

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno**

Vzdělávání dospělých v prevenci sociálních problémů

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Mgr. Zdeněk Šigut, Ph.D.**

**Vypracoval:
Bc. Kateřina Kolářková**

Brno 2011

Prohlášení

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vzdělávání dospělých v prevenci sociálních problémů“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce. Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

Brno 11.11.2011

.....
Bc. Kateřina Kolářková

Poděkování

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Mgr. Zdeňkovi Šigutovi, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

Bc. Kateřina Koláčková

OBSAH

Úvod	6
1. Východiska z oblasti vzdělávání dospělých	8
1.1 Pohled do historie	8
1.2 Andragogika	10
1.3 Gerontopedagogika	16
1.4 Vzdělávání z pohledu legislativy	18
1.5 Motivace, bariéry a souvislosti mezi nimi	22
1.6 Dílčí závěr	27
2. Celoživotní učení.....	29
2.1 Celoživotní učení.....	29
2.2 Fáze dospělosti	30
2.3 Dospělý ve formálním vzdělávání.....	34
2.4 Dospělý v neformálním vzdělávání.....	36
2.5 Dospělý v informálním vzdělávání	37
2.6 Dílčí závěr	38
3. Vliv vzdělávání dospělých na intergenerační vztahy.....	39
3.1 Význam vzdělávání dospělých v kontextu socializace	39
3.2 Mezilidské a mezigenerační vztahy a konflikty	41
3.3 Odchod do důchodu a jeho vliv na vztahy	47
3.4 Nezaměstnanost jako činitel ovlivňující vztahy.....	51
3.5 Dílčí závěr	55
4. Empirické šetření, průzkum	57
4.1 Úvod a cíl průzkumu	57
4.2 Stanovení hypotéz	57
4.3 Metoda zpracování dat	58
4.4 Výběrový soubor	58
4.5 Vyhodnocení, popis a interpretace výsledků.....	58
4.6 Shrnutí	76

Závěr	77
Resumé	79
Anotace.....	80
Seznam použité literatury	81
Seznam příloh.....	84

Úvod

Myšlenka vzdělávání doprovází člověka již od nepaměti. Již od počátku bytí se lidé museli učit a docházelo k předávání informací, dovedností a zkušeností z generace na generaci. Následně začaly vznikat vzdělávací instituce, ale vzdělání rozhodně nebylo dostupné všem vrstvám společnosti.

Vzdělávání dospělých se stále aktuální a velmi diskutovaným tématem. A vzhledem k závazkům jednotlivých vlád a nutnosti řešit stávající situaci zcela jistě aktuální ještě bude. Vnímám naléhavost tohoto tématu. Současně zde také vidím propojení s prací sociálního pedagoga.

Samotné téma mi připadá velmi zajímavé. Když jsem se nad ním zamyslela, nejdříve mě napadlo propojení vzdělání a nezaměstnanosti. Ale existují přece i jiné sociální problémy. Mé další myšlenky patřily mezilidským a mezigeneračním vztahům. I zde došlo k významným změnám a posunům. Jsme na ně připraveni?

Člověk žije ve společenství s dalšími lidmi. Komunikace nás provází ve všech situacích. A někdy samozřejmě dochází ke konfliktům. Ty se mohou zdát někdy banální, někdy je o závažné situace.

A právě sociální pedagog má pomoci v určitém „ukotvení“ člověka, pomoci mu v zátěžových situacích, pomoci mu nalézt cestu.

Ve své práci se budu nejdříve zabývat samotným vzděláváním. Nejdříve krátce nahlédnu do historie, vymezím základní pojmy, které jsou v této souvislosti používány. Navazují legislativní dokumenty, které ošetřují oblast vzdělávání. Jelikož je myšlenka dalšího vzdělávání dospělých podporována orgány Evropské unie, poukážu na některé vybrané dokumenty z této oblasti.

K dosažení našich cílů nám mnohdy brání různé bariéry. Ne jinak je tomu i v oblasti vzdělávání. Podíváme se společně na možné bariéry a možnosti jejich řešení. Motivy a motivace ovlivňují naše jednání. Pokud jedinec ví proč, tedy zná odpověď na otázku proč, daleko lépe se mu dělá první krok, který může vést k dalšímu vzdělávání. Chci tedy upozornit na různé bariéry, které je možné překonat formou motivace či správného výběru formy edukace.

Druhá kapitola bude věnována celoživotnímu učení v jeho různých podobách. Chci poukázat na jednotlivé možnosti a ukázat, že vzdělávání neprobíhá pouze ve vzdělávacích institucích.

V další kapitole se již přesouvám k samotnému vlivu vzdělávání na mezigenerační vztahy a mezilidské vztahy obecně. Mezigeneračním vztahům se ve své práci věnuji jako sociálnímu problému, který má vztah k dalšímu vzdělávání dospělých. Mezi další sociální problémy pramenící z nízké úrovně dalšího vzdělávání můžeme primárně zařadit nezaměstnanost a následně další problémy z nezaměstnanosti pramenící. Sem opět patří narušení vztahů v různých sociálních skupinách, patologické trávení volného času, kriminalita apod.

Poslední kapitola se věnuje samotnému empirickému výzkumu. Ten byl prováděn formou dotazníku.

Myšlenkou mé práce je zjistit, zda vzdělávání dospělého člověka má vliv na vztahy, komunikaci a způsob soužití s ostatními generacemi.

Diplomová práce se skládá z části teoretické a praktické. Snažila jsem se ovšem, aby se obě části vzájemně prolínaly.

V teoretické části si kladu za cíl popsat současné možnosti vzdělávání dospělých v České republice. Dalším cílem je upozornit na souvislost v oblasti vzdělávání dospělých a samotných sociálních problémů, zejména konfliktů mezilidských a mezigeneračních.

Praktická část je postavena hlavně na vyhodnocení kvantitativní výzkumné metody. Konkrétně se jedná o průzkum, uskutečněný prostřednictvím dotazníku. Tento průzkum byl zaměřen na oblast využívání možností vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení a dále na skutečnosti, zda vzdělávání dospělých ovlivňuje mezilidské a mezigenerační vztahy.

Vzhledem k rozsahu a účelu této práce jsem se nemohla některým tématům věnovat dostatečně podrobně, i když by si to zcela jistě zasloužila.

1. Východiska z oblasti vzdělávání dospělých

1.1 Pohled do historie

Idea edukace dospělého jedince se datuje od antiky, avšak vědní obor zabývající se touto tematikou se začal budovat až daleko později. První formy vzdělávání dospělých se objevují v Anglii již koncem 18. Století, a to ve formě „nedělní školy pro lid“. Ve Skandinávii vznikají od poloviny 19. Století „lidové vysoké školy“. V Německu měla tato forma dalšího vzdělávání podoby večerních škol.

V českých zemích mělo vzdělávání dospělých svou tradici již od období národního obrození. Na přelomu 19. a 20. století působily v tomto směru spolek Osvěta, Dělnická akademie, později „vyšší lidové školy“ a Masarykův osvětový ústav.

Často se používalo pojmu osvěta, který sice nezahrnoval celou realitu tehdejšího vzdělávání dospělých, ale vyhovoval vládnoucí třídě a elitám různých sociálních hnutí. Pojem osvěta poukazuje na skutečnost, že ve společnosti existují různé kultury, které si nejsou rovny. Nositelé vyšší kultury mají povinnost a oprávnění zprostředkovávat kulturu méně vyspělým vrstvám společnosti. V jejich pojetí není kultura vlastnickým jednotlivců nebo skupin, ale v průběhu staletí akumulované vědění a hodnoty společnosti. Člověk může do kultury vstoupit nebo zůstává venku. Osvětářský způsob potvrzuje i fakt, že většina kurzů v 19. století sloužila hlavně k popularizaci akademických znalostí mezi méně vzdělanými vrstvami. Osvěta ovšem ve své době přinesla mnoho pozitivního. Osvětářský přístup nebyl ovšem v důsledku demokratizace společnosti a školství udržitelný. Lidé naprosto přirozeně nevyžadovali osvětu, ale vzdělávání podle svých zájmů a potřeb. Pojem lidová výchova byl nahrazen neutrálním pojmem vzdělávání dospělých. Tento nový pojem již respektoval rovnocenně všeobecné-kulturní, odborné a občanské vzdělávání. Obecně se dá říci, že vzdělávání dospělých je důsledkem změn v následku francouzské a průmyslové revoluce, které teprve vytvořily technické, ekonomické, politické a ideové předpoklady jeho rozvoje. (Beneš, 2008)

Velmi významná pro rozvoj dnešní podoby vzdělávání dospělých byla šedesátá a sedmdesátá léta minulého století. Charakteristika tehdejší situace:

- Společnosti dosáhly po etapě znovuoobnovení hospodářství po druhé světové válce určitého blahobytu. Finanční prostředky byly k dispozici i pro sociální a vzdělávací programy.
- Došlo k prohloubení demokratizace společnosti a prosadila se myšlenka rovnosti vzdělávacích šancí a práva občanů na vzdělání jako fundamentálního lidského práva.
- Rychlý hospodářský růst byl spojen s vědeckým a technologickým pokrokem, a tím i s potřebou nových kvalifikací.
- Globalizace světového hospodářství a nástup nových hospodářských mocností (Japonsko) vedly k zostření mezinárodní konkurence a nutily ke zlepšení inovační schopnosti společnosti. Jako jeden předpoklad této schopnosti byla identifikována vzdělanostní úroveň obyvatelstva. Investice do vzdělání se začaly považovat za rovnocenné s investicemi ostatními.
- Tehdy ještě nerozhodnutý boj dvou politických systémů probíhal i jako soutěž o lepší vzdělávací systém. „Sputnikový šok“, kterým se označuje zděšení Američanů nad náhlým nárůstem Sovětského svazu při výzkumu vesmíru, vedl mimo jiné i k reformě amerického školství.

- Různé futurologické – seriózní i méně seriózní – výzkumy předpovídaly neustálý a zrychlující se růst hospodářství, rozmach vědy a techniky, explozi množství informací, s důsledkem zvyšujících se nároků na vzdělanost.
- Sociální vědy, andragogika a hlavně v tuto dobu v oblasti vzdělávací politiky vlivné mezinárodní organizace rozvíjely různé koncepce celoživotního vzdělávání (UNESCO, OECD, Rada Evropy, Světová banka).
- Vzdělávací politika se stala středem společenské diskuze (částečně i v reakci na studentské nepokoje). Vzdělávání dospělých se začalo považovat za samostatný a rovnocenný subsystém vzdělávacího systému. Vedle zvýšení prestiže se dá pozorovat i postupná změna funkce a zaměření vzdělávání dospělých, totiž reorientace na další kvalifikační vzdělávání.
- Andragogika se hlavně na vysokých školách rozvinula v samostatnou vědní disciplínu a ve větším rozsahu začala příprava vysokoškolsky vzdělaných andragogů. (Beneš, 2008, s. 26)

V současné době hodnota vzdělání stále roste. Hovoří se také o tom, že učení je součástí vlastního životního stylu. O tom vypovídá i současný zájem o nabídky nestátních vzdělávacích institucí. Vzdělávání dospělých není v žádném případě výsadou státu. I když by se z mnoha hledisek dala očekávat větší účast státu na tomto typu vzdělání. Poukazuje se totiž také na skutečnost, že se vzdělávání dospělých nestalo čtvrtým subsystémem vzdělávací soustavy (vedle všeobecného, odborného a vysokého školství). Nemůžeme opomenout také účast firem na dalším vzdělávání. To se samozřejmě nezaměřuje na zájmové vzdělávání, ale na získávání či prohlubování kompetencí a zvyšování kvalifikace.

Nutno podotknout, že vzdělávání dospělých není pouze záležitostí pedagogickou či andragogickou, ale jde především o zájmy sociálním a oblast hospodářské politiky. Tak jako v jiných oblastech, i zde jde o koordinaci několika vzájemně souvisejících skutečností. Nemůžeme opomenout kroky právní, administrativní, organizační, metodické. Výstupem takového vzdělávání by měl být jedinec, který má možnost seberealizace, profesního uplatnění a chutí se dále vzdělávat.

Jako účel dalšího vzdělávání se uvádí:

- Druhá vzdělávací šance (dráha) pro lidi, kteří z nějakých důvodů nezískali vzdělání podle svých potřeb nebo v určitém úseku svého života o toto vzdělání neměli zájem. Ve vývojových zemích to může znamenat alfabetizaci, ve vyspělých zemích se v důsledku rozmachu vzdělávacích systémů většinou jedná o získání úplného středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání.
- Odborné vzdělávání a zvyšování kvalifikací a kompetencí.
- Rozvoj schopností vyplňovat sociální role v rodině, sociálním životě, jako občan, odborář atd. (Beneš, 2008, s. 29)

Organizační struktura vzdělávání dospělých se dá dělit:

- Podle možnosti přístupu na principiálně otevřené všem zájemcům (např. státní školy), nebo vyhrazené určitému okruhu účastníků (např. podnikové vzdělávání)
- Podléhající státní administrativě, nebo spíše na ní nezávislé.
- Podle zájmů organizace můžeme určit organizace komerční, s částečnými společenskými zájmy (např. církve, odbory), s veřejnými zájmy nebo sledující zájmy organizace (např. podniku) či hnutí, občanské aktivity atd.
- Zřizovatel může být např. státní, veřejná, veřejně-právní, nezisková, privátní či komerční organizace.

- Obsah vzdělávání se dá rozlišovat na všeobecné, odborné, zájmové, kulturní, občanské vzdělávání, rozvoj osobnosti. (Beneš, 2008, s. 64)

1.2 Andragogika

Samotné vysvětlení pojmu andragogika není vždy jednotné. Někdy bývá andragogika chápána jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých, což není zcela výstižné.

Andragogika je:

- Vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých.
- Studijní obor v programu pedagogických věd, sloužící k přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých. (Beneš, 2008, s.11)

Za otce názvu andragogiky je považován německý vysokoškolský učitel Alexandr Kapp. Pojem andragogika použil ve spise Andragogika neboli vzdělání v dospělém věku (1833). (Jedličková, 2006, s. 6)

Zásluhu na vývoji disciplíny mají i další představitelé andragogického myšlení, zmíním Švýcara Heinricha Hanselmanna a Němce France Pöggelera.

Autor nejnovějších českých andragogických výkladových slovníků Zdeněk Palán definuje předmět andragogiky jako výchovu dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé respektující všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací (srov. Palán, 2002, s. 16). Úkolem andragogické vědy je pak podle Palána „snaha dopracovat se hlubšího objektivního verifikovaného poznání antropogenetických a sociogenetických procesů a jim odpovídajících společenských jevů pozitivně formujících osobnostní kompetence dospělého člověka.“ (Palán, 2002, s. 17), (Jedličková, 2006, s. 7 – 8)

Určitou zvláštností andragogiky je i skutečnost, že nevznikla jen v důsledku rozvoje nebo diferenciací stávajících vědeckých disciplín, nedá se tedy považovat jen za odnož pedagogiky, filozofie, sociologie či psychologie. Hlavním důvodem jejího vzniku byla společenská poptávka po nových druzích znalostí a kvalifikacích. (Beneš, 2008)

Andragogika je ve srovnání se samotnou pedagogikou daleko mladší disciplínou. Andragogika je zaměřena na doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa. Potřeba vzdělávání i v dospělém věku souvisí především s rozvojem vědy a techniky v posledních letech.

O určité explozi vzdělávání dospělých můžeme hovořit od 60. let 20. století. Jednalo se o reakci na rostoucí složitost práce, nutnost zvyšování kvalifikace během celé profesní kariéry a dalším důvodem byl vznik nových profesí.

V dějinách nalézáme tři vývojové stupně organizace vzdělávání a výchovy:

- Původně se člověk učil účastí na každodenním životě společenství. Jednalo se o učení se napodobováním (imitace). Tato v zásadě funkcionální (ne cílevědomá) výchova mohla být doplněna poučením a vedením, čili reflektovaným, cílevědomým zásahem do tohoto procesu.
- Určitý mezistupeň ke vzdělávání a výchově v organizacích tvoří příprava na povolání v řemeslných ceších, v kláštřích, na šlechtických dvorech apod.

I zde se jednalo o učení se imitací nebo o *learning by doing*, ovšem s poučením více systematizovaným. Určité typy škol sice existovaly, např. středověká univerzita, ovšem jen pro velmi malou část populace.

- Vznik organizací založených za účelem vzdělání a výchovy byl veden snahou zajistit efektivně a celoplošně společensky vyžadované kvalifikace, ale i akceptovatelné názory a hodnoty.

V dnešní době zvýšené nutnosti se učit a kvalifikovat jsme svědky vývoje, kdy se v určité míře přesouvá zodpovědnost za kvalifikace na jednotlivce. Vzdělávání a učení se dospělých probíhá na mnoha různých místech. Tím se zásadně liší od školství. (Beneš, 2008, s. 63)

Tuto skutečnost potvrzuje také samotný obsah výuky. Obsah výuky totiž není v andragogické didaktice taxativně vymezen jako v didaktice školní (učivo). Stanovení obsahu vzdělávání dospělých je závislé na mnoha okolnostech, např. na typu vzdělávací akce, zadání objednatele, profilu lektorů apod.

Vzdělávání dospělých je tedy neodmyslitelnou součástí celoživotního vzdělávání. Jeho cílem je dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů v rámci rekvalifikace, specializačních kurzů, které mohou kromě firem nabízet i vysoké školy a univerzity. Stále platí, že klíčovou roli při poskytování dalšího vzdělávání mají zaměstnavatelé (např. vzdělávání v oblasti cizích jazyků a počítačových programů). Někde dokonce vzdělávání organizují odbory – je o země, kde mají odbory tradičně silnou pozici. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 17)

Činiteli edukačního procesu jsou vzdělavatel a vzdělávaný. Vzhledem k tomu, že jde většinou o vzdělávání skupinové (ne tedy individuální), uvádí se někdy označení vzdělavatel a vzdělávání.

Vzdělavatel je osoba, která podněcuje, organizuje a řídí celý proces vzdělávání. Může vystupovat v různých podobách. Lektor je ve vzdělávání dospělých ustáleným pojmem. Jeho činnost je ovšem natolik rozmanitá, že se objevují i další pojmy, které mohou specifikovat, přiblížit konkrétní činnost daného lektora. Používají se pojmy: konzultant, kouč, moderátor, mentor, tutor a instruktor. Nemůžeme opomenout ani podobu proškoleného vedoucího pracovníka v rámci firemního vzdělávání.

Vzdělávaný je účastník edukačního procesu, který do něj vstupuje, resp. by měl vstupovat se zájmem o rozšíření svých kompetencí (znalostí, dovedností). Jedná se tedy o žáka, studenta, účastníka kurzu.

Pokud hovoříme o vzdělávání dospělých, je zapotřebí vzít v úvahu některé odlišnosti ve vztahu vzdělavatele a vzdělávaného. Zde se totiž nejedná o klasický vztah žáka a učitele. Vzdělávaný nevstupuje do tohoto vztahu bez zkušeností, naopak svými zkušenostmi v určité oblasti může lektora převyšovat. Chytrý lektor to nebere jako překážku, naopak z těchto zkušeností může čerpat. Jejich vztah by tedy měl být spíše partnerský. Dalšími specifickými rysy je práce s motivací, učební styl nebo také zdravotní stav.

Vzdělávací proces nemusí nutně obsahovat jen vyučování. Je vhodné poskytnout dospělým šance studovat individuálně. Dospělý má již svou konkrétní orientaci nebo alespoň představu o směru nebo oblasti svého vzdělávacího zájmu. Čím konkrétnější je vzdělávací potřeba, tím je motivace člověka vyšší. (Mužik, 2011, s. 285 -6)

Tuto myšlenku podporují i metody výuky. Ty jsou značně rozsáhlé. Metody třídíme: teoretické, teoreticko – praktické a praktické. Uvádím některé z široké škály možností: přednáška, seminář, diskusní metody (řízená diskuse, panelová diskuse),

workshop, exkurze, případové studie, brainstorming, brainwriting, hraní rolí, koučování, mentorování, development centre, outdoor training, e-learning.

Vzdělávání dospělých má řadu funkcí. Nejčastěji se uvádí funkce:

- Humanizační (spočívá v obecné humanizaci jedince, jeho enkulturaci).
- Integrační (spočívá v socializaci jedince, jeho začleňování do sociálních celků – skupin).
- Kvalifikační (souvisí s uplatněním na pracovním trhu).

Mimo tyto základní funkce má vzdělávání dospělých i řadu dalších funkcí: informační, rekreační, komunikační, sociálně – adaptační, esteticko – formativní apod.

Považuji za důležité vysvětlit některé další používané základní pojmy. Mezi ně zajisté patří: vzdělání, vyučování, učení, výuka, vzdělávání dospělých, učení dospělých, připravenosti k učení a cíl výuky.

Termíny uvádím tak, jak je uvedl ve své publikaci Mužík (2011):

Vzdělání je chápáno jako výsledek (výstup) vzdělávacího procesu zejména v jednotlivých složkách školského systému (základní, středoškolské, vyšší odborné, vysokoškolské – univerzitní).

Vyučování je činnost lektora, který iniciuje, motivuje, usměrňuje učení účastníka tak, aby dosáhl žádoucího (cílového) stavu, tj. určité soustavy vědomostí, dovedností a návyků.

Učení je aktivní činnost účastníka spočívající v kvantitativním a kvalitativním nárůstu osvojených poznatků, ale také v přenosu a případné změně hodnot, postojů, zájmů.

Výuka je komplexní proces, který tvoří jednota působení (synergický efekt) vyučování a učení, včetně působení různých vnějších vlivů, jako je prostředí, organizace, zpětná vazba apod. Andragogické pojetí výuky akcentuje u účastníků plné přejímání odpovědnosti za jejich učení a zdůrazňuje stimulační a facilitační (usměrňující) roli lektora.

Vzdělávání dospělých je chápáno jako další vzdělávání osob produktivního i postproduktivního věku a je charakteristické tím, že se nejedná jen o profesní vzdělávání, ale má i funkce společenské a politické (Bočková, 1994).

Učení dospělých vyjadřuje určitý vnitřní stav, motivaci člověka, kdy se rozhoduje, zda dá přednost formalizovanému vzdělávání (účast na kurzech), nebo zda dá přednost vlastnímu samoučení. Čím více na sobě člověk pracuje a zdokonaluje se, tím může být jeho pozice na trhu práce pevnější. To může ovlivnit jeho zdravé sebevědomí i psychické zdraví.

Připravenost k učení začíná u dospělého pocitem nebo vědomím rozdílu mezi současnými vědomostmi či dovednostmi a tím, co by měl vědět a umět. Do dalšího vzdělávání zahrnují i procesy učení, které jsou motivovány snahou lidí tento rozdíl odstranit. K rozeznání rozdílu by měl být dospělý člověk schopen poznat sebe samého, posuzovat se a eventuálně provádět sebekritiku.

Cíl výuky zachycuje to, co má účastník na konci učební jednotky vědět nebo umět. Učební cíl tedy popisuje ne to, co lektori chtějí nebo mohou dělat, nýbrž konečné chování účastníka. (Mužík, 2011, s. 25 – 26)

S některými pojmy má ovšem andragogika problémy. Ať již z důvodu jejího propojení s pedagogikou či jiného rozličného důvodu, je v této vědecké disciplíně hojně používáno pojmu vzdělávání a výchova.

Výchova:

- Sleduje nějaké cíle.
- Je odkázána na vychovatele, v pedagogických organizacích na profesionála.
- Je interakcí pedagoga a vychovávaného, v pedagogických organizacích jde většinou o interakci vícestrannou, pedagog se obrací na jedince a zároveň na kolektiv.
- Má nějaké obsahy a předměty.
- Je metodické a plánovité jednání pedagoga.

Andragogika má však s pojmem výchova problémy. Výchova se po dosažení svého cíle, totiž autonomní bytosti, stává přebytečnou. Ovšem socializace a učení se dospělého jsou celoživotními procesy.

Výchova je přípravou na život emancipovaného a rozumného jedince. To předpokládá konečnost výchovy. Emancipovanou a rozumnou osobnost nemůže samozřejmě nikdo řídit a usměrňovat, tedy ani vychovávat. (Beneš, 2008, s. 14 - 16)

To celé by bylo v rozporu s myšlenkou andragogiky a cílem vzdělávání dospělých, které v žádném případě nemá být vnímáno jako konečné. Naopak daný jedinec by měl mít chuť a potřebu v dalším vzdělávání stále pokračovat. A je jedno, zda by dané poznatky a zkušenosti využíval ve svém soukromém či pracovním životě. Žádné vzdělávání nemá být vnímáno jako konečné.

Vzdělávání je:

- Cílevědomý proces realizace nějakých pedagogických cílů a ideálů.
- Plánovaný proces, zprostředkování je systematické a obsahově, věcně a časově strukturované.
- Institucionalizovaný proces vedený většinou profesionály.

V českém prostředí není vztah výchovy a vzdělávání definován jednotně, což působí určité problémy. Tuto situaci se snaží řešit Průcha (2000, 2002), který zavádí pojmy:

- Edukační realita jakožto úsek objektivní reality, v němž probíhají edukační procesy.
- Edukační procesy (edukace) jsou jakoukoliv činností lidí, při níž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tedy vyučuje.
- Edukační procesy probíhají ve vnějším a vnitřním prostředí. (Beneš, 2008, s. 15 – 16)

Jelikož vzdělávání má rozvíjet kompetence, znalosti a dovednosti dospělého jedince, považují za nezbytné, věnovat se v několika následujících řádcích právě těmto pojmům.

V posledních několika letech se kompetence staly jedním z nejfrekventovanějších problémů nejen andragogiky, ale i teorie personálního rozvoje, vzdělávací politiky i politiky obecně. Kompetence se stávají základním pojmem a výchozím bodem úvah a koncepcí rozvoje vzdělávání a lidského kapitálu.

Pojem kompetence může mít různý význam:

- Formální věcná a odborná zodpovědnost, pravomoc, oprávnění.

- Schopnost vystupovat v určitých institucích a situacích jako odborník/expert. Schopnost a připravenost jednotlivce racionálně a přiměřeně jednat v profesním, společenském a privátním životě a být si vědom zodpovědnosti sám za sebe a za druhé.
- Schopnost jednotlivce prosadit se v konkrétních situacích soutěže a konkurence. (Beneš a kol., 2004)

Vzdělávání dospělých se zaměřuje především na jednotlivce, částečně i na týmy, na rozvoj organizace spíše nepřímo. Ale ani rozvoj jednotlivců není výlučně otázkou vzdělávání. Tento rozvoj se týká dvou okruhů:

- Výběru a diagnostiky, přičemž např. zjišťování inteligenčního kvocientu, stanovení kritérií výběru, popis pracovních míst není otázkou andragogiky.
- Zvyšování potenciálu jednotlivců, trénink, školení, koučing, supervize, moderace, mediace atd., což ovšem, i když ne monopolně, záležitostí andragogiky je.

Andragogika tedy nezastupitelné místo při rozvoji profesních kompetencí má. Pomáhá lidem vyrovnávat se s profesními nároky nejen tím, že jejich kompetence rozvíjí, ale i tím, že může poskytnout těmto nárokům nezatížený prostor. (Beneš a kol., 2004, s. 61)

Kompetence vznikají, rozvíjejí se a zanikají v průběhu života. Jsou tedy závislé i na věku.

Kompetenci je možno zjednodušeně chápat jako schopnost určitým způsobem se chovat, projevuje se tedy jistým chováním člověka. Chování jako takové je výsledkem složitých interních procesů. Chování konkrétního člověka v konkrétní situaci je výsledkem dynamiky jeho osobnosti, skládající se z více prvků. Některé části tvoří relativně stabilní charakteristiky člověka, jako jsou postoje, hodnoty a motivy. Jiné zase obsahují způsobilosti, vědomosti a dovednosti. Pozorované chování je výsledkem součinnosti těchto a mnoha jiných faktorů. Znamená to, že kompetence je poměrně komplikovaný pojem a mezi odborníky napanuje vždycky jednota v tom, co do ní patří a co ne. (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 71)

Do kompetencí vstupují složky osobnosti, které můžeme rozdělit do těchto kategorií:

- Motivace – vše, co podněcuje činnost člověka určitým směrem, vnitřní pohnutky, jež povzbuzují a udržují aktivitu. Ten, kdo má silnou motivaci ke svému vlastnímu rozvoji, vyhledává situace, z nichž se může poučit, a stanovuje si cíle, které pro něj představují výzvu.
- Rysy představují charakteristiky osobnosti. Jde především o temperament, který určuje, jak bude člověk emocionálně reagovat na podněty z okolí.
- Vnímání sebe samého má vliv na osobní přesvědčení, zda člověk dokáže daný úkol zvládnout, obsahuje víru ve vlastní schopnosti. Člověk si buduje hodnoty a postoje k sobě samému a k okolí, které jej obklopuje.
- Vědomosti zahrnují všechny poznatky získané v určité oblasti související s prací vykonávanou na dané pracovní pozici.
- Dovednosti zajišťující, že člověk je schopen vykonat činnosti související s nějakým úkolem (fyzickým či duševním). Podle náročnosti úkolu je k jeho

realizaci potřeba různé množství dovedností. (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 71 – 72)

Stále častěji se také hovoří o klíčových kompetencích. Co si pod tímto pojmem můžeme představit? A jak klíčové kompetence ovlivňují náš soukromí či profesní život?

Klíčové kompetence byly definovány jako ty kompetence, jež představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.

V rámci lisabonského procesu byly při výběru klíčových kompetencí sledovány tři priority:

1. Osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života, tzn. že klíčové kompetence musí vybavit jedince k tomu, aby byl schopen sledovat vlastní životní cíle a usiloval o celoživotní vzdělávání.
2. Aktivní občanství a zapojení se do společnosti, tzn. že klíčové kompetence by měly vést každého jedince k tomu, aby se jako občan zapojil aktivně do dění ve společnosti.
3. Zaměstnatelnost jedince („lidský kapitál“), tzn. že každý jedinec by měl být schopen získat odpovídající a kvalitní zaměstnání na trhu práce. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 60)

Klíčové kompetence identifikované EU:

- Komunikace v mateřském jazyce (schopnost vyjádřit a interpretovat své myšlenky).
- Komunikace v cizím jazyce.
- Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií.
- Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie.
- Učit se učit, kompetence k učení.
- Interpersonální, sociální a občanské kompetence (Tyto kompetence zahrnují všechny formy jednání, které si každý jedinec musí osvojit, aby byl schopen se efektivně a konstruktivně podílet na dění ve společnosti a dokázal řešit problémy, a to v osobním, rodinném i veřejném kontextu.).
- Podnikatelské dovednosti.
- Kulturní rozhled. (Veteška, Tureckiová, 2008)

Znalosti charakterizujeme jako osvojený souhrn teoretických poznatků, představ a pojmů získaný učením, praktickou činností a zkušenostmi. Znalosti jsou vytvářeny v lidech a mezi lidmi. Jsou poskytovány ve strukturovaných médiích, jako jsou manuály, knihy a dokumenty, stejně jako v přímém kontaktu a učení. Znalosti jsou zahrnuty ve zkušenostech, základních pravdách, úsudcích a intuici.

Dovednosti člověka představují jeho způsobilost a dispozice umožňující konat určité činnosti. Když uvažujeme o pracovních dovednostech, máme na mysli efektivní a kreativní vykonávání pracovních úkonů a přiměřenou reakci na změněné pracovní podmínky. Zautomatizované dovednosti přerůstají v návyky. Ty, pokud jsou dobré, představují významnou sílu ulehčující výkon profese v každodenní praxi. Odborné dovednosti člověk v pracovním procesu získává a zdokonaluje pomocí odborné přípravy a vzdělávání. (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 74 - 75)

Andragogika preferovala vždy pojem vzdělávání. V posledních letech se stává hlavním andragogickým pojmem učení se dospělých. Současná preference pojmu učení v andragogice má jasné sociální, kulturní, ekonomické a politické pozadí. V dnešní době se vychází z toho, že člověk nese za své kvalifikace a kompetence odpovědnost sám. Nezodpovídá za něj nějaká vzdělávací či jiná organizace. (Beneš, 2008, s. 16)

Vzdělávání dospělých je jednou ze složek celoživotního učení s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí a dovedností a odborných předpokladů. Zdůrazňuje potřebu připravovat a motivovat k učení po celý život. (Beneš a kol., 2004, s. 36)

1.3 Gerontopedagogika

Předpokládá se, že v České republice bude v roce 2030 celá jedna třetina populace starší šedesáti let. I to může být jedním z důvodů, proč se již dávno pedagogika nezaměřuje pouze na dětskou populaci a populaci dospělých v produktivním období životní dráhy. Jako reakce na vývoj společnosti musela vzniknout také gerontopedagogika.

Gerontopedagogika v užším slova smyslu je chápána jako pedagogická disciplína zabývající se výchovou a vzděláváním seniorů. Jedná se o vzdělávání ve stáří a ke stáří. Představa, že výchova a vzdělávání člověka jsou omezeny na období jeho dětství a mládí, je už dávno překonána. Výchova a v jejím rámci i vzdělávání jsou dnes chápány jako proces celoživotní. Definujeme-li pedagogiku jako obecnou vědu o výchově a vzdělávání, pak pedagogika se zabývá dětmi a mládeží, andragogika dospělými a gerontopedagogika seniory.

Gerontopedagogika v širším slova smyslu je prezentována jako teoreticko-empirická disciplína zabezpečující komplexní péči, pomoc a podporu seniorům při uspokojování jejich potřeb (mezi něž patří i ony vzdělávací potřeby) v nemedicínské dimenzi, ale paralelně s ní. (Mühlpachr, 2009, s. 11)

Gerontopedagogika je nová disciplína, která se stále vyvíjí. Je součástí andragogiky. Jeví se jako nutnost v dnešní době, v době celoživotního vzdělávání a celoživotního učení.

Funkce vzdělávání v postproduktivním věku: preventivní, anticipační, rehabilitační a posilovací.

Seniorský věk můžeme rozdělit do následujících etap (Mühlpachr, 2009):

65 – 74 mladí senioři (dominuje adaptace na penzionování, volného času, aktivit, seberealizace)

75 – 84 staří senioři (změna funkční zdatnosti, specifická medicínská problematika, atypický průběh chorob)

85 a více velmi staří senioři (na významu nabývá sledování soběstačnosti a zabezpečení, nad 90let věku hovoříme o dlouhověkosti)

Při účasti na vzdělávání seniorů převažuje zcela jistě skupina mladých seniorů. Mohou si vybrat z následujících forem vzdělávání:

- Lidové univerzity.
- Akademie třetího věku.
- Univerzity třetího věku.

Lidové univerzity se osvědčily především ve skandinávských a německy mluvících zemích. Starší člověk absolvuje vzdělávací program spolu s mladými posluchači. Vidím zde pozitivní prvek přibližování a sblížení generací, který může pomoci předcházet mezigeneračním konfliktům a naopak pomoci mezigeneračnímu pochopení. Mladí lidé v tomto prostředí mohou porozumět problémům spojeným s pokročilým věkem. Na starší účastníky vzdělávání může pozitivně působit společnost mladých lidí a také skutečnost, že jsou stále v centru dění, komunikují, jsou akceptováni.

Akademie třetího věku a Kluby aktivního stáří mají u nás poměrně dobrou tradici. Obě tyto formy vzdělávání uspokojují vzdělávací potřeby osob postproduktivního věku, zejména v oblastech, kde nejdou vysoké školy. Akademie třetího věku jsou organizovány pod záštitou různých organizací (Červený kříž) či institucí (Domy kultury). Jsou charakteristické tím, že se přizpůsobují místním potřebám a individuálnímu zájmu občanů. Kluby aktivního stáří mají podobné poslání, ale vyznačují se trvalejšími neformálními vztahy.

Univerzity třetího věku jsou specifickou součástí celoživotního vzdělávání. Představují nejnáročnější způsob vzdělávání pro seniory, jedná se o oficiálně uznané instituce, poskytující občanům v postproduktivním věku získání vysokoškolského vzdělání v různých oborech. Účastníci mají obvykle statut mimořádných studentů dané vysoké školy. První univerzity třetího věku vznikly ve Francii začátkem 70. let 20. století jako reakce na generační konflikt. Nabízely akademickou aktivitu penzionovaným či z vedoucích míst přeřazeným starším vysokoškolským učitelům a samozřejmě také možnost vzdělávání posluchačům, tedy seniorům. Mezi motivy ke studiu na univerzitě třetího věku může patřit potřeba sociálního kontaktu, chuť získat nové poznatky, lépe porozumět sám sobě, dát svému životu určitý řád, mít pevný program, naučit se kompenzovat své nedostatky spojené s věkem.

Mezi hlavní cíle univerzit třetího věku řadíme:

- Seznámit starší občany s vědeckými poznatky.
- Prohloubit jejich sebepoznání.
- Pomoci jim získat nadhled a tím ulehčit přizpůsobování a orientaci ve stále složitějším a měnícím se světě.

Vzdělávání ve stáří mívá téměř výlučně charakter osobnostního rozvoje. Nejedná se tedy již o vzdělávání s cílem profesní přípravy a dalšího využití v rámci profesní dráhy. Výjimkou mohou být některé dobrovolnické aktivity v rámci seniorské populace.

Tím ovšem neztrácí vzdělávání v tomto věku nic na svém významu. Naopak. Vzdělávání v této životní etapě přispívá nejen k mobilizaci intelektuálních a kognitivních funkcí, ale také k posilování fyzického a duševního zdraví. Dále nemůžeme opomenout posilování sebedůvěry, která vede k životní spokojenosti.

K mezinárodním prioritám v oblasti seniorů patří mj. mezigenerační tolerance s vyloučením ageismu, tedy věkové diskriminace.

Dle mého názoru může vzdělávání seniorů pozitivně ovlivňovat mezigenerační soužití. Velmi mě oslovila myšlenka Lidových univerzit, kdy mladí i starší občané studují společně, jsou v úzkém kontaktu.

Studium umožňuje seniorovi získávat nové informace z kvalitního zdroje. Tyto informace mohou být zdrojem k dialogu mezi přáteli, rodinou, mohou napomáhat ke kvalitním mezilidským vztahům. Také mohou být inspirací k rozhovorům mezi prarodiči a vnoučaty.

1.4 Vzdělávání z pohledu legislativy

Každá země má právo o dílčích záležitostech vzdělávání svého obyvatelstva rozhodovat sama. Přesto politický vývoj v Evropě vede ke sjednocení, nebo alespoň přizpůsobení vzdělávacích systémů. Dokumentů, upravujících tuto oblast na úrovni státní i mezinárodní je několik, níže proto vybírám pouze některé.

V roce 1972 vydala komise UNESCO dokument „Learning to be“, který obsahoval doporučení pro vzdělávání dospělých. Jedna se základních myšlenek zněla: „Každému jedinci musí být umožněno pokračovat ve vzdělávání během celého života. Myšlenka celoživotního vzdělávání je základním kamenem společnosti, která se učí“.

V roce 1996 vyšli tři významné mezinárodní dokumenty týkající se celoživotního vzdělávání.

Jsou to:

- The treasure within (UNESCO).
- Lifelong learning for all (OECD).
- White Paper on education and training (European Commission. Dokument zdůrazňuje potřebu „učící se společnosti“, přináší návrh na systém uznávání nabytých znalostí a dovedností jako prvku pracovní mobility a celoživotního učení.).

Boloňská dohoda z června 1999. V ní se členské státy evropské unie zavázaly přejít na tříступňové vysokoškolské studium. Co to znamená v praxi? Každý studijní program je rozdělen na bakalářské, navazující magisterské a doktorantské studium tak, aby si zátěže studia na různých školách přibližně odpovídaly a studenti mohli navazovat na své dosavadní vzdělání i na jiných školách, klidně i v zahraničí. Výsledkem by mohl být student, který dodělá bakalářské studium v Česku, naváže magisterským studiem v Německu a pro doktorský titul si pojede za příslušným školitelem do Anglie. Česká republika jako členský stát se do Boloňského procesu začlenila a spousta vysokých škol tak musela restrukturalizovat své studijní programy. Mezinárodní spolupráce na školách se tak stává snadnější. Je to umožněno i díky přechodu na mezinárodní kreditní systém ECTS, který je rovněž součástí Boloňského procesu. Studenti tak získávají za absolvované kredity, které jsou jim uznávány nejen na domovské škole, ale i například v zahraničí.

Memorandum o celoživotním učení je velmi významným dokumentem, který velmi konkrétně určuje budoucnost celoživotního učení. Zdůrazňuje dva základní úkoly celoživotního učení: podporovat aktivní občanství a podporovat zaměstnatelnost. Dále vymezuje tři základní kategorie učení: formální, neformální a informální.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha. Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt vyjadřující myšlenkovou východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.

Strategie celoživotního učení je strategický dokument schválený vládou ČR dne 11. července 2007.

Významným doporučením pro členské státy EU je, aby zintenzivnily své úsilí při vytváření a realizaci komplexních, prostupných a koordinovaných národních strategií celoživotního učení zasazených do evropského kontextu.

Aby vůbec mohlo dojít k zásadním změnám, musí všichni klíčoví aktéři na úrovni vlády, regionů, podniků i jednotlivců podporovat celoživotní učení jako jeden z rozhodujících faktorů konkurenceschopnosti země. Investice do celoživotního učení musí být chápány jako nejdůležitější rozvojové investice. Proto je třeba brát tyto investice za rozpočtovou prioritu na úkor výdajů, které mají pouze krátkodobé efekty. (Strategie, 2007, s. 5)

Strategie dále předpokládá vytvoření motivačního právně – ekonomického prostředí, které umožní správné a efektivní využívání finančních prostředků. Současně varuje před byrokratizací, které je třeba se v tomto procesu vyhnout. Je třeba si uvědomit, že některé procesy je možno podporovat specificky zaměřenými programy, jiné budou probíhat zcela spontánně.

Jednat ve prospěch celoživotního učení: šest klíčových myšlenek

1. Nové základní dovednosti pro všechny

Pokud si vzpomeneme na vstup do základní školy, zajisté se nám vybaví základní dovednosti: psaní, čtení a počítání. První myšlenka na těchto dovednostech staví a zároveň upozorňuje, že již zdaleka nejsou dostačujícími. Jako určitou nadstavbu k těmto znalostem, která by se ovšem do budoucna měla stát základnou, můžeme řadit: učení cizímu jazyku, informační technice, dovednosti spojené s podnikáním, sociální dovednosti apod. Současně je nutno upozornit, že se nejedná o návrh nových předmětů a jejich pojmenování. Jedná se pouze o náznak výčtu široce vymezené oblasti znalostí a dovedností, které jsou zcela jistě interdisciplinárními.

2. Více investic do lidských zdrojů

Jedná se o jasnou myšlenku, která upozorňuje, že současné investice do vzdělání nejsou dostatečné. Současně přináší zajímavou inspiraci ve formě jednotlivých myšlenek, které jednotlivé členské státy uskutečňují. Zmiňuje také skutečnost, že mnoho jednotlivců pokračuje v procesu celoživotního učení díky svým zaměstnavatelům, kteří umožňují jejich další vzdělávání např. formou kurzů. Některé firmy mají přímo definovaný počet dní v roce, které zaměstnanec může věnovat svému rozvoji. Někde je i výběr kurzu delegován na pracovníka, ten si tedy může vybrat z palety nabízených kurzů. Z dalších možností mě zaujala myšlenka péče o zaměstnance na rodičovské dovolené. Zaměstnavatel umožňuje těmto svým (dočasně uvolněným) zaměstnancům účast na podnikovém vzdělávání. Mají tedy možnost absolvovat různé kurzy, které jim umožní rozšiřovat, obnovovat či aktualizovat dovednosti v průběhu rodičovské dovolené, tedy před svým nástupem do práce.

Investice do lidského kapitálu podniků přidávají hodnotu jejich podnikání. Podniky ochotné investovat do rozvoje svých zaměstnanců jsou ekonomicky úspěšné. Úměrně s výškou investice roste rovněž přidaná hodnota na zaměstnance. Samozřejmě se musí jednat o investice vynaložené správným směrem. Tedy po důkladném rozboru potřeb vzdělávacích aktivit a zaměřené na kompetence potřebné pro výkon dané pracovní pozice. Někdy jsou ovšem upřednostňována krátkodobá řešení.

Ještě před nedávnem více společností uvádělo rozvoj a vzdělávání pracovníků jako jednu ze svých klíčových činností orientovaných na zvyšování hodnoty lidského

kapitálu i celkové tržní hodnoty podniku. Téměř každá firma se snažila rozvíjet zaměstnance prostřednictvím interních vzdělávacích aktivit, kurzů či externích tréninků. Poptávka po vzdělávacích kurzech byla stále větší a větší, a to i díky podpoře fondů z Evropské unie. Chceme-li být upřímní, musíme ovšem konstatovat, že kurzy probíhaly často dost živelně. Spolu s účastníky, kteří skutečně potřebovali vzdělávání ke své práci, se kurzů zúčastňovali i zaměstnanci, kteří neměli zájem se vzdělávat. Na úrovni podniku se málokdo zabýval efektivností nebo návratností prostředků vynaložených na vzdělávání. (Vodák, Kucharčíková, 2011, s.192)

Následkem hospodářské krize potřebovali podniky šetřit. A řešily to různě. Můžeme ovšem konstatovat, že pokud chybějí finance, sáhne se na rozpočet na vzdělávání ze všeho nejdřív. Každá hospodářská krize jednou pomine a věřím, že firmy do vzdělávání svých zaměstnanců opět začnou investovat. A možná v některých případech i rozumněji než tomu bylo doposud. Vzdělávacích aktivit by se měli zúčastňovat pouze lidé, kteří vzdělávání nezbytně potřebují ke své práci. Toto vzdělávání by měli vnímat jako přidanou hodnotu. Firma by měla očekávat a následně ověřovat přínosy této vzdělávací aktivity pro podnik. V současné době je preferována zodpovědnost a samostatnost. Tak by tomu mělo být i v podnikovém vzdělávání. Zaměstnanec by neměl brát každý kurz jako samozřejmost. Naopak, měla by být zdůrazňována skutečnost, že každý musí sám za sebe pracovat na svém osobním i profesionálním růstu.

3. Inovace ve vyučování a učení

Tato myšlenka očekává změnu v metodách. Jedinec nemá být pasivním posluchačem, ale aktivním studentem. Častější budou také metody, kdy bude lektor od studenta oddělen časem a místem edukace. Opět zmiňuje důležitost komunikačních a informačních technologií a nutnost je umět ovládat. Také podporuje vstup profesionálů do oblastí učení, které budou zmiňované myšlenky Memoranda podporovat. Cílem je také rovnost mezi pohlavími a rovnocennost studentů – seniorů.

4. Oceňovat učení

Cílem má být výrazné zlepšení způsobu pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, týkající se hlavně oblasti neformálního a informálního učení.

5. Přehodnotit poradenství

Tato myšlenka se odvolává na skutečnost, že v minulosti člověk mnohdy působil u jediného zaměstnavatele po celý svůj aktivní pracovní život. Celá pracovní kariéra probíhala v jednom podniku. Tato situace už bude v současné době spíše raritou. Pro mnohé z nás to může být situace těžká a nová. Proto je potřeba kvalitní a všem dostupné poradenství. Úloha poradce má být zprostředkovatelská, motivační.

6. Přiblížit učení domovu

Sjednocená Evropa nám sice poskytuje možnost žít a vzdělávat se v různých lokalitách, ale tato varianta nemusí všem vyhovovat. Učením z domova myslíme jednat učení prostřednictvím informačních a komunikačních technologií, jednat učení se v domovském regionu. Tento region nejenže může mít svá specifika, která mají vliv

na edukační proces, ale hlavně poskytuje vzdělávanému potřebné zázemí. To vše se může pozitivně promítnout do vzdělávacího procesu v podobě většího sebevědomí a lepších studijních výsledků.

Tyto myšlenky zcela jistě podporují celoživotní učení. Aby ovšem splnily svůj účel, je nutné je uvést do praxe. Svým rozsahem ovšem ukazují, že jejich zavedení nemůže být rychlé a musí být předem důkladně propracované. Důležitým faktorem budou také finanční zdroje. Celý proces si vyžádá nemalé investice, ale jak zdůrazňuje: jedná se o velké investice nyní, ale v žádném případě nejsou krátkodobé. Mysleme v dlouhodobém horizontu, vše se nám v určité podobě vrátí. Celá oblast je předmětem jednání a rozhodování vlád jednotlivých členských zemí.

Ve strategických dokumentech EU je celoživotní učení nahlíženo jak z hlediska zaměstnanosti a rozvoje lidských zdrojů, tak z hlediska vzdělávání. Současné evropské dokumenty ovšem již uplatňují pojetí komplexní, které zdůrazňuje jak ekonomický, tak sociální rozměr celoživotního učení. Z tohoto komplexního pojetí vychází i strategie celoživotního učení ČR. (Strategie, 2007, s. 10)

Existuje několik strategických tuzemských dokumentů. Ty mají ve vztahu k celoživotnímu učení buď kontextový charakter (věnují se obecnějším otázkám trhu práce a lidských zdrojů, společenskému a ekonomickému rozvoji) nebo jsou přímo zaměřeny na otázky vzdělávání.

Ke kontextovým dokumentům řadíme: Národní strategický referenční rámec ČR 2007 -2013. Jedná se o základní dokument pro využívání fondů EU. Mimo jiné upozorňuje, že není dokonale rozvinut systém dalšího vzdělávání, který navíc není přizpůsoben potřebám dospělým, ani jejich zaměstnavatelům. Příležitosti k rozvoji jsou spatřovány např.: ve zvýšení počtu gymnázií a lyceí, posílení jazykového vzdělávání pro všechny věkové kategorie s důrazem na anglický jazyk, zhodnocování dovedností získaných mimo systém formálního vzdělávání. Dalšími dokumenty jsou Národní lisabonský program 2005 – 2008, Strategie hospodářského růstu, Strategie regionálního rozvoje ČR, Národní inovační strategie, Národní program výzkumu a vývoje, Konvergenční program ČR, Strategie rozvoje lidských zdrojů z r. 2003. Mezi významné dokumenty postihující přímo oblast vzdělávání patří: Závěrečná zpráva z konzultačního procesu k Memorandu o celoživotním učení a Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha (Schválena vládou v roce 2001, upozorňuje na nutnost změny pojetí cílů a funkcí vzdělávání, ať už ve vzdělávacích institucích či mimo ně.)

Memorandum o celoživotním učení, Strategie celoživotního učení a další významné dokumenty jasně ukazují na důležitost dalšího vzdělávání dospělých. V této chvíli je nutné, aby tyto zásadní a důležité myšlenky nezůstaly pouze v rádcích oněch dokumentů, ale abychom je pocítili i v praxi. Tedy, že se o nutnosti celoživotního učení dozví široká veřejnost a bude k dalšímu učení či vzdělávání motivována. To vše souvisí i s nastavením podmínek pro edukaci. Celá záležitost není jednoduchá a v minulosti nebyla takto komplexně řešena. Určitou výhodou je, že nejsme jediná země, řešící tuto skutečnost, můžeme se tedy navzájem inspirovat. Důležité je ovšem nezapomenout na specifika daného regionu a jeho obyvatel. Jsem přesvědčena, že další vzdělávání může pomoci nejen v boji s nezaměstnaností, ale také zlepšit vztahy v jednotlivých sociálních skupinách, kterých je jednotlivec členem.

1.5 Motivace, bariéry a souvislosti mezi nimi

Proces vzdělávání je aktivita, která vyžaduje náš čas a energii. Člověk tedy musí vědět, proč se chce dané aktivitě věnovat. Právě motivace dává odpověď na tuto otázku.

Rozsah motivace ke vzdělávání dospělých je značně široký, počínaje snahou kompenzovat nedostatky ve vzdělávání přes snahu zlepšit si sociální postavení a schopnost adaptovat se na nové sociální podmínky až po potřebu získat schopnosti lepšího kontaktu s lidmi a kulturně se rozvíjet.

Motiv představuje vnitřní pohnutku způsobující změnu chování člověka a směřující k uspokojení jeho potřeb. Stimulování je proces navozování motivace za pomoci vnějších podnětů. (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 102)

Motivací bývá chápána jako zdroj, z něhož vychází naše jednání. Souvisí také s očekávaným prospěchem, který daný jedinec očekává jako odměnu za skutečnost, že se bude vzdělávat.

Motivy můžeme vnímat jako vše, co podněcuje činnost člověka určitým směrem, vnitřní pohnutky, jež povzbuzují a udržují aktivitu. Ten, kdo má silnou motivaci ke svému vlastnímu rozvoji, vyhledává situace, z nichž se může poučit, a stanovuje si cíle, které pro něj představují výzvu.

Motivaci můžeme rozdělit na vnější a vnitřní. Vnitřní motivace vychází ze samotného jedince. V souvislosti se vzděláváním dospělých můžeme hovořit o tom, že jedinec má ze samotného vzdělávání radost. Může ho bavit příslušná aktivita, proces samotný nebo ho těší skutečnost, že nabyl nové poznatky, které může ve svém pracovním či soukromém životě využít. Vnější motivaci můžeme chápat spíše jako tlak okolí (rodina, přátelé, zaměstnavatel).

Motivace představuje energii, která vede naše chování, jednání, vystupování k určitému cíli.

Motivace zaměstnanců k učení a zvyšování vlastního potenciálu je velmi významným prvkem vzdělávacího procesu.

Motivace k učení, tedy ochota zdokonalit znalosti, schopnosti a dovednosti, ve velké míře ovlivňuje efektivitu vzdělávání. Na motivaci působí:

- Hodnota, již účastníci přikládají učebním aktivitám ve vztahu ke svému současnému pracovnímu zařazení a budoucí kariéře, a náročnosti úkolů v rámci vzdělávacích aktivit. Jsou-li úkoly příliš lehké, ztrácejí účastníci zájem a pozornosti, jsou-li naopak náročné, úsilí účastníků se v průběhu kurzu bude snižovat.
- Okolnosti, zda program kurzu vychází ze zjištěných potřeb vzdělávání, nebo jde jen o jednorázovou akci bez zohlednění vzdělávacích potřeb účastníků. (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 101 – 102)

Cesty k cíli nebývají vždy jednoduché. Vyskytují se na nich určité bariéry. A ne jinak je tomu i při vzdělávání. Bariéra je tedy určitá překážka, která nám brání k dosažení cíle.

Bariéry, které souvisí se vzděláváním dospělých, můžeme rozdělit do několika skupin:

- Situační (vyplývají z aktuální situace jedince, řadíme sem: nedostatek času, vzdálenost ke vzdělávací instituci, nedostatek finančních prostředků).

- Osobnostní (souvisí s postoji a sebevnímáním potenciálního vzdělávaného, říká si, na to nemám, nemá to už v mém věku cenu).
- Institucionální (souvisí s nabídkou programů a kurzů, které nabízí instituce na tuto oblast zaměřené).

Tak jako v ostatních oblastech života, i zde platí, že pokud člověk objeví tu pravou vnitřní motivaci, získá odvalu i sílu tyto bariéry pokořit. Nutno podotknout, že v jistých případech nejde o opravdové bariéry, ale jen o zástupné důvody, určité omluvenky a vysvětlení proč to nejde. Pokud je člověk vnitřně motivován, tak hledá a věřím, že v mnoha případech i najde cestu ke svému cíli.

Tak tomu může být i v souvislosti s vnímáním nedostatku času. Stížnosti na nedostatek času slyší jistě každý z nás ve svém okolí téměř denně. Jistě, náš den bývá náročný a aktivit, které musíme stihnout je mnoho. V tomto případě se doporučuje udělat si časový snímek dne či týdne. Zaznamenat si aktivity a najít „hluchá“ místa, které je možno vyplnit novou aktivitou, studiem. Rozhodujícím okamžikem může být také chvíle, kdy se zadíváme na všechny aktivity, které jsme vypsalý. Jsou opravdu tak důležité? Mohu některé přesunout třeba na jiného člena rodiny? Mám zde nějaký čas na sebe? To celé může vést k určité rekapitulaci dosavadního způsobu života a v ideálním případě k nalezení potřebného času.

Na druhou stranu je nutné zvážit případnou celkovou časovou zátěž vzdělávací aktivity a posoudit, zda je časově únosná. Důležité je uvědomit si, že se nejedná o zásah pouze do života studujícího jedince, ale celé jeho rodiny. Celkový soulad a dohoda by měly být předpokladem k předcházení konfliktů.

V případě, že má zájemce o vzdělávání zájem rozšiřovat své kompetence, ale vzdálenost k instituci poskytující toto vzdělávání je velká, může využít formy e-learningu. V nejširším slova smyslu e-learning představuje využívání informačních a telekomunikačních technologií ve vyučování a učení. Jedná se o edukační proces, který využívá informační a komunikační sítě k distribuci studijního obsahu. Přítom vzdělávaný a vzdělavatel nejsou přítomni v čase a místě. Poslední dobou se začíná hovořit i o tzv. m-learningu (mobilním vzdělávání). Vše souvisí s rychlým rozvojem informačních a komunikačních technologií. Nové generace mobilních telefonů jsou na vysoké úrovni, mají dostatečný výkon, přístup na internet, takže mohou také sloužit ke vzdělávání.

Další alternativou jsou kurzy na CD ROM a DVD. Představují vzdělávání spojené s PC a softwarem, ale bez připojení na síť. Výhodou tohoto druhu e-learningu je multimediálnost studijních materiálů (grafika, animace, audio, video). Jejich nevýhodou je nemožnost aktualizace nebo úpravy na míru zadavatele e-learningové služby. Na druhé straně mají ovšem obrovskou výhodu podstatně většího prostoru v prezentaci učební látky, a tedy využití různých oživovacích prvků, animací, videa apod. určitou nevýhodou zůstává vysoká cena přípravy kvalitního kurzu, výroby CD, DVD a problémy s distribucí. Pro studium těchto kurzů je zapotřebí vysoká motivace a pevná vůle. (Mužík, 2011, s. 192)

Nedostatek finančních prostředků. Musí být vzdělávání vždy nákladnou položkou do rodinného rozpočtu? Některé zajímavé kurzy poskytují i zájmové a neziskové organizace, s jazykovou výukou je možné začít s učebnicí pro samouky apod. Je nutné sledovat nabídku ve svém okolí. Ovšem chápu, že učebnice pro samouky může být pro někoho kompromisem či velkým ústupkem ze svých představ a požadavků. Pokud si ale z nejrůznějších důvodů nemůže dovolit více, jsem názoru, že lepší něco nežli nic. Pokud hovoříme o placených kurzech, mnohdy zakončenými zkouškou, slibující získání certifikátu, může se jednat o finančně zatěžující záležitost

pro rodinu. Potom je otázkou, zda se celá situace vyplatí. Je zde přeci možnost, že se jedná o počáteční investici, která je příslibem dalšího a trvalejšího zdroje příjmů pro rodinu. Pokud se ovšem jedná pouze o zájem daného člověka, je samozřejmě zapotřebí zvážit, zda si rodina toto vzdělávání může dovolit.

Tak jako u jiného zboží, i u vzdělání platí, že ne vždy je v souladu cena a kvalita. Vysoká cena tedy ještě účastníkovi nemusí zaručovat kvalitní kurz. A to v mnoha ohledech. To vše samozřejmě nutné brát v potaz při výběru kurzu.

Obsahy vzdělávacích programů i jejich cena by měly být dostupné co nejširším počtu dospělých. Praxe vzdělávání dospělých například ukazuje, že v této oblasti nejsou dosud uplatňovány v plné míře např. reklamní cesty na podporu šíření vzdělávacích produktů. Často je též diskutována otázka ceny vzdělávání. Skutečností je, že nejrůznější státní zásahy do vzdělávání dospělých (granty, dotace, daňová opatření) porušují určitým způsobem vztah ceny a kvality. Kvalitní vzdělávání (zvláště na podnikové úrovni) je velmi drahé. (Mužík, 2011, s. 284)

Co se týká osobnostních bariér a sebevímání, věřím, že zde pomůže podpora někoho z okolí. Mohou to být členové rodiny, ale také širší sociální okolí. Dokáže to kolega z práce? Tak proč ne já, zkusím to! Ukazuje se, že právě členové rodiny jsou pro nás stabilním a zachytným bodem, ve chvílích, kdy potřebujeme pomoc, povzbudit. Proto jsou dobré rodinné vztahy pro náš život tolik důležité.

A institucionální bariéry, které souvisí s nabídkou kurzů? Myslím si, že nabídka je v současné době bohatá a potenciální účastníci vzdělávání si mohou vybírat. Musí si vybrat kvalitní instituci a formu kurzu, která jim bude vyhovovat. O těchto bariérách si myslím, že kolikrát ani nejsou bariérami, ale právě těmi výmluvami. Pokud není motivace, může být nabídka vzdělávacích institucí sebelepší, ale zájemci do kurzu neprijdou.

Inovace v oblasti práce s sebou přináší nové požadavky na kvalifikaci a rozšiřování stávající kvalifikace. Snad bychom nenašli obor, který se neposunuje směrem vpřed. U některých oborů je posun velice markantní, někde pomalejší, ale posun zde je. Může jít o posun v technologii, nových možnostech systémů, změny pracovních postupů až po závratné vědecké objevy. Tím vzniká potřeba rekvalifikace.

Procesem rekvalifikace bude procházet velký počet pracovníků jak manuálních, tak i duševních povolání. Především ti, na jejichž pracovišti či v jejichž profesích dochází ke změně pracovní činnosti. Dále ti, kteří na trhu práce nenacházejí uplatnění se svou dosavadní kvalifikací. Pak jsou to ti, kteří z různých osobních důvodů chtějí změnit svou kvalifikaci. A konečně jsou to lidé, kteří z důvodu poškození zdraví nemohou vykonávat svou původní profesi.

Cílem rekvalifikace je přizpůsobovat profesní a kvalifikační potenciál neustále se měnícím potřebám ekonomiky, vytvářet na trhu práce dynamický soulad mezi nabídkou kvalifikovaných pracovních sil a poptávkou po nich, předcházet nezaměstnanosti a přispívat k co nejvyšší zaměstnanosti.

Můžeme shrnout, říci stručně, že kvalifikace je úroveň přípravy, vhodnost osoby pro výkon té které práce. Soubor odborných znalostí, dovedností a návyků a pracovních i občanských postojů.

Pro rekvalifikaci jako specifický proces reedukace jsou určující některé rozhodující skutečnosti. Jednou z nejměrodatnějších je připravenost k učení. Na tuto připravenost mají vliv biografické faktory a danosti sociální (dřívější postavení v zaměstnání), situační (výše výdělku, nezaměstnanost, rodinné problémy), ale také dřívější školní vzdělání a celková intelektuální úroveň. Další rozhodující skutečností je

motivace, při níž důležitou úlohu hraje sebeobran člověka, dále věk (vyšší věk představuje bariéru), zdravotní stav a konečně filozofie člověka, projevující se v míře zodpovědnosti vůči sobě samému a k lidem blízkým, projevující se i v charakteru životních perspektiv.

Subjektivní prožívání kvality života jedince v postproduktivním věku ovlivňují i životní aspirace jedince, hodnotové orientace, zejména pak hodnoty spojené s kultivací osobnosti. Obecně lze konstatovat, že i ve starším věku je nejdůležitějším kritériem kvality života různorodost potřeb a možnost jejich uspokojování, ať už jde o potřeby fyziologické, psychické nebo sociální. Odchod do důchodu s ním související úbytek sociálních kontaktů znamená omezení aktivity a sníženou možnost komunikace jedince.

Vliv státu v oblasti dalšího vzdělávání je ve všech vyspělých zemích neobyčejně významný. Stát je všude nositelem zákonodárných kompetencí a významným financujícím místem. Nositeli úkolů státu v oblasti dalšího vzdělávání jsou ministerstva školství a vzdělávání a ministerstva práce. (Bočková, 1994, s. 6 - 25)

Motivace rekvalifikace je nepochybně podložena řadou podnětů a pohnutek, z nichž některé jsou vyloženě psychologické, jiné zase sociologické. Soudíme, že v obecné rovině půjde o následující motivy:

- Ekonomická situace, podmíněná požadavky trhu pracovních sil se zřetelem na jejich nynější a požadovanou profesi.
- Postavení člověka v pracovním procesu, kdy – v úzké spojitosti s ekonomickou situací – člověk má či nemá odpovídající profesi, kterou může či nemůže uplatnit na trhu práce.
- Kulturní úroveň a dosažené vzdělání, kdy vzniká určitý paradox: nejvíce problémů je spojeno s rekvalifikací nekvalifikovaných pracovníků a na druhé straně s vysokým stupněm vzdělanosti u úzce zaměřených specialistů, kteří se někdy stávají vzhledem k restrukturalizaci národního hospodářství nadbytečnými.
- Postavení, místo, sociální status v rodině, kdy jsou značné rozdíly v případech, že jde o člena rodiny s hlavním rodinným příjmem (jsme si vědomi skutečnosti, že je u nás jistou tradicí, že hlavním nositelem příjmů v domácnosti a rodině je muž a přes řadu deklarací o rovnoprávnosti je žena většinou za stejnou práci méně placena a její příjem je tedy doplňkový) apod.

V zásadě zde existují dvě alternativy rekvalifikace:

- Buď je vedoucím motivem hrozba ztráty zaměstnání či již existující nezaměstnanost.
- Anebo jde o snahu o rozšíření, doplnění či zvýšení kvalifikace z jiných důvodů ze zájmu apod. (Koudelka, 1992, s. 116 – 117)

V prvním případě jde v podstatě o rekvalifikaci z nutnosti. Ve spojení s motivací zde převládá spíše pocit, že člověk prostě musí. Tedy zkusím to a uvidím, co to přinese. Třeba mi to pomůže vyřešit mou situaci. V případě, že se již jedinec stal nezaměstnaným, může se jednat o podmínku stanovenou Úřadem práce. Na druhou stranu ne vždy musí převládat pasivní pocit. Člověk se může chytout nové šance, nového začátku. Do rekvalifikačního kurzu může nastoupit s chutí a elánem. Dalším faktorem, který může zvýšit potřebnou motivaci, jsou finance. Jedinec si prostě řekne, že se to musí povést, je si vědom, že potřebuje novou práci a s ní spojené příjmy. Tomu nahrává i fakt, že většina domácností neoplývá finančními rezervami pro případ výpadku příjmu nebo jiných neočekávaných situací.

Z druhého případu je motivace jasně znát. Otázkou je, zda je člověk opravdu dobře namotivován, co ho motivuje a zda mu motivace vydrží. Je zde potřeba počítat s různými překážkami, které mohou mít mnoho podob.

Pokud budu hovořit o čase, který je na rekvalifikaci či další vzdělávání potřeba, nemyslím tím jen čas daného jedince, který se bude aktivně vzdělávat. Myslím tím čas i jeho rodiny. Pokud je totiž součástí rodiny, bude časový dopad i na ostatní členy rodiny. S tím je potřeba počítat, je ideální, pokud členové rodiny našeho vzdělávajícího se jedince podporují. Ten ale musí být také realista, je třeba si uvědomit, kolik toho přeneseme na ostatní členy rodiny a zda je to únosné. Pokud nedojde k souladu, konflikty na sebe nenechají dlouho čekat. Ideální je vše ladit předem. Ovšem ani časový představy vzdělávaného se nemusí potkat s realitou. Časový úsek výuku je předem dán, ale jak odhadnout např. čas na další přípravu, na učení se před zkouškami či vypracování úkolů?

Zahájení studia či jiná účast na vzdělávání mění, ovšem někdy také narušuje, chod rodiny či domácnosti. Je potřebné s těmito změnami počítat, řešit je a předcházet konfliktům.

Jaký je můj názor na tuto souvislosti mezi motivací a bariérami? Myslím si, že s motivací potřebujeme pomoci s vnějšího okolí. Naopak bariéry si někdy stavíme my sami.

Co tedy může představovat naši motivaci? Může to být pocit radosti, uspokojení z učení, vize lepšího pracovního uplatnění v rámci stávající firmy, nově dosažené vzdělání může představovat také krok potřebný k odchodu ze stávající firmy do nové či k začátku podnikání, dalším faktorem může být zvýšení sebevědomí, rozšíření sociálních kontaktů apod.

Motivace musí vycházet z jedince samotného. K získání motivace mu ovšem může pomoci jeho okolí. Pokud pomínu blízké okolí jedince, jak pomáhá k získání motivaci obec, kraj či stát? V kapitole č. 1.4 hovořím o důležitých dokumentech týkajících se dalšího vzdělání. Jak se důležité myšlenky z těchto dokumentů dostávají k těm, kterým jsou určeny? Dle mého názoru málo. Otázkou je také optimální forma, kterou tuto osvětu provádět. Chápu, že to není jednoduchá oblast, ale je potřeba začít. Většinou je každá změna lépe přijímána, pokud jsme na ni předem připravováni.

Často se v této souvislosti hovoří o skutečnosti, že důvodem pro další vzdělávání jsou právě pracovní požadavky. To potvrzuje i výzkum, který provedli Rabušič, Rabušicová. Jakou motivaci uvádějí lidé, kteří se po nějakém čase vrátili do školy? Dominantním motivem je především snaha o zlepšení možnosti pracovního uplatnění – 53%. Sečteme-li toto číslo s 12% lidí, kteří udávají jako motivaci přímý požadavek zaměstnavatele, dojdeme k závěru, že v 65% je motivace k účasti na formálním vzdělávání pracovní. Kýženu odměnou je tu zlepšení pozice na pracovním trhu. Zajímavá je zajisté i hodnota 25%. Což je počet respondentů, kteří odpověděli, že motivací je jejich osobní rozvoj. (Rabušicová, Rabušic, 2008)

Další výzkum se týkal motivace k neformálnímu vzdělání. Podíl těch, kteří se minulých 12 měsících neúčastnili žádné formy neformálního vzdělání, činí 66%. Co se týká pohledu do budoucna, tak se dalšího vzdělání neplánují zúčastnit lidé s nižším vzděláním, lidé staršího věku, lidé manuálních profesí, nezaměstnaní, důchodci a osoby na rodičovské dovolené. Naopak o něco častěji se kurzů zúčastnili, případně chystají zúčastnit v budoucnu právě lidé, kteří již vyššího stupně vzdělání dosáhli. Vzdělání tedy vyzdvihují a připisují mu vyšší hodnotu. Obecně z těchto výsledků můžeme říci, že ti, kteří by se dalšího vzdělávání ve svůj vlastní prospěch měli účastnit, to neplánují.

K závěrům svých výzkumů autoři sdělují: „Co se týče motivace, ukázaly se zřetelné rozdíly mezi formálním a neformálním sektorem, zatímco neformální vzdělávání je motivováno především mimopracovními důvody, pro účast na formální vzdělávání je prvořadá pracovní motivace. Zajímavé však je, že význam pracovní motivace je různý v různých vzdělanostních skupinách. Vzorec je jednoduchý: čím vyšší vzdělání, tím vyšší podíl mimopracovní motivace. V tomto ohledu se nabízí hypotéza, že vzdělanější jedinci představují předvoj v tom smyslu, že přestávají vzdělávání v dospělém věku chápat výhradně v jeho ekonomické dimenzi. Vzdělávání zde nevystupuje jen jako nástroj navyšování vlastního lidského kapitálu, ale také jako prostředek sebekultivace a osobnostního rozvoje. Což jsou prvky, které velmi souzní s teoriemi (a ideály) společnosti vědění. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 109)

1.6 Dílčí závěr

Úvodní kapitola je vstupní kapitolou do široké oblasti vzdělávání dospělých. Nejdříve jsem zavítala do historie. Důvodem bylo poukázat na skutečnost, jak dlouho nás již vzdělávání doprovází, jak se vyvíjelo, jaké má funkce. Rovněž jsem nemohla opomenout vysvětlení některých základních pojmů.

V rámci propojení vzdělávání dospělých a sociálních problémů musím zdůraznit skutečnost, že myšlenky o síle a účinnosti vzdělávání při řešení společenských problémů byly v historii lidstva formulovány již mnohokrát. Od Sokratovského ztotožňování nevědomosti se zlem, přes renesanční myslitele, formující utopistické ideje o osvícené vládě a vzdělaném národu, Komenského myšlenky o vzdělávání všechny a o všem a pro všechny, ideje osvícenců, atp. Cílem není hodnotit, jak se to komu povedlo. Z minulosti se samozřejmě můžeme poučit. Důležité je ovšem dívat se vpřed a řešit aktuální problémy, které již vyvstaly, či teprve čekají a budou aktuální v brzké budoucnosti.

Obyvatelstvo stárne. Starých obyvatel přibývá a to je nejen v rámci České republiky, ale celosvětově. Tím více bychom si měli rozumět, akceptovat se, tolerovat se, chápat se, komunikovat spolu. Gerontopedagogika vznikla právě jako reakce a aktuální vývoj společnosti, který ukazoval, že pedagogika se již nemůže zaměřovat pouze na populaci dětskou a populaci dospělých v produktivním věku.

Právě gerontopedagogika může z mého pohledu poskytnout nová témata k diskuzi, debatám, ať již v rámci rodiny či širšího okolí a dopomoci k lepším mezigeneračním a mezilidským vztahům. A co je možná ještě důležitější. Může pomoci ke zlepšení životního stylu, zvyklostí, nalezení potřebného sebevědomí a pocitu, že jsem v životě ještě důležitý a užitečný.

Legislativa a vzdělávání by snad mohlo být samotným tématem další práce. Stačí se jen podívat na množství dokumentů, které tuto oblast upravují. Jsou to dokumenty národní i mezinárodní. Chápu, že jejich tvorba není z mnoha důvodů jednoduchá. Také musejí být v souladu. Právě zde si uvědomuji určitý nesoulad, který osobně vnímám ve skutečnosti, že jednotlivé vlády a mezinárodní organizace věnují zcela zaslouženě této oblasti mnoho svého času a energie. Z mého pohledu by však tyto skutečnosti měly více prosakovat mezi širokou veřejnost, která by měla být jednak informována, a jednak také motivována k dalšímu vzdělávání.

Právě motivaci a bariérám jsem se věnovala v poslední části první kapitoly. Nemohu se zbavit pocitu, že občas se pro nás jednoduší dívat se kolem sebe a naříkat na to, co ti ostatní. Ale co začít u sebe? Nenajdu práci ve svém oboru? Jaké jsou mé další možnosti? Co umím? Chápu, že začít je někdy těžké. Potřebujeme k tomu odvahu, informace, někdy i finance. Hlavně ovšem musíme znát odpověď na otázku proč. Proč do toho chci jít a co mi to přinese. Mnohdy nám s motivací pomáhají členové rodiny, naši blízcí, přátelé. A tak tomu má být. Dobré mezilidské vztahy jsou důležité pro náš spokojený život. A hranice mezi soukromým a profesním životem je velmi tenká.

2. Celoživotní učení

2.1 Celoživotní učení

Celoživotní učení je v dnešní době vnímáno jako nezbytný proces vedoucí k aktivní zaměstnanosti a uplatnění se jedince na trhu práce. Všechny členské státy Evropské unie včetně České republiky se tímto klíčovým aspektem zabývají.

Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních organizačních institucích v rámci vzdělávacího systému, či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. (Palán, Langer, 2008)

Celoživotní učení má člověku poskytovat možnost vzdělávat se v různých stádiích jeho života, a to s ohledem na jeho možnosti, zájmy, potřeby.

V této souvislosti je také zmiňován pojem „od kolébky do hrobu“, který vyjadřuje celoživotní učení jako nepřetržitý proces, který je součástí celého našeho života.

Celoživotní vzdělávání i celoživotní učení je reakcí na potřebu, kterou vyvolala dynamika změn, které se stávají součástí našich životů.

Jedličková vysvětluje rozdíl mezi pojmy celoživotní vzdělávání a celoživotní učení ve své publikaci následovně:

„Celoživotní vzdělávání je proces dosahování osobnostního, sociálního a profesního rozvoje, trvajícím v průběhu života jednotlivců, za účelem zdokonalení kvality života jak jednotlivců, tak společnosti.“

„Celoživotní učení je kontinuální proces, který stimuluje a zplnomocňuje jednotlivce k získávání všech znalostí, hodnot, dovedností a porozumění, které potřebuje v průběhu života, a k jejich používání se sebedůvěrou, kreativitou a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředcích.“ (Jedličková, 2006, s. 15 – 16)

Celoživotní učení v sobě zahrnuje: formální vzdělání, neformální vzdělání a informální vzdělání (resp. informální učení).

Celoživotní učení si můžeme představit jako nepřetržitý proces. V žádném případě se nejedná o situaci, kdy je člověk celý svůj život účasten vzdělávání ve formě, kterou si asi představíme nejčastěji, tedy ve školních lavicích, či aule a obhajobou svých znalostí u zkoušky. Má se jednat spíše o připravenost člověka stále se učit něčemu novému nežli o neustále studium.

V poslední době se uplatňuje i pojem „všeživotní“ („lifewide“) učení. Tento pojem má ještě přesněji vystihovat podstatu našeho „celoživotního učení“. Zdůrazňuje, že se učíme nejen v průběhu celého života, ale také vždy a všude, tedy ve všech prostředích.

Všeživotní dimenze upozorňuje na komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení. Připomíná, že užitečné a zábavné učení může probíhat a probíhá v rodině, ve volném čase, v životě v obci a v každodenním pracovním životě. Pojem

všeživotní vysvětluje, že učení a učení se jsou role a činnosti, které mohou v čase a prostoru přecházet jedna ve druhou. (Palán, Langer, 2008, s. 103)

„Negramotnými v 21. století nebudou ti, kdo neumějí číst a psát, nýbrž ti, kdo se nebudou umět učit, odučit a přeučit.“ Alvin Toffler (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 61)

Alvin Toffler je americký futurista a spisovatel, známý pro jeho práce diskutovat o digitální revoluci, revoluci komunikací, korporační revoluci a technologické výstřednosti.

Jeho citát mě inspiroval k dalším myšlenkám a posunul potřebu celoživotního učení a vzdělávání ještě někam dále, hlouběji. Představme si člověka, který by v dnešní době neuměl číst či psát. Dosaďme si do současné reálné situace. Dokážete si představit, jak by vypadal jeho den, jeho život, jak by pro něj musely být některé situace náročné, zatěžující a stresující? Jenže teď si představte, že už sice umí číst a psát, ale doba pokročila. Kolem něj jsou moderní technologie, různé systémy, elektronika, neustále se měnící právní normy apod. Co teď s tím? Odpověď a řešení přináší právě celoživotní učení.

2.2 Fáze dospělosti

Pokud se chci věnovat otázce vzdělávání dospělých, nemohu pominout nejdříve definovat fáze dospělosti.

Dospělost člověka má v rámci let široký rozsah. Jistě si umíte představit, že vzdělávání dvacetiletého člověka bude mít jiné podmíněnosti než vzdělávání třeba padesátníka.

Věková skupina, to je jeden z údajů, který by měl zajímat lektora (resp. vzdělavatele). Může podle ní mj. volit různé metody výuky.

Na druhou stranu chci podotknout, že je důležité vnímat každého člověka jako jedinečnou osobnost a nemůžeme ho rigidně zařadit do nějaké skupiny a přiřadit mu vlastnosti či předpoklady pro danou skupinu vlastní.

Je naopak třeba pečlivě vnímat, naslouchat, všímat si i drobností a nepředvídat, neškatulkovat.

Fáze dospělosti uvádím tak, jak je představuje Vágnerová (2007) ve své publikaci.

Období mladé dospělosti: 20 – 40 let

Z hlediska přípravy na výkon povolání končí v tomto období sociálně tolerovaná lhůta věnovaná přípravě pro jeho výkon, případně počáteční experimentování a hledání vyhovující profese. Jinými slovy by člověk po dvacátém roce života měl dokončit zvolené studium a začít pracovat. Možná se ukáže, že původně zvolené zaměstnání mu ne úplně vyhovuje, případně nemůže dočasně sehnat práci v daném oboru a projde si fází experimentů. Řada mladých lidí také po ukončení studia vycestuje do zahraničí, nabýt další životní zkušenosti.

Může dojít k výstavbě základu profesní kariéry. V období mladé dospělosti je důležitá potřeba seberealizace. Mladý člověk chce něco dokázat, prosadit se. Získáním výděleku také dochází k získání samostatnosti a nezávislosti na rodičích. Výdělek také umožňuje realizovat vlastní bydlení.

Z pohledu vzdělávání by mladý člověk měl vědět jak se učit, resp. co vyhovuje právě jemu. Studium by mělo dát základy pro výkon jeho povolání a jistě záleží právě na individuálním charakteru konkrétního povolání, zda je nutné ihned po skončení studia pokračovat v čerpání nových informací či skutečností nebo zda si člověk nějakou dobu vystačí s tím, co již nabyt.

Pro mladého pracovníka bývají charakteristické následující rysy: plné nasazení, nadšení, odvaha, optimismus, očekávání pozitivního, pocit sebejistoty, vedoucí až k přeceňování dosažených znalostí a podceňování zkušeností, pružnost, netrpělivost, potřeba dosáhnout svých cílů co nejrychleji, odolnost, schopnost zvládat stres, intenzivně pracovat a obětovat leccos pro realizaci svého cíle, realismus a pragmatismus a v neposlední řadě také potřeba perspektivy a profesního vzestupu. To může vést až k nadměrné soutěživosti a k sebeprosazování se na úkor kooperace.

Samozřejmě se nejedná o univerzální charakteristiku. Tyto rysy se mohou projevat v různé míře, u různých lidí, záleží také na dalších okolnostech, vlastnostech člověka, jeho hodnotách, temperamentu apod.

Právě tyto charakteristiky ovšem mohou vést k určitým mezigeneračním sporům či nedorozuměním na pracovišti. Mladý člověk může být vnímán jako velmi ambiciózní, také svým způsobem jako nespolupracující individualista. Služebně starší kolegové upozorňují také na skutečnost, že mu chybí praktické zkušenosti. Naopak mladší kolega se na stávající služebně a generačně starší kolegy může dívat jako na konzervativní jedince, kteří nemají rádi změny, málo riskují apod. Nutno podotknout, že někdy je pohled nového a mladého pracovníka ovlivněn tím, že se jedná o jeho první zaměstnání a pohled na určité záležitosti může být v dobré víře naivní a přehnaně pozitivní.

O pracovních konfliktech se poslední dobou mluví stále častěji. Jedná se o poměrně nově zmiňovaný fenomén. A poměrně vážný. Zvláště pokud uvážíme, kolik času člověk v zaměstnání se svými kolegy tráví. Pokud jsou na denním pořádku konflikty či šikana, je to situace velmi smutná a vážná, vyžadující řešení.

Jako určitý mezník v období mladé dospělosti je uváděn třicátý rok věku. Zde dochází k určitému bilancování, a to jak osobního, tak profesního života.

Zatímco dvacetiletý člověk startuje svou profesní kariéru bez velkých zkušeností, s velkým očekáváním a mnohdy i důvěrou, ale hlavně ve většině případů jako svobodný a bezdětný člověk, za deset let vývoje jeho profesní kariéry se často mění i jeho soukromý život. Ve třiceti letech již má, resp. může mít životního partnera, děti. Dochází k přijetí nové zodpovědnosti, která se promítá i do profesní kariéry. Jedinec už nerozhoduje a není zodpovědný jen sám za sebe. U žen může docházet k dilematu při volbě mezi mateřstvím a profesní kariérou, a to nejen v období plánování těhotenství, ale i při následném návratu po mateřské dovolené.

Období střední dospělosti: 40 – 50 let

V tomto období již člověk většinou nabyt různých zkušeností, ať již profesních či soukromých. Může dojít ke změně chápání problémů, protože se staly součástí jejich každodenního bytí. Dochází k určité stereotypizaci. Střední dospělost je také počátkem postupného nárůstu kognitivních opatrností a rigidity, která odmítá nové poznatky i nová řešení běžných situací. To se samozřejmě promítá i do profesního života. Praktická inteligence se v průběhu dospělosti výrazně zdokonaluje a ve střením věku dosahuje svého vrcholu, zatímco abstraktní inteligence, která se projevovala např. ve školní práci, dost často klesá nebo alespoň stagnuje. Zde již můžeme vidět rozdíly ve srovnání s předchozím obdobím dospělosti.

Profesní kompetence se stabilizují, mnohdy ještě i rozvíjejí. Čtyřicátník je na vrcholu svých schopností, obvykle je umí i dobře uplatnit. Čtyřicátníci bývají produktivní, dosahují svého vrcholu jak v profesním postavení, tak v oblasti výdělků. Projevují se zkušenosti, vědí jak se svými znalostmi a dovednostmi nakládat. Pro svoje zkušenosti mohou být také kolegy oceňováni a může se jim dostávat určité formy úcty a uznání.

Střední věk je fází bilancování i z hlediska profese. Čtyřicátník si potřebuje znovu potvrdit správnost svého profesního směřování. V tomto věku již také není v takové míře závislý na vnějších vlivech, na názorech ostatních lidí či společenském očekávání. Vnější ocenění přestává mít primární důležitost a více jde o pocit vnitřní spokojenosti.

Někdy dochází ke změně profese. Začít znovu, v jiné oblasti. Mnozí si uvědomují, že mají poslední šanci. Souvislost můžeme hledat také ve skutečnosti, že potřeba smyslu pracovní činnosti je důležitější než pro mladší generaci.

Pokud ovšem dochází delší dobu k nadměrně zvýšenému pracovnímu nasazení, které není spojeno s odpovídajícím uspokojením a relaxací, může vést až k syndromu vyhoření. Jeho hlavními znaky je emoční vyčerpání, pocity nepohody a nechuť k práci. Tímto rizikem jsou ohroženi především lidé, kteří mají vysoké profesní aspirace a zároveň jim chybí zdroje kompenzace negativních prožitků. Těmito zdroji jsou rodina, partnerství, přátelské vztahy, volnočasové aktivity.

Potřeba seberealizace může být již v různé míře uspokojena. Preference úspěchu a moci je nahrazována získáním pohody a jistoty. Příslušnost k určité sociální vrstvě, která je určena úrovní vzdělání a jemu odpovídajícím profesním postavením, lze považovat za definitivně danou. Překování této hranice již není po 50. roce života příliš pravděpodobné.

Aktuální otázkou je přesto další vzdělávání. Společenské proměny jsou rychlé a profesní dovednosti ztrácejí svoji užitečnost. Leckteré nabyté kompetence již nejsou vůbec potřebné.

V případě, že se jedinec rozhodne dále vzdělávat, je podstatný také fakt, zda se od doby ukončení studia po současnost vzdělával či nikoliv. Důležité je totiž umět se učit, a to může být pro někoho skutečnou novou, mnohdy tvořící těžko odstranitelnou bariéru. Také to někdy bývá důvod, proč člověk po krátké době studium přeruší či opustí. Můžeme také konstatovat, že po čtyřicátém roce života se již člověk učí hůře, o to více pokud nebyla paměť trénována.

Období starší dospělosti: 50 – 60 let

Tendence porozumění s lidmi stejného věku. Spojují je obdobné zkušenosti a podobná budoucí očekávání. Období přijetí nové role související s narozením vnoučat. Stereotyp života není odmítán. To se projevuje i v profesi. Starší zaměstnanci o nové podněty příliš nestojí, dávají přednost stereotypu a rutině. Neradi se učí něčemu novému, mají strach z nových metod, mnohdy nemají dostatečnou sebedůvěru, bojí se chyby.

To se projevuje i v samotném vzdělávání. Účastníci vzdělávání mohou mít strach ze selhání či chyby, zvláště pokud je v blízkosti někdy známý, např. kolega. Mnohdy je limituje také přehnaný respekt k lektorovi.

Mění se vztahy s lidmi, postoj k jiným lidem. Lidé se více vztahují do rodiny, což pro ně představuje bezpečné teritorium. Také nové kontakty se již nenavazují tak snadno.

Profesní kariéra většinou jede nastaveným směrem, nedochází k závažným změnám. Období starší dospělosti je spojeno také s bilancováním profesní kariéry

a jejím uzavíráním, které vyvrcholí odchodem do důchodu. Jedná se o další důležitý mezník v životě člověka.

V rámci profesních vztahů mohou někteří jedinci vnímat ohrožení své pozice služebně mladšími kolegy. Může docházet k různým konfliktům, mnohdy za cenu udržet se své místo za každou cenu. Ztráta zaměstnání v tomto věku je ohrožující a strach a stres ovlivňují naše chování a jednání.

V záměru profesní kariéry může docházet k nárůstu jejího významu pro jedince. To zejména v případě, kdy dospělý člověk nemá jiné zájmy, jeho práce má pro něj vysokou hodnotu, obává se odchodu do důchodu. Někdy naopak dochází ke ztrátě zájmu o práci, což může být vyšší unavitelností, sníženou tolerancí ke stresu a napětí, úbytku kompetencí a mnohdy i dalšími okolnostmi.

Důležitým aspektem je také charakter vykonávané práce. Pakliže se jedná o práci spojenou s fyzickou činností, je třeba brát v potaz pokles tělesné výkonnosti. Starší dělníci již nemohou konkurovat mladším, jejich výkonnost, obratnost i rychlost ubývá. V této souvislosti také roste riziko ztráty zaměstnání. Opakem mohou být profese zaměřené převážně na intelektuální činnosti. Zde naopak jedinec může dosahovat pomyslného vrcholu.

Období raného stáří 60 – 75 let

Odchod do důchodu znamená ztrátu profesní role a s ní spojené společenské prestiže. Mění se i chod rodiny, dochází ke změně postavení jedince uvnitř rodiny. Odchod do důchodu je také důležitým sociálním mezníkem. Uzavírá se dlouhý úsek lidského života, kdy byl člověk profesně činný. Na odchod do důchodu je důležité se předem připravit, což mnoho jedinců podceňuje. Pocit životní pohody a spokojenosti s vlastním životem se po odchodu do důchodu může změnit k lepšímu, k horšímu, nebo se měnit nemusí vůbec. Důležitým faktorem je také skutečnost, zda se jednalo o odchod dobrovolný či nedobrovolný, natož náhlý.

Odchod do důchodu může být v mnoha případech velmi náročnou životní skutečností, ovlivňující vztahy. Více než mezigenerační vztahy se často jedná o vztahy partnerské, ale pokud zasáhnou i širší rodinu, mohou se vyskytovat i mezigenerační rodinné konflikty. Potažmo, nejen ty rodinné.

Nesmíme podceňovat potřebu aktivity. Práce naplňuje ve značné míře potřebu smysluplné aktivity. Po odchodu do důchodu nesmí člověk zůstat pasivní a bez programu. Ukončil sice určitou a podstatnou část svého života, ale ten běží dál. Je samozřejmě nutno brát zřetel na úbytek tělesných schopností, větší unavitelnosti a také pohodlnosti, ale i tak se dá najít smysluplná činnost. Tato potřeba také souvisí s další potřebou, a tou je potřeba sociálního kontaktu. Obě potřeby je možno propojit. Je pravdou, že v tomto období sociálních kontaktů ubývá. Člověk často ztratí kontakty se svými spolupracovníky, kteří mohli tvořit podstatnou část jeho sociálních kontaktů. Právě účast na semináři či setkání v klubu důchodců může být zdrojem nových kontaktů. Více se této problematice budu věnovat v kapitole 3.3.

Období pravého stáří: 75 a více let

Staří senioři mají vysokou potřebu udržení spolehlivých a jistých citových vazeb, jsou závislí na vztazích s nejbližšími lidmi. Důležitý je pocit příslušnosti k nějaké skupině, především rodině. Zhoršuje se emoční regulace, staří lidé nejdou vždy schopni ovládat své reakce a rozlady. Strach ze ztráty intimity a anonymizace vzniklé např. umístěním seniora do instituce.

Přesto i někteří senioři v této věkové kategorii stále rozšiřují svoje obzory a rádi se přiučí něčemu novému. Zajímají se, a to je důležité.

2.3 Dospělý ve formálním vzdělávání

Jednou z forem vzdělávání je formální vzdělávání. Dalším formám vzdělávání se budu věnovat v kapitolách č. 2.4 a 2.5.

Formální vzdělávání je institucionalizované vzdělávání v subjektech školského systému. Je tedy realizováno ve vzdělávacích institucích, nejčastěji ve školách. Zahrnuje na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základní vzdělání, střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou, vyšší odborné vzdělání v konzervatoři, vyšší odborné vzdělání a vysokoškolské vzdělání). Absolvování tohoto typu vzdělání je potvrzeno vydáním příslušného osvědčení, které se dle typu absolvovaného vzdělání nazývá: vysvědčení, diplom apod.

Formální vzdělání poskytuje nezbytné základy pro celoživotní učení a tvoří jeho jednu naprosto nezbytnou část. Jeho pozice je důležitá také v tom, že by nás v raném stádiu vzdělávání, měla naučit „učit se“ a získat pozitivní vztah ke vzdělání a vzdělávání se. Zde záleží na konkrétní instituci, tedy škole, jejím zaměření a formách výuky. V této oblasti můžeme zaznamenávat různé vývojové skoky. V některých typech škol se již opouští klasické rozmístění lavic ve třídě, děti pracují více v týmech, diskutují, učí se obhájit svůj názor, akceptovat názor někoho jiného apod. Nejde tedy jen o to, získat potřebné základní a nezbytné znalosti a dovednosti nebo se učit nazpaměť látku, které žák nerozumí. Součástí všech nabytých znalostí a dovedností by měla být i dovednost učit se, tedy přemýšlet, kriticky posuzovat.

Dá se říci, že až doposud formální vzdělávání dominovalo v našich představách o učení. Ovlivňovalo jednak způsoby poskytování vzdělání, jednak způsoby myšlení lidí o tom, co je to učení.

Počátky našeho vzdělávání v rámci formálního vzdělávání začínají nástupem na základní školu. Jedná se o povinnou školní docházku. Naprostá většina absolventů základní školy pokračuje v dalším vzdělávání na některém výše uvedeného typu škol. Po dosažení požadovaného stupně studia vstupuje účastník na trh práce. Začíná tedy svoji profesní dráhu a zapojuje se mezi ekonomicky aktivní občany. Tím však proces celoživotního učení zdaleka nekončí.

Nesmíme ovšem zapomínat i na vzdělávání dospělých, které je v těchto institucích nabízeno formou denního či kombinovaného studia. Je zde možnost znovu vstoupit do procesu výuky a doplnit nebo rozšířit si požadované vzdělání. Může se jednat o získání maturitní zkoušky, rekvalifikaci na jiný obor apod.

Formální vzdělávání má své cíle, funkce, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení. Tato kritéria jsou upravena v právních předpisech.

Jedním z charakteristických rysů minulého českého vzdělávacího systému bylo, že téměř veškeré vzdělávání probíhalo v rámci tzv. počátečního vzdělávání, to je v mladém věku a nepřerušovaně. Jakmile člověk z některého ze stupňů vzdělávacího systému vystoupil, obvykle se do něj již nevracel. Výjimku tvořilo tzv. večerní studium na středních školách a dálkové studium na školách vysokých. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 47)

Tato skutečnost mi navozuje i myšlenku rekvalifikací či změny zaměstnání vůbec. Dříve nebylo výjimečné, když člověk působil po celou dobu svého profesního života u jednoho zaměstnavatele. A pokud ne u jednoho zaměstnavatele, tak v mnoha případech alespoň u jedné své profese. Někdy si vystačil s primárně nabytými znalostmi či dovednostmi, někdy je samozřejmě musel rozšiřovat.

Tento fakt dle mého názoru stále ovlivňuje pohled na další vzdělávání. Některými jedinci je vnímáno spíše jako něco „za trest“. Ať již samotným jedincem, nebo někým z jeho okolí, který ho lituje, že se ještě ve svém věku musí něčemu novému

učit. Jako by to bylo něco potupného. A přitom to je resp. mělo být automatickou součástí našich životů, byť i určitou výsadou.

Současná doba přináší nové situace a sem rozhodně patří oblast zasahující náš profesní život v podobě neustálé připravenosti čelit změnám. Změna profese nebude nic neobvyklého, zvláště v některých oblastech.

Při získávání formálního vzdělání tedy pro Českou republiku stále platí tradiční vzdělávací vzorec (a ve vědomí lidí převládá představa tradičního životního cyklu), nejdříve dokončit vzdělání, pak teprve vstoupit do světa práce, případně do rodinného života. A tento vzorec, jak napověděla naše analýza vzdělávacích trajektorií podle věkových skupin, se neodlišuje ani podle věku. Drží se překvapivě i v nejmladší generaci, to je u respondentů ve věku 20 – 35 let, což jsou osoby narozené v období 1970-1985. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 49).

Ze svého okolí znám jedince, kteří se do pracovního procesu zapojili již v době svého vysokoškolského studia. Samozřejmě ne všechny obory to mohou plně povolovat, zvážit se musí i časové hledisko. Nechci se zaměřovat na přínos praktického získávání zkušeností a jeho přenosu do studií. Chci jen podotknout, že celá situace měla v těchto případech pozitivní vliv na pracovní mezigenerační vnímání. Mladý člověk měl možnost získávat první pracovní zkušenosti, zjišťovat jak to ve firmách „chodí“, jaké je to pracovat v kolektivitu, spolupracovat. Služebně starší kolegové ve většině případů velmi pozitivně oceňovali „chuť“ mladého člověka pracovat, lépe ho akceptovali, přijali mezi sebe, dělili se s ním o zkušenosti. Naopak neměli problém případně přijmout nějakou novinku, rychlejší postup. Dle sdělení měli s těmito „pracujícími studenty“ lepší vztahy i po ukončení studia a pokračování firemní spolupráce, kdy se z těchto studentů stali stálý zaměstnanci firmy. Lepší vztahy mám na mysli ve srovnání s novými zaměstnanci, kteří z pohledu starší generace dříve jen studovali a nyní přišli dávat své vědomosti na obdiv.

Jedná se o určitý zažitý vzorec, který v sobě má myšlenku: nejdříve se vzdělávat a následně uplatňovat své dovednosti v praxi. Obecně mohu s tímto vzorcem souhlasit. Nevidím na něm nic špatného. Člověk nejdříve získá potřebné znalosti a dovednosti pro výkon povolání a následně se mu věnuje. Jen vidím jako zcela zásadní si tyto znalosti a dovednosti postupem času doplňovat, obměňovat je, sledovat vývoj v daném oboru. A k tomu slouží další vzdělávání, ať již formální či neformální. Nejde v podstatě jen o doplnění poznatků, dovedností a návyků, ale i o formování klíčových kompetencí.

Dalším zažitým vzorcem může být „hodnota certifikátu“, někdy se hovoří o tom, že jsme „společnost certifikátů“. Celá otázka souvisí s tím, že předložený certifikát (vysvědčení, diplom) potvrzuje, že jedinec prokázal své kvality a složil potřebné zkoušky. Na celou oblast musíme ovšem pohlížet v širším hledisku. Je například nutno sledovat jaká doba uplynula od absolvovaného vzdělání. Je zde riziko, že čím delší doba od absolutoria, tím je větší pravděpodobnosti, že studium nepostihlo inovační změny, které v daném oboru uplynuly. Dosažené vzdělání nedává odpověď na otázku, zda a v jaké míře absolvent skutečně využívá nabytého kapitálu v praxi a zda pracuje na inovaci získaných znalostí a dovedností.

Je to jistě důležitá otázka, kterou musí brát v potaz např. personalisté při výběru zaměstnanců. Samotný seznam absolvovaných kurzů či vystudovaných škol, ještě nevyovídá nic a osobnosti samotného uchazeče.

2.4 Dospělý v neformálním vzdělávání

Neformální vzdělávání je realizované různými subjekty vně školského systému. Můžeme si jej tedy představit jako různé kurzy, které poskytuje zaměstnavatel svým zaměstnancům, dále kurzy v neziskových organizacích, různých soukromých vzdělávacích institucích či přímo ve školském zařízení. Řadíme sem např.: kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, přednášky.

Cílem této formy vzdělání je získání či rozšíření znalostí, dovedností a následně tedy zlepšení pracovního či společenského uplatnění vzdělávaného.

Nevede ovšem k získání uceleného stupně vzdělání. Dokladem o absolvování může být určitě potvrzení o absolvování kurzu či jiný dekret.

Častou variantou neformálního vzdělávání jsou kurzy poskytované zaměstnancům jejich zaměstnavatelem. Není to ovšem jednoduchá záležitost. Pro zaměstnance je (resp. by mělo být) další vzdělávání formou nehmotné motivace. Poskytování kurzů může být součástí motivačního programu organizace. Důležité je, aby tento program vnímali jako motivační samotní zaměstnanci. Jinými slovy, aby nabízený kurz byl vnímán jako odměna. K tomu, aby tak opravdu bylo, může pomoci i pracovní hodnocení, jehož součástí je i plánování krátkodobých i dlouhodobých cílů, již chce pracovník dosáhnout. Co mu k tomu může dopomoci je právě daný kurz. Zaměstnavatel by také měl stanovit, co jeho zaměstnanec – podřízený má splnit, aby mu byl stanovený kurz poskytnut nebo zda jeho poskytnutí bude automatické.

Mimo riziko subjektivního vnímání odměny nemůžeme opomíjet i nákladovou položku pro zaměstnavatele. Nejde jen o částku, která je primární, tedy o cenu kurzu. K této hodnotě je třeba přičíst další náklady, které mohou mít několik podob. Řadíme sem: cestovní náklady, náklady spojené s ubytováním v případě vícedenních kurzů a v neposlední řadě také ušlý zisk. Pravdou je, že pokud by zaměstnanec nebyl přítomen absolvování kurzu, produkoval by pro svého zaměstnavatele zisk v podobě produktů či služeb. Někteří zaměstnanci vnímají, že pokud se účastní interního kurzu, je to vlastně zdarma. Ale ani v tomto případě to z pohledu zaměstnavatele rozhodně zdarma není. Musí platit prostory, lektora, materiály k výuce, různé pomůcky apod. I zde je samozřejmě ve hře ušlý zisk.

Rizikem pro zaměstnavatele je také skutečnost, zda se nabytá dovednost či znalost projeví u daného zaměstnance v kvalitě (či kvantitě) odvedené práce. Nově nabyté informace, znalosti a dovednosti zůstávají duševní hodnotou zaměstnance a je hlavně na něm, jakým způsobem je využije. V případě odchodu do jiné firmy, si samozřejmě tyto hodnoty odnáší s sebou.

Dle statistik množství investic vynakládaných do dalšího vzdělávání v soukromé sféře roste. V Evropské unii věnují firmy na vzdělávání v průměru ročně 3,72% ve vztahu k úplným nákladům práce (hrubé mzdy a odvody). Jsou i odvětví, u kterých je tato hodnota mnohem vyšší a může dosahovat až 13% z těchto nákladů. Jde o rychle vyvíjející se odvětví zaměřené a informační a komunikační technologie. Vysoká je i hodnota (10%) v odvětví poradenských služeb či auditu. (Beneš a kol., 2004)

2.5 Dospělý v informálním vzdělávání

Informální vzdělávání je v literatuře často označováno jako informální učení. Lépe totiž vysvětluje skutečnost, že se jedná o vzdělávání v běžných každodenních situacích, je neinstitutionalizované a většinou i nesystematické. K získávání nebo rozšiřování znalostí a dovedností dochází např. v rodině, v práci, ve volném čase díky volnočasovým aktivitám. Radíme sem také sebevzdělávání, které může probíhat i formou výukových kurzů v televizi či na počítači.

Můžeme říci, že se jedná o nejstarší způsob předávání a získávání znalostí a dovedností. Již dávno v době než se rozvinulo formální a neformální vzdělávání s nimi spojené vzdělávací instituce samozřejmě docházelo k předávání informací, znalostí a dovedností. Dělo se to naprosto přirozenou cestou. Děti se učily od svých rodičů, řemeslníci od svého mistra. Docházelo k daleko většímu mezigeneračnímu přenosu. Starší generace byla pozitivně hodnocena pro své zkušenosti.

Důležitou otázkou je uznávání hodnot nabytých formou informálního učení. Jaká je tedy jeho praktická funkce a jak se dají výsledky uplatnit na pracovním trhu?

První kroky v tom, aby lidé mohli výsledky svého individuálního učení uplatňovat nejen ve svém každodenním osobním a pracovním životě, jak to přirozeně vždy dělali, ale aby se jim tyto výsledky uznávaly také v systému „společnosti diplomů“, již byly učiněny. Postupně vzniká systém identifikací, hodnocení a uznávání výsledků informálního a neformálního učení v rámci vzdělávání dospělých. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 79)

V podstatě se jedná o možnost „přetavit“ takto získané dovednosti v potřebný certifikát. Jedinec se tedy může rozhodnout složit zkoušku a prokázat tak své dovednosti. Při této zkoušce se nezkoumá, kde jedinec daných schopností nabyt (a zda vše bylo zastřešeno institucí), ale zkoumá se kvalita samotných nabytých vědomostí a dovedností. V České republice danou oblast upravuje zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Certifikáty mohou dosáhnout maximálně úrovně středoškolského vzdělání. Zákon přesně vymezuje obory, ve kterých je možné certifikát získat. Existují také dvě varianty: dílčí kvalifikace, úplná kvalifikace.

Daleko jednodušší je získání dílčí kvalifikace. Ta se totiž nesoustředí na celé povolání, ale jen na konkrétní pracovní činnosti jednotlivce. Osoba se tedy schopna vykovávat určitou pracovní činnost, ale ne v celém rozsahu povolání. Oproti tomu úplná kvalifikace zastřešuje soubor dílčích kvalifikací.

Pro 30 dílčích kvalifikací již působí autorizované osoby oprávněné realizovat zkoušky podle jejich hodnotících standardů. Problematickým prvkem zhodnocování informálního učení však zůstává motivace dospělých, kterým chybí povědomí o tom, že znalosti a dovednosti takto nabyté by za pomoci těchto kvalifikačních zkoušek mohli formálně využít. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 83)

S touto skutečností mohu jen souhlasit. Při náhodném přeptání se v mém okolí nevěděl o této možnosti nikdo!

Informálnímu učení jsou přisuzována tato pozitiva:

- Učení je spíše spojené s reálnými situacemi a problémy, vede tedy ke zvládnutí problémů a ke kompetencím. Toto učení umožňuje oproti kurzům rychlou reakci na aktuální události, otázka transferu získaných znalostí není tak vyhrocena.

- Učení vychází ze zájmů jednotlivce, a proto odpadá do značné míry problém motivace.
- Učení vede k rozvoji osobnosti, neboť je spojeno s reflexí a se zabudováním výsledků učení do vlastní biografie.

Informální učení v životních situacích, které pokrývá podle odhadů expertů asi 75% všeho lidského učení (Dohmen), probíhá vně formálních vzdělávacích organizací jako součást jiných činností. Jedná se o reflexní zpracování zkušeností získaných v práci, v rodině, ve styku s jinými lidmi, o vyhodnocení vlastního jednání a situací nebo i vlastní „vzdělávací projekty“, např. když se učím tapetovat nebo pěstovat kaktusy.

V mnoha zemích existuje možnost nechat si osvědčit kvalifikace a kompetence, získané mimo formální vzdělávací instituce. Tato osvědčení mají v různých zemích rozdílné a nejednotné označení, mluví se o certifikaci, homologování, valorizaci, akreditaci, uznání nebo validování. (Beneš, 2008, s. 54 - 57)

2.6 Dílčí závěr

Cílem této kapitoly bylo ukázat, že forem a možností dalšího vzdělávání dospělých je několik. Nemohla jsem také opomenout rozdělení životních fází dospělého jedince. V každé fázi se jinak učíme, můžeme mít také rozlišnou motivaci. To celé podstatně ovlivňuje vzdělávací proces.

Chtěla jsem také představit pojem celoživotní učení, protože si myslím, že je pro některé z nás lépe akceptovatelný. Pojem celoživotní vzdělávání může iniciovat představu školního, pasivního vzdělávání, zkoušek před tabulí, prostě vzdělávání, tak jak si jej pamatujeme z dětských let. Nutno podotknout, že naše zkušenost se školou, ovlivňuje motivaci zúčastňovat se dalšího vzdělávání.

Souhrnem k formálnímu vzdělávání považuji sdělit, že vyžaduje určité změny. Absolvent základního vzdělání by měl být motivován k dalšímu učení, měl by se umět učit, kriticky myslet a obhajovat svůj názor. Tato forma vzdělání by již neměla být pouze o memorování a učení se nazpaměť. Instituce, poskytující formální vzdělávání, stále sledují moderní trendy a situaci ve společnosti a dle toho upravují svou nabídku.

Neformální vzdělávání v našich podmínkách představuje hlavně kurzy nabízené zaměstnavateli svým zaměstnancům. Važme si tohoto vzdělávání, není to něco automatického, co musí zaměstnavatel poskytovat. Podívejme se na tuto skutečnost i z druhé stránky. Zaměstnavatel nese určitá rizika. V případě, že s firmou odejdeme ke konkurenci či začneme podnikat, všechny takto nabyté zkušenosti a dovednosti si odnášíme s sebou! Jsou součástí našeho osobního bohatství.

Informální učení. Jako revoluční považuji uzákoněnou možnost zhodnotit takto získané dovednosti formou certifikátu. Pokud jsme opravdu „společností certifikátů“ a zaměstnavatelé touží po skutečnosti prokázat naše umění i ve formě certifikátů, tak zde je možnost „přetavit v certifikát“ i zkušenosti, dovednosti a znalosti získané mimo instituci.

3. Vliv vzdělávání dospělých na intergenerační vztahy

3.1 Význam vzdělávání dospělých v kontextu socializace

Vzdělávání je součástí socializačních procesů člověka. Vzdělávání dospělých se tedy musí pozorovat i na pozadí socializace, kterou zkoumá především psychologie a sociologie.

Pro začlenění do jakéhokoliv společenství byla a je podmínkou schopnost socializace, tedy schopnosti učení a výchovy. Je téměř nemožné prožít plnohodnotný život bez problémového sociálního začlenění, bez akceptování sociálních norem, hodnot a v neposlední řadě také bez učení.

Pod socializací se dnes rozumí celoživotní proces aktivního přizpůsobování se subjektu sociálně-kulturními a přirozenému okolí.

Z pohledu vývojových fází je třeba si také uvědomit, že:

- Společenská definice dětství, adolescence, dospělosti a stáří je v pohybu.
- Socializace probíhá v různých institucích, vliv rodiny, vzdělávacích institucí, povolání, vrstevníků, přátel, spolků, politických stran, médií nebo veřejného mínění se v závislosti na věku mění.
- Jednotlivé dimenze socializace – kognitivní, emotivní, motivační, jazyková, rozvoj identity atd. - vykazují také závislost na vývojovém stupni. Existují určité optimální fáze, např. je jednodušší se učit cizí jazyky v mladším věku. (Beneš, 2008, s. 71 - 73)

Ještě k samotnému definování pojmu socializace. Nakonečný (2003) ji popisuje jako vrůst do určitého kulturního prostředí tak, aby v něm jedinec, jako osoba veřejná i soukromá, společensky obstál, je dlouhodobý a náročný proces; slovo “obstál“ zahrnuje především relativně bezkonfliktní fungování jedince jako občana a jako člověka vůbec tj. minimalizaci jeho vnitřních a vnějších rozporů i lidských selhání. Znamená schopnost přiměřené komunikace se svým sociálním okolím, přiměřené plnění rolí, které vyžaduje nejen společnost, ale i sám život. (Nakonečný, 2003, s. 119)

Socializace je proces, ve kterém se člověk začleňuje do společnosti. Je ji možno chápat jako sled adaptačních procesů. Za hlavního činitele socializace považuje Alán (1974) rodinu (působení rodinného prostředí), školu (školská soustava a její postavení ve společnosti) a masové komunikační prostředky. (Mužík, 2011, s. 31)

Fázi socializace můžeme rozdělit do dvou etap. První z nich se nazývá etapa přípravná. V této fázi si můžeme představit záležitosti, jakými jsou osvojování řeči (jako základního komunikačního prostředku), osvojování společenských hodnot a norem, řadíme sem i fázi akulturace (což je proces kulturních změn, které jsou důsledkem těsných kontaktů rozdílných kultur) a v poslední řadě také přejímání základní společenské role. V samotné realizační fázi přebíráme a plníme další role a vykonáváme řadu činností. (Kraus, 2008)

Nakonečný (2003) uvádí pojmy primární a sekundární socializace. Za základní úkoly primární socializace můžeme považovat: osvojení základních kulturních návyků, osvojení mluvené řeči, orientace v elementárních hodnotách dané kultury, převzetí a uskutečňování role svého pohlaví a věku, určitá věku přiměřená míra sebeovládání

a chování v souladu s požadavky rodičů. Na primární socializaci navazuje socializace sekundární či „socializace dospělých“, neboť socializace, kterou poskytuje rodina a škola, na plnění životních úkolů nestačí. Koncept sekundární socializace je propracován v oboru andragogiky. Nejedná se v žádném případě pouze o organizované formy vzdělávání, ale o různé formy vzdělávání dospělého člověka, které mají za cíl dopomoci mu zvládnout různé situace v průběhu životního cyklu člověka. Sekundární socializace je totiž někdy nesprávně ztotožňována pouze se vzděláváním, resp. se sebevzděláváním dospělých, je to však pokračující sociální učení vůbec. Jeho zdroji jsou zaměstnání, rodičovství, nová přátelství a nové sociální interakce vůbec. I sekundární socializace je do jisté míry ovlivňována společností (např. vzdělávacími programy pro dospělé, vzdělávací pořady masmédií apod.), ale rozhodujícím činitelem jsou zde individuální zkušenosti. Důležitým aspektem jsou meze socializace, které jsou dány biologickými možnostmi individua a jeho dřívějšími zkušenostmi.

Proces socializace probíhá v podstatě jako sociální učení, tj. získávání zkušeností v sociálních situacích, ze sociálních interakcí. Z psychologického hlediska rozlišujeme tři následující druhy sociálního učení: identifikace, internalizace a imitace.

Identifikace je zvláštní druh napodoby. Z pozorovaného chování jsou odvozovány určité principy.

Internalizace (též zvnitřnění či interiorizace) souvisí s identifikací, ale může probíhat i samostatně. Morální normy a standardy chování jsou internalizovány, subjekt se chová v souladu s nimi, určují jeho jednání i zábrany v jednání. Kontrola jinými je nahrazena sebekontrolou.

Imitace (napodobování) je celoživotní způsob sociálního učení. Spočívá v napodobování pozitivních vzorů a vystříhání se vzorů negativních.

Výsledkem socializace je nalezení identity, tj. poznání „kdo jsem“. Výchova a socializace nejsou omezeny na zprostředkování toho, co je ve společnosti dáno ve vědě, hodnotových představách, normách, schématech jednání atd. Výchovné a socializační požadavky jsou vyšší a nemají vést pouze k přebírání rolí a norem, ale také k získání identity. (Nakonečný, 2003)

Každý jedinec zaujímá ve společnosti určitou pozici, která je dána jeho pohlavím, věkem a socio-profesním, resp. socio-ekonomickým postavením a je spojena s určitými právy a povinnostmi. Jiná práva a povinnosti vůči společenským institucím a druhým lidem má např. starší ženatý a společensky vysoce postavený muž než dospívající chlapec. Společenská pozice, neboli status, koreluje s určitou rolí nebo systémem rolí. Sociální psychologové říkají, že „role jsou dynamickým vyjádřením statusu.“ Věk a pohlaví jsou celkem zřetelné znaky určitého statusu, zatímco ekonomické postavení či profese takové znaky často nemají. (Nakonečný, 2003, s. 311)

Životní dráhy, v nichž se socializace v průběhu celého života odvíjí, jsou:

- Rodinná – pro ni je v současnosti typické pozdější zakládání vlastní rodiny, což je u velké části populace spojeno s prodlužující se profesní přípravou a v mnoha případech také s obavami z převzetí odpovědnosti. Postupně přibývá i mladých lidí, kteří nechtějí vůbec založit rodinu a žijí sami.
- Profesní – přináší stále vrůstající nároky a požadavky na zvyšování kvalifikace a potřebu rekvalifikace.
- Společenská (zahrnuje aktivity směřující ke společenské prospěšnosti, všeobecné užitečnosti) – v současnosti je pro ni charakteristická malá snaha a celková neochota se v ní nějak projevit. Zřejmě to souvisí s jistou izolovaností a individualizací života. (Kraus, 2008, s. 61)

3.2 Mezilidské a mezigenerační vztahy a konflikty

Mezilidské vztahy jsou nepochybně nejdůležitějším aspektem života člověka, neboť to jsou vztahy k rodičům, dětem, přátelům, spolupracovníkům, erotické a další sociální vztahy, které dávají lidskému životu zásadní náplň a smysl. (Nakonečný, 2003, s. 356)

Náš život se neobejde bez konfliktů. Může se jednat o konflikt:

- Intrapersonální (vnitřní střetávání neslučitelných tendencí).
- Interpersonální (mezilidské konflikty, které vznikají ze střetávání tendencí, postojů, zájmů dvou či více osob).

V obecném slova smyslu znamená konflikt každé nápadné, event. násilné střetnutí protikladných sil nebo tendencí, které se snaží uplatňovat svou nadvládou v téže oblasti. Samotné slovo konflikt je odvozeno z latinského *conflictus*, které znamená „srazit se spolu“.

Konflikt bývá rovněž definován jako „srážka“, soutěž nebo vzájemný střet proti sobě stojících nebo neslučitelných sil nebo vlastností (jako jsou myšlenky, zájmy, nebo vůle). Nejjednodušeji je konflikt vymežován jako „nedorozumění mezi dvěma nebo více lidmi“. (Jirásková, 2005, s. 27-28)

Jelikož se chci zabývat hlavně mezigeneračním konfliktům, považuji za důležité definovat pojem generace.

Generací je míněna skupina lidí (vrstevníků), která se narodila a dospívala přibližně v téže době bez ohledu na příbuzenských či jiný vztah. V chování jednotlivých generací existují rozdíly dané společenským vývojem. Vrstevníky spojují životní a dobově podmíněné zkušenosti, hodnotový rejstřík a způsob uvažování. Délka trvání jedné lidské generace odpovídá přibližně průměrnému věku žen při porodu prvního dítěte. U nás se v současnosti její doba prodlužuje, což odpovídá trendu ve většině rozvinutých zemí Evropy. Dnešní činí kolem třiceti let. Díky prodlužování celkové průběrné délky lidského života se na světě potkávají v současnosti čtyři žijící generace lidí. (Tošnerová, 2009, s. 19)

Nový pohled do problematiky soužití generací vnáší i změna postavení ženy ve společnosti a hlavně její vzdělání. Vzdělání bylo totiž ženám dlouhou dobu odepřeno. Nyní už ženy samozřejmě studovat mohou, následně vykonávají zvolené povolání, jsou daleko samostatnější a tato samostatnost se projevuje také z ekonomického pohledu. Žena již mnohdy není finančně závislá na svém muži. Je to schéma, které by teoreticky mohlo vyhovovat, žena se podílí i finančně na chodu domácnosti. Ovšem i tato situace přináší mnohá úskalí.

Nutno ovšem zdůraznit, že se mění způsob soužití těchto generací. Dříve byla využívána varianta výměnkové smlouvy. V praxi to znamenalo, že pokud už starší generace neměla dostatek síly na obhospodařování svých nemovitostí, převedla majetek na generaci mladší. V hospodářství ovšem stále měli své místo k bydlení, a i když každá rodina mohla žít svým vlastním životem, stále byli propojeni, byli v kontaktu. V současné době je soužití generací daleko volnější, žijí spíše vedle sebe.

Nejsou výjimečné ani situaci, kdy generace sice žijí spolu (např. v rodinném domě), přesto o sobě téměř nevědí a žijí naprosto samostatně, izolovaně od sebe. Na druhé straně musím zmínit, že vnímám fungující mezigenerační výpomoc. Ta by ovšem v ideálním případě měla být obousměrná, tedy pokud ji členové rodiny jsou schopni a ochotni poskytnout.

Problém nastává, když se staří lidé dostanou do izolace, protože si sami nedokážou najít přátele a náplň volného času. Přitom jsou pro ně aktivity, v nichž by si procvičovali tělo i mysl, životně důležité.

Vícegenerační soužití. Taková velká rodina, všichni žijí pohromadě, nejčastěji v rodinném domě. Ten už byl většinou stavěn s tím, že nahoře potom budou bydlet „mladí“. A tak tomu i v minulých desetiletí bylo. V případě fungujícího vztahu mezi generacemi mohla tato situace přinášet výhody všem zúčastněným. Mladí mohli počítat s pomocí ze strany rodičů. Ať se již jednalo o jakoukoliv pomoc. Mohli také čerpat z jejich životních zkušeností, zkušeností týkajících se hospodaření, péče o zahradu apod. Také pomoc ve formě hlídání dětí či jejich vyzvedávání ze školky se určitě mohla hodit. Starší generace v této formě soužití měla zcela jistě pocit užitečnosti a potřebnosti. Prostě, sice již nechodím do práce, ale oni mě potřebují. Možná se někteří z nich i do důchodu těšili, protože doma jich bylo třeba. Automaticky se jim tedy vyplnil volný čas a měli program na celý den či alespoň jednu povinnost, která ovšem jejich životnímu bytí dodávala na důležitosti.

A jak síly docházeli a věk a různé nemoci životní vitalitu odebírali, byli tu mladí, kteří pomohli. Samozřejmě tato pomoc byla velmi individuální a byli určitě i tací, kteří s pomocí počítali, a nedostalo se jim jí. Pro mladé byla určitě výhoda, že měli své rodiče v jednom domě či velmi blízko, třeba ve stejné či sousední vesnici. Skloubit pracovní vytížení, péči o rodinu a ostatní povinnosti není jednoduché a čas někdy chybí. Proto při péči o blízkého bylo určitě jednodušší sejít o patro níže a donést oběd či večeři než cestoval dalekou cestu.

Nutno podotknout, že vícegeneračních soužití ubývá, jsou spíše výjimkou. Někdy k nim dochází z existenčních finančních důvodů. Může se jednat o soužití v jednom bytě, a to už je situace diametrálně rozdílná. Mnoho lidí na malém prostoru je živnou půdou pro spory. Každý z nás potřebuje určitý svůj prostor, soukromí.

S novým typem soužití dochází automaticky k tomu, že se prarodiče se svými vnoučaty vídávají a tráví spolu čas daleko méně než v minulosti. Vnoučata také nemohou čerpat z přirozených situací každodenního kontaktu rodičů s jejich rodiči. Přeci jen, pokud se vídáme občas, některé věci přejdeme, neřešíme, nekažime si společné chvílky. Takže děti učící se nápodobou, nemají koho resp. co napodobovat, protože daná situace se nekoná. Do budoucna jim tedy může chybět empatie směrem k jejich prarodičům či starším lidem obecně. Tím se tedy již tak složité vztahy zhoršují a mezigenerační problémy prohlubují.

Mladší by měli akceptovat staré jako přirozenou část populace, počítat s jejich charakteristickými zvláštnostmi tak jako s tím, že sami také jednou zestárnou. Prostě vidět ve starých lidech svou budoucnost a připravit se na ni jako se připravujeme na povolání.

Starší lidé by neměli brát věk jako křivdu či handicap, měli by se naučit se svým věkem žít a připravovat se na svou „druhou kariéru“, která trvá nejméně deset let, abychom neviděli na mladších jen chyby, ale aby si občas vzpomněli i na své mládí a zápasy či klopýtání. Neboť – stáří bývá takové, jaký život mu předchází.

Hlavním psychologickým problémem je adaptace na stárnutí a stáří. Přizpůsobivost je vlastnost mládí, starý člověk lpí na svých zvycích, roste strach z rizika. Odchodem do důchodu zůstává často na okraji společenského života, ztrácí víru ve své vlastní síly, což vede k depresi. Vyřazení z kolektivu vede k pocitům osamělosti a nepotřebnosti. Mění se situace hospodářská, ale i rodinná (úmrť blízkých). Dochází ke konfliktům s dětmi a mladými. (Hudcovic, 1983, s. 4 - 13)

Každý máme svou pravdu – staří i mladí, těžko ustupujeme, nesnadno se jí vzdáváme, ale potřebujeme ty druhé, nevystačíme si sami, protože máme jen dílčí pravdu. Řešením je jen společné hledání pravdy. Společnému cíli – dorozumění nepřekáží to, že vycházíme z různých východisek, jdeme různými cestami.

Dialog není běžným hovorem, protože nejde pouze o výměnu názorů a informací, ale je potřeba dát do rozhovoru nejen své vědomosti, ale celé své nitro, složky citové i mravní.

Komunikaci brání: příkazování, vyhrožování, kázání, mentorování, ale také poskytování rad našich vlastních řešení, omluvy a snahy podat situaci v lepším světle, hodnocení a vynášení soudů a zvědavost. (Jirásková, 2005, s. 194 - 195)

Na zajímavou myšlenku mě přivedla autorka Nataša Tanská. Upozorňuje totiž na skutečnost, že mezigenerační spory mohou vznikat z odlišných životních stylů jednotlivých generací. Tedy ne z těch současných. Je nám jasné, že jednotlivé generace žijí jinak, uznávají jiné hodnoty, mají jiné priority. Autorka poukazuje na skutečnost, že došlo ke skokovému posunu ve vývoji společnosti, k celkové změně prostředí, ve kterém žijeme a k novým situacím. A to je diametrálně nové pro starší generace. Rozdíly mezi mladou a starší generací jsou dnes podstatně větší, než tomu bylo v minulosti.

„...děda to neoceňuje, protože si neumí představit tlak a stresy, jimž jsou dnes mladí vystaveni (sám je za minulého režimu nezažil), a nedovede se vcítit do jejich situace.“ Rodinné napětí se v posledních letech zhoršilo právě tím, že se tu po dlouhé době objevil fenomén rozdílných životních stylů. Za totality začínala mladá generace svůj dospělý život úplně stejně jako její otcové a matky, kteří se tudíž dovedli vcítit do problémů a potíží svých – do samostatného života vstupujících – děti zcela snadno. Když začínali, měli přece nachlup stejné problémy. Teď je všechno jinak. (Tanská, 2001, s. 37)

Ve stáří se projevuje, jaké hodnoty vstřebával a zastával stárnoucí člověk v předchozí době, jak úspěšně či neúspěšně probíhala jeho celoživotní socializace, jak prožíval významné fáze svého života a jak zvládal krize v jednotlivých fázích svého života. Očekávané a věkem podmíněné intrapsychické procesy stárnutí osobnosti vždy také musíme chápat na pozadí sociokulturních procesů, které ovlivňují, opět však diferencovaně, vždy celou věkovou skupinu. Jak na tyto skutečnosti bude stárnoucí člověk reagovat, co si z nich odnese, a bude-li jejich požití pro něj spíše handicapem nebo pozitivem, to jí závisí na jeho osobnosti. V tomto smyslu není stáří sociálním údělem a každý člověk je za ně a za způsob, jak je bude prožívat, zda spokojeně či nespokojeně, odpovědný sám sobě.

Uvádí se, že mezigenerační konflikty patří hned vedle manželských problémů k nejčastějším mezilidským sporům. Psychologové však poukazují na to, že jen část jich vyplývá ze skutečného problému – například z rozdílných povah, jejichž „majitelé“ by se spolu nikdy nesnesli, ani kdyby byli vrstevníci. Hlavní roli většinou sehrává předpojatost rozdílných generací vůči sobě navzájem a trvání na nejružnějších, byť i nepravdivých klišé.

Většina mezigeneračních sporů – ať již v rodině nebo v širší společnosti – pramení z pokřiveného názoru a předpojatých představ o jiných generacích, a zejména pak povýšení těchto teorií na jedinou pravdu. To pak člověku brání zjišťovat a pátrat dál – jak by to mohlo ve skutečnosti být. Někdy se setkáme s radikálním prohlášením: staří jsou špatní, mladí jsou špatní, ale když se onoho hlasatele zeptáme, zda s jinou generací

udělal vícekrát vyloženě špatnou zkušenost, obvykle musí popravdě připustit, že nikoli. (Jirásková, 2005, 25 - 26)

To vše souvisí i s přenosem informací. Však se také říká, že když je člověk spokojený nebo se třeba při vyřizování na úřadech setkal s ochotou, řekne to málokomu. Naopak, pokud se nám stane něco nepříjemného, máme více potřebu šířit tuto skutečnost dál. A tak se někdy informace o jedné nepříjemné situaci šíří okolím, které může nabýt pocitu, že „zlo“ je všude kolem nás. Také mě napadá další přirovnání, a to: kdo chce psa bít, hůl si vždy najde. Tedy, kdo chce nadávat na staré (mladé), vždy si najde impuls, myšlenku, důvod. Naopak, kdo chce jiné generaci porozumět, věřím, že se mu to povede nebo se alespoň minimálně přiblíží. A i to je úspěch.

Řešení každého konfliktu je o to složitější, že vše vnímáme subjektivně. To souvisí i se zmiňovaným přenosem informací. Ostatním sdělujeme, jak jsme konflikt vnímali každý sám za sebe, osobně. Nakolik se snažíme podívat se na situaci i očima toho druhého? Nebo ještě obecněji. Jak moc se po odeznění konfliktu zabýváme konfliktem samotným?

Nahlédneme-li do teorie konfliktů, zjistíme, že při jejich zvládnutí je důležitá nejen komunikace, ale také ochota položit sám sobě několik otázek a uvědomit si skutečné příčiny nedorozumění.

Čtyři základní roviny konfliktu:

1. Porozumění konfliktu, kam patří:
 - Definice konfliktu.
 - Postoje ke konfliktu.
 - Cyklus konfliktu.
 - Typy konfliktů.
2. Vyhrocení (eskalace) konfliktu a jeho zmírnění (deeskalace), kam patří:
 - Příčiny konfliktu
 - Druhy konfliktů.
 - Prolomení konfliktu.
3. Přístupy ke konfliktům, kam patří:
 - Únik.
 - Přizpůsobení.
 - Konfrontace.
 - Souboj.
4. Řešení konfliktu, kam patří:
 - Řešení problému.
 - Kompromis.
 - Dohoda. (Jirásková, 2005)

Těsně po ukončení konfliktu se člověk může cítit různě. Můžeme pociťovat vyčerpání, radost, smutek, vztek, zklamání. Někdy v sobě negativní pocity dusíme, v prohře se utápíme, litujeme se, ale to nás dál neposune. Nutno podotknout, že někdy ani vyjít z konfliktu jako vítěz, nemusí přinést štěstí.

Každopádně bychom si po uzavření konfliktu měli provést určitou rekapitulaci. Měli bychom si položit např. následující otázky. Čeho se konflikt týkal? Jak jsem

reagoval? Jak vlastně skončil? Proč se to stalo právě tak? Jak jsem k tomu přispěl? Co jsem mohl udělat jinak? Je pro mě toto chování v konfliktu typické?

To vše by nám mělo pomoci srovnat si myšlenky, lépe poznat sama sebe, podívat se na konflikt i z pohledu partnera, poučit se a třeba i změnit názor nebo začít přemýšlet o určitých věcech trochu jinak. V lepším případě může dojít i k porozumění nebo omezení dalších konfliktů, tedy k lepšímu soužití.

Pokud odhlédnu od konfliktů, určitá rekapitulace všedního dne také může v mnoha ohledech pomoci. A to i v oblasti mezilidských a mezigeneračních vztahů. Může se jednat o rekapitulaci formou psaní deníku, či jen krátkých úryvků a poznámek s těmi nejdůležitějšími prožitky nebo o rekapitulaci nepsanou. Takové zamyšlení se a přemýšlení nejen o sobě, ale i o lidech, se kterými jsme se během dne potkali.

Partnerské nebo rodinné konflikty jsou o to složitější, že v nich musíme řešit jak věcnou, tak vztahovou stránku věci. Někdy je dobré zvážit, zda do konfliktu vůbec vstupovat, zda je dané téma pro nás opravdu tak důležité nebo raději ustoupit a zachovat klid v oblasti vztahů. Tím vůbec nechci nabádat k neřešení problémů nebo potlačování vlastních pocitů a názorů. Jen chci upozornit na fakt, že někdy zjistíme, že se jednalo o nepodstatnou banalitu, na které nám v podstatě nezáleží.

Mezigenerační komunikace, jejímž prostřednictvím by lidé měli dospívat k rozumění a dorozumění, je nezbytným předpokladem kvality života.

Základním východiskem komunikace je akceptace druhého jako toho, kdo je sice jiný, ale je také osobností s mnoha zkušenostmi, prožitky, poznatky a že egocentrismus, který je přirozený a věkem či nemocí se může prohlubovat, není pro úspěšné rozpravy, autentické dialogy, bariérou, pokud si jeho nástrahy uvědomujeme.

Vedle nereflektovaného a nepřekonávaného egocentrismu (o egoismu ani nemluvě) patří k bariérám komunikace zejména neochota, lenost, neofobie, interpretační chyby vznikající v důsledku deformovaného myšlení (např. černobílé myšlení, konzervativní, dogmatické, tradicionalistické atd.), životní preference a hodnoty, charakterové vlastnosti a osobností projevy (např. neomalenost, netrpělivost, malichernost, urážlivost, touha ponižovat druhého. (Jirásková, 2005, s. 62 - 63)

Z těch překážek komunikace, které mají vysloveně mezigenerační parametry, je nutno jmenovat alespoň tyto:

- Diskriminace s ohledem na věk.
- Prožité „historické“ události.
- Charakter společenských poměrů, v nichž se odehrála převážná část života.
- Rozdílně založené a rozvíjené vzdělání.
- Rozdílné životní zkušenosti.
- Zdravotní stav.
- Příležitosti seberealizace.
- Orientovanost ve světě moderních technologií a postmoderního pluralismu.
- Představy o tom, co je patřičné a slušné, o významu etikety.
- Kvalita mluvního i psaného projevu, vytříbenost a bohatost verbálního projevu.
- Pojetí důstojnosti. (Jirásková, 2005, s. 62 - 63)

Ano, jednotlivé generace se od sebe vzájemně odlišují. Ale to neznamená, že je některá lepší nebo horší. Jsou prostě jenom jiné. Určitou bariérou může být také situace, kdy se člověk setkává ve svém okolí hlavně s příslušníky své generace. Možná mu

to tak vyhovuje, cítí se bezpečně. Ale ochuzuje se o kontakt s dalšími skupinami. A to není přirozené. Svět není plný jen mladých nebo naopak starých lidí. Je to mix všech věkových skupin, a je to tak správně.

A právě ve vzdělávání, ať už má různé formy, vidím určitou možnost ke zlepšování mezigeneračních soužití, k pochopení odlišností, ke snížení konfliktů.

„...generačně rozvrstvené společenství, má-li prosperovat, nesmí rezignovat na možnosti vzájemného setkávání, na hledání společných témat, bodů dorozumění, na ochotu k součinnosti, která využívá veškerého potenciálu komunikace a pokouší se eliminovat, překonávat nebo alespoň kompenzovat překážky komunikace a možného dorozumění. (Jirásková, 2005, s. 63)

Společná témata a jednotný slovník. Může se to zdát naprosto jednoduché a samozřejmé. Vždyť přece všichni mluvíme jednou řečí. Zamysleme se, kolik nových slov přibylo do našich slovníků za posledních deset, dvacet let. Kolik zkratků či slov převzatých z anglického jazyka nyní běžně používáme v komunikaci. A teď se přenesme na seniora, který je již několik let v důchodu a tato slova nepoužívá, nepotřebuje je. Jak se asi bude cítit při rozhovoru s námi? Kolikrát dokáže přiznat, že nám nerozumí nebo neví, co dané slovo znamená?

S touto situací se můžeme setkat i v rodinách, nemusí se jednat o mezigenerační komunikaci cizích lidí. Mnozí staří lidé přiznávají, že termínům, které používají „jejich mladí“ nerozumí a nechtějí se stále ptát, o co se jedná. Ono také stále přiznávají, že něco neví, není vůbec jednoduché. A druhou stranu někdy nebaví vysvětlovat, co jednotlivá slova vlastně znamenají a určitým tématům se proto raději vyhýbají. Přesouvají se k tématům „bezpečnějším“, ale také obecnějším a málo důležitějším. Takže raději řeší počasí nebo se ptají, kdo koho viděl, než aby si sdělovali s čím se kdo během dne setkal, co právě řeší, co plánuje apod. Následkem je, že se generace ještě více vzdalují, vědí málo o tom, co právě prožívají.

A opět k otázce vzdělávání. Věřím, že třeba návštěva kurzu může být následným tématem k rozhovoru. Seznamování s technickým pokrokem je také cílem vzdělávacích aktivit zaměřených na seniorskou populaci. A je to vlastně přínos i pro generaci mladší. Tedy sekundárně právně přenosem do jejich soužití. Senior tak stále může mít pocit „že je v obraze“, že sem patří.

Samotnou kapitolou je řešení konfliktu. Vždyť právě kurz s tímto tématem může být „vstupenkou“ k lepším vztahům.

Ať se rozhlédneme kamkoliv kolem sebe, všude jsou informace. Někdy mám pocit, že jich je až moc. Informací je příliš a někdy bývá těžké najít ty správné. Podobně to vnímám i s termínem komunikace. O komunikaci se také stále častěji mluví, píše. Máme spolu hodně a přímo komunikovat. Jsme na to připraveni a umíme to? Naučili jsme se to v průběhu dosavadního života správně? Nebo potřebujeme kurz či knihu, která nám v dané oblasti pomůže?

Když vstupujeme do komunikace s druhou osobou, vždy jsou přítomny tři aspekty: JÁ – TY – ZÁLEŽITOST.

Jaké mohou nastat situace?

- Popřu sám sebe a přitakám ti (i když jsem vnitřně proti). Ve snaze předejít konfliktu často takový člověk popře sám sebe, nedokáže se bránit, snaží se naklonit si toho druhého i cestou citového vydírání.

- Popřu v konfliktu tebe (nesouhlasím s tebou za každou cenu, bez ohledu na situaci). Takový člověk se za každou cenu snaží prosadit svůj názor, obviňuje druhé, vysmívá se, ponižuje.
- Nerespektuji ani sebe ani tebe, jde mi pouze o záležitosti mezi námi (popírám své i tvé pocity). Takový člověk odsunuje stranou city, striktně se drží faktů, působí přechytrale, povýšeně.
- Odvádím pozornost od sebe, od tebe, od záležitostí mezi námi (mohu mít strach). Takový člověk se vyhýbá rozhovoru o důležitých věcech, bojí se svých pocitů, odvádí pozornost, sám se nedokáže na důležité věci soustředit.
- Oba o záležitosti mezi námi dokážeme hovořit otevřeně, svobodně. Takový člověk dokáže respektovat sebe i druhé, snaží se být otevřený, přímý. (Jirásková, 2005, s. 85)

Budeme-li upřímní a rozhlédneme se kolem sebe, musíme přiznat, že kolem nás není dostatek kvalitní komunikace. Při komunikaci se potřebujeme dorozumět a porozumět si. Neměl by tu být prostor např. pro manipulaci. Ale právě ta se v mezigeneračních situacích objevuje často. A nutno podotknout, že oboustranně.

Uvažujeme-li o člověku, v jeho společenských souvislostech, v jeho mezilidských vztazích, zjišťujeme, že komunikace hraje v životě člověka hlavní úlohu.

Rodinu můžeme považovat za systém s rodinnými stálými i proměnlivými pravidly. Chování každého jedince uvnitř rodiny je v určitém vztahu k chování všech ostatních a zároveň na jejich chování závislé. Veškeré chování je komunikace, a proto ovlivňuje a je ovlivňováno ostatními.

V rodině neustále probíhá proces a růst a učení. Vklady vložené do aktivit rodiny jsou pozměňovány tímto systémem. Zpětná vazba – pozitivní i negativní hraje v systému rodiny důležitou roli. Osoby v rodině jsou spolu navzájem v úzkém vztahu, jenž je pro jednotlivé osoby nebo také pro všechny do značné míry fyzicky, nebo psychicky životně důležité. (Jirásková, 2005, s. 181 – 182)

V podstatě tedy nelze nekomunikovat. I v případě, že mlčíme, komunikujeme s našim okolím. Svými gesty, postojem, tím jak se tváříme. Vždyť se také někdy obhajujeme větou: vždyť jsem nic neřekl/a! Odpověď zní: ani si nemusel/a.

Tím jsem chtěla poukázat na myšlenku, že komunikujeme stále, i když někdy máme pocit, že tomu tak není. Chce se po nás přímá a kvalitní komunikace. Ale to není snadné a musíme se tomu učit. Pravdou je, že kvalitní komunikace je předpokladem kvalitních vztahů. Tedy i těch mezigeneračních. Každý rozhovor má také své téma. Pokud nám témata docházejí, pojďme hledat nová. A nějaká zajímavá a podstatná, neomezujeme své mezigenerační hovory na témata o počasí. Právě různé edukační aktivity mohou být podnětem k dalším zajímavým rozhovorům.

3.3 Odchod do důchodu a jeho vliv na vztahy

Umění žít v sobě zahrnuje i umění stárnout. A i stáří má své kouzlo. Dostáváme čas, který můžeme využít nebo zmařit. Konečně zmizel můj základní životní mindrák. Dát přednost dětem, nebo práci? Konečně si nemusím vyčítat, že kradu k četbě drahocenné chvílky, které bych mohla věnovat dětem.

Domov je místem bezpečí, kde se můžeme pohybovat přirozeně. Je prostoupen nenápadností a každodenností, místem, kde jsme připoutáni k věcem, které mají pro nás význam. Domov není tam, kde jsme fyzicky přítomni, ale tam, kam se vždy můžeme vrátit. Domov je místem setkání generací, setkání přátel, je úhlem pohledu, z kterého světu porozumíme. Domov je místo, kde jsme nejvíce sami sebou, hlubina bezpečnosti, místo blízké a známé. (Jirásková, 2005, s. 196 - 197)

Lidé se v současné době dožívají daleko vyššího věku, než tomu bylo v minulosti. To s sebou přináší spoustu nových situací k řešení. Můžeme říci, že se jedná o situaci poměrně novou. Nově teď stárnoucí člověk také řeší využívání volného času. Dříve totiž ve většině případů vykonával své řemeslo až do své smrti. Neexistoval tedy fenomén penzionování, tak jak jej známe v dnešní podobě. Jako určitou obdobu, můžeme považovat výměnkovou smlouvu. Ta umožňovala v zemích českých až do poloviny 19. století, aby rolník postoupil své vlastnické právo k nemovitému statku svému nástupci. Nástupce měl podmínku odvádět až do smrti ve prospěch výměnkáře stanovenou dávku, která měla nejčastěji naturální povahu. Tato varianta postoupení majetku měla své zakotvení v právních předpisech.

19. století bylo z hlediska důchodů v našich zemích převratné. Otto Eduard Leopold von Bismarck-Schönhausen, jako jeden z nejvýznamnějších politiků 19. století a jako budovatel sjednoceného Německa, v roce 1881 zavádí nový systém sociálních pojištění. Odchod do důchodu byl tenkrát spojen s věkem 65 let, které se v té době lidé ani nedoživali. V průběhu 20. století se důchodci své renty již dožívají a přesouvají se z produktivního věku do věku poproduktivního. Další fenomén nové doby.

Stárání je přirození a předvídatelný proces změn, ale vyznačuje se značnou variabilitou v typech a rychlosti. Týká se našeho fyzického vzhledu, energetického stavu, duševních schopností a společenského života. Změny jsou většinou z nás vnímány jako ztráty, protože nás nutí vzdát se řady situací, přijmout nové role a poradit si s omezenějšími schopnostmi. (Tošnerová, 2009, s. 14 – 15)

Často se také říká, že člověk je tak starý jak je cítí. Někdo se tedy může cítit starý již ve čtyřiceti letech, naopak senior v pětadesáti letech může využívat všech výhod seniorského života, být aktivní, cítit se mladě.

Rozdíl mezi kalendářním a biologickým stáráním může být až 10 let. Kalendářní věk je nám daný, za biologický můžeme i my sami, popřípadě se na něm podíli, a tudíž jej můžeme ovlivnit. Svým vlastním životním stylem, stravovacími návyky, kouřením... (Tošnerová, 2009, s. 15)

Faktem je, že odchodem do důchodu ve většině případů člověk ztrácí kontakty. Mohou to být kontakty s kolegy, se zákazníky, s dodavateli apod. Ideální je, pokud nejsou kontakty zprůhrány úplně. Některé firmy pořádají pro své bývalé zaměstnance (seniory) pravidelná setkání. A to je dle mého názoru velice dobře. Myslím si, že to velmi pozitivně působí nejen na penzované zaměstnance, ale i na ty stávající, tedy pracující. Pravdou je, že tyto možnosti mají spíše větší firmy, kde toto kritérium může být součástí určitého kodexu nebo sociálního programu. Pokud byl senior zaměstnancem spíše malé firmy, tato možnost se mu asi v mnoha případech nenabídne. Přesto nesmíme zapomínat na vlastní iniciativu, tedy že se mohou sejít bez „oficiálního pozvání“. Prostě se sami od sebe domluví (ideálně ještě v okamžiku, kdy jsou v kontaktu) na dalším setkávání.

Vše je ovšem velice individuální. Někomu naopak tyto kontakty nemusí být příjemné. Může mu být líto, že již není součástí týmu, že už nepracuje na zmiňovaném

zajímavém tématu. Prostě, že je to pryč. Už nepracuji a pracovat nebudu. Je mi to líto, je mi smutno, jsem nepotřebný. I to mohou být pocity, které mohou být vyvolány setkáním s dřívějšími kolegy.

Na další individuální záležitost upozorňuje Tošnerová (2009, s. 23): „...samozřejmě záleží i na povaze člověka, extrovert nebývá sám, introvertovi samota tolik nevádí – ovšem pokud není závislý na pomoci, v případě nemoci začne být zdrojem problémů. Je to umění – být sám, být smířený sám se sebou coby společníkem, neuroticky nelpět na přítomnosti další osoby.“ Autorka také zdůrazňuje fakt, že člověk je tvor společenský a není přirozené, aby žil sám, v izolaci.

Právě setkávání při různých edukačních aktivitách může být příležitostí k přirozenému rozšiřování sociálních kontaktů. I tímto tedy může vzdělávání dospělých pomoci při řešení sociálních problémů.

Nyní chci využít ukázek odpovědí na anketní otázky frekventantů „Cvičení paměti“, tak jak jej využila ve své publikaci Kubů (2006). Jak definujete stáří? Těšil/a jste se do důchodu? Jak by podle vás měl vypadat starý člověk?

1. Jak definujete stáří?

Stáří je ta část života, kdy už lidé žijí více vzpomínkami než přítomností. Dá se těžko vymezit léty. Starý je ten, kdo si o sobě myslí, že je starý.

2. Těšil/a jste se do důchodu?

Ano. Na volný čas, který mi vždycky tak chyběl. Více času pro své nejbližší, mnoho věcí udělat a vylepšit, více času pro sebe, na koncerty, divadlo, výstavy, přednášky, na cestování i na pouhé bezcílné bloumání Prahou. Skutečnost není jako představy. Ale jsem víc než spokojená.

3. Jak by podle vás měl vypadat starý člověk?

Sedí na sluníčku uprostřed pravnoučat a vypravuje. Má krásné šedivé vlasy, vrásky a laskavé, moudré oči, v ruce hůlku. Čistý, upravený, vyzářuje z něj pohoda a moudrost.

1. Jak definujete stáří?

Závěrečná etapa lidského života, která může být buď krásná jako slunečný zimní den, nebo nepříjemná jako zimní plískanice.

2. Těšil/a jste se do důchodu?

Ne. Odešla jsem pro nadbytečnost. Pracovala jsem jako konstruktér, snažila jsem se vzdělávat v oboru. Tři mateřské mi narušily profesní kariéru, práce mě vždycky bavila. Po listopadu ruční kreslení nahradily počítače a já byla nadbytečná.

3. Jak by podle vás měl vypadat starý člověk?

Moudrý, laskavý, čistý a měl by si uchovat špetku humoru. Je dobré, když má zájem, koníčka, je to trochu užitečný pro své okolí.

1. Jak definujete stáří?

Období lidského života, kdy člověk mívá ještě sílu vykonávat práci, ale nikdo už ho nechce zaměstnat. Na druhé straně – věnovat se vnoučatům, navštěvovat přednášky, popovídat si s přáteli, dopřát si drobnou radost.

2. Těšil/a jste se do důchodu?

Bála. Děsila mě myšlenka, že budu muset zůstat doma bez kontaktu s lidmi. Okolnosti mne donutily dát výpověď a zůstat doma s nemocnou maminkou. Bylo to hrozné.

3. Jak by podle vás měl vypadat starý člověk?
Člověk je starým, jak se cítí, bez ohledu na kalendářní věk. Měl by udržovat aktivitu, neztrácet zájem o dění. Jakmile přijde myšlenka, že nejsme k ničemu, začne to s námi jít z kopce. Jsem ráda, že jsem našla skupinu seniorek, které se živě zajímají o život.

1. Jak definujete stáří?
Stárnutí je fyziologický proces. Stárneme od okamžiku narození. Stáří je jediný známý způsob, jak se dožít vysokého věku.
2. Těšil/a jste se do důchodu?
Ano. Využila jsem možnosti odejít do předčasného důchodu. Chtěla jsem mít více času na své zájmy, na péči o sebe, dům, zahradu, na cestování.
3. Jak by podle vás měl vypadat starý člověk?
Starý člověk by měl vypadat jako moje prababička. Pečlivě upravená, milá, zajímavější se o všechny členy rodiny, výborně vařila, chodila s přítelkyněmi do kavárny, ovládala ruční práce. Do vysokého věku chodila plavat. Nikdy si nestěžovala.

Platí pravidlo – co neužívám, o to přijdu. Tělo potřebuje tělesné cvičení, mozek mentální cvičení. Tělesná a duševní práce často nebývá v našem životě v rovnováze, hovoří se o nedostatku pohybu, sedavém zaměstnání, nedostatku zájmů, o jednostranné orientaci. Pro celkové zdraví, pro využití a uchování našeho potenciálu duševních a tělesných schopností i pro vytvoření pocitu pohody bychom ale rovnováhu hledat měli. (Kubů, 2006, s. 9 – 23)

Stáří je přirozenou součástí našich životů. Vše má svůj sled a stáří do koloběhu života patří. Z výše uvedených odpovědí je znát, že každý z nás může ke stárnutí a k odchodu do důchodu přistupovat jinak. Snad ještě více než v jiných oblastech života platí, že se zde projeví a zúročí to, jak člověk žil doposud. Ten z nás, kdo umí využít volný čas, má kolem sebe blízké osoby (rodina, přátelé), vlastní zájmy a záliby se mnohdy do důchodu těší. Láká ho představa volného času a jeho využití. Naopak, pokud je někdo přesměřován příliš vázán na svoje zaměstnání, je pro něj prioritou a vyplňuje téměř veškerý jeho čas (někdy i ten volný), je opuštění zaměstnání velmi těžkou záležitostí. O to více, pokud je spojen s ukončením nedobrovolným.

Hovoří se i o skutečnosti, že na penzi by se člověk měl vědomě připravovat. Rozlišujeme přípravu krátkodobou (2 – 3 roky před penzionováním), střednědobou (asi od 45 let věku) a dlouhodobou (tzv. celoživotní). Právě dlouhodobou přípravu vidím úzce propojenou se vzděláváním jedince, mj. právě studiem či návštěvou kurzu může získat tolik potřebného koníčka či alespoň oblast, o kterou se může více zajímat právě v období penze.

Pravdou je, že odchodem do penze člověk ztrácí sociální kontakty. Důležité je podle mě mít kontakty ještě v aktivním životě více, resp. z více oblastí. Hovoří se také o trojúhelníku: práce, rodina a zájmy (koníčky, přátelé). Pokud člověk z nějakého důvodu omezí či ztratí kontakty v jedné oblasti, zůstávají mu ještě další dvě, které ho podrží.

Psychiatrii koníčky vřele doporučují a vědí proč: jsou přirozeným mostem mezi aktivním životem v zaměstnání a důchodem, který příliš náhlou změnou životního stylu,

již přináší, ohrožuje duševní rovnováhu. Obvykle však tvrdí: poříďte si koníčka(y) ještě během aktivního života! Pak bude přechod přes ten můstek plynulý.

Mladý člověk využívá samotu ke vzdělávání, sebereflexi, snění a plánování budoucnosti. Starý člověk ji využívá k odpočinku, vzpomínkám a překonávání strachu z budoucnosti. Přemíra samoty vede v obou případech k negativním jevům, u mladých k poruchám socializace, u starších je samota k vyváženému životu nutná. Nastane-li u starších lidí převaha času, kdy jsou ponecháni sami sobě, může to znamenat značné nebezpečí. (Tanská, 2001, s. 91 - 105)

Televize a umění si vybrat. Tedy ne televizní přijímač, i když možná i ten vzhledem k poskytujícímu komfortu a stále zvětšujícím se obrazovkám. Ale hlavně vybrat si stanici a pořad, který chce sledovat. Zajímá se někdo o přírodu, vědu, historii nebo se chce alespoň na chvíli přenést na jiný světadíl? Nebo se snad o vědu nezajímal a chce s tím začít? Stačí si tedy naladit správný program, zjistit si začátek vysílání a může třeba procestovat celý svět, účastnit se politických debat, sledovat sportovní utkání či záznamy z koncertů. I toto je forma jak být stále v obraze, mít téma na diskuzi s přáteli, s rodinou, možnost vzdělávat se, dozvědět se něco nového a třeba se o dané téma začít zajímat podrobněji, půjčit si zajímavou literaturu v knihovně. Třeba je to začátek vzdělávání v pozdním věku. Nikdy není pozdě a každý prvotní impuls je dobrý.

Rozhodně nevybízím k celodennímu sledování televize. Televize je určitý prostředník, nástroj, zprostředkovatel zážitků. Je nutno si uvědomit, že senior (až na výjimky) nepodnikne dobrodružnou výpravu, nepoletí na zápas svého oblíbeného sportovního klubu, nenavštíví Vídeňskou státní operu. Bariéry mohou být různé: zdravotní, finanční nebo se našemu seniorovi třeba jen nechce. Na druhou stranu, nejedná se pouze o seniory. Kdo z nás cestuje rád sám do cizí země či bez finančního omezení zakoupí nelevnou vstupenku, když zápas může shlédnout z pohodlí svého domova? Výběr televizních pořadů je tedy na nás a naší zodpovědnosti. Mohou inspirovat, zahnat nudu, pomoci smysluplně využít čas. Mohou nás ovšem také pohltnout, zanést do jiných dimenzí, můžeme si vytvořit závislost na prožívání osudů cizích lidí a proměnit se v celodenní sledování v podstatě jakýchkoliv pořadů různých kvalit. To už jsme ovšem někde jinde a o nějaké prospěšnosti nemůže být ani řeč.

Již dlouho se mezi odborníky vede diskuze o úloze televize jako nejrozsáhlejšího média ve vzdělávání. Za největší překážku v budoucnosti televize jako vzdělávacího média se považuje její malá interaktivnost a problémy se zpětnou vazbou. (Mužik, 2011, s. 191)

3.4 Nezaměstnanost jako činitel ovlivňující vztahy

Nejdříve jsem se nezaměstnaností ve své práci nechtěla vůbec zabývat. Vzdělávání a nezaměstnanost, to podle mě představuje jasnou souvislost. Otázka nezaměstnanosti mě ale zaujala z důvodu, které možná na první pohled není tolik zřejmý, a o kterém se z mého pohledu tolik nehovoří. Nezaměstnanost má totiž přímý dopad na mezilidské vztahy. A to jak v pozitivním, tak negativním směru. S nezaměstnaností se ale přeci jen pojí spíše to negativní. Pokud si představíme člověka bez práce, tedy po ztrátě zaměstnání, je to pro něj jistě zatěžující životní situace. To se následně přenáší na celou rodinu, resp. do jejich vzájemných vztahů. V některých

situacích dokáže ztráta zaměstnání paradoxně vztahy posílit. Snad ani na první pohled není zřejmé, na kolik je pro nás práce důležitá.

Práce ve smyslu fyzických a duševních aktivit a přírodní a kulturní reflexe, odpovídá hlubinné biologické potřebě člověka přiměřeně zatěžovat bytostné síly, konfrontovat je s rodově příbuznými silami a strukturami přírody. Práce uděluje lidskému životu řád, důstojnost a smysl. Proto i v globalizující se ekonomice je pro člověka, jako vysoce konzervativního biologického druhu, práce i ničím nenahraditelnou funkční slastí. Proto v neztenčené míře platí nutnost vřazovat lidskou práci i do ekonomiky i v případě těch, kteří bez vlastního zavinění práci ztratili, či nedostali vůbec šanci normálně pracovat a tedy i normálně žít.

Za nezaměstnané se považují osoby produktivního věku, které nemají placené zaměstnání a přitom aktivně hledají práci a jsou ochotny do práce nastoupit. Připomíná se teorie dobrovolné nezaměstnanosti, kdy je upřednostňován volný čas před konáním práce. Za frikční nezaměstnanost se považuje dobrovolné opuštění práce za účelem hledání vhodnější pracovní pozice, strukturální nezaměstnanost odráží poruchy v proporcionalitě jednotlivých výrobních odvětví a cyklická nezaměstnanost reflektuje míru výkonnosti ekonomiky. (Sekot, 2004, s. 5 - 6)

Nezaměstnanost je společností vnímána jako významná porucha představující sociální i politický problém (na rozdíl od ekonomické teorie, pro kterou se problémem stává za určitých podmínek, resp. při určitých charakteristikách).

Práce zaujímá v životě člověka nezastupitelné postavení. Je důležitou podmínkou jeho důstojné existence, přináší mu nejen materiální prospěch, ale současně mu dává pocit seberealizace a společenské užitečnosti. Z mentálněhygienického hlediska umožňuje pracovní úsilí odvod přebytečné duševní a tělesné energie.

V závislosti na vzestupu hromadné nezaměstnanosti byly zjištěny tyto důsledky:

- Zvýšení kriminality, zvláště mladistvích.
- Nárůst drogové závislosti, pokusů o sebevraždu a depresivních symptomů.
- Zvýšení počtu pacientů přijatých do psychiatrických klinik.
- Nárůst psychosomatických onemocnění (srdeční choroby, žaludeční vředy, kloubní revmatismus).
- Zhoršení psychických poruch.

U jedince vede současná ztráta práce:

- K poklesu sebedůvěry, ke snížení pocitu vlastní hodnoty, k poklesu důvěry vůči ostatním lidem.
- K depresi, fatalismu a k apatii jako poslednímu stupni psychického strádání dlouhodobě nezaměstnaných, který je spojen s pocitem ztráty vlastní hodnoty a s beznadějí.
- K nárůstu sociální izolace.
- K obviňování vlastní rodiny ze ztráty práce.

U rodinných příslušníků nezaměstnaných byly pozorovány tyto důsledky:

- Nárůst konfliktů v rodině v důsledku odchodu člena rodiny z pracovního a společenského života.
- U dětí nezaměstnaných rodičů nárůst vývojových poruch (např. emoční labilita, antisociální chování), slabé výkony ve škole a zhoršení prospěchu, problémy

ve vztazích v rodině (např. ztráta autority nezaměstnaného otce). (Buchtová a kol., 2002, s. 71 - 82)

Vzrůst rodinného napětí vyvolaného ztrátou práce pociťovalo 20,6% respondentů, z toho daleko častěji muži (27,3%) než ženy (17,4%). Zvýšené rodinné napětí se projevovalo hlavně u mladších věkových kategorií (67,5%). Bylo vnímáno především ve spojitosti s ekonomickou zátěží. Zejména u mužů vznikaly obavy z toho, jak jejich okolí přijme fakt, že ztratili roli živitele rodiny. Muži se obávali zvláště ztráty autority u svých dospívajících dětí. Ženy (zejména starší věkové kategorie 51 a více roků) uváděly v souvislosti se ztrátou práce i dočasnou výhodu, že mohou více pečovat o domácnost a rodinu. (Buchtová a kol., 2002, s. 87)

Právě při ztrátě zaměstnání se může projevit kvalita vzájemných vztahů a uznávané hodnoty. Pevný svazek může ztráta zaměstnání jednoho z partnerů posílit. A naopak, pokud již ve vztahu něco nebylo v pořádku, právě ztráta zaměstnání dokáže odkryje blíže trhliny v daném vztahu.

Pro téměř 67,7% nezaměstnaných byl životní partner nejvíce pociťovanou duševní oporou v zátěžové situaci při ztrátě životní jistoty. Ve výpovědích mužů i žen se často opakovalo „člověk potřebuje vědět, že není v této situaci sám, že má někoho, o koho se může opřít“. (Buchtová a kol., 2002, s. 91)

Důležitým faktorem ve výzkumu krátkodobé i dlouhodobé nezaměstnanosti byl ochranný vliv emoční a sociální opory. Většina dlouhodobě nezaměstnaných uváděla, že rodinné zázemí je pro ně hlavní životní oporou, která jim významně pomáhá překonávat obtížnou životní situaci. U skupiny svobodných mužů a žen to byli zejména rodiče a příbuzní, ve skupině nezaměstnaných ženatých mužů a vdaných žen byl nejvíce pociťovanou duševní oporou životní partner a děti, jedna třetina nezaměstnaných nalézala pochopení u svých přátel a kamarádů. Dlouhodobě nezaměstnaný člen rodiny ovlivňuje rodinné soužití. Protože tato situace prověřuje kvalitu rodinných vztahů, lépe li zvládají lidé, kteří se mají o koho opřít, kteří mají možnost otevřeně o své situace hovořit se svými blízkými, a to bez výčitek a bez planého litování.

Vědomí, že člověk je ostatními lidmi milován a akceptován takový, jaký je, a ne takový, jaký by mohl být, je podmínkou kvalitních emočních vztahů, může být základem pro společné soužití s ostatními. (Buchtová a kol., 2002, s. 106 – 107)

Překonání krizového období ztráty práce:

- Neztrácet naději a nepodléhat tlaku nepříznivé situace.
- Naplánovat si pravidelné denní aktivity.
- Využít čas k možnosti zhodnocení dosavadních životních a pracovních zkušeností.
- Rozšířit si právní vědomí a dobře znát práva a povinnosti nezaměstnaného.
- Neuzavírat se do sebe, ale sledovat dění kolem sebe, udržovat neustálý kontakt s trhem práce a s širším sociálním okolím.
- Na přechodnou dobu si najít práci i méně placenou.
- Promyslet si úspornou životní strategii.
- Důsledně pečovat o své zdraví.

(Buchtová a kol.)

Dá se říci, že tento návod či doporučení na překonání krizového období z důvodu ztráty práce by se dal s menšími úpravami použít i na jiné zatěžkávací životní situace.

Snad téměř všude se uvádí, že se člověk v těchto chvílích nemá uzavírat do sebe, má být v kontaktu s dalšími lidmi, má mít nějaký program dne apod.

Někteří z nás, ale mají téměř celý svůj současný den vyplněný prací. Na zájmy a přátelské kontakty není čas. A právě pro tuto skupinu může být ztráta práce o tolik nebezpečnější.

Také ve chvíli, kdy člověk zrovna nemá optimistický pohled na svět, se těžko hledají noví přátelé, nové záliby. Proto je důležité tuto skutečnost nepodceňovat a udržovat určitou rovnováhu v průběhu aktivního života. Různé edukační aktivity nám v tom mohou pomoci. Vzdělávání dospělých je zaměřeno i na zájmové vzdělávání, takže i ten, kdo se nechce klasicky „vzdělávat“, může najít oblast, která mu bude vyhovovat. Vzdělávání by se v ideálním případě mělo stát součástí našeho životního stylu.

V šedesátých letech našeho století se zdálo, že nezaměstnanost je fenomén minulosti, že technický pokrok poskytuje lidem nejen stále větší blahobyty, ale v případě, že chtějí, zabezpečí jim práci. V dalších desetiletích se tato představa ukázala být klamnou. Začátkem osmdesátých let dosahovaly v západních průmyslových státech koeficienty nezaměstnanosti od 5% až do 10%, v zemích třetího světa dosáhl počet těch, kteří se životem protloukají bez pravidelné práce, až 40% a roste tak rychle, že v roce 2000 tu bude miliarda ekonomicky aktivních lidí bez práce. (Mühlpachr, 2004, s. 24)

Se ztrátou práce souvisí finanční těžkosti. Těmi to ale zdaleka nekončí. Nezaměstnaného totiž nečeká pouze zhoršení finanční situace. Nezaměstnanost je doprovázena řadou dalších jevů. Patří sem změna životního cyklu, změna programu dne, střídání práce a odpočinku, vyřazení se společenského pracovního procesu. Celá situace je doprovázena i znejistěním víry v sebe sama, životní perspektivy, dalšího pracovního uplatnění. Nezaměstnaný se snadno dostává do sociální izolace, neztrácí pouze pracovní vztahy, často dochází i k omezení kontaktů z řad přátel.

Empiricky podložená data dokládají, že reakce na ztrátu zaměstnání může být velmi silná: počínaje psychickým šokem, pasivní rezignací, přes obranný postoj až po výzvu k hledání nové práce. Neúspěšné pokusy sehnat práci pak zpravidla vedou k apatii a vyvolávají negativní pocity. Střídání naděje a zklamání na trhu práce přispívá k emocionální labilitě a způsobuje deprese zejména u lidí bez perspektivy. Přitom se znovu potvrzuje, že právě nekvalifikovaní lidé o práci snadněji přijdou a obtížněji ji znovu nacházejí. Nezaměstnaní pociťují vyšší hladinu obecné psychické nepohody, deprese a ztráty sebeúcty. Přitom schopnost nezaměstnaného vyrovnat se se ztrátou práce závisí i na tom, jakou hodnotu připisoval ztracenému zaměstnání a jak mu byl oddán. Dlouhodobá nezaměstnanost je často provázána s nezdravým životním stylem a se zneužíváním návykových látek. V tomto smyslu je potřebné aktualizovat systém intervenčních programů pro nezaměstnané s důrazem neztrácet naději a aktivně čelit tlakům nepříznivé životní situace.

Ke skupinám nejvíce ohroženým nezaměstnaností patří:

- Čerství absolventi středních.
- Nověji i absolventi vysokých škol.
- Starší lidé.

- Ženy – zejména s malými dětmi.
- Zdravotně postižení lidé.
- Osoby bez kvalifikace.
- Romské etnikum.

Problematizované či dokonce konfliktní mezilidské vztahy, související s propouštěním a následnou ztrátou zaměstnání, přispívají významným a mnohdy velmi dramatickým způsobem dokonce i ke ztrátě domova. Socialismem zaručené „právo na práci“ současně znamenalo, že nebýt v pracovním procesu a nezdržovat se v trvalém bydlišti byl důvod k trestnímu stíhání pro příživnictví. Podniky a organizace tak často zaměstnávaly i nepotřebné a neproduktivní pracovníky, a dokonce jim v některých případech nabízely i ubytování s trvalým pobytem.

Pojem bezdomovec je běžně spojován až s obdobím transformace devadesátých let, kdy se problém lidí bez domova, bez střechy nad hlavou a zpravidla i bez trvalých prostředků obživy, stal náhle aktuálním. Pojmově lze bezdomovce označit jako jedince, který nemá zázemí, kam se uchýlit. Mohou mu chybět fungující rodinné vztahy, je osamělý a nemá nikoho, kdo by mu účinně pomohl ze začarovaného kruhu existenčních problémů. Nemít střechu nad hlavou, ale nemusí být ta nejzávažnější, osobnost bezdomovce primárně utvářející okolnost. Důležitější je mnohdy skutečnost, že nemá domov, tedy rodinu, stálé přátele, kolegy. Právě absence rodinných a přátelských vazeb a vztahů je základem a „východiskem“ „stavu bezdomovství“. Správně upozorňuje představitel charitativního sdružení Naděje: „Být bez domova je něco závažnějšího, něco bolestnějšího a hlubšího, než být bez střechy nad hlavou“.

Příčinou ztráty domova a rodiny může být:

- Nízký příjem či důchod.
- Vyhrocené manželské či partnerské problémy.
- Rozpad vztahů rodiče-děti-sourozenci.
- Závislost na alkoholu či návykových látkách. (Sekot, 2004, s. 6 - 31)

Z výše uvedeného je jasná souvislost mezi vzděláním, mezilidskými vztahy, nezaměstnaností, které může vyvrcholit až bezdomovectvím. Čím vyšší vzdělání (či širší okruh), tím se zvyšuje pravděpodobnost, že člověk rychleji nebo snáze dosáhne zaměstnání nového. Nebo má také dostatek informací k tomu, aby mohl třeba svoji živnost provozovat v samostatném podnikání. Tím by dopad na jeho mezilidské vztahy měl být minimalizován. Naopak, pokud má člověk nízké vzdělání, či malý okruh dovedností, které může v určitém řemeslu uplatit, tím hůře se mu bude nová práce shánět. To bude mít dopad na jeho finanční situaci, vztahy v rodině a jak je zmiňováno, někdy končí i stavem bezdomovství.

3.5 Dílčí závěr

Náš život začíná narozením a končí smrtí. To, co probíhá mezi tím, můžeme určitým způsobem ovlivnit. A hlavně převzít zodpovědnost za svůj život. Socializace člověka začíná v rodině, postupně je jedinec ovlivňován dalšími sociálními skupinami, již je členem. Nikdo z nás nemůže žít v úplné samotě. Každý z nás se setkává s lidmi, ať již v rámci své rodiny, v zaměstnání, v kruhu svých známých. Ale i v dalších situacích jako je cesta do zaměstnání, nakupování, vyřizování na úřadech, tam všude

jsou lidé kolem nás, se kterými jsme v určité interakci. Soužití lidí přináší mnohá pozitiva, ale také konflikty.

Umět správně vyřešit konflikt je umění. To, jak konflikt zvládneme, záleží na mnoha okolnostech. Důležité je uvědomit si, že druhého nezměním, můžu změnit pouze sám sebe, své jednání, vystupování. V některých případech je lepší konfliktu předejít. Ale to musím umět rozpoznat, že se konflikt blíží. K tomu musíme také dobře znát sami sebe. I tomu se dá naučit.

Určité situace v životě jsou vnímány jako extrémně zatěžující. A přeci jsou automatickou součástí našich životů. Jednou z významných situací je odchod do důchodu. Zde velice dobře platí, že jaký život člověk vedl doposud, projeví se nyní. Člověk by měl umět přijmout své stáří. A k tomu patří i období postproduktivního života. Jak jsem již zmínila, záleží na tom, jak člověk žil doposud. Pokud byl aktivní, měl své zájmy, přátele, může se do důchodu těšit a využít nově nabytý čas. Pro někoho se ovšem čas stává pastí, z níž neví jak ven. Z toho mohou plynout závažné problémy. Dobré je vědět, že i v tomto věku existují různé edukační aktivity, které mohou pomoci nejen získat nové poznatky, ale také nové kontakty, naladit člověka na změnu životního stylu či k získání tolik potřebného koníčka. Nikdy není pozdě začít.

Jak vyplývá z mnoha výzkumů, lidé, kteří již dosáhli vysokého stupně vzdělání, se dále vzdělávají, mají chuť k dalším vzdělávacím akcím a aktivitám. Naopak lidé s nízkým stupněm vzdělání se dalším vzdělávacím aktivitám vyhýbají. Připadá mi to trochu jako začarovaný kruh. Nezaměstnanost s sebou přináší nejen změnu životního rytmu rodiny, nižší finanční příjem, ale mohou nastat také vážné změny v oblasti vztahů. Snad mnozí z nás na první pohled ani nedomýšlí, jaké může mít nezaměstnanost dopady. Včetně zmíněného bezdomovství, které může vzniknout např. po narušení vztahů v rodině.

K určitým situacím musíme tedy přistupovat velmi zodpovědně, předvídat a připravovat se na ně. Přestat hledat chybu u jiných, dívat se, co můžeme změnit sám za sebe.

4. Empirické šetření, průzkum

4.1 Úvod a cíl průzkumu

V empirické části se chci zabývat hlavní otázkou, tedy vzděláváním dospělých a zjistit, zda vzdělávání dospělých má vliv na vztahy, komunikaci a spokojenější soužití mezi generacemi. Zajímá mě, postoj dospělé populace ke vzdělávání a povědomí o možnostech dalšího vzdělávání obecně.

Zvažovala jsem, zda v této části práce využít průzkum formou dotazníku či raději zvolit formu rozhovoru. Nakonec jsem se rozhodla provést průzkum formou dotazníkového šetření. Přesto měli respondenti prostor k doplnění svého případného komentáře, ke sdělení svých názorů v této oblasti. Velmi mě potěšilo, že tuto možnost mnozí využili.

Mým cílem bylo tedy získání odpovědí na kladené otázky, které následně vedly k potvrzení či vyvrácení hypotézy.

Dotazník obsahoval 21 otázek a samozřejmě také úvod, který byl zaměřen na určitou charakteristiku respondentů. Jedná se o otázky: uzavřené, otevřené a s mnohonásobnou odpovědí. Dotazník byl šířen elektronickou formou, i v tištěné podobě. Celkem jsem vyhodnotila 78 vrácených, vyplněných dotazníků. Kompletní znění dotazníku naleznete v příloze č. 1.

4.2 Stanovení hypotéz

H1: Pojem vzdělávání dospělých je v podvědomí zapsán silněji nežli pojem celoživotní učení.

K hypotéze č. 1 se vztahují dotazníkové otázky č. 1 – 3. Sleduji, jaké pojmy jsou mezi respondenty v podvědomí.

H2: Mladší generace vnímá důležitost vzdělání naléhavěji nežli generace starší.

K hypotéze č. 2 se vztahují dotazníkové otázky č. 4 – 6. Zajímá mě, zda postoj generací bude stejný či odlišný.

H3: Lidé se častěji vzdělávají sami nežli pod vedením instituce.

K hypotéze č. 3 se vztahují dotazníkové otázky č. 7 – 11. Ověřuji, jakou formu vzdělávání respondenti preferují.

H4: Starší generace si více uvědomuje propojení vzdělávání dospělých a mezigeneračního soužití nežli generace mladší.

K hypotéze č. 4 se vztahují dotazníkové otázky č. 12 – 15. Měřím k samotnému vlivu vzdělávání na soužití generací.

H5: Očekávám, že nedostatek času bude častěji zmiňován jako důvod pro nepokračování ve vzdělání nežli nedostatek finančních prostředků.

K hypotéze č. 5 se vztahují dotazníkové otázky č. 16 – 19. Ověřuji míru vlivu bariér při dalším vzdělávání.

H6: Angažovanost v dalším vzdělávání bude spíše přesunuta na zaměstnavatele nežli na osobní zodpovědnost samotného dospělého.

K hypotéze č. 6 se vztahují dotazníkové otázky č. 20 - 21. Otázkami zjišťuji, do jaké míry přebírá jedinec zodpovědnost za své vzdělávání a kolik financí je ochoten do něj investovat.

4.3 Metoda zpracování dat

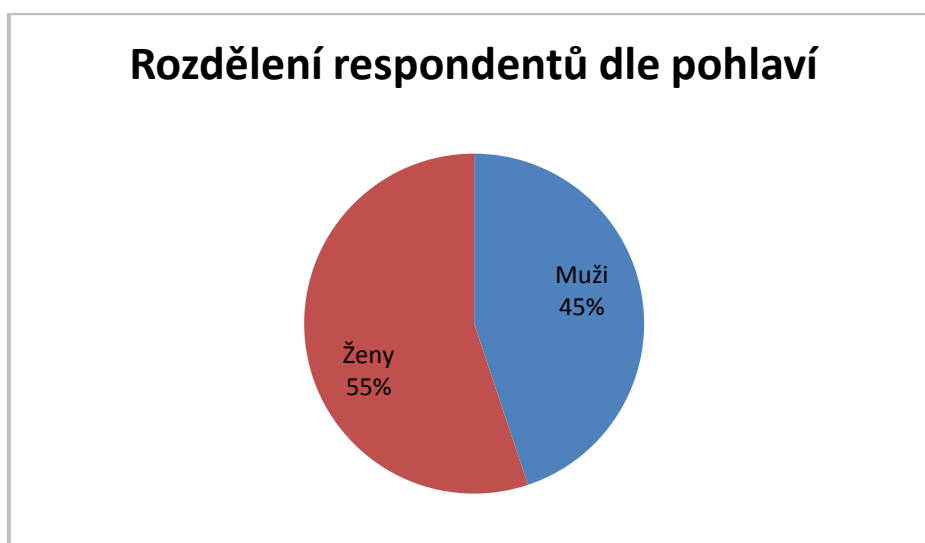
Pro zjištění názorů vybraného vzorku populace byla zvolena metoda průzkumu formou dotazníku. Jedná se tedy o použití kvantitativní výzkumné metody. Výsledky jsou statisticky zpracovány a znázorněny prostřednictvím grafů. Pro komplexnost jsou doplněny o krátký popis.

4.4 Výběrový soubor

Jelikož mě v mé práci zajímají nejen mezilidské, ale hlavně mezigenerační vztahy, musela jsem oslovit dvě kategorie dospělé populace. Jednu část respondentů tvoří mladí lidé ve věku 20 – 30 let (dále označena jen jako „mladší generace“). Druhá část je tvořena lidmi ve věku 50 a více let (tedy členové naší populace, kteří spadají do období starší dospělosti a období raného stáří). Dále je označena jako „starší generace“. Snažila jsem se, aby rozpětí mezi jednotlivými skupinami bylo co největší a přibližovalo se co nejvíce hranici 30 let, což je nyní uváděno jako časové období stanovující generaci.

4.5 Vyhodnocení, popis a interpretace výsledků

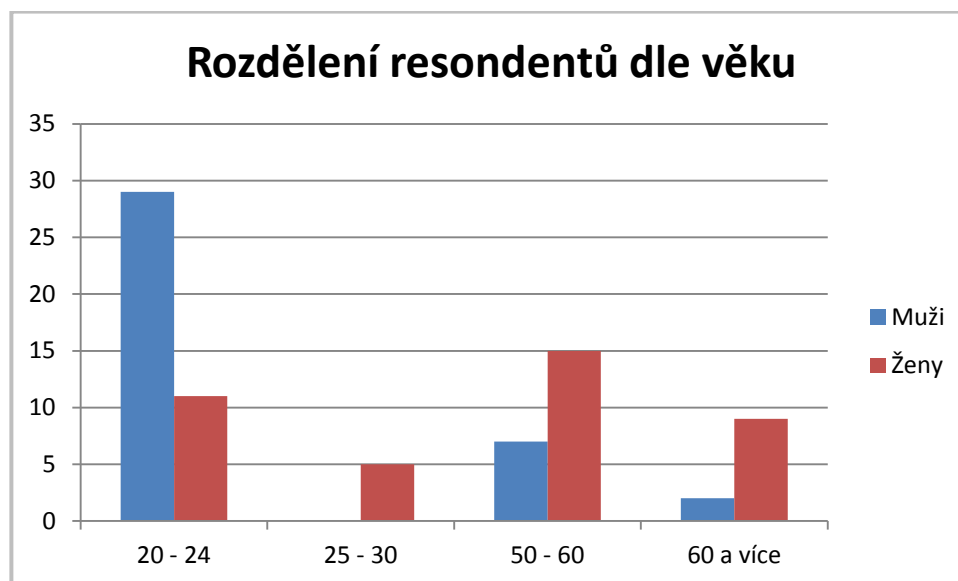
Obr. č. 1 Graf rozdělení respondentů dle pohlaví



Zdroj: vlastní zpracování

Graf zobrazuje podíl mužů a žen, účastnících se průzkumu. Celkem se jedná o 78 respondentů.

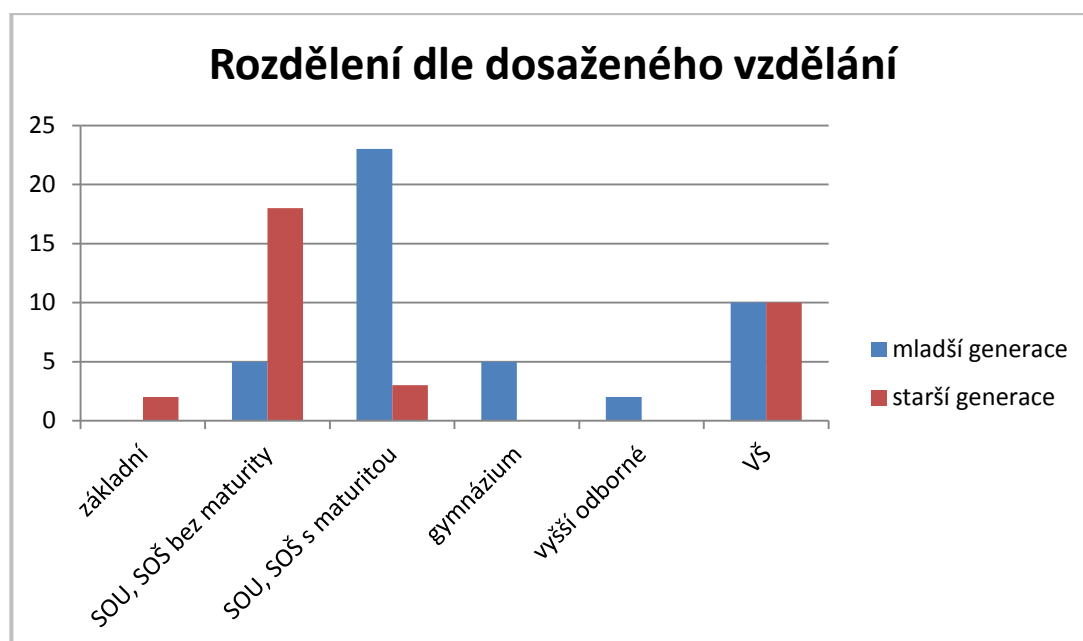
Obr. č. 2 Graf rozdělení respondentů dle věku



Zdroj: vlastní zpracování

Průzkumu se zúčastnilo 38 mužů a 40 žen, z toho muži převažují v mladší generaci, u starší generace je tomu naopak. Mladší generace je zastoupena 45 respondenty, starší pak 33 respondenty.

Obr. č. 3 Graf rozdělení respondentů dle dosaženého vzdělání

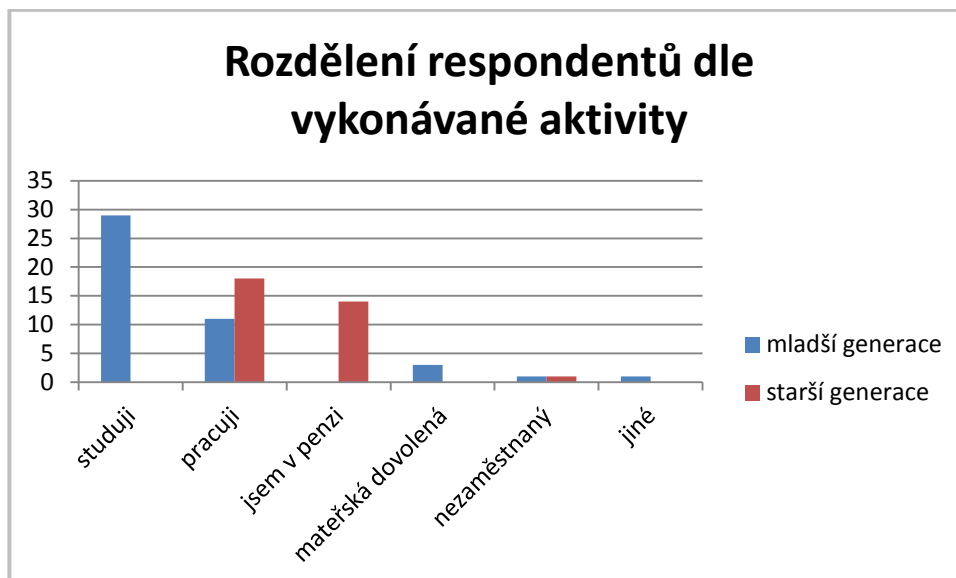


Zdroj: vlastní zpracování

Jelikož je moje práce zaměřena na vzdělání a vzdělávání, nemohla otázka na dosažené vzdělání chybět. V zastoupení mladší generace jasně převažuje (23 respondentů) zastoupení v oblasti SOU, SOŠ s maturitou. V této skutečnosti chci

upozornit na fakt, že ve skupině mladší generace je řada studujících respondentů. Ve skupině starší generace převažuje SOU, SOŠ bez maturity (18 respondentů). Významná je ještě skupina vysokoškolsky vzdělaných respondentů (10 respondentů), která je v zastoupení mladší i starší generace shodná.

Obr. č. 4 Graf rozdělení respondentů dle vykonávané aktivity



Zdroj: vlastní zpracování

Dalším faktem, o který jsem se zajímala, je zobrazen ve výše uvedeném obr. č. 4. V zastoupení mladší generace jasně převažuje zastoupení studentů (29 respondentů), další významnou skupinou jsou pracující (11 respondentů), ostatní skupiny jsou zanedbatelné. Ve skupině starší generace má nejvyšší zastoupení skupina pracujících (18 respondentů) a 14 respondentů je v penzi. Jeden nezaměstnaný tvoří zanedbatelnou skupinu.

Obr. č. 1 – 4 seznamuje čtenáře s respondenty. Cílem bylo představit skupinu respondentů z hlediska pohlaví, věku, dosaženého vzdělání a vykonávané aktivity. Tato data měla pomoci přiblížit se ke skupině respondentů.

Jak jsem již zmínila v podkapitole 4.4 Výběrový soubor, rozhodujícím kritériem pro další rozdělení do dvou skupin byl věk. Jednalo se o rozdělení do skupin mladší a starší generace. Důvodem je skutečnost, že práce je zaměřena na mezigenerační soužití a také některé hypotézy jsou přímo zaměřeny na porovnání názorů mladší a starší generace.

Nyní přistoupím již k samotným dotazníkovým otázkám, které měly pomoci potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy.

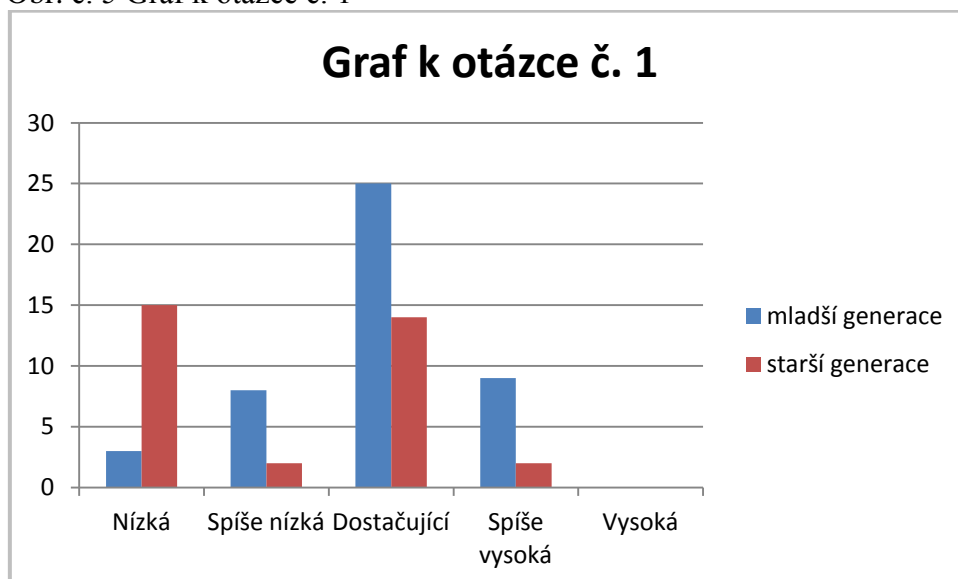
Otázka č. 1 Jaká je podle vás informovanost o možnostech vzdělávání dospělých?

- a) Nízká.
- b) Spíše nízká.
- c) Dostačující.
- d) Spíše vysoká.
- e) Vysoká.

Otázka si kladla za cíl zevrubně získat informace o povědomí o možnostech vzdělávání dospělých. Ve své práci jsem také věnovala krátké zamyšlení právě nad touto otázkou, proto mě mj. zajímalo, jak se k této skutečnosti staví respondenti.

Výsledky jsou zobrazeny níže v obr. č. 5. Zde je jasně zřetelná převažující skupina respondentů, která odpověděla, že informovanost je dostačující. Tato odpověď je významná v oblasti mladší i starší generace. Jedná se o počet 25 a 14 respondentů. Ovšem 15 respondentů ze skupiny starší generace odpovědělo, že informovanost je nízká. Celkově tedy 18 respondentů odpovědělo, že informovanost je nízká, 10 spíše nízká, 39 dostačující a pro 11 respondentů spíše vysoká.

Obr. č. 5 Graf k otázce č. 1



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 2 Co si představíte pod pojmem celoživotní učení.

Respondenti měli za úkol stručně popsat, co si pod daným pojmem vybaví. Mým záměrem byla právě takto postavená otázka, bez variant výběru odpovědí. Chtěla jsem vyjádření účastníků bez možnosti, že si „pouze“ vyberou odpověď, která se jim nejvíce „líbí“.

Dalo by se říci, že odpovědi by se daly roztřídit do tří základních skupin, zhruba o stejné velikosti. První skupina popsala pojem celoživotní učení velmi dobře. Někteří se vyjadřovali odborně, jiní laicky, ale bylo znát, že se v problematice vyznají. Pokud bych měla říci, zda tato skupina ví, co je pojem celoživotní učení, odpověď by zněla ano.

Druhou skupinu bych mohla označit jako částečně znalou. Jednalo se o nepříliš přesné popisy daného pojmu. Častěji však ještě o „míchání“ celoživotního učení s jinými pojmy či situacemi.

U zástupců třetí skupiny musím konstatovat, že nemají povědomí o správném významu celoživotního učení. Z některých odpovědí byl také znát negativní přístup k dalšímu vzdělávání.

Otázka č. 3 Co si vybavíte pod pojmem vzdělávání dospělých

Dá se říci, že tento termín byl zcela jistě respondentům bližší. Naprostá většina se vyjádřila správně. Někteří respondenti obsáhleji a přesněji, někteří stručně. Byly zmiňovány pojmy jako rekvalifikační kurzy, dodělání maturity, studium na vysoké škole, univerzity třetího věku.

H1: Pojem vzdělávání dospělých je v podvědomí zapsán silněji nežli pojem celoživotní učení.

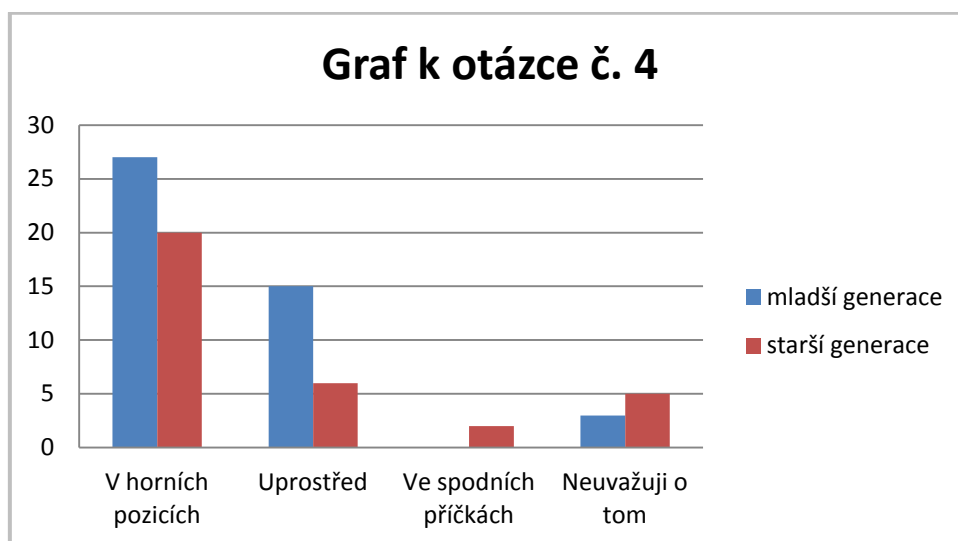
Po vyhodnocení otázek č. 1 – 3 konstatuji, že hypotéza č. 1 byla potvrzena.

Otázka č. 4 Jakou hodnotu zastává vzdělání v žebříčku Vašich hodnot.

- a) V horních pozicích.
- b) Uprostřed.
- c) Ve spodních příčkách.
- d) Neuvažuji o tom.

Z pohledu mladší generace převažuje volba první varianty (27 respondentů), významná je i druhá varianta (uprostřed – 15 respondentů). Starší generace nejvíce volila první variantu (20 respondentů), další odpovědi nejsou významně odlišné. Výsledky jsou podobněji zobrazeny v obr. č. 6.

Obr. č. 6 Graf k otázce č. 4



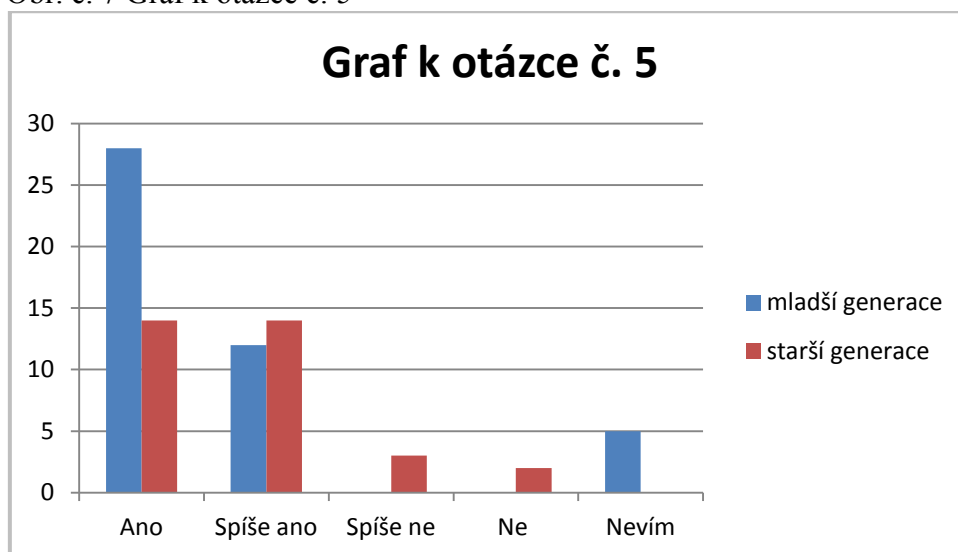
Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 5 Oceňuji kladně v mém okolí ty, kteří se věnují studiu.

- a) Ano.
- b) Spíše ano.
- c) Spíše ne.
- d) Ne .
- e) Nevím.

Cílem bylo zjistit, jak se respondenti dívají na členy svého okolí, kteří se dále vzdělávají. Z pohledu mladší generace převažuje první volba (28 respondentů), významná je i druhá volba (12 respondentů). Z pohledu starší generace je vyrovnaná první i druhá volba, a to v zastoupení vždy 14 respondentů. Dá se tedy obecně říci, pohled na studující okolí je pozitivní.

Obr. č. 7 Graf k otázce č. 5



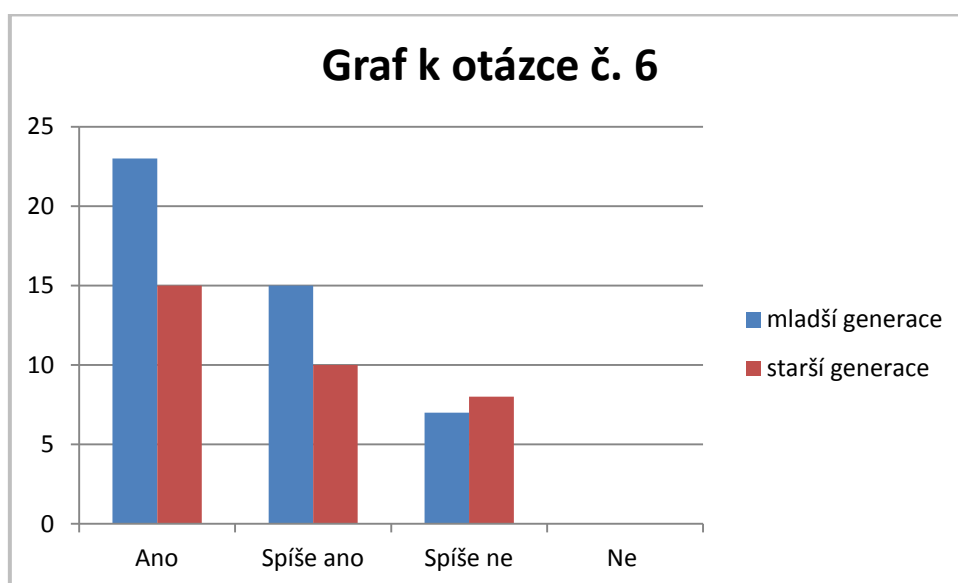
Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 6 Myslím si, že je důležité se dále vzdělávat, učit se něčemu novému.

- a) Ano.
- b) Spíše ano.
- c) Spíše ne.
- d) Ne .

Zástupci mladší i starší generace shodně nejvíce volili první možnost, následovanou druhou možností. Více zobrazuje obr. č. 8.

Obr. č. 8 Graf k otázce č. 6



Zdroj: vlastní zpracování

H2: Mladší generace vnímá důležitost vzdělání naléhavěji nežli generace starší.

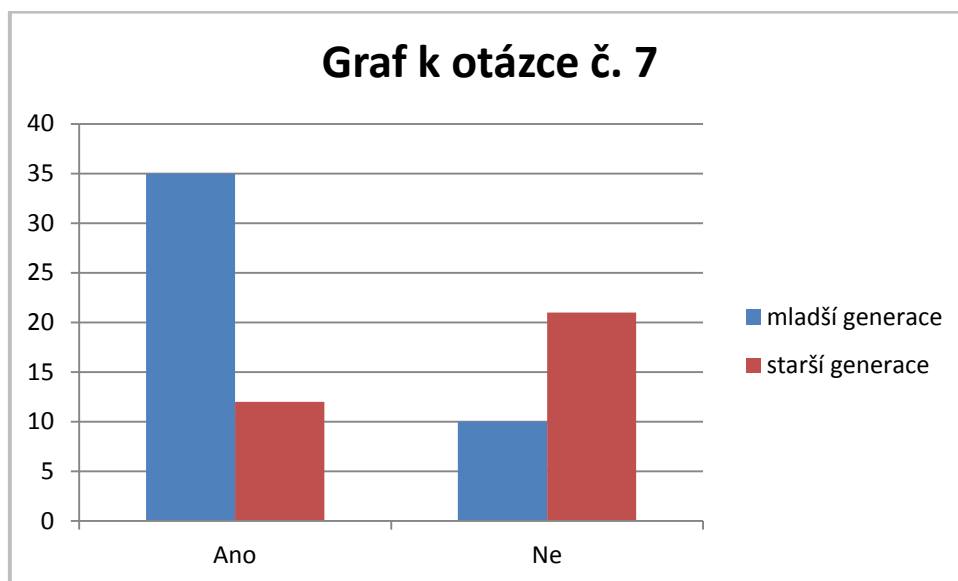
Po vyhodnocení odpovědí na otázky č. 4 – 6 konstatuji, že hypotéza č. 2 nebyla potvrzena. Z výsledků mohu usuzovat, že pohled na důležitost dalšího vzdělávání je u obou skupin velmi podobný. Shoda nastala i v pohledu na hodnotu vzdělávání.

Otázka č. 7 V současné době se vzdělávám.

- a) Ano.
- b) Ne.

Otázka byla schválně formulována v širší formě. Jednalo se mi o jakoukoli formu vzdělávání. Celkově se 47 respondentů vzdělává a 31 respondentů odpovědělo záporně. Podrobnější data jsou zobrazena v obr. č. 9.

Obr. č. 9 Graf o otázce č. 7

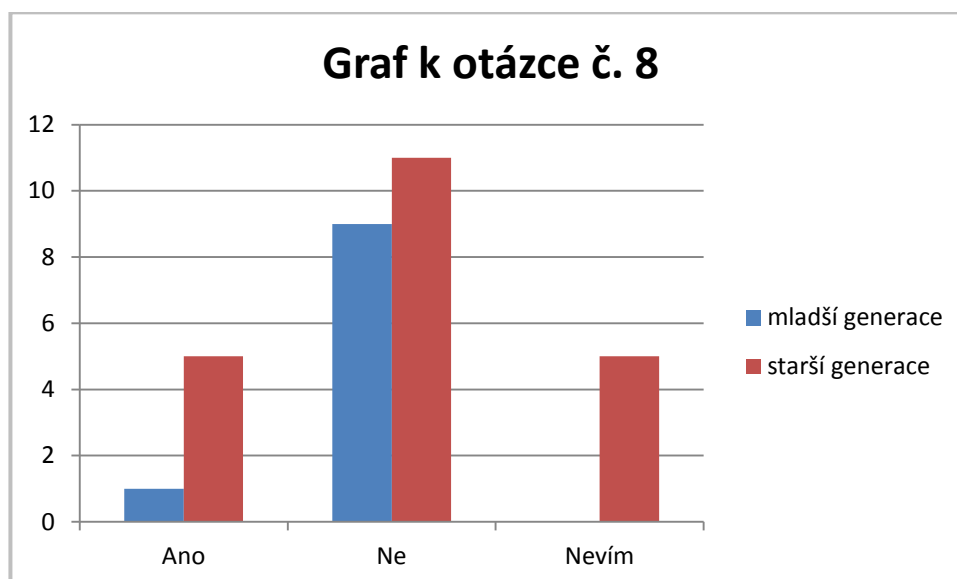


Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 8 Vzdělával/a jsem se v uplynulých 12 měsících či uvažuji, že se začnu v horizontu následujících 12 měsíců vzdělávat.

Na tuto otázku odpovídala pouze ta část respondentů, která na otázku č. 7 odpověděla záporně. Jak je zřejmé z níže uvedeného grafu, jejich participace na vzdělání je i v delším časovém horizontu velmi malá. Kladně odpovědělo pouze 6 respondentů, 20 záporně a 5 neví.

Obr. č. 10 Graf o otázce č. 8

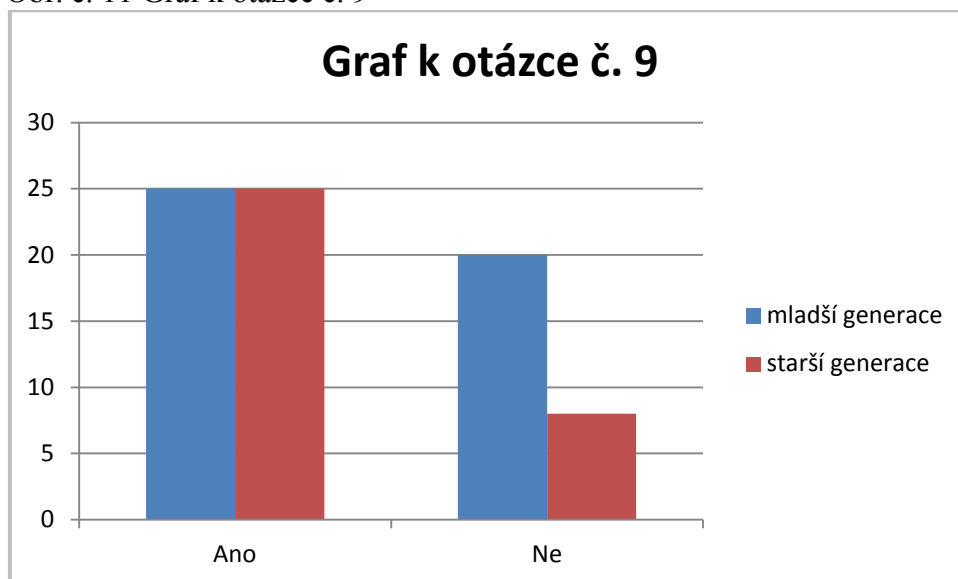


Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 9 Navštěvujete knihovnu?

Na otázku č. 9 již opět odpovídali všichni respondenti. Touto a následující otázkou jsem chtěla ověřit, zda se respondenti zapojují alespoň do určité formy laického vzdělávání. Celkem 50 respondentů navštěvuje knihovnu, 28 nenavštěvuje. Výsledky jsou zobrazeny v obr. č. 11 a 12.

Obr. č. 11 Graf k otázce č. 9



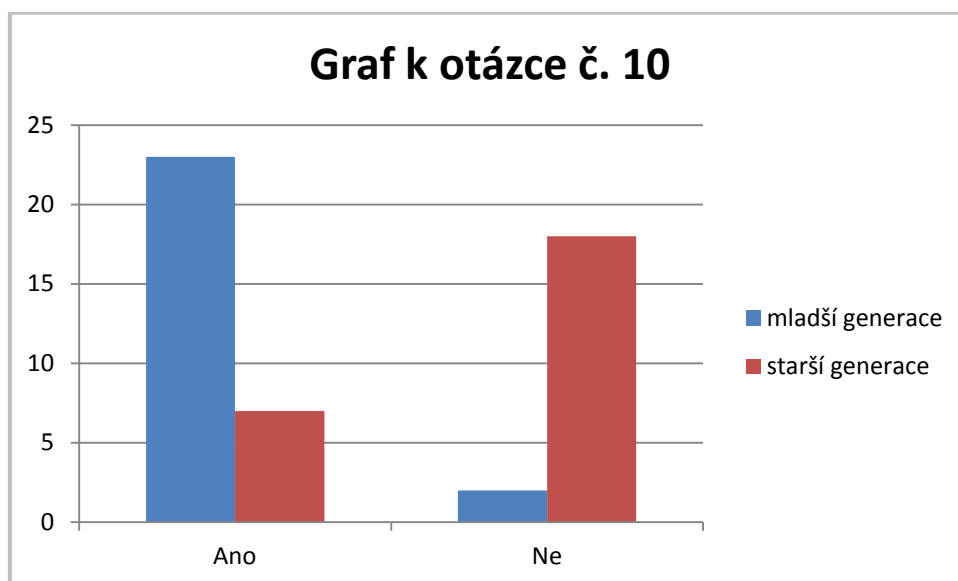
Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 10 Půjčujete si i odbornou či populárně – naučnou literaturu?

Na tuto otázku odpovídala pouze skupina respondentů, která v předchozí otázce odpověděla kladně. U zástupců mladší generace jasně převládá odpověď ano, starší generace naopak volila převážně zápornou odpověď. Chci připomenout, že ve skupině mladší generace jsou zastoupeni studenti, kteří návštěvu knihovny či půjčování knih mohou mít spojené právě se studiem.

Celkově tedy z padesáti respondentů, kteří navštěvují knihovnu, kladně odpovědělo 30 respondentů a 20 záporně.

Obr. č. 12 Graf k otázce č. 10



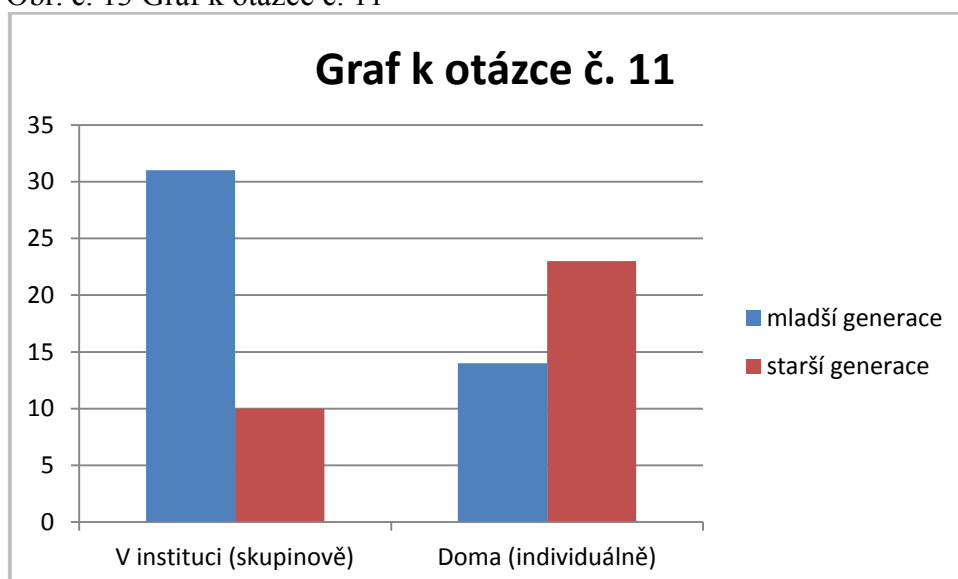
Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 11 Dávám přednost vzdělávání.

- a) V instituci (skupinově).
- b) Doma (individuálně).

Otázka ověřuje preference ve formě vzdělání. Ve výsledcích, které jsou zobrazeny v obr. č. 13, vidíte podrobné výsledky. Celkově 41 respondentů dává přednost skupinovému vzdělávání v instituci, 37 respondentů upřednostňuje individuální vzdělávání v domácím prostředí. Jsou ovšem zřetelné rozdíly v preferencích mezi jednotlivými generacemi.

Obr. č. 13 Graf k otázce č. 11



Zdroj: vlastní zpracování

H3: Lidé se častěji vzdělávají sami nežli pod vedením instituce.

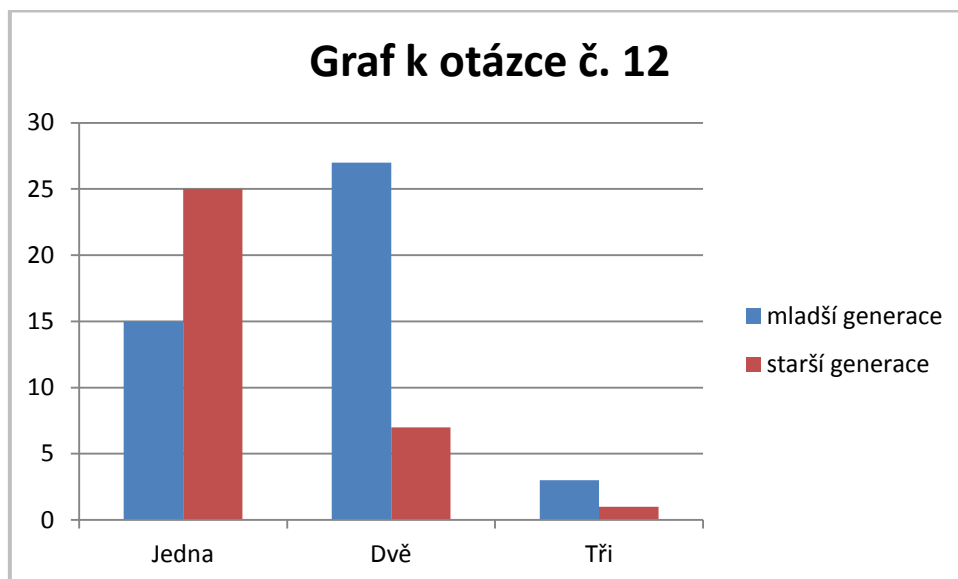
Po vyhodnocení odpovědí na otázky č. 7 – 11 považují hypotézu č. 3 za nepotvrzenou. Cílem kladených otázek č. 7 – 10 bylo zjistit, zda a v jaké míře či formě se respondenti vzdělávají, resp. jakou mají osobní zkušenost se vzděláváním. Chtěla jsem odhalit, případně upozornit na případný nedostatek ve výběrovém souboru. Samotná otázka č. 11 již byla zaměřena na samotnou preferenci. V odpovědích jsou rozdíly mezi jednotlivými generacemi. Zatímco mladší generace upřednostňuje skupinové vzdělávání v instituci, starší generace volila častěji druhou variantu, tedy individuální vzdělávání doma. Jelikož hypotéza nebyla formulována generačně, ale obecně, musím konstatovat, že výsledky jsou spíše shodné a nevedou tedy k potvrzení hypotézy.

Otázka č. 12 Kolik generací žije společně ve Vaší domácnosti.

- a) Jedna.
- b) Dvě.
- c) Tři.

Jelikož se hypotéza věnuje mezigeneračnímu soužití, zajímalo mě, do jaké míry mají respondenti s mezigeneračním soužitím zkušenosti. Výsledky jsou zobrazeny v obr. č. 14.

Obr. č. 14 Graf k otázce č. 12



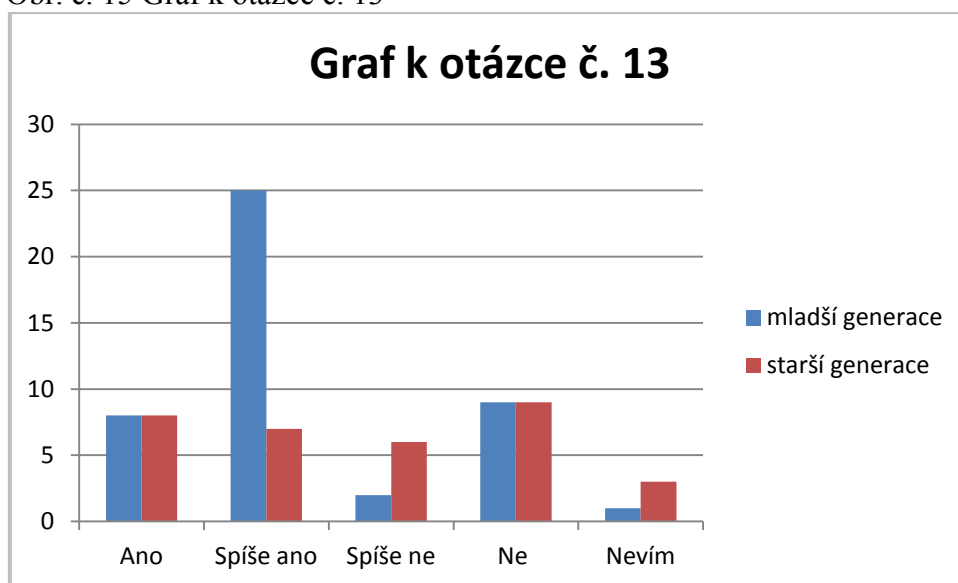
Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 13 Myslíte si, že díky studiu mohou jednotliví členové domácnosti nacházet nová témata ke komunikaci?

- a) Ano.
- b) Spíše ano.
- c) Spíše ne.
- d) Ne .
- e) Nevím.

Z výsledků je zřejmé, že kladnou odpověď (ano a spíše ano) volila v převaze mladší generace.

Obr. č. 15 Graf k otázce č. 13



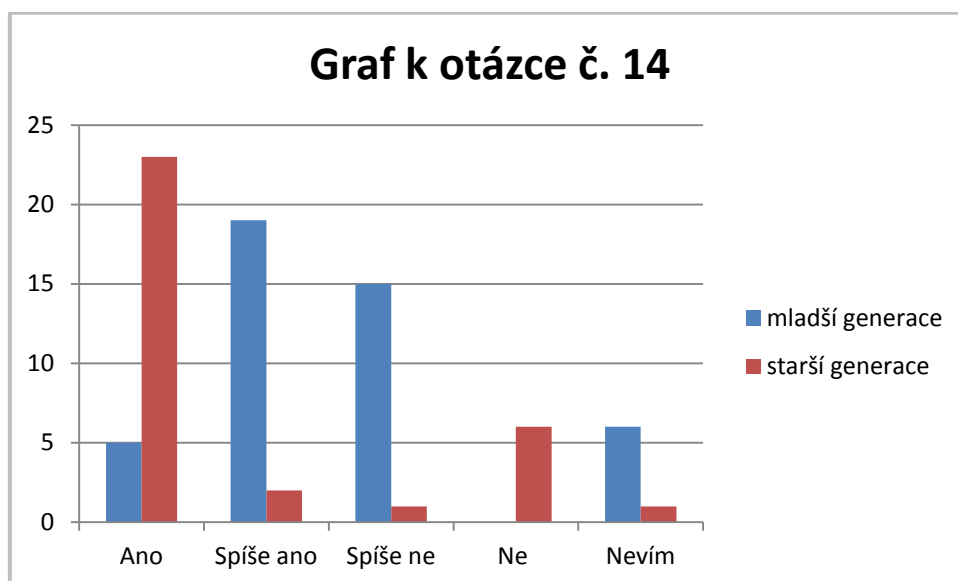
Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 14 Domníváte se, že díky různým studijním aktivitám si mohou mladí a staří lépe rozumět?

- a) Ano.
- b) Spíše ano.
- c) Spíše ne.
- d) Ne .
- e) Nevím.

Zástupci mladší generace nejvíce volili možnost spíše ano (19 respondentů) a spíše ne (15 respondentů). Co se týká kladného náhledu na věc, započítávám ještě 5 odpovědí ano. Na druhou stranu starší generace zcela jasně volila variantu jedna, tedy ano (23 respondentů). Ostatní odpovědi nejsou početně významné, snad jen odpověď ne (6 respondentů).

Obr. č. 16 Graf k otázce č. 14



Zdroj: vlastní zpracování

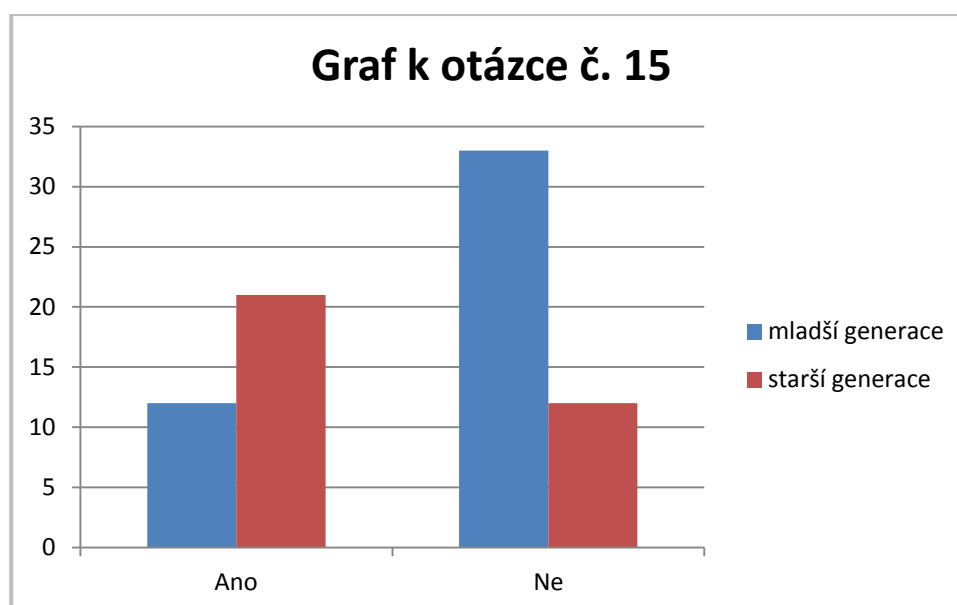
Otázka č. 15 Máte v této oblasti osobní zkušenost?

- a) Ano
- b) Ne

Můžete uvést jakou.....

Cílem této otázky bylo ověřit, zda respondenti odpovídají na základě vlastní zkušenosti či jen na základě názoru či povědomí. Můžeme říci, že 2/3 respondentů starší generace mají vlastní zkušenost, u mladší generace je tomu naopak.

Obr. č. 17 Graf k otázce č. 15



Zdroj: vlastní zpracování

H4: Starší generace si více uvědomuje propojení vzdělávání dospělých a mezigeneračního soužití nežli generace mladší.

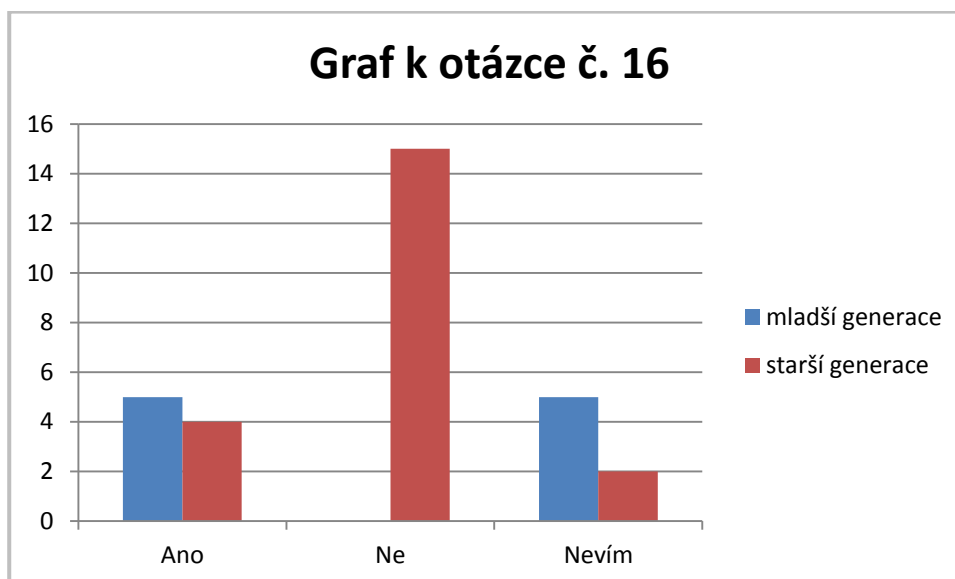
Výsledky dotazníku mě nepřesvědčily dostatečně k potvrzení hypotézy. Proto konstatuji, že hypotéza č. 4 je vyvrácena.

Otázka č. 16 Je důvodem proč nepokračujete v dalším vzdělávání nedostatek času?

- a) Ano.
- b) Ne.
- c) Nevím.

Na otázky 16 – 19 odpovídali pouze respondenti, kteří se nyní dále nevzdělávají. Celkově se tedy jedná o 31 respondentů. Celkově 9 respondentů odpovědělo kladně, 15 záporně a 7 neví. Za významné považuji upozornit na variantu ne, kterou starší generace volila ve většinové převaze (15 respondentů). Mladší generace svou volbu shodně rozdělila mezi variantu ano a nevím.

Obr. č. 18 Graf k otázce č. 16



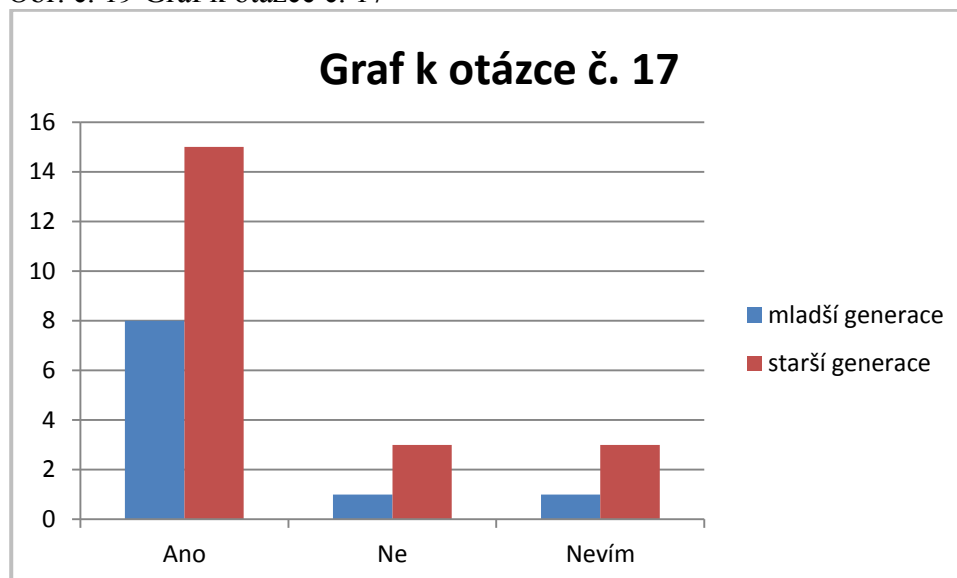
Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 17 Je důvodem proč nepokračujete v dalším vzdělávání nedostatek motivace?

- a) Ano.
- b) Ne.
- c) Nevím.

Obě generace shodně nejvíce volili první variantu, tedy variantu ano. Opět se ukazuje propojení motivace a dalšího vzdělávání dospělých. Obecně se dá tedy říci, že ani tato skupina nevzdělávajících se respondentů nemá správnou motivaci k dalšímu rozvoji. Celkově odpověď ano zvolilo 23 respondentů, odpověď ne a nevím shodně čtyři respondenti.

Obr. č. 19 Graf k otázce č. 17



Zdroj: vlastní zpracování

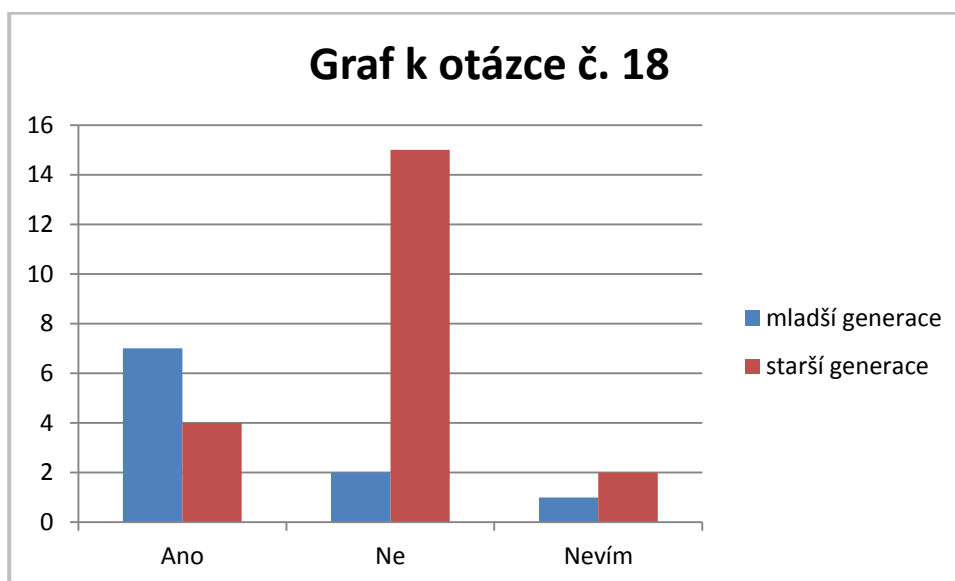
Otázka č. 18 Je důvodem proč nepokračujete v dalším vzdělávání nedostatek finančních prostředků?

- a) Ano.
- b) Ne.
- c) Nevím.

Zajímalo mě propojení financí a dalšího vzdělávání. Tedy, zda jsou finance důvodem pro další vzdělávání či nevzdělávání. Otázka je záměrně propojena s následující otázkou č. 19.

Za významnou považuji skupinu respondentů z řad starší generace, která odpověděla ne (15 respondentů). Celkově 11 respondentů odpovědělo ano, 17 ne a 3 nevědí. Více informací je zobrazeno v obr. č. 20.

Obr. č. 20 Graf k otázce č. 18



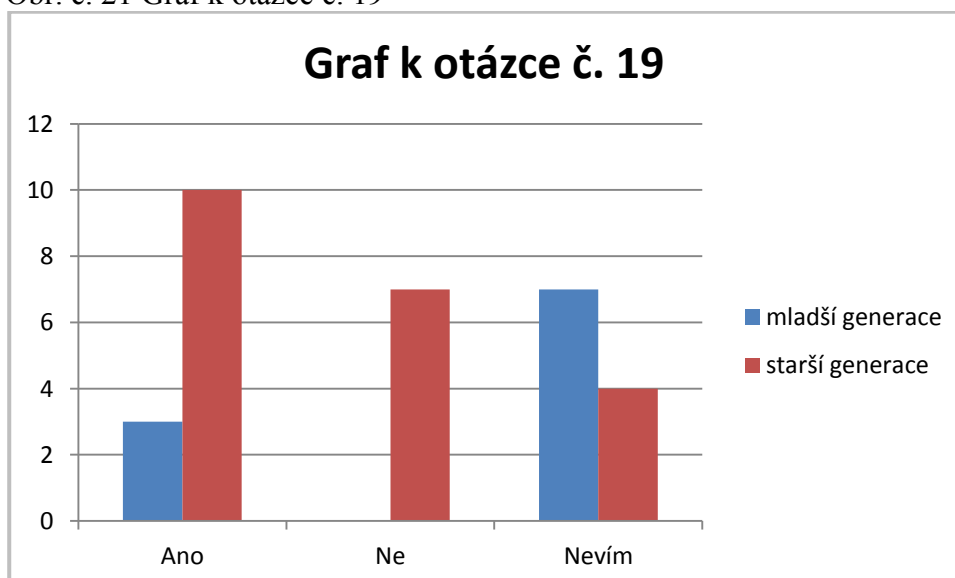
Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 19 Považujete vzdělávací aktivity za drahé?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Přestože v předchozí otázce většina respondentů starší generace odpověděla, že nedostatek finančních prostředků není důvodem pro jejich nepokračování ve vzdělávání, považuje většina respondentů starší generace vzdělávací aktivity za drahé. Podstatná je i skupina odpovědí nevím, a to u zástupců obou generací. Celkově se odpověď ano vyskytuje u 13 respondentů, ne zvolilo 7 respondentů a 11 neví. Více v obr. č. 21.

Obr. č. 21 Graf k otázce č. 19



Zdroj: vlastní zpracování

H5: Očekávám, že nedostatek času bude častěji zmiňován jako důvod pro nepokračování ve vzdělání nežli nedostatek finančních prostředků.

K hypotéze č. 5 se vztahovaly otázky č. 16 – 19. Po vyhodnocení odpovědí na uvedené otázky musím konstatovat, že hypotéza nebyla potvrzena. Současně upozorňuji na nedostatek ve výběrovém souboru, který je dán podstatným zastoupením studentů v oblasti mladší generace. Tím se podstatně snížil počet respondentů, kteří odpovídali na otázky vztahující se k této hypotéze. K výsledkům je tedy nutné přistupovat opatrně. Ovšem z výsledků, které máme k dispozici je patrné, že nejčastějším důvodem pro nepokračování v dalším vzdělávání je nedostatek motivace. Opět se tedy projevuje propojení právě s motivací.

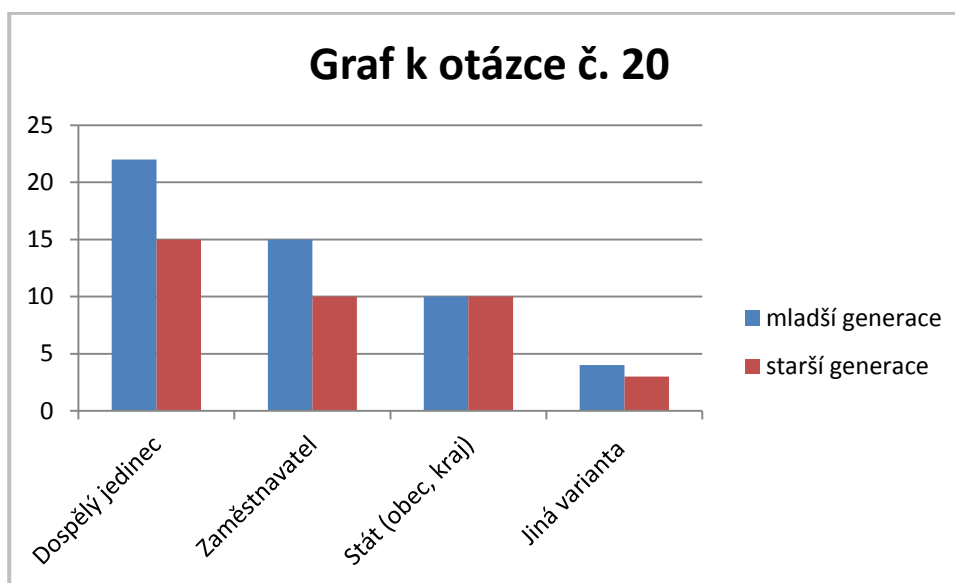
Otázka č. 20 Ve svém dalším vzdělávání by se měl angažovat (můžete zvolit více variant)

- a) Dospělý jedinec.
- b) Zaměstnavatel.
- c) Stát (obec, kraj).
- d) Jiná varianta (doplňte).....

Otázka si kladla za cíl ověřit, jak respondenti vnímají zapojení odpovědnosti dospělého jedince za své vzdělávání a do jaké míry tuto odpovědnost přesouvá na někoho jiného.

U obou generací převládá první možná volba, tedy zodpovědnost dospělého jedince. Následuje zodpovědnost zaměstnavatele, státu a v oblasti jiná varianta respondenti uváděli různé dobročinné organizace, spolky, zájmová sdružení. V celkových výsledcích: dospělý jedinec - 37 respondentů, zaměstnavatel – 25 respondentů, stát – 20 respondentů a jiná varianta – 7 respondentů.

Obr. č. 22 Graf k otázce č. 20



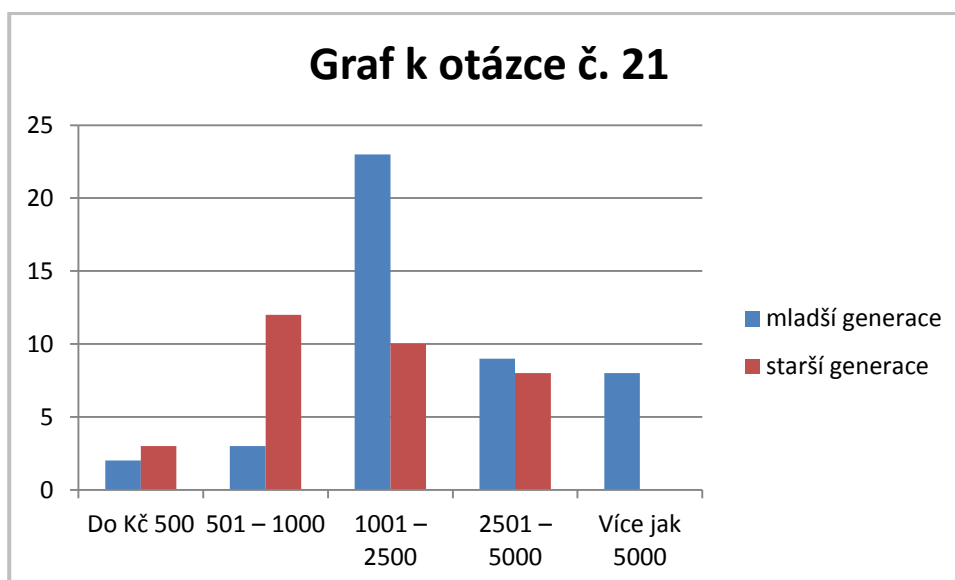
Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 21 Jakou finanční částku jste ochoten/ochotna investovat do dalšího vzdělávání v horizontu 6 měsíců?

- a) Do Kč 500
- b) 501 – 1000
- c) 1001 – 2500
- d) 2501 – 5000
- e) Více jak 5000

Touto otázkou jsem chtěla ověřit, jakou finanční částku jsou respondenti ochotni investovat do svého vzdělávání. Respektive, jak z odpovědí na předchozí otázku vyplývá, uvědomují si respondenti zodpovědnost dospělého jedince za své vzdělávání. Otázkou je, zda je ochoten si za své vzdělávání zaplatit. Odpovědi naleznete v obr. č. 23. Celkové odpovědi: variantu a) vybralo 5 respondentů, b) 15 respondentů, c) 33 respondentů, d) 17 respondentů a poslední variantu e) vybralo 8 respondentů.

Obr. č. 23 Graf k otázce č. 21



Zdroj: vlastní zpracování

H6: Angažovanost v dalším vzdělávání bude spíše přesunuta na zaměstnavatele nežli na osobní zodpovědnost samotného dospělého.

K hypotéze č. 6 se vztahovali otázky č. 20 a 21. Po vyhodnocení odpovědí na tyto otázky musím konstatovat, že hypotéze není potvrzena.

4.6 Shrnutí

Nejprve uvedu shrnutí potvrzení či vyvrácení hypotéz:

H1: Pojem vzdělávání dospělých je v podvědomí zapsán silněji nežli pojem celoživotní učení.

Sledovala jsem, jaké pojmy jsou mezi respondenty v podvědomí. Hypotéza č. 1 byla potvrzena.

H2: Mladší generace vnímá důležitost vzdělání naléhavěji nežli generace starší.

Zajímalo mě, zda postoj generací bude stejný či odlišný. Hypotéza č. 2 byla vyvrácena.

H3: Lidé se častěji vzdělávají sami nežli pod vedením instituce.

Ověřovala jsem, jakou formu vzdělávání respondenti preferují. Hypotéza č. 3 byla vyvrácena.

H4: Starší generace si více uvědomuje propojení vzdělávání dospělých a mezigeneračního soužití nežli generace mladší.

Zaměřila jsem do oblasti samotnému vlivu vzdělávání na soužití generací. Hypotéza č. 4 byla vyvrácena.

H5: Očekávám, že nedostatek času bude častěji zmiňován jako důvod pro nepokračování ve vzdělání nežli nedostatek finančních prostředků.

Ověřovala jsem míru vlivu bariér při dalším vzdělávání. Hypotéza č. 5 byla vyvrácena.

H6: Angažovanost v dalším vzdělávání bude spíše přesunuta na zaměstnavatele nežli na osobní zodpovědnost samotného dospělého.

Zajímalo mě, do jaké míry přebírá jedinec zodpovědnost za své vzdělávání a kolik financí je ochoten do něj investovat. Hypotéza č. 6 byla vyvrácena.

Obecně musím říci, že mě některé výsledky průzkumu pozitivně překvapily. Mnohdy se ukázalo, že rozdíly mezi generacemi nejsou tak markantní jak jsem předpokládala. V mnohém se generace shodly, a to mě těší.

U některých respondentů byla participace na dalším vzdělávání malá. Opět se projevila souvislost mezi motivací a dalším rozvojem jedince. Je otázkou v jaké formě a míře seznamovat širší veřejnost s edukačními možnostmi.

V podstatě již samotný pojem celoživotní učení byl mnohým respondentům „cizí“. Právě zde vidím určitou úlohu zaměřenou na prosazování toho pojmu. Nejde jen o seznámení s pojmem, ale hlavně o představení přínosu, který může pro život každého jedince mít.

Závěr

Oblast vzdělávání dospělých je široké a zajímavé téma, které si zaslouží naši pozornost. Svět kolem nás se mění a my si nemůžeme dovolit na tuto skutečnost nereagovat. Oblastí, ve kterých dochází ke změnám mnoho. Některé změny můžeme považovat za pozvolné, některé jsou naopak velmi razantní. Ani oblasti vzdělávání dospělých se samozřejmě změny nevyhnuly.

Nechci nyní zabíhat až do hluboké historie. Stačí se vrátit o pár desítek let zpět a porovnat s dobou současnou. Změn bychom našli snad několik. Snad největší rozdíl vnímám ve střídání zaměstnavatelů a profesí. Zatímco dříve se povětšinou člověk po dobu své profesní kariéry věnoval činnosti, kterou vystudovat (příp. ve které byl vyučen), nyní nás doba nutí přizpůsobit se a mnohdy profesi několikrát změnit. Diametrální rozdíl je také v počtu zaměstnavatelů, u kterých dotyčných po dobu profesní kariéry působil. Zatímco dříve nebylo výjimkou, že člověk působil po celou pracovní životní dráhu u jednoho či dvou zaměstnavatelů, dnes je tato situace zcela výjimečná a ojedinělá.

Mou úlohou nebylo posuzovat, která z těchto situací je lepší či horší. Mou otázkou bylo, zda jsme ta tuto skutečnost připraveni. Jak využíváme možnosti, které nám současná doba poskytuje? A hned navážu. Další oblastí, která mě zajímala, byla oblast motivace k dalšímu vzdělávání či učení a bariér, které nám vstupují na cestu. Stále se nemohu zbavit pocitu, že někdy spoléháme na různé skutečnosti, jen ne na sebe. Vymlouváme se na zaměstnavatele, na vládu, na dobu, ale nehledáme, co můžeme udělat my sami za sebe.

Rozhodně nechci vybízet k všeobecné pasivitě, myslím si, že je důležité si uvědomit, co mohu změnit a co ne. Neustálé nadávky na oblasti, které prostě změnit rozhodně nemůžu, mi přijdou jako ztráta času. A pokud něco ovlivnit mohu, musím ještě zvážit, zda to ovlivnit chci. V případě, že ano, stačí naplánovat a následně realizovat jednotlivé kroky. Jít do toho. Konat, ne jen pasivně čekat, stěžovat si.

Důležité je uvědomit si, že mnoho toho mohu ovlivnit svým způsobem chování, životním postojem, životním stylem.

Jsou situace, kdy vše zdánlivě funguje, do životní cesty nám zdánlivě nevstupují žádné překážky. Máme pocit, že je vše jak má být a možná si neuvědomujeme některé souvislosti. Jak může vzdělávání dospělých souviset se sociálními problémy. Dle mého pohledu zcela zásadně. Problém je, ale ještě hlubší, než se na první pohled zdá. Souvislost např. s nezaměstnaností si asi uvědomí většina z nás. A možná následují úvahy a prosby, které směřují k tomu, aby nás to nepotkalo. Ale co ostatní problémy a zátěžové situace, které nás potkávají běžně? Mou snahou bylo v diplomové práci upozornit na další spojitosti, které možná nejsou na první pohled tak viditelné.

Pokud došlo, resp. dojde u některých čtenářů mé práce k určitému zamyšlení, posunu v jejich postojích nebo ještě lépe k debatám na toto téma, považuji svou práci za smysluplnou a přínosnou.

Nyní bych chtěla přejít k vyhodnocení samotných cílů práce. Teoretická částí si kladla za cíl popsat současné možnosti vzdělávání dospělých v České republice. Tento cíl považuji za splněný, hlavně díky kapitole č. 2. Dalším cílem bylo upozornit na souvislost v oblasti vzdělávání dospělých a samotných sociálních problémů, zejména

konfliktů mezilidských a mezigeneračních. Tomuto tématu jsem se věnovala zejména v kapitole č. 3. Z tohoto důvodu považuji cíl také za splněný.

Praktická část je vystavěna hlavně na provedeném empirickém výzkumu a na prezentaci získaných výstupních dat. Co si osobně myslím o výsledcích tohoto průzkumu? Nejdříve chci upozornit na skutečnost, že je výsledky musíme brát s rezervou. Důvodem je mj. skutečnost, že tento průzkum zdaleka nemá kvalitu a rozsah celoplošných výzkumů. Co tedy ukázal můj výzkum, jaká jsou doporučení? Byla potvrzena hypotéza č. 1, která uvádí, že pojem vzdělávání dospělých je v podvědomí dospělých zapsán silněji nežli pojem celoživotní učení. Této problematice jsem se věnovala v kapitole č. 2, která čtenářům může danou problematiku více přiblížit. Hypotézy č. 2 – 6 byly vyvráceny. Tato skutečnost mě naplňuje spíše optimismem a celkově hodnotím výsledky průzkumu spíše jako pozitivní. Každopádně i můj průzkum ukázal, že motivace je významným činitelem, který ovlivňuje další vzdělávání dospělých. Snad mladší i starší generace spatřili určitý přínos ve vzdělávání dospělých ve vztahu k mezigeneračnímu soužití. Ať to bylo nalezení nových témat, či přímo zlepšení vztahů. Hlavně rozdíly v názorech nebyly, zvláště v některých oblastech, tak markantní, jak jsem očekávala.

Snad úplně na závěr ještě krátké zamyšlení nad propojením tématu diplomové práce ve spojitosti s profesí sociálního pedagoga. Spektrum působení sociálního pedagoga je zajisté velmi široké. Já jeho uplatnění v oblasti vzdělávání dospělých či řešení sociálních problémů, konkrétně mezilidských a mezigeneračních vztahů, vidím zcela jistě.

Možná ještě více, než při řešení již vzniklých problémů, vidím možnost jeho působení v oblasti prevence. Však také ve většině případů je lépe investovat do prevence, než řešit samotné následky.

Cílů, které bychom na něj mohli klást je mnoho. Z mého pohledu vidím přínos hlavně v pomoci najít sám sebe, převzít zodpovědnost za svůj život. Mnohdy také pomoc v oblastech, které nám mohou připadat běžné a samozřejmé. Ale ne pro všechny tomu tak musí být.

Člověk je tvor společenský a nežije ani nemůže žít osamocen. Žijeme s lidmi a mezi lidmi. Pojďme žít a chovat se tak, ať se nám všem žije trochu lépe.

Resumé

Tato diplomová práce se zabývá tématem vzdělávání dospělých ve spojitosti se sociálními problémy. Téma beze sporu zajímavé a dle mého názoru podnětné pro práci sociálního pedagoga.

Úvodní kapitola je vstupní kapitolou k samotnému tématu. Nemohla jsem opomenout krátké ohlédnutí do historie. Následuje již vzhled do samotné oblasti vzdělávání dospělých, vymezení základních úloh, pojmů, seznámení s legislativou, která upravuje danou oblast. Motivace k dalšímu vzdělávání a bariéry, které nám znesnadňují cestu k cíli. To je oblast, která by si podle mého názoru zasloužila daleko větší prostor. A ne jen v mé diplomové práci. Možná právě zde vidím prostor pro práci sociálního pedagoga. V určité prevenci, k získávání dospělých pro další vzdělávání, k zodpovědnosti za svoji budoucnost.

Druhá kapitola již představuje jednotlivé možnosti vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání. Jelikož naše učení ovlivňuje mj. i věk, zobrazila jsem v dané kapitole i jednotlivé fáze dospělosti se svými specifiky.

Třetí kapitola je věnována mezilidským a mezigeneračním vztahům v kontextu vzdělávání dospělých. Rovněž jsem se zaměřila na některé zátěžové situace, které nás mohou v našem životě potkat. Mezi ně jistě patří odchod do důchodu a nezaměstnanost.

Poslední část zobrazuje výsledky průzkumu, které jsou zpracovány do tabulek a znázorněny graficky. Jsou doplněny o komentář.

Anotace

Tato diplomová práce pojednává o problematice vzdělávání dospělých. Popisuje vzdělávání dospělých a jeho propojení se sociálními problémy. Konkrétně je zaměřena na mezilidské a mezigenerační konflikty.

Práce dále ukazuje důležitost celoživotního učení. Jeho výstupem může být jednak zlepšení profesního uplatnění, ale také pozitivní přínos do oblasti soukromého života.

Klíčová slova

Vzdělávání dospělých, mezilidské vztahy, mezigenerační vztahy, motivace ke vzdělání, sociální problém, stárnutí, odchod do důchodu, nezaměstnanost.

Annotation

This thesis deals with the issue of adult education. It describes the adult education and its link to social problems. Specifically, it focuses on interpersonal and intergenerational conflicts.

The work also shows the importance of lifelong learning. Its output can be improved careers, but also a positive contribution to the field of private life.

Keywords

Adult education, interpersonal relation, generation relation, motivation to education, social problem, ageing, retirement, unemployment.

Seznam použité literatury

Beneš, M. Andragogika. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, ISBN 978-80-247-2580-2.

Bočková, V. a kol. Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1994, ISBN 80-7067-358-3.

Buchtová, B. a kol. Nezaměstnanost psychologický, ekonomický a sociální problém. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s., 2002, ISBN 80-247-9006-8.

Čornaničová, E. Edukácia seniorov. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK, 1998, ISBN 80-223-1206-1.

Hudcovic, M. – Groh, J. Aktivní život ve stáří a prevence předčasného stárnutí. Praha: Ústav zdravotní výchovy, 1983.

Jirásková, V. a kol. Mezigenerační porozumění a komunikace. 1. vyd. Praha: EUROLEX BOHEMIA s. r. o., 2005, ISBN 80-86861-80-5.

Kořa, J. a kol. Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova. Praha: Univerzita Karlova, 1995, ISSN 0862-4461.

Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2008, ISBN 978-80-7367-383-3.

Kubů, H. Já a životní pohoda aneb Život je pohyb. 1. vyd. Praha: Triton, 2006, ISBN 80-7254-905-7.

Machalová, M. Psychológia vo vzdelávaní dospelých. Bratislava: Gerlach Print, 2006, ISBN 80-8914207-9.

Mareš, P. Nezaměstnanost jako sociální problém. 3. rozšířené vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002, ISBN 80-86429-08-3.

Mužík, J. Management ve vzdělávání dospělých. Praha: EUROLEX BOHEMIA, s.r.o., 2000, ISBN 80-86432-00-9.

Mužík, J. Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011, ISBN 978-80-7357-581-6.

Mühlpachr, P. Gerontopedagogika. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, ISBN 978-80-210-5029-7.

Nakonečný, M. Emoce a motivace. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, 17-306-73.

Nakonečný, M. Úvod do psychologie, 1. vyd. Praha: Academia, 2003, ISBN 80-200-0993-0.

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

Palán, Z. Langer, T. Základy andragogiky. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, ISBN 978-80-86723-58-7.

Palán, Z. Rýznar, L. Vzdělávání dospělých a Evropa. 1. vyd. Hradec Králové: Nakladatelství Gaudeamus při Vysoké škole pedagogické v Hradci Králové, 2000, ISBN 80-7041-879-6.

Rabušic, L. Česká společnost a senioři. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997, ISBN 80-210-1729-5.

Rabušicová, M. – Rabušic, L. Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice, 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, ISBN 978-80-210-4779-2.

Švancara, J. Emoce, city a motivace. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975, ISBN 17-128-75.

Tošnerová, T. Jak si vychutnat seniorská léta. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009, ISBN 978-80-251-2104-7.

Tanská, N. Proč jdeme mladým na nervy? 1. vyd. Praha: Nakladatelství MOTTO, 2001, ISBN 80-7246-098-6.

Vágnerová, M. Vývojová psychologie II. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2007, ISBN 978-246-1318-5.

Veteška, J. Tureckiová, M. Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, ISBN 978-80-247-1770-8.

Vodák, J. Kucharčíková, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, ISBN 978-80-247-3651-8.

Beneš a kol. Lidský kapitál a vzdělávací marketing. 1. vyd. Praha: EUROLEX BOHEMIA s.r.o., 2004, ISBN 80-86861-04-X.

Koudelka, F. in Mění se trh práce – výzva pracovníkům v oblasti vzdělávání dospělých a sociální práce: sborník referátů z celostátního symposia s mezinárodní účastí. Olomouc 1. – 4.4.1992, Olomouc, 1992.

Jedličková, I. Úvod do andragogiky. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2006.

Mühlpacher, P. Gerontopedagogika. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009.

Mühlpacher, P. Problémy současné společnosti. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2004.

Sekot, A. Sociologické texty. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2004.

Jiné zdroje

Memorandum o celoživotním učení, dostupné z
<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/index.htm>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/memorandum-evropske-unie-k-celozivotnimu-uceni>

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: MŠMT ČR, 2007. Dostupné na:
http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf.

Národní program přípravy na stárnutí na období let 2008 – 2012, dostupný z
<http://www.mpsv.cz/cs/5045>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník k prováděnému průzkumu

DOTAZNÍK

Nejdříve, prosím, vyplňte základní údaje

Pohlaví: muž žena

Věk:.....

Nejvyšší dosažené vzdělání: základní, SOU, SOŠ bez maturity, SOU, SOŠ s maturitou, gymnázium, vyšší odborné, VŠ

V současné době: studuji, pracuji, jsem v penzi, mateřská dovolená, nezaměstnaný, jiné (prosím doplňte).....

Žiji v okrese:

1. Jaká je podle Vás informovanost o možnostech vzdělávání dospělých?

- a) Nízká
- b) Spíše nízká
- c) Dostačující
- d) Spíše vysoká
- e) Vysoká

2. Co si představíte pod pojmem celoživotní učení:

.....
.....
.....
.....

3. Co si vybavíte pod pojmem vzdělávání dospělých?

.....
.....
.....
.....

4. Jakou hodnotu zastává vzdělávání na žebříčku Vašich hodnot:

- a) V horních pozicích
- b) Uprostřed
- c) Ve spodních příčkách
- d) Neuvažuji o tom

5. Oceňuji kladně v mém okolí ty, kteří se věnují studiu.
- a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
 - e) Nevím
6. Myslím si, že je důležité se dále vzdělávat, učit se něčemu novému
- a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
7. V současné době se vzdělávám
- a) Ano
 - b) Ne

Na následující otázku odpovídají pouze respondenti, kteří v otázce č. 8 odpověděli NE

8. Vzdělával/a jsem se v uplynulých 12 měsících či uvažuji, že se začnu v horizontu následujících 12 měsíců vzdělávat:
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
9. Navštěvujete knihovnu?
- a) Ano
 - b) Ne

Na následující otázku odpovídají pouze respondenti, kteří v otázce č. 10 odpověděli ANO

10. Půjčujete si i odbornou či populárně – naučnou literaturu?
- a) Ano
 - b) Ne
11. Dávám přednost vzdělávání:
- a) V instituci (skupinově)
 - b) Doma (individuálně)

12. Kolik generací žije společně ve Vaší domácnosti:

- a) Jedna
- b) Dvě
- c) Tři

13. Myslíte si, že díky studiu mohou jednotlivý členové domácnosti nacházet nová témata ke komunikaci?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nevím

14. Domníváte se, že díky různým studijním aktivitám si mohou mladí a staří lépe rozumět?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nevím

15. Máte v této oblasti osobní zkušenost?

- a) Ano
- b) Ne

Můžete uvést jakou

.....
.....
.....

Na otázky 16 – 19 odpovídají pouze respondenti, kteří se nyní dále nevzdělávají. Tedy ti, kteří v otázce číslo 8 odpověděli záporně.

16. Je důvodem proč nepokračujete v dalším vzdělávání nedostatek času?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

17. Je důvodem proč nepokračujete v dalším vzdělávání nedostatek motivace?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

18. Je důvodem proč nepokračujete v dalším vzdělávání nedostatek finančních prostředků?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

19. Považujete vzdělávací aktivity za drahé?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

20. Ve svém dalším vzdělávání by se měl angažovat (můžete zvolit více variant)

- a) Dospělý jedinec
- b) Zaměstnavatel
- c) Stát (obec, kraj)
- d) Jiná varianta (doplňte).....

21. Jakou finanční částku jste ochoten/ochotna investovat do dalšího vzdělávání v horizontu 6 měsíců

- a) Do Kč 500
- b) 501 – 1000
- c) 1001 – 2500
- d) 2501 – 5000
- e) Více jak 5000

Děkuji Vám za ochotu a čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku.