

Mezigenerační učení v rámci dobrovolnictví

Jana Vyskočilová

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Jana Vyskočilová**
Osobní číslo: **H18312**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Mezigenerační učení v rámci dobrovolnictví**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti problematiky dobrovolnictví, edukačních specifik vzdělávání seniorů a objasnění podstaty mezigeneračního učení z pohledu psychologie.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela MÁLKOVÁ, 2010. Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-772-5.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- RABUŠICOVÁ, M., K. BRŮCKNEROVÁ, L. KAMANOVÁ, P. NOVOTNÝ, K. PEVNÁ a Z. VAŘEJKOVÁ, 2016. Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8460-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VETEŠKA, Jaroslav, 2016. Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 27. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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 nevydávalečně 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 nahlášení 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, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku Mezigeneračního učení v kontextu dobrovolnictví. Teoretická část je složena ze tří kapitol. První část se věnuje vymezení pojmům učení a mezigenerační učení a definuje pojem generace. Druhá kapitola je zaměřena na vývojové etapy ontogeneze člověka z pohledu učení s důrazem na gerontagogiku. Poslední kapitola teoretické části práce je věnována dobrovolnictví. Praktickou část prezentuje kvalitativní výzkum, který se zabývá způsoby mezigeneračního učení z pohledu seniorů i studentů dobrovolnického projektu. Odkrývá motivaci k účasti a participaci zastoupených generací.

Klíčová slova: mezigenerační, dobrovolnictví, učení, generace, student, senior, gerontagogika

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on the issue of Intergenerational learning in the context of voluntarism. The theoretical part consists of three chapters. The first chapter deals with the definition of learning and intergenerational learning and defines the term of generation. The second chapter is devoted to the evolutionary phases of human ontogeny from the perspective of learning with stress on gerontology. The last chapter of the theoretical part of the thesis is focused on voluntarism. The practical part is presented by qualitative research that deals with methods of intergenerational learning from the perspective of seniors and students of the voluntary project. It reveals the motivation for the participation of the represented generations.

Keywords: intergenerational, voluntarism, learning, generation, student, senior, gerontology

Děkuji všem vyučujícím, které jsem během tříletého putování v labyrintu získávání nových znalostí a zkušeností potkala a díky nim došla až k cílové pásce.

Zvláštní poděkování patří mým blízkým. Za trpělivost a podporu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ.....	12
1.1 DEFINICE UČENÍ	12
1.2 DEFINICE MEZIGENERAČNÍHO UČENÍ.....	14
1.3 MEZIGENERAČNÍ PROSTŘEDÍ	16
1.4 GENERACE	17
2 VÝVOJOVÁ STADIA	20
2.1 VÝVOJOVÉ ETAPY VĚKU DOSPĚLOSTI Z HLEDISKA UČENÍ	20
2.2 GERONTAGOGIKA.....	23
3 DOBROVOLNICTVÍ	26
3.1 TYPY DOBROVOLNICTVÍ	26
3.2 MOTIVACE K DOBROVOLNICTVÍ	27
3.3 DOBROVOLNICTVÍ A SENIOŘI.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	31
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A JEHO POJETÍ	31
4.2 CÍL VÝZKUMU	32
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	33
4.5 METODA SBĚRU DAT	34
4.6 PROBLÉMY A RIZIKA VÝZKUMU.....	34
5 ANALÝZA DAT.....	35
5.1 VZNIKLÉ KATEGORIZACE:	35
5.1.1 Kategorie č. 1 Pouto	35
5.1.2 Kategorie č. 2 Smysluplnost	38
5.1.3 Kategorie č. 3: Rozdíly	41
5.1.4 Kategorie č. 4: Nové zkušenosti a technologie	43
5.2 SHRnutí.....	45
5.3 ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	46
ZÁVĚR	48
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	49
DALŠÍ ZDROJE A DOKUMENTY	51
SEZNAM OBRÁZKŮ	52

SEZNAM TABULEK.....	53
SEZNAM PŘÍLOH.....	54

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá tématem mezigeneračního učení. Je to téma aktuální, které může mít výrazný společenský přesah (Rabušicová a spol. 2016, s. 21). Učení mezi generacemi probíhá v mnoha prostředích. Od elementárního prostoru, jako je rodina, až po zaměstnání, školství či různá komunitní prostředí. Dobrovolnictví v rámci mezigeneračního vztahu je pak dalším rozměrem, kterému se bakalářská práce bude věnovat. Jak ze zahraničních pramenů vyplývá, je možné, že výzkumy mezigeneračního učení přinesou nové náhledy a postupy samotného učení v rámci pedagogiky (Fitzpatrick, 2019). V souvislosti s faktem, že populace neustále stárne a zvyšuje se věk odchodu do důchodu, je nutné pozornost směřem k edukaci seniorů a vzniku samotného konceptu vzdělávání seniorů, intenzivně posílit. Tomu může právě studium mezigeneračního učení také pomoci.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zabývá procesem učení z andragogického hlediska. Definuje pojmy jako učení, mezigenerační učení a generace. Druhá kapitola je pak věnována jednotlivým etapám ontogeneze člověka s důrazem na kognitivní funkce. V druhé kapitole je prostor věnován i gerontagogice. Poslední kapitola teoretické části práce se zabývá dobrovolnictvím. Jejimi typy, motivací, popřípadě demotivací. Zvláštní pozornost je pak upřena na dobrovolnictví zaměřené na seniory.

V praktické části je pracováno s respondenty mezigeneračního dobrovolnického projektu Vnuk na hodinu. Jsou to senioři a studenti, kteří se v projektu potkávají. Ústředním tématem je způsob mezigeneračního učení v rámci tohoto projektu, vedlejšími výzkumnými cíli jsou pohnutky vedoucí k účasti na projektu a v neposlední řadě je cílem zjistit, jakým způsobem na sebe generace během dobrovolnické mezigenerační činnosti působí a jaké z tohoto faktu eventuálně plynou dopady do praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ

V úvodu práce se seznámíme s výrazem mezigeneračního učení a vymezíme si jej několika definicemi. Zaměříme se na oblast učení v rámci celoživotního pojetí a definujeme si některé pojmy z výrazu generace. K mezigeneračnímu přenosu znalostí a dovedností může docházet v různých prostředích, ty si v kapitole postupně vyjmenujeme.

Skutečnost, že i dospělí lidé se jsou schopni učit novým věcem, neboli objev docility dospělých, je poměrně novou informací (Šerák, 2009). Ještě ve 20. století ji zpochybňovali i odborníci. Jak Šerák dále píše, na základě laboratorních experimentů ji prokázal až E.L.Thorndike.

Mezigenerační učení se šířeji vymezuje jako výzkumné téma až v posledních desetiletích, zejména pak v zahraničí. V Čechách se oblasti věnuje například kolektiv autorek: Rabušicová, Kamanová, Klusáčková.

1.1 Definice učení

Abychom se mohli věnovat plně učení mezigeneračnímu, musíme si nejdříve vysvětlit některé pojmy a definice z učení dospělých. Beneš říká, že učení není jen příprava na život, ale je také součástí celkového socializačního procesu jednotlivce (2008, s. 81).

Celoživotní učení je terminologie, která předpokládá, že hlavní zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností, dovedností a dalších kompetencí, má jednatel (Veteška, 2016, s. 96). Člení se na počáteční a další vzdělávání. Celoživotní učení dělíme na: formální, neformální a informální. Lifelong learning (celoživotní učení) je definováno jako: „veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů“ (Memorandum o celoživotním učení, 2001, s. 3).

Celoživotní vzdělávání (lifelong education) je cílená a institucionalizovaná aktivita důležitá pro společnost (Veteška, 2016, s. 97). Jak autor dále píše, v novodobém evropském přístupu ke vzdělávání dospělých, je patrné cílení na žádoucí edukační efekt. Výstupem celoživotního vzdělávání je rozvoj kýžené oblasti lidského potenciálu (2016, s. 97).

Jak Veteška dále píše, v nejlepším možném případě je celoživotní učení pojato coby nepřetržitý proces, v němž se předpokládá prolínání všech možných forem učení a jejich doplňování v průběhu lidského života (2016, s. 97).

Formální (školské) vzdělávání probíhá v koncepci školských zařízení. Obsahy, formy a způsoby edukace a následné evaluace jsou pak zajištěny legislativou. Všechny stupně vzdělávání jsou zakončené dokladem o absolvování – vysvědčením, diplomem, certifikátem apod. (2016, s. 97).

Neformální (mimoškolské) vzdělávání se naopak realizuje prostřednictvím kurzů, workshopů a seminářů v rámci zaměstnání, soukromých vzdělávacích agentur, neziskových organizací apod. Účastník kurzu může získat prostřednictvím absolvování novu dovednost či kvalifikaci, nevede však k získání určitého stupně vzdělávání (Veteška, 2016, s. 98).

Informální učení je proces získávání kompetencí, znalostí a dovedností z každodenních situací. Například v rodině, v práci nebo volném čase. Je zpravidla neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované (Průcha a Veteška, 2014).

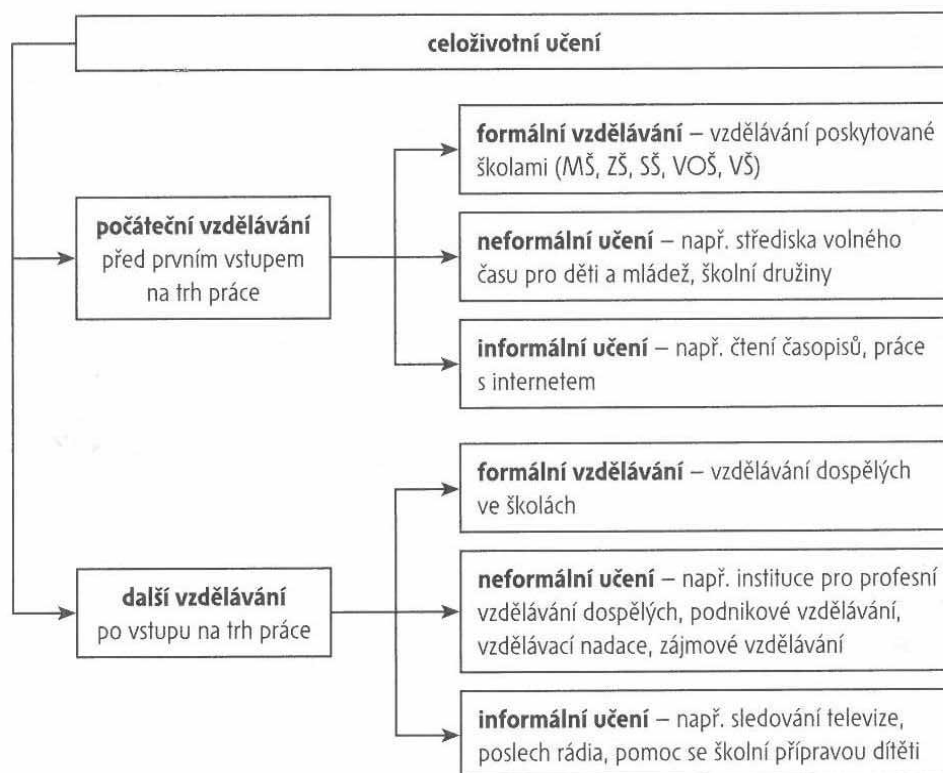


Schéma 8.2 Etapy celoživotního vzdělávání

Zdroj: Vychová (2008, s. 95).

Obr. č. 1 Etapy celoživotního vzdělávání

Zdroj: Veteška (2016, s. 98).

Fitzpatricková ve své knize přichází s myšlenkou, že studium mezigeneračního učení, konkrétně tedy zkoumání toho, co je cenné pro učení mladých i starých, může být výzvou k podpoře mezigeneračního učení jako dalšího přístupu k učení, a to i v pedagogice (2019, s. 54). Což je zatím zcela nový přístup k učení a mezigeneračnímu učení ve smyslu uplatnění a jak sama autorka ve svém díle uvádí, tuto hypotézu je nutno doložit výzkumy.

1.2 Definice mezigeneračního učení

Mezigenerační učení můžeme definovat jako interakci mezi učícím se a edukátorem. Podmínkou jsou odlišné generace (Rabušicová, Kamanová, Novotný, Pevná, Vařejková, 2016, s. 33). Podle iniciativy EAGLE (European approaches to inter-generational lifelong learning) je mezigenerační učení „proces, jehož prostřednictvím jedinci všeho věku získávají dovednosti a znalosti, ale také postoje a hodnoty, a to z každodenních zkušeností, ze všech dostupných zdrojů a všemi způsoby v jejich vlastních, žitých světech“ (Hatton-Yeo, 2008, s. 3 in Rabušicová 2016). Kamanová říká, že je běžně užíván termín mezigenerační učení pro různé druhy lidského učení mezi generacemi (2014, s. 122).

Z hlediska normativního je mezigenerační učení považováno za žádoucí stav či proces, jehož by měli na nějaké úrovni dosáhnout všichni účastníci daného edukačního programu (Rabušicová & kolektiv, 2016, s. 18). Na mezigenerační učení však nelze nahlížet jen touto perspektivou. Fisher se hlásí spíše k myšlence, že díky postupu, jenž mezigenerační učení skýtá, se sejdou lidé v rámci vzájemně prospěšných aktivit, které podporují porozumění a respekt mezi generacemi. Tím může dojít k budování soudružnosti komunit (Fisher 2008, s. 8 in Rabušicová, 2016).

Mezigenerační učení svým charakterem patří k neformálnímu i informálnímu učení. Docházet k němu může však i v rámci formálního učení – například edukační vazba učitele a žáka. Rabušicová říká, že pokud bychom chtěli mezigenerační učení kategorizovat, můžeme tvrdit, že se jedná jak o záměrné, tak nezáměrné, vědomé i nevědomé, senzomotorické, verbálně kognitivní i sociální učení. Dále můžeme tvrdit, že náleží do celoživotního, všeživotního, formálního, neformálního i informálního učení (Rabušicová & kolektiv, 2016, s. 17).

Nejvyšší pozornost výzkumných aktivit v rámci mezigeneračního učení je však upřena na místo informálního učení. Je to dáno především asi faktem, že mezigenerační učení se odehrává především „mimo formální rámce, skrze situace náhodné, neorganizované či

vytvořené „zdola“ pro potřeby učících se“ (Rabušicová, Kamanová, Novotný, Pevná, Vařejková, 2016, s. 31). Euratova typologie dokazuje, že informální učení je z hlediska časového otevřenou záležitostí. Zachycení implicitního učení v rámci výzkumného šetření informálního učení je velmi diskutabilní skutečností. Nicméně je důležité jej vymezovat právě v rámci informálního učení, neboť v k výraznému mezigeneračnímu přenosu dochází zejména mimo rámec formálního učení (Rabušicová, 2016, s. 31).

Tabulka 1.2 - Typologie informálního učení

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

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

Obr. č. 2 Typologie neformálního učení

Zdroj: Rabušicová, Kamanová, Novotný, Pevná, Vařejková (2016, s. 31)

Formy interakce, ke kterým během mezigeneračního učení dochází, můžeme definovat různě. V rámci naší práce použijeme výklad dle Illerise. Ten předkládá šest způsobů předávání znalostí a dovedností. **Percepce** je učení na základě vnímání podnětu, který však nebyl aktivně vyhledáván. **Transmise** nastává ve chvíli, kdy edukátor cíleně předává učícímu se konkrétní obsah. Ke **zkušenosti** dochází skrze učení se činností učícího se. Pokud dochází k učení skrze nápodobu, jedná se o **imitaci**. Pokud učící se aktivně vyhledává obsah, vykonává **aktivitu**. K **participaci** pak dochází v momentě, kdy učení nastává skrze zapojení do konkrétní situace, již učící se spoluvytváří. (Illeris in Rabušicová, Kamanová, Novotný, Pevná, Vařejková, 2016, s. 33).

V mezigeneračním projektu, který si představíme a podrobíme výzkumu v praktické části práce, se setkáme zejména s participací a percepcí, zkušeností, částečně pak také s imitací.

1.3 Mezigenerační prostředí

Mezigenerační učení probíhá napříč různými prostředím. Nejzkoumanější a nejčastější výskyt je v **prostředí rodiny**. V rámci rodiny dochází k velmi významnému učení v kontextu mezigeneračního i celoživotního učení. Jeho hlavní specifikum spočívá v přítomnosti citových vazeb, jež mohou být povznášejícím faktorem nebo naopak faktorem destruktivním. Jak říká Kamanová, přenos učení funguje jak směrem od rodičů k dětem, tak opačně: od dětí směrem k rodičům (Kamanová, 2009, s. 15). Napříč celou rodinou probíhá učení ve dvou úrovních. Vertikální, neboli mezigenerační, probíhá mezi dvěma generacemi (například otec učí dceru řídit auto). Druhá úroveň, horizontální, představuje učení v rámci jedné generace, kdy se mladší sourozenec učí od staršího (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 93). Rodina je místem, ve kterém učení probíhá nejen v získávání znalostí, dovedností, ale také tvoření životních postojů a hodnot.

Dalším důležitým prostředím je **prostředí pracoviště**. Zde dochází k velmi častému výskytu různých generací, které vzhledem k prodlužování věku odchodu do důchodu bude ještě nabývat na intenzitě (Rabušicová & kolektiv, 2016, s. 36). Z hlediska učení věková diverzita může přinést hodně benefitů, jako jsou uznání a aktivizace starších spolupracovníků a naopak, inspirace pro mladé kolegy při řešení situací ze zkušenosti starších spolupracovníků (Schlimbach, 2010). Z hlediska výzkumu mezigeneračního učení je dle Rabušicové a kolektivu prostředí pracoviště velmi málo probádané a zaslouží si pozornost výzkumníků (Rabušicová, 2016, s. 154).

Prostředí školy můžeme definovat jako místo, v němž se setkávají různé generace nejen ve vztahu žák – učitel, nýbrž také učitel - učitel. K mezigeneračnímu učení zde dochází například v případě, kdy starší učitel zaučuje nového, mladšího kolegu. Naopak mladší kolega může pomoci staršímu s technickými novinkami (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). V prostředí školy se setkáváme také s tzv. systémem hospitací. Jsou to vzájemné návštěvy učitelů ve svých hodinách s následnou diskusí o hodině. Tento postup lze za určitých podmínek nazvat typickou supervizní prací na českých školách (Lazarová, 2006).

Prostředí komunit je místem, které lze rozdělit do dvou skupin. Komunity provozující aktivity, kterých se zúčastňují různé generace s rozličnými motivacemi, kde mezigenerační učení je vedlejším produktem. Druhou oblast komunit zastupují takové, které primárně vznikají s cílem mezigeneračního učení (Rabušicová & kolektiv, 2016, s. 155). Do této kategorie spadá i mezigenerační dobrovolnický projekt, jež jsme podrobili výzkumu v empirické části bakalářské práce.

1.4 Generace

Nelze konstatovat, že samotná přítomnost více generací v určitém prostředí zajistí spontánní mezigenerační přenos vědomostí či dovedností. Naopak může dojít k pouhé koexistenci generací vedle sebe, anebo v extrému až k posílení negativních stereotypů o jiné generaci. V krajním případě může dojít k prohloubení mezigenerační propasti (Rabušicová, Kamanová, Novotný, Pevná, Vařejková, 2016, s. 246).

Současné stárnutí populace je považováno za jednu z nejvýznamnějších demografických změn v lidské historii. Jak uvádí Rabušicová, tento fakt otevírá možnost pro mezigenerační učení. „Starší generace může být vnímána jako zdroj jedinečných zkušeností, poznatků a nositel tradic. Setkávání s ní může přinášet mladším generacím silné a uspokojující emocionální prožitky, může ovlivňovat jejich hodnoty a měnit stereotypy, může jim pomáhat při zvládnání nejrůznějších pracovních a obecně životních úkolů“ (Rabušicová, 2016, s. 22). Jak říkají Harper, Smith & Hagestad, stárnutí populace můžeme vnímat jako problém, ale také jako příležitost. (Harper, Smith, Hagestad, 2010 in Rabušicová a spol. 2016).

Príslušníky jedné generace spojuje určitá společná zkušenost, kolektivní identita, obdobný životní běh (Maříková, Petrusek, Vodáková, 1996). V koherentním vymezení je zdůrazněn věk. Dále zde můžeme zařadit i subjektivní znaky jako jsou postoje, hodnoty a preference. Pokud bychom generaci určili kvantitativně, vymezíme trvání, obvykle přibližně třicet let. Jak kolektiv autorů uvádí, z vývojového hlediska můžeme hovořit „o prvních třiceti letech života jako době sociálního dozrávání, učení a zakládání rodiny, dalších třiceti letech života jako době plné aktivity a posledních třiceti letech jako období opouštění veřejného života (Rabušicová, Brücknerová, Kamanová, Novotný, Pevná, Vařejková 2016, s. 25).

Ovšem pokud se na pojem generace zaměříme optikou kvalitativního pohledu tak zjistíme, že mnohem důležitější, jak říká Karl Mannheim (2007), je generační zasazení, participace

na společných osudech, generační souvislosti – tedy sociální a duchovní obsahy, vytvářející reálné spojení mezi jednotlivci a generační jednotou, tedy konkrétní spjatost generací v prožitcích. Jak říká Rabušicová a kolektiv, v rámci učení mezi generacemi můžeme sledovat tři fenomény. Jsou jimi: mezigenerační kontakty, mezigenerační komunikace a vztahy a mezigenerační solidarita (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 72). Vycházíme z předpokladu, že lidé se cítí lépe, pakliže se socializují se svými vrstevníky. Také interakce s lidmi stejného věku zřejmě přináší větší potěšení a užitek. Tyto vnitro **generační kontakty** jsou dnes sdíleny, díky dožívání se vyššího věku, daleko déle než tomu bylo v minulosti (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 72-73) V rámci tohoto tématu je důležité říci, že na kvalitu **mezigenerační komunikace** a mezigeneračních vztahů má vliv nejen osobní identita, ale také vědomí příslušnosti k určité sociální skupině. Mezilidské vztahy jsou v průběhu života podrobeny mnoha variacím, myšleno z hlediska intenzity i obsahu. Jednotlivec i generace jsou propojeny s prostředím. Tyto dvě proměnné na sebe navzájem celoživotně působí. To se přirozeně promítá do faktu, jakým způsobem mezigenerační komunikaci pak jednotlivci i generace zvládají (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 74- 75).

Pojem **mezigenerační solidarity** můžeme specifikovat coby vzájemně se podporující vztahy mezi staršími a mladšími členy rodiny. Výrazným faktorem je zjištění, že starší generace vkládá do vztahů více než mladší, co se emocionálního vkladu týče. Můžeme si tento jev vysvětlit i tak, že starší generace (rodiče) mají zájem na udržení rodinné kontinuity a vztahů, kdežto mladá generace (děti) se spíše věnuje rozvoji své vlastní autonomie a individuality (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 77-78).

Budeme-li vycházet z předpokladu, že mezigenerační učení je specifické v oblasti interakcí a incentiv, zjistíme, že aktéři mezigeneračního vztahu, potažmo edukace, podstupují tento proces navzdory možnému riziku generačního neporozumění či generační rozdílnosti. Z toho vyplývá, že motivace k mezigeneračnímu učení musí být daleko výraznější, než učení vrstevnické (Rabušicová, Kamanová, Novotný, Pevná, Vařejková, 2016, s. 244).

Proces předávání obsahů mezi generacemi, čili **mezigenerační interakce**, působí jednak stabilizačně a jednak inovativně (Rabušicová, Kamanová, Novotný, Pevná, Vařejková, 2016, s. 244). Autoři dále říkají, že rozhodnutí, kterým směrem se edukovaný v mezigeneračním vztahu bude ubírat, záleží čistě na jeho postoji k edukaci. „Rozhodující vliv nemá forma interakce ani způsob případné organizační podpory, ale fakt, zda se učící se rozhodne nakládat s obsahem jako s otevřeným či jako s uzavřeným.“ (Rabušicová,

Kamanová, Novotný, Pevná, Vařejková, 2016, s. 248). Nabytou informací si učící se většinou přetransformuje dle svého uvážení. Je to edukovaný, který v mezigeneračním vztahu rozhoduje o stabilizaci či inovaci mezigenerační interakce.

Dle Haškovcové jsou mladí lidé orientovaní na svůj úspěch. A vzhledem ke skutečnosti, že jsou plní síly a zdraví, o stáří vlastně vůbec neuvažují. „Většinou mají velmi hezký vztah k seniorům svým, tedy k vlastní babičkám a dědečkům, ale ostatní, tedy anonymní senioři jim většinou nějakým způsobem „vadí“ (Haškovcová, 2012, s. 11).

Jak autorka dále uvádí, přitom prožívají rozpor mezi tím, co by k seniorům cítit měli, tedy úctu a tím, jaká je skutečnost. A jak vnímá starší generace tu mladší? Resumé k tématu jsme si opět vypůjčili od Haškovcové, která uvádí, že stárnoucí lidé jsou mezi mladšími lidmi většinou rádi. Jejich přítomnost jim dodává energii a optimismus (Haškovcová, 2012, s. 14). Zatímco v rámci pracovních struktur si nepochopení mladší generace většinou nechávají pro sebe, v rodinném životě je to trápí. Typickou ukázkou je rozhodnutí jejich dětí žít „singl“ (Haškovcová, 2012, s. 15).

2 VÝVOJOVÁ STADIA

V momentě, kdy pojednáváme o mezigeneračních vztazích, musíme mít na zřeteli fakt, ve které životní etapě, z hlediska vývoje člověka, se aktéři mezigeneračního procesu nacházejí. Každé vývojové období má svá specifika, potřeby a vývojové mezníky.

V kapitole se zaměříme na vývojová stadia adolescence a stáří. Právě tyto dvě skupiny jsou totiž aktéry mezigeneračního projektu, který představíme v praktické části. Mezigeneračně zde na sebe působí studenti a senioři.

Jak říkají Langmeier a Krejčířová, rozdílů v názorech, hodnotách a postojích různých generací jsou mimo jiné zapříčiněny převratnými technickými, vědeckými a společenskými změnami, které vyrůstaly v jiných podmínkách a čerpají z různých zkušeností (2006, s. 165). Starší generace má tendenci ulpívat na dřívějších hodnotách, coby jediným platným měřítkem. Mladá generace si sbírá vlastní zkušenosti a odmítá přijmout stará měřítka za platná. „Starší se tak stávají „strážci tradice“, mladí odmítají jejich normy jako překážku v pokroku“. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 165). Jak autoři ale dále uvádějí, došlo v druhé polovině minulého století k rozbití patriarchy a tím i autoritativního přístupu ve výchově a ukázalo se, že generace spolu více profitují při vzájemném porozumění, toleranci a názorové pružnosti (2006, s. 165). Jak říká Erikson, některé změny osobnosti ještě v pozdním věku musíme chápat jako postup na vyšší úroveň psychiky.

V potaz musíme brát fakt, že složitá podmíněnost ontogenetických změn vysvětluje rozsáhlou interindividuální variabilitu v rámci růstu či poklesu psychických či fyzických změn během vývoje a stárnutí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 167).

2.1 Vývojové etapy věku dospělosti z hlediska učení

V kapitole si specifikujeme jednotlivé vývojové etapy člověka od adolescence až do stáří. Z hlediska bakalářské práce nás však zajímá zejména psychické nastavení jedince v dané vývojové etapě, schopnost učení a sociální dovednosti. V empirické části práce se zabýváme komparací působení generací z řad mladých dospělých – studentů, kteří mají okolo 20 let a seniorů. V přehledu jsme se snažili o celkový ontogenezní přehled vývoje v rámci učení v rozsahu dospělosti až stáří.

Adolescenti, věk 15 až zhruba 20 let věku života. V období mezi 15 – 22 lety, tedy v době adolescence, dochází k dokončení tělesného růstu a dosažení plné reprodukční zralosti. Charakteristickým rysem této doby je přechod ze základní školy na střední (či učební obor). Se změnou sebepojetí přicházejí i první hlubší vztahy. Typické jsou změny nálad, emoční rozkolísanost, impulzivita. Z hlediska učení je vnímána možná potíž s koncentrací a pozorností. Ve školním prospěchu zpravidla dochází ke kolísavým výsledkům, což souvisí s emoční nestálostí. To ztěžuje, až znemožňuje soustavné učení. Adolescenti zápasí se střídáním apatičnosti s fázemi vystupňované aktivity. Mohou se objevit poruchy spánku či problémy s příjmem stravy, zejména u dívek. V tomto období jsou velmi důležité vztahy mimo rodinu, které tuto nahrazují a od které by se adolescent v tomto období měl pomalu odpoutávat. V tuto dobu je pro adolescenty typické poukazování a „nafukování“ generačních rozdílů v chování, zájmech a hodnotách. Vzpor proti rodičům většinou končí před dvacátým rokem života, kdy dochází k obnovení pozitivního vztahu i příklonu ke stejným hodnotám. Mladý dospělý často rodiče nevědomě napodobuje, například při výchově svých vlastních dětí. Radí se s rodiči a postupně jim stále lépe rozumí (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143, 153-154,166).

Věk dospělosti dělíme do čtyř etap: (Vágnerová, 2008, s. 9, 178, 229). **Mladá dospělost 20 – 40 let.** V tomto období jde především o získání stabilního zaměstnání, budování kariéry. Dále o navázání pevného citového vztahu a založení rodiny. Dochází k zásadní změně, neboť tzv. orientační rodina již není nejvýznamnějším bodem zázemí. V momentě založení rodiny a nově získané rodičovské role dochází k dalšímu osobnostnímu rozvoji dospělého. Projevuje se schopností vytvoření hlubokého a stálého citového vztahu. Dochází k naplnění potřeby o někoho pečovat a předávat své životní zkušenosti pokračovateli. V tomto období se mění i emoční nastavení jednotlivce, neboť díky rodičovské roli je schopen potlačit vlastní potřeby ve prospěch dítěte. Dítě coby nositel hodnot, vlastností a tradic rodičů vlastně saturuje potřebu otevřené budoucnosti jednotlivce. (Vágnerová, 2008 s. 27,30,33,88, 109-111; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 180-182). Pro mladou dospělost je typické komplexní myšlení, změna přístupu k řešení problémů, vliv zkušeností, flexibilita.

Střední dospělost 40 – 50 let. Během období střední dospělosti dochází zejména ke stabilizaci rodinných vztahů a tvorby kariéry. Střední dospělost většinou charakterizuje bilancování a lepší přístup k životu a k sobě samému. Přijít může také pocit stereotypu a touhy po změně. Je to období zralosti, zvyšování zodpovědnosti. Jak říká Erikson, tento věk může být spojen buď s generativou či naopak stagnací. Dle Vágnerové je za příklad generativního chování považována souběžná samozřejmá péče o děti a stárnoucí rodiče (2008, s. 178 – 184).

Starší dospělost 50 – 60 let. V tomto vývojovém období člověka dochází k postupné ztrátě psychických a fyzických sil. Za počátek stárnutí se považuje věk okolo 50 let, kdy dochází k úpadku tělesné výkonnosti. Mohou se objevit poruchy koordinace pohybů, sluchu, zraku. Jedinec se rychleji vyčerpá a musí se naučit hospodařit s výkonností. V oblasti generativy se objevuje touha předávat zkušenosti mladší generaci. V rámci rodiny tuto oblast zaplňuje narození a budování vztahů s vnuky. Starší člověk již splnil většinu svých vývojových úkolů a připravuje se na další vývojovou etapu (Vágnerová, 2008, s. 238-239).

Věk seniorství dělíme do tří etap (Světová zdravotnická organizace): **60 – 74 let počínající časná stáří** tzv. **senescence**, **75 – 89 let – vlastní stáří**, tzv. **senium – kmetství**, **90 a více let – dlouhověkost**, tzv. **patriarchium** (Novák, 2014, s. 33). Z hlediska kognitivních funkcí dochází zejména k výraznému poklesu rychlosti reakce na podněty. Naproti tomu krystalická paměť může v době seniorského věku dosahovat vyšších hodnot než ve věku mladším. Fluidní paměť, čili schopnost učit se novým věcem, může klesat už ve věku okolo 30 let. Proto je pro seniory těžší učit se novým věcem. Sociální inteligence bývá zachována až do vysokého věku (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 204 – 207, Gruss 2009, s. 12 – 13). Senioři již nevyhledávají tolik nové situace a zážitky, nýbrž pro ně bývají důležité rodinné vztahy a vztahy s vrstevníky.

Ve srovnání s mladším člověkem však vykazuje dospělá osoba rozdíly psychologického, sociálního i biologického rázu. Mezi hlavní změny psychického rázu provázející stáří patří: zhoršené smyslové vnímání, pomalé reakce, zhoršení paměti, zejména pro nové události, inteligence měřená běžnými testy může být z hlediska potřeby větší časové dotace na jednotlivé úkony naměřena nižší. Afektivní prožívání se ve stáří zplošťuje. Typická je lhostejnost k dění okolo vlastní osoby. Stárnoucí osoba se zaměřuje na sebe a své obtíže.

2.2 Gerontagogika

Práce se zabývá mezigeneračním učením. Předmětem zájmu empirické části je učení mezi nejstarší a nejmladší dospělou generací v rámci projektu Hodinový vnuk. V této části práce se zaměříme právě na seniory. Z demografického hlediska stárnutí populace a s tím související posun hranice odchodu do důchodu, je nezbytné se učením, uplatněním a autonomií nejstarší populace zabývat. Nutno podotknout, že v současné době není žádný koncept seniorského vzdělávání řádně rozpracován. Výchovou a vzděláváním (edukací) seniorů se zabývá gerontagogika, patřící mezi aplikované andragogické disciplíny. Jak říká Beneš, andragogiku, potažmo gerontagogiku, můžeme chápat jako facilitační nástroj výchovy a vzdělávání dospělých (Beneš, 2008).

Náplní je nejen příprava na stárnutí a stáří, ale především intencionální učení se ve stáří, při zohlednění všech biologických, psychologických a sociálních aspektů tohoto životního období. Zabývá se též studiem mezigeneračního učení (Veteška, 2016, s. 156). Nauka o stáří se pak nazývá gerontologie. Význam názvu nalezneme v latinských překladech slov: gerón, což je stařec a logos, znamenající v překladu slovo, řeč, věda. Nauce o chorobách ve stáří se věnuje geriatric. Duševním projevům starého člověka a naukou o nich se zabývá gerontopsychologie (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Sociální práci se seniory můžeme rozdělit do čtyř pilířů. Edukace, aktivizace, animace a poradenství (Veteška 2016, s. 162). „Některé výzkumy (Salivarová, 2014, Salivarová a Veteška, 2014) potvrdily, že aktivizace tvoří významnou složku práce se seniory zejména v rezidenčních zařízeních“ (Veteška, 2016, s. 162). Při popisu benefitů aktivizačních programů v rámci rezidenčních zařízení se mimo jiné dovídáme, že směřuje k podněcování potenciálu seniorů, což kladně působí jak na fyzickou, tak na psychickou stabilitu. Důležitou funkcí aktivizačních programů je také sociální hledisko. Myšleno tak, že působí redukčně na neblahý dopad sociální izolace osob v seniorském věku (Veteška, 2016, s. 162- 163).

Z hlediska interindividuální variability, týkají se úrovně výkonnosti u různých jedinců, jde o proces velmi individuální. Zatímco někteří ztrácejí zájem o okolní dění velmi brzy, stanou se myšlenkově chudí a bez zájmu o okolí (čili jeví známky stáří), druzí vykazují nadměrnou míru aktivity do velmi vysokého věku. „Michelangelo pracoval do svých 90 let a tesal prý mramor na své Pietě ještě týden před svou smrtí s takovým „ohněm a zuřivostí, že se zdálo, že se všechno musí rozletět na kusy“. Goethe v 83 letech dokončuje druhý díl svého Fausta.

Komenský po životě plném strastí pracuje v 78 letech na své geniální „Všenápravě“. Filozof Hobbes psal významné eseje v 91 letech“ (Langmeier, Krejčířová, 1998).

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

Faktory zlepšující zapamatování	Faktory zhoršující zapamatování
<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>

Obr. číslo 3 Faktory zlepšující či zhoršující zapamatování informací u seniorů

Zdroj: Špatenková, Smékalová, 2015, s. 66

Technický vývoj se natolik zrychlil, že spousta lidí i v produktivním věku nedokáží držet s tímto vývojem krok. Natožpak seniorů. Technický pokrok se rozvinul takovou rychlostí, že pro spoustu lidí je už nemožné být kompetentní v rámci pochopení, ovládnutí a používání elektronických zařízení ve spektru všech jejich možností. Dle Tomczyka vznikly dvě kategorie osob, z hlediska přístupu k technologiím (2015, s. 91). Autor je nazývá digitální imigranti a digitální domorodci.

Digitální imigranti jsou ti, jež se narodili ještě před technickým rozmachem a virtuální svět je pro ně velkou neznámou. Nové technologie ovládají jen velmi minimálně a participace v informační společnosti je pro ně velmi nízká. Sem spadá většina seniorů.

Digitální domorodci jsou pak lidé převážně mladí a děti. Ti se v době rozkvětu informační společnosti buď narodili, nebo již vyrůstali. Moderní technologie jim nečiní žádné potíže a mají všechny schopnosti pro ovládnutí počítačů, smartphonů, tabletů a internetu (Tomczyk, 2015, s. 91).

Tyto skutečnosti vedli k rozdělení společnosti z hlediska schopnosti využívání moderních technologií až k fenoménu nazvanému digital divide (digitální vyloučení). Počítačová negramotnost je v dnešní době považována jednoznačně za handicap. Problém digitálního vyloučení považuje Organizace spojených národů za velmi vážnou (Pavlíček, 2010, s. 43).

Úroveň zvládnutí této propasti v seniorském věku také souvisí se strategií stárnutí. Bromley (1974) definoval několik přístupů ke stárnutí s potencionální mírou možnosti edukace. Jako první si uvedme **konstruktivní strategii** stárnutí. V tomto případě se setkáme s aktivním seniorem, těšícím se plně ze života. Potencionál edukace takového seniora je velmi vysoký. Druhým typem strategie stárnutí je **strategie závislosti**. V tomto případě bude stárnoucí osoba inklinovat k pasivitě. Edukace je možná, je však nutná vysoká míra motivace. Pro tuto skupinu jsou velmi vhodné právě mezigenerační programy. Pokud senior vykazuje hyperaktivní chování a svým vzhledem či chováním se snaží popírat znaky stárnutí, pravděpodobně zvolil **obrannou strategii** stárnutí. Možnost edukace je v tomto případě velmi vysoká, neboť zde funguje jako dostupná možnost kompenzačního úniku. Potencionál edukace v případě **strategie hostility** je velmi nízká. Jedná se o osoby negativní, nepřátelské s až agresivními postoji. Jakékoliv snahy o pomoc jsou většinou odmítány. Nejtěžším postojem je **strategie sebenávisti**, kdy senior očekává smrt jako východisko. Zde je možnost edukace prakticky nulová.

V kontextu výše popsaného se jeví edukační aktivity jako možnost kvalitního trávení volného času seniorů a efektní způsob rozvoje osobnosti (Špatenková, 2015, s. 38). Jak autorka dále píše, edukace pomáhá seniorům zvládat společenské změny včetně „překotných změn“ v oblasti moderních komunikačních technologií (2015, s. 38).

3 DOBROVOLNICTVÍ

V poslední kapitole teoretické části práce se budeme zabývat dobrovolnictvím. Nejdříve se pokusíme definovat pojem dobrovolnictví. Základním atributem naplnění obsahu dobrovolnictví je pomoc, kterou nabízíme druhým lidem ze svobodné vůle, bez očekávání a poskytnutí odměny. Tato činnost je poskytována prostřednictvím organizace (občanské, neziskové apod.). Jak uvádí Frič a Vávra, někdy tuto pomoc pokládáme za práci, jindy za aktivní činnost (2012, s. 27). Haškovcová říká, že dobrovolníkem se může stát každá osoba starší 15 let s čistým trestním rejstříkem (2010, s. 301). „Dobrovolník je člověk, který bez nároku na finanční odměnu poskytuje svůj čas, svoji energii, vědomosti a dovednosti ve prospěch ostatních lidí či společnosti.“ (Tošner, Sozanská, 2002, s. 35). Matoušek pak dále říká, že lidé, kteří poskytují pomoc druhým, mohou tuto vykonávat buď samostatně, nebo ve spolupráci se zaplaceným profesionály. Dále říká, že činnost může být vykonávána v určitých organizacích, dle situace a potřebě po řádném zaškolení (Matoušek, 2003, s. 54). Dobrovolníka je možné vnímat jako spolehlivého a zodpovědného pomocníka, na kterého můžeme mít podobné požadavky jako na placeného zaměstnance (Tošner a Sozanská, 2006, s. 35).

3.1 Typy dobrovolnictví

Dobrovolnictví lze dělit dle různých hledisek. Dle Tošnera a Sozanské se můžeme na problematiku dívat ze čtyř hledisek. Nejprve se podívejme na dobrovolnictví z **hlediska historického vývoje**. V Evropě se dobrovolnictví začalo dařit zejména v rámci komunit a společenství. Lidé se spontánně setkávali v přirozeném společenství (církve, sportovní organizace, dětské organizace apod.). Oproti tomu americký model dobrovolnictví tzv. manažerský je postaven na principu, že existují dobrovolnická centra vedená profesionály vyhledávající občany toužící pomáhat druhým (Tošner, Sozanská, 2002). Pokud budeme na dobrovolnictví nahlížet spíše z **hlediska cesty, kterou se dobrovolnictví ubírá**, pak můžeme označit celkem dva typy směrů. První, „zdola nahoru“ je například skupina přátel, která začíná společnou činností. Ta postupně vyroste do podoby neformální skupiny a možná i k registrované neziskové organizaci. Druhá cesta, „zvenčí dovnitř“, vedená organizací s profesionálními pracovníky. Další dělení dobrovolnictví je z **hlediska role**, kterou dobrovolnictví v rámci dané organizace zastává. Organizace může být na dobrovolnících buď zcela závislá, nebo je v organizaci jen malé množství profesionálů (například ekologické akce). Dále může v organizaci být poměr dobrovolníků

k profesionálům vyrovnány. Panuje zde rovnováha v poměru ve vykonávaných činnostech profesionálů a dobrovolníků. Organizace na dobrovolnicích sice není závislá, ale nebýt jich, museli by práci vykonávat profesionálové (například ve zdravotnictví). Třetí variantou je organizace na činnosti dobrovolníků nezávislá (volnočasové aktivity – např. vycházky s klienty, čtení klientům apod.). A v neposlední řadě můžeme dobrovolnictví definovat z hlediska **časového vymezení**. Jde o fakt, zda se jedná o akce či činnosti provozované jednou, či párkrát v roce (kampaně, benefice apod.) Opakem je pak dlouhodobá, opakovaná pomoc dobrovolníků. To je nejčastější forma. Organizace a dobrovolník spolu v tomto případě mají sepsanou dohodu o spolupráci. Třetí forma dobrovolnictví z hlediska časového vymezení je dobrovolná služba mimo Českou republiku. V tomto případě se jedná již o činnost vysoce profesionálně organizovanou, zpravidla s vysokými náklady na její realizaci. Dobrovolník v tomto případě musí projít důkladnou přípravou (Tošner, Sozanská, 2002).

Specifickým způsobem dobrovolnického mezigeneračního vztahu je tzv. mentoring. Jde o vztah mezi starším a zkušenějším mentorem a mladším chráněncem. (Brumovská, Siedlová Málková, 2010, s. 7). Ten prostřednictvím vztahu s mentorem získává kompetence kognitivního a sociálního charakteru (Rhodes, 2005, DuBois a Karcher, 2006 in Brumovská, Siedlová Málková, 2010, s. 7).

3.2 Motivace k dobrovolnictví

V rámci bakalářské práce nás zajímá téma dobrovolnictví v kontextu mezigeneračního učení. Kde dobrovolníci hledají motivaci k tomu, aby svůj volný čas věnovali činnostem, které se nachází za hranicí budování kariéry, koníčků, rodiny a finanční odměny. Jak říká Zášková a Mojžíšová, pro dobrovolníky je významné, že se v rámci dobrovolné činnosti seberealizují a tím de facto posilují své sebevědomí (2011). Odměnou je v tomto bodě získání nových zkušeností, kontaktů a přátel. Smysluplné využití volného času je taktéž velkým motivačním prvkem. Zejména u senierek, nebo například dlouhodobě nezaměstnaných lidí, je velkou motivační silou získaný pocit užitečnosti (Zášková, Mojžíšová, 2011). Motivací pro seniory k dobrovolnické činnosti může být i fakt, že „senioři mají značnou zbytkovou pracovní aktivitu, které je možné využívat ve prospěch druhých. Ostatně dostávají za to i „odměnu“: dobrý pocit, že někomu ulehčili každodenní život a že v pomáhání druhým našli smysl své aktuální existence“ (Haškovcová, 2010, s. 306, 307).

Každý dobrovolník má jinou motivaci. Ovšem existují některé společné faktory, které mohou ovlivňovat touhu a následně rozhodnutí o tom, stát se dobrovolníkem. Jako první zmiňme náboženství. Věřící vnímají pomoc druhým jako svoji duchovní povinnost. Můžeme se setkat také s motivací zlepšit svoji kvalitu života skrze dobročinnost. Pro někoho může zafungovat tzv. zpětný zisk, nefinanční. Dalším neméně významným faktorem je i skutečnost, že nabyté zkušenosti lze využít v rámci vlastní profese. Pro osamělé osoby může dobročinnost znamenat únik ze samoty, šanci k setkávání se s jinými lidmi. A v neposlední řadě je zde fenomén altruismu, potřeba být užitečný ostatním. (Adra, 2021) Altruismus neboli prosociální chování, je pro dobrovolníky významnou motivací, neboť altruismus se projevuje potřebou dobrovolníka být užitečný druhým a to ho motivuje k dobrovolnické činnosti. Jak uvádí Nakonečný, altruismus můžeme nahradit termínem prosociální chování (chování poskytující pomoc –helping behavior). Člověk, chovající se prosociálně, se nemusí nutně obětovat pro druhé ani se nemusí zříci vlastního dobra. (Nakonečný, 2009). Ve vnímání a motivaci dobrovolnictví však může dojít i k opačnému jevu. Čili rozčarování a demotivaci. Jak říká Tošner a Sozanská, dobrovolník může cítit velkou nesrovnalost mezi očekáváním a skutečnou činností. Mohou mít pocit, že je jejich pomoc nedostatečná. Dobrovolník se nedočká žádného uznání, pochvaly či ocenění. Nedostává se jim prestiže ani osobního růstu. Může mít pocit, že v činnosti se mu nedostává žádného prostoru k tvořivosti (2006, s. 55).

Tošner a Sozanská říkají, že existuje pár nebezpečných pohnutek vedoucí k dobrovolnické činnosti. Můžou maskovat ve skutečnosti touhu o ovládnutí jiné osoby. Mezi tyto patří panovačnost, pocit vlastní nenahraditelnosti, nadbytečná zvědavost. Stejně nevhodné jsou pohnutky pramenící z pocitu vlastní prázdnoty, touhy obětovat se, soucit vedoucí k degradaci klienta, snaha si něco zasloužit. Tyto vyjmenované vlastnosti řadíme do negativních motivačních procesů vedoucích k dobrovolnické práci (2002, s. 45-46).

3.3 Dobrovolnictví a senioři

Ve středu zájmu dobrovolné pomoci je například pomoc opuštěným dětem, které jsou umístěné v dětských domovech. Poté následují skupiny dalších potřebných občanů. Haškovcová píše, že pozornost je přirozeně přitahována spíše k lidem s fyzickým či psychickým hendikepem. V centru zájmu dobrovolnictví jsou dle autorky také národnostní menšiny a bezdomovci. Lidé, kteří by rádi svou dobrovolnou pomoc věnovali seniorům, jsou nepochybně v menšině (Haškovcová, 2010, s. 306). Toto tvrzení dokazuje i upřímná zpověď studentky Kláry, která byla uveřejněna v publikaci Dobrovolníci mění svět (2011). Evropská

unie vyhlásila rok 2011 jako rok dobrovolnictví. „Vlastně jsem chtěla docházet do kojeneckého ústavu. To mi časově nevyšlo, tak do dětského domova, ale žádnou nabídku jsem nesehnala...Když jsem se dozvěděla a snad i trochu naučila, jak podpořit člověka s těžkou vadou zraku, začala jsem se těšit na někoho mladého, s kým bych byla ve dvojici na dlouhodobou spolupráci, s kým budeme chodit plavat, běhat nebo obstarávat věci kolem bytu, nejlépe ale na někoho, s kým si budeme rozumět.“ (online, Dobrovolníci mění svět, 2011, s. 17) Klára nakonec fakt, že nevidomým byl člověk v seniorském věku, ocenila, neboť dle vlastních slov: „...velký věkový rozdíl nehraje roli, pokud narazíte na takového člověka, který se zajímá o svět, je se sebou smířený a má tolik blízko k lidem“ (Dobrovolníci mění svět, 2011, s. 17).

Jisté východisko nabízí Haškovcová, kdy říká, že je třeba podporovat a klást důraz na program **Staří lidé sami sobě**. Soběstačný a ochotný senior vypomáhá seniorovi, jenž pomoc potřebuje, ať už v rámci neformálního dobrovolnictví, nebo organizovaně (2010, s. 307). Dle Repkové jsou senioři pro dobrovolnické činnosti velmi dobře motivováni, neboť rádi poskytují praktické služby či psychickou oporu osobám, které tuto potřebují. Naplňují tak svou potřebu užitečnosti a přirozeného altruismu (2012, s. 74).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

V praktické, výzkumné části bakalářské práce navazující na část teoretickou, jsme se zaměřili na výzkumnou otázku spontánního mezigeneračního učení v rámci působení dvou generací při trávení volného času v kontextu dobrovolnictví. Vzhledem k charakteru výzkumu jsme zvolili kvalitativní design s technikou sběru dat formou polostrukturovaného rozhovoru. V této části práce popíšeme výzkumný problém, výzkumné cíle a otázky, způsob výběru výzkumného vzorku, techniku sběru dat a analýzu. Součástí empirické části bude samozřejmě také vyhodnocení výsledků a doporučení pro praxi.

4.1 Výzkumný problém a jeho pojetí

Ve výzkumném problému jsme se zaměřili na mezigenerační učení mezi dvěma generacemi v kontextu dobrovolnictví. Výzkum probíhal s respondenty z řad dobrovolníků mezigeneračního projektu Hodinový vnuk. Problematikou mezigeneračního učení se zabývá řada autorů. Z tuzemských zmiňme Miladu Rabušicovou a kolektiv. Ta se zabývá nejen teorií, ale také výzkumem a neméně důležitou praxí. Zmiňme například projekt „Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích“. Nicméně v tuzemských poměrech je mezigenerační učení mimo rodinu stále poměrně nové a ne příliš prozkoumané téma. Celosvětově je však téma mezigeneračního učení už poměrně rozpracované. Vzpomeňme například publikaci autorů Roberta Vanderbecka a Nancy Worth, *Intergeneration Space* (2015), ve které nabízejí vhled do transformujících se vztahů mezi mladšími a staršími členy současných společností. Mezi hlavní témata publikace patří otázky, zda různé prostory (města, sousedství, instituce apod.) usnadňují, či omezují mezigenerační kontakt a setkání. Další významnou zahraniční autorkou poslední doby je Anne Fitzpatrick, která ve své knize *Towards A Pedagogy of Intergenerational Learning* (2019) předkládá širokou škálu pohledů na mezigenerační učení, od pedagogiky až po plánování a rozvoj komunity. Kniha čerpá z programu Společně staří a mladí (TOY).

V souvislosti s mezigeneračním učением a zahraničními zdroji nemůžeme opomenout ani Evropskou síť mezigeneračního učení (IGL), jejíž hlavním cílem je spojovat a podporovat praxi v této oblasti a usnadňovat výměnu nápadů a odborných znalostí nad rámec jednotlivých projektů.

Dále zmiňme European Association for the Education of Adults (EAEA). Evropská asociace pro vzdělávání dospělých (EAEA) je hlasem neformálního vzdělávání dospělých v Evropě.

EAEA je evropská nevládní organizace se 133 členskými organizacemi ve 43 zemích a představuje více než 60 milionů studentů po celé Evropě.

4.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumné části je zjistit, jak probíhá mezigenerační učení v rámci projektu Hodinový vnuk. Rozhovor byl rozdělen do několika částí, pomocí nichž můžeme porovnat, jak mezigenerační setkání a učení, za asistence generace mladých studentů a seniorů, probíhá. Jaká má specifika, benefity či případná úskalí. Otázky rozhovoru byly modifikovány pro seniory i pro studenty.

Uskutečněnými rozhovory také získáme informace o náhledu na dobrovolnictví, opět z obou stran. Zjistíme, proč se respondenti věnují právě projektu „Hodinový vnuk“. Jaká je motivace seniorů k účasti na dobrovolnickém projektu a proč se dobrovolnického programu účastní studenti. Dílčím výzkumným cílem je i získání dat o vzájemné interakci obou generací.

Hlavním úkolem je zjistit, jakým způsobem přispívá každá ze zastoupených generací k vzájemnému učení v kontextu dobrovolnického mezigeneračního projektu?

Dílčí výzkumné cíle jsou:

1. Zjistit, proč se dobrovolnické činnosti věnují senioři a proč studenti?
2. Zjistit, co je hlavní motivací pro působení v projektu Hodinový vnuk?
3. Zjistit, jakým způsobem dochází k participaci generací během účasti v mezigeneračním projektu?

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

Jakým způsobem přispívá každá z dotčených generací k vzájemnému učení v rámci mezigeneračního dobrovolnického projektu?

Dílčí výzkumné otázky

1. Proč se dobrovolnické činnosti věnují senioři a proč studenti?
2. Co je zásadní motivací k působení v projektu Hodinový vnuk?
3. Jak vzájemně participují generace během účasti v mezigeneračním projektu?

4.4 Výzkumný soubor

Pro vlastní výzkum jsme oslovili seniory a studenty účastníci se coby dobrovolníci v projektu Hodinový vnuk. Tento projekt vznikl jako další v řadě v rámci fungování mezigeneračního spolku Počteníčko. Spolek vznikl v Ostravě. V současné době se projekty rozšiřují na celou republiku.

Projekt funguje již pět let. Začínal v místě svého působiště a to sice v Bohumíně a v průběhu let se jeho oblast působení značně rozšířila a rozšiřovat dále ještě chystá.

Hodinový vnuk je projekt mezigenerační, aktivizační a dobrovolnický. Studenti středních škol navštěvují klienty domovů pro seniory a domy s pečovatelskou službou. Studenti se hodinu věnují seniorům, ať už s nimi jdou na procházku, hrají hry nebo jim čtou či si s nimi povídají. Stávají se tak „vnuky“ mimo svou rodinu.

Osloveni byli dobrovolníci tohoto projektu. Jelikož se jedná o mezigenerační projekt, oslovili jsme jak seniory, tak studenty. Účastníci výzkumu z řad seniorů nesouhlasili s uvedením pravých jmen, proto jsou tato smyšlená. U vzorku studentů jsou pravá. Uvádíme pouze jména křestní. Vzhledem k tomu, že respondenti odmítli zveřejnit další osobní údaje, tyto nejsou uvedeny. Na výsledek ani průběh však tyto vynechané údaje nemají vliv. Přehled respondentů uvádíme v následující tabulce.

Senioři	Studenti
Blanka	Petra
Marie	Jan
Irena	Adéla

Tabulka č.1: Účastníci výzkumu

4.5 Metoda sběru dat

Pro výzkum jsme zvolili kvalitativní design výzkumu, abychom mohli do problematiky vstoupit spíše do hloubky. „Proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 17). Data jsme získali v podobě odpovědí na otázky v rámci předpřipraveného polostrukturovaného rozhovoru. V rámci tohoto výběru se otevírá možnost mít připravený návod, dle kterého je možno postupovat, nicméně zde vzniká prostor pro flexibilní reakci během situace rozhovoru, který může mnohdy sklouznout na vedlejší uličku. Rozhovory byly nahrány, dále pak přepsány do textové podoby, která dále sloužila jako základ pro další práci s daty. K iniciovanému rozhovoru byly připraveny otázky pro seniory a v modifikaci i pro studenty, které jsou otevřené a jsou uvedeny v příloze PI. a PII.

Pro zpracování výzkumu byla po zjištění výzkumných otázek použita technika otevřeného kódování. Následně pak byla vytyčena témata, ke kterým byly zařazeny příslušné kódy, z nichž vznikl seznam kategorií, které byly nápomocny k utvoření závěru výzkumu. Jak říkají Švaříček, Šed'ová a kolektiv, při otevřeném kódování je text upraven na jednotky. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta či odstavec. Ke každé jednotce přiřadíme určitý kód. Dle kontextu pak vytvoříme kategorie (2014, s. 211 – 222). Ukázka kódování je v příloze PIII.

4.6 Problémy a rizika výzkumu

Při realizaci výzkumu jsme narazili na zásadní bariéru a to sice na nově vyhlášený nouzový stav v České republice (říjen 2020 a druhé kolo dotazování leden 2021). Ke smluveným rozhovorům tak muselo dojít telefonickou formou. Při takto realizovaném rozhovoru již výzkumníkem nedochází k detekci drobných mimoverbálních projevů respondentů, které mohou pomoci k případnému rozvětvení výzkumných otázek. Jsme si plně vědomi faktu, že prezentované výsledky výzkumu reprezentují pouze vzorek dobrovolníků mezigeneračního projektu a tudíž výsledky nelze generalizovat na všechny studenty a seniory účastníci se projektu Vnuk na hodinu.

5 ANALÝZA DAT

Rozhovory jsme doslovně přepsali do písemné podoby. Zjištěná data jsme analyzovali metodou otevřeného kódování. Kódy vznikly tím, že rozhovory byly selektovány na jednotky. Samotné kódy jsou pak fráze nebo slovo. Ty jsme následně rozdělili do kategorií. V první fázi interpretace výsledků jsou představeny kategorie vycházející z otevřeného kódování. Vyhodnocení je následnou fází doplněnou citací z rozhovorů s respondenty. Kategorii tvoří výpovědi studentů i seniorů.

5.1 Vzniklé kategorizace:

z kódování vzešly tyto kategorie. V textu níže všechny kategorie popíšeme a podrobíme analýze.

1. Pouto
2. Smysluplnost
3. Rozdíly
4. Nové technologie

5.1.1 Kategorie č. 1 Pouto

- učení během hraní her, povídání příběhů
- klid v duši
- respekt
- načerpání síly
- příjemně strávený čas
- generace se potřebují
- lidem je spolu dobře
- vzájemné ovlivňování
- učení z cizí zkušenosti

Kategorie č. 1, nazvaná Pouto, rozkrývá zejména způsob, jakým dochází v rámci dobrovolnického mezigeneračního projektu k vzájemnému učení. Dále pak jaké jsou rozdíly mezi zastoupenými generacemi ve schopnostech a motivaci k získávání nových znalostí a zkušeností a jak na vzájemné působení generací nahlíží obě skupiny. Tato zjištění korespondují s hlavním výzkumným cílem. Jak z výzkumu vyplynulo, pro studenty, coby zástupce mladé generace, bylo hlavním benefitem a způsobem získávání nových znalostí či dovedností spíše učení se ze zkušeností seniorů. Jan uvádí: „*Není na škodu si vzít poučení z příběhů starších lidí, tento aspekt lze brát jako pomyslné učení z cizí zkušenosti.*“ Tento názor doplňuje i Petra: „*Senioři nám nabídnou své zkušenosti a hlavně klid v duši.*“ Dále v odpovědích na otázku, co může starší generace mladší předat zaznělo, že je to pokora k ostatním lidem, kterou mladí většinou nemají. Adéla uvedla: „*po každém setkání si uvědomím, kolik pokory v sobě senioři mají a jak málo pokorní jsou naopak mladí.*“ Dalo by se tedy konstatovat, že senioři studentům přinášejí zejména učení vzájemné tolerance a porozumění. V projektu probíhá zejména učení verbálně-kognitivní a sociální, neboť zde probíhá předávání zkušeností a vědomostí. Ptali jsme se generací navzájem, proč je podle nich tak důležité a přínosné trávit čas s jinou generací. Z výzkumu vyplynulo, že generace spojuje způsob vzájemného sdílení, který mladším přináší prožití zprostředkované zkušenosti a starším zase potřebné oživení dnů a příval energie. Blanka i Irena tuto domněnku potvrzují a Blanka k postoji seniorů ještě uvedla: „*no přeci ožijí. Omládnou, berou sílu a energii ze závanu svěžesti a úsměvů.*“ Fakt, že starší generace při styku s mladší tzv. pookřeje, doplňuje i Marie: „*NO ožijí, generace se potřebují.*“ Pokud senioři tráví čas s mladými lidmi, a z těchto setkání budou mít pozitivní zkušenosti, pak se dá předpokládat, že na mladou generaci budou nahlížet pozitivně. To samé si myslí i studentka Petra. K působení mladší generace na starší uvedla: „*určitě nejsou bručouni na mladé lidi a více je respektují, protože ví, že oni zase respektují je.*“ Jan míní, že tento fakt velmi ovlivňuje psychické nastavení každého jedince. Říká: „*ovlivňování mladší generace generací starší je individuální problém, obecně záleží na psychické vyspělosti člověka, který je ovlivňován.*“

Při vedení výzkumu jsme si všimli, že pojem i samotný proces mezigeneračního učení vnímají zastoupené generace zcela odlišně. Zjistili jsme, že studenti s pojmem i obsahem termínu nemají žádný problém a že tuto oblast vnímají jako prostor, s nímž lze dále pracovat, zkoumat a rozvíjet a následně používat v praxi. „*K učení dochází prostřednictvím her, výměně názorů, povídání*“ říká k problematice Jan. Od studentky Petry se k tématu mimo jiné dozvídáme, že zatímco mladá generace zprostředkovává seniorům kontakt s novými

věcmi, ti jsou naopak nositeli starých postupů, myšleno ve smyslu tradic. „*Vždy je třeba se učit novým, ale i starým tradičním věcem*“ říká Petra. A dále uvádí „*ano, starší generace mě má co naučit. Není na škodu vzít si poučení z příběhů starších lidí, tento aspekt lze brát jako pomyslné učení z cizí zkušenosti*“. Studentka Irena přichází s myšlenkou, že senioři nejednají již tak emotivně. „*Libí se mi, jak se nad věcmi dokáží zamyslet bez hodnocení a emocí. To by možná někdy pomohlo při řešení problémů mladším, Ten odstup*“. Zcela jiný přístup k termínu však zaujala starší generace. Zastává názor, že se celý problém jaksi zveličuje. Blanka na otázku směřující ke způsobům mezigeneračního učení uvedla „*Dnešní doba dělá ze všeho hroznou vědu a objevuje objevené. Lidem je spolu prostě dobře*“. Lze usoudit, že pro generaci seniorů je naprosto přirozené, že generace spolu kooperují, navzájem se učí a komunikují.

Studenti uvádějí, že pro ně čas strávený v rámci dobrovolných návštěv seniorů v projektu Hodinový vnuk přináší benefity v podobě odpočinku, pocitu dotknutí se jiného světa. Petra říká „*trávit čas se starším člověkem pro mě znamená relax, může se jednat z daného úhlu pohledu i o jistý útěk od reality*“. Ve výpovědích studentů se dále setkáváme s názorem, že přímočarost seniorů je v kontrastu s neupřímností vrstevníků vesměs úlevným faktorem. „*Senioři už řeknou vše takřikajíc od rány. Je to úleva, většinou*“.

Obě skupinky respondentů svorně uvedly, že generace k sobě přirozeně patří. Mladí vlastní kapitál energie, optimismu a nových poznatků, stáří pak klid, nadhled, pokoru a zkušenosti. Z výzkumu vyplývá, že vzájemná výměna těchto komodit je podstatou mezigeneračních setkání a učení. Student Jan vyslovuje myšlenku, že investice v podobě času stráveného v projektu, byla dobře zvolena. Říká: „*je to příjemně strávený čas, kterého nikdy nebudu litovat*“.

5.1.2 Kategorie č. 2 Smysluplnost

V kategorii jsou zastoupeny tyto kódy:

- mezigenerační propojení
- potřeba respektu a pochopení
- motivace k dobrovolnictví
- smysl, řád a užitečnost
- poctivost projektu
- klady a zápory dobrovolnictví
- Hodinový vnuk.

Zjišťovali jsme, zda a jakým způsobem dobrovolnictví probíhá u obou zastoupených generací. Zajímalo nás především, jaké benefity z dobrovolnictví generace vnímají, zda vidí i nějaké zápory. Dále byl v předmětu zájmu přímý názor na projekt Hodinový vnuk, reprezentující mezigenerační dobrovolnický projekt. V neposlední řadě jsme pozornost věnovali i zjištění, co je motivací pro dobrovolnickou činnost. Opět nás zajímaly obě zastoupené generace. Tato kategorie slouží jako podklad vedlejší výzkumné otázky věnované dobrovolnictví.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že mezi zastoupenými respondenty z řad studentů převažovaly pozitivní ohlasy na dobrovolnické činnosti. Studenti žádná negativa dobrovolnictví nevedli. Na rozdíl od seniorů. Ti, z pohledu životních zkušeností a ruku v ruce z rozhovoru zjištěnou skutečností, že senioři si již tzv. *neberou servítky*, negativa uvedli. Blanka k záporům uvedla: „*To je těžké. Lidé si myslí, že Adra nebo Charita je zdarma. Ale lidé, kteří to vedou, jsou dobře placení. Zdarma dělají jen dobrovolníci. Z Adry jsem odešla, protože to bylo jen samé školení a školení. Víc než vlastního dobrovolnictví.*“ Skutečnost, že senioři se přiklání spíše k praktickým činům než k studování teorie, můžeme přiřadit k faktu, že s věkem klesá ochota vzdělávat se. Nejen ochota, ale zejména pak motivace. Přitom potřeba znát teoretický rámec dobrovolnické činnosti je v mnohých případech velmi důležitá. Marie svým výrokem potvrdila odlišný postoj generací k dobrovolnickým činnostem: „*Zápor je, že nás má spousta lidí za pitomce*“. A Irena tento fakt doplňuje: „*Moje sousedka se diví, že chodím někomu pomáhat zadarmo. Vůbec to nechápe*“. Tato tvrzení ostře kontrastují s výpověďmi studentů, kteří žádná negativa

dobrovolnictví nevedli. Jistou roli zde budou hrát i získané životní zkušenosti na straně seniorů a nadšení a míra altruismu na straně studentů. Tu můžeme vysledovat i ve výpovědi Petry, kdy říká: „*Pomáhat druhým a zlepšovat jim den je prostě fajn*“.

Při požadavku o vyjádření kladných stránek dobrovolnické činnosti jsme se setkali s opačným výstupem části výzkumu než při vyjádření negativ. A to sice s velkou zdrženlivostí starší generace a naopak zápalem a nadšením ze strany mladých respondentů. Jan vyjadřuje: „*jako základní kladný aspekt bych uvedl fakt, že člověk může přijít do styku s velmi zajímavými osobnostmi*“. Petra uvádí: „*Klady jsou propojení generací, zapojení se vůbec do dobrovolnictví jako takového, ukázat jiným mladým, že dobrovolnictví má smysl*“. Motivovat jiné studenty vlastním příkladem považujeme ve věku dospívání za jedno z nejsilnějších nástrojů vůbec. Petra v rozhovoru uvádí, že vrstevníky baví poslouchat zábavné historky, nabyté při účasti v projektu Hodinový vnuk. Na otázku, jak by motivovala vrstevníky k dobrovolnické činnosti, uvedla: „*vyprávět zážitky, říkat, že to má smysl, propagovat to na svých sociálních sítích*“. Student Jan k tématu uvedl, že jakákoliv motivace je v celku zbytečná, pokud činnost jedince nebude satisfakovat. To považuje jednoznačně za faktor, který zajistí nejen motivaci k činnosti, nýbrž také vytrvalost v účasti na dobrovolnických projektech.

Senioři se k tématu vyjádřili spíše ve smyslu, že si nepřipadají, že by dělali něco výjimečného, o čem je nutno hovořit. Svou účast v dobrovolnických projektech s mezigeneračním aspektem komentují velmi skromně a samozřejmě. Blanka uvádí: „*Ano, hlídám vnuky*.“ Stejně jako Irena. Marie říká: „*Dobrovolně chodím do nemocnice číst nemocným dětem už osmý rok, každý měsíc třikrát. Teď kvůli nouzovému stavu ne. Hlídám dítě sousedům, když potřebují – například, když jdou do divadla*“. Dotázaní senioři cílí svou dobrovolnickou činnost zejména směrem k nejmladší generaci. Můžeme tedy konstatovat, že nejstarší a nejmladší generace společnosti pojí jakási přirozená vlákna sounáležitosti.

Respondenti studenti, coby dobrovolníci projektu Hodinový vnuk, k benefitům účastní na mezigeneračním projektu svorně uvádí získání zkušeností od starších. Adéla uvedla, že ji baví poslouchat příběhy seniorů. „*Ikdyž je dnes jiná doba, v mládí také řešili podobné vztahové problémy, tak jako my. Baví mě poslouchat ty příběhy a slyšet, jak situace dopadly a brát si z nich ponaučení pro sebe*“. Jan uvedl: „*Projekt mi dává zkušenosti, které si mohu přebrat od seniorů*“. Obdobný názor sdělila i Petra: „*Projekt mi dává lepší rozhled a pochopení myšlenkových pochodů seniorů. Musíme prostě respektovat určité zastaralé*

názory jejich generace a oni zase ty naše moderní“. Střed tradičních, zastaralých názorů s novými, je vlastně jedním z klíčových faktorů definující generace. Můžeme konstatovat, že mladá generace přináší do společnosti nové přístupu a technologie a starší generace plní funkci strážců tradic a hodnot.

Senioři v rámci projektu *Hodinový vnuk* jako bonusy uvedli spíše pocit naplnění, užitečnosti a řádu. Blanka uvedla: *„Projekt mi dává hodně. Pomáhá vyplnit všední den. Je to důležitá součást mého života a cítím se užitečná“*. Potřeba řádu a jistoty se v seniorském věku přirozeně zvyšuje. To potvrzuje i výpověď Marie: *„Vyhovuje mi, že je v něm řád a pořádek, systém. Ne nahodilost. Vím, které dny mám službu. Teď mi vadí, že nemůžeme pokračovat, jsou zákazy návštěv“*. Na otázku, proč si studenti vybrali právě tento projekt, Jan uvedl: *„Tohoto projektu se zúčastňuji z důvodu zájmu o přímý kontakt se starší generací.“* Petra na stejnou otázku odpověděla: *„Protože si myslím, že to má smysl. Senioři potřebují rozprout krev mladou generací a mladí zase potřebují trochu držet na uzdě tou starší – mezigenerační propojení je super“*. K uvedeným benefitům ještě zazněla slova jako pochopení, prožití zkušenosti a pocit sounáležitosti. Z výzkumu tedy vyplynulo, že trávení času s mladou generací může pro seniory znamenat aktivizační prvek. Ve společnosti mladých lidí senioři načerpají elán, energii. Také pozitivní a optimistický náhled na každodenní všední život. Pro studenty pak pobyt se seniory může znamenat prostor pro jinou perspektivu řešení problému. S nadhledem a sdílenými zkušenostmi.

5.1.3 Kategorie č. 3: Rozdíly

V kategorii jsou zastoupeny tyto kódy:

- nedostatečná komunikace, povrchnost
- rigidita
- zkušenosti, vzpomínky, přemýšlivost
- senioři vzpomínají
- mladí žijí tady a teď

V rámci našeho tématu, čili mezigeneračního učení, nás zajímalo, jestli senioři rozumí mladé generaci při pokusech o vysvětlování nových věcí. Blanka si myslí: „*kdyby mladí přizpůsobili svůj slovník, kdyby měli schopnost empatie. Mladí už totiž tolik nemluví, nekomunikují mezi sebou*“. Tento výrok potvrzuje překvapivě i zástupce studentů, Jan: „*mladá generace se k sobě často neumí chovat, nemluví mezi sebou otevřeně, nejsou upřímní*“. Vedle zjištění, že mladá generace neumí komunikovat otevřeně, jsme konfrontováni i s výrokem, že mladá generace neprojevuje dostatečnou trpělivost a adekvátní rychlost při předávání informací starší generaci, která specifické tempo pro přijímání nových informací nutně potřebuje. Jan říká: „*Moc mladých neumí moc dobře věci vysvětlovat zlehčeně a s klidem, jak by to pro ně (seniory) bylo potřeba*“. Z šetření dále vyplynulo, že pokud senior mladšímu kolegovi při pokusu o vysvětlení nějakého jevu nerozumí, raději falešně souhlasí a odkloní téma, protože i při opakovaném pokusu o hlubší vysvětlení i nadále nerozumí obsahu sdělení.

Zjišťovali jsme, jak se navzájem generace vidí. Jaký na sebe navzájem mají náhled. Blanka, zástupce seniorů, říká: „*Mladí jsou hrozně povrchní*“. Druhá z respondentek z řad seniorů, o mladé generaci říká: „*Mladí je elán a hr do všeho po hlavě*“. I třetí z dotázaných seniorů uvedla, že k atributům mládí patří netrpělivost. „*Mladí chtějí všechno hned. Nemají žádnou trpělivost*“. Můžeme konstatovat, že rychlé tempo a touha po nových zážitcích patří k vlastnostem mladé generace. To potvrzuje i výrok studenta Jana: „*Mladí spoustu věcí neřeší, jsou tzv. free. Žijí teď a tady*“. Opakem může být jakási rigidita seniorů. „*Stáří je opatrnější z prožité zkušenosti. Více kombinuje a přemýšlí. A také je pohodlnější*“ konstatuje Blanka. Skutečnost, že lidé v seniorském věku už většinou nevyhledávají ve velké míře nové zážitky, poznatky a seznámení, doplňuje i výrok Petry: „*Senioři už často jen vzpomínají*“. Jakási rekapitulace života a všech jeho etap patří do vývojové fáze člověka v pozdním věku.

Zajímalo nás proto, jestli by naši respondenti z řad seniorů ve svém mládí udělali některé kroky jinak. Marie k tomu uvedla: „*no jasně, že udělala. Ale hlavně by člověk chtěl být zase mladý.*“ Blanka k tomu říká: „*Asi bych něco dělala jinak, to je pravda...ale to je právě to, co nejde*“. Starší generace má sklon posuzovat „novou dobu“ jako výrazně horší, než tu, ve které vyrůstali a dospívali. I v našem výzkumu tyto myšlenky zazněly. Dotázaní senioři si myslí, že doba, která je nyní, je výrazně horší než ta, ve které žili oni. Irena říká: „*Bylo to lepší, všechno*“. Blanka k tomu uvedla: „*Ta doba byla lepší než teď. Pro lidi, pro život. Nebylo tolik podrazů, falše a podvodů*“.

Petra nastínila, jakým způsobem nahlíží na mezigenerační postoj po prožití skutečnosti v rámci projektu. Říká: „*pochopila jsem, že nemá smysl se s nimi hádat o věcech, kterým nerozumí*“. Evidentně to však nijak neubírá na úctě ke starším. Dále totiž Petra uvádí: „*Respektuji je. Mám témata, o kterých s nimi vždy lze mluvit*“.

Jan si myslí, že zásadní rozdíl ve vnímání seniorů a studentů je v prožitých zkušenostech. Říká: „*z důvodu prožití různých nejmenovaných životních situací starší generace je psychické nastavení naprosto jiné než u člověka, který za svůj krátký život relativně nic zásadního neprožil.*“ Tím Jan naráží na fakt, že generace dnešních seniorů prožila historicky významné události. Ti nejstarší jsou pamětníky druhé světové války, nástupu totalitního režimu a jeho pádu. Senioři byli svědky přerodu komunistické společnosti na kapitalistickou. Zažili spoustu osobních, pracovních a zdravotních zkušeností. Mladou generaci nabytí životních zkušeností teprve čeká. Což potvrzuje i výrok Ireny. „*Když mluví o rodičovství, tak přirozeně nemůžu diskutovat z pohledu vlastní zkušenosti. Ta mě teprve čeká*“.

Zajímalo nás, zda studenty díky účasti v mezigeneračním projektu někdy napadne, že také oni dospějí do seniorského věku. A co považují za nejhorší část stáří. Jan uvedl: „*Nad stářím občas uvažuji. Na otázku, co považuji za nejhorší část stáří, tak ta pro mě může být spojena s výpadkem paměti.*“ Obdobně se vyjádřila Petra i Irena. Stejnou odpověď v rámci jiné otázky jsme však zaregistrovali i u všech seniorek. Dá se tedy konstatovat, že strach z výpadků paměti a ztráty schopnosti se o sebe důstojně postarat, byly konstatovány jako největší hrozby stáří od všech účastníků výzkumu.

5.1.4 Kategorie č. 4: Nové zkušenosti a technologie

V kategorii jsou zastoupeny tyto kódy:

- moderní technika
- jiný pohled
- komunikace
- něco nového
- motivace k edukaci

Z výzkumného šetření vyplynulo, že starší generace se od studentů učí zejména pro ně nové, zatím nepoznané věci, technologie a situace. Blanka popisuje: *„Měla u nás Hodinová vnučka besedu o Anglii a taky první pomoci. To jsem se dozvěděla něco nového“*. Lze usuzovat, že zprostředkování informací od mladé generace je pro seniory atraktivní. Blanka v rozhovoru k tématu dále uvedla, že si po obou zmíněných přednáškách hledala fakta. Jak o Anglii, tak také o problematice poskytování první pomoci. K vyhledávání použila počítač a internet, za asistence vnuka. Můžeme konstatovat, že kontakt seniorů s moderními technologiemi mohou zprostředkovávat právě zástupci mladé generace, „vnuci“. To potvrzuje i výpověď Ireny. *„Moje vnučka mě naučila vyhledávat na tom internetu. Pokaždé to zapomenu. Tak poprosím vnuky z projektu, aby mi to vyhledali“*.

Marie uvádí: *„Mladí vždy přináší něco nového, jiný pohled, jiné technologie, energii, dravost“*. Na doplňující otázku, zda tuto skutečnosti vnímá spíše pozitivně, či negativně, respondentka odpověděla: *„je to osvěžující“*. Na základě výzkumu tedy můžeme konstatovat, že předávání informací o novinkách od studentů směrem k seniorům je pro starší generaci motivující a inspirující. Tato část mezigeneračního učení však může přinášet také drobná úskalí, jak o tom vypovídá Blanka: *„Starší neví, co jim mladí povídají, když používají výrazy jako meseenger apod.“*

Student Jan se vyjadřuje k nutnosti edukace seniorů v oblasti nových technologií: *„Aktivní zapojení do našeho rychlého počítačového života je důležité stejně jako pochopení jejich stylu života za mlada.“* Respondent v této části tedy přisoudil stejnou míru důležitosti učení se nových technologií starší generací a zkoumáním způsobu života předchozích generací mladými. Lze však konstatovat, že učení se novým technologiím má poněkud vyšší prioritu,

neboť, jak bylo zmíněno i v teoretické části práce, neznalost moderních technologií řadí jednotlivce do zóny osob, jenž jsou společností vnímány jako počítačově ngramotné.

Výrazným rozdílem zastoupených generací v rámci zkoumaného vzorku je jednoznačně používání a ovládání moderních technologií. Pro generaci seniorů znamenají moderní technologie převratnou novinku, mladá generace se do doby používání technologií narodila. Generace seniorů v dětství mnohdy neměla v domě ani zaveden záchod či sprchu. Vlastnit automobil nebylo samozřejmostí jako dnes. Veškeré moderní technologie, které jsou pro mladou generaci naprosto samozřejmé, přišly do života seniorů až v etapě časného stáří. Z tohoto faktu nutně vyplývají rozdíly mezi generacemi, co se způsobu učení týče, ale i způsobu komunikace. Blanka uvádí: „*Mladí moc neumějí vysvětlovat bez moderní techniky. Málokdo to dovede.*“ Musíme vzít v úvahu fakt, že senioři coby žáci základních škol byli odkázáni výhradně na výklad učitele a učebnice. Pro mladou generaci je samozřejmé, že výuku provází interaktivní doplňky jako tablety apod. Každá třída je vesměs vybavena dataprojektorem. Výuka se vede interaktivní formou. Blanka říká: „*oni jsou lepší v technice a moderních technologiích, ale myslím, že na to moc spoléhají. Méně myslí, nedokáží moc dedukovat, neuvažují v souvislostech*“. Blankou byla dále vyslovena myšlenka, že mladí díky přemíře používání moderních technologií „*už tolik nemluví, nekomunikují mezi sebou*“. Senioři dále uvedli, že dle jejich názoru mladé generaci chybí empatie. Tuto skutečnost také přisuzují absenci osobních kontaktů vlivem masivní preference neosobní, strojové formy komunikace. „*Všechno, co oni si píší, my jsme si říkali pěkně do očí*“ zaznělo od Ireny. Ta si dále myslí, že díky těmto faktorům pak nejsou schopni srozumitelně předat informace starší generaci. Vliv moderních technologií na změnu způsobu učení, uvažování a komunikace je v mezigeneračním učení, konkrétně mezi studenty a seniory, poměrně zásadní.

Zatímco pro mladého člověka je učení se novým věcem přirozenou součástí života jak ve škole, tak i ve volném čase, pro seniory je již velmi těžké překonat nedostatek kompetencí a vlastně i chybějící motivaci v oblasti edukace nových poznatků. Petra přináší názor, jež koresponduje s obecným přesvědčením, že senioři již tolik nemají zájem o nové dovednosti a zkušenosti. „*Jedno hlavní specifikum je fakt, že starší generace z určitého úhlu pohledu ztrácí motivaci pro edukaci*“. Dále uvedla, že rychlost vývoje nových technologií, které jsou však nezbytné pro plnou adaptaci k současnému stylu života, jsou seniorům čím dál vzdálenější. „*Mladí v tomto (moderních technologiích – pozn. autora) mají obrovský nadskok*“. Respondentka z řad studentů Adéla vyjádřila obavy z faktu, že se mladé generaci

pravděpodobně stejná nekompetence s novými technologiemi ve stáří také nevyhne. „*Asi na tom s technologiemi budeme úplně stejně, až budeme staří. A snad nám pomůžou vnuci*“ dodává optimisticky.

5.2 Shrnutí

Zkoumali jsme triádu jevů vyskytujících se v rámci dobrovolnictví v mezigeneračním projektu. A to sice učení, dobrovolnictví a participaci generací. V kategorii **pouto** jsme dostali odpověď na otázku, jakým způsobem dochází v rámci dobrovolnického projektu k vzájemnému učení. Z výzkumu vyplynulo, že mladí se od seniorů učí zejména skrze získávání zkušeností, předávané ústní formou a senioři získáním nových poznatků, což vyplynulo zejména z kategorie nové technologie. V kategorii **smysluplnost** jsme zjistili, co motivuje k dobrovolnictví seniory a co studenty. Zjistili jsme, že pro starší skupinu respondentů je důležitý pocit potřebnosti a naplnění, což jim účast v mezigeneračním projektu poskytuje. Pro studenty je pak uspokojujícím faktorem setkání se se zajímavými osudy a lidmi a vlastní pocit naplnění. Zatímco starší ze svého nadhledu jasně vidí i negativa dobrovolnictví, mladá generace vnímá jen pozitiva. Projekt Hodinový vnuk je dle respondentů veden velmi přehledně a organizovaně, což zejména senioři pro dobrý pocit z dobrovolnictví potřebují. V rámci kategorie **nové technologie** jsme pozornost věnovali fenoménu v mezigeneračním vzdělávání, a to je bezesporu používání nových technologií. Starší generace hojně zmiňuje, že mladým nerozumí díky výrazům, které mladí používají. Senioři také tvrdí, že mladá generace, kvůli používání moderních technologií, nemá schopnost empatie a řádné komunikace. Studenti oproti tomu uvedli, že by senioři exkurzi do světa moderních technologií určitě potřebovali. V kategorii **rozdíly** jsme zjistili, že dle názoru seniorů chybí mladým empatie a otevřenost. Senioři mladým při pokusu o vysvětlení například nových technologií, nerozumí. Senioři na mladých negativně hodnotí jejich horlivost a netrpělivost. To vše kontrastuje s rozvážností, opatrností a sklonem k životu ve vzpomínkách starších respondentů. Výzkumem bylo zjištěno, že senioři vnímají současnou dobu jako výrazně horší, než tu, ve které vyrůstali. Z výzkumné kapitoly také vyplynulo, že nejvýraznější rozdíl je v prožitých skutečnostech díky historickým okolnostem. Všichni respondenti výzkumu svorně uvedli, jako největší hrozbu ve stáří, obavu ze ztráty paměti a schopnosti se o sebe postarat.

5.3 Závěrečná zpráva a doporučení pro praxi

Cílem výzkumné práce bylo prozkoumat, jakým způsobem dochází k mezigeneračnímu učení v dobrovolnickém projektu. V rámci zkoumání hlavní výzkumné otázky vyšlo najevo, jak odlišně se k samotnému pojmu „mezigeneračního učení“ zkoumané generace staví. Mladší generace již zaznamenala mezigenerační učení jako pojem, s nímž lze dále pracovat, zkoumat jej a rozvíjet. Následně použit v praxi. Oproti tomu starší generace zastává názor, že se celý problém jaksi zveličuje. Z výzkumu vyplynulo, že v rámci projektu dochází jednoznačně k výraznému posílení mezigenerační integrity.

Zjistili jsme, že mezi generacemi dochází v rámci projektu většinou k učení se na základě životních zkušeností a prostřednictvím neuvědomělých činností.

Z hlediska vedlejších výzkumných otázek došlo ke zjištění, že dobrovolnictví je vnímáno pro studenty jako příležitost k úniku od často náročného života. Výzkumem vyšlo najevo, že pro zkoumaný vzorek seniorů je hlavní motivací k účasti na projektu zejména touha po naplnění přemíry volného času. Velkou motivací je pak pocit potřebnosti.

Vzhledem ke stárnutí populace je důležité budovat a posilovat generační integritu. Ze zkoumaných skutečností jsme zjistili, že starší generace, ale překvapivě i ta mladší, vnímá mladou generaci jako nositele nedostatečné a špatné komunikace. Technika je v tomto světle chápána jako spoluviníkem tohoto jevu. Používání nových technologií se stalo poměrně významnou částí výzkumu. Toto zjištění bylo poměrně překvapující. Ne snad tématem samotným. Oblast moderních technologií byla ve výzkumu ve větší míře opomenuta záměrně, neboť je to téma natolik specifické, že si zaslouží samostatně vedený výzkum. Ze šetření však vyplynulo, že je natolik naléhavé a aktuální, že jej v rámci výzkumu působení mezigeneračního učení, ve kterém jsou zapojeni senioři v kontrastu s mladou generací, nelze opomíjet a vyjímát.

Pobyt se seniory, kteří naopak komunikaci vyžadují velmi pomalou, detailní, by mohl pomoci mladým dospělým s navázáním jiné než technologické, povrchní a rychlé komunikace. Domníváme se proto, že zavedení dobrovolnické aktivity v rámci volitelných předmětů na středních školách či učilištích by výrazně napomohlo jak seniorům v rámci aktivizace, tak studentům, a to v oblastech komunikace a empatického prožívání sociálních situací. Pro seniory pak trávení času s mladší generací dává příležitost pro naplnění potřeby sounáležitosti a potřebnosti. Pro seniory je mezigenerační dobrovolnické setkávání velkou příležitostí pro aktivní stárnutí. Používání nových technologií v rámci setkání s mladými

kolegy by pak do budoucna mohlo patřit k novým formám edukace seniorů v oblasti počítačové gramotnosti.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala mezigeneračním učením z pohledu dobrovolnictví. Pro tuto práci byl využit projekt Vnuk na hodinu spolku Počteníčko. Hlavním cílem práce bylo zjistit a popsat způsoby mezigeneračního učení právě u studentů a seniorů, kteří se mezigeneračně v projektu setkávají.

Teorie poskytla empirické části teoretické podklady, které byly využity ve výzkumu. Byla objasněna témata vztahující se ke zkoumané oblasti. Jednotlivé kapitoly nabídly exkurzi do oblastí učení, generací a mezigeneračního učení. Dozvěděli jsme se o jednotlivých vývojových stádiích vývoje člověka, zejména z kognitivního hlediska. Pozornost byla zaměřena na gerontagogiku. V poslední kapitole jsme si vymezili pojmy z oblasti dobrovolnictví a provedli jsme sondu do zájmu o dobrovolnictví vedeného směrem k seniorům. Studium literatury a popsaná teoretická fakta přispěla k pochopení problematiky a k lepšímu orientování v praktické části.

V empirické části jsme kvalitativní formou vedeného výzkumu dostali odpověď na položené výzkumné otázky týkající se formy mezigeneračního učení, motivace k dobrovolnictví a míry generační integrity. Respondenty byli dobrovolníci z projektu Vnuk na hodinu, senioři i studenti.

Výzkum byl veden citlivě k osobním údajům respondentů. Ti dopředu znali záměr výzkumu a byli seznámeni s charakterem otázek.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že mezigenerační učení v rámci dobrovolnických aktivit mezi studenty a seniory nabízí poměrně širokou oblast pro částečně pedagogickou, ale zejména andragogickou praxi, mezigenerační učení a koncept rozvoje edukace seniorů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2008. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2580-2.
- [2] BROMLEY, D. B. *Psychológia ľudského starnutia*. 1974. Bratislava: Smena. Spektrum (Smena).
- [3] BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela MÁLKOVÁ. 2010. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-772-5.
- [4] FRÍČ, Pavol a Martin VÁVRA. 2012. *Tři tváře komunitního dobrovolnictví: neformální pomoc, organizovaná práce a virtuální aktivismus*. Praha: Agnes. ISBN 978-80-903696-9-6.
- [5] HAŠKOVCOVÁ, Helena. 2010. *Fenomén stáří*. Vyd. 2., podstatně přeprac. a dopl. Praha: Havlíček Brain Team. ISBN isbn978-80-87109-19-9.
- [6] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 807169195x.
- [7] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- [8] LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 2006. Brno: Paido. ISBN 8073151146.
- [9] MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. 2003. Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-2.
- [10] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2009. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [11] NOVÁK, Tomáš. *Jak (ne)rozumět emocím stárnoucích rodičů*. 2014. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-5152-8.
- [12] PAVLÍČEK, Antonín. 2010. *Nová média a sociální síť*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1742-1.
- [13] PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.
- [14] RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. 2011. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021057500.
- [15] RABUŠICOVÁ, Milada, Karla BRÜCKNEROVÁ, Lenka KAMANOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Kateřina PEVNÁ a Zuzana VAŘEJKOVÁ. *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. 2016. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8460-5.

- [16] REPKOVÁ, Kvetoslava, 2012. *Rodina a práce. Dobrovol'níctvo v kontexte aktív-ného starnutia: konceptuálna evolúcia a pretrvávajúce stereotypy*. Bratislava: In-štitút pre výskum práce a rodiny. ISSN 1336-7153.
- [17] ŠERÁK, Michal. 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-551-6.
- [18] ŠPATENKOVÁ, Naděžda. 2011. *Gerontagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2893-2.
- [19] ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMĚKALOVÁ. 2015. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5446-8.
- [20] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [21] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, ed. 2007. *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4359-6.
- [22] TOMCZYK, Łukasz. 2015. *Vzdělávání seniorů v oblasti nových médií*. Přeložil Joanna SZANIAWSKA. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. ISBN 978-80-904531-9-7.
- [23] TOŠNER, Jiří a Olga SOZANSKÁ. 2006. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-178-6.
- [24] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 2008. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
- [25] VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. 2016. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.
- [26] VETEŠKA, Jaroslav a Jarmila SALIVAROVÁ, ed. 2013. *Vzdělávání dospělých - příležitosti a úskali v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service, ISBN 978-80-87306-12-3.
- [27] ZÁŠKODNÁ, Helena, MOJŽÍŠOVÁ, Adéla. *Psychologické aspekty dobrovolnictví v kontextu sociální práce*. 2011. Sociální práce, sociálna práca –Dobrovolnictví a sociální práce.roč. 11, č.4. ISSN 1213-6204.

DALŠÍ ZDROJE A DOKUMENTY

[28] ADRA: Dobrovolnictví ©2020-2021 [online]. [cit. 2021-03-15], dostupné z <https://adra.cz/jak-pomahame/dobrovolnictvi>

[29] EUROPEAN ASSOCIATION FOT THE ADUCATION OF ADULTS ENIL - European Network for Intergenerational Learnig. ©2014 [online]. [cit. 2021-04-05], dostupné z <https://eaea.org/our-work/projects/enil-european-network-for-intergenerational-learning/>

[30] EUPROPEAN COMMISSION: *Epale*. ©2021 [online]. [cit. 2021-04-12], dostupné z <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/oer-role-intergenerational-learning-adult-education>

[31] HODINOVÝ VNUK. *Hodinový vnuk*. ©2021 [online]. [cit. 2021-04-08], dostupné z <http://www.hodinovyvnuk.cz/cs/>

[32] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Dobrovolníci mění svět*. ©2013 – 2021. [online]. [cit. 2021-04-03], dostupné z <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/dobrovolnici-meni-svet>.

[33] MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY: *Rozvoj dobrovolnictví 2021* [online]. [cit. 2021-04-2], dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/rozvoj-dobrovolnictvi.aspx>

[34] NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND: *Memorandum o celoživotním učení*. ©2011 [online]. [cit. 2021-04-03], dostupné z <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

[35] TECHNOLOGICAL UNIVERSITY DUBLIN. *Fitzpatrick Anne. Towards a Pedagogy of Intergenerational Learning*. ©2019 [online]. [cit. 2021-04-01], dostupné z <https://arrow.tudublin.ie/aaschsslbk/18/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Etapy celoživotního vzdělávání	13
Obrázek 2 Typologie neformálního učení.....	15
Obrázek 3 Faktory zlepšující či zhoršující zapamatování informací u seniorů.....	24

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Účastníci výzkumu.....	33
-------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky pro seniory

Příloha P II. Otázky pro studenty

Příloha P III. Ukázka kódování

PŘÍLOHA P I: OTÁZKY PRO SENIORY

1. Myslíte si, že vás má mladší generace co naučit, co nabídnout?
2. Jak byste přistoupil(a) k učení mladšího kolegy? Myslíte si, že učení mladší generace má nějaká specifika vůči učení vaší generace?
3. Vysvětlují se vám nové věci lépe mladším lidem nebo vrstevníkům? Prosím rozved'te.
4. Je podle vás překážkou rozdílná znalost generací výpočetní techniky při mezigeneračním učení?
5. Věnujete se nějaké další dobrovolnické činnosti?
6. Popsala byste klady a zápory dobrovolnické činnosti?
7. Proč jste si vybral tento projekt?
10. Co vám projekt dává a co vám eventuálně na něm vadí?
11. Vnímáte nějaké změny po účasti na projektu ve vnímání starší generace studenty?
12. Jak byste popsal(a) rozdíly mezi těmito dvěma generacemi?
13. Myslíte si, že se generace vzájemně potřebují?
14. Jaké jsou benefity vzájemného učení a jaké jsou podle vás zápory?
15. Existují podle vás rozdíly v psychickém nastavení dvou generací?
16. Je podle vás poznat na seniorech, kteří jsou v blízkém kontaktu s mladší generací případný vliv? Co jste sám (sama) pozoroval(a)?
17. Myslíte si, že se senioři učí lépe od mladších lidí? Proč ano, proč ne?
18. Jakým způsobem podle vás dochází k mezigeneračnímu učení v rámci tohoto projektu?
19. Jak se cítíte při trávení času s mladšími lidmi?
20. Napadne Vás někdy, že byste chtěl znovu zažít mládí a co vám nejvíce vadí na stáří?

PŘÍLOHA P 2: OTÁZKY PRO STUDENTY

1. Myslíte si, že vás má starší generace co naučit, co nabídnout?
2. Jak byste přistoupil k edukaci seniorů? Myslíte, že učení starší generace má nějaké specifika vůči vaší generaci?
3. Vysvětlují se vám nové věci lépe vrstevníkům nebo starším lidem?
4. Je podle vás překážkou rozdílná znalost generací výpočetní techniky při mezigeneračním učení?
5. Věnujete se nějaké další dobrovolnické činnosti?
6. Proč jste si k účasti vybrali právě tento projekt?
7. Co vám projekt dává a co vám na něm eventuálně vadí?
8. Popsali byste klady a zápory dobrovolnické činnosti?
9. Jak byste motivoval vaše vrstevníky k dobrovolnické činnosti?
10. Vnímáte nějaké změny po účasti na projektu ve vnímání starší generace?
11. Jak byste popsal rozdíly mezi těmito dvěma generacemi?
12. Myslíte si, že se generace vzájemně potřebují?
13. Jaké jsou benefity vzájemného učení a jaké jsou podle vás zápory?
14. Existují podle vás rozdíly v psychickém nastavení dvou generací?
15. Je podle vás poznat na seniorech, kteří jsou v blízkém kontaktu s mladší generací případný vliv? Co jste sám (sama) pozoroval(a)?
16. Myslíte si, že se senioři učí lépe od mladších lidí? Proč ano, proč ne?
17. Jakým způsobem podle vás dochází k mezigeneračnímu učení v rámci tohoto projektu?
18. Jak se cítíte při trávení času se staršími lidmi?
19. Přemýšlíte nad tím, že také jednou zestárnete? Co považujete za nejhorší část stáří?

PŘÍLOHA P 3: UKÁZKA METODY KÓDOVÁNÍ

kategorie	kódy	citace
Nové zkušenosti a technologie	něco nového	B: Měla u nás besedu Hodinová vnučka o Anglii....to jsem se dozvěděla něco nového. M: Mladí vždy přináší něco nového....
	moderní technologie	B: Oni jsou lepší v technice a moderních technologiích M :...mladí přináší nové technologie I: učí mě vyhledávat na internetu B: neumí vysvětlovat bez moderních technologií
	komunikace	J: aktivní zapojení do rychlého počítačového života je důležité B: méně myslí, nedokáží dedukovat, neuvažují v souvislostech, nemluví, nekomunikují mezi sebou I: všechno co píší, my jsme si řekli
	jiný pohled	M: přináší jiný pohled I: ...to vnáší jiný pohled na užívání technologií
	motivace k edukaci	P: starší generace ztrácí motivaci k edukaci M: pak jsem si to hledala na internetu I: naučila mě vnučka hledat na internetu

Ukázka kódování, kategorie č. 4 – nové zkušenosti a technologie

**1. Myslíte si, že vás má mladší generace co naučit, co nabídnout?
V případě kladné odpovědi prosím o specifikaci.**

Blanka:

Měla u nás v Hodinová vnučka besedu o Anglii a taky o první pomoci. To jsem se dozvěděla něco nového. Pak jsem si to hledala. No...Anglii, obrázky a informace. A taky něco o první pomoci.

Jak jste to hledala?

Na internetu, vnuk mi pomohl.

- něco nového
- internet, technologie
- především technologie

Marie: V každém případě ano. To platí pro každou generaci. Mláďá vždý přináší něco nového, jiný pohled, jiné technologie, energii, dravost.

Irena: Moje vnučka mě naučila vyhledávat na tom internetu. Pokaždé to ale zapomenou. Tak poprosím vnuky z projektu, aby mi to vyhledali. Už se na internet ale nedívám tak moc skrz prsty. Je to něco nového, není to tak špatné.

2. Jak by jste přistoupil k učení mladšího kolegy? Myslíte si, že učení mladší generace má nějaká specifika vůči učení vaší generace?

Blanka:

Ano, má.. Oni jsou lepší v technice a moderních technologiích, ale myslím, že na to moc spoléhají. Méně myslí, nedokáží moc dedukovat, neuváží v souvislostech..

- komunikace?

Marie:

Jak to myslíte? V projektu?

Ano, například konkrétně v projektu.

Co bych měla mladšího kolegu konkrétně učit v projektu Hodinový vnuk?

Tak především mu mohu předat zkušenosti životní zkušenosti.

Irena:

Co já bych je tak mohla naučit? To oni učí mě. Já jim můžu tak leda povídat, jak jsme žili a na co si mají dát pozor třeba ve vztazích.

= vzájemně učit!
= kromě zkušeností

Ukázka grafické analýzy přepisu rozhovorů