

UNIVERZITA KARLOVA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. Alena Štvánová

**Informální učení při výkonu dobrovolnické činnosti**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2019

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Helena Zášková, CSc.

Konzultant práce:

PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....  
datum

.....  
podpis autorky

#### Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí práce paní doc. PhDr. Heleně Záškové, CSc. za odborné vedení práce a cenné připomínky k pracovnímu postupu. Ráda bych poděkovala panu PhDr. Michalu Šerákovi, Ph.D. za odbornou konzultaci dílčích částí práce. Dále bych ráda poděkovala M. Pilnáčkovi za konzultaci k vybraným částem práce, přátelům M. Plavčíkovi, M. Modrákovi, P. Vránovi a své rodině za veškerou podporu v průběhu zpracování práce.

## **Abstrakt:**

Diplomová práce rozvíjí téma informálního učení v dobrovolnické činnosti s dětmi a mládeží. Tato práce vychází z konceptu celoživotního učení a popisuje charakteristiky informálního učení a dobrovolnické činnosti. Věnuje se druhům motivace k dobrovolnictví a ukazuje možnosti informálního učení při dobrovolnické činnosti s dětmi a mládeží.

V empirickém šetření jsou pomocí dotazníku zkoumány podoby sebevzdělávání dobrovolníků. Konkrétně oblasti, ve kterých se dobrovolníci nejčastěji sebevzdělávají, a vliv nejčastěji zastávané role na volené oblasti sebevzdělávání. Šetření se dále zaměřuje na vliv reciproční motivace na poměr sebevzdělávání, které dobrovolníci v rámci dobrovolnictví realizují, a vnímání vybraných aktivit jako zdrojů nových podnětů a informací. Závěr práce obsahuje interpretaci výsledků šetření a doporučení pro další výzkum.

## **Klíčová slova:**

celoživotní učení, informální učení, dobrovolnictví, dobrovolnická činnost, motivace k dobrovolnictví, reciproční motivace, funkce dobrovolnictví, sebe-řízené učení, sebevzdělávání

**Abstract:**

This diploma thesis elaborates on the topic of informal learning within volunteering activities with children and youth. It is based on the concept of lifelong learning and describes characteristics of informal learning and volunteer work. It pays attention to types of motivation for volunteering and shows the possibilities of informal learning within volunteering activities with children and youth. The empirical research uses the questionnaire to examine the forms of self-directed learning. In particular, it examines the areas in which the self-directed learning is most frequently carried out and the impact of the most frequently held function on choice of areas of self-directed learning. The research also focuses on the impact of reciprocal motivation on the proportion of self-directed learning realized within volunteering activities and on the perception of selected activities as the source of new incentives and information. The ending part of the thesis contains interpretation of results and recommendation for future research in the field.

**Key words:**

lifelong learning, informal learning, volunteering, volunteering activity, motivation for volunteering, reciprocal motivation, functions of volunteering, self-directed learning, self-education

## Obsah

0 Úvod.....	8
1 Koncept celoživotního učení.....	10
1.1 Vývoj konceptu celoživotního učení.....	10
1.2 Celoživotní učení jako ideální pojetí učení.....	12
1.1.2 Aktivity počátečního a dalšího vzdělávání v kontextu celoživotního učení.....	14
1.2 Formy celoživotního učení.....	15
1.3 Informální učení.....	16
1.3.1 Druhy informálního učení.....	18
1.3.2 Význam reflexe v informálním učení.....	22
1.3.3 Výzkum informálního učení.....	23
2 Dobrovolnictví.....	26
2.1 Vymezení dobrovolnictví.....	26
2.2 Druhy dobrovolnictví.....	28
2.3 Motivace k dobrovolnictví.....	31
2.3.1 Funkce dobrovolnictví.....	33
3 Možnosti informálního učení v dobrovolnické činnosti.....	35
4 Šetření o podobách učení dobrovolníků.....	38
4.1 Cíle šetření.....	38
4.1.1 Výzkumné otázky.....	38
4.1.2 Hypotézy.....	38
4.2 Použité metody, výzkumný soubor a pracovní postup.....	42
4.3 Popis výsledků.....	44
4.4 Interpretace výsledků.....	51
4.5 Diskuze výsledků.....	58
4.5.1 Limity šetření.....	64
4.5.2 Přínosy šetření.....	64
4.5.3 Souhrn výsledků.....	65
5 Závěr.....	68
6 Soupis bibliografických citací.....	70
7 Přílohy.....	75

## **Seznam použitých zkratek**

CŽU – celoživotní učení

ČR – Česká republika

HDP – hrubý domácí produkt

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

PIAAC – Programme for International Assessment of Adult Competencies (Mezinárodní výzkum kompetencí dospělých)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu)

YMCA – Young Men's Christian Association (Křesťanské sdružení mladých lidí)

## 0 Úvod

Informální učení je téma, kterému je výhodné věnovat pozornost právě v této době, která je charakteristická dynamickým rozvojem a nároky na průběžné získávání nových kompetencí. Neustálý rozvoj technologií, rychlé předávání informací a globalizace světa je spojená s potřebou ve vzdělávat. Zdá se, jako by vzdělání získané formální cestou nedokázalo nasytit vzdělávací potřeby moderního člověka, a neformální možnosti vzdělávání nebyly vždy dostatečně flexibilní v nabízených tématech a formách rozvoje. Proto lidé využívají možnost rozvíjet a přijímat nové kompetence právě cestou informálního učení, skrze vlastní učící aktivity v tématech a formách, které právě oni potřebují.

Téma informálního učení bývá často zmiňováno v kontextu konceptu celoživotního učení jako jedna z cest, která umožňuje dospělému člověku se rozvíjet. Nejčastěji najdeme ve výzkumech otázku o účasti dané populace na informálním učení, z hlediska času a druhu aktivit. Ovšem o konkrétních podobách informálního učení v jednotlivých oblastech lidské činnosti zatím nemáme mnoho informací proto, že zkoumání informálního učení je poměrně obtížné. Záměrem této práce je právě rozšířit poznatky o podobách informálního učení v jedné konkrétní oblasti, a to při dobrovolnické činnosti s dětmi a mládeží. Cílem této práce je v kvantitativním šetření prozkoumat, jaké podoby sebevzdělávání u dobrovolníků nabývá a jak s podobami sebevzdělávání souvisí proměnné týkající se dobrovolnictví. Jedná se o téma, které je nové a zatím není v odborné literatuře pokryto. Šetření pracuje se známým konceptem funkcí dobrovolnictví a využívá jej v novém kontextu ve spojení s podobami sebevzdělávání. Přínosem této práce je poskytnutí nových poznatků, které téma informálního učení v dobrovolnictví s dětmi a mládeží pomáhají detailněji pokrýt.

Ke zkoumání této konkrétní činnosti a jejího potenciálu v oblasti informálního učení mám osobní vztah, jelikož přes 10 let sama působím jako dobrovolnice, a kromě přímé práce s dětmi se podílím i na rozvoji dobrovolníků. Zkušenosti z praxe s tím, jak se v konkrétních případech lidé skrze dobrovolnictví sebevzdělávají, mě vedly k volbě tématu této práce.

Struktura práce je následující. První kapitola se zaměřuje na koncept celoživotního učení a rozebírá informální učení jako jednu součást tohoto konceptu. Dále představuje dělení informálního učení na záměrné a nezáměrné učení, které bylo pro zkoumání informálního učení zvoleno. V závěru první kapitoly je představen význam reflexe v informálním učení, který je důležitý pro práci s některými hypotézami v empirickém šetření. Poslední část se věnuje výzkumu informálního učení.



Druhá kapitola se věnuje charakteristikám a druhům dobrovolnictví. Těžištěm druhé kapitoly je část o motivaci k dobrovolnictví a funkcích dobrovolnictví, která popisuje koncept funkcí dobrovolnictví použitý pro formulaci hypotéz.

Třetí kapitola se zabývá možnostmi informálního učení v dobrovolnictví a propojuje zkoumané oblasti. Třetí kapitola se zabývá otázkou, zda je relevantní zvolené téma zkoumat. Kladnou odpověď dovozují v kapitole mimo jiné z faktu, že nevelký počet existujících pramenů téma zatím nepokrývá dosti komplexně.

Ve čtvrté kapitole je představen autorkou realizovaný empirický výzkum zaměřený na podoby sebevzdělávání při dobrovolnické činnosti s dětmi a mládeží. Kapitola se věnuje i popisu, interpretaci a diskuzi výsledků. Nakonec jsou zařazeny přínosy šetření a souhrn výsledků.

# 1 Koncept celoživotního učení

## 1.1 Vývoj konceptu celoživotního učení

Celoživotní učení bylo od druhé poloviny 20. století ústředním pojmem v dokumentech významných mezinárodních organizací (Rada Evropy, UNESCO, OECD). Faure et al. (1973, s. 9–11) připisuje toto intenzivní zaměření na oblast celoživotního učení ekonomickým a sociálním změnám, které započaly v době industriální revoluce a pokračují s rozvojem moderní vědy a techniky v průběhu 20. století. Tyto změny vytvořily poptávku po kvalifikované pracovní síle, průběžném doplňování nových znalostí a dovedností. Společnost vyspělých států na tento tlak reagovala zvýšenou poptávkou po vzdělávání dospělých. Dospělým byla otevřena možnost účastnit se školního vzdělávání, aby si tak mohli doplnit chybějící kvalifikace. Beneš (2008, s. 22) uvádí, že v 60. a 70. letech 20. století se pojetí vzdělávání dospělých začíná posouvat od kompenzační funkce vzdělávání k pojetí vzdělávání jako celoživotního procesu. Se zmíněnou proměnou pohledu přichází podle Beneše (2008, s. 22) pro dospělé nejen možnost celoživotně se vzdělávat, ale i povinnost tak činit a být připraven zvládat nároky rychle se měnící doby.

Z výše uvedeného komentáře Beneše můžeme chápat, že pokud jde o zvládání nároků rychle se měnící doby, je třeba, aby se lidé rozvíjeli kromě znalostí a dovedností, které jsou nutné ke zvládání nových technologií a pracovních úkolů, i v obecných kompetencích jako je například schopnost učit se a flexibilně reagovat na měnící se prostředí.

Mezinárodní organizace Rada Evropy, UNESCO a OECD se v druhé polovině 20. století začaly zabývat uchopením tématu celoživotního učení. Šerák (2016, s. 90–93) shrnuje významné dokumenty vydané zmíněnými institucemi a jejich klíčové aktivity následovně:

**Rada Evropy** v roce 1970 vydala soubor studií nazvaný *L'éducation permanente (Permanентní vzdělávání)*, ve kterém formuluje požadavek, aby vzdělávání bylo chápáno jako součást celého života, bylo možno na něj kdykoli navázat a bylo propojené s praxí.

**UNESCO** uspořádalo mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých, první v roce 1949 v Dánsku, dále v roce 1960 v Kanadě; 1972 v Japonsku; 1985 ve Francii; 1997 v Německu a 2009 v Brazílii. V roce 1970 založilo UNESCO *Mezinárodní komisi pro rozvoj vzdělávání* v čele s Egdarem Faure, která měla na úkol přinést návrhy na reformování vzdělávacích systémů a jejich zpřístupnění široké společnosti. O dva roky později (1972) bylo zkoumání této komise vydáno v závěrečné zprávě *Learning to Be*:

*The World of Education Today and Tomorrow (Učit se být: Svět vzdělávání dnes a zítra, známé také jako „Faureho zpráva“).*

**OECD** v roce 1968 založilo *Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání* a v roce 1973 OECD vydalo svou zprávu *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning (Cyklické vzdělávání: Strategie celoživotního učení)*.

Z výše uvedeného výčtu aktivit je zřejmé, že významné mezinárodní instituce pojaly rozpracování konceptu celoživotního učení jako důležitou součást své agendy a postupně přinesly několik návrhů na to, jak by celoživotní učení mělo být realizováno. Je nutno upozornit, že níže zmíněné instituce nepoužívají jednotnou terminologii.

Faure et al. (1973, s. vi) ve zmíněné zprávě uvádí, že je třeba co nejdříve otevřít systém vzdělávání, umožnit každému člověku naplnit své právo na vzdělání a ovlivňovat způsoby, kterými se učí. Celoživotní učení je zde vnímáno nejen jako hodnota pro jednotlivce a jeho individuální uplatnění v proměňující se době. Faure et al. (1973, s. vi) ve zprávě popisuje celoživotní vzdělávání jako zájem celé společnosti, a jako nezbytný předpoklad pro její rozvoj. Podle Šeráka (2016, s. 93) je tím *„průlomově formulována potřeba zrovnoprávnění neformálního vzdělávání – a do určité míry i informálního učení – ve srovnání s dosud dominujícím důrazem na formální školské systémy“*.

Pohled na jednotlivé koncepty nám umožní lépe pochopit odlišnosti v jejich pojetí. Rada Evropy (1973, s. 20) píše, že místo prodlužování celkové doby formálního vzdělávání je třeba zajistit opakované příležitosti ke vzdělávání během celého života pro všechny věkové kategorie. Aby toto bylo možné, Rada Evropy (1973, s. 21) upozorňuje, že bude třeba provést změny v celém společenském systému. Skrze možnosti permanentního vzdělávání nastane demokratizace nejen vzdělávání ale i možností profesního uplatnění (Rada Evropy, 1973, s. 31), protože se permanentním vzděláváním otevře možnost získat kvalitní přípravu i lidem, kteří neměli možnost ji získat skrze formální vzdělávání.

OECD (1973, s. 6) ve své zprávě navrhuje, že vzdělávání má mít podobu tří cyklů (pracovního, odpočinkového a rozvojového), které se v průběhu života střídají. Výhodou cyklického vzdělávání je, že se člověk zaměřuje vždy pouze (a tedy plně) na jednu ze tří oblastí a díky tomu je schopen využít její potenciál efektivně. OECD (1973, s. 7) ve zprávě požaduje, aby v praxi vznikla možnost opakovaného přechodu mezi zaměstnáním a vzděláváním a dalšími aktivitami v souladu s jeho potřebami a ambicemi. OECD (1973, s. 6) popisuje celoživotní učení jako takové, kde možnosti vzdělávání by měly být rozprostřeny v průběhu celého života jednotlivce jako alternativa k neustále prodlužujícímu se formálnímu vzdělávání mladých lidí.

Dle OECD (1973, s. 5) byl rozvoj jednotlivců a dosahování sociální rovnosti do té doby vnímány jako produkt intenzivního preprimárního, primárního, sekundárního a terciárního vzdělávání. OECD (1973, s. 5) vyslovuje myšlenku, že nabídkou možností vzdělávání v průběhu života, tedy celoživotním vzděláváním, lze dosahovat téhož. OECD (1973, s. 5–6) dále uvádí, že cyklické vzdělávání by mělo zmenšit rozdíl mezi vzdělávacími možnostmi jednotlivých generací a umožnit opětovnou účast na vzdělávání lidem, kteří se rozhodnou se mezi jednotlivými stupni vzdělání věnovat praxi nebo službě společnosti. Dle OECD (1973, s. 6) je nutná spolupráce v rámci vzdělávací politiky mezi sektory formálního vzdělávání, vzdělávání dospělých a vzdělávání v rámci podniků, které mají vést ke stejným sociálním a ekonomickým cílům. Popis cyklického vzdělávání prezentovaný OECD se odlišuje od pojetí permanentního vzdělávání prezentovaného Radou Evropy tím, že v konceptu cyklického vzdělávání vystupuje silně do popředí princip střídání (OECD, 1973, s. 12).

Zatímco pojetí OECD je zaměřeno spíše na pracovní uplatnění a konkurenceschopnost, definici obsahující dopad i do nepracovních oblastí života a nastínění druhů celoživotního učení nalezneme v Rozhodnutí evropského parlamentu a rady č. 1720/2006/ES, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení. Ve zmíněném dokumentu Evropské unie (2006, s. 50) je celoživotní učení definováno jako „*veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě*“. Tato definice celoživotního učení obsahuje shodné body s definicí uváděnou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (2007, s. 9). Ta říká, že v celoživotním učení nejde o neustálé studium, ale o „*neustálou připravenost člověka učit se*“ (MŠMT, 2007, s. 9), a že tato schopnost k učení je ve výsledku důležitější než jednotlivé získané kompetence. MŠMT (2007, s. 9) proto podporuje spíše používání pojmu celoživotní učení, aby tak bylo zdůrazněno, že jeho součástí jsou i aktivity, které nejsou organizované.

Z výše uvedených příspěvků je zřejmé, že terminologie v oblasti celoživotního učení není ustálená a v různých zdrojích jsou používány různé formulace a různě široké definice tohoto konceptu. Pro účely této práce bude dále používán pojem celoživotní učení (CŽU).

## **1.2 Celoživotní učení jako ideální pojetí učení**

Pro účely této práce je ještě třeba poukázat na jedno ze zásadních rozdělení ve využití konceptu CŽU. Šerák (2016, s. 89) identifikuje dva základní pohledy na celý koncept celoživotního učení. Jeden pohled pracuje s celoživotním učením jako s teoretickým

konceptem, který má ovlivňovat kroky vzdělávací politiky. V druhém pohledu je celoživotní učení chápáno jako ideální pojetí učení. Typické pro tento pohled je pojmání CŽU jako procesu, který probíhá během celého života jedince.

Tato diplomová práce se zabývá celoživotním učením jako procesem rozvoje jedince během celého života a zaměřuje se na realizaci jednotlivých součástí celoživotního učení jednotlivci. V této práci je s konceptem celoživotního učení pracováno právě jako s ideálním pojetím učení.

Níže jsou uvedeni autoři, jejichž příspěvky pomáhají postihnout jednotlivé aspekty CŽU v duchu zmíněného druhého pohledu.

Beneš (2008, s. 53) definici celoživotního učení odvozuje od jeho významu pro učícího se. Uvádí, že význam celoživotního učení spočívá v potřebě zvládat rychlé tempo změn v moderním světě, které se děje právě díky neustálému učení se. V pojetí CŽU podle Beneše (2008, s. 53) se jedná nejen o učení znalostí a kvalifikací, ale i životních kompetencí, jejichž zdrojem je podle autora právě aktivní život.

Celoživotní učení propojuje s uplatněním člověka na trhu práce Veteška a Tureckiová (2008, s. 16). Celoživotní učení je podle nich odpovědí na neustále se zvyšující a měnící se nároky pracovních pozic, globalizaci, rozvoj informačních technologií a přechod ke společnosti založené na znalostech. Celoživotní učení v jejich pojetí představuje část rozvoje nutného pro udržení zaměstnatelnosti daného jednotlivce. Výhodu celoživotního učení autoři vidí v jeho otevřenosti všem lidem bez ohledu na jejich věk, zájmy, nadání či společenské postavení. To podle nich ve výsledku přináší hodnotu celé společnosti v podobě „*co největšího využití lidského kapitálu*“ při respektování individuálních vzdělávacích potřeb. Důležitou částí procesu CŽU je podle autorů nejen osvojení, ale i aplikace schopností, dovedností a zkušeností do profesního i osobního života. Přestože Veteška a Tureckiová (2008, s. 16) více akcentují význam CŽU pro zaměstnatelnost a profesní rozvoj, závěrem své definice neopomínají ani přínos učení do osobního života. Shodují se tak s dalšími prameny (Beneš, 2008; Palán, 2002) i na přínosu CŽU do dalších oblastí života.

Doposud uvedené definice akcentují různorodost zdrojů učení i využitelnost poznání. Propojenosti učení (v institucích i mimo ně) jako jedné z charakteristik CŽU se věnuje v Palán (s. 28, 2002). Koncept celoživotního učení označuje za zásadní změnu pohledu na vzdělávání. Hlavní výhodou pojetí vzdělávání jako propojeného systému mnoha učících příležitostí je podle něj možnost přecházet volně mezi zaměstnáním a vzděláváním, stejně jako nabývat kvalifikace a kompetence z různých zdrojů.

Průcha a Veteška (2014, s. 60) definují celoživotní učení jako „*veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů*“. Zmínění autoři zároveň autoři upozorňují, že vzdělávání se nemůže odehrávat jen ve vzdělávacích institucích. Má probíhat v průběhu celého života a v různých podobách. Má-li celoživotní učení probíhat nepřetržitě a nemá-li se omezovat pouze na čas strávený ve vzdělávací instituci, musí probíhat i během jiných aktivit než primárně vzdělávacích. Má probíhat v různé doby, různými formami a v různých oblastech poznání. Průcha a Veteška (2014, s. 60) tento znak CŽU popisují jako komplementaritu a prolínání jednotlivých forem učení. Autoři tedy mluví o posunu od institucionálního pojetí učení se k představě celoživotního učení jako komplexu učících aktivit, které prostupují životem člověka. Zmíněný posun ve vnímání učení se podporuje výchozí úvahu této práce, že dobrovolnická činnost může být jednou ze součástí zmíněného komplexu a přispívat k celkovému rozvoji člověka, neboť nabízí další prostor pro realizaci celoživotního učení.

### **1.1.2 Aktivity počátečního a dalšího vzdělávání v kontextu celoživotního učení**

Při výkladu hesla *celoživotní učení* v Andragogickém slovníku se Průcha a Veteška (2014, s. 60–61) zabývají dvěma jeho dimenzemi – časem a šíří aktivit celoživotního učení. Z hlediska časového lze celoživotní učení vidět jako učení, které se odehrává lineárně v průběhu celého života člověka. Lze ho tedy dělit na jednotlivé etapy, podle toho, v jaké části života probíhají a jak na sebe navazují. Tyto etapy označují autoři na základní úrovni dělení jako *počáteční vzdělávání* a *další vzdělávání*. Časovou dimenzi vyjadřuje dobře anglický termín *life-long learning*.

Oproti tomu druhá dimenze podle Průchy a Vetešky (2014, s. 60–61) zdůrazňuje učící potenciál veškerých aktivit během běžných dní člověka, tedy šíři a různorodost aktivit celoživotního učení. Tuto dimenzi více vystihuje anglický termín *life-wide learning*. Evropská komise (2000, nestránkováno) nabízí pro tento termín překlad „*učení v celé šíři života*“.

Průcha a Veteška (2014, s. 61) uvádí příklady aktivit v jednotlivých etapách následovně. Z časového (*life-long learning*) hlediska celoživotního vzdělávání lze do etapy *počátečního vzdělávání* zařadit preprimární, primární, sekundární a terciární vzdělávání. A z hlediska různorodosti (*life-wide learning*) lze do této etapy zařadit například školy v přírodě, které zahrnují více aktivit než pouze výukové hodiny z jednotlivých předmětů.

Z časového hlediska (*life-long learning*) lze do etapy *dalšího vzdělávání* podle Průchy a Vetešky (2014, s. 61) zařadit profesní, občanské a zájmové vzdělávání. Z hlediska šíře a

různorodosti aktivit (life-wide learning) lze do *dalšího vzdělávání* zahrnout také aktivity rekvalifikační, firemní a neformální vzdělávání, informální učení a univerzity třetího věku.

## 1.2 Formy celoživotního učení

V Memorandu o celoživotním učení (Evropská komise, 2000, nestránkováno) se rozlišují tři základní „*kategorie účelové učební činnosti*“. Jedná se pouze o jedno z možných dělení (jak bylo uvedeno, terminologie a systematizace součástí celoživotního učení je neukotvená), které je použito pro účely oddělení zkoumaných aktivit informálního učení od dalších aktivit v celoživotním učení. Podle Evropské komise (2000, nestránkováno) lze CŽU rozdělit následovně:

**Formální učení**, které probíhá v rámci vzdělávacích institucí a vede ke získání osvědčení. Může se jednat o doklad o získání stupně vzdělání, dekret, certifikát či jiný formalizovaný záznam o absolvování vzdělávací činnosti.

**Neformální učení** probíhá mimo instituce hlavního vzdělávacího systému, tedy v jiných organizacích a systémech fungujících v rámci společnosti. Zpravidla nevede ke získání stupně vzdělání. Může se jednat o aktivitu, která probíhá v občanských sdruženích, jejichž primárním záměrem není vzdělávání (například odbory na pracovišti, organizace pro mládež, politická uskupení), i o organizace, které záměrně hlavní vzdělávací systém doplňují (například umělecké či sportovní kroužky nebo soukromé doučování).

**Informální učení** probíhá během každodenního života a přispívá k vědomostem a dovednostem jedince. Informální učení může a nemusí být záměrné. Proto aktivita nebo zkušenost přispívající k učení nemusí být vždy učícím se člověkem rozpoznána a vnímána jako moment učení se.

Podle Evropské komise (2000, nestránkováno) jsou pro celoživotní učení vytyčeny zejména dva cíle: podporovat aktivní občanství a podporovat zaměstnatelnost. Význam celoživotního učení je v dokumentu akcentován v souvislosti se společností a ekonomikou založenou na znalostech. Celoživotní učení je představováno jako způsob, jak informace a znalosti získávat a učit se je využívat pro sebe i společnost. Celoživotní učení je jedním ze zdrojů, který rozvíjí schopnost vyrovnat se s neustále se měnícím a komplexním světem, což je v souladu s historickými souvislostmi rozvoje CŽU (viz první kapitola).

### 1.3 Informální učení

Následující kapitola se bude zabývat podrobnějším vymezením informálního učení, rozdělením informálního učení na několik druhů a významem reflexe pro učení. Dále se bude zabývat dosavadními výzkumy informálního učení a limity zkoumání tohoto fenoménu.

Eurostat (2016, nestránkováno) pro účely výzkumu Adult Education Survey definuje informální učení jako záměrné učení, které je méně organizované a strukturované než formální a neformální vzdělávání. Spočívá například v učení v rodině, na pracovišti, v každodenním životě a je řízeno na základě individuální, rodinné nebo společenské potřeby. Jeho součástí může být jak zprostředkované učení (skrze koučování, doučování či výklad průvodce), tak i nezprostředkované učení (sebe-řízené učení, skupinové učení nebo nekomentovaná prohlídka). MŠMT (2007, s. 9) popisuje informální učení jako proces, skrze který dochází k získávání vědomostí, dovedností a kompetencí „z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase“, a do kterého spadá i sebevzdělávání. Jedná se o učení „neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované“ (MŠMT, 2007, s. 10). Definice informálního učení podle MŠMT (2007, s. 9-10) je výchozí definicí pro tuto diplomovou práci, protože na rozdíl od definice Eurostatu (2016, nestránkováno) explicitně nevyklučuje nezáměrné učení. Odlišení záměrného a nezáměrného učení jako součástí informálního učení je důležité pro další části této práce.

Použijeme-li všechny informace získané z uvedených definic informálního učení (Eurostat, 2016, nestránkováno; MŠMT, 2007, s. 10; Evropská komise, 2000, nestránkováno), můžeme o něm říci, že probíhá nejen během aktivit každodenního života, může a nemusí být záměrné a jeho součástí může být i sebevzdělávání. Livingstone (1999, s. 5) konkretizuje tzv. aktivity každodenního života a jejich charakteristické prvky v představitelnější definici. Podle něj se informální učení děje mimo osnovy a učební plán vzdělávacích institucí, kurzů či workshopů nabízených vzdělávacími nebo jinými organizacemi. Nejsou v něm stanovována kritéria a probíhá bez přítomnosti oficiální vzdělávací autority (např. instruktora či učitele). Pro informální učení se rozhoduje člověk sám a také sám určuje jeho základní parametry jako jsou cíle, obsah, způsoby učení, délka učení, zhodnocení výsledků a aplikace do praxe. Dvořáková a Šerák (2016, s. 119) uvádějí, že „podle kvalifikovaných odhadů tvoří právě informální učení až 75 % veškerého lidského učení“. Mezi jeho výhody podle Beneše (2008, s. 55) patří spojení učení s reálnými životními situacemi a problémy. Učící se pak mohou získané zkušenosti snadněji aplikovat v praxi. Další výhodou vidí ve vnitřní motivaci pro činnost, která vychází se zájmu učícího se. Důvodem jeho činnosti není pouze potřeba rozvíjet se, ale i zájem o činnost



jako takovou. Jako třetí výhodu zmiňuje rozvoj osobnosti, který probíhá využíváním reflexe a zvnitřněním výsledků učení. Jako nevýhodu Beneš (2008, s. 55) uvádí náchylnost k omylům, omezenost vlastních zkušeností a malou systematickosti informálního učení.

V použitém rozdělení celoživotního učení podle Evropské komise (2000, nestránkováno) na formální, neformální a informální je u prvních dvou typů učení definice vztažena k roli vzdělávacích institucí a získání či nezískání stupně vzdělání. Definice Evropské komise (2000, nestránkováno) je tedy odvozena od role dalších subjektů vstupujících do učebního procesu. U informálního učení se definice koncentrují na jednotlivce a akcentují záměrnost jeho činnosti (viz dále sebe-řízené učení) nebo naopak nahodilost učebních momentů (viz dále nezáměrné učení).

Informální učení, ale neprobíhá pouze o samotě v interakci jedinec versus studijní materiál. Merriam, Caffarella a Baumgartner (2007, s. 37) uvádějí, že se učící jedinec často obrací se svou vzdělávací potřebou i na další lidi, skupiny nebo instituce. Kombinuje tak pro vlastní učební a rozvojové záměry zdroje dostupné v jeho okolí s těmi, které nabízí instituce formálního i neformálního vzdělávání (vzdělávací materiály, kontakty na odborníky, poradenství). Informální učení tedy neprobíhá izolovaně. Ujasnění vztahu informálního učení a vzdělávacích institucí nalezneme rozpracované u Schugurenskyho (2000, s. 2). Autor upozorňuje, že informální učení se děje mimo kurikulum vzdělávacích institucí, nikoli mimo vzdělávací instituce samotné. Tedy může probíhat i v rámci formálních a neformálních vzdělávacích institucí a jimi organizovaných aktivit. Rozlišovacím znakem informálního učení v těchto případech je, že učení se děje nezávisle (a jak poznamenává autor, občas i proti) zamýšleným vzdělávacím cílům dané instituce či její dílčí aktivity (např. přednášky či workshopu).

Předkládanou myšlenku si můžeme pro ilustraci představit na příkladu vysokoškolské přednášky (formální vzdělávání) nebo odborné konference (neformální vzdělávání). V obou aktivitách (přednáška, konference) může probíhat jak formální, resp. neformální vzdělávání, tak i informální učení. O aktivitu vzdělávání se jedná, protože je záměrná, vědomá a v souladu se vzdělávacími cíli dané aktivity. Ovšem ve stejnou chvíli (v rámci stejné, byť institucionálně organizované aktivity) probíhá i informální učení, které se děje bez vztahu k vzdělávacím cílům aktivity, na základě individuálních potřeb a zaměření pozornosti posluchačů.

V Schugurenskyho (2000, s. 2) pojetí se na probíhající proces učení či učební aktivitu díváme optikou učícího se člověka. Pokud je získávání nových znalostí, dovedností a postojů v souladu se vzdělávacími cíli předkládané aktivity, pak se jedná o „vzdělávání“ a předmětem zkoumání je, zda jde o formální či neformální. Pokud je učení nezávislé na vzdělávacích

záměrech instituce či aktivity, pak se jedná o informální učení v libovolném prostředí. Z tohoto hlediska se jeví definice dělící aktivity podle vnějších znaků, například organizovanost versus neorganizovanost uváděná MŠMT (2007, s. 9–10), jako zjednodušující a vyvolávají dojem, že aktivity lze jednoduše roztrždit. Schugurensky (2000, s. 2) místo rozdělování aktivit k jednotlivým druhům učení vede čtenáře k rozpoznávání druhů vzdělávání a učení v rámci jednotlivých aktivit. Autorka této práce se přiklání k pohledu Schugurenskyho (2000, s. 2), který umožňuje identifikovat momenty informálního učení v rámci jakýchkoli aktivit, bez ohledu na jejich zařazení ve vzdělávacích systémech a institucích.

### 1.3.1 Druhy informálního učení

Informální učení lze dělit na několik druhů. Informální učení, jak již víme, zahrnuje aktivity záměrné i nezáměrné. **Nezáměrné učení** je takové, u kterého se člověk učí, aniž by to tak sám zamýšlel. Příklady lze podle Dvořákové a Šeráka (2016, s. 119) hledat v každodenních aktivitách, jako jsou rozhovory s přáteli, odpočinek nebo činnosti související s prací. **Záměrné učení** probíhá, když člověk podniká nějakou činnost s cílem naučit se právě onu konkrétní dovednost či znalost. Pro záměrné učení je v anglicky psané literatuře (například Schugurensky, 2000, s. 3; Livingstone, 1999, s. 5) používán pojem self-directed learning, který lze překládat také jako sebe-řízené učení nebo sebevzdělávání.

#### *Záměrné učení*

Podle Palána (2002, s. 83) lze mezi sebe-řízené učení zařadit například sledování vzdělávacích pořadů v TV nebo studium literatury. Mnozí autoři a zdroje popisují aktivity informálního učení obecně (viz Evropská komise, 2000; Palán, 2002; Dvořáková a Šerák, 2016), proto autorka práce považuje za přínosné na následujících řádcích poskytnout souhrn konkrétních situací, které vedou k záměrnému učení. Merriam, Caffarella a Baumgartner (2007, s. 36) poskytují následující konkrétnější situace pro ilustraci sebe-řízeného učení:

- hobby vlakového modelářství, při kterém se člověk rozvíjí při plánování stavby nových modelů, výrobě vlastních součástek, čtení tematických magazínů, účasti na modelářské přehlídce a během rozhovorů s dalšími modeláři;
- diagnostikování vážné nemoci, které vede k tomu, že daný člověk si začne sám zjišťovat informace o možné léčbě, studuje dostupné zdroje (vyhledává si články, domluví si rozhovor s odborníkem), účastní se podpůrné skupiny, to vše s cílem porozumět své nemoci.

Ve druhém příkladu vidíme, že záměrné učení může být vyvoláno i životní událostí či situací, na kterou je přirozenou odpovědí ponoření se do problému a snaha o nalezení řešení.

Další situace z různých životních a sociálních kontextů, které stimulují záměrné učení, přináší Schugurensky (2000, s. 3):

- skupina studentů si sama zorganizuje tajný studijní kroužek pro studium tématu, které je režimem dané země zakázané;
- člověk se chce dozvědět více o určité historické události, a proto navštěvuje muzea, studuje dobové dokumenty, shlédne filmy a čte knihy s událostí související a mluví s pamětníky;
- skupina přátel se rozhodne vyzkoušet vaření nového jídla, a proto si vyhledá instrukce na internetu nebo v kuchařce a zavolá babičce jednoho z nich pro ujasnění některých nejasností ohledně receptu;
- skupina sousedů, která chce nechat vydláždít silnici v jejich ulici, nastuduje společně jaké kroky musí podniknout, aby mohli toto rozhodnutí radnice ovlivnit. Jejich aktivity obsahují studium dokumentů, rozhovory se zastupiteli a setkání se zástupci vedlejších čtvrtí.

Činnosti ve všech příkladech jsou motivovány vědomou snahou něco se naučit a probíhají bez asistence vzdělávací autority. Jedná se tedy o informální učení záměrné. Pro rozšíření palety zdrojů autorka této práce na základě definice záměrného učení navrhuje mezi další zdroje zařadit také níže uvedené aktivity.

U záměrného učení se kromě sledování televizních pořadů a studia literatury může jednat o další aktivity dostupné díky rychlému rozvoji informačních a komunikačních technologií. Za příklady autorka této práce považuje v dnešní době populární poslouchání tematických podcastů (pozn.: krátké tematické nahrávky dostupné přes mobilní aplikace), sledování youtube kanálů a obecně vyhledávání na internetu, které poskytuje širokou paletu zdrojů, např. populárně naučné blogy, odborné i populárně naučné články, internetová média – online deníky, pořady internetových rádií, záznamy rozhovorů inspirativních řečníků aj.

Jak již bylo zmíněno, široké pole pro záměrné učení nabízí i aktivity spojené se zájmovou činností. Tedy ty aktivity, které člověk podniká, aby se mu jeho zájmová činnost lépe dařila. Kromě uvedeného příkladu modelářství se může podle autorky této práce jednat například o sportovní trénink, přípravu na amatérské soutěže, zlepšování dovedností pro vlastní uměleckou tvorbu (samostatné učení se na hudební nástroj), návštěvu výstav, veletrhů a festivalů.

## *Nezáměrné učení*

Pro účely této diplomové práce je nezáměrné učení dále děleno na incidentní a tacitní učení, které vychází z rozdělení používaného některými autory (Marsick a Watkins, 2015, s. 7; Merriam, Caffarella a Baumgartner, 2007, s. 36; Schugurensky, 2000, s. 4). Nejedná se o obecně platné dělení, nicméně umožňuje dále zkoumanou oblast podrobněji kategorizovat a popsat.

**Incidentní učení** popisují Marsick a Watkins (2015, s. 7) jako náhodný „vedlejší produkt“ jiných činností (například snahy o splnění úkolu, mezilidské interakce, vnímání organizační kultury nebo experimentování metodou pokusu a omylu). U incidentního učení se autoři (Marsick a Watkins, 2015, s. 7; Schugurensky, 2000, s. 4) shodují, že je uvědomované. Člověk si proces učení uvědomuje a ví, že mu zkušenost něco nového přinesla.

Schopností vyjádřit obsah tohoto učení se budeme zabývat později v souvislosti s výzkumy informálního učení.

I zde považuje autorka této práce za přínosné věnovat prostor příkladům nalezeným v zahraniční literatuře. U Schugurenskyho (2000, s. 4) nacházíme tyto konkrétní příklady incidentního učení v různorodých situacích:

- učitel z tradičního učitelského programu začne přehodnocovat své přístupy k výuce, jejímu obsahu a k žákům po tom, co stráví dostatečně dlouhou dobu prací v progresivní škole, jejíž metody jsou odlišné od těch, které se naučil při své profesní přípravě;
- člověk, který sleduje zprávy, v nich shlédne dokumentární zprávu o diskriminaci etnické skupiny během určitého historického období a uvědomí si, že o dané události doposud neslyšel;
- skupina přátel je při setkání přítomna záchraně dusícího se dítěte. Jeden z rodičů použije postupy první pomoci a situaci vyřeší před zraky přihlížející skupiny. Následně se rozproude debata o použitém postupu a jeho použití. Členové skupiny si uvědomují, že se právě naučili něco nového, co mohou v případě potřeby využít;
- skupina sousedů se zapojuje do místní samosprávy a skrze tento proces se učí o fungování a principech demokratického řízení na úrovni jejich města. Aniž by se do procesu zapojili za účelem něco se naučit, odnáší si z participace v něm užitečné znalosti a dovednosti, které jim umožňují lépe se zapojovat do debat a rozhodování městského zastupitelstva.

V oblasti nezáměrného učení byly dále zmíněny činnosti související s prací. I zde autorka práce navrhuje pro rozšíření příkladů mezi zdroje nezáměrného učení zařadit následující. Jako konkrétní příklad nezáměrného učení v pracovním prostředí si lze představit roční hodnotící rozhovor zaměstnance s nadřízeným, kde předmětem hovoru je zhodnocení pracovních cílů zaměstnance. Nicméně i při takovémto rozhovoru dochází k učení – skrze vhodně podávanou zpětnou vazbu nebo rozvojově vedený rozhovor zaměstnanec získává nové informace například o kultuře organizace a o principech práce v ní.

Dalším příkladem z pracovního prostředí může být supervize – odborníkem vedená skupinová diskuze zaměstnanců, která primárně slouží k reflexi vykonávané práce, ke zvýšení efektivity, profesionality a dobrých vztahů v pracovním kolektivu. Zaměstnanec, který přichází na supervizi v rámci svých pracovních povinností, může v diskuzi o tématech souvisejících s prací nacházet i osobní momenty učení – přes uvědomění svých vzorců jednání, naučení se výhodných strategií pro řešení problémů až po získání faktických informací o vnitřním chodu organizace, které mu pomohou lépe vykonávat jeho práci.

Ve všech případech se může jednat o učení, které proběhlo bez záměru danou věc se naučit. Bylo výsledkem náhodných dějů, kterým byl učící se člověk vystaven v rámci své přítomnosti na určitém místě v určitém čase. Ovšem učení v dané chvíli probíhalo vědomě. Příklady jsou tedy v souvislosti s definicí incidentního učení.

Druhým typem nezáměrného učení je **tacitní učení**. Autoři pro tento typ nezáměrného učení používají odlišné pojmy. Marsick a Watkins (2015, s. 11) používají pojem tacitní dimenze učení a chápou ho spíše jako specifickou část incidentního učení. Naopak Schugurensky (2000, s. 4–5) uvádí tacitní učení jako samostatnou kategorii, a kromě pojmu tacitní učení používá shodně také pojem socializace. Merriam, Caffarella a Baumgartner (2007, s. 36) používají pouze pojem tacitní učení. Tacitní učení jako kategorie odlišná od incidentního učení je převzata a používána i v této práci. Merriam, Caffarella a Baumgartner (2007, s. 36) a Schugurensky (2000, s. 4–5) se shodují, že charakteristikou této části nezáměrného učení je, že je neuvědomovaná. U Schugurenskyho (2000, s. 4–5) nalezneme tyto konkrétní příklady tacitního učení:

- člověk, který žije v xenofobně naladěném prostředí, převzal diskriminační postoje a chování z tohoto prostředí. Ovšem tento člověk své postoje a chování považuje za součást objektivní reality, nikoli za výsledek socializace v daném prostředí;
- skupina přátel, která se pravidelně setkává, aby hrála nějaký sport nebo společenskou hru, se po mnoha setkáních stane pokročilou a obratnou v daném

sportu či hře. Ovšem členové skupiny si neuvědomují, že schopnosti získávali postupným učením při každém setkání;

- obyvatelé městské čtvrti navštěvují setkání občanů s politiky, na kterých političtí představitelé poslouchají žádosti občanů a slibují úlevy a laskavosti výměnou za hlasy občanů. Po mnoha letech je v dané společnosti zakořeněný silný klientelismus, který není vnímán jako oboustranně naučená strategie, ale jako přirozená součást politiky.

I v případě tacitního učení může proběhnout uvědomění naučeného. Uvědomění probíhá až zpětně, nikoli ve chvíli, kdy k učení dochází (tzv. retrospective recognition, neboli zpětné uvědomění). Schugurensky (2000, s. 5) ke zpětnému uvědomění píše, že jde o proces jak interní, tak externí. Člověk si může při kontaktu s cizí kulturou uvědomit (interní proces), jakým postojům či stereotypům se naučil ve svém sociálním okolí. Příkladem externího procesu může být situace, kdy je člověk tázán na konkrétní znalost, a uvědomí si, že otázku umí zodpovědět. Rozdělení druhů informálního učení z této kapitoly je shrnuto níže v tabulce 1.

**Tabulka 1: Rozdělení druhů informálního učení**

kritérium	plánované	neplánované	
		uvědomované	neuvědomované
druh učení	sebe-řízené učení	nezáměrné učení	
		incidentní	tacitní

Zdroj: volně podle Schugurenskyho (2000)

### 1.3.2 Význam reflexe v informálním učení

Hlavním zdrojem poznání v oblasti informálního učení je podle Bontové (2014, s. 114) zkušenost. Z každodenní interakce s okolím člověk získává podněty, které jsou základem jeho zkušenosti a tvoří materiál pro proces učení. Bontová (2014, s. 114) upozorňuje, že z toho důvodu bývá jako synonymum pro informální učení používán i pojem zkušenostní učení (experiential learning). Beneš (2008, s. 54) používá významově blízký pojem reflexivní zpracování zkušenosti a uvádí ho jako základ informálního učení. Podle autora se může jednat o zkušenosti z různých prostředí jako je práce, škola, rodina. Může se jednat o reflexi interakcí s jinými lidmi nebo zhodnocení vlastního jednání v určitých situacích. Marsick a Watkins (2015, s. 8) uvádějí, že kritická reflexe spolu s kreativitou a proaktivitou přispívají k úspěšnosti informálního učení. Kritická reflexe pomáhá zachytit poznatky plynoucí z incidentního učení a ukotvit je jako uvědomované a použitelné znalosti. Bontová (2014, s. 114) i Beneš (2008, s. 54)

také pojmenovávají zkušenost, resp. reflexivní zpracování zkušenosti, jako klíčový moment v informálním učení. Schugurensky (2000, s. 5) jako klíčový moment v případě tacitního učení uvádí zpětné uvědomění. Uvedené procesy mohou přímo následovat za prožitou činností, ale mohou proběhnout i v odstupu. Bez těchto procesů potenciál pro učení není využit celý a učení probíhá pouze na nevědomé úrovni.

Reflektování zkušenosti přináší více než jen uvědomění nově získaných znalostí, dovedností a postojů. Podle Beneše (2008, s. 54) skrze reflexi proběhlé činnosti dochází nejen k uvědomění, zlepšuje se také schopnost učit se. Autor jako příklad uvádí pěstování kaktusů nebo tapetování. Činnosti informálního učení, při kterých nejde v první řadě o to naučit se učit, ale lze při nich poznávat své strategie používané pro učení se něčemu novému. Tyto poznatky o vlastních učebních strategiích přispívají k celkové připravenosti člověka získávat efektivně nové kompetence a ke schopnosti v budoucnu řešit nově nastalé situace. Tento poznatek o přínosu informálního učení je v souladu se záměrem celoživotního učení rozvíjet schopnost dospělých učit se a díky tomu zvyšovat schopnost zvládat různé situace během života.

Podle Livingstona (1999, s. 9) je význam reflexe v procesu učení jedním z důvodů, proč je těžké informální učení podrobit ucelenému výzkumu. Většina lidí si informální učení neuvědomí, dokud nedostane možnost ho reflektovat. O další limitech a o výzkumu informálního učení pojednávají více následující dvě kapitoly.

### **1.3.3 Výzkum informálního učení**

Významným zdrojem informací o vzdělávání dospělých v České republice je Adult Education Survey, který proběhl v roce 2011 a znovu na přelomu let 2016 a 2017. Jedná se o šetření vedené evropským statistickým úřadem Eurostat, které je realizováno i v dalších státech a poskytuje data k mezinárodnímu srovnání (Český statistický úřad, 2018b, s. 6).

V roce 2007 proběhlo pilotní testování mezi 29 zeměmi. Jednalo se o členské státy Evropské unie, země žádající o vstup do EU a země Evropského sdružení volného obchodu. V roce 2011 již proběhlo plnohodnotné šetření, do kterého se zapojilo 31 států. V roce 2016 to bylo již 34 států. V mezinárodním měřítku Adult Education Survey srovnává účast obyvatel jednotlivých států na informálním učení podle formy učení, pohlaví, věku, dosaženého vzdělání, ekonomického postavení, profese a hustoty zalidnění. (Eurostat, 2018b, nestránkováno). Tento výzkum ovšem pod pojmem informální učení zahrnuje pouze záměrné učení. Ze zmíněného šetření Eurostatu (2018a, nestránkováno) vyplývá, že zapojení dospělé populace České republiky (25–64 let) do aktivit informálního učení postupně roste. V roce 2007

to bylo 54,7 %, v roce 2016 již 70,2 %. Česká republika se 70,2 % zařadila na 15. místo mezi 34 zúčastněnými zeměmi. Dále šetření v roce 2016 ukazuje, že míra informálního učení se snižuje se zvyšujícím se věkem českých respondentů. Ve věkové kategorii 25–34 let se informálně učí 76,6 % respondentů, v kategorii 35–44 let je to 71,5 %; v kategorii 45–54 let je to 69,8 % a v nejstarší sledované kategorii 55–64 let se informálně učí 61,7 % respondentů. Mezi zaměstnanými respondenty se informální učí 73,3 %, zatímco mezi nezaměstnanými je to pouze 52,8 % (Eurostat, 2018a, nestránkováno).

Z dalších výzkumů informálního učení uvádí Průcha (2014, s. 71) jako významné pouze další dva, a to kvantitativní výzkum o vzdělávání dospělých v ČR Rabušicové z roku 2005 a kvalitativní výzkum informálního učení v kariéře žen Hlouškové z roku 2013. Můžeme se tedy domnívat, že hlubší zkoumání informálního učení dospělých není v ČR dlouhodobě frekventovaným výzkumným tématem.

#### *Limity výzkumu informálního učení*

Rabušicová a Rabušic (2008, s. 77) poznamenávají, že realizovat výzkum v oblasti informálního učení je problematické, protože „*míru, obsah a kvalitu informálního učení není snadné empiricky ověřit, mnozí dokonce tvrdí, že je to zcela nemožné*“. Průcha (2014, s. 70) toto tvrzení považuje za „vyhroceně skeptické“, nicméně poznamenává, že doposud proběhlé andragogické výzkumy informálního učení jsou ojedinělé a zaměřují se výhradně na oblast sebe-řízeného učení.

Jak již výše, v kapitole o informálním učení, bylo uvedeno, každá znalost má dvě dimenze: explicitní a tacitní. Tyto dimenze popisují, jak velká část znalosti je uvědomovaná. Explicitní část znalosti podle Dvořákové a Šeráka (2016, s. 120) „*můžeme vyjádřit pomocí jazyka, písma, obrázku, matematické formule, not či jiného záznamu*“, zatímco tacitní část znalosti naopak nositel neumí nebo nemůže vyjádřit, protože buď o své znalosti neví nebo má znalost natolik osobní charakter, že její nositel není schopen abstrahovat její podstatu.

Na tomto místě je třeba poukázat na odlišnost v šíři využívání pojmu „*tacitní*“. Merriam, Caffarella a Baumgartner (2007, s. 36) uvádějí použití pojmu tacitní znalost pouze pro neuvědomované znalosti, zatímco Dvořáková a Šerák (2016, s. 120) využívají pojem v širším smyslu jako označení pro znalost, kterou „*víme, ale neumíme, resp. nemůžeme ji vyjádřit*“. Tedy postihují oblast nejen neuvědomované znalosti, ale i takové o které nositel ví, ale postrádá schopnost ji srozumitelně vystihnout.



Uvedené informace lze pro kontext výzkumu shrnout následovně. Explicitní znalost je možné zaznamenat a dále s ní nakládat. Tedy v případě výzkumu např. kvantifikovat četnost jejího výskytu v odpovědích respondentů, zatímco u tacitních znalostí nebo jejich částí toto neplatí. Neschopnost respondenta popsat výsledky i proces naučení tacitních znalostí vylučuje verbální nástroje empirického šetření, které jsou nejčastější metodou při sběru velkého množství dat (tedy dotazníky, případně rozhovory).

Konkrétněji se k limitům informálního učení vyjadřuje Livingstone (1999, s. 10), který jako hlavní limit uvádí podhodnocení odhadů v oblasti počtu času stráveného incidentním učením. Incidentní učení je nahodilé, nepravidelné a je rozpoznáváno až poté, co proběhne, proto je pro respondenty těžké vystihnout, jak dlouho učení probíhalo, a údaje o času stráveném informálním učením jsou pouze přibližné a velmi podhodnocené. Dále Livingstone (1999, s. 10) uvádí, že z dat o čase stráveném informálním nelze dělat závěry o kvalitě ani kvantitě naučených kompetencí. Každý člověk potřebuje jiný čas k naučení se určité věci a prochází procesem učení dané věci s různou mírou úspěšnosti. Rabušicová a Rabušic (2008, s. 85) se shodují s Livingstonem (1999, s. 10–11), že se výzkumy mohou jen velmi málo věnovat tomu, jaká je kvalita informálního učení. V informálním učení nelze určit jednoznačná kritéria pro úspěšné naučení určité kompetence nebo srovnání výsledků učení mezi respondenty. Z podstaty informálního učení může dostatečné naučení zhodnotit pouze respondent, který danou kompetenci chtěl v určité kvalitě získat.

Výše uvedený výčet limitů ve výzkumu informálního učení se odráží v tom, že nejčastěji zkoumanou částí informálního učení je sebe-řízené učení, které si respondenti uvědomují, a tedy jsou schopni o něm ve výzkumech vypovídat.

## 2 Dobrovolnictví

### 2.1 Vymezení dobrovolnictví

Použitelnou definici dobrovolnictví nabízí zákon č. 198/2002 Sb. (Česko, 2002), který pod dobrovolnickou službou rozumí činnost, při níž je poskytována:

- a) *„pomoc nezaměstnaným, osobám sociálně slabým, zdravotně postiženým, seniorům, příslušníkům národnostních menšin, imigrantům, osobám po výkonu trestu odnětí svobody, osobám drogově závislým, osobám trpícím domácím násilím, jakož i pomoc při péči o děti, mládež a rodiny v jejich volném čase,*
- b) *pomoc při přírodních, ekologických nebo humanitárních katastrofách, při ochraně a zlepšování životního prostředí, při péči o zachování kulturního dědictví, při pořádání kulturních nebo sbírkových charitativních akcí pro osoby uvedené v písmenu a), nebo*
- c) *pomoc při uskutečňování rozvojových programů a v rámci operací, projektů a programů mezinárodních organizací a institucí, včetně mezinárodních nevládních organizací.“*

Zmíněný zákon zároveň vylučuje, aby byla jako dobrovolnická označována činnost konaná pro uspokojení osobních zájmů, v rámci podnikatelské a výdělečné činnosti, pracovněprávního vztahu či služebního a členského poměru.

Pro srovnání je uvedena i definice z monografie, která se tématu věnuje a dále ho rozpracovává. Tošner a Sozanská (2006, s. 35) popisují dobrovolníka jako člověka, *„který bez nároku na finanční odměnu poskytuje svůj čas, svoji energii, vědomosti a dovednosti ve prospěch ostatních lidí či společnosti“*. V rámci odlišení pojmů Tošner a Sozanská (2006, s. 37) dále doporučují používat pojmy *dobrovolná činnost* nebo *dobrovolná služba* místo spojení *dobrovolná práce*. Vyhnout se spojení *dobrovolnictví* a *práce* navrhují proto, že *práce* je vnímána jako činnost primárně vedoucí k výdělku, což neodpovídá podstatě dobrovolnictví. Dále autoři upozorňují, že *práce* a z ní plynoucí pracovně-právní vztahy mezi vykonavatelem práce a zadavatelem práce jsou jiné než ve vztahu dobrovolníka a organizace dobrovolnictví koordinující. Pečlivé rozlišení pojmů *práce* a *dobrovolná činnost* se osvědčuje nejen kvůli asociacím, které s nimi souvisí, ale je významné i z hlediska práva při uzavírání kontraktů s dobrovolníky. Výše zmínění autoři ještě odlišují pojmy *dobrovolná činnost/služba*, kterou se myslí vlastní výkon konkrétní pomoci, od pojmu *dobrovolnická činnost*, která se zabývá organizací dobrovolnictví.

## *Historie a právní ustanovení upravující dobrovolnictví*

Krátkou sumarizací vývoje dobrovolnictví u nás můžeme čerpat od Tošnera a Sozanské (2006, s. 28–31), případně od Friče a kol. (2001, s. 9–11). Autoři shodně uvádějí, že dobročinnost, zahrnující dobrovolnictví i dárcovství a další druhy filantropie, se v českých zemích začalo hojně rozvíjet na přelomu 19. století v návaznosti na národní obrození a v souvislosti s rozvojem spolkové činnosti vlasteneckých spolků. Slibný vývoj této oblasti byl zastaven německou okupací a později s počátkem socialistického státu. V době totalitní vlády byla činnost nezávislých spolků omezována a dobrovolná práce byla řízena a kontrolována státem. Dobrovolnictví se stalo nedílnou a očekávanou součástí budovatelského úsilí. Dobrovolníci byly například využíváni jako pomocná síla pro splnění „pětiletok“ v místech, kde plánované hospodářství selhávalo. Dobrovolnictví a aktivní zapojení do společenského života bylo též jedním z významných předpokladů pro kariérní postup. V této době získala dobrovolná práce negativní konotaci především kvůli spojení se socialistickou ideologií a vyžadovanou účastí. K obnovení dobrovolnictví a svobodné činnosti spolků došlo až po listopadu 1989, kdy mnoho spolků navázalo na svou původní činnost.

Od roku 1990 se objevují první ustanovení o občanské činnosti i v zákonech. Tošner a Sozanská (2006, s. 29) jako první národní dokument upravující občanskou činnost, kam spadá i dobrovolnictví, uvádí zákon č. 83/1990 Sb., o sdružování občanů. Jako další následovaly zákony č. 308/91 Sb., o svobodě náboženské víry a postavení církví a náboženských společností, zákon č. 248/95 Sb., o obecně prospěšných společnostech, zákon č. 227/97 Sb., o nadacích a nadačních fondech. Nejnověji upravení dobrovolnictví nalezneme v zákoně č. 86/2014 Sb., kterým se mění původní zákon č. 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě a v novém Občanském zákoníku z roku 2012, který kodifikuje činnost spolků, nadací a ústavů a popisuje podmínky jejich vzniku. Podíváme-li se blíže na tyto podmínky podle Hájkové, Nebuželské a Pavloka (2015, s. 3–4), nalezneme mezi nimi ustanovenou i dobrovolnost spolčení, samosprávnost spolku, nezávislost spolku na státu, nepodnikatelský a nevýdělečný účel spolku. Tedy charakteristiky, které oproti období totalitní vlády dnes umožňují vznik organizací zabývajících se dobrovolnictvím v původním slova smyslu a bez ohledu na aktuální politické tendence.

### *Dobrovolnictví v České republice*

Podle výzkumu z roku 2009 Friče a Pospíšilové (2010, s. 51) se některé dobrovolnické činnosti v posledních 12 měsících věnovalo 30 % respondentů starších 14 let. Naopak ve zprávě

z Mezinárodního výzkumu kompetencí dospělých PIAAC se uvádí, že dobrovolnické činnosti se v posledních 12 měsících věnovalo pouze 18 % respondentů starších 15 let (Straková a Veselý, 2013, s. 14).

Celkový počet dobrovolníků v ČR není snadné zjistit. Český statistický úřad (2018a, nestránkováno) v tomto ohledu eviduje pouze počet úvazků přepočtených na plnou pracovní dobu (tzv. FTE) odvozený ze satelitního účtu neziskových organizací. Nejnovější data lze dohledat za rok 2016, kdy podle Českého statistického úřadu (2018a, nestránkováno) počet dobrovolnických úvazků byl 26 661. Vzhledem k různému zapojení dobrovolníků výše FTE ovšem neříká mnoho o celkovém počtu dobrovolníků. Alespoň zhruba celkové číslo nastiňuje Fořtová (2017, s. 23), která uvádí, že v roce 2014 bylo v ČR odhadem 920 tisíc dobrovolníků, kteří v uvedeném roce realizovali činnost odpovídající 26 414 úvazkům. Fořtová (2017, s. 23) uvádí, že v roce 2014 činila hodnota vykonané práce dobrovolníků 5,8 miliard Kč, což se rovná 0,13 % HDP. Na každého dobrovolníka podle Fořtové (2017, s. 23) odhadem vychází 49,6 odpracovaných hodin za rok. Ovšem intenzita dobrovolnického zapojení se může lišit podle možností každého dobrovolníka. A zdá se, že i podle oblasti dobrovolnické činnosti. V šetření, které prováděla Česká rada dětí a mládeže (2015, s. 28) v organizacích pracujících pouze s dětmi a mládeží a organizacemi, které se zabývají péčí o přírodu a ochranou životního prostředí, vychází na jednoho dobrovolníka v průměru 324,45 hodin za rok. Toto číslo je pravděpodobně zvýšeno o každodenní nepřetržitou aktivitu dobrovolníků během víkendových aktivit a letních táborů.

Uváděné hodnoty dobrovolnické činnosti v přepočtu na mzdu a průměrný počet se liší v jednotlivých oblastech dobrovolnictví i podle použité metody výpočtu.

## 2.2 Druhy dobrovolnictví

Dobrovolnictví, často užívaný souhrnný pojem, Tošner a Sozanská (2006, s. 36–37) dělí na 3 základní druhy: občanská výpomoc, vzájemně prospěšné dobrovolnictví a veřejně prospěšné dobrovolnictví.

Aktivita občanské výpomoci se zaměřují na členy rodiny, širšího příbuzenstva nebo sousedy. Jedná se o aktivity spontánního charakteru. Pro jejich zaměření na blízké okolí dobrovolníka se také někdy nazývají sousedská výpomoc.

Pro dobrovolné aktivity probíhající v rámci komunit (např. při sportovním klubu, při škole či v obci) autoři používají termín vzájemně prospěšné dobrovolnictví. Vzájemná prospěšnost těchto aktivit staví podle Tošnera a Sozanské (2006, s. 35) na spontánnosti,

samozřejmosti, neočekávání odměny, předpokladu reciprocity a ochoty k pomoci v rámci dané komunity. Autoři připisují rozvoj občanské výpomoci a vzájemně prospěšného dobrovolnictví potřebám v období totalitní společnosti v naší zemi, „*kdy v důsledku nefungujícího trhu zboží a služeb byla většina občanů odkázána na systém vzájemných protisluzeb*“. Dnes jsou tyto potřeby často naplňovány v rámci běžných tržních vztahů, ovšem zvyk občanské výpomoci v nejbližším okolí přetrvává.

Veřejně prospěšné dobrovolnictví je organizované (neziskovými organizacemi, dobrovolnickými centry atp.) a probíhá v předem domluveném časovém rámci tak, aby se na něj mohl příjemce pomoci spolehnout. Role dobrovolníka je v něm jasně vymezena. Organizace činnost dobrovolníků koordinuje a směřuje k vykonávání určitého společenského přínosu, který si vytkla za cíl pro své fungování. Proto tím, kdo z dobrovolné činnosti má užitek, je v konečném důsledku společnost jako celek, přestože se jedná o aktivity vykonávané lokálně a s dopadem na konkrétní osoby či místa.

Shrneme-li, v čem se dají podle Tošnera a Sozanské (2006, s. 36–37) činnosti vykonávané dobrovolně rozlišit, dojdeme ke dvěma kritériím: skupina příjemců dobrovolné činnosti a frekvence dobrovolné činnosti. Z hlediska skupiny příjemců činnosti se u občanské výpomoci jedná o blízké okolí; u vzájemně prospěšného dobrovolnictví je to komunita; u veřejně prospěšného dobrovolnictví je to celá společnost. Z hlediska frekvence činnosti se občanská či sousedská výpomoc a vzájemně prospěšné dobrovolnictví řadí do kategorie spontánních aktivit, zatímco veřejně prospěšné dobrovolnictví je charakteristické spoluprací dobrovolníka s organizací. Popsané charakteristiky jednotlivých druhů dobrovolnictví shrnuje níže uvedená tabulka 2.

**Tabulka 2: Charakteristiky jednotlivých druhů dobrovolnictví**

<b>druh dobrovolnictví</b>	<b>občanská/sousedská výpomoc</b>	<b>vzájemně prospěšné d.</b>	<b>veřejně prospěšné d.</b>	
<b>příjemce pomoci</b>	blízké okolí	komunita	společnost	
<b>charakter pomoci</b>	spontánní	spontánní	organizovaná	
			jednorázová	dlouhodobá

Zdroj: volně podle Tošnera a Sozanské (2006)

Jak je zřejmé z výše uvedené tabulky, dobrovolnictví lze dělit také podle časového zapojení dobrovolníků na aktivity jednorázové a dlouhodobé. Dalším z rozlišovacích kritérií je oblast, ve které je dobrovolnictví vykonáváno. Od této charakteristiky se pak odvíjí i charakter vykonávané činnosti a často i časová náročnost a frekvence činnosti. Příkladem může být rozdíl mezi pravidelnou každotýdenní dobrovolnou činností v dětském oddíle a občasným docházením za seniory v domově důchodců. Mezi charakteristické oblasti dobrovolnictví podle Gulové (2011, s. 65) patří ochrana životního prostředí, ochrana lidských práv a humanitární pomoc, sociální a zdravotní oblast, kulturní a sportovní oblast, vzdělávací činnost a rozvojové projekty.

Tošner a Sozanská (2006, s. 37), v souladu s vymezením pojmů u výkonu dobrovolnictví, rozdělují organizace podle jejich vztahu k dobrovolnictví na dva typy. Organizaci dobrovolnickou, která se zabývá zprostředkováním dobrovolnictví. Tedy nabízí možnosti, kde se uplatnit a organizuje aktivity na pomoc dalším subjektům. Mezi takové organizace autoři řadí např. dobrovolnická centra v různých městech nebo Českou národní agenturu Mládež, INEX, VOLONITÉ a další. Druhým typem je organizace dobrovolná, jejíž předmět činnosti je postaven na dobrovolnících. Tedy dobrovolníci vykonávají činnost přímo v rámci dané organizace. Mezi takové autoři řadí například Junák – český skaut, YMCA nebo Hnutí DUHA.

Frič a kol. (2001, s. 45) rozděluje organizace podle míry zapojení dobrovolníků.

Prvním typem je organizace, jejíž chod závisí na dobrovolnících. Činnost, kterou dobrovolníci vykonávají, přímo naplňuje cíle dané organizace. Kromě malé skupiny profesionálů, kteří organizaci spravují, jsou dobrovolníci nepostradatelnou hnací silou organizace. Bez jejich pomoci by nebylo možné cíle organizace naplňovat. Jako příklady autor uvádí aktivity humanitárních organizací jako jsou Člověk v tísni nebo Adra; environmentální organizace jako Greenpeace. V jiných případech by bez dobrovolníků organizace nebyly schopné zajistit klíčové projekty a akce typu benefičních koncertů aj.

Druhým typem je organizace, kde se dobrovolníci spolu se zaměstnanci podílí na různých činnostech podporujících chod organizace. Může se jednat o pomoc s fundraisingem, úklidem, službu na recepci, prodej v dobročinném obchodě, stavební práce aj. Tyto činnosti nejsou předmětem činnosti organizace, ale bez pomoci dobrovolníků by musely být vykonávány profesionálně a za úplaty. Svou pomocí tedy dobrovolníci přispívají (často k výraznému) snížení provozních nákladů organizace. Tento typ organizací reprezentují například sociální a zdravotní zařízení.

Třetím typem je organizace je taková, kde pomoc dobrovolníků zkvalitňuje nebo doplňuje služby organizací poskytované, ale není nutná pro její chod. Podle Friče a kol. (2001, s. 45) může být předmět činnosti dokonce naplňován dobrovolníky snadněji a lépe. Jedná se například o volnočasové aktivity se seniory, vycházku či návštěvu u klientů pobytových zařízení, vedení uměleckých a jazykových kurzů pro uprchlíky aj. Jedná se často o přímou činnost s klienty organizací, případně o interní odborné konzultace v oblasti daní, účetnictví, administrativy nebo manuální výpomoc.

Z výše uvedeného odstavce je zřejmé, že dobrovolnictví je vnitřně rozčleněno na mnoho podoblastí. V této práci se budeme zabývat veřejně prospěšným dobrovolnictvím, jak bylo vymezeno výše, a to oběma jeho projevy – dobrovolnickou i dobrovolnou činností.

### 2.3 Motivace k dobrovolnictví

Frič a kol (2001, s. 26) v rozsáhlém výzkumu dobrovolnictví z let 1999–2000 uvádí typologii motivací vážící se k dobrovolnictví, která přehledně rozděluje možné motivy na tři skupiny:

**Konvenční motivace** vzniká u člověka vlivem morálních norem jeho okolí nebo vlivem obecných neformálních pravidel chování v dané společnosti. Tedy je to druh motivace, která je tvořena vzory chování v rodině nebo v okruhu blízkých přátel a morálními imperativy komunity. Autor uvádí, že dobrovolníci s převažující konvenční motivací preferují řídit se podle svých náboženských přesvědčení a imponují jim vzory filantropů z řad jejich příbuzných a přátel. Tento typ motivace vychází z principů křesťanské morálky a přesvědčení o tom, jak má určitá vrstva společnosti správně žít. Představitelé tohoto typu motivace k dobrovolnictví jsou podle autora výzkumu věřící lidé nad 60 let. Lidé s tímto typem motivace se stávají dobrovolníky, protože z jejich perspektivy je to správné a očekává se to. Konvenční motivace je podle zmíněného výzkumu dominantní u 41 % českých dobrovolníků (Frič a kol., 2001, s. 26).

**Reciproční motivace** obsahuje prvky vzájemného obohacení. Dobrovolníci s touto motivací v dobrovolnictví vyhledávají prvky, které by mohly být užitečné i pro ně samotné. Pro dobrovolníky s reciproční motivací je typický zájem o získávání nových zkušeností, navazování nových kontaktů, snaha využít své dovednosti a udržovat se skrze dobrovolnou činnost v kondici. Tato pragmatická motivace je dominantní u 37 % českých dobrovolníků a převažuje u mladých lidí do 30 let s ateistickým přístupem ke světu (tamtéž, s. 26).

**Nerozvinutá motivace** se zakládá na souboru prvků, které tvoří přesvědčení směřující k zapojení do dobrovolnictví. Nerozvinutá motivace tedy není komplexním systémem motivů, hodnot a přesvědčení jako v předchozích dvou případech. Její základ je, dalo by se říci, jednodušší a přímější. Tři pilíře, které tuto motivaci tvoří jsou podle Friče a kol. (2001, s. 26): (1) důvěra v organizaci pro kterou je činnost vykonávána, (2) přesvědčení o smysluplnosti dobrovolné pomoci v konkrétní situaci a (3) víra v to, že se skrze dobrovolnictví podílí na šíření dobré myšlenky. Tyto tři pilíře lidem s nerozvinutou motivací postačují pro to, aby se rozhodli dobrovolně pomáhat. Tento typ motivace je dominantní u 23 % českých dobrovolníků a převažuje u lidí s vysokoškolským vzděláním a lidí ze střední a starší generace (od 46 do 60 let) (tamtéž, s. 26).

Tošner a Sozanská (2006, s. 47) propojují druhy motivace s typologií dobrovolnictví konstatováním, že konvenční motivace má nejbližší k občanské či sousedské výpomoci; reciproční motivace k dobrovolnictví vzájemně prospěšnému a nerozvinutá motivace, kterou vidí jako altruistickou, má nejbližší k veřejně prospěšnému dobrovolnictví.

Uvedené dělení motivací k dobrovolnictví bylo vybráno proto, že je dále použito pro účely empirického šetření, konkrétně jeho část reciproční motivace. Frič a Pospíšilová (2010, s. 107) o reciproční motivaci (nazývané také egoistická, instrumentální, či transakční) píše, že u těchto dobrovolníků probíhá uvědomění mezi náklady a zisky dobrovolnické činnosti. Recipročně motivovaný dobrovolník očekává, že pomoc druhým i jemu přinese užitek (například ve formě symbolické, spirituální nebo materiální odměny), a proto vnímá dobrovolnictví jako vhodné propojení dobročinnosti a vlastního zisku. Podle Friče a Pospíšilové (2010, s. 107) reciproční motivace „svého nositele orientuje k tomu, aby v dobrovolnické práci vědomě hledal prvky, které by byly užitečné i pro něho samotného“. Je tedy zřejmé, že reciproční motivace značí reflexi jednotlivých aktivit v dobrovolnictví. Toto uvědomění je významné pro empirickou část předkládané práce, která propojuje dobrovolnickou činnost a informální učení.

### *Přínosy dobrovolnictví*

Frič a kol. (2001, s. 25) ve svém výzkumu vyčleňuje kromě motivace k dobrovolnictví ještě kategorii spokojenosti. Odlišnost mezi těmito kategoriemi nalezneme v tom, že výzkum motivace se zabýval tím, proč se lidé dobrovolníky stávají. Zatímco výzkum spokojenosti se zabýval tím, co dobrovolnictví lidem přináší ve chvíli, kdy jsou do něj již zapojeni. Samozřejmě



můžeme spekulovat, že to, co dobrovolnictví přináší, se v dalším rozhodování může stát motivem pro pokračování v dobrovolné službě. Podle Friče a kol. (2001, s. 25) 95 % dobrovolníků vypovědělo, že dobrovolná činnost jim přinesla pocit smysluplné práce věnované naplňování jasného cíle. Tři čtvrtiny dobrovolníků považují svou činnost za vhodné využití volného času. Pro 77 % dobrovolníků má dobrovolnictví pozitivní vliv na jejich sebevědomí a pro 63 % je to způsob, jak udržovat svou fyzickou zdatnost a neztratit pracovní návyky. Tošner a Sozanská (2006, s. 31) k poslední zmíněnému poznamenávají, že jedním z přínosů dobrovolnictví je právě vyplnění času v dlouhodobé nezaměstnanosti, které pomáhá udržet nezaměstnanému nejen pracovní návyky, ale i sociální kontakty a aktivní životní styl. Nejméně podle Friče a kol. (2001, s. 25) dobrovolnictví přináší spokojenost v oblasti společenské. Pouze 45 % dobrovolníků si myslí, že jim dobrovolnictví přineslo uznání a společenskou prestiž.

### **2.3.1 Funkce dobrovolnictví**

Mlčák a Šamajová (2013, s. 29–30) pohlíží na dobrovolnictví jako na formu prosociálního chování a za ústřední problém považují hlubší porozumění motivaci pro dobrovolnou činnost. Analýza motivace má být v jejich pojetí využitelná pro udržení stávajících dobrovolníků i zapojení nových. V kontextu této diplomové práce je porozumění motivaci dobrovolníků zajímavé se spojením s šetřením v oblasti informálního učení. Motivace může být jednou z proměnných, která ovlivňuje, jak se dobrovolník v rámci své činnosti chová. A může tak ovlivňovat i možnosti a způsoby jeho učení. Mlčák a Šamajová (2013, s. 29–30) uvádí, že první snahy o vytvoření modelu motivace k dobrovolnictví obsahovaly postupně rozlišení na kategorie (1) altruistické motivace – udělat něco pro druhé, (2) egoistické motivace – udělat něco pro sebe a (3) motivaci sociálním závazkem. Alternativním modelem je podle zmíněných autorů Rehbergovo rozdělení na motivy (1) allocentrické – dosahování pozitivního pro druhé, (2) inovativní – hledání něčeho nového a (3) egocentrické – hledání něčeho pro sebe.

Můžeme konstatovat, že proměnných, které mají vliv na rozhodnutí poskytnout dobrovolnou pomoc, je mnoho a souvisí nejen s užitkem druhým či sobě. Studie zkoumaly proměnné jako vliv nejbližšího okolí, vliv víry a životního přesvědčení, potřebu sociálních kontaktů, zájem o konkrétní oblast či problém, snahu přispět společnosti. Mlčák a Šamajová (2013, s. 30) uvádějí Batsonovu systematizaci dosavadních poznatků do 4 kategorií. K již popsanému rozměru egoismu a altruismu je v ní přidáván (3) kolektivismus – prospěch skupiny a (4) principialismus – dodržení morálních principů. Mlčák a Šamajová (2013, s. 30–31) dále uvádějí 12 důvodů pro zapojení do dobrovolné činnosti, kterou původně

sestavili Dolnicar a Randle, a dále tak rozšířili paletu možných motivů. Jednalo se o následující:

- sociální kontakt,
- osobní satisfakce,
- náboženské přesvědčení,
- aktivita,
- učení se novým dovednostem,
- dělání užitečných věcí,
- pomáhání druhým,
- získávání pracovních zkušeností,
- využití schopností,
- závazek,
- rodinné zapojení,
- náhoda.

Podle Mlčáka a Šamajové (2013, s. 31–32) se v zahraniční aktuálně nejčastěji využívá funkcionální přístup k výzkumu motivace, který navrhli Snyder a Clary v letech 1991–1998. Tento přístup se zakládá na přímém vztahu mezi motivy a chováním. Motivace v tomto přístupu Snyder, Clary a Stukas (2000, s. 8–10) rozřazují do 6 kategorií (funkcí):

- hodnoty (možnost vyjádřit své hodnoty, altruismus a zájem o druhé),
- sociální funkce (možnost být s přáteli, navázat nové vztahy),
- protektivní funkce (snaha uniknout negativním pocitům, ochrana svého sebepojetí),
- posílení (prostor pro osobní rozvoj, posílení sebeúcty, růst),
- porozumění (zažít nové příležitosti k učení, zlepšit znalosti a dovednosti),
- kariéra (získat zkušenosti a dovednosti pro budoucí uplatnění).

Tyto funkce tvoří strukturu 30 položkového Dotazníku dobrovolnických funkcí VFI (Volunteer Functions Inventory).

V posledních třech funkcích dobrovolnictví je vidět prostor pro učení, který dobrovolníci vnímají a promítá se v jejich motivacích. Nástinem možností informálního učení v dobrovolnické činnosti se dále zabývá následující kapitola.

### 3 Možnosti informálního učení v dobrovolnické činnosti

Význam dobrovolnictví vystihuje podle Arnoldové (2015, s. 153) text Všeobecné deklarace o dobrovolnictví. Podle překladu této deklarace uvedeného Arnoldovou (2015, s. 153) dobrovolnictví umožňuje ve společnosti „*udržovat a posilovat takové lidské hodnoty, jako jsou soudržnost, zájem o druhé a služba jiným lidem*“. Přináší „*propojení navzdory rozdílům, které nás rozdělují, abychom mohli žít ve zdravých, udržitelných komunitách a abychom mohli společně usilovat o nalezení nových řešení pro společné úkoly*“. Jednotlivcům umožňuje dobrovolnictví „*uplatňovat svá práva a odpovědnost jako příslušníci komunity*“ a „*realizovat veškerý svůj lidský potenciál*“. Z uvedené citace vystupuje, že rozvoj člověka během dobrovolné činnosti je chápán jako jeho integrální součást a je oceňován jeho přínos nejen pro jednotlivce, ale i pro celou společnost.

Tyto uvědomované přínosy dobrovolnictví se zhmotňují také v části výroků o motivaci k dobrovolnictví z předchozí kapitoly. Důraz na učení se dobrovolníků tvoří základ tří ze šesti funkcí dobrovolnictví, které představili Snyder, Clary a Stukas (2000, s. 8–10). Konkrétně ho lze vidět v položkách *porozumění*, *kariéra* a *posílení*, které značí, že dobrovolnictví se lidé věnují mimo jiné proto, aby získali prostor pro osobní rozvoj, růst, zažili nové příležitosti k učení, získali nové či zlepšili stávající znalosti a dovednosti.

Snyder, Clary a Stukas (2000, s. 8–10) vyslovují následující myšlenky o přínosu dobrovolnictví. Podle nich díky funkci *porozumění* může dobrovolnictví sloužit k rozšíření chápání světa kolem sebe skrze získání nových informací, které formují a strukturují způsob přemýšlení. Může potvrzovat dobrovolníkovu místo ve světě, díky tomu, že dokáže využít svých schopností pro pomoc potřebným. Skrze funkci *kariéra* lze dobrovolnictví nahlížet jako nástroj získání nejen nových dovedností a znalostí, ale i profesionálních kontaktů a posílení váhy svého životopisu. Dobrovolnictví v tomto pojetí se tak stává součástí snahy strategicky se připravovat na budoucí pracovní uplatnění. V definování přínosu poslední funkce *posílení* se zmínění autoři odkazují na nejvyšší patro Maslowovy pyramidy. Dobrovolnictví podle nich nabízí možnost využít a zlepšit své dovednosti a znalosti a naplňovat tak potřebu sebeaktualizace, jejíž součástí je právě i osobní růst.

Havlíčková a Žárská (2012, s. 7) píší, že „*lidé přicházející se zkušeností z činnosti s dětmi a s mládeží mají cenné kompetence a návyky, které mohou zdárně uplatnit i v pracovním či dalším studijním procesu*“. Podle autorek je součástí úspěchu při uznání získaných kompetencí schopnost uvědomit si je a uznat je sebou samými. Vzhledem k tomu, že informálním učením každý člověk získává jiné kompetence a je komplikované srovnat jejich

kvalitu, závisí úspěšné uznání výsledků informálního učení právě na schopnosti tyto kompetence u sebe rozpoznat, dobře je popsat a prezentovat druhým.

Podle závěrů Livingstonova výzkumu (1999, s. 19) se zdá, že při dobrovolnictví se lidé nejčastěji rozvíjí v měkkých dovednostech. Zatímco v ostatních kategoriích (zaměstnání, domácnost a zájmy) zmíněného výzkumu vycházely mezi nejčastějšími oblastmi informálního učení smíšeně tvrdé i měkké dovednosti, tak v oblasti komunitního dobrovolnictví byly aktivity informálního učení nejčastěji směřovány k učení se interpersonálním dovednostem (2/3 respondentů), dále komunikačním dovednostem (60 %), učení se o sociálních problémech (přes 50 %), organizačním a manažerským dovednostem (40 %). Z těchto výsledků je jasná převaha měkkých dovedností. Vystává otázka, jestli je to charakteristika typická také pro informální učení dobrovolníků s dětmi a mládeží.

Havlíčková a Žárská (2012, s. 11) jako další oblasti rozvoje, které lze neformální cestou činnosti dětmi a mládeží rozvíjet, pojmenovávají oblasti analytického a komplexního myšlení, kreativní myšlení a spolupráci v rámci týmu. Konkrétně se podle nich jedná o (2012, s. 11–12) o rozvoj v kompetencích:

- *„k efektivní komunikaci,*
- *ke kooperaci (spolupráci),*
- *k ovlivňování ostatních,*
- *k uspokojování klientských potřeb,*
- *k celoživotnímu učení,*
- *k aktivnímu přístupu,*
- *ke zvládání zátěže,*
- *k podnikavosti,*
- *k flexibilitě,*
- *k samostatnosti,*
- *k výkonu,*
- *k řešení problémů,*
- *k plánování a organizování práce,*
- *k objevování a orientaci v informacích,*
- *k vedení lidí (leadership).“*

Autorky Havlíčková a Žárská (2012, s. 12) poukazují na to, že tyto kompetence mohou lidé pracující s dětmi a mládeží nabývat nevědomě skrze zkušenosti z praxe. Ovšem předmětem zkoumání v této práci bude právě zjištění, ve kterých z uvedených kompetencí se dobrovolníci rozvíjejí i cíleně v rámci sebevzdělávání.

Chápání dobrovolnictví jako prostoru pro získání nových dovedností a znalostí potvrzují také další autoři (Tošner a Sozanská, 2006, s. 31; Frič a kol., 2001, s. 26). Kolomazník a Šimečková (2017, s. 15) mezi závěry výzkumu o dobrovolnictví u pracovníků veřejné správy uvádí, že respondenti vnímají jako jeden z individuálních přínosů dobrovolnictví přímo

informální učení. Gulová (2011, s. 63) přidává názor, že dobrovolnictví také ovlivňuje hodnotovou orientaci člověka.

Ve zprávě z Mezinárodního výzkumu kompetencí dospělých PIAAC z roku 2012 je uvedeno, že lidé s vyšší mírou kompetencí vykazují i vyšší míru zapojení v dobrovolnictví (Straková a Veselý, 2013, s. 91). Dále také zpráva uvádí zjištěnou korelaci mezi dobrovolnictvím a mírou gramotnosti. Autoři zprávy Straková a Veselý (2013, s. 91) upozorňují, že lidé s vyšší mírou gramotnosti mají zpravidla vyšší šanci získat dobré zaměstnání a jsou časově vytíženější, proto je překvapivé, že právě tito lidé věnují svůj čas dobrovolné službě. Jako vysvětlení autoři Straková a Veselý (2013, s. 91) nabízí tvrzení, že lidé s vyššími kompetencemi si více uvědomují, že mohou ostatním přinášet užitek, více si uvědomují potřeby druhých a chtějí měnit svět kolem sebe.

Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách sebe-řízené učení je realizováno na základě vlastního rozhodnutí učícího se, je záměrné a plánované, probíhá s využitím vlastních materiálů, využívá vlastního způsobu učení i zapojení okolního prostředí. Vyžaduje určitou intelektuální vyzrállost. Lze tedy spekulovat, jestli lidé vykonávající dobrovolnickou službu, a tedy lidé s vyšší mírou kompetencí, nemají lepší dispozice k využití sebevzdělávání, a proto tak i ve svých aktivitách častěji činí. Ověření této domněnky by muselo být předmětem dalšího zkoumání.

V této kapitole bylo pojmenováno, že při dobrovolnické činnosti se dobrovolníci mohou naučit nové a rozvinout stávající znalosti a dovednosti, a že zkušenost s dobrovolnictvím má potenciál formovat i hodnotovou orientaci člověka, tedy jeho postoje. Na základě poznatků o přínosu dobrovolnictví pro rozvoj člověka lze předpokládat, že se u dobrovolníků bude vyskytovat sebe-řízené učení, jako vědomé využití prostoru pro rozvoj, který se v rámci dobrovolnické činnosti nabízí. Tomuto tématu se věnuje empirická část předkládané práce.

## 4 Šetření o podobách učení dobrovolníků

Součástí této diplomové práce je empirické šetření, které se zaměřuje na sebe-řízené učení. Jak bylo zmíněno v předchozích částech diplomové práce, někteří autoři (Schugurensky (2000, s. 3; Palán, 2002, s. 83; Merriam, Caffarella a Baumgartner, 2007, s. 36) vnímají sebe-řízené učení (uváděné také jako sebevzdělávání) jako jednu z částí informálního učení. Zaměření pouze na jednu součást informálního učení a jeho dílčí aspekty autorka zvolila s ohledem na upozornění některých autorů (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 77; Průcha, 2014, s. 70) na komplikovanost zkoumání informálního učení jako celku.

Z důvodu lepší srozumitelnosti tématu pro respondenty byl v průběhu šetření používán pojem sebevzdělávání, který byl během odborných konzultací této práce vyhodnocen jako lépe pochopitelný. Proto je v této části práce používán dále pojem sebevzdělávání jako ekvivalent pro pojem sebe-řízené učení, se kterým byl používán v předchozích částech této práce.

### 4.1 Cíle šetření

Předkládané šetření zkoumá podoby sebevzdělávání u lidí, kteří se věnují dobrovolnictví s dětmi a mládeží. Cílem šetření je prozkoumat, jaké podoby sebevzdělávání u dobrovolníků nabývá a jak s podobami sebevzdělávání souvisí proměnné týkající se dobrovolnictví (motivace k dobrovolnictví a role v rámci dobrovolnických aktivit).

#### 4.1.1 Výzkumné otázky

S ohledem na cíle šetření byla formulována tato hlavní výzkumná otázka:

Jaké podoby sebevzdělávání u dobrovolníků nabývá a jak podoby sebevzdělávání souvisí s proměnnými, které se týkají dobrovolnictví (role v rámci dobrovolnických aktivit a motivace k dobrovolnictví)?

#### 4.1.2 Hypotézy

Hypotézy H1, H2 a H3 reagují na obecná vyjádření autorů o tom, že dobrovolníci se učí během své činnosti dovednostem (Mlčák a Šamajová, 2013, s. 30; Gulová, 2011, s. 63; Tošner a Sozanská, 2006, s. 31; Frič a kol., 2001, s. 26; Snyder, Clary, Stukas, 2000, s. 8–10). Ovšem zmínění autoři, s výjimkou Havlíčkové a Žárské (2012, s. 10), již nespecifikují, jakým dovednostem konkrétně či jakým druhům dovedností se učí, případně uvádějí pouze několik příkladů. Naopak Livingstone (1999, s. 19) se ve výzkumu dotazuje na sadu konkrétních dovedností, které se respondenti naučili v rámci informálního učení v oblastech zaměstnání,

komunitní činností, práce v domácnosti a zájmů, ovšem tento rozpad na konkrétní oblasti informálního učení je mezi dostupnými zdroji ojedinělý. Hypotézy H1, H2 a H3 využívají inspiraci ze zmíněného Livingstonova výzkumu provedeného na vzorku kanadské populace a zkoumají, jak často se v těchto konkrétních dovednostech cíleně rozvíjí dobrovolníci pracující s dětmi a mládeží v ČR.

Skrze hypotézu H1 šetření zkoumá poměr cíleného rozvoje při rozdělení na měkké a tvrdé dovednosti, jako základní kategorizaci. Vzhledem k tomu, že pojmy měkké a tvrdé dovednosti jsou hojně používány, níže uvádím konkrétní zdroje pro zvolené rozdělení.

Dovednosti zkoumané v rámci hypotézy H1 byly rozděleny na měkké a tvrdé na základě přímého uvedení této dovednosti v příslušné kategorii kompetencí v dalším zdroji, v případě několika specifických dovedností na základě podobnosti a obecné definice dané kategorie.

Národní ústav pro vzdělávání (2013, nestránkováno) jako příklady měkkých kompetencí uvádí efektivní komunikaci, plánování a organizování práce, objevování a orientaci v informacích, což potvrzuje zařazení komunikačních dovedností, manažerských a organizačních dovedností a porozumění společenským problémům (jako specifické kategorie objevování a orientace v informacích) do kategorie měkkých dovedností. Havlíčková a Žárská (2012, s. 12) se shodují s Národním ústavem pro vzdělávání (2013, nestránkováno) ve výše uvedených kompetencích a dále mezi měkkými kompetencemi uvádějí kompetence k řešení problémů, k vedení lidí (leadership) a ke kooperaci (spolupráci), což potvrzuje zařazení kompetencí řešení problémů a spolupráce v týmu v předkládaném šetření. Interpersonální kompetence mezi měkké zařazuje Průcha (2014, s. 254). O osobním rozvoji jako součásti souboru měkkých dovedností mluví Soják (2017, s. 14) a Havlíčková a Žárská (2012, s. 12) uvádějí kompetence k celoživotnímu učení a k aktivnímu přístupu, které s osobním rozvojem také souvisí.

Tvrdé dovednosti uvádí Národní ústav pro vzdělávání (2013, nestránkováno) také pod názvem odborné kompetence. Ty dále dělí na odborné kompetence obecné (průřezové, snadno přenositelné do jiných oblastí) a odborné kompetence specifické (úzce vázané na danou oblast činnosti). Havlíčková a Žárská (2012, s. 10) mezi odborné specifické kvalifikace při práci s dětmi a mládeží řadí znalost pedagogických pojmů, pedagogických zásad a znalost širokého spektra metod neformálního vzdělávání. Z dovedností autorky zmiňují dovednost formulovat didaktické cíle s ohledem na specifické potřeby vzdělávání. Tento soubor znalostí a dovedností lze shrnout pod zkoumaný pojem pedagogika, zařazený mezi dovednosti tvrdé. Národní ústav pro vzdělávání (2013, nestránkováno) jako příklady dalších odborných kompetencí obecných uvádí angličtinu, využívání PC při práci a základní právní a ekonomické povědomí. Pro účely

rozdělení tyto příklady potvrzují svou podobností zařazení cizích jazyků, finančních dovedností, počítačových dovedností a nových technologií do kategorie tvrdých dovedností. Fundraising mezi tvrdé dovednosti řadí Národní institut dětí a mládeže (2011, s. 13). Mezi tvrdé dovednosti byly také zařazeny rukodělné a řemeslné dovednosti a sport a rekreace. Jedná se o dovednosti specifické pro prostředí práce s dětmi a mládeží. Na základě definice Národního ústavu pro vzdělávání (2013, nestránkováno) je lze zařadit mezi odborné kompetence, protože obě vyžadují kombinaci znalostí o dané konkrétní činnosti (umělecké techniky či pravidla pohybové činnosti) a schopnosti danou aktivitu jako lektor s dětmi vést, tedy její základní zvládnutí.

V hypotézách H2 a H3 se šetření zaměřuje na vybranou oblast rozvoje (manažerské a organizační dovednosti a pedagogiku) a její vztah k zastávané roli v rámci dobrovolnictví. V dobrovolnictví, stejně jako v profesní sféře, existuje hierarchické rozdělení rolí, se kterým se pojí různá úroveň odpovědnosti a vyžadovaných kompetencí (Národní institut dětí a mládeže, 2011, s. 3). Skrze hypotézy H2 a H3 šetření zkoumá, zda nejčastěji zastávaná role v dobrovolnických aktivitách má vliv na cílený rozvoj ve vybrané oblasti (využívá tak zjištění získaná pro ověření hypotézy H1 a dále zjišťuje jejich souvislost s další proměnou).

Ověřování hypotézy H4 a souboru hypotéz H5.1–H5.6 bylo zvoleno na základě teoretických rámců o motivaci k dobrovolnictví a detailněji zkoumá vztah zvoleného typu motivace (reciproční motivace) a zdrojů učení. V různých formách se o motivaci související s učením se zmiňují mnozí autoři (Kolomazník a Šimečková, 2017, s. 38; Gulová, 2011, s. 63; Tošner a Sozanská, 2006, s. 31; Frič a kol., 2001, s. 26; Snyder, Clary, Stukas, 2000, s. 8–10), kteří byli představeni v teoretické části práce. U reciproční motivace je zřejmý záměr dobrovolnictvím se něco nového naučit (Frič a kol., 2001, s. 26). Lze předpokládat, že dobrovolníci s reciproční motivací, kteří si uvědomují možný přínos dobrovolnictví pro jejich rozvoj, budou také více využívat možnosti, které se jim v dobrovolnictví nabízejí. Respektive budou více vnímat jednotlivé aktivity probíhající v rámci dobrovolnictví jako zdroj pro svůj rozvoj. Skrze hypotézu H4 šetření zkoumá, jak výše reciproční motivace ovlivňuje poměr sebevzdělávání, který dobrovolníci při své činnosti realizují. Skrze soubor hypotéz H5.1–H5.6 šetření zkoumá, zda výše reciproční motivace ovlivňuje vnímání vybraných aktivit spojených s dobrovolnictvím (sdílení zkušeností, osobní rozhovor se zkušenějším dobrovolníkem, četba tištěných i online textů (knih, článků, metodik), supervize a/nebo intervize, porada dobrovolníků, zpětná vazba) jako zdroje nových podnětů a informací pro rozvoj.



Hypotézy byly stanoveny na základě výše uvedených teoretických rámců následovně:

H1: Dobrovolníci se v rámci dobrovolnictví častěji rozvíjí v měkkých než v tvrdých dovednostech.

H2: S rostoucí významností role, kterou dobrovolníci nejčastěji zastávají, se zvyšuje míra sebevzdělávání v manažerských a organizačních dovednostech.

H3: S rostoucí významností role, kterou dobrovolníci nejčastěji zastávají, se zvyšuje míra sebevzdělávání v pedagogice.

H4: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví v rámci dobrovolnické činnosti realizují větší poměr sebevzdělávání než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

H5: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají vybrané aktivity spojené s dobrovolnictvím (viz níže H5.1–H5.6) jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

Rozpracování jednotlivých prvků hypotézy H5 na dílčí hypotézy pro testování:

H5.1: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *sdílení zkušeností s ostatními dobrovolníky* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

H5.2 Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *osobní rozhovor se zkušenějším dobrovolníkem* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

H5.3 Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji *vnímají četbu tištěných i online textů (knih, článků, metodik)* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

H5.4 Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *supervizi a/nebo intervizi* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

H5.5 Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *poradu dobrovolníků* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

H5.6 Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *zpětnou vazbu na svoji dobrovolnickou činnost* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

## **4.2 Použité metody, výzkumný soubor a pracovní postup**

Pro ověření stanovených hypotéz byla zvolena metoda dotazníkového šetření, ve kterém byly použity otázky částečně vytvořené pro účely tohoto šetření a částečně sestavené na základě otázek z podobných šetření jiných autorů (Eurostat, 2016; Rabušicová a Rabušic, 2008; Frič a kol., 2001; Livingstone, 1999).

### *Metody získávání a zpracování dat*

Pro získávání dat byl použit dotazník, který se skládal celkem z 20 otázek a úvodu vysvětlujícího stručně zaměření dotazníku. První blok otázek (otázky 1–4) se zaměřoval na dosavadní zkušenost respondenta s dobrovolnictvím, konkrétně na délku dobrovolnické praxe, nejčastější roli v dobrovolnictví, intenzitu zapojení a motivaci k dobrovolnictví. Druhý blok otázek (otázky 5–8) zjišťoval kolik času respondenti obecně věnují vzdělávání a sebevzdělávání. Třetí blok otázek (otázky 9–13) se věnoval sebevzdělávání, konkrétně preferované formě a zdrojům dovedností a znalostí a nejčastějším oblastem sebevzdělávání. Čtvrtý blok otázek (otázky 14–16) se věnoval vnímání hodnoty dovedností a znalostí získaných v dobrovolnictví. Poslední blok otázek (otázky 17–20) se věnovaly sociodemografickým údajům. Součástí dotazníku byl úvod krátce vysvětlující téma dotazníku.

Dotazník využíval otázky uzavřené i otevřené. Dále u několika otázek respondenti odpovídali u jednotlivých položek na vícestupňové škále. Konkrétně u otázky 4 hodnotili výroky o motivaci na škále: naprosto vedlo, spíše vedlo, nevím, spíše nevedlo, naprosto nevedlo a u otázky 13 hodnotili vnímání jednotlivých aktivit rozvoje na škále: naprosto ano, spíše ano, nevím, spíše ne, naprosto ne. U otázek 11 a 12 respondenti řadili jednotlivé položky za sebe od nejčastějšího po nejméně časté.

Před samotným sběrem dat bylo provedeno pilotní přezkoušení dotazníku na skupině 5 respondentů, kteří dotazník vyplnili a byli požádáni o zpětnou vazbu na odhadnutou délku, pochopitelnost jednotlivých otázek i celkovou skladbu dotazníku, včetně jeho úvodu. Punch (2008, s. 50) píše, že pilotní přezkoušení dotazníku se má řídit 3 cíli: ověřit srozumitelnost otázek, testovat časový rozsah a obtížnost vyplnění dotazníku a otestovat navržený proces sběru dat. Jejich splnění může ovlivnit návratnost dotazníku. V pilotní skupině byli 2 ženy a 3 muži,

všichni dobrovolníci pracující s dětmi a mládeží. Jednalo se o osoby z mého okolí, které jsem o pilotní přezkoušení dotazníku požádala.

Na základě zpětné vazby z pilotního testování byla upravena odhadovaná délka vyplnění dotazníku, pozměněno pořadí otázek a do otázky 14 a 15 přidána varianta odpovědi „neumím posoudit“. Zbylé znění otázek bylo pilotními respondenty shledáno jako srozumitelné. Dotazník je k nahlédnutí v přílohové části pod označením A.

Pro analýzu dat byl použit párový t-test, Kendallův koeficient pořadové korelace a Pearsonův korelační koeficient. Pro účely testování několika hypotéz byl vytvořen index reciproční motivace pomocí faktorové analýzy provedené ve statistickém programu IBM SPSS Statistics. Použité metody jsou uvedeny u každé zkoumané hypotézy.

### *Výzkumný soubor*

Výběrový soubor (vzorek) předkládaného šetření tvoří celkem 123 respondentů starších 18 let z celé České republiky, z toho 64 mužů a 59 žen. Základním souborem, ze kterého vzorek pochází, je 920 tisíc dobrovolníků, kteří vykonávají činnost na území České republiky (Fořtová, 2017, s. 23).

Jedná se o respondenty, kteří se rozhodli zodpovědět dotazník a zároveň odpovídají zvoleným kritériím minimálního věku, minimální délce dobrovolnické zkušenosti ve vybrané oblasti. Vzorek předkládaného šetření tedy tvoří osoby starší 18 let, které mají zkušenost s dobrovolnictvím v oblasti práce s dětmi a mládeží v délce alespoň jeden rok. Z důvodu nízké reprezentativnosti výběrového souboru, výsledky provedeného šetření nelze zobecnit na celý základní soubor. Nicméně poskytují vhled do zatím okrajově zkoumané problematiky a přinášejí hodnotné podněty pro další zkoumání.

### *Sběr dat*

Pro sběr i shromáždění dat byl vybrán online nástroj pro tvorbu dotazníků Survio ([www.survio.cz](http://www.survio.cz)). Dotazník byl distribuován pomocí odkazu mezi kontakty v dobrovolnické sféře napříč celou ČR. Konkrétně se jednalo o dobrovolníky ve výchovné organizaci Junák – český skaut z.s, v organizaci Hnutí Brontosaurus a distribuci skrze odkazy na sociálních sítích centra pro dobrovolnictví Hestia a informačního portálu o dobrovolnictví Dobrovolník.cz. K odkazu byla připojena i výslovná prosba o další šíření dotazníku, aby byli získáni respondenti z dalších dobrovolnických skupin.

V případě tohoto šetření se tedy jedná o záměrný výběr, ve kterém podle Chrásky (2016, s. 19) „o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka nebo úsudek zkoumané osoby“. Úsudek výzkumníka se zde projevil ve volbě kontaktů, na které dotazník byl distribuován, a úsudek zkoumané osoby v tom, kteří respondenti se rozhodli do šetření zařadit vyplněním dotazníku.

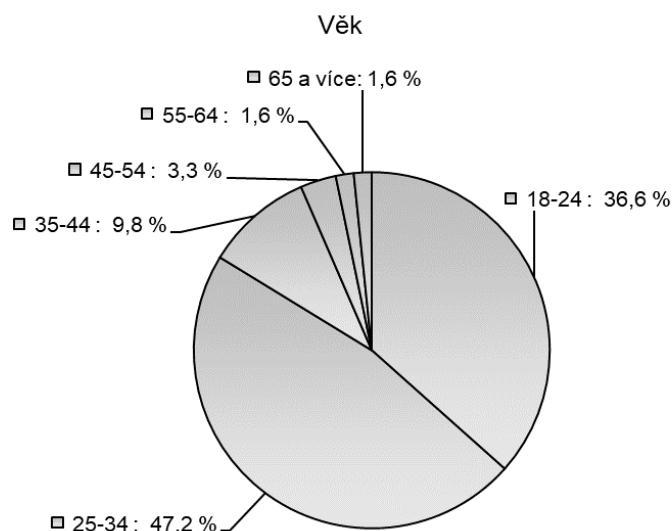
Metoda prostého náhodného výběru, která podle Chrásky (2016, s. 17) umožňuje, aby všechny prvky souboru měly stejnou pravděpodobnost, že budou vybrány, a jevila by se tedy jako výhodnější, je v praxi v některých případech těžko uplatnitelná (tamtéž, s. 17). Základní soubor šetření je rozsáhlý a pro výkon dobrovolnické činnosti není nutné se vždy registrovat u některé z organizací, proto neexistuje jednoznačný seznam potenciální respondentů. Navíc z důvodu ochrany údajů jsou pro mě jako výzkumníka případné seznamy jednotlivých organizací nedostupné. Pokud by i přesto byl výběr proveden z dostupných zdrojů, respondenti vybraní do výběrového souboru náhodným výběrem by byli značně rozptýleni. Byl tedy použit výběr záměrný.

Tato metoda byla zvolena, protože v kombinaci se šířením dotazníku mezi samotnými dobrovolníky umožňuje získat odpovědi od široké škály dobrovolníků (v tomto případě bez ohledu na místo jejich bydliště nebo působnost v dobrovolnické organizaci) a nezávisí na místě působnosti tazatele. Online dotazníkové šetření se jeví jako vhodnější i z důvodu zajištění objektivitu. Hendl (2014, s. 127) upozorňuje, že v kvantitativním výzkumu je třeba snažit se využívat, co nejvíce standardizované řešení ke získání porovnatelných dat a „nezbytnou podmínkou pro to je, aby alespoň stimuly (například otázky) byly totožné“. Jelikož autorka této práce se sama v dobrovolnictví ve zkoumané oblasti aktivní, mohlo by při osobním dotazování docházet k ovlivnění respondentů způsobem, kterým jsou otázky kladeny i potřebou respondentů uzpůsobením své odpovědi pomoci známé osobě.

### **4.3 Popis výsledků**

#### *Respondenti z hlediska sociodemografických údajů*

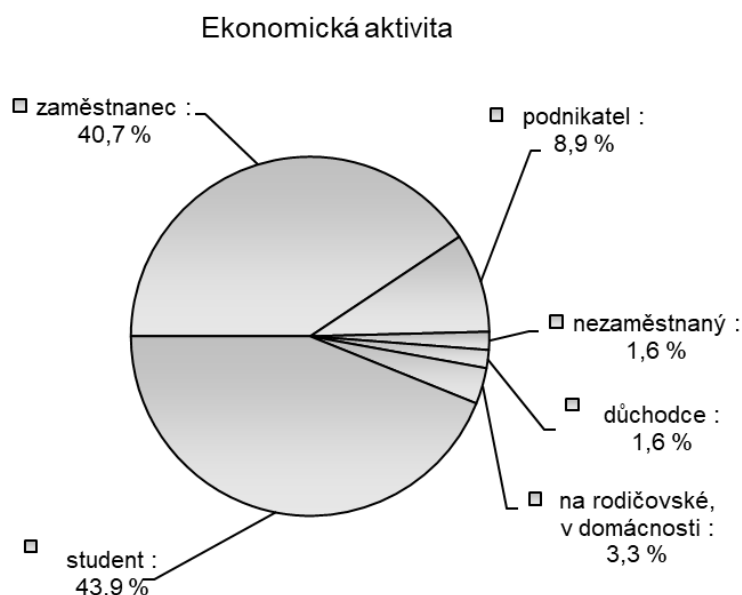
Z celkového počtu 123 respondentů je 52 % mužů a 48 % žen. Z hlediska věku nejvíce respondentů spadá do věkové kategorie 25–34 let (47,2 %). Druhou nejpočetněji zastoupenou skupinou jsou respondenti ve věku 18–24 let (36,6 %). Třetí nejpočetněji zastoupenou je kategorie 35–44 let (9,8 %). Kategorie 45–54 let, 55–64 let a 65 a více jsou zastoupeny okrajově. Většinu respondentů šetření tedy tvoří dobrovolníci mezi 18 a 34 lety, celkem 83,8 % respondentů.



**Graf 1: Rozdělení respondentů podle věku**

Zdroj: vlastní empirické šetření

Při dělení podle ekonomické aktivity jsou nejvíce mezi respondenty zastoupeni studenti (43,9 %) a zaměstnanci (40,7 %). Podnikatelé jsou zastoupeni z 8,9 %. Respondenti na rodičovské dovolené a v domácnosti, důchodci a nezaměstnaní jsou zastoupeni pouze okrajově.

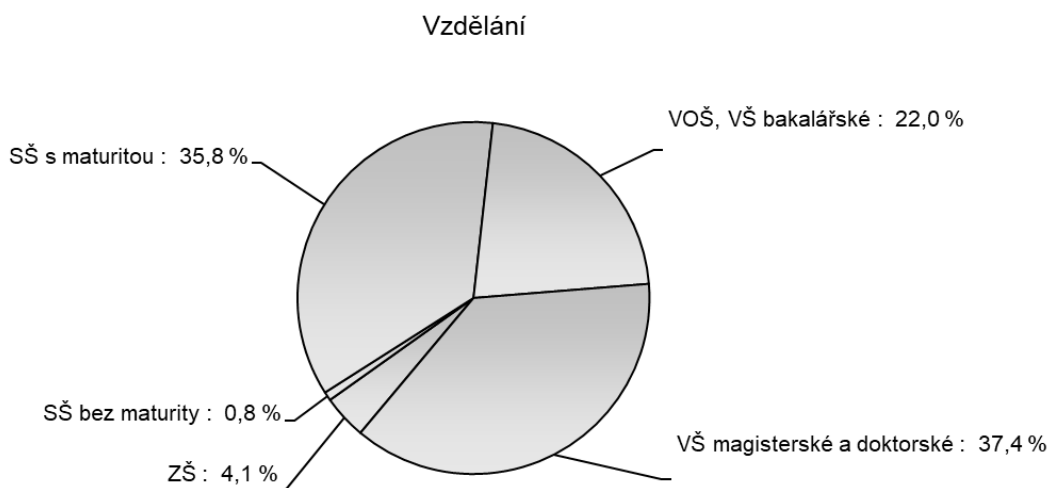


**Graf 2: Rozdělení respondentů podle ekonomické aktivity**

Zdroj: vlastní empirické šetření

Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání jsou mezi respondenty nevíce zastoupeni držitelé vysokoškolského magisterského nebo doktorského titulu (37,4 %), dále pak respondenti s maturitním vzděláním (35,8 %), následují respondenti s vyšším odborným nebo vysokoškolským bakalářským vzděláním (22 %).

Vzhledem k tomu, že druhá nejvíce zastoupená věková kategorie je 18–24 let (36,6 %) a nejvíce zastoupenou skupinou z hlediska ekonomické aktivity jsou studenti (43,9 %) je nutno brát tyto výsledky pouze jako odraz aktuálního rozložení respondentů, který se může v dalších letech změnit. Protože část respondentů ještě není ve věku, kdy vůbec mohli vysokoškolské vzdělání vzhledem ke svému věku dokončit.



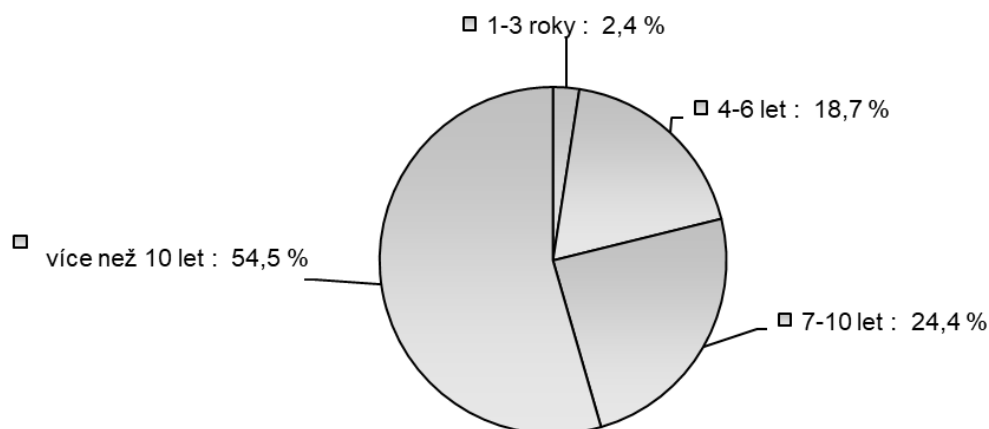
### Graf 3: Rozdělení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání

Zdroj: vlastní empirické šetření

#### *Respondenti z hlediska zkušenosti s dobrovolnictvím*

Nejvíce respondentů (54,5 %) má zkušenost s dobrovolnictvím dlouhou přes 10 let. Druhá nejpočetnější skupina respondentů (24,4 %) má zkušenost s dobrovolnictvím 7–10 let. Zkušenost s dobrovolnictvím dlouhou 4–6 let uvedlo 18,7 % respondentů a pouze 3 respondenti (2,4 %) uvedli zkušenost trvající 1–3 roky. Celkem 78,9 % respondentů dotazníku má alespoň čtyřletou nebo delší zkušenost s dobrovolnictvím.

### Zkušenost s dobrovolnictvím

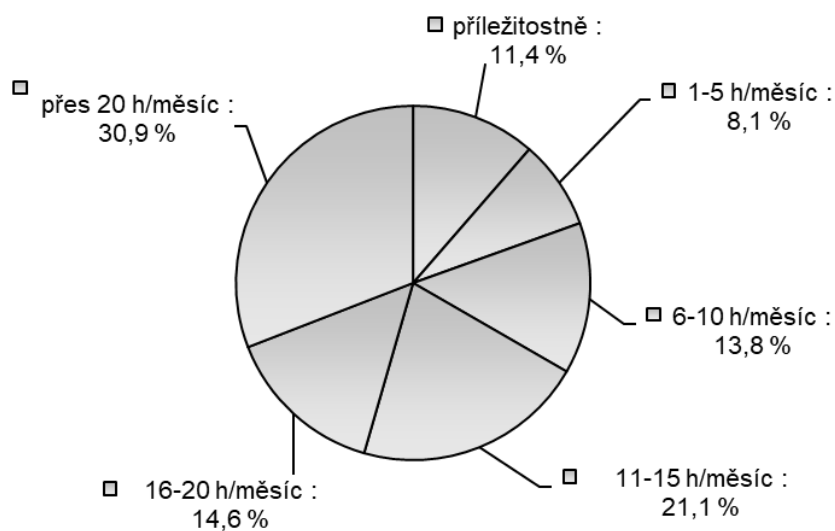


#### Graf 4: Složení respondentů podle délky zkušenosti s dobrovolnictvím

Zdroj: vlastní empirické šetření

Pravidelně se do dobrovolnické činnosti zapojuje 89,6 % respondentů. Příležitostně se zapojuje 11,4 % respondentů. Nejčastější uvedená intenzita zapojení byla přes 20 hodin za měsíc (celkem 30,9 % ze všech respondentů).

### Intenzita zapojení

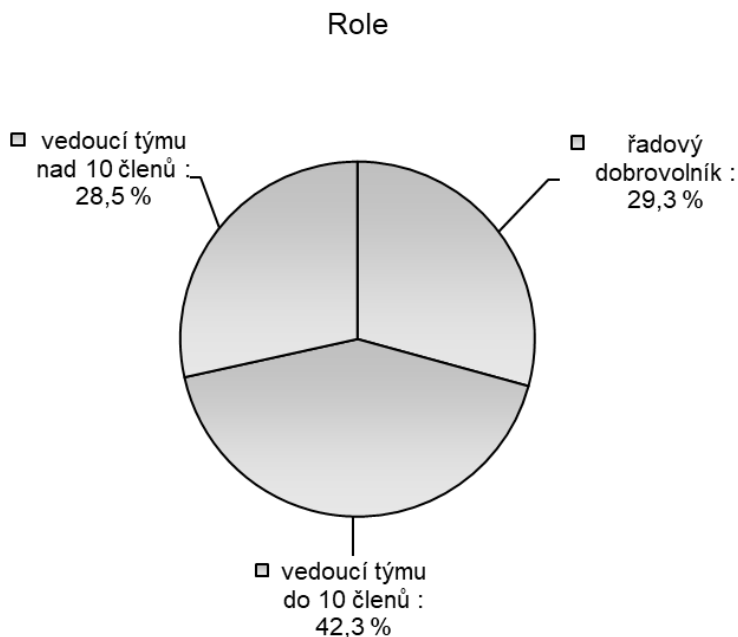


#### Graf 5: Složení respondentů podle intenzity zapojení do dobrovolnické činnosti

Zdroj: vlastní empirické šetření

Z hlediska nejčastěji zastávaných rolí v rámci dobrovolnické aktivity je skupina respondentů rozložena následovně. Nejčastěji zastává roli vedoucího týmu do 10 členů 42,3 %

respondentů, roli řadového dobrovolníka nejčastěji zastává 29,3 % respondentů a roli vedoucího týmu nad 10 členů nejčastěji zastává 28,5 % respondentů.



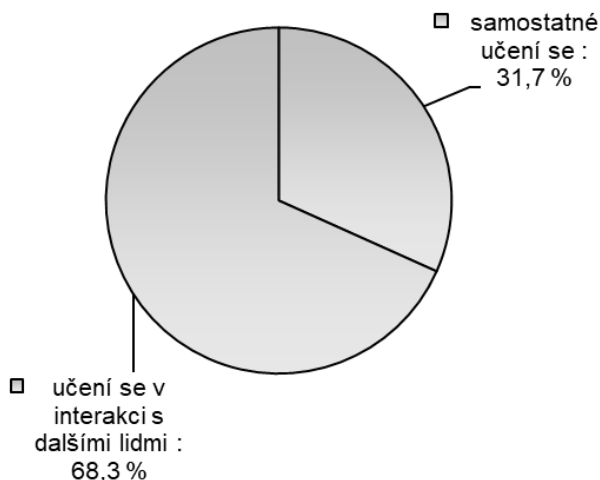
**Graf 6: Složení respondentů podle nejčastější role**

Zdroj: vlastní empirické šetření

#### *Respondenti z hlediska vzdělávání*

U respondentů v oblasti sebevzdělávání převládá preference k učení se v interakci s dalšími lidmi (68,3 %) nad samostatným učením (31,7 %).

#### Preferovaná forma sebevzdělávání



**Graf 7: Rozdělení respondentů podle preferované formy sebevzdělávání**

Zdroj: vlastní empirické šetření

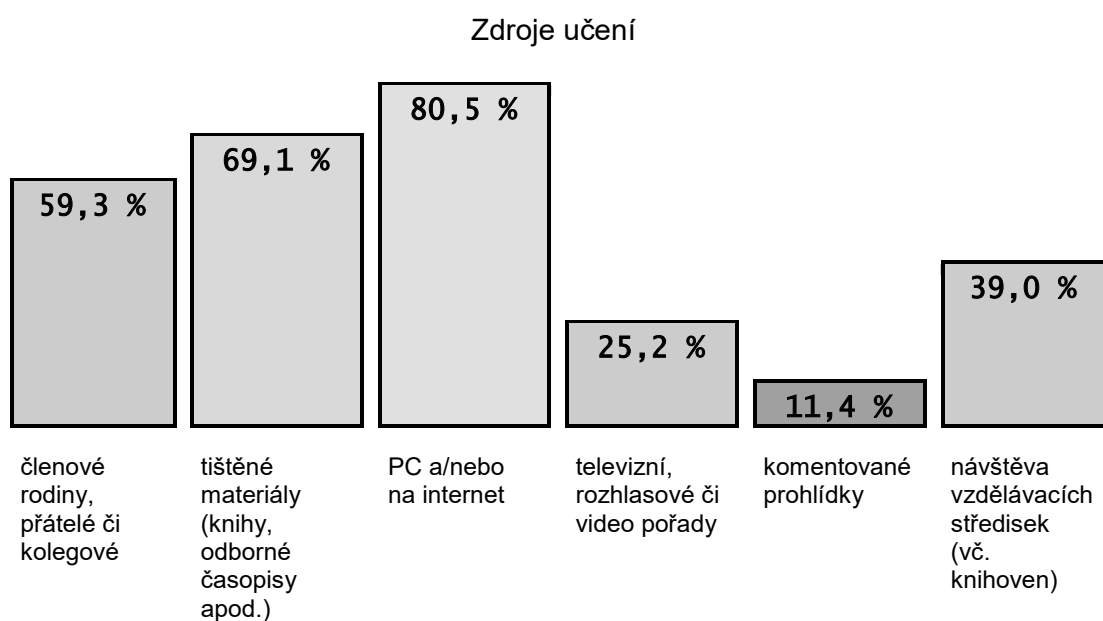


Respondenti uváděli jako nejčastěji využívané zdroje cíleného a záměrného učení počítač a internet, tištěné materiály a další lidé v jejich okolí (členové rodiny, přátelé či kolegové). V posledních 12 měsících pro učení nejčastěji využívalo počítač a/nebo internet 80,5 % respondentů, tištěné materiály 69,1 % a rodinu, přátele či kolegy 59,3 % ze všech respondentů.

Ve srovnání s výzkumem Adult Education Survey z roku 2016 se pohybují výsledky dobrovolníků celkově ve vyšších procentech, ovšem jejich preference sledují, až na jednu výjimku, stejné pořadí. Podle Českého statistického úřadu (2018b, s. 79) zdroje informálního učení využívají dospělí (18–69 let) následovně: 51 % počítač a/nebo internet, 47 % tištěné materiály, 44 % rodinu, přátele či kolegy.

Dalí položky lze srovnat následovně: vzdělávací střediska (včetně knihoven) využívá 39 % dobrovolníků, oproti 15 % respondentů Adult Education Survey. TV, rozhlas a video využívá 25,2 % dobrovolníků oproti 21 % respondentů Adult Education Survey. Komentované prohlídky využívá 14 % respondentů Adult Education Survey oproti 11,4 % dobrovolníků.

Lze předpokládat, že preference se může lišit v závislosti na zvoleném tématu záměrného a cíleného učení. Tato proměnná ovšem nebyla v dotaznících dále zkoumána.



**Graf 8: Rozdělení respondentů podle využívání zdrojů cíleného a záměrného učení**  
Zdroj: vlastní empirické šetření

V dotazníku bylo zjišťováno kolik času respondenti tráví vzděláváním ve formálních institucích a kurzech a kolik času věnují sebevzdělávání mimo ně. Cílem bylo získat hrubou představu o tom, kolik času celkově respondenti věnují vzdělávání a sebevzdělávání ve svém

životě, a hodnoty využít jako jednu z charakteristik souboru respondentů. Jednotlivé části vzdělávání (formální, neformální a informální) ani sebevzdělávání mimo dobrovolnictví nejsou předmětem výzkumné části této práce, proto otázky nebyly v dotazníku dále rozvíjeny a slouží pouze jako specifikace skupiny respondentů.

Respondenti ze zkoumaného souboru tráví vzděláváním v rámci formálních institucí a organizovaných kurzů nejčastěji 1–9 h měsíčně (47,2 %), dále pak 10–19 h (15,4 %). Celkově do 19 h měsíčně stráví vzděláváním v rámci formálních institucí a organizovaných kurzů 62,6 % respondentů. V oblasti sebevzdělávání nejvíce respondentů tráví sebevzděláváním 1–9 h měsíčně (46,3 %). Druhá nejvíce zastoupená je skupina respondentů, která tráví sebevzděláváním 10–19 h (31,7 %), třetí nejpočetněji zastoupená je skupina, která tráví sebevzděláváním 20–29 h měsíčně (11,4 %). Získané výsledky lze srovnat s odhadem, který uvádí MŠMT (2007, s. 47), podle kterého se v ČR sebevzdělává zhruba každý pátý dospělý člověk, což je ovšem méně než průměr Evropské unie (EU-25), kde se sebevzdělává každý třetí.

**Tabulka 3: Srovnání respondentů podle času stráveného vzděláváním a sebevzděláváním**

počet hodin/měsíc	vzdělávání v rámci formálních institucí a organiz. kurzů		sebevzdělávání mimo formální instituce a organiz. kurzy	
	počet responzí	podíl	počet responzí	Podíl
0 h	11	8,9 %	4	3,3 %
1–9 h	58	47,2 %	57	46,3 %
10–19 h	19	15,4 %	39	31,7 %
20–29 h	6	4,9 %	14	11,4 %
30–39 h	3	2,4 %	3	2,4 %
40–49 h	5	4,1 %	2	1,6 %
50–59 h	4	3,3 %	1	0,8 %
60–69 h	2	1,6 %	1	0,8 %
70–79 h	1	0,8 %	1	0,8 %
80–89 h	0	0,0 %	0	0,0 %
90–99 h	3	2,4 %	0	0,0 %
100 h a více	11	8,9 %	1	0,8 %

Zdroj: vlastní empirické šetření

Dotazník dále zjišťoval, jak velkou část ze svých sebevzdělávacích aktivit dle svého mínění dobrovolníci realizují v průběhu dobrovolnické činnosti. Dobrovolníci nejčastěji uváděli, že při dobrovolnické činnosti realizují 10–19 % svých sebevzdělávacích aktivit (19,5

%). Dobrovolníci, kteří realizují 50–59 % svých sebevzdělávacích aktivit v rámci dobrovolnické činnosti, jsou zastoupeni mezi respondenty ze 13 %. Ti, kteří realizují 1–9 % svých sebevzdělávacích aktivit v rámci dobrovolnické činnosti, jsou zastoupeni mezi respondenty z 11,4 %.

**Tabulka 4: Rozdělení respondentů podle podílu sebevzdělávacích aktivit**

Podíl sebevzdělávacích aktivit realizovaný v průběhu dobrovolnické činnosti		
kategorie	počet responzí	podíl respondentů
0 %	11	8,9 %
1–9 %	14	11,4 %
10–19 %	24	19,5 %
20–29 %	11	8,9 %
30–39 %	11	8,9 %
40–49 %	6	4,9 %
50–59 %	16	13,0 %
60–69 %	8	6,5 %
70–79 %	7	5,7 %
80–89 %	9	7,3 %
90–99 %	4	3,3 %
100 %	2	1,6 %

Zdroj: vlastní empirické šetření

#### 4.4 Interpretace výsledků

**H1: Dobrovolníci se v rámci dobrovolnictví častěji rozvíjí v měkkých než v tvrdých dovednostech.**

Hypotéza H1 byla ověřována pomocí součtu průměrného umístění každé oblasti na škále 1–15, kde nižší číslo značí vyšší umístění. Bylo zjišťováno, zda měkké dovednosti budou skórovat na škále průměrného umístění v celkovém souhrnu výše než tvrdé dovednosti. Byl vypočítán průměr umístění pro každou položku a položky seřazeny podle průměrů do níže uvedené tabulky 5. V první polovině tabulky se umístily všechny položky zastupující dovednosti měkké s průměrným umístěním od 3,42 do 6,85. Níže skórovaly všechny položky zastupující dovednosti tvrdé s průměrným umístěním od 7,36 do 12,54.

**Tabulka 5: Umístění oblastí cíleného učení od nejčastějších po nejméně časté**

oblasti		průměrné umístění položky	průměrné umístění kategorie
měkké dovednosti	komunikační dovednosti	3,42	5,35
	manažerské a organizační dovednosti	3,62	
	řešení problémů	4,89	
	interpersonální dovednosti	5,66	
	spolupráce v týmu	6,48	
	osobní rozvoj	6,55	
	porozumění společenským problémům	6,85	
tvrdé dovednosti	pedagogika	7,36	10,32
	finanční dovednosti	9,50	
	rukodělné a řemeslné dovednosti	9,94	
	počítačové dovednosti	10,12	
	sporty a rekreace	10,66	
	nové technologie	10,89	
	fundraising (získávání finančních prostředků)	11,53	
	cizí jazyky	12,54	

Zdroj: vlastní empirické šetření.

Průměrné umístění celé kategorie měkkých dovedností bylo 5,35, zatímco tvrdých dovedností 10,32. Rozdíl mezi průměry kategorií byl 4,97. Směrodatná odchylka pro skupinu měkkých dovedností byla 1,03. Směrodatná odchylka pro skupinu tvrdých dovedností byla 0,90.

Průměrné hodnoty kategorie měkkých a tvrdých dovedností byly podrobeny párovému t-testu, ve kterém P hodnota vyšla 0,0001. Na základě párového t-testu můžeme na hladině statistické významnosti 99 % zamítnout nulovou hypotézu, že dobrovolníci se rozvíjí v měkkých a tvrdých dovednostech stejně. Hypotéza H1 byla potvrzena.

**H2: S rostoucí významností role, kterou dobrovolníci nejčastěji zastávají, se zvyšuje míra sebevzdělávání v manažerských a organizačních dovednostech.**

Hypotéza H2 byla testována pomocí Kendallova koeficientu pořadové korelace (nazýváno také Kendallovo tau), který podle Geista (1992, s. 165) měří míru shody mezi pořadími hodnot vybraných jednotek.

Data z otázky 12 byla rozdělena na tři skupiny podle rolí respondentů a bylo spočítáno průměrné umístění sledované položky sebevzdělávání (manažerské dovednosti). Srovnání průměrného umístění položky u jednotlivých skupin respondentů zobrazuje tabulka 6.

**Tabulka 6: Průměrné umístění manažerských a organizačních dovedností dle skupin**

	průměrné umístění
role	manažerské a organizační dovednosti
řadový dobrovolník	4,08
vedoucí týmu do 10 členů	3,67
vedoucí týmu nad 10 členů	3,06

Zdroj: vlastní empirické šetření.

V uvedených datech je pozorovatelné snižující se umístění manažerských a organizačních dovedností s nižším hierarchickým zařazením dobrovolníka. Pro kódování rolí byla použita škála 1–3, kde 1 znamená řadový dobrovolník, 2 znamená vedoucí týmu do 10 členů, 3 znamená vedoucí týmu nad 10 členů. Pro umístění sledovaných položek byla použita škála 1–15, kde 1 znamená umístění na prvním místě a 15 umístění na posledním místě. Čím nižší číslo u průměrného umístění, tím výše na seznamu oblastí sebevzdělávání ji dobrovolníci zařadili.

Pro uvedená data hodnota Kendallova tau vyšla  $-0,14$ . Tedy, že s vyšší rolí mírně klesá umístění sledované položky. P hodnota vyšla  $0,059$ , tedy na hranici statistické významnosti 95 %. Je možno s jistou mírou jistoty říci, že se zvyšující se významností dobrovolnické role narůstá míra sebevzdělávání v oblasti manažerských a organizačních dovedností. Hypotéza H2 byla potvrzena. Nicméně korelace je slabá.

**H3: S rostoucí významností role, kterou dobrovolníci nejčastěji zastávají, se zvyšuje míra sebevzdělávání v pedagogice.**

Hypotéza H3 byla testována pomocí Kendallova koeficientu pořadové korelace a bylo spočítáno průměrné umístění sledované položky sebevzdělávání (pedagogika). Srovnání průměrného umístění položky u jednotlivých skupin respondentů zobrazuje tabulka 7.

**Tabulka 7: Průměrné umístění pedagogiky dle skupin**

	průměrné umístění
role	pedagogika
řadový dobrovolník	6,36
vedoucí týmu do 10 členů	7,69
vedoucí týmu nad 10 členů	7,89

Zdroj: vlastní empirické šetření.

V uvedených datech je pozorovatelné snižující se umístění položky pedagogika s vyšším hierarchickým zařazením dobrovolníka, nicméně rozdíl mezi průměry dvou rolí vedoucích týmů je velmi malý.

Pro výpočty bylo pracováno se stejným kódováním položek jako pro hypotézu H2. Hodnota Kendallova tau pro výpočet korelace vyšla 0,11. Tedy, že s vyšší rolí mírně klesá umístění sledované položky pedagogika. P hodnota pro korelační index testující hypotézu H3 vyšla 0,14. Na základě toho výsledku nemůže být na hladině statistické významnosti 95 % zamítnuta nulová hypotéza, proto hypotéza H3 nebyla potvrzena.

#### *Vytvoření indexu reciproční motivace*

Data z otázky 4 (motivace k dobrovolnictví) byla zpracována pomocí explorační faktorové analýzy. Faktorová analýza podle Dismana (2014, s. 273) umožňuje identifikovat seskupení proměnných na základě určité souvislosti nebo otestovat předpoklad o jejich existenci. Její výstupy slouží pro zpřesňování dat a zjednodušení souboru proměnných.

**Tabulka 8: Identifikované faktory**

	Faktor		
	1	2	3
Motivace_R1_lidi	<b>0,277</b>	-0,053	-0,203
Motivace_K1_pomoc	-0,171	<b>0,533</b>	-0,057
Motivace_K2_přesvědčení	0,115	<b>0,256</b>	0,034
Motivace_N1_smysl	0,167	<b>0,409</b>	<b>-0,386</b>
Motivace_R2_využití schopnosti	<b>0,703</b>	0,093	0,097
Motivace_K3_způsob života	0,174	<b>0,320</b>	-0,135
Motivace_R3_získat	<b>0,748</b>	0,059	-0,013
Motivace_K4_příklad	0,123	<b>0,287</b>	0,250
Motivace_R4_ve formě	<b>0,438</b>	-0,066	-0,026
Motivace_N2_organizace	-0,041	<b>0,725</b>	-0,028
Motivace_N3_šířit dobro	0,116	0,224	<b>-0,637</b>

Zdroj: vlastní empirické šetření.

Pro tuto analýzu bylo použito šikmé rotované řešení, které umožňuje, aby spolu jednotlivé faktory mírně souvisely. Tímto postupem byly identifikovány 3 faktory zobrazené výše v tabulce 8.

Pomocí faktorové analýzy byla ve faktoru 1 ověřena existence faktoru reciproční motivace složeného z položek R1, R2, R3 a R4. Do faktoru 1 nejsilněji přispívají položky R2 („Snaha využít mé schopnosti“) a R3 („Možnost získat nové znalosti a dovednosti“). Méně do faktoru 1 přispívají položky R4 („Udržovat se ve formě prostřednictvím dobrovolnické práce“) a R1 („Možnost seznámit se se zajímavými lidmi“). Tyto položky odpovídají recipročnímu druhu motivace podle Friče a kol. (2001, s. 26).

Faktor 2 se skládá z položek K1, K2, K3, K4, N1 a N2. Tyto položky zastupují v dělení podle Friče a kol. (2001, s. 26) konvenční (K) a nerozvinutou (N) motivaci. Můžeme tedy konstatovat, že faktor 2 reprezentuje motivaci smíšenou z těchto dvou pojmenovaných skupin motivace. Ve faktoru 3 vystupuje významně poslední položka nerozvinuté motivace N3 („Víra v to, že dobrovolnictví pomáhá šířit dobré myšlenky“) a méně přispívá položka N1.

Hypotézy ověřované v tomto šetření se zaměřují na reciproční motivaci, proto je dále pracováno pouze s tímto faktorem. Byl proveden test reliability pro všechny 4 položky faktoru 1, ve kterém Cronbachovo alfa pro všechny 4 položky vyšlo 0,587, což značí, že odpovědi respondentů na tyto položky jsou částečně konzistentní.

**Tabulka 9: Testování reliability pro faktor 1**

Cronbachovo alfa	Počet položek
0,587	4

Zdroj: vlastní empirické šetření.

Tabulka 10 ukazuje, jak se změní hodnoty Cronbachova alfa, pokud je některá položka z faktoru vyřazena.

**Tabulka 10: Testování pro vyřazení položek z faktoru 1**

	Cronbachovo alfa při vyřazení položky
Motivace_R1_lidi	<b>0,641</b>
Motivace_R2_využít schopnosti	0,430
Motivace_R3_získat	0,394
Motivace_R4_ve formě	0,579

Zdroj: vlastní empirické šetření.

Při vyřazení položky R1 se Cronbachovo alfa zvýší na 0,641. Za přijatelnou je běžně považována hranice Cronbachova alfa 0,7. S přihlédnutím k nízkému počtu položek tvořících

faktor 1 je hodnota 0,641 považována za přijatelnou. Výsledný index reciproční motivace byl sestaven pouze z položek R2, R3 a R4.

Index reciproční motivace je dále používán pro ověření hypotézy H4 a souboru hypotéz H5.1–H5.6

**H4: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví v rámci dobrovolnické činnosti realizují větší poměr sebevzdělávání než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.**

Pro ověření této hypotézy byl použit index reciproční motivace. Byla sledována korelace mezi indexem reciproční motivace a odpovědí na otázku 7 (poměr sebevzdělávání realizovaného v dobrovolnictví).

**Tabulka 11: Korelace indexu reciproční motivace a poměru sebevzdělávání**

		Poměr sebevzdělávání v dobrovolnictví
Reciproční_motivace	Pearsonova korelace	0,169
	P hodnota	0,062

Zdroj: vlastní empirické šetření.

Pearsonova korelace pro ověřované proměnné má hodnotu 0,169. P hodnota pro korelační index testující hypotézu H4 se rovná 0,062. Což je hodnota na hraně statistické významnosti 95 %. Je možno s jistou mírou jistoty říci, že se zvyšující se reciproční motivací u dobrovolníků velmi mírně roste poměr sebevzdělávání realizovaného v dobrovolnictví. Při testování na zvoleném vzorku respondentů hypotéza H4 nebyla potvrzena. Je možné, že při větším souboru respondentů by již byla statisticky významná.

**H5: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají vybrané aktivity spojené s dobrovolnictvím (viz níže H5.1–H5.6) jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.**

Uvedená hypotéza H5 byla rozdělena na dílčí hypotézy pro jednotlivé zdroje, které byly samostatně testovány pomocí Kendallova koeficientu pořadové korelace. Ověření či vyvrácení je uvedeno pro každou hypotézu zvlášť.

**H5.1: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají sdílení zkušeností s ostatními dobrovolníky jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.**

Hypotéza H5.1 nebyla potvrzena.



**H5.2 Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají osobní rozhovor se zkušenějším dobrovolníkem jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.**

Hypotéza H5.2 byla potvrzena.

**H5.3 Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají četbu tištěných i online textů (knih, článků, metodik) jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.**

Hypotéza H5.3 byla potvrzena.

**H5.4 Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají supervizi a/nebo intervizi jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.**

Hypotéza H5.4 nebyla potvrzena.

**H5.5 Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají poradu dobrovolníků jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.**

Hypotéza H5.5 nebyla potvrzena.

**H5.6 Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají zpětnou vazbu na svoji dobrovolnickou činnost jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.**

Hypotéza H5.6 byla potvrzena.

Vzhledem k nízkému počtu odpovědí ve střední a negativní části škály, byly sloučeny odpovědi ve střední a negativní části škály. Použito bylo kódování, kde 1 se rovná odpovědi „naprosto ano“, 2 se rovná odpovědi „spíše ano“, 3 slučuje odpovědi „spíše ne“, „naprosto ne“ a „nevím“. A srovnání bylo provedeno mezi těmito nově vytvořenými třemi kategoriemi. Opačná orientace škál reciproční motivace a hodnocení zdrojů rozvoje způsobuje negativní hodnoty Kendallova tau v níže uvedené tabulce 12.

**Tabulka 12: Přehled výsledků testování pro ověření dílčích hypotéz H5.1–H5.6**

	H5.1 sdílení zkušeností	H5.2 osobní rozhovor	H5.3 četba textů	H5.4 supervize a/nebo intervize	H5.5 porada dobrovolníků	H5.6 zpětná vazba
Kendallovo tau	-0.126	-0.179	-0.210	-0.120	-0.102	-0.229
P hodnota	0.095	0.0182	0.0049	0.110	0.169	0.0025

Zdroj: vlastní empirické šetření.

P hodnota pro korelační index testující hypotézy H5.1, H5.4 a H5.5 vyšla větší než obecně přijímaná hranice 0,05. Na základě toho výsledku nemohou být na hladině statistické významnosti 95 % zamítnuty nulové hypotézy pro H5.1, H5.4 a H5.5. Proto hypotézy H5.1, H5.4 a H5.5 nebyly potvrzeny.

P hodnota pro korelační index testující hypotézy H5.2, H5.3 a H5.6 vyšla menší než obecně přijímaná hranice 0,05, což značí, že na hladině statistické významnosti 95 % byly hypotézy H5.2, H5.3 a H5.6 potvrzeny.

#### **4.5 Diskuze výsledků**

Níže uvedená diskuze výsledků se zaměřuje na získání nových poznatků o zvoleném tématu. Vzhledem k tomu, že sebevzdělávání při dobrovolnické činnosti s dětmi a mládeží nebylo zatím zkoumáno, se diskuze zaměřuje na popsání možných důvodů a srovnává dosažené výsledky s několika zdroji, které se podobnému tématu věnují. Nicméně stejný výzkum, na kterém by bylo možné provést úplné srovnání neexistuje. Výsledky šetření se zaměřují na to, přinést poznatky v několika oblastech, které pro výzkum informálního učení stanovuje jako důležité Průcha (2014, s. 70), a to „*kde informální učení u dospělých probíhá; které druhy učebních aktivity vytvářejí informální učení a jaké obsahy má informální učení*“.

Hypotéza H1 o tom, že dobrovolníci se v rámci dobrovolnictví častěji rozvíjí v měkkých než v tvrdých dovednostech, byla potvrzena. Stejně závěry vyplývají z výzkumu, který provedl v oblasti komunitního dobrovolnictví na kanadské populaci Livingstone (1999, s. 19). V šetření mezi dobrovolníky se liší pouze umístění jednotlivých položek, kdy mezi dobrovolníky byly předmětem cíleného rozvoje nejčastěji vybírány komunikační dovednosti, zatímco v Livingstonově výzkumu v oblasti komunitního dobrovolnictví nejvýše skórovalo učení se interpersonálním dovednostem, které mezi dobrovolníky v předkládaném šetření vyšlo až na čtvrtém místě. Různé umístění nejčastěji rozvíjených dovedností může být způsobeno mnoha proměnnými, například odlišnými znaky skupiny respondentů, socio-kulturními odlišnostmi České republiky a Kanady, časovým odstupem provedených zkoumání a dalšími rozdíly. Možná cílený rozvoj v určitých dovednostech závisí ještě na dalších charakteristikách dobrovolnické práce.

Nabízí se otázka, jestli častější sebevzdělávání v měkkých dovednostech může souviset s nejasnou hranicí, kdy je daná dovednost naplněna. Zatímco u tvrdých dovedností může být jasnější, kdy bylo získána nová dovednost nebo dosaženo určité úrovně (například podat správně grantovou žádost nebo se naučit určitý počet nových slovíček). V případě měkkých

dovedností může být hranice dosažení dostatečné úrovně nejasná. Respondenti mohou mít potřebu se častěji rozvíjet v těchto typech dovedností, protože jejich plné ovládnutí je nejasně měřitelné a závisí na individuálním sebehodnocení respondentů.

Ověření hypotézy rozvíjí tvrzení Havlíčkové a Žárské (2012, s. 12) o nevědomém rozvoji v určitých kompetencích díky dobrovolnické činnosti. Ukazuje, že dobrovolníci pracující s dětmi a mládeží, kteří byli zařazeni mezi respondenty šetření, se rozvíjejí ve vybraných kompetencích nejen nevědomě, ale také vědomě v rámci sebevzdělávání.

Jako další možnosti zkoumání se zde nabízí zjišťovat, jaké konkrétní aktivity vedou k rozvoji v jednotlivých kompetencích a čím je zapříčiněn častější rozvoj v měkkých než tvrdých dovednostech právě v rámci dobrovolnické činnosti.

Hypotéza H2, o tom že s rostoucí významností role, kterou dobrovolníci nejčastěji zastávají, se zvyšuje míra sebevzdělávání v manažerských a organizačních dovednostech, byla potvrzena. Nicméně korelace je slabá.

Důvodem může být právě odlišnost činností v jednotlivých rolích, jak je popisuje Národní institut dětí a mládeže (2011, s. 16). Rozdílné nároky na znalost řízení a pedagogiky u jednotlivých dobrovolnických rolí byly nalezeny v seznamu odborných kompetencí při řízení organizace a při přímé práci s dětmi. Národní institut dětí a mládeže (2011, s. 3) uvádí pozice „*hlavní vedoucí zotavovací akce dětí a mládeže*“, která spadá do oblasti řízení organizace, tedy mezi vedoucí role, a pozici „*samostatný vedoucí dětí a mládeže*“, která spadá do oblasti přímé práce s dětmi, tedy mezi řadové role.

V oblasti řízení mezi rolemi vidíme jasný rozdíl v komplexitě požadovaných kompetencí. Od hlavního vedoucího se očekávají obecné znalosti řízení, dovednost řízení lidí a schopnost zohlednit jejich motivaci a osobní předpoklady, dále efektivní vedení programových i organizačních porad (Národní institut dětí a mládeže, 2011, s. 16). Od samostatného vedoucího se očekává pouze efektivně vést rady, posilovat motivy spolupracovníků a umět zadat srozumitelně úkol (Národní institut dětí a mládeže, 2011, s. 35). Výsledky získané šetřením mohou poukazovat na to, že nároky na komplexní kompetence v oblasti řízení související s rostoucí významností vedoucích rolí v dobrovolnictví působí jako motivace pro větší sebevzdělávání v manažerských a organizačních dovednostech.

Je možné, že při zkoumání většího vzorku respondentů by se prokázala korelace výrazněji. Také se nabízí prozkoumat detailněji důvody této souvislosti.

Výsledkem ověřování hypotézy H2 bylo obohaceno tvrzení Havlíčkové a Žárské (2012, s. 11) a byl podniknut první krok k prokázání, že dobrovolníci se rozvíjí v kompetencích, které

souvisejí s plánováním, organizováním a vedením lidí i vědomě a záměrně (tedy v rámci sebevzdělávání). Můžeme se také domnívat, že tito dobrovolníci budou umět lépe rozpoznat, pojmenovat a prezentovat získané dovednosti (Havlíčková a Žárská, 2012, s. 7).

Hypotéza H3 o tom, že s rostoucí významností role, kterou dobrovolníci nejčastěji zastávají, se zvyšuje míra sebevzdělávání v pedagogice, nebyla potvrzena.

Mezi nutné znalosti pro dobrovolníky zastávající vedoucí role řadil znalosti v obecné pedagogice Národní institut dětí a mládeže (2011, s. 16). V oblasti pedagogiky u obou rolí (hlavní vedoucí a samostatný vedoucí dětí a mládeže) jako odbornou činnost uváděl, že zajišťují výchovné činnosti, aplikují pedagogické postupy a nové výchovné metody (Národní institut dětí a mládeže, 2011, s. 14 a s. 32). Jemné rozdíly nacházíme v oblasti požadovaných odborných dovedností. V oblasti formulace vzdělávacích a výchovných cílů by měl hlavní vedoucí pro pořádanou akci umět *stanovit* výchovné a vzdělávací cíle, zatímco samostatný vedoucí by je měl umět *formulovat* v souladu s organizací a podle zásad metody SMART. V této oblasti je zřejmá větší odpovědnost hlavního vedoucího za podobu a vzdělávací dopad pořádané akce. Největší rozdíl ovšem nacházíme v oblasti využití pedagogických poznatků. U samostatného vedoucího se vyžaduje, aby uměl použít výchovné a vzdělávací metody v praxi a uměl analyzovat účinnost výchovy. Mezi jeho odbornými znalostmi se neuvádí pedagogika (Národní institut dětí a mládeže, 2011, s. 34–36). U hlavního vedoucího se navíc vyžaduje schopnost vést supervizi v pedagogicko-psychologických tématech a mezi jeho odbornými znalostmi je uvedena obecná pedagogika (Národní institut dětí a mládeže, s. 14–16). Z použitých formulací je zřejmá větší odpovědnost a důraz na vyšší znalosti a dovednosti v pozici hlavního vedoucího a lze předpokládat potřebu více si v dané oblasti aktualizovat poznatky.

Při ověřování hypotézy nebyla nalezena dostatečně významná korelace mezi významností role a mírou sebevzdělávání v pedagogice. Je možné konstatovat, že u dobrovolníků zařazených v tomto šetření se nezvyšuje sebevzdělávání v pedagogice s tím, jak se zvyšuje významnost jejich role v dobrovolnictví. Je možné, že nároky kladené na kompetence dobrovolníků v oblasti pedagogiky nemají vliv na větší sebevzdělávání v této oblasti. Je možné, že dobrovolníci si poznatky doplňují a aktualizují jinak než sebevzděláváním, tedy například v rámci neformálního učení nebo formálního vzdělávání.

Důvodem proč hypotéza H3 nebyla ověřena může být také to, že možnosti informálního učení jsou stejné pro všechny bez ohledu na jejich pracovní zařazení, a proto tato proměnná neovlivňuje informální učení (Livingstone, 1999, s. 30).

Na základě rozdílných výsledků ověřování hypotéz H2 a H3 není možné učinit zobecňující tvrzení o celkovém vlivu role a s ní spojených nároků na oblasti sebevzdělávání a je nutné dále prozkoumat důvody odlišných výsledků.

Ovšem pokud se blíže podíváme na výsledky ověřování hypotézy H3, není neexistence korelace mezi rolí a mírou sebevzděláváním v pedagogice úplně vyloučená. K dalšímu zkoumání se nabízí zjištění mírného poklesu sebevzdělávání v pedagogice se zvyšující se rolí v dobrovolnictví, které by bylo významné na hraně statistické významnosti 90 % (což ovšem pro účely této práce s malým počtem respondentů nebylo považováno za dostatečné). Možná, že role v dobrovolnictví souvisí se sebevzděláváním v pedagogice opačně, než bylo v tomto šetření předpokládáno. K prozkoumání by se pak nabízelo odlišné formulování hypotézy a to, že míra sebevzdělávání s pedagogice se zvyšuje se snižující se významností role v dobrovolnictví. Toto znění by indikovalo, že dobrovolníci přímo pracující s dětmi a mládeží, tedy ti, kteří přímo využívají při své činnosti pedagogických poznatků, se také v této oblasti sebevzdělávají více než dobrovolníci ve vedoucích rolích.

Hypotéza H4 o tom, že dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví v rámci dobrovolnické činnosti realizují větší poměr sebevzdělávání než dobrovolníci s nižší reciproční motivací, nebyla potvrzena.

V tomto případě jsou zjištění šetření v rozporu s teoretickými východisky. V rámci reciproční motivace je pojmenován uvědomovaný přínos dobrovolnictví pro vlastní rozvoj (Frič a kol., 2001, s. 26; Snyder, Clary a Stukas, 2000, s. 8–10) a někteří autoři (Marsick a Watkins, 2015, s. 8; Bontová, 2014, s. 114; Beneš, 2008, s. 54; Schugurensky, 2000, s. 5) uvádějí, že reflektování zkušenosti, které vyžaduje uvědomění si probíhajících dějů a jejich vyhodnocení, umožňuje více využít potenciál pro učení plynoucí z vykonávané činnosti. Přesto výsledky šetření neprokazují, že míra reciproční motivace, která značí uvědomovaný přínos dobrovolnictví, koreluje s větším poměrem sebevzdělávacích aktivit realizovaných v dobrovolnictví. Zdá se, že typ motivace nemá vliv na poměr sebevzdělávání realizovaného v dobrovolnictví.

Tento výsledek může být způsobený tím, že zpětné odhady objemu informálního učení bývají často zkreslené, protože informální učení probíhá v nepravidelných intervalech, délce a místech (Livingstone, 1999, s. 10). Podle autora se mísí dohromady vnímání záměrného a nezáměrného učení, které respondentům zesložituje odpovědět na otázku tohoto typu. Je tedy možné, že tuto souvislost je obtížné zkoumat kvantitativním typem šetření. Nabízí se tedy zkusit stejnou hypotézu v dalším šetření ověřit kvalitativně.

Níže jsou uvedeny výsledky ověřování hypotéz H5.1–H5.6 o tom, že dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají vybrané aktivity spojené s dobrovolnictvím jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací. Nejdříve jsou uvedeny prosté výsledky k ověřování jednotlivých hypotéz a následuje diskuze k celku.

Hypotéza H5.1 o tom, že dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *sdílení zkušeností s ostatními dobrovolníky* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací, nebyla potvrzena.

Hypotéza H5.2 o tom, že dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *osobní rozhovor se zkušenějším dobrovolníkem* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací, byla potvrzena.

Hypotéza H5.3 o tom, že dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *četbu tištěných i online textů (knih, článků, metodik)* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací, byla potvrzena.

Hypotéza H5.4 o tom, že dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *supervizi a/nebo intervizi* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací, nebyla potvrzena.

Hypotéza H5.5 o tom, že dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *poradu dobrovolníků* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací, nebyla potvrzena.

Hypotéza H5.6 o tom, že dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *zpětnou vazbu na svoji dobrovolnickou činnost* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací, byla potvrzena.

V souboru hypotéz H5.1–H5.6 byla polovina z nich potvrzena a polovina zamítnuta. Lze tedy předpokládat, že jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj nebudou dobrovolníky s vyšší reciproční motivací automaticky vnímány všechny aktivity probíhající v rámci dobrovolnické činnosti a bude nutno je zkoumat jednotlivě.

V hypotézách H5.2, H5.3 a H5.6 bylo potvrzeno, že osobní rozhovor se zkušenějším dobrovolníkem, četba tištěných i online textů (knih, článků, metodik) a zpětná vazba na dobrovolnickou činnost jsou opravdu častěji dobrovolníky s vyšší reciproční motivací vnímány jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj. Aktivity, které se v hypotézách H5.1, H5.4 a H5.5 nepotvrdily jako častěji vnímaný zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj, byly sdílení zkušeností s ostatními dobrovolníky, supervize, intervize a porada dobrovolníků.

Pokud se podíváme na typ aktivit, u kterých se potvrdilo jejich vnímání jako zdroje nových podnětů a informací pro rozvoj, a u kterých se vnímání nepotvrdilo, můžeme formulovat domněnku o důvodu tohoto rozdělení. Marsick a Watkins (2015, s. 8) uvádějí, že schopnost převzít iniciativu a odpovědnost v přístupu k vlastnímu rozvoji, tedy být proaktivní, pozitivně ovlivňuje úspěch informálního učení. Zdá se, jako by aktivity, které více závisí na individuálním rozhodnutí dobrovolníka, zda se jich chce zúčastnit, byly vnímány jako zdroj pro rozvoj, zatímco aktivity, které jsou organizované společně pro více dobrovolníků, vnímány jako zdroj nejsou. Společným znakem osobního rozhovoru, četby materiálů i předávání zpětné vazby může být, že dobrovolník pro účast v této aktivitě musí být proaktivní. Tedy požádat o osobní rozhovor, rozhodnout se nastudovat materiály nebo vyžádat si zpětnou vazbu, či minimálně být otevřený k naslouchání zpětné vazbě. Naopak společným znakem sdílení zkušeností, supervize, intervize a porady dobrovolníků je, že jsou pro dobrovolníky centrálně organizovány a účast na nich lze pokládat za očekávanou, protože tyto aktivity jsou organizovány za účelem dosahovat lepších výsledků dobrovolnické činnosti. U této úvahy je nutno uvést, že diskutabilní může být výše uvedený výrok o aktivitě výměna zkušeností, která nemusí probíhat pouze v rámci organizovaného programu, ale i neformálně kdykoli mezi jednotlivci. Ovšem v praxi se často setkáváme s organizovanými výměnami zkušeností mezi dobrovolníky v rámci podpůrných aktivit dobrovolnické organizace.

Ověřením hypotéz H5.2, H5.3 a H5.6 se potvrzuje platnost předpokladu, že reciproční motivace, jejíž součástí je uvědomovaný přínos dobrovolnictví pro rozvoj, umožňuje více využít potenciál pro učení plynoucí z vykonávané činnosti (Marsick a Watkins, 2015, s. 8; Bontová, 2014, s. 114; Beneš, 2008, s. 54; Schugurensky, 2000, s. 5). Toto zjištění může být využitelné v praxi dobrovolnických organizací tak, že vedoucí pracovníci organizací či týmů dobrovolníků jim budou pomáhat uvědomovat si (1) své motivace a (2) možné přínosy v oblasti sebevzdělávání. Mohli by tím zvyšovat uvědomění dobrovolníků o možnostech využít dobrovolnické činnosti pro sebevzdělávání a zvýšit vnímání těchto aktivit jako zdrojů nových podnětů a informací pro rozvoj. Můžeme předpokládat, že potenciál těchto aktivit bude pak pro rozvoj také v praxi více využit.

Za zmínku stojí rozdíl ve výsledcích u hypotézy H4 a souboru hypotéz H5.1–H5.6. Naznačuje, že reciproční motivace neovlivňuje celkový poměr sebevzdělávání realizovaného v dobrovolnictví, ale zároveň že ovlivňuje vnímání určitých aktivit jako zdrojů učení.

#### 4.5.1 Limity šetření

Hlavním limitem tohoto šetření je, že vychází z omezeného okruhu zdrojů, protože se jedná o téma, které není v literatuře široce pokryto a zkoumáno. Existuje tedy jen omezené množství zdrojů, ze kterých je možno vycházet. O dobrovolnictví i informálním učení píše mnoho autorů, kteří jsou zmíněni z teoretické části práce. Ovšem snaha propojit tato dvě témata v empirickém šetření zatím nebyla podniknuta a v dostupné literatuře nacházíme spíše obecné formulace či dílčí zmínky o informálním vzdělávání v kontextu dobrovolnictví.

Dalším limitem z hlediska metodiky šetření je fakt, že vzorek respondentů má nízkou reprezentativitu, která byla způsobena tím, že respondenti se zařadili do výzkumu na základě ochoty dotazník vyplnit, nikoli výběrem výzkumníka. Co se týká vzorku respondentů, zvolená metoda sběru dat, která využívala informační technologie, způsobila nerovnou distribuci respondentů z hlediska věku, vzdělání a ekonomického postavení.

I přes uvedené limity jsou získané výsledky přínosem pro zkoumanou oblast informálního učení a pomáhají rozšiřovat poznání o specifikách informálního učení v rámci dobrovolnické činnosti. Ovšem se závěry šetření je třeba nakládat s vědomím zmíněných limitů.

#### 4.5.2 Přínosy šetření

I přes varování některých autorů (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 77; Průcha, 2014, s. 70) o komplikovanosti zkoumání informálního učení se podařilo v předkládaném šetření dosáhnout výsledků, které rozšiřují poznání o podobách informálního učení ve specifickém kontextu dobrovolnické činnosti s dětmi a mládeží a mohou být inspirací pro zaměření dalšího výzkumného úsilí v této oblasti.

V tomto šetření se ukazuje jasná převaha toho, že dobrovolníci pracující s dětmi a mládeží se nejčastěji rozvíjejí v oblasti měkkých dovedností. V tomto ohledu šetření přináší empirické podklady, které přispívají k úsilí jasně popsat, v jakých oblastech dobrovolnická činnost přispívá k rozvoji lidí, kteří se jí věnují. Šetření ukázalo, že ve zvoleném vzorku se dobrovolníci nejčastěji sebevzdělávají v oblasti komunikačních dovedností, manažerských a organizačních dovedností a řešení problémů. Šetření dále ukázalo, že čím významnější roli dobrovolníci zastávají, tím více se sebevzdělávají v oblasti manažerských a organizačních dovedností.

Zjištění o výrazném sebevzdělávání v měkkých dovednostech nabízí podklad pro to, co mohou dobrovolníci prezentovat jako přínosy toho, že se dobrovolnictví věnují. Konkrétní



žebříček nejčastějších oblastí v sebevzdělávání sestavený díky výsledkům empirického šetření a zjištěný vztah zastávané role k sebevzdělávání v manažerských a organizačních dovednostech bude užitečný vedoucím dobrovolnických organizací při výběru témat pro aktivity neformálního vzdělání, které svým dobrovolníkům nabízejí. Umožňuje tedy lépe odpovídat na vzdělávací potřeby dobrovolníků tím, že rozvojové aktivity budou zacílené na tato konkrétní témata.

V šetření bylo dále zjištěno, že dobrovolníci, kteří mají výrazný podíl reciproční motivace, tedy si dobrovolnické aktivity volí i kvůli možnosti rozvíjet se, častěji vnímají osobní rozhovor se zkušenějším dobrovolníkem, četbu tištěných i online textů (knih, článků, metodik) a zpětnou vazbu na svou dobrovolnickou činnost jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací. Šetření demonstruje závislost mezi reciproční motivací a vnímáním zdrojů informálního učení. Zjišťujeme tedy, že motivací má smysl se zabývat při zkoumání informálního učení, protože se ukazuje, že typ motivace ovlivňuje, jak dobrovolník vnímá užitečnost určitých aktivit pro svůj rozvoj. Předmětem dalšího zkoumání by mělo být zjišťování, *v jaké šíři je tato souvislost platná i v dalších či větších souborech respondentů*. Provedené šetření tím nabízí konkrétní poznatky o vztahu proměnných, které je možné dále rozpracovávat.

Šetření ukázalo, že míra reciproční motivace nemá vliv na počet hodin, které dobrovolníci sebevzděláváním celkově stráví, což značí, že existují i dobrovolníci motivovaní převážně jinými druhy motivace, kteří realizují významný poměr svého sebevzdělávání v rámci dobrovolnictví. Nabízí se zkoumání toho, *v jakých podobách sebevzdělávání realizují dobrovolníci s dalšími druhy motivace. A zda a jak tyto druhy motivace ovlivňují vnímání učebních příležitostí v dobrovolnictví*.

#### **4.5.3 Souhrn výsledků**

Pro orientaci je uveden ještě prostý souhrn všech dosažených výsledků:

H1: Dobrovolníci se v rámci dobrovolnictví častěji rozvíjí v měkkých než v tvrdých dovednostech.

Hypotéza H1 byla potvrzena.

H2: S rostoucí významností role, kterou dobrovolníci nejčastěji zastávají, se zvyšuje míra sebevzdělávání v manažerských a organizačních dovednostech.

Hypotéza H2 byla potvrzena. Nicméně korelace je slabá.

H3: S rostoucí významností role, kterou dobrovolníci nejčastěji zastávají, se zvyšuje míra sebevzdělávání v pedagogice.

Hypotéza H3 nebyla potvrzena.

H4: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví v rámci dobrovolnické činnosti realizují větší poměr sebevzdělávání než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

Hypotéza H4 nebyla potvrzena.

H5: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají vybrané aktivity spojené s dobrovolnictvím (viz níže H5.1–H5.6) jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

H5.1: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *sdílení zkušeností s ostatními dobrovolníky* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

Hypotéza H5.1 nebyla potvrzena.

H5.2: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *osobní rozhovor se zkušenějším dobrovolníkem* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

Hypotéza H5.2 byla potvrzena.

H5.3: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *četbu tištěných i online textů (knih, článků, metodik)* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

Hypotéza H5.3 byla potvrzena.

H5.4: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *supervizi a/nebo intervizi* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

Hypotéza H5.4 nebyla potvrzena.

H5.5: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *poradu dobrovolníků* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

Hypotéza H5.5 nebyla potvrzena.

H5.6: Dobrovolníci s vyšší reciproční motivací k dobrovolnictví častěji vnímají *zpětnou vazbu na svoji dobrovolnickou činnost* jako zdroj nových podnětů a informací pro rozvoj než dobrovolníci s nižší reciproční motivací.

Hypotéza H5.6 byla potvrzena.

## 5 Závěr

V této práci se podařilo přinést konkrétní zjištění o tom, že dobrovolnická činnost s dětmi a mládeží je dobrovolníky využívána jako prostor pro realizaci jejich sebevzdělávání. To znamená, že v rámci dobrovolnictví nacházejí příležitosti své sebevzdělávací záměry realizovat a dobrovolnictví lze zařadit mezi jednu z aktivit informálního učení.

Cílem této práce bylo prozkoumat, jaké podoby sebevzdělávání u dobrovolníků nabývá a jak s podobami sebevzdělávání souvisí proměnné týkající se dobrovolnictví.

O podobách sebevzdělávání bylo zjištěno, že se dobrovolníci výrazně více rozvíjí v měkkých dovednostech a byl sestaven seznam jednotlivých dovedností podle toho, jak jsou v sebevzdělávání preferovány. Tato zjištění mohou být cenným zdrojem informací pro vedoucí dobrovolnických organizací, kteří chtějí nabízet svým dobrovolníkům rozvoj dobře zacílený na jejich potřeby. Pro dobrovolníky samotné je inspirací, jaké dovednosti mohou v dobrovolnictví rozvíjet. Je zřejmé, že pro ty dovednosti, u kterých respondenti šetření uváděli, že se v nich rozvíjejí často, již v praxi existuje vhodný prostor.

Proměnné týkající se dobrovolnictví, které byly zkoumány, jsou nejčastěji zastávaná role a reciproční motivace. Zde se podařilo identifikovat vztahy mezi proměnnými, konkrétně, že významnost nejčastěji zastávané role má určitý vliv na to, jak moc se dobrovolníci sebevzdělávají v oblastech, které s touto rolí souvisejí. Šetření korelací ověřila v oblasti manažerských a organizačních dovedností, ovšem neověřila ji v oblasti pedagogiky. Nelze tedy činit obecné závěry, ale nabízí se blíže zkoumat, proč korelace u manažerských a organizačních dovedností vzniká, zatímco u pedagogiky ne, a zdali korelace existuje i mezi významností role a sebevzděláváním v dalších dovednostech. U proměnné reciproční motivace se podařilo identifikovat korelaci s vnímáním některých aktivit jako zdroje pro nové podněty a informace. Ovšem i zde nebyla korelace zjištěna u všech zkoumaných položek. Znovu se tedy zdá, že existuje důvod, proč některé aktivity jako zdroj vnímané jsou a jiné ne. Na základě výsledků byla formulována domněnka, že se může jednat o rozdíl mezi aktivitami, na kterých si dobrovolník sám účast volí, a těmi, kde je účast očekávána. V dalším výzkumu se nabízí prozkoumat, jaké charakteristiky aktivity způsobují, že je vnímána jako zdroj informálního učení.

Dalším přínosem této práce je obohacení teorie funkcí dobrovolnictví o konkrétní podobu těchto funkcí. Výsledky šetření potvrzují, že funkce *posílení*, *porozumění* a *kariéra* jsou naplňovány zčásti právě skrze sebevzdělávání, které dobrovolníci realizují a získávají tím výše uvedené dovednosti.

Je možné konstatovat, že cíle vytyčeného pro tuto práci se podařilo dosáhnout. Provedené šetření rozšiřuje dosavadní poznání v oblasti informálního učení v dobrovolnictví s dětmi a mládeží a poskytuje podklady, které pomáhají zacílit další výzkum v této oblasti.

Zvolený postup kvantitativního šetření se v některých ohledech ukázal jako problematický, protože neumožnil u zkoumaných oblastí zjistit souvislosti a konkrétní zdůvodnění získaných odpovědí, proto se pro následující výzkum v této oblasti jeví jako vhodné doporučit i postupy kvalitativní, které umožní odhalit důvody stojící za zjištěnými vztahy jednotlivých proměnných.

Potvrzení dobrovolnické činnosti jako jedné z aktivit, skrze kterou lidé získávají nové kompetence potřebné pro úspěšné fungování v dnešní dynamické společnosti, přináší argumenty pro sebevědomou sebeprezentaci dobrovolníků i pro uznání přínosu dobrovolnictví ve firemní sféře. Zmíněné výsledky jsou dalším z argumentů pro zaměstnavatele, aby věnovali zvýšenou pozornost této činnosti u uchazečů o práci, neboť je cenným zdroje rozvoje. A nejen rozvoje v konkrétních dovednostech. Součástí sebevzdělávání je i posilování vlastní schopnosti svůj rozvoj plánovat, realizovat a vyhodnocovat jeho průběh a výsledky. Domnívám se, že tato schopnost by měla být mnohými zaměstnavateli vysoce ceněna, protože je plně uplatnitelná i v pracovním kontextu.

## 6 Soupis bibliografických citací

ARNOLDOVÁ, Anna. *Sociální péče: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5147-4.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

BONTOVÁ, Andrea. Učíme sa, aby sme (pre)žili? Informálne učenie dospelých a jeho variabilné podoby. In: VETEŠKA, Jaroslav, ed. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-047-1.

[ČESKÁ RADA DĚTÍ A MLÁDEŽE]. *Metodika evidence a stanovení hodnoty dobrovolnické práce v České republice* [online]. Praha, 2015. [vid. 2018-11-28]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://crdm.cz/download/projekty/SAFE-OP-LZZ-Metodika-evidence-a-stanoveni-hodnoty-dobrovolnicke-prace-v-CR.pdf>.

ČESKO. *Zákon č. 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě a o změně některých zákonů (zákon o dobrovolnické službě)* [online]. Praha, 2002. [vid. 2018-11-17]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/zakon-o-dobrovolnicke-sluzbe-platne-zneni-rtf.aspx>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Satelitní účet neziskových institucí* [online]. Poslední změna 30. 10. 2018a [vid. 2018-12-2]. Dostupné z: [http://apl.czso.cz/pll/rocenka/rocenka.indexnu\\_sat](http://apl.czso.cz/pll/rocenka/rocenka.indexnu_sat).

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2016* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2018b. [vid. 2018-12-13]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. Oblasti celoživotního vzdělávání a učení. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-694-7.

EUROSTAT. *Adult Education Survey (AES) methodology* [online]. Poslední změna únor 2016. [vid. 2018-08-16]. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult\\_Education\\_Survey\\_\(AES\)\\_methodology#Introduction](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_Education_Survey_(AES)_methodology#Introduction).

EUROSTAT. Participation rate in informal learning (last 12 months). In: Eurostat. *Education and training: Participation in education and training: Adult learning* [online]. 2018a. [vid. 2018-04-11]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>.

EUROSTAT. Adult Education Survey: Reference Metadata. In: Eurostat. *Education and training: Methodology* [online]. Poslední změna 9. 11. 2018b. [vid. 2018-11-28]. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng\\_aes\\_12m0\\_esms.htm](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_12m0_esms.htm).

EVROPSKÁ KOMISE. *Memorandum o celoživotním učení* [online]. Evropská komise, 2000. [vid. 2018-05-21]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>.

EVROPSKÁ UNIE. Rozhodnutí evropského parlamentu a rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení. In: *Úřední věstník Evropské unie* [online]. 2006, s. 45–68 [vid. 2018-04-04]. ISSN 1725-5074. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/?uri=OJ:L:2006:327:TOC>.

FAURE, Edgar et al. *Learning to be: The world of education today and tomorrow* [online]. Paris: UNESCO, 1972. [vid. 2018-09-22]. ISBN 92-3-101017-4. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>.

FOŘTOVÁ, Jitka. Dobrovolníci v Česku. *Statistika&My: Měsíčník statistického úřadu*. 2017, 7(3/2017), s. 23. ISSN 1804-7149. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/wp-content/uploads/2017/03/18041703.pdf>.

FRIČ, Pavol a kol. *Giving and volunteering in the Czech republic*. [online]. Praha: NROS a AGNES, 2001. [vid. 2018-10-13]. ISBN: 80-902633-7-2 Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/40346192\\_Darcovstvi\\_a\\_dobrovolnictvi\\_v\\_Ceske\\_republice\\_vysledky\\_vyzkumu\\_NROS\\_a\\_Agnes](https://www.researchgate.net/publication/40346192_Darcovstvi_a_dobrovolnictvi_v_Ceske_republice_vysledky_vyzkumu_NROS_a_Agnes).

FRIČ, Pavol a Tereza POSPÍŠILOVÁ. *Vzorce a hodnoty dobrovolnictví v české společnosti na začátku 21. století*. Praha: Agnes, 2010. ISBN 978-80-903696-8-9.

GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria, 1992. ISBN 978-808-5605-280.

GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3379-1.

HÁJKOVÁ, Alena, NEBUŽELSKÁ Miroslava a Petr PAVLOK. *Spolky a spolkové právo*. Praha: C.H. Beck, 2015. ISBN 978-80-7400-523-7.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOLOMAZNÍK, Tomáš a Michaela ŠIMEČKOVÁ. *Závěrečná zpráva z výzkumu dobrovolnictví v ČR ve VS* [online]. Praha: Fond dalšího vzdělávání, 2017. [vid. 2018-11-15]. Dostupné z: <http://www.fdv.cz/data/original/files/zaverecna-zprava-z-vyzkumu-dobrovolnictvi-v-cr-ve-vs.pdf>.

LIVINGSTONE, David W. *Exploring the Iceberg of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices* [online]. Ontario: Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, 1999. [vid. 2018-09-20]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436651.pdf>.

MARSICK, Victoria J. a Karen E. WATKINS. *Informal and incidental learning in the workplace: Routledge Revivals*. Dotisk. New York: Routledge, 2015. ISBN 9781317505457.

MERRIAM, Sharan B., Rosemary S. CAFFARELLA a Lisa M. BAUMGARTNER. *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. ISBN 978-0-7879-7588-3.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

MLČÁK, Zdeněk a Jana ŠAMAJOVÁ. Motivace, intenzita a trvání dobrovolnické aktivity. *Psychologie a její kontexty* [online]. Ostrava: Filozofická Fakulta Ostravské Univerzity, 2013, 4(1), s. 29–36. ISSN 1805-9023. [vid. 2018-10-22]. Dostupné z: [http://psychkont.osu.cz/fulltext/2013/Mlcak,Samajova\\_2013\\_1.pdf](http://psychkont.osu.cz/fulltext/2013/Mlcak,Samajova_2013_1.pdf).

[NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE]. *Sada minimálních kompetenčních profilů pro pozice v nestátních neziskových organizacích v oblasti práce s dětmi a mládeží*. Praha: Národní institut dětí a mládeže, 2011. ISBN 978-80-87449-11-0.



[NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ]. Kompetenční model. *Národní soustava kvalifikací* [online]. 9. 9. 2013 [vid. 2018-10-17]. Dostupné z: <https://www.narodnikvalifikace.cz/Clanky/kompetencni-model>.

OECD. *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* [online]. Paris: OECD Centre for Educational Research and Innovation, 1973. [vid. 2018-09-22]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Dospělí a informální učení. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-5859-0.

RADA EVROPY. *Permanent Education: The Basis and Essentials* [online]. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1973 [vid. 2018-09-13]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED087671.pdf>.

SCHUGURENSKY, Daniel. The forms of informal learning. Towards a conceptualization of the field. In: *New Approaches for Lifelong Learning (NALL) Fourth Annual Conference, 6.-8. 10. 2000*. Working Paper 19-2000 [online]. Toronto: Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT, 2000. [vid. 2018-09-22]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/1807/2733>.

SNYDER, Mark, Gil CLARY a Arthur STUKAS. *The functional approach to volunteerism* [online]. 2000. [vid. 2018-12-12]. DOI: 10.13140/2.1.2008.6083. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/271446228\\_The\\_functional\\_approach\\_to\\_volunteerism](https://www.researchgate.net/publication/271446228_The_functional_approach_to_volunteerism).

SOJÁK, Petr. *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb Strom, mozaika a vzducholoď*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0342-3.

STRAKOVÁ, Jana a Arnošt VESELÝ, eds. *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraničních spolupráce, 2013. ISBN 978-80-87335-53-6.

ŠERÁK, Michal. Koncept celoživotního učení. In: DVORŽÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-694-7.

TOŠNER, Jiří a Olga SOZANSKÁ. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7178-6.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

## 7 Přílohy

### Příloha A: Dotazník – Sebe-řízené učení při dobrovolnické činnosti s dětmi a mládeží

Dobrý den,

dovoluji si vás požádat o spolupráci na šetření, které bude tvořit součást mé diplomové práce,  
a to formou vyplnění krátkého dotazníku.

**Šetření se zabývá podobami učení dobrovolníků, kteří pracují s dětmi a mládeží.**

**Konkrétně se zaměřuje na sebe-řízené učení (také nazývané "sebevzdělávání"), což je záměrné učení, které probíhá mimo instituce a organizované kurzy.**

Dotazník se skládá z 20 otázek, je anonymní a jeho vyplnění bude trvat přibližně 10 minut.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

Bc. Alena Štvánová,

studentka oboru Andragogika a personální řízení na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy

1. Jak dlouho se věnujete dobrovolnictví?

*Vyberte jednu odpověď*

- méně než rok
- 1–3 roky
- 4–6 let
- 7–10 let
- více než 10 let

2. Jaká je vaše nejčastější role v rámci dobrovolnických aktivit?

*Vyberte jednu odpověď*

- řadový dobrovolník
- vedoucí týmu do 10 členů
- vedoucí týmu nad 10 členů

3. Jak často se zapojujete do dobrovolnických aktivit?

*Vyberte jednu odpověď*

- příležitostně (několikrát do roka)
- pravidelně: 1–5 h za měsíc
- pravidelně: 6–10 h za měsíc
- pravidelně: 11–15 h za měsíc
- pravidelně: 16–20 h za měsíc
- pravidelně: přes 20 h za měsíc

4. Rozhodněte u uvedených výroků, v jaké míře vedly k vašemu zapojení do dobrovolnictví:

*Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

(stupnice byla: naprosto vedlo – spíše vedlo – nevím – spíše nevedlo – naprosto nevedlo)

- Možnost seznámit se se zajímavými lidmi

- Moji pomoc potřebovali lidé, které znám
- Dobrovolná pomoc je součástí mého náboženského přesvědčení
- Důvěra ve smysluplnost dobrovolnické činnosti v dané oblasti
- Snaha využít mé schopnosti
- Dobrovolnictví patří ke způsobu života lidí jako jsem já
- Možnost získat nové znalosti a dovednosti
- Osobní příklad někoho z přátel nebo rodiny
- Udržovat se ve formě prostřednictvím dobrovolnické práce
- Důvěryhodnost organizace, pro kterou dobrovolnictví vykonávám
- Víra v to, že dobrovolnictví pomáhá šířit dobré myšlenky

5. Kolik hodin měsíčně (odhadem) strávíte veškerým vzděláváním v rámci formálních institucí a organizovaných kurzů:

*Vezměte v potaz všechno vzdělávání, kterého se účastníte nejen v souvislosti s dobrovolnictvím (například studijní i zájmové přednášky, workshopy, pracovní školení...)*

.....

6. Kolik hodin měsíčně (odhadem) strávíte sebezvzděláváním mimo formální instituce a organizované kurzy:

*Vezměte v potaz všechny aktivity vašeho sebezvzdělávání (činnosti, které děláte ve svém volném čase s cílem něco se naučit nebo se v něčem rozvinout) a nejedná se o navštěvování vzdělávací instituce ani účast na organizovaném kurzu.*

.....

7. Jak velkou část z vašich sebezvzdělávacích aktivit realizujete v průběhu dobrovolnické činnosti?

*Vyjádřete v procentech (%).*

.....

8. Jak velkou část tvoří sebezvzdělávací aktivity z celkového času, který strávíte dobrovolnickou činností?

*Vyjádřete v procentech (%).*

.....

9. Jakou formu sebezvzdělávání preferujete?

- samostatné učení se
- učení se v interakci s dalšími lidmi

10. Snažil/a jste se v posledních 12 měsících cíleně a záměrně naučit něco, co by vedlo ke zlepšení Vašich dovedností či znalostí následujícími způsoby?

*Nemělo by se jednat o pasivní přijímání informací jako je četba novin či odpočinkové sledování TV, pouze o cílené vzdělávání.*

*Lze uvést více odpovědí*

- učením od členů rodiny, přátel či kolegů
- učením z tištěných materiálů (knih, odborných časopisů apod.)
- učením na počítači a/nebo na internetu

- učením z televizních, rozhlasových či video pořadů
- učením z komentovaných prohlídek muzeí, historických či archeologických památek
- učením návštěvou vzdělávacích středisek (včetně knihoven)

11. Na jaké osoby z dobrovolnické komunity se nejčastěji obracíte jako na zdroje znalostí a dovedností při vašem sebevzdělávání?

*Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. – nejčastěji, poslední – nejméně často)*

- mladší členy dobrovolnické komunity
- vrstevníky v dobrovolnické komunitě
- starší členy dobrovolnické komunity

12. V jakých oblastech se cíleně rozvíjíte během vykonávání dobrovolnické činnosti?

*Změňte pořadí položek (1. – v tom se rozvíjím nejvíce; poslední – v tom se rozvíjím nejméně)*

- manažerské a organizační dovednosti
- porozumění společenským problémům
- komunikační dovednosti
- interpersonální dovednosti
- řešení problémů
- počítačové dovednosti
- nové technologie
- finanční dovednosti
- fundraising (získávání finančních prostředků)
- osobnostní rozvoj
- sporty a rekreace
- rukodělné a řemeslné dovednosti
- cizí jazyky
- spolupráce v týmu
- pedagogika

13. Níže jsou uvedeny činnosti, které jsou často součástí zkušenosti s dobrovolnictvím.

Nakolik je pro vás každá z následujících aktivit zdrojem nových podnětů či informací pro váš cílený rozvoj?

*Vyberte jednu odpověď v každém řádku.*

(stupnice byla: naprosto ano – spíše ano – nevím – spíše ne – naprosto ne)

- Sdílení zkušeností s ostatními dobrovolníky
- Osobní rozhovor se zkušenějším dobrovolníkem
- Četba tištěných i online textů (knih, článků, metodik)
- Supervize a/nebo intervize
- Porada dobrovolníků
- Zpětná vazba na moji dobrovolnickou činnost

14. Dovednosti a znalosti získané v dobrovolnictví jsou pro vás ve srovnání s dovednostmi a znalostmi získanými v práci:

*Vyberte jednu odpověď*

- důležitější
- méně důležité
- stejně důležité
- neumím posoudit

15. Dovednosti a znalosti získané v dobrovolnictví jsou pro vás ve srovnání s dovednostmi a znalostmi získanými v průběhu vašeho dosavadního studia:

*Vyberte jednu odpověď*

- důležitější
- méně důležité
- stejně důležité
- neumím posoudit

16. Jak prezentujete svou dobrovolnickou činnost, když se ucházíte o práci?

*Vyberte jednu odpověď*

- jako pracovní zkušenost
- neuvádím je vůbec
- jako volnočasovou aktivitu
- jinak: ....

17. Pohlaví:

- žena
- muž

18. Věk:

*Vyberte jednu odpověď*

- méně než 18 let
- 45–54
- 18–24
- 55–64
- 25–34
- 65 a více
- 35–44

19. Nejvyšší dosažené vzdělání:

- základní
- vyšší odborné, vysokoškolské bakalářské
- střední bez maturity
- vysokoškolské magisterské a doktorské
- střední s maturitou

20. Jsem:

- zaměstnanec/zaměstnankyně
- důchodce/důchodkyně
- podnikatel/podnikatelka
- na rodičovské dovolené, v domácnosti
- nezaměstnaný/nezaměstnaná
- student/studentka