

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

KOMPETENCE GERAGOGA

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Jakub Sprátek

Vedoucí práce: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma Kompetence geragoga vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne.....

Podpis

Poděkování

Rád bych tímto poděkoval své vedoucí magisterské diplomové práce paní prof. PhDr. Heleně Grecmanové, PhD. za odborné vedení, cenné rady a množství projevené ochoty a trpělivosti. Dále bych rád poděkoval paní PhDr. Mgr. Naděždě Špatenkové, PhD., MBA za její čas, odbornou pomoc, cenné zkušenosti a lidský přístup. A nakonec děkuji svým nejbližším za jejich víru ve zdánlivě ztracenou věc, která mě nakonec přivedla až sem.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Jakub Sprátek
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	Prof. PhDr. Helena Grecmanová, PhD.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Kompetence geragoga
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce se zabývá problematikou edukace starších účastníků vzdělávacího procesu a jejími specifiky. Cílem práce je vytvoření kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ. Tohoto cíle je dosaženo na základě studia rozsáhlého množství odborné literatury, studiem kompetencí lektora dalšího vzdělávání v Národní soustavě povolání a analýzou pracovních úkolů lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ. Základem, na kterém je výsledný kompetenční model postaven, jsou poznatky z jednotlivých kapitol, které v logické návaznosti zahrnují problematiku stárnutí populace, geragogiky, specifík účastníků vzdělávání v geragogice, geragoga a jeho kompetencí, kompetenčních modelů a samotné organizace XYZ. Výsledný kompetenční model bude mít významný přesah do praxe, pokud bude danou organizací řádně implementován a může být opěrným bodem při výběru nových lektorů, stejně jako při rozvíjení kompetencí lektorů stávajících.</p>
Klíčová slova:	Geragogika, lektor, kompetence, vzdělávání, starší účastník vzdělávání
Title of Thesis:	Competencies of geragogue

Annotation:	This diploma thesis deals with the issue of education of elderly participants in the educational process and its specifics. The aim of the thesis is to create a competency model for the seniors' education in XYZ organization. This objective is achieved by studying a large amount of professional literature, studying the competence of the lecturer of further education in the National System of professions, and analyzing the work tasks of the senior education lecturer in XYZ organization. The basis on which the resulting competency model is built is the knowledge of individual chapters, which in logical connection include issues of population aging, geragogy, the specifics of the participants of the education in geragogy, the geragogue and its competencies, competency models and the XYZ organization itself. The resulting competency model will have a significant overlap in practice if properly implemented by the organization and can be a pivotal point in the selection of new lecturers as well as developing the competencies of existing lecturers.
Keywords:	Geragogy, lecturer, competencies, education, elderly participant of education
Počet příloh vázaných v práci:	0
Počet literatury a zdrojů:	85
Rozsah práce:	195 541 znaků s mezerami

Obsah

Anotace	4
Úvod	8
1 Populace stárne	10
1.1 Stárnutí populace ve světě	11
1.2 Stárnutí populace v Evropě	12
1.3 Stárnutí populace v ČR	13
1.4 Důsledky stárnutí populace	14
1.5 Andragogická reflexe stárnutí populace	16
1.6 Edukace jako priorita stárnoucí společnosti	17
2 Geragogika	19
2.1 Definice geragogiky	19
2.2 Vznik a vývoj geragogiky	20
2.3 Vymezení geragogiky	21
2.4 Předmět geragogiky	24
2.5 Formy vzdělávání v geragogice	25
2.6 Funkce a cíle geragogiky	27
2.7 Objekt geragogiky	30
3 Účastník vzdělávání v geragogice a jeho specifika	31
3.1 Definice a vymezení stáří	33
3.2 Involuce a změny ve stáří	35
3.2.1 Tělesné změny	35
3.2.2 Psychické změny	38
3.2.3 Sociální změny	43
3.3 Senior jako účastník vzdělávání	44
3.3.1 Motivace účastníků vzdělávání	45
3.3.2 Specifika edukačního procesu	46
3.3.3 Faktory ovlivňující edukační proces	49
3.4 Senioři a moderní technologie	52
4 Geragog a jeho kompetence	54
4.1 Vzdělávání a vzdělavatelé seniorů v ČR	55

4.2 Definice kompetence.....	58
4.2.1 Anatomie kompetence	59
4.3 Kompetence lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ	63
4.3.1 Osobnostní kompetence	64
4.3.2 Odborné kompetence	68
4.3.3 Geragogické kompetence	72
4.3.4 Lektorské kompetence.....	73
5 Kompetenční model	85
5.1 Druhy kompetenčních modelů	86
5.2 Přístupy při tvorbě kompetenčních modelů.....	87
5.3 Fáze tvorby kompetenčního modelu.....	88
5.3.1 Přípravná fáze	88
5.3.2 Fáze získávání dat.....	89
5.3.3 Fáze analýzy a klasifikace informací.....	90
5.3.4 Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu	91
5.3.5 Ověření a validizace kompetenčního modelu.....	92
6 Organizace XYZ.....	93
6.1 Lektor v organizaci XYZ.....	94
6.2 Kurz „Počítače pro mírně pokročilé seniory“	94
7 Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ	98
Závěr.....	106
Seznam literatury a zdrojů	108
Seznam zkratk.....	118
Seznam tabulek.....	120

Úvod

Problematika stárnutí populace v dnešní době stále častěji proniká nejen do oblasti vědeckého bádání, ale stává se běžnou realitou života každého z nás. Aktuálnost daného tématu podtrhuje svou naléhavostí myšlenku a cíl této práce a dává jí tak smysl. Realita stárnoucí společnosti totiž vyžaduje intervenci mnoha různých vědních oborů, včetně andragogiky a geragogiky, která pokrývá oblast edukace starších dospělých, respektive seniorů. Jejich specifické potřeby v rámci edukačního procesu vytváří specifické požadavky na samotné geragogy, respektive lektory ve vzdělávání seniorů a jejich kompetence, což zároveň legitimizuje cíl této magisterské diplomové práce, kterým je vytvoření kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ. Daná organizace, jejíž název zůstane v této práci utajen a bude nahrazen výše uvedeným označením XYZ, se v rámci své činnosti zabývá obecně prospěšnou činností a pomocí potřebným lidem všech věkových kategorií. Jednou z oblastí je pak právě pomoc starším občanům v různých aspektech jejich života, včetně vzdělávání. Neustálý rozvoj moderních informačních a komunikačních technologií totiž vytváří u starších občanů poptávku po vzdělávání v dané oblasti, kterou je organizace XYZ schopná uspokojit nabídkou patřičných vzdělávacích kurzů. Specifika dané problematiky však vyžadují u lektorů těchto kurzů nejen odborné znalosti z oblasti IT technologií, ale také náležité kompetence ve vztahu k starším účastníkům vzdělávání, které daná organizace není v současné době schopná při výběru nových lektorů identifikovat. Tento fakt v konečném důsledku ohrožuje nejen kvalitu nabízených kurzů, ale hlavně důvěru samotných starších účastníků ve vzdělávání v pokročilém věku, což je vzhledem k demografickému vývoji populace nepřijatelné. Pro potřeby této práce jsem se tedy rozhodl nabízený kurz jako lektor vést já sám, abych lépe poznal prostředí dané organizace, náplň kurzu a samotné účastníky, což mi v konečném důsledku pomohlo při analýze pracovních úkolů lektora

v organizaci XYZ a při naplňování samotného cíle této práce. Výsledný kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ by mohl mít při jeho náležité implementaci velký potenciál nejen při výběru nových lektorů, ale také při rozvíjení kompetencí lektorů stávajících. Realita stárnoucí populace si totiž žádá odborníky na vzdělávání starších občanů v naší společnosti a tato práce může být malým krůčkem na cestě k nim.

„Žij, jako bys měl zítra zemřít. Uč se, jako bys měl navždy žít.“

- Mahátma Gándhí (Citáty slavných osobností)

1 Populace stárne

Haškovcová (2002, s. 14) uvádí, že dnes již nelze pochybovat o tom, že světová populace stárne. Současnost se stává realitou, ve které se lidé dožívají stále vyššího věku v kontrastu s klesajícími počty nově narozených dětí. (Haškovcová 2002, s. 14) S tímto tvrzením souhlasí také Salivarová a Veteška (2014, s. 5), dle kterých představuje stárnutí a stáří aktuální téma, o jehož perspektivě a významu není pochyb. Podle Topinkové (2005, s. 1) přestalo být stárnutí výsadou několika šťastných, ale je dopřáno většině z nás, což koresponduje s faktem, že se ještě nikdy v historii lidstva nedožil vlastního stáří tak velký počet lidí. (Topinková 2005, s. 1) Sak a Kolesárová (2012, s. 16) v této souvislosti hovoří o fenoménu stárnoucí společnosti, který není pouze dočasným výkyvem způsobeným demografickou vlnou, ale trvalou proměnou (minimálně evropské) společnosti. (Sak, Kolesárová 2012, s. 16) Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 8) nelze opomenout fakt, že ačkoliv je stárnutí populace fenoménem moderní společnosti, až do 70. let minulého století zůstával problém stále narůstajícího počtu starších občanů stranou zájmu širší veřejnosti. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 8) Šipr (1997, s. 13) je však toho názoru, že právě nápadné přibývání podílu starých lidí v populaci, je jeden z důvodů, který v současnosti vede k zvyšování zájmu o problematiku stárnutí. (Šipr 1997, s. 13) Jelikož bude obsahem následujících kapitol právě výše zmíněná problematika, je nezbytné termíny s ní spojené náležitě terminologicky ukotvit. Jak uvádí Pacovský a Heřmanová (1981, s. 25): „Stárnutí obyvatelstva je proces, který vyjadřuje, že populace vyššího věku buď relativně, nebo absolutně, nebo relativně i absolutně přibývá“ (Pacovský, Heřmanová 1981, s. 25). Dále je nutné podotknout, že „podle kritérií Světové zdravotnické organizace se za staré obyvatelstvo považuje populace, v níž je více než 7 % osob starších 65 let“ (Haškovcová 2002, s. 14). V následující kapitole se tedy nejprve zaměříme na stárnutí populace ve světě.

1.1 Stárnutí populace ve světě

Podíváme-li se na tuto problematiku z globálního hlediska, je vhodné zmínit zprávu OSN (World Population Ageing 2017, s. 1 – 4), dle které prakticky všechny země světa zažívají nárůst podílu starších osob v populaci, což vede k jedné z nejvíce signifikantních transformací společnosti dvacátého prvního století. Stárnutí populace v mnoha ohledech souvisí se snižováním dětské mortality, ale také se zlepšováním přístupu ke vzdělávání a pracovním příležitostem, pokrokem v genderové rovnosti, nebo racionálním přístupem k reprodukčnímu zdraví a plánování rodiny, což v konečném důsledku přispívá ke snižování porodnosti. Zároveň se lidé díky pokroku v oblasti lékařských technologií a veřejného zdraví dožívají vyššího věku než kdykoliv předtím. (World Population Ageing 2017, s. 1 – 4) Mühlpachr (2004, s. 30) uvádí, že výše uvedené změny reprodukčních zvyklostí byly již v roce 1934 označeny francouzským sociologem Landrym za demografickou revoluci, která je podle Müllera (2013, s. 19 – 20) mimo jiné způsobena postojí nové generace k tradičním hodnotám. Jako příklad lze uvést upřednostňování kariérního růstu před rodinou, upozaďování institutu manželství, či preferování nových životních programů, které zahrnují možnosti cestování, zábavy a vyžití. Mezi další vlivy můžeme zařadit také problematiku finanční dostupnosti bydlení pro lidi v mladém věku, stejně jako finanční náročnost péče o děti. (Müller 2013, s. 19 – 20) Všechny tyto jevy dohromady pak způsobují zásadní posuny ve věkové struktuře populace. (World Population Ageing 2017, s. 1 – 4)

Zpráva OSN (World Population Prospects: The 2015 Revision, s. 7) uvádí, že v roce 2015 bylo na této planetě 901 miliónů lidí ve věku 60 a více let, což představuje dvanáct procent světové populace. Porovnáme-li však tuto zprávu s novější (World Population Prospects: The 2017 Revision, s. 11 – 13), hovoříme již přibližně o 962 milionech lidí, kteří dosáhli věku 60 a více let, tedy o třinácti

procentech populace. Dá se předpokládat, že vzhledem k fenoménu populačního stárnutí napříč celým světem, budou mít do roku 2050 všechny regiony kromě Afriky téměř čtvrtinu obyvatel ve věku 60 a více let. Počet občanů starších 60 let je ve světě odhadován na 1,4 miliardy v roce 2030, 2,1 miliardy v roce 2050 a do roku 2100 může toto číslo narůst až na 3,1 miliardy. U osob starších 80 let hovoříme dokonce o trojnásobném nárůstu do roku 2050 (ze 137 milionů na 425 milionů) a o sedminásobném nárůstu do roku 2100 (909 milionů). Je tedy zcela jasné, že v příštích několika desetiletích je další zvyšování počtu starších osob v populaci nevyhnutelné. (World Population Prospects: The 2017 Revision, s. 11 – 13) Dále navážeme aktuální situaci na našem kontinentu.

1.2 Stárnutí populace v Evropě

V podobném duchu totiž hodnotí situaci v Evropě zpráva EUROSTATU z roku 2017 (Struktura a stárnutí obyvatelstva), která uvádí, že trvale nízká porodnost v kombinaci s vyšší nadějí dožití mění v EU podobu věkové pyramidy, přičemž za nejvýznamnější změnu lze považovat výrazný přechod k mnohem starší struktuře obyvatelstva. Důsledkem toho je poměrný úbytek lidí v produktivním věku doprovázený poměrným nárůstem důchodců. Stárnutí populace v Evropě je dlouhodobý trend, který začal již před několika desetiletími. (Struktura a stárnutí obyvatelstva) Jak ostatně uvádí Tomczyk (2015, s. 9) termín „stará Evropa“ se již nevztahuje pouze na kulturní a historické dědictví, ale zároveň odkazuje na postupující proces stárnutí obyvatelstva, který se stává demografickým jevem nevídané intenzity a rozsahu. (Tomczyk 2015, s. 9) Dle zprávy EUROSTATU (Struktura a stárnutí obyvatelstva) se ve všech členských státech EU, ale také v kandidátských zemích a zemích ESVO poměr obyvatelstva ve věku 65 a více let zvyšuje a dle odhadů tomu tak bude i nadále. Předpokládá se, že do roku 2080 budou tito občané představovat 29,1 procent populace EU oproti 19,2 procentům v roce 2016. Nejrychleji se pak zvyšuje

poměrné zastoupení velmi starých občanů ve věku 80 a více let, jejichž podíl v populaci se podle odhadů mezi lety 2016 a 2080 více než zdvojnásobí, z 5,4 procent na 12,7 procent. (Struktura a stárnutí obyvatelstva) V tomto ohledu nezbývá než dát za pravdu Malíkové (2011, s. 26), dle které se dnes hovoří o Evropě jako o šedivějším kontinentu. (Malíková 2011, s. 26) Názorem Malíkové můžeme volně navázat také v další kapitole.

1.3 Stárnutí populace v ČR

Jak totiž Malíková (2011, s. 26) dále uvádí, ani Česká republika nemá výjimečné postavení v celosvětovém trendu stárnutí společnosti. (Malíková 2011, s. 26) Balcarová (2013, s. 253) je dokonce toho názoru, že právě stárnutí populace lze považovat za nejcharakterističtější rys demografického vývoje České republiky, který bude v následujících letech nadále pokračovat. (Balcarová 2013, s. 253) Tento názor lze podložit zprávou ČSÚ (Vývoj obyvatelstva České republiky v roce 2016, s. 5 – 12), dle které přibývá obyvatel ČR zejména ve věkové skupině 65 a více let. V průběhu roku 2016 vzrostl počet seniorů o 56,5 tisíce na necelých 1,99 milionu, což se rovná 18,8 procentům obyvatel ČR. Nutno dodat, že oproti roku 2006 se jedná o nárůst půl milionu osob ve věku 65 a více let. Průměrný věk obyvatelstva, který od počátku 80. let 20. století plynule roste, se meziročně zvýšil o 0,2 roku na 42 let. Zároveň také vzrostla hodnota indexu stáří a ekonomické závislosti. Za povšimnutí stojí také fakt, že relativně nejvíce posílila skupina nejstarších obyvatel ve věku 95 a více let, kde můžeme hovořit o přírůstku 1,5 tisíce na necelých 8 tisíc občanů. (Vývoj obyvatelstva České republiky v roce 2016, s. 5 – 12)

Co se týče budoucího směřování této problematiky v ČR, je vhodné zmínit projekci ČSÚ (Projekce obyvatelstva České republiky 2013, s. 5 – 7), dle které bude vývoj věkové struktury dynamický ve směru výrazného stárnutí populace, kdy budou v následujících desetiletích nadále přibývat počty osob starších 65 let.

Dá se zároveň předpokládat, že se může do roku 2057 počet těchto občanů téměř zdvojnásobit. Stárnutí populace se také odráží ve vývoji ukazatele průměrného věku obyvatel ČR, který se na konci století bude pohybovat na úrovni 50 let oproti současným 42 letům. Výrazně poroste také index stáří ze 113 seniorů připadajících na 100 dětí v roce 2013 na 277 seniorů připadajících na 100 dětí v roce 2063. (Projekce obyvatelstva České republiky 2013, s. 5 – 7) V další kapitole se budeme zabývat důsledky, které s sebou stárnutí populace přináší.

1.4 Důsledky stárnutí populace

Jak uvádí Sak a Kolesárová (2012, s. 16), jevy spojené se stárnutím populace zaskočily nejen evropské společnosti, které byly zastiženy nepřipravené politicky, koncepčně, ale také z hlediska vlastní sebereflexe. Vzniká zde nová situace, kdy je potřeba vnímat, poznat a pochopit to, co se ve společnosti děje, jaké jsou za tím příčiny a jak na tento stav reagovat. (Sak, Kolesárová 2012, s. 16) Konec konců, předchozí kapitoly poměrně výstižně shrnují Petřková s Čornaničovou (2004, s. 7), dle kterých má měnící se obraz společnosti dva základní aspekty. Jednak dochází ke změně poměru věkových skupin populace ve prospěch generační skupiny starších osob, přičemž se zároveň mění struktura životního času jednotlivce ve prospěch životního období, které můžeme z ontogenetického hlediska považovat za závěrečné. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 7) Za zmínku stojí také názor Mühlpachra (2004, s. 16), který tvrdí, že dramatický demografický vývoj učinil ze stáří dlouhou realitu, která významným způsobem ovlivňuje kvalitu a celkové vyznění života každého jednotlivce a zároveň rozvoj celé společnosti. Stáří překročilo svou problematikou rámec osobní i rodinné reality a stalo se závažnou celospolečenskou výzvou. (Mühlpachr 2004, s. 16) S tímto se zcela ztotožňují Petřková s Čornaničovou (2004, s. 8), dle kterých si jen stěží dokážeme představit důsledky probíhající demografické změny, které se dostaví za několik let a zcela

určitě ovlivní život ve společnosti. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 8) Podle Rabušice (1995, s. 91) bude jeden z nejzávažnějších problémů vznik mohutné skupiny ekonomicky závislé populace se specifickými potřebami a specifickým životním stylem. Nastane také proměna sociálního klimatu vzhledem k mentalitě stárnoucí společnosti a naroste počet osamocně žijících jedinců, z nichž velkou část budou tvořit díky nižší úmrtnosti ženy. (Rabušic 1995, s. 91) Haškovcová v této souvislosti (2002, s. 14) apeluje na celospolečenskou starost o to, aby se každému člověku v pokročilém věku dostalo základních a důstojných materiálních předpokladů pro kvalitně prožité stáří a aby byla zajištěna péče pro nesoběstačné a nemocné starší občany. (Haškovcová 2002, s. 14) Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 8) si vyžádá vyrovnávání se s důsledky populačního stárnutí jednak respektování stavu a vývoje demografické struktury společnosti, zajištění prostředků na pokrytí rostoucích nákladů na sociální a zdravotní péči a vytváření celospolečenské atmosféry ve prospěch lidí krácejících podzimem života. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 8) Jak uvádí Špatenková (2013, s. 8), nejde o to přidávat léta k životu, ale naopak přidat život k létům. (Špatenková 2013, s. 8) Mühlpachr (2005, s. 14) je toho názoru, že při řešení dané problematiky by měla společnost pracovat s následujícími prioritami:

- Dbát na důkladnou integraci seniorů do společnosti a vyvarovat se pokusů o segregaci.
- Prosazovat mezigenerační toleranci a vyloučit věkovou diskriminaci.
- Klást důraz na kvalitní, smysluplné a bezpečné prožívání stáří.
- Maximalizovat účelnost všech forem péče, včetně geriatrické modifikace a restrukturalizace služeb vzniklých v dřívější mladé společnosti.
- Pomáhat rozvojovým zemím s nastávající demografickou změnou, která již zasáhla vyspělé státy. (Mühlpachr 2005, s. 14)

Mühlpachr (2005, s. 14) dále uvádí, že společenská opatření vůči lidem ve stárnoucí populaci by měla být koordinovaná, individualizovaná, komplexní a

účelně orientovaná. Měla by vycházet z potřeb, zájmů a přání seniorů a počítat s jejich aktivní spoluúčastí. (Mühlpachr 2005, s. 14) S výše uvedeným pak vyvstává otázka, jak lze na tuto situaci reagovat z hlediska andragogiky. Na tuto problematiku se tedy zaměříme v další kapitole.

1.5 Andragogická reflexe stárnutí populace

Právě zmíněné specifické potřeby, zájmy a přání seniorů jsou pro tuto práci klíčové. Tyto specifické potřeby starších občanů totiž vytváří specifické požadavky na odborníky, kteří s nimi v rámci rozličných interakcí přichází do styku. V této práci hovoříme o vztahu účastník vzdělávání – vzdělavatel. Jsou to právě tyto specifické potřeby starších občanů coby účastníků vzdělávání, které vytváří požadavky na specifické schopnosti, dovednosti, znalosti a kompetence vzdělavatele, lektora, geragoga. Jak uvádí Mühlpachr (2005, s. 15), přestože existuje řada potřeb a problémů, které jsou společné všem občanům, v některých z nich se zrcadlí specifický charakter a potřeby starších osob, vzdělávání nevyjímaje. (Mühlpachr 2005, s. 15) Po prostudování předešlých kapitol není pochyb o tom, že populace stárne a je nezbytné na tuto realitu náležitě reagovat. Již před osmnácti lety upozorňovala Bočková (2000, s. 3) na stoupající poptávku po vzdělávání mezi občany v seniorské kategorii (Bočková 2000, s. 3) A vzhledem k výše mnohokrát zmíněnému demografickému vývoji tento trend jen tak neustane, naopak se stává čím aktuálnější a naléhavější. (Kalnický 2009, s. 51) Trafiałek podle Tomczyka (2015, s. 5) v této souvislosti hovoří o potřebě přijmout výzvy, které s sebou stárnoucí společnost přináší a schopnosti reflektovat sociální, kognitivní a rozvojové potřeby starší části obyvatelstva, které je dle odborné veřejnosti perspektivní skupinou v rámci široce chápané podpory osobnostního rozvoje a vzdělávání. (Trafiałek 2007 in Tomczyk 2015, s. 5) Dle Kalnického (2009, s. 51) zde tedy vyvstává otázka pro andragogy (geragogy): Co budou, respektive co by měli tito lidé dělat pro to, aby prožili život i ve vysokém

věku plnohodnotně, aktivně a smysluplně? Svůj postoj musí k této otázce samozřejmě zaujmout sami starší občané, ale také příslušné instituce, které představí koncepci a nabídku kulturního vyžití, ale i vzdělávání. (Kalnický 2009, s. 51) Jak uvádí Salivarová a Veteška (2014, s. 5), jsou to vedle demografů a ekonomů právě odborníci v oblasti vzdělávání, kteří si plně uvědomují naléhavou potřebu systematicky řešit problematiku stárnutí populace. Je to snaha řešit nastalou situaci, která přináší nová témata a nové výzvy pro rozvoj edukačních věd, ať už hovoříme o vzdělávání, animaci či aktivizaci seniorů. (Salivarová, Veteška 2014, s. 5) Podle Grusse (2009, s. 7) je to právě zmíněný proces aktivizace stáří, který je z hlediska budoucnosti společnosti zásadní a měl by být aktivně podporován. Jak ostatně dokazují experimentální studie, i ve vysokém věku je možná individuální výkonnost a značná schopnost učit se. (Gruss 2009, s. 7) V tomto ohledu je to právě organizace XYZ, která si je v souvislosti s demografickými změnami vědoma potřeby edukace starších občanů a vstupuje tak do této problematiky nabídkou specificky zaměřených vzdělávacích kurzů pro starší občany. Oblastí edukace ve stárnoucí společnosti se budeme dále zabývat v následující kapitole.

1.6 Edukace jako priorita stárnoucí společnosti

Podle názoru Petřkové a Čornaničové (2004, s. 9) nemají změny, k nimž dochází v moderních společnostech, vždy pozitivní přínos pro starší generace. V tomto ohledu hovoříme například o rozvoji nových technologií či o důrazu na ekonomický růst poháněný dynamickými a kvalifikovanými osobnostmi coby představiteli efektivní a moderní pracovní síly. To vše s sebou přináší řadu negativních důsledků pro starší občany včetně otázek, zda mají vůbec starší lidé v dnešním neustále se měnícím světě šanci? Zda se dokážou novým podmínkám přizpůsobit? A jestli se budou schopni podílet na budoucích politických, ekonomických i kulturních procesech? Odpovědi na tyto otázky dle odborníků

spočívají ve zvyšování produktivity a kompetencí starší populace a ve vytváření příležitostí k jejich dalšímu vzdělávání a učení. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 9) Podle Mühlpachra se Staníčkem (2001, s. 28) jsou to právě vzdělávací aktivity v postproduktivním věku, které přispívají u starší populace k duševnímu a psychickému zdraví, životnímu uspokojení a pocitu důstojnosti. (Mühlpachr, Staníček 2001, s. 28) A jak uvádí Hátlová (2010, s. 6 – 7) celá řada seniorů žije nejen aktivně, ale i produktivně až do 75, ale i 80 a více let. Tito lidé mají podobné zájmy jako populace v produktivním věku. Zároveň akceptují koncept nekončícího vzdělávání, tvořivé práce i aktivního odpočinku. Jedná se převážně o starší občany, kteří jsou výrazně intelektově aktivní a zároveň nezmoženi náročnou fyzickou prací. Pro tyto seniory jsou pak vytvářeny programy, které souvisí s vytvářením podmínek pro aktivní, smysluplný a důstojný život ve stáří. (Hátlová 2010, s. 6 – 7) Přesto se však podle názoru Hromkové (2013, s. 247 – 248) můžeme setkat s případy, kdy se zástupci mladší generace rozohňují nad zbytečností seniorů a hořekují, že „na ně“ takzvaně musí vydělávat. Starší občané se naopak často bojí o holý život a žijí ve strachu z finanční nesoběstačnosti, což v konečném důsledku může vést k nepříjemné atmosféře a morální krizi ve společnosti. Co má tedy stát dělat, aby předešel „celospolečenské depresi“ ze stáří? Co má dělat občan, aby byl schopen najít zaměstnání i v pokročilejším věku? Máme šanci změnit tento neuspokojivý stav? Hromková (2013, s. 248) je toho názoru, že ano a oním nástrojem pomoci je vzdělávání, které by nás mělo provázet po celý náš život. *„...člověk se vzdělává, aby přežil a žil a žije tak, jak mu jeho vzdělání dovolí. V 21. století se chtě nechtě musíme smířit s tím, že celoživotní rozvoj je nedílnou součástí naší výbavy k přežití. Chceme-li vyřešit problematiku stárnoucí populace, můžeme naši pozornost upírat právě ke gerontagogice, která hledá nejlepší odpovědi na dříve vyřčené otázky“* (Hromková 2013, s. 248).

V tomto bodě můžeme zakončit první část práce a v duchu poslední citace Hromkové logicky navázat druhou kapitolou, ve které se zaměříme právě na

problematiku vzdělávání stárnoucí populace v návaznosti na předchozí téma demografických změn ve společnosti.

2 Geragogika

Petřková a Čornaničová (2004, s. 18) hovoří o gerontagogice jako o hraniční vědní disciplíně na pomezí andragogiky a vědy o vzdělávání dospělých a gerontologie a vědy o stáří a stárnutí. Podstatným faktem je, že tato nová disciplína nemá dosud ustálený název, jelikož ji různí odborníci nazývají různě. Livečka gerontopedagogikou, Petřková či Beneš gerontagogikou, Čornaničová pak geragogikou. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 18) Z pozice autora této práce jsem se rozhodl pro poslední zmíněný název geragogika a budu jej tedy nadále používat. Všechny pojmové varianty však podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 18) zahrnují základní dvě slova – gerón (starý člověk) a agogé (vedení). (Petřková, Čornaničová 2004, s. 18) Podle Čornaničové (1998, s. 120) může být argumentem pro zavedení jednoslovného názvu „geragogika“ odstranění významové nelogičnosti termínů „pedagogika dospělých“ či „gerontopedagogika“ vzhledem k významu slova pais (chlapec). Zároveň však také vyhovuje požadavkům na jistou úspornost, jelikož umožňuje vytvářet jednoduché odvozeniny a neodporuje ani principu nosnosti či reprodukovatelnosti termínu. (Čornaničová 1998, s. 120) V následující kapitole se tedy zaměříme právě na geragogiku a začneme její definicí.

2.1 Definice geragogiky

Jednu z prvních definic geragogiky zde uvádí Livečka (1979a, s. 26), dle kterého se jedná o teorii vzdělávání a výchovy ve stáří a ke stáří. (Livečka 1979a, s. 26) Špatenková se Smékalovou (2015, s. 17) jsou toho názoru, že Livečkově vymezení je sice stručné, avšak poněkud redukcionistické. Podle Špatenkové se Smékalovou (2015, s. 19) je možné geragogiku definovat také jako nauku o

animaci seniorů, přičemž animací myslíme nikdy nekončící humanizaci (oduševňování) lidské bytosti. Animace se vztahuje také na enkulturaci, tedy získávání kulturních kompetencí a jejich další rozvíjení a také na socializaci a resocializaci, tedy optimalizaci sociálních rolí a pozic. Opomenout nelze také edukaci, tedy záměrné formování osob, jejich vzdělávání a výchovu. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 19) Další definici geragogiky nabízí Benešová (2014, s. 15), dle které je geragogika „*aplikovaná vědní subdisciplína andragogiky, která se zabývá vzděláváním, výchovou a péčí o seniory, přípravou na stáří a mezigeneračními vztahy*“ (Benešová 2014, s. 15). Za zmínku stojí také pohled Müllera (2013, s. 12), dle kterého vychází geragogika z gerontologie, přičemž navazuje na poznatky z gerontopsychologie. Jedná se o obor, jenž se zaměřuje na veškeré aspekty edukace starších občanů a nabízí jim specifické zájmové okruhy šité na míru této věkové skupině. V širším pojetí pak může být geragogika chápána jako obor zabývající se komplexní péčí, podporou a pomocí osobám v seniorském věku. (Müller 2013, s. 12) V následující kapitole se dále zaměříme na vznik a vývoj geragogiky.

2.2 Vznik a vývoj geragogiky

Rozvoj geragogiky souvisí podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 27) s přesvědčením, že se člověk dokáže učit ve všech etapách života, stáří nevyjímaje a vzdělávat by se měly bez výjimky všechny věkové kategorie. S tímto přístupem se setkáváme již u Jana Amose Komenského, ale také u Ericha Fromma či Ruth Benedictové. Tehdy však existovaly úvahy o vzdělávání zástupců starší populace spíše v teoretické rovině a z praktického hlediska byly opomíjeny. Se samotnou edukací seniorů se můžeme setkat až v sedmdesátých letech minulého století, kdy se objevuje jako reakce na požadavky tehdejší společnosti. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 27) S tímto pohledem na věc souhlasí také Benešová (2014, s. 11), podle které se geragogika vyvíjela jako

aplikovaná disciplína, reagující na potřeby z praxe, kdy lze od jejího počátku vypořádat úzké napojení na realizaci praktických činností coby odpovědi na specifické otázky dané problematiky. (Benešová 2014, s. 11) Jak uvádí Hromková (2013, s. 248), cesta geragogiky k obhájení sebe sama ať už v rámci andragogiky, ale i celoživotního vzdělávání nebyla vždy jednoznačná ani jednoduchá a její rozvoj byl velice pozvolný. Samotná praxe edukace starších občanů musela nejdříve dosáhnout takové úrovně, aby sama vyvolala zájem o systematické zkoumání a tlak na společnost ohledně podpory odborného přístupu k dané problematice. Zároveň bylo nezbytné, aby diferenační proces dosáhl do bodu akceptace rozlišování edukační praxe vzhledem k věkovým obdobím lidského života. (Hromková 2013, s. 248) Podle Špatenkové (2013, s. 5) tak získáváme kompletní „trojčlenku“ věd o výchově: pedagogiku – andragogiku – geragogiku. (Špatenková 2013, s. 5) Jak dále uvádí Hromková (2013, s. 248), byla to právě potřeba nashromáždit velké množství dílčích poznatků, která vedla k zařazení geragogiky coby nedílné součásti celoživotního učení a s ohledem na současný demografický vývoj může být považována za samostatnou vědeckou disciplínu. (Hromková 2013, s. 248) V kontrastu s tím lze však uvést názor Határa (2011, s. 22), dle kterého geragogika z metodologického hlediska stále ještě nenabyla statutu autonomní vědy, a proto jsou její metodologické základy vymezovány v kontextu edukologie a gerontologie. (Határ 2011, s. 22) V následující kapitole pak bude třeba geragogiku náležitě vymezit.

2.3 Vymezení geragogiky

Podle Salivarové a Vetešky (2014, s. 49) lze na geragogiku pohlížet různou optikou vzhledem k souvislostem, které determinují celý její vývoj. Můžeme tedy hovořit jednak o vzdělávání odborníků pro práci se staršími lidmi včetně odborníků na animaci a aktivizaci seniorů, ale také o vědecké disciplíně, která stále stojí na počátku svého vývoje. (Salivarová, Veteška 2014, s. 49) Jiný pohled

nabízí Špatenková se Smékalovou (2015, s. 19), které zdůrazňují, že se pod pojmem geragogika skrývají minimálně tři navzájem odlišné skutečnosti, které se však zároveň významně ovlivňují a doplňují (Špatenková, Smékalová 2015, s. 19):

- Geragogika – oblast společenské činnosti, ve které dochází k realizaci aktivit, které ovlivňují sociálního aktéra. V této souvislosti tedy můžeme hovořit o jakési technologii.
- Geragogika – teoretická disciplína, jejímž zájmem je prostředí, ve kterém se tyto aktivity odehrávají. Zde hovoříme o technikách a metodách jednotlivých aktivit.
- Geragogika – studijní obor, který by připravoval odborníky pro, koncepční, realizační a řídicí činnosti v daném oblasti působení. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 19)

Čevela, Kalvach a Čeledřová (2012, s. 37 – 38) nahlíží na geragogiku jako na součást andragogiky a jsou toho názoru, že by měla být vymezena (Čevela, Kalvach, Čeledřová 2012, s. 38):

- Specifickými tématy, která odpovídají potřebám a zájmům seniorské populace.
- Specifickou metodikou vzdělávání a výchovy.
- Specifickými gerontologickými cíli, mezi které můžeme zařadit například trénování paměti a stimulaci kognitivních schopností, osvětovou přípravu na stáří a orientaci v seniorské problematice, prevenci zastarávání znalostí či orientaci v neustále se měnícím světě. Čevela, Kalvach, Čeledřová 2012, s. 38)

E. Bubolz-Lutz však podle Határa (2011, s. 22) konstatuje, že z mnoha důvodů není zcela správné řadit edukaci seniorů do andragogiky a podkládá svoje tvrzení následujícími argumenty (E. Bubolz-Lutz 1984 in Határ 2011, s. 22):

- Učební cíle a obsahy v andragogice se značně liší od cílů a obsahů v geragogice, které jsou zcela specifické vzhledem k osobitým životním situacím starších občanů.
- Socio-emocionální zájmy a potřeby seniorů je třeba vnímat jinak než zájmy a potřeby populace ve středním věku.
- Schopnost fyzického i psychického výkonu a zvládnání různých druhů zátěže je u starších lidí oproti mladším dospělým citelně redukována.
- Učební procesy se u seniorů odlišují od mladší části populace v mnoha ohledech a vyžadují specifický didaktický a metodický přístup.
- Akcent profesního vzdělávání andragogiky se u geragogiky posouvá směrem ke zprostředkovávání poznatků, utváření volného času a životní pomoci. (E. Bubolz-Lutz 1984 in Határ 2011, s. 22)

Důležité je zdůraznit kromě již zmíněné andragogiky a gerontologie také další vědy, ze kterých geragogika čerpá a o jejichž poznatky se opírá. Podle Čornaničové (1998, s. 127 – 128) jsou to:

- Filozofie – která poskytuje geragogice důležité filozofické zakotvení přístupů ke starší části populace jako celku i k seniorovi jako jednotlivci.
- Psychologie – která zastřešuje problematiku osobnosti seniora a definuje jevy, které provází psychologický vývoj člověka ve stáří. (Čornaničová 1998, s. 128) Podle Špatenkové se Smékalovou (2015, s. 23) psychologie jednak poskytuje geragogice nezbytný pojmový aparát (např. komunikace, paměť, učení), jednak umožňuje aplikaci poznatků o individuálních zvláštěnostech seniorů jako účastníků vzdělávání, ale také aplikaci poznatků o psychice a osobnosti geragogů či lektorů, kteří vykonávají v rámci svého zaměstnání celou řadu geragogických činností a funkcí. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 23)
- Sociologie – která podle názoru Čornaničové (1998, s. 128) poskytuje geragogice poznatky o seniorech ve vztahu ke společnosti. V této

souvislosti hovoříme například o sociálních rolích a jejich proměnách ve stáří, struktuře volného času v důchodu či o mezigeneračních a rodinných vztazích. Důležité je také zmínit metodologický aparát sociologie, který geragogika využívá například při zjišťování specifických potřeb seniorské edukace. (Čornaničová 1998, s. 128)

Čornaničová (1998, s. 129) dodává, že ke konstituování geragogiky přispívají také demografické analýzy. (Čornaničová 1998, s. 129) Problematika demografického vývoje populace byla již podrobně popsána v první části práce a není tedy nutné nadále ji rozvádět. Svou pozornost tedy zaměříme na další kapitolu, jejímž obsahem bude předmět geragogiky.

2.4 Předmět geragogiky

Jak uvádí Jesenský (2000, s. 25), hlavním předmětem zájmu geragogiky je výchova a vzdělávání, tedy procesy formování člověka, které se uskutečňují s určitým záměrem a cílem. Cílevědomost pak úzce souvisí se smysluplností, která vyplývá z potřeb a zájmů, které jsou korigovány potenciálem, možnostmi a schopnostmi člověka. (Jesenský 2000, s. 25) Jiný pohled na věc nabízí Benešová (2014, s. 15), dle které je předmětem geragogiky systematizace a studium poznatků, které se týkají široce chápané edukace lidí v pokročilém věku. (Benešová 2014, s. 15)

Podle Čornaničové (1998, s. 124) můžeme předmět geragogiky rozčlenit na:

- Vlastní seniorskou edukaci, která představuje vzdělávání v seniorském věku a zároveň je hlavní oblastí zkoumání geragogiky.
- Preseniorskou edukaci, která představuje přípravu na stáří a je organickou částí předmětu geragogiky.

- Proseniorská edukaci, která cílí na problematiku podpory ve stáří a mezigenerační porozumění. (Čornaničová 1998, s. 124)

Dubas podle Tomczyka (2015, s. 121 - 122) nabízí jiný přístup a uvádí jako hlavní předmět zájmu geragogiky mimo jiné:

- Stanovování aktuálního pojmového obsahu terminologie v rámci vzdělávání seniorů.
- Předkládání možností, které nabízí učení v pokročilém věku se zvláštním důrazem na potřeby cílové skupiny a její motivaci.
- Charakterizování aspektů specifických pro učení se a vyučování seniorské populace.
- Popisování průběhu edukačního procesu.
- Stanovování funkcí vzdělávání seniorů. (Dubas 2005 in Tomczyk 2015, s. 121 – 122)

Podle Špatenkové (2013, s. 26) se o předmětu geragogiky mezi odborníky neustále a intenzivně diskutuje, což ostatně dokládají rozdílné pohledy autorů výše. Celkově však můžeme podle Špatenkové (2013, s. 5) v širším pojetí za předmět geragogiky považovat například péči o člověka ve stáří, jeho animaci a orientaci v kritických uzlech života. (Špatenková 2013, s. 5) Opomenout nelze ve vztahu k cíli práce ani formy vzdělávání v geragogice, které budou obsahem další kapitoly.

2.5 Formy vzdělávání v geragogice

Jak uvádí Mühlpachr se Staníčkem (2001, s. 28), lidé v postproduktivním věku tvoří sociální skupinu, která je charakteristická svou homogenizací na jedné straně, zároveň ale také svou diferencovaností na straně druhé. O homogenizované skupině hovoříme z toho důvodu, jelikož značná část jejích členů již není aktivně zapojena do pracovního procesu. Na druhou stranu je však

tato skupina diferencovaná z hlediska dosažené úrovně vzdělání, finančních možností, původní profese, sociálního zařazení v rámci rodiny či osobních zkušeností nabytých za celý život. Ke zmíněné diferencovanosti můžeme také připočít poměrně velké rozptylové pole podmínek učení, což dohromady vede k potřebě rozmanitých a specifických vzdělávacích forem nejrozličnějšího charakteru. (Mühlpachr, Staníček 2001, s. 28) Šerák (2015, s. 93) je toho názoru, že ve sféře seniorské edukace převažuje organizovaná výuka, která se odehrává ve specializovaných institucích různého charakteru. Jedná se například o (Šerák 2015, s. 93):

- Školy a školské instituce – především univerzity třetího věku (U3V).
- Komerční vzdělávací instituce.
- Podniky, které v rámci preseniorské edukace vzdělávají své zaměstnance v předdůchodovém věku.
- Neziskové organizace, mezi které řadíme například nadace, příspěvkové organizace, občanská sdružení, církve či odbory. (Šerák 2015, s. 93):

Považuji za vhodné v rámci teoretického ukotvení připomenout, že organizace XYZ o které hovoříme v této práci, je právě neziskovou organizací, která v rámci své činnosti nabízí vzdělávání pro širokou seniorskou veřejnost. Jak dále uvádí Šerák (2015, s. 93 - 94), jsou to právě U3V, které mezi ostatními institucemi zauímají jisté exkluzivní postavení a které většina společnosti vnímá jako synonymum ke vzdělávání starších občanů. Tento fakt je navíc často akceptován politickou reprezentací i odbornou veřejností. Nabídka seniorské edukace je však reálně podstatně rozmanitější a můžeme konstatovat, že se většina vzdělávacích aktivit odehrává stranou oficiálního vzdělávacího systému. V této souvislosti můžeme připomenout expandující nabídku muzeí, knihoven či kulturních domů, které nabízejí oproti U3V snazší dostupnost, organické začlenění v místních komunitách a většinou mnohaletou tradici. (Šerák 2015, s. 93 - 94) Vavřín však podle Špatenkové se Smékalovou (2015, s. 91) uvádí, že jsou to

právě univerzity třetího věku, které poskytují vzdělávání na nejvyšší možné úrovni, a předkládá důvody, kterými lze obhájit samotné označení „univerzita“ v názvu U3V:

- Většina nabízených kurzů poskytuje obsah na úrovni odpovídající náplni předmětů standardního bakalářského či magisterského studia.
- Formální i odborná kvalita výukového procesu je garantována lektory, kterými jsou profesori, docenti či odborní asistenti dané vysoké školy.
- Univerzitní prostředí působí motivačně na účastníky vzdělávání. (Vavřín 2012 in Špatenková, Smékalová 2015, s. 91)

Šerák (2015, s. 94) v této souvislosti uznává, že spektrum institucí, které se orientují exkluzivně na skupinu starších občanů je velice omezené a v nabídce převažují instituce, které nemají realizaci edukačních aktivit jako jedinou a hlavní náplň činnosti a značná část realizovaných vzdělávacích aktivit se tak potýká s jistou mírou improvizace. Obecně tedy můžeme konstatovat, že oblast vzdělávání starších občanů představuje velkou výzvu pro všechny instituce, které se zabývají neformální i formální edukací. (Šerák 2015, s. 94) Tato práce může být vzhledem k Šerákově tvrzení o „jisté míře improvizace“ přínosem kromě organizace XYZ i pro další instituce, které se neformální edukací zabývají, ale není to jejich hlavní náplň činnosti. Výsledný kompetenční model, který je cílem této práce, pak může být za předpokladu respektování specifických potřeb cílové skupiny inspirací či šablonou, kterou bude možné použít při tvorbě dalších kompetenčních modelů pro jiné lektory v jiných specifických kurzech a organizacích, nabízejících mimo jiné i vzdělávání pro seniory. Nyní tedy budeme pokračovat v teoretickém zakotvení geragogiky a navážeme na její funkce a cíle.

2.6 Funkce a cíle geragogiky

Podle Čornaničové (1998, s. 129) lze definovat funkce geragogiky jako oblasti činností, úloh a významu, které jí dávají smysl. Z širšího úhlu pohledu

můžeme uvést funkce edukační, kognitivní, kulturní, společensko-informační či prognostické. (Čornaničová 1998, s. 129) Livečka (1979a, s. 143 – 144) nabízí jiný pohled na věc a uvádí čtyři základní funkce vzdělávání v postproduktivním období života. (Livečka 1979a, s. 143 – 144):

- Preventivní - kdy jde o provedení náležitých vzdělávacích a výchovných opatření, která by se měla v budoucnu projevit v podobě pozitivních formativních účinků, byla-li provedena s dostatečným předstihem.
- Anticipativní - při jejíž realizaci jde o pozitivní naladění člověka v rámci budoucích změn, se kterými je spojen odchod do důchodu. Podstatou je stanovit takové dovednosti, znalosti a způsoby chování, které musí být v pokročilejším věku osvojeny, aby bylo dosaženo vnitřního uspokojení.
- Rehabilitační - která hraje významnou roli u starších občanů v pozdní části života. Jedná se o znovuoobnovení vyváženého stavu a přípravu na další výzvy v životě člověka.
- Posilovací - kterou lze považovat za nejvýznamnější, jelikož vede k rozvoji schopností seniorů s přihlédnutím k jejich potřebám a zájmům. Podporuje jejich aktivitu tak, aby i v nejpokročilejším věku života zůstávali v kontaktu se svým okolím a skrze něj i s celou společností. (Livečka 1979a, s. 143 – 144)

Čornaničová (1998, s. 138) je toho názoru, že základní společenskou úlohou geragogiky je rozvoj a podpora efektivní edukační praxe. (Čornaničová 1998, s. 138) Podle Špatenkové se Smékalovou (2015, s. 38), mohou právě tyto edukační aktivity představovat efektivní prostředek k navýšení kulturního kapitálu či rozvoji osobnosti, s čímž jde ruku v ruce nárůst sebevědomí. Jedná se o příležitost k seberealizaci a hledání nových životních hodnot. Přitom dochází ke zvyšování adaptability starších občanů, což jim napomáhá ke zvládnutí rozličných změn, které se ve společnosti neustále odehrávají ve všech oblastech života, zejména pak v oblasti moderních informačních a komunikačních

technologiích. Čas, který senioři stráví kvalitním vzděláváním, je přínosem pro občanské aktivity, má pozitivní vliv na jejich zdraví a brání jejich vyloučení se společnosti. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 38)

Jak dále uvádí Čornaničová (1998, s. 125), cílové skupiny edukace v geragogice jsou vnitřně velice specifické. Na jednotlivé účastníky vzdělávání je nezbytné pohlížet jako na individuality se specifickými psychofyziologickými vlastnostmi a hodnotovými orientacemi. Sama geragogika se pak stává specifickou právě v přístupu k cílovým skupinám při realizaci samotné edukace. (Čornaničová 1998, s. 125) Podle Benešové (2014, s. 14) není možné zcela jednoznačně definovat cílovou skupinu geragogiky právě z důvodu velkých rozdílů mezi jednotlivými seniory, kteří se navzájem liší svým fyzickým i psychickým stavem, zkušenostmi, předpoklady či zájmy. Zároveň neexistuje univerzální přístup nebo technika a je důležité, aby geragogika reagovala na aktuální potřeby skupin i jedinců a byla do značné míry individualizovaná. Je tomu tak proto, jelikož nezřídka dochází k zanedbávání potenciálu seniorů, který v sobě mohou i přes vysoký věk skrývat. (Benešová 2014, s. 14) Právě výše zmíněná fakta legitimizují cíl této diplomové práce, tedy vytvoření specifického kompetenčního modelu geragoga pro specifickou seniorskou skupinu účastníků vzdělávacího programu, ve specifické organizaci s individuálním přístupem a respektováním jejich stavu, zkušeností, potřeb a zájmů. Benešová (2014, s. 14) k tomu dále uvádí, že esenciálním faktorem je neustálé hledání rezerv a snaha o osobní rozvoj ve všech oblastech života bez ohledu na věk. (Benešová 2014, s. 14)

Podle Mühlpachra (2004, s. 144) spočívá význam vzdělávacích aktivit v pozdějším věku v naznačování nové životní perspektivy pro starší občany. Vzdělávání pro seniory představuje životní pomoc, jelikož jim vedle vědění a informací nabízí orientaci na osobní růst a rozvoj v té části života, která se dříve označovala jako deficitní. (Mühlpachr 2004, s. 144) Celkově můžeme tuto

kapitolu shrnout názorem Čornaničové (1998, s. 143), podle které lze popsat edukaci seniorů v rámci geragogiky jako oblast, která je:

- Užitečná, jelikož nabízí prostor pro edukační podporu lidí v pokročilém věku života.
- Smysluplná, jelikož podporuje realizaci idey kvality a důstojnosti života starších občanů.
- Potřebná, jelikož se oproti jiným oborům zaměřuje na uspokojování specifických edukačních potřeb seniorů. (Čornaničová 1998, s. 143)

Nyní tedy zbývá odpovědět na otázku, kdo je objektem geragogiky. Odpověď budeme hledat v následující kapitole.

2.7 Objekt geragogiky

Jak uvádí Špatenková se Smékalovou (2015, s. 47), objektem geragogiky by teoreticky měl být stárnoucí či starý člověk. Samy autorky si ale vzápětí pokládají otázku, kdo to vlastně je? V odborné literatuře se můžeme setkat s různými pojmy, ať už se jedná o pojem „geront“ v gerontologii, či „senescent“ v psychologické literatuře. Poměrně běžně hovoříme také o „starých lidech“ nebo „důchodcích“. Výjimkou nejsou ani výrazy typu „zralejší“ nebo „zkušenější“ občan, ale také slovní spojení „podzim života“ a „stříbrná generace“. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 47) Odpověď na zmíněnou otázku „Kdo je starý člověk?“ je pro tuto práci a její cíl naprosto klíčová. Jsou to právě specifické potřeby starých občanů jako účastníků vzdělávání, o kterých se zmiňujeme již v první části práce v kapitolách 1. 4, 1. 5 a prakticky v celé druhé kapitole v rámci teoretického ukotvení geragogiky, které vytváří specifické požadavky na kompetence vzdělavatelů a vzhledem k tomu budou hrát jednu z hlavních rolí při sestavování kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ. V následující části bude esenciálně definovat, vymežit a popsat starého člověka a jeho specifické potřeby, vlastnosti a schopnosti, abychom mohli

tyto poznatky na závěr využít pro vytvoření kompetenčního modelu a tím naplnit cíl této práce.

3 Účastník vzdělávání v geragogice a jeho specifika

Z předchozí kapitoly již víme, že objektem geragogiky je „starý člověk“. Stále nám však uniká odpověď na otázku: „Kdo to vlastně je?“ Podle Špatenkové se Smékalovou (2015, s. 48) se jedná o pojem, kterým označujeme člověka ve stáří. Zároveň je však s tímto pojmenováním spojena jistá negativní image, jelikož pro mnoho lidí není stáří uznávaným zdrojem důstojnosti člověka. Naopak se napříč všemi věkovými kategoriemi stává zdrojem rozpaků a pocitu ohrožení. Tyto nepříjemné pocity potom v běžné konverzaci často schováváme za jemnější výrazy jako „zralejší“, „zkušenější“ či „v nejlepších letech“. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 48) Petřková s Čornaničovou (2004, s. 27) dodávají, že se vzhledem k zmíněnému negativnímu náboji dokonce stalo označení „starý“ terčem kritiky ze strany OSN při příležitosti Mezinárodního roku starších lidí. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 27) Jak ostatně uvádí Haškovcová (2010, s. 9), dnešní moderní člověk nechce být starý a nepřeje si, aby se o stáří vůbec mluvilo. Tento odmítavý postoj pak znemožňuje problematiku stáří vnitřně zpracovat a propast mezi mládím a stářím se zvětšuje. (Haškovcová 2010, s. 9) Podle Čornaničové (1998, s. 27) je vedle označení „starý“ problematický také pojem „geront“, který vstoupil do povědomí laické veřejnosti v souvislosti s geriatrickými pracovišti a z toho důvodu bývá často spojován s představou nesoběstačného a nemocného člověka. Zdaleka ideální není také termín „důchodce“, který označuje spíše sociální status a bývá spojován s pobíráním starobního důchodu jako zdroje příjmu. V edukační praxi však ne všichni bývají důchodci. (Čornaničová 1998, s. 27) Podle názoru Petřkové a Čornaničové (2004, s. 27) se tedy ve vzdělávací praxi začal používat významově neutrální pojem „senior“ a to z následujících důvodů:

- Systémově navazuje na „sénium“.
- Je flexibilní a jasný.
- Většinou je pozitivně přijímán a používán samotnými účastníky vzdělávání.
- Zároveň neexistuje jiné obecné označení bez emočního zatížení pro člověka v celém období stáří. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 27)

Zároveň Petřková s Čornaničovou (2004, s. 27) uvádí členění seniorského věkového období a jeho terminologické ukotvení:

- 60 – 74 let – Rané stáří, kdy je jednotlivec označován jako „starší člověk“, z hlediska geragogiky pak hovoříme o „mladých seniorech“.
 - 75 – 89 let – Vlastní stáří, kdy je jednotlivec označován jako „starý člověk“, z hlediska geragogiky hovoříme o „starých seniorech“.
 - 90 a více let – Dlouhověkost, kdy hovoříme o „velmi starých seniorech“.
- (Petřková, Čornaničová 2004, s. 27)

Špatenková se Smékalovou (2015, s. 47) však upozorňují, že pojem „senior“ není v odborné literatuře ani v legislativě zcela jednoznačně vymezen a jeho používání coby synonyma pro starého člověka či poživatele starobního důchodu může být zavádějící a ne zcela přesné. Naše společnost navíc není zvyklá tento pojem používat neutrálně (senior/junior) či dokonce v pozitivním smyslu (senior manager). (Špatenková, Smékalová 2015, s. 47) Jak ostatně uvádí Sak a Kolesárová (2012, s. 25), „senior“ je spíše kategorie biologická a sociologická, přičemž právě sociologická složka způsobuje sociokulturní relativitu této kategorie a s tím související proměnlivost v různých věkových a sociálních skupinách. Problematické je také jednoznačné vymezení spodní hranice stáří, stejně jako identifikace starého člověka s narůstajícím věkem hodnotitele. Identita „seniora“ je tedy společenský produkt, který je vzhledem k proměnám a vývoji společnosti neustále redefinován. (Sak, Kolesárová 2012, s. 25)

Podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 54 – 55) neexistuje shoda na tom, který ze zmíněných pojmů by se měl v rámci geragogiky používat. Zcela nevhodná označení jsou však v procesu edukace například „babičky“ a „dědečkové“. V rámci edukačních situací lze tedy doporučit pojmy „účastník vzdělávání“ nebo „posluchač“, které jsou v souladu s terminologií celoživotního vzdělávání. Pojem „účastník vzdělávání“ označuje všechny, kteří se účastní edukačního programu, nevytváří tak zvláštní kategorii pro starší občany a je tedy korektní i z hlediska věkové diskriminace. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 54 – 55) S tímto názorem se jako autor práce ztotožňuji a budu tedy dále ve vztahu k edukačním procesům používat označení „účastník vzdělávání“. Dále je nezbytné blíže definovat část života, ve které se tito lidé nacházejí.

3.1 Definice a vymezení stáří

Každý stárne. Toto elementární tvrzení je podle Haškovcové (2010, s. 16) všeobecně uznávané a známé. Za pozitivní lze považovat fakt, že se rozměňují ostré hranice mezi jednotlivými etapami lidského života a upřednostňuje se spíše měkké kontinuum. (Haškovcová 2010, s. 16) Podle Mühlpachra (2004, s. 18) je stáří obecné označení pozdních fází ontogeneze, přirozeného průběhu lidského života. Jedná se o projev a důsledek geneticky podmíněných involučních procesů, které jsou modifikovány řadou dalších faktorů. (Mühlpachr 2004, s. 18) Mezi tyto faktory se podle Špatenkové (2013, s. 11) řadí například:

- Životospráva a způsob života.
- Životní náplň, ať už hovoříme o zkušenostech, vzdělání či oblastech zájmů.
- Dědičné (genetické) dispozice.
- Prodělané nemoci během života.
- Frustrační tolerance jedince a jeho adaptabilita.
- Strategie, jak se vyrovnat se stárnutím a stářím.

- Schopnost přizpůsobit se životním změnám a ztrátám. (Špatenková 2013, s. 11)

V reakci na poslední bod Mühlpachr (2004, s. 18) potvrzuje, že stáří bývá spojeno s celou řadou významných sociálních změn (odchod do důchodu, proměny společenských rolí). Všechny tyto změny se vzájemně prolínají a často dokonce působí protichůdně, což v konečném důsledku velmi ztěžuje jednotné vymezení a periodizaci stáří. (Mühlpachr 2004, s. 18) Rabušic (1995, s. 143) si dokonce v této souvislosti pokládá otázku, do jaké míry je oprávněné, aby byli všichni jedinci ve své psychologické, biologické, ekonomické a sociální různosti po dosažení určitého věku označeni homogenizující nálepkou „stáří“. Naopak upozorňuje na fakt, že stáří je značně heterogenní kategorie, která se navíc s tokem času postupně proměňuje z důvodu obměny nejstarších věkových kohort za nové, které však byly socializovány v jiných podmínkách a osvojily si tak jiný životní styl, postoje a hodnoty. (Rabušic 1995, s. 143) Zde můžeme navázat názorem Stuart-Hamiltona (1999, s. 18 - 19), který uvádí, že stárnutí lze definovat jako závěrečnou fázi lidského vývoje a je nezbytné, aby na něj bylo nahlíženo jako na součást kontinuální proměny. Právě fakt, že zde hovoříme o proměně kontinuální, je však důvodem k neshodnému nalezení uspokojivé definice okamžiku, ve kterém končí střední věk a zároveň začíná stáří. Ačkoliv můžeme v průběhu let sledovat proměnu psychologických a fyzických znaků člověka charakteristických pro střední věk ve znaky charakteristické pro stáří, je velice obtížné přesně stanovit okamžik, kdy se člověk stává definitivně „starý“. Samotný chronologický (kalendářní) věk nenesá sám o sobě žádnou informaci, pokud není korelován s dalšími funkčními údaji a je pouze arbitrární a nepřilíživě přesnou mírou. Většina gerontologů však volí pro označení mezního věku (začátku stáří) hodnoty mezi 60 a 65 lety z toho důvodu, že zhruba v tomto období dochází k evidentním psychickým a fyzickým změnám, které můžeme

označit za příznaky stárnutí. (Stuart-Hamilton 1999, s. 18 – 19) Těmto změnám se budeme dále podrobněji věnovat v následující kapitole.

3.2 Involuce a změny ve stáří

Jak uvádí Petřková a Čornaničová (2004, s. 29 - 30), stejně jako ostatní vývojové etapy života i ta poslední s sebou přináší specifické znaky. Funkční a strukturální změny, ke kterým dochází během fyziologického stárnutí, mají spíše regresivní charakter a neopakují se. Obecně se dá hovořit o následujících fenoménech, kterými se proces stárnutí vyznačuje:

- Každý člověk má „individuální plán“ svého stárnutí a nikdo nestárne stejně.
- Průběh stárnutí je doprovázen psychickými, tělesnými i sociálními změnami. Můžeme hovořit o tom, že stárne „celý člověk“. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 29 – 30) Jednotlivé druhy změn nyní podrobněji rozpracujeme v následujících podkapitolách.

3.2.1 Tělesné změny

Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 30) jsou tyto změny nejvíce patrné a odrážejí se v celkovém vzhledu (kvalita vlasů a kůže, držení těla), ale také v pohybové oblasti. Jejich projevy mohou mít za následek:

- Úbytek svalové hmoty a s tím související postupná ztráta síly a energie.
 - Snižování odolnosti organismu vůči nepříznivým vlivům.
 - Poruchy činnosti orgánů.
 - Snižování motorické kapacity.
 - Snižování senzorické kapacity, tedy zhoršení kvality sluchu a zraku.
- (Petřková, Čornaničová 2004, s. 30)

Zde můžeme navázat na poslední uvedený bod tvrzením Klevetové a Dlabalové (2008, s. 22), dle kterých dochází ve stáří ke zhoršování schopnosti vnímat signály z okolí prostřednictvím smyslových orgánů. Kromě sluchu a zraku se však zhoršují také hmatové schopnosti. Celkově ubývají receptory, díky kterým vnímáme pohyb a polohu těla, teplo, chlad, tlak a pocit síly. (Klevetová, Dlabalová 2008, s. 22) S tímto názorem souhlasí také Stuart-Hamilton (1999, s. 27), dle kterého slouží smysly mozku jako nástroje pro kontakt s okolním světem. Je tedy logické, že úpadek smyslů funkci mozku přímo ovlivňuje a ten tak ztrácí možnost plně prožívat okolní prostředí. (Stuart-Hamilton 1999, s. 27) Tyto změny funkcí smyslových orgánů dále rozpracovává v následujícím přehledu Hátlová (2010, s. 16):

Zrak

Snižuje se ostrost vidění stejně jako adaptace na tmu. Postupně se také zhoršuje schopnost rozlišovat předměty a odhadovat vzdálenost. S tím pak souvisí ztížená koordinovanost, plynulost a rychlost pohybů. Hátlová (2010, s. 16) Stuart-Hamilton (1999, s. 27) dodává, že dochází také ke zhoršování akomodace, tedy schopnosti zaostřovat na různé vzdálenosti, především však na blízko, což vede k presbyopii (vetchozrakosti). Stuart-Hamilton (1999, s. 27) Důležité je také zmínit, že Moscovitch a Walsh podle Stuart-Hamiltona (1999, s. 29) upozorňují na fakt, že tyto změny zahrnují také pomalejší zpracovávání zrakových podnětů, z čehož vyplývá potřeba jejich delšího sledování pro přesnou identifikaci. Tato nevýhoda se navíc rapidně zvětšuje, pokud je pozorovaný objekt málo osvětlený. (Moscovitch 1982, Walsh 1982 in Stuart-Hamilton 1999, s. 29) Ačkoliv probíhá podle Klevetové a Dlabalové (2008, s. 59) rychlost snižování zrakového výkonu u každého staršího člověka jinak, v konečném důsledku vede zhoršení zraku ke ztrátě značné části informací o realitě světa a často tak dochází k nesprávnému vyhodnocování situací v běžném životě. Důležitá je tedy prevence v podobě pravidelných prohlídek u očního

lékaře, provádění očních cvičení a korekce zraku brýlemi. (Klevetová, Dlabalová 2008, s. 59) Zrak je totiž podle Plhákové (2004, s. 108) spolu se sluchem nejdůležitějším lidským smyslem. (Plháková 2004, s. 108) Dále se tedy zaměříme právě na sluch.

Sluch

Hátlová (2010, s. 16) uvádí, že dochází ke snižování vnímatelnosti zvukových signálů (tóny o vyšší frekvenci, později však také střední a hluboké frekvenci), hudby a řeči. Tyto změny mají pak v konečném důsledku dopad na schopnost komunikace. Zároveň dochází k zhoršování odhadu směru a vzdálenosti zdroje zvukových signálů. (Hátlová 2010, s. 16) S tímto názorem souhlasí také Plháková (2004, s. 115), dle které by bez sluchu nemohly vzniknout mluvené a tedy ani psané jazyky, na kterých stojí lidská komunikace a kultura. (Plháková 2004, s. 115) Kart je podle Stuart-Hamiltona (1999, s. 32) toho názoru, že pro mnoho lidí je největším problémem souvisejícím se změnami sluchu ve stáří právě obtížné vnímání řeči. Mluvené slovo je totiž směsicí tónů o vysokých a nízkých frekvencích a jsou to právě tóny o vysokých frekvencích (souhlásky), které obvykle odlišují jeden zvuk od druhého. (Kart 1981 in Stuart-Hamilton 1999, s. 32) Klevetová a Dlabalová (2008, s. 59) dodávají, že i přes zhoršení sluchu mnoho starších lidí odmítá používat naslouchadlo, jelikož zesiluje i ty zvuky, které dříve nevnímali (malé šelesty, ruch dopravy). Často je také překážkou nedostatečná jemná motorika, která ztěžuje obsluhu aparátu. (Klevetová, Dlabalová 2008, s. 59)

Podle Hátlové (2010, s. 16) se dále snižuje schopnost vnímat dotykovou informaci stejně jako schopnost rozlišovat chutě (ubývá chuťových pohárků). Dochází také ke zhoršování čichu. Zvyšuje se naopak práh bolesti. Z hlediska nervového systému dochází ke zpomalování nervového vedení a tím se prodlužuje reakční doba. Celkové zhoršení funkcí smyslových orgánů v konečném důsledku vede ke snížení výkonnosti ať už v pracovních,

odpočinkových nebo vzdělávacích aktivitách. (Hátlová 2010, s. 16) S tímto názorem souhlasí také Špatenková a Smékalová (2015, s. 64) a dodávají, že vedle zmíněného snižování sensorické kapacity se v rámci vzdělávání projevují tělesné změny také zhoršenou odolností vůči rušivým a nepříznivým vlivům a celkovým úbytkem energie. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 64) S úbytkem energie pak podle Smékala (2010, s. 155) souvisí zvýšená unavitelnost (někteří starší účastníci vzdělávání mohou během přednášek usínat). (Smékal 2010, s. 155) Podle Klevetové a Dlabalové (2008, s. 61) můžeme výše uvedené shrnout do tvrzení, že změny smyslových funkcí mají vliv na poznávací schopnosti člověka a na jeho schopnost být informován a orientován v daném místě a situaci a je tedy nezbytné v rámci prevence smyslový systém posilovat. (Klevetová, Dlabalová 2008, s. 61)

3.2.2 Psychické změny

Podle Mühlpachra (2004, s. 25 – 26) se duševní činnost starších lidí zpomaluje. S tím souvisí celkové zvyšování opatrnosti a preferování přesnosti před rychlostí. Uznávaným rysem stáří je také špatné snášení změn. (Mühlpachr 2004, s. 25 – 26) S tímto názorem souhlasí také Kalvach a kol. (1997, s. 62), dle kterého lze postupné oslabování jednotlivých psychických funkcí do určité míry kompenzovat také racionalizací postupů činností, větším volným úsilím, zpomalením celkového tempa a všeobecně zvýšenou kontrolou všech činností. (Kalvach a kol. 1999, s. 62) Klevetová s Dlabalovou (2008, s. 23), jsou toho názoru, že se psychické změny projevují hlavně v poznávacích schopnostech, ať už hovoříme o paměti, pozornosti, vnímání, představách či myšlení. (Klevetová, Dlabalová 2008, s. 23) Tyto změny v jednotlivých oblastech dále podrobněji rozpracujeme v následujících bodech.

Paměť

Crowder podle Sternberga (2002, s. 181 – 182) definuje paměť jako dynamický mechanismus a prostředek, kterým saháme do své minulé zkušenosti, abychom tyto informace použili v přítomnosti. (Crowder 1976 in Sternberg 2002, s. 181 – 182) Nakonečný (1997, s. 201) nabízí jiný pohled na věc a definuje paměť jako komplexní dispozici organismu a proces uchovávání, vštěpování a vybavování určitých psychických obsahů. Paměť je také dispoziční základnou pro učení a současně vyjádřením jeho produktu. (Nakonečný 1997, s. 201) Vágnerová (2005, s. 61) je toho názoru, že v souvislosti s učením umožňuje paměť vývoj jedince a jeho adaptaci na prostředí, ve kterém žije. Zkušenost, která je fixovaná pamětí se pak projevuje v uvažování, chování i prožívání jedince. (Vágnerová 2005, s. 61) Podle Hátlové (2010, s. 17) dochází s přibývajícím věkem ke zhoršování paměťových schopností. Tento úbytek je však u jednotlivých osob různý a závisí na iniciaci paměťových center v mozku stejně jako na vrozených předpokladech. Příčinou zhoršování paměťových schopností pak bývá často jejich nedostatečné používání. Roli však hraje také prožívání úzkosti, stres či deprese. Celková kvalita paměti je tedy závislá na každodenním iniciování paměťových pochodů. (Hátlová 2010, s. 17) Livečka (1979a, s. 122) dodává, že starší člověk zapomíná spíše nové či nedávné události, přičemž vzpomínky dlouhodobého charakteru (vzpomínky z mládí) zůstávají často uchovány a mohou být také obdivuhodnou přesností reprodukovány. (Livečka 1979a, s. 122) Také Stuart-Hamilton (1999, s. 119) je stejného názoru a tvrdí, že s postupujícím věkem paměť opravdu slábne, ačkoliv v určitých aspektech zůstává zachována (např. některé aspekty metapaměti). Mezi klíčové determinanty věkem podmíněného oslabování paměti pak můžeme zařadit například socioekonomický status, dosažené vzdělání či emocionální stav. (Stuart-Hamilton 1999, s. 119) Petřková s Čornaničovou (2004, s. 31) dodávají, že paměť lze trénovat, udržovat a rozvíjet aktivní duševní činnostmi. Týká se to především

dlouhodobé paměti, která je spojena s pracovní činností. V důsledku specializace paměti v rámci vykonávaného povolání se pak vytváří paměť profesní, která může spolehlivě fungovat až do pokročilého věku. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 31) Z hlediska vzdělávání si starší lidé podle Livečky (1979a, s. 129) obtížněji osvojují učivo, které postrádá logickou strukturu a uspořádání. Pokud je však učivo uspořádáno logicky a učící se v něm spatřuje smysl, učební výkon u starších účastníků vzdělávání se stává srovnatelným s výkonem mladších účastníků. (Livečka 1979a, s. 129)

Pozornost

Sternberg (2002, s. 90) definuje pozornost jako nástroj, díky kterému jsme schopni aktivně zpracovávat omezené množství informací z rozsáhlých zásob údajů uložených v dlouhodobé paměti, ale také informace, které stimulují naše smyslové systémy, případně informace z dalších kognitivních procesů. (Sternberg 2002, s. 90) Vágnerová (2005, s. 44) pak definuje pozornost jako funkci vědomí, která umožňuje jeho zaměření na určitou činnost nebo podněty, čímž zároveň eliminuje jiné možnosti. Pozornost pak významně ovlivňuje efektivitu a průběh poznávacích aktivit. (Vágnerová 2005, s. 44) Podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 66) se s věkem zmenšuje zejména její rozsah, tedy množství podnětů, na které je člověk schopen pozornost zaměřit. Klesá také schopnost přenášet pozornost z jedné činnosti (objektu) na druhou. Zároveň se snižuje schopnost déle vnímat a soustředit se. Některé vlastnosti související s pozorností se však mění více než jiné. Stálost pozornosti, tedy schopnost soustředit se na právě prováděnou činnost se v průběhu přibývajících let příliš nemění. Naopak schopnost rozdělovat pozornost mezi více činností či objektů s věkem klesá. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 66) Příčinou toho je dle Stuart-Hamiltona (1999, s. 77) pokles výkonnosti či zánik nervových buněk a s tím související pokles psychické kapacity, který v konečném důsledku ztěžuje distribuci pozornosti. (Stuart-Hamilton 1999, s. 77) Fungování pozornosti lze však podle Vágnerové

(2005, s. 48 - 49) využitím vhodné strategie ovlivnit. V této souvislosti hovoříme například o eliminaci rušivých vlivů, které ovlivňují kvalitu i délku koncentrace na určitou činnost. V průběhu přednášky také dochází postupem času k zhoršování kvality soustředění a oslabování bdělosti. Účastník vzdělávání si za těchto okolností začíná všimnout podnětů, které nesouvisí s výkladem, zato nabízejí oživení. Je tedy nutné pamatovat na fakt, že soustředění podporuje komplexní aktivita, která zahrnuje využití aktivní pozornosti, tedy diskuze s přednášejícím, odpovídání na jeho otázky či aktivní řešení úloh. (Vágnerová 2005, s. 48 – 49)

Intelligence

Sternberg (2002, s. 502 – 503) definuje inteligenci jako *„schopnost učit se ze zkušenosti, užívat metakognitivní procesy, které zkvalitňují učení, a schopnost přizpůsobovat se svému prostředí, jež může v různých sociálních a kulturních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení“* (Sternberg 2002, s. 502 – 503). Podle Vágnerové (2005, s. 122 – 123) označuje termín „intelligence“ obecnou strukturu rozumových schopností, které určují způsob orientace a určitým způsobem ovlivňují také chování. Míra jejího využití je závislá na osobnostních vlastnostech jedince (vyrovnanosti), jeho momentálním vyladění (motivaci) a na dalších vnějších vlivech (stresující faktory). (Vágnerová 2005, s. 122 – 123) Ačkoliv podle Hátlové (2010, s. 18) dochází v průběhu stárnutí k postupné proměně intelektových funkcí, její míra a rychlost závisí na řadě dalších biologických i sociálních faktorů. Tyto změny navíc v období raného stáří nepostihují všechny aspekty inteligence ve stejné míře a jejich úbytek se může projevit různým způsobem. Interindividuální variabilita rozumových schopností a výkonů se v období raného stáří udržuje, někdy dokonce i narůstá. Ve stáří lze dosáhnout schopnosti komplexního uvažování, které bývá považováno za moudrost a tím dojít k vrcholnému nadhledu. Ubývá však kreativity, bystrosti a flexibility a k viditelnému úbytku dochází také v oblasti fluidní inteligence, což souvisí s fyziologickými změnami CNS. V této souvislosti můžeme hovořit o

zhoršené schopnosti zpracovávat nové informace a reagovat na ně s dostatečnou rychlostí a pružností. (Hátlová 2010, s. 18) Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 31) je fluidní inteligence geneticky podmíněná kapacita mozku organizovat a zpracovávat informace takovým způsobem, aby se mohl člověk rychle učit a adekvátně reagovat na nově vzniklé situace. Tento typ inteligence vrcholí v období adolescence a není zcela závislý na vzdělání. Krystalická inteligence je oproti tomu založena na získávání dovedností a zkušeností, které jsou nezbytné k řešení každodenních životních situací a souvisí se vzděláním. Její úroveň pak nemusí klesat ani v pokročilejším věku a do jisté míry kompenzuje pokles fluidní inteligence. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 31) Stuart-Hamilton (1999, s. 55) navíc upozorňuje, že úbytek fluidní inteligence nelze v rámci jedné věkové skupiny zobecňovat, jelikož někteří jedinci mohou změnám v této oblasti velmi dobře odolávat. (Stuart-Hamilton 1999, s. 55) Petřková s Čornaničovou (2004, s. 31) dodávají, že z gerontologických a psychologických výzkumů také vyplývá, že v průběhu stáří nedochází ani k výraznému poklesu praktické a sociální inteligence. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 31)

Celkově můžeme tuto kapitolu shrnout tvrzením Klevetové a Dlabalové (2008, s. 24), dle kterých potřebuje starší člověk ke zvládnutí běžných činností více času, což však může být vyváženo zvýšenou důsledností a systematičností. U některých starších lidí také může docházet ke snižování vynalézavosti a nápaditosti, naopak se ale může zvyšovat trpělivost, vytrvalost, rozvážnost a pochopení. Rozsáhlé životní zkušenosti pak mohou vést k zájmu o další informovanost a celkový rozhled. (Klevetová, Dlabalová 2008, s. 24) Kalvach a Onderková (2006, s. 11) nakonec zdůrazňují, že i přes uvedené involuční změny se osobitost a osobnost seniora bez přítomnosti závažné choroby zásadně nemění a je nutné ji respektovat. (Kalvach, Onderková 2006, s. 11) S tímto názorem souhlasí také Mühlpachr (2004, s. 37), dle kterého je nepřijatelný simplifikovaný přístup, odosobňování, či minimalizace potřeb seniorů a je nezbytné ctít jejich

neopakovatelnost a jedinečnost až do nejvyššího věku. (Mühlpachr 2004, s. 37) Pomyslnou trojici oblastí zakončíme v následující podkapitole, kde se podrobněji zaměříme na sociální změny, ke kterým ve stáří dochází.

3.2.3 Sociální změny

Jak uvádí Špatenková a Smékalová (2015, s. 70), postupem času dochází k ubývání sociálních kontaktů seniorů ať už v důsledku zhoršeného zdravotního stavu, který jim brání své vrstevníky navštěvovat, nebo v důsledku umírání známých a přátel. K sociálním kontaktům tak dochází spíše v rámci rodiny, kde se navíc senior cítí relativně jistý. Starší lidé také mohou trpět pocitem izolace a osamění, což může být způsobeno výše zmíněnými fyzickými či psychickými změnami, ale také sociální situací. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 70) Sak a Kolesárová (2012, s. 21) jsou však toho názoru, že stáří skýtá potenciál znaků, jejichž celkový souhrn vytváří novou kvalitu v přístupu k životu a společnosti. Senior za celý život nashromáždil velkou zásobu životních zkušeností, díky čemuž je schopen vytvořit programy pro analýzu, pochopení a hodnocení společenského dění a tím získat celkový nadhled. Je tomu tak z toho důvodu, jelikož je schopen nové události zasadit do širšího kontextu padesáti až šedesáti prožitých let v různých životních fázích a rolích. (Sak, Kolesárová 2012, s. 21) Pokročilý věk pak s sebou přináší jednak změny a ztráty těchto sociálních rolí, ale také role nové, ať už hovoříme o roli prarodičů či o roli účastníka vzdělávacího kurzu. Tyto nové role jsou pro některé seniory velmi obohacující a naplňující. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 70) A je to právě zmíněná role účastníka vzdělávání, která bude předmětem obsahu další kapitoly a kterou budeme dále podrobně zkoumat.

3.3 Senior jako účastník vzdělávání

Podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 57), je nezbytné všechna výše uvedená specifika v rámci edukace seniorů respektovat, což se však může v praxi ukázat jako velice obtížný úkol, vzhledem k již zmiňované heterogenosti seniorské populace. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 57) Špatenková (2013, s. 48) dále uvádí, že edukační aktivity patří mezi nejdůležitější faktory, které udržují kvalitu života v pokročilém věku, jelikož dochází k mobilizaci kognitivních a intelektových funkcí a upevňování duševního i fyzického zdraví, což v konečném důsledku vede ke spokojenějšímu životu. Základní premisou těchto aktivit je, že se člověk dokáže učit ve všech etapách života, stáří nevyjímaje. Specifická je pro edukaci v období stáří absence tlaku na získání či zvýšení kvalifikace. Vzdělávání je v seniorském období dobrovolné a účastník si může své obsahové zaměření sám svobodně zvolit. (Špatenková 2013, s. 48) Podle Švamberg Šauerové, Vadíkové a kol. (2013, s. 7) představuje edukace seniorů komplexní širokospektrální interdisciplinární přípravu staršího člověka na důstojné prožití jeho poslední etapy života s ohledem na individualitu, osobitost a jedinečnost jeho životního příběhu. Podmínkou k tomu je však vůle samotného účastníka vzdělávání a jeho osobní vklad v podobě spolupráce a dialogického sdílení postřehů, komentářů a potřeb. (Švamberg Šauerová, Vadíková a kol. 2013, s. 7) Čornaničová (1998, s. 35 – 36) je toho názoru, že při přípravě konkrétních programů edukačních aktivit je třeba brát ohled také na další specifické charakteristiky, které ovlivňují profilování cílové skupiny. Jsou to (Čornaničová 1998, s. 36):

- Záliby a zájmy
- Sociální prostředí
- Dosažené vzdělání
- Tvořivost a pracovní nároky již v pracovní fázi života

- Zdravotní stav
- Společenská angažovanost
- Zvládání přechodu do důchodu
- Hledání nových úkolů pro životní program
- Vyrovnavání se s aspekty stáří
- Úroveň specifických kompetencí a schopností
- Motivace k realizaci svých edukačních zájmů a potřeb. (Čornaničová 1998, s. 36) Zde můžeme volně navázat další kapitolou.

3.3.1 Motivace účastníků vzdělávání

Právě motivace totiž hraje podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 72) při vzdělávání seniorů významnou roli, jelikož na ní záleží, zda senior do procesu vzdělávání nastoupí a zda v něm setrvá. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 72) Podle Nakonečného (1997, s. 101) se motivace vztahuje ke změnám v organismu, které jej uvádějí do pohybu, dokud není dosaženo redukce těchto změn. Odpovídá na otázku, proč se člověk chová v dané situaci daným způsobem. Motivaci tedy můžeme definovat jako *„předpokládaný specifický proces, který rozdílně energetizuje určité akce“* (Nakonečný 1997, s. 101). Vágnerová (2005, s. 168) považuje motivy za faktory, které aktivizují chování člověka a zaměřují jej po určitou dobu na určitý cíl. Z vnějšího hlediska může na člověka působit motivačně pobídka (incentiva). Z vnitřního hlediska je zdrojem motivu potřeba, která se následně stává impulzem, který vede k jednání. (Vágnerová 2005, s. 168) Podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 72) je v případě edukace seniorů vnější motivace minimální, vzhledem k již zmíněné absenci tlaku na jejich zvyšování kvalifikace. Vnitřní motivace naopak nabývá na významu z toho důvodu, že se jedná o dobrovolnou činnost a účastník si může sám svobodně vybrat obsah svého vzdělávání. Realizátoři a organizátoři edukačních aktivit pro seniory s těmito fakty musí počítat a pracovat na vytváření vhodných „motivačních“ edukačních situací. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 72) Podle Petřkové a

Čornaničové (2004, s. 68) je společným vzdělávacím motivem seniorů jejich snaha o seberealizaci, potvrzování vlastní identity a získání kontroly nad svým životem. Dále to jsou také (Petřková, Čornaničová 2004, s. 68):

- Kognitivní zájmy a potřeby, které zahrnují potřebu doplnit, prohloubit a rozšířit stávající znalosti, získat znalosti nové a orientovat se v aktuálním společenském dění.
- Potřeby smysluplné činnosti, aktivity a produktivnosti (potřeba být užitečný).
- Sociální potřeby, které zahrnují potřebu kontaktu se svými vrstevníky a potřebu překonat pocit osamění.
- Potřeby kompenzovat další pociťované nedostatky v emocionální či intelektuální sféře. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 68)

Határ (2011, s. 62) uvádí, že mnoho starších lidí má přirozenou potřebu se dále vzdělávat v nejrůznějších oblastech poznání, přičemž mnoho z nich chce zkrátka dokázat sám sobě i ostatním, že jsou stále připraveni a schopni se učit. Některé také k dalšímu vzdělávání přivádí vědomí, že některé poznatky z jejich školních let již nemusí v dnešní dynamické společnosti obstát. Proces vzdělávání jim tedy umožňuje pohodlněji a efektivněji řešit nejrůznější životní situace, což v konečném důsledku může vést ke zvyšování jejich životní úrovně. (Határ 2011, s. 62) V následující části se dále zaměříme na specifika edukačního procesu.

3.3.2 Specifika edukačního procesu

Podle Klevetové a Dlabalové (2008, s. 54) je proces učení ve stáří odlišný od učení v jiných věkových obdobích právě specifickými potřebami, vlastnostmi a charakterem jeho účastníků. Senioři si obtížněji osvojují učivo, které nemá logickou strukturu a propojení s praxí. Krátkodobá a mechanická paměť se postupně zhoršuje a dlouhodobá ukládá informace výběrově. K upevňování a procvičování nových poznatků je také potřeba více času. Důležitá je v rámci

vzdělávacího programu pochvala a přiměřená zdravá soutěživost, zcela nevhodné je však znevažování těch, kteří nestačí. Do výuky je také vhodné začlenit adekvátní počet přestávek a nepřesouvat učení do večerních hodin. (Klevetová, Dlabalová 2008, s. 54)

Špatenková (2013, s. 48) dodává, že v rámci vzdělávání je dále nezbytné:

- Respektovat možnosti, limity a osobnost seniora.
- Pomáhat seniorům při adaptaci na stáří.
- Posilovat sebevědomí seniorů a podporovat jejich pozitivní myšlení.
- Respektovat fyzické, psychické, věkové a další individuální difference starších účastníků vzdělávání.
- Umožňovat diskuzi a vést efektivní komunikaci.
- Snažit se do výuky zahrnovat životní, resp. pracovní zkušenosti.
- Vést účastníky k sebevzdělávání.
- Pečlivě vybírat témata edukace. (Špatenková 2013, s. 48)

Petřková a Čornaničová (2004, s. 65 - 66) uvádí, že právě zmíněná témata a obsah vzdělávání (učební látka) je významným prvkem seniorské edukace. Tento obsah však nemůže být stanoven nahodile, ale musí odpovídat cílům a záměrům edukace a musí respektovat potřeby a zájmy účastníků vzdělávání. Při práci s obsahem vzdělávání je nezbytné respektovat následující principy (Petřková, Čornaničová 2004, s. 66) :

- Obsah vzdělávání by se měl vztahovat k situaci účastníků vzdělávání, k jejich zájmům a potřebám.
- Součástí obsahu vzdělávání by měly být modelové příklady, které pomáhají v porozumění učivu a zároveň umožňují propojení poznatků se zkušenostmi účastníků vzdělávání.
- Obsah vzdělávání by měl být orientovaný na učební činnosti, které doprovázejí vnímání, zapamatování a pochopení učebních informací.

- Obsah vzdělávání by měl být strukturovaný, což znamená, že jednotlivé části učební látky by měly být uspořádány do smysluplných celků.
- Obsah vzdělávání by měl odpovídat aktuálnímu stavu vědeckého poznání. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 66)

Petřková a Čornaničová (2004, s. 66) jsou dále toho názoru, že ve vztahu obsahu vzdělávání je potřeba (Petřková, Čornaničová 2004, s. 66):

- Uplatňovat adekvátní formy organizace, edukace a posuzování edukačních výsledků vzhledem k pokročilému věku účastníků vzdělávání.
- Respektovat zvláštnosti, které vyplývají z fyzických a psychických změn, které doprovázejí stárnutí.
- Brát ohled na intencionální charakter edukačních programů, aby absolvování edukačních aktivit pomohlo účastníkům vzdělávání při řešení svých problémů.
- Vytvářet v průběhu edukace příležitosti k participaci účastníků a k jejich tvořivému sebevyjádření.
- Poskytovat účastníkům vzdělávání kromě informací a poznatků také emoční podporu, „životní pomoc“ a prostor pro komunikaci.
- Podporovat snahu účastníků vzdělávání vést aktivní, kreativní a nezávislý život. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 66)

Klevetová a Dlabalová (2008, s. 55) uvádí další zásady, na které je potřeba brát při vzdělávání seniorů zřetel (Klevetová, Dlabalová 2008, s. 55):

- Starší účastník vzdělávání potřebuje k pochopení nových obsahů svoje vlastní tempo a způsob.
- Starší účastník vzdělávání potřebuje mít k dispozici přehledně uspořádané a názorné písemné informace.

- Starší účastník vzdělávání není schopen přijmout velký objem informací naráz. Vhodnější je pro něj rozdělení daných informací do více částí. Stejně tak není vhodné účastníky zatěžovat přemírou úkolů naráz, ale tyto úkoly rozdělit a plnit postupně.
- Výuku je třeba přizpůsobit schopnostem, dovednostem a možnostem jednotlivých účastníků.
- Je důležité vyjadřovat se srozumitelně, mluvit přiměřenou rychlostí a ověřovat si, že všichni účastníci rozumí tomu, o čem se hovoří.
- Při nácviu činností je nutné jednotlivé kroky opakovat a účastníky v nácviu podporovat. Každý krok je třeba objasnit a je nutné zajistit, aby na sebe jednotlivé úkoly logicky navazovaly.
- Není vhodné po účastnících vzdělávání chtít, aby se nové obsahy učili nazpaměť, naopak je nutné soustavným opakováním obsahy uložit do dlouhodobé paměti.
- Starší účastník vzdělávání potřebuje být za svou pílí a snahu náležitě oceněn a pochválen, jelikož pocit úspěchu s sebou přináší motivaci ke zvládnutí dalších výzev a úkolů. (Klevetová, Dlabalová 2008, s. 55)

Határ (2011, s. 62) shrnuje a uzavírá tuto kapitolu tvrzením, že v rámci edukačního procesu je třeba účastníky vzdělávání podporovat, metodicky usměrňovat, stimulovat, vytvářet jim optimální podmínky a vést je k zdokonalování vlastní osobnosti. Především je však nutné akceptovat účastníky jako rovnocenné partnery. (Határ 2011, s. 62) V následující části se dále zaměříme na faktory, které ovlivňují edukační proces.

3.3.3 Faktory ovlivňující edukační proces

Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 67 - 68) je proces učení determinován celou řadou podmínek a faktorů, které určitým způsobem ovlivňují jeho průběh. V této souvislosti hovoříme o objektivních (vnějších) a subjektivních (vnitřních)

podmínkách učení. K subjektivním podmínkám učení řadíme charakteristiky fyzické, psychické, kognitivní a sociální, které jsme však již podrobně probrali v kapitole 3. 2. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 67 - 68) Podle Livečky (1979a, s. 154) sem ale patří také lektoři a jejich příprava a kvalifikace, což bude naopak předmětem další části práce. Livečka (1979a, s. 153 – 154) dále definuje podmínky objektivní, které jsou jednak celospolečenské povahy (dané makroekonomickými a makrosociálními hledisky) a jednak specifické (dané specifickými podmínkami v organizaci zajišťující vzdělávání). Mezi objektivní podmínky se však řadí také prostředí, ze kterého přicházejí účastníci vzdělávání i prostředí, ve kterém se odehrává samotný vzdělávací proces. (Livečka 1979a, s. 153 – 154) Špatenková a Smékalová (2015, s. 75) dále řadí k vnějším podmínkám také (Špatenková, Smékalová 2015, s. 75):

- Hygienické prostředí, tedy požadavky na bezbariérový přístup, osvětlení, teplotu, větrání, toalety, nábytek i absenci rušivých vlivů.
- Relaxační prostředí, které je vhodné pro seniory, ať už hovoříme o automatech na vodu, kávu či pohodlných sedačkách.
- Emocionální atmosféru, tedy možnost navázat pozitivní sociální kontakty s lektory i mezi sebou navzájem.
- Celkový estetický dojem z prostředí, který vytváří vybavení místnosti, příjemné barvy či architektura objektu. (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 75)

Špatenková se Smékalovou (2015, s. 75 - 76) dále uvádí, že prostředí, ve kterém dochází k realizaci vzdělávání, patří mezi nejdůležitější objektivní činitele edukace seniorů, jelikož ovlivňuje ochotu seniorů aktivně se zapojit a setrvat ve vzdělávacím procesu. Volba takového prostředí, ve kterém se bude účastník vzdělávání cítit dobře, bude se moci soustředit, bez problémů komunikovat a celkově se chovat přirozeně, je neodmyslitelnou součástí plánování edukačních akcí pro seniory. Místo konání by dále mělo být dostupné jednak z hlediska

dopravy, ale také z hlediska bezbariérového přístupu a mělo by disponovat kvalitní akustikou místnosti, snadným přístupem na toaletu a pohodlnými židlemi. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 75 – 76) Dalším významným faktorem ovlivňujícím edukační proces je podle Tomczyka (2015, s. 176 – 177) stres, případně strach samotných účastníků. Szpunar je podle Tomczyka (2015, s. 177) toho názoru, že strach starších účastníků v edukačních programech zaměřených na moderní technologie vyplývá zejména z obav, že si nebudou schopni zapamatovat veškeré informace potřebné k obsluze výpočetní techniky. (Szpunar 2013 in Tomczyk 2015, s. 177) K těmto obavám se přidává také strach z hypotetické možnosti poškození dané elektroniky v případě chybného zacházení. Opomenout nelze také strach z případné konfrontace znalostí či dosažených výsledků s ostatními účastníky. Ačkoliv všechny tyto obavy zrovna nepřispívají k vytvoření příznivých podmínek pro vzdělávání, je třeba zdůraznit, že samotné rozhodnutí účastnit se daného kurzu s tímto zaměřením je v mnoha případech důkazem alespoň částečného překonání zmíněných obav. (Tomczyk 2015, s. 177) A jak uvádí Dosedla (2010, s. 67), s postupným ubýváním strachu roste u účastníků chuť experimentovat a o to rychleji pak rostou také jejich znalosti a dovednosti. (Dosedla 2010, s. 67) Jedním ze způsobů jak minimalizovat stres na začátku kurzu je podle Tomczyka (2015, s. 177 – 178) seznámení lektora s účastníky. Vhodná je krátká úvodní řeč, ve které se lektor představí a dále ponechá prostor účastníkům, aby měli možnost představit sebe. V této souvislosti je velice důležitý takzvaný „efekt prvního dojmu“. (Tomczyk 2015, s. 177 – 178) V úvodu kurzu se totiž podle Plamínka (2010, s. 214) vytváří vztahy mezi účastníky a lektorem, které by měly podporovat přenos poznatků mezi lektorem a účastníky, ale také mezi účastníky navzájem. (Plamínek 2010, s. 214) Úvodní seznámení navíc může inspirovat účastníky ke sdílení svých zkušeností s moderními technologiemi a otevřít diskuzi na téma potřeb v této oblasti. (Tomczyk 2015, s. 177 – 178) A právě problematikou vztahu starší populace k moderním technologiím se budeme zabývat v následující kapitole.

3.4 Senioři a moderní technologie

Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 90) jsou „motorem“ společnosti 21. století nové komunikační a informační technologie, zejména internet. Tyto technologie čím dál více ovlivňují pracovní i osobní život člověka a stávají se tak jeho běžnou součástí. S tímto názorem souhlasí také Bočková (2000, s. 3 – 4), dle které znamenají nové druhy informačních technologií ve srovnání s minulostí zásadní předěl, jelikož pronikají napříč celým hospodářským a společenským systémem, což v konečném důsledku ovlivňuje kvalifikační i profesní struktury na trhu práce. (Bočková 2000, s. 3 – 4) Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 90) odborníci v této souvislosti poukazují na vznikající „propast“, kdy na jedné straně stojí lidé, kteří si tyto technologie osvojili, a na straně druhé lidé, kterým se této možnosti nedostalo, nebo ji nevyužili. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 90) Sak a Kolesárová (2012, s. 126) jsou dokonce toho názoru, že v současnosti již nelze považovat počítačovou gramotnost za systémovou výhodu, ale za nezbytnost, a lidé bez počítačové gramotnosti se coby specificky handicapovaná skupina ocitají za „digitální přehradou“. (Sak, Kolesárová 2012, s. 126) Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 90) mohou být v této souvislosti ohroženi zejména starší lidé, což vytváří prostor pro realizaci edukačních aktivit zaměřených na problematiku moderních technologií a získání počítačové gramotnosti. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 90) Stadelhofer (1999, s. 32 - 33) uvádí, že digitální komunikační a informační technologie umožňují integraci obrazu, zvuku, videa a textu do jednoho média, což otevírá nové možnosti v oblasti efektivní a rychlé komunikace, tvůrčího zpracování informací a snadnějšího učení. Neustálý pokrok v této oblasti však bude klást stále větší nároky na kompetence uživatelů nových médií, kteří se budou muset zorientovat v „záplavě“ nových informací. Prioritou pro vzdělavatele bude v této souvislosti vysvětlování přínosu a významu nových technologií pro další vzdělávání a stimulovat občany všech věkových kategorií k jejich využívání. Aby byli lidé

motivování pro získávání nových kompetencí a znalostí v oblasti moderních technologií, musí jim být zřejmý jejich smysl a přínos v běžném životě. Proces vzdělávání by tedy měl vycházet z autentických problémových situací, aby přinášel jeho účastníkům užitek a uspokojení. (Stadelhofer 1999, s. 32 - 33) Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 90) je ve vztahu k osvojování základní počítačové gramotnosti potřeba:

- Stimulovat seniory k zájmu o moderní technologie.
- Vysvětlovat jim jejich význam a přínos pro život.
- Pomáhat jim překonávat obavy a strach vůči novým technologiím.
- Podporovat je v jejich používání a umožnit jim tyto dovednosti udržovat a posilovat. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 90)

V podobném duchu hovoří také Madridský mezinárodní akční plán pro problematiku stárnutí 2002, dle kterého mohou být nové technologie využity ke sblížení lidí všech věkových skupin a tím přispět ke snížení marginalizace, segregace a pocitu osamění. Je tedy potřeba přijmout taková opatření, která umožní starším občanům přístup k novým technologiím a která jim pomohou přizpůsobit se dalším změnám v této oblasti. (Madridský mezinárodní akční plán pro problematiku stárnutí 2002, s. 10)

Sak a Kolesárová (2012, s. 120 - 124) uvádí, že v současnosti počítačová gramotnost seniorů plynule narůstá, stejně jako jejich disponibilita počítačem a internetem, přičemž se dynamika komputelizace společnosti dále přesouvá právě na starší generace z důvodu plné nasycenosti informačními technologiemi generace střední a mladé. Senioři využívají internet k elektronické komunikaci, získávání informací o světě a společnosti, k dalšímu vzdělávání, četbě elektronických časopisů a periodik, ale také ke komunikaci s úřady, nakupování přes internet a k elektronickému bankovníctví. (Sak, Kolesárová 2012, s. 120 – 124) Sak a Kolesárová (2012, s. 126 – 127) však zároveň upozorňují na jistá specifika v souvislosti s užíváním moderních technologií. Přesun těžiště pro

hledání informací na internet vyžaduje schopnost s těmito informacemi na internetu pracovat, kriticky vyhodnocovat jejich relevanci a zařazovat je do kontextu. Nové technologie také vytěsňují dosavadní formy chování a komunikace. Počítačově negramotní lidé tak vedle nových možností přichází také o formy tradiční. Celkově však nové technologie mění kvalitu života v pozitivním slova smyslu, řada starších občanů si je toho vědoma a lze konstatovat, že v této oblasti čeští senioři nezaostávají za ostatní Evropou. (Sak, Kolesárová 2012, s. 126 – 127)

Všechna specifika starších účastníků vzdělávání uvedená v této části práce pak vytváří také specifické požadavky na jejich vzdělavatele. Budou to tedy právě oni, na které zaměříme v další části práce naši pozornost.

4 Geragog a jeho kompetence

Jak uvádí Petřková a Čornaničová (2004, s. 72), oblast geragogického působení je poměrně široká. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 72) V kapitole 2. 5 jsme se podrobněji věnovali organizacím a institucím, které vzdělávací programy nabízejí. Nyní se tedy zaměříme na ty, kteří edukační aktivity realizují. Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 72) jsou to především:

- Poradci
- Animátoři
- Profesionálové (psychologové, lékaři, sociální pracovníci či teologové)
- Odborní pracovníci (referenti, manažeři apod.)
- Vzdělavatelé (Petřková, Čornaničová 2004, s. 72)

Petřková a Čornaničová (2004, s. 72) dále uvádí, že požadavky na kompetence jednotlivých geragogických pracovníků se liší podle jejich konkrétní pracovní náplně. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 72) Podle Jůvy a kol. (2004, s. 55) je to právě lektor, který nese ve výchovně-vzdělávacím procesu společenskou

odpovědnost za jeho účinnost a celkovou úspěšnost. (Jůva a kol. 2004, s. 55) V této práci se tedy v souladu s jejím obsahem a cílem zaměříme na kompetence vzdělavatele, resp. lektora ve vzdělávání seniorů, který působí v rámci neziskové organizace XYZ ve vzdělávacím programu zaměřeném na vzdělávání seniorů v oblasti moderních technologií. Pregnantní vymezení těchto kompetencí pak bude esenciální pro výsledný kompetenční model, jehož legitimitu podtrhuje nejen demografická revoluce (kapitola 1), heterogenost seniorské populace, tedy i účastníků vzdělávání (kapitola 3), ale také dále uvedené skutečnosti.

4.1 Vzdělávání a vzdělavatelé seniorů v ČR

Kryštof a Špatenková (2010, s. 118) totiž uvádí, že ačkoliv je role lektora ve vzdělávání seniorů nesmírně náročná, jejich příprava a kultivace jejich kompetencí je neustále opomíjena. Stav vzdělávání lektorů pro vzdělávání seniorů se dá označit jako tristní. Současným trendem ve vzdělávání se stává jeho postupná profesionalizace, což vytváří tlak na další rozvoj vzdělávání samotných vzdělavatelů. Pokud chce absolvent neučitelského oboru učit, musí se většinou prokázat absolutoriem pedagogického minima. Pokud žádá vzdělávací instituce o akreditaci vzdělávacího programu, její lektor musí prokázat způsobilost k lektorské činnosti. Co ale ti, kteří vzdělávají seniory? Může snad seniory vzdělávat prakticky kdokoliv? A jaké jsou kompetence toho, kdo seniory vzdělává? (Kryštof, Špatenková 2010, s. 118) Jak uvádí Ondráková a kol. (2012, s. 42), na lektora ve vzdělávání seniorů nejsou z hlediska legislativy ČR kladeny zvláštní nároky. Pedagogické vzdělání není vyžadováno a činnost může být provozována například na základě živnostenského listu. (Ondráková a kol. 2012, s. 42) Jak ostatně uvádí Špatenková a Smékalová (2015, s. 193), ani v Národní soustavě povolání (NSP) či Národní soustavě kvalifikací (NSK) dnes nenalezneme kvalifikační standard lektora ve vzdělávání starších dospělých (respektive seniorů). „Spokojit“ se tak prozatím musíme se standardem, který

vymezuje povolání „Lektor dalšího vzdělávání“. Specifické edukační potřeby starších účastníků vzdělávání jsou však jistě pádným důvodem pro vytvoření standardu lektora ve vzdělávání starších dospělých (seniorů), který dosud schází. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 193) Šerák (2015, s. 96) dodává, že v současné době navíc není možné v ČR vystudovat geragogiku jako samostatný obor a problematika edukace seniorů je často zaštitěna v rámci jednoho předmětu jako součást oborové profilace andragogiky či pedagogiky, což v konečném důsledku vede k absenci komplexně připravených specialistů se zaměřením na vzdělávání seniorů. (Šerák 2015, s. 96)

V tomto bodě považuji za vhodné zaměřit naši pozornost na problematiku terminologie okolo samotného „vzdělavatele seniorů“. Pluralita pojmenování dané osoby je v literatuře skutečně pozoruhodná. Petřková a Čornaničová (2004, s. 72) hovoří právě o „vzdělavateli seniorů“, Špatenková a Smékalová (2015, s. 24) uvádí vedle sebe pojem „geragog“ i „lektor“, ale také „edukátor“ (2015, s. 77), případně „lektor seniorského vzdělávání“ (2015, s. 183) či „lektor ve vzdělávání seniorů“ (2015, s. 184). Špatenková a Smékalová (2015, s. 191) se přiklání právě k pojmu „lektor“ z toho důvodu, že je daný termín dostatečně etablován. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 191) Z hlediska jasného vymezení nám není nápomocen ani případný název „uznané profese“, kdy podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 193) nejsou v České republice v současnosti k dispozici ani příslušné kvalifikační či hodnotící standardy ani potřebné rekvalifikační kurzy (natož certifikované lektory ve vzdělávání dospělých). V souvislosti s tím vyvstává otázka, kdy (zda vůbec někdy) získá lektor ve vzdělávání starších dospělých/seniorů, respektive geragog status uznané profese. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 193) V této souvislosti můžeme zmínit Mühlpachrův (2002, s. 96) příspěvek v časopise *Pedagogická orientace* s názvem „*Geragog jako nová profese v procesu celoživotního vzdělávání*“, ve kterém se zamýšlí nad problematikou vzdělávání starších občanů. Mühlpachr (2002, s. 100) je zde toho názoru, že

v propracování geragogické metodiky, která by respektovala involuční (psychické) změny ve stáří, jsou stále velké mezery. V této souvislosti je třeba věnovat náležitou pozornost výběru témat, přípravě náležitých pomůcek či vhodnému tempu přednášek. Samotné pojmenování „geragog“ se však mimo hlavní název v příspěvku nevyskytuje. (Mühlpachr 2002, s. 100) Ździebło podle Tomczyka (2015, s. 188) definuje geragoga jako osobu realizující institucionalizované formy činností, které se zaměřují na podporu individuálního vývoje starších lidí. (Ździebło 2009 in Tomczyk 2015, s. 188) Sám Tomczyk (2015, s. 189) považuje termín „geragog“ za nejuvýstižnější a zároveň nejobsáhlejší, jelikož v sobě zahrnuje nejvíce aspektů reality ve vzdělávání starších občanů. Ve své práci však používá jako synonyma k pojmu „geragog“ výše zmiňované pojmy „vzdělavatel“ a „lektor“, ale také „školitel“ či „trenér“. (Tomczyk 2015, s. 189) Lze tedy pojem „geragog“ chápat v širším pojetí v duchu integrální andragogiky (Špatenková, Smékalová 2015, s. 18) jako pojem vyššího řádu, zaštiťující všechny pojmy ostatní (lektor ve vzdělávání seniorů, vzdělavatel seniorů, edukátor seniorů), zahrnující vedení (*gerón + agogé*) (Čornaničová 1998, s. 120), ale také péči (Špatenková, Smékalová 2015, s. 31 – 32)? Daná problematika by si jistě zasloužila širší diskuzi, která by však dalece přesáhla obsah této práce. Konec konců, oním podnětem k diskuzi může být samotný název této diplomové práce.

Kryštof a Špatenková (2010, s. 122) se nad problematikou vzdělávání starších občanů dále zamýšlejí: *„Položme si znovu na závěr otázku, proč není přípravě lektorů pro seniorské vzdělávání věnována náležitá pozornost. Je to snad tím, že to nepovažujeme za důležité? Nebo se domníváme, že všichni lektori jaksi přirozeně disponují těmito kompetencemi? Nepodceňujeme poněkud seniorskou populaci jako účastníky vzdělávacího procesu, když i nadále reprodukuje názor „těm babičkám a dědečkům to tam přece může dovykládat každý“?“* (Kryštof, Špatenková 2010, s. 122). V souvislosti s výše uvedeným se zdá obsah a cíl této práce o to důležitější. Abychom ho však mohli

naplnit, bude nejprve nezbytné mnohokrát zmiňovaný pojem „kompetence“ náležitě terminologicky ukotvit, jelikož se jedná ve vztahu k následujícím kapitolám a samotnému cíli práce o pojem klíčový.

4.2 Definice kompetence

Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 14 - 15) uvádí, že na pojem „kompetence“ lze nahlížet dvěma způsoby. V prvním případě kompetence označuje oprávnění či pravomoc, udělenou určitou autoritou. V této souvislosti pak hovoříme například o „překročení kompetence“ či o „kompetenčních sporech“. Druhý význam pojmu „kompetence“ zdůrazňuje schopnost vykonávat určitou činnost, respektive být k výkonu této činnosti kvalifikovaný. Rozdíl mezi těmito dvěma pojetími lze vysvětlit zjednodušeně tak, že v prvním případě kompetence zdůrazňuje něco, co bylo dáno člověku zvenku na základě konsenzu ostatních. V druhém případě zdůrazňuje kompetence vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho vnitřního rozvoje a která mu umožňuje podat potřebný výkon. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 14 – 15) V duchu předchozího druhého pojetí definuje kompetence Hroník (2007, s. 61), dle kterého se jedná o trs dovedností, znalostí, vlastností a zkušeností, který dohromady podporuje dosažení vytyčeného cíle. Tento trs je pozorovatelný ve vzorku chování, který je definován logicky a časově ohraničenou částí daného chování. Kompetence tedy nejsou pouze dovednosti, ale pozorovatelné způsoby, kterými dosahujeme efektivních výkonů. (Hroník 2007, s. 61) Další definici nabízí Veteška a Tureckiová (2008, s. 27), dle kterých můžeme kompetence definovat jako *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“* (Veteška, Tureckiová 2008, s. 27). Jiný pohled na kompetence nabízí také Kosíková (2011, s. 30), dle které se jedná o pojem, který

se snaží postihnout, že cílem vzdělávání není pouze osvojení dovedností a znalostí, ale také vytváření způsobilostí nezbytných pro život nebo v rámci povolání. (Kosíková 2011, s. 30) Podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 29) se jedinec během svého života dostává do rozličných situací, přičemž plní různé sociální role a s nimi spojené cíle a úkoly. Pokud dokáže efektivně nakládat se svými „vnitřními zdroji“ a průběžně je rozvíjí, stoupá také pravděpodobnost, že uspěje. Kompetence se tedy projevuje v chování či v průběhu a výsledku určité činnosti, obsahuje rozvojový potenciál a je kontextově podmíněná. (Veteška, Tureckiová 2008, s. 29) Z toho pak také podle Vetešky (2010, s. 85) vyplývají rozdíly mezi pojmy „schopnost“ a „kompetence“, kdy schopnost definujeme jako předpoklad k výkonu a jeden ze zdrojů, které má člověk k dispozici. Je však třeba brát v potaz, že disponovat potřebnými schopnostmi a díky nim rychleji a snáze získávat znalosti, informace či dovednosti automaticky neznamena, že bude člověk také úspěšně konat. (Veteška 2010, s. 85) Schopnost lze podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 30 – 31) označit jako jeden ze vstupů oproti kompetenci, která je výstupem. Schopnost zároveň není oproti kompetenci spojena s konkrétní situací či kontextem, jelikož ji můžeme využít v různých situacích při různých činnostech. Kompetence je oproti tomu zásadně kontextově podmíněná a komplexní, jelikož jediná kompetence může v sobě obsahovat různou skladbu schopností spolu se znalostmi, dovednostmi, vědomostmi i postoji a kritériem při jejich výběru je právě správné vyhodnocení situace, ve které budou použity. (Veteška, Tureckiová 2008, s. 30 – 31) Problematiku kompetencí podrobněji rozpracujeme v následující kapitole.

4.2.1 Anatomie kompetence

Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 27) je kompetence chování, které vede k očekávanému výsledku. Pokud je tedy pracovník kompetentní (plní dobře svůj úkol), znamená to, že jsou splněny následující tři předpoklady (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 27):

- Pracovník disponuje takovými schopnostmi, vlastnostmi, zkušenostmi, vědomostmi a dovednostmi, které nezbytně potřebuje k danému chování.
- Pracovník vidí v požadovaném chování hodnotu, je ochotný tímto směrem vynaložit svou energii a je motivovaný dané chování použít.
- Pracovníkovi je umožněno v daném prostředí chování použít. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 27)

Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 27) se první předpoklad týká vědomostí a dovedností, které je možné relativně snadno rozvíjet. Oproti tomu se postoje, motivy, hodnoty či přesvědčení z druhého předpokladu ovlivňují o poznání obtížněji, jelikož se jedná o stabilní složky lidské osobnosti. Třetí předpoklad souvisí s vnějšími podmínkami, které významně ovlivňují další dvě uvedené oblasti. Aby mohl být pracovník kompetentní, musí být splněny všechny tři podmínky současně. Absence byť jen jediné z nich znemožní kompetentní výkon. Můžeme tedy hovořit o tom, že jsou všechny tři uvedené podmínky rovnocenné. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 27)

Vodák a Kucharčíková (2007, s. 56) uvádí, že kompetence lze dělit podle nejrůznějších přístupů. Nejjednodušeji můžeme kompetence dělit na koncepční, motivační, směrové a výkonnostní, kognitivní, sociální a technické. Kompetence však můžeme také rozdělit do následujících skupin (Vodák, Kucharčíková 2007, s. 56):

- Manažerské kompetence, které představují dovednosti a schopnosti, jež přispívají k výbornému výkonu v roli manažera. Směřují ke splnění úkolu v souladu s nejvyššími cíli organizace a vytváří mezi spolupracovníky příznivé prostředí. V této souvislosti hovoříme například o koučování zaměstnanců, delegování, řešení konfliktů, plánování či o výběru a hodnocení zaměstnanců.
- Interpersonální kompetence, které jsou nezbytné pro efektivní komunikaci a budování pozitivních vztahů se zákazníky i ostatními kolegy. Směřují

k navození synergických efektů při dosahování týmových cílů. V této souvislosti hovoříme například o empatii, budování vztahů, vyjednávání, spolupráci, aktivním naslouchání či o prezentační způsobilosti.

- Technické kompetence, které představují dovednosti vázané na konkrétní funkci. Zajišťují danému pracovníkovi schopnost plnit úkoly spojené s jeho pracovní pozicí. V této souvislosti hovoříme například o programování, účetnictví, plánování rozpočtu či o sběru a analýze údajů. (Vodák, Kucharčíková 2007, s. 56)

Vodák a Kucharčíková (2007, s. 56) dále uvádí, že pokud chce být organizace úspěšná, musí hledat takové kompetence, které budou podporovat její úspěšnost ve více rovinách. Z tohoto hlediska můžeme kompetence rozdělit na (Vodák, Kucharčíková 2007, s. 56):

- Týmové, které jsou společné pro vzájemně závislé a projektově orientované týmy pracovníků.
- Funkční, mezi které řadíme například marketing, logistiku, finance či obchod.
- Manažerské a vůdcovské, které jsou nutné pro vedení kolektivu lidí.
- Klíčové, které jsou charakteristické pro všechny pracovníky. (Vodák, Kucharčíková 2007, s. 56)

Belz a Siegrist (2001, s. 174) definují klíčové kompetence jako schopnosti, dovednosti a znalosti, které vyúsťují v kompetence, díky kterým je v daném okamžiku možné zastávat větší počet funkcí a pozic. Tyto kompetence zahrnují celé spektrum kvalifikací a jsou výrazem způsobilosti chovat se přiměřeně (kompetentně) v dané situaci. Neustálé změny a pokrok (zejména v oblasti nových technologií) kladou na člověka stále vyšší nároky a jednou získané odborné znalosti dané problematiky zastarávají čím dál rychleji. Klíčové kompetence mají pomáhat s těmito odbornými znalostmi nakládat se zaměřením

na budoucnost. Kompetence, které se zaměřují pouze na jednu konkrétní situaci, totiž rychle zastarávají, což v konečném důsledku vede k úplné ztrátě jejich užitečnosti. (Belz, Siegrist 2001, s. 174) Podle Bartoňkové (2010, s. 92 – 93) jsou to právě klíčové kompetence, které odlišují jednotlivé organizace, přestože pracují ve stejném odvětví. Klíčové kompetence tak vytvářejí unikátní kulturu s unikátními pracovními postoji a dovednostmi. Představují základ při stanovování kritérií pro výběr nových pracovníků a při definování rozvojových priorit pracovníků stávajících. (Bartoňková 2010, s. 92 – 93) Mezi klíčové kompetence řadí Belz a Siegrist (2001, s. 179) kreativitu, kooperaci, schopnost uvažovat, schopnost řešit problémy, výkonnost, samostatnost, komunikaci, zdůvodňování, zodpovědnost, hodnocení a v neposlední řadě schopnost se učit. (Belz, Siegrist 2001, s. 179)

Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 30 – 31) dále uvádí, jednotlivé složky osobnosti, které vstupují do kompetence. Jedná se o (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 30 – 31):

- **Motivy** – tedy vše, co podněcuje člověka určitým směrem k určité činnosti. Člověk, který je motivován k vlastnímu rozvoji, si stanovuje takové cíle, které pro něj představují výzvu a příležitost k poučení.
- **Rysy** – tedy charakteristiky, které umožňují stabilní reakce na informace nebo situace, jež přicházejí z vnějšího prostředí. Mezi rysy řadíme vrozené charakteristiky osobnosti jako například temperament, který ovlivňuje emocionální reakce člověka.
- **Vnímání sebe samotného** – které má vliv na vlastní přesvědčení dané osoby, zda dokáže vykonat určitý úkol. Jedná se o víru ve vlastní schopnosti.
- **Vědomosti** – mezi které řadíme veškeré poznatky, které jsme nashromáždili v určité oblasti a které souvisí s prací na určité pozici.

- Dovednosti – které zajišťují naši schopnost vykonat určitou činnost související s daným úkolem. S narůstající složitostí úkolu pak stoupají také nároky na množství dovedností, které jsou nezbytné pro jeho úspěšné splnění. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 30 – 31)

Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 30) jsou nakonec toho názoru, že kompetence je relativně stabilní charakteristikou osobnosti. Pokud pracovník disponuje určitou kompetencí, umí ji uplatnit v jakékoliv organizaci na jakékoli úrovni řízení. Kompetence nám tak napovídá, jakým způsobem bude její nositel myslet a jak se bude chovat v dané situaci. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 30) Získané poznatky z oblasti kompetencí nyní můžeme aplikovat v dalších částech práce.

4.3 Kompetence lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ

Špatenková a Smékalová (2015, s. 186) vychází při stanovování kompetenčních oblastí lektora ve vzdělávání seniorů z jednotlivých rolí lektora. V tomto ohledu nám jsou nápomocny tyto základní otázky (Špatenková, Smékalová 2015, s. 186):

- KDO – je lektor v edukačním procesu?
- CO – předává lektor v edukačním procesu?
- KOMU – předává lektor obsah edukačního procesu?
- JAK – předává lektor obsah edukačního procesu?

V těchto otázkách se pak odrážejí jednotlivé role lektora ve vzdělávání seniorů (Špatenková, Smékalová 2015, s. 186):

- V otázce KDO? – Role personální (osobnost lektora)
- V otázce CO? – Role odborníka
- V otázce KOMU? – Role geragoga
- V otázce JAK? – Role lektora

Špatenková a Smékalová (2015, s. 187) pak na základě těchto rolí identifikují následující kompetence lektora ve vzdělávání seniorů (Špatenková, Smékalová 2015, s. 187):

- OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE
- ODBORNÉ KOMPETENCE
- GERAGOGICKÉ KOMPETENCE
- LEKTORSKÉ KOMPETENCE

Smékalová a Špatenková (2014, s. 90 – 91) považují výše uvedený postup vymezení kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů v návaznosti na jeho role za vhodnější, než pouze předkládat nesystematizované izolované výčty dovedností, resp. kompetencí. Každá role je svázána s určitými činnostmi, což nám pomáhá získat jasnou strukturu potřebných kompetencí. Tyto kompetence je pak třeba vzhledem k cílové skupině seniorů dále konkretizovat. (Smékalová, Špatenková 2014, s. 90 – 91) A to bude také předmětem další části práce, kdy výše uvedené kompetence podrobněji rozpracujeme a to právě ve vztahu k specifické cílové skupině seniorů – účastníků vzdělávacího kurzu v organizaci XYZ, zaměřeného na používání moderních informačních technologií ve stáří.

4.3.1 Osobnostní kompetence

Kryštof a Špatenková (2010, s. 121) uvádí, že významnou rovinou kompetence lektora ve vzdělávání seniorů je právě jeho osobnost. Ondráková a kol. (2012, s. 41) dále připomínají, že vzhledem k tomu, že se senioři účastní vzdělávacích aktivit dobrovolně v rámci svého volného času, mohou mít na osobnost lektora zvýšené nároky a být ve vztahu k němu kritičtější. Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 72 – 73) tedy mezi osobnostní kompetence lektora ve vzdělávání seniorů patří:

- Autentičnost
- Empatie
- Vřelost
- Schopnost autoregulace a sebereflexe
- Integrita osobnosti a dynamismus (schopnost rychle postihovat změny v rámci edukačního procesu a schopnost přizpůsobit se jim.)

Starší účastníci vzdělávání si také váží partnerských vztahů s vyučujícími a oceňují jejich vstřícnost a otevřenost k diskusi. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 72 – 73) S tímto pohledem souhlasí také Kryštof a Špatenková (2010, s. 121) a rozšiřují uvedený výčet o:

- Osobnostní zralost
- Emocionální stabilitu
- Odolnost vůči zátěži
- Samostatnost
- Ochotu osobnostního rozvoje
- Tvůrčí schopnosti
- Sebeúctu
- Ochotu ke kompromisu
- Otevřenost vůči rozmanitostem názorů a změnám (Kryštof, Špatenková 2010, s. 121)

Špatenková a Smékalová (2015, s. 203 - 204) definují autentičnost jako schopnost být sám sebou ve své profesní roli. Autentický lektor si je vědom svých vlastních reakcí na účastníky vzdělávání. Zároveň necenzuruje takové reakce, které neodpovídají jeho představě o „správném“ lektorovi a autenticky vyjadřuje své pocity. Pokud se lektor dostane takzvaně „do úzkých“, měl by se účastníkům vzdělávání přiznat. Sdílení osobních informací mezi lektorem a účastníky je možné, ale je vhodné počkat na vytvoření důvěryhodného vztahu

při opakovaném setkávání. S tím podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 205) souvisí také empatie, která lektorovi umožňuje zaměřit se na potřeby účastníka vzdělávání. Empatický lektor se dokáže vcítit do prožívání účastníků a vždy se snaží přizpůsobit edukační intervence vzhledem k jejich potřebám a zkušenostem. K tomu je však podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 206) potřeba aktivně naslouchat, snažit se porozumět tomu, co se snaží účastník sdělit a poskytovat účastníkovi zpětnou vazbu (verbálně i neverbálně). (Špatenková, Smékalová 2015, s. 206)

Tomczyk (2015, s. 192) dále uvádí, že starší účastníci vzdělávání přisuzují u lektora ve vzdělávání seniorů v oblasti IT technologií velký význam trpělivosti a shovívavosti. Za problematický naopak považují nedostatek pochopení či záporný emocionální přístup vůči účastníkům, kteří si nejsou schopni nové znalosti a dovednosti osvojit dostatečně rychle. Následkem takového jednání může být silná nechuť těchto účastníků, která může v konečném důsledku vést až k odmítnutí pokračovat v edukačních aktivitách. (Tomczyk 2015, s. 192) Výčet osobnostních předpokladů lektora dále rozšiřuje Kariková (2015, s. 67) a řadí sem:

- Vysoké morální kvality (poctivost, etiku), bezúhonnost a nestrannost
- Flexibilitu, kreativitu, duchapřítomnost a schopnost improvizovat
- Respektování osobní důstojnosti a překonávání předsudků (Kariková 2015, s. 67)

Ačkoliv se lze podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 203) setkat v rámci vzdělávacích aktivit zaměřených na seniory setkat s různými účastníky, lektor by se měl vždy bezpodmínečně snažit o kladné přijetí všech účastníků a měl by je respektovat. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 203) Pro vybudování dobrého vztahu mezi účastníky a lektorem je také nezbytná důvěra. Pro její vybudování je nutný právě zmíněný respekt a zdvořilé chování k účastníkům vzdělávání, ale

také pečlivost a spolehlivost samotného lektora. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 206)

Malach (2003, s. 10) k současnému výčtu osobnostních kvalit dodává ještě:

- Optimismus
- Klid a takt
- Smysl pro spravedlnost (Malach 2003, s. 10)

Opomenout nelze také již zmiňovanou Národní soustavu povolání (NSP), která u povolání „Lektor dalšího vzdělávání“ klade důraz ve vztahu k osobnosti (mimo již uvedené) na:

- Schopnost zvládat zátěž
- Samostatnost
- Pozitivní přístup k celoživotnímu učení (Národní soustava povolání 2018)

Kryštof a Špatenková (2010, s. 122) nabízejí nakonec také pohled samotných účastníků vzdělávacího procesu na U3V při Univerzitě Palackého v Olomouci, kteří u lektorů z hlediska osobnostních kvalit preferují:

- Ochotu a vstřícnost
- Chápavost a trpělivost
- Empatii a srdečnost
- Smysl pro humor
- A celkově dobrý vztah k seniorům (Kryštof, Špatenková 2010, s. 122)

Podle Malacha (2003, s. 10) mohou být některé výše uvedené vlastnosti dispozičními vlastnostmi lektorů, jiné osvojovány a posilovány v průběhu výkonu lektorské práce. V obou případech je však třeba uvědomit si jejich vliv na procesy ve vzdělávání a usilovat o jejich uplatnění v praxi. (Malach 2003, s. 10) Dále se zaměříme na oblast odborných kompetencí.

4.3.2 Odborné kompetence

Malach (2013, s. 8) uvádí, že se člověk stává lektorem většinou proto, že je považován za odborníka v určité oblasti a přijme nabídku své dovednosti, znalosti a zkušenosti využít při vzdělávání dalších osob. Lektorem se také může stát člověk, který nabytí přesvědčení, že může druhé osoby něčemu naučit a že k tomu disponuje potřebnými předpoklady. (Malach 2013, s. 8) Špatenková a Smékalová (2015, s. 187) dělí odborné kompetence na oborové, které zahrnují odborné vědomosti či zkušenosti z daného oboru a mezioborové, které zahrnují znalosti z příbuzných disciplín. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 187) Podle Livečky (1979b, s. 31) je odbornost představována vědomostmi z daného oboru, jejich hloubkou a rozsahem doplněnými také o dovednosti, schopnosti a zkušenosti. Tyto vědomosti pak musí být podepřeny schopností jejich použití v praxi. (Livečka 1979b, s. 31) Obsahy, které pak lektor předává, by podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 86) měly vycházet ze zájmů a potřeb účastníků vzdělávání (v našem případě seniorů). S rozvojem moderních informačních technologií a narůstající potřebou jejich znalostí (touto problematikou jsme se podrobně zabývali v kapitole 3.4), se zájem účastníků rozšiřuje také tímto směrem. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 86) Dosedla (2010, s. 65) uvádí, že ve srovnání s dnešní mládeží, která s těmito technologiemi přichází do styku již od útlého věku, nemělo mnoho starších občanů tolik příležitostí či možností se s danou technikou seznámit a práce na PC je tak pro ně zcela novou zkušeností. Přesto, anebo právě z toho důvodu lze obdivovat jejich zájem a ochotu vzdělávat se právě v této oblasti. (Dosedla 2010, s. 65) Maćzyńska a Gogołek uvádí podle Tomczyka (2015, s. 142) kriteria, ke kterým by mělo být přihlíženo při tvorbě vzdělávacího programu zaměřeného na vzdělávání v IT technologiích:

- Realizovatelnost – v této souvislosti je třeba myslet na technickou stránku věci. Ne všechny programy totiž lze v prostorech dané učebny realizovat, ať už z hlediska nedostatečného nebo nevyhovujícího technického

vybavení, vnitřního uspořádání či z hlediska přístupových práv do výukových prostor.

- Konstrukční stránka – v této souvislosti hovoříme o charakteristice vzdělávacího programu (např. počítačový kurz pro středně pokročilé), soupis témat (obsah kurzu), způsob realizování kurzu (jak bude výuka probíhat) a další specifické charakteristiky (např. zda si mohou účastníci donést vlastní notebook atd.).
- Přínos programu – vhodně navržený vzdělávací program se skládá z pestrých forem cvičení, které zohledňují individuální dovednosti, potřeby a tempo účastníků vzdělávání. (Maćczyńska a Gogołek 2002 in Tomczyk 2015, s. 142)

Vzhledem k výše uvedenému jsou odborné kompetence lektora v organizaci XYZ spjaté se samotným obsahem vzdělávání. Při stanovování odborných kompetencí tedy budeme vycházet z interních dokumentů organizace XYZ, v tomto případě z osnovy kurzu. Informace o samotném kurzu a jeho účastnících jsou čerpány taktéž z interních dokumentů organizace, z nichž některé obsahují citlivé údaje (např. přihlášky účastníků) a nebudou tedy v této práci zveřejněny. Tento kurz s názvem „Počítače pro středně pokročilé seniory“ je určen pro všechny starší občany, kteří se již s moderními technologiemi (počítač, notebook) dříve setkali a kteří se seznámili se základními principy jejich funkčnosti a ovládání. V tomto ohledu nejsou ze strany organizace stanoveny rigidní a jasně definované vstupní požadavky na jednotlivé schopnosti, znalosti či dovednosti účastníků tohoto kurzu a je tedy na nich, aby na základě osnovy kurzu vyhodnotili, zda se nabízený obsah shoduje s jejich zájmy, potřebami a současnými schopnostmi a dovednostmi v dané oblasti a zda by pro ně nebyl vhodnější spíše kurz pro úplné začátečníky, nebo naopak pokročilejší uživatele. Spodní věková hranice pro účast v kurzu je stanovena na 55 let, ale organizace se vždy snaží vyjít vstříc specifickým situacím a individuálním požadavkům

účastníků. Charakter a možná i sám název kurzu však láká spíše lidi ve věku okolo 60 až 70 let. Hodinová dotace kurzu je celkově 30 hodin rozdělených do 10 lekcí po 3 hodinách. Počet jednotlivých kurzů na týden je pak upraven podle individuálních požadavků samotných účastníků. (Interní dokumenty organizace XYZ – Počítače pro středně pokročilé seniory) a (Interní dokumenty organizace XYZ – Přihlášky účastníků)

Samotný obsah kurzu se soustředí v první části na opakování základů v oblasti hardwaru a opakování základů práce s počítačem. Další část je věnovaná opakování a rozšiřování znalostí a dovedností v prostředí operačního systému a v jeho základních programech. Dále následuje seznámení a práce v textových editorech. Další velkou částí je seznámení s internetem a jeho aktivním a bezpečným používání, včetně elektronické komunikace, vyhledávání informací, orientace na webu i používání sociálních sítí a online nakupování. Obsah kurzu je pak přehledně zpracován v následující osnově:

- *Hardware*
 - *počítač (case/notebook/tablet/smartphone), monitor, klávesnice, myš, kabely a porty (USB, HDMI, VGA, jack, síťový kabel RJ45) a jejich správné zapojení.*
- *Operační systém*
 - *start a přihlášení k systému, nabídka Start, pracovní plocha, složky (adresáře), soubory, zástupce programu, program Malování*
- *Textové editory*
 - *WordPad, Microsoft Office Word – psaní a výběr textu, kopírování a přesouvání textu, formátování textu*
- *Internet*
 - *připojení k síti, práce s internetovým prohlížečem, weby zabývající se zpravodajstvím, předpovědi počasí, vyhledáváním dopravních spojení a cestováním. Dále také online mapy, online rádia a TV, online přehrávače*

video (YouTube, Stream, archiv České televize), internetový překladač, internetová encyklopedie, kultura (nabídka divadel, kin a online rezervace míst) + základy bezpečného chování na internetu

- *Online komunikace*
 - *e-mail (Seznam, Gmail) – registrace emailové schránky, základní nastavení, psaní, posílání a přijímání e-mailů. Skype – stažení a instalace, vytvoření účtu a jeho nastavení, komunikace přes Skype + základy bezpečné komunikace na internetu*
- *Sociální sítě*
 - *Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn (na přání účastníků zaměření na jednu nebo více sítí, případné založení profilu a práce na sociální síti) + základy bezpečného chování na sociální síti*
- *Online nakupování*
 - *srovnávání výrobků a jejich cen online, orientace v internetovém obchodě (výběr zboží, přidání zboží do košíku, zadání adresy pro doručení a způsobu platby) + základy bezpečného nakupování na internetu. (Interní dokumenty organizace XYZ – Osnova kurzu)*

Problematice obsahu ve vzdělávání seniorů jsme se zabývali podrobně v podkapitole 3.3.2 (specifika edukačního procesu). V souladu s poznatky z dané oblasti se vždy v rámci možností vychází vstříc požadavkům samotných účastníků. Pokud projeví zájem o konkrétní téma v dané oblasti a shodnou se na něm mezi sebou, je možné věnovat více času právě vybrané problematice. S tímto postupem souhlasí také Dosedla (2010, s. 66), který při výběru témat výuky v oblasti IT doporučuje respektovat individuální zájmy účastníků. (Dosedla 2010, s. 66) V tomto bodě považuji za vhodné podotknout, že ze strany Národní soustavy povolání je kladen velký důraz na počítačovou způsobilost lektora dalšího vzdělávání. (Národní soustava povolání 2018) V tomto případě je pak tato způsobilost spojena se samotným obsahem kurzu a tedy i s odbornými

kompetencemi lektora v organizaci XYZ. Nyní se tedy přesuneme k další oblasti kompetencí.

4.3.3 Geragogické kompetence

Podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 187) zahrnuje geragogická kompetence specifické dovednosti a znalosti z geragogiky. Dosedla (2010, s. 66) je pak toho názoru, že v programech zaměřených na vzdělávání seniorů v oblasti moderních technologií můžeme bezesporu pozorovat rozdíly a specifika oproti mladším generacím. Samotná lektorská práce v této souvislosti vyžaduje odbornou připravenost, trpělivost a specifické úpravy edukačního procesu. Proces stárnutí ovlivňuje schopnosti smyslového vnímání, reakce, motoriku, paměť i koncentraci. Samotné zhoršování zraku může negativně ovlivňovat práci na PC při sledování obrazovky zblízka, nebo při sledování projekčního plátna z dálky. Vzhledem k těmto i dalším změnám v období stáří je nutné přizpůsobit tempo výuky a pracovat s individuálním nastavením PC (využití nástroje lupa, vyšší rozlišení atd.) (Dosedla 2010, s. 66) Jak ostatně uvádí Čornaničová (1998, s. 125) cílové skupiny seniorské edukace jsou vnitřně velice diferencované a specifické svými psychofyzilogickými vlastnostmi i sociálními aspekty. (Čornaničová 1998, s. 125) Edukace seniorů tedy podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 16) vyžaduje specifické postupy a jejich efektivní vzdělávání je podmíněno respektem ke geragogickým požadavkům. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 16) Geragogické kompetence pak zahrnují právě specifické dovednosti a znalosti z geragogiky. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 187)

Problematikou geragogiky jsme se podrobně zabývali v kapitole 2, konkrétně 2.1 (definice), 2.2 (vznik a vývoj), 2.3 (vymezení), 2.4 (předmět), 2.5 (formy vzdělávání), 2.6 (funkce a cíle) a 2.7 (objekt). Vymezením účastníka vzdělávání v geragogice a specifickými aspekty stárnutí a stáří jsme se pak podrobně zabývali v kapitole 3 (účastník vzdělávání v geragogice) a 3.1

(vymezení a definice stáří). Změnami, které s sebou stáří přináší v podkapitolách 3.2 (involuce a změny ve stáří), konkrétně 3.2.1 (změny tělesné), 3.2.2 (změny psychické) a 3.2.3 (změny sociální). Proto již není třeba se zde danou tematikou dále zabývat a při hledání geragogických kompetencí se budeme vracet do uvedených kapitol.

4.3.4 Lektorské kompetence

Podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 187) představují lektorské kompetence specifické „know-how“, tedy umění přizpůsobit veškeré dovednosti a vědomosti dané situaci a dané cílové skupině. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 187) Stanovit konkrétní lektorské kompetence pro lektora v organizaci XYZ nám pomůže analýza interních dokumentů organizace, v tomto případě analýza pracovní smlouvy mezi lektorem a organizací, která popisuje pracovní náplň lektora. Tato smlouva obsahuje důvěrné údaje ve vztahu k lektorovi i organizaci a nebude tedy v této práci zveřejněna. Budou však vybrány konkrétní části, které popisují pracovní náplň lektora a které nám pomohou při identifikaci konkrétních lektorských kompetencí:

- *Sjednaná práce (pracovní úkol): lektorství vzdělávacích kurzů „Počítače pro středně pokročilé seniory“*
- *Další ujednání k výkonu práce: Zaměstnanec se zavazuje, že vykoná práci (pracovní úkol) osobně, řádně, svědomitě a hospodárně.*
- *Zaměstnavatel poskytne pro realizaci kurzů prostory, kde je možné kurzy realizovat a zabezpečí lektorovi přístup do těchto prostor.*
- *Kurzy se budou konat každé úterý od 13:00 do 16:00, počet kurzů bude celkově 10.*
- *Náplň práce:*
 1. *Lektor samostatně připravuje a vede kurz.*
 2. *Lektor aktivně komunikuje s účastníky a bere ohled na jejich požadavky ve vztahu k obsahu.*

3. Lektor využívá při výuce dostupnou prezentační a audiovizuální techniku (projektor, reproduktory, flipchart) a PC. (Interní dokumenty organizace XYZ – Pracovní smlouva)

Na základě popisu pracovních činností lektora v organizaci XYZ jsem identifikoval následující lektorské kompetence:

- Didaktické (bod 1.)
- Komunikační (bod 2.)
- Prezentační (bod 3.)

Jednotlivé kompetence tedy dále podrobněji rozpracujeme. V této souvislosti je třeba brát v potaz, že vzdělávací proces je podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 58) v zásadě pro všechny věkové kategorie stejný, při vzdělávání seniorů je však nutné respektovat možnosti, limity a specifika starších účastníků vzdělávání. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 58) Danou problematikou jsme se již zabývali v kapitole 3.3 (senior jako účastník vzdělávání), konkrétně pak 3.3.1 (motivace účastníků vzdělávání), 3.3.2 (specifika edukačního procesu) a 3.3.3 (faktory ovlivňující edukační proces). Daná specifika, možnosti a limity je tak třeba zohlednit také v rámci těchto lektorských kompetencí.

Didaktické kompetence

Samotné slovo „didaktika“ je podle Procházky a Somra (2008, s. 6) řeckého původu (didaskain) a lze ho přeložit jako vyučovat, vysvětlovat, učit se nebo předávat. Didaktiku je pak možné definovat jako vědu o vyučování. Proces vyučování je možné chápat jako propojení vzdělávání a výchovy, které lze dohromady označit jednoslovným výrazem „edukace“. (Procházka, Somr 2008, s. 6) Podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 113) je didaktický proces interakcí mezi činnostmi účastníka vzdělávání (v našem případě seniora) a činnostmi vzdělavatele (lektora) s důrazem na jejich oboustrannou zpětnou vazbu. Předmětem didaktického procesu jsou pak základní didaktické kategorie (tedy

obsah, formy a prostředky, cíl, didaktické podmínky, zásady a metody. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 113) Podle Mužíka (2010, s. 13) rozumíme didaktickou formou jistý organizační rámec výuky. Jedná se o různé způsoby organizace a řízení didaktického procesu. (Mužík 2010, s. 13) Podle Mužíka (1998, s. 114) rozlišujeme tyto základní formy vzdělávání:

- Přímou výuku
- Kombinovanou výuku
- Korespondenční vzdělávání
- Terénní vzdělávání (Mužík 1998, s. 114)

Jiné dělení nám nabízí Tomczyk (2015, s. 154), dle kterého může lektor zvolit následující formy vzdělávání (Tomczyk 2015, s. 154):

- Frontální
- Skupinové
- Individuální
- Dálkové (Tomczyk 2015, s. 154)

Tomczyk (2015, s. 154 – 155) je toho názoru, že frontální výuku lze použít v rámci teoretických přednášek (např. na téma bezpečné chování na internetu). Skupinová forma je naopak vhodná při opakování obsahů výuky, nebo při řešení lektorem zadaného problému ve skupině, k jehož úspěšnému splnění je třeba kooperace mezi jednotlivými účastníky. V případě starších účastníků vzdělávání je nejefektivnější výuka individuální vzhledem k velké vnitřní diferenciaci účastníků, zároveň je však náročná z organizačních i časových důvodů. Vzhledem k heterogenosti účastníků, jejich charakteristik a požadavků je pak velice obtížné zvolit pouze jednu „optimální“ formu výuky. Volbu didaktických forem doprovází také výběr vhodných metod. (Tomczyk 2015, s. 154 – 155)

Podle Mužíka (2005, s. 115) je didaktická metoda určitý postup, kterým se lektor řídí v rámci vzdělávacího procesu. Modernější náhledy považují metodu

spíše jako prostředek, který vede účastníka vzdělávání k určitému cíli a stimuluje ho k učení. Mužík (2010, s. 15) k tomu dodává, že didaktické metody jsou základem pro interakci mezi účastníky vzdělávání a lektorem. (Mužík 2010, s. 15) Petřková a Čornaničová (2004, s. 70) jsou toho názoru, že výběr metod je ovlivňován:

- Vzdělávacím obsahem a cílem.
- Schopností starších účastníků vzdělávání se učit.
- Heterogeností účastníků (věk, profese, zdravotní stav atd.).
- Přístupem ke vzdělání a ochotou na něm participovat.
- Materiálními a časovými podmínkami (např. vybavenost a dostupnost učebny).
- Osobností vzdělavatele (lektora). (Petřková, Čornaničová 2004, s. 70)

Petřková a Čornaničová (2004, s. 70) dále uvádějí, že z hlediska efektivity edukace je vhodné volit takové metodické postupy, které podněcují motivaci starších účastníků vzdělávání, respektují jejich specifický styl učení a celkovou individualitu, zajišťují jejich aktivní účast na výuce, umožňují využití naučených poznatků v praxi a zajišťují od účastníků zpětnou vazbu. Zpětná vazba pak umožňuje lektorovi např. měnit tempo výkladu, upravit obsah, nebo změnit časový plán. Při zprostředkování daného obsahu pak může lektor vybírat mezi různými metodami. (Petřková, Čornaničová 2004, s. 70) Mužík (1998, s. 151) dělí didaktické metody na:

- Teoretické – mezi které řadí přednášku, (případně přednášku s diskuzí), seminář či cvičení.
- Teoreticko-praktické – mezi které řadí diskusní metody, problémové metody, programovanou výuku či projektové metody.
- Praktické – mezi které řadí instruktáž, asistování, coaching, stáž či exkurzi. (Mužík 1998, s. 151)

Golonka je podle Tomczyka (2015, s. 151 – 152) toho názoru, že každou vyučovací jednotku v rámci vzdělávání seniorů v oblasti IT lze rozdělit na dvě části. První částí je nástin dané problematiky, druhou pak procvičování nově získaných dovedností (čistě teoretická témata jsou samozřejmě výjimkou). Teoretická část je většinou realizovaná v podobě kratší přednášky, která by měla být dle možností doprovázena grafickými příklady (např. prezentací, ukázkou počítače či názornou internetovou stránkou). Přednáška by také měla být logicky strukturovaná, srozumitelná a lektor by měl dbát na optimalizaci množství odborné terminologie. (Golonka 2012 in Tomczyk 2015, s. 151 – 152) Mužík (2005, s. 119) dodává, že je v rámci přednášky důležité střídání tempa řeči, změna síly a tónu hlasu, oční kontakt s účastníky a přiměřená gestikulace. (Mužík 2005, s. 119) Golonka je podle Tomczyka (2015, s. 152 – 153) toho názoru, že druhou základní metodou, která doplňuje přednášku, je praktické cvičení. Tato metoda je vhodná při osvojování praktických dovedností (např. ovládnutí PC). Ze strany lektora je nutné dbát na přiměřené pracovní tempo a kontrolovat pokrok a výsledky jednotlivých účastníků. (Golonka 2012 in Tomczyk 2015, s. 152 – 153) Pokud to organizační podmínky kurzu dovolí, je podle Dosedly (2010, s. 66) vhodné doplnit frontální výuku (resp. přednášku) a demonstraci činností individuální prací s každým účastníkem. Lektor by měl obcházet jednotlivé účastníky a radit jim a pomáhat přímo u jejich počítače. Z toho důvodu je lepší, pokud má daný kurz menší počet účastníků. (Dosedla 2010, s. 66) Při přednášce pro starší účastníky vzdělávání je pak podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 70 – 71) nezbytný kultivovaný projev lektora stejně jako hlasitost mluveného projevu a jeho tempo. Důležitý obsah je nutné sdělovat pomaleji a náležitě hlasitě. Pokud lektor mluví příliš rychle, mohou být starší účastníci zahlceni množstvím informací a přestávají tak vnímat samotný obsah přednášky. Při praktických cvičeních, která vyžadují motorické a senzomotorické dovednosti, je pak třeba brát ohled na specifické charakteristiky starších účastníků vzdělávání (zejména na fyzické a psychické změny ve stáří). (Petřková, Čornaničová 2004, s. 70 – 71)

Mužík (1998, s. 149) na závěr konstatuje, že v rámci vzdělávání dospělých (v našem případě seniorů) neexistuje ideální metoda s „velkým M“ pro všechny účastníky vzdělávání, pro každou situaci a pro každý čas. Je třeba brát v potaz, že každá metoda má určité výhody, ale také nevýhody. (Mužík 1998, s. 149) Nakonec je vhodné zmínit, že didaktickou kompetenci u lektora dalšího vzdělávání zohledňuje také Národní soustava povolání, což v konečném důsledku legitimizuje její zařazení mezi lektorské kompetence. (Národní soustava povolání 2018) Dále následují komunikační kompetence.

Komunikační kompetence

Podle Špatenkové a Králové (2009, s. 9) komunikovat znamená vyměňovat si myšlenky, poskytovat zprávy, sdílet informace a vyjadřovat se takovým způsobem, aby si jednotliví účastníci komunikace (aktéři) dokázali navzájem porozumět. (Špatenková, Králová 2009, s. 9) Kryštof a Špatenková (2010, s. 119) řadí komunikační dovednosti mezi klíčové kompetence, kterými by měl disponovat lektor v seniorském vzdělávání. S tímto názorem souhlasí také Mužík (1998, s. 80), dle kterého musí lektor znát hlavní principy komunikace, aby mohl organizovat a řídit edukační proces. Znalost a využívání komunikačních mechanismů a forem, včetně rétorických dovedností a umění naslouchat pak vede ke zvýšení didaktické efektivnosti ve výuce. (Mužík 1998, s. 80) Opomenout nelze ani Národní soustavu povolání, která u lektora dalšího vzdělávání klade velký důraz na jeho komunikační kompetence. (Národní soustava povolání 2018)

Podle Špatenkové a Králové (2009, s. 28) dělíme komunikaci na:

- Verbální – která zahrnuje mluvené, ale také psané slovo. Verbální komunikací obecně rozumíme sdělování informací a obsahů pomocí řeči (slov). Aby bylo verbální sdělení srozumitelné, je třeba kontrolovat, co a jak chceme povědět. (Špatenková, Králová 2009, s. 35)

- Neverbální – která zahrnuje řeč těla a zároveň také paralingvistiku (rychlost řeči či sílu a tón hlasu). V určitých případech může neverbální komunikace zcela nahradit komunikaci verbální (gesty, mimikou), většinou ale doprovází verbální komunikaci. Neverbální komunikace tedy podtrhuje a zesiluje účinek verbálního sdělení, případně jej reguluje. Mezi neverbální komunikaci však můžeme zařadit také úpravu zevnějšku a celkový vzhled. (Špatenková, Králová 2009, s. 28 – 29)

Podle Mužíka (1998, s. 87 – 88) jsou s verbální stránkou výuky spojeny rétorické dovednosti. Kvalitní přednes lektora je do značné míry závislý na správné volbě a použití zvukových, jazykových a mimojazykových prostředků. Jazykové (verbální) prostředky komunikace pak tvoří jádro rétorických schopností, tedy umění mluveného slova. (Mužík 1998, s. 87 – 88) Koegel (2009, s. 78 – 79) v této souvislosti doporučuje:

- Mluvit nahlas – Silný hlas bývá často spojován se sebedůvěrou, slabý hlas naopak s jejím nedostatkem. Mnoho lidí navíc nevyužívá zcela svůj hlasový potenciál. Zároveň však není třeba křičet. Lektor, který se chce stát výjimečným řečníkem, by si měl osvojit sebevědomý hlas.
- Modulovat hlas – V této souvislosti je vhodné zvyšovat rozsah svého hlasu. Monotónní hlas po chvíli otupí pozornost účastníků vzdělávání.
- Zaměřit se na tempo, rychlost a dynamiku – Výjimeční řečníci dokážou velmi dobře artikulovat své myšlenky, zároveň si však dávají na čas a nikam nespěchají. Využívají nádechy a odmlky k zdůraznění důležitých frází či slov. Hovoří s rozvahou a využívají modulaci a rychlost hlasu.
- Zbavit se slovních vycpávek – Používání takzvaného „verbálního graffiti“ je neprofesionální a je třeba jej co nejdříve odstranit ze svého slovníku. (Koegel (2009, s. 78 – 79)

Z hlediska neverbální komunikace musí lektor podle Mužíka (1998, s. 92) pamatovat na:

- Vnější projev – Který zahrnuje oblečení, účes, šperky, či make-up.
- Chování – Které zahrnuje styl chůze, držení těla či gesta.
- Výraz obličeje – Který zahrnuje pohyby rtů, očí nebo čela. (Mužík 1998, s. 92)

Medlíková (2013, s. 19 – 20) je v souvislosti s vnějším projevem lektora toho názoru, že zjevně nevhodné oblečení neodpovídající situaci, neupravené nehty či vlasy, zanedbaná ústní hygiena, špinavé boty nebo šaty a výrazný tělesný pach nebo naopak přemíra parfému mohou nenávratně poškodit image lektora. (Medlíková 2013, s. 19 – 20) Belz a Siegrist (2001, s. 191) nakonec dodávají, že je-li verbální komunikace v protikladu s komunikací neverbální, jsou verbální sdělení většinou protější stranou do značné míry ignorována. (Belz, Siegrist 2001, s. 191)

Opomenout nesmíme ani další významný aspekt komunikace. Gabura a Pružinská (1995, s. 31) jsou totiž toho názoru, že základním předpokladem pro úspěšnou komunikaci je umění naslouchat. Podle Mužíka (1998, s. 95 – 96) je naslouchání (ze strany účastníků i lektora), cestou k větší efektivitě výuky. Při naslouchání je nutné nechat komunikačního partnera mluvit a nepřerušovat ho ukvapenými protiargumenty, dívat se mu do očí a dávat mu najevo, že nasloucháte. (Mužík 1998, s. 95 – 96) Svůj zájem můžeme podle Gabury a Pružinské (1995, s. 31) vyjádřit pokýváním hlavy, jednoduchým přitakáváním „aha“ nebo „to je zajímavé“, či citoslovcem „hm“. V souvislosti s nasloucháním je třeba vyvarovat se takzvanému „selektivnímu naslouchání“, kdy dochází k „výběru“ informací, které považujeme za důležité my (lektoři) a nerespektujeme skutečné názory a potřeby účastníka. (Gabura, Pružinská 1995, s. 31) Podle Petřkové (2006, s. 58) je v rámci výukové komunikace důležité, aby byl obsah

sdělení srozumitelný a pokud možno jednoduchý. Abychom toho dosáhli, je třeba dodržovat tato pravidla:

- Tvořit spíše kratší věty. Dlouhé věty totiž mohou odvádět pozornost od obsahu sdělení k jeho formě.
- Používat známá slova a slova cizí, neobvyklá nebo odborná náležitě vysvětlovat.
- Mluvit jednoznačně, konkrétně. Zároveň se snažit usnadňovat správné pochopení dané problematiky názornými příklady.
- Dbát na přehlednost sdělovaných obsahů. Na začátku je vhodné účastníky seznámit s daným tématem, v průběhu téma náležitě vysvětlit a na konci stručně shrnout. (Petřková 2006, s. 58)

Špatenková a Smékalová (2015, s. 195) nakonec poukazují na fakt, že komunikace se staršími účastníky vzdělávání (seniory) je pro mnohé lektory často velkou prověrkou jejich komunikačních dovedností. Involuční změny ve stáří (fyzické, psychické i sociální) mohou být bariérami v efektivní komunikaci a je nutné tyto změny a další specifika účastníků respektovat a komunikaci vůči nim přizpůsobit. (Špatenková, Smékalová 2015, s. 195) Dále se zaměříme na prezentační kompetence.

Prezentační kompetence

Podle Kryštofa a Špatenkové (2010, s. 119) patří prezentační dovednosti mezi klíčové kompetence lektora v seniorském vzdělávání. (Kryštof, Špatenková 2010, s. 119) Livečka (1979a, s. 132) je toho názoru, že prezentovaný obsah musí být jednoznačně jasný, dostatečně názorný a musí být prezentován v takové komplexnosti, aby nedošlo k přetížení vnímání a tím také osvojování nových poznatků staršími účastníky vzdělávání. Na základě empirické praxe lze potvrdit, že starší lidé mají tendenci „vystoupit“ z procesu učení, pokud jsou prezentované údaje v daný moment vysoce komplexní a zároveň nepřehledné. Z toho důvodu je také důležité respektovat posloupnost prezentovaných

informací. (Livečka 1979a, s. 132) Koegel (2009, s. 31) pak uvádí dvě hlavní zásady při sestavování prezentace:

- Nejprve je třeba vytvořit strukturu, díky které bude možné shrnout cíle, pokrýt všechen potřebný obsah a snadno přecházet mezi jednotlivými body prezentace.
- Důležité je vypadat připraveně a upraveně. Nebude-li tomu tak, posluchači (resp. účastníci vzdělávání) nabudou dojmu, že vám nestáli ani za přípravu, což negativně ovlivní dojem z lektora, ale i z celé prezentace. (Koegel 2009, s. 31)

Koegel (2009, s. 32) dodává, že osvědčená struktura prezentace je složena z následujících bodů:

- Úvod – ve kterém seznámíme účastníky s tím, co se jim chystáme prezentovat.
- Obsah – ve kterém prezentuje náplň (kurzu).
- Závěr – ve kterém odprezentovanou náplň shrneme. (Koegel 2009, s. 32)

Podle Hladíka (2009, s. 179) je další zásadou úspěšné prezentace soulad jejího obsahu s formou. Lektor musí při prezentaci prostřednictvím prezentační technik, vizuálních pomůcek, technik a nástrojů dbát také na další faktory:

- Obsah by měl být díky nim srozumitelnější.
- Důležité části prezentace by měly být náležitě zdůrazněny.
- Čas potřebný k vysvětlování by díky nim měl být zkrácen.
- Potřebné souvislosti by měly být lépe znázorněny. (Hladílek 2009, s. 179)

Hladílek (2009, s. 179) však dále upozorňuje, že vizualizaci nelze využívat vždy a za každou cenu a nemůže být pouze prostředkem k účelnému prodlužování prezentace, nebo k „předvádění“ lektorových schopností. (Hladílek 2009, s. 179) S tímto názorem souhlasí také Koegel (2009, s. 46), dle

kterého by měla prezentační technika sloužit jako pomocník, nikoliv jako základní kámen prezentace. Pokud tedy lektor nedokáže vystupovat zcela bez využití techniky, pravděpodobně není dostatečně připraven. (Koegel 2009, s. 46) Koegel (2009, s. 52) dále uvádí, že s kvalitou prezentace souvisí také:

- Postoj
- Pohyby a gesta
- Ovládání hlasu a eliminace „slovních vycpávek“ (Koegel 2009, s. 52)

Problematikou verbální a neverbální komunikace jsme se již zabývali výše v rámci komunikačních kompetencí. Je však zcela zjevné, že spolu dané oblasti (komunikace/prezentace) úzce souvisí. Medlíková (2013, s. 21) dále doporučuje chovat se pokud možno přirozeně a „svému režimu“ přizpůsobit také pohyb a postoj. (Medlíková 2013, s. 21) Koegel (2009, s. 53 - 54) připomíná, že držení hlavy, těla a celkový postoj jsou indikátory sebedůvěry, zkušeností a klidu. Aby tomu tak bylo, je vhodné stát vzpřímeně a dívat se před sebe. Pohyb by měl být účelný a vhodné je také navazovat oční kontakt a usmívat se. (Koegel 2009, s. 53 – 54) Úsměv totiž podle Koegela (2009, s. 96) naznačuje, že je lektor uvolněný, přívětivý a připravený. Gesta by pak podle Koegela (2009, s. 74 – 75) měla být prováděna pod úrovní ramen a nad úrovní pasu. Po provedení gesta je vhodné nechat ruce klesnout zpět podél boků. Při gestikulaci není vhodné spěchat, rychlá gesta totiž vyvolávají dojem bezcílného máchání rukou. Gesta by tedy měla být konkrétní. (Koegel 2009, s. 74 – 75)

Při prezentaci můžeme podle Hladílka (2009, s. 180) používat:

- Flipchart – který je vhodný pro prezentace do přibližně 30 účastníků. Díky flipchart může lektor zaznamenat důležité výroky, čísla, nápady a jiné podstatné informace. Tyto záznamy je možné kdykoliv v průběhu prezentace aktualizovat dopisováním na jednotlivé listy. Rukopis však musí být čitelný a písmo dostatečně velké a výrazné.

- Dataprojektor – který umožňuje využívat multimediální stránku prezentace. Lektor však musí zvládnout jeho správné nastavení a obsluhu vzhledem k potřebám prezentace i účastníkům (zapojení a spuštění, rozlišení obrazu, velikost písma atd.) (Hladílek 2009, s. 180)

Z hlediska formální úpravy (multimediální) prezentace je pak podle Hladílka (2009, s. 179) důležité pracovat s textem (velikost písma, barva, styl). V prezentaci je vhodné uvádět spíše krátké věty a počet odrážek by neměl na jednom slidu překročit sedm. Možné je také použití tabulek a grafů tam, kde podporují prezentovaná fakta, nebo jinak oživují a zpřehledňují prezentaci. (Hladílek 2009, s. 179) Legitimitu zařazení prezentačních kompetencí mezi kompetence lektorské nakonec potvrzuje také Národní soustava povolání, která u lektora dalšího vzdělávání klade důraz na prezentaci vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu a didaktických pomůcek. (Národní soustava povolání 2018)

Tímto jsme uzavřeli výčet lektorských kompetencí, které jsme identifikovali na základě analýzy pracovních úkolů lektora v organizaci XYZ. Špatenková a Smékalová (2015, s. 187 – 188) však mezi lektorské kompetence řadí také **psychosociální kompetence**, které jsou dle jejich názoru velice důležité ve vztahu k vytvoření optimálního učebního klimatu pro cílovou skupinu účastníků vzdělávání (seniorů). (Špatenková, Smékalová 2015, s. 187 – 188) Kryštof a Špatenková (2010, s. 119) dokonce řadí schopnost vytvořit optimální učební klima mezi klíčové kompetence lektora ve vzdělávání seniorů. Pokud chce tedy lektor optimální učební klima vytvořit, musí dodržovat dvě zásady (Kryštof, Špatenková 2010, s. 119 – 120):

- Respektovat „vnitřní orientaci účastníků vzdělávání“. Lektor se v této souvislosti snaží identifikovat předpoklady účastníků (zejména pak emocionální, motivační a poznávací).

- Brát na vědomí úroveň kompetencí účastníků vzdělávání, podporovat jejich autonomii, vyvarovat se nadřazených nebo paternalistických přístupů a přistupovat k účastníkům jako k partnerům. (Kryštof, Špatenková 2010, s. 119)

Také Národní soustava povolání uvádí u lektora dalšího vzdělávání potřebnou znalost psychologie pro vzdělávání dospělých. (Národní soustava povolání 2018) Smékal (2010, s. 156 – 157) je toho názoru, že v psychologii zakotvený lektor zohledňuje specifika svých účastníků vzdělávání. Mnozí účastníci také potřebují zažít duchovní a psychosociální oporu. Ta může být realizována vyvoláním zážitku typu „rozumím tomu“ a „můžu to použít v komunikaci se svými blízkými“. Účastníci také chtějí cítit, že lektor mluví přímo k nim a že jim chce pomoci. (Smékal 2010, s. 156 – 157)

Z výše uvedených důvodů jsem se tedy rozhodl v této práci zařadit psychosociální kompetence mezi kompetence lektorské. Všechny výše uvedené kompetence se v další části práce stanou základem pro cíl této práce – kompetenční model lektora v organizaci XYZ. V následující kapitole se tedy podrobněji podíváme na problematiku kompetenčních modelů, jejíž správné pochopení je nezbytné pro úspěšné vytvoření kompetenčního modelu.

5 Kompetenční model

Jak uvádí Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 60), identifikace kompetencí většinou vede k vytvoření kompetenčního modelu. Kompetenční model pak popisuje konkrétní kombinaci dovedností, vědomostí a osobnostních charakteristik, které jsou potřeba k efektivnímu plnění pracovních úkolů v dané organizaci. Tyto dovednosti, vědomosti a charakteristiky jsou pro lepší přehlednost obvykle seskupeny do několika homogenních celků, které nazýváme kompetence. Výsledný kompetenční model pak může sloužit pro výběr nových

zaměstnanců v organizaci, nebo pro rozvoj kompetencí zaměstnanců stávajících. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 60) Podle Hroníka (2007, s. 71 – 72) musí být funkční kompetenční model uživatelsky přátelský, široce využitelný, v rámci organizace sdílený a propojující ale také jednotný (funkční napříč celou organizací). (Hroník 2007, s. 71 – 72) Hroník, Vedralová a Horváth (2008, s. 43) jsou toho názoru, že kompetenční model by neměl být cestou, jak vytvořit určitý standard, ale cestou k řízení výkonu a diverzity. (Hroník, Vedralová, Horváth 2008, s. 43) Hroník (2007, s. 73) dodává, že dosud nemáme jiný nástroj než kompetenční model, díky kterému by bylo možné vytvořit jednotný výkladový rámec pro hodnocení, výběr, vzdělávání a rozvoj či odměňování. Jestliže daná organizace disponuje funkčním kompetenčním modelem, může rozvíjením potřebných kompetencí řídit výkonnost. Kompetenční model totiž vytváří kritéria, která lze uplatnit při identifikaci rozvojových potřeb. (Hroník 2007, s. 73)

5.1 Druhy kompetenčních modelů

Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 60 – 61) existuje několik druhů kompetenčních modelů (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 60 – 61):

- Model ústředních kompetencí – obsahuje kompetence, které jsou nevyhnutelné a společné pro všechny zaměstnance v dané organizaci, bez ohledu na jejich roli či pozici.
- Specifický kompetenční model – jehož cílem je identifikace takových kompetencí zaměstnance, díky kterým je v konkrétní organizaci na konkrétní pozici úspěšný. Specifický kompetenční model má pro organizaci velkou hodnotu, jelikož je cenným vodítkem při zefektivňování práce daného klíčového zaměstnance a zaručuje sladění priorit organizace s jeho rozvojem. Specifický kompetenční model, který vznikl v určité organizaci, je do jisté míry možné využít také organizaci jiné. Je však třeba

pamatovat na to, že obsah kompetence se neskryvá v jejím názvu, ale v nejrůznějších typech chování, které danou kompetenci tvoří. Z toho vyplývá, že i přes podobný nebo stejný název kompetence bude tato kompetence v různých organizacích reprezentována odlišným chováním.

- Generický kompetenční model – nabízí osvědčený seznam kompetencí (většinou na konkrétní pozici). Mohou být dobrou pomůckou, jelikož za nimi nezdá se ležet rozsáhlé výzkumy v mnoha firmách a mají tak poměrně vysokou vypovídací hodnotu. Zároveň však nezohledňují specifika konkrétní organizace, která má zájem daný model aplikovat. V této souvislosti se tedy nabízí určitý kompromis a to využití generického kompetenčního modelu jako základu a jeho následné upravení a přizpůsobení dané organizaci, čímž se svými specifiky přiblíží modelu specifickému. (Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, s. 60 – 61)

5.2 Přístupy při tvorbě kompetenčních modelů

Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 63) uvádí, že existuje několik přístupů, které se používají při tvorbě kompetenčních modelů. Volba samotného přístupu se pak závisí na mnoha faktorech (cíle a záměry organizace, finanční zdroje, množství času). Tyto přístupy pak lze rozdělit do tří následujících skupin (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 63):

- Preskriptivní (vypůjčený) přístup – využívá se tehdy, když se daná organizace rozhodne, že nebude vytvářet nové kompetenční modely, které by odrážely její kulturu a strategii, ale takzvaně si „vypůjčí“ již hotový kompetenční model. Tento přístup je úsporný z hlediska financí i času, nemusí však odrážet jedinečnost dané organizace. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 64)
- Kombinovaný přístup – přizpůsobuje již vytvořený kompetenční model specifikům organizace, ve které se bude používat. Úprava „vypůjčeného“

kompetenčního modelu se pak většinou realizuje pomocí časově nenáročných metod, což vede k zaznamenání klíčových rozdílů mezi specifiky dané organizace a „vypůjčeným“ kompetenčním modelem. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 64 – 65)

- Přístup šitý na míru – nepracuje s předem definovanými a známými kompetencemi, ale znovu „mapuje organizační terén“. Přístup šitý na míru se snaží identifikovat takové projevy chování, které zajišťují dané pozici nadstandardní výkon. Daný přístup vyžaduje důkladnou znalost pozice, pro kterou se hledají modely nadstandardního výkonu, ale také prostředí celé organizace. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 65)

5.3 Fáze tvorby kompetenčního modelu

Bartoňková (2010, s. 100) uvádí, že stěžejním předpokladem pro tvorbu kompetenčního modelu je identifikace kompetencí. (Bartoňková 2010, s. 100) Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 46) tento proces identifikace kompetencí rozdělují na:

- Přípravnou fázi
- Fázi získávání dat
- Fázi analýzy a klasifikace informací
- Popis a tvorbu kompetencí a kompetenčního modelu
- Ověření a validizaci vzniklého modelu (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 46)

Jednotlivé fáze identifikace kompetencí tedy podrobněji rozpracujeme v následujících podkapitolách.

5.3.1 Přípravná fáze

Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 46) je cílem této fáze:

- Identifikovat klíčové pracovní pozice ve vztahu k cíli kompetenčního průzkumu.
- Získat informace o strategických záměrech, faktorech úspěchu a cílech organizace.
- Porozumět organizační struktuře dané organizace. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 46)

Bartoňková (2010, s. 100) je toho názoru, že cílem přípravné fáze je také:

- Ujasnit si, proč kompetenční model tvoříme.
- Sestavit časový harmonogram pro tvorbu kompetenčního modelu.
- Zvolit přístup pro tvorbu kompetenčního modelu.

Výstupy z přípravné fáze nám pomohou ve vztahu ke kompetenčnímu modelu získat odpovědi na otázky „jak“, „proč“, a „kdo“. (Bartoňková 2010, s. 100)

5.3.2 Fáze získávání dat

Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 48) uvádí, že techniky identifikace kompetencí spadají do technik analýzy pracovního místa a práce. Jedná se o postupy, které nám pomohou získat podrobné informace o daném pracovním místě či roli. Mezi tyto techniky řadíme (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 48):

- Metody kritických situací nebo rozhovor
- Panely expertů
- Průzkumy
- Přímé pozorování
- Analýza pracovních funkcí či úkolů
- Databáze kompetencí a kompetenčních modelů (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 48)

Použití jednotlivých technik pak záleží podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 48) zejména na záměru projektu, ale také na časových a finančních možnostech a zkušenostech konzultantů. Vždy je však nutné využít pro získání informací více zdrojů. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 48)

Některé z výše uvedených technik dále rozvádí Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 48 – 50), dle kterých je panel expertů tvořen takzvanými „hvězdami“, tedy experty na dané pozici a slouží ke generování projevů potřebného chování. Výhodou panelu expertů je schopnost vygenerovat v poměrně krátkém čase velké množství dat. Nevýhodou je zejména produkce „folklórních“ charakteristik, které se neopírají o realitu, ale o myšlenkové stereotypy. Rozhovor pak umožňuje poměrně vysoký stupeň flexibility. Tradiční rozhovor má však nízkou schopnost předpovědět, kdo v dané pozici bude úspěšný. Osoba, která vede rozhovor je totiž odkázána na informace, které o sobě tázaní lidé řeknou a výsledky sociálně-psychologických studií potvrzují, že neexistuje vztah mezi tím, co lidé říkají, že udělají a tím, co nakonec udělají doopravdy. Mezi nejstarší metody získávání informací o požadavcích na dané pracovní místo patří také pozorování. Informace, které získáme pozorováním, jsou vhodné k pochopení širšího kontextu pracovních úkolů. Pozorování někdy dokáže odkrýt údaje, které není možné získat jinou uvedenou technikou. Nevýhodou je pak vliv samotného pozorovatele. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 48 - 50) Bartoňková (2010, s. 95) dodává, že se kompetence vždy vztahuje k určité činnosti, a proto se projevuje v chování. Dané chování je pak možné pozorovat, což je jeden z nejpodstatnějších přínosů kompetenčního přístupu. (Bartoňková 2010, s. 95)

5.3.3 Fáze analýzy a klasifikace informací

Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 55) je konkrétní průběh analýzy a klasifikace údajů ovlivněn použitými technikami sběru dat, rozsahem projektu a jeho záměrem. Záleží také na tom, zda získané informace posuzujeme

poprvé, nebo vzhledem k již existujícímu kompetenčnímu modelu. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 55) Podle Bartoňkové (2010, s. 101) můžeme postup v této fázi rozdělit do následujících kroků:

- Nejprve je vhodné sepsat jednotlivé projevy chování odpovídající dané pozici, respektive označit zdroje těchto údajů, aby je bylo možné později kombinovat.
- Ze získaných údajů následně identifikujeme aktivity, které přispívají k úspěšnému výkonu. Díky tomu se do další fáze dostanou pouze informace, které již mohou být zdrojem pro popis a tvorbu kompetencí.
- Jednotlivé výroky pak zařazujeme do skupin, které nazýváme kompetenční témata. V dalším procesu klasifikace tyto vzniklé skupiny kompetencí dále analyzujeme, abychom vytvořili homogenní celky, které již budou tvořit základ samotné kompetence a jejích projevů. Tyto celky nazýváme kompetenční kotvy.
- V tomto bodě můžeme získané projevy ověřit na širším vzorku respondentů. Nabízí se také možnost srovnat hodnocení samotného pracovníka a jeho kolegů, nadřízených nebo podřízených, podle charakteru zkoumané profese. (Bartoňková 2010, s. 101)

Podle Bartoňkové (2010, s. 101) je výstupem této fáze seznam kompetencí.

5.3.4 Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

V této fázi dochází podle Bartoňkové (2010, s. 101 – 102) k propracování charakteristiky kompetence, aby co nejpřesněji vystihovala a srozumitelně popisovala dané chování, které ji charakterizuje. Kompetenci je pak třeba pojmenovat a popsat její projevy. Její název by měl být zkráceným souhrnným vyjádřením takového chování, které tvoří jádro dané kompetence. (Bartoňková 2010, s. 101 – 102) Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 57) je vhodné při tvorbě kompetence používat srozumitelný a jednoduchý jazyk bez

jakýchkoliv dvojznačností. Dále je potřeba najít kompromis mezi úrovní konkrétnosti a všeobecnosti daného popisu. Nakonec je třeba dávat pozor, aby se daná kompetence nevysvětlovala v kruhu (např. vliv se projevuje schopností ovlivňovat). (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 57) Identifikace kompetencí pak podle Bartoňkové (2010, s. 102) vede k vytvoření kompetenčního modelu, který může výrazně sjednotit náhled na to, jaké chování bychom měli rozvíjet a podporovat. Samotný model pak může nabývat různých podob. V této souvislosti se může jednat o rozsáhlý text, tabulky, nebo jinou grafickou podobu. (Bartoňková 2010, s. 102)

5.3.5 Ověření a validizace kompetenčního modelu

V této fázi podle Bartoňkové (2010, s. 102) zjišťujeme, zda kompetenční model skutečně popsal takové chování, díky kterému zaměstnanci dosahují daných výsledků. Nejčastěji se při validizaci modelu transformují jednotlivé popisy chování u jednotlivých kompetencí do položek v dotazníku a následně se vytvoří nástroj pro 360° zpětnou vazbu. (Bartoňková 2010, s. 102) Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 89) zahrnuje hodnocení metodou 360° zpětné vazby získávání informací o kvalitě zaměstnance z různých zdrojů. Jedná se o proces, který umožňuje náhled na jeho dovednosti prostřednictvím lidí, kteří s daným zaměstnancem nejvíce spolupracují (přímí nadřízení, kolegové, podřízení). (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 91) Výstupem této fáze je pak podle Bartoňkové (2010, s. 102) příprava kompetenčního modelu k jeho užívání, resp. jeho implementaci do dané organizace. V tomto bodě je pak možné rozhodnout, které kompetence v modelu lze dále rozvíjet pomocí vzdělávání a v návaznosti na to pak zrealizovat potřebné vzdělávací akce. (Bartoňková 2010, s. 102)

Před vytvořením samotného kompetenčního modelu se v následující kapitole ještě zaměříme na organizaci XYZ a na samotný průběh daného kurzu.

6 Organizace XYZ

Organizace XYZ o které hovoříme v této práci, je neziskovou organizací, která se zabývá obecně prospěšnou činností a pomocí široké škále potřebných lidí. Jednou z oblastí je také pomoc starším občanům v nejrůznějších oblastech života, včetně vzdělávání. V souvislosti s neustálým pokrokem moderních informačních technologií se tedy tato organizace rozhodla starším občanům nabídnout vzdělávací kurz zaměřený právě na zvládání a ovládání moderních technologií, s užším zaměřením na osobní počítače a internet s názvem „Počítače pro středně pokročilé seniory“. Úroveň samotného kurzu (v tomto případě „středně pokročilá“) se odvíjí od zájmu samotných seniorů (účastníků kurzu). Danou problematiku jsme blíže probrali v podkapitole 4.2.2 (odborné kompetence) V dané době se tedy sešel dostatečný počet přihlášek, který umožnil otevřít kurz této úrovně. Organizace XYZ nicméně nezaměstnává „svého“ interního lektora na plný úvazek a využívá tedy služeb lektorů externích. Samotný výběr lektorů je samozřejmě podmíněn jednak počtem, ale také „kvalitou“ případných zájemců. V této souvislosti je nutné podotknout, že charakter organizace i samotného kurzu je zaměřen spíše na snahu pomoci, než „vydělat“, což může u některých lektorů hrát při zvažování pracovní nabídky určitou roli. Žumárová podle Tomczyka (2015, s. 42 – 43) uvádí, že počítačové kurzy pro seniory jsou zpravidla vedeny odborníky v oblasti IT, kteří však nemají k výuce seniorů potřebné kompetence. (Žumárová 2010 in Tomczyk 2015, s. 42 – 43) Tento názor Žumárové se pak v praxi promítá také v organizaci XYZ, která v minulosti jako lektory pro tyto kurzy zaměstnávala studenty informatiky, případně jiné dobrovolníky, kteří byli ochotní daný kurz vést. Po přečtení této práce je však jasné, že senioři, resp. starší účastníci vzdělávání mají svá specifika (kapitola 3 – účastník vzdělávání v geragogice a jeho specifika), která není možné v rámci edukačního procesu opomíjet. Výše uvedená fakta mne nakonec dovedla k rozhodnutí napsat tuto práci, jejímž cílem je vytvořit kompetenční model

lektora v organizaci XYZ, se zaměřením na vzdělávání seniorů v oblasti IT technologií. Abych lépe poznal prostředí organizace, samotný kurz a jeho účastníky, rozhodl jsem se kurz „Počítače pro mírně pokročilé seniory“ vést jako lektor já sám. (Interní dokumenty organizace XYZ – Webové stránky) a (Interní dokumenty organizace XYZ – Stanovy a organizační struktura)

6.1 Lektor v organizaci XYZ

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem proběhlo „výběrové řízení“ na lektora daného kurzu spíše v neformálním duchu. Jistě k tomu značnou měrou přispěl fakt, že v dané době jsem byl jediný zájemce o lektorování daného kurzu. Moje andragogické vzdělání, zájem o moderní technologie a upřímná ochota pomoci byly tedy jako vstupní požadavky pro organizaci dostačující. V tomto bodě by mohl být výsledný kompetenční model pro organizaci velice užitečný, jak totiž uvádí Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 60), kompetenční model může sloužit právě při výběru nových zaměstnanců. (Kubeš, Spillerová a Kurnický 2004, s. 60) O problematice kompetencí a kompetenčních modelů jsme podrobně hovořili v kapitole 4.2 (definice kompetence) a 5 (kompetenční model) a požadavky na lektora ze strany organizace jsme probrali v podkapitole 4.3.4 (lektorské kompetence).

6.2 Kurz „Počítače pro mírně pokročilé seniory“

Hodinová dotace kurzu byla stanovena na 30 hodin, počet lekcí na 10 a délka jedné lekce na 3 hodiny. Kurz probíhal jednou týdně v předem stanovený den a čas od 13:00 do 16:00 v prostorách organizace XYZ. Na konci samotného kurzu by měli účastníci samostatně zvládat základní obsluhu počítače a jeho periferií, samostatně vytvářet a upravovat dokumenty v textových editorech, znát prostředí internetu, samostatně internet používat ke svým zájmům a pociťovat z toho radost. Samotná učebna pak byla vybavena dostatečným počtem lavic a

židli pro daný počet účastníků, který se před zahájením samotného kurzu ustálil z původního počtu šesti přihlášených na konečných pět. Konkrétně se jednalo o dva muže a tři ženy ve věku od 65 do 73 let. V této práci je mnohokrát zmiňována heterogenita seniorské populace a tedy i samotných účastníků vzdělávacích programů pro seniory (kapitola 3.1 definice a vymezení stáří a kapitola 3.3 senior jako účastník vzdělávání). Přesto mě na malý okamžik zarazilo, když jsem se po skončení první lekce dotázal jedné účastnice: „*Promiňte, vy máte zřejmě vysokoškolské vzdělání, nepletu se?*“ a dostalo se mi odpovědi: „*Ano, já jsem docentka, děkuji za optání.*“ Situace byla o to zajímavější, když jsem se po krátké odmlce odvážil znovu dotázat: „*A z jakého oboru, smím-li se zeptat?*“ Odpověď: „*Pedagogika*“.

(Interní dokumenty organizace XYZ – Počítače pro středně pokročilé seniory) a
(Interní dokumenty organizace XYZ – Přihlášky účastníků)

V samotném průběhu kurzu se pak odrážela specifika vzdělávání starších účastníků, která jsme podrobně probrali v kapitole 3 (účastník vzdělávání v geragogice a jeho specifika). V následující části práce uvedu situace, se kterými jsem se jako lektor v průběhu celého kurzu setkal. Tyto situace zařadím do kontextu jednotlivých kompetencí lektora, které jsme stanovili v kapitole 4.2 (kompetence lektora v organizaci XYZ).

Osobnostní kompetence

V rovině osobnostních kompetencí se ztotožňuji s obsahem kapitoly 4.3.1 (osobnostní kompetence). V průběhu kurzu jsem se snažil o autentické vystupování a empatický a vřelý přístup k jednotlivým účastníkům kurzu. Všechny účastníky jsem respektoval jako partnery a byl jsem otevřený jejich názorům a připomínkám, které někdy vedly k širší diskusi na dané téma, někdy pak k širší diskusi na téma zcela vzdálené problematice kurzu. V tom případě bylo třeba diskusi citlivě usměrnit a vrátit se k meritu věci. V případě potřeby jsem danou látku nebo úkon trpělivě několikrát opakoval a měl jsem pochopení

pro ty, kteří přesto potřebovali ještě opakování další. Za nezbytný považuji v této rovině kompetencí pozitivní vztah k seniorům, bez kterého nelze dle mého názoru tuto práci vykonávat.

Odborné kompetence

Odborné kompetence lektora daného kurzu vycházejí z jeho obsahu a úrovně (kapitola 4.3.2 odborné kompetence). Moderní informační technologie jsou oblastí mého zájmu již dlouhá léta a sám si v dané oblasti neustále rozšiřuji své znalosti a dovednosti. Zároveň si uvědomuji fakt, že tato oblast je nesmírně dynamická, rozsáhlá a dané znalosti rychle zastarávají. Z hlediska odborných kompetencí v rámci daného kurzu je tedy nutné znát aktuální hardware (počítače, notebooky, jejich periferie, ale také mobilní telefony a tablety), software (operační systémy, textové editory) a internet (sítě, prohlížeče, weby, sociální sítě, nakupování, online komunikace) a umět s nimi zacházet na takové úrovni, která dalece převyšuje úroveň účastníků kurzu. Důležitá je také mezioborová znalost, jelikož účastníci mohou projevit zájem o oblasti, které nejsou přímo součástí osnovy kurzu, ale souvisí s oblastí moderních technologií. V případě daného kurzu projevili účastníci zájem o problematiku digitální fotografie, elektronického bankovníctví, nebo vytváření prezentací a tabulek (PowerPoint, Excel) a jejich přání bylo z mé strany vyhověno.

Geragogické kompetence

Geragogické kompetence (kapitola 4.3.3) obsahují odborné dovednosti a znalosti z geragogiky, které zahrnují specifika starších účastníků vzdělávání v edukačním procesu. V daném kurzu se tato specifika odrážela zejména v práci účastníků na PC, konkrétně například v práci s myší nebo touchpadem, kdy jednotliví účastníci potřebovali více času na vykonání daného úkonu, případně potřebovali kvůli zhoršené jemné motorice úkon opakovat. V průběhu kurzu bylo také třeba vyměnit žárovky v učebně za silnější, kvůli nedostatečnému

osvětlení prostoru nad lavicemi, kdy účastník upozornil, že špatně vidí na klávesnici. Po vzájemné dohodě také došlo k posunu lavic blíže k lektorovi a projekčnímu plátnu, aby dle jejich slov „lépe viděli a slyšeli“.

Lektorské kompetence

Lektorské kompetence (kapitola 4.3.4) reprezentují umění přizpůsobit veškeré dovednosti a vědomosti cílové skupině a dané situaci. Jednotlivé lekce probíhaly na začátku formou krátké přednášky a teoretickým ukotvením dané problematiky a posléze praktickou ukázkou nebo cvičením. Učebna byla vybavena notebooky, dataprojektorem, projekčním plátnem a reproduktory, které jsem v průběhu každé lekce aktivně využíval jednak k prezentaci teoretické stránky učiva, ale hlavně k názorným ukázkám webových stránek, videí či práce v programech. K dispozici byl také flipchart, který sloužil jednak k příležitostnému zapisování poznámek, hlavně však ke kreslení schémat a obrázků, které se nedaly rychle a snadno zobrazit pomocí dataprojektoru. V mnoha případech bylo nezbytné pracovat s rozlišením výsledného obrazu dataprojektoru a s velikostí písma na některých webových stránkách, kdy bylo žádoucí jejich náležité zvětšení a přizpůsobení požadavkům účastníků. V některých případech, kdy bylo potřeba zdůraznit určitý prvek na projekčním plátně, jsem kreativně využil ulomenou plastovou krycí lištu, kterou jsem dříve objevil v učebně. V polovině kurzu se pak organizátor zmínil o laserovém ukazovátku ukrytém ve stole lektora. V jednom případě jsem se pak před začátkem kurzu zdržel v knihovně a byl jsem následně nucen běžet v dešti bez deštníku asi půlkilometrovou vzdálenost, abych stihl začátek kurzu. Výsledkem bylo zjevné narušení vnějšího projevu lektora, ke kterému se řadí také celkový vzhled, stejně jako narušení lektorovy dochvilnosti, jelikož jsem přes veškerou snahu začátek kurzu nestihl. Účastníci přijali mou omluvu, stejně jako vzhled s humorem. Lektor by se však měl takovýchto pochybení vyvarovat. Nezbytným aspektem lektorské práce je pak komunikace, ke které patří také aktivní

naslouchání. Komunikace mezi mnou jako lektorem a účastníky probíhala od první minuty první lekce až do té poslední a byla esenciálním prvkem při identifikaci specifických potřeb a požadavků účastníků, při osvojování nové problematiky a v neposlední řadě při vyjádření spokojenosti a vděku účastníků i lektora na konci kurzu.

7 Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ

V této závěrečné kapitole dojde k naplnění cíle diplomové práce – vytvoření kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ. Základem, na kterém bude výsledný model postaven, se staly všechny předchozí kapitoly, které v logické návaznosti obsáhly problematiku stárnutí populace (kapitola 1), geragogiky (kapitola 2), specifík účastníků vzdělávání v geragogice (kapitola 3), geragoga a jeho kompetencí (kapitola 4), kompetenčních modelů (kapitola 5) a samotné organizace XYZ (kapitola 6). Veškeré informace nutné k sestavení kompetenčního modelu jsou uvedeny právě v těchto kapitolách včetně odkazů na jejich zdroje. Proto již nebudu při sestavování modelu zdroje znovu uvádět a pouze odkážu na příslušné kapitoly. Následuje postup (dle kapitoly 5.3), který vedl k vytvoření výsledného kompetenčního modelu.

Přípravná fáze (dle kapitoly 5.3.1)

Na základě kapitoly 4.3.4 (lektorské kompetence), kapitoly 6 (organizace XYZ) a kapitoly 6.1 (lektor v organizaci XYZ) jsem identifikoval pracovní pozici „*lektor ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ*“ pro kterou bude kompetenční model vytvořen. Informace o záměrech organizace pak vyplynuly z kapitoly 4.3.2 (odborné kompetence), kapitoly 4.3.4 (lektorské kompetence) a kapitoly 6 (organizace XYZ). Na základě kapitoly 5.2 (přístupy při tvorbě kompetenčních modelů) jsem zvolil přístup šitý na míru, jelikož kompetenční model vytvářím

pro konkrétní organizaci XYZ a konkrétní pozici lektora ve vzdělávání seniorů, jehož pracovní náplní je lektorování konkrétní kurzu náležité úrovně pro specifickou skupinu účastníků.

Fáze získávání dat (dle kapitoly 5.3.2)

Informace pro výsledný kompetenční model jsem získal z rozsáhlého množství odborné literatury, na základě které jsem v kapitole 2 (geragogika) definoval geragogiku, její předmět, formy vzdělávání, funkce, cíle a objekt. Samotnému účastníku vzdělávání v geragogice a jeho specifikům jsem věnoval kapitolu 3 (účastník vzdělávání v geragogice a jeho specifika), kde jsem se zabýval problematikou stárnutí a stáří, tělesnými, psychickými a sociálními změnami ve stáří, seniory jako účastníky vzdělávání, jejich motivací, specifiky edukačního procesu ve stáří, faktory, které edukační proces ovlivňují a seniory a jejich vztahu k moderním technologiím. V kapitole 4 (geragog a jeho kompetence) jsem se věnoval problematice vzdělávání a vzdělavatelů seniorů v ČR, kompetencím v obecné rovině i kompetencím lektora v organizaci XYZ. Kapitola 5 (kompetenční model) pak byla zaměřena na druhy kompetenčních modelů, přístupy k jejich tvorbě a jednotlivé fáze tvorby. Kapitola 6 (organizace XYZ) pak obsáhla situaci v dané organizaci, pro kterou bude výsledný kompetenční model vytvořen. Dalším zdrojem dat pro výsledný kompetenční model byla Národní soustava povolání a v neposlední řadě analýza interních dokumentů organizace XYZ, ze kterých vyplynuly záměry organizace, parametry kurzu a pracovní náplň lektora.

Fáze analýzy a klasifikace informací (dle kapitoly 5.3.3)

Na základě analýzy informací získaných v předchozí fázi jsem dle kapitoly 4.2 (kompetence lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ) vytvořil jednotlivé kompetenční oblasti lektora, které byly dále rozpracovány v kapitole 4.3.1 (osobnostní kompetence), 4.3.2 (odborné kompetence), 4.3.3 (geragogické

kompetence) a 4.3.4 (lektorské kompetence). Lektorské kompetence pak byly na základě analýzy interních dokumentů organizace XYZ (kapitola 4.2.4) dále rozděleny na didaktické kompetence, komunikační kompetence a prezentační kompetence a na základě studia odborné literatury a Národní soustavy povolání dále doplněny o psychosociální kompetence. Výsledkem této fáze je zařazení výše uvedených kompetencí do následujících kompetenčních kotev.

OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE	<i>Osobnostní kvality ve vztahu k účastníkům</i> <i>Osobnostní kvality ve vztahu k vlastní osobě</i>
ODBORNÉ KOMPETENCE	<i>Oborové znalosti a dovednosti</i> <i>Mezioborové znalosti a dovednosti</i>
GERAGOGICKÉ KOMPETENCE	<i>Respekt a reflexe fyzických specifik účastníků</i> <i>Respekt a reflexe psychických specifik účastníků</i> <i>Respekt a reflexe sociálních specifik účastníků</i>
LEKTORSKÉ KOMPETENCE	<i>Didaktické</i> <i>Komunikační</i> <i>Prezentační</i> <i>Psychosociální</i>

Tabulka č. 1: Kompetenční kotvy

Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu (dle kapitoly 5.3.4)

V této fázi dojde k vytvoření kompetenčního modelu. Charakteristiky kompetencí vychází z celých kapitol 3 (účastník vzdělávání v geragogice a jeho specifika) a 4 (geragog a jeho kompetence) a v samotném modelu tedy již nebudu odkazovat na jednotlivé zdroje.

Ověření a validizace kompetenčního modelu (dle kapitoly 5.3.5)

Tato fáze již není součástí práce a její provedení závisí na budoucí vzájemné dohodě mezi mnou a organizací XYZ. Práci tedy završuje a její cíl naplňuje následující kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ.

OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE	
KOMPETENCE	PROJEVY KOMPETENCE
<i>Osobnostní kvality ve vztahu k účastníkům</i>	<i>Lektor je ve svém projevu autentický, srdečný a vřelý. Vůči účastníkům je pak empatický, trpělivý a vstřícný, chápe jejich potřeby a problémy a je ochotný jim s nimi pomoci. Lektor respektuje osobní důstojnost účastníků, je otevřený k jejich názorům a je ochotný dojít ke kompromisu.</i>
<i>Osobnostní kvality ve vztahu k vlastní osobě</i>	<i>Lektor je zralá emocionálně stabilní osobnost schopná autoregulace a sebereflexe. Lektor je odolný vůči zátěži a je schopný samostatné práce. Lektor je kreativní, flexibilní a je schopen improvizovat. Lektorovy neschází optimismus, klid a takt a má vyvinutý smysl pro spravedlnost. Lektor je dále poctivý, ctí principy etiky a je bezúhonný. Lektor má pozitivní přístup k celoživotnímu učení a je ochotný se dále rozvíjet. Lektor má také smysl pro humor.</i>

Tabulka č. 2: Kompetenční model – Osobnostní kompetence

ODBORNÉ KOMPETENCE	
KOMPETENCE	PROJEVY KOMPETENCE
Oborové znalosti a dovednosti	<i>Lektor zná aktuální hardware, tedy počítače, notebooky, tablety, smartphony a jejich periferie a je s nimi schopen v rámci jejich funkčnosti efektivně zacházet. Lektor zná aktuální software, tedy operační systémy a textové editory a je s nimi schopen v rámci jejich funkčnosti efektivně pracovat na pokročilé úrovni. Lektor zná internet a jeho prostředí a je ho schopen aktivně využívat pro vyhledávání a sdílení informací, elektronickou komunikaci a online nakupování</i>
Mezioborové znalosti a dovednosti	<i>Lektor disponuje znalostmi nad rámec obsahu kurzu v příbuzných oblastech dané problematiky. Je schopen reagovat na požadavky účastníků o poskytnutí informace nebo poradenství v oblasti moderních informačních a komunikačních technologií. Pokud danými znalostmi nedisponuje, je schopen si je doplnit.</i>

Tabulka č. 3: Kompetenční model – Odborné kompetence

GERAGOGICKÉ KOMPETENCE	
KOMPETENCE	PROJEVY KOMPETENCE
<i>Respekt a reflexe fyzických specifik účastníků</i>	<i>Lektor zná a respektuje u starších účastníků specifické fyzické změny, zejména pak sníženou senzorickou kapacitu, tedy zhoršení kvality sluchu a zraku a sníženou motorickou kapacitu, tedy zhoršení hmatových schopností. Lektor těmto změnám přizpůsobuje edukační proces ve všech jeho rovinách.</i>
<i>Respekt a reflexe psychických specifik účastníků</i>	<i>Lektor zná a respektuje u starších účastníků specifické psychické změny, zejména pak v oblasti paměti, pozornosti a inteligence. Lektor těmto změnám přizpůsobuje edukační proces ve všech jeho rovinách.</i>
<i>Respekt a reflexe sociálních specifik účastníků</i>	<i>Lektor zná a respektuje u starších účastníků specifické sociální změny ve stáří. Lektor těmto změnám přizpůsobuje edukační proces ve všech jeho rovinách.</i>

Tabulka č. 4: Kompetenční model – Geragogické kompetence

LEKTORSKÉ KOMPETENCE	
KOMPETENCE	PROJEVY KOMPETENCE
Didaktická	<i>Lektor zná základní didaktické kategorie a tyto znalosti aktivně využívá v rámci výuky. Je schopen vzhledem k cíli, podmínkám a specifikům starších účastníků vzdělávání zvolit vhodnou didaktickou formu a metodu.</i>
Komunikační	<i>Lektor zná základní principy verbální i neverbální komunikace a tyto znalosti aktivně využívá v rámci výuky. Lektor aktivně naslouchá a komunikuje s účastníky. Lektor disponuje rétorickými dovednostmi a v rámci výuky je využívá. Lektor dbá na svůj vnější projev a celkový vzhled.</i>
Prezentační	<i>Lektor zná základní principy prezentace obsahu a tyto znalosti v rámci výuky aktivně využívá. Lektor je schopen ovládat a používat prezentační techniku, zejména dataprojektor, reproduktory a flipchart a přizpůsobovat jejich parametry charakteristikám a specifickým požadavkům účastníků.</i>
Psychosociální	<i>Lektor respektuje vnitřní orientaci účastníků a snaží se identifikovat jejich předpoklady. Lektor bere na vědomí úroveň kompetencí účastníků, podporuje jejich autonomii a přistupuje k nim jako k partnerům.</i>

Tabulka č. 5: Kompetenční model – Lektorské kompetence

Závěr

Cílem této magisterské diplomové práce bylo vytvoření kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ. K dosažení daného cíle bylo nejprve třeba vybudovat náležitou teoretickou základnu dané problematiky ve všech jejích aspektech. První část práce byla tedy zaměřena na aktuální problém stárnutí populace v ČR, ale také v Evropě a na celém světě se všemi svými důsledky. Tento fenomén označovaný jako demografická revoluce totiž představuje výzvu mimo jiné pro geragogiku, které je věnována druhá část práce. Přes vymezení jejího předmětu, forem, funkcí a cílů jsme došli k samotnému objektu, kterým je starší účastník vzdělávání se všemi svými specifickými charakteristikami a potřebami. Těmto specifikům je pak věnována třetí část práce, která se soustředí zejména na fyzické, psychické a sociální změny ve stáří a na jejich reflexi v edukačních procesech. Nezbytnou součástí těchto procesů je pak geragog, respektive lektor ve vzdělávání seniorů a jeho kompetence, jejichž definice, ukotvení a analýza tvoří náplň čtvrté části práce. Pro naplnění cíle bylo dále nezbytné v páté části práce obsáhnout problematiku kompetenčních modelů a jejich tvorby. Šestá část práce následně představuje organizaci XYZ a samotnou práci lektora pro tuto organizaci a usměrňuje tak všechny získané informace k samotnému cíli. V poslední sedmé části jsem pak na základě studia rozsáhlého množství odborné literatury, studia Národní soustavy povolání a analýzy pracovních úkolů lektora v dané organizaci vytvořil specifický kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů v organizaci XYZ, čímž jsem naplnil cíl této magisterské diplomové práce. Samotný kompetenční model bude mít významný přesah do praxe, pokud bude danou organizací řádně implementován a může být opěrným bodem při výběru nových lektorů, stejně jako při rozvíjení kompetencí lektorů stávajících. Realita dnešního světa si totiž žádá odborníky na vzdělávání starších dospělých a tato práce je malým krůčkem na cestě k nim.

Seznam literatury a zdrojů

BALCAROVÁ, Anita. *Vliv dalšího vzdělávání seniorů na jejich subjektivní pociťování zdravotního stavu*. In: VETEŠKA, Jaroslav, ed. a SALIVAROVÁ, Jarmila, ed. *Vzdělávání dospělých - příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Vyd. 1. Praha: Educa Service, 2013. 416 s. ISBN 978-80-87306-12-3.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 204 s. *Vedení lidí v praxi*. ISBN 978-80-247-2914-5.

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠOVÁ, Dana. *Gerontagogika: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2014. 136 s. ISBN 978-80-7452-039-6.

BOČKOVÁ, Věra. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. 29 s. *Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání*. 11. ISBN 80-244-0155-X.

ČEVELA, Rostislav, KALVACH, Zdeněk a ČELEDOVÁ, Libuše. *Sociální gerontologie: úvod do problematiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 263 s. ISBN 978-80-247-3901-4.

ČORNANIČOVÁ, Rozália. *Edukácia seniorov: vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. ISBN 80-223-1206-1.

DOSEDLA, Martin. *Specifika seniorského vzdělávání v oblasti výpočetní techniky*. In: *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje: sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU 6. - 7. dubna 2010 v Brně*. 1. vyd. [Brno]: Masarykova univerzita, 2010. 183 s. ISBN 978-80-210-5158-4.

GABURA, Ján a PRUŽINSKÁ, Jana. *Poradenský proces*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. 147 s. Studijní texty; sv. 9. ISBN 80-85850-10-9.

GÁNDHÍ, Mahátma. In: *Citáty slavných osobností* [online]. rok neuveden [cit. 2018-03-12]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/273356-mahatma-gandhi-zij-jako-bys-mel-zitra-zemrit-uc-se-jako-bys-me/>

GRUSS, Peter, ed. *Perspektivy stárnutí: z pohledu psychologie celoživotního vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 222 s. ISBN 978-80-7367-605-6.

HAŠKOVCOVÁ, Helena. *Fenomén stáří*. Vyd. 2. Praha: Havlíček Brain Team, 2010. 365 s. ISBN 978-80-87109-19-9.

HAŠKOVCOVÁ, Helena. *Manuálek sociální gerontologie*. Vyd. 1. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2002. 72 s. České ošetrovatelství. Praktické příručky pro sestry 10. ISBN 80-7013-363-5.

HATÁR, Ctibor. *Seniori v systéme rezidenciálnej sociálno-edukačnej starostlivosti*. 1. vyd. Praha: Rozlet, 2011. 130 s. Česká a slovenská andragogika; sv. 6. ISBN 978-80-904824-1-8.

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.

HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4.

HROMKOVÁ, Dana. *Konceptualizace gerontagogiky v kontextu andragogiky*. In: VETEŠKA, Jaroslav, ed. a SALIVAROVÁ, Jarmila, ed. *Vzdělávání dospělých - příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Vyd. 1. Praha: Educa Service, 2013. 416 s. ISBN 978-80-87306-12-3.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 233 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.

HRONÍK, František, VEDRALOVÁ, Jitka a HORVÁTH, Luboš. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Vyd. 1. Brno: Motiv Press, 2008. 132 s. ISBN 978-80-904133-2-0.

Interní dokumenty organizace XYZ – Osnova kurzu

Interní dokumenty organizace XYZ – Počítače pro středně pokročilé seniory

Interní dokumenty organizace XYZ – Pracovní smlouva

Interní dokumenty organizace XYZ – Přihlášky účastníků

Interní dokumenty organizace XYZ – Stanovy a organizační struktura

Interní dokumenty organizace XYZ – Webové stránky

JESENSKÝ, Ján. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2000. 354 s. ISBN 80-7184-823-9.

JŮVA, Vladimír a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

KALNICKÝ, Juraj. *Efektivní sebevzdělávání dospělých a seniorů*. In: *Dětství, dospělost, stáří: variace na lidský život: Univerzita třetího věku, letní semestr 2008/09, aula Slezské univerzity Opava: [sborník přednášek Ústavu pedagogických a psychologických věd]*. Vyd. 1. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009. 84 s. ISBN 978-80-7248-511-6.

KALVACH, Zdeněk a ONDERKOVÁ, Alice. *Stáří: pojetí geriatrického pacienta a jeho problémů v ošetrovatelské praxi*. Praha: Galén, 2006. 44 s. Care. ISBN 80-7262-455-5.

KALVACH, Zdeněk a kol. *Úvod do gerontologie a geriatrie: integrovaný text pro interdisciplinární studium*. I. díl, Gerontologie obecná a aplikovaná. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 193 s. ISBN 80-7184-366-0.

KARIKOVÁ, Soňa. *Osobnost' lektora*. In: KRYSTOŇ, Miroslav a PRUSÁKOVÁ, Viera eds. *Andragogický rozvoj lektora*. 1. vyd. Vydavatel'stvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2015. 235 s. ISBN 978-80-557-1058-7

KLEVETOVÁ, Dana a DLABALOVÁ, Irena. *Motivační prvky při práci se seniory*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 202 s. Sestra. ISBN 978-80-247-2169-9.

KOEGEL, Timothy J. *Špičková prezentace: jak zaujmout a přesvědčit posluchače*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2009. 180 s. ISBN 978-80-251-2008-8.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.

KRYŠTOF, David a ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Klíčové kompetence lektora v seniorském vzdělávání*. In: *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje: sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU 6. - 7. dubna 2010 v Brně*. 1. vyd. [Brno]: Masarykova univerzita, 2010. 183 s. ISBN 978-80-210-5158-4.

KUBEŠ, Marián, SPILLEROVÁ, Dagmar a KURNICKÝ, Roman. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 183 s. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.

LIVEČKA, Emil. *Úvod do gerontopedagogiky*. Praha: ÚŠI MŠ ČSR, 1979a. 233 s. ISBN nevedeno

LIVEČKA, Emil. *Úvod do pedagogiky dospělých, osobnost učitele ve vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Pardubice: Dům techniky ČSVTS Pardubice, 1979b. 32 s. ISBN nevedeno

Madridský mezinárodní akční plán pro problematiku stárnutí 2002 [online]. [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/files/clanky/1205/madrid.pdf>

MALACH, Josef. *Klíčové kompetence lektora: [studijní materiály pro distanční kurz Lektor vzdělávání dospělých]*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 58 s. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-945-3.

MALÍKOVÁ, Eva. *Péče o seniory v pobytových sociálních [sic] zařízeních*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 328 s. Sestra. ISBN 978-80-247-3148-3.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. 172 s. Komunikace. ISBN 978-80-247-4336-3.

MÜHLPACHR, Pavel a STANÍČEK, Petr. *Geragogika pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2001. 115 s. ISBN 80-210-2510-7.

MÜHLPACHR, Pavel. *Geragog jako nová profese v procesu celoživotního vzdělávání. Pedagogická orientace*. 2002, č. 4, s. 96 – 101. ISSN 1211-4669.

MÜHLPACHR, Pavel. *Gerontopedagogika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 203 s. ISBN 80-210-3345-2.

MÜHLPACHR, Pavel, ed. *Schola gerontologica*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 314 s. ISBN 80-210-3838-1.

MÜLLER, Oldřich. *Speciálněpedagogická gerontagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 99 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3688-3.

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktické aspekty a principy vzdělávání lektorů*. [Praha]: Rozlet servis, 2010. 49 s. ISBN 978-80-904824-0-1.

MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. Vyd. 1. Praha: Codex Bohemia, 1998. 271 s. ISBN 80-85963-52-3.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd, v Academii vyd. 1. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

Národní soustava povolání. Lektor dalšího vzdělávání [online]. [cit. 2018-03-20].

Dostupné z:

<http://katalog.nsp.cz/p/lektor-dalsiho-vzdelavani/102195.html>

ONDRÁKOVÁ, Jana a kol. *Vzdělávání seniorů a jeho specifika*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2012. 168 s. ISBN 978-80-7465-038-3.

PACOVSKÝ, Vladimír. a HEŘMANOVÁ, Hana. *Gerontologie*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1981. 298 s. ISBN neuvedeno

PETŘKOVÁ, Anna. *Psychologie učení a vzdělávání dospělých: studijní text pro distanční studium*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006. 80 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-85783-63-0.

PETŘKOVÁ, Anna a ČORNANIČOVÁ, Rozália. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 92 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-244-0879-1.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 318 s. ISBN 978-80-247-3235-0.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1086-6.

PROCHÁZKA, Miroslav a SOMR, Miroslav. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. České Budějovice: V-Studio, 2008. 100 s. ISBN 978-80-254-1919-9.

Projekce obyvatelstva České republiky 2013. Praha: Český statistický úřad [online]. 2013 [cit. 2018-03-12]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/20567167/402013u.pdf/3cdc1b6f-9334-429e-99e6-f72b4047bee3?version=1.0>

RABUŠIC, Ladislav. *Česká společnost stárne*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 192 s. Rubikon; Sv. 1. Spisy Filoz. fak. MU; Č. 303. ISBN 80-210-1155-6.

SAK, Petr a KOLESÁROVÁ, Karolína. *Sociologie stáří a seniorů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 225 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3850-5.

SALIVAROVÁ, Jarmila a VETEŠKA, Jaroslav. *Edukace seniorů v evropském kontextu: teoretická a aplikační východiska*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. 120 s. ISBN 978-80-7452-102-7.

SMÉKAL, Vladimír. *Psychodidaktika věku seniorů*. In: *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje: sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU 6. - 7. dubna 2010 v Brně*. 1. vyd. [Brno]: Masarykova univerzita, 2010. 183 s. ISBN 978-80-210-5158-4.

SMÉKALOVÁ, Lucie a ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Profesionalizace a profesní rozvoj lektora seniorského vzdělávání*. In: *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2014. roč. 4, č. 2, s. 79 – 93. ISSN 1804-526X.

STADELHOFER, Carmen. *Internet jako šance pro další vzdělávání?*. In: PETŘKOVÁ, Anna, ed. *Aktuální problémy vzdělávání seniorů: sborník příspěvků z odborného semináře se zahraniční účastí dne 29. 4. 1999*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. 103 s. ISBN 80-244-0007-3.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5.

Struktura a stárnutí obyvatelstva: EUROSTAT Statistics Explained [online]. 2017 [cit. 2018-03-12]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing/cs

STUART-HAMILTON, Ian. *Psychologie stárnutí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-274-2.

ŠERÁK, Michal. *Vzdělávání seniorů v České republice – současnost a budoucnost*. In: *Současná role celoživotního učení v životě seniorů z multidisciplinární perspektivy: sborník příspěvků ke konferenci konané u příležitosti 25. výročí založení Univerzity třetího věku na Masarykově univerzitě dne 16. září 2015*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 111 stran. ISBN 978-80-210-7940-3.

ŠIPR, Květoslav. *Jak zdravě stárnout*. Vyd. 1. Rosice u Brna: Gloria, 1997. 118 s. ISBN 80-901834-1-7.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda a KRÁLOVÁ, Jaroslava. *Základní otázky komunikace: komunikace (nejen) pro sestry*. 1. vyd. Praha: Galén, 2009. 135 s. ISBN 978-80-7262-599-4.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda a SMÉKALOVÁ, Lucie. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. 232 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5446-8.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Gerontagogika: studijní text pro kombinované studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 83 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3653-1.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta a VADÍKOVÁ, Katarína M., a kol. *Specifika edukace seniorů*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2013. 236 s. ISBN 978-80-87723-09-8.

TOMCZYK, Łukasz. *Vzdělávání seniorů v oblasti nových médií*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2015. 240 stran. ISBN 978-80-904531-9-7.

TOPINKOVÁ, Eva. *Geriatric pro praxi*. 1. vyd. Praha: Galén, 2005. 270 s. ISBN 80-7262-365-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 159 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

VODÁK, Josef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžbeta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 205 s. Manažer. Management. ISBN 978-80-247-1904-7.

Vývoj obyvatelstva České republiky v roce 2016. Praha: Český statistický úřad [online], 2016. Zprávy a rozborů. ISBN 978-80-250-2785-1. [cit. 2018-03-12].

Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/45964328/13006917.pdf/cc1a1078-e819-46de-8a34-76c422882a7d?version=1.1>

World Population Ageing 2017: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division [online]. 2017 [cit. 2018-03-12]. Dostupné z: http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WPA2017_Report.pdf

World Population Prospects: The 2015 Revision: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division [online]. 2015 [cit. 2018-03-12].

Dostupné z:

https://esa.un.org/unpd/wpp/publications/files/key_findings_wpp_2015.pdf

World Population Prospects: The 2017 Revision: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division [online]. 2017 [cit. 2018-03-12].

Dostupné z:

https://esa.un.org/unpd/wpp/publications/Files/WPP2017_KeyFindings.pdf

Seznam zkratk

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

CNS – centrální nervová soustava

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

ESVO – Evropské sdružení volného obchodu

EU – Evropská unie

EUROSTAT – Statistický úřad Evropských společenství

HDMI – High-Definition Multi-media Interface – rozhraní pro přenos nekomprimovaného obrazového a zvukového signálu v digitálním formátu (kabel, vstup)

IT – informační technologie (technika)

RJ45 – Koncovka používaná pro připojení k internetu

NSK – Národní soustava kvalifikací

NSP – Národní soustava povolání

OSN – Organizace spojených národů

PC – personal computer – osobní počítač

resp. – respektive

TV – televizní vysílání

USB – Universal Serial Bus – univerzální datová sběrnice (kabel, vstup)

U3V – Univerzita třetího věku

VGA – Video Graphics Array – standard pro zobrazování grafiky na počítačovém monitoru (kabel, vstup)

XYZ – Krycí název neziskové organizace v této práci

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Kompetenční kotvy

Tabulka č. 2: Kompetenční model – Osobnostní kompetence

Tabulka č. 3: Kompetenční model – Odborné kompetence

Tabulka č. 4: Kompetenční model – Geragogické kompetence

Tabulka č. 5: Kompetenční model – Lektorské kompetence