



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Název projektu	Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400

Zájmová edukace u seniorů

Distanční studijní text

Naděžda Špatenková, Kamil Janiš ml.

Opava 2019



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

Obor: Studijní text spadá tematicky pro studijní programy, které jsou akreditovány v rámci klasifikace oborů vzdělání CZ-ISCED-F 2013: 01 Vzdělávání a výchova, 0229 Humanitní vědy (kromě jazyků) – obory j. n., 0288 Interdisciplinární programy a kvalifikace zahrnující umění a humanitní vědy, 031 Společenské vědy a vědy o lidském chování, 0313 Psychologie, 0314 Sociologie a kulturologie, 19 Společenské vědy a vědy o lidském chování – obory j. n., 09 Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky.

Klíčová slova: Senior, zájmové vzdělávání, gerontagogika, volný čas

Anotace: Studijní text popisuje oblast zájmového vzdělávání seniorů a reflektuje jeho význam pro jedince jako takového i pro společnost jako celek. Cílem předmětu je poskytnout studentům odpovědi na klíčové otázky ohledně zájmového vzdělávání seniorů. Významná část textu je věnována přehledu a příkladům zájmového vzdělávání, a to nejen v ČR jako celku, ale i na příkladu Slezské univerzity v Opavě.

Autor: **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D.**
Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.

Obsah

ÚVODEM.....	6
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY.....	7
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	8
1.1 Zájmové vzdělávání	9
1.2 Senior	11
1.2.1 Starý člověk	12
1.2.2 Důchodce	13
1.2.3 Postproduktivní věk	13
1.2.4 Třetí věk	13
1.2.5 Účastník vzdělávání	15
1.3 Gerontagogika.....	15
1.3.1 Hlavní zdroje geragogiky.....	17
1.3.1.1 Pedagogika	17
1.3.1.2 Andragogika.....	18
1.3.1.3 Gerontologie	19
1.3.1.4 Další zdroje gerontagogiky	21
1.3.1.5 Historický kontext gerontagogiky.....	22
2 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ.....	28
2.1 Demografický kontext vzdělávání seniorů	28
2.2 Výzkumy vzdělávání seniorů.....	31
2.3 Vzdělávání seniorů jako tzv. druhý životní program.....	32
2.4 Charakteristiky zájmového vzdělávání seniorů	33
2.5 Funkce zájmového vzdělávání	34
2.6 Cíle zájmového vzdělávání seniorů	35
2.7 Bariéry ve vzdělávání seniorů.....	36
2.7.1 Předsudky a stereotypy o stáří jako bariéra ve vzdělávání	37
2.7.2 Mýty o vzdělávání seniorů.....	39
3 SENIOR JAKO ÚČASTNÍK ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	45
3.1 Docilita (vzdělavatelnost) seniorů	46
3.2 Heterogenita seniorů jako účastníků vzdělávání.....	47
3.3 Změny ve stáří.....	48
3.3.1 Biologické změny ve stáří.....	49
3.3.2 Sociální změny ve stáří	51
3.3.3 Psychické a kognitivní změny ve stáří.....	54
3.3.4 Kvality paměti.....	57

3.4	Specifika seniorů jako účastníků vzdělávání	57
3.5	Motivace seniorů ke vzdělávání.....	58
3.5.1	Motivace ke studiu na univerzitě třetího věku	60
3.5.2	Motivace ke studiu na virtuální univerzitě třetího věku	61
4	EDUKÁTOR SENIORŮ	64
4.1	Kompetence edukátora.....	66
4.2	Kompetence edukátora seniorů.....	73
4.2.1	Osobnostní kompetence	73
4.2.2	Odborná kompetence	75
4.2.3	Andragogicko – geragogická kompetence.....	76
4.2.4	Lektorská kompetence	77
4.2.5	Kompetenční model	85
4.2.5.1	Druhy kompetenčních modelů.....	85
4.2.5.2	Přístupy při tvorbě kompetenčních modelů	86
4.2.5.3	Fáze tvorby kompetenčního modelu	87
4.2.6	Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů.....	91
4.2.6.1	Přípravná fáze	91
4.2.6.2	Fáze získávání dat	92
4.2.6.3	Fáze analýzy a klasifikace informací	93
4.2.6.4	Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu.....	97
4.2.6.5	Ověření a validizace vzniklého modelu	99
5	INSTITUCE ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ	103
5.1	Možnosti vzdělávání seniorů a motivace ke vzdělávání.....	105
5.1.1	Lidové univerzity	105
5.1.2	Univerzity třetího věku (U3V).....	106
5.1.2.1	U3V na Slezské univerzitě v Opavě	109
5.1.3	Akademie třetího věku (A3V)	115
5.1.4	Virtuální univerzita třetího věku.....	115
5.1.4.1	Přehled konzultačních středisek VU3V	116
5.1.5	Univerzity volného času (UVČ)	129
5.1.6	Akademie třetího věku	129
5.1.7	Kluby seniorů.....	129
5.1.8	Komunitní a občanské vzdělávání	130
5.1.9	Jiné možnosti vzdělávání seniorů	130
5.1.9.1	Příklady dobré praxe	130
	LITERATURA	138
	SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY	141

PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON..... 142

ÚVODEM

Předmět je určen pro studenty humanitně zaměřených programů, kteří po absolvování studia mohou pracovat se seniory, připravovat a realizovat pro ně nejrůznější výchovně-vzdělávací aktivity. Může se jednat o studenty nelékařských zdravotnických programů, programů oblasti vzdělávání Neučitelská pedagogika nebo Sociální práce.

Cílem předmětu je poskytnout studentům ucelené informace o zájmovém vzdělávání seniorů. Studenti budou seznámeni s vymezením a základními charakteristikami zájmového vzdělávání seniorů, dokáží pochopit specifčnost seniora jako účastníka zájmového vzdělávání, od toho se totiž odvíjí plánování, příprava a realizace konkrétních vzdělávacích aktivit. Předpokladem je, že student vstupuje do předmětu již se základními znalostmi o psychických, somatických, sociálních a spirituálních charakteristikách seniorů. Je totiž důležité znát to, co je obecné, abychom mohli posléze dojít k tomu, co je specifické.

Pro splnění požadavků pro absolvování této disciplíny je nezbytné, aby studenti prostudovali studijní oporu. Studijní text je jakousi kostrou základních znalostí, které by měl student po ukončení předmětu zvládat. Nicméně se předpokládá, že v průběhu celého studia bude student čerpat další poznatky z relevantní odborné literatury a dalších zdrojů. Publikací o zájmovém vzdělávání seniorů je dostatek. Při studiu studijní opory pomáhají studentovi kontrolní otázky, aby si sám pro sebe odpověděl, zda se z textu naučil podstatné a nikoli podružné informace, korespondenční úkoly rozvíjí zase jeho dovednost vyhledávat aktuální informace s přímým dopadem pro praktické využití naučeného. Text a úkoly pro zájemce jsou určeny těm, kteří mají chuť probádat sledovanou oblast do větší hloubky, která přesahuje požadovaný obsah předmětu. Student bude moci průběžně konzultovat individuálně studovaná témata předmětu prostřednictvím elektronické pošty, individuálních nebo skupinových konzultací. Předmět má kurz LMS Moodle, jenž slouží také k elektronické komunikaci s vyučujícím i mezi studenty.

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Studijní opora je rozdělena do celkem 5 kapitol, které obsahují nejen informace teoretického charakteru, ale i informace praktické. Významná část je věnována nejruznějším přehledům, příkladům dobré praxe apod. Ke studiu studijní opory přistupujte jako k celku, nikoliv jako k jednotlivým fragmentům.

Po prostudování textu budete znát:

- specifika zájmového vzdělávání seniorů,
- možnosti (a limity) vzdělávání seniorů.
- jak reflektovat základní cíle a funkce edukace seniorů;
- proč je edukace seniorů jednou z priorit současné společnosti;
- že i ve vyšším věku má edukace svůj smysl a význam
- a že může být přínosná jak pro jedince, tak pro společnost jako takovou;
- něco o institucích zaměřených na edukaci seniorů.

Získáte:

- základní informace o stárnutí, stáří a starých lidech,
- demografickém vývoji populace,
- kritických uzlech v životě seniorů
- a snad i větší citlivost vůči seniorské populaci a jejím problémům.

Budete schopni:

- orientovat se v základních intervencích používaných u této věkové kategorie,
- samostatně vypracovat návrh vlastní gerontagogické intervence,
- sestavit plán možné péče s ohledem na potřeby této věkové kategorie,
- a svůj koncept gerontagogické intervence realizovat a evaluovat.

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola představuje základní pojmy, s nimiž bude průběžně v textu studijní opory operováno. Definuje zájmové vzdělávání a vymezuje jeho charakteristiky. Objasňuje pojem senior a další související pojmy (starý člověk, důchodce, účastník vzdělávání), vymezuje postproduktivní věk a tzv. třetí věk. V poslední části úvodní kapitoly je představena gerontagogika, jakožto nově se konstituující a zastřešující disciplína pro vzdělávání seniorů, a také jedna ze subdisciplín gerontologie, tzv. vzdělávací gerontologie



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly student:

- Bude umět definovat zájmové vzdělávání
- Dokáže popsat charakteristiky zájmového vzdělávání
- Vysvětlí rozdíly mezi pojmy senior – starobní důchodce – starý člověk – člověk postproduktivního věku
- Dokáže správně pojmenovat aktéra zájmového vzdělávání jakožto účastníka vzdělávání
- Dokáže vysvětlit vztah gerontagogiky, resp. vzdělávací gerontologie a dalších souvisejících disciplín.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Zájmové vzdělávání, vzdělávání, senior, starobní důchodce, starý člověk, postproduktivní věk, třetí věk, účastník vzdělávání, gerontagogika, vzdělávací gerontologie



PRŮVODCE STUDIEM

Nejprve si osvojíme klíčové pojmy, které budeme používat v celé této studijní opoře. Ústředním pojmem se tak jeví **zájmové vzdělávání** – zde tedy začneme. Nepředpokládáme, že je nezbytné vymezovat detailně dílčí jednotlivé pojmy, jako je např. vzdělávání a zájem. Operacionalizace těchto pojmů byla předmětem jiných disciplín v rámci studia. Nicméně správné chápání těchto pojmů je nezbytným předpokladem absolvování naší disciplíny.

STUDIJNÍ TEXT

1.1 Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání je ze všech oblastí vzdělávání nejdiferencovanější a nejrozmanitější. Zahrnuje široké spektrum aktivit a činností, nabývá nejrůznějších forem, využívá nejrůznějších metod a plní rozmanité funkce pro každého jednotlivého účastníka. Palán (1997) vymezuje **klíčové atributy zájmového vzdělávání**:

- vytváří předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejich zájmů,
- uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením,
- dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci,
- umožňuje seberealizaci ve volném čase,
- široká obsahová orientace (v souladu s rozmanitostí lidských zájmů).

Zájmové vzdělávání je tedy založené na osobních **zájmech** a **potřebách** jedince. Tyto lze dle Šeráka (2009, s. 51) uspokojit následujícími způsoby:

- sebevzděláváním, sebeřízeným učením za podpory relevantních informačních zdrojů (odborná literatura, internet, masmédiá apod.),
- ve formální nebo neformální instituci specializující se na vzdělávání v dané oblasti zájmu,
- v rámci nebo za pomoci formální či neformální instituce, která se na poskytování nabídky zájmového vzdělávání nespécializuje, svou činností však vytváří edukačně podnětné prostředí, které umožňuje jedinci saturaci jeho vzdělávacích zájmů a potřeb,
- kombinací všech přístupů, sebevzděláváním doprovázeným odbornou pomocí institucí i jednotlivců.

DEFINICE



Definice zájmové vzdělávání:

- Zájmové vzdělávání, iniciované zpravidla ze strany jednotlivce, slouží zejména k rozvoji zálib nebo osobně motivovaných znalostí, zároveň však mohou být

jeho výsledky využitelné i v profesní kariéře jednotlivce a přispívají ke zvyšování celkové úrovně vzdělanosti ve státě (Bílá kniha, 2001, s. 83-84).

- Souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňujících získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku (Bílá kniha, 2001, s. 54)
- Systém krátkodobých i dlouhodobých organizačních forem, které umožňují edukační, rekreační, poznávací a tvůrčí volnočasové aktivity účastníků, realizované neformálním i informálním způsobem a směřující k saturaci jejich individuálních zájmů, k rozvoji a kultivaci osobnosti a k celkovému zlepšení kvality života jedince (Šerák, 2009).
- Souhrn krátkodobých i dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační aktivity účastníků, směřující k saturaci jejich zájmu (Pospíšil, 2001).

Šerák (2009, s. 137-138) se pokusil kategorizovat **typy zájmového vzdělávání**:

- kulturní a estetická výchova,
- pohybová a sportovní výchova,
- cestování a turistika,
- zdravotní výchova,
- environmentální výchova,
- vědeckotechnické vzdělávání,
- jazykové vzdělávání,
- náboženská a duchovní výchova.

Současně však tento autor upozorňuje, že se jednotlivé segmenty zájmového vzdělávání sférou svého působení navzájem překrývají.



PRŮVODCE STUDIEM

Pokud chceme hovořit o zájmovém vzdělávání seniorů, je nezbytné, abychom si vymezili i pojem senior a porozuměli jeho významu, který ne vždy bývá jednoznačně vymezován a chápán.

1.2 Senior

S pojmem senior se často pracuje intuitivně, bez jasného vymezení. Jaksi automaticky je za seniora považován člověk, který dosáhl vyššího (přesně nespecifikovatelného, resp. různě specifikovaného) věku. Pojem **senior** se užívá jako synonymum k pojmům starý člověk, poživatel starobního důchodu apod. Je preferován jako emocionálně neutrální, označující člověka v celém věkovém období stáří. Jaroševská (2013 in Špatenková, Smékalová, 2015, s. 47) konstatuje, že „*pojem senior vytlačil dříve oficiálně používaný pojem důchodce, který se tak ve společenském vnímání zužuje na termín spojený s příjmem penze-důchodu a je čím dál tím častěji vnímán jako nekorektní*“. Pojem senior ale není v naší legislativě ani v odborné literatuře jednoznačně vymezen. Nejedná se o právníkou, ani statistickou kategorií, je to kategorie sociologická. Statistická definice seniora dle věku není ani u nás, ani ve světě jednotná. Chronologický věk tedy není jednotným kritériem pro zahrnutí osoby do kategorie senior (ČSÚ, 2012).

DEFINICE



- Slovník cizích slov pojem senior vymezuje mimo jiné jako „*příslušník starší věkové kategorie*“ (Linhart, 2005, str. 336).
- Šerák (2009, s. 183) píše, že ještě v nedávné době byl tento pojem všeobecně používán pro osoby starší 60 let, v poslední době se ovšem hranice posouvá až na 65 let.
- Za seniora tak můžeme s odkazem na různé zdroje (Šerák, 2009; Eurostat (in Goll, 2010); Špatenková, Smékalová, 2015; Mnohojazyčný demografický slovník, 2005; Statistika&My, 2019) považovat člověka, který dosáhl věku 65let

Neugartenová (in Kalvach a kol. 2004, s. 47) navrhla zavedení pojmů „**mladí senioři**“ a „**staří senioři**“. Není totiž senior jako senior. V různých fázích tohoto životního období řeší senioři jiné problémy, mají jiné priority a dominují jiná témata a úkoly, což by mělo být reflektováno i v obsahu a tématech vzdělávání. Z jejího pojetí je pak odvozeno i současné orientační členění:

- **65-74 let: mladí senioři** – problematika penzionování, volného času, aktivit, sebe-realizace;
- **75-84 let: staří senioři** – problematika adaptace, tolerance zátěže, specifického stonání, osamělosti;
- **85 a více let: velmi staří senioři** – problematika soběstačnosti a zabezpečení.



Nejčastěji jsou účastníky zájmového vzdělávání senioři z kategorie tzv. mladých seniorů, méně pak z kategorie starých seniorů a nejméně velmi starých seniorů, kteří potřebují jiné formy intervence, např. péči.

1.2.1 STARÝ ČLOVĚK

Starý člověk je pojem, který označuje člověka ve stáří, tedy v pozdní fázi ontogeneze. V kontextu image stáří a ageismu je to však pojmenování poněkud problematické. Být starý rozhodně není důvodem k hrdosti. Stáří není respektovaným zdrojem důstojnosti člověka. Spíše naopak. Prakticky pro všechny věkové kategorie se stáří stalo příčinou rozpaků a určitým zdrojem pocitu ohrožení. Tato hrozba se redukuje různými způsoby a rozpaky se rozpouští v rozmanitých eufemismech. Dnes se pravděpodobně málokdo odváží o někom říct, že je prostě „starý“, namísto toho jsou používány obraty typu „*nacházející se v podzimu života*“, „*být v nejlepších letech*“, „*v požehnaném věku*“, „*dříve narození*“, „*zkušenější a zralejší*“ nebo „*věkově pokročilí občané*“ apod. (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 48)

Haškovcová upozorňuje, že dosažení věku pro přiznání starobního důchodu není samo o sobě důvodem pro to, aby byl někdo považován za starého, nicméně v běžném životě je za starého člověka považován každý, kdo dosáhl důchodového věku (hovoříme o tzv. sociální stáří). I přes rozdíly penzijních systémů mezi jednotlivými státy je jím většinou 65letý občan (Haškovcová, 2010, s. 20). Tvaroh už v roce 1971 kategorizoval stáří následovně:

- „*Od 50 do 60 let mluvíme o období přípravy na stárnutí.*
- *Od 60 do 73 let o raném stáří.*
- *Od 75 asi do 85 až 90 o ustáleném stáří.*
- *Od 90 let je období kmetské čili období gerontů*“ (Tvaroh, 1971, s. 42).

Také Vágnerová (2007, s. 229) hovoří o stáří od 60 let. Za počátek stáří je dnes považován věk 65+, o vlastním stáří se pak hovoří od věku 75+. Podle výzkumu *Senioři ve společnosti. Strategie zachování osobní autonomie* (Sýkorová, 2007) se lidé subjektivně cítí jako staří obvykle od 74 let.

PRŮVODCE STUDIEM



Označení „starý člověk“ může být pocíťováno jako pejorativní, resp. diskriminující. Starší lidé by měli mít stejně jako všichni ostatní právo být vnímáni jako originální, jedinečné a neopakovatelné bytosti na základě svých schopností a potřeb bez ohledu na svůj věk, pohlaví, barvu pleti, zdravotní postižení či jiné charakteristiky.

1.2.2 DŮCHODCE

Pojem důchodce se vztahuje k ekonomické aktivitě jedince. Na „důchod“ je možné nahlížet jako na životní událost, časové období a sociální instituci. Není to pouhé datum, jakkoli (individuálně i sociálně) významné, je to určitý časový prostor, který se otevírá, má (relativně dlouhé) trvání, zásadním způsobem mění životní způsob a styl, včetně organizace každodenního času a vyžaduje si určitý program. Odehod do starobního důchodu (penzionování) představuje významnou změnu v sociálním statusu a aktivitě daného jedince, protože přináší uvolnění z pracovních aktivit. Současně s tím ale může přijít i ztráta sebevědomí a také riziko chudoby, protože jedinec se stává závislým na pobírání starobního důchodu, který je obvykle jeho hlavním a jediným příjmem. Důchod tak znamená v životě každého jedince poměrně velké životní změny, včetně změny identity a image. Současně však přináší radikální změnu životního stylu a nutnost vytvoření tzv. druhého životního programu, naplnění volného času (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 50).

1.2.3 POSTPRODUKTIVNÍ VĚK

K ekonomické aktivitě odkazuje i další užívaný pojem – a to postproduktivní věk. Tradičně byl lidský život kategorizován do třech životních období – předproduktivního, produktivního a **postproduktivního**. Tento model ovšem pomalu, ale jistě pozbývá smyslu. Lineární model – vzdělání, práce, důchod – totiž stále více přestává platit a hranice mezi jednotlivými fázemi životního cyklu se stávají flexibilní a méně ostré. Rabušic (1999) poukazuje na to, že nově nastupující kohorty seniorů velmi brzy přimějí společnost k tomu, aby byly redefinovány pojmy „stáří“, „životní dráha“ a také „pracovní kariéra“. V době prodlužující se střední délky života a zvyšující se naděje na dožití se tyto pojmy prostě budou muset přizpůsobit novým věkovým dimenzím.

1.2.4 TŘETÍ VĚK

Ve vztahu ke vzdělávání je často užíván pojem **třetí věk** (např. v souvislosti s univerzitou či akademií třetího věku), který není striktním označením věku od - do, ale vymezuje fáze životní dráhy identifikované z hlediska funkcí a rolí.

PRO ZÁJEMCE



Laslet (1989) charakterizoval životní etapy následovně:

1. věk – odkazuje na dětství jako na období závislosti a nezralosti, ale také socializace a vzdělávání;
2. věk – fáze zralosti, nezávislosti, odpovědnosti a ekonomické aktivity;
3. věk – období úspěchů, naplnění, avšak již ekonomické neaktivity;
4. věk – čas závislosti, sešlosti a smrti.

Laslet byl pravděpodobně první, kdo použil číselné označení pro jednotlivé etapy životní dráhy. Koncept Neugartenové (1974) rozlišující *young-old* nepovažoval za synonymum svého pojetí a zamítl i Piferovo a Brantonovo (1986) rozlišení třetího čtvrtletí života, zahrnujícího věk 50–75 let, protože evokuje předpoklad, že kdokoli přežije věk 75, dostane se do čtvrtletí čtvrtého. Lasletovo pojetí se začalo používat nejprve ve Velké Británii a v 70. letech následně ve Francii v souvislosti s univerzitou třetího věku (*Université du Troisième Age*). Toto označení (*Univerzita třetího věku = Universities of the Third Age*) se následně ujalo a rozšířilo prakticky po celém světě.

Třetí věk se odlišuje od tzv. druhého věku, pro který je charakteristická biologická i ekonomicko-sociální produktivita. Z perspektivy celoživotního cyklu je třetí věk spojen s postproduktivním věkem, resp. odchodem do důchodu, kdy dochází k redukci sociálních rolí a ke změně sociálních struktur. Kdy třetí věk končí a začíná tzv. čtvrtý, je obtížné stanovit, neboť je to značně individuální (obvykle je to po 80 roce). Čtvrtý věk je de facto obdobím závislosti a zahrnuje především křehké a zranitelné seniory (srov. Kalvach, Čeledová, Holmerová, Jiráková, Zavázalová, Wija a kol., 2011), kteří mají jiné potřeby než osoby tzv. třetího věku. I v tomto období může být uplatňována edukace seniorů, má však jiný charakter než seniorské vzdělávání pro třetí věk. Otevírá se zde prostor především pro poradenství, aktivizaci, stimulaci, trénování paměti, reminiscenční terapii, validaci apod.



PRŮVODCE STUDIEM

Třetí věk tak může být novou a pozitivně pojímanou identitou pro seniory v důchodu, implikuje nové chápání povahy a potenciálu tohoto životního období. Třetí věk je v ostrém kontrastu vůči následujícímu čtvrtému věku. Je totiž prezentován jako období úspěšného stárnutí a trvalých příležitostí, naplnění a nezávislosti. Je to období, kdy je jedinec konečně uvolněn z pracovního procesu a je schopen nového naplněného života. Aktuálně se debatuje o tom, zda je čtvrtý věk nevyhnutelnou součástí životního cyklu a zda musí být nutně charakterizován křehkostí, závislostí a zvýšenými fyzickými a psychologickými problémy. Zajímavou otázkou také je, jestli je možné prodloužit, resp. „natáhnout“ třetí věk až do věku čtvrtého, případně se vyhnout nástupu tzv. čtvrtého věku aktivním přístupem ve věku třetím.

1.2.5 ÚČASTNÍK VZDĚLÁVÁNÍ

Neexistuje jednoznačný konsensus v tom, který z výše zmiňovaných pojmů by se měl používat. Některá označení (jako např. „babičky a dědečkové“ či „staroušci“) jsou ovšem v kontextu zájmového vzdělávání zcela neadekvátní a silně devalvující. Vhodné není ani užívání eufemismů typu: „sednoucí populace“, „stříbrná generace“ apod. Doporučujeme proto v souladu s terminologií celoživotního vzdělávání používat pojem **účastník vzdělávání**, případně označení **posluchač**, nikoliv však student, protože seniori – a to ani seniori na univerzitě třetího věku nenaplnují statut studenta. Pojem účastník vzdělávání je významově neutrální, jasný a nahrazuje jiná terminologická vymezení, vycházející například z lékařského (*geront*) či psychologického (*senescent*) prostředí, akcentující vybraná specifika daného oboru. Označuje každého, kdo se účastní vzdělávacího programu, je tedy i nanejvýš korektní z hlediska věkové diskriminace, nevytváří žádnou zvláštní kategorii pro starší občany, jako je tomu např. u pojmu třetí věk.

1.3 Gerontagogika

Vzděláváním seniorů se zabývá nově se konstituující disciplína **gerontagogika**.

DEFINICE



Gerontagogiku je možné poněkud redukcionisticky vymezit jako **výchovu ke stáří a ve stáří** (Livečka, 1979, s. 26).

Vznik a rozvoj této disciplíny představuje do jisté míry společenský závazek reagující na potřeby vycházející z demografického vývoje. V kontextu stárnutí populace a v souladu s apelem na kvalitu života seniorů se tato zakázka silně aktualizuje. Stárnutí a stáří totiž získává novou strukturu. Stáří se stává očekávanou a poměrně dlouhou etapou lidského života, která má svoji vlastní hodnotu, dané životní úkoly, specifické problémy atd. (Čornaničová, 2002). Helena Haškovcová (1990) v této souvislosti píše, že nikdy v minulosti člověk nežil tak dlouhou dobu – a to je dostatečný důvod mít takový čas pod kontrolou. V neposlední řadě představuje vzdělávání seniorů velkou edukační výzvu.

Gerontagogika, ačkoliv se primárně zabývá staršími a starými lidmi, je sama o sobě velmi mladou disciplínou, stále ještě prochází svým procesem legitimizace, obsahově a terminologicky se vyvíjí. Je možné vést diskusi o tom, jaké je místo této disciplíny v systému věd, co je jejím předmětem a objektem, ale i o tom, jak tuto disciplínu vlastně nazývat, například:

- gerontopedagogika, resp. pedagogika starších lidí nebo pedagogika stárnutí a stáří (Livečka, 1979; Mühlpachr, 2004);
- geragogika (Čornaničová, 1998; Bartel, 1986; Mieskes, 1970; Schulz, Zych, 1986a; 1991a);

- gerontagogika (Špatenková, 2013);
- můžeme se setkat i s označením gerontogika (Kalvach a kol., 2004);
- ale existují i jiné možnosti, jak tuto disciplínu nazývat, například geragogie (Bachmann, 1987a; 1987b);
- v anglosaské literatuře nacházíme i termín eldergogy (Petřková, 1994, s. 24) apod.
- vzdělávací gerontologie (Schulz, 1986b; Wojciechowski, 1986);
- gerontologické vzdělávání (Glendenning, 1990);
- vzdělávání seniorů (Eirnbter, 1978; Gronemeyer, 1986; International glossary of social gerontology 1985; Kamiński, 1971; 1986; Schenda, 1972; Schulz, 1986b; Sitzmann, 1970; 1976).



PRO ZÁJEMCE

Pravděpodobně poprvé použil pojem gerontagogika v roce 1952 Ferdinand Adalbert Kehrer. V roce 1962 představil jeho krajan Otto Friedrich Bollnow koncept gerontagogiky jako výzkumné disciplíny zaměřené na vzdělávání starších lidí. V našich zemích již v roce 1979 Emil Livečka (1979, s. 3) poukazoval na „*nově budovanou vědní disciplínu pedagogiky, která slouží k přípravě dospělých občanů na aktivní a tvůrčí etapy stáří z hledisek výchovných a vzdělávacích potřeb, zájmů, funkcí a cílů výchovy a vzdělávání dospělých. Zahrnuje nejen teoretická východiska a pojetí, výchovu ke stáří a ve stáří, ale také praktické ukázky řešení a metodiky postupů při realizaci této výchovy a vzdělávání dospělých.*“

Německý pedagog a gerontolog Hans Johann Mieskes zahrnuje geragogiku na jedné straně do gerontologických věd (spolu s geriatrií, gerontopsychologií a gerontosociologií), a na straně druhé k vědám o výchově, kam řadí pedagogiku dětí a mládeže a také andragogiku. Naznačuje tak nejen jistou „hraničnost“, ale i obtížnou „ohraničitelnost“ této disciplíny. Pojem gerontagogika je totiž některými odborníky (např. Petřková, Čornaničová, Bednaříková, Šerák atd.) užíván výhradně pro popis vzdělávacích aktivit zaměřených na seniory. Konkrétně Čornaničová (1998) řadí gerontagogiku (ona ji nazývá geragogikou) primárně do systému věd o výchově a v jejich rámci ji považuje za disciplínu andragogickou, s níž se shoduje jednak v předmětu a jednak v objektu andragogické, respektive gerontagogické intervence. Vůbec nerozvíjí úvahy o geragogice jako samostatné disciplíně. Jiní odborníci (Špatenková, Jochmann, Šimek apod.) používají pojem gerontagogika mnohem komplexněji. V užším pojetí tak gerontagogika svým způsobem doplňuje a rozšiřuje tzv. vědy o výchově na jakousi pomyslnou „trojčlenku“: pedagogika – andragogika – gerontagogika. Zatímco pedagogika zaměřuje svoji pozornost na děti a dospívající, andrago-

gika na dospělé, gerontagogika obrací svůj zájem na seniory. V širším pojetí je pak předmětem gerontagogiky i animace staršího člověka, jeho orientace v kritických uzlech životní dráhy či při problémovém průběhu jeho životní dráhy, péče o staršího člověka v nejrůznějších oblastech apod. Akční pole gerontagogiky se tak značně rozšiřuje (Jochmann 1992, s. 20-21):

- kromě *vzdělávání* (nejznámějšími vzdělávacími institucemi jsou pravděpodobně Akademie třetího věku a Univerzity třetího věku)
- a *edukace* (např. kulturní výchova, zdravotní osvěta, rehabilitace, prevence a výchovné péče v oblasti sociálně deviantních jevů atd.)
- i na oblast *péče* (volný čas, zábava, rekreace, seberealizace, sociální péče, poradenství aj.)
- a *funkcionálního působení* (masmédia, působení prostředí, výchovné působení výchovně nespecifických organizací).

Rozšířením svého akčního pole a redefinicí předmětu se tak začíná gerontagogika radit spíše k antropologickým, resp. humanitním disciplínám.

1.3.1 HLAVNÍ ZDROJE GERAGOGIKY

Proč by nemohlo být vzdělávání seniorů řešeno v kontextu stávajících disciplín, např. pedagogiky nebo andragogiky?

1.3.1.1 Pedagogika

DEFINICE

Pedagogika je definována jako věda o výchově a vzdělávání člověka.

Poskytuje gerontagogice poznatky z oblasti didaktiky, technologie učení a vzdělávání, poznatky o organizačních formách vzdělávání, o pedagogické interakci apod.). V souladu s Průchou (2002) je možné pedagogiku označit jako vědu, která se zabývá člověkem v situaci výchovy. V situaci výchovy je celý člověk se všemi svými vztahy ke skutečnosti (srov. Potměšilová, Sobková, 2002) – tedy po celý běh své životní dráhy, včetně stáří. Nicméně v etymologickém slova smyslu pak vzniká jistá diskrepance a divergence. Pedagogika už ve svém názvu nese určitý akcent na podstatně mladší věkové kategorie (*řec. paidós: dítě, agógé: vedení*), začlenění gerontagogiky do pedagogiky tak může vyvolávat určité fantazie o přirovnání seniorů k dětem. Takový přístup je ovšem poněkud devalvující, protože jde proti zdůrazňování důstojnosti seniorské populace jako svébytné sociální skupiny. Senioři nejsou (jako) děti. Mají jiné potřeby, jiné hodnoty, jiné cíle, hodnoty, potřeby. Ve všech oblastech (bio-psycho-sociální i spirituální) se odlišují nejen od dětí a dospívajících, ale i od dospělých. Seniorská populace je v mnoha ohledech natolik specifická, že



vyžaduje jiné postupy a metody – nikoliv pedagogické, ani modifikované andragogické, ale vlastní gerontagogické, respektující požadavky, očekávání, cíle, požadavky a možnosti seniorů.

1.3.1.2 Andragogika

Nejblíže má gerontagogika pravděpodobně k **andragogice**.

DEFINICE



Gerontagogiku je možné vymezit jako hraniční disciplínu mezi gerontologií a andragogikou. Např. Knowles (1980) pojímá andragogiku jako „*umění a vědu o pomoci dospělým učit se*“.

Andragogika vytváří podle Čornaničové (1998, s. 126) „*příznivé inkubační podmínky a prostor na modelování strukturálních schémat obsahových polí gerontagogiky*“. Andragogika se v pojetí Knowlese (1980) vyrovnává s nezávislými dospělými účastníky vzdělávání, kteří mají své vlastní edukační cíle týkající se nějakého specifického problému nebo úkolu. Senioři ale na rozdíl od dospělých nemusí být úplně nezávislí, dokonce nemusí mít ani vlastní vzdělávací cíle či přímou motivaci ke vzdělávání. A co tedy mají? Cíle ano: chtějí se něco dovědět, nebo věnovat se něčemu, na co v mládí neměli čas, někteří chtějí vystudovat vysokou školu /a takoví absolventi už existují/ atd. Je proto vhodné, aby byl v souvislosti se vzděláváním seniorů užíván pojem gerontagogika, který jednoznačně upozorňuje na specifika vzdělávání starších osob. Následující tabulka srovnává pedagogický, andragogický a gerontagogický přístup ve vzdělávání.

	Pedagogika	Andragogika	Geragogika
Lektor	Učitel je tím, kdo určuje co, kdy a jak je nutno v jednotlivých předmětech nastudovat a pak toto prověřuje	Učitel podporuje a povzbuzuje k sebeřízení.	Lektor jako facilitátor a partner pro komunikaci.
Vztah	Subjekt-objektový vztah.	Subjekt-subjektový vztah.	Spíše objekt-subjektový vztah.
Účastník vzdělávání	Žák je závislý.	Dospělý usiluje o nezávislost a sebeřízení.	Senior nemusí být zcela nezávislý.
Zkušenosti účastníka vzdělávání	Životní zkušenosti žáka nejsou příliš cenné, resp. zatím nejsou žádné.	Zkušenosti účastníka jsou cenným zdrojem pro studium.	Účastník má značné životní zkušenosti.
Pohotovost, ochota ke studiu	Žáci se učí to, co je od nich očekáváno společností, studijní plán je standardizován. Směr: do budoucnosti (BUDE).	Účastníci vzdělávání se učí to, co potřebují vědět. Studijní programy jsou připravovány v návaznosti na možnost praktického použití. Směr: do přítomnosti, resp. bezprostřední budoucnosti (JE)	Edukační programy navazují na biografickou historii účastníků a reflektují jejich zkušenosti. Směr: návrat do minulosti (BYLO)

Motivace	Vnější motivace	Spíše vnitřní motivace	Pouze vnitřní motivace
Orientace ke studiu	Získávání znalostí v určitých předmětech. Studijní plán je organizován podle jednotlivých předmětů.	Studijní zkušenost je založena na studiu určitých problémů, učící se jsou zaměřeni na jejich učení.	Integrace zážitků, generativita vs. stagnace.

Tab. č. 1 – *Srovnání aspektů pedagogiky, andragogiky a geragogiky* (modifikace dle Knowlese, 1980, cit. dle Špatenková, Smékalová, 2015, s. 21)

Pojem **gerontagogika** je vytvořen podle vzoru pedagogika, resp. andragogika z řec. *gerón = stařec + agogé = vedení*. Máme-li posoudit, k čemu vést starého člověka, musíme vyjít ze zhodnocení jeho:

- potřeb, možností a rolí jako individua;
- podmínek a situací vymezujících kvality jeho života;
- specifik běhu (procesů) jeho života (Jesenský, 2000).

1.3.1.3 Gerontologie

Posouzení, k čemu seniora vést, ale není možné bez důkladné znalosti objektu gerontagogiky – tedy seniora. To poskytuje gerontologie.

DEFINICE



Gerontologie je nauka o stárnutí a stáří, respektive o problematice starých lidí a života ve stáří.

Gerontologie zkoumá seniory „z pohledu biologického, demografického, sociálního a z mnoha dalších aspektů“ (Holmerová, Jurašková, Zikmundová a kol., 2007, s. 13). Obvykle bývá gerontologie členěna do těchto hlavních proudů:

1. **Gerontologie experimentální** zkoumá příčiny a mechanismy stárnutí živých organismů. Kalvach a Mikeš (in Kalvach a kol. 2004, s. 49) konstatují, že těžiště biologického výzkumu dnes spočívá především na celulární a molekulární úrovni a poukazují také na to, že významný, avšak u nás stále poněkud opomíjený, je výzkum v neuropsychologii stárnutí.
2. **Gerontologie sociální** se orientuje na vzájemné vztahy mezi starou populací a společnostmi jako celkem; zabývá se tím, co staří lidé od společnosti potřebují, i tím, jak populační stárnutí ovlivňuje společnost a její rozvoj. Podle Kalvacha a Mikeše (in Kalvach a kol. 2004, s. 49) jde o širokou problematiku zahrnující výzkumně i uživatelsky demografii, psychologii, antropologii, pedagogiku, politologii, právo, ekonomii, urbanistiku, architekturu, designérství i další oblasti.
3. **Gerontologie klinická** (geriatrie) se věnuje zvláštnostem zdravotního stavu a nemocí ve stáří. Holmerová, Jurašková, Zikmundová a kol. (2007, s. 13) píší, že je „*medicinou stáří, lékařským oborem, který se zabývá diagnostikou a managementem onemocnění*“

ve stáří ve stáří, ale také širšími souvislostmi z pohledu veřejného zdravotnictví. “ Je to samostatný lékařský obor poskytující specializovanou péči nemocným vyššího věku



PRŮVODCE STUDIEM

Zahraniční odborná literatura operuje i s jinými pojmy, které se v češtině (zatím) příliš nepoužívají, např. **kritická gerontologie** (Phillipson, Walker 1986), **feministická gerontologie**, **gerontechnologie**, **environmentální gerontologie** apod.

V zahraničí se ovšem rozvíjí i další, a to poměrně silný proud gerontologie, totiž **gerontologie vzdělávací**. Tento pojem se u nás zatím ovšem příliš neujal.



PRO ZÁJEMCE

Pojem vzdělávací gerontologie byl podle Glendenninga (1990) pravděpodobně poprvé použit v roce 1970 Howardem Y. McCluskym na univerzitě v Michiganu jako název doktorského studijního programu. O šest let později vznikl stejnojmenný americký časopis a v roce 1985 byla ve Velké Británii založena *Asociace vzdělávací gerontologie*. O obsahu tohoto pojmu se mohutně diskutovalo zejména v letech 1976-1980 a asi nejvýstižněji vymezil *vzdělávací gerontologii* Peterson (1976), který jím označil oblast teorie a praxe na rozhraní vzdělávání dospělých a sociální gerontologie. Peterson dále navrhl, že by vzdělávací gerontologie měla kromě vzdělávání seniorů zahrnovat také vzdělávání široké laické i odborné veřejnosti o stárnutí a stáří. Jedná se tedy nejen o vzdělávání seniorů, ale i vzdělávání pro seniory (Špatenková, Smékalová, 2015). Tuto nastíněnou Petersonovu linii reflektuje i současné extenzivnější pojetí gerontagogiky, které podle Šeráka (2009, s. 189) zahrnuje prakticky veškeré edukační aktivity spojené se seniory. Petřková a Čornaničová (2004) je vymezily následovně:

- **edukace seniorů**, resp. vlastní seniorské vzdělávání,
- **preseniorská edukace** jako příprava na stáří
- a **proseniorská edukace** zahrnující vzdělávací aktivity zacílené na podporu seniorů a jejich potřeb a zájmů, na mezigenerační porozumění a společenské uznání stáří.

Téma **proseniorského vzdělávání** není nové. Objevuje se již v 70. letech a opakovaně bylo diskutováno také na světových gerontologických kongresech. Livečka (1979, s. 16-17) připomíná, že už v roce 1975 na světovém gerontologickém kongresu, který organizovala *Association Internationale de Gérontologie* zaznívala tematika gerontologického vzdělávání nikoliv ojediněle, ale z převážné většiny, jak je výslovně uvedeno ve sborníku z této konference o „Výchově a výcviku v gerontologii“ (*Education and Training in Gerontology*). Livečka cituje z úvodního referátu Benerfeldtové: „*Potřebujeme v této oblasti*

vzdělavatele vysokých kvalit; jedinců kteří jsou vybaveni pedagogickými vědomostmi a dovednostmi a současně dostatečně motivovaní k praktické aplikaci svých znalostí o stárnutí... Další skupinou lidí, kteří potřebují takový výcvik jsou poradci osob v předdůchodovém věku a nakonec i sami stárnoucí a staří lidé...“ (Livečka, 1979, s. 17).

PRŮVODCE STUDIEM



Pojem vzdělávací gerontologie bývá zaměňován s termínem gerontologické vzdělávání a někdy bývají dokonce oba pojmy užívány jako synonyma. Mezi **vzdělávací gerontologií** (*edukací seniorů*) a **gerontologické vzdělávání** (*vzdělávání v gerontologii*) ale nelze klást rovnítko. Vzdělávací gerontologie má jasnou cílovou skupinu – seniory. Gerontologické vzdělávání má mnohem větší okruh – širokou veřejnost, dobrovolníky i profesionály pracující se seniory. Panující terminologická nejednotnost vytváří požadavek zavedení jednotného označení pro nově se formující disciplínu, která se zaměřuje na vzdělávání seniorů a na problematiku edukace ve vztahu ke stárnutí a stáří, tedy disciplínu, která by „zastřešovala“ obojí - vzdělávací gerontologii i gerontologické vzdělávání. Tímto termínem by mohla být právě gerontagogika, resp. geragogika (angl. *Geragogy*) protože toto označení splňuje požadavky na praktičnost jednoslovného názvu, vyhovuje ekonomičnosti (úspornosti) termínu tím, že umožňuje vytvářet jednoduché odvozeniny, včetně principu nosnosti, resp. reprodukovatelnosti termínu, protože umožňuje vytvářet přídavná jména a správnou slovní vazbu.

1.3.1.4 Další zdroje gerontagogiky

Kromě andragogiky a gerontologie se gerontagogika významně opírá o poznatky jiných věd, především psychologie, sociologie, demografie, ekonomie, medicíny, filozofie, práva atd.

Psychologie umožňuje aplikovat psychologické poznatky o osobnosti jedince, faktorech ovlivňujících psychický vývoj, o zvýšeném riziku psychických chorob a poruch ve stáří (např. kognitivní poruchy apod.) a možnostech jejich prevence (pravidelná duševní činnost atd.), o možnostech podpory a pomoci pozitivního vývoje osobnosti seniora, o faktorech kognitivní výkonnosti ve starším věku a možnostech jejich ovlivňování žádoucím směrem, o významu motivace pro učení i ve starším věku a úspěšné psychické adaptace na stárnutí včetně determinujících faktorů atd. Kromě toho poskytuje psychologie gerontagogice klíčový pojmový aparát (např. paměť, učení, motivace, komunikace aj.), nabízí určité diagnostické metody a pomáhá koncipovat psychodidaktické přístupy. V gerontagogice však nejde jen o osobnost a psychiku samotných účastníků výchovy a vzdělávání ke stáří a ve stáří, zejména o jejich psychické, věkové a individuální zvláštnosti starších lidí, problematiku teorie jejich učení a změny schopností učení v období pozdních fází ontogeneze, změn v duševní i fyzické výkonnosti stárnoucích a starých lidí, jejich motivace k učení apod., jde také o osobnost a psychiku gerontagogů, lektorů, trenérů a dalších, kteří při výkonu svého povolání vykonávají řadu gerontagogických funkcí a činností.

Sociologie disponuje rozsáhlým aparátem metod a technik empirického výzkumu pro zkoumání. Nabízí tak poznání v oblasti společenských vztahů, principů navozování a udržování mezigenerační solidarity, společenského vývoje a změn ve všech oblastech společenské praxe souvisejících se stárnutím společnosti apod. Právě vztahy jedince a společnosti, sociální role (a jejich změna) u stárnoucích a starých lidí, téma autority a prestiže seniorů, a zvláště pak změn, k nimž dochází u stárnoucích a starých lidí ve struktuře a využívání volného času jsou pro gerontagogiku zvláště významné. Kromě toho nesmíme zapomenat, že každé vzdělávání – i to ve stáří a ke stáří – je činností převážně společenskou. Z toho také vyplývá velký význam sociologického zkoumání společenského charakteru výchovy ke stáří a ve stáří a to jak v makro-, tak i v mikrosociálních rozměrech (Livečka, 1979, s. 20-29).

Filozofie přináší do gerontagogiky témata ohledně smyslu života, významu životního směřování, hodnotové orientace člověka a významu životních hodnot, problematiky kvality života, problematiky morálky a etiky aplikované v každodenním životě, významu důstojnosti života i v etapě stáří apod.

Kromě andragogiky, gerontologie, psychologie, sociologie a filozofie se gerontagogika opírá také o poznatky demografie, ekonomie, lékařských věd, práva atd.



PRO ZÁJEMCE

1.3.1.5 Historický kontext gerontagogiky

Přestože je gerontagogika relativně novou disciplínou, její kořeny sahají hluboko do minulosti. Myšlenku celoživotního učení zahrnující vzdělávání ve stáří pravděpodobně poprvé v historii pedagogiky předložil právník a filolog Simonis Maricii Pilsnensis ve své práci *De scholis seu academiis libri duo* (Dvě knihy pro školy nebo jiné akademie) z roku 1551. Za „otce zakladatele“ gerontagogiky můžeme jednoznačně a hrdě považovat Jana Amose Komenského. Koncept celoživotního vzdělávání rozvíjí Komenský především v díle *Pampaedia* z roku 1656, kde v souladu s vývojem člověka rozlišil osm tzv. „škol“ (Komenský, 1948):

- škola narození (*Schola Nativitatis*),
- škola dětství (*Schola Infantiae*),
- škola chlapců (*Schola Pueritiae*),
- škola dospívání (*Schola Adolenscentiae*),
- škola mladosti (*Schola Juventatis*),
- škola dospělosti (*Schola Virtutis*),
- škola stáří (*Schola Senii*)

- a škola smrti (*Schola Mortis*).

Právě Komenský utvořil první ucelenější systém poznatků o výchově a vzdělávání nejen dětí a mládeže, ale také dospělých, včetně starších dospělých (seniorů). **Škola stáří** představovala vrchol lidské moudrosti. Stáří pojímal Komenský jako rovnocennou část života stejně jako kterékoli životní období, např. mládí. Píše, že stáří je součástí života, proto je součástí školy; proto musí mít tato škola své učitele, předpisy, cíle a studia, disciplínu tak, že pokrok v životě starých lidí by mohl být možný. Dále argumentoval, že „*co je slabé, musí dostat radu a podporu. A protože stáří je nejslabší ze všech etap života, nesmí být zanedbávané a zbavené pomoci.*“ (Komenský, 1948). Staří lidé by podle Komenského neměli opomíjet své ctnosti. Nic důležitého – veškeré dosavadní životní poznatky a zkušenosti – by nemělo být zapomenuto a nemělo by zůstat bez využití. Cílem školy stáří bylo vykonat „*něco dobrého a konečného*“ tak, aby mohl být závěr konečného lidského života dobrý a správný, stejně jako celý předcházející život. Stáří Jan Amos Komenský (1948) rozděluje na statné, obtížené a sešlé, každému z nich náleží vykonávat něco jiného a jiným způsobem. Například úkolem stáří statného je těžit ze zkušeností, z prožitého života, a to způsobem ohlížení se na minulost, z toho, co bylo učiněno správně, se radovat, a u toho, co bylo vykonáno špatně, přemýšlet nad nápravou. V období stáří je podstatné radovat se ze současnosti, nejde jen o zaplňování prázdného času. Motiv gerontagogiky lze také nalézt v Komenského práci *Velká Didaktika* (Komenský, 1991), ve které diskutuje principy prodloužení života. Došel k závěru, že prodloužení lidské existence spočívá v získání umění správného použití existence. Vzdělání je v tomto smyslu nedílnou součástí všeobecné osvěty, tedy i nedílnou součástí školy stáří a smrti.

Konstitucionalizace a rozvoj geragogiky koresponduje s názorem, že člověk je schopen se učit a vzdělávat ve všech životních etapách, včetně stáří. Vzdělávání by se tedy mělo týkat všech věkových kategorií. Takový přístup ke vzdělávání je možné nalézt nejen u Komenského, ale například i u Ruth Benedictové, Ericha Fromma, Aleksandera Kamińskiego, Abrama Kardínera či Ralpa Lintona. Nicméně úvahy o vzdělávání seniorů měly spíše deklarativní, teoretický charakter. Prakticky byly vzdělávací potřeby starších lidí ignorovány. Samotné vzdělávání seniorů začalo vznikat z potřeb společenské praxe jako nový výchovně vzdělávací fenomén v sedmdesátých letech minulého století. Na mezinárodních gerontologických kongresech se začalo hovořit o učení a paměti ve stáří, výchovně vzdělávací přípravě na odchod do důchodu i o vzdělávacích kurzech pro seniory (Livečka, 1979, s. 13). Začíná se objevovat také apel na gerontologickou přípravu pracovníků, kteří při výkonu svého povolání přicházejí do kontaktu se seniory. Čornaničová (2002) připomíná, že v edukaci seniorů se postupně formovaly 3 proudy vzdělávacích a kultivačně-edukačních aktivit a 3 okruhy prostředí, v nichž byla realizována:

- **edukačně-preventivní programy zaměřené na zdravé stárnutí, předcházení předčasnému, patologickému stárnutí**; byly realizovány především zdravotníky se specializací v geriatrii a zaměřené na popularizaci gerontologických poznatků, obvykle se

konaly ve vhodném místním prostředí, např. v klubech důchodců, kulturně-osvětových institucích atd.;

- **specializované sociálně-edukační aktivity v rezidenčních institucích pro seniory** (domovy pro seniory, léčebny dlouhodobě nemocných, geriatrická oddělení nemocnic apod.), kde se rozvíjela širší škála specificky zaměřených edukačních programů, např. adaptační programy, aktivizační, rehabilitační a další „terapeutické“ programy pro obyvatele, resp. uživatele služby;
- **edukace seniorů školského typu**, např. univerzity a akademie třetího věku, kterou jsou chápány jako výraz aktivní životní orientace samotných seniorů, tzv. druhého životního programu v séniu.

Mezi hlavní příčiny, proč se začala edukace seniorů rozvíjet právě v sedmdesátých letech, patří řada nových teoretických poznatků o procesu stárnutí, podpora demokratizace společnosti, nutnost celoživotního vzdělávání a v neposlední řadě zvýšení sebevědomí samotných seniorů. Edukace představovala nový aktivní a atraktivní přístup k životu seniorů, možnost poznávat a vytvářet si nové zájmy a kontakty a začala přispívat k udržování nebo zlepšení kvality jejich života. Ale i současná doba je charakteristická obdobím razantních a neustálých změn, které doléhají na všechny generace. Nejhuře se s nimi vyrovnávají právě senioři, pro něž se stávají zdrojem stresu. Proto je jednou z hlavních úkolů edukace pomáhat seniorům orientovat se v rychle se měnícím světě. Edukace může zabránit izolaci, která je spojená s odcizením.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Gerontagogika je hraniční disciplínou mezi gerontologií a andragogikou. Poznatky dále čerpá z psychologie, sociologie, demografie, filozofie, medicíny apod. Jejím hlavním cílem je udržet či zvýšit kvalitu života seniorů prostřednictvím vzdělávacích aktivit. Gerontagogika se zaměřuje na seniory. Senieorem máme na mysli obvykle osoby ve věku 65+, jednoznačná shoda v tomto ohledu nepanuje. V souvislosti se vzděláváním seniorů se používá pojmenování třetí věk (odtud potom univerzity třetího věku, akademie třetího věku apod.). Senioři se již vzdělávají zpravidla na základě svých zájmů a vzdělávacích potřeb, nikoliv pro uplatnění na trhu práce, proto řadíme vzdělávání seniorů mezi zájmové vzdělávání. Vzdělávání může být tzv. druhým životním programem ve stáří, adekvátně strukturuje a vyplňuje volný čas seniorů.



KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Proč označujeme vzdělávání seniorů jako zájmové?
2. Jaké jsou charakteristiky zájmového vzdělávání?
3. Jaké znáte typy zájmového vzdělávání?

4. Jak se správně označují osoby vyššího věku, které se účastní vzdělávacích aktivit?
5. Kdo je to senior?
6. Jak jinak můžeme pojmenovat gerontagogiku?
7. Jaký je rozdíl mezi vzdělávací gerontologií a gerontologickým vzděláváním?

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Co všechno se Vám vybaví, když se řekne starý člověk? Zkuste nalézt alespoň 10 volných asociací na toto téma.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

ZDROJE



ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pro geragogiku*. Bratislava ISBN 80-223-1206-1.

ČORNANIČOVÁ, R. K formovaniu geragogiky ako vedy. In Klega, V. (Ed.) *Seniori a univerzity III. věku*. Olomouc: VUP, 1995, s. 25–31. ISBN neuvedeno.

ČORNANIČOVÁ, R. Vzdělávací programy pro seniorov u nás a v zahraničí. ss. 39- 49. In PETŘKOVÁ, Anna (ed.). *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISSN 80-244-0007-3.

ČORNANIČOVÁ, R., PETŘKOVÁ, A. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: VUP, 2004. ISBN 80-244-0879-1.

de BEAUVOIR, S. *Les belles images*. Paris: GALLIMARD, 1972.

GOLL, M. *Ageing in the European Union: where exactly?* 2010. [online][cit. 2018-8-8]. Dostupné z: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-10-026/EN/KS-SF-10-026-EN.PDF>

HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Havlíček Brain Team, 2010. ISBN 978-80-87109-19-9.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-158-2.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Manuálek sociální gerontologie*. Brno: IDVPZ, 1990. ISBN 80-7013-363-5.

JOCHMANN, V. *Výchova dospělých – andragogika*. In *VARIA SOCIOLOGICA ET ANDRAGOGICA*. Olomouc: UP, 1992, s. 20-21.

KALVACH, Z., ČELEDOVÁ, L., HOLMEROVÁ, I., JIRÁK, R., ZAVÁZALOVÁ, H., WIJA, P. a kol. *Křehký pacient a primární péče*. Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-4026-3.

KALVACH, Z., ONDERKOVÁ, A. *STÁŘÍ. Pojetí geriatrického pacienta a jeho problémů v ošetrovatelské praxi*. Praha: Galén, 2006. ISBN 80-7262-455-5.

KALVACH, Z., ZADÁK, Z., JIRÁK, R., ZAVÁZALOVÁ, H., SUCHARDA, P. a kol. *Geriatric a gerontologie*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0548-6.

KOMENSKÝ, J., A. *Velká didaktika*. 2. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1991. ISBN 80-08-01022-3.

KOMENSKÝ, J., A. *Vševýchova = Pampaedia*. Praha: Státní nakladatelství, 1948.

KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Association Press, 1980.

LINHART, J. a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2005. ISBN 80-85843-61-7.

MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3345-2.

PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.

PALÁN, Z. *Andragogický slovník: elektornická verze*. Dostupné na WWW: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/modul>, 2002.

PAVLÍK, Z., KALIBOVÁ, K. *Mnohojazyčný demografický slovník: český svazek*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Česká demografická společnost, 2005. ISBN 80-239-4864-4.

PETŘKOVÁ, A. (ed.). 1997. *Deset let vzdělávacích aktivit pro seniory*. Sborník příspěvků z odborného semináře se zahraniční účastí. Olomouc. 17. – 18. října 1996. Olomouc: VUP, 1997.

PETŘKOVÁ, A. Vzdělávání seniorů jako aktuální problém vzdělávání dospělých. In BOČKOVÁ, Věra a kol. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1994. s. 24-31. ISBN 80-7067-358-3.

PETŘKOVÁ, A. (ed.). *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-244-0007-3.

RABUŠIC, L. O postavení seniorů v české společnosti: nemoc, osamělost a chudoba? In Petřková, A. (Ed.). *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. Olomouc: VUP, 1999, s. 17–30. ISBN 80-244-0007-3.

Statistika & my. Praha: Český statistický úřad, 2019. ISSN 1804-7149

SÝKOROVÁ, D. *Autonomie ve stáří. Kapitoly z gerontosociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. ISBN 987-80-86429-62-5

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠPATENKOVÁ, N. *Gerontagogika*. Olomouc: VUP, 2013.. ISBN 978-80-244-3653-1.

ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5446-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

BÍLÁ KNIHA – NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICCE. FORMUJE VLÁDNÍ STRATEGII V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ. STRATEGIE ODRÁŽÍ CELOSPOLEČENSKÉ ZÁJMY A DÁVÁ KONKRÉTNÍ PODNĚTY K PRÁCI ŠKOL. [online][cit. 4. 4. 2019]. Dostupné z: <
<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>

2 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola reflektuje charakteristiky a specifika zájmové vzdělávání seniorů. Zájmové vzdělávání seniorů je prezentováno jako tzv. druhý životní program, tedy smysluplná a užitečná náplň činnosti pro období starobního důchodu. Jsou nastíněny funkce a cíle zájmového vzdělávání seniorů, identifikovány základní bariéry ve vzdělávání seniorů, včetně předsudků a stereotypů.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly student:

- Bude umět definovat zájmové vzdělávání seniorů
- Dokáže popsat charakteristiky zájmového vzdělávání seniorů
- Porozumí významu zájmového vzdělávání seniorů jako tzv. druhého životního programu
- Dokáže pojmenovat základní bariéry ve vzdělávání seniorů
- Umí popsat předsudky, mýty a stereotypy vůči seniorům



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Zájmové vzdělávání seniorů, bariéry vzdělávání, předsudky, stereotypy, mýty, druhý životní program, volný čas



PRŮVODCE STUDIEM

Už víme, co je to zájmové vzdělávání a kdo jsou to senioři a také to, jaká disciplína se dané problematice věnuje. Nyní se podíváme přímo na oblast zájmového vzdělávání seniorů. Ještě se budeme sice chvíli pohybovat na teoretické rovině, než se podíváme na konkrétní příklady zájmového vzdělávání seniorů. Ale i na to dojde, vyčkejte ještě chvíli.

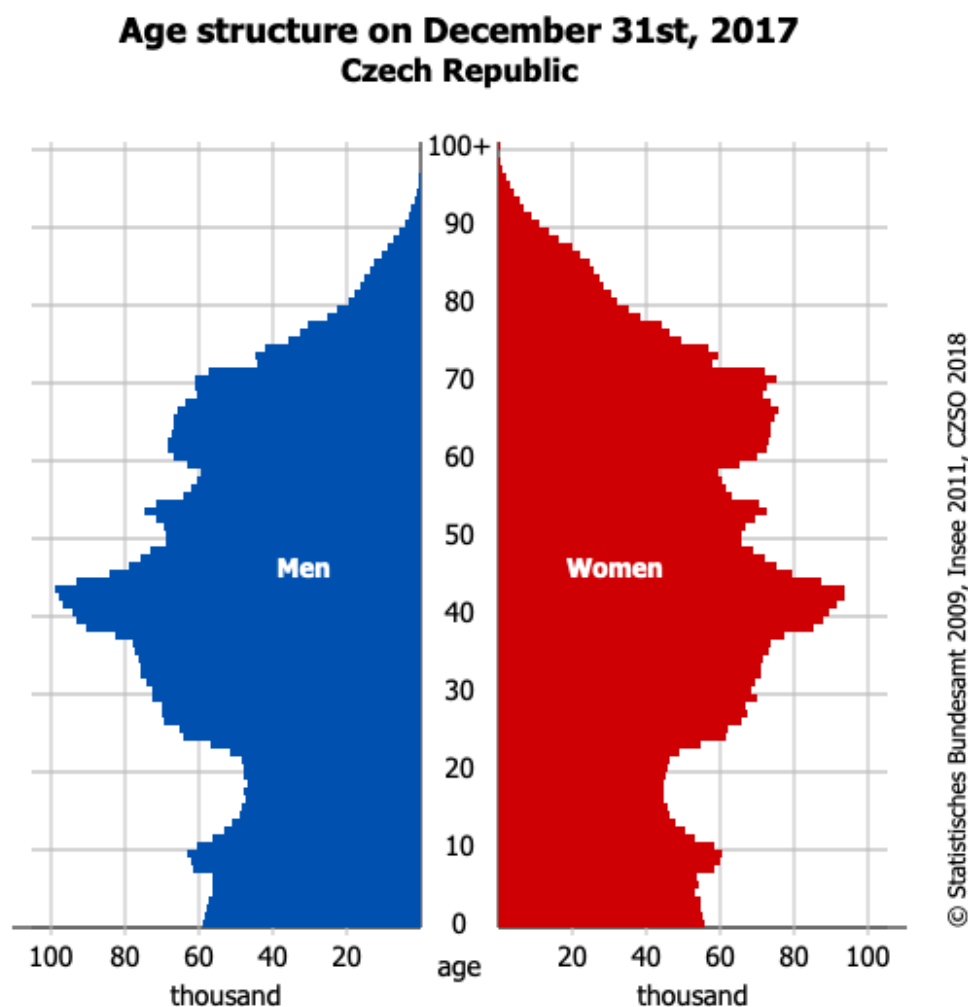
STUDIJNÍ TEXT

2.1 Demografický kontext vzdělávání seniorů

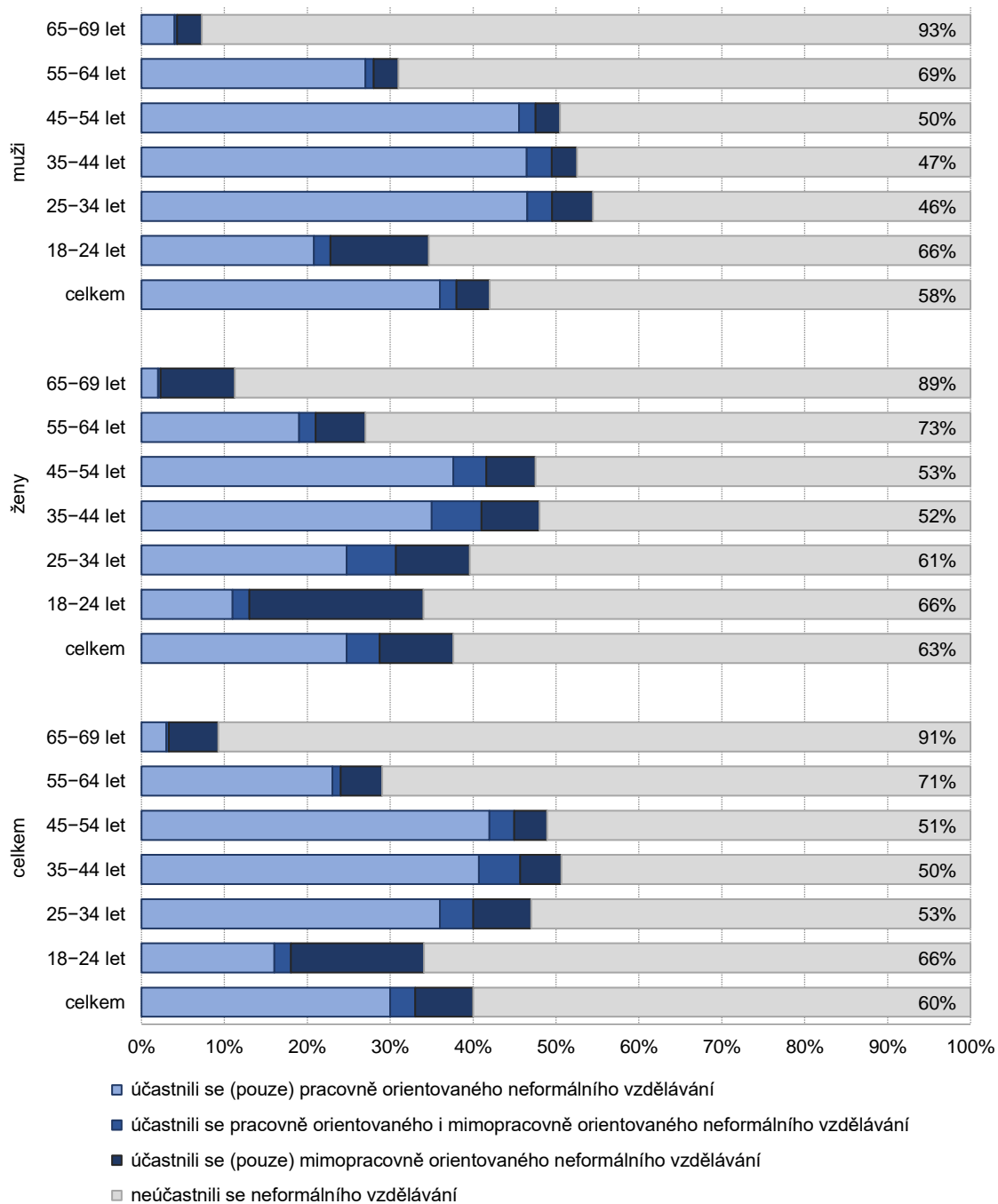
Z grafu č. 1 (věková pyramida ČR) vyplývá známá skutečnost a to, že česká populace stárne. Toto již téměř klišé je však nutné zasadit do souvislosti s grafem č. 2, který zobrazuje účast (neúčast) na neformálním vzdělávání u populace 18–69 let.

Z grafů vyplývá, že lidé v produktivním věku (v tomto případě 25–54 let) se neformálního vzdělávání zúčastňují častěji, i když je primárně spojeno s prací. To samo o sobě není nikterak překvapující. Tyto grafy jsme zde zařadili z důvodu, že s postupným odcházením „silných“ ročníků do starobního důchodu, které byly zvyklé zúčastňovat se neformálního vzdělávání, bude pravděpodobně růst i jejich potřeba vzdělávání se (zájmové vzdělávání) v seniorském věku.

To bude klást zvýšené nároky na zajištění zájmové vzdělávání pro seniory z hlediska prostoru, struktury, místa apod.



Graf. č. 1 – věková pyramida ČR (<https://www.czso.cz/staticke/animgraf/cz/>)



Graf č. 2 – Účast v neformálním vzdělávání dle orientace vzdělávání (ČSÚ, 2016 [online]).

2.2 Výzkumy vzdělávání seniorů

Přehled výzkumů zacílených na zájmové vzdělávání seniorů podává např. Čepelka (2019), který poukazuje na to, že se specificky zacílený reprezentativní výzkum zájmového vzdělávání seniorů v České republice dosud nerealizoval. Odkazuje proto na data, která jsou součástí jiných dlouhodobých evropských výzkumů – *Adult Education Survey* (AES) a *The Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe* (SHARE), v nichž je zahrnuta také věková kategorie, kterou bychom mohli označit jako senioři. Tyto výzkumy předkládají zajímavá a inspirativní data a potvrzují, že se stále více lidí v těchto vyšších věkových kategoriích vzdělává. Přinášejí např. informace o tom, že v průběhu 12 měsíců jednoho roku předcházejícímu dotazování se ve skupině 65-69 let zúčastnilo neformálního vzdělávání v ČR v roce 2011 přibližně 5,4% osob a v roce 2016 pak 9 %. Zájmového (tedy mimopracovního) vzdělávání (tzn. mimo profesní potřeby lidí) se účastnilo v roce 2011 asi 3,5% a v roce 2016 pak 6%. Účast seniorů daného věku na zájmovém vzdělávání se podle výsledků daného šetření v průběhu daných pěti let výrazně zvýšila. Lidmi staršími než 70 let se ovšem zmiňovaný výzkum nezabýval. Můžeme se proto jen domnívat a odhadovat, že dlouhodobě (zejména např. na univerzitách třetího věku) nebo občas či nahodile (např. v regionálně zaměřených vzdělávacích aktivitách) se aktuálně organizovaně vzdělává 70 000 - 80 000 seniorů, především tzv. mladších seniorů (Čepelka, 2019, s. 25-26).

Podle téhož výzkumu věnoval v roce 2016 průměrný občan ČR ve věku 65–69 let neformálnímu vzdělávání (tj. účasti v organizovaných formách) asi 3 hodiny za celý rok. Ti, kteří se tohoto vzdělávání účastnili (tzn. 9% zmiňované věkové kohorty), mu věnovali v průměru 34 hodin. Je tedy zřejmé, že pokud se lidé v příslušné věkové kategorii věnují vzdělávání v organizovaných formách, dosahují časové dotace 34 hodin ročně, což je nezanedbatelné. Výzkum také potvrdil fakt, že senioři jsou ke vzdělávání vedeni osobními zájmy, touhou dozvědět se něco více z určité oblasti, snahou smysluplně vyplnit volný čas nějakou zajímavou (poznávací) aktivitou, případně snahou zlepšit si znalosti a dovednosti uplatnitelné v rámci rodiny, tedy nikoliv pro zvýšení svých pracovních kompetencí, např. pro udržení či návrat na trh práce (Čepelka, 2019, s. 25-26).

Čepelka (2019, s. 27) zmiňuje také další relevantní výzkum a to SHARE, to byl dlouhodobý, multidisciplinární mezinárodní výzkum populace EU a Izraele ve věku 50 a více let, který je realizován vždy jednou za dva roky a umožňuje tak průběžné sledování a vyhodnocování dat. Nejedná se primárně o výzkum zaměřený na vzdělávání, nicméně dílčí šetření tohoto výzkumu poskytuje informace o účasti na vzdělávacích a tréninkových aktivitách za uplynulý rok a zjišťuje také frekvenci účasti na vzdělávacích kurzech. Výsledky pak potvrzují, že se za uplynulých 12 měsíců účastnilo nějakého vzdělávacího kurzu 8,9-9,3% dotazovaných. Konkrétně občané České republiky starší 65 let v tomto výzkumu uvádějí, že 3% z nich se v předchozích 12 měsících věnují vzdělávání téměř každý den, 41% téměř každý den, 31% téměř každý měsíc a jen 26% méně často.

Jiný výzkum z roku 2019, který byl zacílen na osoby 60+, které používají internet a kterého se účastnilo 3 207 osob, potvrzuje, že se až 62% z nich dále vzdělává (Čepelka, 2019, s. 28).

2.3 Vzdělávání seniorů jako tzv. druhý životní program

Haškovcová (2010, s. 175) poukazuje na to, že v období starobního důchodu mají senioři relativně velké množství volného času a potýkají se především s nestrukturovaností tohoto „volna“. Upozorňuje, že nikdy v minulosti člověk nežil tak dlouhou dobu – a to je dostatečný důvod mít takový čas pod kontrolou. Varuje, že kombinace biopsychosociálního stárnutí a jeho projevů s nárůstem volného času může být pro seniora nebezpečná v tom smyslu, že „v důchodu má člověk čas pro sebe, nemusí téměř nic, ... najednou zjistí, že zdraví už mu neslouží tak, jak by si přál, má málo peněz na koníčky, které by chtěl dělat, chybí mu lidé, na které byl celý život zvyklý, ... pak je zklamaný a otrávený“. Zájmové vzdělávání seniorů tak může představovat adekvátní nabídku aktivního a společensky užitečného vyplnění volného času (Zk. č. 561/2004 Sb., § 11 odst. 1, 317/2008). Vzdělávání se tak může stát tzv. **druhým životním programem**. Haškovcová (2010) připomíná, že je potřeba ho individuálně vystavět a přijmout, jelikož jeho cílem je vyplnit čas, ve kterém už nelze dělat to, co dosud. Odchod do důchodu by rozhodně neměl být odchodem ze scény a z aktivního života. Naopak. I v penzi by měli mít lidé nějaké uplatnění, jinak snadno ztratí cíl, ke kterému by ve svém životě mohli směřovat, který by je motivoval a bez něhož by život postrádal smysl. Proto je v seniorském věku nezbytná jakákoli aktivita. Vzdělávací aktivity jsou v tomto ohledu nejpříjemnější volbou, protože přinášejí seniorům nejen informace, ale nabízejí a vytvářejí prostor pro seberealizaci a sebeaktualizaci a vůbec celkově život seniorů obohacují. To všechno má na psychiku staršího člověka pozitivní vliv.

Výhodou zájmového vzdělávání je, že se ho člověk může účastnit podle svých možností a zájmů a že je přístupné prakticky všem a mimo jiné je významným zdrojem sociálních kontaktů. Účast na vzdělávacích aktivitách tak může být efektivním prostředkem k eliminaci pocitů izolace a prevence osamělosti.



PRŮVODCE STUDIEM

Současní senioři očekávají od života v důchodovém věku více. Mění se jejich životní očekávání, což je způsobeno především tím, že do tohoto období vstupují oproti minulosti lidé v plné životní síle, relativně zdraví, vzdělaní a finančně nezávislí. Tito lidé očekávají od seniorského věku pokračování života v jeho plnosti a rozhodně si ho nepředstavují jen jako pasivní přežívání nebo dokonce jako „čekárnu na smrt“. Nepočítají také, že by se jakkoliv stáhli do ústraní, přerušili svůj společenský život apod. Mnozí z nich se těší, jak konečně využijí svůj volný čas.

2.4 Charakteristiky zájmového vzdělávání seniorů

Přestože je segment zájmového vzdělávání velmi nesourodý a obsahově značně divergentní, což poněkud komplikuje jakoukoliv snahu po systematizaci, lze identifikovat jisté typické a univerzálně aplikovatelné charakteristiky zájmového vzdělávání Šerák (2009, s. 52):

- saturace individuálních zájmů,
- orientace do sféry volného času,
- svoboda výběru a dobrovolnost účastníků,
- pestrost obsahu,
- převažující neutilitárnost zaměření,
- otevřenost přístupu,
- aktivita účastníků.

Specifikum zájmového vzdělávání seniorů tkví v tom, že už není vyvíjen tlak na získání kvalifikace, ani na její zvyšování. Vzdělávání v seniorském období je činnost dobrovolná a její účastník si sám a svobodně volí obsahové zaměření vzdělávání zpravidla v souladu se svými zájmy.

PRŮVODCE STUDIEM



Vzdělávání tak představuje určitou alternativu, prostor a možnost pro realizaci po odchodu do starobního důchodu (onen tzv. druhý životní program), ale závisí na chtění každého jednotlivce. To, zda se senioři budou nebo nebudou účastnit vzdělávacích aktivit, je pouze aktem jejich rozhodnutí. Nicméně účast na vzdělávacích aktivitách představuje smysluplný a účelný příklad druhého životního programu.

PRO ZÁJEMCE



Zájmové vzdělávání seniorů je reakcí na potřebu společenské praxe, která se objevila v sedmdesátých letech minulého století. Mezi hlavní příčiny, proč se začalo objevovat vzdělávání seniorů právě v sedmdesátých letech, patří řada nových teoretických poznatků o procesu stárnutí, podpora demokratizace společnosti, nutnost celoživotního vzdělávání a v neposlední řadě zvýšení sebevědomí samotných seniorů. Vzdělávání představovalo nový aktivní a atraktivní přístup k životu seniorů, možnost poznávat a vytvářet si nové zájmy a kontakty a začala přispívat k udržování kvality jejich života. Ale i současná doba je charakteristická obdobím razantních a neustálých změn, které doléhají na všechny generace. Nejhuře se s nimi vyrovnávají právě senioři, pro něž se stávají zdrojem stresu. Proto je

jednou z hlavních úkolů zájmového vzdělávání seniorů pomáhat seniorům orientovat se v rychle se měnícím světě. Vzdělávání může zabránit izolaci, která je spojená s odcizením.

Původně se vzdělávání seniorů rozvíjelo ve sféře mimopedagogické, zejména ve zdravotní a sociální oblasti. Postupně se ve vzdělávání seniorů formovaly 3 proudy vzdělávacích a kultivačně-edukačních aktivit a 3 okruhy prostředí, v nichž byla realizována:

- edukačně-preventivní programy zaměřené na zdravé stárnutí, předcházení předčasněmu, patologickému stárnutí; byly realizovány především zdravotníky se specializací v geriatrii a zaměřené na popularizaci gerontologických poznatků, obvykle se konaly ve vhodném místním prostředí, např. v klubech důchodců, kulturně-osvětových institucích atd.;
- specializované sociálně-edukační aktivity v rezidenčních institucích pro seniory (domovy pro seniory, LDN, geriatrická odd.), kde se rozvíjela širší škála specificky zaměřených edukačních programů, např. adaptační programy, aktivizační, rehabilitační a další „terapeutické“ programy pro obyvatele, resp. uživatele služby;
- vzdělávání seniorů školského typu, např. jako univerzity a akademie třetího věku, kterou jsou chápány jako výraz aktivní životní orientace samotných seniorů, nového životního programu v senu (Čornaničová, 2002).

2.5 Funkce zájmového vzdělávání

Čornaničová (1998) uvádí, že realizované výzkumy prokázaly, že vzdělávání seniorů má vysoký vliv nejen na posílení fyzického a psychického zdraví seniora, ale také na utváření a posilování jeho mezilidských vztahů. Když se bude senior ve starobním důchodu intenzivně věnovat vzdělávání, jeho znalosti a dovednosti v dané oblasti se prohloubí, stane se v určitém ohledu expertem. Touto sumou znalostí se může senior stát pro své sociální okolí zajímavým, což mu může usnadnit prohloubení stávajících, případně získání nových vztahů a to nejen ve své vrstevnické skupině. Vzdělávací aktivity přinášejí do života seniora vědomí smyslu vlastního života a vytvářejí potenciál zvýšení kvality či kvantity jeho sociálních vztahů.

Livečka (1979) vymezil 4 základní funkce edukace seniorů:

- **funkce preventivní** – vztahuje se především k výchově ke stáří a ve stáří a k přípravě na stáří;
- **funkce anticipační** – souvisí především s přípravou a rozhodováním o budoucí životní situaci (například změny spojené s odchodem do penze či organizace volného času);
- **funkce rehabilitační** – týká se znovuoobnovení podmínek či postupů, hlavním úkolem je řešit vzniklé anomální situace vyskytujících se v životě staršího člověka;

- **funkce posilovací** – je považována za nejdůležitější, má udržovat neustálý sociální kontakt v životě seniora, týká se podpory aktivního života seniora (jeho zájmů, potřeb a schopností).

Funkce edukace seniorů můžeme ale také dělit podle jiných kategorií, např. dle primárního zaměření na některé osobnostní stránky seniora:

- **vzdělávací:** získávání poznatků, informací, zkušeností, osvojování dovedností;
- **kulturně-kultivační:** rozvoj osobnosti v oblastech uměleckých, kulturních a pohybových;
- **sociálně-psychologické:** oblast sociálních vztahů, psychického rozvoje, cílená aktivita.

Případně dle specifického zaměření edukace:

- **preventivní:** vzdělávací aktivity, které jsou prováděny v určitém předstihu a pozitivně ovlivňují průběh stárnutí a kvalitu života ve stáří
- **anticipační:** pozitivní připravenost na změny ve stylu života, hlavně při odchodu do důchodu
- **rehabilitační:** znovuobnovování a udržování fyzických a duševních sil, příprava pro další existenci
- **posilovací (stimulační, kultivační):** rozvoj a kultivace zájmů, potřeb a schopností
- **kompenzační:** vzdělávací aktivity kompenzují úbytek sociálních kontaktů
- **aktivizační:** začlenění se do současné společnosti
- **komunikační:** komunikace s okolím a tak i s celou společností
- **relaxační:** plnohodnotné kultivované trávení volného času vedoucí k vnitřní harmonii člověka
- **mezigenerační porozumění:** prohloubení porozumění mezi generacemi a na prevenci řešení mezigeneračního napětí (srov. Petřková, Čornaničová, 2004, s.64 – 65; Bočková, 2000, s. 23).

2.6 Cíle zájmového vzdělávání seniorů

Zájmové vzdělávání seniorů reflektuje čtyři hlavní **cíle** (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 64):

- kultivace života seniorů a jeho obohacování;

- pochopení vývojových úkolů seniorského věku a usnadnění adaptace na změněný způsob života;
- udržování tělesné i duševní aktivity;
- pomoc při orientaci v dnešním rychle se měnícím světě.

Vzdělávací aktivity patří k nejdůležitějším faktorům sloužícím k **udržení či dokonce zvýšení kvality života** ve vyšším věku, protože dochází k mobilizaci intelektových a kognitivních funkcí upevňujících fyzické i duševní zdraví, což vede k životní spokojenosti.



PRŮVODCE STUDIEM

V tomto duchu se vyjadřuje také Adamec (2011, s. 15), který píše: „v preventivní gerontologii hraje faktor vzdělávání pozitivní úlohu při zachování a prohlubování vědomostí u seniorů, zlepšuje jejich pocit sebevědomí a reakci na okolí“. Čepelka (2019, s. 31) zdůrazňuje i další cíle zájmového vzdělávání seniorů a to uznání stáří jako autentické životní etapy, v níž je vzdělávání a sebezvzdělávání podobně potřebné jako v etapách dětství a dospělosti, aniž by muselo mít vždy pouze instrumentální funkci. Vzdělávání není možné vysvětlovat jen jako naplnění potřeby seberealizace, jde o komplex složitějších sociálních i mimosociálních potřeb. Akcentuje také to, že je „nepochybně iniciační aktivitou s pákovým efektem pro kvalitu života: kdo nabude určitých znalostí nebo dovedností, má tendenci je použít“ (Čepelka 2019, 32). Všichni citovaní autoři (Šerák, 20009, Špatenková a Smékalová, 2015, Janiš a Skopalová, 2016, Petřková a Čornaničová, 2004) zmiňují řadu psychohygienických preventivních, rehabilitačních, kompenzačních, relaxačních a dalších dopadů vzdělávání seniorů.

2.7 Bariéry ve vzdělávání seniorů

Efektivní vzdělávání seniorů je komplikováno řadou bariér, které mohou negativně ovlivňovat průběh a výsledky vzdělávání. Tyto bariéry lze v souladu s Petřkovou (2006) rozdělit podle jejich povahy na:

- informační;
- situační;
- psychologické;
- andragogické
- a organizační.

Informační bariéra tkví především v neschopnosti či nemožnosti seniorů vyhledat si relevantní informace o příležitostech ke studiu a následně informace potřebné pro studium.

Situační bariéra může představovat nedostatek finančních prostředků na výdaje spojené se vzděláváním apod., nedostatek času (např. v důsledku péče o nemocného partnera, vnuky apod.) a vůbec překonávání osobních a rodinných, geografických aj. problémů účasti ve vzdělávání (např. velká vzdálenost, resp. nedostupnost či špatná dostupnost místa konání výuky apod.).

K **psychologickým zábránám** patří např. nízká motivace ke vzdělávání, která úzce souvisí s negativním postojem ke vzdělávání. Takový postoj může být důsledkem negativních zkušeností z předchozího vzdělávání. Dále to mohou být např. obavy ze snížené schopnosti učit či z nízkého sebepojetí, které bývá důsledkem neúspěchu při učení v období dětství a mládí. Účastníci mohou také prožívat strach z neznámé a nové situace, z náročnosti požadavků či z rozsahu učebních informací a jejich složitosti. Často se také obávají negativního přístupu ke své osobě ze strany vzdělavatelů, organizátorů vzdělavacích akcí a ostatních účastníků (negativní image stáří). Svoji roli může sehrát i menší stabilita osobnosti.

Z **andragogických příčin** můžeme uvést kromě intervalu od posledního systematického vzdělávání, nedostatku předchozích vědomostí, charakteru učiva a osobnosti vzdělavatele i typ absolvované školy, kvalitu výuky i způsob hodnocení a zkoušení či nevhodné a nepřiměřené formy a obsahy vzdělávání, neadekvátní vzdělavací aktivity. Některé výzkumy (Phillipson a Strang, 1983; Coleman, 1992) kritizují např. instruktivní, didaktickou povahu kurzů pro seniory. Správná koncepce vzdělavacích aktivit – po obsahové i formální stránce – souvisí s tím, do jaké míry realizátoři a organizátoři vzdělavacích programů pro seniory porozumí problémům a potřebám této věkové kategorie. S tím souvisí i vlivy a podmínky **organizační povahy**. Různí organizátoři a realizátoři vzdělavacích aktivit totiž přistupují k seniorům různě, někteří dokonce až neadekvátně, ba devalvačně.

2.7.1 PŘEDSUDKY A STEREOTYPY O STÁŘÍ JAKO BARIÉRA VE VZDĚLÁVÁNÍ

K největším překážkám při edukaci seniorů však paradoxně patří předsudky a stereotypy o stáří a stárnutí, které nezřídka mohou mít (a mají) také organizátoři a realizátoři různých forem zájmového vzdělávání. Představa o tom, co to stáří je a jaké je, bývá do značné míry odrazem hluboce zakořeněných myšlenkových stereotypů o seniorech. Sýkorová píše, že „významy stárnutí a stáří mají v současné západní kultuře převážně pejorativní, negativní konotace. Obraz stáří a starších lidí je však spíše výsledkem sociálního konstruování nerealit – zatížený mýty a stereotypy či diskreditujícími, stigmatizujícími atributy“ (Sýkorová, 2007, s. 49). Tyto stereotypy jsou velmi rozšířené nejen u neseniorské populace, paradoxně jsou přijímány také mnohými seniory. Základním předpokladem pro

efektivní seniorské vzdělávání je tak nejprve dekonstruovat mýty a stereotypy o stáří a starých lidech. Hluboce zakořeněným mýtem je např. představa, že seniory **vychovávat a vzdělávat (už) nelze**. Je smutné, že s tímto názorem se ztotožňují i mnozí senioři.



DEFINICE

Předsudky a stereotypy jsou určité představy, názory a postoje, které jsou zaujímaný jedincem či skupinou osob vůči skupinám jiným (*heterostereotyp*) nebo k sobě samým (*autostereotyp*).

Předsudky mají emocionální (vesměs negativní) náboj. **Stereotypy** vyjadřují spíše ignoranci a mohou být neutrální nebo dokonce pozitivní. Předsudky a stereotypy si vytváříme na základě nedostatečné znalosti určité skupiny lidí – děláme si na ně zevšeobecnující názory či představy, které přebíráme od jiných lidí. Nedostatečná povědomost o stáří je tak významný činitel při vzniku ageistických představ a názorů (srov. Hartl, 2010).

Palmore (in Tošnerová, 2002) popsal **předsudky a stereotypy o stáří** takto:

1. **Nemoc.** Představa, že většina starých lidí je často nemocná, mají chabé zdraví, časté úrazy. Díky svému chatrnému zdraví a častým nemocem nemohou provádět běžné aktivity.
2. **Impotence.** Představa, že na „stará kolena“ už sexualita není důležitá, aktivity v tomto směru jsou pokládány za něco nemístného až zvráceného.
3. **Ošklivost.** Díky „kultu mládí“ je krása spojována s mládím a ošklivost se stářím. Stáří mění vzhled starého člověka a tímto ovlivňuje také jeho sociální status.
4. **Snížení duševních schopností.** Posuzování stáří jako období úpadku a zhoršených schopností vede k představě, že schopnosti učit se, zapamatovat si a poznávat v důsledku stárnutí klesají.
5. **Duševní nemoc.** Představa, že staří lidé běžně trpí duševními onemocněními, že je to ve stáří nevyhnutelné.
6. **Zbytečnost.** Východiskem je předpoklad, že v důsledku snižování jak psychické, tak fyzické výkonnosti ve stáří, není schopen starý člověk plně vykonávat svěřenou práci. Není produktivní čili je zbytečný.
7. **Izolace.** Představa, že stáří rovná se osamělost, že staří lidé nejsou společenští, vyhýbají se kontaktům s lidmi, a tím pádem jsou izolovaní.

8. **Chudoba.** Zahrnuje jak předpoklad, že většina starých lidí je chudá, tak i takový názor, že většina starých lidí je bohatá. Oba dva názory s negativním významem.
9. **Deprese.** Představa, že člověk vzhledem ke svému stáří musí být depresivní. Navazuje to na výše uvedené stereotypy, že starý člověk je nemocný, bezmocný, ošklivý, senilní, chudý a osamělý.
10. **Politická moc.** Povědomí o tom, že starých lidí přibývá, tudíž je jich víc, může vést k tomu, že tvoří silnou politickou sílu, která odvrátí politiky od potřebných reforem.

DEFINICE



Mýtus je pak nekriticky přijímaná představa o někom, resp. o něčem, expresivně je tento pojem chápán jako smyšlenka, výmysl či blud (Tošnerová, 2002).

Helena Haškovcová (1990, 2010) uvádí např. následující mýty o stáří:

- **mýtus falešných představ** – je založen na předpokladu, že starý člověk potřebuje pouze ekonomicko-materiální zabezpečení, to znamená, že mezi spokojeností a materiálním zabezpečením existuje přímá úměrnost,
- **mýtus zjednodušené demografie** vystihuje pojem „důchodce“ a je to představa, že člověk se stává starým v den odchodu do důchodu,
- **mýtus homogenity** – stáří se nám jeví jako homogenní, stejnorodé a tudíž nám všichni staří lidé připadají stejní a mající stejné problémy a potřeby („hážíme je všechny do jednoho pytle“) a opomíjíme jejich interindividuální a intraindividuální variabilitu,
- **mýtus neužitečného času** je odrazem představy, že „*kdo nepracuje, je neužitečný, je k ničemu*“,
- **mýtus ignorance** – starý člověk pro nás není partnerem, sokem ani protivníkem, stojí již na vedlejší koleji, a proto ho nemusíme brát vážně,
- **mýtus o skleróze** – tento mýtus v podstatě traduje, že stáří znamená „*sklerózu*“, na ni se pak svádí všechno, stává se jakýmsi společným jmenovatelem stárnoucích a starých lidí,
- **mýtus o úbytku sexu ve stáří** – sexualita ve stáří zůstává zachována, ale může se kvalitativně měnit (*jde spíše o erotiku, než samotný koitus*).

2.7.2 MÝTY O VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Mýty o stáří a seniorech vztažené přímo k situaci vzdělávání, by pak mohly znít např. takto (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 84-85):

- **Vzdělávat seniory je zbytečné.** („...už jim to k ničemu není, když nechodí do zaměstnání.“) Vzdělávání nemusí být nutně pouze profesní. S postupujícím věkem nabývá na významu právě vzdělávání zájmové. Získané vědomosti, dovednosti a schopnosti nemusí (i když pochopitelně mohou) seniory uplatňovat na trhu práce, mohou je využít ku prospěchu sebe sama, své rodiny, komunity, mohou se např. zapojit do dobrovolnických aktivit apod.
- **Starší lidé se nemohou ničemu novému naučit.** („Starého psa novým kouskům nenaučíš!“) Pokud seniory nemají vážné zdravotní problémy, jsou schopni se stále učit nové věci. Jejich ochota k učení je v tomto ohledu klíčová a odvíjí se ovšem od jejich motivace a také od zdrojů, které mají k dispozici.
- **Seniory si nic nezapamatují.** („...stejně všechno zapomenou.“) Paměť a kognitivní funkce jsou u seniorů determinovány mnoha intervenujícími faktory, jako je např. únava nebo nedostatek spánku. Aktuální kognitivní výkon ovlivňují také některé léky, přítomnost bolesti nebo nejrůznější psychické problémy a stres. Ovšem výzkumy zaměřené na trénování paměti jednoznačně prokázali efektivitu těchto programů u zdravých seniorů, ale i jejich přínos u seniorů zasažených nemocí. („Mozek je skoro jako sval, když necvičíte, zakrní!“)
- **Seniory nechtějí mít nic společného s moderními technologiemi.** I seniory chtějí profitovat z moderních technologií, pokud jim usnadňují (a zbytečně nekomplikují) život. Stále více seniorů užívá např. internet, seznamuje se s výhodami Skypu i Facebooku, nakupuje přes internet, umí ovládat nejen mobilní telefony, počítače, ale i tablety.
- **Starší lidé jen zabírají místo ve škole mladým.** Ve vzdělávacích aktivitách se zájmy mladých a starších obvykle nekříží, naopak se mohou efektivně doplňovat. Obzvlášť zajímavé jsou v tomto ohledu např. programy tzv. mezigeneračního dialogu (společné vzdělávání juniorů a seniorů). Vzdělávání seniorů může být zajímavou pobídkou také pro realizátory a organizátory seniorského vzdělávání, může ve své podstatě přispívat k rozšiřování a kultivaci jejich kompetencí, ale také být třeba také prevencí syndromu vyhoření.

„Lektory mi často říkají, že by chtěli učit už jenom na U3V! Tam mají totiž plnou třídu lidí, kteří se vzdělávat chtějí, a opravdu je to zajímavé. Hltají doslova každé slovo. Ptají se. A dotaz: „Má někdo nějaké otázky?“, které pro mladé znamená konec přednášky, je pro ně skutečnou výzvou k diskusi. Neváhají také hned po přednášce za lektorem přijít a říct: „Pěkné to bylo, líbilo se mi to. Hezky jste to řekl... Tohle ti mladí fakt neumí.“ (organizátorka U3V)

- **Seniory se nemohou vzdělávat, protože jsou handicapovaní.** („Stejně nikam nedojdu, protože už nechodí, neslyší, nevidí...“). Starší lidé mají s postupujícím věkem jistá zdravotní omezení, která však dokáží velmi dobře kompenzovat. Realizátory a organizátory edukačních aktivit pro seniory by také měli udělat

maximum pro to, aby účastníkům vytvořili prostředí, které by pro ně bylo optimální (např. výběr vhodného prostředí, zajištění kvalitního ozvučení, dobré osvětlení apod.)

- **Senioři se nechtějí vzdělávat, nejsou ochotní měnit svůj životní styl.** Senioři se chtějí vzdělávat. Např. poptávka po vzdělávacích aktivitách typu univerzita třetího věku dlouhodobě převyšuje nabídku.
- **Starí lidé potřebují zdravotní a sociální péči, ne vzdělávání.** Senioři jsou dnes mnohem zdravější a činorodější. Nechtějí být jen pasivními příjemci péče, chtějí být sami aktivní. Chtějí žít – a to co možná nejnornálněji.
- **Senioři mají úplně jiné problémy, než se vzdělávat.** („...*třeba problémy s bydlením, nebo s penězi.*“) Akční pole geragogiky je poměrně široké a zahrnuje nejen edukaci, ale také např. poradenství. Geragogické intervence mohou být zaměřeny preventivně – na předcházení problémů ve stáří, ale mohou pomoci je také efektivně řešit či je alespoň minimalizovat, případně pomoci seniorům se na ně adaptovat.
- **Rehabilitace a prevence je záležitost zdravotníků, ne vzdělavatelů.** Edukační aktivity jsou nedílnou součástí tzv. komprehenzivní (celkové) rehabilitace. Kromě toho je možné připravit a cíleně nabízet edukační aktivity zaměřené na podporu zdravého životního stylu, aktivního či úspěšného stárnutí apod.

Mýty, předsudky a stereotypy o stáří existují v nejrůznějších modifikacích a mají značný vliv na utváření pojetí a sebepojetí stáří. Na předsudky a stereotypy o stáří pak „nasedá“ **diskriminace starých lidí**. S diskriminací (otevřenou i skrytou) se můžeme setkat dokonce i ve vzdělávacích institucích.

PRO ZÁJEMCE



Věková diskriminace dle §2 odst. 2 zákona č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon), spadá mezi přímou diskriminaci – „*přímou diskriminací se rozumí takové jednání, včetně opomenutí, kdy se s jednou osobou zachází méně příznivě, než se zachází nebo zacházelo nebo by se zacházelo s jinou osobou ve srovnatelné situaci, a to z důvodu rasy, etnického původu, národnosti, pohlaví, sexuální orientace, věku, zdravotního postižení, náboženského vyznání, víry či světového názoru.*“ V antidiskriminačním zákoně je tedy uvedeno, že mimo jiné je zakázáno diskriminovat lidi dle věku.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Zájemové vzdělávání seniorů představuje společensky přijatelný tzv. druhý životní program a vhodné naplnění volného času seniorů po odchodu do starobního důchodu. Zájemové vzdělávání má své charakteristiky a naplňuje určité funkce. Nejdůležitější funkcí zájemového vzdělávání seniorů není jen saturace vzdělávacích potřeb, ale také saturace sociálních potřeb. Cílem zájemového vzdělávání seniorů je udržení, případně zvýšení kvality života seniorů prostřednictvím vzdělávání. Vzdělávání seniorů mohou bránit určité bariéry, např. informační, situační, psychologické, andragogické a organizační. Nicméně k největším bariérám vzdělávání seniorů patří předsudky, mýty a stereotypy. Mýty o vzdělávání seniorů můžeme aplikovat přímo na oblast zájemového vzdělávání. Pokud má být vzdělávání seniorů efektivní, je nejprve potřeba dekonstruovat tyto mýty.



KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Co je to tzv. druhý životní program?
2. Jaký je význam zájemového vzdělávání seniorů?
3. Vyjmenujte základní funkce vzdělávání seniorů.
4. Co je cílem zájemového vzdělávání seniorů?
5. Jaké bariéry zájemového vzdělávání seniorů identifikujeme?
6. Co jsou to předsudky?
7. Co jsou to stereotypy?
8. Jaké mýty o stáří a seniorech můžeme identifikovat přímo v souvislosti se zájemovým vzděláváním?



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Setkali jste se osobně někdy s nějakým příkladem devalvace či dokonce diskriminace seniorů?



ZDROJE

Český statistický úřad. *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. [online] [cit. 20. 09. 2018]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318k2.pdf/31710590-1ee5-4c63-8a49-4b46f5a20bf9?version=1.1>

ČEPELKA, O. Satisfakční a stimulační efekty organizovaného vzdělávání seniorů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 2019, roč. 9., č. 3., s. 23-42. ISSN 1804-526X.

ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pro geragogiku*. Bratislava: ISBN 80-223-1206-1.

ČORNANIČOVÁ, R. K formování geragogiky jako vedy. In Klega, V. (Ed.) *Senioři a univerzity III. věku*. Olomouc: VUP, 1995, s. 25–31. ISBN neuvedeno.

ČORNANIČOVÁ, R. Vzdělávací programy pro seniorov u nás a v zahraničí. ss. 39- 49. In PETŘKOVÁ, Anna (ed.). *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISSN 80-244-0007-3.

ČORNANIČOVÁ, R., PETŘKOVÁ, A. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: VUP, 2004. ISBN 80-244-0879-1.

HAŠKOVCOVÁ, H. Fenomén stáří. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Havlíček Brain Team, 2010. ISBN 978-80-87109-19-9.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-158-2.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Manuálek sociální gerontologie*. Brno: IDVPZ, 1990. ISBN 80-7013-363-5.

JANIŠ, K. ml., SKOPALOVÁ, J. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5535-9.

MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3345-2.

PETŘKOVÁ, A. (ed.). *Deset let vzdělávacích aktivit pro seniory*. Sborník příspěvků z odborného semináře se zahraniční účastí. Olomouc. 17. – 18. října 1996. Olomouc: VUP, 1997.

PETŘKOVÁ, A. Vzdělávání seniorů jako aktuální problém vzdělávání dospělých. In BOČKOVÁ, Věra a kol. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1994. s. 24-31. ISBN 80-7067-358-3.

PETŘKOVÁ, A. (ed.). *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-244-0007-3.

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5446-8.

Věková pyramida ČR. [online][cit. 4. 5. 2019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/staticke/animgraf/cz/>

3 SENIOR JAKO ÚČASTNÍK ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Kapitola reflektuje seniory jako účastníky zájmové vzdělávání seniorů a popisuje jejich specifika. Je vymezen pojem docilita (vzdělavatelnost) a to na pozadí teorie tzv. adolescentního maxima a též pojem připravenost ke vzdělávání. Senioři zdaleka nepředstavují homogenní skupinu, naopak – jedná se o velmi heterogenní skupinu, senioři mají různé vzdělání, životní zkušenosti, jiný věk, také jejich motivace ke vzdělávání může být odlišná. Jediné, co je spojuje, je účast na vzdělávací aktivitě. Vzdělávání seniorů je determinováno nejen kvalitami paměti, ale také dalšími charakteristikami účastníků. V závěru kapitoly jsou popsány motivy ke vzdělávání seniorů a prezentovány výsledky některých výzkumů na toto téma.

CÍLE KAPITOLY



Po prostudování kapitoly student:

- Bude umět popsat specifika seniorů jako účastníků zájmového vzdělávání
- Dokáže vysvětlit pojem docilita, resp. připravenost ke vzdělávání
- Porozumí determinantám ovlivňujícím vzdělávání seniorů, vč. tzv. kvalit paměti
- Dokáže pojmenovat základní motivy seniorů k účasti na vzdělávání

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Senior, docilita, vzdělavatelnost, připravenost ke vzdělávání, paměť, kvality paměti, teorie adolescentního maxima, motivace

PRŮVODCE STUDIEM



Již jsme společně dekonstruovali mýty o vzdělávání seniorů, nyní si to „vědecky“ podložíme a odkážeme na tzv. teorii adolescentního maxima, která pod tíhou andragogických a gerontagogických argumentů padla jako domeček z karet. Současným paradigmatem je tedy představa, že člověk je vzdělavatelný v každém věku – tedy i v dospělosti a stáří. Možná, že o tom nyní začínáte pochybovat, když vám učení nejde „do hlavy“, ale nebojte, zvládnete to. Věříme vám 😊.

STUDIJNÍ TEXT

3.1 Docilita (vzdělavatelnost) seniorů

Základní premisou vzdělávacích aktivit pro seniory je, že člověk je schopný se učit a vzdělávat ve všech životních etapách včetně stáří. Hovoříme o **tzv. docilitě, způsobilosti učit se, vzdělavatelnosti seniorů**. Ta je chápána jako míra ovlivnitelnosti seniora učením a vzděláváním. Dříve se schopnost seniorů učit se a vzdělávat zpochybňovala. Tento názor se opíral o tzv. teorii adolescenčního maxima, podle níž všechny psychické funkce vrcholí v období mezi 18. – 21. rokem života. S touto skutečností souvisejí i předsudky o zhoršování intelektu s přibývajícím věkem. Je nepochybné, že právě rozumové schopnosti (intelekt) jsou důležitou dispoziční strukturou učení. V poslední době přibývá poznatků, které vedou k optimističtějšímu pohledu na intelektovou výkonnost i v pozdní dospělosti a stáří. Např. z výsledků výzkumů citovaných Ruiselem (2000 in Petřková, 2006) vyplývá, že do 60 let nastává jen malé snížení výkonu. Schopnost učení – ve smyslu žádoucích pokroků v procesu učení a vzdělávání – není jednodimenzionálně závislá na věku, jak se dříve v souvislosti s teorií adolescenčního maxima uvažovalo. Již Livečka (1979, s. 130) poukázal na to, že pro výsledek procesu učení hrají daleko významnější roli než-li ty tzv. biologicky podmíněné a jednou provždy stanovené „specifičnosti“ stáří, faktory sociální, jako např.:

- životní styl a způsob,
- socioekonomický status,
- dosažené vzdělání,
- vykonávaná profese a s ní spojené role, pozice, prestiž atd.

V souvislosti se zájmovým vzděláváním seniorů se také používá pojem **přípravenost k učení a vzdělávání**. Přípravenost k učení je determinována vývojem a kvalitou dosavadního učení: zahrnuje vrozené dispozice a schopnosti včetně schopností intelektových, vědomosti, dovednosti a návyky rozvinuté učením, životní a profesní zkušenosti i určitou úroveň umění učit se. Tento pojem zahrnuje i osobnostní faktory: temperament, sebepojetí, motivaci a charakterové a volní kvality (např. vytrvalost, houževnatost, sebekázeň, autoregulaci apod.).



PRŮVODCE STUDIEM

Senioři představují oproti současné dospělé populaci skupinu s nižší dosaženou úrovní vzdělání. Příčinou jsou především celkové změny v naší společnosti. Za minulého režimu mnoho současných seniorů nemohlo studovat nebo studium museli předčasně ukončit. (Ti také počátkem 90. let 20. století nejvíce plnili lavice vzdělávacích kurzů pro seniory, např. univerzit třetího věku.) Jejich vzdělávací ambice tak v mnohém nebyly dostatečně satureovány. Úroveň vzdělání starších obyvatel se však neustále zvyšuje, v současné době

vstupuje do seniorského věku stále více lidí, kteří mají úplné středoškolské či vysokoškolské vzdělání.

3.2 Heterogenita seniorů jako účastníků vzdělávání

Zájmové vzdělávání seniorů si vyžaduje specifický přístup, protože proces vzdělávání v této životní etapě je determinován nejen výše zmíněnými biologickými, psychologickými i sociálními změnami. Je třeba si uvědomit, že senioři jako účastníci vzdělávání rozhodně nepředstavují homogenní skupinu. V praxi tato situace nezřídka přináší organizátorům a realizátorům vzdělávacích programů velké problémy, protože věkové rozpětí účastníků zájmového vzdělávání může být i několik desítek let. Mezi účastníky vzdělávání pak existují značné rozdíly v psychických a kognitivních schopnostech, intelektu, dosaženém vzdělání, socioekonomickém statusu, ale také v zájmech a potřebách. A tyto rozdíly se se zvyšujícím věkem zpravidla prohlubují. Podle Čornaničové (1998, s. 36) se senioři ve vzdělávání liší především:

- svými zájmy a koníčky;
- motivací realizovat svoje edukační potřeby a zájmy;
- dosaženým vzděláním;
- sociálním prostředím;
- tvořivostí; pracovními nároky už v pracovní fázi života;
- společenskou angažovaností;
- zdravotním stavem;
- adaptací na důchod;
- hledáním nových úkolů, výzev a životního programu;
- úrovní specifických kompetencí, potenciálů a schopností staršího věku jednotlivci.

S ohledem na specifika této věkové kategorie je při zájmovém vzdělávání seniorů nezbytné:

- respektovat osobnost seniorů a jejich možnosti (a limity),
- pomoci stárnoucím a starým lidem v adaptaci na stáří,
- podporovat pozitivní myšlení a posilovat jejich sebevědomí,
- brát v úvahu věkové, psychické, fyzické či individuální difference starších lidí,

- efektivně s nimi komunikovat,
- pečlivě volit témata vzdělávání,
- co nejvíce do výuky zahrnovat využívání pracovních a životních zkušeností účastníků
- a vést účastníky vzdělávání k sebevzdělávání (Špatenková, Smékalová, 2015).



PRŮVODCE STUDIEM

Při vzdělávání seniorů je třeba myslet na to, že lidé v seniorském období prožívali a prožívají různé události sociálně historického času i v oblasti vzdělávací v rámci celoživotního učení (tj. rozvoj osobnosti prostřednictvím formálního vzdělávání, neformálního vzdělávání a informálního učení). Nesetkáváme se tedy pouze se seniory, kteří neovládají jazyky, práci na počítači, práci s mobilním telefonem nebo nevlastní řidičský průkaz apod. Jinými slovy seniorský věk není důvodem pro jakékoliv stereotypní představy. Může se jednat např. o „neměnné“ představy střední a starší generace na vrub seniorské populace, které si nezdědali v mládí. Takto dochází k nereflexivní proměně vzdělanostní struktury a životních podmínek věku seniorů. Generace ale stárnou spolu, nestárne tedy pouze seniorská populace, mladší populace stárne spolu s ní. V tomto ohledu by měli mít organizátoři a realizátoři seniorského vzdělávání neustále na paměti, že postoj společnosti k seniorům je sociálním konstruktem (tj. společenským dílem), který nemusí být (a většinou nebývá) zcela odpovídající skutečnosti. Organizátoři a realizátoři seniorského vzdělávání by se měli permanentně zajímat a neustále reflektovat a přehodnocovat sociální percepci a sociální status seniorů ve společnosti, aby měli hodnověrnou představu o dané cílové skupině.

3.3 Změny ve stáří

Se zvyšujícím se věkem dochází k celé řadě změn v různých oblastech lidského života – můžeme identifikovat jak změny biologické, tak psychické i sociální. Všechny tyto oblasti zahrnují celou řadu dalších změn, resp. ztrát.

Mezi nejzávažnější životní změny ve vyšším věku patří:

- odchod do důchodu;
- odchod dospělých dětí z rodiny a narození vnoučat;
- biologické (fyzické) změny;
- změny v oblasti psychologického potenciálu a sociálních rolí;
- smrt partnera, blízkých lidí, vrstevníků a anticipace vlastní smrti;
- změny bydlení, přestěhování se či institucionalizace (Pichaud, Thareau, 1998).

PRŮVODCE STUDIEM



Jistě, tyto životní události lze do jisté míry anticipovat (tedy očekávat) a nějakým způsobem se na ně připravit. Můžeme předvídat odchod do důchodu, „vylétnutí“ dospělých dětí z rodinného hnízda, můžeme si dokonce připustit možnost vlastní smrti nebo smrti svého životního partnera. Zatímco na „penzi“ se dokážeme více či méně úspěšně připravit (stejně tak na emancipaci svých dětí apod.), stěží si představíme přípravu na ovdovění. Obtíže při překonávání těchto změn, resp. životních ztrát se mohou projevit „neurózami stáří“, depresemi. Může se objevit hostilita (nepřátelství, agrese), nebo naopak „stažení se do sebe“, apatie, nebo únik do závislosti – na druhých lidech, alkoholu, útěk do nemoci, apod.

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Kdy a za jakých okolností jste řekli sami sobě: „*Tak na tohle jsem už starý*“? A kdy jste poprvé začali cítit, že „*už nejste nejmladší*“? Proč jste si to uvědomili? Dokázali byste reflektovat psychické změny související s procesem stárnutí např. u Vašich rodičů, nebo prarodičů? Změnili se nějak? Jsou v nějakém ohledu jiní, než byli dřív? Co Vás na nich nejvíce „štve“? V čem byste nechtěli být stejní? A v čem byste naopak chtěli být jako oni?

3.3.1 BIOLOGICKÉ ZMĚNY VE STÁŘÍ

S involučními změnami a následným určitým stupněm omezení výkonnosti, jak v oblasti fyzické, tak i psychické, lze počítat u všech stárnoucích lidí (Štilec, 2004). Změny v oblasti biologické se odrážejí ve vzhledu, držení těla, kvalitě kůže a vlasů i v pohybové aktivitě. Projevy fyziologických změn mohou mít za následek:

- zmenšování odolnosti organismu vůči nepříznivým vlivům;
- úbytek svalové síly, hmoty a energie;
- poruchy činnosti jednotlivých orgánů (k výrazným involučním změnám dochází např. ve funkci ledvin, jater, zažívacího traktu a dalších vnitřních orgánů),
- snižování senzorické kapacity (zhoršuje se také smyslové vnímání – 90% seniorů má problémy se zrakem, 80% se sluchem, snižuje se čichový práh, dochází ke kvalitativním, ale také kvantitativním změnám chuti, hmat je též oslaben, na nohou je citlivost nižší dříve než na ruku, zvyšuje se práh citění bolesti);
- pokles vitality a energie, více či méně se zhoršuje tělesný stav;
- zpomalení psychomotorického tempa, zpomaluje se i senzomotorická funkční koordinace;
- dochází ke zvolnění chůze, řeč bývá pomalejší a vykonávané činnosti jsou časově náročnější;

- v oblasti sexuálního života dochází k útlumu aktivity (sexualita však není zcela vyhaslá!).

K dalším fyziologickým změnám, které jsou patrné, patří vrásky a změny na kůži (zmačkaná, suchá a nepružná, někdy mírně nažloutlá kůže, úbytek vody v kůži, různé pigmentované útvary), vlasy začínají šedivět, mohou vypadávat nebo řídnou. I nehty rostou pomaleji a prohlubují se na nich rýhy a brázdy. U žen se nad horním rtem a na bradě začínají vyskytovat chloupky. Typické fyziologické změny ve stáří jsou spojeny s potížemi s dýcháním, ztrátou dentice, objevuje se arteroskleróza, kostra starého člověka ubývá na hmotnosti, hůře je regulována tělesná teplota, častým problémem starších osob je inkontinence atd.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Jak by měl vypadat člověk, abyste si o něm řekli, že už je starý? Co je pro Vás osobně známkou stáří? Šedivé vlasy, vrásčitá plet' – nebo něco úplně jiného?

.....

.....

.....

.....

S biologickými změnami je nezbytné při přípravě a realizaci zájmového vzdělávání seniorů počítat. Prostory pro edukaci seniorů by měly respektovat specifické požadavky a potřeby této kategorie účastníků. V ideálním případě by měly být tyto prostory bezbariérové, snadnou dostupností WC, dobře větratelné, s přístupem čerstvého vzduchu a adekvátním osvětlením i akustikou. Posezení (lavice, židle) by měly být pohodlné, ale ne příliš měkké, snadno udržovatelné, optimálně omyvatelné, nejlépe s opěrkami rukou, které pomáhají při vstávání ze sedu, ale brání sesunutí seniora mimo posez. Ve vzdělávání seniorů se doporučuje využívání lavic, stolů, o které se mohou senioři opřít, nikoliv tzv. konferenčního sezení. Uspořádání sezení by mělo být statické (senioři mají rádi „své místo“) a mělo by zajišťovat výhled na lektora. S ohledem na problémy s kosterním a svalovým aparátem by pohled na lektora měl být přímý, nikoliv tak, aby se senioři museli nepřírozně otáčet nebo nepohodlně sedět.

Vzhledem ke smyslovým handicapům se doporučuje zvážit užití technických prostředků – mikrofonu a dataprojektoru.

3.3.2 SOCIÁLNÍ ZMĚNY VE STÁŘÍ

Na fyziologické a psychické změny se váží i změny sociální. Důsledkem fyziologických a psychických změn, jako je slábnutí zraku či sluchu, zhoršení paměti, inkontinence atd., může být např. stažení se ze sociálních kontaktů. Sociální kontakty seniora celkově řídí – přátelé, kamarádi a známí umírají, nebo jim zdravotní stav nedovoluje stýkat se se svými vrstevníky. Sociální kontakty se tak odehrávají spíše jen v rámci rodiny, kde se senior cítí relativně jistý. Na druhou stranu potřeba kontaktu s vrstevníky přináší seniorovi větší pochopení pro různé potíže, cítí generační solidaritu. Seniori tak často trpí seniori pocitem osamělosti a izolace, to může být způsobeno fyzickým a psychickým stavem seniora, nebo jeho sociální situací.

Za nejnáročnější sociální situaci je považováno ovdovění (Špatenková, 2011). Precipitorem (spouštěčem) krize je v tomto případě ztráta životního partnera (manžela/manželky, resp. partnera/partnerky) smrtí, jedná se však o celý komplex změn, resp. souvisejících ztrát. Vdova/vdovec totiž ovdověním neztrácí „jen“ partnera, ať už byl jejich vztah jakýkoliv, ale také např. společně vytvořené zvyky a rituály, společné plány, touhy a očekávání do budoucna, výhody a jistoty vyplývající ze života v páru – pocit bezpečí, pocit vzájemné podpory, pocit sounáležitosti a porozumění s někým blízkým, roli manžela/manželky se vším, co tato role přináší apod. Kromě těchto ztrát může ovdovělý pociťovat také ztrátu finančního zabezpečení a dosavadního životního standardu, narušení či ztrátu vztahů s některými lidmi ze svého sociálního okolí, ale také může třeba ztratit přesvědčení v řád a bezpečnost světa kolem sebe, víru v Boha apod. (Špatenková, 2011)

PŘÍKLAD

Ludmila: „To nejhorší, co mě za celý život potkalo, byla smrt mého manžela.“ (Špatenková, 2006)

Významné postavení v neformálních sítích seniorů zaujímají přátelé. Ve výzkumech je starší lidé zařazují do těsné blízkosti partnera či dětí jako osoby, kterým důvěřují, na které se mohou spolehnout. Diskutují s nimi, věnují se společným zájmům a koníčkům, poskytují si morální podporu - nezřídka právě v souvislosti s ovdověním. Do popředí vystupují také u seniorů svobodných, bezdětných. Přátelské vztahy jsou však vztahy vrstevnickými, tudíž limitované stářím – okruh přátel se „přirozeně“ zužuje a rozšiřuje tak počet životních ztrát v seniu (Špatenková, 2004).

PŘÍKLAD

81letý muž: „...Kamarádi... ti jsou vesměs mrtví, mimo rodinu nikoho nemám...”

86letý muž: „...Hodně mých kolegů zemřelo a vztahy moc teď neudržuju...”

72letý muž: „...Člověk nemá opouštět staré známé, je jich stále méně...”

Ale i anticipace vlastní smrti může být pro některé seniory závažným problémem.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Napadá Vás, kdo nebo co může být seniorům oporou v situaci, kdy prožívají truchlení např. po ztrátě milovaného člověka? Co jim podle Vašeho názoru může nejvíce pomoci? Napadají Vás nějaká útěšná slova, která by se dala říci? Domníváte se, že účast na pohřbu nebo jiném smutečním obřadu může být pro seniory důležitá? Myslíte si, že senioři přemýšlejí o své vlastní smrti, případně o svém pohřbu? Vedli jste někdy rozhovor se svými blízkými (např. rodiči nebo prarodiči) o těchto záležitostech? Napadá Vás, jak by se toto téma dalo vhodně vnést do zájmového vzdělávání seniorů?

Další typickou sociální změnou ve stáří je **odchod do důchodu**. Penzionování představuje zpravidla první z životních změn a ztrát v životě staršího člověka. Je to významný kritický bod v jeho životě, který pak nezřídka „startuje“ další problémy a krize. Obzvláště náročná je situace, pokud musel odejít jedinec do starobního důchodu předčasně, nebo pokud se ještě zdaleka necítil na to, aby „patřil do starého železa“ (věk odchodu do důchodu, resp. nárok na starobní důchod není podle zákoníku práce důvodem k ukončení pracovního poměru). Roli starobního důchodce by měl senior sám akceptovat, rozhodně by nikdo neměl být do role důchodce nucen, měl by mít možnost volby.

Penzionování má zpravidla za následek:

- ztrátu profese a s ní spojenou změnu identity (z člověka jako nositele určité profese se stává „starobní důchodce“ – tím se obvykle snižuje i jeho sociální status);
- omezení nebo ztrátu sociálních kontaktů s dalšími lidmi (např. kolegy, spolupracovníky, klienty apod.);
- snížení materiálního standardu (závislost na sociálních příjmech: starobním důchodu, sociálních dávkách);
- radikální změnu životního stylu a nutnost vytvoření stylu nového (reorganizace času, jeho náplně).

PŘÍKLAD

75letá vdova: „... Víte, co to bylo ten přechod z práce do důchodu?! To je hrozné! To si nikdo nedovede představit, kdo je zvyklý pracovat celý život.... Ano. Ano, to vám řekne

víc lidí, když přestanou pracovat, tak najednou útlum, začalo to bolet, tamto bolet, hento...”
(52)

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Jak si představujete, že bude vypadat Váš vlastní vstup do důchodu? Máte představu jak, kde a s kým byste rádi strávili své stáří? Je mezi Vašimi plány i nějaké vzdělávání? Co byste chtěli studovat?

V návaznosti na odchod do důchodu se často mění i ekonomická situace. Někteří autoři považují seniory za jednu z ekonomicky nejzranitelnějších sociálních skupin. Zejména osamělí senioři mohou mít velké finanční problémy a jsou často odkázáni na podporu rodiny či státu. Jiní autoři poukazují na to, že starobní důchodci jsou poměrně stabilně finančně zajištěnou kategorií se státem garantovanou pravidelnou valorizací důchodů. Faktem je také to, že dnešní kohorty seniorů, jsou na tuto životní etapu již mnohem lépe ekonomicky připraveny – mají vytvořeny určité finanční rezervy, disponují určitým majetkem, již měli také možnost komerčního penzijního připojištění.

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Právě vzdělávání může představovat určitou „přípravu na důchod“. Napadají Vás v tomto ohledu vhodné edukační aktivity, resp. přiměřená témata?

Další významnou změnou ve vyšším věku je změna bydlení. Změnu bydliště prožívají starší lidé jako zásadní vytržení z dosavadního životního stylu (Alan, 1989). Opouštějí totiž domov – důvěrné místo, s důvěrně známým fyzickým a sociálním okolím, a s nezřídka oslabenými silami a zdroji musejí budovat domov nový. Zvýšené riziko, zejména pak sociálního vykořenění, přináší vstup seniora do instituce sociální péče. Ke změně bydlení dochází v této skupině ve většině případů. Ať už z důvodu nesoběstačnosti či důvodů finančních. Může se jednat o přestěhování do menšího bytu či do zařízení sociálních služeb, k dětem (nebo naopak o přistěhování dětí zpět do bytu rodičů).

Sociální změny související se stárnutím a stářím nutně vyžadují novou životní orientaci seniorů, překonávání každodenních stereotypů, jednotvárnosti (sou)žití, hledání nových témat komunikace, organizaci domácích povinností a kompetencí. Přitom může vznikat stres, napětí, ale i nejrůznější krize, včetně krize identity („*Kdo teď jsem?*“).

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Nejčastější „novou identitou“ ve stáří je „babička, dědeček“. Pokud tomu tak z různých důvodů není, napadá Vás jiná možná identita?

3.3.3 PSYCHICKÉ A KOGNITIVNÍ ZMĚNY VE STÁŘÍ

Psychický a fyzický vývoj jedince není možné striktně oddělovat a to ani ve vyšším věku. Psychické změny ve stáří jsou ovlivněny (a zároveň ovlivňují) změny fyzické. U seniora se postupně zhoršuje smyslové vnímání, což způsobuje pokles výkonu při některých činnostech, ale často i znemožnění či komplikace jiných činností (např. četba, poslech hudby apod.). Oslabení smyslového vnímání může způsobit pocity úzkosti, nejistoty či vyšší podezřívavost. S přibývajícím věkem může docházet k různým psychickým změnám, není to však pravidlem. Obvykle dochází k celkovému zpomalování psychických procesů, zhoršuje se pozornost i pamětní funkce.

Typickým projevem v procesu stárnutí je „úbytek“ mozkové tkáně. Pokud nedojde k nějakým nepředvídatelným či výjimečným událostem, je úbytek zpravidla mezi 10-15 % hmotnosti mozku¹. Tyto patologické změny se přirozeně projevují i v oblasti psychické (Stuart-Hamilton, 1999).

Pokud se zabýváme otázkou *kognitivních funkcí*, mělo by být naší prioritou je udržet na nejvyšší možné úrovni, a to nejenom ve vztahu k dosažení co „nejdelší“ doby autonomie, ale i ve vztahu k pozitivnímu prožívání stáří. Je však nezpochybnitelné, že k určitým negativním změnám dochází (Gruss, 2009).

Změnu v oblasti kognitivních funkcí nejlépe vystihuje výraz *zpomalení*. Senioři potřebují více času k vykonání nějakého úkolu, na druhou stranu se však snaží daný úkol vykonat precizně (jako kompenzaci k zvýšené míře potřebného času). Senioři déle zpracovávají informace a prodlužuje se jejich reakční doba. To samo o sobě může pro ně samotné představovat zátěž. Vztah psychických a fyzických změn je nejlépe prezentován na zhoršení v oblasti *percepce*. Pokud se nám zhoršuje zrak a sluch, přirozeně dochází k zhoršení i v oblasti vnímání podnětů z okolí. Výsledkem může být i dobrovolná sociální izolace. K negativním proměnám dochází také v oblasti *pozornosti*. Pozornost seniorů může být relativně jednoduše zatížena nadbytečnými podněty, které senioři nejsou schopni odfiltrovat. Problémy nastávají i v rozdělování a přenášení pozornosti. Faktory, které jsou zodpovědné za pokles pozornostních funkcí, jsou především biologické. Stárnutí negativně ovlivňuje rovněž většinu *paměťových* funkcí. Vliv zde má dosažená úroveň vzdělání, rozumové schopnosti, míra užívání paměti aj². Senioři mají v paměti informace, které jsou naprosto zbytečné a nedokáží je eliminovat. Zároveň mají problémy s uchováním nových informací. Problémy s pamětí mohou být vyvolány schopností „řídit“ paměťové procesy, než pouze

¹ Smyslem této části není podat vyčerpávající výčet patologických změn mozku.

² Senioři mají s pamětí 2 základní problémy – parafrází Járy Cimrmana se jedná o problém myšlenku udržet a problém myšlenku opustit.

vlastní paměti. Můžeme říci, že zásadní vliv má snížená schopnost kódování informací u seniorů³ (Stuart-Hamilton, 1999; Vágnerová, 2007).

PRO ZÁJEMCE



V souvislosti s psychickou involucí hovoří Říčan (2006) o tzv. demontáži osobnosti. Jednou z nejzávažnějších poruch, kterou si spojujeme se stářím v oblasti psychických změn, je demence. U demence Alzheimerova typu jsou typické právě změny osobnosti a chování. Jiné typy demence se vyznačují především poruchami paměti, osobnost seniora zůstává nezměněna (Gruss, 2009; Říčan, 2006). Vzdělávání se považuje za účinný faktor prevence kognitivních poruch.

Ve stáří dochází k výrazné změně paměti. Zatímco zážitky z dětství si senior pamatuje naprosto přesně, schopnost zapamatování si nových událostí klesá. Vzpomínky bývají často obsahově i emočně zkresleny.

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Napadají Vás nějaké příklady edukačních aktivit pro seniory zaměřených na využití vzpomínek a vzpomínání?

S přibývajícím věkem zřetelně klesá ta část inteligence, která bývá měřena běžnými inteligenčními testy. Krystalická inteligence (výsledek vrozených vloh a získaných zkušeností) může stoupat i ve stáří. Krystalická inteligence neprochází žádnými extrémními involučními změnami v průběhu seniorského věku, i když zde mírný pokles zaznamenáváme. Záleží ovšem na našem vzdělání a „průběhu“ produktivního věku (Vágnerová, 2007). Tzv. fluidní inteligence (kognitivní flexibilita, schopnost řešit nové problémy) klesá již po dosažení 30. roku života. S přibývajícím věkem se často člověk stává emočně stabilnějším, ale i lhostejnějším vůči vnějšímu světu. Řadu situací dokáže senior hodnotit klidněji a racionálněji. Na počátku období stáří bývá patrná velmi silná potřeba seberealizace a potřeba být svému okolí přínosem. Časem dochází spíše k výraznější potřebě emočního zakotvení a pozitivního přijetí v okruhu blízkých osob (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 204 - 208). Fluidní inteligenci můžeme zjednodušeně označit jako důvtip, jedná se o schopnost řešit problémy. V seniorském věku lze zaznamenat výraznější úbytek fluidní inteligence, zpravidla v nových a neobvyklých situacích, ve kterých se nacházejí senioři. To souvisí s výše uvedenými informacemi (Stuart-Hamilton, 1999; Vágnerová, 2007).

V souvislosti s udržením kognitivních funkcí na odpovídající úrovni, se často zmiňuje termín *mozkový jogging*. Tedy jakýsi trénink mozku.

³ Haškovcová (2010) tvrdí, že senioři naopak dokáží informace dobře hierarchizovat.



PRŮVODCE STUDIEM

Gruss (2009) však k tomu poznamenává, že to není tak úplně jednoduché, a to z následujícího důvodu. Na základě empirického výzkumu se dospělo k závěru, že senior potřebuje pro své běžné činnosti stále více mozkové kapacity. Doplňme uvedený odstavec velice trefným citátem: „*Pokud se mě jako kognitivního výzkumníka stáří někdo zeptá, zda je pro zachování duševní činnosti ve stáří užitečné luštit křížovky, potom odpovídám: Ano, pomáhá to. A zejména pokud přitom stojíme na hlavě a pohybujeme nohama nahoru a dolů, čímž trénujeme vertikální a horizontální udržení rovnováhy. Tím z dlouhodobého hlediska osvobodíme ducha od stále rostoucí hypotéky těla a zbývá nám kapacita na řešení dalších rébusů.*“ (Gruss, 2009, s. 17)

V uvedené citaci opět spatřujeme neoddělitelnost fyzických a psychických změn (k socio-ekonomickým změnám viz níže).

K psychickým změnám může docházet nejen na základě biologických faktorů, ale i faktorů psychosociálních. Za faktory psychosociální považuje Vágnerová (2007, s. 317):

- Psychické změny mohou být ovlivněny tzv. kohortovou příslušností. Lidé, kteří jsou součástí určité generace, byli ovlivněni podobnými sociokulturními vlivy, mají určité vzdělání, byli vychováni podle „jiných“ pravidel, prodělali makrosociální traumata a stresy. V této souvislosti můžeme z pohledu ČR zmínit vliv generace, která svůj téměř celý produktivní věk prožila v letech 1948-1989. Bernice L. Neugartenová (in Říčan, 2006, s. 337) používá výraz *kohortový efekt*.
- Psychické změny jsou ovlivněny individuálním životním stylem jednotlivých lidí. Lidé již nemusí využívat všech svých schopností a dovedností, které během svého života běžně užívali. V seniorském věku je nepotřebují.⁴
- Psychické změny mohou být zapříčiněny postoji, ale i očekáváním společnosti. Ta od seniorů očekává, že se budou chovat nějakým způsobem, resp. budou se chovat tak, jak se od nich očekává.

K psychickým změnám je nutné poznamenat, že jejich průběh je vysoce individuální. Existuje mnoho příkladů, které nám dávají pozitivní vidinu seniorského věku. Tady takovou, která je zbavena všech zaběhnutých stereotypů.

⁴ V souvislosti s předchozím bodem zmiňuje Wachs (1979), že jedním ze základních determinantů životního stylu lidí je dosažený stupeň vzdělání.

3.3.4 KVALITY PAMĚTI

Vzdělávání seniorů je významně determinováno zejména kvalitami paměti. Jde zejména o:

1. **kapacitu schopnosti učení** (tj. množství učebních informací, které je člověk schopen pojmout a zpracovat, zapamatovat si, aby je mohl dále využívat);
2. **snadnost učení** (tj. vnímavost a rychlost, s jakou člověk učební informace zpracovává, jak jim rozumí);
3. **trvanlivost naučeného** (tj. schopnost vybavit si osvojené poznatky).

PRŮVODCE STUDIEM



I zde je nutné připomenout, že vývoj paměti nesouvisí jen s věkem, ale i se způsobem životní činnosti a tím, jaké nároky jsou na ni kladeny. Podstatným faktorem, který má vliv na rozvoj paměti, je její specializace, k níž dochází v průběhu pracovní činnosti. U těch druhů a typů paměti, které jedinec v průběhu života nepoužívá, je zaznamenáván pokles. Proto je důležité vědět, že senior může (a měl by) svou paměť udržovat, trénovat a dokonce rozvíjet vlastní duševní činností.

Psychologové se shodují v názoru, že způsobilost učit se se s věkem neztrácí, ale že se modifikuje a strukturně mění: např. těžiště paměti se přesouvá z mechanické na logickou, rychlost je postupně nahrazována jistotou a přesností apod. Vyrůstá také využívání specializovaných znalostí.

PRO ZÁJEMCE



Sternberg (2009) upozorňuje na význam tzv. tichých znalostí (*tacit knowledge*). Tiché znalosti se týkají vědomosti „pro jednání“; umožňují lidem dosáhnout cílů, kterých si osobně cení. Člověk je obvykle získává bez přímé pomoci ze strany ostatních, je potřeba si je odvodit z jednání ostatních. Nejčastěji jsou tyto znalosti zkoumány ve vztahu k profesi. Nicméně tiché znalosti jsou důležité i pro úspěch v učební činnosti. Napomáhají účastníkům orientovat se ve vzdělávací situaci, chápat „filozofii“ vzdělávací instituce, přizpůsobit se požadavkům a očekávání jednotlivých vzdělavatelů apod.

3.4 Specifika seniorů jako účastníků vzdělávání

Vzdělávací proces je v zásadě stejný pro všechny věkové kategorie; u seniorů však musíme respektovat jejich specifika. Seniori jako účastníci zájmového vzdělávání totiž představují skupinu lidí různého věku, různého společenského postavení, s různou úrovní rozvoje psychických funkcí a procesů. Častokrát to jediné, co je spojuje, je účast na vzdělávací aktivitě.

Jejich hlavní charakteristikou na rozdíl od jiných účastníků vzdělávání je jejich určitá fyzická a psychická limitace daná involučními procesy a skutečnost, že role učících se není jejich primární rolí. K dalším charakteristickým znakům účastníků patří (Petřková, 2006):

- *Široký zkušenostní základ:* senioři za svůj život získali mnoho životních zkušeností. Užitečnost dříve získaných zkušeností je i v tom, že účastníci disponují určitou jevovou základnou, na níž lze stavět, lze je využít při výkladu učiva.
- *Bezprostřední časová orientace, případně retrospektivní orientace:* senioři se již nevzdělávají „pro budoucnost“, ale pro přítomnost, případně pro to, aby porozuměli své minulosti.
- *Psychologická charakteristika účastníků:* je daná změnami osobnosti a sebepojetí v souvislosti se stářím a stárnutím.
- *Reálnější a nezávislejší sebepojetí:* sebepojetí vyjadřuje sebepoznání jedince (to, jak sám sebe vidí, za koho se považuje), je zde propojeno několik složek, a to sebeoceňování, sebehodnocení, sebeúcta, sebedůvěra a sebejistota. Ty tvoří JÁ účastníka vzdělávání, jeho učební ego. Pocit sebeúcty, sebedůvěry dává člověku úspěšné plnění různých sociálních rolí, tedy i role učícího se. Ne všichni senioři jsou při plnění této role stejně úspěšní, tzn., že jejich učební ego je slabé: ztrácejí svou jistotu a méně si důvěřují.
- *Větší odpovědnost, autonomie a schopnost řídit své učení:* Pojetí a vnímání odpovědnosti může ovšem mít i u seniora různý stupeň; závisí i na sebepojetí a na kvalitě motivace. Pokud jde o samostatnost jako znak účastníků vzdělávání, nejedná se jen o samostatné myšlení, jednání a rozhodování, ale především o jejich schopnost řídit své vlastní učení.
- *Různorodost motivů k dalšímu učení a vzdělávání:* jedná se zejména o potřebu seberealizace a sebeuplatnění, která se u každého člověka naplňuje v souladu s jeho hodnotovým systémem.

3.5 Motivace seniorů ke vzdělávání

Lidské chování je polymotivistické, což znamená, že je určováno řadou motivů, které jsou navzájem propojeny – jeden z nich je však dominantní. To se týká i motivů, na jejichž základě vstupují senioři do zájmového vzdělávání.

Senioři představují velmi heterogenní skupinu lidí různého věku, různého společenského postavení, nezřídka i různého vzdělání, s různou úrovní psychických funkcí a procesů. Jediné, co je spojuje, je právě účast na vzdělávací aktivitě (Petřková, 2006). Také jejich motivace ke vzdělávání je různá.

Úspěšnost vzdělávacího procesu u seniorů závisí především na jejich ochotě se učit. Účast na vzdělávání ovlivňuje podle Beneše (2008, s. 82) řada faktorů jako všeobecný vztah společnosti k učení, epochální témata a výzvy, mikrosociální klima, životní situace a osobnostní charakteristiky. Negativně vztah ke vzdělávání, resp. k účasti na vzdělávacích aktivitách ovlivňuje podle Hartla (1999, s. 125-134) nejen motivace, ale i systém hodnot a postojů, zejména u lidí, kteří z tohoto procesu na nějaký čas (případně před časem, jako je tomu u seniorů) vystoupili. Nicméně motivace hraje v tomto ohledu klíčovou roli. Motivaci můžeme rozlišovat na vnitřní a vnější.

- **Vnitřní motivace** spočívá v touze dosáhnout svých cílů z vlastního popudu. Tato motivace je pro proces vzdělávání nejhodnotnější, protože nejučinnějším stimulem je to, co v člověku vyvolá radost.
- **Vnější motivace** pak vyplývá z potřeb okolí. Hranice mezi vnitřní a vnější motivací je však nejednoznačná a v jedné činnosti se tak může skrývat celá řada motivů vnitřních i vnějších.

Podle Beneše (2008, s. 83-84) se motivace k učení v jednotlivých životních fázích liší. Lidé v seniorském věku řeší nové problémy, které do této doby řešit nemuseli, jako je vyrovnávání se s odchodem do důchodu, hledání nového smyslu života v podobě nových cílů, vyrovnávání se se ztrátou blízkých, vlastními omezeními a krizemi nebo péčí o nemocné blízké, aj. Starší osoby mají životní zkušenosti a své strategie, které uplatňují při řešení problémů a které mladý člověk ještě nezískal. Tyto osoby tak mají specifické kompetence i schopnosti, avšak i zde platí, že když nejsou tyto schopnosti aktivně využívány, může o ně člověk přijít. Vzdělávání tak v tomto ohledu plní funkci udržení těchto kompetencí a schopností. Motivace seniorů také záleží na jejich dosaženém vzdělání, ale i na druhu vzdělání, které absolvovali. Špatenková, Smékalová (2015, s. 86-87) v souvislosti s edukací seniorů uvádí, že témata vzdělávání by měla prioritně vycházet z potřeb a zájmů seniorů. V nabídce edukačních aktivit tak prozatím převažují humanitně zaměřené obory nad těmi ostatními. Nicméně s rozvojem digitálních technologií narůstá zájem seniorů i o tuto oblast vzdělávání. Tradičně je však největší poptávka seniorů po oblastech zdraví a nemoci, kultury a umění, mezilidských vztahů a historie.

Motivace seniorů při vzdělávání a pro vzdělávání se tedy různí. Někteří se vzdělávají, aby si udrželi psychickou a sociální aktivitu, jiní se chtějí vyvarovat pocitu osamění, sociálně se integrovat, udržet si soběstačnost, naplnit své osobní zájmy, doplnit stávající vědomosti nebo se naučit zcela nové, orientovat se v současném dění, aj. (Šerák, 2009, s. 193-194). Beneš (2008, s. 84) také uvádí profesní důvody, které se mohou týkat aktivně

pracujících seniorů, kteří se své pozice nevzdávají ani v pokročilém věku. Ti se vzdělávají právě proto, aby se mohli rozvíjet ve vlastní pozici v zaměstnání. Vzdělávat se mohou senioři také proto, že to od nich jejich okolí očekává nebo doporučuje. Motivací může být zároveň uspokojení potřeby být užitečný a dělat smysluplnou aktivitu (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 68). Zainteresovanost seniora a jeho kladný vztah k učení však zůstává hlavní pohnutkou, bez které by jakékoli vzdělávání postrádalo svůj význam (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 73).

Beneš (2008, str. 90) uvádí, že motivem ke vzdělávání u seniorů je často:

- touha po sociálních kontaktech,
- snaha najít smysl života ve vědomí vlastní konečnosti,
- zvládání tělesných, psychických a sociálních změn,
- udržování vlastních sil.

Vzdělávání může být také koníčkem, kdy se senioři snaží získat více informací o tom, co je zajímavé. Ve vyšším věku se nové zájmy vytvářejí málokdy, spíše se rozvíjejí stávající zájmy nebo je obnovováno něco, co člověk dlouho nedělal, ale co ho již dříve zajímalo (Šerák, 2009). Nejvýraznějším motivem pro vzdělávání je pak zájem seniora a jeho pozitivní vztah k učení, bez kterého by jakékoliv další vzdělávání postrádalo smysl, pravděpodobně by totiž ani nezačalo. Nejčastějším důvodem, resp. odpovědí na otázku, proč se senioři vzdělávají, je, aby si splnili své dávné přání studovat, aby dávali svému životu smysl a aby si zvýšili své sebevědomí (Schmidt, 1997, s. 45). Šerák (2009, s. 193-194) uvádí, že motivy starších lidí pro další vzdělávání jsou skutečně rozmanité. Může to být udržení psychické a sociální aktivity, snížení pocitu osamocení, sociální integrace, udržování soběstačnosti, naplnění osobních zájmů nebo uskutečnění toho, co lidé dříve nestihli. Podle Šeráka (2009, s. 194) je dominantním motivem především snaha věnovat se oboru, o který jedinec projevoval zájem již v minulosti. Špatenková a Smékalová (2015) poukazují na to, že tomu může být právě naopak – senior může mít potřebu kompenzovat doposud opomíjené obory či oblasti. Chce se tedy naopak věnovat něčemu jinému, než čemu zasvětil celý svůj dosavadní život.

3.5.1 MOTIVACE KE STUDIU NA UNIVERZITĚ TŘETÍHO VĚKU

Motivací ke studiu na univerzitě třetího věku se zabývalo mnoho výzkumů. Můžeme uvést například šetření Petřkové (1998, s. 154-156), která prováděla obsahovou analýzu, v rámci které sledovala mimo jiné i důvody ke studiu na U3V. Více než polovina respondentů měla úplné střední vzdělání a druhou nejpočetnější skupinu tvořili lidé s vysokoškolským vzděláním. Výsledky ukázaly, že nejčastějším motivem byla touha prohloubit si nebo doplnit vědomosti, dále následovala potřeba sociálního kontaktu s ostatními, potřeba aktivity, smysluplné činnosti a potřeba kompenzovat pociťované nedostatky.

Jiným výzkumem, který sledoval motivaci ke studiu na U3V, bylo šetření realizované na Univerzitě třetího věku Masarykovy univerzity v Brně v akademickém roce 2006/2007. V rámci tohoto výzkumu bylo stanoveno 11 možných pozitivních motivů ke studiu, které respondenti hodnotili na pětistupňových Likertových škálách. Největší intenzity dosáhl motiv „*touha získat nové poznatky a informace*“, což je srovnatelné s výsledky výzkumu Petřkové. Druhým nejintenzivnějším motivem byla snaha udržet se v dobré psychické kondici a nejslabším motivem pak byla snaha získat osvědčení (Adamec, Dan, Hošková, 2010).

3.5.2 MOTIVACE KE STUDIU NA VIRTUÁLNÍ UNIVERZITĚ TŘETÍHO VĚKU

Co se týká motivace ke studiu na Virtuální univerzitě třetího věku, lze se domnívat, že dominantními motivy budou především:

- touha vzdělávat se prostřednictvím moderních technologií
- snaha naučit se ovládat počítač
- představa snadné a levné dopravy do konzultačního střediska VU3V (Hyklová, 2013).

SHRNUTÍ KAPITOLY



Senioři představují velmi heterogenní skupinu účastníků vzdělávání. Liší se věkem, dosaženým vzděláním, profesní praxí, životními a osobními zkušenostmi, psychickým stavem, sociálním zázemím, ekonomickými poměry, motivy ke vzdělávání atd., jediné, co je spojuje, je účast na vzdělávací aktivitě. Dříve se uvažovalo v souvislosti s tzv. teorií adolescentního maxima, že vzdělávání v dospělosti, natož ve stáří má své limity. Současné poznatky nejenže vyvrátili tuto teorii, ale poukazují na potenciál ke vzdělávání prakticky v každém věku. Efektivitu vzdělávání ve stáří determinují nejen kvality vzdělávání, ale i další faktory. Motivace ke vzdělávání seniorů mohou být různé, většinou se však jedná nejen o saturaci vzdělávacích potřeb, ale také potřeb sociálních. Proces „učení se“ se u seniorů výrazně liší, ale rozhodně neplatí, že by nebyl možný. Vzdělávání této skupiny osob ovlivňuje mnoho objektivních i subjektivních faktorů a vyžaduje tak určité specifické metody práce.

KONTROLNÍ OTÁZKY



1. Co je to tzv. teorie adolescentního maxima?
2. Jak jinak můžete popsat, resp. označit docilitu seniorů?
3. V čem jsou senioři jako účastníci vzdělávání specifičtí?
4. Čím se mohou lišit senioři jakožto účastníci zájmového vzdělávání seniorů?

5. Jaké mohou být motivy ke vzdělávání seniorů?



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

A proč vlastně studujete vy? Zamýšleli jste se někdy nad vlastními motivy ke vzdělávání? Jsou spíše vnější nebo vnitřní? Proč jste si vybrali právě tento obor?



ZDROJE

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

ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pro geragogiku*. Bratislava: ISBN 80-223-1206-1.

ČORNANIČOVÁ, R., PETŘKOVÁ, A. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace*. Olomouc: VUP, 2004. 92 s. ISBN 80-244-0879-1.

GRUSS, P. (ed.) *Perspektivy stárnutí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-605-6.

HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Havlíček Brain Team, 2010. ISBN 978-80-87109-19-9.

HYKLOVÁ, E. *Virtuální univerzita třetího věku*. Olomouc: FF UP. 2014.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LIVEČKA, E. *Úvod do gerontopedagogiky*. Praha: ÚŠI MŠ ČSR, 1979.

PETŘKOVÁ, A. (ed.). *Psychologie učení a vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-85783-63-0.

PICHAUD, C., THAREAU, I. *Soužití se staršími lidmi: praktické informace pro ty, kdo doma pečují o staré lidi, i pro sociální a zdravotnické pracovníky*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-184-3.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7178-632-2.

STUART-HAMILTON, I. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-274-2.

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠKOLA A ZDRAVÍ PRO 21. STOLETÍ a ŘEHULKA, E., ed. *School and Health 21, 2010: health education: contexts and inspiration*. [online][cit. 4.3. 2019]. Brno: Masaryk University with collaboration by MSD, 2010. ISBN 978-80-210-5259-8. Dostupné z: www.ped.muni.cz/z21/knihy/2010/26/26/texty/contexts_CZE.pdf, cit. 28.1. 2014.

ŠPATENKOVÁ, N. *Gerontagogické intervence*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-085-8.

ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5446-8.

ŠTILEC, Miroslav. *Program aktivního stylu života pro seniory*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 135 s. ISBN 80-7178-920-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

4 EDUKÁTOR SENIORŮ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V kapitole jsou vymezeny základní kompetence edukátora seniorů a jeho typologie. Vycházeno je z obecných typologií a kompetencí pro učitele. Role edukátora seniorů je v zájmovém vzdělávání jednou z klíčových a i seniori již vnímají roli edukátora v částečně jiném kontextu než třeba žáci na střední škole nebo vy. Ten, kdo může vést nějaké zájmové vzdělávání seniorů nemusí mít pedagogické vzdělání, ale to nikterak nesnižuje nároky na jeho kompetence a osobnost.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly student:

- Umí definovat pojem edukátor.
- Vysvětlí pojem kompetence edukátora a demonstruje na konkrétních příkladech.
- Umí vymežit jednotlivé typy pedagogů dle uvedených typologií.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Edukátor, kompetence, typologie

Úspěch každé vzdělávací akce závisí na mnoha faktorech, z nichž jedním z nejdůležitějších je právě lektor jako iniciátor a organizátor výchovně vzdělávacího procesu. Podle Hrapkové (2010 s. 91-95) primárně na jeho osobnosti a kompetencích výrazně závisí celá efektivita vzdělávacího procesu. Svoji roli samozřejmě hrají i další faktory, které determinují průběh celé vzdělávací akce. Mezi objektivní faktory ovlivňující vzdělávací proces patří:

- kromě již zmíněného **lektora**
- také **učivo** (obsah, rozsah, obtížnost, metody zprostředkování)
- a **realizační prostředí** (materiální vybavení, hygienické normy, dostupnost aj.).
- Svůj vliv mají také **subjektivní podmínky**, kam můžeme zařadit například charakteristiky kognitivní (intelektové schopnosti, poznávací styly, styl učení), afektivní (postoje, motivace, potřeby), fyzické (věk, pohlaví, zdravotní stav), sociální a sociokulturní (vzdělanostní úroveň, status) (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 69).

Lektor je ve vzdělávání dospělých i seniorů již poměrně ustáleným pojmem. V zásadě se jedná o osobu, „...která řídí vzdělávací a rozvojové programy v rámci programů vzdělávání dospělých, ve kterých vyniká svou odborností.“ (Barták, 2008, s. 118). V praxi se ale můžeme setkat i s jinými pojmy, například konzultant, kouč, mentor, moderátor, tutor, trenér, instruktor, facilitátor a další.

Zaměříme-li se pouze na seniorské vzdělávání, podle Hrapkové bychom mohli vzdělavatele seniorů na základě obsahu učiva a konkrétního zaměření práce kategorizovat na:

- „lektory, vzdělavatele, učitele seniorského vzdělávání;
- trenéry seniorského vzdělávání (u praktických oborů);
- průvodce ve vzdělávání seniorů (na odborných exkurzích);
- supervizory (vedoucí učitelů);
- konzultanty (tutory);
- poradce (advisory);
- projektové manažery (projekty pro seniory)“ (Hrapková, 2010, s. 92).

Podle Petřkové a Čornaničové jsou edukační aktivity pro seniory realizovány především:

- „poradci a animátory;
- vzdělavateli (odborníky s pedagogickou kvalifikací i těm, jimž tato kvalifikace chybí);
- dalšími profesionály (lékaři, psychology, teology, sociálními pracovníky apod.);
- odbornými pracovníky (manažery, odbornými referenty apod.)“ (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 72).

Zejména role facilitátora spolu s rolemi motivátora a poradce jsou u této věkové kategorie velmi významné (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 72). Facilitátor zdůrazňuje aktivní roli účastníka při učení a jeho úkolem je usnadňování, pomoc a podpora, úkolem motivátora je zase zajištění pozornosti a zájmu a role poradce se pojí s konzultantem, který v určitém oboru může poradit, dát vysvětlení, návod, sdělit své odborné stanovisko, vypracovat posudek apod. (Langer, 2016, s. 25). Podle Špatenkové a Smékalové by měl lektor ve vzdělávání seniorů vystupovat v roli toho, kdo usnadňuje učení, podporuje sebeřízené učení a je zaměřen především na potřeby, zájmy a osobnost účastníků. Zároveň plní roli citlivého, ale kritického animátora, jehož záměrem je rozvíjet u účastníků kritické myšlení (2015, s. 183). Mezi hlavní funkce lektora řadí Veteška a Vacínová (2011, s. 84):

- funkce řídicí (řízení výuky),
- informativní (uspořádání a přenos vzdělávacích obsahů),
- inspirativní (poskytování podnětů pro seberozvoj)
- a diagnostické (vstupní a konečné zhodnocení).

Mužík (2010, s. 77) zdůrazňuje partnerský přístup lektora k účastníkům vzdělávání. Podle Jíry (2004, s. 70) se mezi účastníkem vzdělávání a lektorem jedná o rovnoprávný vztah, neboť každý z nich má ve vzdělávacím procesu své specifické úkoly. Práce lektora

je tvůrčí, kromě sdělování vědomostí předpokládá, že se účastníci vzdělávacího procesu naučí prezentovaná fakta aplikovat v praxi, přemýšlet o předkládaných problémech a umět je řešit.

V této práci používáme pojem edukátor, který je vnímán jako širší než je pojem lektor či vzdělavatel. *Edukátor zahrnuje všechny osoby, jež se profesionálním způsobem podílejí na výchově a vzdělávání seniorů* (Janiš a Skopalová, 2016, s. 87). Termín lektor může být vnímán, resp. je užíván pro okruh akademických pracovníků. Pojem vzdělavatel má subjektivně příliš úzkou vazbu na oblast vzdělávacích aktivit s absencí výchovné roviny různých činností. Mnohem širší pojem edukátor v sobě zahrnuje prakticky všechny osoby, které se profesionálním způsobem podílejí na výchově a vzdělávání seniorů, resp. zájmovém vzdělávání seniorů.

Pojem edukátor zmiňuje i Bednaříková (2006), která jej označuje za méně frekventovaný pojem pro vzdělavatele dospělých (seniorů). Nicméně i z jejího pojetí a vymezení jiných „vzdělavatelů“, např. mentor, kouč, instruktor aj. vyplývá, že pojem edukátor je ze všech uvedených nejširší. Pojem edukátor využívá i Šerák (2009), a to v souvislosti s oním širším významem, kdy edukátorem lze pojmenovat více profesních vzdělavatelů dospělých (seniorů).

4.1 Kompetence edukátora

Edukátor seniorů by měl být na svou práci náležitě připraven, měl by být tedy kompetentní. Být kompetentní znamená „...*být způsobilý, oprávněný, povoláný pro vykonávání konkrétní činnosti a zároveň umět tuto činnost i úspěšně vykonávat.*“ (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 118). Pokud je edukátor seniorů kompetentní, pak splňuje tři níže uvedené předpoklady:

- má vhodné vlastnosti, schopnosti, vědomosti, dovednosti a zkušenosti pro práci se seniory;
- je motivován, ochoten vynaložit potřebnou energii a tyto vlastnosti, schopnosti atd. využít;
- má možnost tyto vlastnosti, schopnosti atd. využít ve vzdělávacím procesu (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 119).

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 71) uvádí, že první předpoklad týkající se dovedností a vědomostí, lze poměrně snadno rozvíjet, druhý předpoklad se rozvíjí hůře, neboť jde o hodnoty, postoje a motivy, přesvědčení a životní filozofii, třetí a zároveň poslední předpoklad ovlivňuje oba předchozí, neboť jim umožňuje se uplatnit. Aby mohl být pracovník kompetentní, musí splňovat všechny tři výše uvedené podmínky současně. Absence jakéhokoliv z nich dosažení kompetentního výkonu znemožňuje (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 28).



Než přejdeme ke konkrétním kompetencím edukátora seniorů, je třeba si definovat význam samotného pojmu kompetence. Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 14 - 15) můžeme na pojem kompetence nahlížet dvěma způsoby. Kompetence můžeme chápat jako rozsah působnosti, oprávnění či pravomoc, která je obvykle udělena nějakou autoritou nebo se váže k nějaké autoritě – instituci či jednotlivci. Takto chápané kompetence je možné překročit, někomu je možné je odejmout či je na někoho přesunout. Druhý význam slova kompetence zdůrazňuje schopnost vykonávat určitou činnost, umět ji vykonávat, respektive být v příslušné oblasti kvalifikovaný.

Také Veteška a Tureckiová se přiklánějí k dvojímu pojetí kompetence. První pojetí hovoří o kompetencích jako o „... souboru rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za důsledky rozhodnutí. Ve druhém pojetí je kompetence „sada zdrojů, které si jedinec osvojuje a rozvíjí v procesech vzdělávání a učení a jež mu pomáhají, aby dokázal úspěšně zvládat rozličné úkoly a životní situace.“ (2008, s. 26). Rozdíl mezi obojím chápáním můžeme zjednodušeně vysvětlit tak, že v prvním případě kompetence zdůrazňuje něco, co bylo dáno člověku zvenku na základě konsenzu druhých. Zatímco v druhém případě kompetence vyjadřuje vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje v dané chvíli, víceméně nezávislá na vnějších podmínkách, které umožňují člověku podat potřebný výkon (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 15). Právě v tomto duchu definuje kompetence také Hroník, podle kterého se jedná o „*trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který dohromady podporuje dosažení vytyčeného cíle*“ (2007, s. 61). Tento trs je pozorovatelný ve vzorku chování, který je definován logicky a časově ohraničenou částí chování. Kompetence tedy nejsou pouze dovednosti, ale pozorovatelné způsoby, díky kterým dosahujeme efektivních výkonů (Hroník, 2007 s. 61). Vodák a Kucharčíková (2011, s. 71) dodávají, že chování člověka je výsledkem složitých interních procesů. Je výsledkem součinnosti postojů, hodnot, motivů, vědomostí, dovedností, způsobilostí a dalších mnoha jiných faktorů. Z toho vyplývá, že kompetence je poměrně komplikovaný pojem, proto mezi odborníky nepanuje jednotu v tom, co do ní patří a co ne. K roztržiténosti názorů navíc přispívá také fakt, že různí autoři používají pro kompetence více pojmenování. Můžeme se tedy setkat s pojmem kompetence (kvalifikace, odborná způsobilost), competency (schopnost či schopnost chování) a capability (talent, nadání, ale i způsobilost) (Bartoňková, 2010, s. 84 – 85).

Důvodem nejednotnosti obsahu tohoto pojmu může být to, že v českém prostředí je užíváno v této oblasti jednoho termínu - kompetence, zatímco v zahraničí pro přesnější popis a vystižení odlišností ve významu uvedeného pojmu využívají více pojmenování. Jak dokládá Armstrong (1999), v angličtině se pracuje se dvěma výrazy – *competence* a *competency*. V téže oblasti se ještě navíc užívají i další termíny, jako jsou „*ability*“ (obecná či specifická schopnost něco dělat) či „*capability*“ (dovednosti, které se člověk naučil a které tak může použít při své práci).

Podle Tremblaye je kompetence:

- kontextualizovaná
 - je zasazená do určitého prostředí či situace, ty jsou vytvářeny také předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace.
- multidimenzionální
 - je složena z různých zdrojů (znalosti, dovednosti, postoje, informace, představy, jiné dílčí kompetence atd.), předpokládá efektivní

užívání těchto zdrojů, které jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování. Kompetence tedy obsahuje chování a projevuje se v něm.

- definovaná standardem
 - předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je definovaná předem spolu se souborem výkonových kritérií (standardů a měřítek očekávaného výkonu). To umožňuje jedinci demonstrovat, změřit a vyhodnotit svou kompetenci.
- má potenciál pro akci a rozvoj
 - kompetence získáváme a rozvíjíme v procesech vzdělávání a učení. Tyto procesy považujeme za kontinuální a celoživotní (Tremblay a kol., 2002, s. 31-32).

Tak jako u definice samotných kompetencí, ani u klasifikace kompetencí se odborná veřejnost neshoduje a přichází s odlišnými typologiemi. Výjimkou je Benešovo členění, zde se odborníci poměrně shodují na následujících třech hlavních kategoriích kompetencí:

- odborné
 - všeobecné, odborné a další odborné vzdělání, kompetence získané při výkonu pracovní činnosti, obecné odborné kompetence, specifické znalosti a pracovní techniky;
- metodické
 - schopnost vyhledávat a zpracovat informace; úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení; soudnost a schopnost úsudku, řešení problémů, vedení projektů, obecné pracovní techniky;
- sociální
 - sociální interakce, komunikační strategie, řešení konfliktů, kooperace, moderace (Beneš, 2003, s. 151-152).

Často užívané členění přináší také Vodák s Kucharčíkovou, ti rozlišují kompetence na manažerské, interpersonální a technické.

- manažerské kompetence
 - schopnosti a dovednosti přispívající k vynikajícímu výkonu v manažerské roli, zajišťují plnění úkolů v souladu se strategickými plány organizace, vytvoření příznivého prostředí a rozvíjení pracovníků;
- interpersonální kompetence
 - jsou nezbytné pro efektivní komunikaci a budování potřebných pozitivních vztahů s druhými, zajišťují synergický efekt při naplňování cílů skupiny;
- technické kompetence
 - soubor dovedností vztahující se ke konkrétní funkci, zajišťují úspěšné plnění úkolů, které jsou typické pro jeho práci a současně odlišné od práce jiných specialistů (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 72).

Vodák a Kucharčíková dále uvádí, že pokud chce být organizace úspěšná v dynamickém prostředí, musí hledat takové kompetence, které budou podporovat její úspěšnost

ve více rovinách (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 72). Kubeš, Spillerová a Kurnický uvádějí čtyři skupiny kompetencí, jejichž vhodná kombinace má maximalizovat výkon jak jednotlivce, tak i týmu a celé organizace. Těmito čtyřmi skupinami kompetencí jsou kompetence:

- týmové - jsou společné pro skupiny, které jsou vzájemně závislé a projektově orientované ;
- funkční - řadíme zde například finance, marketing, vývoj a rozvoj;
- manažerské a vůdcovské - jsou nutné pro úspěšné vedení kolektivu lidí;
- klíčové - jsou charakteristické pro všechny zaměstnance (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 35-36).

S pojmem klíčové kompetence přišli Belz a Siegrist, podle nich jsou klíčové kompetence takové „*znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života*“ (2001, s. 174). Tyto kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahující hranice jednotlivých odborností a jsou výrazem schopnosti chovat se přiměřeně situaci, tedy jednat kompetentně.

Mezi klíčové kompetence řadí Belz a Siegrist (2001, s. 166-167):

- komunikaci a kooperaci
 - tyto dvě kompetence patří mezi nejčastěji požadované klíčové kompetence na trhu práce. Komunikativnost představuje připravenost a schopnost jedince komunikovat – co nejjasněji a nejsrozumitelněji vypovídat o sobě před ostatními, vědomě naslouchat druhým, rozlišit co je podstatné a co ne, respektovat potřeby jiných a všimnout si neverbálních signálů. Kooperativnost představuje připravenost a schopnost jedince podílet se zodpovědně a aktivně na pracovních procesech skupiny, poskytovat své vědomosti, respektovat názory ostatních a být k nim vstřícný, dodržovat dohodnutá pravidla a sledovat společný cíl.
- kreativitu a schopnost řešit problémy
 - to znamená připravenost a schopnost jednotlivce převzít odpovědnost v přiměřené míře, zpracovávat informace, dokumentovat a shrnovat, plánovat výsledky. Znamená to být otevřený novým a originálním postupům a řešením problémů. Je to schopnost rozpoznat problémy a rozčlenit je na problémy dílčí, nacházet alternativy řešení a znát optimální postupy vedoucí k cíli.
- samostatnost a výkonnost
 - představuje umění a schopnost jedince pracovat soustředěně, cílevědomě, plánovitě a vytrvale na určitém úkolu, vyvíjet vlastní iniciativu, znát své silné i slabé stránky, být otevřený kritice a zároveň obhájit si vlastní názory.
- schopnost nést odpovědnost

- značí připravenost a ochotu jednotlivce převzít přiměřenou odpovědnost, umět odhadnout důsledky vlastního jednání, dokázat rozeznat význam spolehlivého, důvěryhodného jednání, pozitivně ovlivňovat svůj tým, chovat se kolegiálně a vhodně ke svému okolí.
- schopnost učit se a schopnost myslet
 - znamená, že jedinec je schopen rozvíjet svou způsobilost k učení, dokáže myslet v souvislostech a systémově, snaží se dostat k novým zdrojům informací a smysluplně jich využívat. Dokáže spojovat nově nabyté vědomosti s tím, co už zná a je schopen smysluplně je aplikovat.
- argumentace a hodnocení
 - připravenost a způsobilost jednotlivce systematicky a věcně zdůvodňovat a zhodnotit pracovní výsledky vlastní, skupiny, ale i cizí, dále používat přiměřeně kritéria a měřítka hodnot a přisuzovat jim adekvátní váhu a umět systematicky shrnovat výsledky.

Odlišný přehled klíčových kompetencí podává Müller:

- komunikace,
- sebedůvěra,
- pohotovost,
- tvořivost,
- prezentace,
- schopnost učit se a soustředit se,
- management času a sebe sama,
- uvolnění, energie a osvěžení (cit. dle Veteška a Tureckiová, 2008, s. 50).

V obecné rovině se lze ztotožnit s klíčovými oblastmi kompetencí dle Jaroslavy Vašutové (in Švec, 2009, s. 409):

1. „*předmětové (oborově předmětové),*
2. *didaktické a psychodidaktické,*
3. *pedagogické (obecně pedagogické)*
4. *diagnostické a intervenční,*
5. *sociální, psychosociální a komunikativní,*
6. *manažerské a normativní,*
7. *profesně a osobnostně kultivující.“*

Janiš, Kraus a Vacek (2004) zmiňují i kompetenci *poradenskou a konzultativní*, ta v souvislosti se seniory získává relativně novou dimenzi.

Výše uvedené kompetence (od Vašutové) v sobě implementují vše, co požadujeme a jsou i „náročnější“ než kompetence uváděné Petřkovou a Čornaničovou (2004, s. 72-73), které zmiňují kompetence osobnostní (empatie, vřelost, sebereflexi aj.) a psychologicko-didaktické kompetence (sociální, psychosociální, didaktické aj.).

Relativně kontroverzní kompetenci, resp. požadavek na pozici edukátora (v jejím případě lektora) nárokuje Bednaříková (2006), která hovoří již o dosažení pedagogického mistrovství, čehož edukátor dosáhne až po nějaké době vlastní praxe. Jedná se tedy o požadavek, kterého na počátku své profesní kariéry není schopen dosáhnout. Avšak je pravdou, že právě skupina seniorů (jak už bylo několikrát uvedeno) je skupinou specifickou z hlediska svých zkušeností, je náročnější apod. Je tedy přirozené, že určitá zkušenost je nutná, především pak sebereflexe vlastní činnosti.

Využití kompetencí dle Vašutové považuje autor za mnohem výstižnější, a to především z důvodu, že se jedná o kategorizaci kompetencí dostatečně obecnou, která pokrývá veškerá jiná dělení kompetencí edukátorů (lektorů, učitelů apod.), ale zároveň je natolik konkrétní, aby jednotlivé kompetence jasně identifikovaly danou oblast. Uvedenou kategorizaci kompetencí je však nutné v souvislosti se vzděláváním seniorů doplnit o další informace – viz níže.

V souvislosti se vzděláváním je zmíněn anglický termín *pedagogical content knowledge*, což však neznamená, že by termín neměl žádnou souvislost s výše uvedenými kompetencemi. V podstatě naopak. Termín je v českém prostředí překládán jako *didaktická znalost obsahu*. Autor se přiklání spíše k širšímu překladu, v pojetí Lubomíra Dobrého, jež termín překládá jako *didaktická kompetence učitele vyučovat daný předmět (oblasti)*⁵. Termín nebyl vybrán z důvodu zjednodušení problematiky, ale především byl zvolen v důsledku specifík seniorů jako skupiny vzdělávání.

Oba možné překlady se vzájemně nevylučují a je nutno objektivně říci, že i v případě využití prvního překladu je vždy doplněno, že se jedná o širší problematiku. *Pedagogical content knowledge* implementuje nejen zvládnutí daného předmětu (oblasti) po stránce reprezentační, ale i znalost faktorů, které usnadňují či znesnadňují její pochopení na straně studentů (seniorů) (Janík, a kol., 2007).

Pedagogical content knowledge lze také vnímat jako odbornou způsobilost integrující odbornou způsobilost věcnou (předmětovou) a odbornou způsobilost pedagogickou (Janiš, Kraus, Vacek, 2004).

Právě poslední dva odstavce (věnující se *pedagogical content knowledge*) jsou u kompetencí edukátora ve vztahu k seniorům nejdůležitější, protože vyžadují znalost problematiky vzdělávání seniorů a skupiny seniorů samotné. I když to není explicitně zmíněno, tak tato skutečnost přímo z výše uvedeného vyplývá.

⁵ Překlad prof. PhDr. Lubomíra Dobrého, CSc. pochází z osobní elektronické korespondence s autorem kapitoly.

Na edukátora, který se věnuje vzdělávání seniorů, nejsou z pohledu zákonů České republiky kladeny nějaké extrémní nároky. Nemusí mít pedagogické vzdělání, svou činnost může provozovat na základě živnostenského listu apod. Stejně tak na druhé straně mohou stát lektori, kteří pedagogické vzdělání mají. Autor si naproti tomu dovoluje tvrdit, že ani jeden z edukátorů s pedagogickým vzděláním nemá vystudovaný obor zaměřený na vzdělávání seniorů. Seniors nelze vzdělávat se stejným přístupem, který máme k žákům základních škol, popř. studentům středních a vysokých škol. V této publikaci byly již několikrát uvedeny specifika seniorů jako vzdělávací skupiny.

Výše uvedený termín *pedagogical content knowledge*⁶ v pojetí Lubomíra Dobrého je v této problematice a souvislosti poměrně výstižný. To, co očekáváme od edukátora při vzdělávání seniorů, je tedy didaktická kompetence seniory vyučovat v dané oblasti. Žumárová (2010) prezentuje příklad, kdy jsou zpravidla počítačové kurzy vedeny počítačovými odborníky, kteří nemají kompetence k výuce seniorů. S odkazem na výše uvedenou parafrazi lze konstatovat, že některé vzdělávací aktivity jsou vedeny tzv. pedagogickým primitivismem (Janiš, Kraus, Vacek, 2004).

Pedagogický primitivismus je „konstrukt“, který předpokládá, že učitelem se člověk nemůže stát, ale mu se jím „narodit“. Tudiž do jisté míry devaluje pedagogické vzdělání.

Specifika komunikace úzce a nedílně souvisejí s výše uvedeným, mj. je komunikace i jednou z kompetencí. Na úvod této části zmíníme jednu zásadu, které by se všichni lektori, kteří se podílejí na vzdělávání seniorů, měli držet. Musíme si vždy uvědomit, že před námi sedí senior, ne „hloupý člověk“ či „mentálně retardovaný“ jedinec. Není výjimkou setkání se s takovým přístupem. Snažíme se všechno všem popisovat a elementarizovat tak, že daný jedinec takového dojmu nabude. Využíváme zdobnělin apod. Je přirozené, že je nutné náš „způsob komunikace“ přizpůsobit, ale účelně.

Pokorná (2010) využívá pojem *elderspeak*, který tento způsob komunikace vystihuje. Na seniory mluvíme pomalu, nahlas, maximálně jednoduše, využíváme dětského jazyka, disjunktivní otázky, nadměrnou mimiku, nerespektování oslovení, jaké vyžaduje senior apod. Tento postup vychází ze stereotypních představ o seniorech, jako méně kompetentních osobách.

Typickým příkladem využití eufemismů při vzdělávání seniorů je název kurzu: „Školička internetu pro seniory.“

„Uvedené představy o nárocích a požadavcích spojených s pedagogickou profesí jsou souhrnem tvořícím v podstatě nedosažitelný ideál. Není v silách sebelepšího učitele a vychovatele naplnit jej trvale a bezesbytku. Nicméně je dobrý ideál znát. V opačném případě by se mu nebylo možno ani přiblížit.“ (Janiš, Kraus, Vacek, 2004, s. 99)

⁶ Celá problematika je mnohem složitější, či lépe řečeno obsáhlejší.

4.2 Kompetence edukátora seniorů

Podle Mužíka (2005, s. 48) navíc senioři patří mezi nejnáročnější posluchače a to nejen díky svým specifickým potřebám a požadavkům, ale také proto, že mohou posoudit kompetence edukátora v celém širokém spektru – jeho odborné kompetence, praktické zkušenosti, didaktické dovednosti a komunikační schopnosti.

Při formulování dílčích kompetencí lektora seniorů vychází Špatenková a Smékalová (2015, s. 186) z jednotlivých rolí lektora – ty se odrážejí v odpovědích na otázky:

- CO se má v edukačním procesu předávat? – role odborníka
- JAK se to má předávat? – role lektora
- KOHO se předávání týká? – role geragoga
- KDO předává? – osobnost lektora

Na základě rolí edukátora seniorů pak zmiňované autorky rozlišují následující kompetence:

- Osobnostní
- Odborné
- Andragogicko – geragogické
- Lektorské

4.2.1 OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE

Významnou rovinou kompetence edukátora seniorů (snad dokonce i nejvýznamnější) je jeho osobnost (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 121). Edukátor není jen učitelem předávajícím vědomosti a informace, ale je to osobnost, se kterou mohou účastníci vzdělávání konfrontovat svoje názory, životní zkušenosti a prodiskutovat probranou aktuální problematiku učiva (Hrapková, 2010, s. 94). Podle Janíše a Skopalové (2016, s. 87) mají účastníci zájmového vzdělávání seniorů zvýšené nároky na osobnost lektora, ty souvisí mimo jiné s tím, že se jedná o volnočasovou aktivitu, které se senioři účastní zcela dobrovolně.

Hlavní roli v osobnostní kompetenci hrají intelekt, temperament, charakterové vlastnosti či motivace lektora (Mužík, 2010, s. 230 – 232). Osobnostní kompetence zahrnují:

- kompetenci etickou (vyjadřující respekt, úctu a odpovědnost),
- empirickou (vyjadřující široký zkušenostní základ),
- intersubjektivní (vyjadřující sdílení, empatii a porozumění)
- a seberefektivní (vyjadřující posouzení vlastního chování a vyvození patřičných závěrů, ochotu k celoživotnímu učení a schopnost reflektovat intrapsychické procesy a aplikovat pravidla psychohygieny) (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187 - 188).

Základem pro efektivní komunikaci a edukaci seniorů je navázat se seniory dobrý vztah. Vztah mezi lektorem a seniorskými účastníky vzdělávání sehrává při edukaci seniorů mnohem důležitější roli než v edukaci jiných věkových kategorií (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187). Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 73) by měl edukátor k seniorským účastníkům vzdělávání přistupovat jako k partnerům, měl by zohledňovat úroveň jejich kompetencí a podporovat jejich autonomii, dále by měl respektovat poznávací, motivační a emocionální předpoklady účastníků. Kryštof a Špatenková uvádí výčet konkrétních osobnostních charakteristik vzdělavatele seniorů:

- *„autentičnost,*
- *osobnostní zralost,*
- *vřelost,*
- *empatii,*
- *emocionální stabilitu,*
- *odolnost vůči zátěži,*
- *samostatnost,*
- *schopnost sebereflexe a autoregulace,*
- *ochotu osobnostního rozvoje,*
- *tvůrčí schopnosti,*
- *sebeúctu,*
- *ochotu ke kompromisu i pomoci druhým k němu dospět,*
- *otevřenost vůči změnám a rozmanitostem názorů apod.“* (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 121).

Malach (2003, s. 10) k tomuto výčtu ještě navíc přidává:

- *„široký rozhled (dokáže v rámci oboru, někdy i v širším měřítku, zaujmout stanovisko k aktuálním odborným, ale také s nimi spojeným ekonomickým nebo i politickým problémům);*
- *etické vlastnosti (etické principy lektorské práce se dotýká organizátorů vzdělávacích akcí, jejich účastníků i lektorů jako profesní skupiny);*
- *optimismus (pozitivní myšlení);*
- *takt a klid;*
- *didaktickou angažovanost (Projevuje se zájmem lektora o co nejlepší výsledky účastníků školení);*
- *rozhodnost (schopnost rozhodovat se za situace velmi omezené znalosti významných charakteristik účastníků vzdělávání);*
- *spravedlnost;*
- *tvořivost a flexibilita (soubor vlastností osobnosti, kterým umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů;*
- *smysl pro humor“.*

Rogers (2014, s. 119 - 122) zdůrazňuje především akceptaci (bezpodmínečné pozitivní přijetí, zájem a důvěra), kongruenci (autentičnost, opravdovost) a empatii (porozumění a uvědomění si osobních významů). Teprve pak podle něj dokáže působení edukátora podnítit další osobnostní růst zúčastněných jedinců. Tyto charakteristiky podrobněji rozpracovaly Špatenková a Smékalová. Edukátor by se měl snažit o tzv. bezpodmínečně kladné přijetí seniorů, i přesto, že jsou senioři účastníci se vzdělávacích aktivit různí. Edukátor by měl akceptovat jejich názory a reakce i přes vlastní nesouhlasné pocity. Zároveň je také třeba být si vědom svých vlastních reakcí na účastníky vzdělávání a být autentický. Autentičnost znamená schopnost být sám sebou v rámci profesní role. Autentický edukátor nerecenzuje reakce, které neodpovídají jeho představě o „správném“ edukátorovi a nebojí se své pocity upřímně účastníkům vzdělávání sdělovat.

Součástí dobrého edukačního vztahu je také empatie neboli schopnost vcítit se do prožívání druhého a pochopení jeho zkušeností. Empatický edukátor veškeré edukační intervence přizpůsobuje potřebám a zkušenostem seniorů jako účastníků vzdělávacího programu. Pro empatii je důležité ne jenom vnímání, ale také komunikace, bez které nelze navázat hlubší vztah. V této souvislosti hovoří Smékalová se Špatenkovou o tzv. aktivním naslouchání. Edukátor by se měl snažit porozumět tomu, co se mu snaží senior sdělit, všímá si verbálního i neverbálního sdělení, drží se daného tématu, dává mu verbálně i neverbálně najevo, že ho poslouchá a poskytuje seniorovi zpětnou vazbu. Pro budování dobrého vztahu a sdílení informací je v neposlední řadě nezbytně nutná důvěra a s ní související důvěryhodnost. Senior potřebuje věřit, že je lektor důvěryhodný, spolehlivý a že si důvěrné informace o seniorech nechává pro sebe a nemluví o účastnících seniorského vzdělávání pejorativně na veřejných místech (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 202 - 207).

4.2.2 ODBORNÁ KOMPETENCE

Tato kompetence obsahuje dle Špatenkové a Smékalové kompetenci oborovou (ta představuje odborné vědomosti a zkušenosti z daného oboru) a mezioborovou (vyjadřující znalost přesahu daného oboru do jiných příbuzných disciplín) (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187). Dle Národní soustavy povolání tvoří odborné kompetence především odborné znalosti označující teoretické vědomosti požadované pro výkon tohoto povolání a odborné dovednosti vyjadřující schopnost vykonávat určitou pracovní činnost nebo soubor pracovních činností. Lze ji pojmut také jako schopnost aplikovat teoretické vědomosti v praxi (Národní soustava kvalifikací, 2017). Odborné kompetence zahrnují podle Jíry tyto požadavky:

- mít dostatečný rozsah vědomostí z oboru;
- mít zkušenosti v oboru a umět je předávat a aplikovat;
- mít potřebné schopnosti a dovednosti v oboru;
- být kreativní ve využívání svých dovedností a vědomostí;
- umět konfrontovat teorii s praxí;
- schopnost prohlubovat dále svou odbornost a aktualizovat odborné vědomosti;

- schopnost pracovat efektivně s informacemi (Jíra, 2004, s. 75).

Podle Malacha (2003, s. 8) se lektorem člověk stává většinou proto, že je považován za odborníka v určité oblasti a má možnost své znalosti, zkušenosti, dovednosti a názory využít při vzdělávání jiných osob. Lektorem se může stát také člověk, který je přesvědčen o tom, že má druhé čemu naučit a že k tomu disponuje určitými předpoklady.

Langer (2016, s. 14) uvádí, že odborné kompetence se týkají oboru činnosti, kterým se lektor zabývá (který jako lektor přednáší, jako trenér procvičuje, v němž jako poradce radí), odborné kompetence lze získat na základě všeobecného, odborného a dalšího profesního vzdělávání, ale také praxí při výkonu dané činnosti. Odborné kompetence lektora vyžadují neustálé sledování vývoje daného oboru a průběžnou aktualizaci informací. Lektor se musí orientovat nejen ve svém oboru, ale také v oborech příbuzných, je třeba znát širší kontext svého oboru, mít tedy mezioborový přesah. Tento názor koresponduje s názory Malacha (2003, s. 11), který uvádí, že od lektora se očekává, že dokáže v rámci oboru, někdy i v širším měřítku, zaujmout stanovisko k aktuálním odborným, ale také s nimi spojeným ekonomickým nebo i politickým problémům.

V neposlední řadě zde můžeme také zmínit obecné odborné kompetence neboli průřezové kompetence. Jedná se o odborné požadavky, které jsou sice pro výkon práce potřebné, nicméně nesouvisí výhradně s určitým druhem profese, ale jsou uplatnitelné napříč obory. Mezi ty významnější, vzhledem k práci lektora, patří počítačová způsobilost, jazyková způsobilost v češtině, dále pak numerická způsobilost, jazyková způsobilost v angličtině a ekonomické a právní povědomí (Národní soustava kvalifikací, 2017).

4.2.3 ANDRAGOGICKO – GERAGOGICKÁ KOMPETENCE

Do této skupiny kompetencí můžeme zahrnout kompetenci andragogickou, představující penzum vědomostí a dovedností z teorie a metodologie andragogiky a geragogickou vyjadřující specifické znalosti a dovednosti oboru geragogika a také schopnost aplikovat metodiku práce se seniory (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187). Tomczyk (2015, s. 189) vedle souboru dovedností, znalostí a zkušeností v oboru vyzdvihuje navíc nutnost znát podrobné aspekty problematiky vzdělávání dospělých a seniorů, zejména gerontodidaktiku, metodiku vzdělávání seniorů, výběr vhodných metod a forem vzdělávání, tvorbu obsahů vzdělávání přizpůsobených možnostem a očekáváním skupiny apod. Dle národní soustavy povolání by měl každý lektor dalšího vzdělávání disponovat odbornými znalostmi z:

- andragogiky;
- psychologie pro vzdělávání dospělých;
- didaktiky a didaktické techniky;
- metod a postupů lektorství v odborných kurzech;
- výuky odborných disciplín;
- hodnocení, testování a měření ve vzdělávání (Národní soustava kvalifikací, 2017).

U Mužíka lze andragogicko-geragogické kompetence nalézt ve složce kompetencí, kterou nazval „naučit se učit druhé“. Tato složka podle něj zahrnuje poznatkovou základnu z andragogiky, didaktiky dospělých, psychologie učení a sociální psychologie. Mužík dále uvádí, že se tato kompetence opírá o osvojené poznatky typu jaké metody používat v různých situacích, jak řídit a regulovat výuku nebo jak zvládnout skupinovou dynamiku v kurzu (Mužík, 2010, s. 230 – 232). Malach zde přidává také znalost androdidaktických principů a uvádí, že andragogická způsobilost označuje „*takový výkon v oblasti vzdělávání dospělých, který respektuje (andro)didaktické principy, je spojen s používáním účinných metod a forem vzdělávání, odpovídajících materiálních didaktických prostředků a objektivních nástrojů hodnocení vzdělávání.*“ (Malach, 2003, s. 9). V souvislosti s androdidaktickými principy hovoří Kalnický o androdidaktických a gerontodidaktických kompetencích či způsobilostech pro výuku dospělých a seniorů. Řadí zde kompetence prezentační a informativní (uspořádání, přenos informací na edukanty), motivační (poskytování pro další sebevzdělávání a seberozvoj edukantů), diagnostické a hodnotící (vstupní posouzení edukantů a průběžné prověřování znalostí) a kompetence metodicko-řídící (efektivní řízení výuky z hlediska místa, času, metod, forem, technik, pomůcek atd.) (Kalnický, 2018, s. 31 – 32).

4.2.4 LEKTORSKÁ KOMPETENCE

Lektorská kompetence je stěžejní kompetencí, neboť představuje specifické „know-how“ umožňující skloubit všechny potřebné dovednosti a vědomosti, přičemž vše přizpůsobují dané situaci i cílové skupině. Tato kompetence zahrnuje kompetenci didaktickou, psychodidaktickou, rétorickou, psychosociální, interpersonální a manažerskou (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187).

Didaktická kompetence obsahuje podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 188) dovednost aplikovat adekvátní metody a formy edukace, dodržovat didaktické zásady, mít informační a počítačovou gramotnost a pracovat systematicky a tvořivě. Petřková a Čornaničová (2004, s. 70) jsou toho názoru, že výběr metod je ovlivňován mnoha aspekty, a to například vzdělávacím obsahem a cílem, schopností účastníků vzdělávání učit se, heterogeností účastníků, přístupem ke vzdělávání a ochotou na něm participovat, materiálními a časovými podmínkami i osobností lektora. To vše by měl tedy lektor vzít v potaz. Co se týče užívání efektivních didaktických metod, Petřková a Čornaničová (2004, s. 70) dále uvádí, že vhodné jsou ty postupy, které podněcují motivaci účastníků, zajišťují jejich aktivní účast, respektují jejich individualitu a specifické potřeby, zabezpečují zpětnou vazbu a umožňují využití získaných poznatků v praxi.

Předpokladem úspěšné realizace didaktického procesu je také respektování didaktických zásad a podmínek. „*Didaktické zásady jsou obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter.*“ (Kurelová, 2002, s. 268). Vztahují se na všechny činitele didaktického procesu, tj. na činnost lektora, účastníky vzdělávání, na formy výuky, metody výuky, didaktické prostředky, učivo atd. V běžném užívání bývají didaktické zásady často zaměňovány s principy a pra-

vidly. Podle Kurelové (2002, s. 268-269) spočívá rozdíl mezi didaktickými principy a zásadami v míře obecnosti, jelikož principy jsou obecné zásady. Jelikož se zaměřujeme na seniory, je třeba i didaktické zásady uzpůsobit tak, aby respektovaly psychosociální potřeby této cílové skupiny na jejich vzdělávání. Podle Špatenkové a Smékalové by měl lektor při edukaci seniorů dodržovat zásadu zaměření na sebeaktualizaci a rozvoj osobnosti seniora, partnerského přístupu, nepřetržité zpětné vazby, systematickosti, redukce (zaměřenost na podstatné rysy a klíčové pojmy), rekonstrukce (vysvětlení a předvedení učiva prostřednictvím aktivizujících metod), uvědomělosti a aktivity (činnostní učení a učení ze zkušenosti), operativnosti (pružné reagování na změny), názornosti, zajímavosti, přiměřenosti a trvalosti (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 146-152).

Podstatou psychodidaktické kompetence je naslouchat a citlivě vnímat projevy účastníků seniorského vzdělávání, poskytovat jim zpětnou vazbu, vhodně využívat humor a optimismus a prokládat učivo zajímavostmi a zkušenostmi ze života (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Nedílnou součástí dobrého edukačního vztahu je empatie, schopnost vcítit se do toho, co senior prožívá. Díky empatii se může lektor zaměřit na potřeby seniora jako účastníka vzdělávacího programu (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 205). Lektor by měl nejenom vnímat, ale také komunikovat a právě tyto dvě činnosti jsou podstatou aktivního naslouchání. Komunikace bez vnímání je pro seniora stejně nepřínosná jako vnímání bez komunikace. Opakem aktivního naslouchání je tzv. pasivní naslouchání, při němž není řečníkovi věnována pozornost (Drobný a Šerák, 2016, s. 23). Důležitá je také dostatečná zpětná vazba. Je třeba dávat verbálně, ale i neverbálně (např. přikyvováním) najevo, že soustředěně poslouchá a rozumí obsahu sdělovaných informací (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 206). Vhodné je časté kladení otázek (i zpřesňujících), otázky by měly být především otevřené, aby umožňovaly i jiné odpovědi než ANO – NE, účastník má tak možnost samostatné a neomezené formulace odpovědi. Žádoucí je také co nejčastější prezentování vlastních názorů a životních zkušeností účastníků, na které je vhodné vstřícně a pozitivně reagovat (Drobný a Šerák, 2016, s. 23). Jedno ze zlatých pravidel komunikace je usmívat se a používat laskavý humor pro vyjádření radosti, optimismu a pro zlehčení situace (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 201). Optimismus vyzdvihuje také Malach a dodává, že optimismus je „*dispoziční charakteristika jedince nebo jeho generalizovaný soubor pozitivních očekávání. Takto chápaný optimismus může predikovat aktivnější zvládnání zátěžových situací při nižší úrovni úhybných a popíracích strategií zvládnání*“ (2003, s. 14).

Velmi důležitou kompetencí lektora je také kompetence rétorická, vyjadřující dovednost efektivně používat verbální, neverbální a paralingvistické formy komunikace, dovednost autenticky komunikovat a schopnost zaujmout (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Involuční procesy ve stáří mohou vytvářet bariéry efektivní komunikace. Z toho důvodu je třeba komunikaci seniorům dostatečně přizpůsobit. Při verbální komunikaci, kterou rozumíme sdělování informací a obsahů pomocí řeči, je důležité, aby lektor používal kultivovaný slovní projev. Měl by mluvit jasně, konkrétně a srozumitelně. Dále by měl užívat přirozený jazyk a dbát na to, aby mu senioři rozuměli (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 119) Lektor by si měl dát pozor na nadměrné používání odborné terminologie a cizích slov. Měl by si dát pozor také na slangové výrazy, cizojazyčné fráze, ale rovněž i na ironii

a nejednoznačné sdělení. Je tedy třeba používat takové výrazy, formulace a analogie, které jsou adekvátní účastnické skupině (Drobný a Šerák, 2016, s. 24). Důležité je věnovat pozornost také formě sdělení, nejen obsahu sdělení. Podle Kryštofa a Špatenkové je vhodné používat spíše kratší věty uspořádané do konzistentního, logického a smysluplného výkladu (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 119). Dle Drobného a Šeráka (2016, s. 24) by sdělované informace měly být uspořádány do kontextu, měly by být navzájem propojeny a komparovány se zkušenostmi a životní praxí účastníků. Lektor by se měl dále snažit zbytečně neodklánět od tématu, a pokud se od něj odchýlí, měl by to relevantně zdůvodnit (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 119). Důležitá je také úspornost sdělení, neboť prezentovat v krátkém časovém úseku velké množství informací je spíše kontraproduktivní. Jestliže lektor hovoří příliš rychle, účastníci mohou být množstvím informací přesyceni, tudíž obsah sdělovaných informací přestanou vnímat (Drobný a Šerák, 2016, s. 24).

Druhou důležitou rovinou je komunikace neverbální neboli řeč těla. Mezi základní složky neverbální či nonverbální komunikace řadíme viziku (oční kontakt), mimiku (pohyby tváře), kinetiku (celkový pohyb těla), gestiku (pohyby rukou), haptiku (doteky, podávání rukou), proxemiku (vzdálenost od partnera), teritorialita (osobní prostor) a jiné (Pokorná, 2010, s. 29-30). Prvky neverbální komunikace podtrhují a zesilují účinek verbálního sdělení a napomáhají porozumění. (Drobný a Šerák, 2016, s. 23). Podle Pokorné, má neverbální komunikace mnohem větší význam než se může mnohdy zdát a uvádí, že: „*Neverbální komunikace ovlivňuje přenos informací v rámci komunikačního procesu nezanebatelným způsobem a je často pro příjemce významnější než vlastní obsah a náplň sdělení.*“ (Pokorná, 2010, s. 26). Lektor by měl usilovat o zvolení odpovídající míry neverbálních projevů s ohledem na gestiku a mimiku, nadměrná gestikulace může působit agresivně a na druhou stranu omezená gestika a mimika navozuje pocit nedostatečného zájmu a působí chladně (Pokorná, 2010, s. 31). Můžeme zde zmínit například oční kontakt. Lektor by měl udržovat přiměřený oční kontakt, ten by neměl trvat déle než 6 sekund a vždy by měl zásadně hovořit otočen čelem ke svým posluchačům (Drobný a Šerák, 2016, s. 23). Dále by se měl lektor snažit sjednotit verbální a neverbální projevy, neboť jejich nesoulad se může odrazit ve ztrátě důvěry (Pokorná, 2010, s. 26).

Poslední zmíněnou formou komunikace je paralingvistika. Jedná se sílu, intenzitu, zabarvení a intonaci hlasu, rychlost a plynulost řeči, které taktéž významně dotváří celkový kontext a obsahový význam sdělení (Pokorná, 2010, s. 30). Lektor by měl tedy při edukaci seniorů dbát na přiměřeně zvýšený tón hlasu a zpomalení řečového tempa. Drobný a Šerák (2016, s. 23) nicméně podotýkají, že při komunikaci se starší osobou nezvyšujeme hlas automaticky, aniž bychom si předem neověřili nutnost tohoto opatření. Pro nevhodný způsob komunikace používá Pokorná souhrnný název „*elderspeak*“. Jedná se o specifickou formu komunikace, která je založená na stereotypech spojených s dispozičním omezením osob v seniorském věku. Pro *elderspeak* je charakteristická nadměrná mimika, zvýšená úroveň hlasu, pomalé řečové tempo, využívání zdvořilých a pojmů z dětského jazyka, oslovení přezdívkou apod. (Pokorná, 2010, s. 64-65). Lektor by měl potlačit tendenci hovořit se seniory jako s dětmi, důležitá je tedy absence familiárnosti, infantilizace a elementarizace (Drobný a Šerák, 2016, s. 22).

Psychosociální kompetence umožňuje vytvářet pozitivní psychosociální klima, podporovat důvěru ve schopnost a zkušenost druhých, užívat sociotechniky, vytvářet prostor pro facilitaci a poradenství (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Pozitivní psychosociální klima je takové učební klima, které odpovídá potřebám starších účastníků a zároveň je podněcuje k aktivní účasti na učení a vzdělávání. Vytvoření optimálního učebního klimatu vyžaduje dodržování následujících dvou zásad:

- Respektování „vnitřní orientace účastníků“, tj. snaha poznat poznávací, motivační a emocionální předpoklady účastníků.
- Brát na vědomí úroveň kompetencí účastníků, podporovat jejich autonomii, zastávat partnerský přístup a vyvarovat se tzv. paternalistickému přístupu vedoucímu k pasivitě (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 73).

Malach (2003, s. 25) tímto klimatem rozumí náladu, ovzduší či atmosféru, která v edukačním procesu vzniká jako důsledek prožívání sociálních vztahů mezi všemi účastníky učební skupiny, včetně lektora. Klima skupiny je tím lepší, čím vyšších hodnot nabývají proměnné spokojenost a soudržnost a zároveň čím nižších hodnot nabývají proměnné „tření, soutěživost a obtížnost“. Lektor by měl být pro seniory psychosociální a duchovní oporou, měl by u nich vyvolávat zážitky typu „rozumím tomu“, „mohu to použít v debatě s blízkými“, „cítím, že lektor mluví ke mně a že mi chce pomoci“ (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187).

Interpersonální kompetence znamená být schopen vnímat skupinovou dynamiku, dovednost diagnostikovat, podporovat komunikaci, interaktivitu a kooperaci (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Interpersonální kompetenci můžeme chápat jako chování v sociální situaci umožňující vytváření, činnost a udržování skupin. Lektor by se měl snažit zajistit přátelské a kooperativní prostředí, měl by pružně reagovat na jakékoli změny v rámci edukačního procesu a měl by být schopen se jim přizpůsobit (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Spokojenosti účastníků i efektivně realizovaných aktivit může napomoci pocit sdílené identity. Podle Drobného a Šeráka (2016, s. 22-23) je vhodné hovořit o „našem kurzu“, „naší instituci“, „našem úkolu“, „našich cílech“ apod. Důležité je zachovávat partnerství a rovnocennost všech účastníků, platí, že všichni přítomní jsou si rovni a mají stejná práva.

Manažerská kompetence zahrnuje schopnost projektovat, organizovat, řídit a evaluovat vzdělávací akce a programy (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Kalnický uvádí, že součástí manažerské kompetence jsou:

- *„komunikativnost, včetně cizojazyčné, ve všech formách;*
- *sociální způsobilosti, včetně interkulturního jednání;*
- *využívání informačních a komunikačních technologií, ICT gramotnost;*
- *sebevzdělávání, sebekultivace, seberozvoj;*
- *profesní/odborná fundovanost;*
- *řídící (ve smyslu k řízení sebe sama nebo jiných osob) jednání v nestandardních situacích (krizové řízení);*

- *adaptace (projevující se jako flexibilita, pružnost, reaktivnost);*
- *projektové schopnosti (projektovat a uskutečňovat změnu;*
- *racionalita, dynamičnost, týmovost;*
- *zvládání změn (předvídavost, odolnost + řízení změn) s orientací na budoucnost;*
- *podnikavost“ (Kalnický, 2018, s. 29-30).*

Organizační schopnosti dále rozvíjí Kryštof a Špatenková (2010, s. 121), tyto schopnosti podle nich znamenají přípravu vzdělávacího plánu na jednorázovou akci či celý vzdělávací modul. Přednášky mají být připravovány s logickou návazností, ta má být seniorům navíc přiměřené formě sdělována. Lektor by měl zajišťovat také odborné exkurze, které vhodně doplní přednášenou látku.

Dle Národní soustavy kvalifikací by měl lektor dalšího vzdělávání disponovat schopnostmi:

- *„sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí;*
- *rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky;*
- *zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu;*
- *prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek;*
- *příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou;*
- *zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu;*
- *hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí“ (Národní soustava kvalifikací, 2017).*

Tímto se dostáváme na samotný konec výčtu kompetencí lektora seniorů. Nutno podotknout, že tento výčet není konečný. Na závěr bych ráda uvedla, jaké kompetence upřednostňují samotní účastníci edukačních programů na U3V. V rámci evaluace lektorů uvádějí seniorští studenti na U3V v Olomouci opakovaně tyto preference:

- *„dobrý vztah k seniorům;*
- *vstřícnost a ochota;*
- *schopnost naslouchat, být srdečný a empatický;*
- *smysl pro humor (lektor by měl být veselý, vtipný, mít nadhled);*
- *odborník v oboru, ale současně odborník „na učení“, aby dokázal vyložit látku tak, aby ji senioři pochopili a něco se naučili;*
- *kultivované vystupování a vzhled (především oblečení);*
- *kultivovaný jazykový projev bez vad výslovnosti;*
- *trpělivost a chápavost;*

- ochota překonat špatně položenou otázku a odpověď vysvětlit;
- schopnost rozumět i méně srozumitelným požadavkům, protože ne každý senior se umí věcně a rychle vyjadřovat;
- nepřehlížet schopnosti seniorů;
- umění pochválit (protože to motivuje každého k většímu úsili)“ (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 122).

PRO ZÁJEMCE

Ačkoliv je výše uvedeno, že neexistují přesná kritéria, popř. regulace na edukátora seniorů, tak na profesi edukátora seniorů je nutné nahlížet optikou pedagogických věd. Blížkovský označuje za pedagogického pracovníka toho, „kdo se profesionálně podílí na výchově dětí, mládeže i dospělých jako zaměstnanec určité instituce (organizace) a těžiště pracovní náplně má v praxi či teorii výchovně vzdělávací činnosti nebo v jejím zdokonalování a řízení.“ (Spousta, 1997, s. 129-130).

Pojem pedagogický pracovník je však již úzce provázán se zákonem o pedagogických pracovnících. Z pedagogických pracovníků, které zákon zmiňuje, je nejbližší k zájmovému vzdělávání seniorů – pedagog volného času.

Spousta (1997, s. 131) udává přehlednou tabulku, kde je osobnost pedagoga volného času velice podrobně rozpracována.

Osobnost pedagoga volného času				
Předpoklady	biofyzické	psychické		
		axiologické (hodnotové)	gnozeologické (vědomostní)	praxeologické (činnostní)
Zasahovaná stránka osobnosti	somatická	emoční	intelektuální	volní
Formativní elementy	- tělesné zdraví - fyzická zdatnost a odolnost - normální funkce a pohotovost smyslových orgánů	- vlohy - schopnosti - nadání - vlastnosti: temperamentové, povahové, charakterové	teoretické vzdělání a rozhled: - všeobecné - odborné - filozofické - psychologické - sociologické - pedagogické	praktické dovednosti: - empatické - komunikační - projekční - operační - diagnostické - prognostické
Získávají jsou	cvičením	výchovou	vzdělávání,	výcvikem
Externě se projevují jako	tělesná konstituce	povaha	vzdělání	chování
Profilace osobnosti	osobnostní		vzdělanostní	dovednostní

Vypovídající o pedagogovi	o jaký je	co ví	co umí
---------------------------	-----------	-------	--------

Tab. č. 2 – osobnost pedagoga volného času

Při určení „typu“ edukátora se můžeme opřít o známé Caselmannovo dělení na *logotropa a paidotropa*. Logotrop je orientován především na svůj vědní obor (či obor svého zájmu). Paidotrop se orientuje na žáka a více se snaží o je výchovu. Caselmannova teorie se ještě obohacuje autoritativním a sociálním typem. *Autoritativní typ* se snaží mít nad výchovným procesem absolutní kontrolu a být výraznou autoritou buď v oblasti vědy (logotrop) nebo sociální (paidotrop). *Sociální typ* se mění z pozice vychovatel (pedagoga) do pozice spíše přítele, kamaráda (paidotrop) nebo se snaží nasměrovat své svěřence k samostatnosti a zasahuje především do jejich práce svými organizačními zásahy (paidotrop) (Janiš, Kraus, Vacek, 2007; Kraus, Poláčková, et al., 2001).

Senioři více než jiné skupiny vnímají osobnost edukátora, jeho přístup, vlídnost apod. kritičtěji (srov. Janiš ml., Skopalová, 2016).

Další typologii přináší Döring, který vychází ze životních postojů:

1. *„Ideový (náboženský) – spojuje vlastní pedagogickou práci s posláním, je spolehlivý, uzavřený a vážný.*
2. *Estetický – podtrhuje cit, talent, snaží se vychovat ze svých žáků nezávislá individua.*
3. *Sociální – věnuje se všem žákům ve třídě jako celku, méně je u něho zřetelný individuální přístup, vyznačuje se trpělivostí.*
4. *Teoretický – má výraznější vztah k vědě než k žákovi, objektivní, věcný, chladný.*
5. *Ekonomický – dobrý metodik, převládá u něj reálný přístup, podceňuje fantazii, nápaditost.*
6. *Politický (mocenský) – prosazuje sám sebe, přiklání se k trestání.*

(Janiš, Kraus, Vacek, 2007, s. 95).

TYP	REPRODUKTIVNÍ		PRODUKTIVNÍ	
	BEZPRO-STŘEDNĚ	REFLEXIVNĚ	BEZPRO-STŘEDNĚ	REFLEXIVNĚ
Charakteristický rys	zprostředkuje pevné vědomosti bez teoretických základů, nekultivuje schopnosti k tvůrčí práci	nestandardní výchovné situace řeší neprofesionálně	výuka zhodnocena tvořivým rozvíjením pedagogické teorie, zřetelné vzdělávací a výchovné výsledky	výchovné situace řešeny pedagogicky nevhodně
Dominantní vlastnost a orientace učitele	instinktivní jednání, pedagogická pohotovost	neschopný tvořivě zúročit své vědomosti, nejistý, nesamostatný	rozhodný, pohotový, pedagogicky erudován, obsáhlé vědomosti	bez schopnosti chápat individuální specifickou žáků, snaha být dobrým učitelem
Vztah žáků k učiteli	milován mladšími žáky, dospělejší se distancují	neoblíben, nectěn	oblíben a ctěn	ctěn, většinou žáků neoblíben

Tab. č. 3 – Typologie dle Luky převzata od (Spousty (1994) in Janiš, Kraus, Vacek, 2007, s. 97)

Vycházet při určování typu pedagoga lze i ze starověké typologie, která je obecněji známa než výše zmíněné – *choleric, sangvinik, melancholik, flegmatik*. *Choleric* je charakterizován jako prchlivý, netrpělivý, výbušný, mimořádně průbojný až útočný. *Flegmatik* působí chladnokrevně, výhavě, trpělivě, klidně. Může však být až příliš pomalý, netečný nebo úplně lhostejný. *Sangvinik* se jeví ze všech těchto typů jako nejideálnější na pozici pedagoga. Je veselý, optimistický, živelný, horkokrevný a vysoce aktivní (Spousta, et al., 1997).

Z profese pedagoga volného času (i jiných edukátorů) plyne řada bezpečnostních rizik, která jsou do jisté míry i podceňována. Nebezpečná je především *sociální únava*, která se nemusí projevit bezprostředně na fyzickém a psychickém zdraví. Postupně však zanechává závažné poškození jedince v důsledku z přemíry sociálních kontaktů. Vzniká pak snaha uniknout před jakýmkoli stykem s jinou osobou. Pedagog volného času též *ne musí mít pravidelnou pracovní dobu*, tím není respektována výkonová křivka. *Námaha hlasového ústrojí* také patří mezi nezanedbatelná rizika. Skrytým nebezpečím, hlavně pro psychickou stránku pedagoga volného času, je těžká hodnotitelnost jeho povolání. Neexistují žádná přesná kritéria, podle kterých by mohl být pedagog volného času hodnocen například jako ve škole (1 nejlepší – 5 nejhorší). To může vést k jisté rezignaci a pesimismu. Samotný pedagog by měl svůj volný čas využívat žádoucně, podobně, jak k tomu vede své svěření. Měl by svou pracovní činnost vhodně kompenzovat (Kraus, Poláčková, et al., 2001).

Typologie edukátorů (častěji samozřejmě učitelů) byly primárně konstruovány pro potřeby základních a středních škol a pracovníky v nich působící. Avšak jsou univerzálně využitelné pro edukátory všech věkových stupňů.

4.2.5 KOMPETENČNÍ MODEL

Podle Hroníka lze jednotlivé kompetence vybrat a uspořádat podle nějakého klíče do podoby kompetenčního modelu (Hroník, 2007, s. 68). Kompetenční model tak popisuje konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a osobnostních charakteristik, které jsou zapotřebí k efektivnímu plnění pracovních úkolů v organizaci. Pro lepší přehlednost a měřitelnost jsou tyto vědomosti, dovednosti a další charakteristiky seskupeny do více homogenních celků, které nazýváme kompetence. Ty lze následně uspořádat do podoby kompetenčního modelu. Výsledný kompetenční model pak může sloužit pro výběr nových zaměstnanců v organizaci, nebo pro rozvoj kompetencí zaměstnanců stávajících (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 60).

Kompetenční model by měl navazovat na podnikovou strategii neboli business strategii, personální strategii a na jednotlivé personální činnosti. Návaznost kompetenčního modelu na podnikovou strategii nazýváme vertikální integrací, provázanost s jednotlivými personálními činnostmi pak označujeme horizontální integrací. Kompetenční model tedy vytváří jakýsi most mezi podnikovou či business strategií a personální strategií a převádí je do jazyka praktického chování. Kompetenční model je také mostem, který propojuje hodnoty a principy společnosti s popisem práce (Hroník, 2007, s. 68). Popis práce říká, co má člověk dělat, zatímco hodnoty a principy přesahují popis práce, neboť přinášejí jakési vodítka, jak se chovat v situacích, které nejsou zahrnuty v popisu práce. Popisů práce bývá ve firmě mnoho, zatímco soubor hodnot je zde obvykle jen jeden, v tomto případě je tedy kompetenční model nástrojem spojení (Bartoňková, 2010, s. 96).

Aby byl kompetenční model funkční, musí být podle Hroníka:

- propojující – vytváří propojení či most mezi organizačními hodnotami a popisem práce;
- uživatelsky přátelský – musí být srozumitelný, sdílný, sdělitelný jednoduchý, vystihující podstatu věci;
- jednotný – funguje napříč společností, sjednocuje jazyk ve společnosti;
- široce využitelný – poskytuje jedno výkladové schéma ro výběr, rozvoj, vzdělávání, hodnocení a odměňování;
- sdílený – není předkládán jako hotový, je stále ožívován (Hroník, 2007, s. 73).

V současné době nemáme jiný nástroj, než je kompetenční model, který by umožňoval vytvořit jednotný výkladový rámec pro výběr, hodnocení, vzdělávání a rozvoj, popřípadě odměňování. Jestliže daná organizace disponuje funkčním kompetenčním modelem, může řídit výkonnost rozvíjením potřebných kompetencí. Kompetenční model vytváří kritéria, která lze uplatnit při identifikaci rozvojových potřeb a mezer (Hroník, 2007, s. 73).

4.2.5.1 Druhy kompetenčních modelů

Existuje několik druhů kompetenčních modelů. Stěžejním východiskem při výběru jsou záměry dané organizace. Kubeš, Spillerová a Kurnický popisují tyto tři hlavní modely:

- Model ústředních kompetencí
 - Identifikuje kompetence, které jsou nevyhnutelné a společné všem zaměstnancům dané organizace, a to bez ohledu na jejich pozici či roli.
- Specifický kompetenční model
 - Identifikuje takové kompetence zaměstnance, díky kterým je na konkrétní pozici v konkrétní firmě úspěšný. Jde většinou o velmi přesný popis charakteristik chování, neboť bere v úvahu množství specifických informací. Specifický model je cenným vodítkem při neustálém zefektivňování práce daného zaměstnance a zaručuje sladění priorit organizace s jeho rozvojem. Specifický kompetenční model vytvořený pro konkrétní pozici v určité organizaci je možné do značné míry použít úspěšně i ve firmě jiné. Je však třeba se zaměřit na obsah kompetence, který se ukrývá v různých typech chování a nikoli v názvu kompetence. Z toho vyplývá, že více kompetencí může být i přes stejný či podobný název reprezentováno v různých organizacích odlišným chováním.
- Generický kompetenční model
 - Generické kompetenční modely nabízejí osvědčený seznam kompetencí, většinou na konkrétní pozici. Představují dobrou pomůcku, jelikož často za nimi leží rozsáhlý výzkum v mnoha firmách a mají tedy vysokou vypovídající hodnotu. Chybí jim ale zohlednění specifik konkrétní organizace, která se rozhodla model aplikovat. Čím všeobecnější je skupina pracovníků, pro kterou je kompetenční model vypracován, tím nižší je jeho účinnost. Teprve poté, co se přizpůsobí konkrétní pozici v konkrétní organizaci, je možné využít jeho sílu. Východiskem je využití generického kompetenčního modelu, který je dobrým základem. Po jeho ověření a upravení pro konkrétní organizaci se svou kvalitou přibližuje specifickému modelu s menší pracností a nižšími náklady (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 60 – 61).

4.2.5.2 Přístupy při tvorbě kompetenčních modelů

Existuje několik přístupů, které organizace obvykle při tvorbě a aplikaci kompetenčních modelů používají. V zásadě jde o tři hlavní přístupy: preskriptivní, kombinovaný a přístup šitý na míru.

- Preskriptivní (vypůjčený) přístup
 - Preskriptivní přístup znamená, že se organizace rozhodne vypůjčit si již hotový model a nevytváří nové kompetenční modely, které by odrážely strategii, strukturu, kulturu a tržní podmínky dané organizace. Tento postup je časově i finančně úsporný, protože není potřeba provádět průzkum, na jehož základě by se identifikovaly specifické kompetenční modely, na druhou stranu vypůjčený model nemusí odrážet jedinečnost organizace (Kubeš, Spillerová a Kurnický 2004, s. 64). Jedná se o převzetí obecného, generického modelu známého například z literatury. Nevýhodou tohoto modelu je, jak už bylo uvedeno, přílišná míra obecnosti a

také zde není zaručena aplikovatelnost v organizaci, tedy vhodnost a slučitelnost s kulturou organizace (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 102).

- **Kombinovaný přístup**

Kombinovaný přístup pracuje taktéž s již vypůjčeným modelem, ten však přizpůsobuje specifickým organizace, ve které bude použit. Modifikace vypůjčeného modelu bývá realizována na základě časově nenáročných metod (řízené diskuse s projektovými skupinami, dotazník zjišťující míru potřebnosti jednotlivých kompetencí apod.) tak, aby byly zachyceny klíčové rozdíly mezi specifiky dané organizace a vypůjčeným modelem (Kubeš, Spillerová a Kurnický 2004, s. 64 - 65). Výhodou přístupu je možnost čerpat ze zkušeností jiných, podobných firem a z výstupů a „know-how“ externích firem které se specializují na tvorbu kompetenčních modelů (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 102).
- **Přístup šitý na míru**
 - Přístup šitý na míru nepracuje s předem známými a definovanými kompetencemi, ale znovu mapuje organizační terén. Snaží se identifikovat projevy chování zajišťující nadstandardní výkon na dané pozici. Tento přístup vyžaduje jak důkladnou znalost pozice (pro kterou se hledají modely nadstandardního výkonu), tak i celé organizace a vnějších podmínek, ve kterých působí. Přístup šitý na míru je sice časově i metodologicky náročnější, jako jediný však vytváří spolehlivý základ, který organizaci dává legitimitu přijímat závažná personální rozhodnutí (Kubeš, Spillerová a Kurnický 2004, s. 64 - 65).

Každý z těchto přístupů má své přednosti a omezení. Konkrétní volba přístupu závisí na mnoha faktorech – na záměru, vizi a strategii firmy, cílech a záměrech organizace, stupni rozvoje organizace, finančních a časových možnostech. Při volbě přístupu hraje roli také, jaký druh kompetencí chceme identifikovat, zda nám jde spíše o prahové kompetence nebo o kompetence vysokého výkonu, zda nám jde o kompetence generické nebo o kompetence klíčové, zda se zaměřujeme spíše na vlastnosti nebo spíše na praktiky apod. (Bartoňková, 2010, s. 100).

4.2.5.3 Fáze tvorby kompetenčního modelu

Bartoňková (2010, s. 100) uvádí, že stěžejním předpokladem pro tvorbu kompetenčního modelu je identifikace kompetencí. Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 46) rozdělují tento proces do pěti po sobě jdoucích fází:

- přípravná fáze,
- fáze získávání dat,
- fáze analýzy a klasifikace informací,
- popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu,

- ověření a validizace vzniklého modelu.

1) Přípravná fáze

Cílem přípravné fáze je získat tyto výstupy:

- identifikovat klíčové pracovní pozice (tj. cílovou skupinu pro vznikající kompetenční model),
- získat informace o strategických záměrech, cílech a kritických faktorech úspěchu organizace,
- porozumět organizační struktuře, tedy způsobům, jak je firma organizována, aby dosahovala svých cílů (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 46).

Bartoňková (2010, s. 100) k těmto uvedeným cílům ještě navíc přidává:

- ujasnit si cíl, který sledujeme při tvorbě kompetenčního modelu,
- sestavit tým a časový harmonogram pro tvorbu kompetenčního modelu,
- zvolit přístup pro tvorbu kompetenčního modelu.

Po získání výstupů z této fáze můžeme přejít na rozhodnutí o koncepci sběru dat a o metodice sběru dat. Postupně tak získáme odpovědi na otázky „proč“, „jak“, „kdo“ atd. (Bartoňková, 2010, s. 100).

2) Fáze získávání dat

V této fázi potřebujeme získat podrobné informace o pracovním místě či roli, která je aktuálně vykonávána a pro niž bude kompetenční model vytvořen (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 257). Kubeš, Spillerová a Kurnický uvádí, že ve fázi sběru dat se používají techniky užívané také v rámci analýzy pracovního místa a analýzy práce. Mezi základní techniky získávání dat můžeme zařadit:

- rozhovor nebo metody kritických situací,
- panely expertů,
- průzkumy,
- analýza pracovních funkcí či úkolů,
- databáze kompetencí a kompetenčních modelů,
- přímé pozorování (2004, s. 48).

Podle Bartoňkové (2010, s. 101) použití jednotlivých technik závisí na finančních a časových možnostech a na zkušenostech konzultantů. Navíc je nutné kombinovat data z více zdrojů, neboť nelze spoléhat na jediný zdroj získávání informací.

V dalším textu se zaměřím na základní popis některých vybraných technik. Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 48 - 55) je panel expertů zdrojem prvotních informací o chování, které stojí za (ne)úspěšným fungováním manažera na dané pozici. Panel expertů tvoří nadřízení studované pozice, osobami, které úspěšně působily či působí na dané pozici, nebo externími konzultanty. Panel expertů slouží ke generování projevů

chování potřebného k postačujícímu, průměrnému nebo nadstandardnímu výkonu. Výhodou této techniky je schopnost generovat velké množství dat za relativně krátký čas. Nevýhodou je zase generování charakteristik, které se opírají o myšlenkové stereotypy.

Jednou z nejstarších metod získávání informací o požadavcích pracovního místa je pozorování. Pozorováním získáme informace pro pochopení širšího kontextu práce a úkolů. Díky pozorování, můžeme lépe pochopit údaje získané jinými technikami, ale také odkrýt údaje, které není možné získat jinak než pozorováním (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 48 - 55). Pozorování vyžaduje školeného pozorovatele, který bude mít přesně naplánované, co bude pozorovat, jakou formou bude pozorovat, na které prvky se zaměří, jak dlouhé budou intervaly pozorování apod. Nevýhodou této techniky je vliv ze strany pozorovatele na pozorované činnosti, další nevýhodou pak je, že je možné pozorovat pouze část pracovních aktivit (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 259).

Třetí vybranou technikou, kterou podrobněji rozeberu, je rozhovor. Výhodou rozhovoru je jeho vysoká flexibilita, dále citlivost na různé nečekané aspekty a jemné detaily týkající se požadavků pracovní pozice, které jiné metodiky neodhalí. Nevýhodou tradičních rozhovorů je nízká schopnost předpovídat, kdo bude v dané pozici doopravdy úspěšný. Osoba vedoucí rozhovor je odkázaná především na to, co o sobě dotazovaní sami řeknou, což je kámen úrazu, neboť často neexistuje vztah mezi tím, co lidé řeknou, že udělají a tím, co opravdu udělají. Techniky rozhovorů, které se zaměřují na identifikaci kompetencí, vycházejí z poznání, že to, co si lidé o svých schopnostech, postojích, motivech myslí, není spolehlivé. Důvěryhodnější je zaměřit se na poznání toho, co tázaný opravdu dělal. Technika rozhovoru s cílem analyzovat minulé události se zaměřuje na zjištění klíčových manažerských kompetencí prostřednictvím poznání chování manažerů v kritických situacích (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 48 - 50).

3) Fáze analýzy a klasifikace informací

V této fázi se provádí zpracovávání množství záznamů, přepisů rozhovorů a výstupem je seznam kompetencí neboli databáze kompetencí. Tento seznam je pouze předběžný, získaný na základě seskupení příbuzných projevů chování a je dále ještě testován (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 260). Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 55) je průběh analýzy a klasifikace informací ovlivněn záměrem identifikace, dále rozsahem a použitými technikami sběru dat. Záleží také na tom, zda získané informace posuzujeme poprvé nebo vzhledem k existujícímu kompetenčnímu modelu. Bartoňková popisuje postup v této fázi v následujících čtyřech krocích:

- Sepíšeme jednotlivé projevy chování odpovídající určité pozici, včetně uvedení zdrojů těchto údajů.
- Ze získaných informací následně identifikujeme aktivity, které přispívají k úspěšným výkonům. Do další fáze analýzy se tedy dostanou pouze ty informace, které mohou být zdrojem pro popis a tvorbu kompetencí.

- Jednotlivé výroky následně zařazujeme do skupin, které nazýváme kompetenční témata. Tyto vzniklé skupiny kompetencí v dalším procesu klasifikace dále analyzujeme, abychom vytvořili homogenní celky. Tyto homogenní celky jsou základem kompetence a jejích projevů. V této souvislosti hovoříme o kompetenčních kotvách.
- V tomto kroku je dobré získané projevy, které jsme zařadili do kompetencí, ověřit na širším vzorku respondentů. Jednotlivé výroky, vyříděné ve třetím kroku, jsou přehodnoceny dotazníkem. Můžeme také srovnat hodnocení samotného pracovníka a jeho nadřízených, podřízených a kolegů dle charakteru profese (Bartoňková, 2010, s. 101).

Výstupem této fáze je podle Bartoňkové (2010, s. 101) seznam kompetencí, který se v poslední fázi testuje na širším vzorku respondentů.

4) Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

V předchozích krocích šlo spíše o náčrt kompetence, získaného na základě seskupení příbuzných projevů chování. Zde jde o propracování charakteristiky kompetence, aby ve výsledku co nejlépe vystihovala a popisovala chování, které je pro ni charakteristické. Je třeba tuto kompetenci definitivně pojmenovat. Název by měl být zkráceným a souhrnným vyjádřením chování, které tvoří jádro dané kompetence. Dále je třeba vytvořit stupnici, která by popisovala její různé projevy v závislosti na úrovni rozvoje (od negativních projevů chování, až po projevy svědčící o vysoké úrovni rozvoje). Stupnice slouží k posouzení úrovně rozvoje kompetencí jednotlivých pracovníků (Bartoňková, 2010, s. 101). Pro tvorbu kompetence a stupnic uvádí Kubeš, Spillerová a Kurnický následující principy:

- Používat jednoduchý, srozumitelný jazyk, ve kterém je nutné vyvarovat se jakýchkoliv dvojznačností
- Najít přiměřený kompromis mezi úrovní všeobecnosti a konkrétnosti popisu. Příliš všeobecné, stejně jako příliš specifické a podrobné popisy ztěžují práci hodnotitelů a snižují míru spolehlivosti výsledků.
- Kompetence by se neměla vysvětlovat a popisovat v kruhu. To znamená, že v definici nebo v popisu by se neměl objevit název kompetence (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 57).

Identifikace kompetencí následně vyústuje do vytvoření kompetenčního modelu. Kompetenční modely ukazují, co je v budoucnu potřeba a jaké chování bychom měli podporovat, rozvíjet či odměňovat, navíc vnáší do chování silný prvek měřitelnosti. Výstupem této fáze je předběžný kompetenční model. Kompetenční model může mít různou podobu – od rozsáhlého textu, tabulky popisujícími jednotlivé kompetence, až po grafickou podobu (Bartoňková, 2010, s. 102).

5) Ověření a validizace vzniklého modelu

Ve fázi ověření a validizace prakticky zjišťujeme, zda vytvořený kompetenční model skutečně popsal takové chování, díky kterému pracovníci dosahují vynikajících výsledků. Zároveň zjišťujeme, zda se na něj můžeme spolehnout, když jej použijeme při identifikaci potřeb rozvoje, výběru, hodnocení, apod. (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s.

262). Nejběžnějším způsobem validizace je podle Bartoňkové použití 360° zpětnou vazbu (2010, s. 102). Kubeš, Spillerová a Kurnický uvádí, že 360° zpětná vazba zahrnuje získávání informací o kvalitách zaměstnance z různých zdrojů. Jedná se o „*proces, který umožňuje pohled na jeho dovednosti, prostřednictvím lidí, kteří s ním nejvíce spolupracují: přímý nadřízený, kolegové, podřízení.*“ (Kubeš, Spillerová a Kurnický 2004, s. 89).

Výstupem této poslední fáze je podle Bartoňkové (2010, s. 102) příprava kompetenčního modelu k užívání, tedy jeho implementace do systému řízení lidských zdrojů. V této fázi je také možné rozhodnout o tom, které kompetence lze pomocí vzdělávání rozvíjet. Pro ty se následně připraví a zrealizuje vzdělávací akce. Bartoňková připomíná, že někteří autoři chápou takto vytvořený model spíše jako statický a popisný nástroj, který je možné rozpracovat do tzv. kompetenční matice, ta nám dává do souvislosti požadavky a možnosti. Z matice kompetencí je pak možné vytvořit tzv. kompetenční profil, který se váže na danou osobu. Můžeme tedy konstatovat, že je vázaný především na danou pozici (na popis a analýzu práce daného pracovního pole) a kompetenční profil na daného konkrétního pracovníka (Bartoňková, 2010, s. 103).

4.2.6 KOMPETENČNÍ MODEL LEKTORA VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Pro sestavení kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů je podle Špatenkové a Smékalové (2015 s. 184) nezbytné znát specifika seniorského vzdělávání, teoreticky si vymezit a charakterizovat kompetence a kompetenční model, včetně postupu a požadavků na samotnou tvorbu tohoto modelu. Jelikož máme výše zmíněné požadavky splněny a veškeré potřebné komponenty teoreticky ukotveny, můžeme přejít k samotné tvorbě kompetenčního modelu. Při jeho designování budu postupovat fázemi identifikace kompetencí, které jsem uvedla v podkapitole 3.3 *Fáze tvorby kompetenčního modelu*. Jedná se o následující kroky:

- přípravná fáze,
- fáze získávání dat,
- fáze analýzy a klasifikace informací,
- popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu,
- ověření a validizace vzniklého modelu (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 46).

Veškeré potřebné informace nutné k sestavení kompetenčního modelu jsem uvedla v předešlých kapitolách spolu s odkazy na zdroje, proto již v této části budu zdroje uvádět minimálně.

4.2.6.1 Přípravná fáze

V přípravné fázi tvorby kompetenčního modelu je třeba v prvé řadě identifikovat pracovní pozici, pro kterou chceme kompetenční model vytvořit. Objektem této diplomové práce je lektor seniorů působící na univerzitě třetího věku, proto jsem se rozhodla vytvořit kompetenční model právě pro něj.

Jelikož tento kompetenční model nebude vytvářen pro konkrétní pozici v konkrétní organizaci, organizační strukturou se zabývat nebudu. Nicméně pro představu lze vycházet ze základních informací o Univerzitě třetího věku v Olomouci a její organizační struktury, kterou jsem uvedla v kapitole *1.4 Vzdělávání seniorů v ČR – UPOL*.

Informace týkající se obecných cílů těchto typů organizací se více méně shodují s obecnými funkcemi edukačních aktivit, které jsem uvedla v kapitole *1.3 Význam vzdělávání pro seniory*. Cílem univerzity třetího věku je především kvalitní naplnění volného času, aktivizace seniorů, nabývání nových poznatků, vědomostí a dovedností využitelných pro vlastní osobní rozvoj, podpora psychické i fyzické svěžesti a autonomie, eliminace sociálního vyloučení, navazování nových přátelství, překonávání pocitu osamělosti, izolovanosti či nepotřebnosti osob vyššího věku apod.

Vytvořený kompetenční model bude sloužit zejména k osobnímu rozvoji pracovníků na pozici lektora ve vzdělávání seniorů, ale také pro výběr vhodných pracovníků na tuto pozici. Zároveň bude tento kompetenční model využit také v empirické části této práce, kde se budu věnovat výzkumu.

Při tvorbě kompetenčního modelu jsem se rozhodla použít kombinovaný přístup, který jsem popsala v kapitole *3.2. Přístupy při tvorbě kompetenčních modelů*. Kombinovaný přístup vychází z předem stanovených kompetencí a přizpůsobuje již vytvořený vypůjčený kompetenční model specifikům konkrétní organizace. Jako druh kompetenčního modelu jsem si zvolila generický kompetenční model lektora a přizpůsobím ho specifickým požadavkům na vzdělávání seniorů. Při sestavování kompetenčního modelu budu vycházet zejména z odborné literatury a informací uvedených v předchozích kapitolách.

4.2.6.2 Fáze získávání dat

V této fázi shromažďujeme podrobné informace o daném pracovním místě či roli prostřednictvím několika základních postupů či technik. Řadíme mezi ně:

- Metody kritických situací nebo rozhovor
- Panely expertů
- Průzkumy
- Přímé pozorování
- Analýza pracovních funkcí či úkolů
- Databáze kompetencí a kompetenčních modelů (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 48).

Jak již bylo uvedeno, není dobré vycházet pouze z jednoho zdroje. Nicméně hlavním východiskem při tvorbě tohoto kompetenčního modelu bude především literatura. Budu vycházet primárně z dělení kompetencí podle Smékalové a Špatenkové, které jsem podrobněji rozpracovala a doplnila informacemi od jiných autorů. Pro připomenutí, tyto autorky rozlišují čtyři kategorie kompetencí:

- osobnostní,

- odborné,
- andragogicko-geragogické,
- lektorské.

Dále budu vycházet z dělení podle Vodáka s Kucharčíkové, ti rozlišují kompetence:

- manažerské,
- interpersonální,
- technické.

Také z rozdělení kompetencí podle Beneše do kategorií:

- odborné,
- metodické,
- sociální.

Dále pak z klíčových kompetencí podle Belze a Siegrista. Jedná se o tyto kompetence:

- komunikaci a kooperaci,
- kreativitu a schopnost řešit problémy,
- samostatnost a výkonnost,
- schopnost nést odpovědnost,
- schopnost učit se a schopnost myslet,
- argumentace a hodnocení.

Posledním hlavním zdrojem jsou kvalifikační požadavky na lektora v dalším vzdělávání podle Národního systému povolání. Všechny výše zmíněná dělení jsou podrobněji popsána v kapitole 2. *Lektor ve vzdělávání seniorů*.

4.2.6.3 Fáze analýzy a klasifikace informací

Při tvorbě kompetenčního modelu poradce pro seniory je nutné analyzovat informace, které jsem získala ze studia odborné literatury, kompetenčních modelů a seznamu kompetencí, kvalifikačních požadavků na lektora v dalším vzdělávání apod. Tyto informace uvedené v předchozích kapitolách práce, vedou k vytvoření seznamu kompetencí a jejich následnému seskupení do kompetenčních skupin a témat.

Odborné kompetence

Základním předpokladem pro povolání lektora seniorů je **znalost daného oboru**, můžeme zde zařadit znalosti a dovednosti získané na základě všeobecného, odborného, dalšího profesního vzdělávání, ale také praxí při výkonu dané činnosti (Langer, 2016, s. 14). Lektor seniorů by měl disponovat odbornými znalostmi z andragogiky, psychologie pro vzdělávání dospělých, didaktiky a didaktické techniky, metod a postupů lektorství v odborných kurzech, výuky odborných disciplín a hodnocení, testování a měření ve vzdělávání (Národní soustava kvalifikací, 2017). Od lektora seniorů se zároveň očekává, že bude své

odborné kompetence neustále prohlubovat a že bude sledovat vývoj daného oboru a průběžně aktualizovat získané informace (Langer, 2016, s. 14).

Z důvodu značné heterogenosti seniorské populace je nutné kromě samotného oboru mít **znalost také oborového přesahu** do příbuzných disciplín a znalost souvislostí. Dle Langer (2016, s. 14) je třeba znát širší kontext svého oboru a mít tedy mezioborový přesah. Podobného názoru je také Malach (2003, s. 11), který uvádí, že od lektora se očekává, že dokáže v rámci oboru, někdy i v širším měřítku, zaujmout stanovisko k aktuálním odborným, ale také s nimi spojeným ekonomickým nebo i politickým problémům.

Pro práci se seniory je třeba disponovat také **andragogicko-geragogickou kompetencí**. Kompetence andragogická představuje penzum vědomostí a dovedností z teorie a metodologie andragogiky a kompetenci geragogická vyjadřuje specifické znalosti a dovednosti oboru geragogika (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187). Podle Tomczyka je nutné znát podrobné aspekty problematiky vzdělávání dospělých a seniorů (Tomczyk, 2015, s. 189). Senioři jsou velmi heterogenní skupinou, liší se věkem, vzděláním, společenským postavením, zájmy, motivací ke vzdělávání a v neposlední řadě fyzickým a psychickým potenciálem, který je ovlivňován involučními změnami (Špatenková a Smékalová, 2014, s. 83). To vše by měl správně lektor seniorů zohlednit při výběru vhodných metod a forem vzdělávání, při tvorbě obsahů vzdělávání apod. (Tomczyk, 2015, s. 189).

Osobnostní kompetence

Základem efektivní komunikace a edukace seniorů je navázání dobrého oboustranného vztahu. Lektor by měl při práci se seniory dodržovat **etické zásady**. Měl by k seniorským účastníkům vzdělávání přistupovat jako k partnerům, zohledňovat úroveň jejich kompetencí a respektovat jejich poznávací, motivační a emocionální předpoklady (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 73). V této souvislosti hovoří psycholog Carl Rogers o bezpodmínečném pozitivním přijetí (Rogers, 2014, s. 119 - 122). Lektor by měl akceptovat jejich názory a reakce i přes vlastní nesouhlasné pocity, zároveň by ale měl být také autentický a své pocity upřímně účastníkům vzdělávání sdělovat (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 202 - 207). Dále by se měl lektor vyvarovat předsudkům a stereotypům spojených s touto věkovou skupinou, měl by být zdvořilý, vyjadřovat respekt, úctu a toleranci (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Malach (2003, s. 12) uvádí, že při styku s účastníkem vzdělávání, by měl lektor jednat čestně, svědomitě, s potřebnou mírou objektivity. A také by měl zachovat mlčenlivost o všech skutečnostech, které se dozvěděl v souvislosti s přípravou a realizací vzdělávací akce, pokud by jejich zveřejněním mohla vzniknout újma.

S etickou kompetencí úzce souvisí **kompetence intersubjektivní**. Ta spočívá ve schopnosti sdílení informací a vyjádření porozumění. V dobrém edukačním vztahu má nezastupitelné místo také empatie, jedná se o schopnost vcítit se do prožívání druhého a pochopení jeho zkušeností. Na základě toho pak lektor přizpůsobuje edukační intervence potřebám seniorů. Pro empatii je důležité ne jenom vnímání, ale také komunikace, bez které nelze navázat hlubší vztah. V této souvislosti hovoří Špatenková se Smékalová o tzv. aktivním naslouchání. Lektor by se měl snažit porozumět jak verbálnímu, tak i neverbálnímu

sdělení seniorů, měl by jim dávat najevo, že poslouchá a zároveň by měl poskytovat zpětnou vazbu. V neposlední řadě zde můžeme uvést také důvěru a s ní související důvěryhodnost. Senior potřebuje věřit, že je lektor důvěryhodný, spolehlivý a že si důvěrné informace o seniorech nechává pro sebe a nemluví o účastnících seniorského vzdělávání pejorativně na veřejných místech (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 202 - 207).

Dobry lektor by měl umět přijmout kritiku a poučit se z ní. Jinými slovy měl by být schopen **sebereflexe**. Tato kompetence umožňuje posoudit své chování a vyvodit z něj závěry. Jakákoli slabost či nedokonalost nemusí být znakem neúspěchu, ale prostorem pro zdokonalení, neboť lektor by měl mít také ochotu k celoživotnímu učení (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187 - 188). Kryštof a Špatenková (2010, s. 121) uvádí, že lektor by měl být emocionálně stabilní a odolný vůči zátěži. Špatenková a Smékalová (2015, s. 187 - 188) dále dodává, že lektor by měl být schopný reflektovat intrapsychické procesy a v případě potřeby aplikovat pravidla psychohygieny.

Metodické kompetence

K tomu, aby mohl lektor úspěšně vykonávat svoji práci, je potřeba, aby disponoval také **didaktickými kompetencemi**. Podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 188) představují didaktické kompetence dovednost aplikovat při práci se seniory adekvátní metody a formy. Výběr metod je ovlivněn mnoha aspekty, například – obsahem a cílem vzdělávání, materiálními a časovými podmínkami, schopnostmi lektora a především schopnostmi seniorských účastníků vzdělávání (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 70). Petřková a Čornaničová (2004, s. 70) dále uvádí, že vhodné jsou ty postupy, které respektují individualitu a specifické potřeby seniorů, podněcují jejich motivaci, zajišťují jejich aktivní účast, zabezpečují zpětnou vazbu a umožňují využití získaných poznatků v praxi. Kromě toho, lektor by měl při své činnosti dbát dodržování didaktických zásad.

Další důležitou kompetencí při lektorování jsou **manažerské dovednosti**. Mezi základní manažerské dovednosti řadíme projektování, organizování, řízení a evaluaci vzdělávací akce (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Veteška (2017, s. 90) zde řadí konkrétně time management, administrativní a organizačně-technické činnosti, znalost práce s počítačem, kontrolu a evaluaci. Tyto schopnosti a dovednosti přispívají k vynikajícímu výkonu a zajišťují plnění úkolů v souladu se strategickými plány organizace, vytvoření příznivého prostředí a rozvíjení pracovníků (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 72).

Sociální kompetence

Efekt celého vzdělávacího procesu ovlivňuje kvalita komunikace. **Komunikační kompetence** vyjadřují dovednost efektivně používat verbální, neverbální a paralingvistické formy komunikace (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Je to schopnost co nejjasněji a nejsrozumitelněji vypovídat o sobě před ostatními, vědomě naslouchat druhým, rozlišit co je podstatné a co ne (Belz a Siegrist, 2001, s. 168 - 353). Lektor by měl komunikaci dostatečně přizpůsobit cílové skupině seniorů. Co se týče verbální komunikace, měl by

mluvit jasně, konkrétně a srozumitelně, dále by měl lektor používat kultivovaný, ale přirozený jazyk. Zároveň by si měl dávat pozor na nadměrné užívání odborné terminologie a cizích slov, také na slangové výrazy, cizojazyčné fráze, ironii a nejednoznačné sdělení (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 119).

Velmi důležitá je taky neverbální komunikace podtrhující a zesilující účinek verbálního sdělení, která napomáhá celkovému porozumění. Lektor by měl používat odpovídající míru neverbálních projevů a měl by dbát o to, aby verbální i neverbální projevy byly v souladu. Co se týče paralingvistiky, je třeba, aby lektor užíval přiměřeně zvýšený tón hlasu a přiměřeně zpomalené řečové tempo (Drobný a Šerák, 2016, s. 23).

Pro efektivní komunikaci a budování potřebných pozitivních vztahů s druhými jsou nezbytné **interpersonální kompetence**. Tyto kompetence zajišťují synergický efekt při naplňování cílů skupiny (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 72). Špatenková a Smékalová (2015, s. 188) tuto kompetenci vysvětlují jako schopnost vnímat skupinovou dynamiku, dovednost diagnostikovat, podporovat komunikaci, interaktivitu a kooperaci. Kooperativnost představuje podle Belze a Siergrista (2001, s. 168 - 353) připravenost a schopnost jedince podílet se zodpovědně a aktivně na pracovních procesech skupiny, poskytovat své vědomosti, respektovat názory ostatních a být k nim vstřícný, dodržovat dohodnutá pravidla a sledovat společný. Lektor by se měl snažit zajistit přátelské a kooperativní prostředí, měl by pružně reagovat na jakékoli změny v rámci edukačního procesu (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188).

Při práci se seniory je také nezbytné umět nastolit příznivé učební klima, které odpovídá potřebám starších účastníků a zároveň je podněcuje k aktivní účasti na učení a vzdělávání. **Psychosociální kompetence** tedy umožňuje vytvářet optimální atmosféru pro předávání učebního obsahu. K vytvoření pozitivního psychosociálního klimatu je dle Petřkové a Čornaničové zapotřebí respektovat vnitřní orientaci účastníků, znát jejich poznávací, motivační a emocionální předpoklady účastníků. A zároveň je třeba vzít na vědomí úroveň jejich kompetencí, podporovat je v autonomii a přistupovat k nim jako k rovnocenným partnerům (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 73).

Výsledkem této fáze je vytvoření čtyř kompetenčních témat, ke kterým jsem přiřadila jednotlivé dílčí kompetence. Pro lepší přehlednost a orientaci uvádím toto rozdělení v následující tabulce:

Odborné kompetence	oborová
	mezioborová
	andragogicko - geragogická

Osobnostní kompetence	etická
	intersubjektivní
	seberefektivní
Metodické kompetence	didaktická
	manažerská
Sociální kompetence	komunikační
	interpersonální
	psychosociální

Zdroj: vlastní

4.2.6.4 Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

Výstupem předchozí fáze je seznam kompetencí, které jsem rozčlenila do kompetenčních témat. Nyní se zaměřím na charakteristiku a konkrétní projevy jednotlivých dílčích kompetencí.

Kompetence	Dílčí kompetence	Kompetenční kotvy
Odborné kompetence	Oborová	mít odborné znalosti, dovednosti a zkušenosti z oboru
	mezioborová	mít znalost souvislostí a oborového přesahu

	andragogicko - geragogická	mít znalosti a dovednosti oborů andragogika a geragogika; znalost specifik seniorského vzdělávání
Osobnostní kompetence	Etická	dodržovat etické zásady; být spravedlivý, objektivní a přístupovat k seniorům s respektem, úctou, tolerancí
	intersubjektivní	být schopen sdílení informací, vyjádření porozumění, empatie a aktivního naslouchání
	sebereflektivní	být schopen posoudit své chování a vyvodit z něj závěry; být schopen reflektovat intrapsychické procesy a aplikovat pravidla psychohygieny; umět přijmout kritiku; být ochotný k celoživotnímu učení
Metodické kompetence	didaktická	umět aplikovat při práci se seniory adekvátní metody a formy; dodržovat didaktické zásady; umět pracovat s učebními pomůckami a podpůrným materiálem
	manažerská	být schopen plánovat, organizovat, řídit a hodnotit vzdělávací proces
Sociální kompetence	komunikační	umět efektivně používat verbální, neverbální a paralingvistické formy komunikace

	interpersonální	být schopen vnímat skupinovou dynamiku; podporovat komunikaci a kooperaci; umět pružně reagovat na změny
	psychosociální	být schopen vytvořit optimální psychosociální klima

Zdroj: vlastní

4.2.6.5 *Ověření a validizace vzniklého modelu*

Po dokončení tvorby kompetenčního modelu, by se měl tento model validizovat. Validizací zjišťujeme, zda model popisuje takové chování, díky kterému dosahuje lektor nadprůměrných výsledků. Také tak zjistíme, zda se na daný model můžeme spolehnout při identifikaci potřeb rozvoje, výběru, hodnocení apod. (Bartoňková, 2010, s. 102). Nejběžnějším způsobem je transformování popisů chování u jednotlivých kompetencí do dotazníku a vytvoření nástroje pro 360° zpětnou vazbu (Kubeš, Spillerová a Kurnický 2004, s. 89). Poté, co je kompetenční model podroben validizaci a ověřování, je připraven k užívání.

Mnou vytvořený generický kompetenční model není netvárný, pokud bychom ho spojili s konkrétní organizací, mohli bychom jej dále propracovat. Tento kompetenční model shrnuje hlavní důležité požadavky na kompetence lektora seniorů. Jak už jsem uvedla lze jej využít při výběru vhodného uchazeče na pozici lektora seniorů nebo také k jejich rozvoji kompetencí.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Na edukátory seniorů jsou kladeny stejné, ne-li vyšší požadavky než např. na učitele. Důvodem je, že pracují a edukují právě skupinu seniorů, která je specifická nejen svými fyzickými a psychickými zvláštnostmi, ale i životními zkušenostmi a aktuálními potřebami.

U edukátora seniorů (ale i dospělých v produktivním věku) se dostáváme do paradoxní situace, že nezanedbatelná část těchto lidí nemá žádné didaktické, psychologické a jiné vzdělání. Kompetence samozřejmě se vzděláním nemusí přímo souviset, ale zcela jistě souvisí s našimi znalostmi, které lze získat i informálně.



Kompetence a jejich vymezení nemá dodnes sjednocený koncept či model. Pokusili jsme se nastínit elementární informace, ke způsobilosti (kompetentnosti) edukátora seniorů. Jednotlivé kompetence také udávají směr, ve kterém by se měl edukátor rozvíjet tak, aby efektivnost jeho vzdělávacích aktivit bylo co nejvíce maximální.



KONTROLNÍ OTÁZKA

1. Jaké jsou kompetence edukátora?
2. K jednotlivým výše uvedeným kompetencím uveďte konkrétní příklady ve vztahu k seniorům.
3. Definujte pojem kompetenční model?



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Jaký by měl být edukátor seniorů? Jaké vlastnosti by měl mít? Je důležitý i jeho vzhled?

Kde je možné uvedené kompetence získat a jakým způsobem?



ZDROJE

ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-614-5.

AVRAMOV, D., MAŠKOVÁ, M. Active Ageing in Europe. *Population Studies*. No. 41, Vol. 1. 2003. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003. ISBN 92-871-5240-3.

BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1193-8.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

HRAPKOVÁ, N. Osobnost' lektora vo vzdelávaní seniorov. In *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje: sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU 6.-7. dubna 2010 v Brně*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 89-102. ISBN 978-80-210-5158-4.

KRYŠTOF, D., ŠPATENKOVÁ, N. Klíčové kompetence lektora v seniorském vzdělávání. In *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje: sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU 6.-7. dubna 2010 v Brně*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 115-124. ISBN 978-80-210-5158-4.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

JANIŠ, K., KRAUS, B. a VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky, 2. vydání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-102-3.

JANIŠ, K., KRAUS, B. a VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky, 3. vydání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-800-0.

JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-139-3.

JÍRA, O., a kol. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-07-X.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al. *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D. a KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 183 s. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.

LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-945-3.

MUŽÍK, J. *Androdidaktické aspekty a principy vzdělávání lektorů*. Praha: Rozlet servis, 2010. ISBN 978-80-904824-0-1.

MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

PETŘKOVÁ, A., ČORNANIČOVÁ, R. *Gerontagogika. Úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: UP v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0879-1.

POKORNÁ, A. *Komunikace se seniory*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3271.

ROGERS, C., R. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Vyd. 2., rev. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0597-5.

SPOUSTA, V., et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1007-X.

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠVEC, V. Přípravné vzdělávání učitelů. In PRŮCHA, Jan (Ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 408-412. ISBN 978-80-7397-546-2.

VETEŠKA, J., a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

VETEŠKA, J. *Gerontagogika: psychologicko-andragogická specifika edukace a aktivizace seniorů*. 2. doplněné a rozšířené vydání. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. ISBN 978-80-905460-7-3.

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

ŽUMÁROVÁ, M. Počítač a internet v životě seniora. In: ŽUMÁROVÁ, Monika, BALOGOVÁ, Beáta. *Medzigeneračné mosty*. Košice: Menta Media, 2010, s. 103-121. ISBN 978-80-89392-23-0.

5 INSTITUTE ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Kapitola reflektuje charakteristiky a specifika zájmové vzdělávání seniorů. Zájmové vzdělávání seniorů je prezentováno jako tzv. druhý životní program, tedy smysluplná a užitečná náplň činnosti pro období starobního důchodu. Jsou nastíněny funkce a cíle zájmového vzdělávání seniorů, identifikovány základní bariéry ve vzdělávání seniorů, včetně předsudků a stereotypů.

CÍLE KAPITOLY



Po prostudování kapitoly student:

- Bude umět definovat zájmové vzdělávání seniorů
- Dokáže popsat charakteristiky zájmového vzdělávání seniorů
- Porozumí významu zájmového vzdělávání seniorů jako tzv. druhého životního programu
- Dokáže pojmenovat základní bariéry ve vzdělávání seniorů
- Umí popsat předsudky, mýty a stereotypy vůči seniorům

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Zájmové vzdělávání seniorů, bariéry vzdělávání, předsudky, stereotypy, mýty, druhý životní program, volný čas

PRŮVODCE STUDIEM



Už víme, co je to zájmové vzdělávání a kdo jsou to senioři a také to, jaká disciplína se dané problematice věnuje. Nyní se podíváme přímo na oblast zájmového vzdělávání seniorů. Ještě se budeme sice chvíli pohybovat na teoretické rovině, než se podíváme na konkrétní příklady zájmového vzdělávání seniorů. Ale i na to dojde, vyčkejte ještě chvíli.

STUDIJNÍ TEXT

Současná nabídka organizovaného vzdělávání

Nejviditelnější a nejlépe organizovanou formou seniorského vzdělávání jsou univerzity třetího věku (U3V). Ty jsou finančně podporovány ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, což zvyšuje nabídku vysokých škol seniorům, respektive lidem mladším,

kterým jsou kurzy U3V přístupné. Jak se běžně uvádí (např. Adamec, Kryštof, 2011), vzdělávání organizované v rámci U3V je pro seniory radostí a zábavou, takže přispívá k vyšší kvalitě jejich života. Senioři jsou vděční, pozorní a ukáznění studenti.

Na nabídce českých U3V je dobře vidět, jak se školy snaží navrhovat zajímavé, někdy i prakticky užitečné (především ve výuce jazyků) a někdy vyloženě atraktivní předměty.

Na základě přehledu nabídky dostupné a propagované na internetu jsme získali informace z českých veřejných vysokých škol a k nim jsme přiřadili nabídku organizace Služby a školení Mladá Boleslav (SŠMB), třebaže ty nejsou začleněny do rámce podpory MŠMT a do evidence Asociace U3V. Jejich systém má však stejný formát studia i formální náležitosti (např. pedagogické funkce) V ČR působí Asociace U3V od roku 1993 (<http://au3v.cz>), na Slovensku existuje obdobná asociace (www.asutv.sk). V roce 1990 vznikla Evropská federace studentů seniorů EFOS (s aktualizovanými <http://www.efos-europa.eu>).

Nejčastěji nabízené jsou kurzy zvyšující počítačovou gramotnost seniorů. Nejedná se pouze o základní ovládnutí, ale i vytváření a správa webových stránek, úprava fotografií nebo vytváření rodokmenu za pomoci digitálních technologií. Další nejčastějšími tematickými skupinami jsou jazykové kurzy (dominantním předmětem výuky seniorů je angličtina) a historické předměty. Následuje oblast umění (malování, tvůrčí psaní, fotografování aj.) a historie umění.

Univerzity třetího věku jsou pozitivním nástrojem vzdělávání a využívání volného času seniorů, třebaže se zaměřují především na rozšiřování poznatků seniorů a jen málo na zlepšování jejich dovedností (nepočítáme-li jazykové dovednosti).

Cílem vzdělávání v U3V je pomoci „vyplnit volný čas“ seniorů a vyjít vstříc jejich zálibám a zájmu o poznání.

Toto vzdělávání je však také v zájmu společnosti, neboť napomáhá zvyšovat kvalitu života seniorů a přináší ekonomický prospěch společnosti. V souvislosti s U3V se však téměř nehovoří o občanském vzdělávání, mediální gramotnosti seniorů, laické první pomoci a dalších tématech ve veřejném zájmu.

Dalšími poskytovateli vzdělávání seniorů jsou akademie třetího věku, univerzity volného času, kluby seniorů, místní komunitní centra a některé spolky nebo obecně prospěšné společnosti. Stále výrazněji se angažují obce a města. Jde o mimoškolní instituce, jejichž počet stále roste. Na rozdíl od

U3V mají ostatní poskytovatelé nabídku orientovanou výrazně na každodenní život. Vlastním průzkumem bylo zjištěno, že i zde převládají jazykové, počítačové a umělecké kurzy a také tělesná cvičení. Navíc tu však je vysoký podíl kurzů, které odpovídají na praktický zájem seniorů, případně na obavy plynoucí z podmínek jejich současného života. Jsou

to například kurzy s tematikou prevence domácího násilí, bezpečí seniorů v silničním provozu, prevence majetkové kriminality, fungování důchodového systému a systému sociálních dávek, prevence požárů, práva spotřebitelů, nordic walking, první pomoci, rukodělné práce, sebeobranu, internetové bezpečnosti, psychologie stárnutí, tréninku paměti, finanční gramotnosti a dalších.

Z výše uvedeného přehledu vyplývá, že nabídka organizovaného seniorského vzdělávání je dominantně zaměřena na předávání poznatků a dovedností uspokojujících především záliby a osobní (privátní) zájmy účastníků, nikoliv na dovednosti uplatnitelné mimo osobní život nebo domácnost, tj. v obci,

Rovněž informální vzdělávání může mít podobu systematického, respektive cílevědomého sebevzdělávání.

5.1 Možnosti vzdělávání seniorů a motivace ke vzdělávání

Lidé ve věkové kategorii 50+ jsou velmi diferencovanou sociální skupinou. Tyto rozdíly spočívají v různé úrovni dosaženého vzdělávání, profese, sociálním zařazení, finančních možnostech, zdravotním stavu, mentální výkonnosti i celoživotní osobní zkušenosti. Je tak velmi těžké vytvořit pro tyto osoby efektivní formy vzdělávání. Existuje hned několik typů vzdělávání této skupiny osob. Patří k nim různě preventivně-edukační programy, které se zaměřují na zdravé stárnutí a prevenci předčasného či patologického stárnutí, další edukační aktivity realizované v zařízeních pro seniory a v neposlední řadě institucionalizované vzdělávání. K institucím, se kterými se můžeme v současné době setkat, patří Lidové univerzity, Akademie třetího věku, Univerzity třetího věku (U3V), Univerzity volného času, Kluby aktivního stáří a nejrůznější komunitní centra, která podporují celý proces edukace seniorů (Mühlpachr, 2004, s. 139, 141; Špatenková, Smékalová, 2015, s. 89; Veteška, 2017, s. 98).

5.1.1 LIDOVÉ UNIVERZITY

Ve skandinávských a německy mluvících zemích se osvědčily Lidové univerzity, které umožňují seniorům se vzdělávat mezi mladými lidmi. Dochází tak ke sblížování těchto dvou generací, kdy mladší generace se učí porozumět problémům té starší a starší generace se naopak necítí vyloučená ze společnosti (Mühlpachr, 2004, s. 139).

5.1.2 UNIVERZITY TŘETÍHO VĚKU (U3V)

Univerzity třetího věku (U3V) představují pravděpodobně nejznámější vzdělávací instituci pro seniory.



PRO ZÁJEMCE

První univerzitu třetího věku založil profesor práva a ekonomických věd P. Vellase již v roce 1973 ve Francii na Univerzitě společenských věd v Toulouse s cílem vytvořit vzdělávací příležitosti pro stárnoucí populaci. Chtěl jim tak nabídnout program činností odpovídající podmínkám, potřebám a aspiracím, které jsou této skupině vlastní. Tato myšlenka univerzit třetího věku se začala rychle šířit do dalších evropských zemí. Ve střední Evropě se toto hnutí ujalo nejdříve v Polsku. V České republice vznikla první univerzita třetího věku v roce 1986 v Olomouci a o rok později v Praze. V současné době je mohou senioři studovat v České republice přibližně na 45 vysokých školách či fakultách. (Mühlpachr, 2008, s. 139 – 140).

Univerzity třetího věku poskytují seniorům nejnáročnější vzdělávání na vysokoškolské úrovni. Postupně se vzdělávání seniorů stalo více méně standardní službou klasických univerzit a vysokých škol pro společnost. Důvodů je několik. V prvé řadě je o tento typ vzdělávacích aktivit zájem, což je dáno stoupajícím podílem lidí v důchodovém věku na celkové populaci a dobrým zdravotním stavem seniorů (po fyzické a hlavně mentální stránce). Dalším důvodem je změna v chápání postavení klasických univerzit jako součásti společnosti, což znamená rozšíření činností, které tyto instituce vykonávají. Proti středověkému modelu do sebe uzavřené komunity teoretiků, bádajících v oblasti filosofie, práva, náboženství a medicíny (ta jediná se vždy hlásila k praktickým aplikacím) se dnešní instituce terciárního vzdělávání plně účastní života společnosti a řešení každodenních problémů (Vavřín, 2012).

Díky Asociaci univerzit třetího věku (AU3V) se podařilo sjednotit názory, formy a pravidla pro existenci U3V na veřejných vysokých školách české republiky. Základním, byť nepsaným, pravidlem je, aby instituce organizující U3V měla prokazatelné odborné spojení s některou akreditovanou vysokou školou. Obsahové zaměření kurzů U3V by mělo spadat do odborné specializace organizující fakulty/školy. Výjimku tvoří kurzy počítačové gramotnosti, o které je mezi seniory relativně vysoký zájem a proto je mají ve své nabídce prakticky všechny U3V. Základní jednotkou výukových programů U3V je kurz v trvání jednoho semestru, obsahující nejméně 12 hodin výuky za přítomnosti učitele/lektora.

Formy výuky jsou:

- přednáška,
- seminář,
- laboratorní/teoretické cvičení.

Jednotlivé kurzy mohou na sebe navazovat a tvořit tak předměty, studijní/oborové programy, studijní cykly. Financování U3V je vícezdrojové a předpokládá se také spoluúčast seniorů. U3V jsou deklarovány jako zájmové, neprofesní vzdělávání, které nezakládá získání žádného akademického titulu (Bc., Mgr., PhD).

PRŮVODCE STUDIEM



Posluchači U3V při Univerzitě Palackého v Olomouci pojali tuto skutečnost po svém. U příležitosti slavnostního ukončení studia na U3V a tzv. „vyřazení“ absolventů, rozesílají obdobné promoční oznámení jako řádní studenti univerzity, a to s oznámením, že jim bude udělen titul DRb. (důchodce rozumbrada).

Vraťme se spolu s Vavřínem (2012) k otázce, zda si U3V zaslouží označení „univerzita“. K hodnocení nelze použít obvyklá měřítka, protože neexistuje žádná klasifikační jednotka typu získaných kreditů nebo udělených hodností. Klasická definice univerzity operovala obvykle s tím, že je to vzdělávací/výzkumná instituce, která má nejméně tři fakulty různého zaměření, má akreditován alespoň jeden doktorský studijní program a její součástí je knihovna (tato poslední podmínka by asi ve věku ICT neobstála). Označení „univerzita“ je z morálního, didaktického, pedagogického i společenského hlediska pro současné české U3V přijatelná a to zejména proto, že:

- Obsahová náplň většiny nabízených kurzů pro seniory je odborně na úrovni, která odpovídá náplni bakalářských nebo magisterských předmětů standardního studia,
- Případná absence klasifikace a zkoušek obecně, nesnižuje odbornou ani formální úroveň výukového procesu, jehož kvalita je garantována osobnostmi lektorů (kterými jsou profesori, docenti, odborní asistenti a asistenti příslušné vysoké školy) a prokazuje se v probíhajících diskusích,
- Univerzitní prostředí, ve kterém výuka probíhá, působí na účastníky prokazatelně motivačně. Oboustranná prospěšnost mezigeneračního dialogu je nesporná.

U3V se tak stává nedílnou součástí života současných českých univerzit a pomalu, ale jistě se prosazuje i na soukromých vysokých školách

1	Česká zemědělská univerzita v Praze	Provozně ekonomická fakulta
2		Institut vzdělávání a poradenství
3	České vysoké učení technické v Praze	Rektorát
4		Fakulta elektrotechnická
5	Janáčkova akademie múzických umění v Brně	Divadelní fakulta
6		Hudební fakulta

7	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	
8	Masarykova univerzita	
9	Mendelova univerzita v Brně	
10	Ostravská univerzita	
11	Slezská univerzita v Opavě	
12	Technická univerzita v Liberci	
13	Univerzita Hradec Králové	
14	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	
15	Univerzita Karlova	Rektorát UK
16		1. lékařská fakulta UK
17		2. lékařská fakulta UK
18		3. lékařská fakulta UK
19		Lékařská fakulta UK v Hradci Králové
20		Lékařská fakulta UK v Plzni
21		Farmaceutická fakulta UK v Hradci Králové
22		Husitská teologická fakulta UK
23		Evangelická teologická fakulta UK
24		Katolická teologická fakulta UK
25		Matematicko-fyzikální fakulta UK
26		Přírodovědecká fakulta UK
27		Filozofická fakulta UK
28		Fakulta humanitních studií UK
29	Fakulta sociálních věd UK	
30	Pedagogická fakulta UK	
31	Právnická fakulta UK	
32	Fakulta tělesné výchovy a sportu UK	
33	Univerzita Palackého v Olomouci	
34	Univerzita Pardubice	
35	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	
36	Veterinární a farmaceutická univerzita v Brně	
37	Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava	
38	Vysoká škola ekonomická v Praze	
39		Fakulta managementu
40	Vysoká škola chemicko-technologická v Praze	
41	Vysoká škola polytechnická Jihlava	
42	Vysoké učení technické v Brně	

43	Západočeská univerzita v Plzni	
----	--------------------------------	--

Tab. č. 4 – přehled U3V v ČR

(<http://www.au3v.cz/index.php/najdete-u3v-v-okoli-seznam-clenu>)

5.1.2.1 U3V na Slezské univerzitě v Opavě

Na Slezské univerzitě v Opavě je U3V organizována na rektorátní (celouniverzitní úrovni). Vzhledem ke geografickému umístění jednotlivých fakult probíhá výuka v Opavě a Karviné. Senior může absolvovat nejen ucelené monotematické bloky, ale i jednotlivé kurzy, kde získá dovednosti a znalosti přímo uplatnitelné v praxi, resp. ve svém životě.

V současné době má senior možnost absolvovat následující:

„Francouzský jazyk 6. ročník

Cílem kurzu je prohloubit znalosti francouzského jazyka na základě procvičování čtyř základních jazykových dovedností (čtení, psaní, mluvení a poslech). Důraz je přitom kladen na správnou výslovnost a komunikativní dovednosti.

Knihy, které proměnily českou literaturu II

II. ČÁST DVOULETÉHO UCELENÉHO RÁMCOVÉHO PROGRAMU: VYBRANÉ KAPITOLY Z ČESKÉ A SVĚTOVÉ LITERATURY: Kurz nabízí „procházku“ po české literatuře od počátku 20. století téměř do současnosti, procházku, která si všímá hlavně milníků, které cestu české literatury vyznačují. Předmětem zájmu jsou zde tedy knihy-milníky, knihy, které ukazují na nějakou proměnu naší literatury: mohou to být knihy, které záměrně, leckdy i s provokativním gestem destruuji dosavadní literární kánony, aby otevřely prostor pro něco nového, dosud neznámého, ale i knihy, jež jsou spíše jen symptomem procesů probíhajících někde v pozadí. Leckdy jsou to knihy obecně známé a umožní frekventantům kurzu konfrontovat vlastní čtení s názory literárního historika. I tato diskuse nad významem jednotlivých děl dovolí ukázat literaturu jako pozoruhodné, komplikované a nejednosměrné dění.

Využití mnemotechnických pomůcek v každodenním životě

Cílem kurzu je dosáhnout zábavnou formou optimální úrovně individuálního výkonu z hlediska zpracování informací a současně zvýšit motivaci k dosažení větší sebejistoty a sebevědomění.

Klenoty barokního sochařství v českých zemích

Cílem kurzu bude seznámit posluchače s několika nejznámějšími sochařskými památkami z období baroka v České republice.

Italský jazyk 2. ročník

Náplň kurzu italštiny je vytvořena tak, aby kromě postupného poznávání slovní zásoby a gramatického systému italského jazyka umožňovala frekventantům rozvíjet jednotlivé jazykové dovednosti, tj. mluvení, poslech, čtení a psaní. Z tohoto důvodu se vedle české učebnice používají i italské učební texty a jiné materiály.

Německý jazyk 4. ročník

Cílem kurzu je prohloubit základy německého jazyka se zaměřením na správnou výslovnost, na procvičování a prohlubování již probraných gramatických jevů a řečových návyků.

Informační a komunikační technologie v historickém bádání

III. ČÁST DVOULETÉHO UCELENÉHO RÁMCOVÉHO PROGRAMU: VYUŽITÍ INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ PRO VOLNOČASOVÉ AKTIVITY SENIORŮ. Cílem kurzu je seznámit účastníky s možnostmi využití ICT v oblasti historického bádání se zaměřením na tvorbu rodokmenu, vyhledávání informací o legionářích, první republice a dalších etapách naší historie. Posluchači budou po absolvování kurzu schopni sestavit vlastní rodokmen na základě vyhledávání v historických on-line zdrojích a vyhledat si také informace týkající se naší historie.

Etudy první pomoci

Cílem kurzu je rozšířit a upřesnit základní informace o poskytování první pomoci. Seznámit s obecnými principy poskytování přednemocniční péče, prohloubit znalosti o vybraných onemocněních a život ohrožujících stavech, nácvik praktického využití zdravotnických materiálů a prostředků, které jsou obsaženy v lékárnkách, praktické cvičení provádění resuscitace.

Konverzace v německém jazyce

Cílem kurzu je prohloubit dosavadní znalosti německého jazyka se zaměřením na správnou výslovnost, na procvičování a prohlubování již probraných gramatických jevů a řečových návyků.

Italský jazyk 5. ročník

Náplň kurzu italštiny pro středně pokročilé je vytvořena tak, aby kromě postupného poznávání gramatického systému italského jazyka umožňovala frekventantům rozvíjet jednotlivé jazykové dovednosti, tj. mluvení, poslech, čtení a psaní. Z tohoto důvodu se vedle české učebnice používají i italské učební texty a jiné materiály.

Vybrané kapitoly z přírodních věd

Rámcově ucelený dvouletý program – čtvrték

Angličtina pro pokročilé začátečníky

Cílem programu je osvojení si znalostí a dovedností dostatečných k řešení základních situací ve sféře obecného a částečně profesního jazyka na úrovni A1/A2. Kurz formuje cizojazyčné návyky posluchačů tak, že po jeho absolvování budou schopni porozumět běžným obrátům společenského styku a samostatně je aplikovali. Dokáží se dorozumět a reagovat v běžných situacích zaměřených zejména na představování, základní pozdravy, oblast cestování, odbavení na letišti, ubytování v hotelu, psát emaily, telefonovat apod.

Napříč dějinami

Rámcově ucelený dvouletý program – úterý

Francouzský jazyk 1. ročník

Přiblížit posluchačům základy francouzského jazyka se zaměřením na správnou výslovnost jako nezbytný podklad pro další studium. Důraz je přitom kladen zejména na komunikativní dovednosti.

Angličtina pro mírně pokročilé

Cílem programu je osvojení si znalostí a dovedností na mírně pokročilé úrovni potřebných k řešení situací ve sféře obecného anglického jazyka na úrovni A1/2. Předmět formuje cizojazyčné návyky studentů tak, že po jeho absolvování budou schopni porozumět standardním obrátům společenského styku a umět je aplikovat v praxi na úrovni A1/2. Na mírně pokročilé úrovni se postupně také dokážou dorozumět a reagovat v základních, běžných komunikačních situacích zaměřených zejména na nakupování, město, telefonování, jídlo a pití, prezentace informací, domlouvání schůzek, hotel a cestování a také vybraných lexikálních a gramatických aspektů anglického jazyka.

Tvůrčí fotografie a úpravy

Cílem je seznámit se základy fotografie, ovládnutím fotoaparátu a základními úpravami fotografie v programu Zoner Photo Studio 18.

Fotografie a digitální fotokomora 2. ročník

Cílem kurzu je prohloubení a zdokonalení fotografických dovedností i následné práce s fotografií.

Fotografie a digitální fotokomora 3. ročník

Tento kurz je určen pro zájemce o pokročilé úpravy fotografie v programu Zoner Photo Studio 18 a o zdokonalování fotografických dovedností a fotografie v širších souvislostech. Součástí je i praktická fotografie, propojení fotografie, písma a její využití v praxi.

Fotografie a digitální fotokomora 4. ročník

Tento kurz je určen pro zájemce o pokročilé úpravy fotografie v programu Zoner Photo Studio 18 a o zdokonalování fotografických dovedností a fotografie v širších souvislostech. Součástí je i praktická fotografie, propojení fotografie, písma a její využití v praxi.

Angličtina

Cílem tříletého programu je zopakovat a upevnit gramatické jevy, struktury, slovní zásobu, komunikaci a konverzaci, ověřit si své znalosti a obohatit slovní zásobu. Studenti potřebují získat jistotu a sebevědomí v oblasti gramatiky, slovní zásoby a výslovnosti. Potřebují procvičit komunikativní praktiky v běžném i pracovním životě, témata, která je zajímají a zapojit nová slovíčka a fráze.

Anglický jazyk 2. ročník

Cílem kurzu je přiblížit posluchačům základy anglického jazyka se zaměřením na správnou výslovnost jako nezbytný základ pro jejich další studium. Důraz je kladen především na představení určitých základních gramatických struktur a anglického slovosledu. Procvičovány jsou čtyři základní jazykové dovednosti (čtení, psaní, mluvení a poslech) na úrovni A1.

Anglický jazyk 3. ročník

Kurz navazuje na učivo probrané v druhém ročníku. Cílem kurzu je přiblížit posluchačům základy anglického jazyka se zaměřením na správnou výslovnost, na procvičování a prohlubování již probraných gramatických jevů a řečových návyků. Ve výuce se vzájemně prolíná procvičování všech čtyř jazykových dovedností (čtení, psaní, mluvení a poslech) na úrovni A1. Jelikož důraz je kladen zejména na komunikativní dovednosti, studenti si na úrovni A1 upevní některé základní řečové návyky tak, aby mohli vést běžný rozhovor v rámci společenské konverzace, pokládat jednoduché otázky a odpovídat na ně. Seznámí se také s dovednostmi ve čtení nenáročných textů a s vyplňováním jednoduchých formulářů.

Anglický jazyk 4. ročník

Cílem kurzu je prohloubit znalosti anglického jazyka se zaměřením na správnou výslovnost, poslech a na procvičování gramatických jevů. Důraz je přitom kladen především na komunikativní dovednosti.

Anglický jazyk 5. ročník

Cílem kurzu je prohloubení samotných základů anglického jazyka se zaměřením na správnou výslovnost, na procvičování a prohlubování již probraných gramatických jevů a řečových návyků. Frekventanti si osvojí elementární znalosti a dovednosti při řešení běžných životních situací, budou schopni porozumět a užívat běžné společenské obraty, reagovat v některých každodenních situacích zaměřených zejména na rodinu, práci, denní program, orientaci ve městě, nakupování, na oblast volnočasových aktivit, cestování a poznávání nových míst a zemí.

Anglický jazyk 7. ročník

Cílem kurzu je prohloubit znalosti anglického jazyka se zaměřením na správnou výslovnost, poslech a na procvičování gramatických jevů. Důraz je přitom kladen především na komunikativní dovednosti a konverzaci.

Anglický jazyk 7. ročník

Cílem kurzu je prohloubit základy anglického jazyka se zaměřením na správnou výslovnost, na procvičování a prohlubování již probraných gramatických jevů a řečových návyků. Frekventanti si rozšíří již získané znalosti a dovednosti z témat probraných v nižších ročnících. Jedná se zejména o řešení běžných životních situací, porozumění a užívání běžných společenských obrátů, reagování v některých každodenních situacích zaměřených na rodinu, práci, denní program, orientaci ve městě, nakupování, na oblast volnočasových aktivit, cestování a poznávání nových míst a zemí.

Anglický jazyk 8. ročník

Cílem kurzu je prohloubit základy anglického jazyka posluchačů a jejich schopnost se v tomto jazyce vyjadřovat. Ve výuce jsou procvičovány čtyři základní jazykové dovednosti (čtení, psaní, mluvení a poslech) na úrovni A1, resp. A2; důraz je kladen zejména na komunikativní dovednosti.

Anglický jazyk 9. ročník

Cílem kurzu je prohloubit základy anglického jazyka posluchačů a jejich schopnost se v tomto jazyce vyjadřovat.

Informatika

Cílem tříletého programu je seznámení se s počítačem a základy využití počítače pro práci a zábavu.

Počítačová gramotnost 2. ročník

Cílem kurzu je zdokonalit svou práci na počítači. Tzn. zdokonalit se v ovládnutí operačního systému Windows, zdokonalit práci na internetu a dalších aplikacích.

Počítačová gramotnost 3. ročník

Tento kurz se zaměří na základy nastavení a administrace osobního počítače. Posluchač se seznámí s možnostmi přehrávání multimédií v počítači a na internetu a naučí se základem úpravy fotografií.

Počítačová gramotnost pro pokročilé

Kurz volně navazuje na předchozí ročníky kurzu počítačové gramotnosti pro seniory a bude převážně zaměřen na základy práce s chytrým mobilním telefonem, pořizování a úpravu fotografií a videa, pokročilé ovládání a administrace osobního počítače a rozšiřování již probraného učiva.

Počítačová gramotnost 4. ročník

Kurz volně navazuje na předchozí ročníky kurzu počítačové gramotnosti pro seniory a bude převážně zaměřen na základy administrace osobního počítače, základy bezpečnosti, internetovou komunikaci a procvičování a rozšiřování již probraného učiva.

Počítačová gramotnost 5. ročník

Kurz volně navazuje na předchozí ročníky kurzu počítačové gramotnosti pro seniory a bude převážně zaměřen na procvičování a nové trendy.

Angličtina pro začátečníky

Předmět směřuje k osvojení základních znalostí a základních dovedností potřebných k řešení základních situací ve sféře obecného anglického jazyka na úrovni A1. Předmět formuje cizojazyčné návyky studentů tak, že po jeho absolvování budou schopni porozumět základním obrátům společenského styku a umět je aplikovat v praxi na úrovni A1. Na základní úrovni se postupně také dokážou dorozumět a reagovat v základních, běžných komunikačních situacích zaměřených zejména na představování, komunikaci ve třídě, rodinu, běžné každodenní činnosti, popis denního programu, základní prvky psaní emailů a telefonování, orientaci ve městě a cestování.

Angličtina pro pokročilé

Cílem programu je osvojení si znalostí a dovedností dostatečných k řešení základních situací ve sféře obecného a částečně profesního jazyka na úrovni B1/B2. Kurz formuje cizojazyčné návyky posluchačů tak, že po jeho absolvování budou schopni porozumět běžným obrátům společenského styku a samostatně je aplikovali. Dokáží se dorozumět a reagovat v situacích zaměřených zejména na popis města, domlouvání schůzek, porovnávání, vyjadřování názoru, rad, prezentování, finance, time management apod.

Angličtina pro středně pokročilé

Cílem programu je osvojení si znalostí a dovedností na středně pokročilé úrovni potřebných k řešení situací ve sféře obecného anglického jazyka na úrovni A2. Předmět formuje cizojazyčné návyky studentů tak, že po jeho absolvování budou schopni porozumět standardním obrátům společenského styku a umět je aplikovat v praxi na úrovni A2. Na středně pokročilé úrovni se postupně také dokážou dorozumět a reagovat v běžných komunikačních situacích zaměřených zejména na společnosti, profese, cestování do práce, popis osob a předmětů, zdrojů a popisů měst a míst v rámci cestovního ruchu.

Němčina pro mírně pokročilé

Cílem programu je přiblížit posluchačům základy německého jazyka se zaměřením na správnou výslovnost jako nezbytný základ pro jejich další studium. Důraz je kladen především na představení určitých základních gramatických struktur a německého slovosledu. Procvičovány jsou základní jazykové dovednosti na úrovni A2. Důraz je kladen zejména na komunikativní dovednosti, studenti si na úrovni A2 upevní základní řečové návyky tak, aby mohli vést běžný rozhovor v rámci společenské konverzace, pokládat jednoduché otázky a odpovídat na ně. Zároveň se posluchači zdokonalí v dovednosti čtení nenáročných textů.

Pohybové aktivity a zdraví

Rozvíjet pohybovou aktivnost a teoretické základy aktivního způsobu života absolventů univerzity třetího věku.“ (<https://czv.slu.cz/oblast/4?do=changeKategorie>)

5.1.3 AKADEMIE TŘETÍHO VĚKU (A3V)

Akademie třetího věku (A3V) jsou vzdělávací instituce, které je možné pokládat za středně náročnou formu studia seniorů. Seniorům by tato instituce měla být dostupná v místech, kde se nenachází vysoká škola. A3V je organizována pod záštitou různých institucí (například kulturní domy, obchodní akademie, střední školy, knihovny apod.). Výuka probíhá v krátkodobých i dlouhodobých cyklech. Nejčastěji jde však o jednorázové akce, kde jsou probírána aktuální témata. Výhodou je, že obsah vzdělávání je možno přizpůsobit místním potřebám či podmínkám, ve kterých je A3V lokalizována (srov. Čornaničová, 1998, s. 96). Obsahové zaměření A3V se netýká jen samotného studia, ale i doplňujících aktivit zájmových a pohybových, jako jsou například turistika, exkurze, či kultura a umění, čímž je umožněno vzdělávání na všeobecně přístupné úrovni.

PRO ZÁJEMCE



Vznik akademií třetího věku se datuje do 80. let dvacátého století. V té době se uskutečnila řada akcí zaměřených na starší občany, často pod záštitou Československého Červeného kříže. První kurz A3V se konal v roce 1983 v Přerově. Jeho program byl velice pestrý (*od medicínských poznatků přes historii, právo apod.*) a osvědčil se tak, že se A3V začala rozšiřovat i do dalších měst (Šipr, 1997, s. 11-12). Účastníkem A3V se může stát kdokoli, aniž by se vyžadovala určitá úroveň dosaženého vzdělání, nekonají se zde zkoušky, účastník pouze obdrží potvrzení o absolvování určitého vzdělávacího programu.

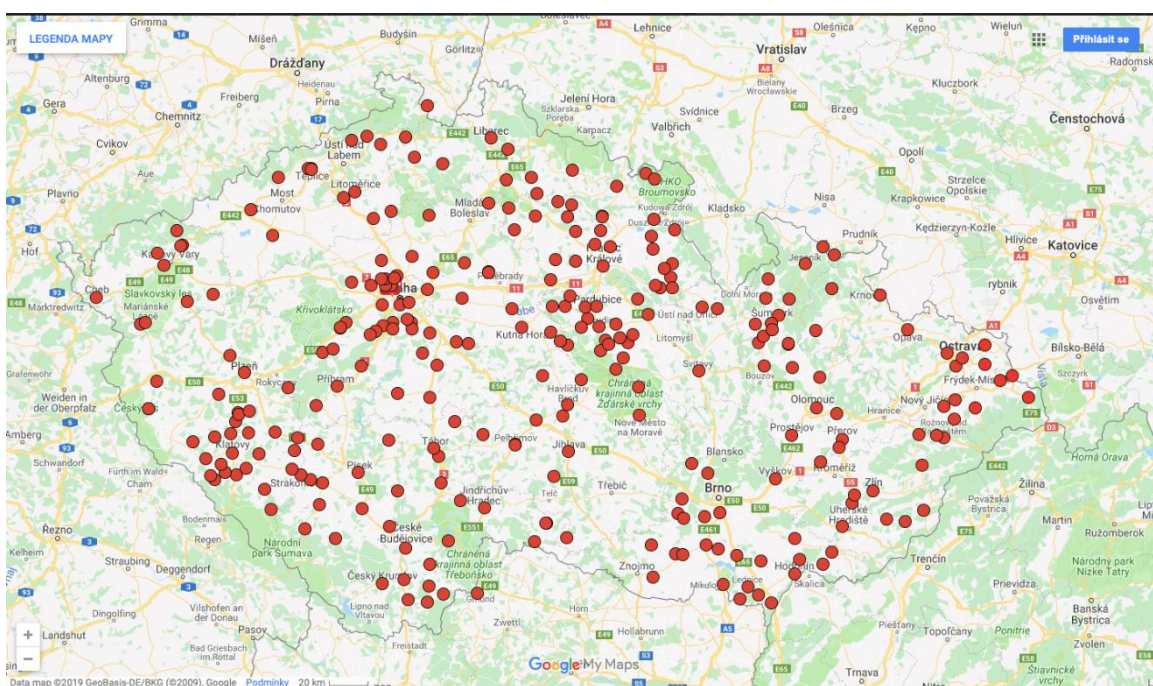
5.1.4 VIRTUÁLNÍ UNIVERZITA TŘETÍHO VĚKU

Specifickou vzdělávací příležitostí pro seniory je tzv. **Virtuální univerzita třetího věku (VU3V)**, která v sobě optimálním způsobem spojuje výhody distančního vzdělávání (*volba času, místa a tempa studia*) s podstatnými sociálními rysy prezenčních přednášek

pro seniory (*pravidelné setkávání s lidmi stejného věku s obdobnými zájmy, společné studium ve skupinkách, poté i individuálně*). Přítomnost „živého“ lektora sice na průběžných setkáních absentuje, ale to nijak neoslazuje hlavní poslání VU3V, čímž je zpřístupnění vzdělávacích aktivit na nejvyšší, univerzitní úrovni v regionech, tedy přímo tam, kde seniři žijí. Jakýmsi symbolickým mottem VU3V je: „*Vzdělávání přichází za seniory, nikoliv seniři za vzděláváním.*“

5.1.4.1 Přehled konzultačních středisek VU3V

Postupné rozšiřování konzultačních středisek, resp. míst, kde seniři mohou navštěvovat VU3V je jednoznačně pozitivním jevem. Přesto nalezneme stále spousty tzv. bílých míst na mapě. V těchto lokalitách je obtížné pro seniory se dopravit k takového vzdělávací akci.



Obr. č. 1 – mapa konzultačních středisek VU3V

(<https://e-senior.czu.cz/course/view.php?id=5>)

Konzultační střediska nejsou zřizována jen ve městech, ale i v relativně malých obcích. Níže přinášíme jejich komplexní přehled rozdělených dle jednotlivých krajů a okresů. Veškerá data byla získána z webového portálu: <https://e-senior.czu.cz>. Tabulky níže neoznačujeme, jedná se pouze o taxativní výčet a tabulky plní roli grafického a přehledného uspořádání.

Hlavní město Praha	
Hlavní město Praha	Point 50+, o. p. s.
	Asociace samaritánů ČR, místo výuky: KLAS - Klub aktivního stáří
	DDM Praha 4 - Hobby centrum
	Středisko sociálních služeb Prahy 13, místo výuky: Klub senior Lukáš
	PEF CŽU v Praze
	Kulturní centrum Horní Počernice, místo výuky: Středisko Domeček

Jihočeský kraj	
okres České Budějovice	Město Borovany
	Klub Aktiv, z.s. (České Budějovice)
	Bonfido o.p.s. (Horní Stropnice)
	Domov pro seniory Chvalkov
	Městské centrum kultury a vzdělávání, příspěvková organizace (Týn nad Vltavou)
	ZŠ a ZUŠ Zliv
okres Český Krumlov	Komunitní škola Benešov nad Černou, z.s.
	Městská knihovna v Českém Krumlově
	HYALIT, o.s. (Kaplice)
	Místní akční skupina Pomalší, o.p.s. (Ve- lešín)
okres Jindřichův Hradec	Město České Velenice
	Knihovna Matěje Mikšíčka (Dačice)
	Městský úřad Dačice
	Městská knihovna Jindřichův Hradec
	Město Kardašova Řečice
	Volba pro Slavonicko (Slavonice)
	Městská knihovna, Třeboň
okres Písek	Městská knihovna v Milevsku
	Městská knihovna Písek
okres Prachatice	Městská knihovna Prachatice, p. o.
	Senior klub Vimperk, z. s.

okres Strakonice	Svazek obcí Blatenska (Blatná)
	Místní akční skupina STRAKONICKO, z. s. (Katovice)
	Místní akční skupina STRAKONICKO, z. s. (Strakonice)
	Obec Střelské Hoštice
	MAS Vodňanská ryba (Vodňany)
	MAS Strakonicko, z.s. (Volyně)
okres Tábor	Město Mladá Vožice
	Vyšší odborná škola, Střední škola a Centrum odborné přípravy (Sezimovo Ústí)
	Kulturní dům města Soběslavi
	Městská knihovna Tábor

Jihomoravský kraj	
okres Brno – venkov	Gymnázium Jana Blahoslava Ivančice, příspěvková organizace
	Společenské a kulturní centrum Kuřim, příspěvková organizace
	Město Modřice
	Obec Ořechov
	Město Oslavany
	Město Pohořelice
	Městské kulturní středisko Tišnov
	Obec Vranovice
okres Břeclav	Regionální informační centrum Zastávka
	Městská knihovna Břeclav
	Centrum volného času, příspěvková organizace (Hustopeče)
	Město Lanžhot
	Obec Lednice
	Město Mikulov
okres Hodonín	Město Valtice
	Město Hodonín
	Městská knihovna Kyjov, příspěvková organizace města Kyjova
	Obec Ratíškovice
okres Vyškov	Veselské kulturní centrum, z. ú. (Veselí nad Moravou)
	Knihovna Karla Dvořáčka, příspěvková organizace (Vyškov)

okres Znojmo	Obec Hodonice
	Základní škola a Mateřská škola Višňové, příspěvková organizace (Miroslav)
	Komunitní škola při ZŠ a MŠ Suchohrdly u Miroslavi o.s.
	Základní škola a Mateřská škola Višňové, příspěvková organizace

Karlovarský kraj

okres Cheb	Městská knihovna v Chebu, příspěvková organizace
	Městská knihovna Mariánské Lázně, p. o.
	Obec Velká Hleďsebe
okres Karlovy Vary	Město Jáchymov
	Krajská knihovna Karlovy Vary
	Město Nová Role
	Elektro S - Štěpánek, s.r.o., klub Vejškovka (Ostrov)
	Městská knihovna Ostrov, příspěvková organizace
	Cesta z města, z.s. (Toužim)
	Město Žlutice

Kraj Vysočina

okres Havlíčkův Brod	Krajská knihovna Vysočiny (Havlíčkův Brod)
	CEKUS Chotěboř
	Obec Lípa
	Obecní úřad Sázavka
okres Jihlava	Centrum celoživotního vzdělávání VŠPJ (Jihlava)
	Městský úřad Třešť
okres Pelhřimov	Středisko volného času Humpolec, příspěvková organizace
	Město Pacov
	Hodina H, z.s., Pelhřimov
	Kulturní zařízení města Pelhřimova, p. o.
okres Třebíč	Místní akční skupina Jemnicko, o. p. s. (Jemnice)

okres Žďár nad Sázavou	Centrum, s.r.o. (Křižánky)
	Město Nové Město na Moravě

Královehradecký kraj	
okres Hradec Králové	Základní škola a Mateřská škola, Hořiněves
	Knihovna města Hradce Králové
	Město Chlumeck nad Cidlinou
	Město Nechanice
	Město Nový Bydžov
	Město Smiřice
okres Jičín	Město Hořice
	Knihovna Václava Čtvrťka v Jičíně
	Město Lázně Bělohrad
	Město Libáň
	Město Nová Paka
	Městys Pecka
okres Náchod	Městské kulturní středisko Sobotka
	Základní škola a mateřská škola, Adršpach
	Městská knihovna Náchod o. p. s.
	Město Nové Město nad Metují
okres Rychnov nad Kněžnou	Město Teplice nad Metují
	Městys Častolovice
	Město Dobruška
	Město Kostelec nad Orlicí
	Obecní úřad Olešnice v Orlických horách
	Spolek pro regionální rozvoj a česko-polskou spolupráci (Rychnov nad Kněžnou)
	Obec Skuhrov nad Bělou
	Město Solnice
Město Vamberk	
okres Trutnov	Obec Dubenec
	Krkonoše a Podkrkonoší, z. s. (Dvůr Králové nad Labem)
	Městská knihovna Slavoj ve Dvoře Králové nad Labem
	Městská knihovna s regionálními funkcemi (Trutnov)
	Kulturní dům Střelnice (Vrchlabí)

Liberecký kraj	
okres Česká Lípa	Městská knihovna Česká Lípa, příspěvková organizace
	Město Kamenický Šenov
	Město Mimoň
okres Jablonec nad Nisou	Městská knihovna Jablonec nad Nisou, p.o.
okres Liberec	Krajská vědecká knihovna v Liberci, příspěvková organizace
okres Semily	Kulturní a informační středisko, příspěvková organizace (Lomnice nad Popelkou)
	Městská knihovna Semily, příspěvková organizace
	Městská knihovna Antonína Marka Turnov

Moravskoslezský kraj	
okres Bruntál	Městská knihovna Krnov, příspěvková organizace
	Městská knihovna Rýmařov
	Středisko kultury a vzdělávání Vrbno pod Pradědem, p.o.
okres Frýdek-Místek	Místní knihovna Bystřice (Bystřice nad Olší)
	Kulturní centrum Frýdlant nad Ostravicí, příspěvková organizace
	Základní škola a Mateřská škola Leoše Janáčka Hukvaldy, p.o.
	Škola obnovy venkova Třanovice, o. p. s.
okres Karviná	Městská knihovna Český Těšín
	Městská knihovna Havířov
	Městská knihovna Orlová, příspěvková organizace
okres Nový Jičín	Město Frenštát pod Radhoštěm
	Kulturní dům Kopřivnice
okres Opava	Slezská univerzita v Opavě
okres Ostrava – město	Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, Hornicko-geologická fakulta
	Knihovna města Ostravy (Ostrava – Výškovice)

	Knihovna města Ostravy (Ostrava – Vítkovice)
--	--

Olomoucký kraj	
okres Jeseník	Centrum sociálních služeb Jeseník
	SOUŽITÍ 2005, o.p.s. (Mikulovice)
	Město Zlaté Hory
okres Olomouc	Základní škola Doloplazy
	Rada seniorů České republiky, Krajská rada seniorů Olomouckého kraje – po- bočný spolek (Olomouc)
	Městská kulturní zařízení, p.o. (Šternberk)
	Městské kulturní zařízení Uničov
okres Prostějov	Městská knihovna Prostějov, p. o.
okres Přerov	Obec Bochoř
	Centrum sociálních služeb Kojetín, p. o.
	Městská knihovna v Přerově, příspěvková organizace
okres Šumperk	Akademie Jana Amose Komenského, z. s. - oblast Šumperk (Dolní Studénky)
	MAS Horní Pomoraví, o.p.s. (Hanušovice)
	Obecní úřad Libina
	Místní knihovna Libina
	Klub seniorů (Loučná nad Desnou)
	Mohelnické kulturní a sportovní centrum, s. r. o. (Mohelnice)
	Komunitní škola Olšany
	Obec Postřelmov
	Obec Rapotín
	Město Staré Město
	Akademie Jana Amose Komenského, z.s. - oblast Šumperk (Šumperk)
	Zábřežská kulturní, s. r. o. (Zábřeh)

Pardubický kraj	
okres Chrudim	Město Heřmanův Městec
	Městská knihovna Hlinsko, příspěvková organizace

	Město Hrochův Týnec
	Obec Hroubovice
	Město Chrast
	Městská knihovna Chrudim
	Obec Lozice
	Obec Lukavice
	Město Luže
	Obec Mrákotín
	Město Nasavrky
	Město Ronov nad Doubravou
	Město Seč
	Město Třemošnice
	Městys Žumberk
okres Pardubice	Obec Čepí
	SENSEN klub při Krajské knihovně v Pardubicích, z.s.
	Městská knihovna Přelouč
	Obec Řečany nad Labem
	Obecní úřad Srnojedy
	Obec Veliny
	Obec Vlčí Habřina
okres Svitavy	Městská knihovna ve Svitavách
okres Ústí nad orlicí	Obecní úřad Dobříkov (Vysoké Mýto – Dobříkov)
	Městská knihovna Jablonné nad Orlicí
	Základní škola Letohrad

Plzeňský kraj	
okres Domažlice	Městský úřad Bělá nad Radbuzou
	Obecní úřad Loučim
	Obec Zahořany
okres Klatovy	Místní úřad Běšiny
	Úřad městyse Dešenice
	Městský úřad Horažďovice
	Základní škola a Mateřská škola Chanovice
	Městys Chudenice
	Město Janovice nad Úhlavou
	Oblastní charita Sušice (Kašperské Hory)
	Úhlava, o.p.s. (Klatovy)

	Městys Kolinec
	Město Měčín
	Město Nýrsko
	Město Plánice
	Město Strážov
	Sociální služby Sušice
	Komunitní škola Švihov z.s.
okres Plzeň – jih	Obec Chotěšov
	Městský úřad Kasejovice
	Město Nepomuk
	MAS Aktivios, z.s. (Nezdice)
	MAS Aktivios, z.s. (Přeštice)
	Obec Příchovice
	Obec Řeňče
okres Plzeň – město	Správa informačních technologií města Plzně, příspěvková organizace
okres Plzeň – sever	Centrum Caolinum Nevřeň, příspěvková organizace
okres Rokycany	Domov Harmonie Mirošov
okres Tachov	Město Bor

Středočeský kraj	
okres Benešov	Městská knihovna Benešov
	Obecní úřad Chocerady
	Městský úřad Sázava
	Městský úřad Týnec nad Sázavou
	MKC Votice
okres Beroun	Městská knihovna Beroun
	Středisko volného času - DOMEČEK HOŘOVICE
	Tělocvičná jednota Sokol Králův Dvůr
	Město Králův Dvůr
	Obecní úřad Lochovice
okres Kladno	Středočeská vědecká knihovna v Kladně, příspěvková organizace
okres Kolín	Město Český Brod
	Městská knihovna Kolín
okres Kutná Hora	Městská knihovna Kutná Hora, příspěvková organizace
okres Mělník	Město Kralupy nad Vltavou
	Domov seniorů Mšeno, p.o.

	Město Neratovice
okres Mladá Boleslav	Obecní knihovna Kněžmost
okres Nymburk	Víceúčelové kulturní zařízení Milovice
	Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce
	Městský úřad Nymburk
okres Praha – východ	Knihovna Eduarda Petišky (Brandýs nad Labem – Stará Boleslav)
	Pravý Hradec, z. s. (Klecany)
	Základní škola Velké Popovice, příspěvková organizace
okres Praha – západ	Město Černošice
	Barevný strom, s.r.o. (Dobřichovice)
	Obec Horoměřice
	Město Jesenice
	Obec Psáry
	TJ Sokol Řevnice
	Obec Středokluky
	Obec Úholičky
	Obec Velké Přílepy
	Obec Vestec
	Stará škola, z.s. (Vrané nad Vltavou)
okres Příbram	Městská knihovna Dobříš
	Knihovna Jana Drdy (Příbram)
	Město Rožmitál pod Třemšínem
	Městská knihovna Sedlčany

Ústecký kraj	
okres Děčín	Město Benešov nad Ploučnicí
	Zámek Děčín, p. o.
	Městský úřad Jílové
	MAS Český sever, z.s. (Varnsdorf)
okres Chomutov	Chomutovská knihovna, příspěvková organizace
okres Litoměřice	VOŠ, OA a SOŠ EKONOM, o.p.s. (Litoměřice)
	Městský úřad Lovosice
	VOŠ, OA a SOŠ EKONOM, o.p.s. (Roudnice nad Labem)
	Město Štětí
okres Louny	Obec Staňkovice

okres Most	Městská knihovna Litvínov
okres Teplice	Regionální knihovna Teplice, p.o.
	Regionální knihovna Teplice, p. o. (Teplice – Řetenice)
	Zvonkohra z.s. SEN SEN Teplice

Zlínský kraj	
okres Uherské Hradiště	Knihovna Bedřicha Beneše Buchlovana, příspěvková organizace (Uherské Hradiště – Štěpnice)
okres Vsetín	Městská knihovna Rožnov pod Radhoštěm, příspěvková organizace
	Městská knihovna Valašské Meziříčí, příspěvková organizace
	Masarykova veřejná knihovna Vsetín
	Město Zubří
okres Zlín	Město Luhačovice
	Město Napajedla
	Město Slavičín
	Obec Spytihněv
	Kulturní a vzdělávací středisko (Valašské Klobouky)
	Krajská knihovna Františka Bartoše ve Zlíně, p.o.



PRO ZÁJEMCE

Prezenční studium na univerzitě třetího věku mohou navštěvovat pouze senioři, pro které jsou sídla vysokých škol a univerzit v dosahu jejich bydliště. Všichni senioři ale tuto možnost nemají, proto si Provozně ekonomická fakulta České zemědělské univerzity v Praze (PEF) stanovila za cíl zpřístupňovat zájmové vzdělávání i těm seniorům, kteří se z různých důvodů nemohou účastnit prezenčního studia U3V na vysokých školách či univerzitách a představila produkt Virtuální univerzity třetího věku (VU3V). Virtuální univerzita třetího věku je nanejvýš vhodná pro méně početné skupiny seniorů v regionech v rámci celé České republiky. Nedílnou součástí VU3V je samozřejmě také saturace sociálních potřeb seniorů a podpora komunitní činnosti. Dílčím cílem Virtuální U3V je také obohatit stávající prezenční výuku U3V na vysokých školách / univerzitách / fakultách o témata z jiných univerzit (např. technická univerzita může nabídnout svým prezenčně studujícím seniorům kurz humanitně zaměřených multimedialních přednášek, připravený jinou vysokou školou v ČR).

Projekt Virtuální U3V by nebyl možný bez efektivní spolupráce všech zainteresovaných subjektů. Organizačním garant VU3V je Provozně ekonomická fakulta České zemědělské univerzity v Praze, která zaštiťuje výukové a doprovodné aktivity VU3V, centrální organizaci a administrativu, správu portálu a technické zajištění tvorby multimediálních přednášek. Realizuje rovněž kontakt se spolupracujícími institucemi (ministerstvo, Asociace U3V) a propagaci pro zapojení nových konzultačních středisek v regionech. Odbornou úroveň kurzů garantuje pak příslušná univerzita / fakulta svým pedagogem nebo kolektivem pedagogů. Ti připravují soubor přednášek nejen didakticky přizpůsobených pro osoby vyššího věku, ale také s přihlédnutím k využití všech možností interaktivní formy výuky (obrázky, grafy, animace, sekvence videí, doprovodnou hudbu, testovací otázky, texty přednášek, výkladový slovník termínů, doporučenou literaturu apod.).

Systém výuky je založen na využití informačních a komunikačních technologií. Základ semestrálních kurzů tvoří multimediálně zpracované přednášky vedené akademickými pracovníky. Témata kurzů souvisejí s akreditovanými studijními programy dané vysoké školy / univerzity / fakulty, která kurz připravuje. Jednotlivé přednášky kurzu jsou natočeny podle scénáře připraveného vysokoškolskými učiteli a technickými pracovníky týmu PEF, doplněny o multimediální prvky, sestříhány ve studiu PEF a umístěny se všemi doprovodnými materiály na portál PEF, kde jsou pak dostupné pro registrované seniorské studenty. Využívá se výukový software LMS Moodle, přizpůsobený potřebám starších osob – např. dává volbu velikosti písma, barvené odlišení textu apod. V regionech jsou za podpory PEF vytvořena tzv. konzultační střediska, kde se senioři pravidelně schází, aby společně absolvovali prezentaci přednášky a vyplnili si orientační test. Kdykoliv kdekoliv (např. v pohodlí svého domova u svého osobního počítače) si mohou celou přednášku, případně pouze některé její sekvence znovu opakovaně pouštět, prostudovat si text (doslovně přepsaná přednáška), nastudovat slovníček pojmů, vyplnit ověřovací testy, případně využít platformy pro komunikaci studentů s lektory a i studentů / konzultačních středisek navzájem mezi sebou, modul pro vypracování esejů či možnosti přímé e-mailové komunikace s lektory.

Záznamy statistik na portálu ukazují, že k dané přednášce se senioři vracejí v průměru 3x. Po prvním společném zhlédnutí přednášky mohou senioři následně studovat samostatně doma, nebo se scházejí při konzultacích ve svých konzultačních střediscích. Otázky v testech jsou generované z více otázek připravených lektory. Vypracování je elektronické, senioři si průměrně dobrovolně vypracovávají test až 5x, neboť s opakováním jejich úspěšnost roste – většinou se spokojí teprve s výsledkem 90 – 100 % správných odpovědí.

Konzultační střediska vznikají na základě zájmu některé místní organizace. Mohou být zřizována místními (městskými) úřady, informačními centry, místními akčními skupinami, vysokými / středními / základními / komunitními školami, knihovnami, kluby seniorů apod. V každém konzultačním středisku je organizací pověřen odborně proškolený lektor, který je za průběh výuky v daném středisku odpovědný. Vedoucí konzultačních středisek a pověřeni lektori jsou v kontaktu s „mateřskou“ PEF ČZU. Stejně tak i seniorští účastníci

se na závěr své výuky (standardně koncipované jako tříleté, resp. šesti semestrální) účastní společné promoce na půdě PEF.

Základní informace o možnosti zapojení organizací a seniorů do studia jsou k dispozici na veřejně přístupných stránkách portálu (www.e-senior.cz), zde jsou také umístěny základní anotace výukových kurzů včetně krátkých upoutávek, aktuální přehled sítě konzultačních středisek a kurzů, které jsou v nich studovány, avíza, zprávy a akce konané pro seniory. Přístup k přednáškám a dalším doprovodným studijním materiálům je však možný pouze přes individuální přihlašovací údaje (tzv. login). Pořádající organizace obdrží login na základě podepsané smlouvy o spolupráci (přístup k přednáškám při společné výuce), senior po podání písemné přihlášky (pro samostatné studium). Účastníkem VU3V může být osoba s nárokem na starobní důchod, invalidní důchodce bez ohledu na věk nebo osoby kategorie 50+ (momentálně nezaměstnaní, osoby čekající na přiznání důchodu). Účastník může být registrovaný pouze v jednom konzultačním středisku a to na základě své písemné přihlášky. Svůj zájem o studium dokládá dodržováním pravidel svého konzultačního střediska, účastí na společných přednáškách (podpis prezenční listiny), aktivní účastí při diskuzích k přednáškám a vypracováním jak společného, tak i samostatného testu po každé přednášce, včetně testu závěrečného. Na závěr semestru, po splnění zadaných studijních podmínek, následuje celodenní závěrečný seminář. Organizace takového semináře se ujme – ve spolupráci s PEF ČZU – vždy některé jiné konzultační středisko. Tam se sjíždějí absolventi z jiných středisek. Je třeba zdůraznit vstřícný přístup lokálních institucí kulturních i institucí státní správy. Jejich zástupci se seminářů účastní a tyto instituce se často podílejí i na organizaci, mnohdy i finanční podpoře. Náplní závěrečných seminářů jsou prezenční přednášky lektorů, které posluchači již znají z průběhu kurzů. Semináře nabízejí nejen osobní kontakt s představiteli univerzit, možnost otázek a diskuse, ale také vzájemné setkávání těch, které spojuje nejen zájem o vzdělávání, ale i aktivní přístup k plnohodnotnému trávení volného času. Nedílnou součástí semináře bývá též seznámení s místní historií a zajímavostmi, které si senioři v odpoledních hodinách mají možnost prohlédnout (hrad, zámek, muzeum, technická památka, exkurze apod.). Účast na závěrečných seminářích v každém místě se pohybuje kolem 120 posluchačů. Po úspěšném ukončení každého semestru obdrží senior zápis do průkazu celoživotního vzdělávání a Pamětní list. Po absolvování 6 semestrů obdrží na promoci v aule ČZU v Praze „Osvědčení o absolvování U3V“. Senior může dále pokračovat ve studiu dalších kurzů.

Znalost základů práce s počítačem není pro seniory podmínkou. Praxe ukazuje, že vše potřebné se naučí a zvládnou během semestru, neboť mají silnou motivaci – přednášky. Virtuální U3V tak znamená pro seniory nejen seznámení s novými poznatky, ale také nenásilné získávání počítačové gramotnosti, neboť počítač zde slouží jako prostředek, nikoliv jako cíl. Senioři, kteří při zahájení studia při spouštění přednášek potřebovali asistenci, během krátké doby tento základ zvládli sami. Po příkladu svých zdatnějších „spolužáků“ či pomoci ze strany pracovníků konzultačního střediska postupně získávají i dovednost při ovládnutí internetu, na kterém si pak se zájmem vyhledávají nejen další související informace k přednáškám či k dalšímu sebevzdělávání, ale i informace pro potřeby jejich denního života. Velmi významný je i sociální aspekt VU3V. Setkáváním seniorů v konzultačních

střediscích se vytvářejí nové seniorské kolektivy, spojené zájmem o vzdělávání na vysokoškolské úrovni. V konzultačním středisku se pravidelně setkávají posluchači stejné generace, obdobného duševního rozhledu, psychiky a způsobu myšlení. Při výuce, v neanonymní malé sociální skupině, si účastníci společně rozšiřují nejen své teoretické vědomosti, ale vzájemně diskutují o nových poznacích a navzájem si předávají své dosud získané poznatky (neformální a informální vzdělávání). Praxe ukazuje, že po přednášce zůstávají senioři ve středisku zpravidla ještě hodinu, kdy mají prostor pro sdílení denních praktických zkušeností a neformální rozhovory o ostatních aktivitách (turistika, kulturní akce) a dalších tématech kterými jsou v běžném životě v rámci svého regionu obklopani. Do aktivit Virtuální U3V se postupně zapojují další a další univerzity a fakulty, které nejenže využívají nabídku studijních témat jiných univerzit pro své seniory, ale často také samy natáčení nových kurzů připravují.

5.1.5 UNIVERZITY VOLNÉHO ČASU (UVČ)

Univerzity volného času jsou specifické instituce založené na mezigeneračním vzdělávání. Posluchačem se může stát kterýkoli občan starší 18 let. Jednoznačným přínosem této instituce je podpora mezigeneračního dialogu, na druhou stranu však nemůže postihnout veškerá specifika práce, které bezesporu edukace seniorů vyžaduje (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 94-95).

5.1.6 AKADEMIE TŘETÍHO VĚKU

V naší zemi jsou naopak tradiční Akademie třetího věku a Kluby aktivního stáří, které si kladou za cíl uspokojovat potřeby osob v poproduktivním věku zejména v místech, kde nejsou dostupné vysoké školy (Mühlpachr, 2004, s. 139). Rozdíl mezi akademií a univerzitou třetího věku spočívá především v tom, že zatímco cílem akademie je zpříjemnit život a zpestřit volný čas seniorů, univerzita vybízí své studenty k aktivitě a vysoké angažovanosti (Haškovcová, 2010, s. 136). V Akademii třetího věku tak studium doplňuje řada vedlejších aktivit, jako jsou například turistika, exkurze nebo kultura a umění (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 94).

5.1.7 KLUBY SENIORŮ

Kluby seniorů představují obvykle institucionalizovaná kulturně-výchovná zařízení, která umožňují setkávání lidí podobného věku i zájmů a tím přispívají k plnohodnotnému trávení jejich volného času. Edukace na úrovni těchto klubů má zpravidla zájmový a jednorázový charakter (přednášky, besedy, poznávací zájezdy, návštěvy divadel, koncertů, výstav, relaxační cvičení) apod.

5.1.8 KOMUNITNÍ A OBČANSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Komunitní vzdělávání je definováno jako „plánovaná vzdělávací činnost, která zasahuje do jiné skupiny místní komunity, než jsou žáci školy. Může se podílet výrazně na celoživotním vzdělávání obyvatel obce, usilovat o řešení partikulárního problému nebo o zlepšení kvality obce jako celku“ (Průcha et al., 2003, s. 105). Jedná se o specifický přístup ke vzdělávání, které tvoří lidé a organizace z různých komunit, aby společně řešili potřeby obyvatel této komunity. Komunitní vzdělávání stojí na třech pilířích – celoživotní učení, aktivní zapojení komunity a efektivní využívání zdrojů. Komunitní vzdělávání poskytuje jednak formální, tak neformální vzdělávací příležitosti pro všechny členy komunity. Při těchto vzdělávacích aktivitách je potřeba využívat všech zdrojů dané komunity, ať už se jedná o finance, fyzické nebo lidské zdroje. Ke komunitnímu a občanskému vzdělávání můžeme radit Kluby aktivního stárnutí, které nabízejí různorodé aktivity i širší kulturní vyžití a jsou tak vhodným doplněním působení výše zmíněných institucí (Murphy, Novák, 2005, s. 9).

5.1.9 JINÉ MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Na vzdělávání seniorů se podílejí ale i jiné instituce, např.:

- **soukromé vzdělávací agentury,**
- **knihovny,**
- **kulturní domy a střediska,**
- **domy dětí a mládeže** (organizují např. počítačové kurzy pro seniory) apod.

Taktéž **masmédi**a mají neopominutelnou edukativní funkci (nejrůznější televizní či rozhlasové pořady pro seniory aj.) atd.

5.1.9.1 Příklady dobré praxe

„V letech 2013–2018 byly jednotlivé programy dalšího vzdělávání zaměřeny na využívání prvků mezigeneračního učení.

Se skupinou seniorů spolupracuje skupina žáků počátečního vzdělávání středních odborných škol/gymnázií, výukové situace vytvářejí podmínky pro sdílené učení se i vzájemné učení dvou generací. Žáci se účastní v rolích asistentů lektora či samostatného lektora skupiny i vlastního účastníka vzdělávání. Učitelé-lektoři zastávají jak role lektorů, tak supervizorů nebo mentorů v situacích, kdy výuku vedou samostatně žáci. Začlenění mezigeneračního prvku do vzdělávání je v souladu s aktivitou uskutečňování politiky aktivního stárnutí, která byla vyhlášena roku 2012 v rámci Evropské unie jako Evropského roku aktivního stárnutí a mezigenerační solidarity.

CÍLE TVORBY PROGRAMŮ

Cílem tvorby programů bylo vytvoření v praxi realizovatelného a činnostně zaměřeného řešení kurzu občanského a zájmového vzdělávání, v jehož rámci dochází k vzájemné interakci mezi skupinami seniorů a žáků středních škol (tj. „ob generaci“). Základním cílem je, aby mladá generace předávala seniorům své poznatky a znalosti, které se tematicky vztahují k obsahu daného programu, a zároveň poskytuje příležitost pro žáky, které senioři seznamují s technikami, které byly běžné v době jejich mládí. Rovněž je kladen důraz na rozvoj sociálních kompetencí, tj. společné učení by mělo vést k prohlubování vzájemného respektu, k toleranci a k výměně zkušeností. Programy jsou rozděleny vždy na teoretickou a praktickou část.

POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ V PROGRAMECH

- Programy vycházejí ke konceptu stárnutí WHO, důraz je kladen na kultivační stránku vzdělávání.
- Cílem vzdělávání není jen dosažení operačních dovedností či vědomostí, ale také další možný rozvoj personální.
- Těžiště programů je v učení se prostřednictvím mezigeneračního sdílení v prostředí primárně střední odborné školy.
- Učení je založeno na kombinování přístupů podle cílů a potřeb účastníků a úrovně specifických odborných a komunikačních dovedností žáků v rolích lektorů nebo asistentů.

AKTIVITY PROJEKTU

- Týmy učitelů středních odborných škol vytvářejí vzdělávací programy pro seniory.
- Pro potřeby projektu je v NÚV vytvářen a průběžně modifikován koncept vzdělávání seniorů na základě přijatého konceptu stárnutí.
- Pro každý projekt je vytvářena společná metodika tvorby programů podle charakteru vzdělávacích programů jednotlivých projektů.
- Tvůrci programů se účastní vzdělávání k společnému pojetí vzdělávání seniorů a k tvorbě programů. “ (<http://www.nuv.cz/projekty/senior/p>)

Mezigenerační projekty zaměřené na zájmové vzdělávání seniorů jsou vhodnou koncepcí. Dochází tak k přirozenému setkávání generací, takže tyto aktivity slouží nejen ke vzdělávání, ale i jako prevence ageismu, a to nejen od „mladých“ k seniorům, ale i od seniorů k „mladým“.

Ve výše uvedeném projektu se jednalo o níže uvedené aktivity:

- slavnosti a svátky koloběhu roku,
- umělecký keramik,

- *modelář,*
- *hudba kolem nás,*
- *tvoríme společně,*
- *animovaný film,*
- *fotografování,*
- *příprava pokrmů studené kuchyně,*
- *vaříme společně – tradičně i moderně,*
- *prevence a sebeobrana,*
- *ochrana (nejen) duševního zdraví seniora,*
- *mediální vzdělávání,*
- *domácí násilí páchané na seniorech,*
- *bezpečnost seniorů,*
- *terapie zahradou,*
- *aktivní trávení volného času seniorů s vnoučaty,*
- *pes v domácnosti, společník a průvodce,*
- *babička a dědeček nejmenších vnoučat,*
- *kočka v domácnosti - péče, hra a možnosti,*
- *babičko a dědečku pojd' si se mnou hrát,*
- *péče o tělo,*
- *odívání,*
- *cestování pro seniory,*
- *vzpomínáním za poznáním,*
- *trendy v zahradničení,*
- *stárnutí ve zdraví a aktivitě,*

- *senioři ve zdraví,*
- *ochrana spotřebitele,*
- *babička profesionálka / dědeček profesionál,*
- *život včera, dnes a zítra,*
- *vaříme společně,*
- *slavnostní příležitosti,*
- *tvorba vzdělávacích modulů,*
- *most porozumění,*
- *ovocnář,*
- *informovaný senior.* (<http://www.nuv.cz/projekty/senior/p>)

Podle Avramové a Maškové (2003) vychází koncept aktivního stárnutí z maximy, že by lidé měli mít radost z aktivního života také ve starším věku. Většina jejich potřeb ve stáří nemizí a může být uspokojována pouze přiměřenými aktivitami. Pod aktivním stárnutím se rozumí a) společensky a individuálně podmíněná směs pokračujícího zapojení na pracovním trhu, b) aktivní podíl na domácích pracích včetně péče o domácnost a o ostatní lidi, c) aktivní zapojení do života komunity včetně dobrovolných či neplacených aktivit a d) aktivní užívání volného času s pomocí koníčků, sportu, cestování, vzdělávání a tvůrčích aktivit. Teorie aktivního stárnutí vychází z předpokladu, že potřeby dospělého člověka přetrvávají i ve stáří, třebaže se zčásti proměňují. Jsou to mimo jiné tendence k aktivitě, k sebenaplnění, k sebeuznání (k dosažení pocitu schopnosti a užitečnosti). Vzdělávací aktivity přispívají k pocitům důstojnosti, sebevědomí a životního uspokojení a k upevňování duševního a fyzického zdraví mobilizací intelektuálních, kognitivních a pohybových kapacit a funkcí. Senioři svou účastí na organizovaném vzdělávání uspokojují významné osobní potřeby.

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Uvědomujete si, jaké možnosti vzdělávání mají senioři ve Vašem regionu?

Širokou paletu vzdělávacích možností představuje také **vzdělávání prostřednictvím ICT technologií**. Senioři mohou využívat nejrůznějších elearningových kurzů, MOOC kurzů, vyhledávat, procházet a pročitat informace, sledovat videa na k tomu určených kanálech.



PRŮVODCE STUDIEM

Seniorská populace je ovšem v oblasti ICT kompetencí značně heterogenní. Především nejstarší seniorská generace, tzv. very old old (85+) není „připojenou“ generací, ale i kategorie tzv. old old seniorů (75 – 84 let) představuje skupinu velmi ohroženou digitálním vyloučením, resp. exkluzí. Populace mladších seniorů, tzv. young old (65-74 let) už může být v jiné situaci, mohli se setkat s ICT při výkonu svého zaměstnání nebo v souladu s nároky běžného života. Požadavky na využívání ICT jsou ovšem stále vyšší – eshopy, internetbanking, online platby, objednávky či přihlášky (a to i přihlášky do vzdělávacích kurzů, např. na univerzitu třetího věku), komunikace s dětmi či vnoučaty prostřednictvím sociálních sítí, eliminace nabídky „tradičních“ produktů na trhu, která je postupně nahrazována sofistikovanějšími, inteligentnějšími technologiemi (např. „chytré“ telefony, televizory apod.). ICT kompetence se stávají nezbytnou podmínkou pro orientaci seniorů v rychle se měnícím světě.

Oblíbeným zdrojem učení u seniorů je **cestování**.



PRŮVODCE STUDIEM

Může se např. jednat o městem, bývalým zaměstnavatelem nebo nějakou nadací či spolkem sponzorovanou návštěvu muzea ve vedlejší město, výlet na blízké bojiště nebo větší výlet do zahraničí. Cestování představuje seniory vyhledávanou vzdělávací a rekreačně událost, příležitost poznat něco víc o kultuře, historii, zeměpisu, rostlinách, zvířatech, lidech či jídle na jiném místě a je tak možností k rozšíření a obohacení pohledu na svět. Některé cestovní agentury se dokonce přímo zaměřují na tuto věkovou kategorii, protože senioři jsou ideální cílovou skupinou: mají volný čas, který není strukturovaný školním systémem dětí apod. Touhu seniorů po vzdělávání ovšem zneužívají i nechvalně známí „šmejdi“ (zájezdy s nákupem).

V zahraničí jsou poměrně rozšířené programy typu „**elderhostel**“, ale realizovaly se také např. v Bratislavě na Univerzitě Komenského (Čornančičová, 1998, s. 100). V současné době jsou spíše preferovány programy typu letní školy aktivního stárnutí, které mohou mít různý design.



PRO ZÁJEMCE

Pojem elderhostel pochází z označení specifických účastníků tohoto typu vzdělávání – seniorů (*elder*). Hostel, v původním významu, představoval přechodné místo pro ty, kteří byli na cestě. Slovo „hostel“ se také užívá k označení přechodného pobytu studentů. Pojem elderhostel tak reprezentoval tyto významy, jedná se o jakousi pobytovou formu s možností vzdělávání, která sice není luxusní, ale je dostatečná. Filozofie „elderhostel“ se začala rozvíjet v roce 1975, díky představě, že senioři už nemají takové závazky. Elderhostel zosobňuje kombinaci studia, cestování a sociální zaangažovanosti. Cílem je nabídnout seniorům motivující intelektuální aktivitu. Program je jednoduchý. Účastníci si vybírají z

jedno až třítydenních vzdělávacích programů a ve skupince od 15 do 40 lidí vycestovávají na místo, kde vzdělávání probíhá. Ubytování je zajištěno v areálu vysoké školy, v konferenčních centrech nebo v místních ubytovacích kapacitách. Vzdělávací aktivity pak zajišťují vysokoškolští pedagogové nebo specializovaní odborníci. Kurzy nejsou kreditované, nejsou zde žádné známky, testy či úkoly. Jde jen o to nechat se vtáhnout do činnosti a užít si radost z učení. Zásadou je, že všechny kurzy se zaměřují na humánní a liberální témata. Pouze jedno téma je výslovně zakázáno - a to je věk! Valná část katalogů poskytuje informace o možnostech, které jednotlivé programy nabízí. Elderhostel Jaro – Léto U.S. a Kanada je katalog o 140 stranách, který popisuje zhruba dvacet kurzů na jedné stránce, dohromady se tedy můžeme dovědět něco o asi 2800 kurzech, které zahrnují umění, literaturu, historii, sociální vědy, tělesné a přírodovědné vědy, dále přírodu a životní prostředí nebo jiné nápadité kombinace všeho zmíněného. Katalog Internation Fall je jen o něco méně inspirující: 120 stran, které popisují vzdělávací možnosti v 57 zemích včetně Antarktidy, Fidži, Galapág nebo Tongy. V nabídce nejsou jen vzdělávací aktivity, návštěva přírodních či kulturních pamětihodností, ale i turistika, cyklistika, plavby na lodi či na houseboatu.

Také **běžné vysokoškolské studium** není pro seniory zcela uzavřeno. Pokud jsou schopni a ochotni splňovat předepsané požadavky (např. úspěšné vykonání přijímacích zkoušek, realizace zápočtů, kolokvií a zkoušek), mohou absolvovat řádné vysokoškolské studijní programy.

PRŮVODCE STUDIEM



O **profesním vzdělávání seniorů** (resp. populace 50+) se stále více diskutuje, nicméně profesní vzdělávání seniorů není předmětem našeho zájmu, v centru naší pozornosti stojí výlučně vzdělávání zájmové.

SHRNUTÍ KAPITOLY



Vzdělávání seniorů je obvykle zájmové, tedy nekvalifikační. Nicméně ani profesní vzdělávání není seniorům zapovězeno, mohou např. studovat i řádné vysokoškolské či jiné programy. Senioři mohou navštěvovat jakékoliv vzdělávací kurzy. Kurzy určené široké veřejnosti ovšem zpravidla nerespektují specifika této populace. Oblíbenými vzdělávacími příležitostmi pro seniory jsou např. univerzity třetího věku (U3V), univerzity třetího věku (UVČ), akademie třetího věku (A3V). Nabídku vzdělávacích aktivit pro seniory připravují ale také knihovny, kulturní domy, domy dětí a mládeže, kluby seniorů. Neopomenutelnou roli hrají také masmédiá a ICT technologie. Specifickou vzdělávací příležitostí pro seniory jsou tzv. elderhostely, které jsou v zahraničí mezi seniory velmi oblíbené.

KONTROLNÍ OTÁZKY



1. Jaké základní instituce zájmového vzdělávání seniorů znáte?
2. Jaký je rozdíl mezi univerzitou třetího věku a akademií třetího věku?

3. Komu je učena univerzita volného času?
4. Jaké vzdělávací příležitosti a možnosti nabízí ICT technologie?
5. Za jakých podmínek mohou senioři studovat v řádných (kvalifikačních) vysokoškolských programech?
6. Dokážete přeložit a vysvětlit pojem elderhostel?
7. Jaká jsou specifika virtuální univerzity třetího věku?



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Je ve vašem regionu univerzita třetího věku? Najděte si webové stránky této instituce, projděte si podmínky a požadavky na účastníky, zkonfrontujte je s informacemi, které jste si osvojili při čtení této studijní opory a zhodnoťte uživatelskou úroveň webových stránek pro seniory. (Zorientovali jste se snadno? Vyhledali jste požadované informace bez problémů? Líbil se vám design stránek? A myslíte, že by se líbil seniorům?)



ZDROJE

ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pro geragogiku*. Bratislava: ISBN 80-223-1206-1.

ČORNANIČOVÁ, R. K formovaniu geragogiky ako vedy. In Klega, V. (Ed.) *Senioři a univerzity III. věku*. Olomouc: VUP, 1995, s. 25–31. ISBN nevedeno.

ČORNANIČOVÁ, R. Vzdělávacie programy pre seniorov u nás a v zahraničí. ss. 39- 49. In PETŘKOVÁ, Anna (ed.). *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISSN 80-244-0007-3.

ČORNANIČOVÁ, R., PETŘKOVÁ, A. *seniorů*. Olomouc: VUP, 2004. ISBN 80-244-0879-1.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Havlíček Brain Team, 2010. ISBN 978-80-87109-19-9.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-158-2.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Manuálek sociální gerontologie*. Brno: IDVPZ, 1990. ISBN 80-7013-363-5.

MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3345-2.

PETŘKOVÁ, A. (ed.). *Deset let vzdělávacích aktivit pro seniory*. Sborník příspěvků z odborného semináře se zahraniční účastí. Olomouc. 17. – 18. října 1996. Olomouc: VUP, 1997.

PETŘKOVÁ, A. Vzdělávání seniorů jako aktuální problém vzdělávání dospělých. In BOČKOVÁ, Věra a kol. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1994. s. 24-31. ISBN 80-7067-358-3.

PETŘKOVÁ, A. (ed.). *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-244-0007-3.

ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5446-8.

LITERATURA

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1193-8.

BÍLÁ KNIHA – NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE. FORMUJE VLÁDNÍ STRATEGII V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ. STRATEGIE ODRAŽÍ CELOSPOLEČENSKÉ ZÁJMY A DÁVÁ KONKRÉTNÍ PODNĚTY K PRÁCI ŠKOL. [online][cit. 4. 4. 2019]. Dostupné z: <
<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>

Český statistický úřad. *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. [online] [cit. 20. 09. 2018]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318k2.pdf/31710590-1ee5-4c63-8a49-4b46f5a20bf9?version=1.1>

ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pro geragogiku*. Bratislava:ISBN 80-223-1206-1.

ČORNANIČOVÁ, R. K formování geragogiky jako vedy. In Klega, V. (Ed.) *Senioři a univerzity III. věku*. Olomouc: VUP, 1995, s. 25–31. ISBN nevedeno.

ČORNANIČOVÁ, R. Vzdelávacie programy pre seniorov u nás a v zahraničí. ss. 39- 49. In PETŘKOVÁ, Anna (ed.). *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISSN 80-244-0007-3.

ČORNANIČOVÁ, R., PETŘKOVÁ, A. *seniorů*. Olomouc: VUP, 2004. ISBN 80-244-0879-1.

de BEAUVOIR, S. *Les belles images*. Paris: GALLIMARD, 1972.

GRUSS, P. (ed.) *Perspektivy stárnutí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-605-6.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Havlíček Brain Team, 2010. ISBN 978-80-87109-19-9.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-158-2.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Manuálek sociální gerontologie*. Brno: IDVPZ, 1990. ISBN 80-7013-363-5.

HYKLOVÁ, E. *Virtuální univerzita třetího věku*. Olomouc: FF UP. 2014.

JANIŠ, K., KRAUS, B. a VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky, 2. vydání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-102-3.

JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky*, 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-800-0.

JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-139-3.

JOCHMANN, V. *Výchova dospělých – andragogika*. In *VARIA SOCIOLOGICA ET ANDRAGOGICA*. Olomouc: UP, 1992, s. 20-21.

KALVACH, Z., ČELEDOVÁ, L., HOLMEROVÁ, I., JIRÁK, R., ZAVÁZALOVÁ, H., WIJA, P. a kol. *Křehký pacient a primární péče*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-4026-3.

KALVACH, Z., ONDERKOVÁ, A. *STÁŘÍ. Pojetí geriatrického pacienta a jeho problémů v ošetrovatelské praxi*. Praha: Galén, 2006. ISBN 80-7262-455-5.

KALVACH, Z., ZADÁK, Z., JIRÁK, R., ZAVÁZALOVÁ, H., SUCHARDA, P. a kol. *Geriatric a gerontologie*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0548-6.

KNOWLES, M., S. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Association Press, 1980.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al. *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

LINHART, J. a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2005. ISBN 80-85843-61-7.

LIVEČKA, E. *Úvod do gerontopedagogiky*. Praha: ÚŠI MŠ ČSR, 1979.

MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3345-2.

PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.

PALÁN, Z. *Andragogický slovník: elektronická verze*. Dostupné na WWW: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/modul>, 2002.

PETŘKOVÁ, A. (ed.). *Deset let vzdělávacích aktivit pro seniory*. Sborník příspěvků z odborného semináře se zahraniční účastí. Olomouc. 17. – 18. října 1996. Olomouc: VUP, 1997.

PETŘKOVÁ, A. *Vzdělávání seniorů jako aktuální problém vzdělávání dospělých*. In BOČKOVÁ, Věra a kol. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1994. s. 24-31. ISBN 80-7067-358-3.

PETŘKOVÁ, A. (ed.). *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-244-0007-3.

POKORNÁ, A. *Komunikace se seniory*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3271.

RABUŠIC, L. O postavení seniorů v české společnosti: nemoc, osamělost a chudoba? In Petříková, A. (Ed.). *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. Olomouc: VUP, 1999, s. 17–30. ISBN 80-244-0007-3.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

SPOUSTA, V., et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1007-X.

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7178-632-2.

STUART-HAMILTON, I. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-274-2.

ŠÝKOROVÁ, D. *Autonomie ve stáří. Kapitoly z gerontosociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. ISBN 987-80-86429-62-5

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠPATENKOVÁ, N. *Gerontagogika*. Olomouc: VUP, 2013. ISBN 978-80-244-3653-1.

ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5446-8.

ŠVEC, V. Přípravné vzdělávání učitelů. In PRŮCHA, Jan (Ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 408-412. ISBN 978-80-7397-546-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

ŽUMÁROVÁ, M. Počítač a internet v životě seniora. In: ŽUMÁROVÁ, Monika, BALOGOVÁ, Beáta. *Medzigeneračné mosty*. Košice: Menta Media, 2010, s. 103-121. ISBN 978-80-89392-23-0.

SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY

Koncept celoživotního učení a důležitost zájmového vzdělávání seniorů je problematikou nejen současnou, ale i významnou výzvou budoucnosti. Jedná se o žádoucí a smysluplné naplnění volného času s benefity a přesahy do širších oblastí života seniorů.

Výzvy současného světa vyžadují získávat nejen znalosti, ale i kompetence pro oblast – finanční, počítačovou (obecně technologickou), zdravotní, sociální, komunikační, pohybovou aj. Pokud využijete mezipředmětových vazeb předmětů, které studujete, tak zjistíte, že vzdělávání je nejdůležitějším determinantem v oblasti volnočasového chování a významně přispívá i k celkové kvalitě života seniorů.

Studijní opora není vyčerpávajícím výčtem všech informací o zájmovém vzdělávání seniorů. V jednotlivých kapitolách jsme se vás snažili i navádět k jistému zamyšlení se nejen nad sebou, ale i nad předmětnou problematikou. Ukázali jsme výčet některých možností vzdělávání seniorů a snad i příklady dobré praxe.






















Pokud profesně působíte v oblasti, kterou lze nazvat zájmové vzdělávání seniorů, tak získané znalosti a kompetence po nastudování výše uvedeného by měli zkvalitnit vaši činnost.

Zřejmě nejhorším možným je – neměnit, resp. nezkusit nic nového, nehledat nová témata, nové metody, nové prostředky zájmového vzdělávání. Nezajímat se o osobnost seniora apod.

Na závěr si zkuste odpovědět na několik otázek:

1. V jaké oblasti byste mohli vzdělávat seniory?
2. V jaké oblasti byste chtěli vzdělávat seniory?
3. Jaké jsou (by byly) vaše silné stránky při zájmovém vzdělávání seniorů?
4. Jaké jsou (by byly) vaše slabé stránky při zájmovém vzdělávání seniorů?
5. Jaké vzdělávací programy (obsahově) na trhu chybí?
6. Jak se neformálně vzděláváte vy?

PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON

	Čas potřebný ke studiu		Cíle kapitoly
	Klíčová slova		Nezapomeňte na odpočinek
	Průvodce studiem		Průvodce textem
	Rychlý náhled		Shrnutí
	Tutoriály		Definice
	K zapamatování		Případová studie
	Řešená úloha		Věta
	Kontrolní otázka		Korespondenční úkol
	Odpovědi		Otázky
	Samostatný úkol		Další zdroje
	Pro zájemce		Úkol k zamyšlení

Název: **Zájmová edukace u seniorů**

Autor: **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D.** **Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě

Určeno: studentům SU FVP Opava

Počet stran: 141

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.