným, systematicky řízeným. V rámci sebevzdělávání je nutná pro participanty vlastní sebe-řízenost, která v jejich pojetí vykazuje shodné atributy jako u sebevzdělávání. V jednom případě je sebevzdělávání označeno participantem jako učení informální, učení záměrné, probíhající v rámci neformálního vzdělávání.

7.3 Od zkušeností ke znalostem

Tato kategorie je utvářena kódy *škola života, zkušenost je kapitál, znalost jako budoucí perspektiva*. Tematicky se týká objasnění, jakou roli hrají v informálním procesu učení dříve získané zkušenosti a znalosti. Spolu s doposud výše uvedenými charakteristikami participantů pojetí informálního učení, dále participanti vypovídají o spojení informálního učení s učením se ze zkušenosti, které je participanty spojováno se vzděláváním dospělých. Někteří participanti obecně uvádí zkušenost jako důležitý atribut ve spojitosti s procesem učení: „... učíš se i ze zkušenosti ... je to vlastně takové zkušenostní učení, ... jako vědomá a jako nevědomá zkušenost hraje roli ... prostě nezáměrné to je a pomáhá to u dospělých v učení ...“(P1), další označuje učení ze zkušenosti jako učení bez nějakého řádu: „ ... je to nesystematické ... tak to vnímám prostě tak, jako že se učím z těch každodenních zkušeností“(P4) a také jako informální, které nezískal ve škole, ale díky životním zkušenostem: „... tak jakoby informálně, že to prostě nemáš naučené ze školy, ale ze života ... z té zkušenosti ... prožité za ty roky života“(P7). Zkušenost získaná životem je přirovnávána k skrytému učení, v rámci kterého dochází nejen k osvojování si hodnot, postojů, každodenních činností, ale také ke každodenním interakcím: „... myslím, že je to prostě, to skrytý učení ... obsaženo v každodenních věcech, zkušenostech ... jako prostě odjakživa, takový to ... jak se prostě vpravujeme do života, dnes a denně ... no prostě ve vztazích, v kontaktech s lidma ...“(P5), je intuitivně ovlivněná kontextem, v kterém byla získána, může být po-

stupně rozvíjena a fixována, pokud je vyžívána opakovaně při dalších učebních aktivitách a situacích: „... tak nějak intuitivně, náhodně jednáš, učíš se, jakoby na základě zkušenosti ..., že jako dospělý člověk zaslechne někde nějakou informaci, tak si ji zapamatuje a pak ji v nějaké situaci použije, a když ji použije víckrát, tak si ji osvojí a už to má zafixované“(P2). Každý proces učení, jak vyplývá z jiné výpovědi participanta, je založen hlavně na dřívějších zkušenostech s učením a to jak na vlastních, tak i zprostředkovaných: „Co si člověk sám zažije, to dokáže líp využít...vlastně pozná situaci, kdy to použít ... vlastní zkušenosti jsou základ, ve všem ... no i jako v procesu učení“(P4). Vlastní zkušenost je pro některé participanty nejen rozhodující činitel v procesu učení: „... takže ta zkušenost je rozhodující, hlavní parametr pro to další učení“(P7), ale také znamená, že dokáží rozpoznat realitu jak stávající učební situace: „... že ty zkušenosti má, že se s nimi v nějaký situaci už v jiný podobě, prostě setkal, tak prostě ty dřívější zkušenosti jsou potřeba, aby člověk mohl filtrovat to každé další učení“(P5), tak i budoucí učební situace: „... učíme se se pořád něčemu novému, takže musíme být zkušenější, pořád o něco ... předchozí zkušenosti rozhodují ... taky dřívější znalosti...když je člověk nemá, těžko dál něco získává“(P2), a to díky vzájemně propojené, dříve získané komplexní soustavě informací a znalostí: „... ta dřívější zkušenost, ten balík zkušeností ... prostě ovlivňuje to učení, každé budoucí učení ...no, obohacuje“(P1). Z výpovědí je dále patrné, že nejen předchozí zkušenost, ale v rámci určitého jednání, situace, hrají významnou roli taktéž znalosti, tedy předchozí znalosti, které participant vnímají jako znalosti založené na předchozích zkušenostech: „...trénuju to, ... nějakou dovednost, získávám nějaké znalosti, ale musím mít k tomu nějakou dřívější zkušenost, kterou aplikuju do toho, do té dovednosti ... bez toho to prostě nejde“(P4). Předchozí znalost, konkrétně znalost povědomí o procesu učení, je stimulem pro to, jak lépe zpracovávat informace a lépe se učit: „... znalosti jsou i o tom způsobu, jak se učím, jak zpracovávat informace, jak s nima dál pracovat, jak se učit“(P6), jak si lépe zorganizovat systém, strategii vlastního učení: „..., že když už člověk má nějaké svoje znalosti a zkušenosti, tak třeba i konkrétně s tím učícím procesem, s učením, tak je to podle mě velké ... to může být velmi prospěšné kvůli tomu, že si člověk jakoby

dokáže lépe nastavit, řekněme ten systém učení ... jakoby technologii ... nebo co prostě ten proces učení zajistí“ (P3).

Z výpovědí je patrné, že role předchozích zkušeností a znalostí hraje v procesu učení významnou roli. Učení, které si participanté neuvědomují, které je v jejich pojetí také nezáměrné, probíhá na základě předchozích zkušeností, získaných během života vědomě i nevědomě. Znalosti jsou podle výpovědí participantů založené na předchozích zkušenostech a jsou zdrojem pro další, nový proces učení, kde umožňují mimo jiné i tvorbu efektivnější strategie v systému učení.

7.4 Dvojitá tvář znalostí

Tato kategorie je vytvořena na základě kódu *spící znalost* a tematicky se týká znalostí a jejich role v procesu informálního učení v kontextu formálního vzdělávání. Z dalšího dotazování participantů vyplývá, že znalosti, jimž je připisována významná role v procesu učení, mají dvojitou podobu. Participanté vypovídají o znalostech, které si uvědomují, dokáží je v různých situacích otevřeně a přímo uplatňovat, vyjádřit, použít: *„... znalosti verbalizované, umíš je nakreslit, vyjádřit nějak ..., tak bych to řekla, umíš o nich prostě vykládat ...“ (P6)*, ale jiný také o tom, že disponuje znalostmi, které si ne vždy a zcela uvědomuje, ale připisuje je zkušenosti, co si hned neuvědomí, že ji má: *„... může nastat situace, že si všechny znalosti nemusíme zase hned uvědomit, nevíme, že je máme, ale přitom je máme, jakoby zažitá ... a neuvědomovaná zkušenost ... no a až se učím, tak se to postupně prostě „vybaluje“ (P4)*, a také znalosti, co vznikají na základě skrytého učení: *„... skrytým učením prostě takové znalosti ... jako jsou neverbalizovatelné, nejdou vyjádřit“ (P6)* a které zůstávají skryty v jejich mysli do té doby, než dojde k situaci, ve které tato individuální skrytá znalost najde uplatnění: *„... to prostě vypluje na povrch s nějakou aktivitou, prostě že něco dělám a v daný moment něco potřebuju řešit, použít ... jinak je to tam prostě v té hlavě někde schované, do té doby“ (P2)*. Tyto jimi definované skryté znalosti jsou v procesu učení důležitým aspektem, který napomáhá hlavně k tvořivému řešení problémových situací, označují ji jako tacitní, základní znalost, znalost ze zkušenosti: *„... mám*

i jinou znalost, podvědomou a díky ní se učím, neuvědomovaně, ale to zjistím, že ji mám, až při řešení problému ... ,že mám takovou ... ehm, jako skrytou znalost. Asi se jí říká tacitní, to jsem někde četl ... slyšel. To jsou ty základní...získané ze zkušenosti nějaké ...jsou někde v hlavě někde a ony se vynořují“ (P7). Tuto skrytou znalost, ne příliš častým využíváním nekultivovanou, jiní participanti také označují jako automatickou, uloženou v podvědomí: „... aniž bych si to prostě uvědomila, že tu znalost mám ... prostě vím jak na to, automaticky to přijde ... určitě se mi nevybaví ve 100% formě, to si myslím, že tím, jak to člověk nějak nekultivuje, prostě neví, že to v té hlavě prostě nějak má, nijak to jako nevochraňuje ..., ale rozhodně nějakým způsobem se to vybaví ...“ (P5), a také jako skrytou znalost konstruovanou vjemem, který participanta nejen „motivuje“ k nějaké činnosti, ale automaticky jej „donutí“ tuto činnost i provést: „... mám určitě nějakou skrytou znalost ... možná právě takovou, že člověk přijde do té školy a poslouchá tu výuku a automaticky ... jakože to je vlastně ten následek ... už prostě to, že vím, že musím poslouchat, to je ta skrytá znalost ... obsahem je nějaký vjem prostě ... něco v podvědomí“ (P3).

Z výpovědí participantů vyplývá, že stejně jako si uvědomují existenci neuvědomovaného učení, registrují nejen v procesu učení dvojí druh znalostí. Znalosti, co umí vyjádřit a znalosti, které jsou skryté někde v jejich hlavách, neprocházejí vědomou kultivací, jsou obtížně artikulovatelné, založené na zkušenosti, a participanti si uvědomí jejich existenci automaticky teprve ve chvíli, až nastane situace, která je svázaná s nějakou činností.

7.5 Není reakce, není učení

Tato kategorie je vytvořena na základě kódů *rea(g)ční učení, (ne)utajená výuka, (ne)formální informálnost, zkušenost zná řešení, víc hlav víc ví*. Tematicky objasňuje rozmanitost situací, ve kterých se participanti informálně učí. Východiskem je obecný předpoklad, že každá činnost, každá aktivita, tedy i učení, jako sociální jev, jak uvádí někteří participanti, je vázáno na nějakou situaci: „ ... teda jako situace je potřebný element, aby se dělo učení ... když není situace, není učení“ (P7), také na nějaký

stimul, který tento proces vyvolá: „... prostě nějaká situace ... ve které vyostane to, že je potřeba něco řešit ... nějak tu situaci naplnit ... musí prostě přijít nějaký impuls, není to samovolné“(P6). Další participant vypovídá, že učení, hlavně to informální, se děje v kontextu každodenních, pro něj informálních situací a činností, vyjma spánku: „... to učení ... no hlavně takový to informální ... prostě jako věc, kterou děláme 99% času, to jsou bych řek neuvědomovaný situace, informální, podvědomý jakoby ... prostě pokud člověk jakoby nespí a prostě funguje, tak se to prostě děje ... je to imrvére, pořád ... furt“(P3), dále také v každé situaci, kdy dochází k nějaké interakci, tak dochází, jak participant uvádí, k informálnímu procesu učení: „...tak každé prostředí, situace, přináší různé interakce ... nebo taky ve vlaku, jak jezdím do školy, pak tramvají...informálně jakoby ...prostě furt někde člověk něco může zachytit“(P1). Prostřednictvím těchto situací a činností v nich dochází jak k učení se od ostatních, ale také každá situace vyžaduje určité reakce chování a jednání: „ ... jako učíš se v kontextu situace, prostředí...každá situace, jak bych to řekla ... no vyvolá jakoby potřebu jednat, naučit se reagovat...“(P5), které jsou buď výsledkem dřívější zkušenosti, intuice: „... musíš prostě reagovat v situaci, bez nějakých instrukcí, jako nikdo tě striktně nenabádá ... ty sama, tak nějak intuitivně, jednáš, učíš se...“(P2), nebo výsledkem potřeby k učení v situaci, která právě nečekaně nastala: „... v každé situaci může vzniknout potřeba, že se začnu učit ... ono ... vlastně stejně se z každé situace, co přijde, nastane ... učíš se jako ...“(P6).

Další situací, která je příležitostí k procesu učení, je samotná výuka. Participant uvádí, že na rozdíl od situací každodennosti, v situaci neformální: „... vlastně není formální, jako ta situace, prostě nezáměrná je. Třeba na pracovišti, nebo aj doma, to sou takové neformální ...“(P1), tak situacích, kdy probíhá výuka, nejde jen o formální přenos didaktické znalosti obsahu vyučovaného předmětu, ale také o přenos informací, které jsou vnímány každým participantem individuálně a zcela náhodně: „ ... jde o situaci, kdy primárně, teda jako formálně jdou ty znalosti od vyučujícího směrem k nám, směrem k nám ke studentům ... a další kanály vod učitele, tak ty si člověk někdy

ani neuvědomuje“(P5). Formálnost situace je tedy vázána na zmiňovaný didaktický obsah výuky: *„...no a v té instituci ho prostě naučí to, co potřebují oni, aby fungoval ve společnosti, uměl co má umět k tomu oboru“(P2),* čili na formální učební plán: *„... a to, co je dané tím učebním plánem, od něj, to se učíme prostě uvědomovaně, proto v té škole jsme, na té výuce“(P7),* ale souběžně jiný participant uvádí situace, kdy výuku ne zcela vnímá, je myšlenkami zcela jinde, přesto v této formální situaci výuky dochází k situacím, kdy se učí jakoby podprahově: *„... výuka je jasně daná, to učivo, kvůli tomu tam jsme ... ale mnohdy přemýšlím stejně nad něčím jiným a tak nějak jen podprahově to vnímám, to je takové náhodné, že se něco nad rámeček výuky naučím“(P6).*

Jako další situaci k učení uvádí participant kontext přestávek. Situace v přestávkách je vnímán jako prostor k diskuzi o výuce, řešení problémových studijních úkolů, tedy jako další příležitost k učení jak se spolužáky, tak i s vyučujícími. Tyto situace jsou více nahodilé, pro participanty neočekávané, neplánované. Tyto neformální situace vedou participanty k nezáměrnému, náhodnému získávání vzájemných postojů, hodnost: *„..., sou situace, čistě jakoby neformální, že se třeba s těma spolužákama bavíme o přestávce, že prostě získám jejich vjemy, jejich pohled na věc ... je to náhodný, nahodilý takový ...“(P3),* ale také nových zkušeností a znalostí, aniž by si to v dané situaci uvědomovali: *„... a to se děje hlavně mimo výuku, třeba přestávky, i s vyučujícím ... spousta lidí v přestávce se sletí na něj ... chtěj něco k seminárce nebo to a to ... a ty to náhodně vyslechneš ... a tím vším se v té ... jakoby neformální situaci prostě učíš“(P5).* Každá situace je stimulem k procesu učení a každá situace vede mnohdy obsahově k řešení nějakého problému. Podle výpovědí participantů je právě ta situace, ve které se nějaký problém řeší, dalším významným stimulem ke vzniku, jak sami uvádí, informálního učení, kde lze uplatnit dřívější zkušenosti: *„... ta zkušenost prostě zvyšuje kompetenci člověka se učit i jinak, ... řešit problémy ... i řešení problémů je učení ... a mnohdy hlavně to informální, ...že si to prostě ani neuvědomuješ, teda hned, že něco řešíš“(P7).* V takové situaci se dostávají do popředí hlavně individuální skryté zkušenosti a znalosti: *„... prostě*

každěj uvažuje jinak, vo tom danym problému, každěj má jinej ten obsah znalostí a zkušeností a jedni se učíme od druhějch, pořád něco jakoby navíc...a jiným, spíš víc tim neuvědomovaným způsobem“(P5), dochází ke srovnávání, zda už k takové situaci někdy došlo a zda by nešel použit stejný postup k řešení: „... vybavuju si ty konkrétní situace ... srovnávám s tím, co už jsem zažila, vyzkoušela a jestli to odpovídá, neodpovídá, zda se to dá využít znovu“(P4). V rámci formálního vzdělávání participanti musí řešit řadu učebních úkolů a to jak v rámci úkolů individuálních, tak i týmových. Příležitost k dalšímu učení nastává ve chvíli, kdy znalost k řešení učebního úkolu u participanta dosáhla nějakého znalostního a myšlenkového limitu a neví si s řešením úkolu rady, potřebuje tedy získat praktickou znalost spolužáka: „... já většinou nevím, jakým způsobem dělat seminárku, tak žádám, ať mi ji někdo pošle ... přečtu si to a pak většinou více pochopím, jak na tu svoji mám jít ... jak to udělat ... prostě získám náhled toho druhého, spojím se svým ...“(P6). Také se jedná občas o to, kdy se participanti potřebují jen navzájem utvrdit o správnosti kroků k řešení nebo o správnosti pochopení zadaného úkolu, čím též dochází ke skrytému procesu učení: „ ... že se člověk ujišťuje, že něco na té výuce pochopil správně, že to a to má být takhle a takhle ... a nebo, že ne ... i tohle „ujišťování“ navzájem učí, tak nějak podvědomě, skrytě ... prostě takovej konzensus, taková objektivní pravda, zda jsme to pochopili stejně“(P3). Tyto neočekávané problémové situace vyvolávající vzájemnou interakci, vedou k neuvědomělému, náhodnému a skrytému předávání a získávání nových zkušeností, znalostí, mnohdy i praktických dovedností: „... každěj to má prostě jinak a tady člověk zjišťuje, že se může naučit prostě najednou úplně něco jinýho, něco, co má zažitý druhěj a že je to prostě dokonce lepší, než co doposavad děláš ty, ale nejdřív to jenom okoukáváš ... a pak až na tom úkolu děláš, tak si vzpomeneš, co kdo říkal, jak k tomu chtěl přistoupit, to jsou někdy úplný náhody...“(P5).

Z výpovědí participantů vyplývá, že každá situace je založena na nějaké reakci v jednání a chování. Situace, zvláště neplánované, neočekávané a problémové, v kterých dochází v rámci interakce k řešení problému, jsou stimulem pro vznik

neuvědomovaného a nezáměrného, tedy informálního procesu učení. Rozlišují situaci formální, svázanou s formálním učebním plánem, ve které se prolínají situace založené na skrytém učení, jehož obsahem jsou předchozí zkušenosti a znalosti, častěji ty skryté, neuvědomované. V jejich pojetí označují tyto situace jako informální, které jsou taktéž paralelní součástí všech neformálních situací spojených s každodenními interakcemi.

7.6 Tajný transport do mé hlavy

Tato kategorie je vytvořena na základě kódů *nevím, že už vím, zpět cestou konfrontace* a to na základě participanty vymezených vlastností skrytých znalostí, jak jsou interpretovány v podkapitole 7.4. Tato kategorie objasňuje proces transmise a sdílení, založený právě na těchto znalostech. Těmto skrytým znalostem participanti přikládají velký význam v procesu učení hlavně v rámci jejich formálního vzdělávání, tedy během výuky. Nevědomé využívání těchto znalostí se děje při výuce jak ze strany vyučujícího, tak ze strany participantů, tedy studentů. Uvědomovaný proces učení, jak už bylo zmíněno výše, je založen na předávání didaktických znalostí obsahu předmětu, ale také na předávání praktických znalostí a zkušeností vyučujícího, které nabyl za léta své praxe, směrem k participantům: „... není to jen o těch základních poznacích, ale oni říkají i své zkušenosti, jakoby nad rámec těch učebních formálních osnov ... o knížkách, které četli, co při výuce zažili, jak nahlíželi na nějaký výzkumný problém, v bakalářské, magisterské, dizertační práci ... jak oni by to řešili, jak to řešil dotyčný, zda to bylo správně a nebo to prostě nebylo správně ... z toho všeho se učím, vědomě i nevědomě“ (P6). Participanti vypovídají, že právě díky skrytým znalostem, kterými disponuje jak vyučující i oni sami, dochází ve výuce k transmisi a sdílení těchto skrytých znalostí, kterými vyučující mimoděk a náhodně: „ ... každý si to nemusí uvědomit, že tam něco takového padlo, ani ten učitel si nemusí uvědomit, že něco takového třeba řekl. Právě tím navíc, co řekne, jakoby mimochodem, tak i tím se učíme, jako ...no informálně“ (P1), rozkrývá chod svých myšlenek a příčiny svého jednání nad rámec znalostí a zkušeností, které nejsou přímo

a otevřeně dané formálním učebním obsahem: „ ... on něco tak bokem řekne ... nad rámec nějaké té učební osnovy ... prostě jeho zkušenost se může jakoby zrcadlit v té mojí vlastní zkušenosti, ale to hned nevím ... neuvědomím si“(P2). Při výuce nejde jen o transmisi a sdílení skrytých znalostí ze strany vyučujícího, ale také dochází ze stran participantů k mnohdy nevědomému sdílení jejich postojů a chování, což může ovlivnit jejich vlastní budoucí hodnoty a jednání: „... takže prostě neuvědoměle přejímám to, jak se ten učitel chová a jakým způsobem přednáší, mě ovlivňuje“(P7). Tyto sdílené skryté znalosti zvědomují zhodnocením v určité situaci: „ ... většinou přehodnocuju nějaký svůj zažitý názory, když se mi nečekaně vybaví, jaký názor od něj zazněl..., no to si neuvědomíš hned, až zas v nějaké situaci ... ti to jako „vyběhne“ z hlavy, ten jejich postoj, jak se třeba zachovali ... voni hodně řeknou, jak v tom učení na to jdou, nebo šli ... a ani si to neuvědoměj, stejně jako my, že jo ...“(P5). Dochází neuvědomovaně k nápodobě, imitaci vyučujícího ve vlastním chování, postoji: „... sledujeme vyučujícího v průběhu jednoho dne a xxx hodin, tzn., že zpracováváme ty informace, učíme se od něj ty znalosti toho předmětu ..., ale také věci, které si ani neuvědomujeme, postoje, chování, které pak imitujeme“(P7).

K procesu učení transmisi a sdílením skrytých znalostí nedochází jen ve výuce, ale také při interakci se spolužáky, s vyučujícím, často mimo proces výuky, opět jde o situace hlavně v přestávkách. Dochází ke konverzaci, která buď vychází z toho, co se participant naučili z každodenních životních interakcí, ať už vědomě nebo nevědomě, nebo díky získaným znalostem ze současného studia: „... třeba ty slova, co chytáš ve škole ... vybaví se ti a ty ani nevíš jak ... prostě to zapadne do situace ... taková podprahová znalost ... prostě už tím, jak se s těma lidma bavíš, tak si ukládáš nové a nové věci“(P6). Pasivní formou takového sdílení a transmise je také pozorování, kdy na základě kognitivního vnímání dochází k uvědomění si zkušenosti: „... věci, co hned jakoby nepostřehnu, ale pak zjistím, že vlastně dělám něco, co jsem viděla v přestávce, jak vysvětloval někomu jinému ...“(P2), vzájemnému sdílení pozorovaných činností a následně zapamatování si těch informací (znalostí), které jsou významné

a využitelné hlavně pro současné studium: „... učíme se i pozorováním, jeden druhého ... ale člověk si musí na tu informaci vzpomenout...já si myslím, že v hlavě zůstanou informace, co mají nějaký význam, z těch diskuzí“(P1). Tento proces participanti popisují také jako náhodný proces učení, založený na skryté znalosti, která je přinutí vnímat, přestože se se interakce sami přímo neúčastní: „... a když komunikuje s někým jiným, než se mnou ... já třeba najednou poslouchám, pozoruju, ani nevím, proč to dělám, automaticky něco sdílím jakoby, to co s ním řeší ... protože všechno se hodí, prostě se to ukládá na „příště“...“(P3).

Dalším významným zdrojem procesu učení založeným na skrytých znalostech dle výpovědí participantů jsou osobní prezentace skupinových úkolů přímo ve výuce. Skupina studentů musí v rámci výuky zpracovat praktický úkol a následně jeho řešení prezentovat. Vědomě dochází k přejímání didaktických znalostí jak ze stran spolužáků, tak také na základě argumentů ze stran vyučujícího, ale současně k utváření a osvojování si znalostí a dovedností, které nejsou vědomé v daném okamžiku, ale jsou podvědomě přijímány, tudíž participant nabývá další zkušenosti, které následně reflektuje při řešení dalšího úkolu či konfrontaci v rámci praktické situace automaticky: „... ty argumentace v té výuce, nebo třeba jako tady to instruování při té prezentaci, ... tak to se pak třeba při dalším učení, přípravě na něco dalšího, nějakého dalšího úkolu ... prostě promítne, jako taková reflexe, rozpomenutí se, že prostě díky tomu, co k tomu proběhlo, to jde udělat líp“(P5). V tomto procesu dochází také automaticky k sebereflexi vlastní zkušenosti: „ ... vybavuju si ty konkrétní situace ... srovnávám s tím, co už jsem zažila, vyzkoušela a jestli to odpovídá, neodpovídá ... je tam jakoby taková sebereflexe toho, co už o té problematice vím nebo nevím, no ...“(P4). Dle dalších výpovědí participantů dochází v rámci poskytované zpětné vazby k transmisi skrytých znalostí od vyučujícího, na zadané individuální domácí učební úkoly. Jde o další získávání a uplatňování skrytých znalostí, kdy participanti vypovídají o tom, že díky zpětné vazbě, která jim předkládá možnosti k úspěšnému řešení úkolu, jsou schopni pak úkol provést nezávisle na vyučující-

cích: „... a hlavně se naučím i něco navíc ... řekněme konstruktivně kritická zpětná vazba přináší otázky ... a otázky vedou k přemýšlení a dalšímu učení ... díky zpětné vazbě zjistíme, že na jednu věc lze pohlížet i jiným způsobem a to nás nutí zpátky jít k těm otázkám a k učení se nad rámec toho formálního učebního plánu ...“(P7). Někteří participanti popisují tuto zpětnou vazbu jako vztah primárních a sekundárních skrytých znalostí. Primární znalosti jsou „zaobaleny“ dalšími skrytými znalostmi „nad rámec“ úkolu, kterého se zpětná vazba týká. Dochází k procesu učení na základě nové neuvědomované zkušenosti a původní znalost, která je v danou chvíli sekundární záležitostí se v rámci nové učební situace stává primární, uvědomovanou zkušeností a přechází v praktickou znalost: „ ... hlavně mi záleží na zpětné vazbě, od nich ... to je pro mě to, z čeho si беру...z čeho čerpám novou zkušenost pro další mé učení ... když si to pak přečteš, nebo přehraješ v hlavě znovu, tak je tam řečeno i spoustu věcí, znalostí, zkušeností, zase jakoby „navíc“ ... prostě to primární je zabalený xkrát ještě v dalším, třeba sekundárním obale, ale ten se pro příští učící zkušenost může stát tím primárním ... ale v tu danou chvíli, když to čteš, to ještě nevíš“(P5). Dochází tím nejen k srovnávání obsahů, ale proces zpětné vazby také umožňuje sdílet a zároveň konfrontovat své získané znalosti a zkušenosti studiem: „ ..., že to posunuje i jinam, jiné znalosti, informace, jiné uvědomění si ... jakože nad rámec toho už vědomého, záměrného“(P1), a také z části zvědomuje skryté znalosti, které však lze konfrontovat až v nové budoucí zpětnovazební situaci: „... tam to nevědomé nemůžu moc zhodnotit, v té chvíli prostě vůbec, prostě spíš někdy v budoucnosti“(P2).

Z výpovědí participantů je patrné, že v rámci formální situace, tedy formálního procesu učení nedochází pouze k transmisi a sdílení znalostí, které jsou obsahem formálního učebního plánu, ale současně k přenosu a sdílení skrytých znalostí, založených na předchozí zkušenosti, která se promítne v procesu reflexe zvláště při nějaké praktické činnosti, tedy v situaci, kdy jsou participanti nuceni jednat na základě nového poznání v konfrontaci s dříve zažitou zkušeností, aniž si to uvědomují.

8 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE

Předcházející kapitoly empirické části této magisterské diplomové práce se zabývají metodologií výzkumu, jejíž součástí je analýza a interpretace získaných dat. V této kapitole dochází ke shrnutí výsledků výzkumu, které jsou zjištěny na základě výzkumného šetření. Hlavní výzkumná otázka *Jak interpretují a realizují informální učení studenti kombinované formy studia oboru Andragogika* je postupně zodpovězena prostřednictvím tří specifických výzkumných otázek, ke kterým jsou přiřazeny výsledky zjištěné na základě výzkumného šetření provedeného formou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. V rámci deskripce, analýzy a interpretace kvalitativního výzkumu je uvedena řešená problematika informálního učení v pojetí studentů kombinované formy oboru Andragogika v širších souvislostech. Hlavní cíl magisterské práce spočívá v analýze informálního učení v pojetí studentů kombinované formy oboru Andragogika. Hlavním záměrem je zjistit, jak tito studenti informální učení interpretují v kontextu jejich současného studia a jakým způsobem informální učení vstupuje do jejich procesu formálního vzdělávání.

První specifická výzkumná otázka *“Jak chápou pojetí informálního učení studenti kombinované formy studia oboru Andragogika?”*, měla zjistit, jak je pojetí informálního učení těmito studenty chápáno. K zodpovězení této otázky jsou využita zjištění z kategorií *(Ne)ohraničitelnost* (kap. 7.1), *Nahodilost ve spontánnosti* (kap. 7.2) a *Od zkušeností ke znalostem* (kap. 7.3). V rámci kritéria úrovně vědomí probandi pojetí informálního učení v kontextu jejich současného studia označují jako učení mimochodem, skryté (Hartl & Hartlová, 2015), tiché (Lawley, 2016), podvědomé, neohraničené, učení neuvědomované/nevědomé (Hartl & Hartlová, 2015; Kulič, 1992; Plamínek, 2014). Uvedené atributy se významově shodují s učením implicitním, (Gavora & Mareš, 1999; Hartl & Hartlová, 2015; Straka, 2009; Thelenová, 2014). V rámci kritéria úmyslnosti probandi toto učení označují jako učení náhodné (Průcha & Veteška, 2014; Straka, 2009) a bezděčné (Hartl & Hartlová, 2015; Kulič,

1992), bez předchozího záměru se učit (Kulič, 1992), jako učení nezáměrné (Kulič, 1992; Průcha & Veteška, 2014), což významově koresponduje s atributy učení incidentálního (Gavora & Mareš, 1999; Hartl & Hartlová, 2015; Kulič, 1992; Průcha & Veteška, 2014; Thelenová, 2014).

Z hlediska strukturovanosti, formy uspořádání je pojetí informálního učení probandy chápáno jako učení neorganizované, neplánované a nesystematické (Hartl & Hartlová, 2015; Kulič, 1992; Palán, 2002; Palán 2012; Průcha & Veteška, 2014), vyskytující se jak mimo rámec formálních vzdělávacích institucí (Livingstone, 2001; Schugurensky 2005, Beneš, 2014), tak i uvnitř vzdělávacích institucí (Straka, 2009, Hloušková, 2013), paralelně probíhající s formálním učebním plánem (Průcha & Veteška, 2014). Informální učení je pro probandy učním se z každodenních aktivit (CEDEFOP, 2004; ČSÚ, 2012; Evropská komise, 2012; MŠMT ČR, 2007; Marinková & Stretti 2009a; NÚV, 2001), učním se ze zkušenosti, tedy učení zkušenostní (CEDEFOP, 2004; Evropská komise, 2012; MŠMT ČR, 2007; Palán, 2012; Průcha & Veteška, 2014; Rabušicová & Rabušic, 2008). Probandi dále označují informální učení jako učení skryté (Eraut, 2004), tiché, což inklinuje svým charakterem k označení učení tacitní, které užívá Lawley (2016). Tacitní učení koresponduje s tvrzeními v rámci uvedených konceptualizací (Eraut, 2004; Peeters et al, 2014; Schugurensky, 2000; Merriam, Caffarell & Baumgartner, 2007). Takto vymezené učení probandi v procesu formálního vzdělávání učním označují učním informálním. Sebe-řízené učení označují probandi pouze jako nutnost a důsledek současného studia v rámci jejich formálního vzdělávání, nikoli jako jednu z forem informálního učení (Eraut, 2004; Palán, 2002; Peeters et al, 2014; Schugurensky, 2000; Merriam, Caffarell & Baumgartner, 2007), neboť toto učení, jako učení záměrné a vědomé, nevykazuje základní atributy v jimi chápaném pojetí informálního učení. Pouze jeden proband (P4) uvádí sebe-řízené učení (sebevzdělávání) jako učení záměrné, tedy jako učení informální. Sebe-řízené učení probandi ztotožňují se sebevzděláváním, jakožto přímou formou formálního vzdělávání, obsahující prvky

sebe-řízeného učení, což nekoresponduje s žádným tvrzením v teoretické části, kde je sebevzdělávání uvedeno jako jedna ze součástí informálního učení (Marinková & Stretti, 2009b; MŠMT ČR, 2007; Palán, 2002). Náhodné učení, uvedené v teoretické části jako jeden z konceptů, forem informálního učení (Peeters et al., 2014; Schugurensky, 2000; Merriam, Caffarell & Baumgartner, 2007), probandi v kontextu svého současného studia v rámci formálního vzdělávání označují jako vedlejší, neúmyslnou a nevědomou aktivitu sebe-řízeného učení, což kvituje atributy informálního učení, probíhajícího paralelně na pozadí učení vědomého a záměrného, jakým učení sebe-řízené je, i v rámci výskytu formálního vzdělávání, tedy v rámci formálních podmínek (Straka, 2009).

Druhá specifická výzkumná otázka „*V jakých situacích se studenti kombinované formy studia oboru Andragogika informálně učí?*“, měla identifikovat situace, ve kterých se tito probandi informálně učí. K zodpovězení této otázky jsou využita zjištění z kategorie *Není reakce, není učení* (kap. 7.5), která vyústila částečně z kategorií *Od zkušeností ke znalostem* (kap. 7.3) a *Dvojitá tvář znalostí* (kap. 7.4), neboť ve zjištěních dochází k návaznosti a prolínání. Probandi rozlišují tři druhy situací k učení. Každodenní situace, situace každodenní (sociální) reality žití, označují jako situace informální (podvědomé), naplňované učením nezáměrným a nevědomovaným (Thelenová, 2014), což koresponduje s učením v rámci interakcí, situovaných aktivit a činností (Mareš, 2013). V kontrastu k jejich formálnímu vzdělávání označují probandi situace, probíhající na základě formálního učebního plánu, jako situace formální (Thelenová, 2014), vázané na didaktický obsah výuky. Na „pozadí“ situace formální se prolíná situace informální (Thelenová, 2014). Jako součást formální situace probandi definují také situaci neformální (Thelenová, 2014), prolínající se se situací informální. Situace neformální a informální probandi označují jako situace neočekávané a neplánované (Rowland & Zazkisová, 2013; Šimůnková, 2015). Informální situace je v pojetí probandů založena na stimulu, který je nutný pro zahájení informálního procesu učení a jako zásadní stimul označují situaci, která

vyžaduje řešení, založené na předchozích zkušenostech a znalostech (Sternberg 1999; Šimůnková, 2015).

Třetí specifická výzkumná otázka „*Jakým způsobem se studenti kombinované formy studia oboru Andragogika informálně učí?*“, měla prozkoumat, jakým způsobem se studenti informálně učení. K zodpovězení této otázky jsou využita zjištění z kategorie *Tajný transport do mé hlavy* (kap 7.6), jejíž vytvoření návazně vyplývá ze zjištění u všech předcházejících kategorií. Odpovědi probandů na první a druhou specifickou otázku jsou podkladem pro objasnění způsobu informálního učení v rámci jejich formálního vzdělávání. Probandi se informálně učí prostřednictvím transmise a sdílení skrytých znalostí, jež jsou specifikovány v teoretické části jako tzv. tacitní (Bohm, 1992; Cásková, 2015; Lawley, 2016; Matošková, 2014; Nehyba & Svojanovský, 2016; Panahi, Watson & Partridge, 2012; Polanyi, 1967, 1983; Sternberg, 1999; Šimůnková, 2015; Švec 2012a, 2012b; Thelenová 2014;). K transmissi a sdílení tacitních znalostí dochází v rámci reflektované zkušenosti (Švec, 2012a, 2012b). Sdílením osobních zkušeností, zvláště v prakticky uskutečňovaných činnostech (Švec, 2012a) dochází u probandů i vyučujících k vzájemnému vytváření a „výměně“ tacitních znalostí (Švec, Šíp & Krátká, 2014), které tvoří obsah informálního učení, tedy učení tacitního, jak uvádí Lawley (2016).

Na základě zodpovězení uvedených tří specifických otázek je přistoupeno k zodpovězení hlavní výzkumné otázky, která zní:

Jak interpretují a realizují informální učení studenti kombinované formy studia oboru Andragogika?

Studenti kombinované formy studia oboru Andragogika interpretují informální učení jako učení tacitní, získávané z každodenních zkušeností, probíhající neorganizovaným, neplánovaným a nesystematickým způsobem, vyskytujícím se jak mimo rámec vzdělávacích institucí, tak i uvnitř tohoto rámce. Realizace informálního učení u studentů kombinované formy studia oboru Andragogika je založena na transmissi a sdílení tzv. tacitních znalostí, které se utvářejí konkrétním jednáním

v konkrétních situacích, z nichž nejprogresivnější pro proces informálního učení jsou neočekávané situace spojené s učebním problémem, který vyžaduje řešení. V rámci těchto situací je nastolen prostor ke vzniku informálního procesu učení, neboť informální učení vychází a je procesem výkladu zkušeností, získaných na základě tacitních znalostí. V informálním procesu učení hraje významnou roli reflexe, jako důležitý prvek při rekonstrukci a prezentaci zkušenosti, neboť na jejich základě probíhá další, nový proces informálního učení.

8.1 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. Tento výzkum je proveden na malém vzorku participantů výzkumu, je zvolen záměrný výběr v řadách studentů kombinované formy studia oboru Andragogika, tudíž získané závěry nelze 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 obtížně uchopitelného fenoménu, jako je informální učení, deficitem. 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. pozorování a případnou komplexnější strategii v rámci triangulace. Větší množství dat, rozmanitost v interpretaci a realizaci informálního učení v kontextu formálního vzdělávání, by mohly přinést více konkrétnější závěry. Také by bylo vhodné využít možnosti reprezentovat reflexi tohoto učení např. písemným projevem účastníků výzkumu, což by vedlo k detailnějšímu objasnění způsobu, jakým informální učení probíhá.

ZÁVĚR

Cílem magisterské práce „Informální učení v pojetí studentů kombinované formy studia oboru Andragogika“ bylo analyzovat informálního učení v pojetí studentů kombinované formy studia oboru Andragogika. Hlavním záměrem bylo zjistit, jak tito studenti informální učení interpretují v kontextu jejich současného studia a jakým způsobem informální učení vstupuje do jejich procesu formálního vzdělávání. Blíže byla daná problematika zaměřena na chápání pojetí informálního učení, na situace, v kterých k informálnímu učení dochází a na způsob, jakým se studenti kombinované formy studia oboru Andragogika učí a to na základě kvalitativního výzkumu.

Magisterská práce je členěna na dvě části. Teoretická část je vystavěna na pěti hlavních kapitolách, v nichž je ústředním tématem koncept informálního učení, který je chronologicky reprezentován čtyřmi předcházejícími kapitolami, jež svým obsahem jsou navazujícími částmi pro rámec tohoto ústředního pojmu. Kapitoly svým obsahem korespondují s empirickou částí práce. Empirická část magisterské práce prezentuje kvalitativní výzkum, jehož se zúčastnili studenti kombinované formy studia oboru Andragogika z různých univerzit. Metodologickou část tvoří kapitoly zabývající se metodologií výzkumného šetření a interpretací dat. V metodologické části je představen cíl výzkumu a výzkumná otázka, metoda sběru dat, kde je uveden popis výzkumného vzorku a jeho kritéria, realizace výzkumu s procesem získávání dat a analýza získaných dat. V neposlední řadě je také věnována pozornost zajištění kvality výzkumu a etickým otázkám. Interpretační část představuje výsledky realizovaného výzkumu.

Výsledky výzkumu ukazují, že stanovený cíl této práce byl naplněn. V práci jsou popsány jednotlivé determinanty, které jsou určujícími atributy pro interpretaci a realizaci informálního učení u studentů kombinované formy studia oboru Andragogika. Hlavním teoretickým přínosem této práce je analýza poznatků v rámci interpretace a realizace informálního učení v rámci formálního vzdělávání u stu-

dentů kombinované formy studia oboru Andragogika, byť na malém vzorku cílové skupiny. Informální proces učení, probíhající v rámci formálního vzdělávání, založený na tacitních znalostech, dává prostor pro diskuzi z hlediska významu těchto znalostí, které by mohly být „posilovány“ inovací vzdělávacích programů, tedy hlavně v rámci používaných vzdělávacích metod. Jak forma formálního vzdělávání, tak forma informálního učení jsou součástí konceptu celoživotního učení – jak bylo výzkumem zjištěno a potvrzeno, tyto formy spolu koexistují, prolínají se. Informální učení nebude asi nikdy schopno splnit všechny vzdělávací potřeby, ale v rámci vzdělávání dospělých má jako segment, založený na zkušenosti, své místo.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Armstrong, M. (2002). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada
- Beneš, M. (1997). *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum.
- Beneš, M. (2009). Andragogika. In Průcha, J. (Eds.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 691 - 695). Praha: Portál.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika* (2., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Grada.
- Bohm, D. (1992). *Rozvíjení významu*. Praha: Unitaria.
- Brookfield, S. D. (2001). Eduard Lindeman. In: Jarvis, P. (Ed.). *Twentieth century thinkers in adult and continuing education*. London: Kogan Page.
- Cásková, K. (2015). Sdílení tacitních znalostí mezi studenty učitelství a jejich vzdělavateli v průběhu pedagogické praxe. In Švec, V. et al., *Znalostní báze učitelství*, (s. 97 - 115). Brno: Masarykova univerzita.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2001). *Communication from the European Commission: Making A European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brusel: COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Citováno 15. listopadu 2017. Dostupné z: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf)
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čepelka, O., Palán, Z., & Simová, Z. (2012). *Další vzdělávání v Libereckém kraji: analýza a evaluace poptávky, nabídky a dalšího vývoje*. Liberec: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR a Tima Liberec. Citováno 12. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.dvfk.cz/>
- Česko. (2013). *Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) ve znění pozdějších předpisů*. Citováno 15. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/22282>

Český statistický úřad. (2012). *Vzdělávání dospělých v číslech*. Praha: Český statistický úřad. Citováno 19. listopadu 2017. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20561189/331312.pdf/a9c31ba3-7523-47de-b308-6c2114200893?version=1.0>

Davenport, T., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School.

Dewey, J. (c1997). *Experience and education*. New York, N. Y.: Touchstone Books.

Dočekal, V. (2011). *Modality andragogiky optikou zkušenostní vědy*. Dizertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého. Citováno 22. října 2017. Dostupné z: https://theses.cz/id/pog8yz/downloadPraceContentForThesesCZ_adipIdno_170437

Dopita, M., & Poláchová Vašfatková, J. (2017). Institucionalizace české andragogiky a mezinárodní vědecký diskurz. *Studia Paedagogica*, 22(1), 37 - 54. Citováno 9. září 2017. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2017-1-3>

Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247 – 273. Citováno 11. listopadu 2017. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>

Evropská komise. (2012). *Návrh Doporučení rady o uznávání neformálního a informálního učení*. Brusel: Evropská komise. Citováno 12. října 2017. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012PC0485&from=CS>

Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (2. vyd.). Praha: Portál.

Gallagher, S., & Zahabi, D. (2008). *The Phenomological Mind. An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*. London and New York: Routledge.

Citováno 12. prosince 2017. Dostupné z: [http://www. terapiacognitiva.eu/cpc/dwl/zahavi/b417ac14456bfe36abc08eb1dfe738c3.pdf](http://www.terapiacognitiva.eu/cpc/dwl/zahavi/b417ac14456bfe36abc08eb1dfe738c3.pdf)

Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (3., aktual. vyd.). Praha: Portál.

Hloušková, L. (2013). Informální učení v kariéře žen. *Pedagogická orientace*, 23(3), 342 - 363. Citováno 23. listopadu 2017. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-3-342>

Hrbáčková, K. (2006). Aspekty konstruktivismu ve vzdělávání. In Nezvalová, D. (Eds.). *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Citováno 18. listopadu 2017. Dostupné z: http://www.science.upol.cz/uvodni_studie.pdf

Chapell, R. H. (1978). Anarchy Revisited: An Inquiry Into The Public Education Dilemma. *Journal of Libertarian Studies* 2 (4), 357- 372. Citováno 18. listopadu 2017. Dostupné z: https://mises.org/system/tdf/2_4_7_0.pdf?file=1&type=document

Kalhous, Z. (2002). Výukové metody. In Kalhous, Z., & Obst, O. et al., *Školní didaktika* (s. 309 – 327). Praha: Portál.

Kašpárková, S. (2006). Od epistemologických východisek k teoriím učení: různé úhly pohledu. In Nezvalová, D. (Eds.). *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Citováno 18. listopadu 2017. Dostupné z: http://www.science.upol.cz/uvodni_studie.pdf

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). London: Sage. Citováno 15. ledna 2018. Dostupné z: <https://smpncilebak2011.files.wordpress.com/2011/11/essential-guide-to-qualitative-in-organizational-research.pdf>

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Second edition. New York, Cambridge: The Adult Education Company.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2012). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Seventh edition. New York: Routledge.

Kusák, P., & Dařílek, P. (2001). *Pedagogická psychologie* (2. vyd.). Olomouc: Univerzita Palackého.

Lawley, J. (2016). Metafora, vtělenost a tacitní učení. In Švec, V., Nehyba, J., Svojanovský, P., Lawley J., Šíp, R., Minaříková, E., Pravdová, B., Šimůnková, B., & Slavík, J., *Studenti učitelství mezi tacitnými a explicitními znalostmi*. (s. 83 - 90). Brno: Masarykova univerzita.

Lingea. (2014). *Anglicko - český, česko - anglický slovník*. Brno: Lingea

Livingstone, D. W. (2001). Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. *SSHRC Research Network New Approaches to Lifelong Learning: NALL Working Paper, No 21*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Citováno 22. listopadu 2017. Dostupné z: <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484>

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

Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko - český slovník pedagogický*. Praha: Portál.

Marinková, H., & Stretti, M. (2009a). Procesy uznávání naplňují koncept celoživotního učení. *Odborné vzdělávání* 13(2), 1 - 3. Citováno 10. listopadu 2017. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/bull09_02.pdf

Marinková, H., & Stretti, M. (2009b). Formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení. In Průcha, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (s. 247 - 251). Praha: Portál.

Matošková, J., a kol. (2014). *Úspěšný student vysoké školy a jeho tacitní znalosti*. Žilina, Zlín: Georg, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

- Matulčík, J. (2004). *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava: Gerlach Print.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Mládková, L. (2005). *Moderní přístupy k managementu: tacitní znalost a jak ji řídit*. Praha: C. H. Beck
- Motschnig, R., & Nykl, L. (2011). *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada Publishing.
- MŠMT ČR. (2007). *Strategie celoživotního učení České republiky*. Praha: MŠMT ČR. Citováno 12. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- MŠMT ČR. [2009]. *Struktura systému vzdělávání a odborné přípravy v České republice 2009/2010*. Citováno 12. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>
- Mužík, J. (2011). *Principy, formy a metodika vzdělávání dospělých*. Praha: Centrum andragogiky a Česká andragogická společnost.
- Národní knihovna ČR. (2007). *Ptejte se knihovny*. Citováno 30. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.ptejteseknihovny.cz/dotazy/informalni-neformalni-vyznam-termínu>
- Nehyba, J. (2012). Tři inspirace od Petera Jarvise. *Studia Paedagogica*, 17(1), 37 - 58. Citováno 25. listopadu 2017. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2012-1-3>
- Nehyba, J., & Svojanovský, P. (2016). Tacitní znalosti v metaforách studentky učitelství. *Studia paedagogica*, 21(1), 57 - 85. Citováno 15. října 2017. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-4>
- NÚV. (2001). Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise. *Odborné vzdělávání v zahraničí, 12, příloha II.*, 1 – 28. Citováno 15. listopadu

2017. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia.

Panahi, S., Watson J., & Patridge H. (2012). Social media and tacit knowledge sharing: Developing a conceptual model. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 64, 1095 - 1102.

Peeters, J., Backer F. D., Buffel T., Kindekens A., Struyven K., Zhu Ch., & Lombaert O. (2014). *Adult Learners' Informal Learning Experiences in Formal Education Setting*. Citováno 12. prosince 2017. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/271634867>

Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele* (2., rozš. vyd.). Praha: Grada.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit dimension*. New York: Doubleday & Company.

Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith Publisher.

Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.

Průcha, J., & Veteška J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktual. vydání). Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová E., & Mareš J. (2003). *Pedagogický slovník* (4. vyd.). Praha: Portál.

Pupala B., & Osuská, L. (2000). Vývoj, podoby a odkazy teorie konstruktivismu. *Pedagogická revue* 2 (52), 101 - 114.

Pupala, B. (2001). Epistemologické východiska vyučování a didaktiky. In Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Rabušicová, M. (2006). Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. *Studia Paedagogica*, 54(11), 13 - 26. Citováno 25. září 2017. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/423/579>

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

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

Reischmann, J. (1986). *Learning „en passant“: The Forgotten Dimension*. Paper presented at the Conference of the American Association of Adult and Continuing Education. Hollywood, Florida, October 23, 1986. Citováno 22. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.reischmannfam.de/lit/1986-AAACE-Hollywood.pdf>

Rogers, C. R. (1995). *Ako byť sám sebou: Pohľad terapeuta na psychoterapiu*. Bratislava: IRIS.

Rowland, T., & Zazkis, R. (2013). Contingency in the mathematics classroom: Opportunities taken and opportunities missed. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(2), 137 - 153. Citováno 24. listopadu 2017. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Rina_Zazkis/publication/258761875_Contingency_in_the_Mathematics_Classroom_Opportunities_Taken_and_Opportunities_Missed/links/55b6f48808ae9289a08bc8cd.pdf

Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization on the field. *SSHRC Research Network New Approaches to Lifelong Learning: WALL Working Paper No. 19*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Citováno 22. listopadu 2017. Dostupné z: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>

Schugurensky, D., & Myers, J. P. (2003). A framework to explore lifelong learning: The case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 325–352.

Sternberg, R. J. (1999). Epilogue: What do we know about tacit knowledge. In Sternberg, R. J., & Horwath, J. A. (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice* (s. 231 - 236). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Straka, G. A. (2009). Informal and implicit learning: concepts, communalities and differences. *EJVT* 48, 132 - 145. Citováno 20. listopadu 2017. Dostupné z: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/EJVT48_en.pdf

Šimůnková, B. (2015). Reflexe v procesu osvojování tacitních znalostí studentů učitelství. In Švec, V. et al., *Znalostní báze učitelství* (s. 117 – 129). Brno: Masarykova univerzita.

Švaříček, R., & Šedřová, K. a kol. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.

Švec, V. (2009). Sdílení znalostí ve školním prostředí. *Pedagogická orientace*, 19(2), 22 - 37. Citováno 10. října 2017. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1221>

Švec, V. (2012a). Sdílení tacitních znalostí ve vzdělávání učitelů jako pohyb od praxe k teorii a zpět. In J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 103 - 110). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Švec, V. (2012b). Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(3), 387 - 403. Citováno 19. října 2017. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-3-387>

Švec, V., Šíp R., & Krátká J. (2014). Concept of Knowledge and Research: How to Study Tacit Dimension of Knowledge. In Sequeira Pedro, Vivas Carla. *Proceedings of The 15th European Conference on Knowledge Management*. Reading: Academic Conferences and Publishing International Ltd.

- Thelenová, K. (2014). *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tissot, P. (2004). *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for enlarged Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Citováno 16. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.termcoord.eu/wp-content/uploads/2016/07/vocational-training.pdf>
- Tough, A. (1979). *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: OISE Press. Citováno 16. října 2017. Dostupné z: <http://allentough.com/books/alp.htm>
- Tough, A. (2002). *The iceberg of informal adult learning. SSHRC Research Network New Approaches to Lifelong Learning: NALL Working Paper, No 49*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Citováno 22. listopadu 2017. Dostupné z: <http://nall.oise.utoronto.ca/res/49AllenTough.pdf>
- Van Dellen, T. (2012). Celoživotní učení a chuť se učit. *Studia Paedagogica*, 17(1), 15 - 36. Citováno 26. listopadu 2017. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2012-1-2>.
- Veteška, J. (2009). *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Vymětal, J., & Váchová, M. (c2000). *Úvod do studia odborné literatury*. Praha: Orac.
- Vyskočilová, E., & Dvořák, D. (2002). Didaktika jako věda a nástroj učitele. In Kalhous, Z., & Obst, O. et al., *Školní didaktika* (s. 17 - 61). Praha: Portál.
- Wilson, T. D. (2002). Information management. In Feather, J., & Sturges, P. (Eds.). *International encyclopedia of information and library science*, (s. 263 – 278). London: Rotledge.

Zelený, M. (2008). „*Informace nejsou znalosti*“. (Kdo to řekl? Co to znamená?). Citováno 10. října 2017. Dostupné z: <http://www.milanzeleny.com/cs-CZ//stranky/1/-/0/83/informace-nejso-znalosti>

Zlámalová, H. (2009). Distanční vzdělávání. In Průcha, J. (Eds.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 514 - 514). Praha: Portál.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|---------|--|
| CEDEFOP | Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání |
| ČSÚ | Český statistický úřad |
| MŠMT ČR | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky |
| NÚV | Národní ústav vzdělávání |

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 – Bližší specifikace participantů výzkumu (vlastní zpracování)

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I – Specifické výzkumné otázky s podotázkami

PŘÍLOHA P II – Informovaný souhlas s účastí ve výzkumném šetření (vlastní zpracování)

PŘÍLOHA P III – Ukázka otevřeného kódování (vlastní zpracování)

PŘÍLOHA P IV – Přepis rozhovoru s participantem výzkumu - „Participant 5“

PŘÍLOHA P I: STRUKTURA VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Hlavní výzkumná otázka:

Jak interpretují a realizují informální učení studenti kombinované formy studia oboru Andragogika?

Specifické výzkumné otázky:

SVO1: Jak chápou pojetí informálního učení studenti kombinované formy studia oboru Andragogika?

SVO2: V jakých situacích se studenti kombinované formy studia oboru Andragogika informálně učí?

SVO3: Jakým způsobem se studenti kombinované formy studia oboru Andragogika informálně učí?

Obecné uvozující otázky:

OUO1: Když řeknu učení, co tě napadá, co to v tobě vyvolává?

OUO2: Když řeknu situace a učení, co tě napadá, co to v tobě vyvolává?

OUO3: Když řeknu proces a učení, co tě napadá, co to v tobě vyvolává?

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumném projektu, který je součástí mé magisterské diplomové práce s názvem **Informální učení v pojetí studentů kombinované formy studia oboru Andragogika**. Tento výzkum je založen na designu kvalitativní metodologie a bude probíhat formou rozhovoru. Zvukový záznam rozhovoru bude zaznamenáván 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. 101/2000 Sb., o ochraně soukromých údajů, souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumném projektu. Řešitelka výzkumu mě informovala o 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 řešitele/ky 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. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od účasti na výzkumu odstoupit, 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:

Podpis účastníka výzkumu:

V _____ dne: _____

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

Ukázka otevřeného kódování - (vlastní zpracování)

| Cítace v rozhovoru | Přidělený kód |
|--|----------------------------------|
| „ ... skryté takové ... si člověk ani neuvědomuje ... neví, že se učí a přitom se učí ... prostě cokoliv co člověk nepovažuje jako učení ..., že prostě jakoby si to vůbec neuvědomuje, že se to učí, získává něco nového“. (P3) | (ne)učím se |
| „ ... nad čím nepřemýšlím, v tu chvíli, to je nezáměrné, to je to informální ... náhodné učení“. (P7) | (ne)promyšlený okamžik učení |
| „... , to se naučíš buhví kde a kdy, ... úplně jako ... žádný plán, prostě žádná organizace a děje se to...“ (P2) | žádný řád |
| „... neplánuješ to, nějaké to učení a dozvídáš se, úplně nesystematicky, prostě mimochodem, při přednášce třeba...“. (P3) | nulový systém |
| „... to informální, tam je prostě taková ta paralela ... něco se učíš záměrně, prostě to si uvědomuješ, to je jasný už z té podstaty té záměrnosti ... ale k tomu se prostě nabaluje i to skrytý, neuvědomovaný, jen tak mimoděk, spontánně ... prostě si to neuvědomuješ“. (P5) | spontánní paralela |
| „... sebezvědomám se ... je to moje snaha, já to chci ... záměrně a cíleně“. (P2) | já to chci |
| : „... prostě je v tom sebezvědomání, v té škole, učení v ní ... už taková sebeřízenost, nic v tomhleto nedělám nahodile ... to ani nejde“. (P3) | já to řídím |
| „... myslím, že je to prostě, to skrytý učení ... obsaženo v každodenních věcech, zkušenostech ... jako prostě odjakživa, takový to ... jak se prostě vpravujeme do života, dnes a denně ... no prostě ve vztazích, v kontaktech s lidma ...“. (P5) | škola života |
| „Co si člověk sám zažije, to dokáže líp využít...vlastně pozná situaci, kdy to použít ... vlastní zkušenosti jsou základ, ve všem ... no i jako v procesu učení“ (P4) | zkušenost je kapitál |
| „... učíme se se pořád něčemu novému, takže musíme být zkušenější, pořád o něco ... předchází zkušenosti rozhodují ... taky dřívější znalosti...když je člověk nemá, těžko dál něco získává“. (P2) | znalost jako budoucí perspektiva |
| „... to prostě vypluje na povrch s nějakou aktivitou, prostě že něco dělám a v daný moment něco potřebuju řešit, použít ... jinak je to tam prostě v té hlavě někde schované, do té doby“. (P2) | spící znalost |
| „ ... jako učíš se v kontextu situace, prostředí...každá situace, jak bych to řekla ... vyvolá jakoby potřebu jednat, naučit se reagovat...“. (P5) | rea(g)ční učení |
| „ ... jde o situaci, kdy primárně, teda jako formálně jdou ty znalosti od vyučujícího směrem k nám, směrem k nám ke studentům ... a další kanály vod učitele, tak ty si člověk někdy ani neuvědomuje“. (P5) | (ne)utajená výuka |
| „... ,sou situace, čistě neformální, že se třeba s těma spolužákama bavíme o přestávkách ... , že prostě získám jejich vjemy, jejich pohled na věc ... je to náhodný, nahodilý takový“. (P3) | (ne)formální informálnost |

| | |
|---|---------------------------------------|
| <p>„... ta zkušenost prostě zvyšuje kompetenci člověka se učit i jinak, ... řešit problémy ... i řešení problémů je učení...a mnohdy hlavně to informální...že si to prostě ani neuvědomuješ, teda hned, že něco řešíš“.(P7).</p> | <p>zkušenost zná řešení</p> |
| <p>„... prostě každej uvažuje jinak, vo tom danym problému, každej má jinej ten obsah znalostí a zkušeností a jedni se učíme od druhých, pořád něco jakoby navíc...a jiným způsobem“.(P5)</p> | <p>víc hlav víc ví</p> |
| <p>„ ... každý si to nemusí uvědomit, že tam něco takového padlo, ani ten učitel si nemusí uvědomit, že něco takového třeba řekl. Právě tím navíc, co řekne, jakoby mimochodem, tak i tím se učíme, jako ...no informálně“.(P1)</p> | <p>nevím, už vím</p> |
| <p>„... ty argumentace v té výuce, nebo třeba jako tady to instruování při té prezentaci, ... tak to se pak třeba při dalším učení, přípravě na něco dalšího, nějakého dalšího úkolu ... prostě promítne, jako taková reflexe, rozpomenutí se, že prostě díky tomu, co k tomu proběhlo, to jde udělat líp“.(P5)</p> | <p>zpět cestou konfrontace</p> |

**PŘÍLOHA P IV: PŘEPIS ROZHOVORU S PARTICIPANTEM VÝZKUMU -
„PARTICIPANT 5“**

Participant č. 5, studentka 2. roč. KS nMgr. Andragogika, UP Olomouc, 18. 2. 2017, čas 18:54, doba rozhovoru 0:40:53.

P5: Ahoj ...

T: Ahoj, tak můžeme dát rozhovor?

P5: Jo jo, pojďme na to.

T: Dobrá ... Když řeknu učení, co tě napadá, co to v tobě vyvolává?

P5: Mnóó ... tak učení je pro mě osvojování nějakých znalostí, fixování nějakých informací, nových ... znalostí, dovedností ... no.

T: A je jedno učení, nebo znáš více druhů?

P5: Jako učení? Pro mě, pokud si vybavím učení, tak můžu mluvit o učení, ke kterému přistupuju já sama osobně dobrovolně, čili nějakým způsobem za nějakým cílem a pak si představuju učení, který probíhá mimoděk, podvědomě, bez nějakýho mýho záměru.

T: Hmmm ... a třeba v rámci tvého studia to chápeš jak?

P4: Já rozlišuju i v rámci toho mýho studia tyhle dva druhy, tzn., pokud se prostě učím na zkoušku, a nebo se učím nějakej text, tak ... tak to je tím cílem, učím se záměrně, prostě že jo ... nějakým způsobem organizovaněa neorganizovaně, teda nevím o tom... aniž bych ... že bych o to usilovala nějakým způsobem nebo aby to byl nějaký můj záměr.

T: Můžeš mi to nějak přiblížit, ten tvůj nezáměr?

P5: Tak to je jako učení podvědomý, jo, nezáměrný podchycování informací, který třeba jen někde vnímám, přečtu si, zapamatuju si ... slyším ...

T: No a to podvědomé, to se třeba vyskytuje i v rámci tvého studia?

P5: No tak já chodím do školy, že jo ... takže to je prostě formální vzdělávání ... existujou pak jako další formy, jako neformální, jako jsou kroužky, náká zájmová činnost a potom ještě v rámci toho mého vzdělávání vlastně existuje i informální vzdělávání ... což bych teda řekla, jak už jsem zmínila učení teď na začátku, to je učení, co člověk prostě neřídí ... nebo si neuvědomuje.

T: Aha ... takže když si neuvědomuje, že se učí, tak to chápeš tak, že se člověk může učit kdekoliv a kdykoliv?

P5: No já si myslím, že to je samozřejmě podstata učení, že se můžem čít kdekoliv a kdykoliv...hmm...no jako bez ohledu na věk ... člověk je prostě dospělej a ve věku, jako jsme třeba my, tak já ... třeba teď se učím plno novejš věcí, víc než dřív... jinak a víc to vnímám.

T: Můžeš to nějak rozvinout, jak se to učíš?

P5: No tak když to vezmu teď ve vztahu toho, že studuju na vysoký škole, tak samozřejmě se učím řízeně ty konkrétní a specifický věci, co patří k mému studiu Andragogiky, tzn. ty odborný věci a to se učím záměrně, organizovaně ze stran školy, protože to prostě potřebuju k tomu, abych tu školu prostě dokončila ... abych uspěla u zkoušek, to jsou ty věci, který nese ten obor studia a potom se učím jiný věci, tím jak to prostě studuju ... tak jak se vyjadřovat, jak psát odborněj text, což jsou věci, co souvisej s tím studiem ... taková vedlejš aktivita ... ale tohle se nemusim učit záměrně, že jo, učim se to postupně, ale tak nějakym vedlejším postupem si k tomu prostě dojdú sama ... a nebo si prostě tu informaci najdu někde sama, protože o ni slyším, nebo se o tom bavíme.

T: Zmínila jsi, na začátku, v kontextu učení uvědomovanost a neuvědomovanost, můžeš mi říct, jak chápeš ten rozdíl mezi nimi, jak tomu mám rozumět?

P5: No chápu ... no uvědomovaný je pro mě to ...jak říkám, ke kterému přistupuju, že chci, že potřebuju získat nějakou informaci, potřebuju mít cíl, je tam záměr, je tam důvod, proč si tu informaci hledám ... nejdřív si ji hledám aktivně, záměrně si ji čtu a tak si ji ukládám, aby mi k něčemu sloužila ... a to neuvědomovaný je tak, že k těm informacím prostě přijdu, aniž bych si je nějakým způsobem aktivně vyhledávala ... že je buď vidím, slyším ... a v tý paměti mi prostě utkvěj.

T: Takže je tady chápeš spojitost i s tou záměrností a nezáměrností?

P5: No určitě ... vztah mezi tím je ... můj subjektivní názor. Já tam vidim kvalitativní rozdíl jakoby ... mezi tím záměrným a uvědomovaným a nezáměrným a neuvědomovaným ... tak bych to spojila ... že pokud něco chci vědět, teda že si záměrně informaci hledám,

záměrně si ji do té hlavy ukládám, tak se mi zdá, že mi tam toho zbyde víc, má to větší obsah, než když jen někdo něco neuvědoměle, jako z nezáměrných důvodů ...

T: Aha ... hmmm ... a jak chápeš to neuvědoměle, můžeš to popsat?

P5: Tak musím se zamyslet ... no to se nedá vybavit si, ... že člověk si ani neuvědomuje, že nabývá nějakých vědomostí, že si vlastně vůbec neuvědomuje, že se jedná o učení“ ... určitě je nezáměrný, určitě je náhodný ... to ne, to není to pravé specifikum ... ale určitě je nezáměrný ... pokud ani nezaznamenám, že se v nějaký situaci něčím obohacuju, tak určitě to není záměr ... je to takový skrytý.

T: A můžeš to třeba k něčemu přirovnat?

P5: (smích) ... počkej ... musím pořádně sepnout, samozřejmě že to můžu k něčemu přirovnat ... ale tohle není prdel, se jednoznačně vyjádřit ... já myslím, že je to prostě, to skrytý učení ... obsaženo v každodenních věcech, zkušenostech ... jako prostě odjakživa, takový to ... jak se prostě vpravujeme do života, dnes a denně ... no prostě ve vztazích, v kontaktech s lidma ... i pokud se člověk prostě ocitá v nějakých, nejen nových životních situacích a musí se tam nějakým způsobem chovat ... tak to je prostě skrytý učení ... učíš se prostě nějak reagovat, adekvátně ... prostě neví, že to nějak do sebe někdy „natáh“ a pak to prostě automaticky přijde, zareaguje.

T: Aha, tak takhle ... chápeš to třeba i jako vliv nějakých dřívějších zkušeností, na to skryté učení?

P5: Tak ... tak možná to souvisí i s tím věkem ... postupně jak stárnem, tak člověk dokáže na základě svých získaných zkušeností trošičku už filtrovat podstatné a nepodstatné, že si už prostě dokáže určit priority, že už prostě nemá takovou kapacitu, aby zvládl úplně všechno, tak si dokáže přefiltrovat informace tak, aby mu zůstaly jen ty nejdůležitější nebo jen ty nejpotřebnější, např. ... a prostě že si dokáže už plno věcí představit ... už jsou pro něj nějaké ty zkušenosti jako konkrétnější a na základě toho, že ty zkušenosti má, že se s nimi v nějaký situaci už v jiný podobě, prostě setkal, tak prostě ty dřívější zkušenosti jsou potřeba, aby člověk mohl filtrovat to každé další učení...

T: Takže můžu říct, mám to chápat tak, že rozumíš tomu tak, že zkušenost je zdroj pro další učení?

P5: No určitě zdrojem ... je to věc, která ti výrazně pomůže ... otázka ale je ... nebo tak, myslím si, že ta zkušenost je navázána na věk, že člověk, co už zkušenosti má, tak s nimi umí při tom učení zacházet...v tom procesu učení.

T: Takže je třeba rozdíl ve využití zkušeností při bakalářském studiu a magisterském studiu?

P5: Tak můžu rozhodně říct, že zkušenosti získané v bakalářském studiu mě výrazně pomáhají v magisterském ... to je jednoznačná věc.

T: Můžeš to nějak rozvést, tu pomoc těch zkušeností?

P5: Heleď, člověk je prostě víc samostatnej, učí se být samostatnej, už není tak moc na někom a něčem závislej ... oplývám větší aktivitou při tom svým sebevzdělávání, což je teď, v tom současném studiu, prostě realizuju něco pro to, abych víc věděla, pro nějaký svůj sebe-rozvoj ... Je to prostě moje věc, tohle studium, k mému potěšení, mám k tomu svoje nějaký důvody ... sebeřízeně se chovám. Protože už mám nějaký režim ... jo, jde o režim, že já si určuju, kdy si co do té školy zařídím, jakým způsobem se budu učit, ten systém si prostě řídím já ... nejde ani tak o obsah, o cíl, ale spíš o tu formu...

T: Aha ... a chápeš jako nějaký rozdíl mezi získáváním znalostí v tom sebevzdělávání, v tom sebe-řízeném procesu v rámci tvého studia a mezi znalostma, co získáš mimo školu?

P5: No, jednoznačně ... pro mě ... tak samozřejmě ... jde o obsah! Ve škole jsou to odborné věci, většinou, samozřejmě ne všechny ... taky se ve škole naučím věci, který mi budou dobrý i v civilním životě, ale hlavně teď jde o ty odborné věci, který souvisí s oborem, který souvisí s tím, co studuju ... to nabývám ve škole... a teda, kromě toho, ano, abych se mohla ty odborné věci naučit ...tak znalosti z venku, mimo školu ... tak ta struktura znalostí, ten obsah je úplně jinej ... když se bavíš s lidma, tak určitě načerpáš spoustu jiných znalostí, informací, ale ta struktura je zcela jiná, než ve škole, to jsou cílené znalosti, především ... a z venku třeba máme prostě znalosti, z těch interakcí, z života jako takovýho ... co si prostě zas ani neuvědomujeme ... ale třeba je prostě nevědomě využíváme v tom učení ve škole.

T: Takže to mám chápat tak, že existuje více druhů znalostí?

P5: No tak znalosti, co získáváme jako tím učením, tím řízeným procesem, to se musím naučit, to se učim ... a pak jsou jakoby neřízený ... to jsou jako ty okolnosti. ... jak to říct, který mi pomáhá, abych se to dobře naučila, abych si to zapamatovala ... abych si ten text našla, takový to nutkání z podvědomí, co automaticky znáš. Řekla bych ...ehm ... skryté znalosti.

T: Skryté znalosti? Můžeš mi to nějak blíže vysvětlit, jak tomu mám rozumět, jak to chápeš?

P5: No to jsou ty, který se mi prostě vybaví potom někdy, až se ocitnu v nějaké situaci a najednou zjistím, že si v ní, nebo s ní umím poradit, protože už to prostě někdy zažila, zkusila ... aniž bych si to prostě uvědomila, že tu znalost mám ... prostě vím jak na to, automaticky to přijde ... určitě se mi nevybaví ve 100% formě, to si myslím, že tím, jak to člověk nějak nekultivuje, prostě neví, že to v té hlavě prostě nějak má, nijak to jako nevochraňuje ... tak s myslím, že se ta znalost vybaví ne úplně kompletní, ale rozhodně nějakým způsobem se to vybaví ... no tak nějak ... jak s tou zkušeností to je ... asi tak.

T: Aha...zajímavé...zkusme se znovu vrátit k učení...když řeknu situace a učení, jak to chápeš, co se ti vybaví?

P5: Odpovím, jak to chápu v kontextu svého věku a svého studia, protože tam ... to jde taky o situaci ... vo tom, v téhle situaci rozhoduje jen to, jestli se prostě učit chci ... jestli se učit nechci, můžu sedět ve škole a prostě se neučím ... ale stejně něco vnímám ... ale to může být vliv různých okolností ...v okamžiku, kdy se učit chci, kdy mám ten cíl a ten záměr, tak si to prostě uvědomuju a ty informace a vědomosti nasávám ... a okolnosti to můžou zhoršovat nebo zlepšovat ...ale primárně si to prostě řídím já, jestli budu přijímat nebo nebudu přijímat. Jde i osobu, která mi ty informace předává, způsob jakým to předává ... záleží prostě na situaci, v jaký se nacházím, situace prostě taky rozhoduje. V té škole je to jasný, tam vznikají pořád situace, kdy se něco učíš, ani nevíš, mnohdy ... a jinde prostě zas se jako ... jako učíš se v kontextu situace, prostředí ... každá situace, jak bych to řekla ... vyvolá jakoby potřebu jednat, naučit se reagovat ... ale hybatelem všeho jsem prostě já.

T: OK ... takže ve třídě chápeš ty situace jak?

P5: No tak divej ... tak primárně... jde o situaci, kdy primárně, teda jako formálně jdou ty znalosti od vyučujícího směrem k nám, směrem k nám ke studentům ... a pak prostě jde o situace předávání informací mezi námi studenty, teda spolužáky ... a další kanály vod učitele, ty si člověk někdy ani neuvědomuje ... jasnej je jen kanál od vyučujícího, ten má prostě formu svý výuky, nákej učební plán, osnovu ... sylabus že jo ... a je na nás, jak to přijímáme, je na nás, jak se s tím přívalem informací vypořádáme, poradíme ... to jsou individuální strategie, to je jasný. A ty druhý kanály... to je prostě nějakým hovorem, nějakějma dotazama, předávání zkušeností ... ukazujeme si, co kdo jak dělá, kde co dělal ... někde něco čteš, co kdo jak udělal, zjistíš, jak tam udělal nějakou novou věc, kterou jsi ještě nedělala, tak to zkusíš...prostě tímhle způsobem diskutujeme ... komunikujem ... a to se děje hlavně mimo výuku, třeba přestávky, i s vyučujícím ... spousta lidí v přestávce se sletí na něj ... chtěj něco k seminárce nebo to a to ... a ty to náhodně vyslechneš.... A tím vším se v té...jakoby neformální situaci prostě učíš.

T: Žádáš někdy spolužáky o pomoc sama?

P5: Tak samozřejmě ... za a) primárně když si nevim rady... za b)když si nejsem jistá svým názorem a potřebuju, chci si ho potvrdit ... v případě časový tísň taky Prostě někdy je to i o řešení problému, kterej vznikne ... u toho druhýho případu nemusí jít o problém. To je jako, že mám třeba něco hotovýho a chci si prostě ověřit, že jdu správnou cestou ... je to třeba věc, kterou člověk dělá opravdu poprvé a vůbec nemá šajnu, orientaci v tý problematice, to se prostě stane ... mně teda určitě hodně často ... že jsem člověk, prostě který to a to nikdy nedělal a tak neví, kde se nachází (smích) ... prostě jsem na druhým pólu a potřebuju prostě někam zakotvit, tak člověk se ptá, zda to dobře pochopil, to zadání ... to je jako další důvod.

T: Chápeš názor toho druhého jak?

P5: No hrozně mi to dává, rozhodně ... otázkou sice je, jestli mi poradil správně, ale mě to v tu chvíli hrozně uklidní, ubezpečí ... usměrní, že jdu správnou cestou, ta diskuze, to porovnání je prostě přínosná věc...

T: Jde o takovou jakoby pomocnou zpětnou vazbu, proces učení navzájem, tak to chápeš?

P5: Jo, jo, naprosto, když někdo požádá mě, tak to řeším úplně stejně, taky řeknu, jak a co dělám já, jak jsem pochopila já ... a samozřejmě, v tu chvíli, pokud on to pochopil jinak,

tak nastává předávání ... vzájemný ... ne že já mu vnucuju svý, ale jsme v tu chvíli na stejný úrovni (smích) a začne to předávání toho, co každé víme ... něco jinýho ... názory, zkušenosti...

T: A co třeba materiály, něco ke studiu, to si taky předáváte?

P5: Jo, to taky ... ale to, co vypracuju já, tak si prostě předáváme výhradně v úzkým kruhu, taková je pravda ... jen s lidma, kterým naprosto důvěřuju ... je to o důvěře v tom, že ten člověk, těch pár lidí, prostě musej uvažovat podobně jako já ... nejde se srovnat se všema, jak přemýšlí, jakým způsobem chápe zadání atd., každé to totiž můžeme opravdu chápat úplně jinak, což tak je ... a jinak pracujem, to hlavně ... takže po zkušenosti, předávám si věci, jen s lidma, co vykazujem společný znaky (smích) ... To se prostě postupně vyselektuje, pozná ... musej pracovat stejným způsobem, stejným stylem jako já ... kdokoliv jinej by mě požádal o můj zpracovanej materiál, tak mu ho samozřejmě poskytnu, to už je jeho věc, jakým způsobem se s tím popere, jak důvěřuje mně, zda je to správně nebo ne.

T: Takže to mám chápat jako tak, že hledáš někoho se stejnou vizualizací apod.?

P5: No tak to si myslím ... jako tak, že ten zpracovanej text si každé přizpůsobí svejm možnostem a schopnostem ... ale jde o ten obsah ...ehm ...tak tam musím cejtít, že pracujem tak trochu na stejným základě, na stejnejch znalostech, zkušenostech, jako by ... takový to cítění pro tu hloubku informací ... komu věřím, tak ten obsah přeberu celej, věřím tomu, jen si to upravím třeba vizuálně...

T: Aha ... a máte ... existuje nějaká virtuální komunikace mezi spolužáky?

P5: Tak nevim ... asi je to o věku, ale v tom se moc nevyžívám ... je to sice druh komunikace, ale nic moc mi to nedává ... mluvený slovo je mluvený slovo ... tam se předávaj sice materiály, ke kterým bych se jinak nedostala ... je to jako pohodlný, to jo... ehm, stáhnou a hotovo, ale tohle mi žádnou přidanou hodnotou v mém studiu a učení není.

T: OK. Máš pocit, že díky studiu, získaným znalostem, dokážeš řešit spoustu dalších situací, ať už v procesu učení, nebo v běžném životě, lépe?

P5: Určitě. Cítím se obohaceně ... zní to možná divně, jako nějaké strojené klišé ... ale je to tak ... cítím se obohacená o styl jednání ... třeba ... stylem práce, stylem psaní, stylem

práce s literaturou ... prostě mi to hrozně dává ... nová znalosti ve vyjadřování, jsem schopná zpracovat odborný text, nová dovednost ... jsem schopná napsat mnohem smysluplněji než na začátku studia. A hlavně, jde to mnohem snáze, neříkám, že zase o hodně líp, ale mnohem snáze rozumím tomu odbornému textu, článku ... to je značný posun a to je viditelné, ten výsledek je úplně jiný, než na začátku ... a je to i díky tomu, že řešíme daleko hlubší obsahy, než jsme kdy řešili. Je to takový postupný proces upevňování znalostí a zkušeností ... osvojování si jako...

T: Což dobré, že jo ... přínos. Takže chápeš to učení jako efektivnější a v čem?

P5: To rozhodně ... ať už se týká těch seminářů ... na začátku studia to pro mě byl nepřekonatelný problém, časový masakr ... ani čtení odborných knížek už není takový problém ... ne že bych tedy četla víc, ale umím rychleji selektovat, soustředit na důležité věci. A ty témata člověk líp zná, tak se v tom prostě líp orientuje, nebere to tolik energie a času ... ne tolik jako na začátku studia.

T: Jasně, chápu... Takže studuješ Andragogiku. Humanitně zaměřený obor, obsahově dost náročný. Když řeknu proces a učení, v rámci toho oboru, jak to chápeš, co se ti vybavuje?

P5: Nepřišla jsem za ty roky na jednotnou strategii, nějakou jednotnou proces, jak se učit, jak na to jít ... ono se to prostě přizpůsobuje hodně tomu obsahu. Materiál ... ehm, tu látku si prostě musím vizuálně upravit tak, aby se mi to dobře učilo, tam už nějaký ten styl vypěstovaný mám, přijatelný ... a já čtu a čtu a prostě opakovaně a furt dokola a to je prostě celý...

T: Hmm ... a stačí ti k pochopení té látky jen ty skripta, přednáška, nebo jak postupuješ?

P5: Já kombinuji odborný text, co dostaneme k dispozici, s mejma poznámkama z přednášky ... ž záměrně si je píšu tak, abych ji později dobře rozuměla, aby byly fakt naprosto srozumitelné ... a to je teda taky hodně velká věc, kterou jsem se naučila, psát si to tak, aby i po měsíci přesně věděla, co tím má být řečeno ... a pokud v tom textu narazím na věc, co se mi špatně učí, tak si ji vyhledám v dalších zdrojích ... musím tomu porozumět tak, abych si ji zapamatovala ... takže zdroj internet, nebo spolužáci, zase ti, co jim věřím, když něco řeknou, vim, že ta informace není cuclá z prstu, není žádná domněnka, ale je ověřená...

T: Než se teda dostaneš k jádru, při tom učení, tak se ti stává, že musíš hledat i jinde?

P5: Ano, to dost často, hlavně teda, když mě to v tý hlavě prostě nezůstává, znamená to, že musím to najít, dozvědět se v takový podobě, která je přijatelná a to samozřejmě s sebou nese to, že při hledání, načítání toho, co potřebuji, se dozvídám další spoustu informací ... co nepotřebuju ... buď tím načtením, nebo prostě od těch spolužáků, kteří si taky při tom hledání „nabalují“ další informace ... v tý formě se tomu hned nedá říkat znalosti ... to se pak třeba ta informace změní znalost, až je ji potřeba využít v nějaký situaci ... prostě člověk natrefí na zdroj, kterej to píše jinak, z jinýho pohledu třeba a člověk se prostě zas dozví něco navíc ... tím jak je sebe-řízenej, že prostě potřebuje k zapamatování jinou formu, tak hledá, to se prostě člověk za ty roky naučí ... někdo ale třeba ne, třeba mu stačí, co dostane ve škole, přečte skripta a hotovo.

T: A co třeba řešení týmových úkolů, to řešíte jak?

P5: Heleď ... první co mě napadne... ale přijde mi to teda jako hodně obohacující ... tak je styl práce. Když dostanem nějakej úkol, tak při něm nejvíc zjistíš, jak kdo pracuje, jakým stylem ... tak ty první minuty jsou jen o tom, jak to každěj srovnává s tím a s tím, selektujem, co kdo k tomu ví a zná ... jak si to představuje ... to je hrozně zajímavý ... a člověk odkoukává a může si prostě pak sám vyzkoušet ... každěj to má prostě jinak a tady člověk zjišťuje, že se může naučit prostě najednou úplně něco jinýho, něco, co má zažitý druhej a že je to prostě dokonce lepší, než co doposavad děláš ty ... ale nejdřív to jenom okoukáváš ... a pak až na tom úkolu děláš, tak si vzpomeneš, co kdo říkal, jak k tomu chtěl přistoupit, to jsou někdy úplný náhody ... styl tý práce, analýza tý práce, postupy, jak to každěj má individuální ... to vidíš, prostě spoustu věcí se prezentuje...ty argumentace v té výuce, nebo třeba jako tady to instruování při té prezentaci, ... tak to se pak třeba při dalším učení, přípravě na něco dalšího, nějakého dalšího úkolu ... prostě promítne, jako taková reflexe, rozpomenutí se, že prostě díky tomu, co k tomu proběhlo, to jde udělat líp, a i když se přímo na to nefixuješ úplně, tak až pak při samotným řešení toho skupinovýho úkolu zjistíš, že použiješ něco, co dělal někdo jinej ... přijdeš na plno zlepšováků, co fakt usnadněj práci, zlepší tu práci ... a pak to fakt vidíš doma najednou před očima....

T: Jde třeba i o nějaké podchycení dovedností jako takových, tak to myslíš?

P5: Ehm ... jde třeba i o práci s počítačem, hledání na internetu ... ale hlavně, nejdřív něco pro tu skupinu zpracuješ doma, musíš, musíš do toho dát ty své znalosti, zkušenosti, schopnosti ... a pak naživo vidíš, jak to prezentují jak lidi ve skupině, jak kdo co pochopil ... a jak to uchopili ti jiní ... ta jiná skupina ... a nic není stejný! Co skupina, to originál ... to gro, třeba ta základní myšlenka ... to jo ... ta základní znalost se tam taky promítne, i ta nějaká všem známá zkušenost, společná ... ale pak spoustu nových prvků ... prostě každé uvažuje jinak, vo tom daným problému, každé má jinej ten obsah znalostí a zkušeností a jedni se učíme od druhéjch, pořád něco jakoby navíc...a jiným spíš tím neuvědomovaným způsobem ... a já se pak i na hodně věcí ptám, chci se poučit, zapisuju si to, abych přistě to dokázala v tý hlavě najít ...abych si přistě jako poradila sama ... ale tohle je oblast neomezených možností ... čerpání hodně věcí a v těch interakcích, vzájemných, si to mnohdy vůbec neuvědomíš, co se všechno dovídáš ... a učíš ... to pak fakt skáče samo, v nějakých situacích ... i v těch týmovejch, i v těch individuálních.

T: Takže chápeš, dá se říci diskutování mezi spolužáky, vyučujícím jako další učení, jako součást toho hlavního procesu učení, nebo jak bys to popsala?

P5: Tak to je prostě jiný učení, takový to ne vždy uvědomovaný, takový to navíc, jak jsem říkala na začátku ... to informální, tam je prostě taková ta paralela ... něco se učíš záměrně, prostě to si uvědomuješ, to je jasný už z tý podstaty tý záměrnosti ale k tomu se prostě nabaluje i to skrytý, neuvědomovaný, jen tak mimoděk ... prostě si to neuvědomuješ ... a to se děje hlavně mimo výuku, třeba přestávky, i s vyučujícím ... spousta lidí v přestávce se sletí na něj ... chtěj něco k seminárce nebo to a to ... a ty to náhodně vyslechneš, tak se zaposloucháš ... a tím vším se prostě učíš ... a za půl roku si na to vzpomeneš, když budeš při něčem řešit ten samej problém ... a nebo si taky nevzpomeneš ... a tak se znova cíleně zajímáš ...

T: Takže i z chování učitelů se třeba učíš?

P5: Tak záleží na tom, co si z toho chci odnést ... většinou přehodnocuju nějaký své zažitý názory, když se mi nečekaně vybaví, jakej názor vod něj zazněl ...no to si neuvědomíš hned, až zas v nějaký situaci ... ti to jako „vyběhne“ z hlavy, ten jejich postoj, jak se třeba zachovali ... voni hodně řeknou, jak v tom učení na to jdou, nebo šli ... a ani si to neuvědoměj, stejně jako my, že jo. Protože oni maj fakt jinej přehled ...ehm ... jejich znalosti jsou

pro mě primární, jejich postoje jsou samozřejmě důležité, pro to mé studium a učení určitě, hlavně mi záleží na zpětné vazbě, od nich ... to je pro mě to, z čeho si беру ... z čeho čerpám novou zkušenost pro další mé učení ... učím se často metodou pokus – omyl a oni tohle uvádějí na pravou míru, ukazují mi cestu, jak to udělat příště správně ... a je super, že když si to pak přečteš, nebo přehraješ v hlavě znovu, tak je tam řečeno i spousta věcí, znalostí, zkušeností, zase jakoby „navíc“ ... prostě to primární je zabalený xkrát ještě v dalším, třeba sekundárním obale, ale ten se pro příští učící zkušenost může stát tím primárním ... ale v tu danou chvíli, když to čteš, slyšíš, to ještě nevíš....

T: Uff ... díky moc, já myslím, že jsem se dozvěděla hodně, moc díky za rozhovor.

P5: Není zač, rádo se stalo, ahoj.