

Specifika vzdělávání seniorů

Petra Anna–Marie Blahová



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra Anna-Marie Blahová**
Osobní číslo: **H12159**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Specifika vzdělávání seniorů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti specifík vzdělávání seniorů a učení v seniorském věku.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

HAŠKOVCOVÁ, Helena. Fenomén stáří. Praha: Havlíček Brain Team, 2010. ISBN 978-80-87109-19-9.

MŮHLPACHR, Pavel. Gerontopedagogika. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3345-2.

ONDRÁKOVÁ, Jana. Vzdělávání seniorů a jeho specifika. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2012. ISBN 978-807-4650-383.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie: možnosti, které čekají. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-802-4736-044.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Radana Kroutilová Nováková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13.2.2015


.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Cílem této bakalářské práce je rozebrat specifika vzdělávání seniorů. Teoretická část se zabývá základními pojmy a historií vzdělávání seniorů společně s tím, jak je pro seniory důležité získávat nové znalosti a dovednosti. Vzdělávací metody hrají důležitou úlohu stejně jako i překážky, které senioři musí překonat, aby se mohli vzdělávat. Práce zpracovává rovněž formy vzdělávání a příklady dobré praxe. Praktická část se zabývá otázkou, jaká jsou specifika ve vzdělávání seniorů, a to pohledem lektorů prostřednictvím kvalitativního výzkumu – polostrukturovaného rozhovoru. Senioři přistupují ke vzdělávání uvědoměleji než mladí dospělí, s nimiž byli porovnáváni, a tento přístup jim umožňuje dosáhnout svých cílů, mezi nimiž vystupuje hlubší integrace do dnešní společnosti.

Klíčová slova: Senior, celoživotní vzdělávání, vzdělávání seniorů, vzdělavatel, gerontopedagogika.

ABSTRACT

This bachelor thesis provides the analysis of specificity in education of older people. The theoretical part talks about the basic terms and history in education of older people as well as the importance in gaining knowledge and skills in older age. Didactic methods plays important role as well as obstacles that needs to be overcome in order to take in some form of education activity. There are as well mentioned the forms of education or the issues dealing with examples of best practice. The practical part explores specificity in education of older people from lecturer's point of view with the help of quality research – where half-structured interview is used. The approach of older people to education is more conscious than the one of young adults to which older people were compared to and this approach enables them to gain access to their individual aims. Among one of the more important aims belong deeper integration to the society of nowadays life.

Keywords: Older people, lifelong learning, education of older people, adult educator, educational gerontology.

Mé poděkování patří paní Mgr. Radaně Kroutilové-Novákové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady, trpělivost a ochotu při vedení této práce. Rovněž děkuji všem pedagogům podílejícím se na mém výzkumu za jejich čas a předané poznatky. Mé rodině a přátelům děkuji za dlouhodobou podporu. Zvláštní poděkování patří paní Ing. Soni Blahové za pomoc, čas a mimořádnou podporu (a nejen za ně).

„Dnes jsme mladší, nežli budeme zítra.

Zítra budeme starší, nežli jsme dnes.

Žít dobře znamená i dobře stárnout.

A dobře stárnout znamená žít dobře.

*Stárnutí se nevyhneme – jde o to je dobře přijmout – jako dar
– a moudře s ním hospodařit.“*

Jaro Krivohlavý

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická, nahraná do IS/STAG, jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	12
1.1 STÁRNUTÍ A STÁŘÍ.....	13
1.2 SENIOR	14
1.3 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ.....	15
1.4 GERONTAGOGIKA, GERONTOPELAGOGIKA	16
2 HISTORICKÝ KONTEXT VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ	17
3 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ	19
3.1 FUNKCE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ	20
3.2 VÝZNAM VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ	20
3.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROCES VZDĚLÁVÁNÍ	22
3.3.1 Vyučovací prostředí.....	23
3.3.2 Osobnost vzdělavatele.....	23
3.3.3 Sociální klima.....	26
3.4 OBSAH A ZAMĚŘENÍ VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ.....	27
3.5 DOCILITA SENIORŮ.....	33
3.5.1 Paměť ve stáří.....	34
3.5.2 Rychlost.....	35
3.5.3 Motivace seniorů ke vzdělávání.....	36
3.6 DIDAKTICKÉ ZÁSADY VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ.....	37
3.7 BARIÉRY VZDĚLÁVÁNÍ	38
4 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ	41
4.1 UNIVERZITA TŘETÍHO VĚKU (ZKRATKA U3V).....	42
4.2 AKADEMIE TŘETÍHO VĚKU (ZKRATKA A3V)	43
4.3 KLUBY AKTIVNÍHO STÁRNUTÍ	44
4.4 LIDOVÉ UNIVERZITY A UNIVERZITY VOLNÉHO ČASU	44
4.5 E-LEARNING.....	45
5 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	51
6 ÚVOD DO VÝZKUMU A METODOLOGIE VÝZKUMU	52
6.1.1 Technika sběru dat a příprava dat k dalšímu zpracování.....	53
6.1.2 Výzkumný soubor	55

6.2	VYSVĚTLENÍ JEDNOTLIVÝCH KÓDŮ SE SIGNIFIKANTNÍMI VÝROKY INFORMANTŮ	55
6.2.1	Kategorie Koordinace	57
6.2.2	Kategorie Usnadnění.....	59
6.2.3	Kategorie Rozvoj dovedností	61
6.2.4	Kategorie Spolupráce.....	65
6.2.5	Kategorie Seberealizace	68
6.2.6	Kategorie Stimulátory	70
6.2.7	Kategorie Diferenciace přístupu	73
6.3	ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ JAKO CELKU	78
6.3.1	Axiální fáze kódování.....	84
6.3.2	Selektivní fáze kódování.....	84
6.3.3	Shrnutí výsledků	85
	ZÁVĚR	95
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	97
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	102
	SEZNAM TABULEK	103
	SEZNAM PŘÍLOH	104

ÚVOD

Šance na dožití se vysokého věku, která v dnešní době není zrovna malá, by v nás měla probouzet otázku, kam budeme směřovat náš život. Moment, kdy dospějeme a máme děti, by v nás měl probouzet potřebu něco hodnotného jim předat. Něco, co pro ně bude mít dlouhodobý význam a ovlivní pozitivně jejich životy, a životy naše. Tím vkladem do budoucího života dětí je vzdělání.

Vzdělání a vzdělávání je záliba, koníček a povinnost, celoživotní vášeň, která tvora posouvá. Pokud byly na počátku života nastaveny základy správně, pak je nesmírně těžké zřít se ho na jeho konci. Každý člověk může mít rozličné důvody zasvětit svůj život tomuto poslání, anebo jej předčasně odvrhnout – dotčena bude tak jako tak kvalita života vnitřního i vnějšího. Lidstvo zatím lepší způsob, než učení se – z cizí moudrosti i cizích chyb –, učení se, které předchází rozvoji, nevymyslelo. A moudrý člověk je s tím srozuměn.

Moudrý člověk je rovněž srozuměn s představou stáří a stárnutí jako s procesem, jenž je nevyhnutelnou daní za pokrok; takový člověk nemarní síly a energie na to se vzpírat, ani se kvůli změnám netrápí, nýbrž se učí, jak správně svůj čas využít. Snaží se naučit, jak svůj život žít – život, jenž se skládá nejen z pomíjivých chviliek, jež mu obstaraly výsady jeho mládí a krásy. Čerpá inspiraci a odhodlání z příkladu těch, kdo už dostali příležitost jeho věk prožít. Snaží se poznat – stejně jako v předchozích etapách života – nejlepší cestu, kterou si může zvolit. A pokud se přece jen poddá lítosti nad ztraceným mládím, o dobrou pozici ve stávající situaci alespoň usiluje. Neboť si uvědomuje, že přes všechno zlé patří mezi ty šťastné, kteří se svého věku dožili.

Vzdělavatelé seniorů jsou postaveni do těžké role – nároky starších lidí na jejich odbornost a informovanost jsou daleko vyšší, než s čím se setká běžný vyučující cílové skupiny dětí – žáků, a mnohdy ještě studentů. Jaká úskalí musí takový vzdělavatel překonat? Co je typické pro vzdělávání seniorů? Jaké možnosti se vzdělávat v současném světě mají, jaké důvody je vedou k tomu, že studují? Co jim naopak ve studiu brání nebo co jim vzdělávání ztěžuje? Odpovědi na tyto otázky mohou přispět nejen k úspěšné realizaci vzdělávacích aktivit, ale rovněž k lepšímu porozumění seniorské populaci a k její integraci mezi ostatní spoluobčany. Cílem této bakalářské práce je výše zmíněné popsat a prozkoumat, přičemž pro praktickou část jsme zvolili poněkud užší zaměření – specifika vzdělávání seniorů na univerzitách třetího věku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Ještě předtím, než se tato bakalářská práce zaměří na své téma, je vhodné říci, proč by se sociální pedagogika měla zabývat seniory.

Tím, kdo říká, že i senioři jsou záležitostí sociální pedagogiky, je například Procházka, podle něhož „seniorům může pomáhat utvářet program aktivního života i po odchodu ze zaměstnání“ (Procházka, 2012, s. 90). „Rozhodně se ale stavíme na tu stranu, která vidí uplatnění jeho (*rozumí se sociálního pedagoga*) pomoci pro klienty všech věkových kategorií. Například výchovná pomoc a péče seniorům bude stále výraznějším problémem.“ (Procházka, 2012, s. 182) V tomto duchu tudíž chce být tato bakalářská práce psána a napsána.

K hlubšímu, jasnějšímu a přesnějšímu pochopení problému je vždy důležité vymezit základní pojmový aparát – původ slov, jejich použití v soudobém kontextu a ve všech vazbách, s nimiž pojmy souvisí. Vzdělávání seniorů a s ním spojené pojmy důkladněji definují následující kapitoly – explicitně se jedná o pojmy stárnutí, proces změny, jež nezasahuje jen do oblasti fyzických schopností seniorů, a stáří – finální stav stárnutí, jež rovněž podléhá změně a vývojovým fázím. Dalším důležitým pojmem pro porozumění vzdělávání seniorů je význam pojmu senior samý, jež se na dalších stranách této bakalářské práce bude dále skloňovat ve všech pádech. Pojem celoživotní učení implicitně naznačuje nejen směr, kterým vzdělávání v dnešní době směřuje, ale má mnoho dalších konotací – ideální stav člověka učícího se, historii vzdělávání seniorů a koncept, v jehož rámci se vzdělávání odehrává, a na nějž se odkazuje a vzpomíná při vzdělávání seniorů. Posledním pojmem, který tato kapitola definuje, je pojem gerontopedagogika. Jedná se o vědní disciplínu, odnož andragogiky, jejímž cílem je „vzdělávání a péče o seniory“ (Palán, 2003, s. 161).

Výše uvedené a níže detailněji vymezené pojmy nabývají na svém významu i z toho důvodu, že po vstupu České republiky do Evropské unie je řešení problematiky aktivizace seniorů a zvyšování kvality jejich života jednou z prioritních sociálně-politických otázek dnešní společnosti. Potřeby seniorů se dají zjistit jejich účastí při rozhodování ve všech oblastech politiky (Hetteš, 2011, s. 26–28). Hetteš (2011, s. 26) vznáší v této souvislosti důležité otázky, které souvisí s prodlužujícím se věkem a předpokladem, že se lidé budou i nadále dožívat vyššího věku – otázky týkající se efektivního využití zkušeností, uplatnění v zaměstnání, otázky etiky v poměru zaměstnavatel-zaměstnanec (umožní firmy seniorům pracovat? Ne-li, pak z jakého důvodu? Kdy už mluvíme o ageismu (diskriminaci člověka z důvodu věku)?

Dostanou stejné platy, budou zaměstnání „na černo“?), otázky ekonomického statusu, otázka potřeb seniora, bude-li i nadále pracovat.

Základním předpokladem pro to začít o čemkoli hovořit, je za prvé se umět na problém ptát, za druhé jej umět jinak definovat a za třetí vymežit ho v pojmech. Uměním pokládat otázky se zabývá filozofie, definicí svého předmětu zkoumání každá věda. V následující podkapitole se budeme zabývat pojmy stárnutí a stáří.

1.1 Stárnutí a stáří

Stáří je „nejen genetickou involuční“ změnou, jsou to rovněž „změny sociálního charakteru, choroby, životní způsob a životní podmínky“ (Mühlpachr, 2001, s. 18). Je těžké posoudit, které změny fyzické, psychické a sociální hromadně a jednoznačně určí, kdy se člověk skutečně stane starým. Jde o proces „plynulý a individuální“ (Mühlpachr, 2001, s. 18). Haškovcová (2010, s. 16) označuje život, který plyne bez výraznější etapizace (díky vyspělé zdravotní péči, životnímu stylu, stavu společnosti a dalším) jako „měkké kontinuum“.

Stáří obvykle dělíme na *biologické*, které označuje konkrétní míru změn, *sociální*, jež je dáno změnou rolí, životního způsobu i ekonomickým zajištěním, *kalendářní*, které je stanoveno arbitrárně, neboli nahodile, a které se může v každé odborné publikaci lišit, a na *dlohověkost*, která označuje pokročilý věk (Mühlpachr, 2001, s. 19–21). Mühlpachr rovněž uvádí další často užívaná dělení. Jsou jimi od roku šedesátého pátého, do roku sedmdesátého čtvrtého, které se označuje jako „mladí senioři“, od 75. do 84. roku se užívá označení „staří senioři“ a nad 85 let jde o „velmi starého seniora“ (Mühlpachr, 2004, s. 21).

Vágnerová dělí stáří na rané a pravé, rané začíná po šedesátém roku věku, pravé po sedmdesátém pátém roku (Vágnerová, 2000, s. 492). Říčan upozorňuje na skutečnost, že stáří může děsit a odpuzovat. Přičítá to dnešní době, na jednu stranu zbavené iluze elixíru věčného života a mládí, na druhou krmené sliby kosmetického průmyslu a jiných, a dodává, že svůj vliv sehrává i negativisticky laděná odborná literatura, pojednávající především o smutku a strachu ze smrti a o nemocech. Jedním dechem dodává, že tato negativa nepředstavují úplný výčet starých lidí, a upozorňuje na odsouvané a upozaděné „zdravé, normální stáří“ (Říčan, 2005, s. 276). Na problematiku obavy ze stáří neupozorňuje sám. Rovněž Haškovcová hovoří o strachu ze stárnutí; lidé v dnešní době nejenže nechtějí stárnout, dokonce o stárnutí nechtějí ani hovořit (Haškovcová, 2010, s. 9).

Existuje dělení od šedesátého do čtyřiasedmdesátého roku, kde se používá pojem „počínající“, „časné“ stáří, nebo „senescence“, od pětasedmdesátého do devětaosmdesátého roku, což je stáří vlastní, senium nebo kmetství, od devadesáti výše pak dlouhověkost, patriarchyum (Mühlpachr, 2004, s. 21).

Následující kapitola představí mimo pojem „senior“ a pohled Haškovcové.

1.2 Senior

V 70. letech – v rámci odborné literatury – byly užívány i termíny jako „geron“, „geront“ a „přestárlí občané“. Většina z těchto termínů byla používána nevhodně, uváží-li se negativní konotace, kterou si – spolu s termíny – přivlastnily mnohé osoby, které jimi byly označovány (Haškovcová, 2010, s. 21).

Ve snaze zmírnit některé pejorativní pojmy vznikl pokus přejmenovat starší osoby na „dříve narozené občany“, „zkušenější“ a „věkově pokročilé občany“, ale český jazyk a jeho nositelé podobná označení neužívají. Možnosti, že se v budoucnu nahradí věcné číselné označení nějakým výrazem, se ale nezřiká. Jako nejvhodnější vyjádření vidí proto autorka pojem „starší občané“ (Haškovcová, 2010, s. 21–22).

Terminologie personálu institucí v minulosti užívaných směrem k seniorům nebrala ohled na odbornou úmluvu psychologů, řídila se vnějšími atributy a užívala slov emocionálně konotujících (např. „bába“, „dědek“). Nevhodnost těchto přílišně důvěrných pojmů vidí autoři v masovém užívání osobami, pro něž tito lidé nejsou ani příbuznými, ani jinak blízkými osobami; jako příklad zde figurují média (Ondráková a kol., 2012, s. 12). Atribuce takovýchto označení pro majoritní populaci se rovněž zdá inklinovat spíše k negativním rysům spjatým se stářím. Janiš (Ondráková a kol., 2012, s. 12–13) upozorňuje na překlady do angličtiny, kdy český pojem „senior“ nelze přeložit totožně do angličtiny, respektive bude znamenat něco jiného – vhodný termín pro překlad je „senior citizen“, „elderly“ nebo „older people“.

Pro tuto práci je zvolen nejfrekventovaněji pojem senior, lze se zde ale setkat i s jinými pojmy jako starší člověk, specifická cílová skupina, občan... a bude tím pro potřeby této práce myšleno prakticky totéž – všechny osoby, které splňují podmínky pro přijetí na některou z forem vzdělávacích institucí seniorů (U3V, A3V apod.). Je to z toho důvodu, že podmínky dosažení určitého věku se instituce od instituce, akademie od akademie, univerzita od univerzity různí.

1.3 Celoživotní učení

Celoživotní učení je „základní element života celé společnosti“. Je realitou lidí této doby, avšak nejen lidí tohoto světa, světa euro-amerického, nýbrž i světa, který se teprve rozvíjí. Vede rovněž k vyšší kvalitě života (Šerák, 2009, s. 13). V *Pedagogickém slovníku* lze kromě pojmu celoživotní učení nalézt též pojem celoživotní vzdělávání či permanentní vzdělávání (analogicky existují tři pojmy v angličtině – recurrent education, lifelong education nebo lifelong learning). Heslo dále odkazuje na hesla neformální vzdělávání či univerzita třetího věku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 28). Oprávněně, neboť celoživotní vzdělávání s univerzitou třetího věku úzce souvisí. Celoživotní učení je koncepce prosazování vzdělanostní společnosti, již provází vzdělávání po celý život; od mateřské školy ideálně po seniorský věk. Termín, který se pro tento typ společnosti užívá, je „učící se společnost“. Průcha a kol. uvádí, že jde o celosvětový trend, jehož smyslem je změna pohledu na vzdělávání a jeho důležitost pro každého jednoho lidského tvora zvlášť, ale i pro lidstvo jako celek. Potřeby a zájmy, s nimiž může vzdělávání pomoci, jím mají být podporovány (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 28). Do celoživotního vzdělávání samozřejmě nepatří jen seniorské vzdělávání; jde o to podchytit a tvarovat zájem o vzdělání již od malička.

Do v podstatě tří hlavních problémů, kvůli nimž byl rozšířen pohled na učícího se jako na osobu jakéhokoli věku, shrnul Kopecný (2004, s. 12) důvody této změny:

- Školy produkují budoucí nezaměstnané (politika ani věda tedy není s to přinést řešení) – *selhání systému vzdělávání*.
- Polemizuje se o tom, zda si dovednosti a vědomosti mohou lidé přinést pouze a jedině ze vzdělávací instituce – změna jejich *role*.
- Jakou hodnotu vlastně má rychle se měnící poznání vědy? Může zodpovědět všechny otázky? Má vždy pravdu? Ne absolutně neutrální? – *Primát vědění*.

Důsledek těchto jevů je nástup jiných možností ve vzdělávání, jejichž ambice je propojit život s vyučovánými poznatky nebo dovednostmi (Kopecný, 2004, s. 12).

Kapitola definovala pojem celoživotní učení a nastolila tři důvody, proč se pohled na subjekt vzdělávání změnil. Další kapitola popíše vědu zabývající se vzděláváním seniorů.

1.4 Gerontagogika, gerontopedagogika

Gerontopedagogika je: „Nauka o vzdělávání starších (starých) lidí, součást andragogiky. Rovněž teorie výchovy ve stáří a pro stáří. Gerontagog (geragog) je pracovník v oblasti vzdělávání starých (starších) lidí.“ (Zdroj: *andromedia.cz*; 4.12.2014) Někteří autoři ji vnímají jako součást andragogiky (Palán, 2003, s. 161), jiní jako samostatnou vědeckou disciplínu (Kalnický). Kalnický dělí gerontopedagogiku na vzdělávání kmetů a vzdělávání seniorů (Kalnický, 2009 cit. podle Ondráková a kol., 2012, s. 33–34).

Šerák v souvislosti s edukací seniorů hovoří o pojmech gerontopedagogika, *gerontagogika*, gerontogogika, přičemž vzpomíná i slovenský termín geroagogika; podle údajů, které uvádí, vzniká tato disciplína v polovině dvacátého století. Dnes se uplatňuje širší pohled na vzdělávání seniorů – respektive na všechny výchovně-vzdělávací aktivity, jejichž výčet uvádí Petřková, Čornaničová (2004):

- „*edukaci seniorů* jako hlavní těžiště zájmu vědy,
- *preseniorskou edukaci*, zahrnující přípravu na stáří,
- *preseniorskou edukaci*, zahrnující aktivity zacílené na mezigenerační porozumění a společenské uznání stáří“ (Šerák, 2009, s. 189).

Ort (2004, s. 82) sestavil seznam sestávající z deseti hlavních úkolů a cílů gerontopedagogiky. Tyto body vychází z přirozené lidské potřeby sebeaktualizace (posílání krátkých textových zpráv, počítačová gramotnost, práce s Wordem a Excellem) a sebeochrany před neznámým prostředím, která se projevuje v lidské potřebě poznat svět okolo (zvědavost, studium dějin, studium genealogie, potřeba poznat vlastní minulost, orientace v dnešním světě plném technologií a novinek, ale i obrana před nečinností, kterou převzal od Kalvacha), lidského kontaktu (vzdělávání mezi dalšími lidmi, dobrovolnické aktivity, které si nenárokují stavět se na roveň školám připravujícím na profesi), plnohodnotného odpočinku (etika, estetika, radost, vynahrazování ztráty blízkých a psychické zátěže, udržování výkonu a aktivity psychiky na co nejvyšší úrovni).

Následující kapitola pojednává o kontext vzdělávání dospělých z hlediska historického.

2 HISTORICKÝ KONTEXT VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Filosofické základy pro vzdělávání dospělých položil Sokrates, Platón a Aristoteles (Palán, 2003, s. 32). J. A. Komenský je v genealogii vzdělávání dospělých odvozován jako jeden z jeho zakladatelů (Palán, 2003, s. 34; Mühlpachr, 2004, s. 8). Zatímco Palán tvrdí, že všechna díla Komenského jsou prostoupena myšlenkou na celoživotní vzdělávání, Mühlpachr vzpomíná jmenovitě *Vševýchovu*, oddíl *Škola stáří a Metuzalem, to jest o daru dlouhověkosti* (Mühlpachr, 2004, s. 8).

Dějiny vzdělávání dospělých nemají detailní zpracování – týká se to jak naší země, tak zahraničí (Palán, 2003, s. 31). Jako první autor se vzděláváním dospělých zabýval Marcus Fabius Quintilianus (Palán, 2003, s. 37). Thomas Pole napsal *Dějiny vzniku a vývoje škol pro dospělé*, pravděpodobně první publikaci svého druhu. James William Hudson sepsal knihu *Historie vzdělávání dospělých* (Palán, 2003, s. 38). V 19. století tedy můžeme poprvé hovořit o vědomém zaměření na vzdělávání dospělých jedinců.

Palán (2003, s. 39) jmenuje trojí druh vzdělávání v 19. století: obecně světové (různé vzdělávací spolky), sociální (sloužilo emancipaci dělnictva) a nacionální (zprostředkovalo národní emancipaci). V letech devatenáct set dvacet devět následuje až do roku třicet tři hospodářská krize, která ovlivnila financování takového vzdělávání – dotace se snížila na jednu pětinu (Škoda, 1968 cit. podle Šerák, 2009, s. 86). Aby se různé vzdělávací spolky udržely, zaměřily se na kurzy komerčního rázu (Šerák, 2009, s. 86).

Za komunismu dochází k znehodnocení vzdělání, a tudíž převládá nedostatek kvalifikace. Inteligence se musela připojit k názorům režimu (Šerák, 2009, s. 87). Roku 1953 vznikly osvětové besedy (společenské a kulturní středisko jakožto instituce, sestávaly z knihovny a klubovny) a osvětové domy (sloužila osvětovým pracovníkům jako školitelská, poradenská a metodická střediska), které řešily potřebu osvětových soustav. Roku 1959 vzniká zákon o osvětové činnosti; stavěly se parky kultury a oddechu, muzea, botanické a zoologické zahrady, hvězdárny. Od osmdesátých let dvacátého století se začaly objevovat snahy o demokratizaci společnosti. Preference politicky vhodných, systém financování a nedostatečná odbornost vzdělavatelů měly dopad na vzdělávání (Šerák, 2009, s. 88–89).

První univerzita zaměřená specificky na seniory byla založena Pierrem Vellasem. Více pozornosti jí bude věnováno v kapitole Univerzita třetího věku.

V tom, jakým způsobem se chováme ke starým, a v tom, jak se staří často sami ujímají aktivity a iniciativy, jsme jako civilizace udělali nemalý pokrok.

3 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Každá cílová skupina má své zvláštnosti, podle nichž výuku učitelé a vzdělavatelé mohou usnadňovat a orientovat se podle nich při přípravě materiálů. Například vzdělávání v předškolních institucích musí dominovat hra; prostřednictvím jí je dítě schopno se na úkol soustředit. Rovněž víme, že informace se v paměti fixují lépe díky mnemotechnickým pomůckám a že příběhy tvoří v paměti silnější a snáze vyvolatelné shluky než holá fakta. Díky těmto specifickým znalostem můžeme napomoci seniorům, pokud ne zrovna zdravým, pak ale čilým, smělým, odvážným, činorodým, živým a zajímavícím se – jedním slovem aktivním – k získávání nových poznatků ve světě, s nímž vyrostli a v němž se kdysi učili, mýlili a získávali nové dovednosti stejně, jako se tomu děje dnes. Můžeme jim usnadnit cestu a stát se jejich průvodci – funkce přesně jak ji ze sociologického hlediska zmiňuje Vávrová (2012, s. 96) v publikaci *Doprovázení v pomáhajících profesích – úloha učitele v dnešním světě již nespočívá v tom „být arbitr moudrosti“, jenž schraňuje poznatky o světě a druhým je předává jako hotové celky, s nimiž se v budoucnosti nehne, které nebude třeba dále doplňovat, ale spíše v tom, že dopomůže k jejich seřazení a rozpoznání jejich významnosti. Toto neplatí jen pro m-learning nebo nějakou konkrétní formu vzdělávání.*

Tato kapitola nejprve představí funkce vzdělávání (co vzdělávání posiluje? Co předjímá? Před čím chrání, co navrácí? V čem pomáhá přizpůsobit se?) a dále nastíní specifika vzdělávání cílové skupiny seniorů (jak důležité je vzdělávat seniory pro společnost? Jak podstatné je vzdělávání pro seniory?). Uvedeme rovněž faktory, které jsou pro proces vzdělávání seniorů podstatné (kdo jsou hledači harmonie, mudrcové a „machři“?), jako je vzdělávací prostředí (je podstatné, kde se senioři vzdělávají?), osobnost vzdělavatele (kterými kompetencemi je dobré vládnout, je-li člověk vzdělavatel seniorů?) nebo sociální klima (ovlivňuje vzdělávání studentů to, s kým sedí?); představí pojem *docilita* seniorů (jak chování seniorů působí z hlediska mladých a dospělých?) a v rámci této kapitoly rozebereme paměť, rychlost a motivaci seniorů k tomu účastnit se vzdělávání často i přes pokročilý věk (nebo díky němu?). Dále vypovíme něco o nutnosti provázat předkládané informace do ucelené logické struktury a zmíníme něco o překážkách, které senioři při zájmu o další vzdělávání musí překonat.

3.1 Funkce vzdělávání seniorů

Ort (2004, s. 82) hovoří o výchově ke stáří a ve stáří, a definuje čtyři funkce takovéto výchovy: „**preventivní** (výchovná a vzdělávací opatření se provádějí v předstihu), **rehabilitační** (dbá se přitom na obnovení vyváženého stavu duševní a fyzické kondice), **anticipativní** (sleduje se vyladění seniora), **posilovací** (pomáhá upevnit minulé vzdělávací akce).“

Jinými a širěji koncipovanými funkcemi vzdělávání se zabývá Petřková a Čornačičová (2004, s. 64–65); dělí je podle zaměření se na uspokojení zájmu seniorů. Tyto mají seniora rozvíjet skrze informace (vzdělávací), pomoci jim pěstovat záliby (kulturně kultivační) nebo rozvíjí jejich psychiku a vztahy (sociálně psychologická). A pak je zde orientace na cíle edukace, a mezi ty se řadí: preventivní – rozumí se vzdělávání od malička tak, aby se případně nemoci nejlépe vůbec neprojeví, anticipační – příprava například na odchod do důchodu, na změnu režimu dne, rehabilitační – fyzické aktivity sem spadají stejně jako mentální cvičení, a posilovací – mají stimulovat seniora směrem k jeho zálibám; všechny tyto zmiňuje rovněž Mühlpachr. Následující funkce jsou již Petřkové a Čornačičové: **mezigenerační porozumění** – předchází ageismu, tedy exkluzi seniorů ze světa mladých, ale rovněž napomáhá dobrému porozumění generací v rámci rodiny; **aktivizační** – pomáhá senioru cítit se spokojeně, aktivizuje v oblasti duševní i tělesné; **kompensační** – náhrada za to, že senioru nebylo v mládí umožněno studovat, pomáhá s odchodem do důchodu; **adaptační** – prostředí a člověk utváří symbiózu; **komunikační** – verbální a neverbální kontakt seniora a lidí; **relaxační** – harmonizace informačně sytého prostředí a odpočinku.

Záměrem následující kapitoly je podívat se na to, proč seniory vzdělávat, ze dvou úhlů pohledu. První z nich je, jaké klady přinese edukace seniorům samotným, a druhý, co přinese nám jakožto společnosti, kterou vědní disciplína sociologie označuje za „stárnoucí“ (například Sak, Kolesárová, 2012, s. 15–16). Dále zpracuje faktory vzdělávání, nač je zaměřen obsah vzdělávání, čím se vyznačuje docilita seniorů, co je potřeba pro úspěšnou edukaci seniorů, jaké překážky musí senior překonávat, když se chce vzdělávat.

3.2 Význam vzdělávání seniorů

Existuje význam vzdělávání seniorů pro seniora samotného i význam vzdělávání seniorů pro společnost. Jaký význam má vzdělávání seniorů pro seniory?

„V období stáří se mění mnohé psychické funkce. Některé z těchto změn jsou podmíněny biologicky, jiné jsou důsledkem působení různých psychosociálních faktorů.“ (Vágnerová, 2000, s. 489) S tím vším však může vzdělávání seniorů pomoci – nabízí nové příležitosti k sociálnímu kontaktu i normy a hodnoty. Senior, který se účastní společenského života, může stále chodit do zaměstnání nebo s přáteli vyvíjí různé zájmové aktivity, je přímo ovlivněn psychickým rozpoložením, jak bude uvedeno, které sestává ze schopnosti a neschopnosti komunikovat s blízkými, ztrátou či udržením sociálních kontaktů, udržení co nejlepší fyzické kondice – tedy možnost odejít z domu a jít například na procházku, minimalizování množství chronických nemocí a v případě jejich výskytu snaha o co nejmenší dopad.

Bočková (2000, s. 22) uvádí následující významné prvky z oblasti vzdělávání seniorů pro seniory samé, a to: obohacení života; přínos optimismu; akceptace úloh seniora; svoboda volby svého života; ovlivnění postojů, hodnot, vzorů, osobnosti; korekce osobnosti; stimulace, navozování a udržování ve vývoji; uspokojení skrze vzdělávací a zájmové aktivity.

Doposud byla řeč o přínosu vzdělávání senioru seniorům, nyní si ukážeme, jaký význam přináší druhým lidem, společnosti.

Vliv výchovně vzdělávacího působení, jehož jedním ze smyslů je prevence patologických a společensky nežádoucích jevů, není výlučnou záležitostí dětí (Pávková, Pavlíková, Hrdličková in Pávková, 1999, s. 40). Výše uvedené hledisko významu vzdělávání pro seniory shrnuje rovněž aspekty, které mají vliv, ať už přímý či nepřímý, i na společnost. Například nepřímý dopad je ten z psychického rozpoložení, nálad a rozlad seniora, ze kterých se odvíjí rodinná atmosféra a atmosféra rodiny nikdy není výlučně věcí rodiny, neboť její členové chodí do práce a do školy, kam mohou náladu přenést; několik atmosfér tvořených různými náladami členů rodiny ovlivňují atmosféru ve společnosti.

„Vzdělávání dospělých může rovněž přispět k integraci starších lidí do společnosti tím, že např. získali informace a poznatky o denních záležitostech z internetu. Jazykové školení osob v ekonomicky aktivním věku mohou pomoci k tomu, aby se interkulturní komunikace a integrace uskutečnila oboustranně ve prospěch jak imigrantů, tak i občanů přijímající krajinu.“ (Hetteš, 2011, s. 58)

Bočková (2000, s. 22) představuje následující, pro společnost významné prvky z oblasti vzdělávání seniorů:

- „jednu z možností společenské podpory života ve stáří,

- pozitivní prvek při utváření názoru společnosti na stáří,
- příspěvek k akceptování modelu plnohodnotného života člověka v každé jeho etapě,
- integrující prvek mezigeneračního pochopení, mezigenerační solidarity,
- součást základních sociálních programů týkajících se stáří.“

Tato kapitola se zaměřila na ujasnění, proč vlastně je dobré seniory vzdělávat, jaký užitek to přinese seniorům, jaký společnosti, a že jedno a druhé, přes snahu jednoznačně problematiku rozdělit, kterýžto záměr nevyšel docela, se v praxi prolíná.

3.3 Faktory ovlivňující proces vzdělávání

Mezi stavební kameny ovlivňující proces vzdělávání, které budou dále rozpracovány a podrobně popsány, patří tyto tři věci – za prvé **osobnost vzdělavatele**, jenž výchovně-vzdělávací proces řídí a koriguje, a jenž může význačným způsobem ovlivnit probíhající procesy vyučování přístupem ke vzdělávajícím se, připraveností na výuku a svými životními zkušenostmi. Za druhé je to **vyučovací prostředí** samo, jenž velikostí, tvarem, barvou, vhodností vybavení i didaktickými a technickými pomůckami může proces vzdělávání usnadnit. A za třetí je to **atmosféra**, v níž vzdělávající se dochází k rozšíření svých poznatků, jež má nezanedbatelný vliv na množství a kvalitu zpracovaných informací.

Petřková a Čornaničová přiřazují k faktorům, jež seniory ve vzdělávání ovlivňují, Jarvisovu typologii. Ta pojednává o mudrcích, „machrech“ a hledáčích harmonie jako o zástupcích seniorů, kteří se učí pro sebe, pro druhé (aby měli o čem mluvit ve společnosti) a na ty, kteří studují, aby se cítili jistější sami sebou ve styku se svým blízkým okolím (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 67). Autorky řadí vzdělavatele a organizátory, učivo a prostředí, v němž se výuka realizuje, mezi faktory, jež ovlivňují proces učení objektivně (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 69). Mezi subjektivní faktory pak řadí fyzické, kognitivní, afektivní a sociální a sociokulturní; tyto se vztahují přímo k osobnosti seniora. Sem tedy patří jeho věk, zdravotní stav, ale i záliby, intelekt, vzdělání a to, zda žije sám či s partnerem (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 68).

Faktory vzdělávání seniorů dále rozvinou následující podkapitoly.

3.3.1 Vyučovací prostředí

Vyučovacím prostředím rozumíme většinou třídu, školní lavice, tabuli, technické vybavení... nejedná se však vždy o klasickou třídu, v níž vyučování probíhá. Příkladem může být časově relativně náročná exkurze, jež se odehrává mimo prostory, kam se senior dochází vzdělávat. Tento případ, Janišovu zkušenost (Ondráková a kol., 2012, s. 38–39) a to, na co upozorňuje na příkladu jedné takové exkurze, již byl účasten, zmíníme na závěr kapitoly. Jako první si blíže představíme typičtější vyučovací prostředí.

Již při výběru prostředí, v němž se bude výuka odehrávat, je nutno brát v potaz omezení seniorů. Tato omezení souvisí se zhoršením zraku, s pamětí, sluchem, zpomalením reakcí. Nepochybně se sem řadí i obtíže spojené s chůzí, které mohou zahrnovat užívání vozíku, berlí i potíže s klouby, tudíž je nevhodné, aby se výuka odehrávala ve vyšších patrech budovy, kam se nedá dostat výtahem. Roli při výběru hraje i vzdálenost od zastávky po místo, kde se edukace provádí, možnost příjemného prostoru pro odpočinek a čekání na výuku, ale pozornost seniorů je zaměřena i na vzdálenost učebny od toalet. Mezi požadavky na učebnu jsou zařazeny: dostatečné osvětlení, velikost třídy, dobrá akustika, barvy by měly být voleny ve světlých tónech. Židle mají být pohodlné na sezení i vstávání (což zabezpečí hloubka sedu), stoly dostatečně velké, aby se na ně daly umístit potřebné předměty, a aby poskytovaly dobrou oporu. Tabule musí být dobře umístěna a musí mít správnou velikost, tedy musí být dostatečně velká (Ondráková a kol., 2012, s. 109–110). Podstatná je rovněž bezbariérovost prostředí (Šerák, 2009, cit. podle Ondráková a kol., 2012, s. 38). Nutné je i zabezpečení materiálního vybavení, například dostatečný počet míst k sezení, jedná-li se o vzdělávací akci pro cílovou skupinu seniorů (Ondráková a kol., 2012, s. 38–39).

Tato kapitola shrnula úskalí vyučovacího prostředí. Nyní si řekneme něco o vzdělavateli seniorů a nárocích, jež jsou na něj kladeny.

3.3.2 Osobnost vzdělavatele

Lektor je vzdělavatel dospělých, který „řídí výukový proces v dalším vzdělávání“ (Palán, 2003, s. 92). Podle výzkumů senioři kladou důraz na hlasitost projevu a „aby byl hodný“, přičemž chybí názor seniorů, co tato vlastnost lektora má obnášet. Další zmiňované priority byly očekávány v oblasti srozumitelnosti výkladu, všeobecných znalostí a rovněž odborné znalosti (Ondráková, Tauchmanová, Janiš ml., Pavlíková, Jehlička, 2012, s. 40).

Tabulka 1. Důležité kompetence lektorů dle vybraných autorů

Medlíková (2010, s. 28)	Vašutová (in Švec, 2009, s. 409 cit. podle Ondráková a kol., 2012, s. 41)	Kolář, Vališová (2009, s. 210), sestaveno podle MŠMT
schopnost učit	didaktické a psychodidaktické	didaktická a psychodidaktická
aktivita a angažovanost	předmětové (oborově předmětové)	oborově předmětová
odborný růst	pedagogické (obecně pedagogické)	obecně pedagogická
jasné definování cílů vzdělávací akce	diagnostické a intervenční	diagnostická a intervenční
srozumitelnost	sociální, psychosociální a komunikativní	sociální, psychosociální, komunikativní
komunikativnost	manažerské a normativní	manažerská a normativní
prezentace a sebe prezentace	profesně a osobnostně kultivující	profesně a osobnostně kultivující
schopnost řešit konflikty		
empatie		
individuální přístup		
kreativita a inovativnost		
akceptování rozdílnosti		
práce v zátěži		

Zdroj: Medlíková, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*, 2010; Vašutová (in Švec, 2009, s. 409 cit. podle Ondráková, Jana. *Hlavní faktory cizojazyčné výuky seniorů*. In: *Vzdělávání seniorů a jeho specifika*, 2012, s. 41); Kolář, Zdeněk a Alena Vališová. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*, 2009

Palán (2003, s. 92) hovoří o lektorovi jako o člověku, který nemá jenom „přednášet“; rovněž zpracovává proces vyučování, a to hlavně v oblastech: tvorby plánu lekce; užití a výběru metod a postupů, stanovení cílů, s přihlédnutím k cílům, vzdělávacím souvislostem, cílovým skupinám; navázáním vztahu pedagog-student; postup pedagoga je ovlivněn zvolenou osnovou, selekcí i didaktickými zdroji; vzdělávací výsledky a účinnost vzdělávání jsou ověřeny cíly, k nimž má lektor nejen užívat, ale rovněž vytvořit nástroje hodnocení.

Medlíková (2010, s. 14–17) mluví o rolích vzdělavatele: *mediátor* coby právník či psycholog, který se snaží nekomunikující strany dostat opětovně k dialogu, *facilitátor* coby poradce, který pomáhá lidem dovést k cíli, *supervizor* coby odborník na úroveň práce, *mentor/tutor* coby průvodce nezkušených, *kouč* coby dohlížitel na výběr správného cíle a řešení, *lektor* coby zdroj teoretických poznatků, *konzultant/poradce* coby zdroj praktických zkušeností, o nichž bude s tazatelem diskutovat; vzdělání není prioritou, zaměřuje se na problémy reálné.

Janiš (Ondráková a kol., 2012, s. 41–42) mluví v souvislosti s kompetencemi vzdělavatele o anglickém termínu „pedagogical content knowledge“; obvykle je překládán jako „didaktická znalost obsahu“, při konzultaci s prof. PhDr. Lubomírem Dobrým, CSc. byl přeložen jako „didaktická kompetence učitele vyučovat daný předmět (oblast)“, jenž se podle Janiše k nezbytné výbavě vzdělavatele rovněž vztahuje.

Úspěšný lektor má mít tyto vlastnosti (Palán, 2003, s. 92):

- odborná znalost přednášeného oboru,
- základní znalost andragogiky,
- hluboká úroveň teoretických znalostí i praktických zkušeností,
- lektorské dovednosti jako jsou: znalosti psychologie osobnosti, pedagogické/andragogické, kreativní, motivační, rétorické, didaktické, komunikativní, organizační schopnosti.

Klíčovou úlohu může sehrát způsob, jakým pedagog danou látku seniorům podá. Ke kladné odezvě přispívá jistota, uvolněnost a cílevědomost, které je možné naznačit postavením těla, mimikou i verbálním projevem, jenž by měl být plynulý, srozumitelný a dostatečně hlasitý. Skutečná podstata rovněž tkví v tom, jak vysvětlit předávanou látku studentům tak, aby jí dobře porozuměli. Uvedení do problému, deskripce a explanace by se tedy měly vyznačovat

výstižností. Je dobré držet se gramatických pravidel, užitečné prokládat výklad příklady a nezabrat svým výstupem zbytečně mnoho času. Přínosné je rovněž kladení otázek, které aktivizuje po stránce uvažování nad tématem a lektor tak snadno vyhledá oblasti, kterým nebylo porozuměno (Kyriacou, 2004, s. 48–49, 51).

Kapitola představila důležité prvky pro vzdělavatele seniorů, nyní je řada představit klima školy.

3.3.3 Sociální klima

Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 229) se v souvislosti se sociálním klimatem opírají o několik pilířů: vzájemné pochopení a porozumění, sociální úspěšnost, úspěšnost profesionální, životní spokojenost. Škola je místo, kde tyto pilíře mohou a mají dojít naplnění. Tlak na dobré výsledky a zvyšování odpovědnosti, krácení doby, která je ponechána na rozhodování o budoucích činnostech, přesycenost v sociální oblasti (jež vede k celkovému dojmu odtažitosti, chladu, neosobnosti a upřednostňování materiálna v životě lidí) a to, že dnešní doba od člověka vyžaduje flexibilitu ve všech zmíněných oblastech, přispívá ke zvýšené potřebě lidí vzdělávat se, neboť škola orientaci významně usnadňuje. Lidé však chtějí a potřebují s druhými komunikovat. Vstřícnost a ochota je pro tyto účely stále důležitá (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 229).

Klíčovou úlohu v tvorbě klimatu tvoří žáci a jejich učení, ale rovněž i nastolené hodnoty. Klima, jež je žádoucí, je nastoleno úlohami, cílevědomostí, podporou, uvolněností, pořádkem, srdečností, orientací na pořádek. Pokud vyučující dokáže obsáhnout všechny charakteristiky, žádoucího klimatu, vybuduje v žácích kladný postoj ke vzdělávání, což se současně stává indikátorem učitelovy úspěšnosti (Kyriacou, 2004, s. 79).

Sociální prostředí je stálou složkou školy, která existuje současně s obsahem vzdělávání. Mezi vztahy, na které se upíná zájem a které sociální prostředí tvoří, jsou tyto: žák-žák, žák-zaměstnanec, zaměstnanec-zaměstnanec. Dimenze komunikace a vztahů je od ostatních výchovně-vzdělávacích dimenzí neoddelitelná. Pokud studenti píšou noviny, pomáhají začlenit handicapované spolužáky, spolužáky z menšin, pomáhají mladším či starším, tvoří pravidla, samosprávu, organizují a rozhodují o akcích, hovoříme o učení osobnostně-sociálním a o sociálním klimatu. Vztahem se studenty, komunikací, chováním, skladbou učitelského sboru je dotčena kvalita sociálního klimatu, což potvrzuje i výzkum. Soubor sociálních a

osobnostních vlastností vzdělavatele je pro klima určující a žákům nabízí celistvou zkušenost vztahů i atmosféry (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 272–273).

Kapitola shrnula podstatné body sociálního klimatu. Nyní bude řeč o vzdělávání seniorů z hlediska obsahu.

3.4 Obsah a zaměření vzdělávání seniorů

Edukační cíle, záměry, potřeby seniorů v konečném důsledku konstituují obsah vzdělávání seniorů, a zájmy seniorů jsou směřovány k tomu, co se bezprostředně týká jejich zájmů a potřeb (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 65). Výchova se dělí z hlediska náplně na dovednosti, návyky a znalosti potřebné pro uskutečňování sociálních funkcí, výchovu (v užším slova smyslu) a vzdělávání (například osvojování sociálních rolí) a ujednávání psychických, sociálních a dalších podmínek, aby uskutečňoval své sociální role a seberealizoval se (Mühlpachr, 2004, s. 129). Šerák (2009, s. 137–138) rozčlenil a doplnil Vymazalovo (1990) dělení zájmového vzdělávání dospělých na výchovu: duchovní a náboženskou, sportovní a pohybovou, estetickou a kulturní, vědeckotechnickou, turistiku spolu s cestováním, environmentální, zdravotní, jazykovou.

Výše jsme hovořili o tom, že někteří autoři vnímají vzdělání seniorů jako důležitou součást vzdělávání dospělých, tedy andragogiky, proto nyní vyjdeme z dělení Mühlpachra (2004, s. 129), jenž dělí andragogiku skrze analyticko-kvantitativní zpracování údajů na:

- „vzdělávání (andragogika v užším slova smyslu), které lze dále členit na školní (vysokoškolská pedagogika, postgraduální studium, distanční studium), podnikové či resortní (bankovníctví, sektor ministerstva vnitra) a mimoškolní (kursy, přednášky apod.),
- edukace ve smyslu politická výchova, propaganda, zdravotnická výchova, výchova k občanství, tělesná výchova, reedukace delikventů, prevence sociálních patologií, kulturní výchova, vojenská výchova),
- péče (kulturně výchovná péče, knihovnictví, podnikavá péče o lidi, personalistika, sociální péče včetně gerontologické péče, zábava, rekreace, volný čas a seberealizace),

- funkcionální působení – masové komunikační prostředky, výchovná práce různých organizací a institucí (Jochmann, 1992).“ (Mühlpachr, 2004, s. 130; Mühlpachr, 2001, s. 107)

To, čemu se senioři (a studenti vůbec) učí, je definováno lokalizací školy a potřebami tohoto místa. „Informatické“ vzdělávání je průřezové. V porovnání se Švédskem máme problém seniorům poskytnout přístup k internetovému připojení minimálně levněji. Minimální vhodná dotace pro to, aby bylo informatické vzdělávání přínosné, a to v řádu sto až sto dvacet hodin (Jireš cit. podle Vzdělávání seniorů na vysokých školách v České republice 2004 s. 108–109).

Každá univerzita si podmínky pro přijetí studentů stanovuje sama, každá si určuje „správné poplatky“ – finanční obnos, který od svých studentů-seniorů za kurzy požaduje, i to, od kolika let jsou považováni za přijatelného účastníka.

Tabulka 2. Obsah kurzu univerzity třetího věku v Uherském Hradišti

UHERSKÉ HRADIŠTĚ	
Studijní moduly:	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie. • Jak na počítač. • Královské město Uherské Hradiště. • Trénink paměti. • Slovácké muzeum Uherské Hradiště. • Zdravý životní styl. • Finanční gramotnost.

Zdroj: *oauh.cz*; 23.12.2014

Tabulka 3. Obsah kurzu univerzity třetího věku ve Zlíně

ZLÍN
Program U3V pro 1. ročník v akademickém roce 2014/15

<p>1. ročník přednáškových oborů: „Základní kurz U3V“</p>	<ul style="list-style-type: none">• Životní styl a zdraví 50+.• Význam vzdělávání v životě člověka, v seniorském věku, učení se v seniorském věku.• Zlín – historie, historie vzdělávání ve Zlíně, Baťova škola práce.• Vysokoškolské/univerzitní studium.• Knihovna, dějiny knihoven.• Práce s textem.• Využití možností informačních technologií (práce s PC).• Aktuální politicko-ekonomické, sociální a právní otázky (ve vztahu k seniorům).• Z aktuálních osobních problémů seniorů.• Výběr z práva a politologie.• UTB ve Zlíně – historie, vývoj, perspektivy, představení fakult.• U3V na UTB. <p>Unikátní výběr přednášek z každé fakulty:</p> <ul style="list-style-type: none">• FaME (ekonomie)• FT (ekologie, potraviny, kosmetika...)• FMK (umění, reklama...)• FAI (informatika, umělá inteligence, roboty...)• FHS (komunikace, psychologie, zdravotnictví...)• FLKŘ (krizové řízení, ochrana obyvatelstva)
---	--

1. ročník oboru informatika: „Práce s počítačem“	<ul style="list-style-type: none">• Počítač – základní obeznámení s HW, přihlášení do školní sítě, struktura dat a umístění.• Úvod do Internetu, počítačová síť, adresy na Internetu, seznámení s prohlížečem.• Elektronická pošta, založení e-mailové schránky, zasílání a příjem zpráv, posílání příloh.• Orientace ve vyhledávání na Internetu (Seznam, Centrum, Google).• Praktické www-stránky (Chat, webové pohlednice, IDOS, Zlaté stránky, překladače a slovníky, mapy).• Nákup zboží přes internet – základní principy objednávky, internetové dražby, slevové portály.• Operační systém Windows (historie Windows, Hlavní panel, Plocha, práce s ikonami).• Ovládací panely – pokročilá správa Windows.• Práce s adresáři a soubory.• Základní programy v Příslušenství.• Facebook.• MS Word.• MS Excell.• MS PowerPoint.• Multimédia přehrávače.• Digitální fotografie.• Antivirové programy.
--	--

1. ročník oboru výtvarných umění: „Základy kresebních dovedností“	
---	--

Zdroj: *utb.cz*; 23.12.2014

Tabulka 4. Obsah kurzu univerzity třetího věku v Liberci

LIBEREC	
Dvousemestrové kurzy	Jazyky
	<ul style="list-style-type: none"> • Anglický jazyk. • Německý jazyk. • Francouzský jazyk. • Italský jazyk. • Španělský jazyk.

<p style="text-align: center;">Jednosemestrové kurzy</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grafika. • Hornolužická srbština. • ITC kurz pro pokročilé. • Kresba s grafikou. • Malba. • Mineralogicko – přírodovědné exkurze. • Teorie a praxe bridže. • Tradiční a moderní textilní techniky. • Pohybové aktivity seniorů. • Zdravotní TV. • Základy zpracování domácího videa.
<p style="text-align: center;">Vícesemestrové kurzy</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cestovní ruch ve 3. tisíciletí VI. • Čeština našich dní. • Dějiny divadla v teorii i prakticky. Dějiny českého divadla. • Přemyslovci. • Světová náboženství. • Vybrané kapitoly z psychologie C. G. Junga. • Základy práva. • Základy psychologie. • Základy zdravotnických nauk.
<p style="text-align: center;">Ucelené studijní obory</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Digitální fotografie a počítačová grafika. • Kulturně historická a antropologická studia. • Ucelené studijní obory.

Zdroj: *cdv.tul.cz*; 2.1.2015

Tato kapitola se zaměřila obsah vzdělávání seniorů, na předměty, které jsou seniorům představovány, a jako příklad uvedla i U3V Zlínského kraje a U3V v Liberci. Jako další specifikum vzdělávání seniorů bude vysvětlen pojem docilita.

3.5 Docilita seniorů

Docilita – „vlastnost připisovaná takovému chování, které je flexibilní a přizpůsobivé změnám vnější situace“ (Madsen, 1979, s. 62). V psychologickém slovníku nalezneme heslo docilita definováno jako „schopnost učit se; disponovanost k učení, učenlivost“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 119). Docilitu najdeme rovněž definovanou v *Pedagogickém slovníku*, a to sice pod heslem „schopnost učení“, které dále říká, že je to: „Individuálně rozdílný potenciál člověka učit se poznatkům, činnostem, složitým formám poznání. Někdy se označuje jako docilita. Lze ji chápat jako předpoklad, možnost, která se dá rozvíjet zvnějšku (rodiče, učitelé apod.), i úsilím člověka samého (autoregulace učení).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 212) Andragogický slovník odkazuje při zadání hesla docilita na vzdělatelnost dospělých. Vzdělatelnost dospělých dále chápe jako „míru dispozic dospělého zapojit se aktivně do vzdělávacího procesu“. Podle něj je hybnou silou edukace dospělých především jejich vůle, úmysl, intelekt, rychlost učení a to, jak dlouho jsou získané poznatky uchovány. Schopnost zapamatovat si nové poznatky se více opírá o vizualizaci a obecné, blíže nespecifikované termíny, o logiku, o úsilí při učení, uvážlivost, dobrovolnost učit se, o motivační prvky, které jsou ovlivněny sociálně-kulturním prostředím (zdroj: *andromedia.cz*; 27.10.2014).

Anglická stránka „*Lidská paměť*“ hovoří o zhoršení paměti v důsledku stárnutí; tento přirozený proces začíná ve dvaceti, a jako další dva milníky jsou uvedeny padesátý rok a sedmdesátý, do kteréhožto věku se předpokládá vcelku dobrá paměť. Příčiny jevu stárnutí mozku mohou být v přirozeném stárnutí organismu, anebo v neurologických poruchách. Mezi nemoci, které toto ovlivňuje, patří demence a Alzheimerova choroba. S přibývajícím věkem dochází k oslabení synapsí, což má vliv na paměť. Průtok krve, který zásobuje mozek, není dostatečný a neurotransmitery přenášející do mozku signály ubývají, v důsledku čehož bílá hmota, jejímž úkolem je spojovat různé části mozku, odumírá (zdroj: Mastin, 2010, *human-memory.net*, 27.10.2014). Mladším se nové informace učí lehčeji a rychleji, do šedesáti let však podle Cohena (1965) neklesají duševní schopnosti ani schopnost učit se (cit. podle Šerák, 2009, s. 190). Připomeňme rovněž studii Maguirea et al., jenž doložil zvětšení hip-

pokampu u londýnských řidičů taxíků, kteří se učí trasy Londýna zpaměti. Testu se účastnili subjekty ve věku 32 až 62 let (Maguirea et al., 2000). Senioři jsou tudíž učení schopni, nesmíme však zapomenout vytvořit pro ně specifické podmínky, o nichž již byla řeč.

Kapitola se zabývala docilitou, její příčinou a znaky z několika vědních hledisek. Nyní bude řeč o paměti.

3.5.1 Paměť ve stáří

Paměť souvisí se schopností učit se, v psychologickém smyslu pak se vzpomínkami a procesem ukládání do paměti (Říčan, 2005, s. 69–72). Jediný způsob eliminace zapomínání je opakování. Konečně je zde stadium vybavování – to probíhá jak spontánně, tak záměrně; jeho efektivita stoupá s počtem reprodukcí (Říčan, 2005, s. 72–80). Nakonečný v souvislosti se zapomínáním mluví o účelnosti této funkce, protože „zbavuje zátěže“ (Nakonečný, 1998, s. 389). Pravděpodobnost ztráty paměti je ve stáří zvýšená; vytváří psychický nápor. Obava například z Alzheimerovy choroby, i když senilitou a Alzheimerem trpí jen pět procent seniorů, podněcuje k hledání možností, jak se tomuto nebezpečí vyhnout (Dessaintová, Kozlíková, 1999, s. 119).

Zvláštní význam v syntéze znalostí a zkušeností hraje plasticita. I v pokročilém věku se dokážou senioři naučit novým věcem. Prokázal to dlouhodobý odborný výzkum zaměřený na paměť, tzv. „gerontologická intervenční studie“. Schopnost naučit se novému je dána právě díky tomuto skrytému prostoru. Tato „neuronální rezerva“ v mozku se tvoří od mládí a tréninkem. I senioři mohou začít dělat něco doposud nevyzkoušeného, optimalizovat, tedy uvádět do pohybu proces, který jim umožňuje vybírat z více variant tu nejlepší, a korektivně kompenzovat, což například může znamenat, že nevypořádá-li se senior s nějakým úkolem jedním postupem, vymyslí jiný, který ho dovede k výsledku. Kdyby se senioři nebyli schopni učit, nic z tohoto by nebylo možné (Křivohlavý, 2011, s. 40–41; s. 49).

Plasticita se projevuje prakticky tím, že senior není sice schopen podat výkon náročný na rychlé reakce, ale jde-li o výkon, který se týká dlouhodobé práce, a který vyžaduje zkušenosti, rozdíly mezi starším a mladším člověkem vymizí (Křivohlavý, 2011, s. 44–45).

Paměť doznává útlumu. Epizodická paměť se zhoršuje, sémantická, neboli obecné informace, je využívána jako kompenzace. Procesy se zpomalují (Doňěk, Doňková, 1994 cit. podle

Vágnerová, 2000, s. 452). „Pokles paměťových funkcí je individuálně specifický.“ (Vágnerová, 2000, s. 453)

Tato kapitola se zabývala pamětí z pohledu psychologie, a naznačila všeobecný teoretický rámec paměti a jejích procesů, především ale paměť zkoumala z hlediska specificky senior-ského věku. Následuje pohled na rychlost.

3.5.2 Rychlost

Zásadám při vzdělávání seniorů se věnuje například Klevetová a Dlabalová (2008, s. 54–55), které doporučují při vzdělávání seniorů vyhradit si více času na procvičování, aby v paměti seniorů došlo k upevnění nových poznatků. Rychlost daného výkonu je omezována nejistotou, zda úkoly, jež před sebou má, je s to senior zvládnout. Přestávky jsou důležité pro děti a jsou nezbytné pro seniory. Rovněž výuka večer není pro seniory vhodná.

Těžiště nových poznatků by mělo být přeneseno na logicko-smyslovou paměť, neboť naučit se něco mechanicky, bez logických struktur, se stává čím dál tím obtížnější; krátkodobá paměť zkrátka přestává fungovat; co se té dlouhodobé týká, je dobře známo, že nejlépe si vybavíme vzpomínky emočně zabarvené, je tedy výběrová. Z toho důvodu by se mělo při výuce postupovat od jednoho bodu k druhému, logicky, pokyny by neměly být rozvleklé ani zbytečně složité. Lektor seniorů by si měl dát mnohem větší práci poznat své studenty, to se totiž vyplatí ve chvíli, kdy jim bude chtít pomoci osvojit si nové vědomosti a dovednosti; lektoři mají totiž seniorům jak pomoci s učením, znají-li schopnosti a možnosti svých žáků a jejich limity. Senior si potřebuje zhotovit svůj osobní bedekr sám sebe ve školním prostředí, své „jak na to“, potřebuje objevit své možnosti, pochopit příčinu a důsledek, aby tuto strategii mohl dále uplatnit i mimo školu, a lektor by mu to měl přinejmenším umožnit. Autorky též upozorňují na tendenci seniorů nové poznatky memorovat, že je nicméně u seniorů nezbytné počkat, než se nové uchytí v dlouhodobé paměti (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 54–55).

Klíčem k úspěchu – tedy pěstování sebevědomí seniorů – je správně zvolený přístup, a radí informace zapisovat, netvořit informační shluk, ale spíše nové poznatky dělit na kratší úseky, zřetelně artikulovat, nikam nespěchat, ověřovat si, že řečené bylo seniorům srozumitelné, a třeba i to, zda dobře slyšeli, v praktických úkolech dovolit seniorům s pomůckami opakovaně pracovat – vlastní zkušenost je nejcennější. Význam postupu je třeba objasnit,

úkoly logicky provázat, pozorovat, jaké chyby senior činí a zavčasu ukázat, jak se má postupovat správně. Rovněž není vhodné dávat mnoho úkolů naráz (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 54–55).

Ke správnému přístupu patří i dovednost vzdělavatele správně vystupovat. Tělesný výraz nelze nikdy zcela skrýt, neboť prožívání nelze zcela ovládnout, a pozorovatelům tyto typické poznávací znaky nezůstanou utajeny, jelikož i pro ně mají svůj význam – a to například obranu před fyzickým ohrožením, které výskyt mezi lidmi představuje (Tegze, 2003, s. 75–78). Akutní stres může způsobit neschopnost se učit, rozvíjet zpětnou vazbu, uzavře totiž cesty, kterými informace přichází, a to jak tomu, co se odehrává uvnitř těla, tak podnětům, které přichází zvenčí, čímž se sníží citlivost vůči podnětům i schopnost prožívat (Tegze, 2003, s. 434). Pohyby doprovázející řeč souvisí do takové míry, že se jeví jako nepravděpodobné, aby nevycházely alespoň v něčem ze společného základu (Koukolík, 2006, s. 88).

K orientaci a posuzování toho, co nám člověk neverbálně říká, dochází prostřednictvím hlasu; zjišťujeme jím jeho energii, důraz na ego, odhadujeme jeho hranice a limity ve vztazích a určujeme podle něj rovněž blízkost, bezpečí a jistotu (Tegze, 2003, s. 375). Pokud chceme pochopit, co nám druhý říká, co se snaží popsat, ale i když chceme odhadnout, co cítí a prožívá, pozorujeme gesta. Posunky předem naznačují, co bude následně řečeno (Tegze, 2003, s. 254). Má-li být prohloubena intenzita dojmu, použije člověk oči. Při dlouhém nebo intenzivním pohledu z očí do očí se napětí stává nesnesitelným. Upřené pozorování je samo o sobě namáhavé a unavuje nervový systém, člověka nutí uhýbat pohledem (Tegze, 2003, s. 320–322). Sledování lidských tváří je namáhavější záležitost oproti sledování třeba dřevěné kostky. Toto zjištění je prokázáno snímáním elektrické aktivity mozku (Koukolík, 2006, s. 55 cit. podle Koukolík, 2002).

Rychlost je doména mládí – a zbrklost a chybovost, stáří naopak vyžaduje tempo pomalejší, zato v tomto věku dochází ke kompenzaci v podobě přesnosti a vytrvalosti, tak alespoň zní všeobecné pravidlo.

3.5.3 Motivace seniorů ke vzdělávání

Motivace seniorů stojí na třech pilířích: něco se dozvědět, s někým to konzultovat a tím dosáhnout dobrého mínění o sobě; tři další sloupy jsou pak v rámci motivace společné všem lidem – a to kde se nacházíme, když se vzděláváme, jaký člověk nás vzdělává a spolu s kým

ke vzdělávání dochází (Palán, 2003, s. 174). Nezastupitelné místo má v seniorském věku podpora, pochvala, ocenění toho, co se seniorovi podařilo, a motivace, motivační může být i zdravá soutěživost, co je naopak absolutně nemístné, je poukazování, posmívání se a znevažování seniorů pro jejich pomalost (Klevelandová, Dlabalová, 2008, s. 54–55). Pochvala a podpora pomáhá seniorům překonat předsudky týkající se jejich schopností v oblasti vzdělávání, zvláště pak paměti (Palán, 2003, s. 174). Přínos vzdělávání spočívá i ve „zlepšení pocitů a postojů, vztahů ke společnosti, zlepšení pracovních návyků, získávání nových znalostí a dovedností, zvýšení iniciativy, kreativity, participativnosti a dalších klíčových kompetencí“ (Palán, 2003, s. 126).

Křivohlavý zmiňuje příklad Kahnemana, nositele Nobelovy ceny za ekonomii, který vypráví příběh o tom, jak během výletu několikrát zuřil, a přece jakmile přišel domů a byl dotázan, jak výlet probíhal, vyslovil se nadšeně. Z toho Kahneman podle Křivohlavého přisuzuje důležitost konci jakožto tvůrci pocitu štěstí a že radost má nakonec větší dopad než pocity mrzutosti a nepohodlí, co se lidské psychiky týká (Křivohlavý, 2011, s. 112). Ač se nemusí vždy podařit vyhnout se nepříjemnostem, úskalím a zklamání, je dobré usilovat alespoň o většinový pozitivní obsah, dobrý pocit ze snahy a odvedené práce.

V této kapitole byla naznačena důležitost motivace pro vzdělávání seniorů a probrán způsob výkladu, který pomáhá podpořit seniory ve studiu. Následující kapitola se zaměří na didaktické postupy ve vzdělávání.

3.6 Didaktické zásady vzdělávání seniorů

Šerák (2009, s. 63) upozorňuje na výchovně-vzdělávací, sociální a psychologická specifika v didaktice zaměřené na oblast vzdělávání seniorů. Jelikož je povaha vzdělávání dobrovolná, nabízí vzdělávacím prostor vyzkoušet nové a tvořivé přístupy. Odbourání fixace na cíl, která se projevuje u vzdělávání například dětí, dovoluje učinit výuku přitažlivější, a zároveň poskytuje čas pro důkladnější objasnění nejasností. Nevýhodou této volnosti, na kterou Šerák upozorňuje, je pochopitelně kvantum látky, které se probrat nestihne, a rovněž je postižena kvalita informací.

Senioři potřebují pro plné využití procesu učení: logickou strukturu jednotlivých lekcí, zároveň i celého cyklu; shrnutí hlavních bodů, časté opakování podstatného; provázanost hlavních bodů a cílů a zdůrazňování užitečných informací (Palán, 2003, s. 174). Ort (2004,

s. 83), který vypracoval zásady metodiky pro práci se seniory, přičemž postižení zraku a sluchu považuje při práci s nimi za nejfrekventovanější, doplňuje Palána ještě následujícími body:

- „nutnost kratších učebních jednotek s ohledem na křivku pozornosti, lišící se od mladého organismu,
- pomalejší tempo výkladu a dostatečně hlasitý přednes s dobrou, zřetelnou artikulací,
- vhodný výběr názorných audiovizuálních pomůcek.“

Šerák (2009, s. 64) vytvořil schéma edukace seniorů, které je však standardně používaným. Nejprve je třeba identifikovat a analyzovat vzdělávací potřeby seniorů, načež se formulují cíle učení, poté se určí náplň vzdělávací akce, na což naváže profil účastníků, který je nutné stanovit, s ohledem na profil se vyberou metody a formy didaktického působení, poté je nezbytné zabezpečit organizaci a až nakonec, podle předchozích parametrů, jsou definována kritéria hodnocení.

V této kapitole byly obsaženy didaktické zásady ve vzdělávání seniorů, následující kapitola se zaměří na bariéry ve vzdělávání starších osob.

3.7 Bariéry vzdělávání

Mezi brzdicí aspekty vzdělávání řadí Livečka (cit. podle Šerák, 2009, s. 190–191 a Ondráková a kol., 2012, s. 37–38):

- „osvojování nových poznatků zabere starším lidem více času;
- senioři si obtížněji osvojují logicky nestrukturované informace;
- problém představuje i nedostatečně zvládnutá strategie učení;
- látka prezentovaná větší rychlostí omezuje kvalitu i kvantitu naučeného výraznějším způsobem, než je tomu u mladších osob;
- zatímco delší přestávky během procvičování naučeného vedou u mladších osob k zlepšení jejich pracovního výkonu, u seniorů se výkon naopak zhoršuje;
- podstatnou roli v procesu učení hraje fyzický a psychický stav jedince, především případná zdravotní omezení;
- významný je rovněž stupeň aktivity a síla motivace;

- učební látka by měla mít v každém případě intencionální charakter.“

Rabušic (2006, s. 95) se soustřeďuje ve svém výzkumu na neformální vzdělávání a překážky v něm, a řadí sem smysluplnost účasti na kurzu, dostatečné příjmy, aspekt sebedůvěry, časová zaneprázdněnost (kvantita zálib, povinností vůči rodině, pracovní poměr), kompetence z předchozího studia (dosažené vzdělání), nedostatečná propagace kurzů (jejich existence), absence kurzů zaměřených požadovaným směrem, zdravotní problémy, nízká kvalita kurzů.

Změny psychiky, chronická onemocnění, zhoršení soběstačnosti, změna psychomotorického tempa (Klevelandová, Dlabalová, 2008, s. 23–24). Četnost nemocí starších lidí stoupá dvojnásobek až trojnásobek četnosti nemocí dospělé populace (Minibergerová, Dušek cit. podle Hrozenská, Dvořáčková, 2013, s. 8), senioři mohou trpět nedoslýchavostí, ztrátou sluchu, oslabením zraku i oslepnutím, různé řečové a komunikační toky se jim uzavírají či už zavřely, a tomu je třeba uzpůsobit řeč. Není vždy nutné komunikovat verbálně – senior si mnohdy vystačí s nepatrnými náznaky a výrazovými prostředky, aby se uspokojila jeho potřeba sociálního kontaktu. Chceme-li se seniorem komunikovat, zásadu je umění naslouchat tomu, co senior říká, přičemž by ani tehdy komunikace neměla být ochuzena o neverbální složku. Autentičnost v projevu se při komunikaci se seniorem projeví – senior sice stojí o kladný vztah, ale přetvářku odhalí ještě spíše než člověk stejně starý nebo mladší. Senioři rovněž ocení, když si na ně vyhradíme čas, v němž budeme trpěliví a zohledníme jeho indispozice a zdravotní problémy (Minibergerová, Dušek, 2006 cit. podle Hrozenská, Dvořáčková, 2013, s. 121–122).

Mezi bariéry vzdělávání v kontextu studia jazyků patří „nedostatek sebedůvěry a nízké sebehodnocení“ (Ondráková a kol., 2012, s. 123). Dosedla jednoznačně spatřuje rozdíly mezi vzděláváním seniorů a ostatními věkovými skupinami. Smysly, reakce, motorika a kvantita zapamatovaného vykazují nepříznivé změny, na něž však edukace může mít příznivý vliv. Ony rozdíly ve vzdělávání seniora a dospělého, které Dosedla sleduje v souvislosti s výpočetní technikou, jsou ve zhoršených smyslech, jako je zrak či sluch. Pro korekci obou těchto smyslů je třeba pomalejší tempo. Dále to, co se vysvětlí a ukáže, je potřeba konzultovat i s každým zvlášť. Důraz je kladen na iniciativu uchazečů v tom smyslu, že si vyberou, co je zajímavé, a z toho se omezí teorie a přejde se přímo k praktické ukázce, která je nejvíc užitečná. Což přispívá k žádoucímu vyššímu zájmu uchazečů o sdělované informace (Dosedla, 2010, s. 66).

V této kapitole byly představeny bariéry ve vzdělávání seniorů, v následující kapitole budou představeny formy vzdělávání jakožto možnosti (především) formálního vzdělávání.

4 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

V Mühlpachrově pojetí jsou formami vzdělávání seniorů myšlena místa, kde se senioři organizovaně schází za účelem výuky. Ještě předtím, než budou tyto možnosti vyjmenovány, stojí za zmínku rozdělit si možnosti získávání nových informací.

Máme přinejmenším trojí podobu vzdělávání. Formální se vyznačuje dokumentem, jenž potvrzuje absolvování v požadované délce a požadovaným způsobem. Druhá podoba, neformální, nemá tak pevnou podobu jako formální vzdělávání, a přece při ní dochází k regulaci a kontrole jejího provozu (patří sem různé kurzy a školení). Třetí podoba, nejdostupnější, je informální vzdělávání, k němuž v praxi dochází sledováním televize nebo sledováním dokumentu na Internetu; primárním záměrem není učení (Kadlecová, 2008, s. 10). Výsledkem první formy bývají formální dokumenty typu vysvědčení a diplomů, druhá takové dokumenty nabízet nemusí, třetímu „osvědčení“ chybí úplně – je to soubor informací, nad kterým nikdo kromě člověka samého nemá kontrolu, které podléhají zkoušce ve chvíli rozhovoru na úrovni předchozích dvou forem vzdělávání, nebo při komunikaci s třetí, „laickou“ stranou (Kadlecová, 2008, s. 10).

Jako nejčastější formy vzdělávání uvádí Mühlpachr tyto: Univerzita třetího věku, akademie třetího věku, lidové univerzity. Publikace *Vzdělávání seniorů a jeho specifika* obohacuje tento výběr o Kluby aktivního stárnutí. Rovněž vzpomíná rozšiřující se nabídku a poptávku e-kurzů, tedy kurzů, kterých je možno účastnit se za pomoci připojení k internetu z domova. Janiš rovněž upozorňuje na negativní zkušenost s domovy pro seniory, kde se zvláště senioři žijící mimo město, imobilní či částečně imobilní k vzdělávání pořádanému jinými institucemi nemusí dostat (Ondráková a kol., 2012, s. 46, 48). Pro ně by mohlo vzdělávání prostřednictvím internetu a internetových kurzů představovat v tomto případě náhradu, zvláště pro generaci s počítači obeznamenou. Rovněž Janiš věří v potenciál virtuálních univerzit (Ondráková a kol., 2012, s. 48). Navrhuje aktivnější zapojení seniorů do pořádání a organizování vzdělávacích aktivit s dalšími institucemi určenými pro vzdělávání (Ondráková a kol., 2012, s. 49).

Rozdíly mezi formálním a neformálním vzděláváním byly určeny, nyní budou představeny formy vzdělávání, které se ve formálním vzdělávání seniorům nabízí.

4.1 Univerzita třetího věku (zkratka U3V)

U3V má kořeny ve Francii, kde Pierre Vellase poprvé použil tento termín a spolu s ním vznikla první univerzita v Toulouse mezi léty 1972 a 1973 (Adamec, Kryštof (eds.), 2001 cit. podle Ondráková a kol., 2012, s. 45; Ondráková a kol., 2012, s. 45; Mühlpachr, 2004, s. 139). Tento profesor práva a ekonomických věd tak vytvořil příležitost vzdělávání přízpůsobené potřebám seniorů (Mühlpachr, 2004, s. 139), což mohli docenit zejména senioři z tzv. „východního bloku“, kterým bylo studium znemožněno z jiných důvodů, než byly inteligence, schopnosti, vědomosti a dovednosti.

Organizace i obsah univerzit třetího věku mohou být i zcela rozdílné, a to nejen po stránce obsahové, ale i finanční (resp. kolik musí senioři zaplatit, aby se stali účastníky U3V). Liší se forma přednášek, oblast výzkumu a možnosti užívání školních zařízení, ale i jakási akademičnost, kdy mají senioři možnost účastnit se vysokoškolské výuky, stejně jako mít individuální plán či distanční formu studia (Palán, 2003, s. 175).

Jednotce *Správní rady výuky a výzkumu* bylo v osmdesátých letech předloženo Peirrem Vellem to, aby vytvořila univerzitu třetího věku. Tato Rada sestávala ze studentů, profesorů i administrativních pracovníků. Rozhodování se zúčastnili rovněž tři externí důležití mezinárodní pracovníci: zástupce generálního ředitele Světové zdravotnické organizace, Mezinárodní organizace práce a UNESCO – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (zdroj: *worldu3a.org*; 9.11.2014).

Nepředpojatým výzkumem se zjišťovalo, čeho by účastníci takové univerzity byli schopni dosáhnout v rámci zvýšení kvality života starších občanů, jejichž počet měl dle predikcí stále růst. Program měl neobyčejný charakter, nicméně byl Radou jednomyslně přijat bez zvláštních rozpočtových prostředků (zdroj: *worldu3a.org*; 9.11.2014).

„Byly zachovány 4 cíle:

1. Přispět ke zvýšení kvality života starších lidí, což zahrnovalo fyzický trénink, duševní aktivaci, otevření se dnešní společnosti, socializaci, povědomí o původu, uměleckou kreativitu a pomoc druhým.
2. Poskytování nepřetržitého vzdělávacího programu pro starší lidi v úzké souvislosti s jinými věkovými skupinami. Toto by zahrnovalo muziku, umění, folklor, poezii a divadlo, stejně jako akademické předměty.

3. Zahájení výzkumu o stáří.

4. Založit edukační programy v oblasti gerontologie pro současné a budoucí odborníky, kteří se podílí na rozhodování, zejména *Programy veřejných informací (Community Information Programmes)*, aby bylo ve společnosti posíleno povědomí ve věcech stáří.“ (Zdroj: *worldu3a.org*; 9.11.2014)

Díky velkému zájmu celého světa o U3V programy se potvrdil jak zájem veřejnosti, tak potřebu ověřených informací týkajících se stáří; je to ukázka uvědomělosti společnosti, která „se poprvé v historii stává součástí věku stárnoucí společnosti“ (zdroj: *worldu3a.org*; 9.11.2014).

Univerzitu představila tato kapitola, další kapitola se věnuje akademii třetího věku.

4.2 Akademie třetího věku (zkratka A3V)

Jsou organizovány institucemi nebo organizacemi, fungují zvláště tam, kde nejsou vysoké školy, zaměřují se na regionální či individuální zájmy seniorů (Mühlpachr, 2004, s. 139). Pořadatelem bývá často Červený kříž, soustřeďuje se na kulturu a osvětu, volí formu výkladu a témat s přihlédnutím na všeobecnou přístupnost a společenskou využitelnost. Převládá organizace jednorázových či krátkodobých akcí (Palán, 2003, s. 175). Zakládaly je gerontologická pracoviště a to od 80. let 20. století. Šerák odhaduje, že v Přerově byla historicky první A3V otevřena, konkrétně datuje rok 1983. Mezi další organizátory A3V řadí rovněž střední školy. Zakončení studia se pouze potvrzuje a to podle docházky seniorů. Kvalita služeb není jednotná, což ve svém důsledku může být negativum (Šerák, 2009, s. 198). Podle Petřkové, Čornaničové (2004, s. 78–79) se jedná o středně náročnou formu dobrovolného vzdělávání, na jejímž konci doporučují autorky udílet diplom a všeobecně dodržovat jistou formálnost. Shledávají A3V jako perspektivní formu studia, která by mohla být dostupná v každém městě se střední školou. Akademie třetího věku se obsahově zaměřují především na společenskovední cykly, cvičení, cykly orientované medicínsko-gerontologicky, občansko-sociálně, přípravu na starší věk a na koníčky jako je například filatelistika. Cykly – trvající nejméně jeden semestr, tedy deset společných setkání v pravidelných intervalech – by se měly věnovat diskusím, seminářům a přednáškám, přičemž didaktická stránka by se měla přizpůsobit formě zájmového vzdělávání, avšak měly by být zachovány formální atributy uzavřené vzdělávací skupiny.

Historii první akademie třetího věku i to, kde se akademie zakládají, stručně objasnila tato kapitola. Následující se věnuje klubům aktivního stárnutí.

4.3 Kluby aktivního stárnutí

Slovensky rovněž „kluby dôchodcov, kluby aktívnej staroby“ – jsou nejčastější formou vzdělávání. Mají širokospektrální nabídku aktivit (sportovní, rekreační, pořádají exkurze, vycházky, vystavují ruční práce, oslavují kulaté narozeniny členů a podobně), přičemž jsou tyto kluby organizovány místně nebo určitým podnikem – jeho bývalými zaměstnanci. Zřizovatelem místních klubů aktivního stárnutí bývá místní správa (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 78–79).

I kluby aktivního stárnutí operují na místech bez vysokých škol. V obsahu akademie třetího věku a Kluby aktivního stárnutí neliší, těžiště Klubů však spočívá v trvalejších neformálních vztazích, uspokojování vzájemných kontaktů a osobních zájmů seniorů (Mühlpachr, 2004, s. 139). Ondráková (2012, s. 46) poukazuje na jejich menší koncepčnost oproti A3V a U3V. Kluby aktivního stárnutí organizují vzdělání bez uceleného rámce, avšak nabízí větší kulturní vyžití. Jsou autorkou přirovnány k nízkoprahovým zařízením pro děti a mládež.

Jde o dobrovolnou aktivitu, která má smysluplně vyplnit volný čas. Pořádají hlavně jednorázové vzdělávací programy dle výběru účastníků (Palán, 2003, s. 175), mohou však nabízet i aktivity cyklické podoby, které v řádu týdnů či měsíců poskytnou potřebné informace a vědomosti (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 79).

Jak fungují kluby aktivního stárnutí, sdělila tato kapitola. Následující kapitola řekne něco více o lidových univerzitách.

4.4 Lidové univerzity a univerzity volného času

V případě **lidových univerzit** jde o vyšší stupeň lidové akademie. Lidové univerzity vznikly v devatenáctém století a k jejich rozšíření došlo především ve století dvacátém. Jejich účel spočíval hlavně v osvětě, rovněž popularizovaly vědu a techniku, nenabízely však ani kvalifikaci a ani ucelenou edukační činnost. Dnes jsou zastoupeny spíše výjimečně, avšak působí například ve Spojených státech amerických, kde je „s programem profesního a uceleného vzdělávání“ (zdroj: Palán, *andromedia.cz*; 21.4.2015).

Zájemce o studium, jenž dosáhl postproduktivního věku, v této podobě vzdělávání chodí na přednášky spolu s mladšími studenty; je to model severských zemí a německy mluvících zemí. Jde o podporovanou formu studia, neboť z ní těží jak generace seniorů, tak generace mladších účastníků; seniorům lidové univerzity pomáhají nezůstat vyloučeni ze společnosti mladších, mladší lidé potom přirozenou formou získávají znalosti a zkušenosti, co se týká staršího věku a jeho úskalí (Mühlpachr, 2004, s. 139).

Zakladatelkou první **univerzity volného času** byla roku 1993 Ing. Dana Steinová. Jednalo se o příspěvek k Evropskému roku seniorů; jejím úmyslem bylo zlepšit porozumění mezi generacemi. Nyní je její univerzita volného času součástí Centra celoživotního vzdělávání; je možno si vybrat z šesti oborů vzdělávání (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 54). Univerzity volného času nejsou oproti například U3V věkově rozlišeny. Jsou naopak orientovány na sociální kontakty a propojenost věkových skupin. Jsou zaměřeny prosociálně, neboť skupiny, ohroženy finanční nouzí (jako jsou matky na mateřské dovolené nebo invalidní a starobní důchodci, nezaměstnaní lidé produktivního věku) neplatí kurzovné, pouze nízkou částku zápisného. Univerzity volného času lze financovat samostatně, nejsou vázány na existenci vysoké školy, jsou rovněž flexibilnější. Organizaci může obstarávat knihovna, stejně jako soukromá agentura nebo domov důchodců (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 53)... Organizují trénink paměti v domovech důchodců a semináře pro pečující (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 54).

Tyto formy vzdělávání, na které upozornili Mühlpachr a Palán v případě lidové univerzity, a Klevetová a Dlabalová, které přiblížily univerzity volného času, nyní vystřídá kapitola zabývající se e-learningem.

4.5 E-learning

E-learning je poměrně novodobý způsob nejen edukace, ale i prostého informálního získávání informací. On-line vzdělávání definuje jako „druh vzdelávania, ktorý pre komunikáciu medzi učiteľom a žiakom, resp. medzi žiakmi navzájom, využíva také prostriedky počítačových a telekomunikačných technológií, ktoré umožňujú komunikáciu v reálnom čase“ (Čandík in Chudý, Švec, 2004, s. 85). Počítačová výuka zde je již dlouho, o její nové pojetí a opětovný boom se postaral Internet (Palán, 2003, s. 139). Podle výzkumu nepovažují učitelé e-learning jako hlavní vyučovací způsob (Frydrychová Klímová, Poulová, s. 38, s. 39),

otázkou zůstává, zda to stejně vnímají jejich studenti, a jak to budou vidět za několik dalších let mladší generace seniorů.

Tabulka 5. Výhody e-learningu a jeho možné problémy z hlediska uvedených autorů

VÝHODY		PROBLÉMY
Mackay a Stockport (Mackay, 2006 cit. podle Frydrychová, Klímová a Poulová)	Hrabětová (cit. podle Palán, 2003, s. 196):	
	pro účastníky	pro poskytovatele
odpadá cesta za vzděláním	sami si určují, které znalosti chtějí prohloubit	možnost průběžného a pružného celoživotního vzdělávání, doškolení a přeškolení
studenti si přizpůsobí tempo vlastním potřebám	studenti si přizpůsobí tempo vlastním potřebám	možnost průběžného testování znalostí
snadné obnovení nově vyzkoumaných poznatků	možnost kdykoli se vrátet k již absolvovanému vzdě-	zefektivnění diferencovaného vzdělávání jednotlivců a pracovních týmů
		efektivnost na úkor efektivity vzdělávacích programů <ul style="list-style-type: none"> • zaměnění názornosti za atraktivitu • zdůraznění efektů, které odvedou pozornost od logické struktury
		možnou nedůslednost tutorů v sestavování výuky
		zvyšující se požadavky studentů na splnění jejich očekávání

	lávání – ověřený přístup k zdrojům vzdělávání		
celodenní, denní dobou neomezená možnost výuky	celodenní, denní dobou neomezená možnost výuky	snížení cestovních a dalších nákladů spojených se vzděláváním, snížení nároků na lidské a materiální zdroje při vzdělávání (učebny, učebnice...)	komplementárnost distančního vzdělávání e-learningu, zvláště pokud e-learning není v případě distančního studia zakomponován
	možnost mezioborového vzdělávání – studenti se mohou účastnit kurzů z jiných oblastí	zkrácení nepřítomnosti pracovníků na pracovišti z důvodů vzdělávání	opomenutí zpětné vazby v podobě kontrolních otázek
	možnost využít kolaborativního učení – spolupráce na projektech	rychlé a konzistentní předávání aktuálních informací (změny zákonů, předpisů, vnitropodnikových směrnic	opomenutí analýzy problematiky, procvičování a dalších
		možnost vytváření specializovaných znalostních kurzů	opomenutí vzdělávací teorie a praxe (například organizace učiva)
		přechod k Knowledge ma-	

		nagementu (učicímu se podniku)	
--	--	-----------------------------------	--

Zdroj: Palán, *Základy andragogiky*, 2003, s. 196;
http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium_I_-_2012.pdf; http://www.e-univerzita.cz/old/2006/doc/Karel_Kohout-referat.doc; 20.4.2015

Dodejme, že rovněž náklady spojené s cestováním se dostanou na nulu, ačkoli tato relativní výhoda je vynulovatelná pořizovacími náklady elektrotechniky a připojením k Internetu.

Často při pomyslném ušetření peněz, rychlosti a efektivnosti, které nové technologie slibují, vypadne z rovnice oblast specificky lidská – možnost vyškrtnout cestu tam a zpět pro obě strany bude zaplácena ztrátou příležitosti komunikovat z očí do očí, nutnosti se na cestu vypravit a mít z ní autentický prožitek, který je zejména pro seniory důležitou složkou, jakýmsi rituálem před samotným odchodem z domu a který působí příznivě na psychiku. Kvantita informací, i přes nastavení, které vzala naše společnost za vlastní, není ani to jediné, a ani to nejpodstatnější, co civilizace přináší, je to pouze jedna z možných složek, na které se dá pracovat, ale která může zároveň vést k přetížení organismu, jehož důsledky bývají zpravidla ve všech postižených oblastech negativní.

5 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

První otázka zní, co si pod „dobrou praxí“ představit. Je to takový způsob řešení určitých problémů, který nabízí nová, kreativní a účinná řešení. Výsledek takovéto činnosti má vždy přinášet prospěch či pozitivní výsledky. Kýženým cílem je dosáhnout nějakého ušetření, či rozvoje, něco podporovat, k něčemu přispět (zdroj: Dobrá praxe; <http://dobrapraxe.cz/cz/co-je-dobra-praxe>; 10.10.2014).

Dobrou praxí se zabývá program *Město přátelské seniorům*, který byl založen v roce 2005. Snaží se včlenit seniory do rozhodování o městském životě tak, aby se v něm žilo dobře i starším občanům se všemi nároky, které to obnáší. Řešení koncipuje na základě vlastních zkušeností aktivních seniorů (zdroj: Města přátelská seniorům; mestoseniorum.cz/; 10.10.2014).

Příkladem dobré praxe tak může být iniciativa známá pod názvem „Senioři píší Wikipedii“. Senioři se inspirovali Německem, které má v tomto ohledu již propracovanější mechanismy a stabilnější strukturu. U nás se jedná o dobrovolnou aktivitu, na jejíž realizaci by neměli dospělí zaměstnaní lidé čas, a třeba ani chuť, takže se opravování chyb věnují složením buď velmi mladí lidé, kteří nemají tolik zkušeností a vědomostí faktických, anebo právě senioři. Přínos jejich práce má dosah na všechny osoby vyhledávající přes tuto internetovou encyklopedii informace (zdroj: ceskatelevize.cz; 12.12.2014). K tomu, aby mohli senioři pomáhat při opravách Wikipedie, potřebují se nejprve naučit pracovat na počítačích. Ovládání počítače je jedním ze zájmů seniorů v rámci univerzit třetího věku. Zatímco mladá generace se s počítači sžívá přirozeně, neboť je to součástí světa, do něhož se narodila, pro seniory jsou cizím element, s nímž se teprve učí komunikovat. A jak se ukazuje – činí tak s pozoruhodnou ochotou (Dosedla, 2010, s. 65). Sak a Kolesárová upozorňují na novou situaci, v níž se lidé ocitají – seniory, kteří se s počítači učí sžívat, označuje jako „poslední generaci gramotné kultury“. Touto generací rozumí člověka, který se vývojem dostal od čtení a tvorby knih k „první generaci kyberkultury“. Tito lidé se tímto vývojem dopracovali k nutnosti zvládat obsluhu nových technologií (Sak, Kolesárová, 2012, s. 115). Za počátek vývoje kyberkultury tak označuje tištěné slovo a knihu (Sak, Kolesárová, 2012, s. 116).

První věc, která činí obtíže, je klávesnice a rozestavení písmen, a to obzvlášť pro ty seniory, kteří se za svůj život nesetkali ani s prací na psacím stroji. Další nástrahou, na niž si snad vzpomene nejméně jeden uživatel ze svých vlastních počátečních zkušeností, je obsluha myši.

Ovládnutí těchto dvou prvků počítače je přitom v komunikaci s ním elementární (Dosedla, 2010, s. 66–67). Obava, že senior počítači něco udělá, je další překážkou, kterou je nutno při procesu učení eliminovat, neboť komplikuje další učení (Dosedla, 2010, s. 67). Senior se musí naučit paralelně s myší posunovat a sledovat její pohyb na obrazovce, stejně tak potřebuje objasnit, co se stane, když na myš poklepe jednou, a co se stane, když tak učiní dvakrát. I diferenciaci kurzoru myši a blikající kurzor klávesnice je seniorům v rámci učení vysvětlen. Teprve poté, co jsou tyto základy perfektně ovládnuty, je možno rozvíjet další dovednosti (Dosedla, 2010, s. 69).

Ne všichni senioři mají o nové technologie zájem, a lze jen stěží odhadnout, zda v době, kdy zestárneme my, budeme ochotni učit se komplikovaným vědeckým vynálezům zítřka. O to inspirativnější jsou senioři, kteří se do studia technologických výtvarků pustí.

V této kapitole byla definována dobrá praxe a byly uvedeny její příklady. Mezi příklady dobré praxe však rovněž patří zájmové vzdělávání seniorů účastnících se univerzit, akademií a dalších forem vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 ÚVOD DO VÝZKUMU A METODOLOGIE VÝZKUMU

Předmětem tohoto kvalitativního výzkumu je vzdělávání seniorů na univerzitě třetího věku. Zabývá se specificitou seniorského vzdělávání, jež je zprostředkována pohledem lektorů z Uherského Hradiště a ze Zlína, kteří měli podrobit komparaci své mladé dospělé studenty a studenty seniorské.

Senioři často nemají představu o možnostech využití volného času v oblasti vzdělávání, a užitečnosti takto stráveného času, přitom vzdělávání pomáhá seniorům udržet si fyzickou kondici i psychickou svěžest a zásobuje informacemi na místech, kde média tvoří informační šum. K čemu slouží zkoumání vzdělávání seniorů? Pokud zjistíme, co seniorům ztěžuje vzdělávání, umožní nám to tyto problémy odstranit a vyjít tak potřebám seniorů vstříc, a snad i nabídnout tuto možnost širšímu spektru lidí. Prozkoumání specifík je první krůček – první, nebo jeden z mnoha.

Výzkumný problém jsme definovali jako **specifika vzdělávání seniorů**. Výzkumným cílem této bakalářské práce je **prozkoumat specifika vzdělávání seniorů** a to pohledem vyučujících, kteří osoby seniorského věku vzdělávají. Užito bylo kvalitativního výzkumu, data byla sebrána metodou polostrukturovaného rozhovoru s následujícími výzkumnými otázkami:

Hlavní výzkumná otázka: **Jaká jsou specifika vzdělávání seniorů?**

Vedlejší výzkumné otázky:

1VVO: Jak se liší vzdělávání seniorů od vzdělávání mladých dospělých?

- Jakým způsobem se liší příprava na vyučování seniorů a mladých dospělých?
- Jak se liší stanovení výukových cílů pro seniory a mladé dospělé?
- Jak se liší způsob podání přednášeného učiva pro seniory a mladé dospělé?
- Jak se liší způsob evaluace seniorů a mladých dospělých?
- Jak se liší výběr metod pro výuku seniorů a mladých dospělých?
- Jak se liší struktura hodiny pro seniory a mladé dospělé?

2VVO: Jaké jsou shodné prvky ve vzdělávání seniorů a mladých dospělých?

- V čem je vzdělávání seniorů a vzdělávání mladých dospělých podobné?

Těmto otázkám předcházela dotaz na sociodemografické údaje – těmi byly: jaký předmět lektoři vyučují, jak dlouho vyučují a jak se k výuce dostali. Rozhovor byl zakončen otázkou, zda je ještě něco, co chce informant dodat.

Otázky byly voleny s přihlédnutím k tématu bakalářské práce; na základě zpracovaných informací byly vybrány oblasti, v nichž by se mohla specifika vzdělávání seniorů projevit.

Rozhovory se odehrávaly ve školním prostředí – v kabinetech, třídě, ředitelně, v jednom případě i v domácím prostředí informanta.

Jako výzkumný design byla zvolena **zakotvená teorie** vyvinutá Glaserem a Straussem v 60. letech 20. století (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 84). Pro analýzu dat bylo použito **otevřené, axiální a selektivní kódování** dle Strausse a Corbinové. Nejprve vznikla teoretická část práce, na niž navazovala příprava výzkumných otázek a fixace dat.

Data byla sebrána a zachycena během jednoho měsíce, konkrétně mezi dvacátým třetím únorem a dvacátým březnem dva tisíce patnáct. V procesu sběru dat bylo nahráno a přepsáno šest rozhovorů, z nichž byl jeden vyřazen, protože nevyhověl stanoveným parametrům. Všichni informanti byli kontaktováni prostřednictvím e-mailové adresy. Informanti byli získáni dvěma způsoby – v Uherském Hradišti šlo o obesílání vyučujících, jež byli na stránkách U3V spojeni s vyučováním předmětu na této univerzitou třetího věku, v jednom případě byl získán informant skrze doporučení jednoho z takto kontaktovaných vyučujících; badatel totožnost lektorů z U3V v Uherském Hradišti neznal, šlo tedy o výběr „naslepo“. U druhé univerzity – ve Zlíně – badatel o jednom lektoru věděl; tento lektor rozhovor poskytl a odkázal badatele na dalšího lektora a tento doporučil dalšího (metoda sněhové koule). Všichni lektoři byli vstřícní, návratnost odpovědí i ochota se zúčastnit byla stoprocentní. Informanti byli předem seznámeni s cílem výzkumu a byli ubezpečeni, že je jejich totožnost známa jen badateli a při práci na výzkumu se bude pracovat jen s daty, která z rozhovoru vzejdou.

6.1.1 Technika sběru dat a příprava dat k dalšímu zpracování

Data byla fixována na diktafon, ve všech případech kromě prvního rozhovoru rovněž na záložní zdroj – diktafon v mobilním telefonu bez SIM-karty. Pro transkripci dat byla zvolena forma doslovného přepisu (včetně zvláštností výslovnosti – z/s, výrazné odchylky ve výslovnosti – č/š apod., aby se zachovaly charakteristiky řeči jednotlivých informantů) do textového dokumentu Word (popsáno bylo přes šedesát jedna stran plus zhruba dvacet tři

vyřazených, nepoužitých stran textu), následně byla v rámci anonymizace vymazána jména osob, jež informanti v rozhovorech uvedli, a názvy společností, programů apod., která pro výzkumné účely neměla hodnotu, a následně byly při opakovaném poslechu tyto rozhovory očišťovány od neúmyslných gramatických chyb a překlepů (což se nepovedlo zcela, při opětovném čtení vytištěného materiálu někde překlepy zůstaly; po otevřeném kódování došlo ještě k dalším opravám takovýchto chyb). Následně jsme přistoupili ke kódování.

Zafixovaná data byla opakovaně přečtena. Při opětovném čtení byly kódovány nejmenší možné úseky, jež nesly nějakou informaci. Takto vzešlé kódy byly v drtivé většině u každého informanta různé. Sepsané kódy byly znovu přečteny, a z jejich názvů byly vytvořeny přibližné názvy kódů a přibližné názvy kategorií. Po výběru ustálených přijatelných názvů kódů – nosných –, byly dosazeny do tabulky pro kategorie. Při opětovném čtení a konzultaci s výpověďmi informantů byly postupně změněny první verze názvů kódů, čímž se v celém textu sjednotily – pro všechny informanty.

V procesu zařazování kódů do kategorií bylo shledáno, že jsou některé kódy ještě stále příliš konkrétní, nebo že obsah kódu je příliš vágní a výpovědi se dají zařadit pod jiný kód. Takové kódy byly sjednoceny pod další kód nebo přeřazeny k jinému, již existujícímu kódu.

Vznikla tabulka kategorií, k některým kódům však neexistovala – oproti jiným – jasná představa o tom, co znamenají. K těmto se vracelo, ověřovaly se výpovědi informantů, stejně tak jsme se vrátili ke kódům, k nimž bylo málo odkazů na výpovědi informantů. Takové kódy byly zrušeny či přeřazeny, anebo naopak posíleny jinými výpověďmi, které se nacházely pod jiným kódem.

V průběhu rušení kódů, jejich přeskládávání a slučování bylo shledáno jako výhodné původní rozhodnutí o členění výpovědí informantů na malé datové úseky. Zejména tehdy, kdy se výpovědi, jež byly zařazeny pod jiný kód, nakonec potkaly u stejného kódu. Byla tím ověřena funkčnost původních názvů kódu (i z tohoto důvodu se pod jedním kódem nalézají totožný řádek u totožného informanta vícekrát). Další výhodou toto členění mělo v tom případě, kdy informant zahrnul více informací; umožnilo to se na řečené detailněji soustředit a nepřehlédnout je.

Z názvů kategorií vzešly následně dva axiální kódy – „uvědomělý přístup“ a „integrace do společnosti“. Vše toto bylo postaveno kolem zkoumaného jevu – vzdělávání seniorů a jeho specifik.

6.1.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je záměrný. Informanti byli vybíráni z **lektorů U3V v Uherském Hradišti**, kde se nachází pobočka olomoucké univerzity třetího věku při Obchodní akademii v Uherském Hradišti, jejímž garantem je Univerzita Palackého a z **lektorů univerzity třetího věku ve Zlíně**, kde výuku studentů zastřešuje Univerzita Tomáše Bati. Podmínkou pro výběr informantů do tohoto výzkumu bylo, aby vybraní lektori učili na univerzitě třetího věku, a rovněž na univerzitě, případně na střední škole – odtud termín „mladí dospělý“, který univerzitní a středoškolské studenty sjednocuje. Jiná omezení – například v podobě stejného předmětu nebo délky výuky – stanovena nebyla.

Výzkumný soubor sestával z lektorů obojího pohlaví, různého věku, různého počtu let, jež vyučováním na univerzitě třetího věku strávili. Následující tabulka tvoří stručný přehled charakteristiky těchto informantů.

Tabulka 6. Přehled informantů

		Délka výuky na U3V	Výuka na škole	Osloven	Předmět
Informant	1	1 vyučovací cyklus	7 let	univerzitou	antropologie
	2	1 vyučovací cyklus	neuveдено	univerzitou	člověk a společnost
	3	12 let přerušovaně	4+8 let	univerzitou	sociologie
	4	10 let (přerušovaně?)	10 let (na stávající škole)	možnost přišla spolu s novým zaměstnáním.	informační technologie
	5	5 let	40 let	přes zájem seniorů o předmět	angličtina

Zdroj: vlastní výzkum

6.2 Vysvětlení jednotlivých kódů se signifikantními výroky informantů

V průběhu kódování a tvorby kategorií vzniklo z přibližně osmdesáti kódů redukcemi, slučováním a přemisťováním výroků padesát osm a sedm kategorií. Jejich finální podoba je uvedena v následující tabulce.

Tabulka 7. Kategorie a kódy

K A T E G O R I E	Koordinace	Usnadnění	Rozvojdovedností	Spolupráce	Seberealizace	Stimulátory	Diferenciace přístupu	
	Kódy	Plánování	Osobní iniciativa	Komunikace – forma	Aspekt kontroly	Socializace	Přání	Samopříprava
		Různorodost povolání	Názornost	Umění nadchnout	Životní zkušenosti	Událost	Zpětná vazba	Vlastní snaha (MD)
		Důraz na zahájení	Materiály – forma	Psychohygiena	Očekávání učitele	Dobrovolnost	Motivace	Nižší vzdělávací ambice
		Aspekt pohlaví	Materiály – obsah	Zapojení	Aspekt odrazení	Prožitek	Volba	Povinnost studentů
		Aspekt CŽV	Redukce informací	Aktivní komunikace	Aspekt úcty	Vklad	Odpovědnost	Nižší motivace
		Koncentrace	Volba terminologie	Pozitivní hodnocení	Operativní rozhodování		Zájem	Malá návratnost reakce
		Aspekt věku	Technika (=technologie)	Podněty pro sebe-rozvoj	Svoboda učitele		Přínos	Důkaz
				Čas				Kombinování coby mezistupeň
				Klasické metody				Formální kritéria
				Formální úprava – danost				Odlišná náročnost
								Nekorektnost přístupu
								Shoda
							Živý organismus	
						Cíl určuje cestu		
						Novotářství		

Zdroj: vlastní výzkum

6.2.1 Kategorie Koordinace

Tabulka 8. Kategorie Koordinace

Kód	Kategorie Koordinace
	Příklady výroků informantů
<i>Plánování</i>	I1: „Tak, – é – když se připravuji, nebo když sem se připravovala na – na výuku na univerzitě třetího věku, tak... eee... sem musela hodně přemýšlet za studenty <i>samotné</i> . Přemýšlela sem jestli, například, mají, e, možnost třeba <i>technického</i> vybavení, (...)“ Jde o plánování učitelů určité činnosti.
<i>Různorodost povolání</i>	I3: „(...) tam byli, ééé, pracovníci knihovni-y, velmi často sou tam učitelé, často třeba učitelky z mateřských škol, což je překvapivé – <i>zdravotníci</i> , (...)“ Je faktorem, který zasahuje do organizace výuky, ovlivňuje její přípravu.
<i>Důraz na zahájení</i>	I4: „– já jim dycky říkám – ééé, k čemu budou, em, ty věci potřebovat“
<i>Aspekt pohlaví</i>	I3: „(...) ale také sou tam z řad mužů, kterých bývá teda velmi málo, é, kdybych to tak odhadla, to bude tak pět procent z té skupiny, žen – většinou sou to ženy a tak pět procent tvoří muži, (...)“
<i>Aspekt CŽV</i>	I3: „(...) sou to de facto lidé, kteří se celý život nějakým způsobem vzdělávali, a, ééé, mají, ééé, ke vzdělávání – mají k němu blízko (...)“
<i>Koncentrace</i>	I3: „naopak se mi zdá, že dokážou být koncentrovanější, což možná bude odporovat, ééé, teoriím, že dokážou být koncentrovanější než mladí lidé (...)“
<i>Aspekt věku</i>	I3: „(...) možná je třeba říct, že vlastně f-do U3V <i>vstupují</i>

	lidé padesát plus, a někdy jsou to velmi mladí lidé, protože v dnešní době v padesáti je člověk ještě mladý, a – já když se za těch dvanáct let podívám do těch lavic, já sem to minule studentům říkala, že se mně zdá, že do té univerzity třetího věku přichází stále mladší a mladší lidé, jo, ale možná je to tím, že se naše, e, věky za chvíli potkají, (...)"
--	---

Zdroj: vlastní výzkum

Do kategorie Koordinace je zahrnuto: Plánování, Různorodost povolání, Důraz na zahájení, Koncentrace, Aspekt pohlaví, Aspekt celoživotního vzdělávání (CŽV), Aspekt věku.

Plánování – jde o plánování učitelů určité činnosti. „I1: Tak, – é – když se připravuji, nebo když sem se připravovala na – na výuku na univerzitě třetího věku, tak... eee... sem musela hodně přemýšlet za studenty samotné. Přemýšlela sem jestli, například, mají, e, možnost třeba technického vybavení, (...)"

Různorodost povolání – je faktorem, který zasahuje do organizace výuky, ovlivňuje její přípravu: I3: „(...) tam byli, ééé, pracovníci knihovni-y, velmi často sou tam učitelé, často třeba učitelky z mateřských škol, což je překvapivé – zdravotníci, (...)" Koordinace na ní závisí v tom směru, že se lektoři musí připravit tak, aby uspokojili potřeby jak vysokoškolsky vzdělaných studentů, tak těch, kteří se začali univerzitě třetího věku věnovat po uplynutí dlouhého času od posledního kontaktu se vzděláváním.

Důraz na zahájení – může se jednat o úvod do nové hodiny, ale i o úvod do předmětu jako takového. I4: „– já jim dycky říkám – ééé, k čemu budou, em, ty věci potřebovat“.

Koncentrace – je soustředění se na výuku a lektora danou cílovou skupinou. I3: „naopak se mi zdá, že dokážou být koncentrovanější, což možná bude odporovat, ééé, teoriím, že dokážou být koncentrovanější než mladí lidé (...)"

Aspekt pohlaví – zastoupení účastníků univerzity třetího věku je převážně ženské: I3: „(...) ale také sou tam z řad mužů, kterých bývá teda velmi málo, é, kdybych to tak odhadla, to bude tak pět procent z té skupiny, žen – většinou sou to ženy a tak pět procent tvoří muži, (...)"

Aspekt celoživotního vzdělávání (CŽV) – k tomu se přihlásit mohou mít bližší lidé, kteří celý život pracovali na svém seberozvoji: I3: „(...) sou to de facto lidé, kteří se celý život

nějakým způsobem vzdělávali, a, ééé, mají, ééé, ke vzdělávání – mají k němu blízko (...)“.

Na druhou stranu – což závisí na kritériích a požadavcích vzdělávací instituce – se univerzity třetího věku mohou účastnit studenti, kteří přichází po dlouhé době poprvé do vzdělávacího procesu – nebyla příležitost – anebo s ohledem na okolnosti nemohli studovat, ačkoli chtěli. Informant 5 k tomu říká: „(...) studenti na univerzitě třetího věku sou lidé, kteří nikdy, é, nijak, é, třeba se výrazně nevzdělávali. Kteří chtěli – hned šli do práce. Někteří *nemohli*, někteří *nechtěli* – a chodí do těchto předmětů strašně rádi.“

Aspekt věku – jde o kód, který postihuje strukturu vzdělávané populace; s ohledem na kritéria se může stát, že se v jedné třídě setkají o čtyřicet (i více) let posunutá generace – padesátiletí a devadesátiletí studenti. I3: „(...) možná je třeba říct, že vlastně f-do U3V *vstupují* lidé padesát plus, a někdy jsou to velmi mladí lidé, protože v dnešní době v padesáti je člověk ještě mladý, a – já když se za těch dvanáct let podívám do těch lavic, já sem to minule studentům říkala, že se mně zdá, že do té univerzity třetího věku přichází stále mladší a mladší lidé, jo, ale možná je to tím, že se naše, e, věky za chvíli potkají, (...)“.

6.2.2 Kategorie Usnadnění

Tabulka 9. Kategorie Usnadnění

Kód	Kategorie Usnadnění
	Příklady výroků informantů
<i>Osobní iniciativa</i>	I2: „(...) na druhou stranu já sem nechtěla, aby zůstalo jenom u toho, že odevzdají jenom nějakou seminární práci a – a tím to v podstatě skončí.“
<i>Názornost</i>	I4: „„Udělej...“ Dám mu nějaké – nějaký problémový úkol. A ty úkoly musí být jiné pro ty seniory, a jiné pro ty – jak říkáte vy – mladí dospělí, jo?“
<i>Materiály – forma</i>	I5: „(...) moderní učebnice sou dělané pro mladé dospělé, e, sou poměrně velice finančně náročné, ááám, takže... materiály, v podstatě, je – příprava je taková, že materiály si všechny zpracovávám sama a máme jeden jediný pracovní sešit na gramatiku.“

<i>Materiály – obsah</i>	I3: „nějakým způsobem to učivo samozřejmě nezjednoduše.“ I4: „(...) je náročná, protože člověk musí správně zvolit – vybrat jenom to nejpodstatnější“.
<i>Redukce informací</i>	I1: „(...) třeba u těch seniorů, kde samozřejmě nemají – nemají takové množství informací, (...)“.
<i>Volba terminologie</i>	I4: „(...) říct to, ém, takovými slovy a tak – takovým způsobem, aby oni byli schopni to akceptovat.“
<i>Technika (=technologie)</i>	I2: „(...) ten senior nad tím někdy víc žasne, protože on když procházel tím vzdělávacím systémem, tak eště nebyl PowerPoint, nikdo po něm nechtěl, aby pracoval třeba v nějakém e-learningovém prostředí a podobně (...)“

Zdroj: vlastní výzkum

Kategorie Usnadnění sdružuje kódy Osobní iniciativa, Názornost, Materiály – forma, Materiály – obsah, Redukce informací, Volba terminologie, Technika.

Osobní iniciativa je kód, jenž zastřešuje jak aktivitu, která vychází od lektora ke studentu, tak aktivitu, která je požadována ze strany seniorů: I2: „(...) na druhou stranu já sem nechtěla, aby zůstalo jenom u toho, že odevzdají jenom nějakou seminární práci a – a tím to v podstatě skončí.“

Názornost – jde o takové aktivity, které vedou ke snazšímu pochopení. I4: „„Udělej...‘ Dám mu nějaké – nějaký problémový úkol. A ty úkoly musí být jiné pro ty seniory, a jiné pro ty – jak říkáte vy – mladí dospělí, jo?“

Materiály – forma – je kód, který je velmi specifický pro vzdělávání seniorů. Forma materiálů, které si pro seniory lektori připravují, je různá podle předmětu a podle vyučujícího, nicméně skupinu mladých dospělých by asi zaskočilo slyšet, jak lektor (vyučující) říká: I5: „Další věc je: é – né-používáme učebnice – klasické, protože – učebnice pro dospělé sou dělaný formou starodávnou.“ a následně dodává: I5: „(...) moderní učebnice sou dělané pro mladé dospělé, e, sou poměrně velice finančně náročné, ááám, takže... materiály, v podstatě, je – příprava je taková, že materiály si všechny zpracovávám sama a máme jeden jediný pracovní sešit na gramatiku.“, což úzce souvisí s kódem **Materiály – obsah**, jenž

zastřešuje i takové jevy, jako že lektor I3: „nějakým způsobem to učivo samozřejmě nezjednodušuje.“, které protirečí tvrzení, že příprava: I4: „(...) je náročná, protože člověk musí správně zvolit – vybrat jenom to nejpodstatnější“. Čímž se dostáváme ke kódu **Redukce informací** – I1: „(...) třeba u těch seniorů, kde samozřejmě nemají – nemají takové množství informací, (...)“. K tomu samému kódu náleží i vyjádření, jež říká, že u mladých dospělých jde Informant I2: „(...) o ty fakta.“, a u seniorů jde o I2: „(...) volím buďto témata, která sou, e, řekněme pro ty lidi, é, nějakým způsobem, m, lákavější, zajímavější, (...)“. **Volba terminologie** je rovněž aspekt, který je v komunikaci se seniory klíčový. I4: „(...) říct to, ém, takovými slovy a tak – takovým způsobem, aby oni byli schopni to akceptovat.“ Terminologie je rozlišena i pro mladé dospělé – zahrnuje více technických vyjádření, anglicismů a podobně.

Technika, respektive technologie, je něco, co lektori již používají při výuce seniorů, nicméně shledávají rozdíly v přístupu seniorů a mladých dospělých, jako Informant 2: „(...) ten senior nad tím někdy víc žasne, protože on když procházel tím vzdělávacím systémem, tak eště nebyl PowerPoint, nikdo po něm nechtěl, aby pracoval třeba v nějakém e-learningovém prostředí a podobně (...)“. Vyjádření Informanta 1 sděluje jasně, že si lektori seniory automaticky nespojují s technikou: I1: „Přemýšlela sem jestli, například, mají, e, možnost třeba technického vybavení, (...)“.

6.2.3 Kategorie Rozvoj dovedností

Tabulka 10. Kategorie Rozvoj dovedností

Kód	Kategorie Rozvoj dovedností
	Příklady výroků informantů
<i>Komunikace – forma</i>	I1: „(...) komunikovali přes e-mail, který většina seniorských studentů má, (...)“
<i>Umění nadchnout</i>	I1: „(...) spíš jsem se zaměřovala na předání něčeho zajímavého, určitě bylo mým cílem je nadchnout pro ten obor, é, přivést je k nějaké zajímavé četbě, (...)“
<i>Psychohygiena</i>	I4: „jak vidím, že už nemůžu mluvit, nebo že oni už... tak – tak dělám přestávku“

<i>Zapojení</i>	I2: „(...) a někteří určitě, mmm, měli víc k tomu tématu co říct, takže, ééé, víc jako by počítat prostě s tím, že oni budou chtít do toho nějakým způsobem třeba vstupovat, doptávat se, nebo se hlavně třeba i dělit o svoje zkušenosti.“
<i>Aktivní komunikace</i>	I1: „(...) v té fázi, mmm, toho uvědomění si, té evokace, o čem si budeme povídat, tak sme vždycky, mmm, nastavili nějaký, mmm, motivační rozhovor, většinou skupinový, nebo sem se jich doptávala na jejich vlastní zkušenosti, což třeba vím, že u mladých dospělých příliš nefunguje (...)“
<i>Pozitivní hodnocení</i>	I1: „(...) tak sem je hodnotila pouze slovně a nehodnotila sem je vlastně vůbec tou klasickou klasifikací od Á do eF, ale vždy sem tam napsala jenom, é, můj slovní komentář a formou jakýchsi plus sem psala, co se mi v té práci líbilo, (...)“
<i>Podněty pro seberozvoj</i>	I5: „Navíc dostávají ještě strašnou spoustu materiálu navíc, pro ty bystřejší studenty (...)“
<i>Čas</i>	I1: „Řekla bych, že je – že je stejně časově náročné, (...)“ I4: „(...) u nás v informačních technologiích nemá cenu dělat ty čtyřiceti-minutové pětáctičetiminutové bloky (...)“
<i>Klasické metody</i>	I5: „(...) co sme si dali za cíl, že nebudeme dělat, je klasické čtení a překládání textu (...)“
<i>Formální úprava – danost</i>	I2: „Je to o – mmm, ta forma je stejná, je to přednáška, takže... mmm, to je dané v podstatě.“ I4: „Už sem to v podstatě řekl. Jako... ty základní principy musí být.“

Zdroj: vlastní výzkum

Kategorie Rozvoj dovedností zahrnuje kódy: Komunikace – forma, Umění nadchnout, Psychohygienu, Zapojení, Aktivní komunikace, Pozitivní hodnocení, Podněty pro seberozvoj, Čas, Klasické metody, Formální úprava – danost.

Kód **Komunikace** – forma označuje způsob, jakým se lektori a seniori dorozumívají, respektive zda je posilována dovednost již nabytá – I1: „(...) komunikovali přes e-mail, který většina seniorských studentů má, (...)“.

Umění nadchnout: Lektor přihlíží k tomu, že seniora může přivést k nějakému zájmu, může jej k něčemu přivést už tím, jak látku podá, a o to se rovněž při přemýšlení o svém edukativním záměru snaží: I1: „(...) spíš jsem se zaměřovala na předání něčeho zajímavého, určitě bylo mým cílem je nadchnout pro ten obor, é, přivést je k nějaké zajímavé četbě, (...)“. Informant 4 je zastáncem úkolu, který: „(...) vás vtáhne, popadne, který vás zaujme, který je zajímavý, tento úkol chci řešit.“

Psychohygienu: Je třeba rovněž zvažovat potřebu odpočinku a regenerace sil, a to jak lektorových, tak seniorů: I4: „jak vidím, že už nemůžu mluvit, nebo že oni už... tak – tak dělám přestávku“.

Seniori disponují vyšší potřebou se zapojit – kód **Zapojení** – do hodiny a spoluutvářet ji. Rovněž je jim to ve větší míře umožněno. Informant 2 říká: „(...) a někteří určitě, mmm, měli víc k tomu tématu co říct, takže, ééé, víc jako by počítat prostě s tím, že oni budou chtít do toho nějakým způsobem třeba vstupovat, doptávat se, nebo se hlavně třeba i dělit o svoje zkušenosti.“ Zapojení se – aktivita – stimuluje dále rozvoj a specializaci dovedností.

Se zapojením se do hodiny souvisí **Aktivní komunikace** – je to schopnost diskutovat o předloženém problému: I1: „(...) v té fázi, mmm, toho uvědomění si, té evokace, o čem si budeme povídat, tak sme vždycky, mmm, nastavili nějaký, mmm, motivační rozhovor, většinou skupinový, nebo sem se jich doptávala na jejich vlastní zkušenosti, což třeba vím, že u mladých dospělých příliš nefunguje (...)“. Díky tomuto jsou lektori schopni seniory vtáhnout více do hovoru během hodin a od toho se (někdy) odvíjí i výběr metod. I1: „(...) u seniorů používám navíc hodně metodu dialogickou. A konkrétně buď rozhovor, anebo skupinový rozhovor, mmm, který teda u těch mladých dospělých není až tak oblíbený (...)“.

Základem pro to, aby se mohly dovednosti rozvíjet, je neodradit seniora negativní odezvou na jeho snahu. K tomu slouží to, co je označeno jako kód **Pozitivní hodnocení**. Informant 1 k tomu říká: „(...) tak sem je hodnotila pouze slovně a nehodnotila sem je vlastně vůbec

tou klasickou klasifikací od Á do eF, ale vždy sem tam napsala jenom, é, můj slovní komentář a formou jakýchsi plus sem psala, co se mi v té práci líbilo, (...).“ V zásadě panuje shoda v tom, že je třeba seniory motivovat a – částečně díky tomu, že je vzdělávání seniorů neformální záležitostí – tak se tomuto pojetí přizpůsobují i kontrolní mechanismy (např. hodnocení).

Podněty pro seberozvoj – jsou míněny takové, které seniora primárně neposuzují, nýbrž mu poskytují zpětnou vazbu na jím vykonanou práci. Rovněž to ale mohou být takové materiály, na nichž mohou senioři pracovat doma. Informant 5 říká: „Navíc dostávají ještě strašnou spoustu materiálu navíc, pro ty bystřejší studenty (...).“ „Bystřejšími“ má informant v tomto případě pravděpodobně na mysli seniory, kteří nebyli zasaženi nemocí nepříznivě ovlivňující jejich paměť a tudíž chodí na hodiny z jiných než „rehabilitačních“ („terapeutických“) důvodů.

Čas je nahlížen z několika hledisek. Jedno je příprava lektora na hodinu: I1: „Řekla bych, že je – že je stejně časově náročné, (...).“ – myšleno jako příprava lektora na hodinu mladých dospělých. Další je, jak dlouho bude trvat vyučovací hodina pro seniory a mladé dospělé: I4: „(...) u nás v informačních technologiích nemá cenu dělat ty čtyřiceti-minutové pětáctičetiminutové bloky (...).“ I3: „(...) senioři mají stejně dlouhou hodinu u nás, ééé, jako, é, studenti... prezenční formy studia, dokonce někdy delší – podle toho, jak v kterém studijním oboru, (...).“ Čas je rovněž něco, co intervenuje do rozhodnutí o metodách vzdělávání a tudíž do podoby hodiny a do toho, jak podrobně se lektor rozhodně danému tématu věnovat. I5: „(...) víc preferuju, é, neděláme příliš mnoho, é, projektů, obrázků, promítání, protože na to prostě není čas, (...).“

Kód čas a koresponduje (spolu s koncentrací seniorů, která je považována za vysokou) s kódem **Klasické metody** – jelikož senioři v porovnání s mladými dospělými nemají problém soustředit se na to, co se děje v hodině, uvádí Informant 5, že se nebojí užívat se seniory jen tabuli a křídou. Vyplyvá to z toho, že je pro seniory důležitá i osoba učitele, ne jen předmět udělat. Následkem kódu „Čas“, avšak pro naše potřeby to, co spadá do kódu „Klasické metody“, je vypouštění určitých aspektů toho, co k jazyku patří – čtení. I5: „(...) co sme si dali za cíl, že nebudeme dělat, je klasické čtení a překládání textu (...).“ Mezi klasické metody je tato výpověď zařazena z toho důvodu, aby bylo patrné, jaké deformace – slo-

vo je užito bez negativních konotací – se dají dělat s tím, co je považováno za „formální podobu“ – viz následující kód.

Formální úprava – danost: Lektoři mají tendence se vyjadřovat o formální podobě hodiny, o formální úpravě vůbec jako o něčem, co je dáno – jako by se s tím v jejich očích nedalo nic dělat. Formální úprava – danost skrývá výpovědi jako: I2: „Je to o – mmm, ta forma je stejná, je to přednáška, takže... mmm, to je dané v podstatě.“ I4: „Už sem to v podstatě řekl. Jako... ty základní principy musí být.“ Tento přístup rovněž zasahuje do dovedností, jež mohou lektoři předat, rozvíjet, a jež si mohou senioři osvojit.

6.2.4 Kategorie Spolupráce

Tabulka 11. Kategorie Spolupráce

Kód	Kategorie Spolupráce
	Příklady výroků informantů
<i>Aspekt kontroly</i>	I3: „(...) v podstatě u těch seniorů nemusí, ééé, člověk tak striktně vyžadovat, aby, ééé, to sdělené penzum znalostí, aby to jako by, ééé, prokázali v nějaké té závěrečné zkoušce, (...)“
<i>Životní zkušenosti</i>	I1: „(...) nebo sem se jich doptávala na jejich vlastní zkušenosti (...)“
<i>Očekávání učitele</i>	I1: „Volila sem třeba... právě úkol seminární práce, který u mladých dospělých už téměř nepoužívám, protože se setkávám s obrovským množstvím plagiátů, a... e... obrovským množstvím jako by odbytých, různě okopírovaných prací, kdežto u těch seniorů sem předpokládala, žeé k tomuto nebudou inklinovat (...)“
<i>Aspekt odrazení</i>	I5: „(...) z-zaměřujeme se na to, co umí, ne co neumí, aby prostě nějaká ta jejich deprese nebo něco takového nevznikla.“

<i>Aspekt úcty</i>	I1: „Že sem je nechtěla demotivovat tím, abych je hodnotila. Přišlo mi to i nedůstojné, když sou to, em, sedmdesátiletí lékaři nebo učitelky, jako by hodnotit, co se povedlo, nepovedlo (...)“
<i>Operativní rozhodování</i>	I5: „To znamená, že musím počkat, jaký je výsledek té jedné hodiny.“
<i>Svoboda učitele</i>	I5: „(...) co nejlíp bude v té či oné třídě fungovat. Takže je to absolutně úplně na nás. Já sem předeslala, že – é – pan ředitel je tak strašně rozumný, že prakticky – máme úplně plnou důvěru (...)“

Zdroj: vlastní výzkum

Spolupráci tvarují: Aspekt kontroly, Životní zkušenosti, Očekávání učitele, Aspekt odrazení, Aspekt úcty, Operativní rozhodování a Svoboda učitele.

Aspekt kontroly znamená vliv kontroly z kteréhokoli směru – seniora seniorem neboli sebekontrola, kontrola seniora učitele, učitele seniora, učitele mladého dospělého, vyšší kontrola daných forem a požadavků na zkoušky, které dopadají jak na mladé dospělé, tak také kladou nároky na vzdělavatele, a které odpadají u seniorů. Pro seniorské studenty je specifické to, že mohou kontrolovat sami sebe, oproti mladým dospělým, kde na řadu přichází maturitní či státní závěrečné zkoušky. Písemnou či ústní zkoušku nekontrolují sami mezi sebou nebo sami sobě, ale jsou kontrolováni učiteli. I3: „(...) v podstatě u těch seniorů nemusí, ééé, člověk tak striktně vyžadovat, aby, ééé, to sdělené penzum znalostí, aby to jako by, ééé, prokázali v nějaké té závěrečné zkoušce, (...)“.

Životní zkušenosti jsou považovány za významnou hodnotu, jež se ve vzdělávání dá dobře zpeněžit. Je to něco, nač se lektoři ptají: I1: „(...) nebo sem se jich doptávala na jejich vlastní zkušenosti (...)“, je to vklad, s nímž přichází senioři sami: I2: „(...) oni už třeba mají nějakou životní – ééé – zkušenost, nějakou profesní dráhu za sebou, tak asi je tam víc takových interakcí, (...)“, lektoři z toho mohou i vycházet: I3: „(...) trošinku člověk u té univerzity třetího věku, ééé, především v tom předmětu sociologie, počítá s tím, že senioři mají, ééé, za svoji dobu životní dráhy bohaté zkušenosti, é, takže z toho vychází a, ééé, snaží se navazovat, é, na tady tyto jejich znalosti (...)“. Jde však i o zkušenosti lektora, které jsou v procesu učení ve hře: Informant 4 o sobě říká v souvislosti s tím, že si dle jeho slov od něj

jeho studenti mnohé zapamatovali: „(...) to si každý z nás myslí, že má nějaké speciální vlastnosti (...)“. Na životní zkušenosti a potřeby se rovněž lektoři obrací, když zjišťují, pro jakou sadu vědomostí si vlastně na univerzitu přišli. I5: „(...) jaká témata by chtěli probírat, co je pro mě – ně nosné pro život.“

Očekávání učitele predeterminuje sadu postupů, jež uplatňují k mladým dospělým i k seniorům. I1: „Volila sem třeba... právě úkol seminární práce, který u mladých dospělých už téměř nepoužívám, protože se setkávám s obrovským množstvím plagiátů, a... e... obrovským množstvím jako by odbytých, různě okopírovaných prací, kdežto u těch seniorů sem předpokládala, žeé k tomuto nebudou inklinovat (...)“. Lektor si rovněž tvoří představu (očekávání) o tom, co má být, a přizpůsobuje své chování tomu, aby bylo jeho očekávání – například očekávání důstojnosti – naplněno. I3: „(...) je určitě nastavená nějaká latka, á – podle které – aby to mělo důstojný průběh.“

Aspekt odrazení hovoří o tom, že učitelé rovněž přizpůsobují své chování – ve smyslu výukových postupů – tomu, aby se vyvarovali nežádoucím dopadům na seniory – Informant 5 říká: „(...) z-zaměřujeme se na to, co umí, ne co neumí, aby prostě nějaká ta jejich deprese nebo něco takového nevznikla.“

Aspekt úcty zastřešuje i jakýsi respekt k senioru a jeho rozhodnutí; úctu k jeho životní dráze a zkušenostem, pro niž lektor něco udělá, nebo se například zdrží něco dělat. I1: „Že sem je nechtěla demotivovat tím, abych je hodnotila. Přišlo mi to i nedůstojné, když sou to, em, sedmdesátiletí lékaři nebo učitelky, jako by hodnotit, co se povedlo, nepovedlo (...)“.

Operativní rozhodování vyjadřuje do velké míry svobodu učitele. Je to něco, co univerzita třetího věku oproti vzdělávání mladých dospělých umožňuje. I1: „(...) strukturu celé hodiny najednou poupravím, protože vidím, že třeba tento antropolog je zaujal, takže si o něm povíme víc, i když sem to neměla v plánu.“ Rovněž je ve větší míře možno přizpůsobovat se potřebám seniora. I5: „To znamená, že musím počkat, jaký je výsledek té jedné hodiny.“

Svoboda učitele koresponduje s operativním rozhodováním. V případě vzdělávání seniorů jde o to, že učitelé pociťují, že si mohou daleko spíše volit podle potřeb a dohody to, co, kdy, kde a jak budou učit. Nepřináší to anarchii, naopak to posiluje zodpovědnost za to, co si senioři z hodin odnesou. I5: „(...) co nejlíp bude v té či oné třídě fungovat. Takže je to absolutně úplně na nás. Já sem předeslala, že – é – pan ředitel je tak strašně rozumný, že prakticky – máme úplně plnou důvěru (...)“ Díky tomuto je i rozvíjena základna dovedností

učitele. I5: „A aby to nebyla prostě nějaká hra, že si sem chodí povídat. Takže – mmm – si myslím, že... je to obrovský rozdíl. Perfektně se – je to pro vyučování – ae – pro vyučujícího, opravdu, perfektní záležitost, že – si může tyto věci všechny vyzkoušet. Metody, jakékoliv, (...)“.

6.2.5 Kategorie Seberealizace

Tabulka 12. Kategorie Seberealizace

Kód	Kategorie Seberealizace
	Příklady výroků informantů
<i>Socializace</i>	I2: „Ale je tam i ten aspekt toho setkání se, a –, takže určitě, é, tady v tomto je asi – asi základní rozdíl.“
<i>Událost</i>	I3: „(...) závěrečná zkouška je spíš u té univerzity třetího věku takovou jako že společenskou záležitostí, kdežto, é, studenti tím, že je to legitimní, e, vzdělávání, jehož – ná jehož konci dostanou prostě, ééé, diplom, (...)“
<i>Dobrovolnost</i>	I5: „Takže, mmm, není tady ani ta volnost, ani ta spontánnost. Je to prostě úplně něco jiného. Všichni se sem chodí bavit, a přitom se velmi rychle učí angličtinu.“
<i>Prožitek</i>	I2: „Možná ten senior nad tím někdy víc žasne, protože on když procházel tím vzdělávacím systémem, tak ještě nebyl PowerPoint, nikdo po něm nechtěl, aby pracoval třeba v nějakém e-learningovém prostředí a podobně, takže...“
<i>Vklad</i>	I1: „Řekla bych, že se to liší opravdu v těch metodách dialogických, kdy chtějí daleko více diskutovat.“

Zdroj: vlastní výzkum

Do kategorie seberealizace patří kódy Socializace, Událost, Dobrovolnost, Prožitek a Vklad.

Socializace: I2: „Ale je tam i ten aspekt toho setkání se, a –, takže určitě, é, tady v tomto je asi – asi základní rozdíl.“ Socializace znamená, že univerzita třetího věku zahrnuje kromě

rozvoje nových a stávajících dovedností rovněž příležitost komunikace s dalšími lidmi stejného, ale i značně rozdílného věku. I1: „Potom většinou říkali, že se ještě setkávají někde na kávě, že ten den vlastně pro ně tou přednáškou nekončí, že někdy si jenom tak povídají, (...)“.

Kódem **Událost** je míněno cosi jako slavnostní příležitost opravňující seznání rodiny, společenského oblečení a pocitu, že si senior přebírá cosi, co říká, že ve svém věku ještě něco dokáže. Jde o univerzitu jako symbol vzdělanosti, a o obřadnost, kterou s sebou nese. I3: „(...) závěrečná zkouška je spíš u té univerzity třetího věku takovou jako že společenskou záležitostí, kdežto, é, studenti tím, že je to legitimní, e, vzdělávání, jehož – ná jehož konci dostanou prostě, ééé, diplom, (...)“.

Do kódu **Dobrovolnost** je řazena veškerá dobrovolnost – seniora přijít a univerzitu dělat, jeho vůle zůstat, dobrovolnost lektora a jeho svoboda ve volbě předkládaného materiálu a do jisté míry i času, jenž některému aspektu výuky věnuje. I5: „Takže, mmm, není tady ani ta volnost, ani ta spontánnost. Je to prostě úplně něco jiného. Všichni se sem chodí bavit, a přitom se velmi rychle učí angličtinu.“

Prožitek se týká nového prostředí a toho, co se v něm dnes odehrává – I2: „Možná ten senior nad tím někdy víc žasne, protože on když procházel tím vzdělávacím systémem, tak ještě nebyl PowerPoint, nikdo po něm nechtěl, aby pracoval třeba v nějakém e-learningovém prostředí a podobně, takže...“, ale rovněž se jedná o dbalost lektorů k tomu, aby si senioři užili své studium – I5: „Někteří nemohli, někteří nechtěli – a chodí do těchto předmětů strašně rádi. Myslím – vůbec na univerzitu třetího věku, protože je to pro ně buď splněný sen, nebo útěk z nějaké... své... momentální reality, takže vůbec chodí hrozně rády-rádi.“

Vklad naznačuje vyšší míru vkladu sil, času a energie seniorů, než v případě formálního vzdělávání současní studenti prokazují. I4: „Oni chtějí studovat tu školu, oni se na tu školu přihlásili, oni mají zájem, a v případě informačních technologií to platí dvojnásob.“ Tento vklad se projevuje i v hodinách. I1: „Řekla bych, že se to liší opravdu v těch metodách dialogických, kdy chtějí daleko více diskutovat.“

6.2.6 Kategorie Stimulátory

Tabulka 13. Kategorie Stimulátory

Kód	Kategorie Stimulátory
	Příklady výroků informantů
<i>Přání</i>	I1: „(...) samozřejmě že i den – studenty denního studia chci nadchnout, (...)“.
<i>Zpětná vazba</i>	I2: „(...) asi je tam víc takových interakcí, ééé, než, ééé, když se ti studenti třeba s tou problematikou teprve seznamují.“
<i>Motivace</i>	I3: „Vzhledem k tomu, že, m, ééé, z mého – nebo domnívám se, že je to tím, že, ééé, oni – sou – víceméně – ééé – to mají jako by volnočasovou aktivitu, é, mají to vzdělávání, é, jako by z vlastního popudu, je tam ta vnitřní motivace, ten motor takový, ééé, m-m-m, vyšší, a – tím pádem i – když už se rozhodnou a vyberou si nějaký ten kurz, tak potom se tomu věnují.“
<i>Volba</i>	4: „Oni chtějí studovat tu školu (...)“
<i>Odpovědnost</i>	I5: „Oč máte větší důvěru, a oč máte míň sešněrovaný, vlastně – m-metody, cíle a všechno ostatní – tím větší cítíte zodpovědnost za to, aby to opravdu fungovalo.“
<i>Zájem</i>	I3: „V momentě, kdy zazní něco... jako... z mých úst, e, co jim není úplně jasné, tak oni, é, se doptávají.“ I1: „– a žééé – že každý z nich může jako mít jako velice odborný dotaz, abych na něj byla připravená.“
<i>Přínos</i>	I1: „(...) aby se dozvěděli něco zajímavého a aby se nějak obohatili, (...)“ I2: „(...) univerzitě toho třetího věku, kdy se snažím vybírat věci, které sou nějakým způsobem pro, ééé, ně zajímavé

	nebo přitažlivé, ty témata (...)“.
--	------------------------------------

Zdroj: vlastní výzkum

Do kategorie Stimulátory spadají kódy **Přání**, **Zpětná vazba**, **Motivace**, **Volba**, **Odpovědnost**, **Zájem**, **Přínos**.

Mezi stimulátory je zařazen kód **Přání**. I1: „(...) samozřejmě že i den – studenty denního studia chci nadchnout, (...)“ Opět je to kód, který jde všemi směry. Jde o vyjádření lektorů, že by rádi své studenty stimulovali, ale rovněž v něm jde o to, s jakými představami vstupují mladí dospělí i senioři do vzdělávání. I2: „Asi se bude diametrálně lišit zkouška, která – jak sem říkala – je nějakým způsobem prostě pro ně kvalifikační, a něco jiného je, ééé, když, ééé, v podstatě jak sem řekla, oni, ééé, tam přichází v podstatě už s úplně jiným, ééé, jiným očekáváním od toho studia.“ O přání, aby bylo i vzdělání na univerzitě třetího věku bráno s patřičnou vážností: I3: „(...) oni ani sami – podle mé zkušenosti teda – samo senioři nechtějí, aby nějakým způsobem, ééé, to jejich, é, vzdělávání v univerzitě třetího věku, é, aby se bagatelizovalo a aby třeba se zlehčovalo.“

Zpětná vazba je pro lektory ukazatelem toho, jaký zájem student o vzdělávání má. I1: „(...) bylo vidět, že potom s tím dále pracují, a chodili mi dávat zpětnou vazbu, že si tu knížku přečetli.“ Patrná je však i reflexe lektorů stran toho, v jaké situaci a relativní nevýhodě je mladý dospělý oproti seniorovi: I2: „(...) asi je tam víc takových interakcí, ééé, než, ééé, když se ti studenti třeba s tou problematikou teprve seznamují.“ Informant 4 říká: „A ty úkoly musí být jiné pro ty seniory, a jiné pro ty – jak říkáte vy – mladí dospělí, jo?“ – zde se projevuje zpětná vazba v tom, jak lektor diferencuje náročnost úkolů s ohledem na vzdělávací cíl.

Jedním z často zmiňovaných pojmů je i kód **Motivace**. Jde o touhu lektorů studenty motivovat, jde o to, že se senioři dají snáze motivovat, a že hladina motivace – s ohledem k dobrovolnému návratu do vzdělávacího procesu – je vyšší než u mladých dospělých. I3: „Vzhledem k tomu, že, m, ééé, z mého – nebo domnívám se, že je to tím, že, ééé, oni – sou – víceméně – ééé – to mají jako by volnočasovou aktivitu, é, mají to vzdělávání, é, jako by z vlastního popudu, je tam ta vnitřní motivace, ten motor takový, ééé, m-m-m, vyšší, a – tím pádem i – když už se rozhodnou a vyberou si nějaký ten kurz, tak potom se tomu věnují.“

Právě **Volba** je v tomto procesu důležitým prvkem. Jak říká Informant 3: „(...) jim nejde o nějakou známku, é, jim nejde, é, óóó, *výdech*, o to, ééé, udělat to, jo?“; protože: „(...) v U3V – je jejich cílem učení samo o sobě.“ Informant 4 říká: „Oni chtějí studovat tu školu (...)“.

Konečně **Odpovědnost** – cítí ji jak lektoři za to, aby studenty něco naučili – souvisí to s kódem svoboda učitele a aspektem kontroly –, zvláště požívají-li svobody a důvěry nadřazených: I5: „Oč máte větší důvěru, a oč máte míň sešněrovaný, vlastně – m-metody, cíle a všechno ostatní – tím větší cítíte zodpovědnost za to, aby to opravdu fungovalo.“, tak také senioři cítí vyšší míru odpovědnosti za to, co si sami zvolili, což se může projevit až stresem. Jak říká Informant 2 o svých seniorských studentech, kteří čelili prezentaci své práce: „Musím říct, že asi tady tohle pro ně bylo nejvíc stresující, protože... nebyli zvyklí, (...)“.

Zájem – jelikož je univerzita třetího věku dobrovolná aktivita, jak uvádí Informant 1, tak: „(...) předpokládá se – nebo ten zájem jejich je velký (...)“. Zájmu seniorů se přizpůsobuje výuka; ne vždy, ne absolutně, ale bere se na mínění seniorů zřetel: „(...) kdy třeba vidím, že je něco zaujalo, tak se tomu věnuju víc a tu – tu – tu skladbu, tu strukturu (...)“. Se schopností komunikovat aktivně souvisí rovněž vyjádření Informanta 3: „V momentě, kdy zazní něco... jako... z mých úst, e, co jim není úplně jasné, tak oni, é, se doptávají.“ – toto vyjádří zájem lépe než jakékoli ujištění. Zájem však může pro lektora představovat i jistá úskalí. I1: „– a žééé – že každý z nich může jako mít jako velice odborný dotaz, abych na něj byla připravená.“

Kódem **Přínos** se myslí specifické použití konkrétních nabytých dovedností a jejich aplikace v současném životě seniora; spíše než připravovat na budoucí povolání má pomáhat s aktuálními výzvami. Tak se informant 1 snaží: „(...) aby se dozvěděli něco zajímavého a aby se nějak obohatili, (...)“. I2: „(...) univerzitě toho třetího věku, kdy se snažím vybírat věci, které sou nějakým způsobem pro, ééé, ně zajímavé nebo přitažlivé, ty témata (...)“. Přínosem je i to, co uvádí Informant 5: „(...) jazyk není legrace v tom jejich věku, takže, é, tam se musí maximálně ocenit to, (...)“. Ocenění patří do přínosu jakožto pozitivní impuls pro psychiku člověka.

6.2.7 Kategorie Diferenciace přístupu

Tabulka 14. Kategorie Diferenciace přístupu

Kód	Kategorie Diferenciace přístupu
	Příklady výroků informantů
<i>Samopříprava</i>	I3: „(...) senioři si je opraví sami a zařadí se, a vidí, jak by na tom byli, kdyby byli řádnými studenty.“
<i>Vlastní snaha (MD)</i>	I3: „(...) jejich pohledu zajímavější aktivitu –, tak se té výuky neúčastní. Neberou to jako by tak vážně, ééé, jako studenti univerzity třetího věku.“
<i>Nižší vzdělávací ambice</i>	I3: „(...) během té výuky je vidět, že nesoustředí pozornost jako by na ten obsah, který je jim předkládán, (...),“
<i>Povinnost studentů</i>	I3: „Tady je to, ém, stanovování cílů. Ééé. Mladí dospělí mají nějaké <i>penzum</i> nebo <i>objem</i> vědomostí, které se <i>musí</i> naučit a člověk je musí, ééé, potom po nich <i>vyžadovat</i> , (...).“
<i>Nižší motivace</i>	I3: „(...) během té výuky je vidět, že nesoustředí pozornost jako by na ten obsah, který je jim předkládán, (...),“
<i>Malá návratnost reakce</i>	I5: „(...) nemluví tolik, ááá nejsou tak aktivní jako ti staří.“
<i>Důkaz</i>	I5: „(...) nakonec to děláme už mnoho roků tady ve škole... a – é – dal mi úplně volnou ruku, abych mohla připravit plány, ém, cíle, metodiky – všechno, co chci, si dělat podle svého.“
<i>Kombinování coby mezistupeň</i>	I3: „(...) v té kombinované formě, é, se vyskytnou studenti, kteří de facto věkem by mohli zapadnout do U3V, jo? A, eee, tam už, é, je jako by ta cílová skupina podobná, ééé, pro kterou přednášíte, pouze s tou výjimkou, ééé, té jako by povinnosti a, é, té dobrovolnosti, že to tak řeknu (...).“
<i>Formální kritéria</i>	I4: „(...) ten, e, rozsah je jiný.“
<i>Odlišná náročnost</i>	I1: „(...) dostávali jiné úkoly, ne metody... dostávali jiné

	úkoly, než bych asi zadávala studentům denního studia.“, kdy informant chce po mladých dospělých – s nároky na citace a podobně – seminární práce, kdežto u esejí zvolil formu esejí, která neklade tak vysoké nároky na citování.“
<i>Nekorektnost přístupu</i>	I1: „(...) u mladých dospělých už téměř nepoužívám, protože se setkávám s obrovským množstvím plagiátů, a... e... obrovským množstvím jako by odbytých, různě okopírovaných prací, (...)“
<i>Shoda</i>	I1: „(...) řekla bych, že i metody sem používala stejně.“ I4: „Tak, ééé, zase řekl bych – ehf – z toho didaktického hlediska, z toho obecného pedagogického principu, je to stejné.“ I5: „(...) tito lidé se nestydí před sebou, všichni mají takový stejný cíl (...)“ I3: „Ééé, někdy – což vás potěší – se najdou – zase bychom to tak jako by, ééé, nebipólovali, tak se najdou i motivovaní studenti, (...)“
<i>Živý organismus</i>	I4: „Takže... jestliže, jestliže, é, mám různé skupiny, různé – jak říká ten kolega – civilizace, tak musím k nim přistupovat různě.“ I1: „V tom, že pořád je to práce s živým člověkem.“
<i>Cíl určuje cestu</i>	I4: „Prostě důležitý je – m, stanovit si ten cíl, (...)“ I5: „Čili je tady strašně moc velký rozdíl. A je to dáno tím, é, jaký je cíl. U nich je cíl ta komunikace, á, é, hledání informací k – vf – vyznání se v současném světě, kde spousta slov, i v češtině, é, je dneska anglicky. Nebo u výrobků – sou anglicky popsané, tak aby se cítili jako neodstrčení. Kdežto u té mladé generace, é, tam se musí věnovat všem

	dalším oblastem, kromě jenom té komunikace. To znamená, že to strašně zpomaluje, á, mmm, ta maturita, vlastně, to je takové nacvičení si – současná maturita – z poloviny nacvičení si určitých záležitostí a reakcí.“
<i>Novotářství</i>	I5: „(...) – u mladých dospělých nás nutí o vedení školy a všeci, i jejich nadřizení, promítat filmy, i interaktivní tabule, projekty, supernovinky, ééé, které... mnohdy nevedou k cíli, protože podle mého – a já už učím opravdu hodně roků, od svých čtyřadvaceti, je mi čtyřiašedesát, takže sem už zkusila ledasjaké, é, věci a myslím si, že sou studenti přehlčení vizuálními vjemy, audio vjemy, é, neumí se soustředit, neumí klasicky pracovat, (...)“

Zdroj: vlastní výzkum

Mezi kódy kategorie Diferenciace přístupu patří: Samopříprava, Vlastní snaha (MD), Nižší vzdělávací ambice, Povinnosti studentů, Nižší motivace, Malá návratnost reakce, Důkaz, Kombinování coby mezistupeň, Formální kritéria, Odlišná náročnost, Nekorektnost přístupu, Shoda, Živý organismus, Cíl určuje cestu, Novotářství.

Samopříprava obsahuje buďto materiály, jež jsou seniorům vytisknuty – I1: „(...) což je velký rozdíl oproti studentům denního studia, kterým materiály nosíme výjimečně (...)“. U seniorů spočívá i v samostatné kontrole svého testu – I3: „(...) senioři si je opraví sami a zařadí se, a vidí, jak by na tom byli, kdyby byli řádnými studenty.“ U seniorů se samopříprava spojuje s jejich ochotou práce doma: I5: „No a potom samozřejmě, mmm, ty ostatní – metody, které zdržují, takové ty poslechové a podobně, mmm, maximum věcí dělají doma.“

Vlastní snaha (MD) (= mladých dospělých) je nižší; jak říká Informant 3, že když mají z: „(...) jejich pohledu zajímavější aktivitu –, tak se té výuky neúčastní. Neberou to jako by tak vážně, ééé, jako studenti univerzity třetího věku.“

Nižší vzdělávací ambice, které se týkají mladých dospělých, rozhodně neznamenaají ani možnosti a předpoklady studentů, a nejedná se ani o snižování výsledného cíle či porovnávání formálního a neformálního vzdělávání – jde o snahu, její nedostatek a projevy. Informant tři to vidí následovně – I3: „(...) během té výuky je vidět, že nesoustředí pozornost jako by na ten obsah, který je jim předkládán, (...),“ jelikož během hodiny používají mobily a další;

cíl mladých dospělých je však jasný a oproti seniorům se nedá říci, že by byl nižší, jak dokládá Informant 3: „Kdežto tam to učení je prostředkem k dosažení, é, toho hlavního cíle, toho diplomu nebo vysokoškolského vzdělání.“ Kód má představovat spíše jakousi devalvací procesu učení se u mladých dospělých.

Povinnosti studentů sestávají z toho, co je dáno k tomu, aby složili úspěšně své zkoušky – I3: „Tady je to, ém, stanovování cílů. Ééé. Mladí dospělí mají nějaké penzum nebo objem vědomostí, (...)“, zatímco senioři nemají povinnost prokázat své znalosti u zkoušek. I3: „Tady je to, ém, stanovování cílů. Ééé. Mladí dospělí mají nějaké *penzum* nebo *objem* vědomostí, které se *musí* naučit a člověk je musí, ééé, potom po nich *vyžadovat*, (...)“.

Nižší motivace, o níž většina informantů hovoří – I1: „(...) oproti studentům, kteří ne – jako vnímala jsem, že nejsou tolik motivovaní.“ Odráží se to v jisté pasivitě mladých dospělých studentů, která může být důsledkem zvyku – I3: „(...) samozřejmě prezenční studenti – ti to berou, é – tím, že vyšli ze střední školy a tam určitě – třeba na nějakých gymnáziích nebo průmyslových školách – neříkali učitelům po výuce, že se jim výuka líbila, tak ti to berou automaticky a berou to jako pokračování, jako by té výuky, (...)“.

Malá návratnost reakce na podněty učitelů se projevuje již zmiňovanou pasivitou – I5: „(...) nemluví tolik, ááá nejsou tak aktivní jako ti staří.“

Důkaz je dokladem výše zmíněného, anebo tvrzení v rozhovorech, která mají dokládat informantem dříve řečené. Informant 5 tak třeba dokládá, proč si může v takové míře volit, co a jak bude se studenty – seniory v hodinách dělat: „(...) nakonec to děláme už mnoho roků tady ve škole... a – é – dal mi úplně volnou ruku, abych mohla připravit plány, ém, cíle, metodiky – všechno, co chci, si dělat podle svého.“ Dá se to však brát i opačně – důkazem toho, že není třeba pevné kontroly „shora“, je, že vše běží, jak má, přičemž díky tomu zpětně není třeba takový dohled.

Jeden informant specificky zmiňuje kombinovanou formu studia – kód **Kombinování coby mezistupeň** – jež se stávají specifickými jak vůči mladým dospělým, tak vůči seniorům; dá se říci, že jsou na půli cesty mezi těmito skupinami; je si v něčem podobná mladým dospělým – nedobrovolnost – a v něčem seniorům – lepší schopnost reflektovat a komentovat dění v hodině. I3: „(...) v té kombinované formě, é, se vyskytnou studenti, kteří de facto věkem by mohli zapadnout do U3V, jo? A, eee, tam už, é, je jako by ta cílová skupina po-

dobná, ééé, pro kterou přednášíte, pouze s tou výjimkou, ééé, té jako by povinnosti a, é, té dobrovolnosti, že to tak řeknu (...).“

Z kódu **Formální kritéria** vychází obsah a cíle studia. Pro mladé dospělé je tak – I4: „(...) ten, e, rozsah je jiný.“

Nejen rozsah – rovněž nároky se v případě mladých zvyšují. **Odlišná náročnost** se klade na dovednosti seniorů a studentů v rámci běžné komunikace ve smyslu kontaktování se, zkoušení přes internet, ale i na kvantum učiva, jež musí zvládnout. I1: „(...) dostávali jiné úkoly, ne metody... dostávali jiné úkoly, než bych asi zadávala studentům denního studia.“, kdy informant chce po mladých dospělých – s nároky na citace a podobně – seminární práce, kdežto u esejí zvolil formu esejí, která neklade tak vysoké nároky na citování.“

Nekorektnost přístupů se týká přístupu k práci, která je mladým dospělým zadána. Například zmiňovaných seminárních prací a esejí. I1: „(...) u mladých dospělých už téměř nepoužívám, protože se setkávám s obrovským množstvím plagiátů, a... e... obrovským množstvím jako by odbytých, různě okopírovaných prací, (...).“

Kód **Shoda** zastřešuje vše, co je v případech vzdělávání seniorů a mladých dospělých podobné. Většinou jde o principy, z nichž se vychází, možnosti metod, z nichž se vybírá, a podle lektora i v rámci vybraného přístupu jde o způsob práce s vybranou metodou. Jak uvádí Informant 2: „Tam v podstatě je to omezené tou přednáškou.“ Díky tomu nepoužívá aktivizační metody, které jsou koordinačně, časově a jinak náročné a v počtu plně posluchačny by se daly jen stěží zvládnout. I1: „(...) řekla bych, že i metody sem používala stejné.“ Informant 2 řekl o reakcích na otázky, které položil: „Ale tohle je stejné, bych řekla, (...).“ Jeden informant zase říká, že jeho příprava na výuku mladých dospělých a seniorů je I3: „(...) stejná.“ I4: „Tak, ééé, zase řekl bych – ehf – z toho didaktického hlediska, z toho obecného pedagogického principu, je to stejné.“ Shoda se však může týkat i toho, jaký cíl si senioři kladou – I5: „(...) tito lidé se nestydí před sebou, všichni mají takový stejný cíl (...).“, čímž se u nich nalézají shoda mezi sebou navzájem a pomáhá ke sblížení. Shodu lze rovněž najít v tom, že motivovaný mladý dospělý vypadá pro lektora obdobně jako seniorský posluchač. I3: „Ééé, někdy – což vás potěší – se najdou – zase abychom to tak jako by, ééé, nebipólovali, tak se najdou i motivovaní studenti, (...).“, I1: „No spíš mi – spíš mi přijde, že bych toho seniorského posluchače přirovnala k velmi motivovanému mladému dospělému.“

Živý organismus znamená cosi, s čím je třeba pracovat – I4: „Takže... jestliže, jestliže, é, mám různé skupiny, různé – jak říká ten kolega – civilizace, tak musím k nim přistupovat různě.“ a k čemu je třeba přistupovat s reflektováním odlišností a okolností. I1: „V tom, že pořád je to práce s živým člověkem.“

Cíl určuje cestu – v případě mladých dospělých úspěšné ukončení studia, v případě seniorů to, aby si z hodiny odnesli, co budou moci zužitkovat. I4: „Prostě důležitý je – m, stanovit si ten cíl, (...)“, I5: „Čili je tady strašně moc velký rozdíl. A je to dáno tím, é, jaký je cíl. U nich je cíl ta komunikace, á, é, hledání informací k – vf – vyznání se v současném světě, kde spousta slov, i v češtině, é, je dneska anglicky. Nebo u výrobků – sou anglicky popsané, tak aby se cítili jako neodstrčení. Kdežto u té mladé generace, é, tam se musí věnovat všem dalším oblastem, kromě jenom té komunikace. To znamená, že to strašně zpomaluje, á, mmm, ta maturita, vlastně, to je takové nacvičení si – současná maturita – z poloviny nacvičení si určitých záležitostí a reakcí.“

Novotářství – moderní technika má sloužit a pomáhat. I5: „(...) – u mladých dospělých nás nutí o vedení školy a všeci, i jejich nadřizení, promítat filmy, i interaktivní tabule, projekty, supernovinky, ééé, které... mnohdy nevedou k cíli, protože podle mého – a já už učím opravdu hodně roků, od svých čtyřiaadvaceti, je mi čtyřiašedesát, takže sem už zkusila le-dasjaké, é, věci a myslím si, že sou studenti přehlčení vizuálními vjemy, audio vjemy, é, ne-umí se soustředit, neumí klasicky pracovat, (...)“ oproti seniorům, kteří se, jak již bylo zmíněno, například mobilními telefony nerozptylují, čímž následně docilují lepší koncentrace a lektoři dostávají uspokojivější odezvu na své dotazy.

6.3 Analýza jednotlivých kategorií jako celku

Koordinace je něco, co shrnuje poznatky o seniorech, na základě čehož mohou lektoři tvořit plány na své hodiny. Díky většinovému zastoupení žen, věkovému rozptylu a vědomí, že spektrum povolání zastoupeno u seniorských studentů je rozmanité, mohou přizpůsobit obsah svých hodin výběru témat a uvážlivě volit, jakým způsobem hodinu zahájí, klade-li lektor na toto důraz. Stejně tak je podstatné zjištění, že vlivem technologií ubývá soustředěnosti mladých dospělých, že se začíná rovnat soustředění seniorů, s čímž je možno dále pracovat jak u mladých dospělých, tak u seniorů.

Usnadnění představuje osobní iniciativu lektorů, kteří seniorům připravují podklady. Nejedná se vždy o to, že by na seniory byly kladeny nižší nároky – toto nebývá ani z perspektivy seniorů žádoucí, neboť jejich osobním cílem je, aby byla snaha, jež do vzdělávání vynaloží, brána vážně. Z toho důvodu se lektoři rozhodují mezi tím, zda brát univerzitu jako vysokoškolské vzdělání, jež nebudou ochuzovat o data, zda si hodinu uspořádají tak, aby mohli do detailu probrat to, co seniory zajímá, anebo zda naplánují po předchozí domluvě aktivity tak, že se v rámci hodiny probírá jen část učiva s tím, že se senior připraví na zbytek doma. S usnadněním rovněž souvisí více obrazu, přizpůsobení výukového materiálu po obsahové stránce i ve formě. Lektoři vychází vstříc jak co do výběru příkladů, tak co do užívaných pojmů. V potaz berou možnosti seniora dostat se například k internetu.

Dovednosti senioři rozvíjí užíváním toho, co znají a umí, a prohlubováním znalostí a dovedností v této oblasti. Z tohoto důvodu je mezi dovednosti zařazena komunikace a její forma, jež stimuluje seniora k užití a užívání počítače, který tato věková skupina stále užívá nejméně často ze všech ostatních. Mezi to, co pomáhá seniorům s rozvojem dovedností, je umění lektora nadchnout seniora pro předmět, o což většina z informantů v té či oné podobě usilovala. Ačkoli je odpočinek důležitý pro regeneraci sil, nadšení seniorů mnohdy překlene nepohodu fyzického rázu do té míry, že vydrží zůstat na hodině i déle než mladí dospělí – minimálně jsou k tomu více ochotní. Díky tomu, že senioři prokazují vyšší potřebu zapojení se do hodiny a diskutování, dovolí si lektoři vypustit z hodin kreativní nové podoby učení, jež naopak slouží k tomu udržet pozornost mladých dospělých. Naopak pomůckou pro podporu rozvoje seniora představuje převážně pozitivní hodnocení a podněty pro sebe-rozvoj seniorů, tedy jakési reflektování úspěchů seniora ve vzdělávání. Čas jako forma regulace všeho je na jednu stranu něco, co omezuje lektora i seniory, na druhou stranu něco, co senior investuje oproti mladým dospělým ochotněji do vzdělávání, učení se a vědění. Jako omezující prvek spatřujeme formální úpravu, jež lektoři vidí jako něco, s čím se nehýbe, co tak být musí, nebo to tak zkrátka je. Negeneruje to totiž další možnosti řešení. Toto se projevuje zejména u vzdělávání mladých dospělých, kdy je – možná – jejich rozvoj dovedností brzděn tímto omezením v podobě regulí. Zcela jistě tím mladí dospělí přichází o možnost velkého vlivu na své vzdělání, která seniorům umožňuje být motivovaní a věnovat se tomu, co považují za užitečné, zbavuje je to do jisté míry zodpovědnosti, kterou senioři vůči vzdělání pociťují a kterou následně dají v hodinách lektorům najevo, což souvisí s další kategorií, spoluprací.

Spolupráce je klíčová pro vztah seniora a lektora. Lektor čerpá ze životních zkušeností seniora, z jeho zaměstnání a toho, co už slyšel, viděl a zažil, aby mu usnadnil rozvíjení dovedností, a toto usnadnění usnadňuje zpětně lektorovi formovat plány na výuku. Kontroluje, a sám je kontrolován – jeho úloha kontrolora však není ani zdaleka tak svázána jako v případě mladých dospělých, na něj samého není dohlíženo přísně skrze vyšší autority, naopak mechanismus jakéhosi dohlížení a kontroly probíhá přímo – a v mnohem větší a ochotnější míře – přímo od seniorů, čímž se proces kontroly významně odlišuje od podoby kontroly mladých dospělých. Lektor vstupuje s prekoncepty o tom, jak bude vypadat výuka mladých dospělých, a jak ta se seniory; díky těmto očekáváním – například vědomí si zkušeností seniorů – vstupuje do procesu vzdělání i úcta, s níž si vyslechne připomínky seniora na dané téma, hodnocení sebe sama i konfrontaci teorie a zkušeností seniora. Snaha o spolupráci generuje odrazení seniora od vzdělávání jako prvek, jemuž se chtějí lektoři vyhnout. Spoluprací, která probíhá ze strany seniorů na aktivní úrovni, se myslí rovněž rozhodnutí lektora, která jsou okamžitá, daleko méně svázaná regulami toho, co musí studentům předat. Možnost učitele rozhodovat operativně například v rámci hodiny poskytuje lektorovi svobodu, která je u vzdělávání mladých dospělých ve značné míře ztracena.

Seberealizací je myšleno to, že senioři rozhodnutím se studovat na univerzitě třetího věku ve skutečnosti realizují sebe sama v rámci vzdělávání; seberealizace je o dobrovolnosti, o příležitosti potkávat se s lidmi, o prožitku, jež tito lidé mají z něčeho, co se dělat rozhodli, je to příležitost, která v jejich podání nabývá slavnostního ražení. Díky tomuto přístupu je osobní vklad, který do studia dávají, proporcionální – podle toho vypadá jejich úsilí a to, že to takto cítí, má další konsekvence v motivaci a všem, o čem již byla řeč.

Povinnosti studentů sestávají z toho, co je dáno k tomu, aby složili úspěšně své zkoušky – I3: „Tady je to, ém, stanovování cílů. Ééé. Mladí dospělí mají nějaké penzum nebo objem vědomostí, (...)“, zatímco senioři nemají povinnost prokázat své znalosti u zkoušek. I3: „Tady je to, ém, stanovování cílů. Ééé. Mladí dospělí mají nějaké *penzum* nebo *objem* vědomostí, které se *musí* naučit a člověk je musí, ééé, potom po nich *vyžadovat*, (...)“.

Nížší motivace, o níž většina informantů hovoří – I1: „(...) oproti studentům, kteří ne – jako vnímala jsem, že nejsou tolik motivovaní.“ Odráží se to v jisté pasivitě mladých dospělých studentů, která může být důsledkem zvyku – I3: „(...) samozřejmě prezenční studenti – ti to berou, é – tím, že vyšli ze střední školy a tam určitě – třeba na nějakých gymnáziích

nebo průmyslových školách – neříkali učitelům po výuce, že se jim výuka líbila, tak ti to berou automaticky a berou to jako pokračování, jako by té výuky, (...)“.

Malá návratnost reakce na podněty učitelů se projevuje již zmiňovanou pasivitou – I5: „(...) nemluví tolik, ááá nejsou tak aktivní jako ti staří.“

Důkaz je dokladem výše zmíněného, anebo tvrzení v rozhovorech, která mají dokládat informantem dříve řečené. Informant 5 tak třeba dokládá, proč si může v takové míře volit, co a jak bude se studenty – seniory v hodinách dělat: „(...) nakonec to děláme už mnoho roků tady ve škole... a – é – dal mi úplně volnou ruku, abych mohla připravit plány, ém, cíle, metodiky – všechno, co chci, si dělat podle svého.“ Dá se to však brát i opačně - důkazem toho, že není třeba pevné kontroly „shora“ je, že vše běží, jak má, přičemž díky tomu zpětně není třeba takový dohled.

Jeden informant specificky zmiňuje kombinovanou formu studia – kód **Kombinování coby mezistupeň** – jež se stávají specifickými jak vůči mladým dospělým, tak vůči seniorům; dá se říci, že jsou na půli cesty mezi těmito skupinami; je si v něčem podobná mladým dospělým – nedobrovolnost – a v něčem seniorům – lepší schopnost reflektovat a komentovat dění v hodině. I3: „(...) v té kombinované formě, é, se vyskytnou studenti, kteří de facto věkem by mohli zapadnout do U3V, jo? A, eee, tam už, é, je jako by ta cílová skupina podobná, ééé, pro kterou přednášíte, pouze s tou výjimkou, ééé, té jako by povinnosti a, é, té dobrovolnosti, že to tak řeknu (...)“.

Z kódu **Formální kritéria** vychází obsah a cíle studia. Pro mladé dospělé je tak – I4: „(...) ten, e, rozsah je jiný.“

A nejen rozsah; rovněž nároky se v případě mladých zvyšují. **Odlišná náročnost** se klade na dovednosti seniorů a studentů v rámci běžné komunikace ve smyslu kontaktování se, zkoušení přes internet, ale i na kvantum učiva, jež musí zvládnout. I1: „(...) dostávali jiné úkoly, ne metody... dostávali jiné úkoly, než bych asi zadávala studentům denního studia.“, kdy informant chce po mladých dospělých – s nároky na citace a podobně – seminární práce, kdežto u esejí zvolil formu esejí, která neklade tak vysoké nároky na citování.“.

Nekorektnost přístupů se týká přístupu k práci, která je jim zadána. Například zmiňovaných seminárních prací a esejí. I1: „(...) u mladých dospělých už téměř nepoužívám, protože se setkávám s obrovským množstvím plagiátů, a... e... obrovským množstvím jako by odbytých, různě okopírovaných prací, (...)“.

Kód **Shoda** zastřešuje vše, co je v případech vzdělávání seniorů a mladých dospělých podobné. Většinou jde o principy, z nichž se vychází, možnosti metod, z nichž se vybírá, a podle lektora i v rámci vybraného přístupu jde o způsob práce s vybranou metodou. Jak uvádí informant 2: „Tam v podstatě je to omezené tou přednáškou.“ Díky tomu nepoužívá aktivizační metody, které jsou koordináčně, časově a jinak náročné a v počtu plně posluchárny by se daly jen stěží zvládnout. I1: „(...) řekla bych, že i metody sem používala stejné.“ Informant 2 řekl o reakcích na otázky, které položil: „Ale tohle je stejné, bych řekla, (...)“. Jeden informant zase říká, že jeho příprava na výuku mladých dospělých a seniorů je I3: „(...) stejná.“ I4: „Tak, ééé, zase řekl bych – ehf – z toho didaktického hlediska, z toho obecného pedagogického principu, je to stejné.“ Shoda se však může týkat i toho, jaký cíl si senioři kladou – I5: „(...) tito lidé se nestydí před sebou, všichni mají takový stejný cíl (...)“, čímž se u nich nalézá shoda mezi sebou navzájem a pomáhá ke sbližování. Shodu lze rovněž najít v tom, že motivovaný mladý dospělý vypadá pro lektora obdobně jako seniorský posluchač. I3: „Ééé, někdy – což vás potěší – se najdou – zase abychom to tak jako by, ééé, nebipólovali, tak se najdou i motivovaní studenti, (...)“, I1: „No spíš mi – spíš mi přijde, že bych toho seniorského posluchače přirovnala k velmi motivovanému mladému dospělému.“

Živý organismus znamená cosi, s čím je třeba pracovat – I4: „Takže... jestliže, jestliže, é, mám různé skupiny, různé – jak říká ten kolega – civilizace, tak musím k nim přistupovat různě.“ a k čemu je třeba přistupovat s reflektováním odlišností a okolností. I1: „V tom, že pořad je to práce s živým člověkem.“

Cíl určuje cestu – v případě mladých dospělých úspěšné ukončení studia, v případě seniorů to, aby si z hodiny odnesli, co budou moci zužítkovat. I4: „Prostě důležitý je – m, stanovit si ten cíl, (...)“, I5: „Čili je tady strašně moc velký rozdíl. A je to dáno tím, é, jaký je cíl. U nich je cíl ta komunikace, á, é, hledání informací k – vf – vyznání se v současném světě, kde spousta slov, i v češtině, é, je dneska anglicky. Nebo u výrobků – sou anglicky popsané, tak aby se cítili jako neodstrčení. Kdežto u té mladé generace, é, tam se musí věnovat všem dalším oblastem, kromě jenom té komunikace. To znamená, že to strašně zpomaluje, á, mmm, ta maturita, vlastně, to je takové nacvičení si – současná maturita – z poloviny nacvičení si určitých záležitostí a reakcí.“

Novotářství – moderní technika má sloužit a pomáhat. I5: „(...) – u mladých dospělých nás nutí o vedení školy a všeci, i jejich nadřizení, promítat filmy, i interaktivní tabule, projekty, supernovinky, ééé, které... mnohdy nevedou k cíli, protože podle mého – a já už učím opravdu hodně roků, od svých čtyřiařiceti, je mi čtyřiašedesát, takže sem už zkusila le-dasjaké, é, věci a myslím si, že sou studenti přehlčeni vizuálními vjemy, audio vjemy, é, ne-umí se soustředit, neumí klasicky pracovat, (...)“ oproti seniorům, kteří se, jak již bylo zmí-něno, například mobily nerozptylují, čímž následně docilují lepší koncentrace a lektoři do-stávají uspokojivější odezvu na své dotazy.

Pro seniora i pro lektora funguje vzájemná zpětná vazba, jež souvisí s aspekty kontroly, avšak kontrola, neboli dohled, má v sobě jakýsi mocenský podtón, který zpětná vazba po-strádá.

Diferenciace přístupu – jde o různý přístup seniorů a mladých dospělých ke vzdělávání, a o různý přístup lektorů-učitelů-vzdělavatelů k oběma těmto skupinám. Zobrazuje vzdělávání především z hlediska mladých dospělých, kteří, ač usilují o diplom či jinou úspěšně zvládnou-tou zkoušku, mají nižší vzdělávací ambice ve smyslu morální kázně, vkladu a ochoty dát do studia tolik, co dává senior. Vliv má na tento jev zřejmě náročnost a povinnosti studentů – mladých dospělých – které jsou dány formálními kritérii, jež však souvisí s nižší mírou moti-vace mladých dospělých, a vedou k nekorektnímu přístupu, jímž se myslí zejména různé podvody, jež mají usnadnit studentům jejich vlastní práci. Taktéž vedou k nižší návratnosti a odezvě v hodinách na lektorovy snahy. Po mladých dospělých se vyžaduje vlastní snaha ve vzdělávacím procesu, avšak vlastní snaha je ve skutečnosti nižší než u seniorů. Různý pří-stup je zaujímán též k přípravě během studia, jež se liší u seniorů a mladých dospělých zejména v tom, čeho chce která skupina dosáhnout – cvičení v rámci rehabilitace po mozkové příhodě, setkání se s přáteli, nabytí nových vědomostí, anebo absolvování vysoké školy s opravňujícím dokumentem. Studenti kombinovaného studia vystupují jako skupina na půl cesty mezi mladými dospělými a seniory. Lektoři své výroky dokládají svými zkuše-nostmi, jednou z nichž je jakési novátorství, pocit, že do vzdělávání prosakují nové metody a technologie, které ovšem nemusí vést u mladých dospělých ke kýženému výsledku, které však jistě není nezbytnou součástí vzdělávání seniorů. Vzdělávání seniorů – stejně jako vzdělávání dospělých – má ovšem své styčné body, jako je práce s lidmi a pedagogické principy, z nichž se při vzdělávání vychází. Pro seniory a mladé dospělé však platí shodné principy, na nichž vzdělávání stojí.

6.3.1 Axiální fáze kódování

V této fázi se mají generovat spojení subkategorií a kategorií (Strauss, Corbinová, 1999, cit. podle Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 232). Kategorie mají být přiřazeny k položkám paradigmatického modelu, který sestává z příčinných podmínek, jevu, kontextu, intervenujících podmínek, strategií interakce a jednání a následků (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 232).

Příčinnou podmínkou jsou pro tento výzkum **stimulátory** – přání, volby, motivace, zájem a přínos, rovněž zpětná vazba. *Jevem* je **vzdělávání seniorů** samotné, v *kontextu* **diferencovaného přístupu** (to, co je ve vzdělávání shodné, versus to, co pro potřeby daných lektorů v daných předmětech při práci s danými seniory neobstálo) a **rozvoje dovedností**. *Intervenující podmínkou* je **seberealizace**, která probíhá na poli vkladu do vzdělávání, prožívání sociálního aspektu vzdělávání, vzdělávání jako události. *Strategie jednání* jsou **koordinace, usnadnění a spolupráce**. Toto vygeneruje *následky* – **uvědomělý přístup seniorů** a **hlubší integraci do společnosti**.

Do uvědomělého přístupu patří diferencovaný přístup seniorů ke vzdělávání a lektorů k seniorům a mladým dospělým, stimulátory, které seniory vedou ke vzdělávání, a rozvoj dovedností, který díky vzdělání získají. Integraci do společnosti pomůže koordinace vzdělávání jakožto proces včleňování seniorů do studia a studiem do společnosti, usnadnění tohoto procesu a vzájemná spolupráce. Seberealizace vystupuje jako přemostění uvědomělého přístupu a integrace do společnosti; na jednu stranu je to motivující prvek, jakýsi pomyslný motor pro člověka, na druhou se tímto uvědomělým přístupem a skrze seberealizaci integruje do společenského dění.

6.3.2 Selektivní fáze kódování

Kolem centrálního jevu – **specifik vzdělávání seniorů** – vznikly dva axiální kódy – *uvědomělý přístup seniorů* a *integrace do společnosti*. Odpovídají na otázku, jakému účelu vzdělávání slouží, a rovněž nastiňují to, že i ve třetí a čtvrté fázi života lidé stojí o včleňování do společnosti. Specifická spočívá zejména ve volbě terminologie a v motivaci seniorů, v neustálé reflexi běžných potřeb člověka i snaze porozumět dnešnímu světu.

Uvědomělý přístup seniorů spočívá v stimulátorech, jakou jsou motivace, volba toho, v čem se vzdělávat, zájem o vzdělávání, rozvoj dovedností, které se například týkají technologií a jejich používání, zařazení do každodenního života a slouží jako prostředek ke zjišťování

informací a kontaktování. Rovněž diferenciací přístupu ovlivňuje jak lektory a jejich vztah k povinností, které kladou na seniory a mladé dospělé; lektorům umožňuje nechat seniory připravovat se samotné, a nutí je více dbát na kontrolu mladých dospělých. Přemostěním mezi uvědomělým přístupem je seberealizace; senior se seberealizuje událostí – studiem na univerzitě – socializuje se v rámci kolektivu, jeho prožitek je kladnější u seniorů, neboť se na univerzitu přihlásili dobrovolně, díky čemuž jsou ochotni do studia vkládat více času a energie; vše to se děje za účasti lidí – nových sociálních kontaktů – a pomáhá to integrovat seniory do společnosti. Při ní spolupůsobí spolupráce, jež stojí na z – pro lektora – obou stran nižších tlaků co do kontroly vzdělávání, souvisí s očekáváním učitele – například předpokladem, že se senior neuchýlí k odbyté práci. Existuje snaha usnadnit seniorům přístup ke vzdělávání a k jeho pokračování; jejím projevem je osobní iniciativa lektorů a názornost předkládaného materiálu, úprava jeho formy a obsahu a přizpůsobení terminologie požadavkům vzdělávané skupiny. Lektor v této součinnosti koordinuje své hodiny se seniory, a někdy zdůrazňuje její úvodní fáze coby příležitost seniory motivovat, zaujmout a nadchnout.

6.3.3 Shrnutí výsledků

Cílem kvalitativního výzkumu bylo prozkoumat vzdělávání seniorů a jeho specifika taková, jaká v současnosti na univerzitách třetího věku v Uherském Hradišti a Zlíně jsou. Výzkum má napomoci lektorům při vzdělávání seniorů, seniorům k překonání ostychu a zodpovědět výzkumné otázky, jaká jsou specifika vzdělávání seniorů, v čem je vzdělávání podobné a v čím se liší od vzdělávání mladých dospělých, a to zejména v oblastech příprava, výukové cíle, podání přednášeného učiva, evaluace, výběru metod a struktura hodiny.

V oblasti **příprava** je třeba zaměřit se na aspekt přípravy lektorů a na aspekt přípravy seniorů.

V přípravě lektorů na vyučování absentuje názor, že se materiál do výuky simplifikuje. Spíše se jedná o jiné přerozdělení a buďto převelení některých prací na doma (I5), anebo práce s materiálem do hloubky (I1, I2, I3, I4, I5), případně o selekci centrálního tématu. Příprava lektorů je buďto totožná (I3), anebo se nároky na přípravu zvyšují (úprava materiálů, tisk).

Pro lektory jde především o náročnou myšlenkovou koncepci, s níž přistupují k možnostem a schopnostem seniorů. Prokázala se snaha o větší názornost (I1, I3), naproti tomu pro

mladé dospělé se preferovala auditivní forma výuky. Rovněž cíl hraje roli – podle něj je předáno buďto více informací, anebo se lektor zaměřuje na zájem seniora, atraktivitu údajů. Patrná je tendence seniory inspirovat k zájmu o vyučovaný předmět (I1, I2, I4). Rovněž lze ve fázi přípravy hovořit o přípravě terminologického aparátu a tématu, s nímž lektor do výuky vstupuje (I4, I1, I2). Specifické pro přípravu je rovněž to, že do výběru témat mohou senioři zasáhnout – jak v dlouhodobých plánech, tak v rozhodování o tom, nač se hodina zaměří (I1, I5).

Stran přípravy seniorů panuje shoda v tom, že senioři přichází více motivovaní, více se na výuku připravují a rovněž se jí ochotněji účastní (I1, I2, I3, I4). Využití nalézají i moderní technika v podobě nahrávek lekcí a internetových testů či webových odkazů, jimiž si senior dále rozšiřuje vědomosti z dané oblasti (I5). Pro přípravu je rovněž podstatnou proměnnou čas, jež vynakládají jak senioři, tak lektori. U seniorů je předpoklad, že přípravou tráví více času než mladí dospělí. Do přípravy pomocí počítače nejsou senioři nuceni. Příprava působí soustředěněji, oproti mladým dospělým se senioři na výuku umí připravit.

V oblasti **stanovení výukových cílů** lektor neklade důraz na ověření informací (I1, I2, I3). Jeho zájem je naopak zaměřen na jejich atraktivní předání (I1), atraktivní informace (I2), nadchnutí seniorských studentů (I1, I2, I5), poskytnutí literatury z oboru, představení předmětu. Cílem je rovněž práce se zaujetím a zájmem (I1, I2).

Cílem může být zábava (I5), upřímnost k seniorům a jejich výsledkům, zachování důstojnosti seniora. I reálná zpětná vazba patří mezi výukové cíle lektorů (I3). Relativně nižší náročnost cílů se současně s pokrokem techniky fakticky zvyšuje (I4). Výukový cíl pro seniory je význačný svou jasností, jednoznačností, je jednostrannější (například komunikace bez čtení) (I5).

Společenský aspekt jakožto cíl seniorů (I1, I3) je něco, s čím se při práci se seniory může dále pracovat. Specifický je pro výuku seniorů společný výběr výukových cílů (podle důvodu – zdravotní, zájem a využití informací). Cíle jsou praktické, látka se opakuje okamžitě a po krátkých úsecích, vyžadována je rovněž flexibilita, absentovat může část přirozená pro daný předmět (čtení a překlad v angličtině), cílem je i hledání informací, atmosféra ve třídě. Zmíněno bylo i to, že cílem seniorů je přátelská atmosféra, cílem lektora posun na kognitivní úrovni a pokrok (I5). U seniorů vystupuje dobrovolnost a s ní související motivace a diskuse,

vlastní přínos seniorů do hodin (I1), testy si kontrolují sami (I3), stojí o dobré klima a možnost uvolněnosti (I5).

U mladých dospělých interferuje jejich zkušenost (I4), povinnost vůči dalším předmětům (I1), zaměření se na faktické údaje (I2, I5), množství údajů (I3), jejich prověřování, zejména to závěrečné, kontrola druhou osobou (I3). Pro učitele může být těžké stvořit cíl, který odpovídá jejich nárokům (I4). Cílem náročnějšího typu školy by mělo být vymezit pro studenty to podstatné, naučit je zásady (I4). Cíl pro výuku mladých dospělých je úspěšné absolvování závěrečné zkoušky a příprava na případný postup na vyšší vzdělávací úroveň, což je spjato s formálními požadavky (I5).

Způsob podání přednášeného učiva má tato specifika. Jde především o odlišnosti v terminologii, která je očištěna zejména od technických výrazů (I1, I4). Užívá se stejných metod, forem jako u mladých dospělých (I1, I2), ale u seniorů se objevuje více dialogu (ve skupině, s lektorem) (I1, I2, I3, I5). Senioři zřetelněji reflektují nejasnosti (I3) a stávají se součástí podávaného učiva (I1). Někteří lektoři předem připravují materiály, které senioři obdrží (I1, I5). Materiály jsou názornější (I1, I4, I5), po teoretickém úvodu následuje ukázka či praxe (I4). Do výuky rovněž interferují životní zkušenosti a vědomosti seniorů (I1, I2, I3). Podání je založeno na opakování a vracení se, pomalém postupu (I5). Způsob podání volí učitel podle predefinovaného cíle, jenž zohledňuje, že se senioři dají snáze motivovat (I4). Způsob podání může být stejný u seniorů i mladých dospělých, ale mladým dospělým jsou předkládány těžší a rozsáhlejší úkoly. Prostředek dorozumívání se mimo výuku je stejný (I4). Podání přednášeného učiva se odvíjí od pomalejšího zapamatování a rychlejšího zapomínání. Senioři užívají k prohloubení vědomostí z výuky internet, koordinace ve výuce je usnadněna tak, že senioři říkají, co není třeba probírat, co probírat rychleji, co pomaleji, co vícekrát; svým zásahem mohou umožnit přeskládání pořadí, v jakém se látka měla probírat (I5).

U mladých dospělých převládá při podávání učiva jednostrannost (monologičnost lektora) (I1, I3), neochota se zapojit (I1), nezkušenost – v životě i s látkou (I2, I3), cíle, plán, rychlost je omezena standardizovanými požadavky a absentujícími zásahy ze strany mladých dospělých, kterou je však možno brát i jako omezenou v porovnání se seniory; mladý dospělý je v možnosti interferovat do výuky omezen regulami, požadavky, standardizací, formálností výuky.

Evaluace seniorů se dá nazírat dvěma způsoby; jde buďto o hodnocení lektorů, které je dáváno seniorům, anebo se jedná o fakt, že senioři hodnotí lektory (potažmo výuku).

Senioři jsou hodnoceni na bázi jiných úkolů (esejí, zkouška, kolokvium, prezentace tématu), které jsou méně formálně náročné (I1, I3). Prezentace seniory může stresovat (I2), avšak lektoři při jejím výběru myslí na udržení vážnosti a standardů univerzity třetího věku (I2, I3). Hodnocení probíhá slovně (I1), známkování se dokonce vyhýbá – podobně jako písemným testům (I5). Při hodnocení může mít lektor na paměti postavení seniora, respektive jeho vzdělání a dlouholetou praxi, což lektora odrazuje od negativního hodnocení (I1, I2, I5). Lektor rovněž může reflektovat dojem, který v něm vypracované úkoly seniorů zanechaly, a to sice je: pečlivost, zájem, kvalita, poctivost a vzor pro mladé dospělé. Úspěch v úkolu mohl být způsoben jeho vhodným použitím pro správnou skupinu (I1). Z hlediska evaluace i koncepce hodiny je složité koordinovat odlišné vzdělání seniorů (I2). Studenti se špatnými výsledky si mohou zvolit, zda pokračovat se svou studijní skupinou, či zda zůstat v prvním ročníku; obvykle volí první možnost, protože chtějí „pokračovat se svými“ (I5).

Senioři sami výuku hodnotí; posuzují její klady a zápory (I3, I4, I5). Záleží na nastavení vzdělávací instituce, případně předmětu samotného. Senioři buď hodnotí výuku okamžitě, po každé hodině, opětovně se účastní již absolvované výuky (I3), píší pro univerzitu závěrečné hodnocení, anebo se o hodnocení výuky spolu s pověřenou osobou průběžně baví, či se ještě následně kontaktují a tak se dostává lektorům zpětného hodnocení (I3, I4, I5).

U mladých dospělých je evaluace svázána s formálními kritérii (I1, I2, I3, I5); mladí dospělí tendují k plagiátům, učitelé musí více kontrolovat odevzdané úkoly, zároveň je to odrazuje od některých druhů úkolů (I1); nejsou zvyklí dávat zpětnou vazbu, a když ji dají, jde o elektronickou formu. Na mladých dospělých se projevuje tendence standardizovat jejich vzdělání např. hodnocením, cíly a požadavky k jeho splnění (I5).

Metody mají danou podobu (I4, I5). **Výběr metod** je ovlivněn vnějšími hranicemi fyzické podoby – materiálního vybavení posluchárny a počtem lidí, nebo tím, že přednáška má stanovenou podobu; nikoli věkem posluchačů. Užívají se metody verbální (I1), a to jak monologické (výklad, přednáška), tak dialogické (rozhovor) (I1, I2, I3). U seniorů je však častěji aplikovaná dialogická metoda – například rozhovor (I1, I2) či skupinový rozhovor (I1). Lektor při výběru musí počítat se vstupem seniora do výkladu. Poznatky z praxe se mohou v některých předmětech uplatnit více (I3). Předmět může předurčit užití instruktážní meto-

dy, názornost, praktickost... obě skupiny má úkol má motivovat k tomu, aby byl řešen, avšak úkoly pro seniory musí být méně náročné (I4). Senioři si metodu vyberou, případně o ní s lektorem diskutují – jde o konsenzus, jenž současně vede všechny účastníky k odpovědnosti (I5). Výběr metod a hodnocení lektorům usnadňuje zkušenost; mohou volit metodu „práce s křídou“, senioři se totiž v hodině tolik nerozptylují moderní technologií, naopak technologie může při výuce rozptylovat je. Osobnost vyučujícího může mít pro seniory zásadní. Někdy senioři kromě vypracovaných materiálů, které dostanou před nebo po vyučování, a do nichž doplní potřebné informace (I1, I5). Upřednostňuje se záznam grafický. Metody, jež by zabraly mnoho času (poslech), jsou zpracovány doma (I5).

Výběr metod je u mladých dospělých ovlivněn tím, že se do diskuse zapojují méně (I1, I2).

Struktura hodiny pro seniory a mladé dospělé se může odlišovat ve fázi evokace; v případě seniorů se volí přístup „skrze životní zkušenosti“; lektor klade důraz na motivaci a přibližuje témata prostřednictvím známých knih, vědců, reflektováním cestovních zážitků. Fáze předávání učiva může být u seniorů specifická v menším množství různých informací a centrování pozornosti do hloubky, případně ve snaze nadchnout (I1). Přednáška se neliší (I2). Ne vždy se názor lektorů slučuje s poznatky literatury, je tomu tak například v oblasti psychohygieny – senioři připadají lektorům lépe koncentrovaní, a jako lidé, kteří pozornost udrží i delší dobu (padesát minut, i hodinu čtyřicet pět minut), aniž by bylo třeba dělat přestávky (I3, I4). Pozornost neklesá (I3, I4), a v případě, že ano, ať už na straně lektora, nebo ze strany seniorů, přestávka se udělá (I4). Senioři bývají schopni efektivněji komunikovat (I4, I5).

Zájem seniorů může prodloužit dobu výuky; senioři jsou zřetelně motivovaní, jde jim o učení samo. Studenti kombinované formy jsou na půli cesty od obou skupin. Pro seniory je oproti mladým dospělým univerzita třetího věku propustnější prostor, kde si volí, čeho se chtějí účastnit, a odchází, když pokračovat nechtějí (I3). Opírá se o názornost (I4). Struktura hodiny je rovněž spjata s tím, že jsou senioři přemýšliví, maximálně se soustředí, okamžitě se ptají; vedou učitele k tomu se vrátit, zastavit, zpomalit; někdy si logicky spojí informace s tím, co už znají. Díky tomu může vypadat struktura hodiny jinak, než si lektor naplánoval. Střídání mnoha různých aktivit není potřeba, senioři preferují klid, soustředěnost, pohodu při práci. Kromě předmětu je zajímavá i osobnost pedagoga, který hodinu vede. Potřebují mít v učitele důvěru, důvěru v to, že je něco naučí (I4, I5).

Motivace i evokace probíhá u mladých dospělých i seniorů, avšak u seniorů může být dáno více prostoru. Fáze předávání učiva je stejná, ale mladým dospělým se předává více informací, které zůžijí u zkoušek (I1). Přístup mladých dospělých prošel změnou; narušují hodinu ICT technologiemi, ruší tím sebe a dekoncentrují se. Využívají skupinového tlaku na vyučujícího, aby zkrátit času vyhrazený pro výuku. Jde jim o známku a diplom – někdy naopak bez ohledu na známku (I3, I5).

Podobnost ve vzdělávání seniorů a vzdělávání mladých dospělých se nalézá v tomto: monologické metody – stále se jedná o přednášku, která má stále část výkladovou a část pro dotazy. Odlišné nejsou ani beseda, výklad, vyprávění či rozhovor (I1, I2); stejná je struktura, časová náročnost pro lektora (mění se obsah, ale fáze nevypadnou), délka vyučovací hodiny, stále je to práce s člověkem. Oběma skupinám jsou kladeny dotazy (I1), stejná je snaha předat informace, materiální zabezpečení se neodlišuje. Přítomna je snaha vytvořit interakci mezi lidmi (I2), stejný může být obsah studia a předmětu, přístup vyučujícího, jasné parametry, struktura výuky, stejný je i pocit potěšení lektora ze studentů, kteří projeví zájem. U obou skupin existuje „šedá zóna“ – jde o studenty, kteří se v průběhu hodin neprojevují (I3). Motivovaný dospělý a seniorský posluchač jsou si rovněž podobní (I1, I3). Nelíší se tedy obecné pedagogické a didaktické principy, metody, a nemělo by se lišit ani to, že studenti znají cíl; vše by mělo být praktické a názorné, neměla by chybět pochvala, průběžné komentáře a ukončení hodiny. Správně zvolený slovník a to, aby úkol zaujal a motivoval k tomu, aby byl řešen (I4), aby učitel uměl žáky přivést k tomu chtít se učit, by mělo být obsaženo ve vzdělávání obou skupin (I4, I5). Po odvedené práci je totožná touha znát výsledek či zpětnou vazbu druhého člověka (I4). Každý, kdo se vzdělává, by k tomu měl mít svůj důvod, a měl by tomu chtít přizpůsobit svůj čas (I5).

Ještě bylo **dobáno**, že senioři si vzdělávání více užívají, jsou pečliví, nevyrušují, téměř nemají absenci, senior může mít velmi odborný dotaz, na jehož odpověď se lektor musí lépe připravit. Rovněž je specifická atmosféra (I1, I2): senioři nevyrušují, jsou v klidu, těší se, chodí včas, připravují se, dělají si poznámky – což mladí dospělí mnohdy nedělají, rovněž jim chybí nadšení; u seniorů se může vytvořit rychleji příjemná atmosféra oproti povinnému semináři mladých dospělých (I2). Zkoušení jeho prostřednictvím není vhodné – senioři dávají přednost slovní komunikaci, případně písemné (I1). V případě, že lektor považuje za vhodné nechat seniory pracovat s programy jako PowerPoint nebo v e-learningovém prostředí, setkává se s údivem nad zapojením technologií do vyučování. Ve vzdělávání má dů-

ležitou úlohu rovněž setkávání se (socializace). Motivace seniorů souvisí s dobrovolným rozhodnutím se vzdělávat (I2). Kombinovaná forma studia tvoří mezistupeň; studenti mohou být nuceni zaměstnavatelem se vzdělávat (jako mladí dospělí rodiči školu dokončit); v případě neúspěchu by jim nemuselo být umožněno vykonávat stávající funkci – předměty rovněž musí projít jako mladí dospělí. Jde jim o to školu dokončit. Studenti U3V vnější tlak nemají. Mají více času než studenti v kombinované formě studia, kteří paralelně se studiem pracují. Univerzita třetího věku je dobrovolná, zájmová, volitelná aktivita, senioři tak mají příležitost si vzdělávání užít a předmět si osvojit. Prezenční a kombinovaná forma jsou formální vzdělávání, univerzita třetího věku je neformální, z čehož plyne jak způsob zkoušení, tak úroveň motivace (I3). Emocionálně-pragmatický přístup k vzdělávání seniorů otevírá lektorovi možnosti motivovat, pracovat s nadšením, důvěrou a citlivostí seniorů (I4, I5). Na univerzitě třetího věku mohou studovat lidé, kteří neměli příležitost, nechtěli nebo nemohli studovat; z toho může pramenit jejich zápal do vzdělávání, protože je to jednak událost, která se odehrává pravidelně – každé shledání je příležitost se ustrojít, jednak je to událost většího rozsahu – v případě promoce či imatrikulace. Pro seniory univerzita třetího věku může U3V znamenat vyplnění snu, vzdělávání může rovněž pomoci při řešení nepříznivé životní situace. Vysokoškoláci či středoškoláci si tímto obvykle prohlubují znalosti (I5).

Jak se tedy liší vzdělávání seniorů od vzdělávání mladých dospělých?

Informace, které jsou seniorům poskytnuty, jsou více přizpůsobeny zájmům a potřebám (procvičování paměti po nemoci) seniorů, témata jsou chystána v součinnosti se seniory, je kladen důraz – vycházející od lektorů samých – na atraktivitu látky. Někteří lektoři se snaží vyjít vstříc potřebám seniorů i tak, že jim materiály „předpřipraví“. Někdy si výuka žádá zcela nahradit nevyhovující materiály, což přináší na jedné straně flexibilitu vůči dané skupině, na druhou stranu velkou časovou investici na straně lektora. Senioři vykazují vyšší míru zapojení v průběhu výuky, rovněž se součástí výuky stávají životní zkušenosti seniorů, které pomáhají seniorům předkládanou látku přiblížit. Lektoři se v hodinách snaží o názornější přístup, než je tomu v případě mladých dospělých, kde převládá důraz na formální kritéria a množství poskytnutých informací. Rovněž používaná slova – terminologie – zaznamenává proměny dle posluchačů. Panuje názor, že nároky na seniory by neměly být tak vysoké jako nároky na mladé dospělé, na druhou stranu je však připomínán fakt, že univerzita třetího věku je rovněž univerzita a že jako taková má být brána vážně, podobně pak úsilí seniorů.

Mladí dospělí nerozhodují o tom, co se budou učit, vůbec, kdežto senioři jsou k rozhodování o tom, co se bude probírat, přizváni; aktivně se na tvorbě programu podílí, a to, co se v hodinách dozvedí, je opět dáno seniory.

Patrný je posun v přístupu mladých dospělých; na výuku se netěší, snaží se ji zkrátit, odrea-govat se informačními technologiemi, nedělají si poznámky. Naopak senioři se mají tendenci pozastavovat nad tím, do jaké míry je v dnešní výuce informační technologie zapojena.

Specifická je rovněž úroveň motivace – zdá se být vyšší v případě seniorů (podobně pak koncentrace na výuku). Motivace neznamena jen to, že senioři přicházejí motivovaní, ale i to, že se lektorem nechají motivovat. Příkladem může být rychle zvládnutá komunikace v cizím jazyce.

Senioři se rádi stýkají se svými vrstevníky, proto je pro ně podstatné klima třídy, v níž jsou; nežádoucí se proto jeví přítomnost ambiciózních jedinců, kteří se snaží dosáhnout například titulu a pokračovat v seberozvoji na úrovni soutěže. Senioři chtějí mít přehled o tom, co se děje ve světě. Jeví zájem o nové věci a jsou ochotní vyvinout velké časové a mentální úsilí na to pracovat na sobě; když něčemu nerozumí, dokážou se ozvat.

Specifické je rovněž ověřování nabytých znalostí; málokdy se užívá písemný test. Hodnocení mívá pozitivní podobu, bývá slovní případně procentuální, rovněž se vyhodnocení nechává v kompetenci seniora. Smyslem tohoto šetrnějšího postupu je seniory nestresovat. Ještě charakterističtější je evaluace seniorem, která je směřována na výuku, lektory a spokojenost s nimi (mladí dospělí neposkytují okamžitou zpětnou vazbu formou ústní tak, jako to dělají senioři); lektorům se dostává dodatečně zpětná vazba přes e-mail či v jiné formě komunikace i poté, co senioři vzdělávání ukončí.

Na univerzitu třetího věku se hlásí především ženy, poté muži, kteří jsou však vysokoškolsky vzdělaní, lidé, kteří mají celý život s učením se nějakou spojitost, anebo naopak lidé, kteří dlouhou dobu neměli možnost přijít do kontaktu se vzděláváním, přičemž je zachována vysoká míra diverzity povolání studentů. Životní zkušenosti seniorů se těší úctě lektorů, i z toho důvodu se ti snaží zachovávat – například při evaluaci – důstojnost.

A jaké jsou shodné prvky ve vzdělávání seniorů a mladých dospělých?

Vyučující užívají stejné metody, hodina sestává ze stejných fází. Vyučující se snaží obě skupiny motivovat pro práci a řešení úkolu. Příprava vyučujícího na výuku může trvat stejně

dlouho. Shodné je materiální vybavení, snaha poskytnout informace, délka vyučování může být stejná. U obou skupin se snaží vyučující o tvorbu interakce. Principy výuky jsou totožné. Stejný může být obsah předmětu, přístup pedagoga, parametry, struktura výuky, radost vyučujícího z úspěchů a zájmu. V obou skupinách se vyskytuje část lidí, kteří nejsou tak komunikativní. Podobnost je nalezena v motivovaném mladém dospělém a seniorském posluchači. Povědomí studentů o cíli, názornost, praktičnost, komentář v průběhu, shrnutí na závěr, pochvala by měla být rovněž v obou skupinách zastoupena. To, že každý měl mít osobní cíl a ochotu se mu přizpůsobit, by mělo být rovněž stejné.

Bylo rovněž zjištěno, že předělem mezi seniory a mladými dospělými jsou studenti kombinovaného studia, kteří diskutují více než mladí dospělí, avšak možnou nedobrovolností studia se přibližují mladým dospělým, nebo respektive se v tomto ohledu ocitají ve zcela specifické pozici.

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku, jež zní: „**Jaká jsou specifika vzdělávání seniorů?**“, je tato. Vzdělávání seniorů je specifické svou názorností, používanou terminologií očištěnou například od technických výrazů, aktivitou seniorů. Senioři jsou vysoce motivovanými studenty, kteří spoluutváří obsah hodiny. Jsou zodpovědnými studenty, kteří si pro vzdělávání a rozvoj sebe samých vyhradili čas. Toto se projevuje v preciznosti zpracovaných úkolů a chování v průběhu vzdělávání. Lektoři se snaží seniorům vycházet vstříc, tvoří pro ně materiály, není-li možné užívání učebnic. Aby senioři porozuměli látce, již jim představují, snaží se zakomponovat osobní zkušenosti seniorů, a v průběhu vzdělávání přihlíží rovněž k zájmům seniorů. Ve výkladu jdou do hloubky, snaží se zachovat důstojnost seniorů při hodnocení jejich práce a vážnost, již se těší pojem univerzita, na níž se senioři rozhodli studovat. Vzdělávání seniorům usnadňuje sociální kontakt; soudržnost a atmosféra v kolektivu je pro ně důležitou součástí vzdělávání, stejně jako poznatky o současném světě. Patrná je úcta lektorů k tomu, čeho senioři za život dosáhli, která se odráží v jejich přístupu k seniorům, zejména ve snaze se seniorů nedotknout. Jednou z nejspecifičtějších kategorií je hodnocení seniorů, kde je různými způsoby – slovně, písemně, návratem k již absolvovanému předmětu – hodnocena práce lektorů. Vyučování seniorů je dynamické; v průběhu hodin padají odborné dotazy, senioři porovnávají teorii a své zkušenosti, jsou aktivními participanty na výuce.

Kanta měl vliv na chápání a vnímání dnešní reality; realita je subjektivním výtvořem bytosti, jež ni poukazuje (Denzin, 2001, cit. podle Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 18). Nelze-li vytvořit objektivní realitu, lze alespoň usilovat o to, co se pojmem objektivní rozumí. O to se tento výzkum snažil. O objektivní realitu zachycenou „naivními vědci“ (Denzin, Lincolnová, 2005, cit. podle Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 18) a přefiltrovanou chápáním začínajícího badatele.

Na základě relativně krátkého, ale o to intenzivnějšího zkoumání byla pro centrální jev – vzdělávání seniorů – nalezena jeho specifika v podobě uvědomělého přístupu seniorských studentů a jejich integrace do současné společnosti, s kterýmižto zjištěními snad bude možno dále pracovat. Slovy jednoho Informanta 4 – „vzdělávání seniorů je radostné“. Pokud se podaří tento poznatek dále rozšířit, setkáme se příště s informanty, kteří nebyli osloveni univerzitou či seniory, aby na univerzitě třetího věku vyučovali, kteří se naopak k výuce přihlásili z vlastní iniciativy. Senioři ve vzdělávání jsou dynamickým prvkem, který se dotazuje, dává pozor, připravuje se na hodiny, do školy se těší a vnímá ji jako přínos. Jak se ukazuje – senioři jsou studenty, pro něž vzdělávání samo o sobě představuje hodnotu.

ZÁVĚR

V naší bakalářské práci jsme se zabývali specifiky vzdělávání seniorů, její praktická část se posléze zaměřila na vzdělávání seniorů na univerzitě třetího věku v rámci Zlínského kraje, přesněji na dvou vybraných univerzitách v Uherském Hradišti – na Obchodní akademii, kde sídlí odnož zakladatelské univerzity třetího věku v České republice, Palackého univerzity v Olomouci, a ve Zlíně – na univerzitě Tomáše Bati.

První část se zabývala terminologií a popisem základních pojmů, které vzdělávání seniorů provází, jako jsou pojmy stárnutí a stáří, senior, celoživotní učení. Popsala gerontopedagogiku jako vědu a zasadila vzdělávání seniorů do historických souvislostí. Vyspecifikovala vzdělávání pro cílovou skupinu seniorů, popsala funkce a význam vzdělávání, zachytila faktory ovlivňující vzdělání – faktory jako vyučovací prostředí, osobnost vzdělavatele a sociální klima. Nastínila rovněž rozmanitý obsah a zaměření vzdělávání. Pozornost věnovala i docilitě seniorů, paměti, rychlosti a motivaci ke vzdělávání. Uvedla didaktické zásady ve vzdělávání, různé bariéry a rozmanité formy vzdělávání seniorů. Zaměřila se i na příklady odborné praxe.

Druhá část, samotný kvalitativní výzkum, zkoumala specifika vzdělávání seniorů v kontrastu k mladým dospělým pohledem lektorů, jež seniory a studenty vysoké školy nebo střední školy vyučují. Převládá mínění, že senioři jsou motivovanějšími studenty s životními zkušenostmi a vyšší ochotou k diskusi, jejichž přístup k práci je odpovědnější a uvědomělejší než přístup mladých dospělých. Důležitým aspektem v sebraných datech byl rovněž prvek koncentrace, jež u mladých dospělých není tak vysoká, jak by být mohla, patrně z důvodu lákadel souvisejících s připojením na internet skrze mobily a notebooky. Studium univerzity se realizují seniorovy potřeby, naplňují jejich sny, procvičují se jejich paměť, rozvíjí se jejich kompetence a mnohé další; vše to přispívá k integraci seniorů do společnosti.

Výsledky kvalitativního výzkumu přirozeně nelze generalizovat, avšak ze sebraných dat vychází různé podněty, na něž mohou navazovat další výzkumy či experimenty, kvalitativní i kvantitativní, například porovnání koncentrace pozornosti dnešních seniorů s dnešními dospělými, s predikcí toho, jak se bude pozornost měnit u dnešních mladých dospělých ve stáří. Avšak rovněž výsledky tohoto výzkumu by měly být ověřeny, než se s nimi bude dále pracovat. Z důvodu časové tísně a díky komplexní náročnosti kvalitativního výzkumu a zvolenému postupu zkoumání nejsou zohledněna v této bakalářské práci všechna data; pra-

covalo se zejména s poznatky ověřenými od více informantů, anebo s takovými, které zmínil jeden z informantů, avšak vystupovala jako obzvláště zajímavá.

Usuzujeme z výsledků této práce, že vhodná forma komunikace pomáhá seniorům nejen s nabýváním, rozvojem a udržováním kompetencí, pocitu pohody a pocitu sounáležitosti v dnešní společnosti, že ale může přispět rovněž k pozitivnímu přístupu k životu, tudíž ke zdraví, že může podpořit větší počet seniorů, aby se do vzdělávání zapojili, anebo může přispět k tomu, že se o celoživotní vzdělávání budou zajímat dnešní mladí dospělí natolik, aby se jedním z cílů po odchodu ze zaměstnání stala právě účast na této neformální formě studia.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. DESSAINT, Marie-Paule a Abigail KOZLÍKOVÁ. *Nezačínajte stárnout*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 231 s. ISBN 80-717-8255-6.
2. DOSEDLA, Martin. Specifika seniorského vzdělávání v oblasti výpočetní techniky, 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*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 63-76 s. ISBN 978-80-210-5158-4.
3. HAŠKOVCOVÁ, Helena. *Fenomén stáří*. Vyd. 2., podstatně přeprac. a dopl. Praha: Havlíček Brain Team, 2010, 365 s. ISBN 978-80-87109-19-9.
4. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
5. HETTEŠ, Miloslav. *Starnutie spoločnosti: vybrané kapitoly sociálnej práce so seniormi*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2011, 191 s. ISBN 978-80-8132-031-6.
6. HROZENSKÁ, Martina a Dagmar DVOŘÁČKOVÁ. *Sociální péče o seniory*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013, 191 s. ISBN 978-802-4741-390.
7. JANIŠ ml., Kamil. *Senior a změny v seniorském věku*. In: *Vzdělávání seniorů a jeho specifika*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2012, 11-31 s. ISBN 978-80-7465-038-3.
8. JANIŠ ml., Kamil. *Vzdělávání seniorů*. In: *Vzdělávání seniorů a jeho specifika*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2012, 33-50 s. ISBN 978-80-7465-038-3.
9. JIREŠ, Stanislav. *Ratio – Universita*. In *Vzdělávání seniorů na vysokých školách v České republice 2004*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004. s. 108-110. ISBN 80-7040-746-8.
10. KLEVETOVÁ, Dana a Irena DLABALOVÁ. *Motivační prvky při práci se seniory*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 202 s. Sestra. ISBN 978-802-4721-699.
11. KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 230 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-575.
12. KOPECKÝ, Martin. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, 131 s. Andragogika. ISBN 80-864-3296-3.
13. KOUKOLÍK, František, 2002 cit. podle KOUKOLÍK, František. *Sociální mozek*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2006, 269 s., [38] s. obr. příl. ISBN 978-80-246-1242-3.

14. KOUKOLÍK, František. *Sociální mozek*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2006, 269 s., [38] s. obr. příl. ISBN 978–80–246–1242–3.
15. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie: možnosti, které čekají*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 141 s. Psyché (Grada). ISBN 978–802–4736–044.
16. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2004, 155 s. ISBN 80–717–8965–8.
17. MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace : Modern theories of motivation : (a comparative metascientific study) (Orig.)*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1979. 468 s. ISBN neuváděno
18. MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 168 s. Komunikace. ISBN 978–802–4732–367.
19. MÜHLPACHR, Pavel. *Gerontopedagogika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 203 s. ISBN 80–210–3345–2.
20. NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998, 590 s. ISBN 80–200–0689–3.
21. ONDRÁKOVÁ, Jana. *Hlavní faktory cizojazyčné výuky seniorů*. In: *Vzdělávání seniorů a jeho specifika*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2012, 107–132 s. ISBN 978–80–7465–038–3.
22. ORT, Jiří. *Kapitoly ze sociologie stáří: (společenské a sociální aspekty stárnutí)*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2004, 56 s., [5] l. obr. příl. ISBN 80–704–4636–6.
23. PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, 199 s. ISBN 80–867–2303–8.
24. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 229 p. ISBN 80–717–8295–5.
25. *Pedagogika v teorii a praxi: (vybrané pedagogické problémy)*. Vyd. 1. Editor Štefan Chudý, Vlastimil Švec. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2004, 120 s. ISBN 80–731–8192–4.
26. PETŘKOVÁ, Anna a Rozália ČORNANIČOVÁ. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 92 s. ISBN 80–244–0879–1.
27. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978–802–4734–705.
28. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80–717–8772–8.

29. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 286 s. ISBN 80-7178-923-2.
30. SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Sociologie stáří a seniorů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 225 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-802-4738-505.
31. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
32. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
33. TEGZE, Oldřich. *Neverbální komunikace: [co vám prozradí lidské chování a jednání, a jak toho využít]*. Vyd. 1. Praha: Computer Press, 2003, ix, 482 s. ISBN 80-251-0183-5.
34. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.
35. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.
36. VÁVROVÁ, Soňa. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 159 s. ISBN 978-802-6200-871.
37. *Vzdělávání na doživotí: další vzdělávání dospělých v Praze, jeho cíle, perspektivy a metody*. Editor Kateřina Kadlecová, Ivan Lamper. Praha: Respekt institut, 2008, 109 s. ISBN 978-80-904153-0-0.
38. Centrum dalšího vzdělávání: Technická univerzita v Liberci. *Akademický rok 2014/2015*. *cdv.tul.cz* [on-line]. neuveđeno [cit. 2015-1-2] Dostupné z: <http://www.cdv.tul.cz/mod/resource/view.php?id=3&page=3>
39. DOBRÁ PRAXE: Databáze osvědčených postupů, inspirace pro obce a regiony [on-line]. 2014 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z: <http://dobrapraxe.cz/cz/co-je-dobra-praxe>
40. FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ Blanka, POULOVÁ Petra. *Úloha tutora v e-learningových kurzech*. *E-Pedagogium* [online]. 2012, roč. 2012, č. 1 [cit. 2014-10-20]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium_I_-_2012.pdf
41. Charakteristika U3V. Obchodní akademie Uherské Hradiště [on-line]. 2. 5. 2014 [cit. 2014-12-23] Dostupné z: <http://www.oauh.cz/univerzita-tretiho-veku/univerzita-tretiho-veku/charakteristika-u3v>

42. KOHOUT, K. *Klady a problémy současného distančního vzdělávání a e-learningu* [online]. Brno, 2006 [cit. 2015–4–20]. Dostupné z: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.e-univerzita.cz%2Fold%2F2006%2Fdoc%2FKarel_Kohout-referat.doc&ei=GlQIVd7-BuOHYgO3mICwAQ&usg=AFQjCNH7gWA6kvpN9VCB6woZbJmMwz_2Nw.
43. MASTIN, Luke. *AGE ASSOCIATED MEMORY IMPAIRMENT*. In: THE HUMAN MEMORY [on-line]. © 2010 [cit. 2014–10–27]. Dostupné z: http://www.human-memory.net/disorders_age.html
44. MĚSTA PŘÁTELSKÁ SENIORŮM [online]. 2014 [cit. 2014–10–10]. Dostupné z: <http://mestoseniorum.cz/>
45. MLD. *Senioři píší (a hlavně opravují) Wikipedii*. Česká televize [on-line]. 11. 1. 2014 [cit. 2014–12–12] Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/media-it/257289-seniori-pisi-a-hlavne-opravuji-wikipedii/>
46. PALÁN, Zdeněk. *Vzděla(va)telnost dospělých*. ANDROMEDIA.CZ: Databanka dalšího vzdělávání [on-line]. Neuvedeno [cit. 2014–10–27] Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vzdelavatelnost-dospelych>
47. PALÁN, Zdeněk. *Gerontagogika, gerontopedagogika, geragogika*. ANDROMEDIA.cz: Databanka dalšího vzdělávání [on-line]. [cit. 2014–12–4] Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/gerontagogika-gerontopedagogika-geragogika>
48. PALÁN, Zdeněk. *Gerontagogika, gerontopedagogika, geragogika*. ANDROMEDIA.cz: Databanka dalšího vzdělávání [on-line]. [cit. 2014–4–21] Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/lidova-univerzita>
49. The First University of the Third Age. *Pierre Vellas*. WORLD U3A [on-line]. Datum poslední aktualizace: 29. 11. 2014 [cit. 2014–11–9] Dostupné z: <http://www.worldu3a.org/worldpapers/vellas-uk.htm>
50. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. *Dokument ke stažení*. utb.cz [on-line]. 11. 7. 2014 [cit. 2014–12–23] Dostupné z: <http://www.utb.cz/file/45937>

51. MAGUIRE, Eleanor A. *Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers*. *Sustainability Science* [online]. 2000, vol. 97, no. 8 [cit. 2015-3-24]. ISSN 1091–6490. Dostupné z: <http://www.pnas.org/content/97/8/4398.full>
52. MÜHLPACHR, Pavel. Geragogika – vzdělávání ve stáří a ke stáří. *Pedagogická orientace*, 2001, roč. neuvedeno, č. 2, s. 90–110. ISSN 1211–4669.
53. Rabušic, L. *Vzdělávání dospělých v předseniorském a seniorském věku*. In: Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, *Studia Paedagogica*, U 11, Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 79 – 100. ISSN 1211–6971. Dostupné také z: <http://www.phil.muni.cz/wupv/home/Documents/sbornik-u11-mpsv-projekt/07Rabusic%20U11.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

A3V Akademie třetího věku.

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development; Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.

U3V Univerzita třetího věku.

WHO World Health Organization; Světová zdravotnická organizace.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Důležité kompetence lektorů dle vybraných autorů	24
Tabulka 2. Obsah kurzu univerzity třetího věku v Uherském Hradišti	28
Tabulka 3. Obsah kurzu univerzity třetího věku ve Zlíně	28
Tabulka 4. Obsah kurzu univerzity třetího věku v Liberci	31
Tabulka 5. Výhody e-learningu a jeho možné problémy z hlediska uvedených autorů	46
Tabulka 6. Přehled informantů	55
Tabulka 7. Kategorie a kódy	55
Tabulka 8. Kategorie Koordinace.....	57
Tabulka 9. Kategorie Usnadnění	59
Tabulka 10. Kategorie Rozvoj dovedností.....	61
Tabulka 11. Kategorie Spolupráce	65
Tabulka 12. Kategorie Seberealizace.....	68
Tabulka 13. Kategorie Stimulátory.....	70
Tabulka 14. Kategorie Diferenciace přístupu.....	73

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI Přepis rozhovoru s 5. Informantem

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU S 5. INFORMANTEM

I5 = 5. Informant

T = tazatel

T: Dnešní datum je 3. 3. 2015. Je mou povinností si ještě jednou ověřit, zda s nahráváním na diktafon udělujete souhlas. Smím si tento rozhovor nahrát?

I5: Ano, samozřejmě.

T: Děkuji. Než začneme probírat téma specifik vzdělávání seniorů, můžete mi, prosím, stručně říct, jak – é – dlouho na univerzitě třetího věku učíte, jaký předmět, jakým způsobem jste se k vyučování dostala?

I5: Ééé, pátý rok. Učím angličtinu. První, druhý, třetí ročník. Každý rok jeden ročník přibývá, takže příští rok už je signalizovaný – čtvrtý ročník. Ééém, dostali sme se k tomu vlastně na přání studentů, protože angličtinu – e – ne-nezahrnuje program univerzity třetího věku, ale studenti to považovali za velké mínus, že tam žádný jazyk není, a ti, kteří sou samozřejmě bystřejší, nebo, mmm – opravdu – mají chuť, ém, ten jazyk dělat s tím, že do toho budou – investují spoustu času, tak se přihlásili. A bylo jich poměrně *hodně*. V některých třídách i dvaadvacet, v některých, je jich třeba... já nevím... dvanáct patnáct, takže ten zájem je veliký. Takže v podstatě – studenti si vyžádali před těmi pěti lety tady tento předmět *navíc* tady k tomuto programu.

T: Dobrá, děkuji. Ééé – nyní přejdeme k jádru věci. Můžete my, nyní, prosím popsat, jakým způsobem se liší příprava na vyučování seniorů a mladých dospělých?

I5: *hluboký nádech* *No především* – mluvmе teda о univerzitě třetího věku... Ééé, tady jak – samozřejmě – sem předeslala, že studenti si předmět vyžádali. To znamená – je to velmi nespě – e – nespěšické. Ééé, tady – zájem о ten předmět je proto, že... musíme být maximálně flexibilní. Že pan ředitel chápe situaci výuky dospělých... nakonec to děláme už mnoho roků tady ve škole... a – é – dal mi úplně volnou ruku, abych mohla připravit plány, ém, cíle, metodiky – všechno, co chci, si dělat podle svého. S tím, že – kdykoli se mohou porušit. To znamená, že ta příprava, samozřejmě, é, spočívá v tom, že se ptám studentů dopředu, jak jim to vyhovuje. Co zrychlit, co zpomalit, é. Dávám jim, é, plán, se kterým souhlasí nebo nesouhlasí, a na konci vlastně prvního, druhého, třetího ročníku, é, se studentů ptám, *jaká témata* by chtěli probírat, co je pro mě – ně nosné pro život. Takže oni si vybírali už sami, například u cestování, zdravotnictví, nebó – nehoda na dálnici, nebo některé policie, ano? A tyto věci, které se jim mohou hodit, když opravdu starý člověk cestuje. Kromě těch běžných témat jako – mmm – pf, ve kterých se ptají, kudy se kam dostanou a podobně. É. Další věc je: é – né-používáme učebnice – klasické, protože – učebnice pro dospělé sou dělány formou starodávnou. To znamená čtení článku, překlad, cvičení. Jak už víme – toto v angličtině *vůbec nikam nevede*. To je to, proč Češi neumí mluvit. Moderní učebnice sou trošku jiné, ale moderní učebnice sou dělané pro mladé dospělé, e, sou poměrně velice finančně náročné, ááám, takže... materiály, v podstatě, je – příprava je taková, že materiály si *všechny* zpracovávám sama a máme jeden jediný pracovní sešit na gramatiku. To znamená: dostávají materiály, e, připravené – na své vlastní přání – samozřejmě... nemůžou si přát všechno, musím taky se držet nějakých cílů – *a navíc*, kromě klasické přípravy, kterou teda mají v papírové formě, tak máme schránky elektronické, takže oni dostávají

materiály i nahrávky, všechno, co mají ze školy, tak ve formě MP3ky dostávají nahráté, e, na počítačích, takže – otevrou mail a připravují se vlastně doma. Navíc dostávají ještě strašnou spoustu materiálu *navíc*, pro ty bystřejší studenty, protože ta úroveň – m-m-m – není *moc* rozdílná, ale přece jenom je. Hlavně čas, který do toho můžou, vzhledem k rodinnému zázemí, investovat. To znamená, že někteří opravdu tomu věnují spoustu hodin, víc než si kdokoli jiný, kdo pracuje, může dovolit. To znamená – dělají veliké pokroky a sami si vyžadují – mmm – strašně velké množství práce navíc. M – navíc dostávají, protože mají – to je... obdivuhodné – rádi, ééé, různé hry a elektronickou výuku, tak dostávají i místa na webu, kde si můžou – vřvř – u – na různých úrovních udělat testy, které jim to přímo vyhodnotí, a podobně. A vzhledem k tomu, že univerzita třetího věku tady má výbornou výuku počítačů, tak vlastně i ti – kromě prváků – už ti, co sou ve druhém ročníku, toto všechno zvládají a fascinuje je to, že zvládli počítače, takže oni je opravdu tímto způsobem používají. Ééé, fff – pokud nejsou přítomni, vyžadují si informace na mailu, dodatečná cvičení, nebo zpomalit – a podobně. takže na to, že kombinujeme *velmi* klasickou formu výuky s tabulí a křídou, kterou já teda, čím sem starší, tím víc preferuju, é, neděláme příliš mnoho, é, projektů, obrázků, promítání, protože na to prostě není čas, é, vzhledem k věku taky, *ale* děláme to formou, é, té možnosti pracovat *každý* svým tempem *maximálně* doma.

T: Mmmhmm. Á – oproti teda těm mladým dospělým? Jestli to chcete porovnat nějakým způsobem?

I5: Oproti mladým dospělým... Mladí dospělí, ééé, mmmají učebnice. Mladí dospělí ne – u mladých dospělých nás nutí o vedení školy a všeci, i jejich nadřizení, promítat filmy, i interaktivní tabule, projekty, supernovinky, ééé, které... mnohdy *nevedou* k cíli, protože podle mého – a já už učím opravdu hodně roků, od svých čtyřiašedesát, je mi čtyřiašedesát,

takže sem už zkusila ledasjaké, é, věci a myslím si, že sou studenti *přehlčení vizuálními* vjemy, *audio* vjemy, é, neumí se soustředit, neumí klasicky pracovat, takže jeden z velice pozitivních rysů tady tohodle je, že ti staří studenti se umí soustředit, *maximálně* sou soustředění na výklad, umí ho přerušit v pravém momentě, umí klást otázky, sou schopni si udělat osnovu, ano? To sou věci, které už u mladého studenta – téměř neexistují. Díky právě, é, nové elektronic-ké komunikaci a podobně, to už vidíme, že studenti tady toto, co – tyto schopnosti ztratili. Takže – pró, é, učitele, který *skutečně* chce být kreativní a *chce* něco naučit, oni, ééé, ty-m studenti univerzity třetího věku, sou naprosto *ideální* studentská základna. Po všech stránkách. A výsledky sou *velice*, velice dobré. Ve třetím ročníku slušně mluví, mluví mnohem l-l-le-le-líp, srovnáme-li studenty, kteří přišli ze základní školy a už nějakou průpravu v angličtině měli, tito šli z nuly, a oni ve třetím ročníku mluví stejně – jako naši středoškoláci.

T: Mmm, hezké.

I5: Takže... myslím si, že ty výsledky sou dobré, a proto je o to takový teda strašný zájem.

T: Mmmhmmm, věřím. Chcete k této otázce – ještě něco dodat?

I5: Já myslím, že né, já si spomenu později třeba, při některé další...

T: *s úsměvem* Samozřejmě. Dobrá. Tak tedy další otázka: Jak se liší stanovení výukových cílů pro seniory a mladé dospělé?

I5: Tak především, jak sem řekla, tak výukové cíle – ééém – my sme si dali z – e – za úkol, ééé, hlavně – hlavně komunikaci, protože to je to je důvod, proč sem přišli. É, nejdřív sme se zeptali studentů, než zme stanovovali cíle a plán předmětu, proč vlastně do té angličtiny chodí. É, dejme tomu, že třetina z nich chodí kvůli tomu, že měla nějaké problémy, třeba mozkovou příhodu a podobně – a *potřebují* si cvičit mozek, a jazyk je ideální, e, většina z těch, kteří sem chodí, protože ty, kteří si to vybrali, to sou opravdu, mmm, jako lidé ještě – duševně velmi, ééé, čilí a opravdu: cestují, řídí auto, jezdí do ciziny... é, řada z nich má děti provdané v cizině, vnuky – a – takže opravdu jim o komunikaci *jde*. Ééé, takže hlavní cíl je komunikace. Takže m-kdykoli něco probereme, při každém malinkém krůčku – třeba z gramatiky, *ihned* to používáme v komunikaci. E, metodou takových těch malých krůčků. É, co sme si dali za cíl, že *nebudeme* dělat, je klasické čtení a překládání textu, takže je takovou ironií, že studenti – ééé – sice krásně mluví, ale neumí číst texty. Ale podle mé zkušenosti, a to sem strávila v cizině hezkých pár roků, é, si myslím, že *nikdo z nich*, kromě těch, který mají nějaké to vnuče v Anglii nebo v Americe, *nikdo z nich* nebude předčítat *žádné texty nahlas*, s krásnou výslovností, ani je překládat, ale bude – jak se to dneska požaduje – *hledat rychle informaci* potřebnou. Takže, é, ten cíl je úplně jiný, je *striktně komunikační*, to je jedna věc. Další cíl je postupovat po malinkých krůčcích a být flexibilní, protože proto oni sem chodí, no a samozřejmě, f-f, cíl je s-ta vzájemná, e, komunikace mezi učitelem a studentem, é, prot- udělat krásnou atmosféru v té třídě. A to se nám taky docela daří – polovina studentů je vlastně můj v- – moje věková skupina, druhá půlka sou o něco mladší, ale všichni sem chodí rádi proto, že tady nejsou mladí studenti, ambiciózní, rychlí, kteří si jako v jiných jazykových kurzech doplňují znalosti – *dobré znalosti* – ze střední školy na ještě lepší, kdežto tito lidé se *nestydí* před sebou, všichni mají takový stejný cíl, navíc sme si začali všichni *tykat*, jezdíme na společné akce mimo školu, to znamená: je tady vzájemná důvěra. Můžeme si dovolit ironii, můžeme si dovolit, ééé, prostě, legraci, a nikdo se

neuráží, naopak je to – pomáhá to tvůrčí atmosféře, takže... je to vlastně skupina přátel, kteří se scházejí, ááá, mým úkolem je, abych-sme nezůstali jenom tak jak v té přátelské skupině, e, ale abychom teda, velice rychle, é, postupovali dopředu. A myslím si, že rychle postupujeme dopředu. Ééé, takže zatím teda ta spokojenost i ty reakce sou teda docela – slušné.

T: Mhmhh, děkuji. Á v porovnání, ééé, s mladými dospělými?

I5: V porovnání s mladými dospělými, ééé, tak samozřejmě, mlá – u mladých dospělých ten cíl je *maturita*, ten cíl je *vysoká škola*, é, j-é-plán se musí na maximum dodržet, že?, abychom jeli ve všech třídách zaráz. Á, samozřejmě, ééé, ta komunikace u mladých dospělých *není až tak prioritní*, i když teda to zní škaredě, protože oni musí zvládnout spoustu věcí. Písemně, e, vyhledávání informací, protože jejich zkoušky *veškeré* sou, é, vlastně zatrhávání faktů, výběr z-z-z-m-z otázek a podobně, to znamená, žééé zdaleka ten, emmm, é – jako takový ten – ten vnější dojem, když člověk přijde do té – do té třídy, ti žáci zdaleka ne-e-nemluví tolik, ááá nejsou tak aktivní jako ti staří.

T: Mhmh.

I5: To je úplně jiný styl, protože oni – ti starší, jakmile odbourají ty bariéry, tak skutečně do té školy cht – chodit chtějí –, málokdy chybí, pokud ano, vyžadují si *materiály*, ano? Čili je tady strašně moc velký rozdíl. A je to dáno tím, é, jaký je cíl. U nich je cíl ta komunikace, á, é, hledání informací k – vf – vyznání se v současném světě, kde spousta slov, i v češtině, é, je dneska anglicky. Nebo u výrobků – sou anglicky popsáné, tak aby se cítili jako *neodstrčení*. Kdežto u té mladé generace, é, tam se musí věnovat všem dalším oblas-

tem, kromě *jenom* té komunikace. To znamená, že to strašně zpomaluje, á, mmm, ta maturita, vlastně, to je takové nacvičení si – současná maturita – z poloviny *nacvičení si* určitých záležitostí a reakcí. Takže, mmm, není tady ani ta volnost, ani ta spontánnost. Je to prostě úplně něco jiného. Všichni se sem chodí *bavit*, a přitom se velmi rychle učí angličtinu. Takže – spokojenost jako z hlediska učitele je dvojnásobná než u mladých dospělých.

T: *smích* To věřím.

I5: Mmm.

T: E, chcete k tomuto ještě něco dodat?

I5: Mmm, ne, myslím, nic mě nenapadá.

T: Ééé. Dobrá, další otázka. Jak se liší způsob, é, podání přednášeného učiva pro seniory a mladé dospělé?

I5: *dlouhý nádech* *Tak*, zaprvé s-se-se-sem už předeslala, že, é, *nemáte učebnice*, to znamená, žééé látku dostanou víceméně zpracovanou, é, né text jako základní obrovský nějaký složitý text, většinou dostávají ode mě zpracované materiály, jak – které – které vypadají jako kostra, nebo je to – é, sou to takové ty grafy prostě, co z čeho vyplývá, k tomu mají slovní zásobu. Vždycky kousek souvislého textu nebo doplnění – prostě... je to trošku jináčí. Tím, že nejsou učebnice, musí se připravit zajímavý text tohoto typu. Ééé, samozřejmě se připravuje, é, mmm, *to, co* je zajímavá, to znamená – é – přípravy dělám z hodiny na

hodinu, protože musím zohlednit, é, to, jak nám ta náplň – daná látka šla. Někdy něco, co mně připadá hodně těžké a z hlediska mladých studentů *je* těžké –

T: Mhmhhh...

I5: – tak, ééé, mmm – těm dospělým to těžké vůbec nepřipadá. A zase naopak. To znamená, že musím počkat, jaký je výsledek té jedné hodiny. É, postupujeme zase po malých krůčkách, probere se jedna látka, okamžitě se procvičuje, *neustále* se vrací, protože ti lidé si pomaleji zas zapamatovávají, rychleji zapomínají, ano? Jak-kdo, ale sou tady lidé, kteří třeba mají zdravotní problémy, taky častěji chybí, k některým věcem se musí vracet zpátky. Proto mají i tu základnu té schránky, kde teda mají ty materiály ještě znovu, prostě, rozšířené a podobně.

T: A v porovnání s mladými dospělými?

I5: Ééé. Tak tady si myslím, že... samozřejmě... u těch mladých dospělých, zase – ty cíle sou *dané*, rychlost je *daná*, plán je daný, to znamená –

T: ...tomu se přizpůsobit...

I5: – musím se tomu přizpůsobit. V určitém měsíci musí mět určité věci splněné. S-V- Je klasifikační období, do kterého se musí vejít určité množství látky a podobně, takže samozřejmě ta flexibilita není taková velká. A taky mladí lidé mně nemohou zasahovat do těch hodin tím svým, já nevím, přáním, komentáři a podobně, to znamená: neřídí si svou vlastní výuku, protože to – není možné, kdežto tady ti senioři si tu výuku jako – sou spoluautory,

é, celého toho projektu. Jednak teda rok dopředu tím, že si připraví ten – tu věc tematický, a během toho, é, celkového vyučování komentují věci, píší mně, é, domlouváme se, co zpomalíme, co zrychlíme, a co třeba je pro ně příliš jednoduché. Co potřebují poslouchat třeba víckrát. Kde potřebují komentáře. Mají velice, é, takové ty, mmm, jako otázky, které sou velice, řekla bych, sofistikované, a tím vlastně *i mě* tím nutí řadu věcí třeba doplňovat, které bych probírala později. Mu-Mohou přeskakovat *jakkoli*. Látky si m-m-můžeme jakkoli uspořádat podle toho, co potřebujeme. Čili ta flexibilita je tady úplně obrovská výhoda.

T: Mhmhhh, mhmhhh. Je ještě něco, cò chcete doplnit tady k této otázce? Co se týká –

I5: Já myslím, že né.

T: - podání? Dobrá, děkuji. Áááééé, jak se liší způsob evaluace seniorů a mladých dospělých?

I5: Tak to je myslím jasné, protože, é, tady vůbec na univerzitě třetího věku – jako jediná evaluace je vlastně taková závěrečná jednostránková práce, kde ten student hodnotí, e, co se mu v tom – v té výuce líbilo, a co se mu v té výuce nelíbilo. To je u, eh, klasické výuky programu univerzity třetího věku. Protože my jedeme *mimo* program univerzity, tak, e, v podstatě jediná evaluace je to, že studenti zároveň studují u ředitele školy, kde, efff, vlastně on se jich ptá, oni hodnotí tu angličtinu, získává od nich nějaké zprávy. To znamená, to je evaluace té výuky, co se týče evaluace jednotlivců, tak, é, tam samozřejmě – se to ani jinak – tak dělat nedá, aby s- aby se něco známkovalo, hodnotilo. Je-é- snažíme se vyhybat i tomu, aby se třeba známkovali nebo něco podobného, nějaké písemné zkoušky se dělaly. Sáhnu k ní jednou dvakrát třikrát, teď třeba sem to udělala minulý týden, abych si uvědomi-

la, co si pamatují, jestli mohu od složitého – třeba – času, é, přejít dál. Á – tam potom jim počítám procenta, a sděluji jim teda – neříkám – ne-nesnažím se, aby s-si srovnávali ty výsledky, ale sdělím jim, kdo byl třeba – první tři nejlepší. É, nebó kdo dosáhl teda té půlky, a u těch, kteří nedosáhli ani na těch padesát procent, tak většinou sou to ti, kteří byli dlouho nemocní, nebo prostě mají nějaké jiné problémy, tak, é, jim okomentuju a zhodnotím ty problémy, že naprosto přesně vím proč, ale že si *vážím* toho, že prostě ví, která bije, že jako to stačí, žé, vlastně oni ví, že f-v tech látkách, já du hodně na maximum, že sou tu i velmi bystří studenti, á, že tedá, to je – se – spousta věcí se dělá navíc, takže to záleží na tom, jaký cíl si sám ten student stanovil. Máme tu i studenty, který mají teda zna – é – teda jako výsledky, bych řekla, hodně špatné, e, mohli by zůstat v prvním ročníku a sou ve třetím, ale to záleží na nich. Oni chtějí s tou skupinou pokračovat, oni se zapojí do rozhovoru, když chtějí, domácí úlohu mně předloží, když chtějí, nebo řeknou: „Tentokrát mně to nešlo a – neptejte se mě.“ – já to *respektuju*, ale když ví, tak se do toho zapojí sami automaticky, takže víceméně je to věc naprosté dobrovolnosti. Řada z nich je zas tak ambiciózních, že prostě neustále hovoří, neustále ukazují, co už se naučili a podobně. Ještě další věc je, že – t-f-s – studenti samozřejmě mají tendenci se stydět za své... špatné výsledky, proto se o nich nehovoří. Přídou sem a – nevím – začínají hodinu, ještě než začneme, a už slyším: „Ježiš, to zase bude ostuda. Já to neumím, to neumím, tomu sem nerozuměl, toto nemám, že to bylo těžké,“ a podobně. E – takže... každou druhou nebo tři-třetí hodinu začínáme tím, že říkám: „Pozor – tak toto nechci slyšet, teď si uděláme ze začátku takové hodnocení, *co umíme*. Ano?“ Třeba začnu – a deset minut jim vy-vyprávím něco z toho, co sme probrali. O životě, o rodině – zvlášť v prvním ročníku, 'kam – č – „Rozuměli ste všemu?“ – „Ano, úplně skoro každému slovu.“ 'Kám: „Dobře. F - V září ste neuměli ani písmenko, teď rozumíte mému desetiminutovému pomalejšímu projevu. Takže se podívejte, co *už umíte*.“ Jednou za čas jim třeba píšu na tabuli, co sme probrali za tu dobu a *co už umí*. A co umí

dobře, a co méně. Čili z-zaměřujeme se na to, co umí, ne co neumí, aby prostě nějaká ta jejich deprese nebo něco takového nevznikla. Zatím *nikdo* z toho kurzu neodešel.

T: Mmm.

I5: Jo? Ti, co začali v prvním ročníku, kromě dvou nemocí a jedné z – jednoho – z-jedné změny, vlastně, zaměstnání – všichni pokračují dál. Takže z-z-zřejmě ten systém asi jim sedí.

T: Mhmmm, děkuji. Ááá, m, evaluace mladých dospělých?

I5: Tak u mladých dospělých je to zase dáno samozřejmě tím, že tam je přesná stupnice, přesný bodový systém, který narůstá, který musí vést k tomu, aby splnil, é, bodové hodnocení třeba i k té maturitě, která je tady cílem, ať je to, jak chce, é, m-m-máme vlastně podobná hodnocení, všichni vyučující, e, máme komise, kde se na techto věcech domlouváme, že? E, samozřejmě sou tady některé *školní plány* a tak dále, to znamená – to je všechno sešněrované, a vlastně je *cíl*, aby to bylo sešněrované, aby si bylo hodnocení co nejvíc podobné. Čili vlastně je to *naprosto* diametrální, é, pohled na věc. Velký rozdíl. E. Studenty můžeme třeba samozřejmě taky povzbuzovat, že? Ale taky se u studentů někdy hraje roli ta negativní stránka, jednání s rodiči a tak. U někoho působí lépe toto, u těch dospělých, ém, tam pokud' je něco k řešení, tak spíš to je formou ironie, legrace, vtipu, nebo něco takového, a pokud' je atmosféra té důvěry – jako že *je* – tak, é, potom, é, vlastně, mmm, je to v pořádku, i si to nechají takhle líbit.

T: Dobrá, děkuji.

I5: Mhmh.

T: Ještě něco tady k té otázce?

I5: Myslím, že taky né.

T: Děkuji. É. Jak se liší výběr metod pro výuku seniorů a mladých dospělých?

I5: Tak, é, u mladých dospělých metody sou dány, zase: tematickými plány, plány školy, á, samozřejmě, učebnicí, protože *ta k něčemu vede*. U seniorů je, é – mmm – vlastně, e, cíl si určují *sami*. To znamená, že ty metody a všechno z tohoto – z toho vyplývající je... – na tom učiteli nebo na domluvě mezi učitelem a žákem. Samozřejmě, ééé, to učí – tyto – seniory učí, ééé, vyučující, kteří sou věkově *starší*, to znamená věkově mnohem blíže, e, těmto dospělým, a už mnoho a mnoho let učili a zkusili, é, strašnou spoustu různých školských systémů, způsoby hodnocení, způsoby e-v-eee- – upřednostňování té či oné metodiky, to znamená, že – mmm všichni víme, *asi, co* v té chvíli v tom, co máme – co máme před sebou – *co nejlíp* bude v té či oné třídě fungovat. Takže je to *absolutně úplně* na nás. Já sem předeslala, že – é – pan ředitel je tak strašně rozumný, že prakticky – máme úplně plnou důvěru; někdy se studenti ptají: „A to můžete udělat? To můžete takhle změnit?“ a podobně. „To je tak bezva!“ Ano, můžu, e, protože, e, ta důvěra tady je, takže prakticky – a samozřejmě. Oč máte větší důvěru, a oč máte méně sešněrovaný, vlastně – m-metody, cíle a všechno ostatní – tím větší cítíte zodpovědnost za to, aby to *opravdu fungovalo*.

T: Mhmhhh.

I5: A aby to nebyla prostě nějaká hra, že si sem chodí povídat. Takže – mmm – si myslím, že... je to obrovský rozdíl. *Perfektně* se – je to pro vyučování – ae – pro vyučujícího, opravdu, *perfektní* záležitost, že – si může tyto věci všechny vyzkoušet. Metody, jakékoli, ty z-z-fff – vždycky z – studujem s křídou a tabulí, protože *tak* oni byli zvyklí pracovat, a tím, že mají *maximální pozornost*, tak pro ně osobnost učitele a ta tabule-křída a ta pozornost je – neodmyslitelná záležitost. Studenti to mít nemusí. É, studenti mohou mít, jak sem říkala, audiovizuální pomůcky a podobně, tyto starší to spíš – é – spíš unavuje nebo odvádí jejich pozornost, takže *maximální* záležitost je teda ta, jak říkám, tabule a křída, s tím ovšem, že oni dostanou, to, co já, é, na té tabuli vysvětluju a tak, oni-m dostanou okamžitě *bud'* předtím, než to vysvětlím, nebo *potom* – to se střídá podle – toho, co se probírá, mají napsáno. Mají přesně z toho ten záznam. To znamená, že – si ty věci doplňují přímo do těch svých nakreslených záznamů. Mé záznamy sou *hodně grafické*, tak aby se tam prostě dalo přímo *vpisovat* do nejrůznějších krabiček, koleček a, já nevím, míst, takže, mmm, víceméně nemusí čekat, až já něco napíšu, nějaký dlouhý text na tabuli, odstoupím – *ne...* tam se vysvětlují ty základní věci, a oni si jenom dopisují do tady tohoto textu. No a potom samozřejmě, mmm, ty ostatní – metody, které zdržují, takové ty poslechové a podobně, mmm, *maximum* věci dělají doma.

T: Mhmh. Dobrá.

I5: To už je asi všechno...

T: Všechno?

I5: Mmm.

T: N-n-nechcete nic doplnit, jo? – Ne-e?

I5: Mmm, myslím, že ne... *smích*

T: Tak jako – *smích*

I5: Myslím, že ne.

T: Tááákže další otázka. Jak se liší struktura hodiny pro seniory a mladé dospělé?

I5: Ééé, u mladých dof... dospělých ta struktura hodiny by zase měla být víceméně *daná*. Ééé, každý, kdo studuje, é, v-v-výuku, výuku, vyučování, jazyky k učitelství, tak se učí prostě – e-o – určitou strukturu hodiny, časové dodržení hodiny, é, u mladých dospělých, kteří sou čím dál méně a méně pozorní, protože se neumí soustředit, protože – prostě – jejich přístup k věci se *diametrálně* změnil za posledních pár roků, to znamená, že se *musí – střídat – činnosti –*, musí se vymyslet *strašná spousta aktivit*, které se musí skloubit. Musí tam časově sednout. Čili je to *nesmírně náročné* i pro toho učitele všechno hlídat, i pro ty studenty se do toho všeho zapojit, ale, év, jinak by to asi nešlo, což je *asi i chybou* současné výuky, u těch dospělých je to, é, právě jiné v tom, že – sou schopni *dlouho* vydržet v – é – udržet pozornost, že opravdu o věcech přemýšlí, že sou maximálně soustředění, okamžitě se ptají, okamžitě vedou učitele – e – k – e-m – dál – buď k tomu, aby se – vrátil kousíček nazpět v té výuce, zastavil, zpomalil, a nebo naopak mu *velice* často, é, logicky si spojí věci s něčím jiným, co už buď se probralo, nebo slyšeli a podobně, to znamená, že i oni vedou toho učitele, takže – éééf – ta hodina kolikrát probíhá naprosto jinak, než si ji sám ten učitel nestrukturuje. Nemusí se, é, měnit tolik činností jako u mladých, ti staří opravu mají rádi

klid, soustředění, takovou tu pohodu, prostě když se pracuje, tak se pracuje. U nich by naopak to měnění činností, příliš mnoho aktivit, barev, blikání, promítání, é-j, by je unavovalo, a navíc by ji to připadalo, jako řekla bych hodně *neprofesionální*, protože oni sou generace, která *opravdu* ctí učitele jako osobnost a oni jdou za tím učitelem. Ne jenom za tím předmětem, ale za tím učitelem, za tou osobností toho učitele, jak třeba bývalo v těch našich dobách – zvykem, protože my všichni zme si vyvolili, vlastně, své budoucí studium, nebo předmět studia podle toho, *kdo nás učil*. Ten určitý učitel nás pro něco zlákal. Z devadesáti procent, když se setkáte na maturitním srazu, tak devadesát procent, é, spolužáků si *vybralo* životní dráhu, protože mu sedl některý učitel a z-z-zlákal je pro některý předmět. A toto se projevuje u těch – dospělých. Že vlastně pro ně důležitější je důvěra v toho učitele a to, že je *opravdu něco naučí*, než že by potřebovali maximální změny aktivit, é, že bychom si museli udělat čárečky, co všechno sme v tom vyučování probrali tak, jak se po nás chce, aby tam byly všechny ty aktivity, které ta škola sleduje, které se po škole chtějí, tam byly.

odmlčení se Tak to je asi ten hlavní rozdíl.

T: Dobrá. Mmm – ještě něco k této otázce?

I5: Ne, myslím, že ne.

T: Tak přejdeme k další. É, v čem je vzdělávání seniorů a vzdělávání mladých dospělých podobné?

I5: *hluboký nádech* No tak... *výdech* *Mělo by být* podobné v tom, že člověk, který, é, že by se každý člověk měl chtít vzdělávat, že by měl mít nějaký cíl, proč to dělá. Že by měl, é, m-m-m-mmmít chuť tedy tomuto cíli podřídít, é, svůj, ééé, rozvrh – tak, aby, e, měl

čas se učit, aby měl čas se – na tu věc připravovat a podobně. Efv. Hlavní rozdíl bude asi v tom, že skutečně ti senioři – se tomu *věnují*, oni ví, co chtějí, ém, v – věnují tomu maximum času. To znamená, žééé... – sem teďka z-z–m-m zapo – pozapomněla tu otázku –

T: É – v čem je vzdělávání seniorů a vzdělávání mladých dospělých podobné?

I5: *Podobné*. Éch. Tak samozřejmě máme podobné: cíl, to chtění, é, že to někam vede, ale... mmm, tak s-snad to t-tady bude touha mluvit hezky anglicky, ta by měla být společná. A tím se to – a tím to končí. *Protože* co do toho obě dvě ty části populace dávají, je naprosto *diametrálně rozdílné*. To znamená čas, elán a podobně, ti dospělí vítězí na celé čáře. Je to smutné, ale je to tak. Taky nikdo z těch, é, mladých se neučí tolik hodin, neučí se ten jazyk denně – jazyk by se měl učit denně – á, é, tady ti senioři – třeba opravdu, mmm, ten jazyk *denně dělají*. Takže, mmm, tam je ta *zodpovědnost*, je tam, myslím, hlavní rozdíl. A to ostatní, říkám, ten cíl, by měl být stejný. Říkám, asi – ne – nej – největší nej-jako společný cíl by byl: chci mluvit *krásně anglicky*; u těch mladých, protože se mě to bude hodit *profesionálně*, u těch starých – *každý*, asi, m-má trošku jiný důvod. Nic jiného mě nenapadá.

T: É... Dobrá, děkuji. Je ještě něco, co chcete zmínit a nezahrnuly jsme to?

I5: Mmm, já už sem vlastně v každé otázce, ff, neustále opakovala to, že, é, je naprosto úchvatné, e, učit tady v těchto kurzech. É, musíme si, samozřejmě, říct, že studenti na univerzitě třetího věku sou lidé, kteří nikdy, é, nijak, é, třeba se výrazně nevzdělávali. Kteří chtěli – hned šli do práce. Někteří *nemohli*, někteří *nechtěli* – a chodí do těchto předmětů strašně rádi. Myslím – *vůbec* na univerzitu třetího věku, protože je to pro ně buď splněný sen, nebo útěk z nějaké... své... momentální reality, takže *vůbec* chodí hrozně rády-rádi.

U toho jazyku ale, tam není ta populace stejná jako je obecně u univerzit třetího věku, kde stačí třeba sedět, jednou za půl roku napsat nějaké zhodnocení. Tady oni vědí, že to – *bude makačka*, že teda opravdu budou muset z hodiny na hodiny dělat, takže, ééém, je to taková netypická populace. Dejme tomu polovina z těch lidí sou, ém, i vysokoškoláci, nebo a – středoškoláci, nebo lidé, kteří mají nějakou návstevbu, lidé, kteří třeba ten jazyk někdy už jednou, ém, třeba rok nebo dva nebo to zkoušeli, a kteří teda vědí, že se do toho budou muset vrhnout, a že jazyk není legrace v tom jejich věku, takže, é, tam se musí *maximálně ocenit* to, kolik času sou do toho ochotni investovat a vlastně jaký *obrovský pokrok* udělají, ale – říkám, je třeba zdůraznit, že to není, m, jako – taková populace, jako je obecně u univerzit třetího věku, že lidé, kteří si v tomto věku *vyberou* studium angličtiny, é, sou lidé, kteří ví, že na to mají třeba hlavu, podmínky nebo tu touhu to dělat, takže zase ono to je trošičku jiné, ne-ž kdybychom mluvili o studentech úplně obecně a o studentech, kteří si zrovna vybrali angličtinu jako ten svůj předmět. Ale řada těch věcí bude platit i pro jiné předměty, protože vím, jak mluví třeba – stejný případ sou počítače, vím, jak mluví třeba ó, mmm, studiu – mají architekturu, nebo právo, nebo něco podobného, jak hodnotí ty ostatní hodiny a podobně. Takže si myslím, že oni sou nadšení, že se mohou vzdělávat. Ti, co sou vysokoškoláci, tak ti si prostě tak nějak prodlužují ty svoje znalosti, kteří mají, a *celá řada* z těch lidí, é, je – m – najednou sou v jiném světě, protože poprvé v životě si můžou dovolit chodit vlastně na školu, která pro ně je jako vysoká škola, že? Protože mají *imatrikulaci*, patří pod *univerzitu*, mají univerzitní *aktivity*, mají *promoci*, kam přijede rodina, tak pro ně je to teda něco, o čem se jim ani v životě nezdálo, že by mohli někdy dosáhnout. Takže si myslím, že to je naprosto úchvatný program.

T: Mmmhmmm.

I5: Takže... si myslím, že obě dvě stra-strany sou naprosto spokojené. Nakonec za chvílku začnou chodit, tak se můžete zeptat po cestě. *úsměv*

T: + I5: *smích*

T: Tak dobrá. Ještě něco, co byste chtěla dodat?

I5: Myslím si, že ne.

T: Děkuji vám za poskytnutí rozhovoru.

I5: *smích* Děkuji, rádo se stalo.