



Diplomová práce

Příběhy seniorů jako inspirace do výuky na 1. stupni ZŠ

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Lenka Špidlenová

Vedoucí práce:

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Příběhy seniorů jako inspirace do výuky na 1. stupni ZŠ

<i>Jméno a příjmení:</i>	Lenka Špidlenová
<i>Osobní číslo:</i>	P17000056
<i>Studijní program:</i>	M7503 Učitelství pro základní školy
<i>Studijní obor:</i>	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra primárního vzdělávání
<i>Akademický rok:</i>	2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl práce: posílení mezigeneračních vztahů prostřednictvím sdílení příběhů seniorů
Postup práce: a) studium odborné literatury k tématu; b) shromáždění kontaktů, příprava podkladů, sběr materiálů; c) zpracování vybraných materiálů a příprava vyučovací jednotky; d) realizace a vyhodnocení; e) stanovení závěrů a doporučení pro praxi
Metody: kvalitativní výzkum, analýza rozhovorů

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

Čeština

Seznam odborné literatury:

JANČÍKOVÁ, Eva. Jak se kdysi... Praha: Arista Books, 2013. ISBN 978-80-87867-03-7.

GERŠLOVÁ, Jana. Vádemékum vědecké a odborné práce. Praha: Professional Publishing, 2009.

ISBN 978-80-7431-002-7.

FREY, Jaroslav. Psychologie čtenáře. Hodonín: Landgraf, 1929.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN

80-7367-040-2.

Vedoucí práce:

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání práce:

10. listopadu 2020

Předpokládaný termín odevzdání: 1. dubna 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 25. listopadu 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce, PhDr. Věře Vykoukalové, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytnutí cenných rad a připomínek, za čas, který mi věnovala během psaní této práce, ale také za její ochotný a vstřícný přístup. Ráda bych také poděkovala Základní škole Na Kopcích v Třebíči, kde jsem mohla realizovat výzkum a všem kolegům a kolegyním, kteří mi umožnili spolupráci. A v neposlední řadě děkuji všem, kteří byli součástí mé studijní cesty, vždy tu pro mě byli a podporovali mě.

Anotace

Diplomová práce se zabývá sdílením příběhů seniorů ve výuce na 1. stupni základní školy se zaměřením na posílení mezigeneračních vztahů. Teoretické kapitoly se zabývají charakteristikou dítěte mladšího školního věku, mezigeneračními vztahy, proměnou rodiny v průběhu času a vhodnými metodami práce s dětmi. V praktických kapitolách je popsáno a vyhodnoceno několik tematicky cílených setkání žáků se seniory. Vyhodnocení proběhlo mimo jiné za pomoci dotazníku, porovnáváním pretestů a posttestů a Studentova testu.

Klíčová slova: senioři ve výuce, mezigenerační vztahy, posílení mezigeneračních vztahů, výuka na 1. stupni ZŠ, příběhy seniorů, Studentův T-test

Annotation

The master thesis deals with sharing stories of seniors in teaching at the first level of primary school, focusing on strengthening intergenerational relationships. Theoretical chapters deal with the characteristics of the younger school-age child, intergenerational relationships, family change over time, and appropriate methods of working with children. The practical chapters describe and evaluate several thematically targeted meetings of pupils with seniors. The evaluation was carried out using a questionnaire, comparing pretest and posttests, and the Student's T-test, among others.

Keywords: seniors in education, intergenerational relations, strengthening intergenerational relations, teaching in primary school, stories of seniors, Student's T-test

Obsah

Seznam obrázků	10
Seznam tabulek	11
Seznam použitých zkratk a symbolů.....	12
Úvod	13
1. DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	15
1.1 Obecná charakteristika.....	15
1.2 Kognitivní vývoj	16
1.2.1 Vnímání.....	16
1.2.2 Paměť	16
1.2.3 Pozornost.....	16
1.2.4 Představivost	17
1.2.5 Myšlení	17
1.2.6 Učení.....	17
1.3 Řečové dovednosti	18
1.4 Tělesný a motorický rozvoj.....	18
1.5 Emocionální vývoj.....	19
1.6 Sociální vývoj	20
2. MEZIGENERAČNÍ VZTAHY	21
2.1 Obecné charakteristiky vybraných pojmů.....	21
2.1.1 Generace	21
2.1.2 Generační obměna	21
2.1.3 Mladí lidé.....	22
2.1.4 Senioři.....	22
2.1.5 Mezigenerační učení	22
2.2 Historické pojetí mezigeneračních vztahů	23
2.2.1 Základní dobové souvislosti.....	23
2.2.2 Pojetí a proměny rodiny v období socialismu	23
2.2.3 Institucionální předškolní výchova	24
2.2.4 Přenos mezigeneračních zkušeností.....	25
2.3 Podpora rozvoje mezigeneračních vztahů v současnosti	27
2.3.1 Programy a projekty	27
2.4 Pojetí problematiky v RVP ZV	29
3. VÝUKOVÉ METODY	31
3.1 Obecná charakteristika.....	31

3.2	Základní členění metod	31
3.2.1	Podrobná klasifikace metod	32
3.2.2	Metoda rozhovoru.....	34
4.	METODOLOGIE PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE	36
4.1	Cíle a výzkumné otázky	36
4.2	Vzorek respondentů	37
4.3	Průběh výzkumu	37
4.3.1	Osnova průběhu výzkumu	38
	Část 1: Úvod	38
	Část 2: Sdílení příběhů seniorů ve vyučovací hodině	39
	Část 3: Zakončení.....	39
4.4	Výzkumný materiál dotazník	40
4.4.1	Způsob vyhodnocování.....	41
5.	VÝSLEDKY, VYHODNOCENÍ, DISKUZE.....	43
5.1	Výsledky šetření – druhý ročník	43
5.1.1	Diskuze k výsledkům – druhý ročník.....	44
5.2	Výsledky šetření – pátý ročník.....	46
5.2.1	Diskuze k výsledkům – pátý ročník.....	47
5.3	Vyhodnocení kontaktů dětí s prarodiči	48
5.4	Postřehy žáků	50
5.5	Komunikace žáků se seniory.....	52
6.	ZÁVĚRY PRÁCE A DOPORUČENÍ DO PRAXE	60
6.1	Splnění cílů, zodpovězení výzkumných otázek.....	60
6.1.1	Plnění cíle diplomové práce	60
6.1.2	Zodpovězení hlavní výzkumné otázky	62
6.1.3	Dílčí výzkumné otázky	62
6.1.3.1.	Dílčí výzkumná otázka 1	62
6.1.3.2.	Dílčí výzkumná otázka 2	63
6.1.3.3.	Dílčí výzkumná otázka 3	65
6.2	Doporučení pro školní praxi	65
6.2.1	Aplikace do praxe, další představy pro budoucnost	65
6.2.2	Témata, skutečnosti a návrhy využitelné pro pedagogickou praxi	66
6.3	Závěrečné shrnutí.....	67
	Závěr.....	69
	Seznam literatury, zdrojů	70

Seznam obrázků

Obrázek 1: Ukázka dotazníku pro žáky.....	41
Obrázek 2: Výsledky pretestů a posttestů 2. ročníku	44
Obrázek 3: Komparace skóre pretestů a posttestů 2. ročníku.....	45
Obrázek 4: Výsledky pretestů a posttestů 5. ročníku	47
Obrázek 5: Komparace skóre pretestů a posttestů 5. ročníku.....	48
Obrázek 6: Komparace skóre pretestů a posttestů Určitě!	49
Obrázek 7: Komparace skóre pretestů a posttestů Vůbec ne!	49

Seznam tabulek

Tabulka 1: Bodovací tabulka	42
Tabulka 2: Postoje k výroky žáků 2. ročníku	43
Tabulka 3: Výsledné bodové skóre 2. ročníku.....	43
Tabulka 4: Postoje k výroky žáků 5. ročníku	46
Tabulka 5: Výsledné bodové skóre 5. ročníku.....	46
Tabulka 6: Možnosti setkávání žáky se seniory – žáci 2. a 5. ročníku	50
Tabulka 7: Názory na seniory před setkáním – žáci 2. ročníku	50
Tabulka 8: Názory na seniory před setkáním – žáci 5. ročníku	51
Tabulka 9: Názory na seniory po setkání – žáci 2. a 5. ročníku	52
Tabulka 10: T-test 2. třída	61
Tabulka 11: T-test 5. třída	61

Seznam použitých zkratek a symbolů

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

Bc. – bakalář

ČR – Česká republika

DP – diplomová práce

Mgr. – Magistr

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

norm. skóre – normativní skóre

obr. – obrázek

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

STD – směrodatná odchylka

tj. – to je

tzv. – takzvané

ZŠ - základní škola

Úvod

Žijeme ve společnosti zaměřené na mládež. Díky reklamním médiím se zdá, že to jsou právě mladí, kdo se baví, dělají důležité věci a žijí šťastný život. Starší lidé jsou naopak často vnímáni jako pasivní a neproduktivní. Jsou zobrazováni jako postavy minulosti, které se staly nepotřebnými a smutnými.

(Ansello, 1978; Storey, 1977)

Jaký je náš dnešní svět? Hektický, uspěchaný, dramatický, bezohledný, přetechnizovaný a zapomnětlivý.

(Jančíková, 2013)

Naše společnost se mění a vše plyne čím dál rychleji. Dříve bydlely rodiny pospolu, ke starším lidem panovala úcta a respekt, senioři byli nositelé modrosti, kterou děti samovolně a neuvědoměle přebíraly. Dnes jsou starší lidé mnohdy umístěni do pečovatelského domu, aby nebyli doma na obtíž. Měli bychom si uvědomit, že pokud nechceme opakovat chyby z minulosti, měli bychom historii poznat a neopakovat chyby, které udělali lidé již dřív před námi. Nesmíme zapomínat ani na fakt, že přibývá starších lidí díky prodlužující se délce lidského života. Z uvedeného důvodu dochází mnohem častěji ke střetům jednotlivých generací a k různým situacím, které dříve nastat ani nemohly nebo byly méně časté.

Mnoho dětí již ve věku tří let má negativní postoje ke starším lidem. Popisují je jako unavené, ošklivé a bezmocné, připravené zemřít. Děti se často děsí představy, že zestárnou a jsou zcela odhodlané vyhnout se stáří (Seefeldt, Jantz, Galper, & Serock, 1977). Do osmi let věku má většina dětí zformulované a internalizované představy a postoje o stáří. Mnoho z nich se udržuje až do dospělosti a mají tendenci ovlivňovat dospělé chování a přístupem ke stárnutí (Bennett, 1976; Hickey, Hickey a Kalish, 1968; a McTavish, 1971). Jsem tak přesvědčená, že raný školní věk, odpovídající prvnímu stupni ZŠ, je z pohledu vývojové psychologie (Langmeier, Krejčířová, 2006) vhodným pro boj s předsudky a pro posilování mezigeneračních vztahů.

Děti jsou čisté a otevřené, rychle přijímají informace, znalosti a tvoří si zkušenosti, které v nich zůstávají po zbytek života. Šlo by v této životní etapě posílit jejich vztahy se seniory, aby se v budoucnosti naučily mít úctu ke starým lidem, hledaly možnosti, jak si vzájemně pomáhat

a podporovat se? Oddělením života generací dnes všechny tyto postoje mladí lidé nepochytí sami od sebe, a proto je velmi důležité budovat mezigenerační vztahy již od útlého věku.

Existuje mnoho programů, kde dochází k mezigeneračnímu setkávání seniorů a dětí. Téměř všechny tyto programy probíhají na mimoškolní půdě, v domovech pro seniory nebo na jiných neutrálních místech.

Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla realizovat mezigenerační setkání přímo ve školním prostředí, tedy ve výuce s cílem posílit mezigenerační vztahy. Položila jsem si několik otázek, na které jsem hledala odpovědi.

V teoretických kapitolách jsem se zaměřila na charakteristiku dítěte mladšího školního věku, mezigenerační vztahy, proměnu rodiny v průběhu času a vhodné metody práce s dětmi. V praktických kapitolách je popsáno a vyhodnoceno několik tematicky cílených setkání žáků se seniory.

Ve své praxi jsem se nikdy nesešla se zapojením seniorů do výuky navzdory tomu, že by si významné místo určitě zasloužilo. Myslím si, že téma práce je velmi aktuální a týká se každého z nás.

1. DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 Obecná charakteristika

Podle Špaňhelové (2003) je dítě mladšího školního věku staré od 6 do 11 až 12 let. Toto období začíná vstoupením do 1. třídy základního vzdělávání. Mladší školní věk sahá až do doby, kdy se u dětí začínají projevovat jedny z příznaků pohlavního dospívání, často spojené i se změnami, které se týkají psychické stránky osobnosti. V našem měřítku zmíněná etapa odpovídá 1–5. třídě základních škol, tedy prvnímu stupni primárního vzdělávání.

Jedlička (2017) stejně jako Špaňhelová spatřuje jako důležitý a velmi významný krok nejen pro dítě vstup do 1. třídy. Ovšem nesmíme zapomínat, že dítě má v tento moment za sebou ještě jeden významný a neméně důležitý milník života, kterým není nic jiného než zápis do 1. třídy. Jedinec má najednou novou roli, kterou je právě role žáka. Přijetí této role probíhá většinou v pozitivním duchu, ovšem nemůžeme vyloučit případy, kdy dítě provází různé pochybnosti. Tyto pochybnosti neprožívá pouze dítě, ale mnohdy i jeho rodiče. Jak bude jednotlivec reagovat na novou třídu, jak se sžije s novým prostředím, co noví kamarádi, zvládne si je najít, jak se mu bude dařit učení? Dítě by mělo být zralé a připravené, aby zvládalo nároky, jež se na něj kladou. Jestliže dítě prožívá negativní pocity, ponese si následky i v následujícím vzdělávání.

Vágnerová (2000) navíc rozlišuje ještě dvě etapy mladšího školního věku, Raný školní věk (6–9 let) a Střední školní věk (9–12 let). První období je charakterizováno nástupem do 1. třídy a vším, co je s tím spojeno. Druhé období končí přechodem na 2. stupeň základní školy.

Šmelová, Petrová a Suralová (2012) popisují raný školní věk jako mezistupeň mezi stádiem typické hry dítěte ve školce a zralostí pokročilého žáka, kdy je nejdůležitější zvyknout si na školní klima a požadavky. Pozornost je v tomto období pouze krátkodobá, maximálně 10 až 15 minut, soustředění pouze na jedinou pohnutku.

Na předchozí tvrzení navazují Hříchová, Novotná, Miňhová (2012), které tvrdí, že hravost dozajista přetrvává, ovšem akt hry je mnohem namáhavější, také se zde nachází mnohem méně fantazie a přechází více do reality. Svě větší místo nacházejí konstruktivní, skupinové a pohybové aktivity. Objevuje se i významný faktor soutěživost.

Langmeier a Krejčířová (2006) pojmenovávají období mladšího školního věku střízlivým realizmem. Významnou roli zastupuje fantazie spolu s přáními jedince, což velmi ovlivňuje

samotné vnímání předškolního dítěte. Dítě ve fázi mladšího školního věku chce pochopit vše takové, jaké to doopravdy je. Jedinec, který právě dospívá, se bude zajímat hlavně o to, co se jako správně jeví. Dítě prahne po nových informacích, zajímá se o různé vzdělávací knihy, které nabízí něco se dozvědět nebo zjistit. Uvedenou skutečnost můžeme pozorovat napříč různými oblastmi (písemný projev, kresba, hra).

1.2 Kognitivní vývoj

1.2.1 Vnímání

Děti v období mladšího školního věku dosahují v oblasti vnímání výrazného zlepšení, vnímání se rozvíjí. Znatelně lepší je též pozornost a vytrvalost oproti předškolnímu období. Z žáků se stávají mladí průzkumníci, kteří mají potřebu vše dobře a pečlivě pozorovat, po jednotlivých dílcích až do sebemenších detailů. Od náhodného vnímání se žáci přesouvají k záměrnému, čímž dochází k již zmíněnému pozorování. V mladším školním věku můžeme též pozorovat významnou změnu v tom, jak žáci vnímají čas. Děti nejsou již vázány pouze na přítomnost, díky čemuž si opravdu začínají uvědomovat představu pojmu včera, pozdě, zítra a dalších (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.2.2 Paměť

Mladší školní věk je charakteristický velmi významnou změnou ve vývoji paměti, protože organismus dítěte zraje, ale nemalou roli má i vliv školy. Paměť má najednou mnohem vyšší kapacitu, což má pozitivní vliv na využívání recipročních logických spojitostí. Spolu s rychlostí se vyvíjejí i konkrétní strategie zapamatování. V 1. třídě používají žáci nejčastěji mechanickou paměť, přičemž je využívána strategie opakování. Ke zlepšení zapamatování vede také krok za krokem počínající zvládnutí strategie organizace informací. Dalším krokem ve vyšším věku bude užití asociací (Vágnerová, 2000).

1.2.3 Pozornost

Podle Šmelové, Petrové a Suralové (2012) má pro žáka velkou hodnotu koncentrace pozornosti, zvláště pro bezproblémovou práci během aktivit ve výuce. Je nezbytné, aby se dítě dovedlo soustředit na sdělení, která jsou pro něj klíčová. Je nutné, aby se žák dokázal soustředit na to, co říká vyučující a nedopustil, aby ho ostatní spolužáci a jiné vlivy vyrušovali. Když dítě vstoupí do 1. třídy, dokáže se soustředit jen několik minut, následně se interval postupně prodlužuje. Samozřejmě také musíme zohlednit délku a obtížnost požadovaných

úkolů. Obecně platí, že čím mladší dítě, tím kratší úloha. Je dobré úkoly oddělit aktivitami, kdy si dítě odpočine, odreaguje se a následně je opět způsobilé pokračovat dál a znovu se plně soustředit. Důležité je příhodně obměňovat rozličné metody a formy výuky.

1.2.4 Představivost

Dalo by se říct, že žák v období mladšího školního věku se pohybuje na nejvyšším stupni představivosti. Mezi podněty dovede hledat souvislosti, jistý stimul dokáže navodit vzpomínky na předchozí podobnou zkušenost a navíc si představí vše, co o daném motivu již ví (co slyšel, viděl). Dítě má jasnou hranici mezi realitou a fantazií, dokáže je diferencovat. Také nastává rozvoj v oblasti vědomé představivosti. Pro podporu představivosti lze použít kresbu, hru dítěte či četbu (Špaňhelová, 2003).

1.2.5 Myšlení

Žáci mladšího školního věku přecházejí v oblasti myšlení od nutnosti názornosti ke konkrétním logickým operacím, což je dost výrazný posun, protože nyní žák umí pracovat s poskytovanými informacemi, dokáže rozřazovat věci dle zadaného kritéria, celkově lépe chápe rozličné vztahy a souvislosti. Všechny uvedené aspekty jsou nedílnou součástí pro hladký průběh výuky ve škole. Pokud by dítě uvedené faktory nesplňovalo, vyučování by bylo pro žáka nesrozumitelné a nepochopitelné (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012).

Špaňhelová (2003) upozorňuje, že nesmíme zapomínat na velmi důležitý faktor pro období mladšího školního věku, kterým je motivace. Právě s motivací jsou spjaté výkony žáků, správný stimul děti zaujme a budou se mnohem více snažit, což se projeví lepšími výsledky práce. V období vstupu do 1. třídy vede motivace mimo jiné k lepšímu zvykání na nové prostředí a k vyšší jistotě při styku s autoritou.

1.2.6 Učení

Právě učení se po prioritní hře v předškolním věku stává prioritní aktivitou během mladšího školního věku, nyní je navíc mnohem častější a záměrnější. Od jednoduchých věcí se postupně dochází k náročnějším procesům. Během školní docházky se navíc dítě učí různé strategie učení, tedy to, jak se naučit učit. Zvládnutí právě této dovednosti je nezbytnou podmínkou pro budoucí studijní kariéru (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.3 Řečové dovednosti

Právě řeč je pro dítě mladšího školního věku velmi důležitá, právě nyní nastává její zdokonalování. Dítě před vstupem do 1. třídy musí mít řeč na jisté úrovni, přiměřenou slovní zásobu, dokáže mluvit o známém tématu. Během základního vzdělávání se učí dítě jednotlivé dovednosti prohlubovat, rozšiřovat a zdokonalovat. Ke konci mladšího školního věku si žáci začínají vědomě používat pravidla gramatiky (Vágnerová, 2000).

Podle Matějčka (2013) by navíc dítě při vstupu do 1. třídy nemělo být zatíženo žádnou řečovou obtíží. Také zohledňuje, že vývoj řeči není vždy u každého jedince úplně stejný, proto je zmíněné období nejlepší chvílí k nápravě nedokonalostí. Mnohdy dojde k nápravě samovolně s intenzivním využíváním řeči během pobytu ve škole. Pokud k tomu nedojde, pomůže odborná péče.

1.4 Tělesný a motorický rozvoj

Allen a Marotz (2008) také upozorňují na velmi významný milník dětí ve věku 6 let, čímž je samozřejmě nástup do 1. třídy a dodávají, že toto období je obtížné i pro matku a otce dítěte. Pokud dítě nezvládá nástup do 1. třídy, je možné, že se objeví určité jevy v chování, se kterými dítě už nemělo žádný problém z pohledu vývoje (například pomočování v noci). Problémy se postupem času se zvládáním nového prostředí ztratí. Ovšem mnohem častěji se dítě nemůže dočkat nástupu do školy a vše probíhá bez problémů. Dítě v 6 letech sílí a má mnohem více koordinované pohyby, obzvláště lepší je koordinace ruky s okem, což se pojí se zlepšováním jízdy na kole, plaváním či prací s míčem. Dítě prochází nácvikem psaní prvních písmen a číslic, k čemuž je zapotřebí jemné motoriky. Hmotnost jedinců je 19–22,5 kg a výška průměrně 110–117 cm. Dětský růst by se dal ve zmíněném období charakterizovat jako pozvolný a zároveň vyrovnaný, příbytky na váze jsou tvořeny zejména svalovou hmotou. V tomto věku je charakteristický počátek záměny mléčných zubů za stálé.

Podle Matějčka a Pokorné (1998) se v 7 letech dítěte poprvé objevují známky uvědomování své vlastní identity, občas na sebe klade jedinec až příliš vysoké nároky. Když se mu tyto požadavky nedaří naplňovat, může to mít za následek vztek či úzkost jedince. Výška se v tomto období pohybuje v rozměrech 114–124 cm, váha 22–25 kg.

Lievegoed (1992) nám popisuje postavu sedmiletého dítěte ještě více podrobněji. Říká, že je štíhlá, svalová hmota má u dívek i chlapců stejné zastoupení. Tvar páteře je již zformován do písmene S. Výměna mléčných zubů za stálé pokrčuje. Lievegoed také tvrdí, že se změnil

pohled dítěte na jistější a „dospělejší“, což je způsobeno růstem úst, nosu a brady.

Když je dítěti 8 let, překypuje energií, zajímá se převážně o rozšiřování a zlepšování schopností a znalostí. Mnohem lepší je i obranyschopnost a imunita dítěte, nemá již takové množství chorob, jak tomu bylo dosud. Váha se pohybuje okolo 25–28 kg, výška 120–130 cm. V tomto období jsou velmi v oblibě různé pohybové hry a kolektivní aktivity, různé sporty. Pohyb je celkově nutnou a neodmyslitelnou součástí této etapy života. K progresu též došlo v oblasti jemné motoriky, žák již umí psát, nyní se zlepšuje i rychlost psaní, také jeho přesnost (Allen, Marotz, 2008).

V rozmezí 9–10 let se zvětšuje trup dítěte výrazně do délky a šířky. Tělo není tak výrazně svalnaté, jako tomu bylo dříve. Tělesná konstrukce je více plnější a zaoblená. Nejsou tak patrné dlouhé a hubené končetiny jako v mladším věku. Váha 10letého dítěte je zhruba 33 kg, výška přibližně 140 cm (Lievegoed, 1992).

Lievegoed (1992) ohledně věku 11–12 let přichází s pojmem prepuberta, které vyjadřuje stádium před zahájením samotné puberty. Ve zmíněném období se ještě nesetkáváme s patrnými sekundárními pohlavními znaky, ale charakteristické je takzvané druhé vytahování. Horní a hlavně dolní končetiny rychle rostou. Z relativně zakulaceného jedince se najednou stává nápadně štíhlý. Svalová hmota se začíná opět velmi výrazně objevovat. Motorika se pohybuje téměř na stejné úrovni jako u dospělého člověka.

1.5 Emocionální vývoj

Celý organismus dítěte dozrává během mladšího školního věku, ovšem centrální nervová soustava v první řadě, díky čemuž se dítě stává mnohem více emočně stabilní, je vyrovnanější a emočně stálejší. Celkově se dá tento věk považovat za vyrovnaný a pokojný. U žáků se nejčastěji projevuje optimismus a pozitivní stavy. Začínají se objevovat také vyšší city (morálka a estetika) (Hříchová, Novotná, Miňhová, 2012).

U dětí mladšího školního věku nepřestává ani rozvoj citové inteligence, k učení porozumění a kontrole svých emocí. Rozdíl mezi prožíváním emocí mezi dítětem mladšího a středního školního věku spočívá v prožívání emocí v jednom daném okamžiku. Nejdříve si dítě myslí, že může prožívat pouze jedinou emoci a to s největší možnou intenzitou v ten daný moment, zatímco teprve během středního školního věku postupně zjišťuje, že jeho pocity nemusí být vždy úplně zcela jasné, ale někdy dokáží být dokonce i úplně protichůdné. Co je ovšem pro obě období společné, je emoční opora od ostatních lidí a určitými vztahy (mladší dítě s rodiči, starší

s vrstevníky). S přibývajícím věkem žáci své emoce také lépe vnitřně regulují a neprojevují je (například vztek, strach nebo smutek). V mladším školním věku se poprvé setkáváme také s emocemi, kterými se dítě hodnotí (hrdost, pocit viny). Sebehodnocení tvoří výraznou součást sebepojetí, které zase dále působí na sebeúctu jedince (Vágnerová, 2000).

1.6 Sociální vývoj

Vstup do 1. třídy je pro dítě obrovský krok. Nejen že se dostává do úplně nového prostředí, navíc poznává úplně nové lidi a sociální společenství, které nyní přebírá od rodiny hodnot nejhlavnější sociální skupiny v životě dítěte. Je důležité si uvědomit, že roli člena třídy a školy získává dítě na mnoho let dopředu. Žák se od svých kamarádů učí sociálnímu chování (spolupráce, pomáhat slabším, soutěžit). Dítě si nejprve všímá samo sebe, teprve časem si všímá i ostatních a vznikají kamarádství. Prvotní kamarádství jsou náhodná a poměrně nestálá, silné vazby vznikají až v závěru mladšího školního věku. Zde se začínají lišit i přátelství chlapců a dívek. Kluci tvoří velké skupiny, zatímco dívky mají radši opravdovou kamarádku nebo dvě s hlavním cílem, aby dobře vycházely (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012).

Výrazným činitelem při vstupu do školy je pro dítě učitel. Žák se učiteli přizpůsobuje a snaží se vyhovět jeho požadavkům. Právě zde si člověk uvědomuje, jak moc velký význam má právě vyučující na první okamžiky dítěte ve vzdělávacím systému a jaké to může mít dalekosáhlé následky do budoucnosti jedince. Dítě zpočátku přirozeně pociťuje k autoritě úctu, obdiv, ale může se objevit i strach. Jak se vše vyvine dále, však záleží již na konkrétním vyučujícím a na zkušenostech dítěte s ním. V této další éře také roste vliv spolužáků mezi sebou. Ve vývojovém období mladšího školního věku se začínají dostávat na povrch očekávání od dítěte na základě jeho pohlaví. Muži se dle jejich vlastností a hodnot považují za odvážné a silné, také se předpokládá, že bude lépe zvládat své pocity. Naproti tomu dívky jsou nenápadnější a přizpůsobivější, ovšem své emoce projevují mnohem častěji (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2. MEZIGENERAČNÍ VZTAHY

Protože cílem práce je posílení mezigeneračních vztahů, v následující kapitole se zaměříme na to, co je to generace, mezigenerační učení a jaké důležité změny ovlivnily pohled na uvedené skutečnosti. Když chceme mezigenerační vztahy posílit, je nezbytné vědět přesnou charakteristiku pojmu a zda se o naplnění třeba jen podobného cíle již dříve někdo nepokusil.

2.1 Obecné charakteristiky vybraných pojmů

2.1.1 Generace

Názvem „generace“ je pojmenována větší sociálně rozdílná skupina, její jedince váže časově podmíněný způsob přemýšlení a chování, významná období své socializace zažívají v souhlasných historických a kulturních podmínkách (Rabušicová, 2011).

Podobně vidí definici generace též sociolog Jan Jandourek (2007), který popisuje generaci jako „uskupení podobných věkových shromáždění nebo ročníků, které prošly socializačním postupem v téměř stejných historických a kulturních prostředích“ (Jandourek, 2007).

Generaci též charakterizuje Mannheim (1952), který zavádí třicetileté setrvání generace. Prvních 30 let nazývá jako období učení, druhou etapu jako období kreativity a dalších 30 let jako období opouštění veřejného života. Zároveň však říká, že podstatnější je kvalitativní vymezení, jehož součástí je generační zasazení, tedy participace na společných osudech, generační souvislosti, tedy sociální a duchovní obsahy, vytvářejících reálné spojení mezi jednotlivci, a generační jednota, tedy konkrétní spjatost generace v prožitcích. To jsou momenty, které určují působení jednotlivých generací (Mannheim, 1952).

V sociologickém vymezení generace se předpokládá, že příslušníky jedné generace spojuje určitá společenská zkušenost, kolektivní identita, obdobný životní běh (Maříková, Petrusek, Vodáková, 1996). V kohortním vymezení je zdůrazněn věk, případně další objektivní znaky, které jsou pro věkovou kohortu typické, jako kvalifikace, vzdělání apod. Součástí vymezení pojmu ale mohou být také subjektivní znaky, jako jsou postoje, hodnoty a preference. Jednoznačně zachytitelné rozdíly se mezi zmíněnými vymezeními hledají těžko (Sýkorová, 2007; Vidovičová, 2007).

2.1.2 Generační obměna

Podle Mannheimovy hypotetické úvahy je generační obměna a posloupnost klíčovou podmínkou života společnosti. Tato generační obměna a posloupnost je charakteristická

(a) neustálým nastupováním nových nositelů kultury, (b) odchodech dřívějších nositelů kultury, (c) skutečností, že nositelé generační souvislosti participují pouze na časově omezeném úseku dějinného procesu, (d) nutností neustálého tradování (přenášení) akumulovaných kulturních statků a (e) kontinuálností generačních výměn (Mannheim, 1952).

2.1.3 Mladí lidé

Jako mladí lidé se označují jedinci, kteří jsou zdraví, mají hodně síly a energie, nad stářím se příliš nezamýšlí, je pro ně příliš daleké a neznámé. Mladá generace se zaměřuje na vlastní životní dráhu a úspěchy, pohybují se v moderní době. Se svými prarodiči mají poměrně často pozitivní vztahy, ale neznámí senioři jsou pro ně nepříjemní, dalo by se říct, že jim až překáží a vadí. Mladší generace může starší jedince v lepším případě pouze přehlížet a nedoceňovat, v horším pojetí se objevuje slovní agrese, ale dokonce i fyzická (Haškovcová, 2012).

2.1.4 Senioři

Senioři pocítují, že jim začínají ubývat síly, už nestačí na to, na co stačili dříve a jsou mnohem pomalejší. Na druhou stranu mají velké množství celoživotních zkušeností, díky kterým se dokáží mladým mnohdy vyrovnat. Staří lidé mají také mnohem více času než věčně uspěchaní mladí lidé, což je také velmi významný faktor, který spolu s pílí dává seniorům výhodu. Také by se dalo říct, že mladí lidé dodávají seniorům energii a pozitivní živost. Uvedená fakta jsou důvody, proč senioři s radostí přijímají společnost mladých lidí (Haškovcová, 2012).

2.1.5 Mezigenerační učení

Mezigeneračnost je jedním z nejpřirozenějších aspektů učení, jež nás provází v podstatě po celý život, v různých životních situacích, v různých prostředích a při různých aktivitách. Jsme zvyklí, že mezi učícím se a tím, kdo učí (budeme mu říkat edukátor), je často výraznější věkový rozdíl. Obecně se předpokládá, že právě onen věkový rozdíl zajistí dostatek informací, podnětů a zkušeností, jež mohou učícího se obohatit. Aktéři mezigeneračního učení musí čelit specifickým výzvám, ale zároveň si mohou odnášet specifické benefity. Existují tzv. rodinné edukátory v kategoriích rádce, expert, konzultant a vzor, kteří se od sebe liší způsobem učení i způsobem, jakým je jejich učení přijímáno ostatními členy rodiny. K mezigeneračnímu učení dochází nejen v očekávaném směru od starších k mladším, ale také obráceně, a že konkrétní obsahy mezigeneračního učení ve smyslu sociálního, senzomotorického a verbálně kognitivního učení se generačně liší (Rabušicová, Brücknerová, Kamanová, Novotný, Pevná,

Vařejková, 2016).

Velmi zajímavý je pohled na mezigenerační učení nejen v rodině, ale také v dalších sociálních prostředích, v nichž se více či méně přirozeně děje. O mezigeneračním učení lze totiž uvažovat nejen v souvislosti s rodinou, tedy s přenosy mezi generacemi jedné rodiny, ale také mezi generacemi obecně (škola, pracoviště, komunity) (Rabušicová, Brücknerová, Kamanová, Novotný, Pevná, Vařejková, 2016).

2.2 Historické pojetí mezigeneračních vztahů

2.2.1 Základní dobové souvislosti

Ještě ke konci 20. století panovala neuspokojivá bytová situace, což mnoho lidí nutilo žít ve stísněných podmínkách jednoho bytu dohromady s rodiči. Toto vícegenerační bydlení však přinášelo na druhou stranu jisté výhody, především hlídání dětí prarodiči, převážně babičkami. I podle sociologů byla existence vícegenerační rodiny výrazně podmíněna nedostatkem bytů, nemožností umístit všechny děti zaměstnaných matek ve společenských zařízeních, a tudíž nutností, aby se o ně staraly babičky, i potřebou péče o staré, nemohoucí členy rodiny, jejichž počet s prodlužujícím se průměrným věkem obyvatelstva stále vzrůstá (Háková, 2018).

Naproti tomu stojí názor, podle kterého je předchozí tvrzení idealizované, protože kdysi byla vyšší úmrtnost v nižším věku, takže se generace společného soužití dočkaly pouze ojedinele. Generace sice žily společně častěji než dnes, ovšem po mnohem kratší dobu (Vaněk, 2009). Setkáváme se s faktem, že ač ženy měly i možnost umístit své děti do školek či jeslí, nechtěly tak malé děti poslat do zařízení, proto využily možnosti, aby jim je hlídaly babičky, které se tak v mnoha případech aktivně podílely na výchově dětí už od nejútlejšího věku. A když nebydly rodiny přímo v jedné domácnosti, žily někde poblíž. Babičky neparticipovaly jen na výchově potomků, ale často obstarávaly i domácnost, ve které děti a jejich rodiče žili. Kontakt s babičkami přetrvává i do další věkové fáze, kdy děti navštěvují předškolní či školní zařízení. Prarodiče často děti vyzvedávali a hlídali do té doby, než přišli rodiče ze zaměstnání. Zde se již angažovali i dědečkové (Vaněk, 2009).

2.2.2 Pojetí a proměny rodiny v období socialismu

Rodina byla vždy považována za důležité místo předávání kulturních hodnot z generace na generaci. Rodiče obvykle poskytují dětem takovou míru kulturních hodnot,

kteřá je přijatelná pro sociální vrstvu a skupinu, v níž žijí. Stát se vždy snažil zasahovat do rodiny a výchovy dětí proto, aby měl kontrolu nad občany a současně je mohl intenzivněji ovlivňovat. Státní moc v socialismu byla raději, pokud se některé výchovné funkce rodiny přesunuly na kolektivní výchovná zařízení.

Česká rodina prošla ve druhé polovině 20. století několika proměnami. Nejvýraznější změna souvisela s obrovskou vlnou zaměstnaných žen. Bezdětná žena, která se starala pouze o manžela a domácnost a nepracovala, mohla být trestána za příživnictví. Ideálem v první fázi socialismu bylo začlenit ženu do pracovního poměru, děti vychovávat v jeslích, školkách, školách, tedy pod vlivem profesionálních, politicky uvědomělých pedagogů. Ale už začátkem šedesátých let se projevovaly nedostatky kolektivní výchovy a upozorňovalo se na význam vztahu matky a malého dítěte. Prodlužovala se délka mateřské dovolené, zvyšovaly se státem vyplácené přídavky, ale ženy se nevracely zpátky do domácností, protože jim to neumožňovala ekonomická situace. Rodiny si zvykly na určitý standard a z jednoho platu se žilo jen velmi obtížně. Což je velmi podobné dnešní době, kdy matky chtějí děti také umístit co nejdříve do školky, aby už mohly začít opět pracovat a vydělávat částky, na které byly zvyklé (Vaněk, 2009).

Ekonomická nezbytnost dvojího příjmu pro hmotné zajištění rodiny společně s trvalým nedostatkem bytů zapříčinila užší soužití mladé rodiny s prarodiči. Často bydleli ve společném bytě a babičky se staraly o malé děti, aby se ženy mohly po mateřské dovolené vrátit do zaměstnání. V tomto ohledu se instituce babiček poněkud vymkla kontrole, neboť komunistický režim si původně přál rychlou převýchovu a odstranění tradic, jež rodina ztělesňovala (Vaněk, 2009).

2.2.3 Institucionální předškolní výchova

Podle Ivety Jusové a Jiřiny Šiklové (2016) považovaly ženy za socialismu za samozřejmé, že jsou právě ony plně odpovědné za výchovu dětí i chod domácnosti a současně byly frustrovány z nemožnosti dobře plnit obě sociální role, neboť kdysi plánované a slibované služby pro domácnost byly těžko dostupné nebo vůbec neexistovaly. Proto byla institucionální výchova státem velmi podporovaná. (Jusová, Šiklová, 2016).

Výše uvedený fakt se státu velmi hodil, protože se ve větší míře snaží vykompenzovat domnělý negativní omezující vliv rodiny na jednotlivce svými sociálními a výchovnými zařízeními, což se například projevuje v zásadách našeho školství (Fišerová, Fišera, 2002).

Veřejná péče o děti předškolního věku měla u nás tradici už od první poloviny 20. století. V padesátých letech byly jesle a mateřské školky často zřizovány v rámci podniků (v roce 1946 jich bylo 1 670, v roce 1948 již 4 600 (Šiklová, 2006). I když nebyl dostatek kvalitních předškolních zařízení (Jechová, 2008) – pouze v 25 % měst byl dostatečný počet míst v jeslích a školkách pro všechny děti pracujících žen (Jusová, Šiklová, 2016). Rodiče dětí se například podíleli na rekonstrukcích zařízení, aby zvýšili šanci dostat své dítě do dané instituce (Vaněk, 2009).

2.2.4 Přenos mezigeneračních zkušeností

Protože cílem práce je posílení mezigeneračních vztahů na základě sdílení příběhů seniorů, zaujal mě pohled, kdy dochází k nevědomému přenosu mezigenerační zkušenosti. První bude pohled Junga (2018) na archetypy a druhým pohledem bude sdílení zkušenosti prostřednictvím fantoma v kryptě od Abrahama a Török (1994).

Koncepce kolektivního nevědomí a archetypů Carla Gustava Junga (2018) se vyznačuje velmi silným uvědoměním předků. Nabízí nám představu „prostorů“, v nichž „jsou uloženy“ zkušenosti lidstva. Představuje nám možnosti, jak archetypy, které v nevědomí určují naše jednání, poznávat například ve snech, pohádkách a mýtech. Ale také nám jasně říká, že zaplavení těmito nevědomými obsahy (tedy jungovská „inlace“) by vedlo ke zhroucení toho prožívání, jaké známe. Vědomí této skutečnosti je jako archetyp děsu v naší duševní krajině přítomno také. Tím se možná zčásti vysvětluje odmítání transpersonálních a transgeneračních koncepcí (Teuschel, 2017).

Zajímavý je také pohled Nicolase Abrahama a Marie Török na přenos mezigeneračních zkušeností, který nazvali „Fantom v kryptě“ (1994). Fantom je návrat něčeho, co bylo v předchozích generacích nesnesitelné a nevyřešené. To nevyřešené a umlčené, zkrátka rodinné tajemství, se stalo fantomem v kryptě. Míní se tím, že se zpřítomňuje mrtvý, který nedochází klidu, protože jeho působení bylo pro rodinu nesnesitelné a zůstalo nezpracováno. Krypta s fantomem uvnitř je cosi jako pouzdro či kukla v prostoru nevědomí předávaná z generace na generaci. Ta schrána není uzavřená napevno. Fantom tudíž může ze své krypty vystupovat a po svém účinkovat v nevědomých částech potomkovy psýché. Například jeden jedinec narazil na existenci jednoho stydlivě zamlčovaného předka, jímž byl jeho dědeček z matčiny strany. Podařilo se mu prolomit mlčení, které do té doby obestíralo život tohoto dědečka. Dozvěděl se, že dědeček se prý dopustil několika zločinů. Za trest

ho poslali do tábora roztloukat kámen a posléze skončil v plynové komoře. Díky odhalení tohoto rodinného tajemství mohl Abraham identifikovat fantoma vystupujícího z krypty pacientova nevědomí. Fantomovo působení se projevovalo tím, že pacient o nedělich roztloukal kámen a zabíjel motýly ve sklenici s cyankáli. V nevinných víkendových zájmech byl při díle fantom. Opakoval tresty uložené dědečkovi, a to na újmu vnuka, který pak trpěl stísněností a nedovedl si ji vysvětlit (Teuschel, 2017).

Abraham a Töröková mají za to, že vliv fantoma z generace na generaci stále slábne, až se krypta nakonec docela rozpustí. O mechanismu mezigeneračního předávání v rodině nijak nespekulují. Opět zde máme empiricky zjištěný a teoreticky zformulovaný fenomén, jehož účinky můžeme popisovat, ale nezjistíme přitom, jakými kanály mezigenerační přenos probíhá. V každém případě hraje faktor předků v psychologii Nicolase Abrahama a Marii Törökové silnou roli (Teuschel, 2017).

Podobné koncepce můžeme najít i v jiném kontextu a na zcela odlišném pozadí. Zejména v židovské víře vystupuje dybbuk, což je duch, který pro svá pochybení během života nenachází klid po smrti. Obchází kolem a hledá „druhou šanci“, až nakonec vklouzne do těla některého živého, aby ho ovládal. Pak v tomto člověku rozpoutává poruchy chování a zmatek. Podobně to vidí katolická církev, která se s „posedlostí“ démony vypořádává jejich vymítáním, jinými slovy praktikuje rituál exorcismu. I jiná náboženství, kupříkladu islám, akceptují tento princip zlého ducha, který v těle oběti způsobuje její zhoubu a dá se vymítat náboženskými úkony. Podobné praktiky se provádějí i v éře moderních technologií, jak ukazuje případ pokusu o exorcismus online prostřednictvím Skype, který v roce 2009 provedl izraelský rabín David Batzri na posedlém Židovi v Brazílii. Exorcismus přes internet se prý ale nevydařil. Většina lidí bude ovšem dybbuky a démony znát z příslušných hororových filmů. Tam rovněž neklidně obcházejí duchové z minulosti, napadají nevinné oběti a způsobují jejich proměnu v monstra. Tito démoni se za svého života většinou obtížili velkou vinou – nebo se jim stalo velké příkoří. V porovnání s tímto „nepřátelským obsazováním démony“ nejrůznějšího náboženského ražení je „fantom“ Abrahama a Törökové vcelku poklidným hostem v našich duších (Teuschel, 2017).

2.3 Podpora rozvoje mezigeneračních vztahů v současnosti

Dnes čím dál tím více přibývá poznatků o přínosech kontaktů mezi mladými a starými lidmi prostřednictvím mezigeneračních programů (Blieszner & Artale, 2001; Larkin & Newman, 2001; Newman, Ward, Smith, Wilson, & McCrea, 1997). Blieszner a Artale (2001) zjistili, že starší dospělí dobrovolníci ve třídách výrazně pomáhají žákům, kteří mají problémy, podporují slušné chování, a zlepšují rozvoj jazyka. Wheeler, Gorey a Greenblatt (1998) provedli metaanalýzu 37 studií se staršími dobrovolníky, která zjistila, že 85 % osob, kterým starší dospělí dobrovolníci poskytovali služby, vykázalo zlepšení v jejich cílové oblasti. Prarodiče také stále častěji přebírají významnější roli v oblasti v životě vnoučat, stále více prarodičů se stará o svá vnoučata na plný úvazek. (Pinson-Millburn, Fabian, Schlossberg, & Pyle, 1996). Procento starších lidí v populaci se rychle zvyšuje v mnoha zemích (Hutchison, Fox, Laas, Matharu, & Urzi, 2010).

Paradoxně byl ageismus zdokumentován jako jeden z nejčastějších forem předsudků (Aday, Aday, Arnold, Bendix, 1996; Hutchison et al., 2010). V Austrálii byly ageistické postoje zaznamenány při přístupu k zaměstnání. (Chandran, O'Connell, & Rosenman, 2010), v postojích spolupracovníků vůči starším kolegům (Gringart, Helmes, & Speelman, 2005), v médiích a ve vztahu ke starším kolegům (Gringart, Helmes, & Speelman, 2005), v populární kultuře (Byrski, 2010) a zejména mezi zdravotnickými pracovníky (Minichiello, Browne, Kendig, 2000). Děti již od tří let mají negativní postoje ke starším lidem. Ve věku 8 let si mnoho z nich tyto postoje internalizuje (Rich, Myrick, & Campbell, 1983). Chamberlain, Fetterman a Maher (1994) teoreticky tvrdí, že ačkoli existuje ve společnosti větší podíl starších lidí, je jedním z důvodů nedostatečného přístupu k nim a kontaktů mezi dětmi a seniory, je věková segregace, a to i v oblasti bydlení a ve společenských a rekreačních aktivitách. Jako protilátku proti problémům negativních postojů vůči starším dospělým, školy začínají přijímat mezigenerační programy, které přivádějí starší lidi a mladší lidi dohromady.

2.3.1 Programy a projekty

V České republice dochází k pozvolnému rozvoji programů, které se zaměřují na seniory a mladé generace. Převážným cílem je sdílení radosti, potěšit seniory dětskou energií a smíchem, zpestřit jim šedost všedních dní. Od roku 2013 funguje nezisková organizace Mezi námi, která dnes zprostředkovává mnoho zajímavých programů. Například mé práci nejbližší program Povídej, který propojuje mateřské či základní školy spolu se světem seniorů

ze seniorských zařízení. Náplní je vzájemná komunikace, aktivní sdílení času, energie, zkušeností a vědomostí. Ovšem hlavní náplní je vždy nějaký určitý plán činností (například výtvarné, hudební nebo pohybové aktivity) a ke sdílení příběhů má docházet na vedlejší ose při průběhu těchto aktivit. Dalšími aktivitami organizace Mezi námi jsou programy: Přečti, Dílny, Vzdělávání, Online, Pomáhej, kde už názvy napovídají obsahu jednotlivých programů. Všechny tyto programy mají společné moto, snahu, aby se podpořila silnější vazba vztahů mezi generacemi. Otázkou však zůstává, zda k tomu opravdu dochází, či zda se pouze staví na předpokladu, že obě generace společná práce naplňuje a baví. Samozřejmě je také velmi obtížné měřit a porovnávat něco, co lze nazývat spokojeností či smysluplností.

Od roku 2019 se můžeme setkat s nadačním fondem, který se jmenuje *Úsměv seniorům* (www.usmevseniorum.cz) a jak již název napovídá, cílem projektu je potěšit seniory a vykouzlit jim úsměv na rtech. Ovšem zde s mezigeneračními vztahy teprve začínají.

Jedním z dalších je mezigenerační projekt *Naše rodinné příběhy*, který v roce 2018 realizovala Mgr. Veronika Tůmová. Autorka popisuje projekt, který spočíval v tom, že žáci prvního stupně ZŠ sdíleli s rodinnými příslušníky své zážitky a následně je prezentovali ve škole. Cílem bylo posílit vztahy mezi generacemi a zlepšit komunikaci.

Další mezigenerační projekt *Toulavá kamera* (2019) realizovaný a vedený Mgr. Terezou Šedivou spočíval v natočení krátkých filmů, ve kterých žáci základní školy společně s důchodci sdíleli své příběhy. Cílem projektu bylo posílit mezigenerační vztahy a zlepšit komunikaci mezi generacemi.

V projektu *Povídání do kapsy* (2017) Bc. Zuzany Pecinové žáci prvního stupně ZŠ společně s rodiči a prarodiči nahrávali krátké audiozáznamy, ve kterých sdíleli své vzpomínky a zážitky. Cílem projektu bylo opět posílit mezigenerační vztahy a podpořit komunikaci.

Projekt *Životopisy pro všechny generace* (2016) Bc. Adély Vildové. Tato práce popisuje projekt, který byl založen na společném tvoření životopisů, ve kterých žáci základní školy a senioři společně sdíleli své zážitky a vzpomínky. Cílem projektu bylo posílit mezigenerační vztahy a podpořit vzájemné poznávání.

Projekt s názvem *Přínos mezigeneračního setkávání mezi dětmi a seniory v domovech pro seniory* autorky Jany Mítové přinesl závěry, že aktivity seniorů a dětí nabourávají stereotypní život v domovech pro seniory a také prohlubují vztahy seniorů, a to díky nabídnutým zážitkům, které mohou senioři společně zažívat. Zde bych chtěla vyzdvihnout právě poznatek, že díky vzájemné interakci s dětmi došlo k prohloubení vztahů také v úrovni

jedné generace, a to seniorské.

Při vyhledávání odborné literatury a podkladů pro diplomovou práci jsem se také setkala s množstvím teoretických a plánovaných projektů, při kterých by mělo docházet k propojování generací, ovšem tyto projekty končily pouze v rovině teoretické a nedošlo k jejich praktickému uskutečnění. Takovým projektem byla například práce *Mládež a senioři ruku v ruce* Daniely Boudové. Do časového pásma 4 měsíců byly naplánovány různé aktivity a výlety pro seniory spolu se studenty ve věku 15 až 18 let ve volném čase žáků.

Jiným neuskutečněným projektem bylo např. naplánování dramatického představení, které by obnášelo zapojení seniorů i žáků atd.

Další množství projektů se zabývalo pouze rovinou mezigeneračních vztahů v rámci rodiny, například práce od Martiny Aulehlové Předávání kulturních hodnot při mezigeneračním učení v rodinách. Zajímavá je práce od Moniky Pohlové Mezigenerační vztahy, ze které vyplývá vřelý vztah mezi rodiči a studenty vysokých škol. Vysokoškoláci dokonce uvádějí jako samozřejmost, že se jednou o své rodiče ve stáří či v nemoci postarají.

U pedagogů v praxi jsem se setkala s různými projekty, které nabízí společné aktivity pro žáky a seniory, ať už v rámci výuky nebo mimo, ale vždy se jednalo pouze o společné aktivity, kdy si například účastníci vyráběli svačinky nebo šli společně na výlet.

2.4 Pojetí problematiky v RVP ZV

Forma sdílených příběhů seniorů v rámci výuky neslouží pouze k posílení mezigeneračních vztahů, ale naplňuje také podstatu rámcového vzdělávacího programu (MŠMT, 2021), primárně v kompetencích: občanské, sociální a personální a komunikativní, ale sekundárně i v kompetencích pro učení či v kompetenci k řešení problémů:

- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi
- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností

- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit (MŠMT, 2021)

3. VÝUKOVÉ METODY

Práce nese název Příběhy seniorů jako inspirace do výuky na 1. stupni základních škol, proto je nezbytné uvést, jaké metody jsou aktuálně ve výuce užívány a jaké využijeme my ve výzkumu.

3.1 Obecná charakteristika

Nejdříve si charakterizujme, co je to metoda a výuková metoda. Metodu můžeme chápat jako prostředek, díky kterému dojdeme k určitému cíli v kterékoliv oblasti (Vališová, Kasíková, 2007), nebo ji také vidět jako systém kroků a operací teoretického a praktického osvojování skutečnosti, je souborem navazujících operací ve sféře vědy i v kterékoliv oblasti společenské praxe. Ve vyučování je metoda komunikačním spojením mezi učitelem a žákem (Maňák, 1994).

Podobně vidí charakteristiku metody také Průcha (2009), a to jako postup, cestu a způsob vyučování. Malach (2003) vnímá metodu jako způsob dosažení cíle, navíc přidává konkrétní vymezení činnosti vyučujícího a studentů, kteří na sebe vzájemně působí stejně jako žák s učivem.

Ginnis (2019) podotýká, že výuková metoda je odmyslitelnou složkou procesu vyučování. To, co žákům napomáhá osvojit si vědomosti, dovednosti, nabrat hodnoty a rozvíjet klíčové kompetence, je právě výuková metoda.

3.2 Základní členění metod

Podrobnou klasifikaci a rozdělení metod podává Maňák a Švec (2003), kteří upravili a aktualizovali své původní pojetí Maňákovo (1994). Mezi klasické výukové metody zařazují metody slovní (přednáška, vysvětlování, rozhovor...), metody názorně demonstrační (instruktáž, práce s obrazem, předvádění a pozorování...) a metody dovednostně-praktické (produkční metody, vytváření dovedností, napodobování...).

Do aktivizujících metod řadí diskusní metody, metody heuristické, řešení problémů, inscenační metody, didaktické hry a metody situační.

Třetí skupinou jsou komplexní výukové metody, mezi které patří frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, partnerská výuka, kritické myšlení, projektová výuka, brainstorming, výuka dramatem, učení v životních situacích, otevřené učení, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem,

hypnopédie, sugestopedie a superlearning.

Další dělení metod nám představuje Lerner (1986), který metody rozděluje na reproduktivní (informačně-receptivní metoda a reproduktivní metoda) a na produktivní metody (metoda problémového výkladu, heuristická metoda a výzkumná metoda).

Použití vhodné učební metody záleží na spoustě rozličných faktorů. Vyučující musí vždy zohlednit nejen složení dané skupiny (počet, věk, pohlaví, osobnost...), ale nesmí ani zapomenout na prostředí, ve kterém se bude výuka odehrávat, klima, čas, atmosféra, dostupné materiály a pomůcky, probírané téma atd. Významným faktorem je samozřejmě osobnost učitele, jeho zkušenosti, téma výuky a mnoho dalších faktorů.

3.2.1 Podrobná klasifikace metod

Pro podrobnou klasifikaci metod jsem si vybrala dělení, které zpracoval Maňák a Švec (2003), protože využívají kritérium stupňující se složitosti edukačních vazeb. Metody dělí do 3 skupin, které se dále dělí a specifikují.

1. Klasické výukové metody

Klasické výukové metody obsahují 3 podkategorie: metody slovní, metody názorně-demonstrační a metody dovednostně-praktické.

Metody slovní

- a) Vyprávění
- b) Vysvětlování
- c) Přednáška
- d) Práce s textem
- e) Rozhovor

Řeč je velice účinným prostředkem myšlení díky schopnosti integrovat a dezintegrovat jednotlivé vnímané sensorické vjemy. Může tak docházet k vytváření celkového obrazu skutečnosti. Vypravování, sdělování, poučování, vysvětlování, napomínání a další slovní projevy řeči patří k neodmyslitelným pedagogickým postupům (Maňák a Švec, 2003).

Metody názorně-demonstrační

- a) Předvádění a pozorování
- b) Práce s obrazem

c) Instruktaž

Protože děti mladšího školního věku dle Piageta (2014) spadají do vývojového stádia konkrétních operací, je pro ně nesmírně důležité to, co vidí, co reálně existuje, konkrétní věci. Z uvedeného důvodu jsou metody názorně-demonstrační absolutně nezbytné na 1. stupni základní školy, uplatňují se ve smyslovém zprostředkování učiva (Maňák a Švec, 2003).

Metody dovednostně-praktické

Metody dovednostně-praktické získávají na důležitosti spolu s postupem a podmínkami dnešní doby. Mnoho dětí vyrůstá ve světě, kde jsou skutečné věci nahrazovány elektronickou podobou, protože dostupnost elektronických zařízení je obrovská. Z uvedeného důvodu mají žáci mnohem méně vlastních zkušeností a nedostatek smyslových podnětů. Proto je velmi důležité podporovat dovednostně-praktické kompetence žáků, aby si osvojili psychomotorické a motorické dovednosti, které mohou vést i k tvorbě materiálních produktů. Nesmíme zapomínat, že u dětí mladšího školního věku metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické nelze chápat izolovaně, ale musíme myslet na jejich velmi těsné vazby (Maňák a Švec, 2003).

- a) Napodobování
- b) Manipulování, laborování a experimentování
- c) Vytváření dovedností
- d) Produkční metody

2. Aktivizující metody

U aktivizujících metod je kladen důraz na to, aby výuka byla vedena postupy, které dosahují výchovně-vzdělávacích cílů hlavně díky vlastní učební práci žáků. Hlavní důraz je kladen na myšlení a řešení problémů. Aktivizační metody nabourávají stereotyp ve výuce. S těmito postupy se setkáváme hlavně v alternativních školách (Maňák a Švec, 2003).

Jako aktivizující metody jsou uvedeny (Maňák a Švec, 2003):

- a) Metody diskuzní
- b) Metody heuristické, řešení problémů
- c) Metody situační
- d) Metody inscenační
- e) Didaktické hry

3. Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody jsou složitým metodickým útvarem, čímž se výrazně liší od předchozích metod (klasických a aktivizačních). Komplexní výukové metody postihují širší úsek didaktické reality ve výuce. Jde o různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních složek didaktického systému, například metod, organizačních forem výuky, didaktických prostředků nebo životních situací (Maňák a Švec, 2003).

Mezi komplexní výukové metody jsou počítány (Maňák a Švec, 2003):

- a) Frontální výuka
- b) Skupinová a kooperativní výuka
- c) Partnerská výuka
- d) Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- e) Kritické myšlení
- f) Brainstorming
- g) Projektová výuka
- h) Výuka dramatem
- i) Otevřené učení
- j) Učení v životních situacích
- k) Televizní výuka
- l) Výuka podporovaná počítačem

3.2.2 Metoda rozhovoru

Vzhledem k cíli práce se zde zaměřím na metodu rozhovoru, která byla nejčastěji používanou metodou v praktické části práce. Je nezbytné, aby docházelo různými způsoby k interakci mezi žáky a seniory, nejlépe když budou v přímém kontaktu. Maňák (1994) tvrdí, že stěžejním bodem pedagogické komunikace je metoda rozhovoru, z čehož se pak dále může odvíjet interakční vztah učitele a žáka nejčastěji formou otázek a odpovědí. Na metodu rozhovoru navazuje metoda diskuze a také z ní vychází. V našem případě komunikuje mezi sebou žák a senior. V užším směru můžeme hovořit dokonce až o vedení dialogu, který vzniká na základě spolupráce společníků, mezi kterými dochází ke komunikaci. Když si představíme interakci mezi seniory a mladšími žáky, jak již bylo zmíněno v předchozích částech práce, nemůžeme vyloučit, že nedochází k oboustrannému toku informací a obohacování obou stran aktérů. Z uvedeného důvodu musíme připustit i možnost diskuze, která se podobá debatě,

protože účastníci si recipročně vyjasňují vlastní názory a přístupy, dokonce si mohou své pohledy obhajovat a objasňovat před druhou stranou.

4. METODOLOGIE PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE

4.1 Cíle a výzkumné otázky

Na základě celé škály zdrojů (viz kapitola 2.3.1 Programy a projekty) i vlastních zkušeností lze předpokládat, že je možné posílit mezigenerační vztahy prostřednictvím sdílení příběhů seniorů. Abychom tuto hypotézu mohli potvrdit, klade si diplomová práce za cíl odpovědět na výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

Lze prostřednictvím mezigeneračních kontaktů a sdílením příběhů seniorů ve výuce vysledovat ukazatele, ze kterých se dá usuzovat na posílení mezigeneračních vztahů?

Dílní výzkumné otázky:

1. Bylo možné vysledovat změnu pohledu žáků na seniory v průběhu celého pozorování?
2. Jaké skutečnosti žáky zajímají, které je zaujaly a byly pro ně atraktivní?
3. Lze používat příběhy seniorů jako inspiraci do výuky a využít je v pedagogické praxi?

Abychom našli odpovědi na výzkumné otázky, byla zorganizována setkání mezi žáky a seniory. Ta se zaměřovala na různé oblasti života, ve kterých se žáci dobře orientují a které kontrastují se způsobem života starších generací. Sdílením příběhů se měly prohloubit mezigenerační vztahy.

Pro kvantitativní evaluaci výzkumu bylo součástí mezigeneračních setkání vyplňování dotazníků, ve kterých jsme sledovali změnu pohledu žáků na seniory a o jaké skutečnosti se žáci nejvíce zajímali. Tyto dotazníky byly vyplňovány před (pretest) i po (posttest) setkání žáků se seniory.

Kromě samotných dotazníků, které poskytly kvantitativní data pro potvrzení nebo vyvrácení hlavní hypotézy, jsou výzkumné otázky vyhodnocovány také na základě pozorování (zájem, chování a aktivita žáků).

Způsob vedení jednotlivých setkání, metody vyhodnocení dat a výsledky jsou podrobně uvedeny v následujících kapitolách.

4.2 Vzorek respondentů

Výzkum se prováděl na Základní škole Na Kopcích v Třebíči v únoru a březnu 2023. Výzkumu se účastnili žáci druhé a páté třídy. Škola je jedna z nejmladších a nejmodernějších škol ve městě. Prostorná budova se nachází v okrajové části Třebíče v klidném a bezpečném prostředí. V rámci budovy se nachází i mateřská škola. Škola působí rodinným a přátelským dojmem, oproti jiným školám má méně žáků, ale více prostor, ať už se jedná o specificky zaměřené učebny nebo družiny téměř pro každou třídu zvlášť. Druhé třídy, které se zapojily do výzkumu, se vzdělávají podle programu Začít spolu, kde je kladen velký důraz na osobnostní výchovu každého jednotlivce, zároveň však učí žáky komunikovat a spolupracovat ve dvojicích či skupinách. Velký důraz je také kladen na vnitřní motivaci žáků, aby se učili pro život. Ve 2. třídě je celkem 13 dětí, převládají chlapci, proto je kolektiv hodně živý. Jsou zde 2 chlapci se specifickými poruchami učení a chování, s podpurným opatřením 3. stupně. V 5. třídě je 25 žáků, kteří se učí klasickým systémem vzdělávání. Kromě přicházející puberty nejeví žádné specifické znaky.

Z druhé třídy školy vyplnilo pretesty a posttesty 12 žáků a z páté třídy to bylo 21 žáků.

4.3 Průběh výzkumu

Průběh výzkumu byl koncipován do tří částí. Každá část tvořila zhruba jednu vyučovací hodinu tj. 45 minut a mezi jednotlivými částmi byl několikadenní časový odstup.

První část probíhala bez přítomnosti seniora a žáci na něj nebyli předem upozorněni. Cílem první části bylo děti rozpovídat o stáří, připomenout, kde se se starými lidmi setkávají a jejich konkrétní zážitky se starými lidmi. U žáků převládal spíše negativní postoj. Nejčastěji se jednalo o fyzickou stránku seniorů (vypadávající vlasy, zuby, bolesti...) nebo zkušenosti z obchodů (přeplněné obchody, když jsou slevy, protivní důchodci) viz kapitola 5.4. Byl také sjednocen pojem "stáří" mezi dětmi pomocí časové osy. Závěrem jim byly rozdány dotazníky, které jsou specifikovány v další kapitole. S vyplňováním dotazníků nebyly problémy, u mladších žáků bylo občas potřeba vysvětlit správné pochopení tvrzení.

Druhá část proběhla za přítomnosti seniora. Ve druhé a páté třídě byl jiný senior. V páté třídě se jednalo o ženu ve věku 70 let, která před odchodem do důchodu učila na stejné škole. Žáci se se seniorkou nikdy dříve neviděli. Druhou seniorkou byla žena ve věku 72 let, působící v mateřské škole, která je součástí ZŠ a MŠ Na Kopcích v Třebíči, jako čtecí babička z programu Mezi námi - mezigeneračně (přečti). Žáci se nikdy dříve nepotkali ani s touto seniorkou.

Setkání měla probíhat podle předem stanovených témat, která se ovšem úplně nedařilo dodržovat, protože díky zájmu žáků a jejich dotazům se vždy odbočilo úplně jiným směrem a mnohdy ani po opakované snaze návratu k dané linii se nepodařilo navázat. Zadaná témata: škola, jídlo, hračky a hry, knihy, osobní život a jiné. Nejvíce zajímavé přišlo žákům vyprávění o osobním životě seniorů, šokující byly rozdíly v dřívějším a dnešním životě, obzvláště jak to bylo s vodou a mytím. Zajímavé byly též reakce žáků na dobové fotografie. Zatímco žáci 5. třídy měli vyloženě respekt a fotky brali jako vzácnost, žáci druhé třídy brali fotky do rukou, jak se jim zachtělo, naopak nezapomněli ještě vše komentovat, že jim vadí, jak jsou fotky tmavé a černé. Obě třídy nacházely oblibu v historkách, kdo co kdy provedl, ať už se jednalo o příhodu, kdy malé husičky snědly mladý salát ze zahrádky, když je babička jako mladá holka měla hlídat nebo klouzání spolužáků na aktovkách cestou do školy a následném nuceném přepisování promočených a rozmazaných sešitů.

Třetí část sloužila pro opětovné vyplnění dotazníků, subjektivnímu zhodnocení setkání žaky a jejich autoevaluaci vztahu ke starým lidem.

4.3.1 Osnova průběhu výzkumu

Část 1: Úvod

A) Úvod (5 min)

Seznámení s průběhem vyučovací jednotky, prosba o pomoc

B) Diskuze (5–10 min)

Diskuze o stárnutí

Opora časové osy na tabuli:

Narodili jste se jako malé miminko (1) a pak jste rychle vyrostli v dítě (2). Nyní vám rodiče a učitelé říkají děti. Někteří z vás mohou mít sourozence nebo přátele, kteří jsou dospívající (3) a stávají se mladými dospělými (4). Pak se z nich stanou dospělí (5), kteří si vezmou práci a mají rodiny. Jednou se jejich děti stanou dospělými a budou mít děti. Pak se stávají prarodiči nebo staršími osobami (6). Starší lidé (7) jsou prarodiče, kteří ještě více zestárlí.

C) Dotazník (20–25 min)

Kde potkáváme staré lidi? Co si o nich myslíme?

Instrukce k dotazníkům, které budou rozdány v návaznosti. Důraz na význam smajlíků.

Projít otázku po otázce, vše 2x opakovat, vysvětlit.

Část 2: Sdílení příběhů seniorů ve vyučovací hodině

A) Aktivita na úvod (5–10 min)

Seznamovací hra, kdy každý řekne své jméno a k němu vymyslí jakékoliv podstatné jméno, které začíná na stejné písmeno jako jeho jméno.

B) Samotné sdílení příběhů (35 min)

- a) **Škola:** Otázky k tematice: Jak se senioři dostávali do školy, jaké měli vyučovací předměty (rozdíly oproti dnešním hodinám), atmosféra vyučování, autorita učitele, co si odnesli do života aj.
- b) **Jídlo:** Otázky k tematice: Které jídlo bylo běžné a jak se jedlo, významné události spojené se stolováním (například nedělní obědy), příprava a zásady stolování, časové návyky, důležitost a dostupnost jídla, jak se nakupovalo, zajímavé vzpomínky či příhody související s jídlem aj.
- c) **Hračky a hry:** Otázky k tematice: Jak se senioři bavili v dětském věku, jaké hry hráli, prostředí, ve kterém se nejčastěji zabavovali, Vánoce – kolik dostávali dárků a jaké, získávání hraček – nakupování a vyrábění, vyměňování hraček a předmětů aj.
- d) **Knihy:** Otázky k tematice: Které knihy senioři četli ve věku žáků, co je zajímalo či zaujalo v knihách, jaký byl oblíbený hlavní hrdina, co představoval, jak je ovlivnil, jak si vážili knih, kolik jich měli, kde je získávali, v jakých jazycích četli, jakou literaturu četli ve školách aj.
- e) **Osobní život:** Otázky k tematice: Jaká byla doma atmosféra, jaké byly návyky, respekt k rodičům, oslovování a vykání, domácí řád pro děti, jaké byly výchovné metody, tresty a motivace, život se sourozenci nebo ostatními členy domácnosti, vztah ke zvířatům aj.
- f) **Jiné**

C) Aktivita na závěr (5 min)

Pexeso, kdy každý dostal kartičku, na které byla jedna postavička z filmové nebo knižní dvojice. Úkolem bylo najít k sobě člověka, který měl druhou postavičku z dvojice. Jednalo se o hrdiny z dětství seniorů i z moderní doby.

Část 3: Zakončení

A) Připomenutí (10–15 min)

Krátké připomenutí, oživení, co si děti pamatují

B) Dotazník (15–20 min)

Opětovné vyplnění dotazníku (viz Část 1)

C) Závěrečná debata (15–20 min)

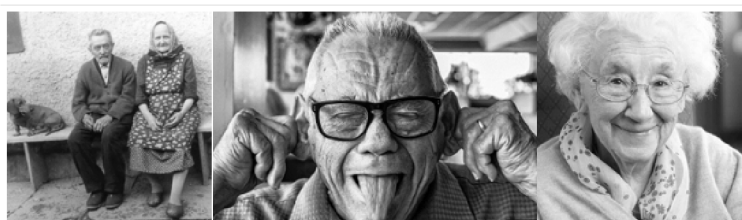
Porovnání dob na základě obrazového materiálu

Zodpovídání otázek

4.4 Výzkumný materiál dotazník

K vyhodnocení šetření byla použita metoda dětského vnímání stárnutí a starších lidí (CPAE) (Rich et al, 1983), kde respondenti vyjadřují svůj souhlas nebo nesouhlas s jednotlivými stupni na Likertově škále (In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2023-04-20]). Ta byla vytvořena v roce 1932 americkým psychologem Rensisem Likertem pro měření postojů v dotaznících. Likertova škála umožňuje zjistit nejen obsah postoje, ale i jeho přibližnou sílu. V tomto případě byla škála vytvořena z usměvavých, neutrálních nebo zamračených obličejů uspořádaných podél čtyřbodové stupnice. Čtyřbodová stupnice byla vybrána s ohledem na věk žáků. Jemnější rozdíly ve vícestupňové stupnici by mohly být pro žáky nepřehledné. Tříbodová stupnice se naopak jevila příliš hrubá.

Dotazník se skládal z jedenácti výroků, které vyjadřují určitý postoj ke starým lidem. Většina výroků se ukázala jako jednoduše pochopitelná pro žáky druhých i pátých tříd.



SOUHLASÍŠ?

Označ smajlíka, který odpovídá tvému pocitu.

		URČITĚ!	SPÍŠ JO	MOŽNÁ	VŮBEC NE!
1	RÁD NAVŠTĚVUJI STARÉ LIDI.				
2	JE ZÁBAVNÉ SI SE STARÝMI LIDMI POVÍDAT				
3	STARÍ LIDÉ NEJSOU RÁDI S DĚTMI				
4	NIKDY NEHCI ZESTÁRNOUT				
5	STARÍ LIDÉ NEJSOU PŘÍLIŠ CHYTRÍ.				
6	STARÍ LIDÉ MAJÍ ŠTASTNÝ ŽIVOT				
7	STARÍ LIDÉ TOHO MOC NEDĚLAJÍ.				
8	STARÍ LIDÉ JSOU PŘÁTELŠTÍ.				
9	STARÍ LIDÉ JSOU ZLÍ.				
10	STARÍ LIDÉ SE SNADNO NAŠTVOU.				
11	ČASTO SE VÍDÁM S BABIČKOU A DĚDOU				

Obrázek 1: Ukázka dotazníku pro žáky

4.4.1 Způsob vyhodnocování

Postoje k výrokům z dotazníků byly zpracovány do tabulek, které popisují počet dětí s daným postojem pro danou otázku. Tímto způsobem vznikly tabulky pretestů a posttestů pro obě třídy. Aby bylo možné postoje kvantifikovat, byla vytvořena bodová škála, která přiřazuje každému postoji 1 až 4 body dle toho, jak silný pozitivní postoj k seniorům zastává. Vyšší získaný počet bodů vyhodnocujeme jako ukazatel kladnějšího postoje k seniorům k danému výroku.

Aby nedocházelo k ovlivňování žáků tím, že by měli tendenci preferovat jednu stranu dotazníku (např. pouze usměvavý obličej), byly některé výroky zvoleny tak, že pozitivní vztah k seniorům vedl na záporný postoj k výroku. Například výrok 2 (O2) vyjadřující tvrzení *Je zábavné si se starými lidmi povídat* je ohodnocena čtyřmi body v případě postoje k výroku *Určitě*, a jedním bodem v případě postoje *Vůbec ne*. Naopak výrok 3 *Starí lidé nejsou příliš*

chytří, byl ohodnocen čtyřmi body v případě postoje *Vůbec ne* a jedním bodem při postoji *Určitě*, přičemž maximální skóre (popisující velmi kladný postoj) jsou 4 body.

Bodový klíč všech výroků pro kvantitativní hodnocení dotazníků je uveden v Tabulce 1. Výroky jsou označeny O1 až O10.

Tabulka 1: Bodovací tabulka

		BODY			
		URČITĚ!	SPÍŠ JO	MOŽNÁ	VŮBEC NE!
O1	Rád navštěvuji staré lidi	4	3	2	1
O2	Je zábavné si se starými lidmi povídat.	4	3	2	1
O3	Staří lidé jsou rádi s dětmi	4	3	2	1
O4	Nikdy nechci zestárnout	1	2	3	4
O5	Staří lidé nejsou příliš chytří.	1	2	3	4
O6	Staří lidé mají šťastný život.	4	3	2	1
O7	Staří lidé toho moc nedělají.	1	2	3	4
O8	Staří lidé jsou přátelští.	4	3	2	1
O9	Staří lidé jsou zlí.	1	2	3	4
O10	Staří lidé se snadno naštvou.	1	2	3	4

Výrok 11 *Často se vídám s babičkou a dědou* byl položen z důvodu výzkumu a jeho návaznosti na další analýzu mezigeneračních vztahů pomocí sdílení příběhů seniorů v případě dětí, které se vídají častěji nebo méně často se svými prarodiči, viz kapitola 5.3 Dělení podle četnosti setkávání s prarodiči. Bodové tabulky pak byly použity pro základní statistickou analýzu.

5. VÝSLEDKY, VYHODNOCENÍ, DISKUZE

5.1 Výsledky šetření – druhý ročník

Tabulky postojů k výroky v případě pretestů i posttestů ve druhé třídě jsou znázorněny v Tabulce 2. Každé políčko vyjadřuje počet žáků s daným postojem.

Tabulka 2: Postoje k výroky žáků 2. ročníku

		PRETEST				POSTTEST			
		URČITĚ!	SPÍŠ JO	MOŽNÁ	VŮBEC NE!	URČITĚ!	SPÍŠ JO	MOŽNÁ	VŮBEC NE!
O1	Rád navštěvuji staré lidi	3	5	1	3	9	2	1	0
O2	Je zábavné si se starými lidmi povídat.	4	3	4	1	10	2	0	0
O3	Staří lidé jsou rádi s dětmi	7	4	0	1	9	3	0	0
O4	Nikdy nechci zestárnout	8	3	1	0	8	4	0	0
O5	Staří lidé nejsou příliš chytří.	4	6	2	0	0	1	4	7
O6	Staří lidé mají šťastný život.	6	3	3	0	8	2	1	0
O7	Staří lidé toho moc nedělají.	5	4	2	1	0	2	3	7
O8	Staří lidé jsou přátelští.	6	4	1	1	10	2	0	0
O9	Staří lidé jsou zlí.	0	1	3	8	0	0	3	9
O10	Staří lidé se snadno naštvou.	1	1	4	6	0	4	2	6

Tabulky postojů byly dále přepočteny na bodové tabulky (dle klíče v Tabulce 1), aby vyjadřovaly míru pozitivního postoje k seniorům, viz Tabulka 3. Dále byly vypočteny celkové body pro jednotlivé postoje (SKÓRE) a jejich střední hodnota (PRŮMĚR). K vyjádření míry variability dat vzhledem k průměru byla vypočtena směrodatná odchylka (STD). Čím větší je směrodatná odchylka, tím větší je variabilita dat. Naopak, pokud jsou data velmi blízko průměru, směrodatná odchylka bude malá. Celkové skóre pro jednotlivé otázky bylo dále normalizováno počtem studentů (NORM. SKÓRE), čímž se získal průměrný postoj žáků k danému výroku, jak je znázorněno v Tabulce 3.

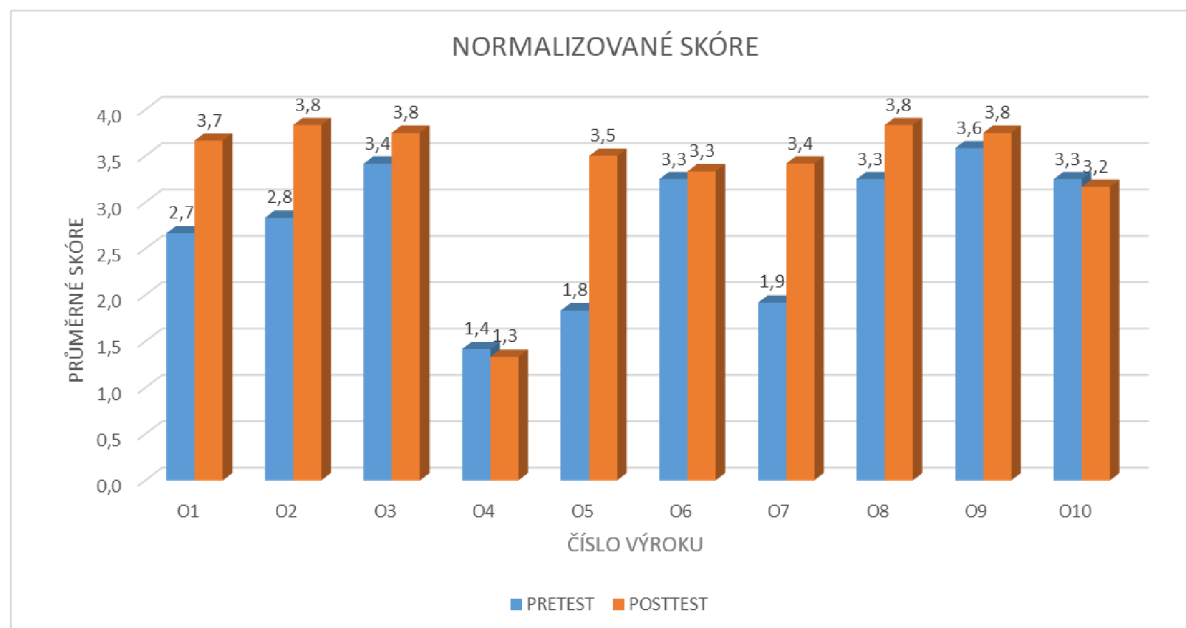
Tabulka 3: Výsledné bodové skóre 2. ročníku

	PRETEST						POSTTEST					
	URČITĚ!	SPÍŠ JO	MOŽNÁ	VŮBEC NE!	SKÓRE	NORM. SKÓRE	URČITĚ!	SPÍŠ JO	MOŽNÁ	VŮBEC NE!	SKÓRE	NORM. SKÓRE
O1	12	15	2	3	32	2,7	36	6	2	0	44	3,7
O2	16	9	8	1	34	2,8	40	6	0	0	46	3,8
O3	28	12	0	1	41	3,4	36	9	0	0	45	3,8
O4	8	6	3	0	17	1,4	8	8	0	0	16	1,3
O5	4	12	6	0	22	1,8	0	2	12	28	42	3,5
O6	24	9	6	0	39	3,3	32	6	2	0	40	3,3
O7	5	8	6	4	23	1,9	0	4	9	28	41	3,4
O8	24	12	2	1	39	3,3	40	6	0	0	46	3,8
O9	0	2	9	32	43	3,6	0	0	9	36	45	3,8
O10	1	2	12	24	39	3,3	0	8	6	24	38	3,2
	PRŮMĚR		34,7		2,9		PRŮMĚR		43,0		3,6	
	STD		7,7		0,6		STD		2,9		0,2	

Tabulka 3 znázorňuje výsledné bodové skóre, tedy počet respondentů volících danou možnost v jednotlivých otázkách.

Vyšší číslo jsme vyhodnotili jako ukazatel kladnějšího postoje k seniorům v dané otázce.

Norm. skóre vyjadřuje průměrný postoj žáků k dané otázce, přičemž maximální skóre (popisující velmi kladný postoj) jsou 4 body.



Obrázek 2: Výsledky pretestů a posttestů 2. ročníku

Sloupcový graf vyjadřující změnu skóre mezi pretesty (modrá) a posttesty (oranžová) pro jednotlivé otázky. Průměrné (normalizované) skóre se pohybuje v rozmezí jednoho (záporný postoj) až čtyř (kladný postoj) bodů.

5.1.1 Diskuze k výsledkům – druhý ročník

Již z letmého pohledu na hodnoty grafu je vidět zvýšení skóre v případě posttestů, což vyjadřuje zlepšení postavení seniorů v očích žáků druhé třídy. Navýšení skóre je patrnější především u otázek, které získaly v pretestu nízké hodnoty. Naopak není překvapivé, že u otázek, které již během pretestování získaly vysoké skóre, k zásadnímu nárůstu nedošlo. Zásadní je tak nárůst skóre především u výroku 5 *Staří lidé nejsou příliš chytří* a výroku 7 *Staří lidé toho moc nedělají*.

Během závěrečného hodnocení žáci uváděli, že samotné je překvapilo, kolik toho senioři dělají a zvládají. Jiní říkali, že ani pořádně nikdy nepřemýšleli, co například jejich prarodiče dělají, zatímco sami jsou ve škole. Další žák uvedl, že si myslel, že jeho babička a dědeček celý den koukají na televizi, ale vlastně ve skutečnosti vůbec netuší, jak svůj čas využívají, dotyčný usuzoval pouze ze svých domněnek a sám uznal, že to není správné.

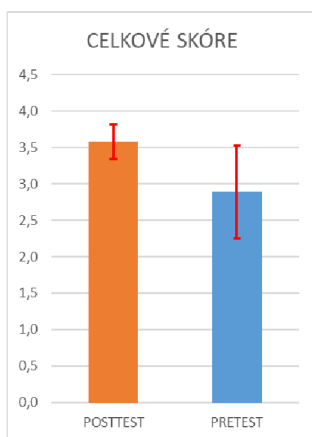
U výroku 10 *Staří lidé se snadno naštvou* naopak došlo k mírnému zhoršení skóre. Rozdíl je však nepatrný a možná spíše než zhoršení postoje dětí se jedná o statistickou nejistotu. Nabízí

se také názor, že u dětí bližším poznání seniorů došlo k posunu vnímání emocí seniorů ve smyslu výskytu obou pólů (pozitivní i negativní emoce).

Výrok 4 *Nikdy nechci zestárnout* nebyl vhodně položený a z dalšího statistického zpracování byl vyloučen.

Kdybychom chtěli vyjádřit míru pozitivního postoje k seniorům jedním číslem, lze spočítat střední hodnotu z normalizovaného skóre všech výroků a vyjádřit jejich směrodatnou odchylku. To je graficky znázorněno na Obrázku 3. Soubor dat vykazuje znaky normálního rozdělení. V normálním rozdělení jsou data symetricky rozložena kolem průměru a směrodatná odchylka určuje, jak rozptýlená jsou data kolem průměru (68 % dat leží v intervalu jedné směrodatné odchylky od průměru). Z grafu (Obrázek 3) lze vypožorovat, že s nízkou mírou nejistoty došlo k nárůstu skóre – zlepšení postoje žáků druhé třídy k seniorům.

Navzdory individuálnímu pojetí každého z nás by šlo zavést slovní stupnici skóre pro snazší interpretaci dat. Skóre 1–1,6 lze hodnotit jako velmi špatný postoj k seniorům, skóre 1,6–2,2 jako špatný, 2,2–2,8 jako neutrální, 2,8–3,4 jako dobrý a 3,4–4 jako skvělý postoj k seniorům. Dle zmíněného rozřazení lze z mého pohledu hodnotit zlepšení postoje k seniorům z dobrého na skvělý.



Obrázek 3: Komparace skóre pretestů a posttestů 2. ročníku

Sloupcový graf (Obrázek 3) vyjadřuje celkovou změnu skóre mezi pretesty a posttesty, červená chybová úsečka označuje směrodatnou odchylku, která vyjadřuje variabilitu dat vzhledem k průměru.

5.2 Výsledky šetření – pátý ročník

Vyhodnocení dotazníků v páté třídě probíhalo shodně jako ve druhé třídě (viz kapitola 4.1.1 Způsob vyhodnocování). Počty žáků s postojem k určitému výroku v případě pretestů i posttestů v páté třídě jsou znázorněny v Tabulce 4, kde každé políčko vyjadřuje počet žáků s daným postojem.

Tabulka 4: Postoje k výroky žáků 5. ročníku

		PRETEST				POSTTEST			
		URČITĚ!	SPÍŠ JO	MOŽNÁ	VŮBEC NE!	URČITĚ!	SPÍŠ JO	MOŽNÁ	VŮBEC NE!
O1	Rád navštěvuji staré lidi	0	4	9	8	14	5	1	1
O2	Je zábavné si se starými lidmi povídat.	0	4	12	5	6	10	4	1
O3	Staří lidé jsou rádi s dětmi	6	9	6	0	15	5	1	0
O4	Nikdy nechci zestárnout	14	4	3	0	14	5	2	0
O5	Staří lidé nejsou příliš chytří.	8	6	7	0	2	5	6	8
O6	Staří lidé mají šťastný život.	1	7	9	4	7	6	8	0
O7	Staří lidé toho moc nedělají.	5	10	5	1	2	5	6	8
O8	Staří lidé jsou přátelští.	3	5	12	1	14	5	2	0
O9	Staří lidé jsou zlí.		3	10	8	0	0	2	19
O10	Staří lidé se snadno naštvou.	5	5	9	2	1	4	4	12

Tabulky odpovědí byly dále přepočteny na bodové tabulky (dle klíče v Tabulce 1), aby vyjadřovaly míru pozitivního postoje k seniorům, viz Tabulka 5. Dále byly vypočteny celkové body pro jednotlivé otázky (SKÓRE) a jejich střední hodnota (PRŮMĚR). K vyjádření míry variability dat vzhledem k průměru byla vypočtena směrodatná odchylka (STD). Celkové skóre pro jednotlivé otázky bylo dále normalizováno počtem studentů (NORM. SKÓRE), čímž se získal průměrný postoj žáků k dané otázce, jak je znázorněno v Tabulce 5.

Tabulka 5: Výsledné bodové skóre 5. ročníku

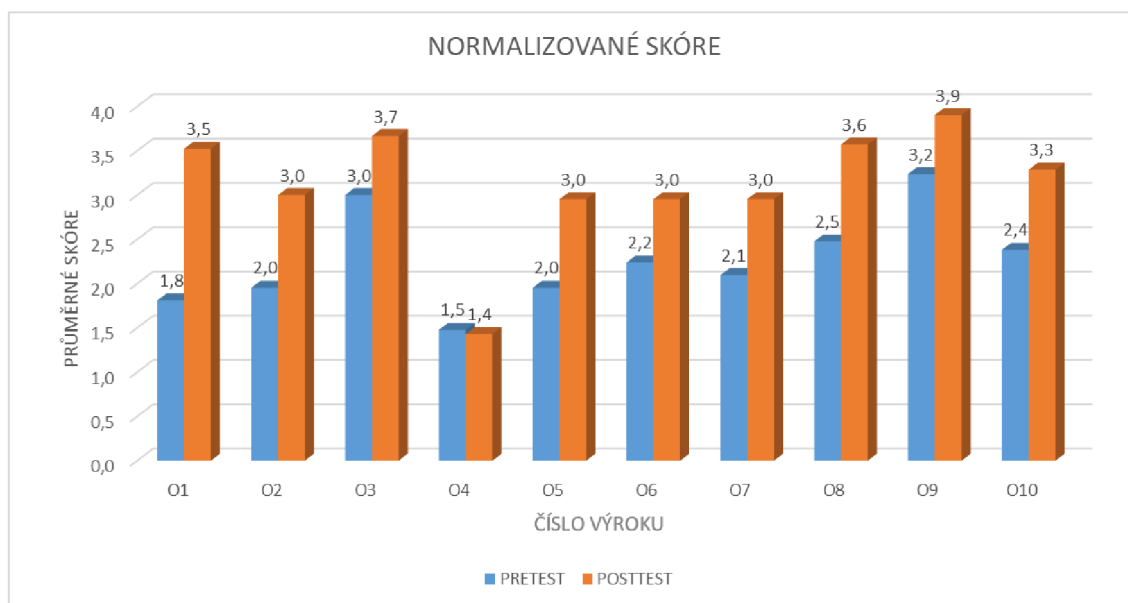
	PRETEST						POSTTEST					
	URČITĚ!	SPÍŠ JO	MOŽNÁ	VŮBEC NE!	SKÓRE	NORM. SKÓRE	URČITĚ!	SPÍŠ JO	MOŽNÁ	VŮBEC NE!	SKÓRE	NORM. SKÓRE
O1	0	12	18	8	38	1,8	56	15	2	1	74	3,5
O2	0	12	24	5	41	2,0	24	30	8	1	63	3,0
O3	24	27	12	0	63	3,0	60	15	2	0	77	3,7
O4	14	8	9	0	31	1,5	14	10	6	0	30	1,4
O5	8	12	21	0	41	2,0	2	10	18	32	62	3,0
O6	4	21	18	4	47	2,2	28	18	16	0	62	3,0
O7	5	20	15	4	44	2,1	2	10	18	32	62	3,0
O8	12	15	24	1	52	2,5	56	15	4	0	75	3,6
O9	0	6	30	32	68	3,2	0	0	6	76	82	3,9
O10	5	10	27	8	50	2,4	1	8	12	48	69	3,3

PRŮMĚR	49,3	2,3
STD	10,3	0,5

PRŮMĚR	69,6	3,3
STD	7,7	0,4

Tabulka 5 uvádí bodové skóre pro jednotlivé výroky. Vyšší číslo znamená kladnější postoj k seniorům v daném výroku. Norm. skóre vyjadřuje průměrný postoj žáků k danému výroku, přičemž maximální skóre (popisující velmi kladný postoj) jsou 4 body.

Tabulku 5 lze interpretovat graficky pomocí sloupcového grafu:



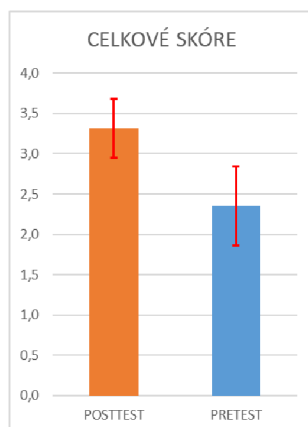
Obrázek 4: Výsledky pretestů a posttestů 5. ročníku

Obrázek 4 zobrazuje sloupcový graf vyjadřující změnu skóre mezi pretesty (modrá) a posttesty (oranžová) pro jednotlivé výroky. Průměrné (normalizované) skóre se pohybuje v rozmezí jednoho (záporný postoj) až čtyř (kladný postoj) bodů.

5.2.1 Diskuze k výsledkům – pátý ročník

Z hodnot (Obrázek 4) je vidět jednoznačný nárůst skóre u všech zmiňovaných výroků kromě výroku 4 *Nikdy nechci zestárnout*, který byl po úvaze vyloučen z dalšího statistického zpracování, protože nebyl vhodně položen.

Dále byla spočtena střední hodnota z normalizovaného skóre všech výroků a jejich směrodatná odchylka, viz Obrázek 5. Soubor dat (stejně jako ve druhé třídě) vykazuje znaky normálního rozdělení. Z grafu (Obrázek 5) lze vypožorovat, že s nízkou mírou nejistoty došlo k nárůstu skóre – zlepšení postoje žáků páté třídy k seniorům. S využitím zavedené slovní stupnice (viz kapitola 5.1.1 Diskuze k výsledkům – druhý ročník), lze hodnotit zlepšení postoje z neutrálního na dobrý.



Obrázek 5: Komparace skóre pretestů a posttestů 5. ročníku

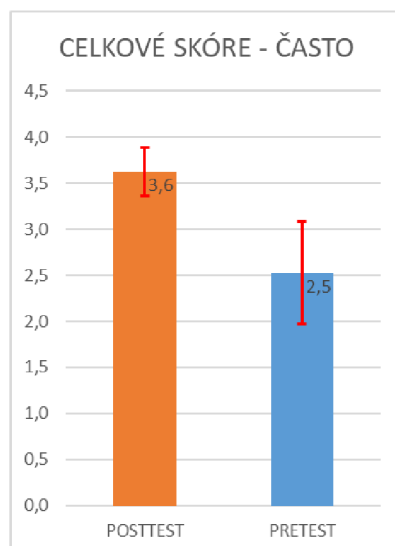
Sloupcový graf (Obrázek 5) vyjadřuje celkovou změnu skóre mezi pretesty a posttesty, červená chybová úsečka označuje směrodatnou odchylku, která vyjadřuje variabilitu dat vzhledem k průměru.

5.3 Vyhodnocení kontaktů dětí s prarodiči

Doposud byly vyhodnocovány skupiny dětí dělené podle jednotlivých tříd. Výrok 11 *Často se vídám s babičkou a dědou* poskytl možnost rozdělit děti do skupin:

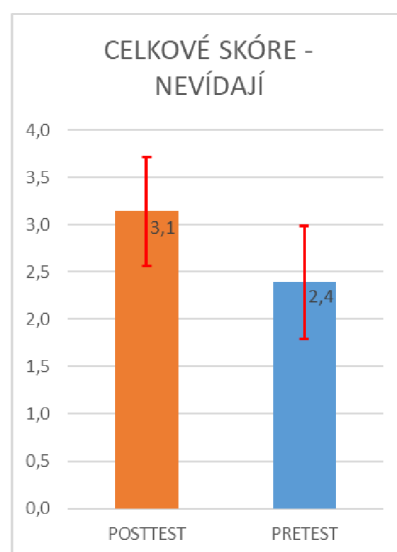
- často (každý týden) se vídám s prarodiči (ti, kteří označili v dotazníku *Určitě!*) – 8 žáků
- nevídám (několikrát za rok) se s prarodiči (v dotazníku uvedeno jako *Vůbec ne!*) – 4 žáci

a pozorovat, jestli se přístup ke starým lidem v těchto skupinách liší a jak se změní po sezeních se seniory a sdílením příběhů s nimi. Metodika zpracování dat byla totožná jako v předchozích případech a celkové skóre pro oba případy je znázorněno na Obrázcích 6 a 7. Postoj k seniorům před sezeními (výsledky pretestu) jsou u obou skupin v rámci statistické nejistoty shodné. Z toho vyplývá, že vztah k seniorům není ovlivněn četností návštěv dětí s prarodiči. Je však potřeba zvážit malý statistický vzorek a další nejistoty, jako např. jestli všichni žáci stejně pochopili význam četnosti v dotazníku. V souladu s předchozími výsledky lze u obou skupin vidět nárůst skóre mezi pretesty a posttesty. U žáků, kteří se častěji vídají s prarodiči, je změna z neutrálního postoje na skvělý. U žáků, kteří se s prarodiči nevídají, je nárůst skóre nižší (z neutrálního na dobrý). Je však nutné připomenout relativně malý soubor dat.



Obrázek 6: Komparace skóre pretestů a posttestů Určitě!

Sloupcový graf (Obrázek 6) vyjadřuje celkovou změnu skóre mezi pretesty a posttesty pro žáky, kteří se často vídají s prarodiči, červená chybová úsečka označuje směrodatnou odchylku, která vyjadřuje variabilitu dat vzhledem k průměru.



Obrázek 7: Komparace skóre pretestů a posttestů Vůbec ne!

Sloupcový graf (Obrázek 7) vyjadřuje celkovou změnu skóre mezi pretesty a posttesty pro žáky, kteří se s prarodiči nevídají, červená chybová úsečka označuje směrodatnou odchylku, která vyjadřuje variabilitu dat vzhledem k průměru.

Další dělení, které se přirozeně nabízí, je pozorovat vztah k seniorům a efekt sdílení příběhů mezi chlapci a dívkami. Z odpovědí v dotaznících však vyplývá, že se výsledky obou skupin liší pouze minimálně a jsou v rámci statistické nejistoty shodné.

5.4 Postřehy žáků

Samotnému setkání se seniory předcházelo povídání s žáky. Nejdříve jsme řešili, kde děti seniory nejčastěji potkávají. Odpovědi pro obě třídy jsou zaznamenané v Tabulce 6, protože se nejevily téměř žádné rozdíly mezi jednotlivými třídami.

Tabulka 6: Možnosti setkávání žáky se seniory – žáci 2. a 5. ročníku

zjišťovaný jev	místo setkání	četnost odpovědi
Kde se žáci potkávají se seniory?	V obchodech	13
	V dopravních prostředcích (vlak, autobus a další)	9
	Sousedé	3
	Na procházkách	2
	Babička a dědeček	8
	V domově důchodců (kde je i prarodič žáka)	1
	Na hřišti	2

Z odpovědí výše vyplývá, že nejčastějším způsobem, kdy se žáci setkávají se seniory, je nakupování v obchodech, naopak nejméně často je setkávání v domově pro seniory.

Dalším tématem k diskusi bylo, co si žáci o seniorech myslí. Odpovědi žáků před setkáním se seniory jsou znázorněny v Tabulce 7 pro 2. třídu a v Tabulce 8 pro 5. třídu.

Tabulka 7: Názory na seniory před setkáním – žáci 2. ročníku

zjišťovaný jev	odpověď žáka
Co si mysleli žáci 2. třídy o seniorech před setkáním?	Jsou staří, jsou v důchodu (někteří můžou být, ale nemusí)
	Mluví potichu a pomalu, často jim není moc rozumět
	Mají falešné zuby, protézy nohou, rukou a kloubů
	Všechno je bolí, hlavně záda a klouby, chodí pomalu
	Špatně slyší a celkově ztrácejí smysly
	Odpovídají automatu na kávu (automat „děkujeme“, senior odpoví „prosím“)
	Vypadávají jim vlasy a zuby, mají svraštělou a povislou kůži
	Často čtou (knížky, časopisy), šijí a pletou
	Potřebují pomoc, často se jim něco stane
	Hodně věcem nerozumí (moderní technologie, auta, televize), bojí se řídit auta
	Používají staré věci (váha, telefon, mlýnek na kávu, obrovské nůžky na látku...)
	Jsou protivní a nevrlí
	Někteří jsou akční, často chodí na procházky, hodně toho ujdou
	Dožívají se vysokého věku klidně 100 nebo až přes 200 let
	Potřebují hodně odpočívat, hodně spí

U 2. ročníku převládá negativní pohled na seniory, obzvláště na jejich fyzickou stránku. Žáci viděli seniory jako staré, pomalé a ošklivé.

Tabulka 8: Názory na seniory před setkáním – žáci 5. ročníku

zjišťovaný jev	odpověď žáka
Co si mysleli žáci 5. třídy o seniorech před setkáním?	Nenávidím, když je v Kauflandu zlevněné mléko a je naplněný celý Kaufland důchodců a my chceme s mamkou třeba jen něco málo koupit
	Jsou trochu pomalejší, hlavně když řídí auto, musíme mít s nimi trpělivost
	Někteří jsou otravní
	Myslí si, že když jsou staří, měli bychom jim dávat nějakou velkou úctu a respekt
	Musíme jim říkat věci mnohokrát a nahlas
	Senioři můžou mít v těle nějakou nemoc, takže k nim musíme mít úctu
	V obchodě, když jsme byli nakupovat, stál za námi starší pán a pořád do nás narážel košíkem a říkal, že jsme pomalí
	Hlavně když jsou slevy, je obchod plný starých lidí
	V obchodě před námi stála paní a měla asi něco objednaného a nějaká stará paní za námi na tu prodavačku začala křičet, proč si to může koupit a ona ne
	Na peníze jsou dobrý (jsou důvěřiví a nechají se oklamat)
	Nesmí dělat žádný sport, mají chatrné kosti - Viděla jsem babičku, která v 90 letech dělala gymnastiku!
	Když jsem u babičky, nutí nás jíst cukroví, moc navařují a mají přecpané mrazáky
	Neustále opakují věci, ptají se na to samé znovu dokola, nic si nepamatují
	V autě jezdí hrozně pomalu a nebezpečně
	Pomalou přechází silnici, když jdou přes přechod, máma jim říká, ať si pohnou
	Vaří jídla, která se vařila v době, kdy byla babička mladá, jsou těžká, už nejsou in - Guláš a svíčková jsou stále in!
	Neustále si pouští šlágr
	Vše je potřeba opakovat stokrát, než to pochopí, vůbec neslyší
	Ve vesnici bydlí paní sama a vždycky čeká, až někdo vyjde a paní nás vždycky zastaví a začne nám vyprávět, co se jim přihodilo a trvá to třeba půl hodiny a opakuje věci, které už řekla, já už pak nevím, co mám dělat, protože mě to už nebaví, takže se pak musím vždycky na něco vymluvit, že už musím jít
	Když jsou v akci tatranky, babička jich koupí moc a pak mi je po jedné dává
	Babička má brát prášky, protože se jí zavodňuje tělo, ale ten prášek jí třeba spadne, ale ona si myslí, že si ho už vzala
	Když jsou venku, tak někdy jdou na nějaké místo, tam si sednou a můžou tam být až hodinu a třeba se jen dívat do plotu
	Když přijedu od babičky, jsem přecpaný a celý večer mě bolí břicho
	Někteří se míchají do politiky, děda mě o tom nutí mluvit, i když nechci, hádá se se mnou, kdo je lepší, i když já nic neříkám
	Buď loví slevy, nebo si stěžují, že je všechno hrozně drahý
	Jsou závislí na naší obsluze, jsou to starší mimina
	Připraví hrozně moc jídla a doufají, že to všechno sním, a když řeknu, že jdu na trénink, tak mi to nabalí s sebou a pak to vyhodíme, protože to nesníme
	Babička se mě tisíckrát ptá, jestli mi něco nechybí

	Ztrácí pojem o tom, kde jsou a jaký je čas
	Děda dokáže hodinu šmírovat, co se děje na ulici
	Tady ve městě je babka na kole s českou vlajkou a všem vnucuje svoje názory o politice, že až budou povodně a my nebudeme mít co jíst, ať se jí na nic neptáme - Jooo, tu znám, ta je strašná!
	Soused neustále koukal po mě a mojí sestře a mamka mu chtěla něco říct, ať už to nedělá a blbě na nás nečumí a pak už nemusela, protože 5 dnů na to umřel
	Moje babička neustále říká, jak dřív bylo všechno lepší a levnější a táta mi pak řekl, že ale byly menší výplaty, že se to nedá tak brát
	Moje prababička něco řekne, pak jí něco řeknu já a ona řekne, že přece není blbá a za hodinu to stejně udělá

Žáci 5. ročníku nejčastěji zmiňovali negativní zkušenosti se seniory z obchodů, popisovali je jako protivné a otravné.

Názory žáků po setkání se seniory jsou opět znázorněné dohromady pro obě třídy v Tabulce 9, protože pohledy byly velmi podobné a často se opakovaly napříč třídami.

Tabulka 9: Názory na seniory po setkání – žáci 2. a 5. ročníku

zjišťovaný jev	odpověď žáka
Co si žáci 2. a 5. třídy mysleli o seniorech po setkání s nimi? Co si pamatovali a co je zaujalo?	Paní byla sympatická, moc hodná a milá
	Bavilo mě čtení ze starých knih, i když některým částem jsem moc nerozuměl
	Mně se líbilo ty staré knihy prohlížet
	Zaujalo mě, že si babička chodila číst ven a velmi často
	Babička byla milá a rozkošná
	Hezké byly ty staré fotky - Ale neměly žádnou barvu, to se mi nelíbilo!
	Chtěla bych vidět starou aktovku a v zimě na ní zkusit jezdit po sněhu
	Zaujalo mě vyprávění o sázení lesa a vidět ho dnes
	Mě bavilo porovnávat oblečení, neumím si představit, že bychom to nosili i dnes
	Zaujalo mě, jak vypadala dříve naše ulice, byla úplně jiná, stály tam jiné domy
	Líbilo se mi, jak se čtecí babička celou dobu usmívala
	Setkání bylo velmi příjemné

Názory žáků na seniory po setkání byly kladné, nejčastěji že babička byla velmi milá a hodná.

5.5 Komunikace žáků se seniory

Jak se ukázalo během jednotlivých setkání, členění do témat nebylo úplně jednoznačné, protože žáci se neustále doptávali na různé věci a mnohdy se došlo k úplně jinému tématu, než bylo plánováno. K určitým podoblastem jednotlivých témat se ani nezvládlo dojít, ale naopak se probírala řada jiných oblastí. Záznam zajímavých postřehů komunikace mezi seniorem a žáky z jednotlivých setkání je zobrazen níže, rozčleněn do probíraných témat.

Škola

Škola byla veliká a moderní budova v té době. Měli jsme moc hodnou paní učitelku.

Ve třídě byly 3 řady dřevěných lavic, seděli jsme ve dvojicích. Na lavicích jsme měli kalamáře s inkoustem, to je taková nádobka, protože se psalo perem s násadou, která se musela neustále namáčet v inkoustu, aby pero psalo. Vepředu na stupínku byla velká dřevěná tabule, na kterou jsme psali křídou. Pak tam byl stůl pro paní učitelku. Také tam bylo pravítko, ukazovátka a dokonce rákoska, to pro případ, kdybychom zlobili, to jsme pak pěkně dostali přes natažené dlaně rákoskou. Pěkně to štípalo, tak jsme byli raději hodní. Na stěnách visely názorné obrázky, například zvířata nebo mapa. Učili jsme se z učebnic, v první třídě to byl například slabikář, počtář a také nějaká písanka. Předměty jsme měli jako vy, češtinu, matematiku, tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu, hudební výchovu, bylo to podobné jako u vás. Domácí úkoly jsme dostávali téměř každý den. Pera jsme nosili v dřevěných penálech. Kdo zlobil, musel zůstat po škole a napsat stokrát, že nebude vyrušovat při vyučování.

Zájmové kroužky po škole žádné nebyly, chodili jsme hned po škole domů, kde jsme si udělali domácí úkoly a pak jsme pomáhali mamince s domácími pracemi (například vynést koš nebo utřít prach).

Starší děti chodily do školy pěšky z vedlejších vesnic, v zimě jezdily na lyžích. Celkově bývalo více sněhu než dnes, stavěli jsme velké sněhuláky a celkově si moc užívali všemožné zimní radovánky.

Žáky obzvláště zaujalo vyprávění o klouzání se na kožených aktovkách cestou do školy: „Když napadl sníh, cestou do školy se děti klouzaly z kopečku. Jenomže někteří se klouzali na aktovce! Když už to bylo uklouzané a ledové, tak to bylo v pohodě, jenomže když napadl nový sníh a oni jeli na té aktovce, dostal se ten sníh do aktovky, a když přišli do školy, měli mokré učebnice a sešity! Dříve se nepsalo propisovačkami, ale perem, a když se ten sešit namočil, víte, co se stalo? Všecko se rozmazalo a víte, co ten dotyčný, kterému se to stalo, musel udělat? Musel celý ten sešit přepsat! A vezměte si, že už bylo třeba ke konci roku! Na začátku, když byly popsány 2, 3 listy, to se dalo, ale když to bylo hodně stránek, to se ty děti pak vůbec nedostaly třeba 3 dny ven, protože museli psát a psát a psát. To se stalo třeba mému bratrovi. Sešity a učebnice jsme dostávali, ale učebnice jsme na konci vraceli a kdo tu učebnici poškodil, paní učitelka to vždycky na konci prohlížela a kdo měl učebnici poškozenou, musel ji zaplatit. Někdo si myslel, že když jsme učebnici dostali zadarmo, že jsme si ji nevážili,

ale to není pravda.“ Po uvedeném vyprávění následovalo porovnávání fotografií, na kterých byly vyobrazené aktovky a dnešních školních batohů. Žáci také samovolně začali donášet různé sešity a učebnice a ukazovali, že učebnice také dostávají od školy a musí je vracet nepoškozené.

„Zde mám fotografii třídy, to jsem byla možná stará jako vy a představte si, že stále dokážu pojmenovat úplně každého, nezapomněla jsem jediné jméno spolužáka nebo spolužačky.“

Babička vyprávěla, jak les, který je vidět z okna naší třídy, sázela se svými spolužáky a s rodiči (celá škola po dnech po třídách). „Rodiče vykopali díru, pan lesník podal sazeničku, kterou dali do země, rodiče zasypali a my ušlapali kolem dokola, aby když bude pršet, voda hezky prosakovala a dostala se až ke kořínkům. Asi jsme to dělali dobře, protože už je to 60 let a je tam velký les, který můžeme vidět. Spousta stromů se musela už vykácet, protože byly staré. Moc mě to bavilo, dokonce básničku, kterou jsme u toho sázení říkali, si stále pamatuji. To místo se následně stalo mým zamilovaným místem, kam jsem si chodila číst i s pejskem, málokdo tam byl.“

Jídlo

Naše strava byla dříve velmi prostá, snažili jsme se využívat co nejvíce věcí z přírody a zužitkovat je beze zbytku. V obchodech spousta věcí nebyla a stály se obrovské fronty. Ne nadarmo se říká fronta jako na banány. Teprve postupem času začaly vznikat supermarkety, které znáte dnes, a jídla je tam tolik, že by to nikdo nikdy sníst ani nemohl.

Výrobky byly kvalitní a poctivé, jogurt se musel sníst do pár dnů, jinak se zkazil a to byla ohromná škoda, to nemohl nikdo dopustit. Dnes si říkám, že to nemůže být ani pořádný jogurt, když má tak dlouhou záruku. Pamatuji si, že jednou na výletě jsem si mazala chleba máslem a kousek másla mi upadl. Moje maminka začala brečet, jaká to je škoda, že to máslo už nemůžeme použít.

K svačince jsme ve škole dostávali mléko, které se nalévalo z velkých bandasek každému do vlastního hrnečku, k tomu jsme dostávali jeden suchý rohlík. Někdo si přinesl také třeba jablko. Obědy jsme si mohli zakoupit ve školní družině.

Hračky a hry

„Jako poválečná generace jsme byli hodně chudí, ale díky tomu jsme si uměli vážit i maličkostí. Neměli jsme žádné složité a drahé hračky, většinou to, co se dalo najít doma. Mezi mé nejoblíbenější hry patřila guma, jak už název napovídá, stačila pouze obyčejná prádelní guma, a jak nás to dokázalo zabavit! Vydrželi jsme i několik hodin bez přestávky!“ Žáci

školku s gumou vůbec neznali, proto jsme museli celé třídě slíbit, že na příští setkání přineseme prádelní šňůru a babička nás naučí skoky.

Jako malá jsem se svým bratrem hrála hodně her, jako je například člověče, nezlob se, dáma, halma, karty...

Hračky jsme dostávali málo, většinou jen výjimečně třeba k Vánocům nebo k narozeninám, ale hlavním dárkem bylo vždy to, co bylo právě potřeba, nejčastěji oblečení, takže taková panenka, to byla opravdu velká vzácnost. Já měla panenku a kočárek, kterého jsem si velmi vážila. Bratr měl vláček a auto, ale také měl moc rád koníky, takže měl i koníka a stáj. Hračky v té době byly hodně z plechu, například natahovací autíčka. Radost jsme měli také z knih, když jsme dostali.

Hodně času jsme trávili venku, kde jsme si hráli s míčem nebo se švihadlem, hodně na schovávanou, na honěnou nebo vybíjenou. Kolo měl opravdu málokdo, jen ti, kteří byli z bohatších rodin, ale zase byli hodní a občas nám je půjčovali, tak jsme se na tom kole všichni vystřídali.

V zimě jsme chodili sáňkovat, to se sáňkovalo klidně ve městě na silnicích, protože tolik aut tenkrát nejezdilo. Nebo jsme chodili na kluziště, kde jsme bruslili, ale neměli jsme brusle, jako máte dnes vy, většinou to byly jen takové šlajfky, které se přidělávaly na botu kličkou.

V létě jsme chodili plavat, plavat jsme se učili od svých kamarádů.

Vánoce

Porovnávání dřívějších a dnešních stromečků, oproti dnešku byly v porovnání vzhledově chudé. Zdobilo se věnečky, kolečky z perníku, nazdobené bílou polevou. Děti souhlasily, že hodně z nich zdobí také doma perníčky bílou polevou na Vánoce, ale nikdo je už nedává na stromeček.

Karneval

Povídání začalo výčtem všemožných kostýmů, které kdy žáci měli během nějaké karnevalové či maškarní akce (různé příšerky, princezny, zvířata a další). Babička nám vyprávěla, že dříve nebyly úplné kompletní kostýmy, ale pouze kloboučky, které jsme mohli vidět na další černobílé fotografii. Žáci se podívovali a ptali se, zda to babičce není líto, že nic takového nebylo. Seniorka odpověděla, že dřív to bylo běžné a nikomu to nepřišlo, i tak si užili spoustu zábavy a legrace. Teprve časem se začaly objevovat kostýmy a jí ušila teta kostým kočky z toho, co se doma našlo a nikdy na to nezapomene. Žáci okamžitě vyjevili zájem, rádi by ten kostým viděli. Díky této zmínce jsme se dostali k tématu fotoaparátů. „Dříve byly fotografové,

kterí udělali pouze pár snímků, bylo to drahé. Ten fotograf něco vyfotil a vůbec nevěděl, jak to vypadá. Fotil na film, který se musel nechat vyvolat, teprve potom zjistili, jak ta fotka vypadá. Proto jsou ty fotografie vzácné.“ Při prohlížení dobových fotografií jeden z žáků poznamenal, že mu vadí, že fotografie jsou černé a tmavé, babička nám musela vysvětlit, že barevné fotografie vůbec neexistovaly.

Spartakiáda

Celá republika se zapojovala do společného cvičení a cvičily školy, různé organizace a svazy, muži, ženy, vojáci... Paní učitelka nesla májku se stuhami a my všichni jsme se těch stuh drželi. „V té době ještě nebyly televize, teprve začínaly. Vždy v neděli odpoledne se chodilo do kina, hrály se pohádky pro děti. Chodilo se hlavně v zimě, to se chodilo pravidelně, v létě jsme chodili spíše na procházky.“

Ve volném čase jsme chodili k jednomu sedlákovi na statek, kde jsme mu rádi pomáhali, například obracet a sušit seno nebo se starat o zvířátka. Za odměnu jsme dostali třeba tašku brambor za tu práci.

Knihy

Již Frey (1929) dospěl k závěru, že četba je pro děti něčím významnějším než jen pouhou zábavou. Je pro mládež odpočinkem, rekreací a posilou pro život a práci. Stejný pohled měla na knihy i naše čtecí babička.

Žáky zaujal rozdíl mezi knížkami, které se dříve četly a dnešními knížkami pro děti a mládež. Porovnání obrázků bylo uskutečněno na knížce Broučci od Jana Karafiáta. Žáky ani tak nepřekvapilo, že obrázky v knížce nebyly barevné, navíc okamžitě ukazovali své publikace, které aktuálně čtou, například Harry Potter od J. K. Rowlingové, kde ilustrace chybí téměř úplně. Děti dále porovnávaly vlastní přinesené publikace, například Škola jednorozců od Lindy Chapmanové, s knihami od babičky. Žáci srovnávali velikosti písma a hledali letopočty, kdy byly jednotlivé knihy vydány. Zde došlo k opravdu velkému údivu, protože knihy babičky byly vydány například v roce 1933 a v roce 1959. Když žáci hledali letopočty vydání svých knížek, měli srovnání, protože jejich knihy byly nejčastěji vydány v letech, kdy se sami žáci narodili. Po přečtení ukázky žáci konstatovali, že jim přijde příběh moc zdouhavý a složitý. Novější knížka z roku 1959 měla jediný barevný obrázek v celé knížce. Babička žákům vysvětlila, že právě díky tomu obrázku to byla jedna z jejích nejoblíbenějších knížek, protože to byla vzácnost. Na otázku, proč je dobré číst, odpovídali mladší žáci hlavně tím, že je to baví. Starší žáci navíc přidali, že je to pro ně forma odpočinku a relaxování.

Naše babička navíc doplnila, že v knize najdeme každý kamaráda nebo kamarádku a velmi často nám kniha radí, co máme kdy udělat, najdeme v ní mnoho inspirace do života, což si mnohdy uvědomíme až ve chvíli, kdy jsme už starší. „Existují rodiny, kde knížky vůbec nemají, což je velmi smutné.“

Osobní život

Z vyprávění, jak to vypadalo doma, žáky zaujal popis toho, jak rodina babičky musela získávat v domácnosti vodu. „Kdykoli jsme potřebovali vodu, museli jsme ji donést zvenku, doma voda nebyla. Venku před domem stála pumpa na vodu.“ Okamžitě následovala reakce žáka, který upozornil na film, kde dědeček myl dítě pod pumpou ve studené vodě (Jak dostat tatínka do polepšovny). Seniorka zareagovala úplně výborně a ihned navázala na zmíněný film. „Myli jsme se pouze jednou týdně a voda se ohřívala v koupelně v kotli, pod kotlem se topilo. Aby se voda rychle ohřála, chodilo se do lesa a sbírali jsme šišky, které rychle vodu ohřály, ale muselo se často přikládat. Já jsem si vždycky do koupelny sedla, četla knížku a u toho přikládala a přikládala a byla to moje nejoblíbenější činnost.“ Nikdo z žáků si nedovedl představit, že by takhle musel ohřívat vodu ve vaně, než by se chtěl omýt, většina dětí se myje skoro každý den, děvčata si myjí vlasy jednou za 3 až 4 dny. Naopak žáci nezapomněli poznamenat, že kotel mají v kotelně, kde se musí také topit, aby měli teplo.

Praní prádla

„Moje maminka měla už pračku, ale někteří stále ještě prali na valše, víte, co to je?“ Žáci věděli a ihned začali popisovat, že je to taková kovová harmonika nebo prkno, na kterém jsou kovové vroubky... Někteří si vzpomněli, že jednou používali valchu ve škole jako hudební nástroj. „S vypraným prádlem se chodilo k řece, teda poté, co se vyvařilo, zvalchovalo a poté se doneslo k té řece. Tenkrát byly řeky ještě čisté.“

Husy

„Často jsem měla za úkol hlídat housátka a pást je. Jednou jsem je pásala a vzala jsem si s sebou knížku, jenomže jsem se začetla a nedávala jsem na housátka pozor. Housátka utekla a něco provedla. Utekla mamce do záhonu, kde byl zasázený mladounký salát.“ Děti: „Mňam!“ „No, to bylo mňam! Ale i pro ty husičky! Já dostala! Maminka mě nikdy nebila, ale spíš mi říkala, proč jsem to udělala, že mi zavře všechny knížky do skříně a zamkne! Moc mě to mrzelo...“

Babička vyprávěla, jaké různé obchody dříve existovaly, žáci hádali, co se tam prodávalo. Něco věděli hned, jiné obchody slyšeli poprvé. Zmínilo se třeba o koželužství, jatkách

či rukavičkářství. Vše bylo doplněno fotografiemi míst, kde se obchody dříve nacházely. Žáci znali všechna místa, protože se jednalo o okolí školy, proto bylo nesmírně zajímavé pozorovat jejich reakce, jak jsou překvapení, jaký to je rozdíl dříve a dnes. Největší zaujetí bylo v porovnání obchodní budovy Kaufland a velkých paneláků se skromnou ulicí a jednotlivými malými domečky. Žáci byli opravdu upřímně překvapení, dokonce říkali, že se musí hned doma zeptat rodičů, zda si také ještě pamatují, co stálo dříve místo Kauflandu, kam dnes chodí společně nakupovat.

„Já jsem poválečná generace a moc peněz nebylo. Koruna za mě byla ještě papírová bankovka! Kovové byly halíře – 1, 3, 5, 25, 50 a koruna, která byla i papírová. Lidé vydělávali mnohem méně než dnes, ale vše bylo nesrovnatelně levnější, dnes rohlík stojí 3 Kč, za mě stál 20 haléřů, když jsem byla malá, později 30 haléřů, mléko stálo 80 haléřů, později jednu korunu.“ Při vyprávění o penězích se třída rozdělila na dvě protichůdné skupiny. Jedna část se podivovala, že to není možné a druhá s tím byla naopak smířená a začala nadhazovat částky, které měly představovat dřívější výplatu. Ovšem přehled mladších dětí byl v tomto ohledu velmi vzdálený, proto nám babička uvedla vše na pravou míru.

„Tatínek pracoval v Borovině, dělal boty, jeho měsíční výdělek byl 700 až 800 korun, to je neporovnatelné. Dnes je běžný výdělek 20 až 30 tisíc korun. Těžko říct, zda to bylo nebo nebylo drahé. Dnes bychom řekli, že to bylo skoro zadarmo, ale pro nás to bylo dříve také drahé, protože to bylo po válce, kdy to bylo tady právě všechno zničené a lidé se s tím museli vyrovnávat a spousta věcí se tady budovala. Stavěly se nové silnice, stavěly se nové továrny. Dnes už ty továrny zase nefungují, to byla například První brněnská, Západomoravské strojírny, stavěly se přehrady. Například určitě znáte Lubí!“ Následovala bouřlivá reakce dětí, protože vodní nádrž Lubí se nachází přímo kousek za školou. „To jsem byla tak velká jako vy, možná malinko větší, když se ta přehrada postavila. To byla veliká sláva, to my ze školy jsme se tam byli dívat, to ten les kolem nebyl, těch lesů celkově tolik nebývalo, všechno bylo vykácené, protože lidé neměli elektrické ani plynové topení, topilo se dřevem a uhlím, dřeva bylo hodně potřeba, všechno se vyřezávalo už jako mladé, takže toho moc nebylo, ale později se to znovu vysazovalo. Například akce zazelenit přírodu, kde mohlo být pole, se vysazovaly stromy. Také dříve lidé za války a i před válkou, když byla doba krize, byli lidé chudí, aby se užívali, pěstovali nebo chovali doma králíky nebo kozy doma, měli prasátko a ono to chtělo něco žrát, takže na těch kopečcích byla tráva, kterou chodili žnout, sekat a sušili na seno a na krmení pro ty králíky a kozičky a pak to tam vysazovali. My jsme se tam chodili dívat, a když ta hráz

byla dokončená, tak se tam konala slavnost. Pod tou hrází byly postavené jednoduché stoly a lavice a spousta lidí tam přijela a byla tam oslava. Prodávaly se tam sladkosti a chlebičky, něco na pití. Byla tam spousta lidí z města, i z radnice, kteří to slavnostně jako otevírali a bylo tam i pivo. Byla tam i nějaká kapela, která tam hrála, to si pamatuji, že to byla velká sláva.“ Žáci ihned nabízeli všemožné oslavy v rodině a slavnosti, hlavně na náměstí. Pouze jim nedávalo úplně smysl, proč to všechno museli lidé dříve dopravit k vodní nádrži poměrně dál od středu města a přístupné pouze kopcem dolů.

„Když jsem byla malá, nebyly žádné pořádné bundy ani oteplováky, nosily se kalhoty a kabáty z látky, dokonce i v zimě. Maminka dbala na to, abych chodila načančaná a načesaná, nosila jsem účes, kterému se říkalo kohout, vlasy vyčesané a velkou mašli, k tomu šatičky. Podle výrazu na fotce můžete posoudit, jak se mi to líbilo.“ Žáci se okamžitě začali smát, protože malá holčička na fotce se velmi mračila. Okamžitě začal reagovat klučina: „Když jsme šli do divadla, mamka mě donutila vzít si košili a nové boty, hrozně mě tlačily!“ Žili jsme ve dvoupokojovém bytě, kde již byla elektřina, měli jsme elektrickou žehličku a rádio, svítily jsme elektřinou. Maminka prala na valše, myli jsme se jednou týdně v neděli v neckách. Vodu jsme ohřívali v kuchyni na kamnech a v té ohřáté vodě jsme se pak omyli všichni postupně. Pro vodu chodily všechny byty na chodbu, kam byla pro všechny zavedená. Tam byla také výlevka, kam jsme tu vodu opět odnesli. Záchod jsme měli suchý, opět několik bytů dohromady na chodbě, což nebylo nic pěkného, ale také jsme to přežili.

„Omluva je velice důležitá – úplně každý z nás udělá někdy nějakou chybu a může druhému nějak ublížit, většinou to je nechtěné, ale stát se to může, proto je neskutečně důležité se omluvit a hlavně se musíme snažit, aby ta věc, za kterou se omlouváme, se už nikdy nestala.“

Při vyprávění příběhů jsem se vždy sama zaposlouchala do slov babičky stejně jako děti. Kolikrát se nějaký žák zeptal na otázku, která mě také hned napadla. Žáci měli zajímavé dotazy, připomínky nebo vlastní postřehy, díky čemuž bylo povídání poutavé a zajímavé pro všechny zúčastněné strany.

6. ZÁVĚRY PRÁCE A DOPORUČENÍ DO PRAXE

6.1 Splnění cílů, zodpovězení výzkumných otázek

Cílem výzkumu bylo zodpovědět hlavní a dílčí otázky.

6.1.1 Plnění cíle diplomové práce

Předchozí kapitoly ukázaly, jak žáci vyplňovali postoje k jednotlivým výroky a jaký byl trend jejich postoje k seniorům mezi pretesty a posttesty. Bylo však obtížné rozhodnout, jestli lze hypotézu *Lze sdílením příběhů seniorů ve výuce posílit mezigenerační vztahy?* potvrdit nebo vyvrátit, jelikož nebylo snadné definovat konkrétní míru (kritickou hodnotu) např. posunu střední hodnoty mezi pretesty a posttesty s ohledem na statistické chyby, kdy hypotéza platí. Pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky byl tak zvolen t-test (Studentův test) [<https://cit.vfu.cz/statpotr/POTR/Teorie/Predn3/ttest.htm>]. Ten umožňuje z výsledků testování statistické významnosti rozdílu středních hodnot vyvodit závěr o účinnosti sdílení příběhů seniorů pro posílení mezigeneračních vztahů. Konkrétně byl zvolen dvojvýběrový párový t-test. Ten se používá pro hodnocení experimentů, kde není známa střední hodnota základního souboru, a porovnávají se pouze dva soubory výběrových dat (pretesty a posttesty jedné skupiny žáků).

Párový t-test se provádí následujícím způsobem. Spočítají se rozdíly mezi odpovídajícími si hodnotami x (sloupec NORM. SKÓRE v Tabulce 3 a v Tabulce 5) v obou skupinách dat a poté se spočítá průměr \bar{x} a standardní odchylka (STD) těchto rozdílů. Poté vypočteme testovací kritérium T:

$$T = \frac{|\bar{x}|}{STD(x)} \sqrt{n} \quad ,$$

kde n je počet členů souboru (žáků). Vypočtenou hodnotu T porovnáme s kritickou hodnotou (tabulková hodnota <https://cit.vfu.cz/statpotr/POTR/Teorie/tabulky.htm#ttest>) pro zvolenou hladinou významnosti α . Tu jsme zvolili standardně $\alpha = 0.05$, kdy připouštíme riziko 5% chyby. Pro výpočet párového T-testu byla využita funkce T.TEST nástroje Microsoft Excel (<https://support.microsoft.com/cs-cz/office/t-test-funkce-d4e08ec3-c545-485f-962e-276f7cbcd055>). Vstupem do funkce jsou množiny dat (NORM. SKÓRE pretestů a posttestů), parametr "Chvosty," který určuje, zda se jedná o jednostranné či dvoustranné rozdělení (v našem případě dvoustranné) a parametr "typ" určující typ T-testu, který má být proveden. V našem případě bylo nastaveno "typ" = 1, což odpovídá párovanému testu.

Výstupem funkce je pak pravděpodobnost odpovídající párovému t-testu s oboustranným rozdělením. Výsledky jsou shrnuty v následujících tabulkách.

Tabulka 10: T-test 2. třída

T-TEST (2.TŘÍDA)		
	PRETESTY	POSTTESTY
O1	2,7	3,7
O2	2,8	3,8
O3	3,4	3,8
O4	1,4	1,3
O5	1,8	3,5
O6	3,3	3,3
O7	1,9	3,4
O8	3,3	3,8
O9	3,6	3,8
O10	3,3	3,2
PRŮMĚR	2,9	3,4
STD	0,6	0,2
PRAVDĚPODOBNOST T-TESTU (p)	0,01	

Tabulka 10 zobrazuje data pro výpočet pravděpodobnosti odpovídající párovému t-testu s oboustranným rozdělením (p) pro 2. třídu.

Tabulka 11: T-test 5. třída

T-TEST (5.TŘÍDA)		
	PRETESTY	POSTTESTY
O1	1,8	3,5
O2	2,0	3,0
O3	3,0	3,7
O4	1,5	1,4
O5	2,0	3,0
O6	2,2	3,0
O7	2,1	3,0
O8	2,5	3,6
O9	3,2	3,9
O10	2,4	3,3
PRŮMĚR	2,3	3,3
STD	0,5	0,4
PRAVDĚPODOBNOST T-TESTU (p)	2,0E-05	

Tabulka 11 zobrazuje data pro výpočet pravděpodobnosti odpovídající párovému t-testu s oboustranným rozdělením (p) pro 5. třídu.

Na základě vypočtených pravděpodobností lze zformulovat tvrzení:

Protože rozdíl mezi průměry skóre obou testování (pretesty a posttesty) byl statisticky vysoce významný ($p < 0,05$), mělo sdílení příběhů seniorů ve výuce 2. i 5. třídy vysoce významný vliv k posílení mezigeneračních vztahů. Vlivem začlenění seniorů do výuky a sdílením příběhů došlo ke statisticky vysoce významnému zvýšení pozitivního postoje žáků ke starým lidem.

6.1.2 Zodpovězení hlavní výzkumné otázky

Lze sdílením příběhů seniorů ve výuce posílit mezigenerační vztahy?

V rámci zorganizovaných setkání mezi žáky a seniory byly žáky vyplněny dotazníky, ve kterých bylo zkoumáno, zda žák nahlíží na některé skutečnosti v souvislosti se seniory jiným způsobem. Tyto dotazníky byly vyplňovány před (pretest) i po (posttest) setkání žáků se seniory, aby bylo možno srovnat setrvání žáka na původním názoru, či jeho posun. Postoje žáků k jednotlivým výrokům v dotaznících byly přepočteny na body, které poskytly kvantitativní data pro potvrzení nebo vyvrácení hlavní hypotézy. Z vyhodnocení dotazníků vyplývá, že sdílení příběhů seniorů ve výuce má vysoce významný vliv na posílení mezigeneračních vztahů, protože vlivem začlenění seniorů do výuky a sdílením příběhů došlo ke statisticky vysoce významnému zvýšení pozitivního postoje žáků ke starým lidem, a to v 95 % případů. Domnívám se tedy, že na hlavní otázku lze odpovědět kladně, avšak je nutné podotknout, že platnost tvrzení se vztahuje ke vzorku (žákům) a konkrétním faktorům, které hrály ve výzkumu roli. V navazujícím výzkumu na toto téma by bylo vhodné nejen navýšit testovaný vzorek (počet žáků různých věkových skupin z různých ZŠ), ale zahrnout další proměnné jako např. počet/pohlaví/věk seniorů, několik nezávislých „moderátorů“ setkání (učitelů) či jistou variabilitu v otázkách na dotaznících. Pak by bylo snazší vliv těchto závislých faktorů odhalit. Přesto nelze předpokládat (což potvrzuje i subjektivní pozorování změny chování žáků v průběhu výzkumu), že vliv těchto parametrů by zcela změnil trend ve výsledcích experimentu a popřel kladnou odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Předpokládám, že tyto faktory mohou spíše ovlivnit míru posílení mezigeneračních vztahů a jejich znalost by mohla vést k optimalizaci způsobu, jak taková setkání žáku se seniory vést.

6.1.3 Dílčí výzkumné otázky

6.1.3.1. Dílčí výzkumná otázka 1

Bylo možné vysledovat změnu pohledu žáků na seniory v průběhu celého pozorování?

Pohled žáků na seniory se odrážel v chování jednotlivých dětí v průběhu celého výzkumu. Od počátečního nedůvěřivého či neutrálního postavení přes počáteční „prolamování ledu“ až po konečnou neskryvanou zvědavost, která převládala i ve vědomí, že přišel někdo úplně cizí. V průběhu času se do diskuze zapojovalo více a více dětí.

Rozvedení odpovědi: Nejdříve se aktivně zapojovalo pár jedinců, kterých bylo postupně více

a více, až nám nakonec nestačil vymezený čas a setkání byla mnohem delší, než se původně plánovalo, protože dotazů stále přibývalo. Když setkání skončilo, převládal smutek a jeden žák se mě dokonce zeptal, zda by nebylo možné zařídit ještě další setkání s dalším seniorem, jiná žákyně nabízela, že by mohla říct své babičce a dědečkovi, zda by nemohli přijít, jiný žák zase chtěl organizovat výpravu do domu seniorů za jeho dědou.

Ze závěrečného hodnocení lze usuzovat, že žáci si odnesli trochu jiný pohled na seniory. Nikdo je už neviděl jako staré a nudné členy naší společnosti, kteří jsou odkázáni na naši pomoc a neví, co s časem. Žáci sami uznali, že je bavilo povídat si se seniory a dokonce dávali návrhy, co by mohli společně dělat, kdyby se ještě potkali příště (například že by si mohli společně udělat svačinku nebo nějaké jídlo, které senioři dříve jedli nebo si zahrát pohybovou hru z dětství seniorů). V souvislosti s dílčí otázkou 1 lze položit také otázku *Jak žáci vnímají příběhy seniorů, co si ze setkání odnesli, jak a čím byli obohaceni?*

Lze říct, že žáci získali mnoho zajímavých zkušeností a poznatků. Nejenomže poznali, že mnoho věcí dříve bylo jinak, také si uvědomili, že mnoho věcí bylo dříve mnohem složitějších a náročnějších, než je tomu dnes. Jen málokteré z dětí si dovedlo představit, že by si muselo zatopit a ohřát vodu předtím, než by šlo do vany. Ovšem na druhou stranu mnoho věcí vidí jako dost podobné, například že i dnes nosí učení v aktovkách, jen vypadají trochu jinak.

Myslím si, že během setkání se určitě změnil vztah dětí k seniorům. Na počátku se nikdo z žáků netvářil nadšeně, když se dozvěděli, že naši hodinu navštíví starší člověk. V průběhu výzkumu se postoj žáků měnil. Čím dál častěji se mě žáci ptali, jestli přijde znovu babička a o čem by si chtěli povídat. Na počátku setkání se většina žáků chovala odtažitě, dokonce jsem improvizálně zařadila rovnou dvě seznamovací aktivity místo plánované jedné, aby došlo k uvolnění atmosféry. V průběhu sezení se žáci uvolnili a poté už nebyly s dotazy k zastavení. Časovou dotaci jsme hodně výrazně přetáhli a sama jsem se nestačila divit, jak dlouho i žáci 2. ročníku vydrželi v klidu sedět a poslouchat. Byla jsem dokonce překvapená, kolik informací si žáci zpětně pamatovali ze sezení, když jsem se jich na setkání ptala po týdenní časové pauze.

6.1.3.2. Dílčí výzkumná otázka 2

Jaké skutečnosti žáky zajímají, které je zaujaly a byly pro ně atraktivní?

Nejvíce žáky zaujaly postřehy z osobního života seniorů, jak se obecně dříve žilo, jaké byly návyky a jak vypadaly domácnosti.

Rozvedení odpovědi: Žáci přirozeně vnímali některé rozdíly a odlišnosti dnešního a dřívějšího

života. Obzvláště skutečnosti ohledně hygieny, tj. užívání vody a společného záchodu pro celé patro panelového domu. To byl pro některé opravdu velký šok a někteří tomu nechtěli ani uvěřit. Mnozí nemohli pochopit, jak je možné, že neexistovaly barevné fotografie, že černobílé se jim nelíbí a vadí jim, jak jsou tmavé. Další oblastí, o kterou se žáci hodně zajímali, byly hračky a hry. Zde padl další návrh pro budoucí akce, kterým by bylo pohybové setkání, kde by senioři ukázali dětem, jak si dříve hráli, jaké měli jednoduché hry, které je zabavily i na dlouhé hodiny (například skákání gumy).

Velkým tématem byla samozřejmě i škola, protože jsme se vždy nacházeli přímo v jejích prostorách a vždy bylo možné konkrétní vyprávění okamžitě doložit a porovnat. Žákům se líbila představa psát perem, které by si museli namáčet v kalamářích, prý by to bylo mnohem zábavnější než dnes. S paní asistentkou jsme si neodpustili připomenutí, jak dopadlo tvoření během výtvarné výchovy, kdy jsme pracovali pouze s namáčením tuše a jak jsme ještě celou další vyučovací hodinu uklízeli celou místnost. Žáci ihned reagovali a přemlouvali babičku, ať také vypráví o příhodách, kdy někdo něco rozlil nebo někdo něco provedl. Tyto příhody měly také obzvláště velký úspěch. Třeba vyprávění o sněhových radovánkách, kdy děti jezdily cestou do školy na aktovkách a poté musely přepisovat rozmočené sešity.

Překvapilo mě, že oblast jídla nebyla pro žáky tak atraktivní. Sice se jim líbila představa, že bychom si společně uvařili nebo udělali nějaké skromné jídlo dřívějších let, ale nikdy jsme se v této oblasti neudrželi příliš dlouho a vždy se pomocí dotazů dostalo někam úplně jinam. Když babička vyprávěla o jídle, jak ho kupovali, okamžitě se tematická linie odebrala směrem peněz, jaké mince byly dříve a už neexistují a jaké byly výplaty, ceny a tak dále. Při pokusech vyprávějího vrátit se ke slavnostním obědům se skončilo u oblečení a továren, které jsou už zrušené.

Zajímavá byla oblast knih, protože žáci si knihy moc rádi prohlíželi, ovšem zpozorovala jsem, že v tom necítí takový rozdíl a hodnotu. Staré knihy srovnávali se svými donesenými a brali je jako rovnocenné. V číselných představách ještě nemají zafixované pojetí staletí a tisíciletí, proto si myslím, že si pořádně neuvědomovali, jak jsou knihy staré. Oproti tomu konkrétní představy jim smysl dávají, proto když babička vyprávěla, jak sázeli les, který nyní žáci mohli vidět z okna, údiv jen sršel a ještě několik dětí se zeptalo, jestli to je opravdu ten vysoký les, kam si chodí hrát. Zajímavé bylo porovnávání knížek, zatímco babička chápala obrázek v knize jako vzácnost a publikace, která obsahovala jediný barevný obrázek, byla právě díky němu pro seniorku nejoblíbenější publikací z dětství. Dnes se žáci předhánají, kdo je lepší v tom, že čte

knihu bez ilustrací a s menšími písmeny.

6.1.3.3. Dílčí výzkumná otázka 3

Lze používat příběhy seniorů jako inspiraci do výuky a využít je v pedagogické praxi?

Na tuto otázku odpovídáme ano. Příběhy seniorů lze velmi dobře využít v pedagogické praxi.

Rozvedení odpovědi: Zapojení seniorů do školní praxe popsané v této DP bylo inspirací k dalším setkáním. Vedení školy na základě reflexí žáků doporučilo příběhy seniorů jako inspiraci do výuky i ostatním kolegům a kolegyním na úsekové poradě školy, kde jsem výzkum realizovala. Zájem byl značný, navíc se už i řeší možnosti a praktické realizování spolupráce s mateřskou školou, kde nyní senioři pravidelně působí a možnou kombinací či rozšíření projektu i pro 1. stupeň základní školy.

Tím, že se lidé přirozeně učí jeden od druhého, je i pro žáky přirozené poznávat věci od někoho, kdo danou věc skutečně zažil. Je škoda, že se seniorů ve výuce využívá tak málo, přitom jsou tak cenným zdrojem, kterého bychom si měli vážit. Sama jsem byla překvapená, kolik informací si žáci i po jednom sezení dokázali zapamatovat a kolik si toho vybavili i po týdnu bez opakování. Na vlastní kůži jsem poznala, že není úplně snadné objevit někoho, kdo by byl ochotný podstoupit pravidelná setkání, ale když se to podaří, stojí to za to. Každý můžeme čerpat z životního nadhledu, který právě senioři mají.

6.2 Doporučení pro školní praxi

6.2.1 Aplikace do praxe, další představy pro budoucnost

Aplikace do praxe naráží na spoustu bariér. Když jsem prezentovala své dojmy a postřehy z výzkumu ostatním zaměstnancům školy, většina se tvářila nadšeně a na projekt pohlížela pozitivně, ale když došlo na reálné zapojení a opravdový zájem, kdo by opravdu stál o domluvení seniora a uskutečnění podobného sezení, projevíli zájem pouze učitelé nižších ročníků 1. stupně. Vzhledem k náplni osnov a neustálému tlaku (například testování SCIO, učení se na přijímačky, ročníkové práce žáků...) se učitelé tříd 2. období 1. stupně ZŠ odmítli zúčastnit z časových důvodů. Otázkou zůstává, zda by se něco změnilo a byli by učitelé ochotnější přistoupit na podobné projekty, kdyby dnešní školství necítilo tolik na neustálé srovnávání a porovnávání testovatelných znalostí žáků a kladl by se větší důraz na kompetence. Řešením by mohlo být doporučit zařazení daného typu učení do osnov vzdělávání.

Když se nad problematikou zamyslím více do hloubky a do budoucnosti, naše země aktuálně trpí akutním nedostatkem zaměstnanců v domovech pro seniory a jiných sociálních zařízeních. Jak výzkum potvrdil, společné aktivity žáků a seniorů prohlubují mezigenerační vztahy. Zároveň mnoho vzdělávacích institucí nepracuje s konceptem zapojení seniorů do výuky. Otázkou je, zda by se více lidí zapojilo do oblasti práce se seniory, pokud by se vztah k této věkové skupině budoval již od útlého věku.

6.2.2 Témata, skutečnosti a návrhy využitelné pro pedagogickou praxi

Troufám si tvrdit, že využití příběhů do pedagogické praxe je velmi rozsáhlé a variabilní. Žáci projeví opravdu velký zájem o příběhy seniorů, navíc jak se prokázalo, opravdu působí pozitivně na vztahy mezi jednotlivými generacemi. Myslím si, že by bylo určitě velmi přínosné praktikovat mnohem více pravidelných setkání, která by si více mohli plánovat žáci a senioři spolu. Doporučení lze shrnout do několika bodů:

Vzájemná domluva

Žáci a senioři by se mohli sami domlouvat na budoucím programu a náplni jednotlivých setkání, protože některá z navržených témat nezískala velkou oblibu mezi žáky (například téma jídlo a stolování).

Forma setkání

Setkání popisovaná v této DP probíhala v rámci jedné třídy základní školy. Zajímavá by však také mohla být například procházka městem, které žáci moc dobře znají, s dobovými černobílými fotografiemi a úkolem žáků na procházce by bylo určitě místo, kde byly fotografie tenkrát pořízeny. Vše by mohlo být doplněno povídáním o tom, jak to dříve v místech vypadalo, jaké nemovitosti na místech stály, co se kde dělalo či cokoliv jiného zajímavého. Naopak žáci by mohli dát i svůj pohled, jak využívají místa oni dnes.

Slavnosti a další události

Třída a senioři by mohli zrekonstruovat, jak dříve probíhaly určité slavnosti a následně diskutovat, zda by chtěli takové věci provozovat pravidelně a zda by je to vůbec bavilo. Hezké by bylo zapojení i dalších osob (například rodin, jiných tříd ze školy, přátel seniora).

Dobové předměty

Na jiném setkání by senioři mohli žákům představit dobové předměty, žáci by mohli hádat a tipovat, co to je či k čemu daná věc sloužila. Samozřejmě to samé by se dalo realizovat i v obráceném směru, kdy by žáci představovali seniorům věci z moderního světa.

Pohybové aktivity

Společná tělesná výchova, kdy by se žáci naučili hrát dřívější hry a naopak.

Písmo

Zajímavá by mohla být i hodina krasopisu, kterému se dnes již nevyučuje. 2. třída, zapojená do výzkumu, navíc píše písmem Comenia script, což by mohlo být zase atraktivní z druhého pohledu, jak by se se zmíněným písmem „poprali“ senioři. Žáky velmi zaujalo, že dříve se muselo pero namáčet do inkoustu v kalamári a bylo by jistě zajímavé vidět, jak by psaní dopadlo, kdyby dnešní žáci museli využívat právě zmíněné pomůcky.

Praní prádla

Stejně atraktivní by mohlo být i společné praní prádla na valše a celkově jakákoliv činnost, kterou bylo dříve naprosto běžné provozovat a v dnešním životě se už nevyskytuje či vyskytuje minimálně.

Sázení stromů

Vzhledem k vyprávění babičky, které začalo sázením stromů, ze kterých je dnes vysoký a hustý les, by mohlo být symbolické společné vysázení stromů. Věřím, že ač by se jednalo o jakoukoliv aktivitu, přínos by byl vždy veliký pro všechny zúčastněné strany.

Další činnosti

Využitelná témata mohou být určitě různorodá a závislá na mnoha okolnostech. Každý jsme jiný a každého z nás zajímají i jiné skutečnosti, proto určitě i zvolení témat bude záviset na struktuře kolektivu a samozřejmě i na zúčastněném seniorovi, protože musíme brát velký ohled i na tuto klíčovou osobnost. Každý máme oblasti, o kterých mluvíme rádi, ale i témata, kterým se vždy radši vyhneme. Setkání by mělo být vždy příjemné pro všechny. Každopádně lze konstatovat, že nejvíce poutavé a atraktivní byly oblasti ze života, které vykazují největší rozdílnost mezi životem seniorů a dnešním světem.

6.3 Závěrečné shrnutí

Výzkum probíhal na malé škole v Třebíči a skládal se ze tří částí. První fáze probíhala bez přítomnosti seniora, kdy jsme se s žáky pomocí časové osy života sjednotili a definovali jsme si, kdo je to senior. Následovalo sdílení jednotlivých názorů žáků, jejich pohledů na seniory. První část končila vyplněním dotazníků, kde žáci pomocí smajlíků Likertovy škály rozhodovali o jednotlivých tvrzeních, ze kterých bylo patrné, jak žáci nahlíží na seniory v různých ohledech. Druhá část představovala setkání se seniorem. Na úvod byla zařazena

seznamovací aktivita, poté probíhalo vlastní povídání mezi seniorem a žáky. Žáci byli vždy tak zaujatí, že aktivita na závěr nikdy z časových důvodů neproběhla. Poslední fáze probíhala opět bez přítomnosti seniora po pár dnech od setkání, kdy jsme si nejdříve připomněli a oživil, co si žáci ze sezení pamatují. Následovalo opětovné vyplnění dotazníků, stejných jako v první fázi. Třetí část končila závěrečnou debatou, porovnáním dob na základě obrazového materiálu. Pohled žáků na seniory se během celého pozorování změnil velmi výrazně. Na počátku převládal negativní pohled na seniory. Žáci je viděli jako staré, pomalé, ošklivé, odkázané na naši pomoc, zatímco v závěru vnímali jako zábavné si se seniory povídat a poslouchat jejich příběhy. Tvrdili dokonce, že senioři jsou velmi moudří a obdivují je, jak se dokázali vypořádat s nástrahami dřívějšího života. Mnoho žáků si ani nedovedlo představit, že by si museli nejdříve dojít pro vodu před dům, než by se chtěli vykoupat, navíc pouze jednou týdně.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo sledovat, zda lze sdílením příběhů seniorů ve výuce posílit mezigenerační vztahy na 1. stupni základní školy. Po studiu odborné literatury a kurikulárních dokumentů byl naplánován výzkum probíhající během tří vzájemných setkání seniorů a žáků ve školním prostředí.

Grafy srovnání pretestů a posttestů prokázaly, že sdílením příběhů seniorů ve výuce lze posílit mezigenerační vztahy na 1. stupni základní školy (viz Obr. 3 a Obr. 5).

Během výzkumu se ukázalo, že žáky nejvíce zaujaly skutečnosti, které byly nejvíce rozdílné oproti dnešnímu životu, jako je například praní prádla na valše, černobílé fotografie, ve škole psaní perem s kalamářem a mnoho dalšího. Naopak méně zajímavá byla oblast jídla a stolování, od uvedeného tématu se vždy řeč odvedla k jiné oblasti. Žáci vnímali příběhy seniorů jako velmi poutavé a mnohdy i inspirující. Dozvěděli se spoustu nových informací, které si velmi dobře pamatují i po více než týdenním intervalu. Žáci byli obohaceni spoustou nových informací, pohledů a postojů.

Příběhy seniorů rozhodně lze používat jako inspiraci do výuky a jako přínosný materiál do pedagogické praxe. Nejenže se ukázalo, že příběhy seniorů jsou pro žáky velmi poutavé a atraktivní, navíc se ukázalo, že získané znalosti přetrvávají v paměti dětí déle, než by se očekávalo, jak již bylo zmíněno výše.

Také mě osobně práce obohatila o spoustu inspirace do mé budoucí pedagogické praxe. Utvrdila jsem se v názoru, že výuka by měla být pro žáky zábavná a poutavá, díky tomu si toho více zapamatují. Chtěla bych prosadit, aby se více učitelů dozvědělo o možnosti zpestření výuky přítomností seniorů, protože jak jsem mohla sama zažít, každé sezení bylo velmi pozitivní a přínosné pro všechny strany. Díky této práci jsem si uvědomila, jak moc významným materiálem do výuky jsou senioři a jak moc bychom si jich měli vážit. Věřím, že návštěva seniora ve výuce v rámci výzkumu nebyla poslední návštěva seniora v naší třídě a doufám, že i na naší škole.

Seznam literatury, zdrojů

ABRAHAM, N., TÖRÖK, M. 1994. *The Shell and the Kernel*, Chicago, The University of Chicago Press. ISBN 9780226000886.

ADAY, R. H., ADAY, K. L., ARNOLD, J. L., BENDIX, S. L. 1996. Changing children's perceptions of the elderly. *Gerontology & Geriatrics Education*. doi:10.1300/J021v16n03_04.

ALLEN, K. E., Lynn R. M. 2008. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. Vyd. 3., Praha, Portál. ISBN 978-80-7367-421-2.

ANSELLO, E. 1978. Aging. The subtle stereotype, *Childhood Education*.

BENNETT, R. 1976. Can the younger believe they'll get old? Attitudes of the young toward the old: A review of research. *Personnel and Guidance Journal*.

BLIESZNER, R., ARTALE, L. M. 2001. Benefits of intergenerational service learning to human services majors. *Educational Gerontology*. doi: 10.1080.

FIŠERA, J., FIŠEROVÁ, E. 2002. *Vzpomínky, svědectví a naděje*, Praha, V ráji. ISBN 80-85894-87-4.

FREY, J. 1929. *Psychologie čtenáře*, Hodonín, Landgráf.

GERŠLOVÁ, J. 2009. *Vádemékum vědecké a odborné práce*, Praha, Professional Publishing. ISBN 978-80-7431-002-7.

GINNIS, P. 2019. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*, Praha, Euromedia Group, Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-582-2.

GRINGART E., HELMES E., SPEELMAN C. P. 2005. *Exploring attitudes toward older workers among Australian employers: An empirical study*. *Journal of Aging and Social Policy*.

HÁKOVÁ, L. 2018. *Sociologická encyklopedie, Žena a její postavení ve společnosti*, [online]. [cit. 2021-03-09], dostupné z:

https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/%C5%BDena_a_jej%C3%AD_postaven%C3%AD_ve_spole

%C4%8Dnosti_(MSgS).

HAŠKOVCOVÁ, H. 2012. *Sociální gerontologie: aneb Senioři mezi námi*, Praha, Galén. ISBN 978-80-7262-900-8.

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

HICKEY, T., HICKEY, L., KALISH, R. 1968. *Children's perceptions of the elderly. The Journal of Genetic Psychology.*

HUTCHISON, P., FOX, E., LAAS, A. M., MATHARU, J., URZI, S. 2010. *Anxiety, outcome expectancies, and young people's willingness to engage in contact with the elderly, Educational Gerontology.* doi:10.1080/03601271003723586.

CHAMBERLAIN, V. M., FETTERMAN E., MAHER M. 1994. *Ninovation in elder and child care: an intergenerational experience*, Educational Gerontology.

doi: 10.1080/0360127940200208.

JANČÍKOVÁ, E. 2013. *Jak se kdysi--*, Praha, Arista. ISBN 978-80-87867-03-7.

JANDOUREK, J. 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2., Praha, Portál. ISBN 80-7367-269-3.

JEDLIČKA, R. 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*, Praha, Grada. ISBN 978-80-271-0096-5.

JECHOVÁ, K. 2008. *Cesta k emancipaci. Postavení ženy v české společnosti 20. století. Pokus o vymezení problému*. In: *Pět studií k dějinám české společnosti*, Praha, Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.

JUNG, C. G. 2018. *Archetypy a nevědomí*, Brno, Nadační fond Holar. ISBN 978-80-906731-2-0.

JUSOVÁ, I., ŠIKLOVÁ J. 2016. ed. *Czech feminisms: perspectives on gender in East Central Europe*, Bloomington, Indiana University Press. ISBN 978-0-253-02191-5.

KŘIVOHLAVÝ, J., SÝKOROVÁ, D., ŠVANCARA, J., BAŠTECKÝ, B., ROHANOVÁ, E., KALVACH, Z., ŠPATENKOVÁ, N., VIDOVIČOVÁ, L. 2011. *Obecný koncept lidských potřeb a vybrané aspekty*

lidské existence v kontextu zdravotního postižení. Křehký pacient a primární péče, Praha, Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4026-3.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd., Praha, Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

LARKIN, E., NEWMAN, S. 2001. *Benefits of intergenerational staffing in preschools*, Educational Gerontology. doi: 10.1080/03601270152053401

LERNER, I. J. 1986. *Didaktické základy metod výuky*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství.

LIEVEGOED, B. C. J. 1992. *Vývojové fáze dítěte*, Praha, Baltazar. ISBN 80-900307-7-7.

MALACH, J. 2003. *Efektivní metody vzdělávání dospělých: [studijní materiály pro distanční kurz ...]*, Ostrava, Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-946-1.

MAŇÁK, J. 1994. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*, Brno, Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1031-2.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*, Brno, Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. 1996. *Demografie (nejen) pro demografy*, Praha, Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-30-3.

MATĚJČEK, Z. 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6., Praha, Portál. ISBN 978-80-262-0519-7.

MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. 1998. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*, Jinočany, H & H. ISBN 80-86022-21-8.

MANNHEIM, K. 1952. *The Problem of Generations*. [s.l.], Routledge.

MINICHELLO, V., BROWNE, J., KENDIG, H. 2000. *Perceptions and consequences of ageism: Views of older people*. *Ageing and Society*,

from: <http://dx.doi.org/10.1017/S0144686X99007710>

MŠMT ČR. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, [online]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4983_1_1

NOVOTNÁ, L., HŘÍCHOVÁ, M., MIŇHOVÁ, J. 2012. *Vývojová psychologie*. 4. vyd., Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0115-4.

PIAGET, J., INHELDER, B. 2014. *Psychologie dítěte*, Praha, Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.

PINSON-MILLBURN, N. M. et al. 1996. *Grandparents Raising Grandchildren*, *Journal of Counseling and Development* [Preprint]. Available at: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb02291.x>.

PRŮCHA, J., 2009. ed. *Pedagogická encyklopedie*, Praha, Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

RABUŠICOVÁ, M. 2011. *O mezigeneračním učení*. [1. vyd.], Brno, Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5750-0.

RABUŠICOVÁ, M., BRŮCKNEROVÁ, K., KAMANOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., PEVNÁ, K., VAŘEJKOVÁ, Z. 2016. *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*, Brno, Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8460-5.

Rich, P. E., Myrick, R. D., Campbell, C. 1983. Changing children's perceptions of the elderly. *Educational Gerontology*. doi: 10.1080/0380127830090512.

SEEFELDT, C., JANTZ, R., GALPER, A., SEROCK, K. 1977. *Using pictures to explore children's attitudes toward the elderly*, *The Gerontologist*.

STOREY, D. 1977. *Aging as portrayed in children's books*, *Social Education*.

ŠIKLOVÁ, J. 2006. *Postavení ženy za socialismu*. In: KOCIAN, Jiří (ed.): *Slovníková příručka k československým dějinám 1948–1989*, Praha, Ústav pro soudobé dějiny Akademie věd České republiky.

ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E. 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*, Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠPAŇHELOVÁ, I. 2003. *Dítě: vývoj a výchova od početí do tří let*, Praha, Grada Publishing. ISBN 80-247-0552-4.

TEUSCHEL, P. 2017. *Tajemství předků: transgenerační přenos jako výzva*, Praha, Portál. ISBN 978-80-262-1267-6.

VANĚK, M., ed. 2009. *Obyčejní lidé--?!: pohled do života tzv. mlčící většiny: životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence*, Praha, Academia. ISBN 978-80-200-1791-8.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, Praha, Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. 2007. *Pedagogika pro učitele*, Praha, Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

WHEELER J. A., GOREY K. M., GREENBLATT B. 1998. *The beneficial effects of volunteering for older volunteers and the people they serve: a meta-analysis*, Int J Aging Hum Dev. doi: 10.2190/VUMP-XCMF-FQYU-V0JH.