

Mezigenerační učení jako fenomén edukační reality

Bc. Klára Sněhotová

Diplomová práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Klára Sněhotová**
Osobní číslo: **H180099**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Mezigenerační učení jako fenomén edukační reality**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek vztahující se k problematice vztahů mezi generacemi, mezigeneračního učení a charakteristiky jednotlivých věkových období ve vývoji člověka.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování, vyhodnocení dat a jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, shrnutí a jejich možné doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam doporučené literatury:

BERTINI, Kristine, 2013. *Sendvičová rodina: souběžná péče o malé děti a seniory*. 1. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0478-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 9788024753263.

RABUŠICOVÁ, Milada, Karla BRŮCKNEROVÁ, Lenka KAMANOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Kateřina PEVNÁ a Zuzana VAŘEJKOVÁ. *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 298 s. ISBN 978-80-210-8460-5.

RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 212 s. ISBN 978-80-210-5750-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

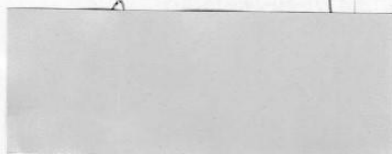
Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(projekt uměleckého či výtvarného výtvoru)

Učitel
Katedra
Fakulta
Univerzita

Číslo zadání

Pracovní úkol
Výsledky
Podmínky
Termín
Místo



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou mezigeneračního učení. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, první kapitola je zaměřena na mezigenerační učení, edukační realitu a demografické změny ve společnosti. Druhá kapitola se blíže zabývá mezigeneračním učním v rodině, sendvičovou generací a mezigeneračními kurzy. Poslední kapitola je věnována vývojovým fázím a jejich specifickým. V praktické části je využito kvantitativního výzkumu, který zjišťuje názory respondentů různých generací, jak vnímají mezigenerační učení ve svých rodinách.

Klíčová slova:

Mezigenerační učení, generace, demografické změny, sendvičová generace, mezigenerační kurzy

ABSTRACT

The thesis deals with the issue of intergenerational learning. It is divided in the theoretical part and the practical part. The theoretical part is subdivided into three chapters, the first chapter is focused on intergenerational learning, educational reality and demographic changes in society. The second chapter deals in more detail with intergenerational learning in the family, sandwich generation and intergenerational courses. The last chapter is devoted to the developmental stages and their specifics. In the practical part is used quantitative research, which find out the views of respondents of different generations, how they perceive intergenerational learning in their families.

Keywords:

Intergenerational learning, generation, demographic changes, sandwich generation, intergenerational courses

Poděkování za vedení, odborné rady a pomoc při psaní diplomové práce patří PhDr. Zuzaně Hrnčířkové Ph.D. Děkuji také za ochotu všem respondentům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Velký dík patří rodině, příteli a kolegům v práci za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ A EDUKAČNÍ REALITA	12
1.1 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ V RŮZNÝCH SOCIÁLNÍCH PROSTŘEDÍCH.....	16
1.1.1 Prostředí pracoviště	18
1.1.2 Prostředí školy.....	19
1.2 DEMOGRAFICKÉ ZMĚNY V POPULACI.....	22
2 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ V RODINĚ	25
2.1 MEZIGENERAČNÍ PEČOVATELÉ	29
2.2 MEZIGENERAČNÍ KURZY A PROGRAMY	32
3 SPECIFIKA VÝVOJOVÝCH FÁZÍ A MEZIGENERAČNÍ VZTAHY	37
3.1 MEZIGENERAČNÍ KONFLIKTY	42
3.2 AGEISMUS	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	47
4.1 STANOVENÍ HYPOTÉZ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	47
4.2 POJETÍ VÝZKUMU	48
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	48
4.4 TECHNIKA VÝZKUMU	49
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	49
5 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	50
5.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	54
5.3 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ	64
5.4 SHRnutí VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE DAT	70
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	80
SEZNAM OBRÁZKŮ	81
SEZNAM TABULEK.....	82
SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Tématem diplomové práce je „*Mezigenerační učení jako fenomén edukační reality*.“ Historie mezigeneračního učení je stará jako lidstvo samo a prolíná se s prostředím rodiny i mimo ni, například ve škole, zaměstnání nebo při volnočasových aktivitách. Jedná se o proces, během kterého jedinci různého věku, názorů a postojů, získávají nové znalosti a dovednosti. Mezigenerační učení je celoživotním procesem vědomým, nevědomým, záměrným či nezáměrným, který probíhá mezi generacemi navzájem a nemusí se jednat o generace po sobě jdoucí. Každá generace má svá specifika, ať už to jsou názory nebo pohled na svět. Názory mohou být odlišné a protikladné, tedy i těžko pochopitelné pro jednotlivé generace. Rozdílné názory a postoje závisí na rozdílných životních zkušenostech, dodržovaných tradicích a zvycích, ve kterých jednotlivé generace vyrůstaly.

Každá věková skupina je originální, má svá specifika a potřeby. Velkým přínosem je setkávání se generací, starší generace mohou mladším předávat tradice, hodnoty, kulturu a zvyky. Pro starší generaci to má často pozitivní přínos, protože získávají pocit potřebnosti, sounáležitosti a dostanou se z koloběhu rutinních zvyklostí. Mladá generace má pak možnost naučit se něco nového a třeba i změnit názor na starší a pochopit jejich náhled na věc. Celý proces napomáhá k upevňování vztahů mezi generacemi, vzájemné toleranci, respektu, ale také k předávání kultury, zvyků a tradic, které díky tomu nezaniknou.

Téma diplomové práce bylo autorkou zvoleno z důvodů jeho blízkosti k sociální pedagogice, nadčasovosti a aktuálnosti. Cílem práce bude podat ucelený přehled o problematice mezigeneračního učení. Dnešní doba se vyznačuje demografickým stárnutím populace. Moderní prostředí, ve kterém žijeme, se rychle mění a nutí nás se učit a přizpůsobovat se. Je tedy nutné se naučit reagovat na změny a co nejlépe se přizpůsobit, abychom mohli vést spokojený život.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. Cílem teoretické části bude objasnění pojmů souvisejících s mezigeneračním učním, vztahy a vývojovými fázemi. První kapitola se zabývá mezigeneračním učním a edukační realitou. Charakterizuje pojem edukační reality, mezigeneračního učení a jejich význam při vzájemném sblížování a porozumění si mezi generacemi. Dále je nastíněno mezigenerační učení v různých typech sociálního prostředí, například prostředí pracoviště nebo školy. Kapitulu uzavírají demografické změny ve společnosti. Druhá kapitola se blíže zaměřuje na mezigenerační učení v rodině, sendvičovou generaci a mezigenerační kurzy.

Třetí kapitola je věnována jednotlivým vývojovým fázím a jejich specifikům. Charakteristickému chování, které je typické pro jednotlivé etapy života a rozdíly mezi nimi. Jedna z podkapitol bude věnována mezigeneračním konfliktům, které jsou v současné době stále čtenější a patří k nejčastějším problémům dnešní doby. Je zde zmíněna také problematika předsudků vůči stáří neboli ageismus.

V empirické části je popsán kvantitativní výzkum, který byl použit ke sběru dat. Zvolenou technikou bylo dotazníkové šetření. Cílem výzkumné části je zjistit, jak vnímají respondenti mezigenerační učení ve svých rodinách z pohledu různých generací a také vnímání vzájemných vztahů v rodině. Dále bude zjišťováno, jaké je povědomí a zájem o mezigenerační kurzy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ A EDUKAČNÍ REALITA

První kapitola je věnována pojmům, které se dále v textu budou často objevovat a budou podrobněji rozebírány.

Pedagogický slovník definuje pedagogickou realitu jako pojem, který nahrazuje doposud používaný ale ne zcela vystihující pojem pedagogická praxe: „*edukační realita je jakýkoli úsek objektivní skutečnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy.*“ Spadá zde prostředí školy, rodiny, práce, sportovní a jiná volnočasová místa, kde se lidé mohou setkávat a navzájem se od sebe něco naučit, výjimkou není ani prostředí večerních klubů nebo milenecký pár. Z hlediska moderní pedagogiky edukační realita poskytuje rozšířený pohled na různé situace učících se jedinců, jejich vzdělávání a to nejen v prostředí školy ale i v nejrůznějších prostředích a životních situacích (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 54).

Nové chápání pedagogiky u nás i ve světě hovoří o pedagogice jako o vědě zabývající se edukační realitou. Hlavní složky tvoří „*všechny typy edukace, edukačního prostředí, edukačních procesů a subjektů a prioritou je edukační realitu prozkoumat a objasňovat, nikoli ji normovat.*“ Můžeme tedy říci, že edukační realita zahrnuje všechna prostředí, kde probíhají edukační procesy a tím je odlišná od klasické pedagogiky, která klade důraz na výchovu a vzdělání převážně ve školských zařízeních (Průcha, 2002, s. 68).

„*Jednou z životně důležitých podmínek existence lidstva je edukace, tj. schopnost člověka učit se a vyučovat jiné.*“ Proces učení se realizuje vždy v konkrétním prostředí, mezi konkrétními lidmi a v reálných podmínkách, lze ho tedy chápat jako edukační realitu. Pedagogika je vědou explorativní a explanační. Výraz explorativní znamená, že je založena na poznacích z výzkumu a zkoumání edukační reality je základní součástí pedagogiky. Explanační pedagogika vyjadřuje její orientaci na objasnění jevů edukační reality. Moderní pedagogika především usiluje o vysvětlení edukační reality pomocí teorií a ne pouze o normování. Samostatný pedagogický výzkum a teorie nestačí k vysvětlení a komplexnímu zkoumání mnohotvárnosti edukační reality. Z praxe je známo, že do oblasti edukační reality zasahují i jevy z jiné než pedagogické oblasti, jedná se například o oblast psychologie, ekonomie, sociologie a mnoho dalších (Průcha, 2009, s. 13-16).

Mezigenerační učení je velice široké téma, které se skládá z různých kategorií učení. Představuje jednu z nejběžnějších a zároveň nejpřirozenějších stránek učení, která nás provází po celý život. Patří tedy do kategorie celoživotního učení, jelikož probíhá po celý život a ve všech jeho fázích. A také do kategorie všeživotního učení, protože se uskutečňuje ve všech oblastech života a v celé jeho šíři. Prostřednictvím mezigeneračního učení získáváme znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje. Nezáleží na věku, učíme se celý život, prostřednictvím zkušeností, z různě dostupných zdrojů nebo pozorováním každodenního světa (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009, s. 132-134). Téma není v České republice zatím dostatečně objasněno a není provedeno dostatečné množství výzkumů, i když se jedná o důležitý fenomén edukační reality. (Průcha, 2002, s. 61) Avšak pokud jde o mezigenerační programy a neformální vzdělávací kurzy, je nabídka u nás poměrně rozsáhlá (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 36, 46-47). V zahraničí, například ve Spojených státech amerických, Německu, Velké Británii, Španělsku, Švédsku nebo Nizozemí se výzkumu mezigeneračního učení věnují již desetiletí.

Pomocí učení získáváme nové poznatky a díky nim se v průběhu života rozvíjíme.

„Můžeme se mnohdy setkat s formulací, že učení je osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Tuto skutečnost ale chápeme jako velmi zjednodušující. Vždyť učením se také mění naše zájmy, schopnosti, ale také utvářejí mnohé rysy a vlastnosti osobnosti. Jeho prostřednictvím se též rozvíjí vůle, sebeovládání a kultura citových projevů, příp. mnohé formy trávení volného času“ (Linhartová, 2006, s. 110).

Mezigenerační učení nemá jednotnou definici ani terminologii, jedná se o velice rozsáhlé téma, jak je vidět v následujících ukázkách.

Dle Rabušicové se tzv. mezigenerační studia (intergenerational studies) zabývají mezigeneračním učením. Koncept je prezentován jako soubor výzkumných, teoretických a aplikačních znalostí a aktivit, které se zaměřují na přínos z mezigeneračních interakcí. Řadíme zde setkávání a výměny mezi osobami z různých generací (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011 s. 31).

Mezigenerační učení můžeme rozdělit do tří skupin, vzdělávání formální, neformální a informální učení. Mezigenerační učení je nejčastěji spojováno s neformálním a informálním učením. Mezi neformální učení řadíme různé programy a kurzy, kterých se společně účastní rodiče, prarodiče a děti. Jde o výtvarné dílny, které navštěvují děti společně s rodiči či prarodiči, počítačové kurzy pro seniory, kde vyučujícími jsou děti nebo zážitkové víkendy pro rodiny. Všechny tyto akce zaštiťují organizace různého druhu, například střediska volného času, nízkoprahová zařízení nebo občanská sdružení. Informální učení probíhá mezi rodiči či prarodiči a dětmi, v kruhu rodiny, bez zásahu jiných organizací. Rodina si společné činnosti řídí sama, například čtení pohádek a příběhů, návštěvy kulturních památek, divadelních představení, muzeí nebo jiných společných akcí. I v případě, že činnosti rodiny nejsou záměrně organizovány, mají prvky učení v sobě obsaženy (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011 s. 34-35).

V procesu mezigeneračního učení musíme počítat i s ostatními druhy učení, například se senzomotorickým, sociálním a verbálně kognitivním učením. Předpokládáme však různou intenzitu a důraz. Ve zkoumané oblasti je významné sociální učení, při formálním vzdělávání ve školách jsou poskytnuty soustavné příležitosti k učení. V rodinném prostředí je pro sociální učení největší prostor, protože v rodině se osvojují hodnoty, normy a dovednosti. Následně se mohou uplatnit při komunikaci a jednání v pracovních, rodinných a dalších prostředích a skupinách (Kamanová, 2010, s. 132).

EAGLE (European approaches to inter-generational lifelong learning) definuje mezigenerační učení jako *„proces, skrze který jedinci všeho věku získávají dovednosti a znalosti, ale také postoje a hodnoty, a to z denních zkušeností, ze všech možných dostupných zdrojů a ode všech vlivů v jejich vlastních „životních světech“* (Fisher, 2005, Hatton Yeo, 2008, s. 3, in Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011 s. 31).

Jedná se o proces, který má za cíl cílevědomými a vzájemně prospěšnými aktivitami přivést lidi dohromady, aby se podpořilo větší porozumění a respekt mezi generacemi a zkvalitnila se soudržnost a budování komunit. „*Rozvoj mezigeneračního učení souvisí se změnami ve společnosti.*“ (Fischer, 2008, s. 8). Jedná se o dopad na společnost, který byl způsoben demografickými změnami a vyvolal změnu podmínek při mezigeneračním učení. Důvodem je stárnutí populace a méně častý styk mezi seniory a mladými lidmi. Prostřednictvím mezigeneračních programů se starší lidé mohou znovu začlenit do společnosti a v důsledku toho poté dochází i ke zkvalitnění jejich života. Prioritně dochází v kurzech k výměně informací, zkušeností a znalostí mezi generacemi (Newman, 2006 in Rabušicová, Kamanová, Pevná 2011 s. 166).

Od konce 60. let 20. století se začíná zvyšovat zájem o mezigenerační učení. Výzkum byl orientován především na generace a informální učení v rodině. Dále se zabýval neformálním učení, které je realizováno při mezigeneračních programech a v kurzech neformálního vzdělávání. Je sledováno, jak se uskutečňuje učení mezi jednotlivými generacemi v rodině a mimo rodinu. Zájem o mezigenerační učení vyvolaly tři skutečnosti. První byla skutečnost významného demografického stárnutí populace. Dále se jednalo o proměnu tradiční společnosti a její důsledky pro rodinné vazby a vztahy mezi generacemi. Poslední skutečností byl přechod ke společnosti vědění, která byla spojena s potřebou celoživotního a všeživotního učení (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011 s. 46-47).

Ramon a Turini (2008) uvádí, že mezigenerační učení je jen jiný název pro historický proces předávání dědictví. Přenos vědění byl vždy zajištěn od starší generace na generaci mladší, prostřednictvím mnoha způsobů. Přežití kultur záleželo v historii na postavě vypravěče, který vyprávěl příběhy. Klasické znázornění vypravěče je prostřednictvím starého muže, který mladé generaci odhaluje tajemství a poskytuje rady. S postupným vývojem společnosti místo vypravěče zaujal pisatel a mluvené slovo bylo nahrazeno slovem psaným. Následkem toho došlo k postupnému snižování prestiže učení se od starších, jelikož se rozšířila možnost přístupu k informacím. S rozvojem nových informačních a komunikačních technologií se role mezigeneračního učení změnila.

Nyní probíhá předávání zkušeností a znalostí často směrem od mladé generace k té starší, které tak pomáhá zvládnout život v novodobé informační společnosti. Pojetí je však bráno jednostranně a nesmíme zapomínat na vzájemné působení různých generací (Rabušicová, Kamanová, Pevná 2011, s. 32-33).

V České republice nemáme mnoho publikací, které by se mezigeneračnímu učení věnovaly, a až donedávna nebyla věnována tématu patřičná pozornost. Jako první se začala tématem zabývat Milada Rabušicová. Je také autorkou publikace O mezigeneračním učení společně s Lenkou Kamanovou a Kateřinou Pevnou a publikace Mezigenerační učení – teorie, výzkum, praxe, kde dalšími autory jsou Karla Brücknerová, Lenka Kamanová, Petr Novotný, Kateřina Pevná a Zuzana Vařejková.

Mezigenerační učení se odlišuje od jiných typů učení tím, že je soustředěno na účastníky z různých generací, ať už se jedná o generace po sobě jdoucí nebo ob jednu (Rabušicová Klusáčková, Kamanová, 2009, s. 133). Větší pozornost na sebe upoutávají témata o mezigeneračním učení mezi vnoučaty a prarodiči, tedy ob generaci. Je to zřejmě následkem současného stárnutí obyvatelstva a snahou pomoci starší generaci se začlenit a prožít aktivní stárnutí (Cherri, 2008 in Kamanová, 2010, s. 178).

1.1 Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích

Generace je spojována společnými zkušenostmi, věkovým rozpětím, vzděláním nebo hodnotami a postoji. Z pohledu času se generace mohou vymezit na třicetiletá období. Vycházíme z předpokladu, že prvních třicet let dozráváme, učíme se a zakládáme rodiny, následujících třicet let máme naplněno aktivitami spojenými s rodinou, prací a společenským životem. V posledních třiceti letech postupně opouštíme veřejný život, (Mannheim, 2007 in Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 71-72) dochází ke zmenšování okruhu známých a přátel. Zvláště pro starší seniory je důležitý pocit sounáležitosti se svou rodinou a vědomí, že má dobré vztahy s nejbližším okolím, které následně slouží jako komplexní opora. Rodina a blízcí se stávají zdrojem bezpečí a jistoty, ztráta jistot přináší silný stres a má negativní dopad na seniora (Lang, 2000 in Vágnerová 2007, s. 384).

Dle Mannheima, který je považován za klasika v generační sociologii, je podstatné kvalitativní vymezení generace. Určující momenty, které odlišují jednotlivé generace, závisí na skutečném spojení mezi jednotlivci, jedná se například o duchovní a sociální hodnoty, soužití jednotlivců, podobné osudy či prožívání specifických událostí. Klíčovými podmínkami života společnosti jsou generační obměna a posloupnost, které se vyznačují specifickými rysy.

Za prvé se jedná o neustálé nastupování nových nositelů kultury. Vývoj kultury závisí na nových přístupech společnosti a zároveň se jedná i o odklon od současného a vytvoření nových podnětů. Druhým znakem je odchod dřívějších nositelů. Méně zkušeností u mladých lidí znamená menší zátěž a ve výsledku jde o pozitivum. Pro společnost je důležitá „*společenská paměť*“ starších generací i nové činy mladších generací, protože se navzájem doplňují. Třetí skutečností je, že nositelé generačních souvislostí se podílejí pouze na časově omezeném úseku procesu v historii. Vědomým i nevědomým učením od starších generací jsou mladším poskytnuty základy pro řešení budoucích složitých životních situací, proto je nutné neustálé přenášání nashromážděných kulturních statků. Podstatou je schopnost mladších generací nechat se vnést do zděděných způsobů života, postojů a hodnot. Posledním znakem je kontinuální generační výměna, kdy dochází ke zpětné vazbě mezi generacemi a vzájemně na sebe působí. „*Nejen učitel vychovává žáka, ale i žák učitele*“ (Mannheim, 2007 in Rabušicová, 2016, s. 25-26).

Proces mezigeneračního učení se odlišuje z hlediska místa, na kterém se odehrává. Obsah a proces je ovlivňován situacemi a prostředím, jedná se například o prostředí rodiny, práce školy nebo místa, kde se uskutečňují volnočasové aktivity.

1.1.1 Prostředí pracoviště

Společnou charakteristikou pro pracoviště jako místo k učení je, že se jedná o sociálně ohraničenou jednotku, která je typická počtem pracovníků vykonávajících zadanou práci za finanční odměnu. Každé pracoviště se liší zadanými úkoly, organizací práce, hierarchií autorit a odpovědností (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 63-64). Na pracovišti dochází k rozsáhlému informálnímu učení. V souvislosti s dnešním trendem oddalování odchodu do důchodu a zvyšováním věku pracujících jsou pracovní kolektivy rozmanité na generace. Dochází k velkým rozdílům mezi staršími a mladšími pracovníky, například v hodnotovém systému, při plnění cílů, v očekáváních a v pracovních návycích (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2016, 115-116).

Mladší generace bývá flexibilnější, odmítá hranice, touží po rychlém vzestupu, nedůvěřuje autoritám, dává přednost neformálnímu jednání, ke komunikaci používá sociální sítě a nejmodernější technologie. Oproti tomu starší generace mívají jasně strukturované hodnoty, mají jasně stanovené hranice, respektují autority, disponují nadhledem, zkušenostmi a upřednostňují osobní jednání a kontakt.) Záleží na pracovním týmu nebo skupině, zda budou generace proti sobě intrikovat nebo se budou vzájemně respektovat, doplňovat a vytvoří si vhodné prostředí pro dosažení nejlepších výsledků (Ramsey, 2011 in Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 63).

Hoeve a Nieuwenhuis (2008) popsali tři možné okruhy, jak probíhá učení mezi generacemi na pracovišti. V prvním případě se jedná o učení se v individuální rovině, jehož předpokladem je, že jedinec má kladný vztah k pracovišti a učení. Patří zde kompetence, kvalifikace a motivace. „*Jedinec si v procesu učení a vlastního rozvoje uvědomuje, s kým, v jakém směru a jakou intenzitou a způsobem je ochoten a schopen pracovat na svém profesním růstu, případně v čem tví jeho předpoklady k rozvoji.*“ Na základě učení se praktických činností na pracovišti, se utváří nová identita jedince, která mu umožňuje odborný a profesní rozvoj (Rabušicová, Kamanová, Pevná 2016, s. 117-119).

Skupinová rovina učení se odehrává na pracovištích, kde je více lidí. Čím více je charakter skupiny rozmanitější o zkušenosti a znalosti zaměstnanců, tím větší je výhoda pro celé pracoviště. Pokud je pracovní skupina dobře sestavena, dochází k zlepšení procesu učení i k vývoji vztahů na pracovišti. Učení ve skupině není pouhý fenomén, je to realita, kdy za příznivých podmínek dochází k efektivnějšímu skupinovému zvládnutí zadaných úkolů. Učící se pracovní skupina představuje silný a efektivní nástroj pro kvalitní fungování organizace (Štikar in Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2016, s. 118).

Poslední rovinou učení je organizační rovina učení, která představuje učící se organizaci. Dochází k učení mezi jednotlivými úrovněmi organizace a jejich interakcí s vnějším prostředím. Můžeme mluvit o procesech, které rozvíjejí organizační hodnoty, znalosti a zlepšuje se schopnost řešit problémy a jednat s ostatními lidmi „*Učící se organizace může s mezigeneračním učením pracovat jako s jednou z možností svého dalšího rozvoje. Pozitivní efekty učení mohou být nicméně také limitovány disfunkcemi učení, které nacházíme na individuální, skupinové i organizační rovině*“ (Sange, 2007 in Rabušicová, Kamanová, Pevná 2016, s. 119).

1.1.2 Prostředí školy

Škola je místem, kde se setkávají různé generace a během dne se navzájem pozorují a učí od sebe navzájem. Neznamena to, že pouze dospělí přednášejí a mladší generace jen poslouchá a učí se. Školu můžeme označit za jakési centrum mezigeneračního učení, protože se zde scházejí starší i mladší lidé. Nezáleží na pozici nebo věku jedince, u všech dochází k procesu učení, i když různými způsoby (Loewen, 1996, s. 4).

Ve školách dochází k předávání dovedností a znalostí od učitelů k žákům a zároveň dochází k přenosu zkušeností, dovedností a informací mezi učiteli. Většinou při nástupu nových a mladých učitelů se ujímá zaučení starší a zkušenější pedagog. V případě, že starší učitel neovládá nové technologie nebo mu ubývají síly a nezvládá žáky, může mu mladší kolega na oplátku pomoci. Častá je pomoc mezi kolegy formou tzv. hospitací, kdy se učitelé navzájem navštěvují v hodinách, následně mohou probrat specifický problém a vyřešit ho (Lazarová, 2006, s. 196). Proces mezigeneračního učení může výrazně ovlivňovat i ředitel zařízení, který má v kompetenci uplatňovat různá manažerská opatření k podpoře školy, jako učící se komunity. Ředitel může na základě svých pravomocí podporovat samostatný vyučovací proces, vytvořit podmínky pro učení svých zaměstnanců i dětí. Dále být otevřený novým návrhům a realizaci podpůrných aktivit, které přispívají k profesnímu rozvoji a v neposlední řadě zajistit evaluaci výsledků učení se učitelů (Bredeson, 2000 in Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2016, s. 99-100).

Pozornost při mezigeneračním učení musí být věnována také mezigeneračním vztahům, které se mění v závislosti na potřebách, životním stylu, hodnotovém systému nebo typu komunikace a mohou být příčinou konfliktů mezi generacemi. Názory na faktory ovlivňující výuku dětí, například genetika, výchova v rodině, motivace, intelekt se různí u učitelů s dlouholetou a krátkodobou praxí. S narůstajícím věkem dochází k redukci sociálních vztahů i na pracovišti, starší generace učitelů si udržuje a vyhledává vztahy, které jsou emočně výnosné. Proto z pohledu starších kolegů, může být opatrnost a otevřenost při navazování nových vztahů pozitivní a přínosná (Lazarová, 2011, s. 197).

Obecně můžeme říci, že mezi učiteli probíhá mezigenerační učení ve čtyřech formách. Za prvé se jedná o přijímající mezigenerační učení, kde jsou jasně určeny role a obsahy, které jsou předávány edukátorem. Proces vzniká ve chvíli, kdy přichází rada od zkušenějšího kolegy. Pokud ji učící se jedinec přijme a uzná ji za vhodnou a přínosnou pro jeho praxi, vznikne učební situace. Předpokladem je ochota přijímat rady a poznatky od starších nebo naopak od mladších kolegů, záleží na generaci, ve které je edukátor a učící se. K dobré efektivitě přijímajícího učení přispívá rozdělení rolí a jasná náplň učení. Ve výsledku tak může dojít ke konkrétní pomoci, uspokojení a dlouhodobějším učebním vztahům.

Druhým typem mezigeneračního učení ve škole je hledající učení. Je charakteristické skrytostí a nepřehledností, edukátor ani nemusí vědět, že se od něj někdo učí. Naopak učící se osoba by měla být vnímavá, aby mohla čerpat z podnětů, které ji oslovují při každodenních činnostech na pracovišti a vybrat si, které jsou přínosné pro její práci. Hledající typ učení je pro učícího se motivační, protože si ho zvolil on sám ale pro edukátora to význam nemá, většinou netuší, že se od něj někdo učil. Pro starší generaci kolegů to může být frustrující a může to vést k pocitu méněcennosti. Tento styl učení je typický spíše pro mladé začínající učitele, kteří jsou bojácní a stydí se říci si o radu zkušenějším kolegům. A naopak starší generace učitelů se může přiučit od kteréhokoli z kolegů, aniž by se museli přiznat, že se potřebují něco přiučit.

„Významný podíl hledajícího mezigeneračního učení na pracovišti, tak může být na jedné straně náповědou o vztahové vzdálenosti mezi kolegy, na straně druhé může svědčit o výrazné motivaci k profesnímu učení“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2016 s. 92).

Přetvářející mezigenerační učení je stejně jako přijímací učení zřejmé a je zahájeno na popud edukátora. Učící přijímá návrh od kolegy formou nabídnutí učební náplně nebo naznačením problému v praxi. Příjem informací slouží k přetvoření stávajícího na něco nového, zároveň učící se má jasnou představu, jak změna proběhne a jak bude vypadat výsledek. Edukátor je v pozici poradce, poskytuje pomoc a podporuje ve složitých situacích, aby se změna uskutečnila co nejsnadněji a byla pozitivní. Přetvářející učení je oproti přijímacímu učení složitější i náročnější, protože se musí pracovat s konkrétní chybou, hledání nových způsobů je časově náročné a edukátor musí přijmout skutečnost, že učící si obsah dotvoří sám. Výhodou je, když se utvoří bližší vztah mezi edukátorem a edukovaným. Vniká prostor pro poskytnutí podpory v případě potřeby a zároveň se využije potenciálu pro učení se mezi dvěma odlišnými generacemi a dochází k výměně zkušeností.

Posledním typem je mezigenerační učení inspirující se. U tohoto typu učení je vztah mezi učícím se a učitelem volnější. Většinou nejde ani rozpoznat a odhalit jej mohou pouze zúčastnění samotní. Stává se, že si sami ani nejsou vědomi svého jednání a až na základě rozpomenutí se na konkrétní momenty si uvědomí, že se v určitém momentě rozhodli udělat stejnou věc, jako to viděli u svého kolegy, nebo v opačném případě si řekli, že to nechtějí udělat stejně, protože v daný okamžik, jim to přišlo špatně. V inspirujícím se procesu učení jsou kladeny velké nároky na učícího se. Zároveň má tento typ velký potenciál, protože se jedinec může sám dobrovolně a svobodně rozhodnout, jaké odpozorované postupy a metody použije a přetvoří si je pro generaci, kterou on sám učí. Odpozorované metody tak poslouží jako odrazová plocha pro vytvoření si vlastních náplní učení. Nevýhodou je absence zpětné vazby edukátora a zároveň ani edukátor neví, že se od něho někdo něco nového naučil (Rabušicová, Kamanová, Pevná 2016, s. 90-94).

1.2 Demografické změny v populaci

Současné stárnutí populace je v lidské historii bráno za jednu z nejvýznamnějších změn. V evropských a zároveň i v české společnosti se stárnutí výrazně projevuje. Z definice „kdo je starý“ dle mezinárodního odborného úzusu vyplývá, že jde o osobu, jejíž chronologický věk dosáhl 65. roku věku. Existují studie, které předpokládají, že do poloviny tohoto století bude více seniorů než mladých členů společnosti. Za posledních padesát let se index stáří zvyšuje, uvádí to národní zpráva o rodině. V devadesátých letech zastoupení seniorů převyšovalo počet dětí a stejně tomu bylo i v roce 2010, kdy na sto lidí ve věku do čtrnácti let připadalo 108 seniorů ve věku 65 let a více.

Z demografického hlediska ke stárnutí populace dochází ze dvou důvodů. Prvním důvodem je snížení porodnosti a počtu dětí na ženu. Ve výsledku se zužuje populační základna a zvyšuje se podíl starších osob v populaci. Druhý důvod je zlepšení zdravotního stavu jedinců, což souvisí s vývojem medicíny. Stále více lidí se dožívá vyššího věku a tím narůstá jejich počet ve společnosti. Oproti minulosti, kdy byla vysoká porodnost i úmrtnost, se současná společnost vyznačuje nízkou porodností a malou úmrtností, to vede k zúžení jednotlivých generací.

Během minulého století se délka života prodloužila o 20-30 let, ve výsledku došlo k nárůstu počtu lidí ve starších generacích. Narůstající počet starších lidí ve společnosti mohou někteří vnímat jako problém, protože předpokládají, že starší lidé mají vysoké nároky na péči a mají specifické požadavky. Na druhou stranu můžeme situaci brát jako příležitost k učení se od starších generací. Naskýtá se prostor pro předávání jedinečných poznatků, zkušeností a tradic. Mladší generace mohou zažívat emocionální prožitky, které jim pomohou zvládat pracovní úkoly, ovlivní hodnoty nebo změni své zaběhnuté stereotypní chování. Demografické stárnutí zapříčiňuje větší rozmanitost společnosti a zajišťuje delší období pro mezigenerační setkávání a učení (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2016, s. 22-23).

Velká životní síla žene vpřed mladou generaci, podporuje je v činnostech a aktivitách související s osobními zájmy a sportem. Přítomná je touha po objevování něčeho nového, ať už to jsou materiální věci, bydlení nebo poznávání světa spojené s kulturními zážitky. K pozitivům mladé generace řadíme schopnost efektivně řešit problémy, odhodlání a odvahu pouštět se do nových věcí a složitých úkolů. Mezi záporné charakteristiky patří neukázněnost a lehkovážnost, která souvisí s chováním a materiálními hodnotami. Častý je i výskyt agresivního chování při překonávání překážek. Pramenem chyb mladé generace životní nezkušenost, ze které pramení nejistota a někdy i přešlapování na místě nebo naopak spěch a zbrkllost.

U starší generace jsou důležitým mezníkem již zmíněné životní zkušenosti. Avšak musí to být zkušenost, ze které se člověk ponaučil a slouží mu jako návod na řešení dalších složitých situací v životě. Další předností je životní moudrost a rozvaha, obzvláště u nejstarší generace. Pramení z celoživotní znalosti věcí a smyslu života. Oproti mladické nerozváženosti a nezkrotnosti mají promyšlené a přiměřené reakce. Typická je pracovní a osobnostní stálost vyplývající ze zaběhnutého životního rytmu. Pokud jsou dobře využity životní zkušenosti, pak dochází i k toleranci chyb a omylů u mladých. K negativním znakům starší generace řadíme konzervatismus, jedná se o odmítání nových forem soužití a lpění si na zastaralých zásadách a normách, které už neplatí. Dále strach o vlastní osobu, jedná se o obavu, že nebudou stíhat mladým a v případě, když budou potřebovat pomoc, budou sami (Cibulec, 1980, s. 24-26).

V závislosti na demografických změnách došlo i k proměnám v tradiční rodině. Struktura rodinné pyramidy se v uplynulých letech změnila, její vrchol se rozšiřuje a základna naopak zužuje, protože se rodí méně dětí a zvyšuje se počet starších členů. Změny věkového složení rodiny působí na strukturu i vztahy v rodině. (Newman, 1993, s. 21-24) Struktura a složení rodiny ovlivňuje všechny její členy, důležitou rolí je podpora jednotlivých členů, ve chvíli, kdy ji potřebují. Rostoucí věk umožňuje dětem být delší dobu se svými prarodiči i v dospělosti.

Prarodiče a stárnoucí rodiče budou mít více času předávat zkušenosti a poskytovat podporu svým příbuzným a potomkům. V dnešní době rodiny vykazují známky individualismu, soužití jsou různorodá, což oslabuje mezigenerační přenos. S narůstající délkou života, narůstá délka soužití několika generací. V případě, že obývá více generací společnou domácnost, může to znamenat pro rodinu zátěž a riziko mezigeneračních konfliktů. V dřívějších dobách bylo soužití více generací běžné, z důvodu vysoké úmrtnosti a kratší délce života rodinné soužití více generací trvalo kratší dobu.

Poslední demografickou proměnou je proměna společnosti směrem k vědění. Moderní společnost je charakteristická svou dynamičností, dochází k neustálému propojování učení, práce, vzdělávání a osobního života. Nemůžeme předpokládat, že se vše potřebné naučíme ve škole, proto je důležitá propojenost, dlouhodobost a návaznost jednotlivých oblastí lidského života. Díky celoživotnímu učení zvládneme nejistotu a změny v současné moderní společnosti. Kromě dynamických prvků společnosti je důležitá potřeba komunity, která poskytuje prostor pro mezigenerační učení. „ *Jedná se jak o předávání hodnot, tradic, historie a historických zkušeností obecně, tak o sdílení*“ nových poznatků a aktuálního vědění obecně. V procesu mezigeneračního učení se prolínají a spojují atributy změny i komunity (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2016, s. 21-24).

2 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ V RODINĚ

Druhá kapitola je věnována mezigeneračnímu učení v rodině, typům učících se rodin a mezigeneračním kurzům a programům. Jedna z podkapitol bude věnována mezigeneračním pečovatelům neboli sendvičové generaci.

V souvislosti s proměnami rodin v čase *„klesá dominantní role rodičů vzhledem ke generačnímu rozvrstvení a klesá také jejich role v transmisi, ovšem zvýšila se vzájemná mezigenerační transmise“* (Kamanová, 2009, s. 15).

Přenos učení v rodině není pouze jednosměrný od rodičů k dětem, ale funguje i obráceně od dětí k rodičům. Vzhledem ke stárnutí populace se transmise rozšiřuje i na generaci prarodičů i přesto, že spolu všechny tři generace nežijí v jednom domě. Dle Kamanové (2009) není společná domácnost nutná, v mnoha případech může být až nežádoucím faktorem při procesu mezigeneračního učení a mezigeneračním přenosu obecně. Dobrým příkladem je mezigenerační učení mezi matkou a dcerou, kdy ženy mají většinou oddělené domácnosti a i přesto přenos učení probíhá a oddělené bydlení je výhodou. V kontextu rodinného života tvoří mezigenerační učení jevy a procesy, které napomáhají vzájemnému přenosu zkušeností, postojů a poznatků v rodině. Učení v rodině můžeme zahrnout do oblasti sociálního učení, které se uskutečňuje v konkrétních životních situacích, při společenských činnostech a při vzájemné interakci zúčastněných generací. Sociální učení má mnoho podob, zde se soustředíme pouze na společné aktivity v rodině, které umožňují učení se všem napříč generacemi (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009, s. 134).

Oproti jiným formám učení má mezigenerační učení v rodině důležitou úlohu vzhledem k celoživotnímu učení. Je základem v různých oblastech života, protože je dlouhodobé, kontinuální a propojené citovými vazbami. Učení v rodině probíhá ve dvou úrovních napříč celou rodinou. První je úroveň vertikální neboli mezigenerační, kdy učení probíhá mezi generacemi, například otec učí svou dceru řídit. Druhá úroveň je horizontální neboli vrstevnická, ta probíhá v rámci jedné generace, například sestra se učí nové věci od starší sestry (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 93).

Rodina je místem, které nás toho hodně naučilo, učí a v budoucnu ještě hodně naučí. Učení se neomezuje na určitý věk, i když v každém období se učíme specifickým věcem různými způsoby. Cherriová (2008, s. 178) uvádí, že mezigenerační učení v rodině probíhá mezi dvěma určenými generacemi a jedná se o oboustranný proces, kdy oba aktéři jsou edukátoři i učící se jedinci (Kamanová, 2010, s. 178).

Při procesu mezigeneračního učení v rodině jde o získávání znalostí, dovedností, vytváření si postojů a hodnot mezi členy rodiny v jakémkoli věku. K učení dochází při každodenních aktivitách a jakýchkoli příležitostech, napříč všemi generacemi v rodině. Dnešní rodina má variabilní a individualizované rysy. Právě oslabování mezigeneračního učení je výsledkem individualizace a variability rodin. Na druhou stranu se zvyšujícím se věkem prarodičů a rodičů se nabízí větší a delší možnost mezigeneračního učení v rodině. S rostoucí autonomií rodiny členové žijí většinou zvlášť, ale to nebrání učení v rodině a může být zamezeno nebo zmírněno konfliktům mezi generacemi (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 41).

Na základě výzkumu Milady Rabušicové a jejich kolegů byly popsány čtyři modely rodinného učení, které závisí na podmínkách v rodině. Žádná rodina nejde jednoznačně zařadit do některého z modelů, protože jak to bývá, každá rodina je originální a má pouze převahu znaků charakteristických pro daný typ učení v rodině. Předpoklady pro fungující proces učení v rodině je dobrá atmosféra, komunikace a přetrvávající dobrá nálada.

Model otevřené sdílejší rodiny

Charakteristickými rysy jsou častá komunikace, kontakt, sdílení problémů, starostí i radostí. Všichni členové rodiny jsou bráni jako rovnocenní partneři, mají prostor pro své aktivity, vyjádření názoru a zároveň jsou tady pro ostatní členy rodiny. U tohoto modelu dochází k oboustrannému učení od starší k mladší generaci a opačně.

Model respektující se sestupné rodiny

Generace se vzájemně respektují, avšak starší generace předává své zkušenosti jen, pokud je o to požádána. Veškerá pozornost a aktivity rodiny jsou směřovány na nejmladší generaci. Matka nebo babička je vždy připravena pomoci. I zde funguje oboustranné učení, ale objevuje se i jednostranné a převládající směr je od prarodičů k vnoučatům.

Model vzestupné rodiny

Typické jsou časté kontakty, většinou se jedná o rodiny, které společně žijí v jednom domě. Prioritní je generace prarodičů, kolem ní se odehrává veškeré dění rodiny. Prarodiče mají významnou rozhodovací roli při rodinných záležitostech. Významné postavení v rodině má otec a dědeček. Snaha o uspokojení potřeb dětí i prarodičů závisí na rodičích, jedná se o tzv. sendvičovou generaci. Směr učení je převážně jednostranný, od starší generace k mladší.

Model otevřené nesdílející rodiny

Členové rodiny si plní své potřeby a zájmy nezávisle na ostatních. Kontakty návštěvy a komunikace mezi členy rodiny nejsou příliš časté. Důvodem mohou být horší rodinné vztahy. Učení se v rodině spíše neprobíhá nebo jen v omezené míře (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 104-107).

Všechny modely učení se v rodině vyplývají z již existujících teorií. Například dle Možného otevřená sdílející rodina a otevřená nesdílející rodina odpovídá typu postmoderní rodiny. Model respektující sestupné rodiny odpovídá teorii moderní rodiny a vzestupná respektující se rodina má rysy tradiční rodiny (Možný, 2006, s. 96)

Jak už bylo zmíněno dříve, v důsledku demografických změn došlo k nárůstu generace prarodičů a všechny tři generace žijí pospolu a déle. Přínosem je, že i když nežijeme s prarodiči v jednom domě, máme více času a prostoru na učení se od nich. Delší trvání mají i vztahy mezi rodiči a dětmi nebo prarodiči a vnoučaty (Kamanová, 2010, s. 179).

Prarodiče předávají svým vnoučatům prostřednictvím příběhů a pohádek neocenitelné zkušenosti, poznání a tradice. Díky nim mohou ovlivňovat jejich hodnoty a chování. Pohádky patří neodmyslitelně k dětské fantazii a dětskému věku. Velmi intenzivní vztah dítěte k prarodiči je zejména v předškolním věku. „*Prostřednictvím pohádky přijímá nejstarší dědictví své kultury (i s jeho problematickými, temnými prvky) a značnou část historického programu, jímž se řídí jeho duševní vývoj. V tom také je funkce pohádek*“ (Říčan, 2004, s. 132).

V opačném případě jsou vnoučata pro své prarodiče jakýmsi povzbuzením a přináší jim nové podněty a zážitky, které by jinak neměly, protože jejich životy se stávají stereotypní. Vnoučata jsou určitým zdrojem citového uspokojení a symbolem zázemí. V neposlední řadě jsou pro prarodiče symbolem pokračování jejich života, mají tendence prožívat všechny jejich úspěchy i neúspěchy jako své vlastní (Vágnerová, 2000, s. 483-484).

Mezigenerační učení může být také zkoumáno z pohledu „*jevů a procesů, které pomáhají obousměrnému přenosu poznatků, zkušeností a postojů v rodině*“ (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009, s. 134). V rodině působí mnoho faktorů na mezigenerační učení, ať to je výchova v dětství, kterou si neseme po celý život, vztahy v rodině nebo hodnotová a osobnostní orientace jednotlivých členů rodiny poukazují na zajímavý koncept, který odkrývá podmínky působící na mezigenerační učení v rodině, jedná se o koncept „*kultury rodiny a mezigenerační solidarity*“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2010b, s. 95).

Cherriová (2008, s. 95) vymezuje kulturu rodiny pomocí čtyř aspektů, které se pozitivně podílejí na učení v rodině. Jedná se o soudržnost rodiny, atmosféru v rodině, učení a komunikaci. Kulturu rodiny představuje dobrá soudržnost, otevřená komunikace mezi členy rodiny a přátelská atmosféra. Jednotlivé složky pozitivně ovlivňují učení v rodině. Prvky na sebe navzájem působí, ovlivňují se a vytvářejí kulturu rodiny, která ovlivňuje mezigenerační učení a to zpětně ovlivňuje kulturu rodiny. Pozitivní rodinná kultura je odpovídající konceptu učící se organizace. V rodině, kde dochází k častému, vzájemnému učení a vysoké míře sdílení, která pramení z radosti společně stráveného času, sdílených hodnot nebo vzájemné důvěry, můžeme rodinu považovat za učící se organizaci, ve které pevné a silné vazby závisí na tom, jak vysoká je kultura učení a sdílení. Pokud rodina společně ráda tráví volný čas, její členové vyhledávají možnosti, jak být společně v kontaktu, vyznávají stejné hodnoty a důvěřují si, hovoříme o proučící se rodinné kultuře (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2010b, s. 95-96).

V dnešní moderní společnosti na sebe instituce nebo jiné subjekty přebírají a přerozdělují funkce, které má zastávat rodina. I když je rodina vnímána jako základ společnosti, má na ni velký dopad modernizace, která hýbe celou společností (Sirovátka, Hora, 2008, s. 86).

2.1 Mezigenerační pečovatelé

Vícegenerační pečovatelé nebo sendvičová generace je název pro tisíce ochotných lidí žijících v naší společnosti, kteří obětavě pečují o své rodiny, naplňují její potřeby a udržují je pohromadě. Jejich pozici pečovatelů vnímáme jako běžnou věc a moc nad tím nepřemýšlíme. Takzvanou sendvičovou generaci tvoří lidé, kteří se starají a pečují o své nezaopatřené potomky i stárnoucí rodiče zároveň. Bertini vysvětluje pojem „sendvičová generace“ jako název pro ekonomicky aktivní osoby středního věku. Přirovnává je k sendviči, kdy střední generace tvoří chutnou a šťavnatou náplň, která je mezi dětmi a rodiči, o které se musejí souběžně postarat.

Svou péčí udržují rodinu pospolu a naplňují základní potřeby svých blízkých a to vše bez nároku na nějaké ohodnocení. V posledních letech roste množství lidí, kteří spadají do sendvičové generace. Jejich každodenní činnosti zahrnují péči a naplňování potřeb svých dětí a rodičů. K tomu musí ještě zvládat obvyklý koloběh v práci a starost o domácnost. Lidé ve středním věku už většinou upevňují svou identitu, jsou smířeni se svým životem, uzavřeli manželství nebo mají po svém boku partnera, rozjetou kariéru a děti. Jako všude se najdou i jedinci, kteří vstupují do období středního věku bez jasné identity a nejsou smířeni se svým životem.

Dle Eriksona a jeho výzkumu jednotlivých fází života, je střední věk obdobím, kdy se jedinec ocitá ve stavu generativity nebo stagnace. Jedinec, který je generativní, je úspěšný, zanechává za sebou stopu pro další generace, poskytuje lásku, aniž by očekával něco na oplátku. Vše má i své nevýhody, pokud je člověk příliš generativní, může dojít k vyčerpání, protože předává neustále něco druhým a na sebe mu nezbyvá čas. Opačným případem je stagnace. Většinou se jedná o sebestředné jedince, kteří nemají vztahy k ostatním lidem a pro společnost nabízejí málo nebo nic. Nadměrná stagnace časem vede k ztrátě smyslu života a odmítání čehokoliv.

Jedinci ve středním věku jsou velkou vahou zatíženi nároky více generačního pečovatelsví. Domácnosti obývají nezaopatřené děti různých věkových kategorií společně se stárnoucími rodiči, kteří mají své vlastní specifické potřeby. V komplikovanějších případech mají senioři tělesný nebo psychický problém a nejsou schopni se sami o sebe postarat. V takových případech nastupují dospělí ve středním věku, aby se postarali a naplnili potřeby svých dětí i rodičů. Dospělí se snaží žít svůj vlastní život, který zahrnuje práci, přátele a vlastní aktivity.

Vše musí skloubit s domácí přípravou, odvozem dětí na kroužky, víkendovými zápasy a běžným chodem domácnosti. Navíc se k tomu všemu přidávají stárnoucí rodiče, kteří potřebují zařídit lékařská vyšetření, vyzvednout léky a zařídit všechny každodenní potřeby. Starost o své blízké vyžaduje značné finanční zdroje.

Děti neustále rostou, potřebují nové věci, mají mnoho mimoškolních aktivit nebo potřebují doučování a to je jen zlomek věcí, na které je potřeba dostatek financí. Pokud stárnoucí rodiče nemají z různých důvodů dostatečné finanční zabezpečení na stáří, přechází částečně starost o zabezpečení rodičů na jejich potomky. Důležitou otázkou je, kde budou stárnoucí rodiče bydlet? Pokud budou bydlet se svými dětmi, do jaké míry to ovlivní chod jejich domácnosti, nezmění se chování jednoho z partnerů a bude pro všechny dost místa? Všechny tyto otázky, by se měly dobře zvážit a promyslet, protože se jedná o rozhodnutí, které nese své kladné i záporné stránky (Bertini, 2013, s. 13-20).

Rostoucí tlak na sendvičovou generaci je výsledkem prodlužování lidského života, socioekonomických a demografických změn ale také díky nárůstu životních aktivit, např. vzdělání, péče o druhé nebo sebe, odpočinek. Zvýšený tlak je většinou vyvíjen na ženy. Jsou pod tlakem v práci, doma se musejí postarat o rodinu a samozřejmě i o své stárnoucí rodiče. Když si k tomu připočteme věk, který už není úplně nejnižší, mohou se už začít vyskytovat i zdravotní problémy, které je mohou při některých aktivitách omezovat. Uvědomíme si, že je to opravdu velká nálož, se kterou se musejí potýkat (Sirovátka, Hora, 2008, s. 65-66).

Künemund používá pojem sendvičová generace pro rodiny, které se skládají ze tří generací. Důležitá je mezigenerační podpora, kdy osoby ve středním věku pečují o své potomky, rodiče a udržují si svou práci. Zabývá se například německou populací, kde můžeme vidět důležitý rozdíl mezi širším a užším pojetím fenoménu sendvičové generace. Uvádí, že pokud by bylo bráno v potaz širší vymezení, zahrnovala by sendvičová generace až 75% žen ve věku od 45 do 49 let. Zároveň ale o seniora pečuje pouhých 12% z nich. V užším vymezení, se specifíkem finančního vymezení, spadá do generace pečovatelek pouhých 8% žen ve věku od 45 do 49 let (Künemund, 2006, s. 18-21).

Lidé nacházející se ve středním věku se ocitají v pasti povinností. Pro sendvičovou generaci to je období, kdy se lidé podle statistik cítí nejméně šťastní, výzkumy ukazují, že u Evropanů se tento pocit dostavuje průměrně okolo 47 let, bez ohledu na životní okolnosti. Je to období, kdy člověk přemýšlí nad tím, zda udělal vše správně a jestli se cítí dobře tam, kde je. Mnoho lidí se ale nachází někde mezi, protože některé sny si splnili, ale některé zase ne. Tyto smíšené pocity přicházejí většinou ve chvílích, kdy je něco špatně, zahlcuje nás práce, povinnosti, máme pocit, že takhle jsme to nechtěli a především pocit, že už nemáme čas něco napravit nebo změnit.

K sendvičové generaci patří lidé, kteří mají ještě nezaopatřené děti, které své rodiče stále potřebují a zároveň se starají i o stárnoucí rodiče, kteří už nezvládají péči o svou domácnost, pochůzky, nákupy a v horším případě ani péči o sebe. Péče o stárnoucí rodiče je mnohdy psychicky i fyzicky náročnější než se starat o děti. Navíc energetické zdroje se vyčerpávají rychleji a pomaleji se obnovují. Péče o dítě nese ve své podstatě naději a radost, kdežto při péči o rodiče, kteří se vám před očima mění na vzdorující malé dítě, je vyhlídka do budoucna velmi náročná. A aby toho nebylo málo, jsou tito jedinci ještě konfrontováni vlastním stárnutím a konečností života.

Pokud pomineme radikální řešení, jakým je třeba útek, můžeme přemýšlet o možnostech, které by mohly tuto složitou cestu ulehčit a prosvětlit.

Laskavost a nalezení smyslu

Tato životní situace je vhodná k zamyšlení a stanovení si priorit, smyslu života a smyslu aktuálního dění. Pokud víte, z jakého důvodu pečujete o své blízké i přes těžkou životní situaci, je to naplňující a dává to sílu jít dál a přijmout věci tak, jak jsou. Vytyčením priorit je důležité pro odložení některých věcí na později a vrátit se k nim, až na ně bude více času a sil. Důležité je uvědomit si, že nemusí být vše dokonalé. Pokud pečujete o své blízké, věřte, že to děláte dobře a je to projev vaší laskavosti. Je to jedinečná příležitost vzpomínat na hezké chvíle a odpouštět staré křivdy.

Organizace a zodpovědnost

V dnešní moderní době jsou už sociální služby dostupné i v těch nejmenších vesničkách. Jejich služby jsou široké, od odvozu babičky ke kadeřnici až po pomoc s úklidem domácnosti nebo osobní hygienou. Proto je důležité si promyslet rozložení péče o rodinu a při tom využít i nabízené odlehčovací služby. Situace, kdy je nutné se něčeho vzdát, neznamená zanedbání nároku na vlastní prostor a čas. Je důležité, aby se do chodu domácnosti zapojili všichni členové rodiny a pocítili svůj díl odpovědnosti. Například starší dítě je schopno nakoupit nebo ohřát svému prarodiči jídlo. A nakonec povinnosti si rozdělíme úkoly na ty, které je potřeba udělat hned a na ty, které počkají do druhého dne nebo třeba i týden. Žijeme totiž teď.

Péče o pečující

Je nutné si uvědomit, že i pečující osoby potřebují péči, aby mohli být i nadále laskaví a pečovat své blízké. Není v ničíh silách zajistit stálou spokojenost všech. Pečovatel by si měl také občas dopřát nicnedělání a chvíli odpočinku, ale hlavně bez výčitek.

Vztahy partnerské i přátelské

Pokud člověk čelí složité životní situaci ve vztahu, je důležité nezapomínat ho rozvíjet a být si navzájem s partnerem ve vztahu oporou (Hodáčová, © 2016).

2.2 Mezigenerační kurzy a programy

Jak už bylo dříve zmíněno, mezigenerační učení probíhá ve všech edukačních realitách od školy přes pracoviště až k rodině. V rámci neformálních vzdělávacích kurzů jsou předem stanoveny cíle, jsou strukturované a vede je lektor. Kurzy jsou pod záštitou různých vzdělávacích agentur, škol, firem nebo středisek volného času. Zapojení se do kurzů může mít pro dospělého jakousi alternativou návratu do školního procesu nebo k získání nových informací a zkušeností. Kurzy neformálního vzdělávání nejsou primárně určeny k mezigeneračnímu učení, k tomu může docházet až sekundárně podle věkového složení účastníků například v kurzech tance, výtvarných nebo počítačových kurzech. Primárně se člověk do kurzu zapíše, aby se naučil například nový jazyk nebo tancovat.

Druhou možností jsou mezigenerační programy, jejichž aktivity jsou přímo určeny k mezigeneračnímu učení. Hlavní rozměr programů je zacílen na individuální přínos pro zúčastněné osoby. A to formou přímou vykonáním potřebných činností nebo nepřímou cestou přes posílení mezigeneračních vztahů. Programy tak pomáhají účastníkům i společnosti, protože mají potenciál pro vyřešení mnohých sociálních dilemat. Díky programům se může změnit zaběhlé chování mladých i starších generací, zvýší se vzájemné porozumění a důvěra. Pomocí různých technik dochází ke spolupráci a vzájemnému rozvoji jedinců (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2016, s. 160).

„Vedle zlepšení sociální soudržnosti vede podpora v této oblasti k vytvoření pozitivních integračních sociálních vazeb prospívajících občanské společnosti, ovlivňuje kvalitu rodinného života, je přínosem v sektoru sociálních a zdravotních služeb a může kladně ovlivňovat i ekonomický rozvoj“ (MPSV, 2014, s. 24).

V zahraničí jsou programy chápány jako vhodný sociální prostředek pro rozvoj učení mezi starší a mladší generací. Jedním z cílů je zmírnění stereotypního myšlení, aby došlo ke zvýšení porozumění a důvěry mezi nimi navzájem. Programy nabízejí širokou škálu mechanismů, díky kterým jedinci různých generací společně spolupracují, rozvíjejí se a navzájem se podporují.

The National Council on Aging vymezil mezigenerační programy jako cíleně vytvořené situace, kdy je důležitá vzájemná spolupráce a nejen jednosměrný přenos. Podporují, zefektivňují mezigenerační přenosy a jsou založeny na předpokladu, že se člověk učí po celý život.

V roce 1981 National Council on Ageing definoval mezigenerační programy jako, *„plánované aktivity, které byly záměrně vytvořeny k tomu, aby spojovaly odlišné generace za účelem sdílení zkušeností, jež jsou pro ně vzájemně výhodné.“* Oproti mezigeneračnímu učení v rodině, které probíhá spíše na informální úrovni, jsou aktivity programů plánované a mají charakteristický obsah zaměřený na spolupráci mezi generacemi, které nespojuje biologické ani sociální pouto. Další prospěšnou věcí je, že nepropagují pouhý zájem jednotlivce, ale jsou orientovány na řešení aktuálních problémů ve společnosti. Vytváří prostor pro vzájemné sdílení, porozumění a zmírnění stereotypních názorů mezi starými a mladými lidmi.

Zahraniční studie zabývající se mezigeneračními programy hodnotí tyto aktivity převážně kladně. Uvádějí například, že programy mají u starší generace dobrý vliv na emocionální, kognitivní a fyzické stavy. A na druhou stranu mladší generace fungovala se seniorem jako s individuem a neřídili se zastaralými předsudky o starší generaci. Dalším přínosem je i fakt, že mladí lidé mohli nahlédnout na proces stárnutí, který je pro všechny a nikomu se nevyhne (Kamanová, Pevná, Rabušicová, 2016 s. 45-46).

Mezigenerační programy se u nás začínají teprve rozvíjet, ale je jich už dostatečné množství, abychom je mohli rozřadit do kategorií podle obsahu, cílové skupiny, účelu nebo místa konání. V rámci analýzy mezigeneračních programů v České republice byla vytvořena kategorizace kurzů na základě toho, jak velkou roli má mezigenerační učení v rámci programu. První typ je takový, kdy program má primárně jiný účel než mezigenerační učení. U druhého typu programu se pomocí mezigeneračního učení přenáší konkrétní obsah. Poslední, třetí typ má jasně stanovený cíl programu, kterým je mezigenerační učení, na druhou stranu ale není stanoven obsah programu. Další rozdělení programů může být na základě jejich obsahu. Dělí se na základní neboli instrumentální a s rozšířeným obsahem. Základní obsah vyplývá z tématu, na který je program zaměřen. Rozšířený obsah mají programy, které jsou speciálně zaměřeny na oblast sociálního učení, například u učení se hodnotám a postojům (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2016, s. 166, 186-187).

Jedna z možností kategorizace je podle projektu EAGLE, která programy rozděluje na základě jejich cílů. Patří mezi ně snaha o rozvoj komunity, zajištění jejího bezpečí a zajištění místa pro setkávání se osob z různých generací. Další cíle programů jsou vzdělávání, učení, trénink a mentoring, jako podpora pro méně zkušeného od více zkušeného, prevence násilného chování, předcházení problémům a konfliktům. Některé programy mají za cíl sociální zapojení, aktivní občanství a otázku zaměstnanosti. V neposlední řadě je cílem zachování kulturního dědictví formou předávání historie a vzpomínek od žijících svědků.

Pokud se zaměříme na témata programů, můžeme je dle Rabušicové rozdělit do tří kategorií, na kulturní, sociální a podpůrné a vzdělávací.

Kulturní

Kulturní programy jsou zacíleny na výtvarnou a hudební oblast. Pomocí praktických dílen a poznávání umění zábavným způsobem si generace k sobě hledají cestu a mají možnost nahlédnout, porozumět různým oblastem kultury podobným způsobem. V dnešní době je nejznatelnější rozdíl ve vnímání moderních technologií mezi starší a mladší generací. Příkladem může být umělecký program s názvem Umění všem, který je pořádán městskou knihovnou v Litvínově. Snaží se seniorům přiblížit výtvarnou techniku grafity, která je v dnešní době spojována převážně s mladou generací. Dalším příkladem je festival Očima generací, na jednom místě mají možnost se setkat zástupci všech generací. Festival se koná na různých místech v České republice. Například v Moravskoslezském kraji jej organizovala městská knihovna v Krnově. Celodenní program byl bohatý na hudební vystoupení, kreativní tvoření pro děti a rodiče nebo autorské čtení studentů umělecké školy (Kamanová, Pevná, Rabušicová, 2016, s. 46-47).

Sociální a podpůrné

Tyto programy se zaměřují na seniory a jejich začlenění v rodině, aby mohli podporovat své děti při výchově vnoučat a zároveň být součástí procesu mezigeneračního učení. Příkladem podpůrného programu je 5P (pomoc, přátelství, podpora, péče a prevence). Jde o cílené setkávání dobrovolníků s dětmi, které mají problémy s chováním nebo učením ve škole a doma se jim nedostává dostatečné péče a podpory. Další sociální program je mezigenerační setkávání žen, které pořádá spolek Mokoša. „*Posláním spolku je podporovat ženy různých generací, posilovat v nich přirozenou ženskost a vybavovat je pro život ženy v moderní společnosti vnitřní energií, sdílenými životními zkušenostmi a silou ženského společenství.*“ Spolek se snaží vytvořit podmínky pro vzájemnou inspiraci a poskytnout místo, kde by se ženy mohly vzájemně potkávat a podporovat se, napříč generacemi. Mokoša pořádá pobytové mezigenerační kurzy, semináře, debaty a setkání, která se konají on-line i naživo (Mokosa, © 2016).

Vzdělávací

Jedná se o programy, které cíleně pořádají kurzy například pro seniory a vyučujícími jsou osoby z mladší generace. Mezigenerační klub střední gastronomické školy pořádá kurzy, kde studenti ukazují seniorům nové postupy a seznamují je s posledními trendy v gastronomii. Zajímavý je také program Internet spojuje generace, kde žáci vyššího stupně učí seniory ovládat počítače. V rámci vzdělávacích programů nesmíme zapomenout na univerzity třetího věku, v dnešní době už jsou součástí mnoha univerzit, ale realizují se i v rámci knihoven nebo dalších institucí.

Zájem o mezigenerační kurzy a programy mají především zástupci starších generací, protože jsou pro ně přínosem. Často se lidé o kurzech dozvídají od svých známých či přátel. Střední generace se informuje například na internetu. Motivací k účasti na kurzech je zájem učit se něco nového, příležitost setkat se s novými lidmi napříč generacemi a navázat nové kontakty (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2010, s. 143).

3 SPECIFIKA VÝVOJOVÝCH FÁZÍ A MEZIGENERAČNÍ VZTAHY

Pokud hovoříme o mezigeneračním učení, bylo by dobré znát specifika jednotlivých generací. Každé vývojové období je charakteristické svými zájmy a specifickými potřebami. Cíleně budou popsána vývojová období až od adolescence po stáří, protože praktická část se zabývá, právě těmito obdobími.

Vývojová psychologie se zabývá právě popisem a charakteristikou jednotlivých proměn, které jsou charakteristické pro určité životní období. Psychický vývoj člověka závisí mimo jiné i na procesech zrání a učení, které by měly být ve vzájemném souladu. Proces zrání je *„podmínkou dosažení stavu určité vnitřní připravenosti k učení, a tím i k rozvoji různých psychických vlastností.“* Konkrétní realizaci psychických procesů umožňuje učení, „ve vývoji se projevuje určitou, přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti.“ Učení probíhá také v důsledku působení sociálního prostředí, které poskytuje různé podněty (Vágnerová, 2000, s. 15, 21).

Jednotlivá vývojová stádia spolu souvisí a navíc mají podobné vývojové úkoly a témata. Jedním z témat, které upoutává pozornost adolescentů, jsou proměny jejich těla v období dospívání. Stejnou pozornost poutají ke svému tělu starší dospělí, kdy se začínají na jejich těle projevovat známky stárnutí. Některá témata se prolínají celým našim životem, v jednotlivých fázích se pak upevňují a prohlubují. Jedná se například o vztah dítěte a matky v prvním roce života, který se v dalších fázích obohacuje o vztah k otci, následně sourozencům a dalším lidem. Ve stáří se tento postoj projevuje v existenční a citové závislosti na vlastních dětech. Každé vývojové stádium je příprava na další fázi vývoje. Na tomto předpokladu je založena rodinná a školní výchova, protože navazují na výsledky předchozích vývojových fází. Na základě poznání a částečném pochopení raných stádií lze předpokládat vývoj pozdějších stádií. Díky zpětnému neboli retrospektivnímu porozumění nacházíme vysvětlení a pochopení pozdějšího stádia na základě porozumění dřívějších vývojových stádií (Říčan, 2004, s. 49-51).

Adolescence je relativně dlouhým obdobím dospívání. Trvá zhruba od 15 do 20 až 22 let věku jedince, ale záleží také na individuálních vlastnostech jedince. Můžeme jej nazvat také přechodným obdobím a přípravou na novou životní fázi. V tomto období dochází k plné pohlavní zralosti a tělo je používáno jako nástroj k dosažení sociální prestiže a přijetí. Dvěma významnými mezníky v období adolescence je ukončení povinné školní docházky a přestup na střední školu. Myšlení se v tomto období příliš nemění, zvládají formální logické operace, které je na základě cvičení a zkušeností pružnější. Je charakteristická flexibilita a používání nových způsobů řešení. Dávají přednost řešením, která jsou jednoznačná, zásadní a rychle je dovedou k jistotě.

Adolescentům se často mění nálady, jsou emočně nestálí a projevy chování jsou většinou negativní. Projevuje se také jejich impulzivita při jednání, mění se sebepojetí a dochází i ke změně postojů. Všechny změny mají vliv na větší sklon k unavitelnosti a střídají se apatické fáze a fáze nadměrné aktivity. Ve škole se emoční nestálost může projevovat na zhoršeném prospěchu, protože se jedinec neumí soustředit. Vrcholí snaha o objevení vlastní identity, roste touha po navazování nových vztahů s vrstevníky. Pro formování identity jsou významné partnerské vztahy, které jsou zatím z důvodu nezralosti adolescentů nestálé. Vývojová fáze je charakteristická částečným odpoutáním dítěte od rodiny, je to důležitý předpoklad pro osobní zrání a růst jedince. Adolescent se po odloučení od rodiny identifikuje s vrstevnickou skupinou, pomáhá překonávat pochybnosti, nejistotu, samotu a určuje hranice toho, co jedinec ještě považuje za správné. Čím dál více jsou bráni jako dospělí a očekává se od nich i odpovídající chování. Začínají mít tendence přemýšlet o morálních zásadách, vyžadují až nesmyslné dodržování a netolerují odlišný názor, protože je pro ně matoucí.

Rodiče představují určitý model chování a způsob života, který je porovnáván s vytvořeným ideálem stylu života a chováním adolescenta. Proto bývá vztah k rodičům a dospělým většinou kritický. Rodiče mají v tomto období složitý úkol, spočívá v podpoře dítěte, aby našlo správnou životní cestu a být mu oporou, i když o ni zrovna nestojí. Kolem dvacátého roku života je důležitým mezníkem nástup do zaměstnání, které vyžaduje větší zodpovědnost a přichází i rozpor mezi očekáváním a realitou. Dochází také k ústupu vzdoru vůči rodičům a obnovuje se zpět pozitivní vztah.

Období dospělosti dělíme na tři etapy:

- Mladá dospělost - 20-40 let
- Střední dospělost - 40-50 let
- Starší dospělost - 50-60 let

(Vágnerová, 2007, s. 9, 178, 229)

„Být dospělý znamená umět snést ztrátu iluzí a nepropadnout přitom beznaději“

(Říčan, 2004, s. 277).

Období mladé dospělosti se vyznačuje několika životními mezníky. Patří mezi ně sňatek, zplození dítěte nebo stabilní pracovní místo. Emoční hodnocení a prožívání se stabilizuje a harmonizuje. Mění se pohled na normy ve společnosti, které se liší i s ohledem na pohlaví. Důležitou roli hrají přátelské vztahy, především u dospělých, kteří ještě nemají stálého partnera. Profesní dráha se odráží na identitě jedince a v závislosti na pohlaví se začínají odlišovat i profesní role. Ženy se většinou snaží skloubit práci s rolí matky a manželky. Partnerské vztahy začínají být stabilnější, trvalejší a jsou předpokladem pro budoucí možnost vstupu do manželství nebo založení rodiny.

Jeden z důležitých mezníků je vstup do manželství, kdy dochází k uspokojení sociálních i psychických potřeb. Ne vždy dojde k naplnění očekávání novomanželů, což většinou vede k rozpadu vztahu a rozvodu. Významnou součástí identity je rodičovství, stejně jako manželství uspokojuje psychické potřeby, sociální očekávání ale přináší také velkou zátěž na rodiče. Dítě svými potřebami rodiče omezuje, ale na druhou stranu vnáší do jejich životů nové situace a zážitky, ze kterých mají možnost stále se učit. Emoční prožívání rodičů se mění, ochotně upřednostňují potřeby dítěte před svými. Rodičovství uspokojuje potřebu seberealizace, vede k potvrzení individuálních hodnot a naplnění. Dítě je symbolem života, pokračovatelem rodu a nositelem tradic a hodnot rodiny, které budou dále předávány (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 180-182, Vágnerová, 2007, s. 27, 30-34).

Střední věk nemá žádná významná specifická ohraničení, je obdobím tzv. „*hlavního života*“, člověk přebírá odpovědnost a stabilizují se rodinné vztahy a postavení v zaměstnání (Řičan, 2005, s. 275). Zároveň to je doba bilancování, kdy dospělí hledají smysl života, přemýšlejí o dosavadním životě a uvažují o budoucnosti. Střední věk přináší změny identity, mění se postoje k ostatním i sobě samému. Projevují se značné protiklady, jedinec je na vrcholu svých profesních kompetencí, životních sil ale na druhou stranu si uvědomuje, že se blíží stagnace a úbytek sil. Pro rodiče to je doba značné odpovědnosti za své děti, stárnoucí rodiče i vůči společnosti.

Rodičovská role se ke konci středního věku mění, děti dospívají a mění se jejich vztahy k rodině. U některých jedinců se projevuje potřeba odpoutat se od dosavadních stereotypů a vede je k mimomanželským vztahům. Stárnoucí rodiče začínají být závislí na pomoci svých dětí ve středním věku. Především ženy poskytují svým rodičům emoční podporu a praktickou pomoc v domácnosti (Vágnerová, 2007, s. 178-185, 226-228).

Starší dospělost doprovází vyšší duševní unavitelnost, která se může vyrovnat zkušenostmi a využitím rozvahy při vykonávání činností. Projevuje se více než v předešlých obdobích rozdíly mezi jednotlivci. Viditelné rozdíly se projevují na tělesné konstituci nebo duševní svěžesti u jednotlivců. Vyspělost dnešního zdravotnictví má příznivý dopad na zdravotní stav osob staršího věku. Obecně lze říci, že z hlediska společnosti je člověk „starý“ ve chvíli, kdy si to o něm myslí společnost. Vývoj společnosti hranici stáří značně posouvá. Stárnutí je spojeno s vědomím něčeho nevratného. Za definitivní mezník potvrzující stárnutí je padesát let. Stárnoucí člověk splnil životní úkoly, uzavírá profesní kariéru a připravuje se na další fázi svého života, kterou zahajuje odchodem do důchodu. Po fyzické stránce se zhoršuje držení těla a celková tělesná funkčnost. Problémy nastávají se spánkem a sluchovým vnímáním. Pro rodinu v období starší dospělosti je typický syndrom prázdného hnízda, děti jsou samostatné, zakládají vlastní rodiny a stárnoucí rodiče se musí se změnami vyrovnat a přijmout je. Rodiče se dostávají do nové pozice prarodiče, kterou většinou přijímají kladně. Vnoučata představují pohled do budoucnosti. Prarodiče vidí ve vnoučatech pokračovatele svého díla a rodinných tradic. Jsou také v pozici pečovatелů o své stárnoucí rodiče (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 203-204, Vágnerová, 2007, s. 229-232, 239, Řičan, 2004, s. 323).

Stáří můžeme rozdělit do tří etap, podle světové zdravotnické organizace:

- Rané stáří - 60-74 let
- Pravé stáří, senium - 74 – 89 let
- Dlouhověkost – 90 let a více

(Hátlová, 2010, s. 10)

Stárnutí a stáří je konec přirozeného vývojového procesu. Je to období ohlédnutí se zpět do minulosti se sklony hodnotit uplynulý život. Po tělesné stránce dochází k úbytku tělesných funkcí, což se odráží na prožitcích těla a jeho vzhledu. Charakteristická je změna kognitivních funkcí a zpomalení psychické činnosti, kdy je čím dál více složitější vnímat nové podněty a projevují se více rozdíly v reakcích mezi mladými a staršími lidmi. Situace vyžadující rychlé rozhodování a vyvíjející časový nátlak jsou pro starší osoby značně nekomfortní a mohou způsobovat různé emoční problémy od úzkosti až po depresi. S narůstajícím věkem se začínají více projevovat horší stránky osobnosti, které byly dříve potlačovány a jejich projevy byly tlumeny, například dřívější spořivost přerůstá v lakotu. Mírní se intenzita vztahů vůči společnosti, vnějšímu dění a osobám z běžného života. Naopak narůstá potřeba bližšího vztahu s rodinnými příslušníky, jejich přítomnost a podpora (Hátlová, 2010, s. 13-16).

Stáří je obdobím bilancování, kdy se lidé vyrovnávají s vlastním životem a zároveň nacházejí smysl pro život zbývající. Jsou si vědomi nutnosti zaměřit se na to, co je důležité, naučit se mít radost i z maličkostí a smířit se s tím, co už nelze změnit. Významnou chvílí je odchod do důchodu, který znamená ztrátu profesní role, narušuje rovnováhu celého dosavadního systému i všech rolí. Odchod do důchodu ovlivňuje potřeby jedince, životní styl a někdy i osobnost. Starší lidé se musejí neustále přizpůsobovat novým situacím, jsou vystavováni novým problémům a to v době, kdy jsou jejich kompetence a schopnosti značně limitovány. Starší lidé mají potřebu citové jistoty a bezpečí. Hodnota bezpečí a jistoty je větší než kdy dříve, protože si uvědomují úbytek svých sil. Jsou celkově opatrnější, vyhýbají se nepříjemnostem a předcházejí nebezpečí.

Roste potřeba větší emoční podpory, mají sklon projevovat větší míru soucitu a empatie se svými vrstevníky než doposud. Je to zapříčiněno tím, že chtějí, aby se stejně tak chovalo jejich okolí. Starší lidé potřebují mít větší citovou jistotu, potvrzují si tak svou pozici a sounáležitost s rodinou. Hůře je ve stáří naplňována potřeba seberealizace. Lidé vzpomínají na úspěchy, vyzdvihují své výkony z minulosti a alespoň částečně dochází k uspokojení potřeb. Jinou nepřímou formou seberealizace je identifikace s úspěchy svých dětí nebo vnoučat. Starší lidé prožívají úspěchy potomků jako své vlastní (Vágnerová, 2007, s. 247-249, 305-307, 327).

3.1 Mezigenerační konflikty

Kapitola se bude věnovat mezigeneračním konfliktům a ageismu neboli věkové diskriminaci. Společným rysem těchto pojmů je věk a vztahy mezi generacemi.

Vztahy mezi generacemi jsou základní podmínkou mezigeneračního učení. Proces učení může nastat jen v situacích, kdy jsou osoby ve vzájemném kontaktu, je navozena určitá míra důvěry, spolupráce a otevřenosti. Vztahy mezi generacemi ovlivňují, do jaké míry se lidé chtějí zapojit do sdílení svých zkušeností a znalostí s jinou generací. Čím pozitivnější vztahy vládnou, tím větší je ochota lidí se na procesu podílet (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2016, s. 227).

Záleží na tom, jakou charakteristiku věku zvolíme. Chronologický věk jedince je vyjádřen časem, který uplynul od jeho narození, vyjadřuje se v letech. Jeho význam má spíše právní a sociální hodnotu. Biologický věk odpovídá aktuálním tělesným a duševním funkcím. Lidé nestárnou stejně rychle a v určitém období biologický věk vypovídá o člověku více než věk chronologický. Na biologický věk má vliv špatná životospráva, různá onemocnění, ale projevují se i genetické predispozice (Vágnerová, 2007, s. 242-243). Věk ať už biologický nebo chronologický nás definuje, je součástí našeho každodenního života a tvoří významný prvek sociální politiky. „*Identifikace určitých věkových skupin, resp. věkově předdefinovaných skupin, jako jsou děti, náctiletí, osoby ve středním věku, senioři, umožňuje tzv. racionální definici programů, problémů a alokaci zdrojů v rámci sociální politiky a jejich směřování (tj. věkově) specifikovaným skupinám obyvatel*“ (Vidovičová, 2008, s. 13).

Mezigenerační vztahy, zejména vztahy v rámci společného bydlení s rodinou, bývají často složité. Každá generace je specifická svými názory na okolní dění, které se zakládají na životních zkušenostech. Situace se ještě více komplikuje, pokud bydlí v jedné domácnosti více generací pohromadě, pak je výskyt konfliktu téměř nevyhnutelný. Názory generací jsou ovlivněny subjektivními i objektivními názory a v neposlední řadě i předsudky. Objektivní názory jsou takové, u kterých si je aktér vědom svých předností i nedostatků. Jeho názor působí vyrovnaně a prezentuje ho s nadhledem vůči sobě i ostatním. Bohužel lidí, kteří by zaujímali objektivní názory a postoje, je málo. Častěji se vyskytují názory subjektivní, jedinci si nepřipouští svou chybu, vidí chyby pouze u druhých. Na subjektivních postojích se podepisují charakterové vlastnosti jedince ale také nápodoba rodičů a výchova. Neobjektivní názory proti jiným lidem nebo generacím nazýváme předsudky. Vyskytují se ve všech věkových kategoriích už od dětství, kdy přebíráme od rodičů názory na lidi a svět kolem nás. Předsudky jsou také ukazatelem psychického rozpolcení a sociální nejistoty jedince (Cibulec, 1980, s. 13-15).

V závislosti na odlišných představách jedinců jsou konflikty všude kolem nás a vždy tady budou. Společně s manželskými problémy patří mezigenerační konflikty k nejčastěji řešeným sporům ve společnosti. Konflikty nevznikají jen mezi generacemi, dochází k nim i mezi vrstevníky. Zárodek konfliktu může být jen v odlišnosti povah dvou lidí. V rámci generací je častým spouštěčem konfliktu předpojatost jedné generace vůči druhé na základě upínání se na stereotypy a předsudky, které se považují za jedinou správnou volbu. U mezigeneračních konfliktů hraje velkou roli předpojatost jednotlivých generací. Někdy se stává, že starší generace kritizuje tu mladší za věci, které by v běžném životě u svých vrstevníků přehlédla. Například upuštění papírku na zem dovede vyvolat okamžitou diskusi na téma chování dnešní mládeže. V opačném případě studenti například kritizují nemoderní oblečení a zastaralé učební metody svého vyučujícího ve starším věku. A nepřipouštějí si, že u vyučujícího mladšího věku by tyto kritické poznámky vůbec neměli. K mezigeneračním konfliktům dochází i z důvodu již zakořeněných stereotypních názorů a postojů. Pro negativní vyjádření se proti jiné osobě nebo skupině stačí pouze to, že někdo jiný měl v minulosti se skupinou nebo jedincem problém. Z výše uvedených příkladů vyplývá, že většina mezigeneračních sporů ve společnosti nebo v rodině má zárodek v předpojatých představách a pokřiveném názoru o jiných generacích a své teorie pak prezentují jako jedinou pravdu (Jirásková a kol., 2005, s. 26).

3.2 Ageismus

„Být starý je krajně nepopulární. Lidé, jak se zdá, neberou na zřetel, že nedokázat zestárnout je stejně hloupé jako neumět odrůst dětským botičkám „ (Jung, 1995, s. 112 in Vágnerová, 2000, s. 443).

Současná společnost má tendence staré lidi spíše izolovat. Hodnotový systém zdůrazňuje především biologicky podmíněné kompetence, díky kterým jsou starší lidé ve značné nevýhodě. Příkladem je vysoký věk nebo mladistvý vzhled. Stáří je v lepším případě bráno jako období zachovaných a dříve nabytých zkušeností a kompetencí. Značný význam na podpoře biologických faktorů mají i média, která prosazují svěžest a vnější vzhled jako současný trend a normu. Uvedený hodnotový systém vytváří u lidí postoj, který sdílí přesvědčení o nekompetenci a nízkých hodnotách. Jeho projevy jsou ventilovány formou odmítání, podceňování nebo odporem ke starým lidem. Takové postoje nazýváme ageismem, při kterém dochází k diskriminaci starých lidí jen na základě jejich pokročilého věku (Vágnerová, 2000, s. 227).

Stejně jako v jiných zemích i v České republice obyvatelstvo stárne a blíží se moment, kdy lidé starší 65 let budou tvořit téměř jednu čtvrtinu naší populace. Tato skutečnost v dnešní moderní době jde ruku v ruce s dalšími sociálními změnami na mikro nebo makro úrovni. Jedná se zejména o změny v hodnotovém systému, globalizaci, individualizaci rizik nebo variabilitě životních stylů a cyklů. Demografické stárnutí společnosti i biologicky podmíněné stárnutí je v interakci s výše uvedenými skutečnostmi. Stáří se stalo multidimenzionální, prolíná se sociální, ekonomická, kulturní i psychologická dimenze. Moderní společnost mění status stárnoucího člověka, snižuje ho na úroveň, kdy můžeme hovořit o diskriminaci seniorů na základě jejich věku, tedy ageismu (Vidovičová, ©2008).

Pojem ageismus je odvozeninou anglického slova „age“, které znamená věk nebo stáří. Jako první použil pojem ageismus Robert N. Butler v roce 1968 při jednání o bytové politice. Charakterizuje ageismus jako „*proces systematického stereotypizování a diskriminace lidí pro jejich stáří*“ a přirovnává jej k rasismu nebo sextismu, které jsou závislé na barvě pleti a pohlaví. Butler (1975) popsal několik znaků ageismu:

Mladá generace vnímá staré lidi jako odlišné a brání jim to v identifikaci s nimi jako lidskými bytostmi. Prezentuje velkou rozmanitost institucionálních i individuálních jevů, které pramení například v zaměstnání prostřednictvím mýtů, stereotypů, a vedou k opovržení až k vyhýbání se kontaktu nebo averzi.

Ageismus se projevuje také v oblasti poskytování služeb, bydlení nebo v médiích. Staří lidé jsou charakterizováni jako nepřizpůsobiví ve svých způsobech myšlení, dovednostech a morálce.

Vidovičová charakterizuje ageismus jako ideologii, která je založena na společném přesvědčení o kvalitativní nerovnosti v jednotlivých vývojových fázích lidského života. Je propagována skrz proces symbolické, reálné a systematické diskriminaci a stereotypizaci lidí a skupin na základě příslušnosti k určité generaci nebo jejich chronologickému věku. Palmore (1999) definuje ageismus jako jakoukoli diskriminaci nebo předsudek vůči jiné věkové skupině. Výzkumy ukazují, že věková diskriminace se nevyhýbá ani mladším ročníkům. Pozornost je ale více věnována starším ročníkům, protože se předpokládá, že jsou ve větší míře diskriminováni a má to na ně negativní vliv (Butler, 1975, Palmore, 1999 in Vidovičová, 2008, s. 111-113).

Nebezpečí plyne z předsudků, které jsou zakořeněny ve společnosti. Mají neblahý vliv na skupiny lidí, kteří jim jsou vystaveni. Ve výsledku to může vést ke snížení kontaktu se společností, neochotě vyhledat lékařskou pomoc nebo vědomé chudobě. Nakonec si člověk vůči sobě vytvoří negativní postoj. Předsudky mohou mít různou podobu.

Lidé mohou mít pocit, že nemoc postihuje převážnou část populace starší 65- ti let a proto nejsou schopni zapojit se do běžných činností, protože jsou dlouhodobě upoutáni na lůžko a potřebují pomoc jiné osoby. Šíří se názory, že starší lidé jsou depresivní a trápí je duševní choroby. Domněnky jsou vyvozovány z předpokladů, že staří lidé žijí sami, jsou senilní, bezmocní a duševní choroby jsou ve stáří obvyklé a nedají se léčit. Dalšími předsudky jsou ošklivost a zbytečnost. Především v západních zemích je krása spojována s mládím, proto se především ženy bojí stárnutí. V souvislosti se zdravotním stavem přichází předpoklad, že starší generace je v práci zbytečná a nedostatečně produktivní. Bývá pak nahrazena mladou produktivní generací (Palmore, 1999 in Tošnerová, 2002, s. 7-9, 15).

Aby nebyly zmíněny jen negativní předsudky, zaměříme se i na předsudky které jsou kladné, ale zároveň zkreslují obraz stáří. Řadíme zde předpoklad, že všichni staří lidé jsou spolehliví, laskaví, schopni soucitu nebo jsou moudří (Tošnerová, 2002, s. 11).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumné části je zjistit, jak probíhá mezigenerační učení v rodině. Pomocí rozdělení dotazníku na několik částí budeme moci porovnávat, jak mezigenerační učení vnímají respondenti, kteří zastupují různé generace a zda dochází k vzájemnému nebo jednosměrnému přenosu zkušeností a poznatků mezi generacemi. V souvislosti s rodinným prostředím bude zkoumáno trávení volného času s rodinou, její soudržnost a vnímání vzájemných vztahů v rodině. V návaznosti na zlepšení mezigenerační učení a vztahů bude zjišťován zájem o mezigenerační kurzy. Na závěr se zaměříme na fenomén tzv. sendvičové generace a bude zjišťováno, jaké je zastoupení respondentů v této oblasti.

4.1 Stanovení hypotéz a výzkumných otázek

Výzkumné otázky jsou formulovány na základě stanovených cílů výzkumu. Pokud se jedná o deskriptivní výzkumný problém, hypotézy nebudou stanoveny. V opačném případě u relačních či kauzálních otázek, hypotézy budou stanoveny.

- 1. Jsou respondenti spokojeni s mezigeneračními vztahy ve svých rodinách?**
- 2. Je pro respondenty rodina a trávení času s ní důležitou hodnotou?**
- 3. Jak probíhá mezigenerační učení v rodinách respondentů?**
- 4. Jaké je zastoupení respondentů v sendvičové generaci?**

4A Specifická výzkumná otázka: Existuje souvislost mezi bydlištěm respondentů a zastoupením v sendvičové generaci?

H1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v závislosti na místě bydliště respondentů a zastoupením respondentů v sendvičové generaci.

- 5. Mají respondenti, kteří nenavštívili doposud mezigenerační kurz zájem o budoucí účast?**

5A Specifická výzkumná otázka: Existuje souvislost mezi bydlištěm respondentů a zájmem o účast na mezigeneračním kurzu?

H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v závislosti na místě bydliště respondentů a zájmu o účast na mezigeneračním kurzu.

5B Specifická výzkumná otázka: Existuje souvislost mezi pohlavím respondentů a zájmem o účast na mezigeneračních kurzech?

H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v závislosti na pohlaví respondentů a zájmu o účast na mezigeneračních kurzech.

4.2 Pojetí výzkumu

K dosažení výzkumného cíle, byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu. Důvodem zvolení této metody, je možnost zjistit informace od většího množství osob v relativně krátkém časovém období. Výhodou kvantitativního výzkumu je, že pracuje s číselnými údaji, které následně lze matematicky zpracovávat. Číselné údaje zjišťují množství, rozsah, míru, frekvenci nebo stupeň výskytu jevů. Lze je sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo použít další metody matematických statistik (Gavora, 2000, s. 31).

4.3 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor tvoří třígenerační rodiny – děti (vnoučata), rodiče a prarodiče. Na počátku šetření byli požádáni o vyplnění dotazníku kamarádi a známí, kteří splňovali kritéria výběru. K dalšímu získání dat, byla použita metoda referenčního výběru neboli sněhové koule. Účastníci šetření nominovali další osoby, které splňovali daná kritéria. Celý proces se takto opakoval a výzkumný soubor se rozrůstal na základě sociálních kontaktů. Jsme si vědomi nevýhod této metody, a proto budou výsledky výzkumu vztahovány pouze na vybraný soubor respondentů.

Výzkumný soubor tvoří 129 respondentů. Hlavním kritériem výběru bylo, aby respondenti pocházeli z třígeneračních rodin. Dalším požadavkem bylo, aby nejnižší věk u generace dětí (vnoučat) byl 15 let.

Dosažitelným výběrem bylo získáno 20 respondentů z opavského Slezského gymnázia a církevní konzervatoře, dále 10 studentů Slezské univerzity v Opavě, 15 zaměstnanců dětského domova v Budišově nad Budišovkou. Všichni přátelé a známí, kteří se účastnili šetření, byli dále seznámeni s kritérii výběru a požádáni následně předání dotazníku.

4.4 Technika výzkumu

Ke sběru dat byla využita technika sběru dat pomocí dotazníku. Je nejčastěji využívanou metodou ke sběru dat. Dotazníkové šetření je určeno hlavně pro získávání informací od většího množství osob, za krátkou dobu. Navíc si respondenti mohou odpovědi v klidu promyslet a vyplnit si je v soukromí. Proto je tato technika vybrána a považována za nejvhodnější a nejefektivnější pro náš výzkum (Gavora, 2000, s. 99). Dotazník je rozdělen na čtyři části, celkově obsahuje 35 uzavřených otázek. Prvních 11 otázek je společných, otázky 12-18 jsou určeny pro děti (vnoučata), otázky 19-26 jsou určeny pro prarodiče a poslední část dotazníku, otázky 27-35 jsou pro rodiče. V příloze práce je přiložen vzor dotazníku.

4.5 Způsob zpracování dat

Získaná data jsou zaznamenána v programu Microsoft Excel pomocí datových tabulek. Na základě četností a procentuálního zastoupení jsou odpovědi graficky znázorněny. K testování stanovených hypotéz byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. „*Tohoto testu významnosti je možno využít např. v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního (popř. ordinálního) měření*“ (Chráska, 2016, s. 76).

Hladina významnosti byla stanovena na 0,05. Pozorované četnosti a dopočítané očekávané četnosti byly zaznamenány do kontingenční tabulky. Pro každé pole tabulky, byly vypočítány hodnoty pomocí vzorce $X^2 = (P-O)^2 / O$ a výsledné hodnoty byly sečteny. V případě výskytu čtyřpolní tabulky lze x^2 vypočítat pomocí následujícího vzorce

$$x^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

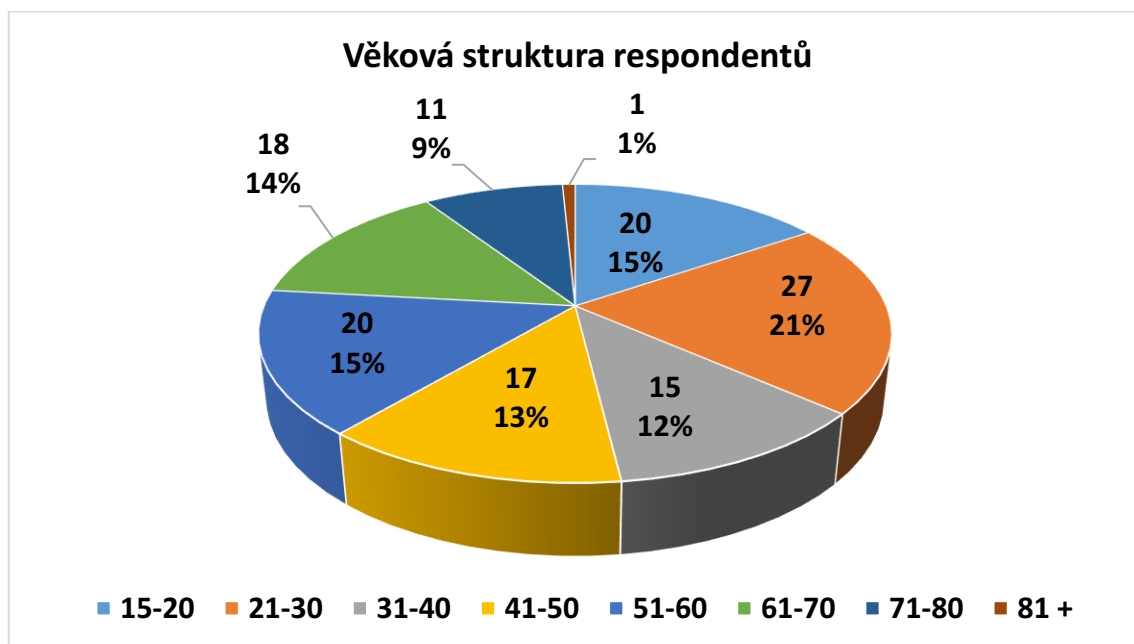
Testové kritérium bylo vypočítáno na základě výpočtu stupňů volnosti za použití vzorce $f = (r-1) \cdot (s-1)$ a zvolené hladiny významnosti byly srovnány s kritickou hodnotou testovaného kritéria a následně byly přijaty nulové nebo alternativní hypotézy.

„*Testu nezávislosti chí-kvadrát nelze použít v případech, kdy ve více než 20% polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a v případě, že je v některém poli očekávaná četnost menší než 1*“ (Chráska, 2007, s. 78).

5 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

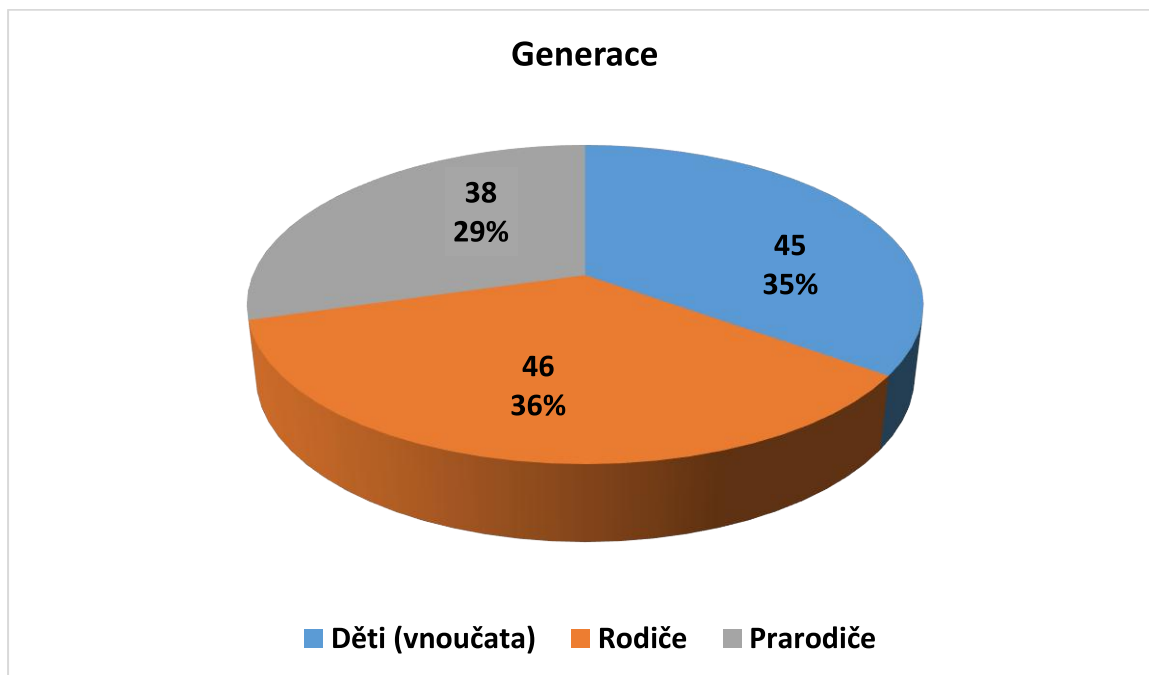
Kapitola se bude věnovat popisné statistice, neboli popsání výsledků, které byly získány v dotazníkovém šetření. Následně přejdeme k ověření hypotéz, které byly stanoveny na začátku výzkumu.

5.1 Obecná charakteristika respondentů



Graf 1. Věková struktura respondentů

Z grafu je patrné, že věková kategorie 15-20 let je druhá nejpočetnější. Z celkového počtu respondentů tuto kategorii reprezentuje 15% respondentů, což je 20 účastníků výzkumu. Nejpočetnější věková skupina je 21-30 let zahrnuje 21% respondentů, tj. 27 osob. Kategorie 31-40 let představuje 12%, tj. 15 osob z celkového počtu. Kategorie 41-50 je skoro stejně zastoupena jako předchozí kategorie a tvoří ji 13% respondentů, tj. 17 osob. V kategorii 51-60 let je stejné množství respondentů jako v první kategorii, čítá tedy 15% respondentů, tj. 20 osob. Kategorie 61-70 let představuje 14% respondentů, tj. 18 osob. Poslední dvě kategorie jsou zastoupeny nejnižším počtem respondentů. Kategorie 71-80 let zahrnuje 9% respondentů, tj. 11 osob a poslední kategorie 81 a více let tvoří 1%, tedy jedna osoba.

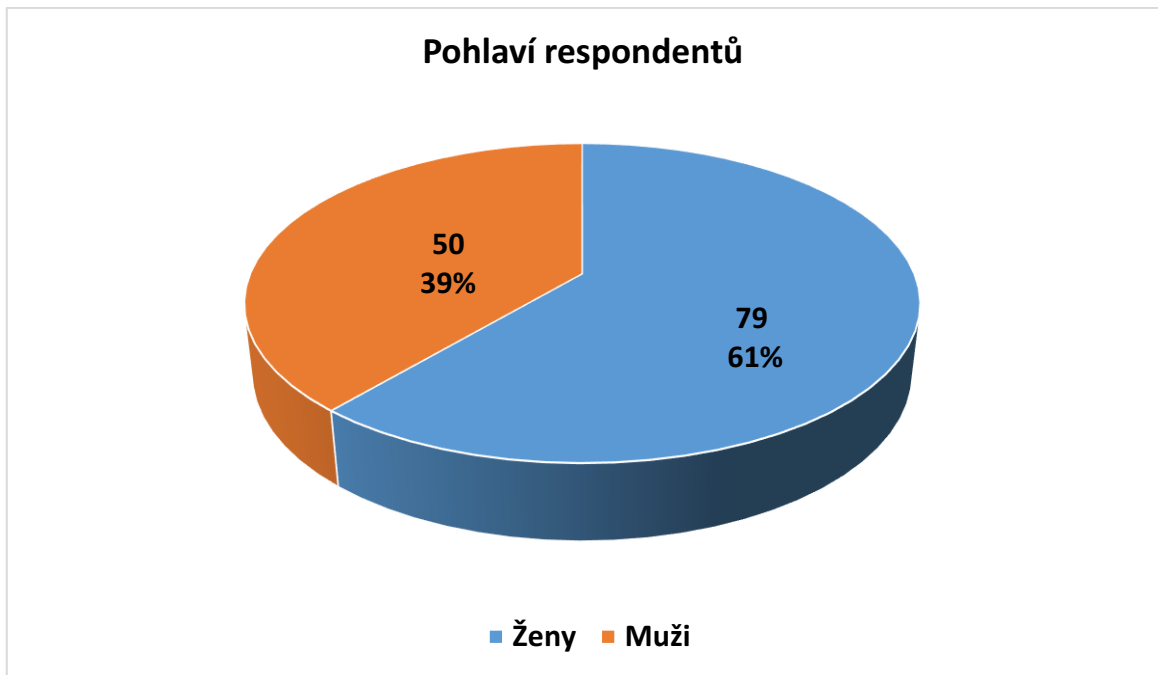


Graf 2. Zastoupení respondentů v jednotlivých generacích

Z grafu vyplývá, že generace rodičů je nepatrně početnější než generace dětí (vnoučat). Kategorii rodičů tvoří 36% respondentů, tj. 46 rodičů. Kategorii dětí (vnoučat) tvoří 35%, tj. 45 osob a do poslední kategorie prarodičů se zařadilo 29% respondentů, tj. 38 osob z celkového počtu dotázaných. V následující tabulce jsou uvedeny věkové kategorie a jejich zastoupení v jednotlivých generacích.

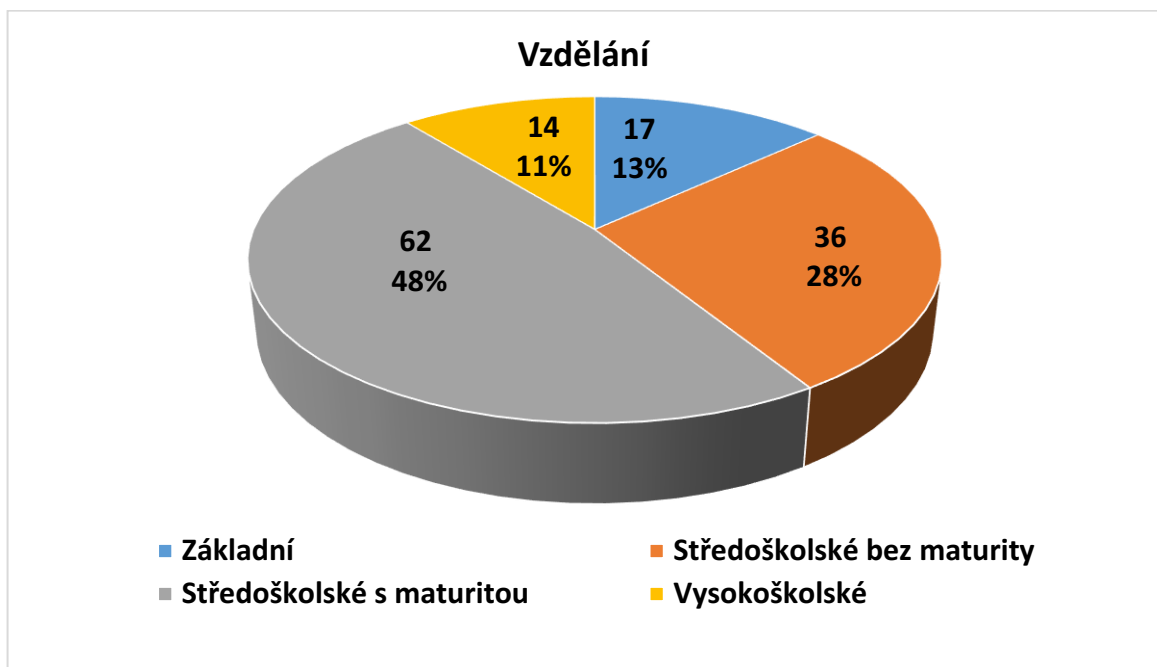
Tabulka 1 Zastoupení generací v jednotlivých věkových kategoriích

Generace	Počet respondentů	%	Věkové kategorie
Děti	45	35%	15-20, 21-30
Rodiče	46	36%	31-40,41-50,51-60
Prarodiče	38	29%	61-70, 71-80, 81 +



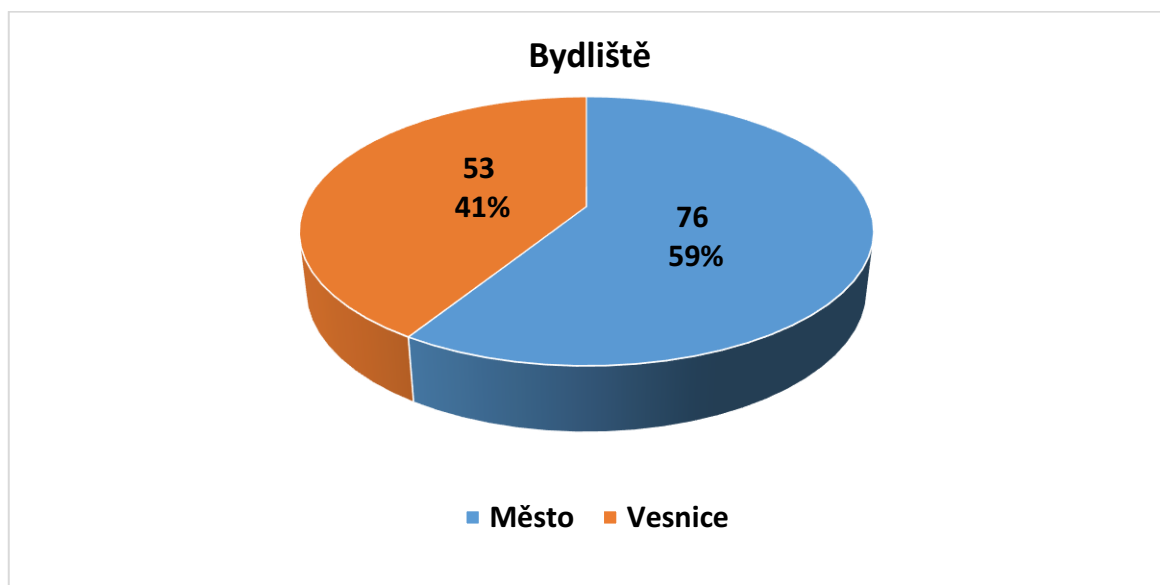
Graf 3. Složení respondentů dle pohlaví

Dotazníkového šetření se účastnilo 61% žen a 39% mužů, což představuje 79 respondentů ženského pohlaví a 50 respondentů mužského pohlaví.



Graf 4. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Respondenti si mohli vybrat ze čtyř kategorií dle svého nejvyššího dosaženého vzdělání a zařadili se do odpovídající kategorie. První kategorie je základní vzdělání, zde se řadí 13% respondentů, tj. 17 osob. Středoškolské vzdělání bez maturity má 28%, tj. 36 respondentů z celkového počtu. Středoškolské vzdělání s maturitou je zastoupeno mezi respondenty nejvíce a to v 48%, tj. 62 osob. Poslední kategorie je vysokoškolské vzdělání, zde se řadí 11%, tj. 14 osob z celkového počtu.



Graf 5. Místo bydliště respondentů

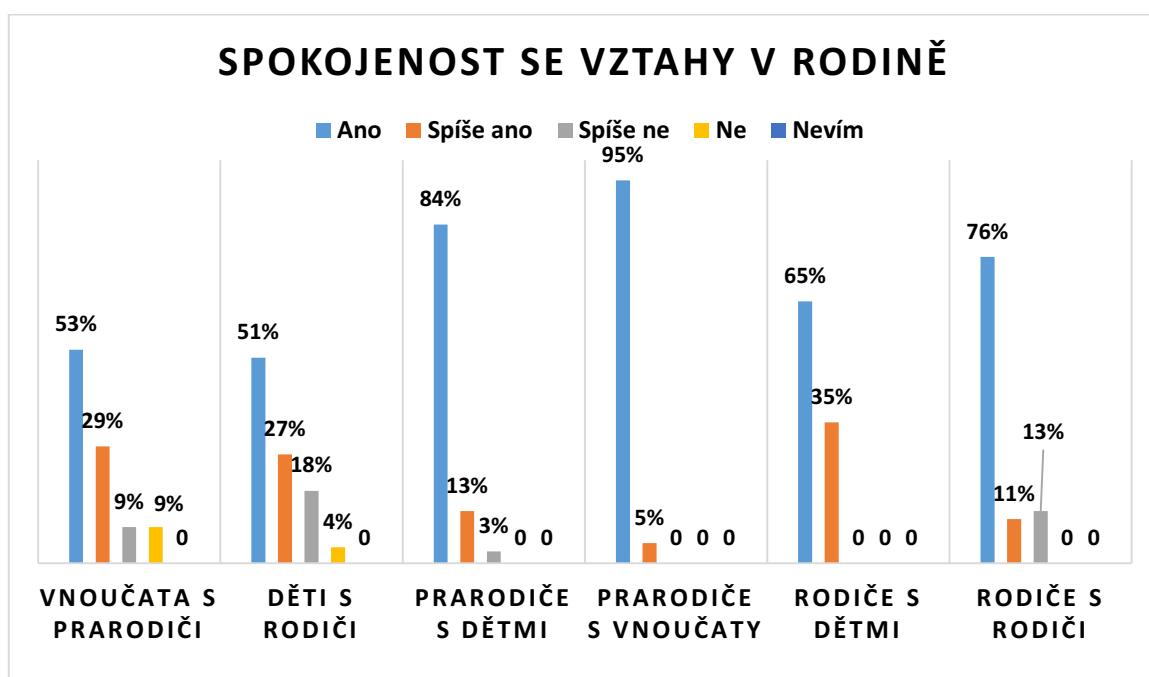
Z grafu vyplývá, že 76 respondentů tj. 53% žije ve městě a na vesnici žije 53 respondentů, tj. 41%.

5.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

Podkapitola se bude věnovat vyhodnocení výzkumu. Byly stanoveny výzkumné otázky, které mají popisný charakter a nebyly u nich stanoveny hypotézy. Dále byly stanoveny výzkumné otázky, u kterých byly zformulovány hypotézy.

1. Jsou respondenti spokojeni s mezigeneračními vztahy ve svých rodinách?

Při dotazníkovém šetření jsme se respondentů dotazovali, zda jsou spokojeni s mezigeneračními vztahy ve své rodině. U generace dětí (vnoučat) jsme se pomocí otázek č. 14 a 15 dotazovali, jak jsou spokojeni se vztahy se svými rodiči a prarodiči. U generace prarodičů jsme se dotazovali na spokojenost jejich vztahů se svými vnoučaty a dětmi pomocí otázek č. 21 a 22. Generace rodičů jsme se dotazovali na spokojenost jejich vztahů se svými rodiči a dětmi pomocí otázek č. 29 a 30. Jejich odpovědi jsou zaznamenány v grafu.



Graf 6. Spokojenost se vztahy v rodinách respondentů

Z grafu vyplývá, že 24 respondentů tj. 53% z generace dětí, odpovědělo na otázku, zda jsou spokojeni se vztahy se svými prarodiči *ano*, 13 respondentů, tj. 29% odpovědělo *spíše ano*, 4 respondenti, tj. 9% *spíše ne* a stejné množství odpovědí bylo i u odpovědi *ne*.

Generace dětí se vyjádřila ke vztahům se svými rodiči následovně. 23 respondentů, tj. 51% je spokojeno se svými vztahy s rodiči, 12 respondentů, tj. 27% si zvolilo odpověď *spíše ano*, 8 respondentů, tj. 18% *spíše ne* a 2 respondenti tj. 4% nejsou spokojeni se svými vztahy s rodiči.

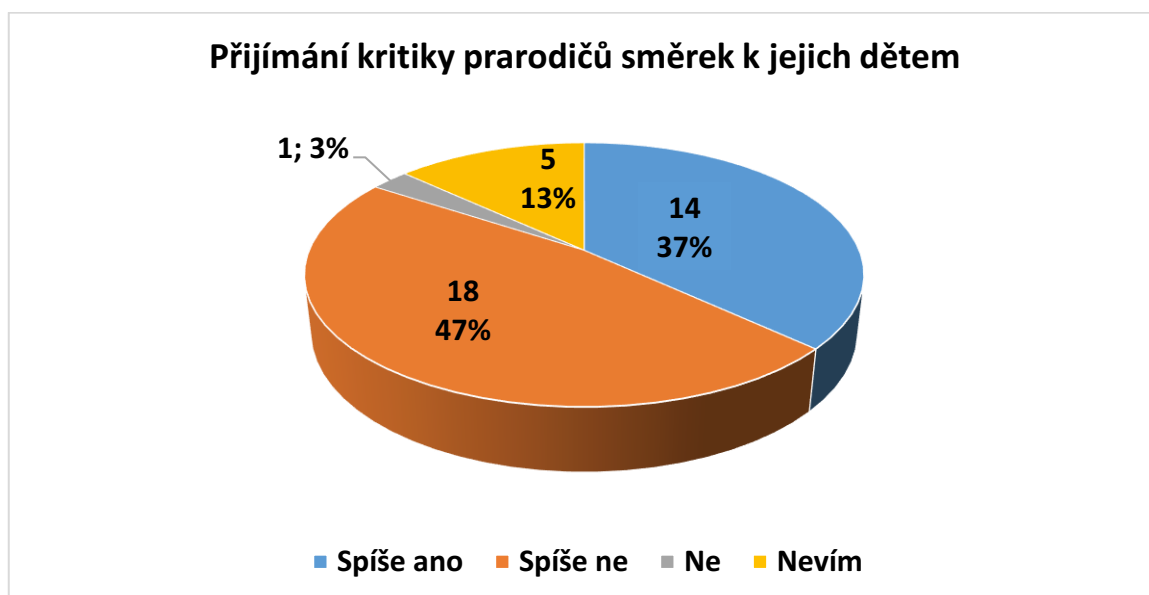
Generace prarodičů odpovídala následovně. 32 respondentů, tj. 84% je spokojeno se vztahy s dětmi, 5 respondentů, tj. 13% zvolilo odpověď *spíše ano*, 1 respondent, tj. 3% spíše není spokojen. Možnost *ne* a *nevím* si ne zvolil nikdo.

Generace prarodičů se vyjádřila i ke vztahům s vnoučaty a to následovně. 36 respondentů, tj. 95% je spokojeno se vztahy s vnoučaty a 2 respondenti, tj. 5% si zvolili odpověď *spíše ano*. Pro negativní odpovědi se nerozhodl žádný z respondentů.

Generace rodičů se vyjádřila ke spokojenosti ke vztahům se svými dětmi následovně velmi kladně. 30 respondentů tj. 65% je spokojeno a 16 respondentů, tj. 35% si zvolilo odpověď *spíše ano*. Taktéž převládá kladné hodnocení vztahu mezi rodiči a jejich rodiči. Odpověď *ano* si zvolilo 35 respondentů, tj. 76%, *spíše ano* 5 respondentů, tj. 11% a 6 respondentů, tj. 13% spíše není spokojeno se vztahy s rodiči.

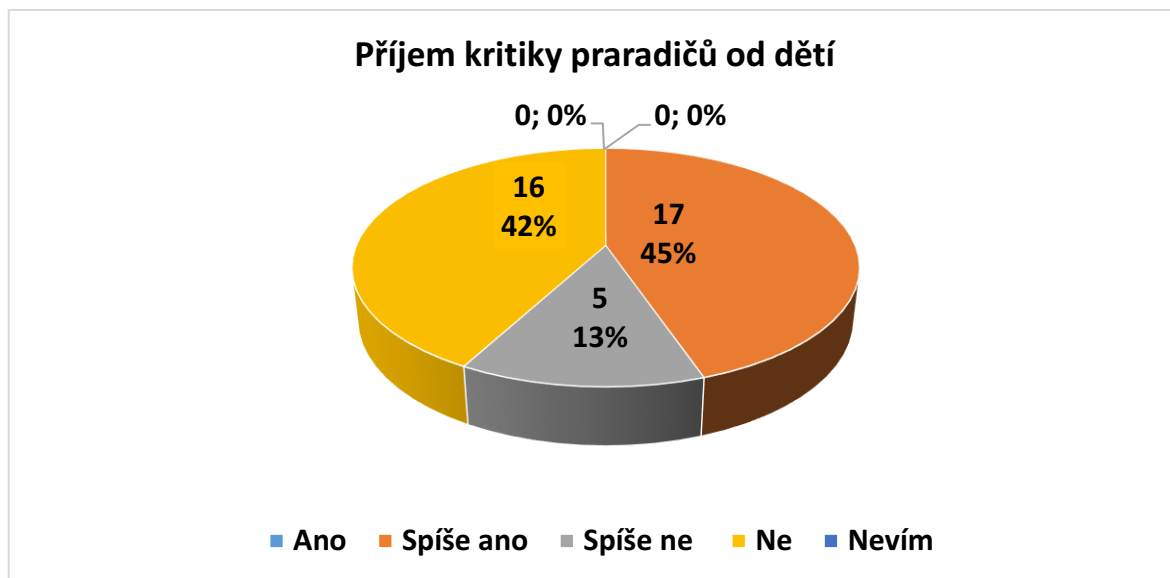
Z odpovědí vyplývá, že zástupci všech tří generací jsou v nadpoloviční většině případů spokojeni s mezigeneračními vztahy ve svých rodinách.

V souvislosti se vztahy jsme se zaměřili i na schopnost přijetí kritiky jedné generace od druhé. Otázky byly položeny pouze generaci rodičů a prarodičů. U generace prarodičů se jednalo o otázky 24, 25 a u generace rodičů to byly otázky 34.



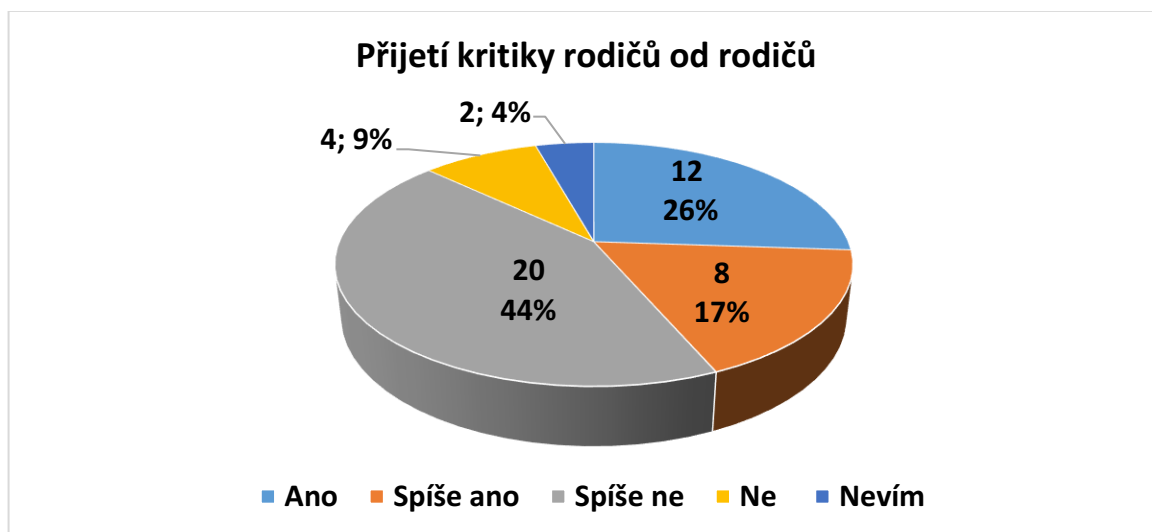
Graf 7. Přijímání kritiky prarodičů směrem k jejich dětem

Generaci prarodičů byla položena otázka, zda jejich děti přijímají jejich kritiku a odpovědi byly následující. Jednoznačnou odpověď ano nezvolil žádný z respondentů, spíše ano zahrlo 14 respondentů, tj. 37%, spíše ne 18 respondentů, tj. 47%, ne 1 respondent, to jsou 3% a nevím 5 respondentů, tj. 13%.



Graf 8. Příjem kritiky prarodičů od svých dětí

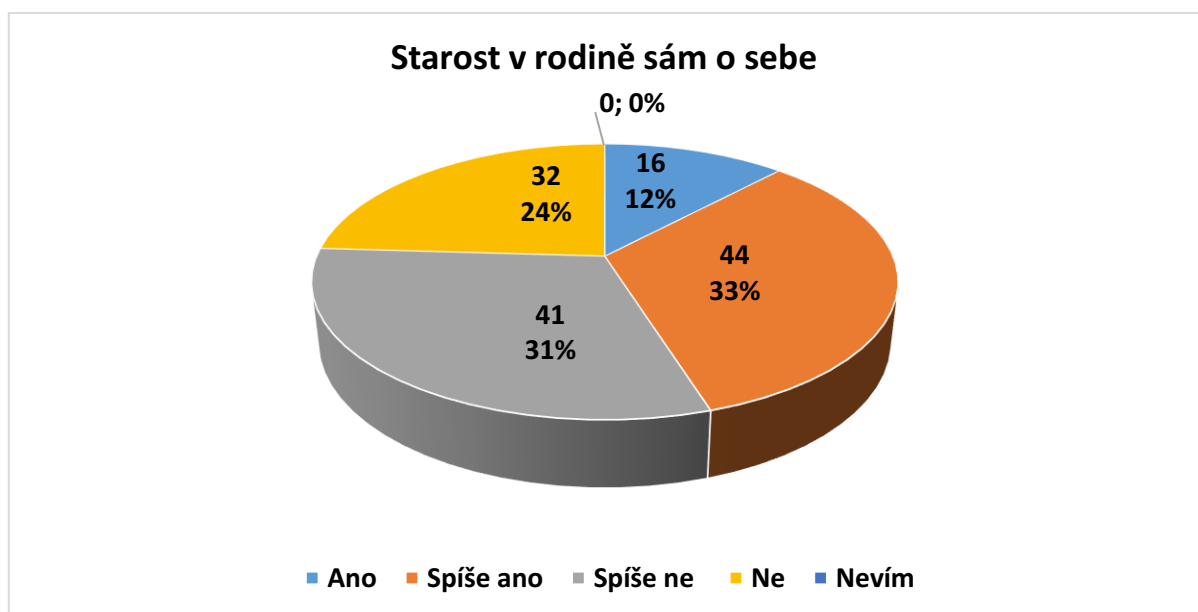
Na otázku, zda jsou prarodiče schopni přijmout kritiku od svých dětí, odpověděla generace prarodičů následovně. Stejně jako v předchozím případě si nikdo nevybral jednoznačnou odpověď ano, spíše ano si zvolilo 17 respondentů, tj. 45%, spíše ne 5 respondentů, tj. 13%, ne 16 respondentů, tj. 42% a nevím si nezvolil nikdo z dotázaných.



Graf 9. Schopnost přijetí kritiky rodičů od svých rodičů

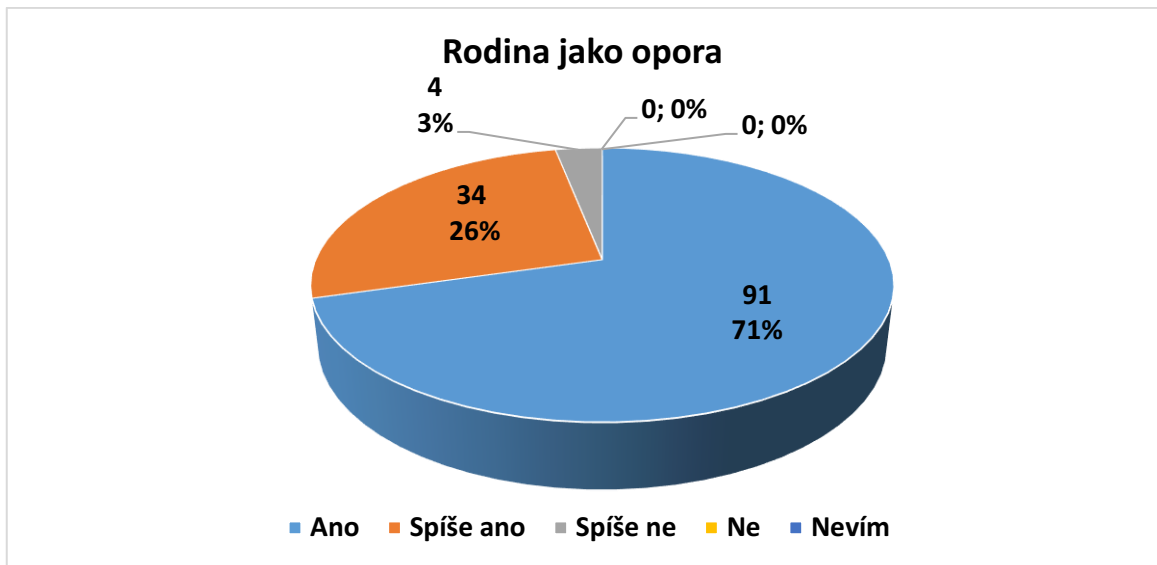
Generaci rodičů byla položena stejná otázka, zda umějí přijmout kritiku od svých rodičů a odpovědi byly následující. 12 respondentů, tj. 26% odpovědělo, že jsou schopni přijmout kritiku svých rodičů, 8 respondentů, tj. 17% spíše ano, 20 respondentů, tj. 44% spíše ne, 4 respondenti, tj. 9% ne a 2 respondenti, tj. 4% neví.

Dvě otázky ze společné části byly také směřovány na oblast vztahů v rodině. Jednalo se o otázky číslo 8 a 9. Ptali jsme se respondentů, zda je jim rodina oporou a jestli se v rodinách o sebe navzájem starají. Odpovědi jsou zaznamenány v následujících grafech.



Graf 10. Starost sám o sebe v rodinách respondentů

Respondenti odpovídali na otázku, zda se v jejich rodině stará sám o sebe, odpovědi byly následné. 16 respondentů, tj. 12% odpovědělo, že se v jejich rodinách stará každý sám o sebe, 44 respondentů, tj. 33% odpověděli spíše ano, 41 respondentů, tj. 31% odpovědělo, že se v rodinách spíše nestarají jen sami o sebe a 32 respondentů, tj. 24% se v rodině nestarají jen sami o sebe. Poslední kategorii nikdo nevybral.

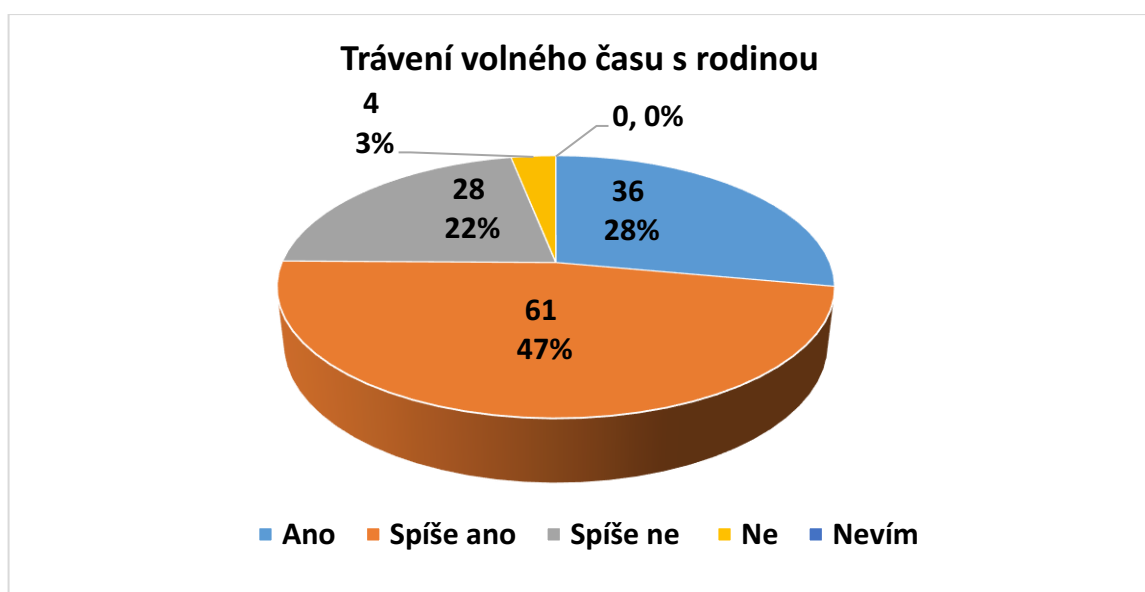


Graf 11. Rodina jako opora

Zástupci všech tří generací odpovídali na otázku, zda je pro ně rodina oporou. 91 respondentů, tj. 71% zvolilo odpověď ano, 34 respondentů, tj. 26% spíše ano, 4 respondenti, tj. 3% odpověděli, že rodina pro ně spíše není oporou. Možnost, že rodina není oporou nebo možnost nevím, si nevybral nikdo z respondentů.

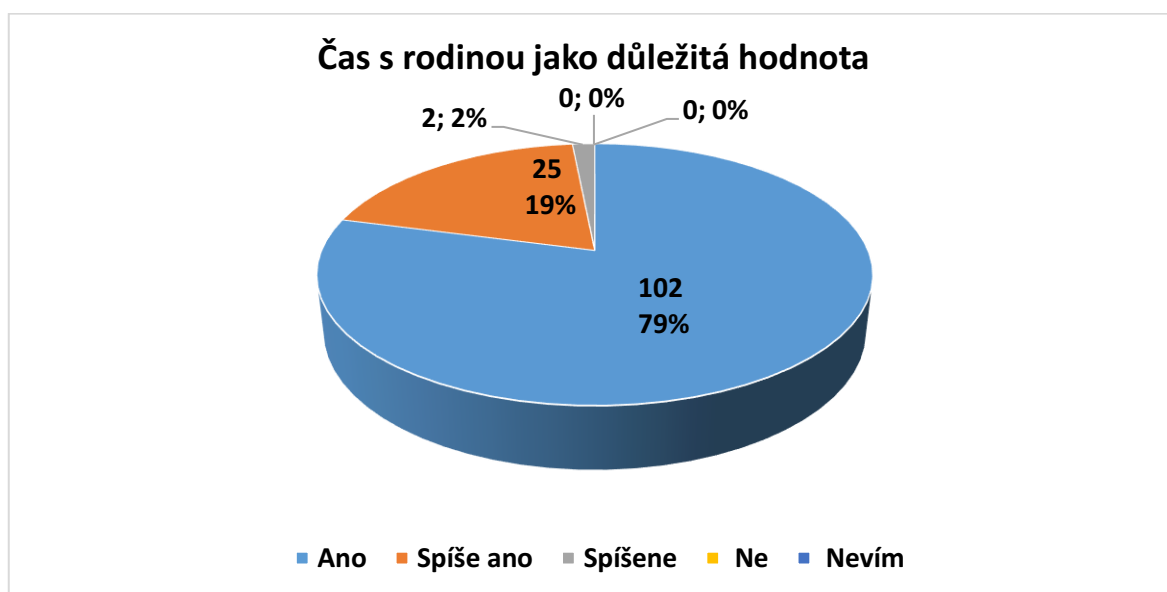
2. Je pro respondenty rodina a trávení času s ní důležitou hodnotou?

Všech tří generací jsme se dotazovali ve společné části dotazníku, zda je pro ně rodina a trávení volného času s ní důležitou hodnotou. Jednalo se o otázky 6 a 7. Odpovědi budou zaznamenány v následujících grafech.



Graf 12. Trávení volného času respondentů s rodinou

Respondenti vyjadřovali svůj názor na to, zda tráví svůj volný čas s rodinou. Z grafu vyplývá, že 36 respondentů, tj. 28% se svou rodinou tráví hodně volného času. Největší množství 61 respondentů, tj. 47% respondentů se řadí do kategorie spíše ano. V opačném případě, v kategoriích, kdy respondenti se svou rodinou netráví příliš mnoho času, jsou zastoupeny v menším množství. Do kategorie, že se svou rodinou spíše netráví volný čas, řadí 28 respondentů, tj. 22% a v kategorii, že s rodinou netráví volný čas, se zařadili 4 respondenti, to jsou 3%. Poslední kategorii žádný z respondentů nevyužil.

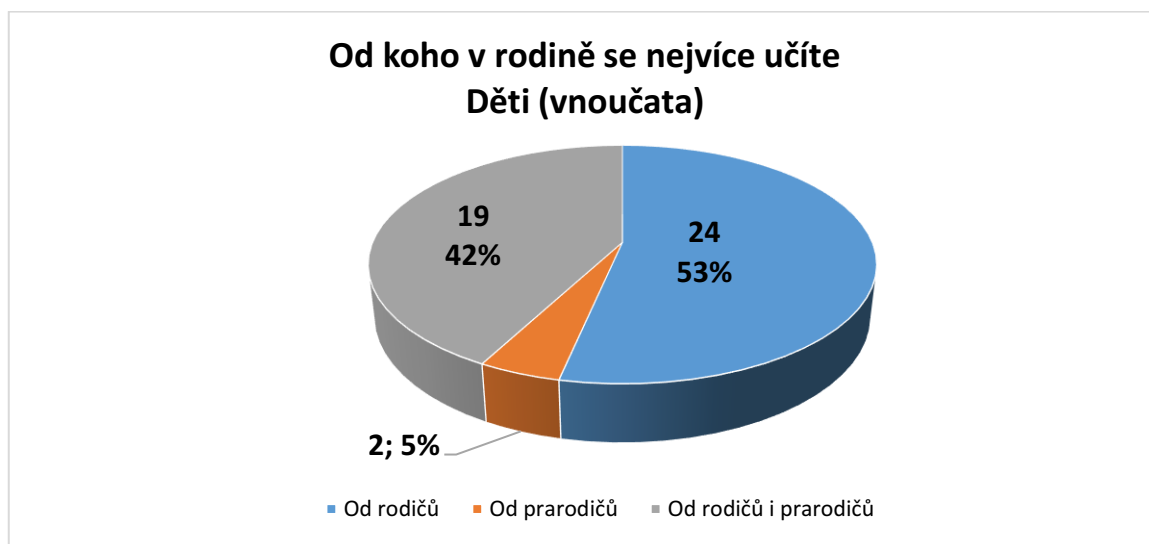


Graf 13. Vnímání volného času respondentů s rodinou jako důležité hodnoty

Z grafu je zjevné, že velká část respondentů považuje za důležité trávit čas s rodinou. Respondenti odpovídali na otázku následovně. Za důležitou hodnotu to považuje 102 respondentů, tj. 79%, spíše ano zvolilo 25 respondentů, tj. 19%, spíše ne 2 respondenti, tj. 2% a poslední dvě kategorie si ne zvolil žádný z respondentů.

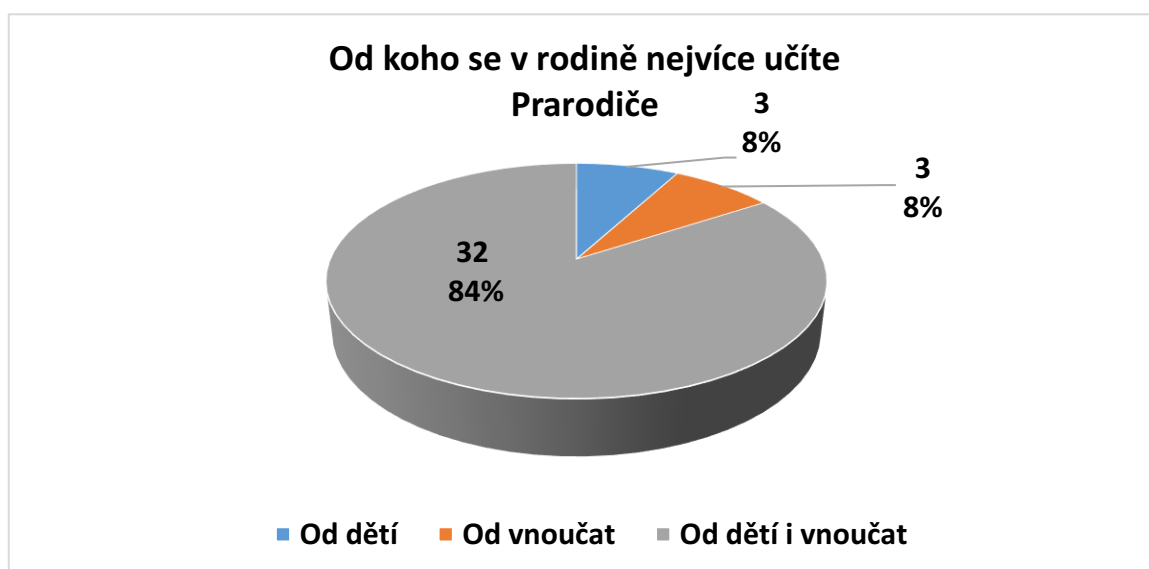
3. Jak probíhá mezigenerační učení v rodinách respondentů?

Všech tří generací jsme se zeptali, od koho v rodině se nejvíce učí. Jednalo se o otázky číslo 12 pro generaci dětí (vnoučat), číslo 19 pro generaci prarodičů a číslo 27 pro generaci rodičů. Odpovědi jsou zaznamenány v následujících grafech.



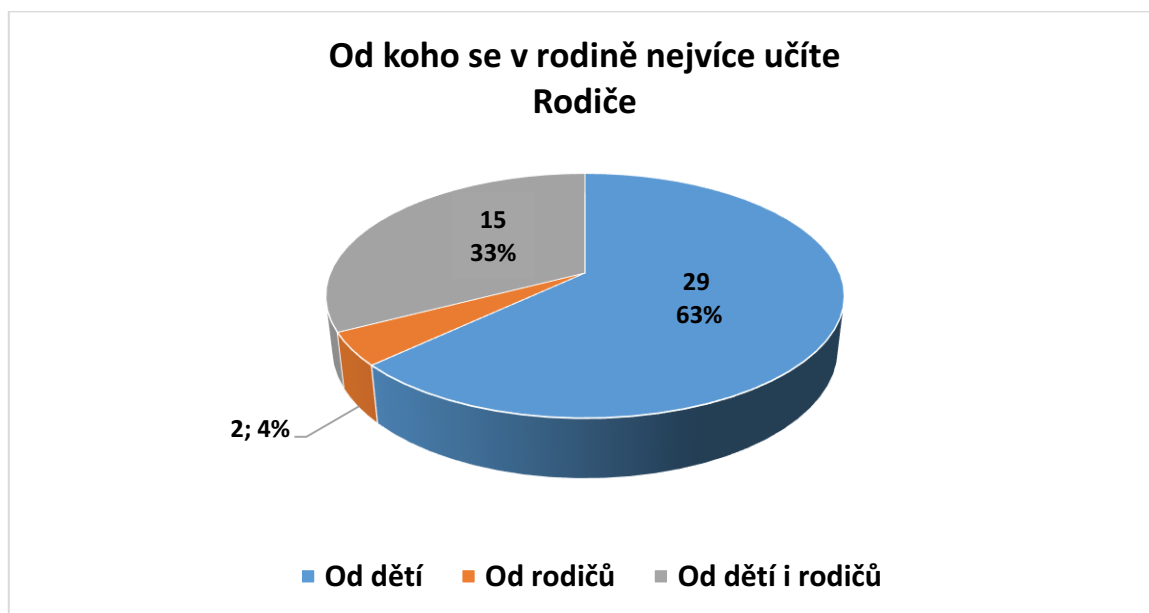
Graf 14. Od koho v rodině se nejvíce učíte z pohledu generace dětí (vnoučat)

Z grafu vyplývá, že generace dětí (vnoučat) se v současné době nejvíce učí od rodičů, odpovědělo tak 24 respondentů, tj. 53%, od prarodičů se nejvíce učí 2 respondenti, tj. 5% a od rodičů a prarodičů se nejvíce učí 19 respondentů, tj. 42%.



Graf 15. Od koho v rodině se nejvíce učíte z pohledu generace prarodičů

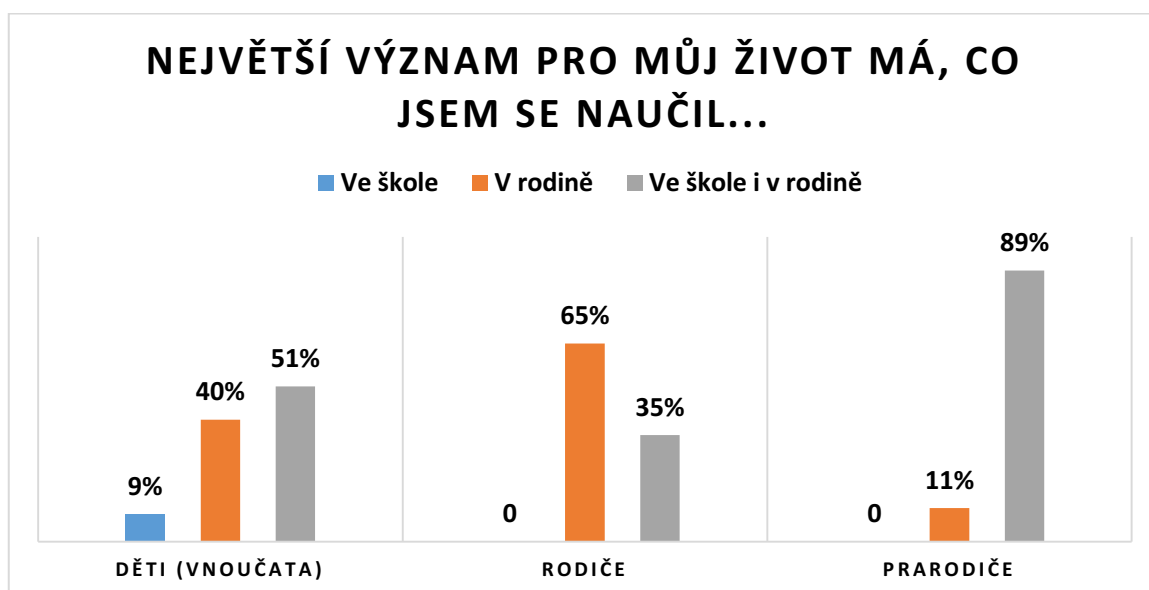
Generace prarodičů se nejvíce v rodině učí od svých dětí i vnučat 32 respondentů, tj. 84%, od dětí se učí 3 respondenti, tj. 8% a stejné množství respondentů se učí od svých vnučat.



Graf 16. Od koho v rodině se nejvíce učíte z pohledu generace rodičů

Generace rodičů se nejvíce učí od svých dětí, odpovědělo tak 29 respondentů, tj. 63%, 15 respondentů, tj. 33% se nejvíce učí od dětí a rodičů a 2 respondenti, tj. 4% se učí od svých rodičů.

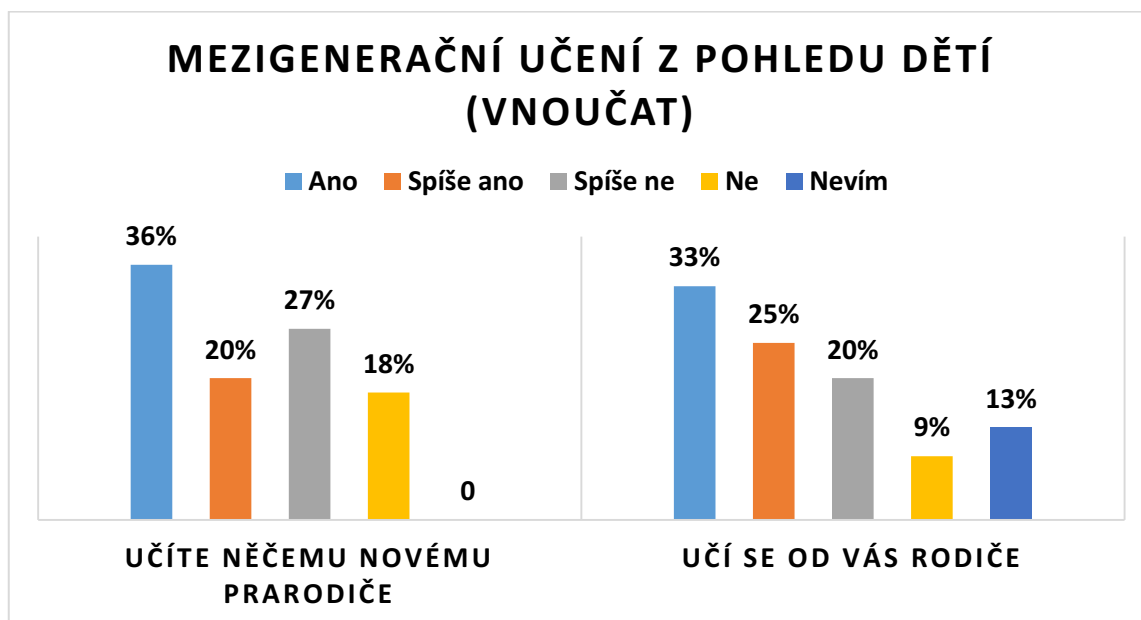
Dále jsme se respondentů dotazovali, jaké učení je pro jejich život nejvýznamnější, zda se jedná o učení ve škole, rodině nebo ve škole i rodině. Jednalo se o otázky číslo 13 u generace dětí (vnučat), otázku číslo 20 u generace prarodičů a otázku číslo 28 u generace rodičů.



Graf 17. Význam učení

Respondenti z generace dětí a prarodičů shodně uvedli, že největší význam pro jejich život má to, co se naučili ve škole i v rodině. Z generace vnoučat tento názor zastává 23 respondentů, tj. 51%, a z generace prarodičů se pro tento názor rozhodlo 34 respondentů, tj. 89%. Generace dětí na další výroky odpovídala následovně. Pro 18 respondentů, tj. 40% je nejvýznamnější to, co se naučili v rodině a 4 respondenti, tj. 9% si zvolili školu. 4 respondenti, tj. 11% z generace prarodičů uvedlo, že pro jejich život je nevýznamnější to, co se naučili v rodině. U generace rodičů 30 respondentů, tj. 65% zastává názor, že je pro ně nejvýznamnější to, co se naučili v rodině a 16 respondentů, tj. 35% si zvolilo možnost ve škole i v rodině.

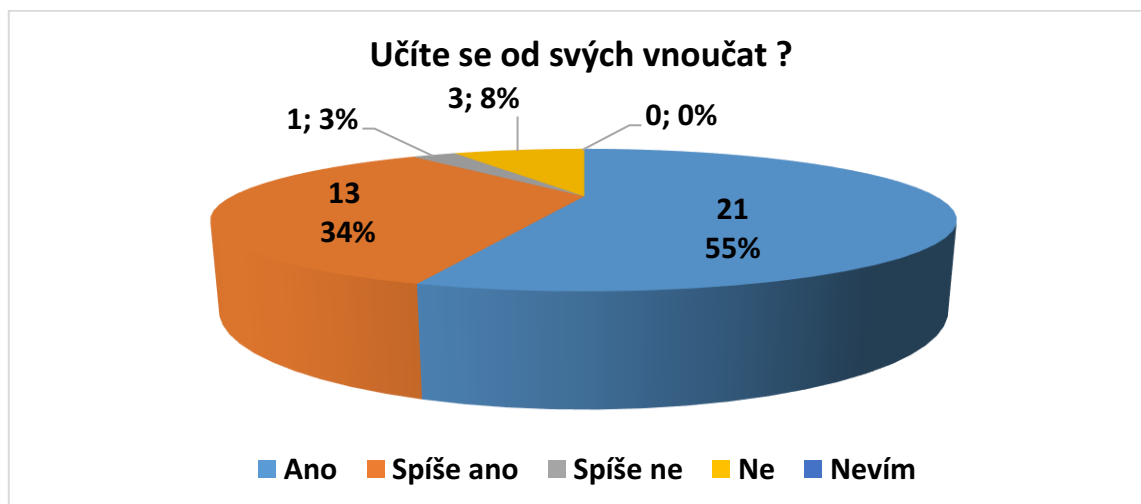
Další sada otázek sloužila ke zjištění, jak jednotlivé generace vnímají mezigenerační učení. Generaci dětí byly položeny otázky, zda se od nich učí jejich prarodiče nebo rodiče, jednalo se o otázky číslo 16 a 17. Generaci prarodičů byla položena otázka číslo 23, zda se učí od svých vnoučat. Generaci rodičů byly položeny otázky číslo 31,32 a 33, zda se učí od svých dětí, rodičů a jestli si myslí, že naučili hodně své děti. Jejich odpovědi byly zaznamenány do následujících grafů.



Graf 18. Mezigenerační učení z pohledu dětí (vnoučat)

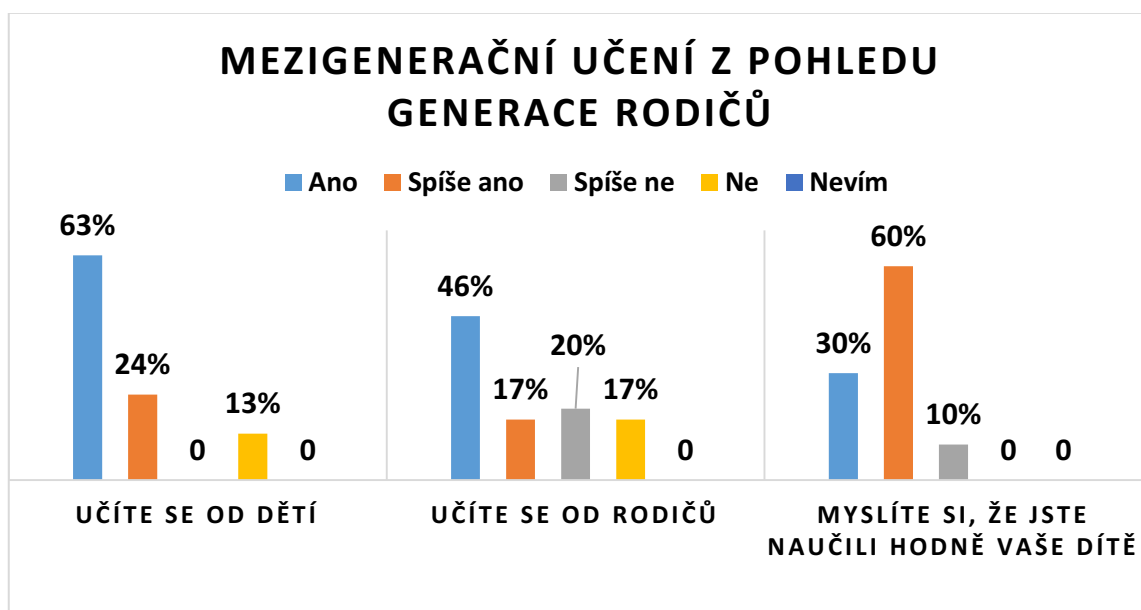
Jedna z otázek pro generaci dětí se dotazovala, zda něčemu novému učí své prarodiče a jejich odpovědi byly následné. 16 respondentů, tj. 36% si zvolilo odpověď ano, 9 respondentů, tj. 20% spíše ano, 12 respondentů, tj. 27% spíše ne a 8 respondentů, tj. 18% si zvolilo odpověď ne.

Na druhou otázku, zda se od nich jejich rodiče učí, odpovídali následovně. 15 respondentů, tj. 33% si zvolilo odpověď ano, 11 respondentů, tj. 25% spíše ano, 9 respondentů, tj. 20% spíše ne, 4 respondenti, tj. 9% ne a 6 respondentů, tj. 13% neví, zda se od nich rodiče učí.



Graf 19. Mezigenerační učení z pohledu prarodičů

Generaci prarodičů byla položena otázka, zda se učí novým věcem od svých vnoučat. Respondentů, kteří si myslí, že ano bylo 21, tj. 55%, spíše ano odpovědělo 13 respondentů, tj. 34%, spíše ne odpověděl jeden respondent, tj. 3% a 3 respondenti, tj. 8% odpovědělo, že se od svých vnoučat neučí novým věcem.



Graf 20. Mezigenerační učení z pohledu rodičů

Generace rodičů odpovídala na otázku, zda se učí od dětí následovně. 29 respondentů, tj. 63% odpovědělo, že se učí od dětí, 11 respondentů, tj. 24% spíše ano, 6 respondentů, tj. 13% si zvolilo odpověď ne. Možnost spíše ne a nevím si nezvolil nikdo z respondentů. Druhá otázka byla směřována na učení se rodičů od rodičů. 21 respondentů, tj. 46% se stále od svých rodičů učí, 8 respondentů, tj. 17% spíše ano, 9 respondentů, tj. 20% spíše ne, 8 respondentů, tj. 17% se neučí od svých rodičů. Na poslední otázku, zda si rodiče myslí, že naučili hodně své děti, odpověděla většina respondentů kladně a to v 90% (42) a v 10% (6) odpověděli spíše ne.

5.3 Testování hypotéz

4. Jaké je zastoupení respondentů v sendvičové generaci?

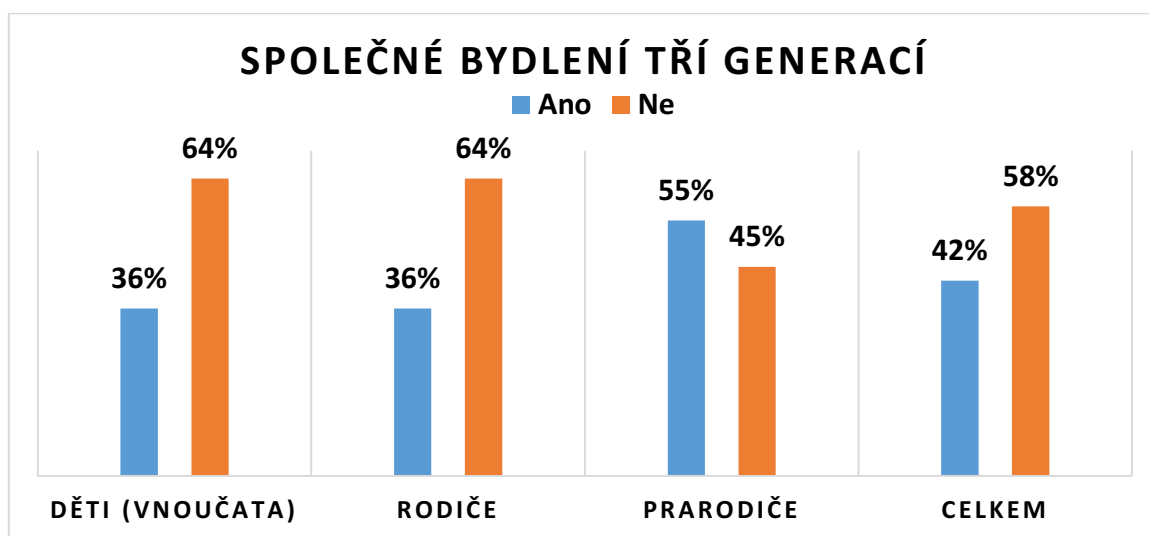
4A Specifická výzkumná otázka: Existuje souvislost mezi bydlištěm respondentů a zastoupením v sendvičové generaci?

H₁: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v závislosti na místě bydliště respondentů a zastoupením respondentů v sendvičové generaci.

H₀: Nejsou rozdíly v zastoupení respondentů v sendvičové generaci a místem bydliště.

H_A: Jsou rozdíly v zastoupení respondentů v sendvičové generaci a místem bydliště.

Otázky číslo 18, 26 a 35, sloužily ke zjištění jaké je zastoupení respondentů v sendvičové generaci. Odpovědi jsou zaznamenány v následujícím grafu.



Graf 21. Společné soužití tří generací

Z grafu vyplývá, že 16 respondentů, tj. 36% z generace dětí žije v jedné domácnosti společně se svými rodiči i prarodiči a 29 respondentů, tj. 64% naopak nesdílí společně jednu domácnost s ostatními generacemi. Generace rodičů odpovídala obdobně jako generace dětí. 17 respondentů, tj. 36% sdílí jednu domácnost se svými dětmi i rodiči a 29 respondentů, tj. 64% nežije v jedné domácnosti s dětmi i rodiči. Generace prarodičů odpovídala následovně, 21 respondentů, tj. 55% žije v jedné domácnosti se svými vnoučaty i dětmi a 17 respondentů, tj. 45% nesdílí společnou domácnost s dětmi a vnoučaty. Celkově třígenerační domácnost obývá 54 respondentů, tj. 42% a 75 respondentů, tj. 58% bydlí samostatně, nebo je soužití pouze dvougenerační.

Tabulka 2 Zastoupení sendvičové generace v závislosti na místu bydliště.

Místo bydliště	Sendvičová generace		Σ
	Ano	Ne	
Venkov	17	36	53
Město	37	39	76
Σ	54	75	129

Data byly zaznamenány do čtyřpolní tabulky, obsahující dva řádky a dva sloupce. Používá se v případě, že proměnné, mezi kterými byl ověřován vztah, nabývají pouze dvou alternativních kvalit. (Chráška, 2016, s. 76) Pro výpočet byl použit následující vzorec:

$$x^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

Testované kritérium je rovno **3,539**. Počet stupňů volnosti byl vypočítán pomocí vzorce $f = (r-1) \cdot (s-1)$, kdy f je rovno 1. Následně bylo zjištěno pomocí statistických tabulek, že pro vypočítaný stupeň volnosti a hladinu významnosti 0,05 je kritická hodnota testovaného kritéria $X^2_{0,05}(1) = 3,841 > 3,539$. Po srovnání hodnot bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota je nižší, a proto neodmítáme nulovou hypotézu.

Ta zní H_0 : Nejsou rozdíly v zastoupení respondentů v sendvičové generaci a místem bydliště.

V zastoupení respondentů v sendvičové generaci nebyly vzhledem k místu bydliště prokázány statisticky významné souvislosti.

Hypotéza H1 nebyla potvrzena.

5. Mají respondenti, kteří nenavštívili doposud mezigenerační kurz zájem o budoucí účast?

5A Specifická výzkumná otázka: Existuje souvislost mezi bydlištěm respondentů a zájmem o účast na mezigeneračním kurzu?

H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v závislosti na místě bydliště respondentů a zájmu o účast na mezigeneračním kurzu.

H_0 : Nejsou rozdíly v zájmu o účast na mezigeneračním kurzu v závislosti na místě bydliště.

H_A : Jsou rozdíly v zájmu o mezigenerační kurz v závislosti na místě bydliště.

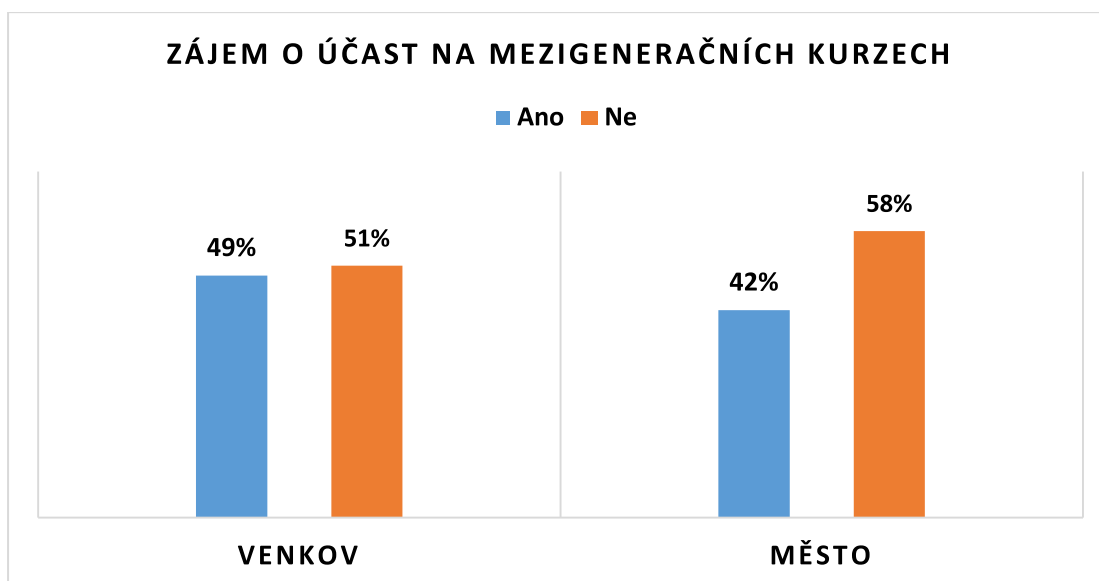
Respondentů jsme se nejdříve dotazovali, zda už někdy navštívili mezigenerační kurz, jednalo se o otázku číslo 10. V případě, že odpověděli ne, navázala otázka číslo 11, která zjišťovala budoucí zájem o účast na takovém to kurzu.



Graf 22. Návštěva mezigeneračního kurzu

Z grafu vyplývá jednoznačná odpověď, žádný z respondentů doposud nenavštívil mezigenerační kurz.

U této hypotézy vycházíme z dotazníkových otázek číslo 5 a 11, které zjišťují, zda je vztah mezi zájmem o mezigenerační kurz v závislosti na místu bydliště.



Graf 23. Zájem o účast na mezigeneračních kurzech v závislosti na místu bydliště

V grafu je znázorněn zájem respondentů o možnou budoucí účast na mezigeneračních kurzech v závislosti na místu bydliště.

Nyní budeme ověřovat hypotézu pomocí čtyřpolní tabulky a testu nezávislosti chí-kvadrát.

Tabulka 3 Zájem o mezigenerační kurzy v závislosti na bydlišti

Místo bydliště	Budoucí účast na kurzu		Σ
	Ano	Ne	
Venkov	26	27	53
Město	32	44	76
Σ	58	71	129

Stejně jako v předchozím příkladu, byly data zaznamenány do čtyřpolní tabulky, obsahující dva řádky a dva sloupce a výpočet byl proveden pomocí stejného vzorce.

Testované kritérium je rovno **0,609**. Počet stupňů volnosti byl vypočítán pomocí vzorce $f = (r-1) \cdot (s-1)$, kdy f je rovno 1. Následně bylo zjištěno pomocí statistických tabulek, že pro vypočítaný stupeň volnosti a hladinu významnosti 0,05 je kritická hodnota testovaného kritéria $X^2_{0,05}(1) = 3,841 > 0,609$. Po srovnání hodnot bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota je nižší, a proto neodmítáme nulovou hypotézu. Ta zní: H_0 : Nejsou rozdíly v zájmu o účast na mezigeneračním kurzu v závislosti na místě bydliště.

V zájmu o budoucí účast respondentů na mezigeneračních kurzech nebyly vzhledem k místu bydliště prokázány statisticky významné souvislosti.

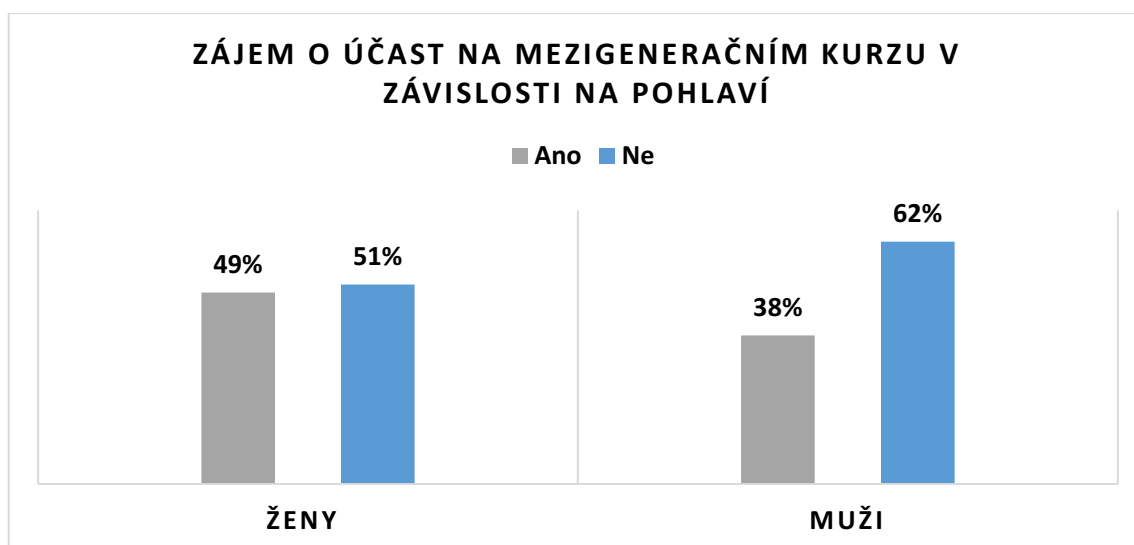
Hypotéza H2 nebyla potvrzena.

5B Specifická výzkumná otázka: Existuje souvislost mezi pohlavím respondentů a zájmem o účast na mezigeneračních kurzech?

H_3 : Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v závislosti na pohlaví respondentů a zájmu o účast na mezigeneračních kurzech.

H_0 : Nejsou rozdíly v zájmu o účast na mezigeneračním kurzu v závislosti na pohlaví respondentů.

H_A : Jsou rozdíly v zájmu o mezigenerační kurz v závislosti na pohlaví respondentů.



Graf 24. Zájem o návštěvu mezigeneračního kurzu v závislosti na pohlaví

V grafu je zaznamenán možný budoucí zájem o návštěvu mezigeneračního kurzu v závislosti na pohlaví respondentů.

Nyní budeme ověřovat hypotézu pomocí čtyřpolní tabulky.

Tabulka 4 Účast na mezigeneračním kurzu v závislosti na pohlaví

Pohlaví	Budoucí účast na kurzu		Σ
	Ano	Ne	
Žena	39	40	79
Muž	19	31	50
Σ	58	71	129

Stejně jako v předchozím příkladu, byly data zaznamenány do čtyřpolní tabulky, obsahující dva řádky a dva sloupce a výpočet byl proveden pomocí stejného vzorce.

Testované kritérium je rovno **1,598**. Počet stupňů volnosti byl vypočítán pomocí vzorce

$f = (r-1) \cdot (s-1)$, kdy f je rovno 1. Následně bylo zjištěno pomocí statistických tabulek, že pro vypočítaný stupeň volnosti a hladinu významnosti 0,05 je kritická hodnota testovaného kritéria $X^2_{0,05}(1) = 3,841 > 1,598$. Po srovnání hodnot bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota je nižší, a proto neodmítáme nulovou hypotézu. Ta zní: H_0 : Nejsou rozdíly v zájmu o účast na mezigeneračním kurzu v závislosti na pohlaví.

V zájmu o budoucí účast respondentů na mezigeneračních kurzech, nebyly vzhledem k pohlaví prokázány statisticky významné souvislosti.

Hypotéza H3 nebyla potvrzena.

5.4 Shrnutí výsledků a interpretace dat

Hlavním cílem výzkumné části bylo zjistit, jak probíhá mezigenerační učení v rodinách. V souvislosti s rodinným prostředím bylo zkoumáno trávení času s rodinou, rodinná soudržnost a vnímání vzájemných vztahů v rodině. V návaznosti na mezigenerační učení bylo zjišťováno, zda mají respondenti zájem o účast na mezigeneračních kurzech. Na závěr jsme se dotazovali na třígenerační soužití v jedné domácnosti v souvislosti s fenoménem sendvičové generace.

Na počátku výzkumu byly stanoveny výzkumné otázky a byly formulovány hypotézy. První výzkumná otázka zjišťovala, zda jsou respondenti spokojeni s mezigeneračními vztahy ve svých rodinách. Od respondentů z řad dětí (vnoučat) jsme zjišťovali, jestli jsou spokojeni se vztahy, které mají se svými prarodiči a rodiči. Generace prarodičů jsme se dotazovali, zda jsou spokojeni se vztahy, které mají se svými dětmi a vnoučaty a generace rodičů odpovídala na otázky týkající se spokojenosti vztahů s jejich dětmi a rodiči. U všech tří generací byla zaznamenána více jak nadpoloviční většina pozitivních odpovědí. Součtem pozitivních odpovědí ano a spíše ano se četnost odpovědí pohybuje v rozmezí od 78% do 100% spokojených a spíše spokojených respondentů. Jsou vidět menší rozdíly v závislosti na generaci. Největší spokojenost vyjádřili k mezigeneračním vztahům respondenti z generace prarodičů se svými vnoučaty. Součtem odpovědí ano a spíše ano (95% a 5%) jsme dostali výsledek 100%, které považujeme za pozitivní. Dobré mezigenerační vztahy v rodině a především mezi prarodiči a vnoučaty mají velký význam. Vztahy, které vznikají v rodině a jsou mezi prarodiči a vnoučaty, se poté odrážejí i ve vztazích k lidem mimo rodinu. Ve výsledku dochází k lepší spolupráci mezi osobami starší a mladší generace v rámci celé společnosti. (Vidovičová, Rabušic, 2003, s. 45)

O 3% nižší spokojenost se vztahy vyjádřila generace seniorů v rámci vztahů, které mají se svými dětmi. Naopak nejnižší spokojenost se vztahy jsme zaznamenali u generace dětí (vnoučat) k jejich rodičům. Součtem kladných odpovědí ano a spíše ano jsme došli k výsledku 78%. Nižší míra spokojenosti se vztahy může být způsobena určitou vzpourou proti rodičům, vytýkáním jim jejich chování a kritikou jejich nadměrné kontroly. Období adolescence je typické zveličováním rozdílů v chování, hodnotách a názorech mezi generacemi. I přes občasné vzpurné chování si adolescenti udržují dobré vztahy se svými blízkými. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 153)

Velkým překvapením bylo velké množství pozitivních odpovědí. V rodinách respondentů jsou zřejmě mezigenerační vztahy v pořádku.

V rámci mezigeneračních vztahů jsme se ptali, zda jsou respondenti schopni přijmout kritiku. Takto zaměřené otázky byly pokládány pouze generaci rodičů a prarodičů. U obou skupin se vyskytlo větší množství negativních odpovědí, generace rodičů uvedla, že od svých rodičů neumí přijmout kritiku 44% respondentů a generace prarodičů uvedla, že 42% neumí přijmout kritiku svých dětí. Dále jsme se dotazovali respondentů, zda vnímají svou rodinu jako oporu a zda se v jejich rodinách stará sám o sebe. V případě odpovědí na otázku, zda se každý stará sám o sebe, jsou odpovědi ne a spíše ne brány jako pozitivní v rámci dobrých vztahů v rodině. Odpověď ne a spíše ne si zvolilo 55% respondentů a druhou možnost, že se každý v rodině stará sám o sebe si zvolilo 45% respondentů. V případě vnímání rodiny jako opory byly odpovědi až na malou výjimku všechny pozitivní a to v 97%.

Druhá výzkumná otázka byla zaměřena na oblast trávení času s rodinou a respondentů jsme se ptali, zda je pro ně čas s rodinou důležitý. Odpovědi byly v nadpoloviční většině kladné. Respondenti volili odpovědi ano a spíše ano v 75%. Trávení času s rodinou je důležitým faktorem pro mezigenerační učení a upevňování vztahů v rodině. Na otázku, zda je pro respondenty důležité trávit čas s rodinou, byla odpověď téměř jednoznačná. V 98 % případů je pro respondenty čas strávený s rodinou brán jako důležitá hodnota.

Třetí výzkumná otázka byla zaměřena na mezigenerační učení v rodinách. Respondentů ze všech tří generací jsme se ptali, od koho v rodině se v současné době nejvíce učí. Generace dětí uvedla, že se nejvíce učí od svých rodičů a to v 53%. Generace prarodičů v 84 % případů uvedla, že se nejvíce učí od svých dětí a vnoučat. Generace rodičů se učí nejvíce od svých dětí, a to v 63%.

Dále jsme se respondentů dotazovali, kterému učení dávají v jejich životě největší význam. Jestli tomu co se naučili ve škole, v rodině nebo ve škole i v rodině. Generace dětí a prarodičů se shodly na názoru, že největší význam pro ně má to, co se naučili ve škole a v rodině. Generace dětí tak odpověděla v 51 % případů a generace prarodičů v 89%. Generace rodičů uvedla v 65%, že je pro ně nejvýznamnější to, co se naučili v rodině.

Další série otázek s tématem mezigeneračního učení byla specificky formulována pro každou kategorii zvlášť. Od generace vnoučat jsme zjišťovali pomocí dvou otázek, zda učí novým dovednostem své prarodiče a rodiče. V 56% si zvolili odpověď ano a spíše ano v případě učení prarodičů. Na otázku, zda se rodiče učí od dětí, odpovědělo 58% respondentů kladně. Generace prarodičů jsme se ptali, zda se učí od svých vnoučat a odpovědi byly v nadpoloviční většině kladné, protože 89% respondentů uvedlo, že se učí od svých vnoučat. Generace rodičů měla následující názor na učení se od svých dětí, kdy uvedli, že se učí od svých dětí v 87%. Na otázku, zda se učí od svých rodičů, odpověděli v nadpoloviční většině také kladně, a to v 63 % případů. Generaci rodičů byla položena ještě jedna doplňující otázka a to, zda si myslí, že naučili hodně věcem své děti a výsledek byl v 90 % kladný.

Čtvrtá výzkumná otázka se věnovala zastoupení respondentů v sendvičové generaci. Všem třem generacím byla položena otázka, zda bydlí společně v jedné domácnosti s rodiči a prarodiči. Generace rodičů a dětí odpověděla, že žijí společně v 36 % případů. Generace prarodičů uvedla, že společnou domácnost s vnoučaty a dětmi sdílí v 55%. Zjišťovali jsme, zda zastoupení respondentů v sendvičové generaci souvisí s místem bydliště. Byla formulována hypotéza H1, která předpokládá, že existují statisticky významné rozdíly v závislosti na místě bydliště a zastoupením respondentů v sendvičové generaci.

Mezi místem bydliště a zastoupením respondentů v sendvičové generaci nebyly prokázány statisticky významné souvislosti. Hypotéza H1 nebyla potvrzena.

Poslední pátá výzkumná otázka se věnovala zájmu o návštěvu mezigeneračních kurzů. Nejdříve byla položena otázka, zda už někdy respondenti navštívili mezigenerační kurz. Následně bylo zjištěno, že žádný z respondentů dosud nenavštívil mezigenerační kurz. Takže na následující otázku, zda by do budoucna chtěli nějaký kurz navštívit, odpovídali všichni. Byly formulovány hypotézy H2 a H3.

H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v závislosti na místě bydliště respondentů a zájmu o účast na mezigeneračním kurzu.

V zájmu o budoucí účast respondentů na mezigeneračních kurzech nebyly vzhledem k místu bydliště prokázány statisticky významné souvislosti.

Hypotéza H2 nebyla potvrzena.

H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v závislosti na pohlaví respondentů a zájmu o účast na mezigeneračních kurzech.

V zájmu o budoucí účast respondentů na mezigeneračních kurzech nebyly vzhledem k pohlaví prokázány statisticky významné souvislosti.

Hypotéza H3 nebyla potvrzena.

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce bylo Mezigenerační učení jako fenomén edukační reality. Téma mezigeneračního učení je nadčasové a zároveň aktuální. Jelikož se dnešní doba vyznačuje demografickým stárnutím populace a moderní prostředí, ve kterém žijeme, se rychle mění, nutí nás se učit a přizpůsobovat se. Je tedy nutné se naučit reagovat na změny a co nejlépe se přizpůsobit, abychom mohli vést spokojený život.

Cílem diplomové práce bylo podat ucelený přehled o problematice mezigeneračního učení. Dále zjistit a popsat jak mezigenerační učení probíhá v různých institucích, jaký má vliv demografické stárnutí populace na učení mezi generacemi a na mezigenerační vztahy a v neposlední řadě také nastínit možnosti vzdělávání se v rámci mezigeneračních kurzů a programů.

První kapitola teoretické části byla věnována mezigeneračnímu učení a edukační realitě. Byl popsán význam pojmu edukační realita a dále jsme se zaměřili na mezigenerační učení. Jelikož mezigenerační učení není v České republice dosud příliš probádanou oblastí, vycházeli jsme především z publikací a článků od Rabušicové, Kamanové a Pevné, které se tímto tématem zabývají. V rámci mezigeneračního učení jsme se zaměřili na průběh učení v různých sociálních prostředích, například ve škole nebo na pracovišti. Škola je specifickým místem pro mezigenerační učení, dochází k přenosu znalostí a dovedností nejen mezi žáky a učiteli ale také mezi učiteli navzájem. Ve školním prostředí jsou všichni jedinci edukátory a zároveň i edukovaní. Prostředí pracoviště jsme rozebrali z pohledu možností učení se na pracovišti, na individuální učení se, skupinové a učící se pracoviště. Jedna z podkapitol byla také věnována demografickým změnám ve společnosti a s nimi spojeným stárnutím populace a jeho vlivem na mezigenerační učení. Druhá kapitola se blíže zaměřila na mezigenerační učení v rodině. Oproti jiným formám učení má mezigenerační učení v rodině důležitou úlohu vzhledem k celoživotnímu učení, protože je dlouhodobé, kontinuální a propojené citovými vazbami. Podrobněji byly popsány jednotlivé modely učících se rodin. Dále jsme se věnovali problematice mezigeneračních pečovatelských nebo sendvičové generaci, která pečuje zároveň o své dospívající děti i stárnoucí rodiče. Rostoucí tlak na sendvičovou generaci je především výsledkem demografických změn ve společnosti a s ní spojené prodlužování délky lidského života. Na základě odborných výzkumů bylo zjištěno, že větší tlak je většinou vyvíjen na ženy. Druhou kapitolu jsme zakončili druhy mezigeneračních kurzů a programů, uvedli jsme také některé programy v rámci naší země, které již existují a na co jsou zaměřeny.

Mezigenerační programy a kurzy jsou brány jako vhodný sociální prostředek pro rozvoj učení mezi starší a mladší generací a jedním z cílů je zmírnění stereotypního myšlení tak, aby došlo ke zvýšení porozumění a důvěry mezi generacemi navzájem. Třetí kapitola byla zaměřena na specifika vývojových fází z pohledu psychologie. Popsali jsme vývojové fáze a jejich specifika počínaje adolescenty až po seniory. Zaměřili jsme na charakteristické projevy chování a prožívání, tělesné odlišnosti, důležité mezníky a zájmy, které jsou specifické pro jednotlivá životní období jedinců. Cílem bylo poukázat na odlišnosti související s jednotlivými etapami lidského života. Zaměřili jsme se také na mezigenerační konflikty a problematiku ageismu.

Druhou část diplomové práce tvořila praktická část, ve které byl vyhodnocován kvantitativní výzkum. Výzkum byl proveden technikou dotazníkového šetření. Dotazník obsahoval celkem 35 otázek a šetření se zúčastnilo 129 respondentů z generace dětí (vnoučat), prarodičů i rodičů.

Cílem výzkumné části bylo zjistit, jak probíhá mezigenerační učení v rodině. Pomocí rozdělení dotazníku na několik částí bylo pozorováno, jak mezigenerační učení vnímají respondenti, kteří zastupují různé generace a zda dochází k vzájemnému nebo jednosměrnému přenosu zkušeností. V souvislosti s rodinným prostředím bylo zkoumáno trávení volného času s rodinou, její soudržnost a vnímání vzájemných vztahů v rodině. V návaznosti na zlepšení mezigeneračního učení a vztahů byl také zjišťován zájem o mezigenerační kurzy. V závěru šetření jsme se zaměřili i na zastoupení respondentů v sendvičové generaci.

Zjistili jsme, že mezigenerační učení probíhá v rodinách respondentů obousměrně a mezi všemi generacemi. Zároveň bylo zjištěno, že pro respondenty je rodina důležitá a tráví společně volný čas, což je důležité v procesu mezigeneračního učení a při upevňování rodinných vztahů. Celkové výsledky výzkumu byly pozitivní, což bylo příjemné překvapení, hlavně z toho důvodu, že se mluví o častých mezigeneračních konfliktech a problémech v mezigeneračním soužití.

Práce nabízí ucelený přehled o tématu mezigeneračního učení a souvisejícími vztahy mezi generacemi. Význam práce vidíme v její nadčasovosti, vzhledem k tomu, že naše populace stárne a bude třeba se tímto tématem dále zabývat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BERTINI, Kristine. *Sendvičová rodina: souběžná péče o malé děti a seniory*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 211 s. ISBN 978-80-262-0478-7.
- CIBULEC, Jindřich, 1980. *Soužití tří generací*. 1. Vyd. Praha: Práce.
- FISCHER, Thomas. (ed.) *Intergenerational learning in Europe – policies, programmes, practical guidance. Finalreport*. [online]. University of Elangen-Nuremberg, 2008. 40 s.[cit. 2020-15-04]. Dostupné z: <http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/final-report.pdf/view>
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- HÁTLOVÁ, Běla. *Psychologie seniorského věku*. 1. vyd. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. 80 s. Skripta. ISBN 978-80-7414-318-2.
- HODÁČOVÁ, Monika [online]©2016. *Sny sendvičové generace. Nikdy nemůžete vědět, jestli pro vás život nemá schovaný ještě nějaký dárek*. [cit. 2020-30-5]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/sny-sendvicove-generace/>
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JIRÁSKOVÁ, Věra a kol. *Mezigenerační porozumění a komunikace*. Vyd. 1. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. 198 s. ISBN 80-86861-80-5.
- KAMANOVÁ, Lenka. *Mezigenerační učení v rodině mezi matkou a dcerou*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 96 s.
- KAMANOVÁ, Lenka. *Mezigenerační učení mezi matkou a dcerou*. In *Studia paedagogica*, roč. 15, č. 1, 2010. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/103>. [cit. 2020-01-20]

- KAMANOVÁ, Lenka., PEVNÁ, Kateřina, RABUŠICOVÁ, Milada, 2016, O mezigeneračním učení a mezigeneračních programech v knihovnách. In ProInflow roč. 2016, č. 2 Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/333197307_O_mezigeneracnim_uceni_a_mezigeneracnich_programech_v_knihovnach [cit. 2020-05-20]
- KÜNEMUND, Harald, 2006. Changing welfare states and the „sandwich generation. increasing burden for the next generation?. International journal of ageing and later life. roč. 1, č. 2, s. 11-29.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.
- LINHARTOVÁ, Dana, 2006. *Psychologie pro učitele*. 1. Vyd. Brno: Mendelova univerzita. ISBN 978-80-7375-222-4.
- LOEWEN, Jerry *Intergenerational Learning: What If Schools Were Places Where Adults and Children Learned Together?* [online] [cit.2020-02-27]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404014.pdf>
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍ VĚCÍ. *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017*. [online]. MPSV, ©2014. [cit. 2020-01-25]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/21726/NAP_CZ_web.pdf
- MOKOSA, © 2016, [online]. [cit. 2020-05-28]. Dostupné z: <http://mokosa.cz/>
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. 311 s. Studijní texty; sv. 38. ISBN 80-86429-58-X.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

- RABUŠICOVÁ, Milada; KAMANOVÁ, Lenka; PEVNÁ, Kateřina. Čas a věk hraje roli: tři generace se učí v kurzech. **Studia paedagogica**, roč. 15, č. 1, 2010. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/101/204>>. [cit. 2020-01-20]
- RABUŠICOVÁ, Milada et al. Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 294 stran. ISBN 978-80-210-8460-5.
- RABUŠICOVÁ, Milada; KLUSÁČKOVÁ, Markéta; KAMANOVÁ, Lenka. Mezigenerační učení v rámci programů a kurzů neformálního vzdělávání pro děti, rodiče a prarodiče. In *Studia paedagogica*, roč. 14, č. 2, 2009, Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/88>>. [cit. 2020-01-20]
- RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ, 2011. O mezigeneračním učení. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5750-0.
- RABUŠICOVÁ, Milada, KAMANOVÁ Lenka. a PEVNÁ Kateřina, Učení v rodině v mezigeneračním pohledu. In *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 4, 2010b.
- ŘÍČAN, Pavel *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5
- ŘÍČAN, Pavel *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 286 s. ISBN 80-7178-923-2.
- SIROVÁTKA, Tomáš, ed. a HORA, Ondřej, ed. *Rodina, děti a zaměstnání v české společnosti*. Vyd. 1. Boskovice: Fakulta sociálních studií (Institut pro výzkum reprodukce a integrace společnosti) Masarykovy univerzity v Brně v nakl. Albert, 2008. 328 s. ISBN 978-80-7326-140-5.
- TOŠNEROVÁ, Tamara, 2002. *Ageismus: průvodce stereotypy a mýty o stáří*. 1. Vyd. Praha: Ústav lékařské etiky. ISBN 80-238-9506-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

- VIDOVIČOVÁ, Lucie, 2008. Stárnutí, věk a diskriminace – nové souvislosti. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4627-6.
- VIDOVIČOVÁ, Lucie a Ladislav RABUŠIC, 2003. Senioři a sociální opatření v oblasti stárnutí v pohledu české veřejnosti, zpráva z empirického výzkumu. [online] Brno: VÚPSV. [cit. 2020-05-30]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/42398-Seniori-a-socialni-opatreni-v-oblasti-starnuti-v-pohledu-ceske-verejnosti.html>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Tj. To je

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf 1. Věková struktura respondentů	50
Graf 2. Zastoupení respondentů v jednotlivých generacích	51
Graf 3. Složení respondentů dle pohlaví	52
Graf 4. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	52
Graf 5. Místo bydliště respondentů	53
Graf 6. Spokojenost se vztahy v rodinách respondentů	54
Graf 7. Přijímání kritiky prarodičů směrem k jejich dětem	55
Graf 8. Přijem kritiky prarodičů od svých dětí	56
Graf 9. Schopnost přijetí kritiky rodičů od svých rodičů	56
Graf 10. Starost sám o sebe v rodinách respondentů	57
Graf 11. Rodina jako opora	58
Graf 12. Trávení volného času respondentů s rodinou.....	58
Graf 13. Vnímání volného času respondentů s rodinou jako důležité hodnot	59
Graf 14. Od koho v rodině se nejvíce učíte z pohledu generace dětí (vnoučat)	60
Graf 15. Od koho v rodině se nejvíce učíte z pohledu generace prarodičů	60
Graf 16. Od koho v rodině se nejvíce učíte z pohledu generace rodičů	61
Graf 17. Význam učení	61
Graf 18. Mezigenerační učení z pohledu dětí (vnoučat)	62
Graf 19. Mezigenerační učení mezi prarodiči a vnoučaty	63
Graf 20. Mezigenerační učení z pohledu rodičů.....	63
Graf 21. Společné soužití tří generací.....	64
Graf 22. Návštěva mezigeneračního kurzu	66
Graf 23. Zájem o účast na mezigeneračních kurzech v závislosti na místě bydliště	67
Graf 24. Zájem o návštěvu mezigeneračního kurzu v závislosti na pohlaví.....	68

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Zastoupení generací v jednotlivých věkových kategoriích	51
Tabulka 2 Zastoupení sendvičové generace v závislosti na místu bydliště	65
Tabulka 3 Zájem o mezigenerační kurzy v závislosti na bydlišti	67
Tabulka 4 Účast na mezigeneračním kurzu v závislosti na pohlaví	69

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Klára Sněhotová, studuji obor Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na problematiku mezigeneračního učení. Dotazník se skládá z několika částí. 1. – 11. otázka je určena pro všechny respondenty. Podle toho kam sami sebe zařadíte v otázce č. 2, si prosím vyberte verzi dotazníku – pro děti (vnoučata), pro rodiče nebo pro prarodiče a pokračujte prosím ve vyplňování. Anonymní dotazník slouží pro potřeby diplomové práce, prosím Vás o jeho pravdivé vyplnění. Prosím označte jednu Vám vybranou odpověď.

SPOLEČNÁ ČÁST

1. Do jaké věkové kategorie patříte?

- 15-20
- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61-70
- 71-80
- 81 a více

2. V jaké roli se ve své rodině nacházíte?

- Dítě (vnouče)
- Rodič
- Prarodič

3. Pohlaví:

- Žena
- Muž

4. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Základní
- Střední bez maturity
- Střední s maturitou
- Vysokoškolské

5. Kde bydlíte?

- Ve městě
- Na vesnici

6. Domníváte se, že ve Vaší rodině trávíte hodně volného času všichni společně?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

7. Považujete společně strávené chvíle s rodinou za důležitou hodnotu?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

8. Stará se ve Vaší rodině především každý sám o sebe?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

9. Je pro Vás rodina oporou?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

10. Navštívil/a jste někdy mezigenerační kurz?

- Ano
- Ne

Na tuto otázku odpovídejte v případě, že jste na předchozí otázku odpověděli „ne“.

11. Měl/a byste v budoucnosti zájem se mezigeneračního kurzu zúčastnit?

- Ano
- Ne

ČÁST PRO DĚTI (VNOUČATA)

12. Od koho ve Vaší rodině se v současnosti nejvíce učíte?

- Od rodičů
- Od prarodičů
- Od rodičů i prarodičů

13. S kterým z následujících výroků nejvíce souhlasíte?

- Největší význam pro můj život má, to co jsem se naučil (učím se) ve škole
- Největší význam pro můj život má, to co jsem se naučil (učím se) v rodině
- Učení ve škole i v rodině přikládám stejný význam pro můj život

14. Jste spokojeni se vztahy, které máte se svými prarodiči?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

15. Jste spokojeni se vztahy, které máte se svými rodiči?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

16. Učíte něčemu novému své prarodiče?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

17. Učí se od Vás rodiče?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

18. Bydlíte společně v jednom domě se svými rodiči a prarodiči?

- Ano
- Ne

ČÁST PRO PRARODIČE**19. Od koho ve Vaší rodině se v současnosti nejvíce učíte?**

- Od svých dětí
- Od vnoučat
- Od svých dětí i vnoučat

20. S kterým z následujících výroků nejvíce souhlasíte?

- Největší význam pro můj život má, to co jsem se naučil (učím se) ve škole
- Největší význam pro můj život má, to co jsem se naučil (učím se) v rodině
- Učení ve škole i v rodině přikládám stejný význam pro můj život

21. Jste spokojeni se vztahy, které máte se svými dětmi?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

22. Jste spokojeni se vztahy, které máte se svými vnoučaty?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

23. Učíte se od svých vnoučat?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

24. Přijímají od Vás Vaše děti kritiku?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

25. Je pro Vás těžké přijmout názory Vašich dětí?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

26. Bydlíte společně v jednom domě se svými dětmi a vnoučaty?

- Ano
- Ne

ČÁST PRO RODIČE**27. Od koho ve Vaší rodině se v současnosti nejvíce učíte?**

- Od dětí
- Od rodičů
- Od dětí i rodičů

28. S kterým z následujících výroků nejvíce souhlasíte?

- Největší význam pro můj život má, to co jsem se naučil (učím se) ve škole
- Největší význam pro můj život má, to co jsem se naučil (učím se) v rodině
- Učení ve škole i v rodině příkládám stejný význam pro můj život

29. Jste spokojeni se vztahy, které máte se svými dětmi?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

30. Jste spokojeni se vztahy, které máte se svými rodiči?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

31. Učíte se od svých dětí?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

32. Učíte se stále od svých rodičů?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

33. Myslíte si, že jste hodně naučil/a své dítě?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

34. Umíte přijmout kritiku od svých rodičů?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

35. Bydlíte společně v jednom domě se svými rodiči a dětmi?

- Ano
- Ne

