

# **Motivace seniorů ke studiu U3V ve vzdělávacím programu poskytování první pomoci**

Bc. Hana Gajdošíková

---

Diplomová práce  
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Hana Gajdošíková, DiS.**

Osobní číslo: **H17381**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Motivace seniorů ke studiu U3V ve vzdělávacím programu poskytování první pomoci**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzdělávání seniorů jako sociální skupiny, úkolů a cílů sociální pedagogiky ve vzdělávání seniorů.**

**Příprava metodiky výzkumné 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 diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ. Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5446-8.**

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

**KALNICKÝ, Juraj. Celoživotní učení, edukace dospělých a seniorů: (relační a kauzální analýza geneze). Ostrava: Repronis, 2014. ISBN 978-80-7329-403-8.**

**ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, VADÍKOVÁ, Katarína M, ed. Specifika edukace seniorů. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2013. ISBN 978-80-87723-09-8.**

**VETEŠKA, Jaroslav, ed. Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století: Lifelong learning for all – challenge of 21st century. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-047-1.**

**ŠERÁK, Michal. Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012. ISBN 978-80-904531-3-5.**

**KALNICKÝ, Juraj. Celoživotní učení, edukace dospělých a seniorů: (relační a kauzální analýza geneze). Ostrava: Repronis, 2014. ISBN 978-80-7329-403-8.**

Vedoucí diplomové práce:

**doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, PhD.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**21. listopadu 2018**

Termín odevzdání diplomové práce:

**18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018



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





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
*ředitel ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 31.3.2019

.....

*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 nevydělčně 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 nahlížení 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 užít 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 jím 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá otázkou celoživotního učení, konkrétně učením v seniorském věku. Tato věková kategorie se již nepotřebuje vzdělávat s cílem získání titulu nebo získání vhodného zaměstnání, ale z důvodů, o kterých pojednává empirická část. V teoretické části se zabýváme celoživotním učením, vzděláváním v seniorním věku a porovnáním s pedagogikou a andragogikou. Zvláště se zaměříme na specifika a formy vzdělávání seniorů včetně nových poznatků oboru gerontagogika. V praktické části práce se zaměříme na důvody a motivy, které vedou populaci, která je již na zaslouženém odpočinku k tomu, že znovu zasedne do lavic s cílem dozvědět se nové poznatky a získat nové dovednosti. Výzkum byl prováděn na Univerzitě třetího věku u studentů oboru poskytování první pomoci. Zajímalo nás, z jakých důvodů si senioři tento obor vybrali. Jaké důvody a motivy vedou k tomu, že se člověk v seniorním věku rozhodne navštěvovat univerzitu právě na lékařské fakultě v oboru první pomoci. Těmto oblastem jsme se věnovali při rozhovorech se „studenty“, kteří docházejí na univerzitu s velkým zájmem a touhou být znovu aktivní stejně jako byli při studiu, či v pracovním životě.

Klíčová slova: vzdělávání, senioři, celoživotní učení, gerontagogika, pedagogika, andragogika, univerzita třetího věku, motivace, zájmové vzdělávání, první pomoc

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the issue of lifelong learning, namely with seniority. This age category no longer needs to be educated with a view to obtaining a title or getting a suitable job, but for the reasons, that the empirical part deals with. In the theoretical part, we deal with lifelong learning, senior education and comparison with pedagogy and andragogy. Particular attention will be paid to the specifics and forms of senior education, including new knowledge of the field of geragogy. In the practical part of the thesis, we will focus on the reasons and motives that lead the population, who is already in the deserved response to rejoining the benches in order to learn new knowledge and gain new skills. Research was carried out at the Third Age University of First Aid Teachers. We were wondering why seniors chose this discipline. What reasons and motives lead to the fact that a senior citizen decides to attend a university at the First Aid Medical School. These areas have been dealt with in interviews with "students" who attend a university with great interest and desire to be active again as they were in study or in working life.

Keywords: education, seniors, lifelong learning, geragogy, pedagogy, andragogy, third age university, motivation, interest education, first aid

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce, paní doc. PhDr. Lence Haburajové Ilavské, PhD. za cenné rady a připomínky v průběhu psaní práce a za čas, který mi věnovala. Můj velký dík patří také všem účastníkům studijního programu „Etudy první pomoci“, kteří se stali mými respondenty v rámci výzkumu a velmi vstřícně a ochotně odpovídali na otázky. Děkuji také své rodině a blízkým za podporu, pochopení a trpělivost během celého studia.

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



# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ .....</b>	<b>13</b>
1.1 PEDAGOGIKA.....	15
1.1.1 Sociální pedagogika .....	16
1.1.2 Vývoj sociální pedagogiky.....	17
1.1.3 Představitelé sociální pedagogiky .....	18
1.2 ANDRAGOGIKA.....	19
1.2.1 Historie andragogiky .....	20
1.2.2 Specifika vzdělávání dospělých .....	21
1.2.3 Současná situace ve vzdělávání dospělých .....	22
1.3 GERONTAGOGIKA.....	23
1.3.1 Specifika vzdělávání seniorů.....	24
1.3.2 Rozdíly ve vzdělávání dětí a seniorů .....	25
1.3.3 Význam vzdělávání pro seniory .....	26
1.3.4 Překážky ve vzdělávání seniorů .....	28
<b>2 VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE PRO SENIORY .....</b>	<b>31</b>
2.1 UNIVERZITY TŘETÍHO VĚKU .....	32
2.2 AKADEMIE TŘETÍHO VĚKU .....	34
2.3 UNIVERZITY VOLNÉHO ČASU .....	34
2.4 KLUBY SENIORŮ .....	35
<b>3 MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>38</b>
3.1 MOTIVACE JAKO POJEM.....	39
3.1.1 Autodeterminační teorie.....	39
3.1.2 Teorie základních potřeb .....	40
3.2 TYPOLOGIE MOTIVACE .....	41
3.3 MOTIVACE SENIORŮ .....	43
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>45</b>
<b>4 PŘÍPRAVA A REALIZACE VÝZKUMU .....</b>	<b>46</b>
4.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	47
4.1.1 Role výzkumníka a etika výzkumu .....	48
4.1.2 Výzkumný vzorek a výběr .....	49
4.2 METODY VÝZKUMU.....	50
4.2.1 Rozhovor – interview .....	50
4.2.2 Druhy rozhovorů .....	51
4.3 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT .....	52
4.3.1 Zakotvená teorie.....	52
4.3.2 Otevřené kódování .....	53
4.3.3 Kategorie a kódy .....	54

<b>5</b>	<b>IDENTIFIKACE RESPONDENTŮ .....</b>	<b>55</b>
5.1	RESPONDENT Č.1 – PAN JIŘÍ .....	55
5.2	RESPONDENT Č.2 – PANÍ BOŽENA.....	55
5.3	RESPONDENT Č.3 – PAN JAROSLAV.....	55
5.4	RESPONDENT Č.4 – PANÍ JAROSLAVA .....	55
5.5	RESPONDENT Č.5 – PANÍ MARIE .....	56
5.6	RESPONDENT Č.6 – PANÍ IVETA .....	56
<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU DLE KATEGORIÍ.....</b>	<b>57</b>
6.1	KATEGORIE 1 – MOTIV BÝT UŽITEČNÝ .....	57
6.2	KATEGORIE 2 – MOTIV SILNÝ ZÁŽITEK .....	58
6.3	KATEGORIE 3 – MOTIV ROZVOJ MYSLI .....	59
6.4	KATEGORIE 4 – MOTIV VYPLNĚNÍ VOLNÉHO ČASU .....	60
6.5	KATEGORIE 5 – MOTIV OBOR SNŮ .....	60
6.6	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU .....	61
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>63</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>69</b>

## ÚVOD

Život každého člověka je o celoživotním učení se, aniž si to uvědomujeme, či nikoliv. Záměrně nehovoříme o vzdělávání, neboť to je vědomý proces. Naproti tomu učení se může probíhat i nevědomky, při každodenních situacích. V této práci se zaměříme na starší populaci, populaci našich seniorů, kterých podle demografických křivek stále přibývá, díky zdravotnictví jsou to velmi vitální lidé, kteří netouží sedět doma, ale hledají si různé aktivity a chtějí být co nejdéle součástí aktivní společnosti. Samozřejmě nelze mluvit obecně, zaměříme se tedy na seniory, kteří se rozhodli z různých důvodů navštěvovat vzdělávací instituce, konkrétně Univerzitu třetího věku.

Po odchodu do důchodu přichází pro člověka nová etapa života, která je provázena procesem změny. Každý z nás přijímá změnu jiným způsobem. Člověk opouští své zaměstnání, kolegy a několik desítek let zaběhlý denní řád má najednou nejasné obrysy. Dá se říci, že je vhodné již v preseniorské fázi života přemýšlet nad tím, čím vyplnit čas v období, kdy člověk naposledy navštíví své pracoviště a od dalšího dne zůstává doma. Nachází se v situaci, kdy je třeba vymyslet si nové činnosti, kterými člověk může trávit čas, které ho budou bavit a mít pro něj smysl. Může se jednat o celou řadu aktivit, vždy záleží jen na tom, aby vykonávání dané aktivity umožnil seniorovi jeho fyzický i psychický stav anebo jeho časové či finanční možnosti.

Cílem této práce je zjistit motivaci seniorů ke studiu a najít souvislosti s využitím poznatků studia v běžné praxi. Pomocí rozhovorů se zaměříme především na cílovou skupinu respondentů, kteří ve svém profesním životě pracovali nebo pracují jako pedagogové, sociální pedagogové nebo dobrovolníci na dětských letních táborech či podobných aktivitách. Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a je založena na kvalitativním výzkumném šetření.

Teoretická část práce zahrnuje tři kapitoly. První kapitola je zaměřena na celoživotní vzdělávání a rozdělena na pedagogiku, andragogiku a gerontagogiku tak, jak jde životní cyklus. Zde je popsáno, kdo je to senior a s jakými změnami se potýká. Charakterizujeme zde hlavní biologické, psychické i sociální změny, ke kterým v tomto období dochází. V druhé kapitole se zabýváme vzdělávacími institucemi pro seniory a jejich členěním, dále potřeby seniorů ve vzdělání. Vyjmenujeme zde také některé z forem vzdělávání, které jsou seniorům dostupné v České republice. Poslední třetí kapitola pojednává o motivech, motivaci a potřebě

bách, které mají senioři v rámci trávení volného času. V této kapitole věnujeme prostor autodeterminační teorii motivace, která seniory přivádí ke studiu a také jejich přístupu ke vzdělávání se. Zaměříme se také na subjektivní a objektivní bariéry.

Empirická část práce je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola se týká metodologie realizovaného kvalitativního výzkumného šetření, kde stanovujeme výzkumný problém a cíle celého výzkumu, dále hlavní výzkumné otázky a metodu výzkumu. Rovněž zde charakterizujeme výzkumný vzorek a prostředí, ve kterém byl výzkum realizován a popíšeme i samotný vstup do terénu. V této kapitole je věnována pozornost metodám, které byly použity ke sběru dat. Druhá kapitola empirické části je věnována interpretaci analyzovaných dat získaných prostřednictvím rozhovorů s účastníky univerzity třetího věku. Celou část uzavíráme shrnutím výsledků výzkumného šetření a diskuzí.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

Již Jan Ámos Komenský napsal, že lidstvo by se mělo vzdělávat po celý život. Především ve své práci „Obecná rozprava o nápravě věcí lidských“, v části čtvrté nazvané Pampaedia přišel s konceptem celoživotního vzdělávání, respektive učení. Napsal, „aby lidé byli učeni všichni, všemu a všestranně“, což dalo základ tomu, že učit by se neměli jen děti, ale také dospělí a senioři. Všichni „Omnes“, vzdělání všech, bez rozdílu sociálních a národnostních, pro ženy i muže, všechno „omnia“, aby se každý věk stával člověku školou a všestranné vzdělání „omnio“, jak má být osobnost člověka všestranně zdokonalována. Zahrnuje sem vnitřní pravdivost, samostatnost myšlení, mluvení a jednání, rozlišování podstatného od vedlejšího v průběhu života jednotlivce i společnosti, aby bylo na všech stupních vzdělávání důkladné, rychlé a příjemné.

V následujících kapitolách se budeme zabývat trilogií pedagogika – andragogika – gerontagogika. Zatímco pedagogika zaměřuje svou pozornost na děti a dospívající, andragogika na dospělé, gerontagogika obrací svůj zájem na seniory.

Můžeme tuto trilogii rozdělit na tři fáze společenské aktivity generace, k jejichž proměnám dochází kontinuálně (Sak, Kolesárová, 2012, s. 41).

První etapou nazývají utváření ideové orientace mladé generace. V tomto období dochází k socializaci mládeže. V dimenzi generace je mládež formována současnými společenskými vztahy a je na současnou sociální realitu ze všech generací nejlépe adaptována. Obě dimenze jsou však zároveň v rozporu: mládež se nejlépe adaptuje na společnost, ale nejméně se s ní identifikuje a je nejkritičtější. Oproti starším generacím je mládež přímo formována pouze současným bytím společnosti a s ostatními etapami se seznamuje zprostředkovaně. Nemá zkušenosti s dospělým a seniorským věkem, může mít pouze představu – dle vzorů rodičů a prarodičů. První fázi tedy charakterizuje vytváření ideové a hodnotové orientace, naplňování života odmítáním přežitých momentů a prosazování nových alternativních přístupů.

Druhá etapa je etapou střední generace, jako tvůrce nových alternativních společenských programů. Po vstupu absolventů škol do praxe dochází k utlumení společenské a politické aktivity mládeže a nastává orientace na životní start spojený se zakládáním rodiny a vytváření jejího materiálního zázemí, jako i počátky profesní kariéry. Postupně získávají komplexní pohled na vztah mezi ideou a realizací v kontextu sociálních mechanismů. Získávají zkušenost vztahů mezi kulturou, ekonomikou a politikou. Zdánlivě ustupují od původní ide-

ové orientace, které se posléze objevuje v různých společenských programech. Střední generace postupně proniká do řízení společností, tuto společnost ovlivňuje a naráží i na bariéry starší generace, zároveň přenáší své myšlenky na generaci mladší.

Třetí etapa se týká starší generace – naplnění a odcizení. Zástupci starších generací zaujímají ve společnosti řídicí a reprezentativní posty. Se společenskou realitou se většinou ztotožňují, jsou méně kritičtí, ale zároveň jsou méně adaptovaní. Roli hraje i technický pokrok. Starší generace má sociální kořeny v jiné realitě, která je sociálně formovala. Podíleli se na sociálních změnách, částečně je realizací ideálů této generace, a částečně představuje realitu odcizenou právě nástupem generací mladších. Generace seniorů je nejvíce diferencována, pokud porovnáme s generacemi předchozími. Vysvětlením mohou být různé životní příběhy, vystudované školy, profesní život, materiální a emoční zázemí apod. Vedle těchto diferencí mají senioři také společné rysy, které z nich dělají generaci. Společnou charakteristikou mohou být zkušenosti z odlišných etap vývoje společnosti, zkušenost s určitým typem chování v různých etapách života. V porovnání s mladou generací má generace seniorů životní nadhled, což u mladé populace je spíše ojedinělé.

Existují tři základní účelové učební činnosti (Bočková, 2000, s.12):

- *Formální vzdělávání* – tato forma probíhá ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíle, způsoby hodnocení i prostředky jsou dány příslušnou legislativou a jsou přesně definovány. Typickou institucí je škola. Formální vzdělávání je charakteristické také vzdělávacími stupni, které na sebe navazují. Např. základní povinné vzdělávání, středškolské a vysokoškolské. Absolvování každého stupně tohoto vzdělávání je ohodnoceno různým druhem diplomu. Může to být vysvědčení, výuční list, maturitní vysvědčení nebo vysokoškolský diplom. Cílem je získat **kvalifikaci**.
- *Neformální vzdělávání* – organizované vzdělávání, které bývá realizováno mimo formální vzdělávací instituce. Mohou ho organizovat například pracoviště, nadace, kluby nebo různá občanská sdružení. Jsou zaměřeny na programy spojené s rekvalifikačními kurzy, mohou se zaměřovat na sportovní i kulturní aktivity apod. V České republice byl přijat zákon o uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení, **není zakončeno státem uznávaným diplomem**.
- *Informální vzdělávání* – tento typ vzdělávání můžeme označit za proces získávání dovedností, vědomostí i postojů z každodenních zkušeností. Vzdělání probíhá v rodině, mezi vrstevníky, v zaměstnání, ve volném čase, při běžných denních aktivitách.

Tento typ vzdělávání není na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání organizovaný, koordinovaný a mnohdy není záměrný. Můžeme nazvat také jako **nezáměrné učení**.

## 1.1 Pedagogika

Je obor zaměřený na vzdělávání dětí. Pokud se opět vrátíme ke Komenskému, základ pedagogiky byl položen v pedagogických spisech – *Didactica magna* (Velká didaktika), kde shrnul své pedagogické názory. Poprvé definoval pojmy v dnešní době již běžné a známé, jako školní rok, školní prázdniny a školní týden. Vyzdvihl úlohu vzdělání, stanovil zásady a postupy vyučování. Při výuce by měla být dodržena zásada názornosti, která umožní přímou žákovu zkušenost a tím snazší zapamatování učiva. Získané poznatky by se pak měly využít v praxi. Látka by na sebe měla navazovat, a to v rámci všech předmětů. Bojuje zde proti mechanickému učení a tvrdí, že vzdělání má být zdarma.

V naší době a republice je spousta těchto podmínek dodržena, nicméně zdarma vzdělání funguje jen na státních školách existuje však také množství soukromých škol, které využívají principy moderní pedagogiky, např. Montessorri škola, Daltonská škola, Jenské plány, Waldorfská škola a podobně.

Pokud jde o učení, je vědecky dokázáno, že už novorozenec (a vlastně i plod v prenatálním stádiu) je schopen vytvářet si relativně stabilní vzorce chování, tedy učit se. Toto učení je ještě v předškolním věku značně nahodilé a závislé na právě vnímaných jevech a omezené na jednoduchá spojení (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 121).

Avšak skutečných logických „operací“ je dítě schopno až na počátku školního věku. Je schopno pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděném. Stále se i toto logické usuzování týká jen konkrétních věcí, jevů a obsahů, které si lze názorně představit. Teprve cca ve věku jedenácti let je dítě schopno vyvozovat soudy i zcela formálně, i když si nemůže obsah konkrétně přestavit. Pokud jde o způsob socializace dětí mezi vrstevníky, dává skupina dítěti příležitost k četnějším a rozlišenějším interakcím. Ve skupině se tedy může dítě učit i takovým důležitým sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost (Langmaier, Krejčířová, 1998, s. 128).

Mezi základní pojmy v pedagogice patří výchova a vzdělávání, kde mají paralelní využití a význam. Výchova je vymezována jako záměrné působení na osobnost jedince s cílem do-



sáhnout změn v různých složkách osobnosti (Průcha, 2000, s.15). Pedagogové mluví o utváření a formování osobnosti. Pojem výchova je v pedagogice používán ve spojení s termínem vzdělávání, což způsobuje komplikace. Vzdělávání chápeme v pedagogické teorii jako proces osvojování poznatků, dovedností a postojů prostřednictvím školního vyučování. I když v teorii můžeme tyto dva pojmy oddělit, v praxi jsou úzce propojeny. Z toho byl odvozen termín „výchovně vzdělávací proces“.

### 1.1.1 Sociální pedagogika

Současná pedagogika je reprezentována různými složkami. Na jedné straně máme skupinu dlouhodobě ustálených disciplín a na druhé straně stojí skupina výzkumných témat, některá z nich se teprve formují. Můžeme hovořit o tom, že existují disciplíny a témata, která jsou „pomezí“ nebo „hraniční“. Neznamena to, že jsou okrajová, ale naopak. V moderní pedagogice dochází ke spojování disciplín a přístupů, např. pedagogika a ekonomie nebo pedagogika a sociální práce (Průcha, 2000, s. 26). Sem patří např. i sociální pedagogika.

Podle pedagogického slovníku je sociální pedagogika vymezena jako aplikovaná pedagogická disciplína. Mezi hlavní oblasti patří dnešní společenské problémy, jako poruchy rodiny a rodičovství, náhradní rodinná péče, problematika týraných, zanedbávaných a sexuálně zneužívaných dětí či jiných znevýhodněných skupin (Procházka, 2012, s. 65). Dále rozlišujeme sociálně pedagogickou prevenci, která je především prostorem pro funkčnost a efektivitu výchovných opatření a sociálně pedagogická terapie, určená znevýhodněným nebo problémovým skupinám.

Termín sociální pedagogika je v České republice teprve ve stadiu rozvoje. Zabývá se jevy v současné společnosti, které v ní působí negativně nebo ji ohrožují (Průcha, 2000, s. 87). Počátky se datují do minulého století v Německu, odkud se taky rozšířil pojem *Sozialpädagogik*. V původním pojetí se sociální pedagogika chápala jako praktická opatření pro výchovu mládeže, která je mravně narušená, či se dopouští kriminality.

Praktickou realizací je především činnost vychovatelů v zařízení ústavní a ochranné výchovy. Patří sem instituce vychovávající opuštěné děti, děti a mládež s výchovnými problémy, dětské domovy, výchovné ústavy, diagnostické ústavy. Teoretická složka je značně komplikovaná. Jevy, kterými se zabývá mají různorodou povahu. Je nutné propojovat přístupy pedagogické s teoriemi a poznatky sociologie, vývojové psychologie, právní vědy, metodiky zdravotní prevence aj. (Průcha, 2000, s. 89). Existuje také souvislost mezi sociální

pedagogikou a oborem zvaným sociální práce (podle slovenské autorky J. Hroncové). Hroncová soudí, že sociální pedagogika a sociální práce jsou obory vzájemně se překrývající. To může mít souvislost se sociální prací se seniory a gerontagogikou.

Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace byl v základech zahájen v předškolním období. Dítě si tedy do školy přináší vzorce sociálního chování a rovněž základní hodnoty. Ví, co je dovoleno a co zakázáno či trestáno. Také ví, co je žádoucí a dobré a co nežádoucí a zlé. V tomto období jsou však sociální hodnoty i hodnotové orientace zatím velmi labilní a závislé na situaci, na okamžitých potřebách dítěte a na postojích dospělých autorit (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 129).

Vývoj morálního vědomí a jednání je spojeno také se sociální pedagogikou. Chápání mravních norem a hodnot a jednání podle nich závislí však i na celkovém vývoji dítěte. Nejprve se dítě učí rozlišovat co je „dobré“ a co „zlé“, mravní hodnocení je ještě plně závislé na autoritě dospělého. Teprve ve věku 11-12 let většina dětí proniká hlouběji do podstaty mravního hodnocení, když přihlíží i k motivům jednání, bere již ohled na situaci, vnější podmínky i vnitřní pohnutky. Ve školním věku se také rozvíjí složka osvojování sociálních rolí, tedy vzorců chování očekávaných od určitého jedince v určité situaci. Začíná rozlišovat roli žáka ve škole, roli učitele, v domácím prostředí roli syna / dcery a sourozence. Učí se novým způsobům chování v roli spolužáka, od něhož se očekává pomoc v případě potřeby a nutná solidarita (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 133).

### 1.1.2 Vývoj sociální pedagogiky

Sociální pedagogika je poměrně nová disciplína a stojí na dvojích základech: tradice filozofického myšlení (o vztahu společnosti a člověka) a tradici sociální práce (péče a solidarita a starost o druhé, což je propojeno s péčí o seniory).

Vlivem výchovy na společnost se zabýval již J. A. Komenský. Souvislost Komenského se sociální pedagogikou vidíme v jeho názorech na demokratičnost vzdělání, přičemž tato oblast má silný vztah i k sociálně pedagogické praxi (Procházka, 2012, s. 25).

Ve druhé polovině 19. století se objevují následující koncepce:

- Sociální pedagogika
- Sociologická pedagogika
- Pedagogická sociologie
- Sociologie výchovy

Prakticky orientovaná sociální pedagogika dokládá nezbytnost, ale i účinnost výchovné práce na problémové skupiny, např. sociální péče o chudé, dělníky a děti, především opuštěné. Teoretický proud dal novému oboru zázemí v argumentech spojujících výchovu a společnost, popsal společenské cíle a obsahy výchovy (Procházka, 2012, s. 38).

Sociální pedagogikou se zabývá i autorka Bakošová, podle ní je sociální pedagogika chápána jako (Bakošová, 2008, s.20):

- Pedagogika prostředí – objasňuje vztahy výchovy a prostředí.
- Pedagogika zkoumající otázky výchovy člověka.
- Pedagogika, která chápe výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím (andragogika, gerontagogika).
- Pedagogika, která se zabývá odchylkami sociálního chování.

K sociální pedagogice je i příbuzný obor sociální práce. Z určitého pohledu se jedná o obdobné disciplíny, zejména co se týká podobných cílových skupin. Patří sem lidé se sociálním znevýhodněním, senioři, děti, dospívající, menšiny aj. Mechanismy jsou ovšem odlišné, a to jak v rámci metod, ale i v cílech a úkolech. Sociální pedagogika působí především v oblasti prevence a kompenzace, metody vychází spíše z pedagogiky volného času. Sociální práce má mnohem propracovanější teorii a vlastně i praxi. Některé vzdělávací instituce mají tendenci díky propracovanosti přejímat sociální práci a zaměňovat ji za sociální pedagogiku (Gulová, 2011, s.70). Sociální práci v našich podmínkách můžeme vnímat jako intervenci do náročné situace klienta, jedinců i skupin, které nejsou motivovány ke změnám. Naproti tomu sociální pedagogika pracuje spíše s prostředím, které člověka obklopuje a hovoří o aktivizaci jedince.

### 1.1.3 Představitelé sociální pedagogiky

Významný pohled na sociální pedagogiku přináší právě Zlatica Bakošová. V její představě se odráží víra ve významnou roli výchovy, která je šancí pro současnou společnost, výchova doprovázející jedince a pomáhající jedinci. Sociální pedagogika se stává konceptem životní pomoci člověku (Procházka, 2012, s. 54).

V českém prostředí se sociální pedagogikou zabýval například Karel Galla. Jeho pohled na sociální pedagogiku je částečně skeptický. Pozitivně vidí, že obor si razí cestu předmětem výzkumu mimo sociologii. Podle něj je sociální pedagogika typická novým pohledem na subjekt a objekt výchovy, na metody výchovné práce, na nové vymezení cílů výchovy. Tyto

cíle mají pomoci a jsou prakticky orientovány na sociální pomoc potřebným (Procházka, 2012, s. 59).

Obsahové jádro sociální pedagogiky charakterizuje docentka V. Poláčková, která definuje oblasti sociální pedagogiky jako propojenost bio-psycho-sociálních jevů, které ovlivňují sociální integraci jedince, zařazuje do výchovného procesu zvládání životních situací jedince a rozvíjení kvality života, zaměřuje se na každodennost života a vede ho ke spoléhání se na sebe sama (Procházka, 2012, s.68).

Představitelem sociální pedagogiky je také J. Průcha, který stanovuje oblasti problémů dnešní společnosti, jako jsou narůstající problémy rodiny a rodičovství, měnící se nároky na náhradní rodinnou a ústavní výchovu, nutnost rozvoje modelů vzdělávání dětí uprchlíků a imigrantů, řešení situací, souvisejících s týráním, zneužíváním a zanedbáváním dětí, nárůst poruch chování apod. (Procházka, 2012, s. 69).

## 1.2 Andragogika

Pokud se vrátíme opět ke Komenskému, definoval školu mužného věku jako školu práce a praxe. Tvrdil, že dospělý člověk nepotřebuje být veden, ale je schopen vést se sám. Dospělé viděl jako moudré lidi a napsal, že k moudrosti patří umět o věcech přemýšlet, mluvit a jednat. Dokonalost myšlení pak náleží v tom, že je třeba chápat každou věc tak, jak jest, dobrá nebo zlá. Volit dobré a zamítat zlé. Za dobrem jít tak, abys ho došel, zlému unikat, abys mu unikl.

Andragogika, tedy vzdělávání dospělých je v dnešní době samostatná disciplína. Používá se také termín „pedagogika dospělých“ nebo „teorie vzdělávání dospělých“. O vzdělávání dospělých existují různé koncepce, které jsou v poslední době odvozovány zejména z ekonomických základů – vzdělávají se dospělí lidé, kteří jsou účastníky trhu práce a ekonomické souvislosti jsou zde evidentní (Průcha, 2000, s. 97). Co však spojuje andragogiku a pedagogiku, je idea celoživotního učení a vzdělávání.

Podle Milana Beneše (2008, s.11) je andragogika:

- Vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých.
- Studijní obor v programu pedagogických věd, sloužící přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých.

V propojení na socializaci a motivaci v dospělosti se z psychologického hlediska můžeme zaměřit na sociální zařazení a emoční vývoj v dospělosti. Jednou z hlavních priorit je realizace pracovní činnosti. Při každém výběru pracovní činnosti se dle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 165) uplatňují čtyři základní motivační síly:

- Motivace získat vnější hmotný prospěch – samostatně se uživit, získat ekonomickou nezávislost a zajistit dobrý životní standard pro svou rodinu.
- Motivace pomáhat lidem – získat uspokojení z toho, že práce je druhým prospěšná a společensky užitečná.
- Motivace uskutečnit v povolání své osobní dispozice – své schopnosti, talent, zájmy a jiné osobnostní předpoklady.
- Motivace najít přátelské kontakty – mít možnost zajímavého a pozitivního kontaktu s lidmi, spolupracovat s druhými na společných úkolech.

### 1.2.1 Historie andragogiky

Poprvé pojem andragogika užil Alexander Kapp, který se pokusil definovat nauku o vzdělávání dospělých jako disciplínu odlišnou od pedagogiky. Naproti tomu Johann Friedrich Herbart užití termínu andragogika striktně odmítal a tvrdil, že předmětem výchovy mají být pouze děti.

Vzdělávání dospělých se ujalo v 19. století téměř ve všech zemích i českých pod označením lidová výchova (lidová osvěta). Tento pojem neoznačovalo celé tehdejší vzdělávání dospělých, vyhovovalo vládnoucí třídě a elitám sociálních hnutí. Pod tímto pojmem bylo skryto šíření osvětových myšlenek méně vyspělým vrstvám a třídám obyvatelstva. Osvětářský přístup nebyl v důsledku demokratizace společnosti udržitelný. Lidé nevyžadovali osvětu, ale možnosti vzdělávat se podle svých potřeb (Beneš, 2008, s.23). Později se tento pojem nahradil pojmem vzdělávání dospělých.

Dějiny v českých zemích ovlivnilo národní obrození, dále postupný rozpad feudálních vztahů, vznik měšťanstva, proletariátu, české inteligence a nástup průmyslové revoluce. Významné místo v dějinách českého vzdělávání dospělých měla v 90. letech minulého století Dělnická akademie, spoluzakladatelem byl T. G. Masaryk. Vzdělávací aktivity se rozvíjely i v rámci tělovýchovného hnutí, např. Sokol, katolický Orel, Svaz dělnických tělocvičných jednot československých.

Po vzniku československého státu dostává vzdělávání dospělých legislativní a finanční podporu ze strany oficiálních orgánů. Dostávají se do popředí nové typy vzdělávání dospělých, např. lidové školy či vyšší školy lidové. Zaměřují se na všeobecně vzdělávací činnosti či rekvalifikace nezaměstnaných. Na nich se podílel hlavně Masarykův lidovýchovný ústav. V roce 1918 byl schválen také první a jediný zákon ke vzdělávání dospělých (Beneš, 2008, s.25).

### 1.2.2 Specifika vzdělávání dospělých

Mezi pedagogikou a andragogikou nacházíme rozdíl v pohledu na učícího se. Dospělý není v procesu vzdělávání izolován od svých rolí v pracovním, společenském či osobním životě, není tedy „redukován“ na žáka (Beneš, 2008, s. 37). Učení se dospělých probíhá v závislosti na individuálních a biografických zvláštностech, výuka je metodické ovlivňování procesů učení v určitých oblastech.

Andragogická věda ovlivňuje dle Beneše (2008, s. 38) praxi vzdělávání dospělých:

- Přímou (jsou-li výsledky výzkumů používány k inovacím, např. vyučovacích metod, při řízení vzdělávacích organizací).
- Nepřímou (v rámci poradenské, expertní a informační činnosti).
- Zprostředkovaně (podílem na přípravě vysokoškolsky kvalifikovaných pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých).

Jak uvádí odborná literatura i praxe, objektem vzdělávání v andragogice je dospělý člověk. Definici dospělosti můžeme popsat z hlediska různých disciplín. Biologicky je dospělý člověk ten, do dosáhl fyzické zralosti. Z právního hlediska je dospělost vázána na získání práv a povinností plnoletostí. Sociologie říká, že dospělý člověk je ten, který převzal nové sociální role, jako jsou založení rodiny a nástup do pracovního života. Psychologie vyzdvihuje stabilizaci forem chování, myšlení a prožívání. Pedagogika vidí dospělého jako vychovatele následující generace. Je tu ovšem i pohled antropologie a ontogeneze. Zde je důležité si uvědomit, že člověk se rodí závislý na péči.

Další souvislost můžeme spatřovat v sociální práci, která má také vztah k sociální pedagogice, andragogice i gerontagogice. Provázání disciplín sociální práce a andragogika je vytvořeno hlavně historickým kontextem, ale také s cílovými skupinami obou vědních oborů. Andragogika je druhou šancí pro sociálně znevýhodněné skupiny, kam patří lidé bez vzdě-

lání, mající problémy se zaměstnatelností a bývají příjemci různé sociální pomoci. Andragogika nabízí možnosti dalšího odborného vzdělávání a zvyšování kvalifikace, může se podílet na zvýšení životních perspektiv jedince a naplňování jeho potenciálu. Může se objevit i téma sociální péče týkající se zdravotní výchovy (kouření) a individuální rozvoj jedince zahrnující schopnost trávit hodnotně volný čas a rozvinout sociální solidaritu ve společnosti (Gulová, 2011, s.72).

Do popředí se zde dostává gerontagogika, která poukazuje na modely úspěšného stárnutí, na negativní a pozitivní změny ve stáří, na aktivitu a aktivizaci psychických funkcí, výchovu ke stáří v kontextu celoživotního vzdělávání, podmínky výchovy a vzdělávání seniorů, institucionální, organizační a personální zabezpečení ve stáří (Gulová, 2011, s. 67). Dalším aspektem může být přibývání seniorů v populaci.

Odborníci si kladou otázky, které se týkají generačních vztahů. Uvedme si některé z nich:

- Zodpovědnost rodičů vůči dětem je zachovávána (za obvyklé situace).
- Zodpovědnost dětí vůči rodičům již tak samozřejmá není.
- Záležitosti seniorů spadají spíše do kompetence státu.
- Až 30% lidí si myslí, že o seniory by se měl postarat stát.
- Hrozí riziko, že dojde ke střetu mezi generacemi v souvislosti s nárůstem seniorů ve společnosti.

Sociálně aktivizační služby obsahují činnosti jako je zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti nebo pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (Gulová, 2011, s. 69).

### **1.2.3 Současná situace ve vzdělávání dospělých**

V posledních letech se v rámci andragogiky formují nové subdisciplíny (Průcha, 2000, s. 100):

- Andragogická didaktika – teorie o vyučování a učení dospělých. Zabývá se formami, metodami a technologiemi edukace dospělých v souvislosti k věkovým specifikům.
- Gerontagogika / gerontopedagogika – teorie o vzdělávání seniorů, tedy lidí v postproduktivním věku. Teorie se zakládá na skutečnosti, že celoživotní učení se stále více uplatňuje u osob, které již většinou nepracují, avšak mají různé důvody ke vzdělávání i ve stáří.

V současné době hodnota a prestiž vzdělání roste. Dostupná nabídka však není pro všechny stejná. Vzdělávání dospělých se stalo součástí personální politiky v organizacích. Posouvá se těžiště vzdělávání dospělých od zájmového a všeobecného ke vzdělávání zaměřenému na získávání profesních kvalifikací a kompetencí. Dále roste nabídka vzdělávacích kurzů od komerčních společností, učení je součástí konzumního způsobu života a kultivace životního stylu. Rozmáhají se vzdělávací formy zaměřené na vnitřní svět osobnosti. Tyto změny jsou nejenom důsledkem společenského vývoje, ale i změn ve vzdělanostní úrovni a hodnotových zaměření současného člověka (Beneš, 2008, s. 27).

### 1.3 Gerontagogika

Obor gerontagogika, nebo také gerontodidaktika je poměrně mladé odvětví, součástí andragogiky. Vzděláváním seniorů se zabýváme až v posledních letech, tento trend je však na vzestupu. Touto tematikou se zabývají například autorky Špatenková Naděžda a Smékalová Lucie ve své publikaci *Edukace seniorů*. Poukazují na biologickou změnu vnímání této populace, taktéž definují to, že vzdělávání seniorů má svá specifika.

Stárnutí populace je jedním z demografických trendů současnosti. Ta se promítne do všech oblastí společenského života, včetně vzdělávání. To, že vzdělávání je určeno jen pro období dětství a mládí, je již dávno překonáno. Požadavek a potřeba celoživotního učení a vzdělávání, jehož součástí je i vzdělávání seniorů. V souvislosti s demografickým stárnutím se ukazuje otázka, jak naplnit koncept aktivního stárnutí. To je propojováno v souvislosti se zapojením seniorů na trhu práce či právě s celoživotním vzděláváním.

Stárnoucí populace může po odchodu na odpočinek prožívat situace a dostávat se do stavů, které by mohly snižovat kvalitu jejich života. Tímto tématem se zabývá pozitivní psychologie. Psychologové odlišují různé formy stárnoucích lidí, rozdělují do tří skupin. První skupinu tvoří starší lidé, kteří jsou v relativně normálním stavu. Druhou skupinu ti, kteří jsou v optimálním stavu a třetí skupinu ti, kteří jsou v patologickém stavu. Dle Křivohlavého normálním stavem se rozumí situace člověka, který není nemocný a setkáváme se s ním v běžném životě. Optimální stav můžeme brát jako ideál, ke kterému by mohlo dojít za nejlepších podmínek jeho životního prostředí. Patologický stav je charakterizován přítomností nemoci (Křivohlavý, 2011, s. 40).

V systematicky plánovaných empirických studiích se stárnoucími lidmi se ukázalo, že stárnoucí člověk mentálně nepracuje na hranici svých možností a je schopen hranici mentálního



výkonu překračovat. Gerontologické intervenční studie dokázaly, že stárnoucí člověk, který dostal úkol blízký učení, ho byl schopen splnit. Výsledkem tohoto zjištění je to, že i stárnoucí lidé jsou schopni se naučit ještě něco nového. V psychoneurologii se hovoří o tzv. plasticitě mozku a o latentní rezervě (Křivohlavý, 2011, s. 41).

V seniorském věku přichází také proměna kognitivních funkcí. Pokračuje proces zpomalování a úbytku přesnosti při zaznamenávání a využívání informací. Ve stáří dochází také ke zhoršení časového odhadu, který má několik důvodů. Zpomalení psychických procesů má za následek tendenci vnímat dění v okolí tak, jako by se tempo zrychlovalo. V životě starých lidí tak převažuje rutina a stereotyp, který žádné významnější zážitky neposkytuje (Vágnerová, 2007, s. 407-409). I přes tyto významné změny je člověk schopen se vzdělávat.

Pojem gerontagogika pravděpodobně poprvé použil v roce 1952 Adalbert Kehrler, o 10 let později představil Otto Friedrich Bollnow koncept gerontagogiky jako výzkumné disciplíny zaměřené na vzdělávání starších lidí (Špatenková a Smékalová, 2015, s.17). V užším pojetí doplňuje a rozšiřuje vědy o výchově na pomyslnou trilogii pedagogika – andragogika – gerontagogika.

### 1.3.1 Specifika vzdělávání seniorů

Na rozdíl od pedagogiky a andragogiky je vzdělávání seniorů více zaměřeno na orientaci člověka v kritickém období jeho životní dráhy či při problémovém průběhu, ale taky na péči o staršího člověka v nejrůznějších oblastech. Dle Jochmana se tímto pole gerontagogiky značně rozšiřuje (Jochmann, 1992, s. 20):

- Vzdělávání (nejznámější jsou akademie a univerzity třetího věku).
- Edukace (patří sem kulturní výchova, zdravotní osvěta, prevence a výchovná péče v oblasti sociálních jevů).
- Péče (volný čas, zábava, rekreace, sociální péče, poradenství).
- Funkcionální působení (masmédia, působení prostředí).

Gerontagogika je spíše aplikovanou disciplínou než teoretickou. K tomuto poznání nás přivedly změny v sociální a demografické struktuře společnosti. Ty zapříčinily vytvoření nového sociálně – ekonomického prostředí v oblasti vzdělávání. To ovšem neznamená, že dříve nebylo vzdělávání seniorů řešeno. Bylo zaměřené na mimopedagogickou sféru, především ve zdravotní a sociální oblasti, dále pak probíhaly volnočasové aktivity.

U vzdělávání seniorů je třeba brát v úvahu schopnost mozku a paměti přijímat nové informace. V současné době máme k dispozici řadu poznatků z oblasti kognitivních studií, kdy bylo zjištěno výzkumy, v nichž šlo o trénování paměti. Při těchto výzkumech bylo důležité pracovat s lidmi, které je možno považovat za normální a zdravé stárnoucí lidi. Bylo u nich zjištěno zvýšení výkonu paměti v úkolech od učitele i v těch, které si dali sami.

Jak definuje Křivohlavý, existují dva druhy paměti – paměť fluidní a paměť krystalická, kterou můžeme nazvat také deklarativní. Krystalická paměť se týká záměrně učených dat – např. nová slovíčka v cizím jazyce, názvy nových technických přístrojů apod. Více náročné bylo trénování fluidní paměti, které se týká způsobů, jak se má to či ono dělat, např. jak pracovat s počítačem, jak psát čínsky apod. Tuto dovednost můžeme nazvat také procedurální aktivitou (Křivohlavý, 2011, s. 41).

I přes podobnou věkovou strukturu mohou mezi účastníky vzdělávání existovat značné rozdíly ve fyzických, psychických či kognitivních schopnostech. Jak uvádí Špatenková a Smékalová, rozdíly existují v dosaženém vzdělání, socioekonomickém statusu, ale také v zájmech a potřebách. V neposlední řadě také ve zkušenostech, prioritách, zvycích a životním stylu. Tyto rozdíly se s věkem spíše zdůrazňují (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 57).

Hlavní změny u stárnoucích lidí lze popsat v následujících bodech (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 185):

- Zhoršuje se smyslové vnímání – výrazné zhoršení zrakové percepce a sluchu, což může zapříčinit vyšší riziko úrazů.
- Zhoršuje se paměť – především pro nové události, zatímco minulé zážitky zůstávají v paměti dobře uchovány.
- Výrazně klesá inteligence měřená běžnými inteligenčními testy – klesá schopnost řešit úkoly v krátkém čase nebo pod stresem.
- Afektivní prožívání – citové prožívání se stává méně bezprostředním a snižuje se intenzita emocí, člověk se nenadchne tak intenzivně jako v mladém věku, situace dokáže hodnotit klidněji a racionálněji.

### 1.3.2 Rozdíly ve vzdělávání dětí a seniorů

V každém období vzdělávání je třeba postupovat individuálním způsobem. V odborné literatuře se objevuje velmi často, že na studium má vliv biologický věk člověka. Převládají názory, že senior či dospělý člověk se učí obtížněji, pomalu a nedokonale na rozdíl od dítěte.

Dítě se učí přirozeně, spontánně, intuitivně a nenuceně. Uvedme si příklad osvojování cizího jazyka. Podle některých autorů se po desátém roce života vytrácí schopnost přirozeného osvojení si jazyka (Ondráková, 2012, s. 99). Jiní autoři poukazují na to, že schopnost osvojení cizího jazyka nelze odvozovat od fyziologických změn, ale od schopnosti abstraktního myšlení. Podle Lista (1981, s. 152 in Ondráková, 2012, s. 99) nesouvisí učení se jazykům ani tak s věkem, jako se způsobem učení. V dětském věku se využívá především imitace, u starších žáků a dospělých se využívá převážně nácvik a opakování. Dospělí lidé pochopí dříve teorie o struktuře jazyka a mohou dosáhnout lepších výsledků než děti, které se učí intuitivně a rychle se naučí komunikovat.

U studentů univerzit třetího věku je důležitá hlavně dobrovolnost, se kterou výuku podstupují. Studium si totiž vybírají sami na základě vlastního rozhodnutí, nebyli k ní nuceni žádnými okolnostmi. Nejsou ani nuceni studium dokončit. Pokud jim studium nevyhovuje, přestávají na kurzy docházet a studium předmětu ukončí. Mohou si dovolit vyměnit za jiný, např. méně náročný předmět bez jakéhokoliv negativního následku (Ondráková, 2012, s. 101). Z toho vyplývá, že je důležitá vhodná volba vzdělávacích metod.

Jak uvádí Křivohlavý, život člověka se dělí na tři fáze. V první fázi, tedy dětství jde o to, připravit se na dospělý život. Podobné je to i pro druhou fázi života, a to založit rodinu a zajistit v ní vše potřebné pro výchovu dětí. První dvě fáze života jsou tedy celkem jasně dané.

Nastává otázka, co je cílem třetí fáze života. Úkolem třetího úseku života je kulturně i osobnostně zrát a dozrát v plně rozvinutou, ucelenou a účtyhodnou harmonickou osobnost, která se stále snaží podílet se na kulturním dědictví a předávat je dále (Křivohlavý, 2011, s. 84). Pokud se seniorovi podaří ujasnit si, pro co stojí žít, vyvstává další otázka – jak to realizovat? Tím se dostáváme do problematiky času. Je vhodné vytvořit si program využití času jak pro každý den, tak i pro průběh týdne, měsíce a roku. Je dokázáno, že v řádu a pořádku se žije lépe a život dostává určitou kostru. Do té je možné zařadit i např. návštěvu různých studijních programů ať už v institucích, či jiných volnočasových aktivitách.

### 1.3.3 Význam vzdělávání pro seniory

V souvislosti se vzděláváním seniorů a jeho významem hovoříme o vyšší kvalitě života a o zachování intelektových sil (Ondráková, 2012, s. 34). Kvalita v života obsahuje v podstatě

vše, co je pro člověka důležité a co mu přináší potěšení nebo nějaký užitek. Významem vzdělávání seniorů se zabývají i Šerák či Mühlbacher.

Jak poukazuje ve své publikaci Šerák, jsou edukační aktivity často zaměřeny na prevenci hrozících deficitů, případně na jejich odstranění a kompenzaci (Šerák, 2009, s. 189). Tvrdí, že významnou roli hraje i snaha o zajištění kvalitnějšího a důstojnějšího života. Nabídka vzdělávání pro seniory by měla být součástí přístupu vyspělé společnosti.

Význam vzdělávání vystihuje i Mühlbacher tím, že formuluje funkce vzdělávání pro seniory tímto způsobem (Mühlbacher, 2004, s. 138) jako:

- Preventivní
- Anticipační
- Rehabilitační
- Posilovací

Význam vzdělávání pro seniory má i pozitivní dopad na jejich zdraví. Nespočívá tedy pouze v získávání nových znalostí jako u dětí, či prohlubování jako bývá často u dospělých. Tím ovšem nejsou myšleny vzdělávací kurzy zaměřené na výživu či pohybové aktivity, ale je zde brána v potaz oblast sociálního zdraví. Některé vzdělávací aktivity jsou např. zaměřeny na finanční gramotnost, kde využití získaných znalostí v praxi je jasným cílem.

Existují ovšem i aktivity, které člověka obohatí o vědomosti, které prakticky nejdou využít. Sem patří např. studium historie, filosofie či psychologie. Sice již prakticky nevyužijí vědomosti o rodu Habsburků či fakta z první světové války, ale pro člověka se zájmem o historii, či válečných témat mohou splňovat představu o smysluplně stráveném čase.

Význam vzdělávání pro seniory ovlivňuje i teorie výchovy, která během dějin vstupovala do různých oborů filosofických, vědeckých a společenských souvislostí. Můžeme uvést některý z modelů teorie, kdy každý je nějakým způsobem relevantní pro myšlení o výchově. Patří sem hypotetický soubor idejí či principů, které mohou řídit a orientovat praxi, slouží k utváření generalizací a slouží ke snadnější orientaci v praxi. Jiná teorie může odkazovat k obecnému, abstraktnímu konceptuálnímu referenčnímu rámci, který může být použit k řízení praxe. Obsahuje soubor zobecnění a vysvětlení, strategie, jak zobecnění aplikovat a hypotézy, domněnky či očekávání toho, co se pravděpodobně stane, pokud toto budeme aplikovat (Strouhal, 2013, s. 70).

Teorie výchovy je vědou transdisciplinární, spojuje různá východiska a perspektivy, ze kterých lze problém výchovy pojednat a je nutné brát ohled na pluralitu přístupů. Tím, že teoretická reflexe o výchově předpokládá určitý výklad světa a života, zůstane jejím hlavním zdrojem filosofické myšlení (Strouhal, 2013, s. 80).

#### 1.3.4 Překážky ve vzdělávání seniorů

Na různé bariéry narážíme ve všech oblastech vzdělávání. Nejinak je tomu i při edukaci seniorů. Překážek může být celá řada.

Seniorům zabere více času osvojování nových poznatků. Obtížněji si osvojují informace, které pro ně nejsou logické, nebo jsou jinak strukturované, překážkou může být i nedostatečně zvládnutá strategie učení. Na rozdíl od mladých lidí delší přestávky během procvičování vedou ke zhoršování výkonu, naproti tomu u mladých se zlepšuje pracovní výkon. Podstatnou roli v procesu učení hraje také fyzický či psychický stav člověka, případně zdravotní omezení, význam hraje také stupeň aktivity a síla motivace.

Mezi bariéry, které lze ovlivnit v procesu vzdělávání, jsou například metody lektora, přizpůsobení se danému publiku, může to být osvětlení či přístup do budovy. Ne všechny budovy jsou vybaveny bezbariérovým vstupem. To může ovlivnit návštěvnost seniorů dané aktivity.

Bariéry mohou být i finanční, místní a časové (Ondráková, 2012, s. 39). Finanční bariéru není třeba dlouze popisovat. Pro seniora může být finančně náročné zúčastnit se kurzu, který si nemohou dovolit zaplatit, byť by téma bylo velmi lákavé.

Co se týká časových bariér, některé se konají v pozdních odpoledních nebo večerních hodinách, kdy senioři mohou být jednak unaveni a jednak se zvláště v zimě mohou bát o své zdraví, pokud se vracejí domů za tmy. S tím jsou spojeny i místní bariéry, kdy kurzy mohou probíhat na místech – učebnách, halách, tělocvičnách, které jsou hůře dostupné MHD či jsou daleko od zastávky. Ne každý senior má auto, navíc doprava automobilem je drahá oproti hromadné dopravě, kdy senioři mají výrazné slevy, či cestují zadarmo.

Určitou limitací vzdělávání v seniorském věku mohou být také fyzické či psychické změny, ale také změny sociální. Mezi fyzické změny patří především zhoršení zraku a sluchu. Co se týká zraku, mění se zraková ostrost. Příčinou je ztráta pružnosti čočky, což je možné celkem snadno korigovat vhodnými brýlemi nebo operací. Také oční svaly jsou méně pružné a dochází k horšímu vidění za šera a v noci. Pokud jde o sluchovou výkonnost, probíhá po-

malý, ale trvalý proces. V důsledku tohoto procesu má člověk sníženou schopnost poslouchat mluvené slovo, např. plně se soustředit na přednášku, což může být bariérou ve vzdělávání a může působit skleslost, úzkost nebo frustraci (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 64).

Dalším věkovým změnám podléhá také pohybová aktivita. Největší změnou je ubývání rychlosti pohybů, zpomaluje se psychomotorické tempo, což se projevuje celkovým zpomalením seniora v chůzi či jemné motorice.

S přibývajícím věkem může docházet i k psychickým změnám, což ale nemusí být pravidlem. Celkově dochází ke zpomalování psychických procesů, zhoršuje se pozornost, a i již zmiňovaná pamětní funkce. Ke zhoršování paměti dochází významněji ve věku nad 70 let. Zhoršuje se zejména krátkodobá paměť, kdy si senior hůře pamatuje nové informace, naproti tomu dlouhodobá paměť, kdy si senior lépe pamatuje starší obsahy, se může paradoxně zlepšovat. I v pamětních funkcích existují rozdíly, které jsou dány hlavně genetickými předpoklady, zdravotním stavem, ale i zkušeností a postojem k duševní činnosti.

*Tab. 1 – Faktory zlepšující či zhoršující zapamatování informací u seniorů*

<b>Faktory zlepšující zapamatování</b>	<b>Faktory zhoršující zapamatování</b>
<i>Dostatečná koncentrace pozornosti</i>	<i>Stres</i>
<i>Zájem, motivace, pozitivní emoce</i>	<i>Nedostatek zájmu a motivace, apatie</i>
<i>Opakování</i>	<i>Bolest, momentální špatný zdravotní stav</i>
<i>Odpočinek, relaxace, dostatečná doba spánku</i>	<i>Únava, přetížení, nedostatek spánku</i>
<i>Výrazné smyslové vjemy doprovázející informaci</i>	<i>Rušivé vlivy, nedostatek klidu</i>
<i>Propojení s nějakou osobní asociací</i>	<i>Deprese a jiné emoční poruchy</i>
<i>Kvalitní strava, dostatek minerálů a vitamínů</i>	<i>Subjektivně nevyhovující denní doba (vliv biorytmů)</i>
<i>Vyvětraná místnost, pohybová aktivita (prokrvení mozku)</i>	<i>Některé léky</i>

*Zdroj: Špatenková, Smékalová, 2015, s. 66 et Holmerová, Jurašková, Müllerová, Vido-  
vičová, Habrcetlová, Matoulek, Suchá, Šimůnková, 2014, s. 89.*

Sociální změny, resp. Sociální kontakty seniorů přirozeně řídnou – přátelé, kamarádi a známí umírají, nebo jim zdravotní stav nedovoluje stýkat se se svými vrstevníky. Sociální kontakty se dějí hlavně v rámci rodiny, kde se senior cítí celkem jistý. Na druhou stranu potřeba kontaktu s vrstevníky přináší seniorům pochopení pro stejné problémy, situace a potíže, ale i radosti, tzv. generační solidaritu. Senioři tak mohou trpět pocitem osamělosti a izolace. Jedním z východisek může být právě návštěva vzdělávací aktivity či klubu pro seniory.

V první kapitole jsme se zabývali společenskými vzdělávacími vědami, jako je pedagogika, andragogika a gerontagogika. Popsali jsme si jednotlivé životní úseky a důležitost vzdělávání v těchto etapách života. Zjistili jsme, že existují společné faktory, ale jsou zde přítomny i odlišnosti. Tím vším se zabývá celoživotní učení.

## 2 VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE PRO SENIORY

V této kapitole se budeme věnovat institucionálnímu vzdělávání seniorů. Není běžné, že všechny univerzity jsou připraveny a mají ve svých studijních plánech univerzity třetího věku. Na úvod se zaměříme na důvody, které vedly ke společenskému zájmu o vzdělávání dospělých v postproduktivním věku. Vzhledem k tomu, že populace stárne, vyplývají z tohoto faktu společenské, kulturní, ekonomické a politické důsledky. Zvyšuje se průměrný věk populace, což vede k tomu, že důchodová fáze je delší, než doba přípravy na povolání a lidé v důchodovém věku patří mezi politicky a ekonomicky silnou skupinu. Senioři se tak stali předmětem zájmu vědy a vzdělávání dospělých.

Andragogika tedy vyvinula dvě strategie – rozlišuje učení se pro stáří a učení se ve stáří (Beneš, 2003, s. 140). Učit se pro stáří znamená pochopit biografickou dimenzi života a rozvinout širokou škálu vlastních zájmů mimo povolání. Starší lidé mají zkušenosti a strategie řešení problémů, které mladý člověk vzhledem ke svým zkušenostem mít nemůže. Zde může vzdělávací nabídka pomoci udržet znalosti a velmi důležitá je možnost aktivně je používat.

Oproti jiné věkové skupině se dá konstatovat, že účast na vzdělávání je skutečně velmi malá. Důležité je, zda existuje odpovídající nabídka. Úspěšnost univerzit třetího věku ukazuje, že pokud je nabídka dobře přizpůsobená, najde nadšené zájemce. Není důležité, zda se učí každý, ale jestli se každý, kdo chce, učit může.

Z výzkumů také vyplývá, že dochází k mezigeneračnímu růstu vzdělanosti, což patří k základním společenským procesům. Tímto tématem a jeho vlivem na společnost se zabývá sociologie vzdělání. Zajímavý je především generační a časový aspekt a souvislost mezi sociálním kapitálem a vzděláním. Výzkumy ukazují, jak je vývoj v posledních sto letech silně spojen s růstem vzdělanosti. Základní vzdělání bylo nejčetnější u generace babiček (45%), u generace dědečků byl nejčetnějším stupněm vzdělání „vyučen, středoškolské bez maturity“ (37%), u současné generace vede středoškolské vzdělání s maturitou.

Současná generace seniorů byla subjektem i objektem posunu ve vzdělání. Právě tato generace prolomila bariéru přístupu žen ke vzdělávání. Ztrácí se také stereotyp vzdělanějšího muže vedle méně vzdělané ženy. V této generaci je výrazný podíl vysokoškolsky vzdělaných žen a masové je již i středoškolské vzdělání s maturitou. Se vzdělanostní úrovní žen této generace seniorů je spojena emancipace žen (Sak, Kolesárová, 2012, s. 83).



Mezi základní instituce vzdělávání seniorů patří (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 89):

- Univerzity třetího věku
- Akademie třetího věku
- Univerzity volného času
- Kluby seniorů

Seberealizace a zachování důstojnosti souvisí s poskytnutím možností dalšího vzdělávání. Můžeme očekávat, že vzdělanější lidé budou mít více sebevědomí a budou aktivnější a činnorodější. Zřejmě i toto motto stálo za vznikem univerzit třetího věku, jejichž cílem je průběžně vzdělávat seniory a umožnit jim udržet si rovnoprávné postavení ve společnosti. Termín „třetí věk“ užívaný jako součást názvů univerzit, symbolizuje aktivní osoby v důchodu, zatímco „čtvrtý věk“ je symbolem označujícím skutečně velmi staré lidi, kteří již nejsou aktivní (Ondráková a kol, 2012, str. 52).

## 2.1 Univerzity třetího věku

Univerzita třetího věku (U3V) je koncepce celoživotního vzdělávání pro zájemce v každém věku. Speciální vzdělávací program pro seniory má původ ve Francii. V českém prostředí došlo k založení první univerzity třetího věku v roce 1986 v Olomouci. První akademická však vznikla na 1. lékařské fakultě UK v Praze a naplno se tento trend rozvinul po roce 2000. V současnosti tuto možnost nabízí většina českých veřejných vysokých škol. Na každý kraj vychází minimálně jedna univerzita třetího věku, takže možnost studovat i v pozdějším věku mají skutečně všichni. Další univerzity navíc vznikají i v rámci vyšších odborných škol a fakult, které jsou pobočkami velkých vysokých škol v menších městech.

Podstatou univerzity třetího věku je (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 105):

- Přihlásit se může každý (přednost mají ti, kterým byl přiznán nárok na starobní důchod).
- Platí se zápisné (řádově stovky korun za semestr).
- Požadavkem je dokončené středoškolské vzdělání (v některých případech stačí základní škola).
- Absolvent nezíská klasický akademický titul, ale osvědčení o absolvování konkrétního kurzu.

Nabídka dalšího vzdělávání lidí v postproduktivním věku je zaměřena na rozšiřování znalostí i možnost seberealizace v oblasti společenských a přírodních oborů, kultury, vědy a techniky. Ke studiu na univerzitě třetího věku se mohou přihlásit lidé, kteří nikdy vysokou školu nestudovali, i absolventi, kteří chtějí pokračovat v dalším rozvoji. Univerzita třetího věku má také výrazný socializační dopad. Slouží jako smysluplná výplň volného času seniorů. Lidé toužící po dalším vzdělávání se na kurzech setkávají se svými vrstevníky, se kterými mohou sdílet nové poznatky, zkušenosti a zážitky.

Univerzity třetího věku se sdružují do Asociace univerzit třetího věku, která si kladla za cíl podporovat vznik U3V na vysokých školách v České republice, organizovat setkání a pracovní semináře zainteresovaných škol za fakult za účelem výměny poznatků a zkušeností.

Základní jednotkou výukových programů U3V je kurz o délce jednoho semestru, obsahující alespoň dvanáct hodin výuky za přítomnosti učitele či lektora.

Podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 91) jsou nejčastější formou výuky:

- přednáška
- seminář
- laboratorní / teoretické cvičení

Kurzy na sebe mohou navazovat a tvořit tak studijní či oborové programy a studijní cykly. Financování bývá vícezdrojové a počítá se se spoluúčastí seniorů. U3V je zařazena mezi zájmové neprofesní vzdělávání, které nevede k získání akademického titulu. Při zakončení studia bývají běžné evaluační práce, ale mohou to být také různé závěrečné práce podle požadavků a pravidel příslušné univerzity. Vyvstává otázka, zda tento vzdělávací program může být nazýván „univerzitou“. Odborníci se shodli, že označení „univerzita“ je přijatelné jak z morálního, tak didaktického, pedagogického i společenského hlediska. Jedná se zejména o následující příčiny:

- Obsahová náplň kurzů je odborně na úrovni, která odpovídá náplni bakalářských nebo magisterských předmětů standardního studia.
- Absence klasifikace a zkoušek nesnižuje odbornou ani formální úroveň výukového procesu, kvalita je garantována osobnostmi lektorů (profesoři, docenti, odborní asistenti příslušné vysoké školy).
- Výuka probíhá v univerzitním prostředí, což působí na účastníky velmi motivačně. Nesporná je oboustranná prospěšnost mezigeneračního dialogu.

Univerzity třetího věku patří do oblasti tzv. neformálního vzdělávání. I když studium probíhá na univerzitách, nelze tímto studiem v České republice ani v jiných státech získat ucelené vysokoškolské vzdělání, studenti získávají pouze potvrzení o absolvování zvolených kurzů, předávání však má slavnostní charakter za přítomnosti zástupců vedení univerzity a jednotlivých fakult (Ondráková, 2012, s. 54).

## **2.2 Akademie třetího věku**

Na rozdíl od U3V, které jsou organizovány výhradně při vysokých školách jsou akademie třetího věku (A3V) odlišné v tom, že mohou být organizovány pod záštitou různých institucí. Patří sem např. střední školy, kulturní domy, knihovny apod. Výuka může mít jak dlouhodobý, tak krátkodobý charakter. Nejčastěji však jde o jednorázové akce, kde jsou probírána aktuální témata. Vzdělávání je možné přizpůsobit místním potřebám či podmínkám. Obsahové zaměření se netýká jen samotného studia, ale patří sem i doplňkové aktivity, např. turistika, exkurze, návštěva muzea, čímž se stává vzdělávání přístupnější (Špatenková, Směkalová, 2015, s. 94).

Vznik A3V se pojí k 80. letům 20. století. Do té doby různé aktivity pro seniory byly organizovány pod záštitou Československého červeného kříže. První kurz A3V se konal v Přerově v roce 1983 a obsah byl velmi pestrý (medicínské poznatky, historie, právo apod.). Následně po velkém zájmu se tento model začal rozšiřovat i do dalších měst.

V dnešní době je tento program již velmi rozšířen a posluchačem se může stát téměř kdokoli. Není podmínkou, jako u U3V ani absolvovaná maturita, ani se nekonají žádné přijímací zkoušky ověřující získané znalosti a dovednosti.

## **2.3 Univerzity volného času**

Počátky univerzit volného času se datují k roku 1993, kdy první univerzita vznikla v Praze zásluhou Dany Steinové. Ing. Dana Steinová působí jako předsedkyně České společnosti pro trénování paměti a mozkový jogging.

Univerzity volného času představují formu volnočasového mezigeneračního vzdělávání, nejsou tedy určeny pouze pro seniory. Účastníkem se může stát každý občan starší 18 let. Aby se jednalo skutečně o „univerzity“, měly by být zřizovány nebo garantovány nějakou konkrétní vysokou školou. Tím, že jsou přístupny i mladším lidem a nejsou organizovány jen pro seniory, můžeme narazit na několik věcí. Na jednu stranu taková forma vzdělávání

může podpořit mezigenerační dialog, na druhou stranu nemůže reflektovat specifika gerontagogických přístupů. Nebývá stanoven předpoklad předchozího vzdělávání, nekonají se žádné vstupní či přijímací zkoušky. Absolventi zároveň nedělají žádné výstupní práce a neobdrží ani certifikáty o absolvování. Motivací zde bývá obvykle zájem o zvolený obor nebo odvětví.

## 2.4 Kluby seniorů

Kluby seniorů patří mezi další možnosti vzdělávání seniorů. Představují obvykle kulturně-výchovná zařízení, která umožňují lidem podobného věku i zájmů se setkávat a přispívají tím plnohodnotnému trávení volného času. Vzdělávací činnost mívá široký záběr, edukační aktivity mají zpravidla zájmový a jednorázový charakter formou přednášky, besedy, poznávacích zájezdů, návštěvy výstav, koncertů, divadel, relaxační cvičení. Může sem patřit konkrétně společné návštěvy kulturních akcí, nacvičování scének, lidových zvyků, beseda s lékařem nebo cestovatelem, výstavy ručních prací, společné vycházky apod.

Na další edukaci seniorů se podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 99) podílejí i jiné instituce, například:

- Soukromé vzdělávací agentury
- Knihovny
- Kulturní domy a střediska
- Domy dětí a mládeže (organizují počítačové kurzy pro seniory)

Jak zmiňují ve své publikaci Janiš a Skopalová (2016, s. 79), mohou senioři navštěvovat jakékoliv volnočasové instituce, které jsou přístupné širší veřejnosti. Zde bychom rámcově vymezili typy volnočasových aktivit a jejich přínos pro seniora. Mezi činnosti můžeme řadit aktivity kulturní, sportovní, sociální, vzdělávací, veřejné, rekreační a cestovatelské, dále různé manuální aktivity.

Do *kulturních aktivit* se dají zařadit činnosti receptivní a perceptivní. Receptivní činnosti jsou ty, které člověka obohacují, přijímá kulturní hodnoty, jako například návštěva divadla, kina, koncertu, ale také sledování televize či poslech rozhlasu. Perceptivní jsou ty, na kterých se člověk sám podílí, například kresba, ochotnické divadlo, tvorba dekorativních předmětů apod. *Sportovní aktivity* se poslední dobou rozšířil o řadu adrenalinových či zážitkových sportů. Do sportovních aktivit řadíme i procházky, různé túry, lyžování, plavání a jiné cvi-

čení. *Sociální aktivity* jsou zaměřeny na navazování a udržování sociálních vztahů či kontaktů, což se může dít také prostřednictvím U3V či jiných vzdělávacích aktivit. Vzdělávání je považováno za jednu z funkcí volného času. *Vzdělávací aktivity* mohou být tedy jak skupinové, tak i individuální, kam patří samostudium, četba, vyhledávání různých zajímavostí na internetu apod.

Mezi *veřejné aktivity* patří účast seniora na řešení společenských problémů či angažování se na veřejných záležitostech. *Rekreační a cestovatelské aktivity* mají hodně společného se sportovními aktivitami, zejména je pojí turismus. Patří sem však i zahrádkaření, houbaření, chalupaření či kutilství. Manuální aktivity patří často mezi hobby neboli koníčky. Zde můžeme zmínit například vyšívání, modelářství, rybaření, včelařství ale také třeba sběratelství. Pod pojem volný čas jsou tedy zahrnovány činnosti zájmové, odpočinkové, rekreační, zábavné, ale také zájmové vzdělávání, dobrovolné a společensky prospěšné činnosti aj. (Janiš, Skopalová, 2016, s. 81).

Dále bychom mohli zmínit seniorská centra, která mají charakter komunitních center a jejich význam spočívá ve vytvoření prostoru pro setkávání seniorů.

Teoretický koncept, který se primárně zaměřuje na volný čas seniorů je **teorie aktivity a teorie odcizování** (Janiš, Skopalová, 2016, s. 72).

Teorie odcizování předpokládá, že součástí seniorského věku je příprava na smrt. Dobrovolná sociální izolace způsobuje odpoutání se od kontaktu s ostatními lidmi i přáteli. Senior nevyhledává žádné volnočasové aktivity, kdy by k sociální interakci docházelo. Vliv má i odchod do starobního důchodu. Opakem teorie odcizování je teorie aktivity. Ta předpokládá, že nejlepší strategií pro stáří je co největší aktivita ve smyslu angažovanosti ve společenském životě i ve smyslu pohybové aktivity.

Důvody ke studiu jsou závislé také na faktorech či determinantech, které ovlivňují volnočasové jednání lidí. Patří sem (Janiš, Skopalová, 2016, s. 67-68):

- Hodnoty a postoje – volný čas je vysokou hodnotou v životě člověka, patří sem pozitivní přístup k životu a zdraví.
- Zdroje – určitou roli zde může hrát vzdělání či rodina, každopádně souvisí s financemi.
- Vnímaná omezení a situační facilitátory – proměnlivý determinant, u každého člověka jiný. Patří sem nedostatek podpory okolí, zdravotní stav, problémy s veřejnou dopravou, časové důvody, nálada apod.

- Znalosti a vědomosti – získané pomocí formálního vzdělání, stejně tak kumulace znalostí a dovedností v průběhu celého života.
- Motivace – hlavně motivace vnitřní, která je chápána jako silnější než motivace vnější. Je ovlivněna determinanty uvedenými výše. O motivaci budeme dále hovořit v kapitole následující.

Na závěr této kapitoly můžeme konstatovat, že dnešní doba podporuje rozvoj a vzdělávání populace i v pozdějším věku, kdy již není třeba studovat z důvodu přípravy na povolání. Existuje mnoho aktivit a institucí pro seniory, které nabízí své služby v různých oblastech života a absolvování různých kurzů má širokospektrální využití ať už využití poznatků v praxi, či obohacení vlastního duševního života.

### 3 MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ

V současné společnosti je pojem motivace skloňován velmi často. Většina činností člověka je podmíněna motivací, tedy důvodem, proč danou činnost člověk dělá nebo chce dělat. V této kapitole se zaměříme na motivaci ke vzdělávání.

Jak již definoval Milan Beneš, rozhodující faktor úspěšného vzdělávání je síla a zaměření motivů účastníka, jeho pohnutky, jednání a prožívání (Beneš, 2003, s. 131). Vychází z toho, že v dnešní době se může a v podstatě musí učit a vzdělávat každý. Ve skutečnosti se většina populace systematicky neučí a nevzdělává. Dle Milana Beneše (2003, s. 132) účast na vzdělávání může ovlivňovat několik faktorů:

- Osobnostní charakteristika
- Životní situace
- Okolí a vztahy
- Epochální témata a výzvy
- Společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení

Na rozdíl od pedagogiky, kdy motivace ke studiu je většinou vnější, čímž je myšlena povinná školní docházka, je jiná situace u andragogiky a gerontagogiky. Tyto vědy vycházejí z toho, že je nutné akceptovat motivy, které člověk má. Motivy mohou být různé, např. touha po sociálním uznání a prestiži, získání uznání příbuzných a známých, zvědavost, nutnost pro své povolání, radost z poznání a učení se, také použitelnost při řešení nového problému.

Motivace ke studiu, stejně jako jakákoliv jiná motivace je úzce spojená s psychologickým procesem, kdy lidské chování je vědomě či nevědomě zaměřena na dosažení určitého cíle a vyznačuje se určitou intenzitou a trváním v čase (Nakonečný, 1999, s. 98). Obecný princip motivace definují psychologové jako maximalizaci příjemného a minimalizaci nepříjemného a také udržování psychické rovnováhy. Dále se více zaměříme na pojem sociální motivace, tedy tím, proč lidé vyhledávají sociální vztahy a v sociálních situacích pak různé cíle. Mezi tyto cíle může patřit přátelství, vedení, moc, obdiv, pomoc.

V sociálněpsychologické motivaci jde o sociální vztah motivů a chování a patří sem tyto potřeby: Potřeba družnosti, Potřeba přichylnosti, Potřeba uznání, Potřeba vlivu, Potřeba podřízení se (Nakonečný, 1999, s. 102).

### 3.1 Motivace jako pojem

Motivace v obecném slova smyslu bývá z psychologického hlediska vymezována jako příčina určitého chování jedince, kterému dává určitý směr nebo také cíl, ovlivňuje intenzitu nebo jeho sílu a také toto chování ukončuje.

Motivy k učení se začínají vyvíjet již v dětském věku a jsou výsledkem intuitivního učení a zkušenosti s ním. Právě zkušenosti s učením ve škole mohou mnohé dospělé ze vzdělávání odrazovat. Motivy mají také sociální zázemí, neboť motivace lidí z různých sociálních vrstev je různá.

Dle Nakonečného lze motiv jednoduše popsat jako psychologickou tendenci narovnat určitý nevyvážený stav. Tento stav může mít podobu:

- **Nedostatku:** pociťujeme prázdnotu. Motivací člověka je potřeba jíst, pít, nedostatečný spánek, markantně je to patrné u potřeby (nedostatku) vzduchu.
- **Přetlaku:** Organismus má potřebu se z něčeho vydat, něčeho se zbavit, vybit se - například ze vzteku, stresu, děti se potřebují vydovádět apod.

V sociálním kontextu může mít motivace podobu prosociálního chování, tedy chování poskytující pomoc. Je dalším konceptem z oblasti motivace sociálního chování, které se označuje termínem altruismus. Ten může, ale nemusí mít znak toho, že se zřekneme vlastního dobra ve prospěch jiné osoby. Nemusí také souviset s obětí – někomu se pro něco obětuji. Altruistické činy existují a můžeme si dávat otázku, čím jsou motivovány. Existuje opět více názorů. Sociální biologové tvrdí, že jde o podporu příbuzných genů, což by platilo ve vztahu k příbuzným (pomůžu příbuznému, pokud do potřebuje, i když je třeba zříci se svého vlastního zájmu). Psychologové vysvětlují altruismus jako sounáležitost lidí podobných hodnot, kdy člověk pomáhá těm, kteří mají podobné postoje (Nakonečný, 1999, s. 105-106).

#### 3.1.1 Autodeterminační teorie

Pojem autodeterminační teorie se rozvinula během posledních třiceti let. Tato teorie nachází nejčastěji své využití v oblasti pedagogiky, zdravotnictví, výchovy, sportu, managementu a v oblasti duševního zdraví. Je teorií lidské motivace týkající se vývoje a fungování osobnosti v sociálním kontextu. Sleduje, v jaké míře je lidské chování volní a sebeurčující.

Autodeterminační teorie je obecnou teorií motivace a osobnosti. Integruje čtyři menší teorie, kterým je společná organismicko-dialektická metateorie a koncept základních potřeb. Každá



z teorií vysvětluje určitý fenomén týkající se motivace. První z teorií je **teorie kognitivního hodnocení**, která popisuje účinky vlivu sociálního kontextu na vnitřní motivaci. Druhá je nazývána **organismická integrační teorie**, ta popisuje koncept internalizace chování, které bylo původně motivováno z vnějšího prostředí. Třetí integrovaná teorie je **teorie kauzální orientace** popisující individuální osobnostní rozdíly mezi lidmi v otázce vlivu okolí na proces sebeurčení. Poslední teorií je **teorie základních potřeb**, která vytváří koncept základních potřeb a popisuje jejich vztah k psychickému zdraví a well-being (Maslowova hierarchie potřeb).

V rámci autodeterminační teorie je tedy zdravý vývoj a fungování jedince podmíněno uspokojováním základních psychických potřeb, které jsou vrozené, všeobecné a nezbytné pro zdraví a well-being. Jedná se o psychické potřeby, které jsou vrozenou komponentou každého jedince, nehledě na pohlaví, společnost nebo kulturu. Pokud jsou tyto potřeby stále uspokojovány, pak je jedinec výkonný a zdravý.

### 3.1.2 Teorie základních potřeb

Řada významných psychologů podrobila motivaci člověka bližšímu zkoumání a vzniklo tak velké množství teorií, které na motivaci nahlízejí často z rozdílných úhlů pohledu. Jak jsme již zmiňovali v předchozí kapitole, jednou z částí autodeterminační teorie je teorie základních potřeb, na kterou se zaměříme v této podkapitole.

Mezi nejznámější a nejcitovanější teorie motivace jistě patří Maslowova hierarchie potřeb. Jejím autorem je americký psycholog Abraham Maslow (\*1908 - †1970), který definoval pět základních lidských potřeb tvořících podle důležitosti pomyslnou pyramidu. Její spodní část představují potřeby základní, s nejvyšší prioritou. Teprve po jejich naplnění usiluje člověk o uspokojení dalších potřeb výše v hierarchii pyramidy. Motivace seniorů se týká především horní příčky teorie potřeb, tedy potřeba uznání a úcty, doplňkové i potřeba seberealizace.



Obr. 1 – Maslowova hierarchie potřeb

### 3.2 Typologie motivace

V této kapitole se zaměříme na strukturu motivů ve vzdělávání. Mezi základní rozdělení patří vnitřní a vnější motivace. Vnitřní motivace je nazývána také hodnotnou, kam patří zájem o věc či radost z poznání. Méně hodnotnou motivací je motivace vnější, kam patří prestiž či odměna.

Na základě celosvětových výzkumů v rozdílném kulturním prostředí můžeme určit typologii či strukturu motivů účasti na dalším vzdělávání:

- Sociální kontakt – snaha navázat či rozvinout kontakty, hledání akceptace druhých, touha pochopit osobní problémy, zlepšit svou sociální pozici.
- Sociální podněty – snaha o získání prostoru, kde nebudou přítomny každodenní tlaky a frustrace.
- Profesní důvody – jde o zajištění či posun vlastní pozice v zaměstnání, mnohdy bývá i požadavkem zaměstnavatele.
- Politický a komunální život a participace na něm.
- Vnější očekávání – doporučení zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků či poradenských služeb.
- Kognitivní zájmy – klasická představa o vzdělávání dospělých, vychází z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání (Beneš, 2003, s. 134).

Sociální kontakt, a tedy i navazování nových vztahů je podmíněn komunikací. Tím nemyslíme jen co, co člověk říká a činí vědomě, ale i jeho nevědomé chování. Komunikaci můžeme

v základním pojetí rozdělit na verbální a neverbální. Verbální komunikace je nástroj sdělování obsahů (řeč), neverbální komunikace je nástrojem sdělování situací a emocí (gesta, výraz, držení těla). Dalším rozdílem je to, že verbální je často úmyslná a neverbální neúmyslná. Řečí svého těla může člověk sdělovat nechtěně něco ze svých vnitřních stavů (Nakonečný, 1999, s. 159).

Dále můžeme motivační rozdíly najít v následujících skupinách:

- Podle věku
- Podle socioekonomického statusu
- Podle dosaženého vzdělání
- Podle pohlaví
- Podle životních okolností

Dle tohoto dělení mají mladší lidé spíše pragmatickou motivaci spojenou s výkonem povolání, u starších lidí se objevuje více motivace spojená s trávením volného času. Ve vyšším věku a sociálního statusu dochází k orientaci na uspokojování vyšších potřeb podle Maslowovy hierarchie. Člověk v dospělém věku má již osvojené motivační dispozice, tedy ví a umí ovlivnit to, co jej motivuje a co nikoliv.

Osvojené motivační dispozice fungují současně jako motivační faktory. K základním patří potřeby, zájmy, hodnoty a zčásti postoje. Potřeba je subjektivně pocíťovaný nedostatek něčeho, co je pro člověka důležité. Pro klasifikaci potřeb jsme si popsali výše v hierarchii potřeb.

Ve vzdělávání dospělých se za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání považuje síla a zaměření motivů účastníka. Co se týče vlastní motivace, vychází například andragogika z toho, že je nutné stávající motivy akceptovat.

Vztah motivace a hodnot je také vyjádřen v postojích. Postoj je psychická dispozice, která charakterizuje výběrovost člověka při přijímání vlivů z vnějšího prostředí. Lze rozlišit poznávací a emocionální stránku a vázanost na určitý druh činností. Jak postojům, tak motivům je společné to, že se vztahují k zaměřenosti lidského chování či činnosti (Výrost, Slaměník, 2008, s. 153).

Každý účastník vzdělávání je nějakým způsobem motivován. V andragogice a gerontagogice se nemůžeme spokojit jen s analýzou motivů, ale je nutné tyto motivy zařadit do kontextu cílů, účelů, programů, výběru metod a přípravy učitelů (Beneš, 2003, s. 135).

### 3.3 Motivace seniorů

U seniorů ve vztahu ke vzdělávání záleží právě na motivaci, zda do vzdělávacího procesu vstoupí, či nikoliv. Specifické je, že na seniory není vyvíjen žádný tlak, aby vzdělání podstoupili, ať už z důvodu získání kvalifikace, či její prohloubení. V této etapě života je to zcela dobrovolná činnost. Dle rozdělení motivace na vnější a vnitřní je u seniorů vnější motivace minimální. Daleko důležitější je motivace vnitřní, která vychází z vlastních důvodů daného jedince. Tím, že činnost je zcela dobrovolná, volí si také účastní sám a svobodně i obsahové zaměření vzdělávání. Jak uvádí Pavel Hartl (1999, s. 134), vnitřní motivace je pro učení považována za nejhodnotnější (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 72).

Vnitřní motivace bývá výsledkem předchozího učení, takže senioři by měli mít s učením a vzděláváním předchozí kladnou zkušenost. Učení tedy musí mít pro seniora velký význam, neboť jinak mu nebude věnovat čas, ani námahu. Z tohoto a mnoha jiných důvodů je třeba seniory během celého studijního procesu průběžně podporovat v setrvání, případně zapojovat do vzdělávacího procesu. Předchozí zkušenosti z mládí mohou mít a v mnoha případech i mají senioři takovou, že ve svém mládí byli v učení posilováni tak, že o úspěchu nebo neúspěchu se dozvídali prostřednictvím pochvaly nebo pokárání a nemuselo se v nich dostatečně vyvinout vnitřní posilování. S tím musí realizátoři vzdělávacích aktivit pro seniory počítat a vytvářet vhodné motivační a edukační situace.

Milana Beneš uvádí následující motivy ke vzdělávání u této věkové kategorie:

- Touha po sociálních kontaktech.
- Snaha najít smysl života ve vědomí vlastní konečnosti.
- Zvládání tělesných, psychických a sociálních změn.
- Udržování vlastních sil.

Mezi nejčastější důvody, proč starší lidé studují je splnění svých dávných přání. Také to, aby dávali svému životu smysl, a aby si zvýšili sebevědomí. Motivы starších lidí mohou být skutečně různorodé. Patří sem udržení psychické a sociální aktivity, snížení pocitu osamocení, sociální začlenění, udržování samostatnosti, naplnění osobních zájmů nebo splnění toho, co dříve z různých důvodů nestihli. Nemůžeme zapomenout také na to, že vzdělávání v tomto období je ovlivněno také zkušenostmi a zájmy konkrétní osoby. Podle autora Michala Šeráka je dominantním motivem snaha věnovat se oboru, o který jedinec projevoval zájem již v minulosti.

Na druhou stranu existuje i skupina seniorů, kteří si chtějí kompenzovat dosud neznámé obory či oblasti. Chce poznat a věnovat se něčemu jinému, než čemu se věnoval celý dosavadní život.

Na závěr této kapitoly můžeme říci, že motivací seniorů ke vzdělávání jsou následující potřeby (srov. Kozáková, Müller, 2006, s. 37):

- Kognitivní (rozšíření a doplnění poznatků, zájmy)
- Sociální (kontakt s vrstevníky, potřeba společenství)
- Aktivita (smysluplní činnost, potřeba užitečnosti)
- Kompenzace nedostatků (intelektuálních a emocionálních)
- Seberealizace (potvrzování vlastní identity)

Z výzkumů a praxe vyplývá, že senioři nové vědomosti a dovednosti využívají jak pro svůj prospěch, tak také na trhu práce, pokud je k tomu příležitost. Dle výsledků výzkumu Naděždy Hrapkové (2010) se jedná hlavně o absolventy humanitních oborů, jako historie, dějiny umění, muzeologie, archeologie apod. Nacházejí uplatnění například v muzeích, galeriích nebo jako průvodci po památkách. Jako absolventi právnických kurzů mohou senioři působit jako přísedící na soudech a také se realizují v oblasti dobrovolnických aktivit (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 74).

Poslední kapitolu jsme zakončili motivací. Motivace je důležitou součástí života a bylo o ní hodně napsáno. Vše, co se děje v životě, je ovlivněno motivací, která může být jak vědomá, tak nevědomá. Tímto tématem tedy uzavíráme celou teoretickou část.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 PŘÍPRAVA A REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum má několik etap, které mohou následovat po sobě, ale mohou se i časově překrývat, proto vyžaduje promyšlenou organizaci a plánování. Obvykle trvá nějaký čas. U menších výzkumů několik týdnů či měsíců, větší výzkumy, zvláště terénní i několik let. Mezi jednotlivé etapy výzkumu dle Petera Gavory (2000, s. 13) patří následující oblasti:

- Stanovení výzkumného problému – výzkumník formuluje, co chce zkoumat, výzkumný problém je základem, od něj se odvíjejí další kroky výzkumu.
- Informační příprava výzkumu – je nutné studium informačních zdrojů, konzultace se zkušenějšími odborníky, účast na diskusích a seminářích.
- Příprava výzkumných metod – je nutné si promyslet, jakou metodu vybrat a jakým způsobem bude na výzkumnou otázku odpovídat.
- Sběr a zpracování údajů – sem patří konkrétní použití výzkumného nástroje v hlavním výzkumu. Údaje se registrují, zapisují či nahrávají.
- Interpretace údajů – slovní popisy, kódy a čísla je třeba vysvětlit, dát do vztahu s dosavadním poznáním a uvést využití v praxi.
- Psaní výzkumné zprávy – ukončení výzkumu tím, že písemně informujeme o jeho průběhu a výsledcích. Má podobu výzkumné zprávy, dizertace, kvalifikační práce, studie, článku.

V této práci je výzkumným problémem motivace seniorů pro studium studijního programu „Etudy první pomoci“ a souvislost tohoto programu s předchozí praxí. Ve fázi informační přípravy výzkumu proběhla návštěva U3V, kde se výzkum konal, zmapování situace a dohoda s vedoucí studijního programu o jednotlivých fázích a průběhu výzkumu. V rámci přípravy výzkumných metod jsme diskutovali dotazník a rozhovor, kdy pro účely této diplomové práce byla vybrána metoda rozhovoru. Samotný sběr dat byl prováděn s respondenty v průběhu studia při návštěvách vyučovacích bloků výzkumníka – před výukou, v průběhu přestávek a po ukončení studijního bloku. Interpretace údajů byla prováděna následně, kdy rozhovory po získání odpovědí na otázky, byly rozebrány, rozděleny do zvolených kategorií a dále ve fázi psaní výzkumné zprávy přepsány do jednotného celku. Následně byly popsány závěry a výsledky tak, aby bylo možno s výsledky případně pracovat dál, výsledky výzkumu mají tak podobu výzkumné zprávy.

Praktická část byla realizována na půdě Ostravské univerzity v rámci studijního programu Etudy první pomoci. Bližší informace o studijním programu jsou dostupné a stránkách Ostravské univerzity, v sekci celoživotní vzdělávání. Nejdříve proběhla konzultace s vedoucí kurzu, která projevila zájem a nabídla možnost realizace výzkumu. Vzhledem k tomu, že v akademickém roce 2018/2019 probíhá již druhý ročník, zajímaly nás informace ohledně motivace, kterou mají účastníci studijního programu Etudy první pomoci. Cílem výzkumu tedy bylo zjištění motivace seniorů ke studiu U3V, jaké mají důvody a motivy tento program navštěvovat. Následně byly stanoveny výzkumné otázky, které byly předmětem rozhovorů s jednotlivými respondenty. Výzkumné otázky jsou přílohou této práce (Příloha č. 1).

Dalším krokem byla návštěva jedné z přednášek, kde byl navázán osobní kontakt s účastníky, kterých je celkem 45. Návazně na tento krok bylo následně domluvena další návštěva a dotaz, zda by účastníci poskytli detailnější informace formou rozhovorů. Zaměřili jsme se na ty, kteří měli ve svém pracovním životě či volnočasových aktivitách nějaký kontakt s dětmi – pracovali ve školství, či ve svém volném čase byli vedoucí kroužků, byli vedoucí na dětských táborech tak, aby byla zajištěna souvislost s oborem sociální pedagogika. Na rozhovory se přihlásilo 6 seniorů, kteří poskytli výzkumníkovi e-mailové adresy. Na e-mailové adresy byly následně zaslány výzkumné otázky jako příprava na rozhovory.

Samotné rozhovory probíhaly v měsíci listopadu přímo na půdě Ostravské univerzity, kdy si senioři našli čas přijít na přednášky dříve a poskytnout rozhovory na téma motivace ke studiu studijního oboru „Etudy první pomoci“. Z rozhovorů vyplynulo 5 kategorií, které seniory motivují k návštěvě tohoto oboru.

#### 4.1 Kvalitativní výzkum

V pedagogickém výzkumu je nutné rozlišovat mezi kvantitativním, kvalitativním a smíšeným výzkumem. **Kvantitativní výzkum** je zaměřen na ověřování již známých hypotéz, které již byly vytvořeny. Vzhledem k velkému vzorku respondentů lze zobecnit na populaci, sběr dat i analýza dat je poměrně rychlý vzhledem k použití počítačů. Je užitečný při zkoumání velkých skupin a ověřování již známých teorií. Výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi. U **kvalitativního výzkumu** hraje roli zjišťování nových skutečností a teorií. Zkoumáme ještě nepoznaného a v přirozeném prostředí. Získáváme podrobný popis při



zkoumání jedince, skupiny či události. Dobře reaguje na místní situace a hledá lokální souvislosti. Výsledky významným způsobem může ovlivnit osobnost výzkumníka (Hendl, 2005, s. 49 – 52).

Historie kvalitativního výzkumu je velmi dlouhá a v sociálních vědách sahá až k jejich počátkům. Za jednu z raných vývojových linií lze považovat terénní výzkum, a zvláště pak etnologii, která jako věda o národech má své počátky v 15. století, kdy cestovatelé popisovali Nový svět s jeho „primitivními národy“.

V historii české vědy můžeme pozorovat návaznost na nové vědecké směry ve společenských vědách až po uvolnění od pojetí založeného na interpretacích marxistické filosofie. V současnosti dochází k oživení metodologické scény. Postupně se u nás objevilo několik skupin zajímajících se intenzivně o kvalitativní metody. Psychologové uspořádali již několik konferencí na téma kvalitativního výzkumu a tyto otázky se objevují jako jedno z základních zaměření Psychologického ústavu České akademie věd (Hendl, 2005, s. 68).

Pro toto téma byl vybrán kvalitativní výzkum. Jak uvádí Hendl, neexistuje jediný obecně uznávaný způsob, jak vymezit nebo dělat kvalitativní výzkum. V typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Ty pak může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat. Tím se tento typ výzkumu považuje za celkem pružný. Práce výzkumníka může být přirovnána k práci detektiva. Vyhledává a analyzuje informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry. Sběr dat a analýza probíhají v delším časovém intervalu. Zpráva o kvalitativním výzkumu obsahuje podrobný popis místa zkoumání, rozsáhlé citace z rozhovorů a poznámek, které si výzkumník dělal při práci v terénu. Může navrhnout teorii o fenoménu, který pozoroval. Může probírat své závěry se sledovanými jedinci a jejich názory zohlednit v závěrečné zprávě (Hendl, 2005, s. 50-51).

#### **4.1.1 Role výzkumníka a etika výzkumu**

Z hlediska způsobů vědeckého poznávání je charakteristický předpoklad, že validita poznatků je úměrná naší schopnosti porozumět a vysvětlit, jak se na tomto procesu podílí právě výzkumník. Výzkumník se dostal do centra zájmu jako klíčový faktor, ovlivňující od začátku do konce celý výzkumný proces. Žije v jakési vztahové a významové síti a je součástí výzkumu. K tomuto procesu dochází v určitém biologickém prostoru, kterým chápeme orga-

nismus. Dále je třeba přihlédnout ke skutečnosti, že výzkumník žije také v sociálním prostoru. Pod tímto termínem si můžeme představit aktuální situaci společnosti, v níž účastníci výzkumu žijí, počínaje aktuálním politickým uspořádáním, přes sociálně ekonomický stav až po konkrétní životní prostor jedince jako účastníka výzkumu (Miovský, 2006, s.70-71).

Ve výběru osob kvalitativního výzkumníka zajímá spíše konkrétní případ – žák, skupina žáků, škola, v našem případě skupina seniorů. Kvalitativní výzkum je podrobným popisem tohoto případu. Cílem není široké zevšeobecnění údajů, ale proniknutí do hloubky konkrétního případu a objevení nových souvislostí (Gavora, 2000, s.32).

**Etická pravidla** mají roli jako nástroj ochrany osob účastníků výzkumu. Nelze při něm jednoznačně odlišit hranice komunikace. Někdy není úplně snadné posoudit, zda určité jednání je odůvodněné a má prokazatelný vztah k realizaci výzkumného projektu, nebo zda se jedná o něco, co tento rámec překračuje. O etických pravidlech je dle Miovského (2006, s.277) třeba uvažovat ve třech základních rovinách:

- Vliv výzkumníka na výzkumné pole a jeho zpětné ovlivnění polem
- Ochrana účastníků výzkumu
- Ochrana výzkumníka nebo výzkumníků

**Výzkumné pole** je termín, který označuje fyzikální, biologický, psychologický a sociální prostor, v němž se výzkum odehrává. Nelze jej vymanit z těchto vazeb a nereflektování těchto skutečností je hrubou chybou, neboť jejich vliv na průběh i výsledek výzkumu může být velmi zásadní a výzkumník je součástí tohoto pole.

#### 4.1.2 Výzkumný vzorek a výběr

U kvalitativního výzkumu jde o výběr záměrný, nikdy se nepoužívá náhodný výběr, který je typický pro kvantitativní výzkum. Záměrný proto, aby vybrané osoby byly vhodné a měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Výběr je také vždy „reprezentativní“, osoby dobře reprezentují dané prostředí. Pro tyto účely jsme vybrali seniory, kteří se dříve věnovali pedagogické činnosti či jiným způsobem pracovali s dětmi.

U výzkumu je důležitá také **validita** (schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má) a **reliabilita** (přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje). Pokud jde o reliabilitu, u kvalitativního výzkumu se zkoumají spíše specifické než typické situace. Validita se zabezpečuje např. přímým kontaktem s realitou a rozsáhlým, konkrétním a výstižným popisem (Gavora, 2000, s.146).

Celkový výzkumný soubor seniorů v tomto konkrétním případě se skládal z počtu 44 účastníků U3V studijního programu Etudy první pomoci. Z celkového množství bylo 39 žen, což činí 88 % a 5 mužů, tedy 12 %. Je tedy zřejmé, že k této oblasti mají více vztah ženy. Také z pohledu bydlení kurz navštěvovalo 37 (84 %) seniorů žijících ve městě a 7 (16 %) seniorů z vesnice. Pro doplnění demografických dat jsme zjistili, že 28 seniorů žije v bytě, 14 seniorů v rodinném domě a 2 senioři jsou obyvatelé domu s pečovatelskou službou. Z toho vyplývá, že nejtypičtější účastník studijního programu je žena, žijící v bytě a městě (konkrétně město Ostrava).

## 4.2 Metody výzkumu

Metod v kvalitativním výzkumu je několik. Hendl rozřadil základní metody do tabulky, kde jsou jednoduše popsány vlastnosti a výhody:

*Tab. 2 – Vlastnosti základních metod kvalitativního přístupu*

Metoda	Vlastnost	Výhoda
Pozorování	Delší doba kontaktu	Pochopení subkultury
Texty a dokumenty	Rozbor významu, organizace a použití	Teoretické porozumění
Interview	Relativně nestrukturované	Porozumění zkušenosti
Audio a videozáznamy	Přesná transkripce přirozených interakcí	Porozumění průběhu interakcí

*Zdroj: Hendl, 2005, s. 50*

Vzhledem k cíli a povaze výzkumu jsme zvolili metodu interview neboli rozhovoru.

### 4.2.1 Rozhovor – interview

Rozhovor, nebo taky interview je slovo anglického původu a skládá se ze dvou částí – *inter* znamená „mezi“ a *view* znamená „názor“ nebo „pohled“, což naznačuje, že jde o interpersonální kontakt. Nejčastěji jde o kontakt tváří v tvář, někdy lze využít telefonického rozhovoru. Je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale hlouběji proniknout

do motivů a postojů respondentů. Vzhledem k tomu, že rozhovor je postaven na interpersonálním kontaktu, je důležité také navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry. Tuto fázi nazývá odborná literatura **raport** (Gavora, 2000, s. 110).

Obsahem interview jsou otázky a odpovědi, otázky se používají uzavřené, polouzavřené a otevřené, přednost mají otázky otevřené, pokud použijeme uzavřené, je to typ otázek ujišťovacích. V kvalitativním rozhovoru existuje šest základních typů otázek, které je možno dále situovat v čase na minulost, přítomnost a budoucnost. Jedná se o tyto typy otázek (Hendl, 2005, s. 167):

- Otázky o zkušenostech chování
- Otázky o názorech a hodnotách
- Otázky o pocitech
- Otázky o znalostech
- Otázky o vnímání
- Otázky demografické a kontextové

Pro účely výzkumu byly použity otázky vztahující se ke skutečností nebo chování, k názorům, pocitům a částečně ke vnímání.

#### 4.2.2 Druhy rozhovorů

Rozhovory mohou být různého typu – strukturované, polostrukturované nebo nestrukturované. Strukturovaný rozhovor znamená, že otázky a alternativy odpovědí jsou pevně dány. Nestrukturovaný rozhovor umožňuje úplnou volnost odpovědí, může přinášet nové, nepředpokládané informace. Polostrukturovaný rozhovor je kompromisem mezi těmito dvěma možnostmi. Respondentovi se nabídnou alternativy odpovědí, ale pak se od něj žádá objasnění nebo vysvětlení (Gavora, 2000, s. 111).

Pro účely tohoto výzkumu bylo s respondenty veden polostrukturované interview. Polostrukturované interview je dle Miovského zřejmě nejrozšířenější podobou metody interview, neboť dokáže řešit nevýhody jak nestrukturovaného, tak plně strukturovaného interview. Vyžaduje ovšem náročnější technickou přípravu. Vytváříme si určité schéma, které je pro tazatele závazné. Toto schéma specifikuje okruhy otázek, na které se budeme účastníků ptát. Je možné ovšem zaměňovat pořadí, v jakém se okruhům věnujeme a dle potřeby toto pořadí upravujeme, abychom maximálně vytěžili interview.

U polostrukturovaných interview obvykle přikládáme větší váhu vnějšímu prostředí. Je vhodné, aby interview probíhalo pouze v prostorách určitého typu (v parku, na ulici, v kavárně). Pro účely našeho výzkumu využíváme půdu Ostravské univerzity, konkrétně lékařské fakulty, kde zároveň probíhala i výuka. V závislosti na délce a složitosti interview využíváme různých pomůcek. Patří sem např. záznamový arch sloužící obvykle pro záznam socioekonomických a podobných údajů o účastníkovi a pro záznam nejdůležitějších zjištění. Kromě archu můžeme používat různé formy osnov interview, které pomáhají tazateli udržovat osnovu rozhovoru. Mezi další pomůcky patří například nahrávací zařízení.

Výhodou polostrukturovaného interview je, jak jsme již řekli především to, že dokáže eliminovat nevýhody obou zbývajících variant metod interview. Nevýhod příliš mnoho nemá. Mohli bychom hovořit o možnosti, že tazatel neudrží závaznou strukturu a doplňujícími otázkami bude zbytečně tříštit konzistenci odpovědí, případně bude získávat data, která nejsou relevantní vůči cílům výzkumu (Miovský, 2006, s. 161).

### 4.3 Metody zpracování dat

Analýza kvalitativních dat je považována za prakticky nejobtížnější fázi realizace studie. Mezi metody zpracování dat patří vícero technik. Podle Miovského (2006, s.219) můžeme rozdělit například na:

- Deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze (metoda vytváření trsů, metoda zachycení vzorců, metoda prostého výčtu, metoda užívání metafor aj.).
- Induktivní přístup ke kvalitativní analýze (metoda zakotvené teorie, obsahová analýza, narativní analýza).

#### 4.3.1 Zakotvená teorie

Jednou z výzkumných metod v kvalitativním výzkumu je zakotvená teorie. Název „zakotvená teorie“ označuje určitou strategii výzkumu a zároveň způsob analýzy získaných dat (Hendl, 2005, s. 125). Cílem výzkumu je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka.

Zakotvená teorie umožňuje hluboké proniknutí do tématu. Autory zakotvené teorie jsou Barney Glaser a Anselm Strauss. Jedním z cílů teorie bylo vytvořit protipól kvantitativnímu výzkumu, je to metoda, která používá systematický soubor postupů k tvorbě induktivně odvozené zakotvené teorie o nějakém jevu (Gulová, Šíp, 2013, s. 46). Zakotvená teorie je tedy

teorie induktivně odvozená z procesu zkoumání jevu, který reprezentuje. Znamená to, že je vytvořena a prozatímně ověřena prostřednictvím systematického shromažďování údajů o zkoumaném jevu a analýzy těchto údajů (Miovský, 2006, s. 226). Na metodu zakotvené teorie klademe čtyři základní požadavky:

- Shoda (mezi pozorovanými a kódovanými skutečnostmi).
- Srozumitelnost (vystavěná teorie na základě empirických, ověřitelných a srozumitelných poznatků).
- Obecnost (schopnost vypovídat o podobných jevech a vysvětlovat tyto jevy).
- Kontrola (zpětné ověření vybudované teorie konfrontací s výchozími daty).

Zakotvená teorie je založena na kódování, v pedagogickém výzkumu existují tři kódovací fáze, a to otevřené, selektivní a axiální kódování.

Otevřené kódování je prvním krokem při analýze dat a jejich rozbití na určité segmenty – kódy, tvořící významový celek. Další fází otevřeného kódování je kategorizace. Kategorie jsou dále rozvíjeny pomocí hledání jejich vlastností (Gulová, Šíp, 2013, s. 48).

Kódování je přiřazování klíčových slov či symbolů k částem textu tak, aby byla umožněna snadnější a rychlejší práce s těmito částmi (Miovský, 2006, s. 219).

#### 4.3.2 Otevřené kódování

Jak jsme již uvedli, existují tři způsoby, kterými je možné analyzovat text: otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Tyto procedury se mohou, ale nemusí používat zcela odděleně. Přestavují spíše různé způsoby, jak zacházet s textovým materiálem.

Otevřené kódování v zakotvené teorii je metoda, kdy analyzovaný text rozdělíme na jednotky. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec a každé jednotce přidělíme kód, tedy jméno nebo označení. Proces otevřeného kódování odhaluje nejen kategorie, ale i jejich vlastnosti a dimenze (Gulová, Šíp, 2013, s. 50). V našem výzkumu jsme zvolili pět kategorií (viz kapitola 4.3.3), jejich vlastnosti a dimenze představují, jak se do jejich názvu mohou promítat vlastnosti a hloubka dimenze. Při analýze se dá postupovat různě, zvolili jsme barevné označení jednotlivých kategorií, označování kódy a seskupování do společných vlastností (pomoc, potřeba, užitečnost, péče). Interpretace je při analýze výzkumu zcela zásadní. Měla by postihnout zjištěné skutečnosti, výzkumník může výsledek interpretovat přes vlastnosti a dimenze, které se promítly do názvu kategorie (Gulová, Šíp, 2013, s. 51).

Otevřené kódování lze aplikovat různým způsobem. Lze kódovat slovo po slovu, podle odstavců anebo podle celých textů. Důležité je, že se neztrácí cíl kódování – tematické rozhraní textu. Částí analytického procesu je identifikace obecnějších kategorií, např. pracovní aktivity, sociální vztahy. Také hledáme přídavná jména jako vlastnosti těchto kategorií. Např. motiv být užitečný můžeme charakterizovat jeho délkou, intenzitou, vřelostí, důležitost, počtem opakování apod. (Hendl, 2005, s. 247).

Pro doplnění ještě zmíníme i axiální kódování, kdy výzkumník uvažuje o příčinách a důsledcích, podmínkách a interakci a tvoří tak osy propojující jednotlivé kategorie. Selektivní kódování představuje další fázi přezkoumávání dat a kódů a jejich selektivní zpracování. Výzkumník hledá případy, jež ilustrují témata, provádí porovnání a kontrasty.

#### 4.3.3 Kategorie a kódy

Rozhovory byly následně doplněny a přepsány do textového souboru. Jednotlivým odpovědím byly přiřazeny kategorie a jednotlivé kódy. Kategorie a kódy jsou popsány níže:

##### 1. Kategorie – **MOTIV BÝT UŽITEČNÝ**

Kódy: péče, pomoc, potřeba, užitečnost, schopnost pomoci

##### 2. Kategorie – **MOTIV SILNÝ ZÁŽITEK**

Kódy: bezradnost, životní situace, silná emoce, setkání s úrazem, nemoc dětí, pracovní úraz

##### 3. Kategorie – **MOTIV ROZVOJ MYSLI**

Kódy: nové poznatky, zkušenost, nezakrýt, cvičit mozkové buňky, paměť

##### 4. Kategorie – **MOTIV VYPLNĚNÍ VOLNÉHO ČASU**

Kódy: kolektiv, společnost, samota, seznámení, volný čas, nové prostředí

##### 5. Kategorie – **MOTIV OBOR SNŮ**

Kódy: vztah ke zdravotnictví, nesplněný sen, pokračování v oboru, finanční důvody, nemožnost studovat v mládí

## **5 IDENTIFIKACE RESPONDENTŮ**

V této kapitole si přiblížíme respondenty, kteří velmi ochotně poskytly rozhovory na půdě Ostravské univerzity.

### **5.1 Respondent č.1 – pan Jiří**

Pan Jiří byl v rozhovoru velmi sdílný. Rozhovor s ním je nejobsáhlejší. Kromě písemně vypracovaných odpovědí na otázky velmi detailně líčil, s jakými těžkými pracovními úrazy se setkal, i názorně ukazoval, jaké má on sám následky zranění, kdy téměř přišel o levou nohu. Studoval hutní fakultu Vysoké školy báňské v Ostravě. Pracoval v Železárnách a drátovnách Bohumín, většinou v řídicích funkcích. Velmi detailně popisoval problematiku výroby drátů, drátěných tkanin a průmyslových ocelových lan.

### **5.2 Respondent č.2 – paní Božena**

Paní Božena se nemohla na rozhovor dostavit, neboť ještě chodí na částečný úvazek do práce. Byla však velmi ochotná a poslala odpovědi na otázky písemně e-mailem. Studovala hornickou geologii a geologický průzkum. Po škole šla hned na mateřskou a poté nastoupila do role projektanta, neboť v oboru pro ženu s ročním dítětem nebylo v regionu uplatnění. Po druhé mateřské našla uplatnění v oboru finančnictví, pracovala v bance. Po třetí mateřské byla nucena znovu hledat uplatnění. Vystudovala učitelství odborných předmětů a pak speciální pedagogiku. Této činnosti se věnuje dodnes.

### **5.3 Respondent č.3 – pan Jaroslav**

Pan Jaroslav byl v odpovědích velmi stručný, na otázky, byť by byly otevřené, odpovídal velmi krátce. O jeho studiu sdělil, že studoval elektrotechniku, kde následně i pracoval. Na univerzitu ho přivedla manželka, nicméně přiznal, že toto rozhodnutí bylo správné. Sám působí nerozhodným dojmem.

### **5.4 Respondent č.4 – paní Jaroslava**

Paní Jaroslava působila svěžím, usměvavým a pozitivním dojmem. Na otázky odpovídala stručně, nicméně obsáhleji než pan Jaroslav. Studovala ekonomickou školu, následně pracovala dvacet let na úseku daní a poplatků. Studium je jejím koníčkem, navštěvuje různé kurzy



a univerzity třetího věku již od roku 2007. Poprvé je však na oboru, který nijak nesouvisí s jejím předchozím uplatněním.

### **5.5 Respondent č.5 – paní Marie**

Paní Marie jako jediná neposlala zodpovězené otázky dopředu a rozhovor probíhal osobně na půdě fakulty Ostravské univerzity. Studovala pedagogiku, pracovala jako učitelka prvního stupně. V dobách studia neprobíhaly žádné kurzy první pomoci, měli různé zdravotnické kurzy v rámci studia, neboť děti mají blízko k úrazům. Také jezdí na tábory jako zdravotník.

### **5.6 Respondent č.6 – paní Iveta**

Paní Iveta se bohužel na domluvený rozhovor dostavit nemohla, vzhledem k tomu, že ještě pracuje a měla v termínu konání rozhovorů domluvenou pracovní schůzku. Byla ovšem tak ochotná, že vypracované otázky zaslala e-mailem a doplnila telefonicky. Studovala ekonomický obor, za svou kariéru vystřídala 3 zaměstnání, celkově již 28 let pracuje v bankovníctví. Ke studiu ji přivedla potřeba pečovat o svého tatínka, kdy chce být připravená pomoci, pokud bude třeba.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU DLE KATEGORIÍ

### 6.1 Kategorie 1 – Motiv být užitečný

V této kapitole se zaměříme na motivaci vlastní užitečnosti. K této kategorii směřují především otázky z rozhovoru: 2 – Co Vás přivádí na univerzitu? 3 – Jak souvisí první pomoc s tím, co jste dělali? 6 – Jaké další využití spatřujete?

V této oblasti motivace má respondent č.1 osobní pracovní zkušenost s tím že při práci v těžkém průmyslu bylo potřeba být připraven na nenadálé situace a byla tam potřeba užitečnosti, konkrétně uvádí: „při řízení výroby jsem musel organizovat i školení pro 1. pomoc po úraze, školení řidičů služebních vozidel... o jejich přezkušování ani nemluvě“, dále uvádí potřebu schopnosti pomoci v situacích při volnočasových aktivitách: „účastním se hromadných autobusových zájezdů spojené s vysokohorskou turistikou a pro obě uvedené skutečnosti chci být připraven pro poskytnutí 1.pomoci“.

Jinou potřebu v této oblasti cítí respondent č.2, což je péče o příbuzné: „při péči o děti a nyní o maminku (84 let) jsem ráda, že si osvěžím a vyslechnu informace, jak postupovat v nenadálých případech“. Užitečným nazývá program i respondent č.3, který se účastnil dětských táborů a byla potřeba pomoci: „na letních táborech bylo dosti úrazů, ale většinou drobných. Při těch horších nám školení zdravotníky vždy velice pomohlo“. Více k této oblasti neuvádí.

Respondentka č.4 si uvědomuje situace, kdy potřebovala pomoci a neměla dostatečné znalosti, v rozhovoru uvádí: „naučili jsme se jen různé způsoby obvazování ran, ale když někdo opravdu potřeboval moji pomoc, byla jsem s rozumem v koncích“, dále motivaci propojuje se současnou aktivitou: „máme skupinu seniorek, při akcích můžu pomoci a dále poznatky přenáším na kolegyně“.

Schopnost pomoci uvádí jako důvod studia i respondentka č.5, kdy popisuje, že na studiu se jí líbí „využitelnost praktická všech znalostí, při turistických výletech a při cvičení, kdyby se stal úraz nebo se někomu udělalo špatně, mohla bych pomoci“. Celkově uvádí, že jiné U3V ji nebavily, tento obor se jí zdá přínosný a sama uvádí „nevím kdy budu potřebovat“. U této respondentky pozorujeme cílený výběr oboru z důvodu potřebnosti.

Potřebu péče o osobu blízkou a potřebu vlastní užitečnosti uvádí i respondentka č.6, která uvádí „starám se o svého tatínka cca 20 let. Má nemocné srdce, žije sám a já mu chci po-

moci“, kdy v průběhu rozhovoru několikrát uvádí jako hlavní motivaci svého tatínka. Užitečná chce být ale i pro ostatní, kdy uvádí, že „znalosti můžu uplatnit každou chvíli, kdy bude potřeba. Chci být užitečná a vím, že docela špatně se orientuji v prostoru. Aplikace záchranka mi v tomto nedostatku výrazně pomůže“.

## 6.2 Kategorie 2 – Motiv silný zážitek

Otázky 4 – Máte i nyní aktivity, kde byste mohli uplatnit znalosti? 7 – Máte osobní zkušenost, kdy jste si uvědomili potřebu první pomoci?

V této kategorii uvádějí respondenti určité obavy plynoucí z nemožnosti či neschopnosti pomoci, které jsou provázeny silným předchozím zážitkem a motivací připravit se na takové situace dopředu. Například respondent č.1 uvádí: „nejsem si jist, jak bych zvládl v neočekávané situaci poskytnutí 1.pomoci, nebo dokonce ožívování. Také neznám právní důsledky poskytnutí nedokonalé nebo chybné 1.pomoci“ a v další části rozhovoru doplňuje zážitky, které se staly mu samotnému nebo při výkonu povolání, cituji: „mně samotnému hrozila amputace nohy pod kolenem po těžkém úraze s elektrokárou“ a dále doplňuje: „v aktivním pracovním procesu jsem řešil 3 smrtelné úrazy a několik těžkých (zapíchnutý drát v oku, hrozící amputace ruky aj.)...“ o kterých se dále detailně rozhovořil.

Silný emotivní zážitek popisuje i respondent č.2, kdy uvádí: „stále mám v mysli i nedávnou smrt mého otce, kdy jsem se o jeho onemocnění dozvěděla sice pozdě, ale mohla jsem si třeba všimnout varovných příznaků“ a dále uvádí další zkušenost kdy poskytla první pomoc před zraky lidí, kteří pouze nečinně přihlíželi: „poskytovala jsem první pomoc na smyčce tramvají v Porubě, chlapci s epileptickým záchvatem, za přihlížení a moudrých rad „čumilů“, kteří nebyli schopni ani zavolat první pomoc“. První zkušenost však zažila již v dětství, kdy „viděla jsem ve svých 10 letech špatně poskytnutou první pomoci u tonoucího, dotyčný zemřel a již tehdy mě napadlo, že takhle se člověk nekřísí“.

V této kategorii cítí respondentka č.4 jakousi formu bezmoci, kdy uvádí: „už nikdy nechci zažít pocit, že nemohu pomoci, protože nevím jak“, což dále doplňuje o konkrétní situaci ze života, kdy se jí opakovaně stal úraz dítěte a manžela a neměla prostředky dostatečně pomoci. Pro příklad uveďme situaci, kdy si tříletá dcera pořezala ruku o sklo: „pořezala si ruku tak, že téměř přišla o dva prsty. O mobilu jsme v roce 1970 ani neslyšeli, na novém sídlišti ještě nebyl ani telefon, pohotovost v nemocnici 4 km. Byla jsem sama doma neměla ani dost

obinadel a vaty na zabalení ručičky“, kdy popisuje situaci, která se stala před více než 40 lety, kdy byly úplně jiné možnosti, než jsou dnes.

Silný zážitek prožila i respondentka č.5, kdy na pionýrských táborech zažila situaci, kdy „chlapec spadl ze stromu a potřeboval ošetření. Dále se vyskytlo průjemové onemocnění a věděla jsem, jak zavést prevenci do celého tábora. V hodinách tělesné výchovy se stalo, že si žák vyrazil dech a bylo nutné okamžitě zakročit“. Taktéž respondentka č.6 uvádí stručně svou zkušenost se záchranou života v rodině: „je to dávno, ale s mou tchýní jsme jejímu otci tenkrát zachránily život. Nikdy na ten okamžik nezapomenu“. Více se k události nevyjadřuje.

### 6.3 Kategorie 3 – Motiv rozvoj mysli

Otázka 2 – Co Vás přivádí na univerzitu? 4 – Máte i nyní nějaké aktivity, kde byste mohli uplatnit znalosti?

V této oblasti zjišťujeme, že studenti – senioři očekávají praktické využití získaných znalostí a dovedností. Jako příklad uvádí respondent č.1: „předávat získané zkušenosti a jejich doporučování rodině, známým, spolužákům a bývalým spolupracovníkům na měsíčních srazech důchodců“, kdy chce šířit potřebu získaných znalostí dále.

Naproti tomu respondent č.2 uvádí, že je třeba první pomoci při každodenních situacích, kdy „bylo třeba vyčistit drobné poranění nebo pomoc při nevolnosti“ a spoléhá na to, že „nějaké znalosti se vybaví, i když nevím, jak v dané situaci zareaguji“. Stejně jako předchozí respondent uvádí, že předává své zkušenosti dál: „první pomoc učím své žáky v rámci prvouky, ale i starší žáky, učíme se obvazovat, hovoříme o užívání léků a učíme se správně komunikovat se záchranným systémem“. Stejně tak u respondenta č.3 je definována potřeba mít zkušenost z oblasti první pomoci, kdy uvádí: „máme spolek 23 osob včetně dětí, kde pořádáme různé akce a tato problematika se mi velice hodí“ a dále doplňuje přínos tohoto studijního programu, citují: „zopakovat a upřesnit si základy první pomoci by mělo být skoro bych řekl povinností všech“, kdy tuto potřebu zobecňuje na širší populaci.

Pro respondentku č.4 je tento obor zcela nový, její motivací je doplnit si „mezeru ve vzdělání“. V rozhovoru uvádí, že „je třeba mít alespoň základní povědomí o první pomoci. Někdy hlídám vnoučata, někdy chodím na seniorské akce a vycházky. Již jsem potřebovala pomoci sousedce, která je silná diabetička“. Respondentka č.5 vidí uplatnění tohoto programu jako rozšíření vědomostí, které již má: „jako zdravotník jsem absolvovala přípravu na pionýrské

tábory, na základ to bylo dostačující. Toto studium je rozšíření vědomostí“ a dále uvádí příležitostné volnočasové aktivity se skupinou důchodců „se skupinou důchodců děláme turistiku, hlavně v horách a taky chodím na cvičení. Zde vidím uplatnění znalostí z tohoto kurzu“.

K nově získaným nebo prohloubeným zkušenostem uvádí respondentka č. 6 jen vlastní uvědomění si potřeby tohoto oboru pro život, kdy odpovídá „uvědomuji si, že vědomosti týkající se první pomoci bych si měla více oživovat a věnovat jim více svého času. Toto studium je jedna z cest.“

#### **6.4 Kategorie 4 – Motiv vyplnění volného času**

Tato oblast je nejméně zodpovídána v rozhovorech. K této kategorii se vztahují otázky 2 – Co Vás přivádí na univerzitu? 5 – Co Vás tedy motivuje je studiu? Z průzkumu tedy vyplývá, že univerzitu navštěvují spíše extravertně zaměřeni lidé, kteří společnost vyhledávali celý život než introverti, kteří jistě volný čas tráví jiným způsobem. Každopádně část respondentů uvedla, že do univerzity dochází z důvodu přebytku volného času. Na otázku motivace ke studiu reaguje respondentka č.4 následujícím způsobem: „do práce již nechodím, trávím volný čas tím, že navštěvuji různé U3V“ z čehož vyplývá, že první pomoc není jediným studijním programem, který navštěvuje, jak dále v rozhovoru uvedla.

Taktéž respondentka č.5 uvádí, že „začala jsem studovat z důvodu vyplnění volného času. Je mi líp mezi lidmi než samotné doma, neboť manžel taky studuje U3V, ale jinou“. Zde je více cítit motiv prevence samoty a potřeby stýkat se s lidmi stejně zaměřenými.

#### **6.5 Kategorie 5 – Motiv obor snů**

Do této oblasti směřují především otázky 2 – Co Vás přivádí na univerzitu? 3 – Jak souvisí první pomoc s tím, co jste dělali? a 8 – Co se Vám na studiu ještě líbí?

V této oblasti zjišťujeme, že vybraní respondenti, kteří ve zdravotnictví nepracovali, měli k tomuto oboru vždy pozitivní vztah a z různých důvodů se v této oblasti nemohli realizovat. Nejčastěji tuto skutečnost uvádějí jako důvod, proč si vybrali tento obor studia. Respondent č.1 odpovídá jako první motiv: „snaha splnit si mladistvý – pomaturitní sen studovat medicínu. V Ostravě VŠ medicíny nebyla, studium v Olomouci, Brně nebo Praze nebylo z finančních důvodů reálné“. Tomuto respondentovi ve studiu bránila především finanční situace rodiny.

Jako sen z mládí popisuje i respondent č.2: „studium je mým koníčkem a plním si tím vlastně pomyslně dávný sen, studovat medicínu“.

## 6.6 Vyhodnocení výzkumu

V empirické části práce jsme si stanovili celkem pět kategorií motivů seniorů ke studiu U3V ve studijním programu Etudy první pomoci.

V první kategorii jsme se zaměřili na motiv být užitečný. Důležitými kódy zde jsou pomoc, péče, potřebnost či schopnost pomoci. V této oblasti jsme zjišťovali, u kolika seniorů se vyskytuje přítomnost tohoto motivu. Dozvěděli jsme se, že u všech respondentů se tato motivace vyskytuje v různých podobách. Respondenti nejčastěji odpovídali, že cítí potřebu být užiteční při volnočasových aktivitách s jinými seniory, při péči o osobu blízkou, hlídání dětí a při ostatních situacích, které není možné předvídat, ale jsou běžnou součástí života. Motivací vzdělávání v této věkové kategorii s cílem nalezení seberealizace a potřebnosti se zabývá ve své činnosti např. andragog Milan Beneš.

Ve druhé kategorii jsme se zabývali motivem silného zážitku a kódy jako životní situace, silná emoce, bezradnost, setkání s úrazem, nemoc dětí. Zde byli senioři velmi otevření a vzpomínali na situace, které s nimi zatřásly a cítili bezradnost při střetu s vážnými úrazy či nemocí. Hovořili o pracovních úrazech, kterým byli přítomni, úrazy dětí, rodičů, tchánů nebo známých, což je přivedlo ke studiu a chtějí získat dovednost poradit si v takové situaci. Emoce je často definována jako psychický proces, zahrnující subjektivní zážitky libosti a nelibosti, provázené fyziologickými změnami (změna srdečního tepu, změna rychlosti dýchání atd.), motorickými projevy (mimika, gestikulace), změnami pohotovosti a zaměřenosti. Z klasických autorů Émile Durkheim zastával názor, že určité emoce (úcta, pocit povinnosti či závazku) vytvářejí stabilnější sociální pouta, která v zásadě umožňují fungování společnosti jako koherentního celku.

Třetí kategorie je spojena s motivem rozvoj mysli, kdy jsme kódovali nové poznatky, zkušenost, nezakrňt, cvičit mozkové buňky a paměť. Tato kategorie je spojena taktéž se všemi respondenty a prolíná se spolu s předchozími tématy. V rozhovorech vypovídají o potřebě nabýt nové znalosti, prohloubit to, co už vědí a naučit se nové metody a seznámit se s inovacemi v tomto oboru. Zajímavé bylo pozorovat, jak senioři v rámci výuky přistupují k mobilní aplikaci „Záchranka“, kterou ve výuce představoval student prezenčního studia oboru

Záchranář. Tím, že účastníci programu jsou bývalí pedagogové, uváděli i potřebu předávat tyto zkušenosti dál ať už v rámci výuky dětí, kdy 2 respondentky uvedly, že učí první pomoc v rámci prvouky a další 2 respondenti chtějí dělat přednášku jiným seniorům v rámci seniorských klubů, ve kterých jsou také členy.

Ve čtvrté kategorii, tedy motiv trávení volného času, uvedly pouze 2 respondentky, že důvodem studia je přebytek volného času a prevence samoty. Ukázalo se, že většina respondentů si cíleně vybrala tento studijní program a nešli cestou pokus – omyl. Vzhledem k tomu, že v této životní etapě se jedinec již velmi dobře zná a ví, k čemu predispozice má a k čemu ne, je výběr univerzity a oboru cíleně zvolen. Tento aspekt je odlišný od výběru aktivit a vhodných škol v dětském a dospívajícím věku, kdy mladý člověk ještě nedokáže rozpoznat vlastní směřování a z důvodu méně zkušeností nedokáže odhadnout, který obor je pro něj vhodný a který nikoliv. V tomto směru je závislý na rozhodnutí rodičů, učitelů nebo studijního či karierního poradce.

Poslední pátá kategorie se vztahuje k motivu oboru snů. Nazvali jsme ji tak proto, že v historickém kontextu vývoje společnosti je nutné se vrátit 50 – 60 let zpět, kdy se ocitáme v 60. letech 20. stol. Jak víme, byla to doba socialistického zřízení společnosti, možnost či nemožnost studia byla kromě finančních aspektů ovlivněna i politickou situací v naší republice. Zajímalo nás tedy, zda tyto aspekty mohly být limitující pro naše respondenty. Ukázalo se, že z vybraných respondentů odpověděli pouze dva, že studium zdravotnictví či lékařství je jejich dávný sen. Jeden nemohl studovat z důvodu nepříznivé finanční situace rodiny, druhý důvod neuvedl. Politické limitace se nám u těchto respondentů nepotvrdily.

Ve výzkumné části této diplomové práce jsme se zaměřili na respondenty, kteří pracovali s dětmi, až už jako pedagogové ve školství, sociální pedagogové či vychovatelé v dětských táborech. Z rozhovorů tedy vyplynulo, že otázka první pomoci je nutnou součástí jejich práce a průprava v rámci studia či následné praxe v této oblasti byla nedostatečná. Většina z nich, přiznala, že by ocenili průběžné doškolování v rámci nových metod poskytování první pomoci.

Ze všech kategorií vyplývá nutnost znalosti první pomoci již v předchozích etapách života. V rámci výsledků výzkumu tedy doporučujeme alespoň jednosemestrální výuku do šech oborů pomáhajících a pedagogických profesí.

## ZÁVĚR

V naší práci jsme se věnovali problematice vzdělávání seniorů, využití volného času, motivaci ke studiu a také jsme se dotkli vzdělávacích institucí pro seniory. V teoretické části jsme si popsali specifika vzdělávání jednotlivých věkových skupin od pedagogiky se zaměřením na pedagogiku sociální, přes andragogiku, tedy vzdělávání dospělých až po gerontagogiku, která se zabývá vzděláváním seniorů spojené s využitím volného času. V druhé kapitole jsme se zaměřili na možnosti vzdělávání, kteří mají senioři v dnešní době. Vzhledem k tomu, že možností je velká řada, zajímala nás cílová skupina seniorů studující univerzitu třetího věku.

Z pohledu motivace je zřejmé, že tento aspekt se u jednotlivých věkových skupin různí. U seniorů není třeba velkého bádání a z logického úsudku vyplývá, že motivace je vnitřní, neboť v tomto období není třeba se vzdělávat s cílem získání či prohloubení kvalifikace, či získání lukrativnějšího pracovního postu. Tyto aspekty motivace, které můžeme pojmenovat vnějšími se více pojí k pedagogice, kdy dítě je motivováno zvnějšku rodiči, učiteli a okolím, aby se učilo a získalo tak potřebnou kvalifikaci. U dospělých v andragogice jsou již motivace propojeny a mohou být jak vnější (potřeba titulu kvůli pracovnímu postupu či z důvodu jiného požadavku zaměstnavatele) tak i vnitřní, kdy dospělý sám si uvědomuje nedostatečnost vzdělání a přihlásí se sám a dobrovolně do některého typu vzdělávací instituce. Autodeterminační teorii motivace jsme se věnovali ve třetí kapitole.

Cílovou skupinou výzkumu se tedy stali senioři, kteří se v předchozím životě věnovali pedagogice, sociální pedagogice či jiné práci s dětmi, což souvisí i s oborem sociální pedagogika. Zajímalo nás, proč si účastníci kurzu vybrali studijní obor Etudy první pomoci a hledali jsme souvislosti s předchozí pracovní činností. Zjistili jsme, že společným motivem všech respondentů je potřeba být i na stáří užitečný a potřebný, často je tato potřeba ovlivněna emotivním zážitkem a nějakou předchozí zkušeností ať už z práce s dětmi, nebo jako součást běžného rodinného či pracovního života. Cítí, že jejich život se naplnil, vychovali děti, věnují se vnoučatům, pracovní život je naplňoval různou mírou. Po odchodu do důchodu nechtějí být nepotřební, mají motiv být i nadále užitečný a mít dovednosti a znalosti pomoci v nenadálé situaci. Z empirické části vyplývá, že studijní program Etudy první pomoci jim dává možnost dozvědět se nové věci a mít schopnost pomoci v situaci, kdy to bude jejich okolí potřebovat.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Filozofická fakulta, Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. Andragogika. ISBN 80-86432-23-8.

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

BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0155-X.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

<http://www.ibestof.cz/veda-a-vyzkum/ing.-dana-steinova-%E2%80%93-trenerka-pameti-predsedyne-ces.-spol.-pro-trenovani-pameti-a-mozkovy-jogging.html>

<https://lf.osu.cz/aum/celozivotni-vzdelavani/?idkurz=529>

JANIŠ, Kamil a Jitka SKOPALOVÁ. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5535-9.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0226-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie: možnosti, které čekají*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3604-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

Memorandum o celoživotním učení (pracovní materiál Evropské komise)

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MÜHLPACHR, Pavel. *Gerontopedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 8020006907.

ONDRÁKOVÁ, Jana. *Vzdělávání seniorů a jeho specifika*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2012. ISBN 978-80-7465-038-3.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada, 2012. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3850-5.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.

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

ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5446-8.

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

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

U3V    Univerzita třetího věku

A3V    Akademie třetího věku

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Maslowova hierarchie potřeb

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1        *Faktory zlepšující či zhoršující zapamatování informací u seniorů*

Tab. 2        *Vlastnosti základních metod kvalitativního přístupu*

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I – Výzkumné otázky

Příloha II – Povolení průzkumu – Ostravská univerzita

Příloha III – Rozhovor s respondentem č. 1 – pan Jiří

Příloha IV – Fotografie z U3V

## **PŘÍLOHA P I: VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

1. Oblast, které jste se věnovali ve svém profesním životě / studovaný obor – co to bylo?
2. Co Vás přivedlo v tomto věku sem, na univerzitu?
3. Jak souvisí první pomoc s tím, co jste dělali?
4. Máte i nyní nějaké aktivity (pomoc s dětmi, dobrovolnictví) kde byste mohl/a uplatnit znalosti?
5. Pokud ano, jaké, pokud ne, co Vás tedy motivuje ke studiu?
6. Jaké další využití spatřujete?
7. Někaká osobní zkušenost / zážitek, při kterém jste si uvědomil/a důležitost dovednosti poskytnout první pomoc?
8. Co se Vám na studiu ještě líbí?

## P II – POVOLENÍ PRŮZKUMU



MUDr. Igor Dvořáček, Ph.D.  
Katedra Intenzivní medicíny, urgentní medicíny a forenzních oborů  
Lékařská fakulta  
Ostravská univerzita  
Syllabova 19  
703 00 Ostrava - Zábřeh

### Žádost o povolení průzkumného dotazníkového šetření

Vážený pane doktore,  
obracím se na Vás s žádostí o povolení průzkumné šetření v rámci diplomové práce studentky Bc. Hany Gajdošíkové, DiS, posluchačky 2. ročníku kombinovaného studia navazujícího magisterského oboru **Sociální pedagogika, na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně.**

Průzkum bude probíhat formou dotazníků a rozhovorů, přičemž cílovou skupinou budou studenti Univerzity třetího věku ve studijním programu Etudy první pomoci.

Se získanými daty budeme zacházet dle platných etických norem a zachováme anonymitu respondentů.

Jmenovaná studentka zpracuje pod vedením doc. PhDr. Lenky Haburajové Ilavské, PhD. diplomovou práci pod názvem „**Motivace seniorů ke studiu U3V v oboru poskytování první pomoci**“.

Žádáme o povolení průzkumného šetření v průběhu září až listopadu 2018.

Prosíme o sdělení Vašeho rozhodnutí

S pozdravem

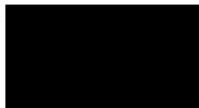
Doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, PhD.

Podpis vedoucí práce:

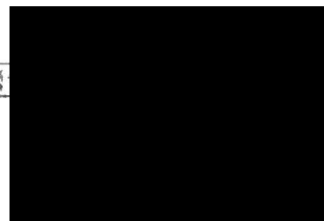


Bc. Hana Gajdošíková, DiS.

Podpis studentky:



Vyjádření instituce





## P III – ROZHOVOR UKÁZKA

Resp. 1 - pan Jirí

Moc vztah, zbytek ve městě, původně malce viz 1.)

Výzkumné otázky k rozhovoru – průzkum U3V, Etudy první pomoci

### 1. Oblast, které jste se věnovali ve svém profesním životě / studovaný obor – co to bylo ?

Hutní fakulta Vysoké školy báňské v Ostravě.

Zaměstnání v oboru v Železárnách a drátovnách Bohumín. Práce v řídicích funkcích při výrobě drátů, drátěných tkanin a ocelových lan průmyslových, na lanovky v Krkonoších a Tatrách i pro export, těžních lan pro doly, při výrobě ocelových kordů do pneumatik a ocelových pružin.

### 2. Co Vás přivedlo v tomto věku sem, na universitu ?

5) a) Snaha splnit si mladistvý – pomaturitní sen studovat medicínu. Jelikož v Ostravě VŠ medicíny nebyla, skončil jsem na VŠB. Studium v Olomouci, Brně nebo Praze nebylo z finančních důvodů reálné – otec měl v důsledku silikózy z hornictví invalidní důchod 980 Kč a studium medicíny s pobytem na koleji v krajském nebo hlavním městě, by bylo nákladnější.

b) Hodně jezdím autem a chodím po horách a nejsem si jist, jak bych zvládl v neočekávané situaci poskytnutí 1. pomoci, nebo dokonce ožívování.

2) c) Také neznám právní důsledky poskytnutí nedokonalé, nebo chybné 1. pomoci, jejímž důsledkem by bylo zhoršení zdravotního stavu, invalidita nebo dokonce úmrtí. Pozůstalí by mě mohli žalovat o náhradu škody ?

### 3. Jak souvisí první pomoc s tím, co jste dělali ?

1) Při řízení výroby se složitým strojním zařízením, žíhacími pecemi a žárovým pokovováním jsem musel organizovat i školení pro 1. pomoc po úraze, školení řidičů služebních vozidel a zpracovávání bezpečnostních předpisů o jejich přezkušování ani nemluvě. Zažil jsem i několik pouhých prvních pomoci.

### 4. Máte i nyní nějaké aktivity (pomoc s dětmi, dobrovolnictví) kde byste mohl/a uplatnit znalosti?

1) Ročně naježdím přes 10 000 km autem, často s vnoučaty u nás i ve Švédsku. Dále se každoročně účastním hromadných autobusových zájezdů se známými do zahraničí ( které pomáhám organizovat a zajišťuji plné obsazení autobusu ) spojené s vysokohorskou turistikou. Pro obě dvě uvedené skutečnosti chci být připraven pro poskytnutí 1. pomoci, protože se za spoluúčastníky jízdy autem i autobusem cítím tak trochu zodpovědný.

### 5. Pokud ano, jaké, pokud ne, co Vás tedy motivuje ke studiu ?

Na tento bod je v podstatě odpověď už v bodě 4.

### 6. Jaké další využití spatřujete ?

3) Předávat získané zkušenosti a jejich doporučování rodině a známým, spolužákům a bývalým spolupracovníkům na měsíčních srazech důchodců.

### 7. Někjaká osobní zkušenost / zážitek, při kterém jste si uvědomil/a důležitost dovednosti poskytnout první pomoc ?

2) Mně samotnému hrozila amputace nohy pod kolenem po těžkém úraze s elektrokárou v době studentské brigády (v 18-ti letech). V aktivním pracovním procesu jsem řešil 3 smrtelné úrazy a několik těžkých (zapíchnutý drát v oku, hrozící amputace ruky aj.). O jednom bych se chtěl zvlášť šířeji zmínit, pro pochopení závěrečného odstavce.

Při rozběhu stroje s kovovým bubnem, na který se navíjel ocelový drát, byl drátotažec (obsluha stroje) zachycen závitem drátu z bubnu za ruku a „navinut“ na tento buben mezi kovovou obvodovou ochranu bubnu. Bezpečnostní páka sice stroj po  $\frac{3}{4}$  otočce vypnula, ale obsluze – tažci z mezery mezi bubnem a obvodovou kovovou ochranou trčela z úzké mezery jen hlava a kotníky.

Drát měl teplotu cca 50 – 60°C a obvodový kryt byl přišroubován zarezlými šrouby, které nešly povolit. Zámečníci běžně při opravách tyto šrouby upalovali kyslíko-acetylenovým plamenem. Chtěli použít tento navyklý způsob i při vyprošťování tažce – obsluhy.

Naštěstí jsem na místo úrazu přiběhl včas, abych je zarazil vysvětlením, že i když upalují šrouby na opačné straně než je zraněný, tak kov je vynikající vodič tepla, takže by zraněného usmažili.

Šrouby pak zámečníci utrhli řetězovým příručním kladkostrojem, mezitím jsme zraněného polévali studenou vodou z vedle stojící nádoby pro chlazení sifonu.

Pak přišel závodní lékař, který třesoucí se rukou vpíchl do třicího kotníku nějakou injekci, asi dolzin? Oba jsme byli přesvědčeni, že zraněný tento úraz nepřežije. – zachrán život

Jsem přesvědčen, že jsem tím tažci zachránil život a následně dohledem nad léčením v nemocnici jsem důsledným trváním na jeho převezení do hyperbarické komory v Ostravě jej uchránil i od amputace ruky. *reklám s dráma emoce*

( O „uvaření“ člověka v 90°C /fosfátovací lázni, který porušil bezpečnostní předpis a kovovou ochranou skleněné nádoby /demižonu/ s fosfátem, byl za rukavici zachycen a překlopen do fosfátovací vany, mohl pohovořit při eventuální konzultaci).

#### Závěr k bodu 7.

Uvádím oba dva případy a rozepisuji se o nich proto, že i lékaři a zejména záchranáři by měli být vzdělávání i o fyzikálních zákonitostech a strojním zařízení a pecích v průmyslových regionech, kde 1. pomoc profesionálně poskytují.

#### 8. Co se Vám na studiu ještě líbí ?

Líbí se mi profesionální úroveň přednášejících, příkladné dodržování přednášených hodin a kázně (za což jsme všichni účastníci U3V byli, na rozdíl od mladých studentů řádného studia, pochváleni).

Dále vysoce oceňuji možnost praktického ověřování poskytování 1. pomoci při workshopech, řízených profesionálními záchranáři, nebo i studenty řádného studia z vyšších ročníků (Bc. aj.). *nová zkušenost*

To vše s lidským přístupem a pochopením pro věkově starší seniory s cílem, abychom si co nejvíce získaných poznatků odnesli do života, nejen pro úspěšné zakončení studia U3V.

**NELÍBÍ SE MI** liknavý přístup vedení policie ČR, poslanců v parlamentu a senátu v prosazování preventivních předpisů, případně zákonů pro ochranu chodců v silničním provozu. Policisté i záchranáři sice nosí ochranné vesty, řidiči je mají zákonem předepsané, ale povinnost chodců nosit reflexní bezpečnostní pásy na oděvech zákonem předepsaná není.

Přitom skoro všechny okolní státy, včetně Slovenska, tuto povinnost nosit reflexní prvky za šera na oděvu mají. Na Slovensku sice jenom mimo město a obce.

Řidiči a záchranáři mi dají jistě za pravdu, že by to mělo být předepsáno i v obcích a městech, kdy pouliční osvětlení, osvětlení protijedoucích vozidel, silničními zrcadly u cest a odleskem plastových autobusových zastávek natolik oslňují řidiče, že riziko přehlédnutí chodce je skoro stejné, ne-li větší, než mezi méně osvětlenými obcemi.

*4) kategorie - šel na nábež - tento respondent tento člověk není!*  
Jiří Somerlík, posluchač a v budoucnu snad i úspěšný absolvent U3V

**P.S.** Mám ještě, možná úsměvnou, poznámku. Při minulé přednášce nám v závěru bylo promítnuto i krátké video z promoce loňských absolventů U3V. Byli v civilním oděvu. Přitom na jiných U3V, např. v Bohumíně aj., i když z technických nebo humanitních oborů, probíhají promoce v zapůjčených slavnostních talárech. Jedná se sice spíše o recesi, ale vnoučata a známí budou brát předávání našich zkušeností z U3V vážněji. Při zlaté promoci po 50-ti letech na VŠB nám taláry byly také půjčeny.

S díky J.S.



## PŘÍLOHA P IV: FOTOGRAFIE Z U3V

