

# Informální mezigenerační učení v učitelských sborech: rozdíly v zapojení generací do učebních interakcí<sup>1</sup>

Petr Novotný, Karla Brücknerová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

**Abstrakt:** V článku se autoři snaží přispět k rozvoji celistvého pohledu na téma informálního mezigeneračního učení mezi učiteli v učitelských sborech. Mnohé studie poukazují na to, že boom zájmu o generační témata prokázal „generačnost“ jako relevantní téma pro pracovní prostředí, avšak stále chybí hlubší analýzy. V textu jsou představeny výsledky analýzy dat z dotazníkového šetření mezi učiteli ( $N = 319$ ). Analýzy jsou postaveny na identifikaci četnosti, forem a úrovní interakce mezi učiteli. Z toho, kdy a jak se od sebe na informální bázi učí učitelé z různých generací, vyvozuje text závěry týkající se rozdílů v zapojení do mezigeneračních učebních interakcí podle generací. Lze se domnívat, že se v průběhu učitelské dráhy mění sestavy partnerů, se kterými učitel vědomě vstupuje do interakcí, struktury interakce se postupně rozšiřují, a zatímco mladší generace jsou spíše marginalizovány ve skupinových strukturách a celoškolních sítích interakcí, u střední a starší generace (v jiné terminologii řečeno s nástupem stadia „experta“) se struktury jejich interakce rozšiřují. Zřejmě proto také nejsou skupinové formy profesního rozvoje učiteli voleny na počátku jejich kariéry, zatímco později jich přibývá. Text také diskutuje lineárnost tohoto procesu s odkazem na studie, které upozorňují, že v každém období vývoje učitele se střídají různé rychle odlišně dlouhé aktivní a pasivní fáze profesního rozvoje.

**Klíčová slova:** učitel, generace, mezigenerační učení, učební interakce

## Informal Intergenerational Learning in Teaching Staff Teams: Differences in Involvement of Generations in Learning Interactions

**Abstract:** The paper is an attempt to make a contribution to an integral view of informal intergenerational learning among teachers in teaching staff teams. While many studies point out that a boom of interest in generational topics has shown “generationality” to be a topic relevant to studying the working environment, deeper analysis is still missing. The text presents findings from an analysis of data collected in a questionnaire survey among teachers ( $N = 319$ ). The analysis is based on identifying forms, frequency and levels of interaction among teachers. Information concerning when and how teachers belonging to different generations learn from one another on an informal basis is used to infer conclusions about generation-related differences in involvement in intergenerational learning interactions. There are reasons to believe that constellations of partners with whom a specific teacher consciously enters interactions are changing over the teacher’s teaching career, the interactional structures widening, and while younger generations tend to have a marginal presence in group structures and school-wide interaction networks, interactional structures are widening for the middle and older generation (i.e. when the teacher enters an “expert” phase, to use other terminology). This also seems to be the reason why group forms of continuing professional development are rarely opted for by teachers at the onset of their careers while they are favoured by them more frequently in the later stages. The paper also discusses the linear nature

<sup>1</sup> Text je výstupem grantu Grantové agentury České republiky, projekt *Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích* (GA13-07234S).

12 of this process, referring to studies indicating that each teaching career stage features active and passive phases (in terms of continuing professional development) of varying length.

**Keywords:** teacher, generation, intergenerational learning, learning interactions

**DOI:** 10.14712/23363177.2016.12

V posledních desetiletích jsme svědky rozvoje některých nových témat na úrovni teorie i empirického výzkumu. Jedním z těchto témat je i informální mezigenerační učení v učitelských sborech. Může být možná překvapivé, že zájem o mezigenerační učení v učitelských sborech se neobjevuje primárně na základě diskusí o profesním učení mezi učiteli, ale spíše jako dopad vývoje ve zkoumání učení na pracovišti. Učení na pracovišti je relativně tradičním výzkumným tématem, jakkoli můžeme mluvit o určitém paradigmatickém posunu od profesního rozvoje k profesnímu učení (Novotný & Evans, 2014). Mezigenerační dimenze učení na pracovišti však v každém případě doposud přitahovala jen limitovaný zájem výzkumníků i teoretiků (Spanning, 2008). Soustředěnější pozornost byla věnována mezigeneračnímu učení v rodině (Rabušicová, Kamanová, & Pevná, 2011). Nový zájem o zkoumání mezigeneračního učení na pracovišti zjevně souvisí se skutečností, že různé generace se díky demografickému vývoji setkávají na pracovištích stále častěji (Novotný et al., 2014).

Na tomto málo probádaném poli se v nedávné době řada autorů pokusila systematizovat dostupné poznatky v přehledových studiích (např. Ko, 2012; Schlimbach, 2008; Wang & Dong, 2010). Jakkoli se východiska těchto studií liší, shodují se přinejmenším v tom, že věková diverzita pracoviště je na jedné straně citlivým tématem (Icenogle, 2001), na druhou stranu se tím ovšem otevírá prostor nejen pro sdílení znalostí a dovedností, ale i pro rozvoj vzájemného respektu generací vůči sobě navzájem (Schlimbach, 2010).

Stranou zájmu tedy nemohou zůstat ani učitelské sbory. Téma vzájemného sdílení zkušeností při výkonu učitelské profese se stává refrémem odborných prací i politických dokumentů, ať již se hovoří o zvyšování kvalit učitelů nebo o evaluaci jejich práce. Příkladem může být Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Jedním z jejích cílů je poskytovat učitelům metodickou podporu, která bude respektovat způsoby, jakými vyučují, ale i jakými se sami učí, tedy konkrétně „podporovat efektivní formy vzájemného sdílení zkušeností mezi pedagogy“ (s. 28). V navrhovaném kariérním systému se počítá s pozicí, jejíž nositel bude k předávání zkušeností a vedení druhých speciálně vyškolen a oficiálně ustanoven.

Nehledě na tyto snahy vzdělávací politiky však přetrvává velmi chudé empirické zmapování toho, jak učení mezi učiteli probíhá bez těchto zásahů, přičemž bílá místa houstnou tím více, v čím méně formálních situacích se učení objevuje. K neuspokojivému stavu výzkumu v této oblasti jistě přispívá i fakt, že téma není jednotně uchopeno terminologicky, natož teoreticky. Není soustavněji rozvíjen komplexnější přístup, jak téma informálního učení mezi učiteli popisovat a zkoumat, a proto jednotlivé studie pracující na příslušných výsecích reality na sebe často nenasazují, ne-

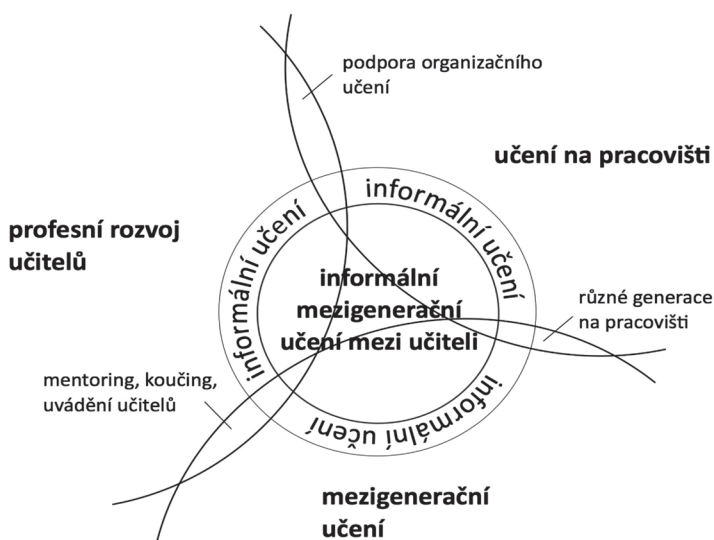
boť vycházejí z různých teoretických rámců (učení se na pracovišti, profesní rozvoj učitelů, mentoring atd.).

V následujícím článku se pokusíme přispět k soustavnějšímu uchopení tématu vzájemného učení mezi učiteli, konkrétně mezigeneračního informálního učení mezi učiteli. Upozorníme na teoretické rámce, které považujeme pro téma za nosné, a nabídneme konkrétní přístup ke zkoumání informálního mezigeneračního učení založený na identifikaci forem interakce mezi učiteli. Tento přístup bude konkrétně dokumentován na analýze dat z dotazníkového šetření, skrze něž dospíváme k dílčí odpovědi na otázku, jak se od sebe na informální bázi učí učitelé z různých generací.

## 1 Teoretická východiska

Informální mezigenerační učení mezi učiteli je jev velmi snadno představitelný na úrovni školské praxe (např. starší učitelka ukazuje mladší, kde v kabinetu je jaká pomůcka, či mladší učitelka starší vysvětluje, jak si otevřít „zazipovanou“ přílohu). Nehledě na to však tento jev na úrovni teorie není celistvěji uchopen obecně přijímaným jednotným pojmovým aparátem, který by byl kontinuálně rozvíjen. Stejně situace jsou popisované jako informální učení, profesní rozvoj učitelů, učení na pracovišti a mezigenerační učení. Každý z těchto přístupů obohacuje analýzu informálního mezigeneračního učení mezi učiteli o svá témata a své důrazy, zatímco některé aspekty přirozeně upozaduje. Tuto situaci vyjadřuje obrázek 1.

Teoretická část této stati bude uvedena konceptem informálního učení jako tématu, které nejen že vyděluje typ situací, jimž se věnujeme, ale zároveň předsta-



Obrázek 1 Klíčové koncepty vztahující se k informálnímu mezigeneračnímu učení mezi učiteli

14 vuje charakteristiku, která pokrývá část všech dalších konceptů. Druhým klíčem, dle něhož vydělujeme situace spadající do našeho zájmu, je jejich mezigeneračnost, a proto bude specifikováno, jak je možné skrze tuto kategorii s neformálním učením učitelů pracovat a co pro naše téma tento koncept přináší. Ve zbylých dvou konceptech, jimiž se budeme zabývat, funguje informální mezigenerační učení mezi učiteli jako nástroj ke změně, a to na úrovni jedince (profesní rozvoj) nebo organizace (učení na pracovišti). Za oběma koncepty stojí mohutná výzkumná práce, z níž vybíráme literaturu soustřeďující se na problematiku spadající do středového výseku našeho schématu.

### 1.1 Informálnost informálního mezigeneračního učení mezi učiteli

Informální učení bývá vymezováno v kontrastu s učením formálním či neformálním jako učení neodehrávající se ve školním prostředí či v uspořádání, které je školnímu prostředí podobné. Velkou roli zde hraje náhodnost učebních procesů, nebo alespoň jejich nižší strukturovanost (Marsick & Watkins, 1990). Informální učení je tedy takové učení, které není organizováno vzdělávacími institucemi a nespadá ani do zájmového či dalšího vzdělávání (srov. Livingstone, 1999). Toto vymezení, které je namnoze negativní (srov. Schugurensky, 2000), se snaží postihnout veškerou učební aktivitu, která není řízena či významně ovlivňována více či méně oficiálně ustanoveným vzdělavatelem. Jedná se o aktivity, které mohou být po vzdělávací stránce implicitní (k učení dochází jako k vedlejšímu produktu jiné aktivity) i explicitní (aktivita probíhá s cílem učit se), individuální i kolektivní, uvědomované i neuvědomované (Livingstone, 1999). Z hlediska výzkumu těchto procesů v konkrétní instituci je významné, že informální učení může být záměrně podporováno prostředím, v němž se odehrává, či se může rozvíjet zcela nezávisle na míře této podpory, nebo dokonce jí navzdory (Marsick & Watkins, 1990).

Přínos pojmové triády *formální*, *neformální* a *informální učení* není, dle našeho mínění, ani tak v tom, že by učební proces sám o sobě byl v jednotlivých podmínkách odlišný. Jarvis (2009) dokonce vznáší kritiku těchto pojmů s tím, že neexistuje například formální či neformální učení, ale pouze učení ve formálních či neformálních podmínkách. Pojem formálnosti, který měl zůstat na úrovni popisu podmínek, za nichž se proces odehrává, se stal atributem procesu, který se však, dle Jarvise (2009), těmito podmínkami nějak zvlášť nemění. Můžeme souhlasit, že ať už se jedná o učení formální, neformální či informální, zůstává na úrovni popisu procesu učení stejný aparát, který například v Jarvisově teorii funguje jako vyrovnávání se bytosti s nespojitostí (2004), nebo v Illerisově (2007) teorii jako změna bytosti skrze určitý obsah, která probíhá prostřednictvím interakce s vnějším prostředím, a to pouze v případě, je-li na straně učícího se dostatečná incentiva. Můžeme se však domnívat, že konkrétní nespojitosti budou mít v odlišných situacích rozmanitě podoby a příčiny vzniku. Stejně tak se můžeme domnívat, že ve formálním, neformálním a informálním učení budou probíhat jinak interakce s prostředím, bude ve hře jiná skladba

incentiv a jinakost se promítne i do úrovně obsahů. Navíc fakt, že pojem informální učení je součástí zmíněné triády, do velké míry legitimizuje výzkumné snahy v tomto směru a přitahuje pozornost k jevům, o nichž toho víme dosud velmi málo, neboť, přirozeně, čím jsou tyto situace neformálnější, tím obtížněji jsou dostupné, jak co se týče sběru dat, tak jejich analýzy (Kruiningen, 2013).

Systematizaci pro popis nepřehledného prostoru učení mimo formálně dané struktury nabízí ve své typologii Eraut (2000). I když tento autor používá termínu „neformální učení“, v jeho pojetí obsahuje tento pojem vše, co není učním formalizovaným, a tedy se jeho typologie věnuje zejména informálnímu učení v terminologii, kterou přijímáme v tomto článku. Takové učení tedy dělí dle míry záměru učícího se učit na učení implicitní (probíhající nezávisle na snaze se něco naučit), reaktivní (více či méně záměrné učení probíhající jako reakce na neplánovanou situaci) a záměrné (učení probíhající v čase k tomu určeném). Jako druhý aspekt typologizace volí Eraut časové hledisko, tedy to, kdy v čase proběhl stimul k učení (viz tabulku 1).

Tabulka 1 Typologie informálního učení dle Erauta

Čas podnětu – míra záměrnosti	Implicitní učení	Reaktivní učení	Záměrné učení
Proběhnuvší událost(i)	implicitní spojení vzpomínky se současnou zkušeností	krátká, téměř spontánní reflexe minulé situace	systematické promyšlení předchozího jednání, zkušenosti, zážitku
Současná zkušenost	výběr ze zážitku vstupuje do paměti	náhodné zaznamenání faktů, názorů, myšlenek, učení je rozpoznáno	zapojení do rozhodování, řešení problémů, plánované informální učení
Budoucí jednání	neuvědomované efekty předchozích zážitků	připravenost na náhlé učební příležitosti	plánované učební cíle, plánované učební příležitosti

Zdroj: Eraut (2000, s. 166), překlad autorů

Erautova typologie poukazuje svým časovým hlediskem na otevřenost procesu informálního učení, neboť jakákoli minulá událost se může stát podnětem pro budoucí učení, čímž významně problematizuje možnosti vymezení situace, v nichž k učení dochází, na základě kontaktu učícího se s učebním podnětem. To staví do centra pozornosti učícího se jako klíčového arbitra pro posouzení, zda a kdy k učení dochází. Přínos pojmu informálního učení pro popis informálního mezigeneračního učení mezi učiteli tedy vnímáme na jedné straně jako jednoduché negativní vymezení, že se nejedná o učení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, na straně druhé pojem otevírá prostor k popisu spleti situací od těch organizačně ukotvených po situace primárně neučební, které však mohou mít pro učícího se nemalý význam.

## 1.2 Mezigeneračnost informálního mezigeneračního učení mezi učiteli

V naší studii se věnujeme jen tomu informálnímu učení mezi učiteli, v němž se od sebe učí učitelé s významným rozdílem v životních a profesních zkušenostech. Takové učení můžeme označit jako mezigenerační (srov. Rabušicová et al., 2011), což je pojem, s nímž se pracuje na úrovni vzdělávací politiky, managementu, výzkumu a méně pak na úrovni teorie.

Mezigenerační učení jako politické téma reaguje na demografické změny v západních společnostech a je pojímáno jako nástroj k překlenování mezigenerační propasti, k integraci společnosti, k vyrovnávání se se stárnutím pracovní síly či k zajištění kontinuity ve společnosti (Ropes, 2011). Mezigenerační učení v oblasti managementu je často pojímáno jako princip, který může zajistit posílení organizačního vědění, posílit skrze diverzitu inovativní procesy a eliminovat ztrátu vědění v organizaci spojenou s odchodem nejstarší generace (Ropes, 2013). Jako předmět výzkumu bývá téma typicky spojováno s prostředím rodiny (Cherri, 2010; Ho, 2010), přičemž vytežováno bývá zejména učení mezi vnuky a prarodiči. Dalším významným tématem je výzkum (často zaměřený evaluativně) rozmanitých aktivit, které se cíleně snaží mezigenerační učení navodit či podpořit (Corrigan, McNamara, & O'Hara, 2013). Poměrně malý důraz bývá kladen na rozpracování tématu mezigeneračního učení po stránce teoretické, což může být zapříčiněno jak dominantně politickým a praktickým užíváním pojmu, tak i mnohostí významů samotného pojmu generace (srov. např. Närvänen & Näsman, 2004), která může rozostřovat hranice mezi tím, co do mezigeneračního učení spadá a co nikoli.

V kontextu tohoto článku není příliš funkční pojímat generaci jako pojem odvíjející se od role v rodině, neboť kontext našeho výzkumu se týká učení profesního. Jako jiné řešení se nabízí vnímat pojem generace jako kategorii určitelnou na základě data narození, respektive jako kategorii zahrnující skupinu osob narozených v období určeném na základě historických událostí. Toto pojetí generace se odvíjí od Mannheimova (1936) poukazu na to, že lidé narození v téže době prožívají ve stejné fázi svého života tytéž historické události, což pak určuje některé společné rysy konkrétních příslušníků dané generace. Toto pojetí, které je přirozeně geograficky, respektive sociokulturně, zakotveno, má pro analýzu jednání v pracovním prostředí tradici zejména ve Spojených státech amerických. Zde jsou typicky řešeny kvantitativními šetřeními takové charakteristiky zaměstnanců konkrétní generace, jako například pracovní hodnoty, postoje k práci a spolupracovníkům, motivaci, způsobům vedení ad. (srov. např. Chen & Choi, 2008; Gursoy, Chi, & Karadag, 2013; Schullery, 2013; Becton, Walker, & Jones-Farmer, 2014). Lyons a Kuronová (2014) však ve své přehledové studii poukazují na to, že boom zájmu o tato generační témata sice prokázal „generačnost“ jako relevantní téma pro pracovní prostředí, avšak stále chybí zejména kvalitativní analýzy, které by vysvětlovaly vztah konceptu generace k dílčím charakteristikám pracovního prostředí a procesu. Navíc se domníváme, že pojem generace tak, jak je pojímán v uvedených studiích, nemusí být nutně funkční

v měřítku osobního příběhu, a navíc v českém kontextu nenalézají významnější oporu v obecně přijímaném vydělení generací a jejich charakteristik. Jako funkční cesta přístupu k pojmu generace v kontextu informálního mezigeneračního učení mezi učiteli se nám jeví induktivní vydělení na základě kvalitativního výzkumu (srov. Sýkrová, 2007). Tímto způsobem byly v českých školách vyděleny tři generace (mladší, střední, starší), přičemž se ukázalo, že klíčové pro generační zařazení i sebezařazení v kontextu školy jako pracoviště je jak věk, tak i délka praxe, délka praxe v konkrétní škole, ale i věkové rozložení v učitelském sboru (Novotný & Brücknerová, 2014). O mezigeneračním učení pak mluvíme tehdy, když se spolu v učební situaci setkávají lidé, kteří se vnímají jako příslušníci takto vymezených generací. V takovéto situaci dochází často k učení obousměrnému, avšak pro analytické účely považujeme za funkční situaci rozkládat a analyzovat ji odděleně z perspektiv jednotlivých aktérů.

Mezigenerační učení v kontextu pracovních vztahů se vyznačuje velkým potenciálem pro rozvoj na úrovni individuální i organizační, neboť v něm dochází ke střetu odlišných znalostí, dovedností, zkušeností, postupů a postojů, které mohou být v rámci procesu učení nejen přejímány, ale i přehodnocovány a přetvářeny do nových kvalit (Brücknerová & Novotný, 2015). Odlišnosti aktérů však s sebou nesou i větší množství překážek, jež plnému rozvinutí procesů mohou bránit, a to jak na úrovni organizace, tak na úrovni učícího se (Rabušicová et al., 2011).

### 1.3 Informální učení mezi učiteli jako součást profesního rozvoje

Informální mezigenerační učení je často vnímáno, jak již bylo naznačeno v úvodu, jako forma profesního rozvoje učitelů. Sumarizovat, jaké všechny aktivity jsou využívány k profesnímu rozvoji učitelů, se pokusila Kennedyová (2014). Neformální mezigenerační učení může probíhat jako součást deficitního modelu, kaskádovitěho modelu, koučování a mentoringu – v těchto případech bude pravděpodobně silnější hierarchický vztah mezi edukátorem a učícím se. Méně hierarchicky budou pravděpodobně nastaveny situace informálního mezigeneračního učení spadající do komunit praxe (v českém prostředí to mohou být fungující týmy na úrovni předmětových komisí, přípravných týmů atp.) a akčního výzkumu. Část informálních mezigeneračních učebních situací ale bude probíhat zcela mimo tyto rámce.

Cílem studií Kennedyové (2014) není jen jednotlivé možné přístupy vypočítat, ale zejména poukázat na jejich silné a slabé stránky. Aspektů, skrze které je možno přístupy k profesnímu rozvoji učitelů hodnotit, je ve studii zmíněno několik, například to, zda mají potenciál dále rozvíjet vědění, či jsou zaměřeny spíše na jeho konzervaci. Jiným měřítkem je schopnost modelu přizpůsobit se aktuálním potřebám praxe, teoretické ukotvení vědění předávaného v jednotlivých modelech a jejich institucionální podpora. I když samozřejmě můžeme hodnotit organizační rámce z hlediska jejich potenciálu, klíčové zůstává, jak je určitý rámec naplněn v praxi. Přelomovou studií byla v tomto ohledu práce Littleové (1990) týkající se učení skrze

**18** spolupráci (tedy aktivit spadajících nejspíše do posledních dvou – méně hierarchických – oblastí vymezených Kennedyovou). Littleová výmluvně doložila, že to, co na úrovni organizačního rámce může působit jako aktivita s vysokým potenciálem pro učení, popřípadě inovaci, v praxi může probíhat jako povrchní setkání izolovaných konceptů. Tvrdí, že pravděpodobnost vzájemného ovlivnění (tedy učení) roste tam, kde mezi učiteli vzniká vzájemná závislost, kde je otevřena možnost pro konflikt, kde se přirozeně zvyšuje intenzita a četnost vzájemných setkávání (s. 512). Vyprávění si příhod z vyučování, požádání o radu či poskytování si tipů do vyučování jsou podle Littleové příklady spolupráce bez vzájemné závislosti (spadajícího v českém prostředí pod pojem pozitivní vzájemná závislost – Kasíková & UK, 2001), což limituje nejen přínosy pro aktéry zmíněných situací, ale i pro školu jako celek.

Otázka, jak poznáme, zda je konkrétní realizace organizačního rámce v očekávané kvalitě, generuje řadu výzkumů snažících se nalézt či použít různá kritéria k evaluaci aktivit profesního rozvoje. Například Kingová (2014) či Ravetová (2012) se připojují ke kritice nedostatečnosti hodnocení aktivit profesního rozvoje učitelů pouze na základě výsledků jejich žáků, popřípadě pouze na úrovni osvojených dovedností a znalostí.

Crow a Pounderová (2000) v rámci výzkumu efektivity komunit praxe doporučují zohlednit čtyři různé aspekty činnosti, jimiž jsou organizační podpora, charakteristiky pracovních úkolů, kvalita interpersonálních procesů a efektivita týmu. Podobně Barr et al. (2000) navrhují komplexní nástroj pro (auto)evaluaci učební aktivity (v jeho případě nikoli mezigenerační, ale meziprofesionální), která by měla obsahovat hodnocení na následujících úrovních: reakce (bezprostřední dojem účastníků), změna postojů, získání dovedností a znalostí, změna jednání, změna na úrovni organizace, přínosy pro žáky.

Posilující důraz na analýzu stále drobnějších segmentů reality informálního profesního rozvoje potvrzuje ve své o dvacet let pozdější studii Littleová, která spolu s Hornovou (Horn & Little, 2010) zacílila na konkrétní učební interakce až na úrovni struktury rozhovoru při řešení úkolu. Autorky ukazují, že teprve způsoby, jimiž je s tématy praxe v rozhovorech mezi učiteli nakládáno (např. způsoby a okamžik generalizace a elaborace, způsoby vedení rozhovoru, společný referenční rámec), se formuje učební potenciál těchto interakcí.

Navíc ve spolupráci s konkrétními pracovníky může mít učitel specifické cíle, respektive odlišná očekávání a priority. V tomto duchu například Oldroyd (2005) vymezuje spolupráci tvrdou, v níž jde především o pracovní výsledek, a měkkou, která klade důraz na osobní uspokojování potřeb a sdílení. Podobně McCartney (2009) konstatuje, že spolupráce může být buď povrchní založená na přání mít co nejdříve věci hotové na základě jasně rozdělených úkolů a kompetencí. Hlubší typ spolupráce naopak usiluje o porozumění a nalézání společných významů, aniž by trval na hierarchickém vymezení pozic. Tento přístup bude blízký spolupráci, kterou za přínosnou pro učení označila Littleová (1990).

Mimo kvality konkrétní realizace určitého modelu je významná také otázka vhodnosti jednotlivých modelů pro konkrétní potřeby učitelů. Vcelku jednoznačná je



volba v případě získání kvalifikace (které je však mimo rámec informálního učení), v případě jiných cílů není volba zdaleka jednoduchá (Kennedy, 2014).

Můžeme tedy shrnout, že teorie profesního rozvoje učitelů přispívají k porozumění informálnímu učení mezi učiteli vymezením forem, jichž učební aktivity mohou nabývat, ale i silným důrazem na evaluaci kvality těchto aktivit a hodnocení jejich praktických dopadů. Poměrně bohatou literaturu lze rovněž nalézt k jednotlivým formám informálního učení (zmiňme zejména mentoring, komunity praxe, akční výzkum), přičemž poměrně běžným výzkumným postupem je popis konkrétních případů daných forem. Z těchto příkladů vidíme, že pohled na informální učení mezi učiteli skrze profesní rozvoj učitelů má tendenci opomíjet velkou skupinu učebních situací, které nemají jakékoli organizační zaštitění či pojmenování, avšak ve školách probíhají skrze náhodné neformální rozhovory či prostou koexistenci kolegů na jednom místě. V tomto aspektu přispívá významně koncept učení na pracovišti, o němž bude řeč v následující kapitole.

#### 1.4 Proces učení v informálním mezigeneračním učení mezi učiteli

V úvodu studie jsme poukázali na nejednotnost v teoretických východiscích při studování informálního mezigeneračního učení mezi učiteli. V úvodním obrázku jsme zachytili klíčové přístupy, skrze něž je téma zpracováváno, avšak nezmiňili jsme dosud problém, který stojí (více či méně reflektovaně) v jádru všech uvedených konceptů, a to je vymezení učení samotného.

Jak jsme dokladovali jinde (Novotný & Brücknerová, 2014; Brücknerová & Novotný, 2015), považujeme za velmi užitečné vymezovat učení na základě Illerisova konceptu (Illeris, 2007). Zde je učení definováno jako proces změny jednotlivce (nad rámec přirozeného stárnutí organismu), na němž se podílí jeho interakce s prostředím (jehož součástí je edukátor), do níž vstupuje s určitou energií (pojmenovanou jako incentiva) a již je možno postihnout skrze popis určitého obsahu (tamtéž, 2007). Pro výzkum učení mezi učiteli byla kategorie interakcí rozpracována (Novotný & Brücknerová, 2014) do popisu šesti základních forem interakce (tabulka 2).

K postižení obsahu učení je možno přistoupit skrze analýzu témat, o nichž se učí, nebo obecněji skrze postihnutí mentálních procesů, jimiž se učí (Brücknerová & Novotný, 2015). Oblast incentiv byla v tomto kontextu rozpracována pouze jako binární kategorie v tom smyslu, zda byla či nebyla incentiva dostatečně velká na to, aby došlo k učení. Ukázali jsme (Brücknerová & Novotný, 2015), že zmíněným přístupem k vymezení učení nemůžeme postihnout učení neuvědomované. V souladu s výše zmíněnými výzkumy informálního učení se můžeme zaměřit na veškeré učení rozpoznané učícím se jedincem, respektive na konkrétní osvojené obsahy a procesy k nim vedoucí (srov. Livingstone, 1999).

## 20 Tabulka 2 Přehled forem interakce mezigeneračního učení

Forma interakce	Aktivita edukátora	Aktivita učícího se
Transmise	záměrně artikuluje obsah k osvojení	osvojuje si artikulovaný obsah
Imitace	prakticky předkládá obsah k nápodobě	napodobuje edukátora
Reflexe zkušenosti	artikuluje obsah na základě pozorování činnosti učícího se	reflektuje svou činnost na základě podnětů artikulovaných edukátorem
Participace	vykonává činnost společně s učícím se	na základě spolupráce si vybírá obsahy k učení
Percepce	vykonává jakoukoli pracovní činnost	vybírá si obsahy k učení na základě pozorování edukátora
Aktivita	reaguje na potřeby učícího se	vyhledává situace, kdy se může učit

Zdroj: Volně dle Novotný & Brücknerová (2014)

### 1.5 Mezigenerační učení v různých fázích kariéry učitele

Na základě výše uvedeného lze předpokládat, že zapojení učitelů do mezigeneračních učebních situací se bude lišit podle fáze jejich učitelské dráhy. Můžeme se domnívat, že proměňovat se budou potřeby učitelů nejen v závislosti na jejich věku (srov. Lazarová), ale jejich potřeby se budou měnit i vzhledem k postupně se rozšiřujícímu poli zájmu a působnosti, které stávání se učitelem provází (Švaříček, 2009). Ve Švaříčkově studii sledujeme, jak se postupně s vývojem učitelské dráhy rozšiřuje „publikum“, s nímž učitel vědomě pracuje, a to ze třídy na počátku kariéry na učitelský sbor po několika letech praxe, a později, blíže stadiu experta, na vedení školy, případně na komunitu, v níž škola působí. Odtud se například můžeme domnívat, že skupinové formy profesního rozvoje nebudou spontánně voleny učiteli na počátku jejich kariéry. I když myšlenka vývoje může mnohé o učebním chování napovědět, Pietarinen a Meriläinen (2011) upozorňují na to, že v rámci každého období se střídají různé dlouhé aktivní a pasivní fáze. V jedněch dochází k cílevědomé adaptaci a aktivnímu vyhledávání příležitosti k učení, v druhých naopak ke stagnaci a snaze aplikovat dříve naučené způsoby práce.

Tyto poznatky jsme transformovali do hlavní výzkumné otázky, se kterou se vyrovnává následující analýza: *Jak se liší míra a formy participace podle přihlášení ke generaci?*

Díličí výzkumné otázky tuto otázku štěpí na dvě hlavní části:

- *Jak se liší míra zapojení do mezigeneračního učení na individuální, skupinové a organizační úrovni dle přihlášení k jedné z generací?*
- *Jak se liší míra zapojení do různých forem mezigeneračního učení dle přihlášení k jedné z generací?*

## 2 Metodologie

Představovaná studie je součástí širšího výzkumného projektu vystavěného z pěti fází sekvenčně uspořádaného smíšeného výzkumného designu (Creswell & Plano Clark, 2007). V první – teoretické – fázi proběhla operacionalizace učení pomocí Illerisovy teorie a bylo vymezeno mezigenerační učení tak, jak jsme vyložili výše. Ve druhé – kvalitativní fázi výzkumu – byly na základě pozorování a hloubkových rozhovorů s učiteli analyzovány jednotlivé učební situace mezigeneračního učení. Jedním z výsledků byl podrobný popis učebních interakcí, k nimž mezi učiteli dochází, a jejich utřídění na základě aktivity učícího se a edukátora (Novotný & Brücknerová, 2014).

Tabulka 3 Základní struktura použitého dotazníku

Oblast mezigeneračního učení		Dílčí oblasti
Kontexty mezigeneračního učení		charakteristiky školy charakteristiky učitelského sboru záměrná podpora mezigeneračního učení
Procesy mezigeneračního učení	obsahy mezigeneračního učení	předávané obsahy osvojované obsahy
	faktory ovlivňující incentivy pro mezigenerační učení	postoje k jiným generacím
	interakce při mezigeneračním učení	formy interakce institucionální úroveň, na níž interakce probíhají
Charakteristiky respondenta		sebezařazení do generace, délka praxe

V následující třetí – kvantitativní – fázi byl zkonstruován dotazník, který postihuje hlavní aspekty mezigeneračního učení mezi učiteli (tabulka 3). Tento dotazník byl pilotován na vzorku 30 učitelů a následně upravován a podroben třem dalším kolům interního připomínkování. Pilotáž byla zaměřena na srozumitelnost položek a ověření nastavení škál. Do pasáží dotazníku, ze kterých pocházejí zde analyzovaná data, se výsledky pilotáže výrazněji nepromítly.

Data získaná dotazníkovým šetřením byla přepsána, vyčištěna a analyzována v softwaru IBM SPSS Statistics, verze 23.

### 2.1 Operacionalizace

Operacionalizace konstruktů zařazených do dotazníku proběhla s oporou o předchozí kvalitativní fázi výzkumu. Četnost zapojení respondentů do mezigeneračního učení na individuální, skupinové a organizační úrovni byla zkoumána vyjádřením se k výročkám: Zapojuji se do mezigeneračního sdílení znalostí a dovedností: 1) mezi jednotlivci, 2) v rámci skupin a týmů, 3) v učitelském sboru jako celku. Škála k těmto výročkám byla třibodová (běžně – výjimečně – nikdy).

Dalším z klíčových konstruktů je v našem výzkumu forma interakce. Ve shodě s Illerisem (2007) rozlišujeme následující formy interakce: percepce (učení se na základě vnímání aktivně nevyhledávaného podnětu), transmise (edukátor předává učícímu se nějaký obsah), zkušenost (učení skrze činnost učícího se), imitace (učení skrze nápodobu), aktivita (aktivní vyhledávání obsahů učícím se) a participace (učení skrze spoluzapojení do konkrétní situace, již učící se spoluutváří). Každou z těchto forem interakce jsme se pokusili vystihnout dvěma výroky (tabulka 4). Tyto výroky byly doplněny čtyřbodovou škálou, jejímž účelem je charakterizovat frekvenci zapojení respondenta do různých forem interakce (škála *při každém setkání – jen občas – téměř nikdy – nikdy*).

**Tabulka 4** Výroky charakterizující v dotazníku formy interakce

Od kolegů z jiné generace se učím tak, že...	
Percepce	... je pozoruji při práci. ... poslouchám, když o své práci povídají.
Transmise	... někdo mně něco vysvětlí. ... někdo mně ukáže, jak mám něco dělat.
Zkušenost	... s někým si povídám o tom, proč se mi něco nepovedlo. ... s někým rozebíráme nějakou moji pracovní zkušenost.
Imitace	... přeberu postup, jakým věc dělá někdo jiný. ... nechám se inspirovat prací ostatních a zkouším jejich postupy.
Aktivita	... chodím za někým a žádám ho, aby mě něco naučil. ... vyhledávám situace, v nichž se od někoho mohu něco naučit.
Participace	... spolupracuji s ostatními na různých úkolech. ... někdo mě přizve, abych mu s něčím pomohl(a).

Dalším konceptem, jehož operacionalizace si vyžaduje komentář, je příslušnost ke generaci. V procesu operacionalizace jsme odmítli možnost definovat generace prostřednictvím věku či sdílené historické zkušenosti. Inspirováni soudobým diskurzem o identitě (Blaka & Filstad, 2007; Chappell, Rhodes, Solomon, Tennant & Yates, 2003) jsme se rozhodli ponechat respondentům možnost přihlásit se ke generaci, kterou oni sami považují za svou.

## 2.2 Vzorek

Vzorek učitelů pro výzkum byl vybrán dvoustupňovou procedurou. V prvním kroku byl pravděpodobnostním výběrem na základě veřejně dostupných seznamů škol získán vzorek 15 základních a 10 středních škol na jižní Moravě, z nichž 19 (11 ZŠ a 8 SŠ<sup>2</sup>)

<sup>2</sup> V tomto regionu proběhla silná vlna tzv. optimalizace, kdy byla obvykle buď gymnázia spojována se středními odbornými školami, nebo byly integrovány střední odborné školy a střední odborná učiliště. Je proto prakticky nemožné rozlišit učitele podle typu střední školy.

vyjádřilo souhlas s realizací výzkumu, ve druhém kroku byli osloveni všichni učitelé ve vybraných školách. Rozdáno bylo 538 dotazníků, vrátilo se 325, což představuje návratnost 60%. Z těchto dotazníků bylo 6 vyřazeno pro následující analýzu, protože v nich chyběla odpověď na otázku po sebezřazení do generace, která je pro tuto analýzu klíčová. V analýze se proto pracuje s 319 respondenty. Z těchto respondentů se většina (55%) učitelů sama zařadila do střední generace, zhruba po pětině pak do mladší a starší generace (tabulka 5).

**Tabulka 5** Rozdělení respondentů podle sebezřazení do generace

Generace	Četnost	Relativní četnost
Mladší	76	23,8
Střední	177	55,5
Starší	66	20,7
Celkem	319	100,0

Věková struktura takto vzniklých generací umožňuje celkem přesvědčivě rozlišovat jednotlivé generace. Průměrný věk (tabulka 6) v jednotlivých postupných generacích se liší o necelých patnáct let (31, 44 a 58).

**Tabulka 6** Věkové složení jednotlivých generací

Generace	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Mladší	76	31,0	4,1	24	40
Střední	172	44,0	6,3	25	59
Starší	65	57,9	4,0	49	68
Celkem	313	43,7	10,5	24	68

Poznámka: U šesti respondentů, kteří se přihlásili k některé z generací, chybí údaj o věku.

### 3 Výzkumná zjištění

Předpokládáme, že v různých fázích učitelské dráhy se liší míra a formy zapojení učitelů do mezigeneračního učení. Tento předpoklad nyní prověříme v souladu s výše uvedenými výzkumnými otázkami.

#### 3.1 Míra zapojení do mezigeneračního sdílení podle počtu zapojených učitelů

Pokud bychom k datům přistupovali s očekáváním, že ve školách existují struktury a mechanismy, které zajišťují rovnoměrné zapojení všech generací do sdílení znalostí a dovedností, toto očekávání by se brzy ukázalo lichým. Nejvíce se všechny tři

24 generace učitelů zapojují do interindividuálního mezigeneračního učení (tabulka 7). Mladší generace se na této úrovni zapojuje významně méně než zbylé dvě generace.<sup>3</sup>

Tabulka 7 Zapojení do MGU mezi jednotlivci podle generace

			Zapojují se do mezigeneračního sdílení znalostí a dovedností mezi jednotlivci			
			Běžně	Výjimečně	Nikdy	Celkem
Považuji se za příslušníka	mladší generace	abs. hodnota	53	22	1	76
		% v řádcích	69,7	28,9	1,3	100
	střední generace	abs. hodnota	146	28	3	177
		% v řádcích	82,5	15,8	1,7	100
	starší generace	abs. hodnota	53	12	1	66
		% v řádcích	80,3	18,2	1,5	100
Celkem		abs. hodnota	252	62	5	319
		% v řádcích	79	19,4	1,6	100

Tabulka 8 Zapojení do MGU v rámci skupin a týmů podle generace

			Zapojují se do mezigeneračního sdílení znalostí a dovedností v rámci skupin a týmů			
			Běžně	Výjimečně	Nikdy	Celkem
Považuji se za příslušníka	mladší generace	abs. hodnota	32	40	3	75
		% v řádcích	42,7	53,3	4	100
	střední generace	abs. hodnota	125	46	5	176
		% v řádcích	71	26,1	2,8	100
	starší generace	abs. hodnota	41	23	2	66
		% v řádcích	62,1	34,8	3	100
Celkem		abs. hodnota	198	109	10	317
		% v řádcích	62,5	34,4	3,2	100

Tabulka 9 Zapojení do MGU na úrovni sboru podle generace

			Zapojují se do mezigeneračního sdílení znalostí a dovedností v učitelském sboru jako celku			
			Běžně	Výjimečně	Nikdy	Celkem
Považuji se za příslušníka	mladší generace	abs. hodnota	30	40	6	76
		% v řádcích	39,2	52,6	4	100
	střední generace	abs. hodnota	114	55	7	176
		% v řádcích	64,8	31,3	4	100
	starší generace	abs. hodnota	43	20	3	66
		% v řádcích	65,2	30,3	4,5	100
Celkem		abs. hodnota	187	115	16	318
		% v řádcích	58,8	36,2	5	100

<sup>3</sup> Ověřeno testem chí-kvadrát v tabulce 2 krát 2 vzniklé z tabulky 7 sloučením kategorií *výjimečně* a *nikdy* a po sloučení střední a starší generace ( $p = 0,023$ ).

V míře zapojení do mezigeneračního učení ve skupinovém uspořádání (tabulka 8) nacházíme ještě výraznější (a statisticky významné) rozdíly. Nejsilnější zapojení můžeme sledovat u střední generace, o něco nižší u starší generace a výrazně nejnižší u generace mladší. Podíl vyjádření „zapojuji se běžně“ je v uvedeném pořadí generací 71%, 62% a u nejmladší generace jen 43% (podpořeno testem chí-kvadrát v tabulce 3 krát 2 vzniklé sloučením kategorií *výjimečně* a *nikdy*,  $p = 0,001$ ). Stejně výrazné rozdíly v neprospěch nejmladší generace lze vidět také v zapojení se do mezigeneračního učení na úrovni sboru jako celku (tabulka 9). Zde jsou hodnoty starší a střední generace 65%, mladší generace necelých 40% (podpořeno testem chí-kvadrát v tabulce 3 krát 2 vzniklé sloučením kategorií *výjimečně* a *nikdy*,  $p = 0,001$ ).

### 3.2 Míra zapojení do mezigeneračního sdílení podle forem interakce

Než přistoupíme k výsledkům měření participace tří sledovaných generací na výše popsaných formách interakce, je třeba prověřit oprávněnost přesvědčení, že struktura šesti forem interakce podle Illerise (2007) je adekvátně operacionalizována a že tato struktura interakcí skutečně hovoří o svébytných a navzájem odlišitelných formách. Tabulka 10 předkládá vzájemné korelace položek<sup>4</sup> charakterizujících jednotlivé formy interakce.

V tabulce 11 jsou prezentovány výsledky faktorové analýzy, pracující s předpokladem existence šesti faktorů. Hodnota KMO je 0,85 a Bartlettův test je signifikantní na hladině  $p < 0,001$ . Použitá metoda hlavních komponent s nekolmou rotací Oblimin vyhovuje předpokladu, že faktory nejsou na sobě nezávislé (delta byla ponechána na 0). Dvanáct výroků se pak skutečně rozdělilo do šesti faktorů tak, jak byly položky vytvořeny operacionalizací. Těchto šest faktorů vysvětluje 80,6% variability položek. Zdá se tedy, že na základě dat z dotazníků předložených učitelům skutečně lze rozlišit formy popsané Illerisem.

Pro následující analýzu byly páry položek součtem transformovány v indexy. Indexy jsou pojmenovány ve shodě s původním označením jednotlivých forem interakce, mohou dosahovat hodnot 2–8, kde nižší hodnoty představují vyšší četnost zapojení do interakcí. Deskriptivní charakteristiky indexů předkládá tabulka 12. Vzájemné korelace indexů prezentuje tabulka 13.

Na obrázku 2 si lze prohlédnout, jak se generace liší v průměrných hodnotách indexů či, jinými slovy (a poněkud nepřesně, jelikož nejde o longitudinální pohled), jak se v průběhu pracovní dráhy učitele vyvíjí jeho zapojení do různých forem interakce. Můžeme říci, že formy označené jako percepce, imitace, transmise a zkušenost oslabují ve střední a starší generaci, formy zbylé poněkud nejednoznačně, ale přesto ve vyšších generacích spíše posilují. Pouze v jediném případě se však analýzou rozptylu (tabulka 14) daří identifikovat statisticky významné rozdíly. Tento rozdíl je dán velkým skokem mezi mladší a střední generací (obrázek 2 uprostřed vpravo). Jde o jediný doložený statisticky významný rozdíl mezi dvěma generacemi

<sup>4</sup> V dotazníku byly položky řazeny ve stejném pořadí, jak jsou uvedeny v tabulce.

26 (Bonferroniho test,  $p = 0,025$ ) v našich datech. Jakkoli tedy zdánlivě vidíme určité tendence, stěží můžeme usuzovat na nějaké zásadnější rozdíly v participaci členů jednotlivých generací na formách interakce obecně.

Tabulka 10 Vzájemná korelace položek popisujících formy interakce

Od kolegů z jiné generace se učím tak, že...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 ... je pozoruji při práci.	1,000											
2 ... poslouchám, když o své práci povídají.	0,456	1,000										
3 ... někdo mně něco vysvětlí.	0,407	0,384	1,000									
4 ... někdo mně ukáže, jak mám něco dělat.	0,387	0,329	0,601	1,000								
5 ... s někým si povídám o tom, proč se mi něco nepovedlo.	0,312	0,357	0,356	0,458	1,000							
6 ... rozebíráme nějakou moji pracovní zkušenost.	0,348	0,406	0,431	0,480	0,630	1,000						
7 ... přeberu postup, jakým věc dělá někdo jiný.	0,331	0,272	0,389	0,262	0,340	0,462	1,000					
8 ... se nechám inspirovat prací kolegů a zkusím jejich postupy.	0,366	0,381	0,457	0,339	0,317	0,356	0,498	1,000				
9 ... spolupracuji s ostatními na různých úkolech.	0,275	0,202	0,332	0,299	0,307	0,263	0,269	0,393	1,000			
10 ... někdo mě přizve, abych jim s něčím pomohl(a).	0,257	0,217	0,260	0,261	0,333	0,275	0,305	0,291	0,514	1,000		
11 ... chodím za někým a žádám ho, aby mě něco naučil.	0,327	0,177	0,315	0,422	0,290	0,247	0,384	0,330	0,278	0,350	1,000	
12 ... vyhledávám situace, v nichž se od nich mohu něco naučit.	0,378	0,307	0,362	0,355	0,352	0,306	0,377	0,524	0,380	0,415	0,561	1,000

Všechny uvedené korelace jsou statisticky významné na hladině  $p = 0,01$  (Spearmanovo  $r$ , oboustranné).



Tabulka 11 Faktorová struktura forem interakce<sup>5</sup>

Od kolegů z jiné generace se v naší škole učím tak, že...	Faktory					
	1	2	3	4	5	6
... je pozoruji při práci.	-0,044	0,113	0,041	-0,106	<b>0,781</b>	-0,225
... poslouchám, když o své práci povídají.	0,079	-0,244	-0,010	0,058	<b>0,806</b>	0,163
... někdo mně něco vysvětlí.	0,204	0,012	0,062	<b>-0,831</b>	0,041	0,082
... někdo mně ukáže, jak mám něco dělat.	-0,167	-0,202	-0,001	<b>-0,808</b>	0,013	-0,203
... si s někým povídám o tom, proč se mi něco nepovedlo.	-0,059	<b>-0,834</b>	0,080	-0,049	0,073	-0,059
... s někým rozebíráme nějakou moji pracovní zkušenost.	0,198	<b>-0,747</b>	0,007	-0,140	0,053	0,048
... přeberu postup, jakým věc dělá někdo jiný.	<b>0,781</b>	-0,199	0,020	0,062	-0,079	-0,170
... se nechám inspirovat prací ostatních a zkouším jejich postupy.	<b>0,775</b>	0,093	0,065	-0,141	0,149	-0,016
... spolupracuji s ostatními na různých úkolech.	0,054	0,052	<b>0,906</b>	-0,127	0,008	0,144
... někdo mě přizve, abych mu s něčím pomohl(a).	-0,047	-0,115	<b>0,812</b>	0,130	-0,007	-0,194
... chodím za někým a žádám ho, aby mě něco naučil.	0,073	-0,047	0,022	-0,098	-0,008	<b>-0,847</b>
... vyhledávám situace, v nichž se od někoho mohu něco naučit.	0,246	0,019	0,127	-0,018	0,185	<b>-0,609</b>

Tabulka 12 Deskriptivní charakteristiky vytvořených indexů

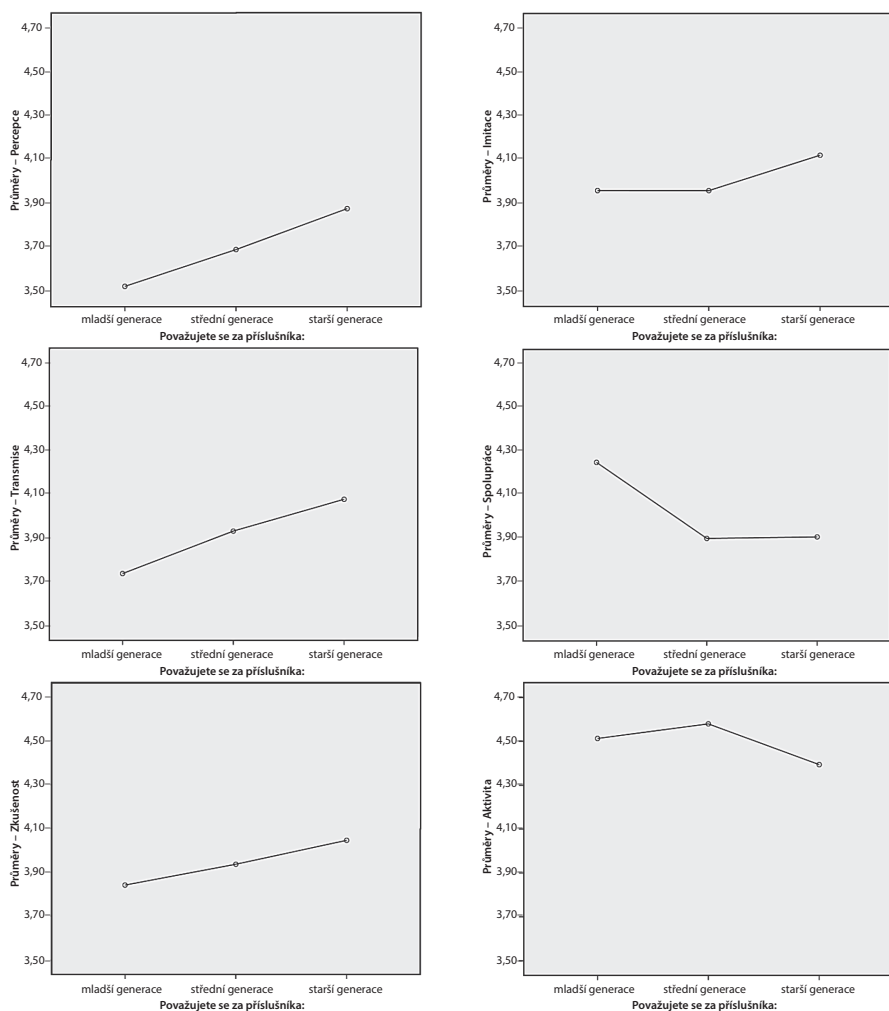
	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směr. odchylka
Percepce	323	2,00	8,00	3,68	1,20
Transmise	320	2,00	8,00	3,92	1,12
Zkušenost	321	2,00	8,00	3,94	1,13
Imitace	323	2,00	8,00	3,99	0,91
Spolupráce	320	2,00	8,00	3,99	0,97
Aktivita	323	2,00	8,00	4,52	1,23

<sup>5</sup> Pattern matrix.

28 Tabulka 13 Korelační koeficienty pro vztahy mezi indexy

	Percepcce	Transmise	Zkušenost	Imitace	Spolupráce	Aktivita
Percepcce	1,000					
Transmise	0,483	1,000				
Zkušenost	0,504	0,536	1,000			
Imitace	0,454	0,442	0,486	1,000		
Spolupráce	0,336	0,365	0,388	0,445	1,000	
Aktivita	0,435	0,482	0,415	0,571	0,495	1,000

Všechny uvedené korelace jsou statisticky významné na hladině  $p = 0,01$  (Pearsonovo  $r$ ).



Obrázek 2 Srovnání průměrů hodnot indexů podle generací

Tabulka 14 Analýza rozptylu (ANOVA) četnosti zapojení do forem interakce podle generací

		Suma čtverců	df	Průměr čtverců	F	Sig.
Percepce	mezi skupinami	4,389	2	2,195	1,518	0,221
	uvnitř skupin	455,409	315	1,446		
	celkem	459,799	317			
Transmise	mezi skupinami	4,160	2	2,080	1,645	0,195
	uvnitř skupin	394,526	312	1,265		
	celkem	398,686	314			
Zkušenost	mezi skupinami	1,459	2	0,729	0,561	0,571
	uvnitř skupin	407,275	313	1,301		
	celkem	408,734	315			
Imitace	mezi skupinami	1,354	2	0,677	0,800	0,450
	uvnitř skupin	266,633	315	0,846		
	celkem	267,987	317			
Spolupráce	mezi skupinami	6,906	2	3,453	3,792	0,024
	uvnitř skupin	285,044	313	0,911		
	celkem	291,949	315			
Aktivita	mezi skupinami	1,668	2	0,834	0,543	0,581
	uvnitř skupin	483,631	315	1,535		
	celkem	485,299	317			

#### 4 Diskuse a závěry

Před vyvozováním definitivních závěrů je třeba si uvědomit limity předložené studie. Ty jsou spojeny především s operacionalizací klíčových konstruktů. Operativní definice jsou – samozřejmě – do značné míry reduktivní, což je obzvláště zjevné v kontrastu kvantitativní a předcházející kvalitativní fáze výzkumu. Hrubé členění do tří generací, škály vystihující četnost interakcí a některé další charakteristiky dotazníku v pasážích, které zde nejsou analyzovány, omezují potenciální hloubku interpretace. Dále je třeba vnímat, že se v předložené analýze soustředíme na vybrané tendence v jednání celých skupin jedinců a nevěnujeme pozornost individuálním psychologickým a vývojovým nuancím, které jistě existují a data by o nich při jinak pojeté analýze mohla částečně vypovídat. Skutečnou výzvou je pak operacionalizace forem interakce. V této věci nám byl teoretickou oporou Illeris (2007), přičemž ani on sám nezastírá určitou vágnost členění forem interakce. I tak studie předkládá relativně tvrdá data o měkkých procesech.

Lze říci, že i naše data ukazují „generačnost“, jak o ní hovoří například Lyons a Kuronová (2014), jako relevantní téma pro prostředí učitelských sborů. Přesto předložená dílčí analýza dat přináší více otázek než odpovědí. Předně se musíme tá-

30 zat, čím je dáno významně nižší zapojení mladší generace v mezigeneračním sdílení na vyšší než „jen“ interindividuální úrovni. Mladší generace učitelů místo intenzivního vpádu mezi zkušenější kolegy a místo zapojení do spolupráce s nimi na úrovni týmů a celých sborů zůstává do jisté míry marginalizovaná. Zřejmě proto také nejsou skupinové formy profesního rozvoje učiteli voleny na počátku jejich kariéry, zatímco později jich přibývá. Nejspíš nepůjde jen o to, že mladší kolegové podlehnou lákání dobrovolného uzavření se do svobodné izolace. Mohou v tom hrát roli nedostatečné incentivy k mezigeneračnímu učení, jistě v tom hraje roli i nastavení mechanismů vzájemného sdílení ve škole v rovině tvrdých (řízení) i měkkých faktorů (vedení). Vhodnost a přiměřenost určitého organizačního rámce pro konkrétní situaci může ovlivnit i fáze profesního vývoje konkrétního učitele. Chybí zde snad prvek komunit praxe (srov. Crow & Pounderová, 2000) inkluzivních vůči méně zkušeným učitelům, absentuje snad v našich školách pozitivní vzájemná závislost (viz Little, 1990)?

Dále naše data naznačují, že vývoj v míře zapojení do mezigeneračního sdílení znalostí a dovedností není lineární, učitelé v různých fázích vstupují do mezigeneračních učebních interakcí odlišnou měrou. Naše generační členění je, bohužel, příliš hrubé, než abychom mohli více přispět do diskuse vedené Pietarinenem a Meriläinenem (2011) na téma aktivních a pasivních fází profesního života či Švaříčkem (2009) na téma rozšiřování publika. I nadále bude třeba zkoumat, co může ovlivnit míru zapojení do mezigeneračních interakcí, pozitivně i negativně, do jaké míry jsou to například postoje k mladším či starším kolegům. Obzvláště je v tomto kontextu důležité hledat důvody marginalizace mladších. Hraje v tom roli vnímání lidí vyššího věku mladými (Staudinger & Lindenberger, 2003), či jde o jiné charakteristiky (srov. Lazarová, 2011), které buď přitahují (např. zvýšená reflektivita, důvěryhodnost, klid, moudrost), nebo odpuzují (nejistota, projevovaná sociální přesycenost, přezíravost či netolerance k mladším kolegům apod.) příležitosti mezigeneračního učení?

V dynamických diskusích o zavádění nových metod podpory profesního rozvoje učitelů, z nichž mnohé mají v sobě prvek mezigeneračního sdílení (uvádějící učitel, mentor atd.), bychom neměli zapomínat na komplexnost mezigeneračních učebních interakcí, na jejich provázanost s charakteristikami školy, závislost na mikroprostředí pracovních týmů a makrosvětě školy. V každém případě se participace na mezigeneračních učebních interakcích liší podle generací jak v četnosti (výrazně), tak i formou (méně výrazně). Odtud můžeme odvodit nejen limity určitých generačních konstelací, ale i potenciál pro podporu rozvoje mezigeneračního učení.

### Poděkování

Autoři tímto děkují recenzentům za cenné připomínky, které napomohly zpevnit teorii, zlepšit prezentaci dat a posílit interpretace. Některé podněty budou bezpochyby využity i v dalších textech.

## Literatura

- Bapuji, H., & Crossan, M. (2004). From questions to answers: reviewing organizational learning research. *Management Learning*, 35(4), 397–417.
- Barr, H., Freeth, D., Hammick, M., Koppel, I., & Reeves, S. (2000). Evaluations of interprofessional education. *London: United Kingdom Review of Health and Social Care*. Dostupné z <http://caipe.org.uk/silo/files/evaluations-of-interprofessional-education.pdf>
- Becton, J. B., Walker, H. J., & Jones-Farmer, A. (2014). Generational differences in workplace behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(3), 175–189.
- Blaka, G., & Filstad, C. (2007). How does a newcomer construct identity? A socio-cultural approach to workplace learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26(1), 59–75.
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2015). Typologie mezigeneračního učení mezi učiteli. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 5(3), 140–162.
- Corrigan, T., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Intergenerational learning: A valuable learning experience for higher education students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 117–136.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Crow, G. M., & Pounder, D. G. (2000). Interdisciplinary teacher teams: Context, design, and process. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 216–254.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, 70(1), 113–136.
- Eraut, M. (2008). Learning from other people in the workplace. In K. Hall, P. Murphy, & J. Spoler (Eds.), *Pedagogy and practice: Culture and identities* (s. 40–57). London: Sage.
- Gursoy, D., Chi, C. G.-Q., & Karadag, E. (2013). Generational differences in work values and attitudes among frontline and service contact employees. *International Journal of Hospitality Management*, 32, 40–48.
- Ho, C. C. Y. (2010). Intergenerational learning (between generation X & y) in learning families: A narrative inquiry. *International Education Studies*, 3(4), 59–72.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Chappell, C., Rhodes, C., Solomon, N., Tennant, M., & Yates, L. (2003). *Reconstructing the lifelong learner*. London: RoutledgeFalmer.
- Chen, P.-J., & Choi, Y. (2008). Generational differences in work values: A study of hospitality management. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 20(6), 595–615.
- Cherri, C. H. (2010). Intergenerational learning (between generation X & Y) in learning families: A narrative inquiry. *International Education Studies*, 3(4), 59.
- Icenogle, M. (2001). Preparing for an age-diverse workforce: Intergenerational service-learning in social gerontology and business curricula. *Educational Gerontology*, 27(1), 49–70.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning from everyday life. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (19–30). London: Routledge.
- Kasíková, H., & Univerzita Karlova. (2001). *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697.

- 32 King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89–111.
- Ko, L. S. (2012). Solidarity, ambivalence and multigenerational co-residence in Hong Kong. In S. Arber, & T. Timonen (Eds.), *Contemporary grandparenting: Changing family relationships in global contexts*, (91–112). Bristol: The Policy Press.
- Kruiningen, J. F. (2013). Educational design as conversation: A conversation analytical perspective on teacher dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 29, 110–121.
- Lazarová, B. (2011). *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *The Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Livingstone, D. W. (1999). *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. Centre for the Study of Education and Work / U.S. Department of Education (ERIC), OISE/UT.
- Lyons, S., & Kuron, L. (2014). Generational differences in the workplace: A review of the evidence and directions for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), S139–S157.
- Mannheim, K. (1936). *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- McCartney, E. (2009). Joining up working: Terms, types and tensions. In J. Forbes & C. Watson (Eds.), *Service integration in schools: Research and policy discourses, practices and future prospects* (s. 23–36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Närvänen, A.-L., & Näsman, E. (2004). Childhood as generation or life phase? *Young*, 12(1), 71–91.
- Novotný, P., Bosničová, N., Břenková, J., Fukan, J., Lazarová, B., Navrátilová, D., ... Rabušicová, M. (2014). *Age Management. Jak rozumět stárnutí a jak na něj reagovat. Možnosti uplatnění Age Managementu v České republice*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých.
- Novotný, P., & Brücknerová, K. (2014). Intergenerational learning among teachers: Interaction perspective. *Studia Paedagogica*, 19(4), 45–79.
- Novotný, P., & Evans, K. (2014). Celoživotní učení už není ve společenských vědách prázdným pojmem: rozhovor s Karen Evans. *Studia Paedagogica*, 19(3), 123–137.
- Oldroyd, D. (2005). Human resources for learning. In M. Coleman & P. Earley (Eds.), *Leadership and management in education. Cultures, change and context* (s. 187–207). Oxford: Oxford University Press.
- Pietarinen, J., & Meriläinen, M. (2011). Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu málotřídní školy. *Studia Paedagogica*, 13(1), 65–83. Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/196/311>
- Pol, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ravet, J. (2012). From interprofessional education to interprofessional practice: exploring the implementation gap. *Professional Development in Education*, 38(1), 49–64.
- Ropes, D. C. (2011). Intergenerational learning in organisations – A research framework. In J. van Loo & M. Launikari (Eds.), *Working and ageing* (s. 105–123). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ropes, D. C. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 713–727.
- Schlimbach, T. (2008). *Generationen im Dialog: intergenerationelle Projektarbeit*. Saarbrücken: VDM Publishing.
- Schugurensky, D. (2000, říjen). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field* (working paper 19-2000). Příspěvek prezentován na 4. výroční konferenci New Approaches for Lifelong Learning (NALL). Dostupné z <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm>.

- Schullery, N. M. (2013). Workplace engagement and generational differences in values. *Business Communication Quarterly*, 76(2), 252–265.
- Spanning, R. (2008). *Intergenerational learning in organisations. Summary of the literature report*. Innsbruck: University Innsbruck.
- Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (Eds.). (2003). *Understanding human development: Life span psychology in exchange with other disciplines*. Boston: Kluwer Academic.
- Sýkorová, D. (2007). *Autonomie ve stáří*. Praha: SLON.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* (Dizertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Talbert, J. E. (2009). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. In A. Hargreaves & A. Lieberman, et al., *Second international handbook of educational change* (s. 555–571). Dordrecht: Springer.
- Wang X., & Dong X. (2010). Intergenerational knowledge transfer in the workplace: A sociological perspective. In E. Tsui (Ed.), *Proceedings of the 7th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge, Management and Organisational Learning: ICICKM* (s. 498–506). Hong Kong: Polytechnic University.

doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D., Ústav pedagogických věd  
 Filozofická fakulta, Masarykova univerzita  
 Arna Nováka 1, 602 00 Brno  
 novotny@phil.muni.cz

Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D., Ústav pedagogických věd  
 Filozofická fakulta, Masarykova univerzita  
 Arna Nováka 1, 602 00 Brno  
 brucknerova@phil.muni.cz

