

**Univerzita Palackého v Olomouci**

**Filozofická fakulta**

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

**PROJEKTOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU**

**DESIGNING THE TRAINING PROGRAM**

**Magisterská diplomová práce**

**Bc. Žaneta Kremplová**

**Vedoucí magisterské diplomové práce: Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.**

**Olomouc 2015**

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 8. 3. 2015

Podpis:

Ráda bych poděkovala mému vedoucímu práce Mgr. Vítu Dočkalovi, Ph.D. za odborné vedení práce, poznatky, pomoc a cenné rady, bez kterých by tato práce nevznikla.

## Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Dospělost a stáří z pohledu vývojové psychologie</b> .....	<b>8</b>
1.1 Dospělost .....	8
1.1.1 Mladá dospělost.....	10
1.1.2 Střední dospělost .....	11
1.1.3 Pozdní dospělost.....	12
1.2 Stáří.....	14
<b>2 Mezigenerační konflikty</b> .....	<b>18</b>
2.1 Konflikty – definice, dělení .....	18
2.2 Projevy věkové diskriminace.....	20
2.2.1 Ageismus .....	21
2.2.2 Kult mládeže.....	23
2.3 Mezigenerační konflikty v soukromé sféře .....	24
2.4 Mezigenerační konflikty v pracovní sféře .....	25
2.5 Řešení konfliktů.....	26
<b>3 Spolupráce</b> .....	<b>29</b>
<b>4 Interpersonální komunikace</b> .....	<b>31</b>
4.1 Komunikační šumy a bariéry.....	33
4.2 Zpětná vazba v rámci interpersonální komunikace .....	36
<b>5 Programy zabývající se mezigenerační tematikou</b> .....	<b>37</b>
5.1 Sdílení pracovních míst jako forma podpory mezigeneračního transferu kompetencí mezi pracovníky.....	37
5.2 Generační tandem – podpora generační výměny.....	38
5.3 The CE Knowledge Platform for an Ageing Society .....	39
<b>6 Projektování vzdělávacího programu</b> .....	<b>41</b>
6.1 Vzdělávací potřeby .....	43
6.2 Cíle programové a dílčí .....	43
6.3 Nástroje pro ověření cílů .....	47
6.4 Učivo, metody a formy .....	47

<b>7</b>	<b>Empirické šetření .....</b>	<b>49</b>
7.1	Výzkumný problém, cíle, otázky a hypotézy .....	50
7.2	Metodika šetření .....	53
7.3	Výzkumný soubor .....	54
7.4	Zpracování a vyhodnocení dat .....	55
<b>8</b>	<b>Vzdělávací program – Mezigenerační spolupráce a komunikace ..</b>	<b>68</b>
	<b>Závěr .....</b>	<b>73</b>
	<b>Seznam literatury a ostatních zdrojů .....</b>	<b>75</b>
	<b>Seznam tabulek, obrázků a grafů .....</b>	<b>81</b>
	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>82</b>

## Úvod

Vzdělávací programy v oblasti profesního vzdělávání se tvořily, tvoří a budou tvořit (Prášilová, 2006, s. 16) a mezigenerační konflikty byly, jsou a budou existovat (Křivohlavý, 2002, s. 12). Tak co takhle to spojit a vytvořit vzdělávací program zabývající se mezigeneračním dialogem?

Cílem mé magisterské diplomové práce je vytvořit vzdělávací program na téma Mezigenerační spolupráce a komunikace. K tomu je třeba znát charakteristické rysy jednotlivých generací, příčiny konfliktů mezi lidmi různých generací a jejich možná řešení. Teprve potom je možné přistoupit k projektování vzdělávacího programu specializovaného na mezigenerační spolupráci a komunikaci.

Práce je rozdělena na část teoretickou, kam patří kapitoly jedna až šest, a na část empirickou, kam spadají kapitoly sedm a osm. V první kapitole charakterizují období dospělosti a stáří z pohledu vývojové psychologie. Zaměřuji se na typické znaky, kterými se projevují pracovníci jednotlivých věkových etap v zaměstnání. Druhá kapitola objasňuje konflikty, jejich podstatu, dělení a řešení. Popisuje projevy věkové diskriminace, které vedou k mezigeneračním konfliktům. Uvádí varianty řešení těchto konfliktů a podrobněji se věnuje nejvhodnějšímu způsobu řešení mezigeneračních konfliktů, a to spolupráci (kapitola tři) prostřednictvím interpersonální komunikace (kapitola čtyři). Pátá kapitola shrnuje informace o současném stavu již existujících vzdělávacích programů a projektů zabývajících se mezigenerační tematikou a uvádí příklady. Šestá kapitola je pro tvorbu vzdělávacího programu stěžejní, protože se věnuje projektování vzdělávacího programu. Předkládá možný postup projektování a představuje rámcovou osnovu.

Na začátku empirické části stanovuji výzkumný problém, cíle, výzkumné otázky a na ně navazující hypotézy. Pro zjištění potřebných informací k projektování vzdělávacího programu jsem zvolila sociologický kvantitativní výzkum formou anonymního dotazníkového šetření. Výsledky

interpretuji s pomocí tabulek a grafů, a dále je využívám pro návrh rámcové osnovy vzdělávacího programu na téma Mezigenerační spolupráce a komunikace.

*„Mezigenerační konflikty patří hned vedle manželských problémů k nejčastějším mezilidským sporům (Jirásková, 2005, s. 26),“* a proto je třeba je řešit a věnovat se jim.

## **1 Dospělost a stáří z pohledu vývojové psychologie**

V této kapitole se budu zabývat obdobím dospělosti a stáří z pohledu vývojové psychologie. Charakteristiku těchto období považuji za důležitou, neboť lidé, kteří do nich patří, budou tvořit pilíř mého nově vznikajícího vzdělávacího programu, a to vzdělávané osoby. Je proto nutné vědět o nich co nejvíce a podle toho k nim i přistupovat.

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) bývá vývojová psychologie oproti dřívějšímu pojetí chápána jako věda o chování a prožívání. Jedná se vždy o aktuální duševní stav člověka, který nepřetržitě něco prožívá (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 11). Život člověka se skládá z několika vývojových období. Různí autoři jednotlivá období nazývají mírně odlišně, podstata je však stejná. Já se budu držet rozdělení podle Vágnerové (2000). Ta člení život člověka na prenatální období, novorozenecké období, kojenecký věk, batolecí věk, předškolní věk, nástup do školy, školní věk, období dospívání – pubescence, adolescence, období mladé dospělosti, období střední dospělosti, období starší dospělosti, období raného stáří a poslední období pravého stáří (Vágnerová, 2000, s. 5–9). Přestože je období dětství velmi zajímavé, neslouží nijak k naplnění cíle mé práce, proto se v dalších podkapitolách zaměřím pouze na dospělost a stáří.

### **1.1 Dospělost**

Dospělost nemá jasně daný mezník. Někteří autoři se přiklání k biologickému, jiní zase k psychosociálnímu vymezení dospělosti. Já pro účely své diplomové práce budu za dospělého člověka považovat každou osobu starší osmnáct let. Přejít od období dětství k období dospělosti sebou nese celou řadu událostí. Říčan (2004) je nazývá rituály a řadí mezi ně významné mezníky zahrnující volbu povolání, maturitu, první výplatu, plnoletost či první soulož (Říčan, 2004, s. 225). Kromě významných mezníků, kterými dospělý jedinec prochází, je také dospělý člověk dle Vágnerové (2000) charakteristický větší mírou sebedůvěry. Je schopen



a ochoten přijímat zodpovědnost vyplývající z jeho nové role, což znamená, že je natolik vyzrálý, že se dovede ovládat a své vlastní aktuální potřeby podřídit jiné lidské bytosti. Dalším významným znakem dospělosti je nezávislost na své původní rodině a změna vztahů s rodiči. S tím souvisí osamostatnění psychické i ekonomické. Dospělý člověk začíná svou profesní dráhu, získává svou první výplatu a začíná bydlet i hospodařit nezávisle na rodičích. Dospělost je doba sexuální zralosti, připravenosti na příchod dítěte a přijímání zodpovědnosti za něj. V neposlední řadě u dospělého člověka dochází ke srovnávání se svou generační skupinou, která je pro něj určitým způsobem vzorem. **Generační skupina** představuje část společnosti, která na člověka nějakým způsobem tlačí a nastavuje normy, které ho vedou ke změnám (Vágnerová, 2000, s. 301–303). Langmeier a Krejčířová (1998) všechny výše zmíněné charakteristiky dospělé osoby označují jako zralost a doplňují je ještě o dosažení plné osobní a občanské odpovědnosti, rozvinutí svých osobních zájmů, přijetí výchovných úkolů vůči svým potomkům a také přizpůsobení se stárnoucím rodičům (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 162).

Autoři dospělost rozdělují na různá stádia. Co se týká věkových hranic, jsou velmi nejednotní. Příkladem odlišného dělení jsou například Vágnerová, Nakonečný, Lengmeier a Krejčířová, Příhoda či Švancara. Já se přikláním k dělení dospělosti, které částečně vychází z Langmeiera a Krejčířové (1998) a částečně z Příhody (1977), přičemž po malé úpravě vzniká nové rozdělení dospělosti na:

- mladá dospělost – od 18 do 30 let;
- střední dospělost – od 31 do 50 let (Příhoda, 1977, s. 14);
- pozdní dospělost – od 51 do 60 let (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 161).

K úvodním slovům o dospělosti je však třeba dodat, že vývoj člověka i jeho stárnutí probíhá v průběhu celého lidského života (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 160).

### 1.1.1 Mladá dospělost

Jak Vágnerová (2007) uvádí, v období mladé dospělosti mají mnohem větší význam socializační změny v porovnání s tělesnými změnami. Dochází k přijímání nových rolí a způsobů chování, k upevňování vztahu k hodnotám a normám, které prezentují vrstevnické skupiny, rodina či škola. Dovršuje se vývoj morálního uvažování. Důležitým bodem mladého dospělého člověka je sladění individuace a socializace, tedy sladění uspokojení vlastních potřeb s potřebami nejbližších lidí (Vágnerová, 2007, s. 11–12).

Člověk se stává mladým dospělým ve chvíli, kdy je ochotný a schopný přijmout a zvládnout vývojové úkoly, mezi které patří přijetí profesní role, stabilní partnerství či manželství a rodičovství (Vágnerová, 2000, s. 304). Toto období považují za životní start, protože na všechny naděje, plány, touhy a přání není pozdě. Zároveň mladý dospělý nemá dostatek pozitivních či negativních zkušeností, což může být do určité míry i výhoda, protože nemá zbytečné předsudky a obavy.

Pro mladou dospělost je typické postformální myšlení. To znamená, že člověk je schopen problém vnímat komplexně, je schopen přijmout i názory druhých lidí, je schopen kompromisu a je schopen klást si otázky a vidět nové souvislosti. Postformálně myslící člověk umí být sebekritický a v té souvislosti je jeho rozhodování méně radikální. U mladých dospělých, oproti mladistvým, ubývá radikalismu, negativismu a odporu k respektování norem (Vágnerová, 2000, s. 307–310).

Co se týká zaměstnání, píše Říčan (2004) o tom, že dospělí v tomto věku sbírají zkušenosti a častěji mění zaměstnání, přičemž zkušenosti je posunují dál a chyby nechávají za sebou. Osoby v tomto věku jsou velmi citlivé na jakékoliv výtky (Říčan, 2004, s. 234–235). V zaměstnání (Špatenková a Petřková, 2013) si mladí dospělí uspokojují potřebu sociálního kontaktu, ze kterého často vznikají nové partnerské vztahy, a potřebu seberealizace. Pracovní kolektiv je významný socializační činitel, neboť osoby v tomto věku si potvrzují vlastní kompetence a snaží se prosadit. V rámci svého zaměstnání potřebují mít pocit otevřeně

budoucnosti v podobě dalšího osobního a profesního růstu (Špatenková a Petřková, 2013, s. 41). Pokud tento pocit otevřené budoucnosti nemají, jsou dle Říčana (2004) ochotni zaměstnání změnit (Říčan, 2004, s. 234–235).

### **1.1.2 Střední dospělost**

V průběhu období střední dospělosti dochází k poklesu psychických funkcí. Jedná se především o percepční rychlost, zručnost a sílu motorických výkonů. Nijak výrazně to však dospělé nelimituje, protože nepříznivé biologické změny, v dospělosti a ve stáří, mohou být vykompenzovány například psychologickými činiteli, jako je získaná zkušenost či vyšší motivace (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 160–161). Tento fakt je velmi významný právě v oblasti mezigeneračních vztahů a v oblasti mezigenerační spolupráce a více informací je možné se dozvědět v kapitole č. 2.2 – Projevy věkové diskriminace a jejích podkapitol.

V období střední dospělosti dochází k významnému mezníku ve vývoji. Vágnerová spolu s dalšími autory toto období označuje jako krizi středního věku. Taková krize je typická zvyšující se tendencí zabývat se sám sebou. Důvodem krize je očekávaný předěl vlastního života, jeho časová omezenost a s ní související zúžení vlastních možností (Vágnerová, 2000, s. 375).

Člověk má tendenci bilancovat svůj život, a to jak minulost, tak budoucnost. Porovnává svou aktuální situaci s dřívějšími ideály a posuzuje míru jejich naplnění. Zároveň přemýšlí o budoucnosti, ve svých představách hledá smysl svého života a vytyčuje si cíle pro druhou polovinu života. Tyto cíle stanovuje s ohledem na omezení, která s věkem přichází. Bilancování minulosti a budoucnosti vede k poznání, že nyní je poslední možnost něco změnit. Už jen slovo „poslední“ způsobuje pocity úzkosti a strachu z budoucnosti. Vágnerová (2000) se zmiňuje, že podle Říčana je krize středního věku protestem proti rutině a stereotypu, a ty jsou typické pro střední dospělost. Přestože je stereotyp pohodlný, snadný a předvídatelný, člověk v tomto věku cítí potřebu nových zážitků nebo dokonce nového citového vztahu (Vágnerová, 2000, s. 375–376).

Jak Špatenková a Petřková (2013) píší, že krize je vždy šance na změnu, a záleží jen na tom, jak dokážeme tuto šanci využít (Špatenková a Petřková, 2013, s. 36).

*„Krise středního věku představuje šanci opustit dosavadní stereotyp života, odpoutat se od formálního plnění vnějších očekávání a směřovat k životu, který by měl hlubší smysl.“* (Vágnerová, 2000, s. 377)

Manželství, ať už v pravém slova smyslu nebo ve smyslu soužití dvou osob, představuje v období střední dospělosti nejdůležitější životní náplň. Harmonické manželství je základem uspokojujivé rodinné situace, nejdůležitějším předpokladem dobré výchovy dětí a základním faktorem rozhodujícím o osobním štěstí (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 167).

Manželé již prošli adaptační a stabilizační fází a nejrůznějšími krizemi, a uvědomují si současný stereotyp. Člověk si uvědomuje změněný postoj k manželskému partnerovi a většinou akceptuje fyzickou proměnu svého partnera jako samozřejmost (Vágnerová, 2000, s. 382).

Vzájemné pouto manželů je dáno schopností dohodnout se na věcech, na které měli zprvu odlišný názor. Mění se jejich sexualita. Přestože je stále důležitou součástí manželského soužití, není primárně rozhodujícím činitelem spokojenosti. Je tomu právě naopak. Sexuální aktivita je výsledkem uspokojujících či neuspokojujících manželských vztahů (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 169).

V zaměstnání často (Špatenková a Petřková, 2013) dochází k syndromu vyhoření, jehož příčinou bývají špatné kolegiální vztahy, nedostatečná komunikace, opora a pomoc spolupracovníků (Špatenková a Petřková, 2013, s. 47). Podle Stocka (2010) jsou náročné pracovní podmínky, soutěživé prostředí či strach o pozici nejčastějšími příčinami stresu a poté syndromu vyhoření (Stock, 2010, s. 31).

### **1.1.3 Pozdní dospělost**

Podle Říčana se lidé v tomto období ke svému zdraví staví podobně jako k péči a údržbě auta. Snaží se ho hlídat a chránit, aby se pojistili proti předčasné smrti. Přestávají kouřit, bojují se svou nadváhou. U lidí

se projevuje strach ze smrti nepřímo prostřednictvím strachu z rakoviny nebo jiné vážné nemoci. Kromě nosofobie, což je odborný název právě pro strach z vážné choroby, se může objevit i takzvaná hypochondrie. Hypochondrie se projevuje nedůvěrou v lékaře a přílišným zveličováním bolestí (Říčan, 2004, s. 292–294). Pravdou je, že více než kdy předtím, se vyskytují chronické nemoci jako diabetes, hypertenze, artritida, zhoršující se paměť (Vágnerová, 2000, s. 402).

Lidé konfrontují svůj vzhled se zrcadlem. Postupně jim přibývá vrásek, řídnu a šediví vlasy, zakulacuje se břicho a padají koutky úst. Nedá se však říct, že v tomto věku všichni náhle „zeškaredí“. Jsou i tací, kteří s věkem nabývají na zajímavosti (Říčan, 2004, s. 295). Podle Vágnerové (2000) dochází k pozvolnému úpadku všech tělesných funkcí. Zhoršuje se především zrak, starší dospělí přestávají vidět do blízka. Kromě zraku přestávají i dobře slyšet a to především vysoké tóny. Klesá jim celková tělesná síla a pohybová koordinace. Zpomaluje se rychlost a pohotovost reakcí (Vágnerová, 2000, s. 402). Špatenková a Petřková (2013) píše, že v tomto období ubývá lidem rychlost pohybů, která se projevuje prodlužujícím se reakčním časem. Reakční čas představuje interval mezi působením podnětu a reakcí na něj. Toto je způsobeno změnou v centrálním nervovém systému. Prodloužení reakčního času, spolu se změnami zraku a koordinací pohybu, ztěžují starším dospělým realizaci složitějších činností, kam lze zařadit psaní na počítači, ovládání dotykového mobilního telefonu či řízení motorových vozidel. Změny tohoto typu se nedají obejít, ale lidé v tomto věku je kompenzují větší pečlivostí a přesností (Špatenková a Petřková, 2013, s. 24). Slova o pomalých reakcích slyším v zaměstnání z úst psycholožky často, když přijdou na dopravně psychologické vyšetření řidiči starší padesát let. Ovšemže je to zcela individuální, ale dle reálných výsledků testů je zřejmé, že s věkem se reakce, sluch i zrak opravdu zhoršuje.

V zaměstnání nelze na všechny starší dospělé uplatnit jednotnou charakteristiku. Po čtyřicátém, padesátém roku věku jsou na výsluní profese jako chirurg či učitel. Dokážou ideálně spojovat zkušenosti, znalosti,

pozornost, ale také duševní a tělesnou námahu. Zatímco chirurg ve svém povolání stoupá, těžce pracující dělník je již na sestupu. Jeho tělo je prací stále více opotřebované a ubývá mu sil. Ideální je, když se člověk v tomto období již nežene za úspěchem, ale užívá si uspokojení z mezilidských vztahů. Silná stránka starší dospělosti je vytrvalost a trpělivost, zároveň ale i houževnatost při cestě za cíli (Říčan, 2004, s. 296–297).

Stárnoucí dospělý je příslušníkem generace, která má největší moc a největší zodpovědnost. Zodpovědnost ve vztahu ke svým starým rodičům a k mladým rodinám svých dětí. Jsou ve věku, kdy jsou schopni pomáhat, radit, někdy však až přespříliš se vměšovat do jejich životů. Jejich nadřazená pozice je daná zkušenostmi a zachovalými kompetencemi (Vágnerová, 2007, s. 236).

## 1.2 Stáří

Charakterizovat stáří a starého člověka je velmi obtížné a každý to vnímá subjektivně. Co je ale jisté, stáří navazuje na vývojové období dospělosti a končí smrtí člověka. V dřívější době, kdy se mnohem více fyzicky pracovalo, byla moje prababička stará už ve čtyřiceti letech. Dnes je mým rodičům kolem padesáti let a cítí se stále mladí a fyzicky i duševně čilí. Čím více let lidé mají, tím dále posunují svou subjektivní hranici starého člověka. Takže kdo je vlastně starý?

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) je starý člověk více zranitelný, klesají jeho schopnosti a výkonnost, což vede k postupné kulminaci. Z biologického pohledu lze pozorovat stárnutí ve všech buňkách a tkáních. Starý člověk má sníženou odolnost proti infekcím, vyšší sklon k nádorovým onemocněním a rakovině, pomaleji se mu hojí rány, vazivo přestává být pružné a kosti křehnou. Stárnutí urychluje především špatná životospráva zahrnující nevhodné stravování, kouření či pití alkoholu v období mládí a dospělosti. Za maximální hranici lidského života Langmeier a Krejčířová (1998) považují 125 let. Bohužel v mém okolí nikdo tak starý není.

Mezi hlavní změny (Langmeier a Krejčířová, 1998), pozorované u stárnoucích lidí patří:

- zhoršení smyslového vnímání;
- zhoršení paměti;
- pokles obecné inteligence;
- pokles tvořivosti;
- proměna osobnosti;
- prohloubení vztahů s rodinou a blízkými;
- obtížné společenské zařazení (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 184–191).

Stejně jako se dělí dospělost na určitá stádia, dělí se i stáří do dílčích období. Nejvíce mě představě odpovídá členění podle Řičana (2004), které po mé menší úpravě nutné k tomu, aby dělení dospělosti hladce navazovalo na dělení stáří, vypadá takto:

- rané stáří – od 61 do 75 let;
- vlastní stáří – od 75 do 90 let;
- vysoký věk – od 90 let (Řičan, 2004, s. 332).

Velký lékařský slovník považuje gerontologii za „*obor zabývající se studiem změn lidského organismu ve stáří a zdravotními, psychologickými, sociálními důsledky stárnutí*.“ (Velký lékařský slovník, 2008).

Tělesné stárnutí je evidentní, ovšem z pohledu mezigeneračních vztahů je významnějším procesem duševní stárnutí. Řičan (2004) píše, že duševní činnost starých lidí je zpomalena, protože aktivita mozkových buněk je ve stáří mnohem pomalejší. Laicky řečeno, starým lidem to pomaleji zapaluje (Řičan, 2004, s. 337). Opět to lze krásně vidět na výkonnosti řidičů provádějících dopravně psychologické vyšetření. Často se v zaměstnání setkávám s nešťastnými řidiči a řidičkami, kteří se nechtějí vyrovnat se zhoršujícími se výsledky vyšetření vlivem stárnutí. Jde především o oblast rychlosti reakcí a pozornosti, ale také inteligenci. Jejich mozek pomaleji spojuje barvy, zvuky a pohyby dohromady. To přesně odpovídá tomu, co Řičan (2004) zmiňuje ve své knize. Starý člověk považuje přesnost za důležitější charakteristiku než rychlost, obzvlášť ve stresu. Zhoršuje se mu

inteligence, což je způsobeno objevujícími se mírnými i vážnějšími poruchami, dále také depresivními náladami spojenými s pocity méněcennosti, a v neposlední řadě je to způsobeno také tělesnými chorobami, nespavostí, neklidem a špatnou náladou (Říčan, 2004, s. 338).

Starý člověk podle Vágnerové (2000) hůře chápe nové situace a obtížněji se čemukoliv novému učí a přizpůsobuje (Vágnerová, 2000, s. 454). To souvisí i s odchodem do důchodu. Odchodem do důchodu člověk ztrácí svou profesní roli, která ho do té doby naplňovala. Dochází k narušení rovnováhy a běžné denní rutiny. V sociální roli starobního důchodce člověk pociťuje horší sociální status. Společnost jej považuje za méně hodnotného a schopného, a on potom může nabývat pocitu, že je zbytečný. Skupina starých lidí je společností považována za sociální minoritu, která je ekonomicky závislá na společnosti, a nemůže již do ní plně zasahovat. Zaměstnaní lidé byli zvyklí na určitou manipulaci a podřizování se někomu či něčemu. To se však v důchodu mění. Nyní si musí program vytvořit sami a to někteří nedovedou. Výsledkem je potom pocit prázdnoty života v důchodu. Svoboda volby toho, co s volným časem, je pro ně velmi zatěžující, protože nebyli zvyklí se sami rozhodovat. Řešením pro takové případy je převzetí vzoru od jiného známého důchodce. Někteří lidé nejsou k odchodu do důchodu dostatečně motivováni a snaží se udržet v zaměstnání co nejdéle. Mívají k tomu různé důvody:

- skutečný zájem o profesi (pojetí pracovní náplně jako vlastního koníčka);
- potřeba uchování sociálního statusu, daného profesí;
- potřeba zachovat si životní styl, jehož součástí je pravidelné zaměstnání;
- potřeba kontaktu s lidmi (strach z izolace v rodině);
- ekonomické důvody (Vágnerová, 2000, s. 464–466).

Na základě konzultace s odborníky z naší katedry v oblasti psychologie a sociologie, jsem se rozhodla používat při popisu pracovníků



psychologicky zařazených do období stáří pojmy „staří“ nebo „starší pracovníci“. V případě, že by byl vzdělávací program, který chci na konci práce navrhnout, uveden do praxe, nedoporučuji takto přímo osoby oslovovat. Ovšem pro potřeby práce a správné pochopení všech jejích částí a dělení jsou pojmy „staří“ a „starší pracovníci“ vhodné.

Život člověka zahrnuje několik etap. Různí autoři jej různě dělí a jednotlivé etapy různě nazývají a různě datují. Faktem však je, že každý člověk si musí projít každou etapou v závislosti na tom, jak dlouhý je jeho život. Proto je na místě empatie, protože tam kde je teď můj starší kolega, budu za nějakou dobu i já.

V první kapitole jsem se věnovala psychologickému rozdělení dospělosti a stáří obecně. Toto rozdělení slouží jako základna k pochopení určitých vzorců chování v životě člověka. Pro potřeby mé diplomové práce však potřebuji výše popsanou charakteristiku vztáhnout pouze na pracující lidi. Ideální vztahy mezi zaměstnanci napříč různými věkovými generacemi jsou stavem, ke kterému snad každý vedoucí, manažer nebo personalista směřuje. Na cestě za tímto ideálem je nutné se seznámit s konflikty obecně a také s projevy věkové diskriminace, které mohou vést k mezigeneračním konfliktům. Oběma oblastem věnuji následující kapitolu – Mezigenerační konflikty.

## **2 Mezigenerační konflikty**

Charakteristice dospělých a starších lidí jsem se věnovala v první kapitole z toho důvodu, že celá tato velká skupina může být skupinou pracujících lidí. Cílem mé práce je vytvořit vzdělávací program zaměřený na mezigenerační spolupráci a komunikaci, který bude určen pracujícím lidem. Dle mého názoru je jen málo organizací, ve kterých jsou všichni pracovníci stejné generace. Většinou jde spíše o smíšené pracovní kolektivy. Vztahy v pracovním kolektivu, ve kterém jsou osoby různého věku, mohou, ale i nemusí „skřípat“. V této kapitole se budu věnovat především mezigeneračním konfliktům.

### **2.1 Konflikty – definice, dělení**

Téma mezigenerační komunikace a spolupráce by nebylo nutné řešit, kdyby neexistovaly žádné mezigenerační konflikty a nedorozumění na pracovišti. Jak Jirásková (2005) píše, mezigenerační konflikty patří spolu s manželskými konflikty k nejčastějším mezilidským sporům (Jirásková, 2005, s. 26), a proto je třeba se na ně zaměřit.

Konflikt dle Plamínka (2009) představuje destabilizační prvek systému (Plamínek, 2009, s. 15). Fakt, že konflikty byly, jsou a budou, popisuje Křivohlavý (2002) ve své knize Konflikty mezi lidmi. Ke vzniku konfliktu je zapotřebí dvou a více osob. Jejich existence je běžná součástí našich životů. Lidé jsou odlišní a to se změnit nedá. Lze však ke konfliktům určitým způsobem přistupovat a řešit je. Možnosti jsou zpravidla dvě. Ať už řešení v duchu přátelském (kooperativním; spoluprací) nebo řešení v duchu nepřátelském (kompetitivním; soupeřením). Konflikty mohou být malé i velké a člověk se s nimi může setkat doma, v práci i ve společnosti (Křivohlavý, 2002, s. 12).

Jak píše Jirásková (2005), teorie konfliktů rozlišuje množství typologií. Z hlediska vztahů rozlišuje konflikty:

- intra-personální;
- inter-personální;
- intra-skupinové;
- inter-skupinové.

Všechny čtyři výše zmíněné typy konfliktů se prožitkově mohou prolínat (Jirásková, 2005, s. 31). V rámci inter-personálních konfliktů se Plamínek (2009) vyjadřuje k tomu, že existují konflikty v podobě sporů a konflikty v podobě problémů. **Spory** jsou konflikty, do kterých vstupuje alespoň jeden zúčastněný s cílem prosadit pouze a jen své řešení. **Problémy** jsou takové konflikty, kde všichni zúčastnění usilují o nalezení dobrého řešení na úkor prosazování svého vlastního názoru. O tom, jakou podobu onen konflikt má, rozhodují až v danou chvíli všichni aktéři. V běžné realitě je konflikt velmi často spíše sporem, protože účastníci na problém samotný nabalí svůj lidský element, konkrétně emoce a pocity. Proto problém je možné řešit racionálně, avšak spor nikoliv. Ten je nutné nejprve tzv. depersonifikovat, což znamená vyjmout z emocionálního projevu racionální jádro (Plamínek, 2009, s. 18–19). Dále Jirásková (2005) v rámci teorie konfliktů rozlišuje:

- konflikty ve sféře soukromé;
- konflikty ve sféře pracovní (Jirásková, 2005, s. 31).

Já tato dostupná dělení doplním o konflikty uvnitř jedné generace a konflikty mezigenerační. Vzhledem k mému cíli práce se zaměřím na mezigenerační konflikty v pracovní sféře (viz kapitola č. 2.4). Pro ucelenou představu se krátce zmíním o mezigeneračních konfliktech v rodině, a poté se budu věnovat přímo mezigeneračním konfliktům na pracovišti.

Jirásková (2005) uvádí, že mezigenerační konflikty patří spolu s manželskými problémy k nejčastějším mezilidským sporům. Zajímavé ale je, že z psychologického hlediska jen část z nich plyne z opravdového problému. Obvykle jsou příčinou především předsudky a zaujatost rozdílných generací vůči sobě navzájem. Většina mezigeneračních konfliktů

pramení z pokřiveného názoru a předpojatých představ o jiných generacích. Pro zvládání konfliktů je důležitá především komunikace, o které bude později v textu psáno. Všechny konflikty mají metodologickou výstavbu, která je tvořena těmito rovinami (Jirásková, 2005, s. 26–27):

- porozumění konfliktu;
  - definice konfliktu;
  - postoje ke konfliktu;
  - cyklus konfliktu;
  - typ konfliktu;
- vyhocení konfliktu a jeho zmírnění (neboli eskalace a deeskalace)
  - příčiny konfliktu;
  - druh konfliktu;
  - prolomení konfliktu;
- přístupy ke konfliktu;
  - únik;
  - přizpůsobení;
  - konfrontace;
  - souboj;
- řešení konfliktu;
  - řešení problému;
  - kompromis;
  - dohoda (Jirásková, 2005, s. 26–27).

Konflikt je podle Emrové (2007) v mezilidských vztazích naprosto nevyhnutelný, neboť jeho základním východiskem je rozdíl. A že rozdílů mezi generacemi není málo, je možné vidět v kapitole č. 1 – Dospělost a stáří z pohledu vývojové psychologie. (Emrová, 2007, s. 37)

## **2.2 Projevy věkové diskriminace**

Tato podkapitola zabývající se věkovou diskriminací představuje dva pomyslné protipóly, kterými jsou mladí a staří. Vnímání mladé a staré generace je subjektivní. Tomu, jak by věkově zařadili potenciální účastníci mého nově vznikajícího vzdělávacího programu osoby odlišné generace, přizpůsobím i jednu z otázek dotazníku.

Podle Trusinové (2012) představuje věk a pohlaví jednu ze základních charakteristik, které vedou ke stereotypizaci a stratifikaci ve společnosti. Informace o věku druhého člověka může v člověku evokovat očekávání o jeho schopnostech, zkušenostech, zdravotním stavu a zapojení do různých společenských rolí (Trusinová, 2012, s. 131).

Předsudky jsou dle Nováka (2002) iracionálně založené postoje, pro které jsou typické prvky averze a hostility. Specifičtější projevem zkresleného vnímání lidí je stereotyp, protože jeho charakteristickým znakem je generalizace. Člověk má tendenci připisovat na základě vlastního úsudku typické vlastnosti všem členům dané skupiny. Mezigenerační konflikty mohou vznikat na základě heterostereotypů, které znamenají představy a mínění, které mají lidé určité věkové skupiny o lidech jiných věkových skupin. Faktem je, že stereotypní vnímání cizí skupiny může mít vliv na vznik nejrůznějších mýtů o postojích i chování (Novák, 2002, s. 8–11).

### **2.2.1 Ageismus**

Dle Benešové (2010) představuje ageismus věkovou diskriminaci (Benešová, 2010, s. 157). Jirásková (2005) tento pojem vymezuje jako špatně pochopenou kvalitativní nerovnost jednotlivých fází lidského života způsobenou stereotypizací a diskriminací osob a skupin, na základě jejich chronologického věku či příslušnosti ke starší generaci. Stereotypizace je tvořena negativními předsudky a nesprávnými představami o starších lidech. Mezi typické předsudky, které dle Jiráskové (2005) shrnul Palmore v roce 1999, patří například:

- pokles duševních schopností;
- pocit zbytečnosti;
- izolace;
- deprese;
- pasivní, sobecké, bezohledné a pohodlné chování (Jirásková, 2005, s. 22–23).

Age management, dle stejnojmenné knihy Cimbálníkové a jejího kolektivu (2011), představuje řízení pracovních procesů, s cílem vytvořit podmínky, které zohledňují věk stárnoucí populace. Age management zahrnuje široké spektrum činností o starší pracovníky. Příkladem je péče o zdraví, přizpůsobení organizace práce, ergonomie práce, podpora rozvoje fyzické kondice zaměstnanců či rozvoj mezigenerační spolupráce (Cimbálníková a kol., 2011, s. 54).

Obousměrný rozvoj mezigenerační spolupráce je klíčovým tématem, které budu v praktické části rozvíjet do podoby vzdělávacího programu, protože jak Cimbálníková a její kolektiv (2011) píše, do Age Managementu jsou zainteresovaní jak jednotlivci, tak organizace i společnost. V zájmu jednotlivce je udržovat si a obnovovat svou vlastní zaměstnatelnost. Velkou výzvou pro stárnoucí pracovní populaci je naučit se využívat výhody svého věku, kterými jsou zkušenost, nadhled a odstup, díky kterým se pracovník nehrne do neřešitelných pracovních úkolů a neplýtvá tak energií. Mezi další **silné stránky starších pracovníků** patří osobnostní vlastnosti a schopnosti, jako je rozvážnost, zkušenost, cílevědomost, soustředěnost, oddanost věci, uměřenost ve finančních nárocích, odpovědnost, dochvilnost a podobně. Jednotlivci samotní nesou významný podíl zodpovědnosti za svůj rozvoj, a to ať už pomocí vzdělávání či péčí o své zdraví. Mezi opatření Age Managementu bezpochyby patří rozvoj a posílení mezigenerační spolupráce na pracovišti. Důvodem je rostoucí věkový rozdíl mezi zaměstnanci různých věkových generací. **Cíl tohoto opatření Age Managementu je totožný s cílem mého budoucího vzdělávacího programu**, a to naučit se spolu komunikovat a spolupracovat. Starší pracovníci se musí oprostit od studu za svůj věk a hledat pozitivní vztah k mladším kolegům (Cimbálníková a kol., 2011, s. 55–62).

Nelze však tvrdit, že by starší generace byla vždy ta utlačovaná. Jirásková (2005) přisuzuje určitou váhu i špatnému vnímání sebe sama v období starší dospělosti a stáří. Zdrojem mezigeneračních konfliktů může být představa a přesvědčení starších, že již mají své odpracováno a všechno ví nejlépe. Mají totiž mnoho zkušeností oproti mladé generaci a za to jim

dle jejich mínění náleží už jen práva a žádná odpovědnost. Takovým chováním bohužel utvrzují mladou generaci v jejich předsudcích a posilují jejich averzi ke starším (Jirásková, 2005, s. 24).

### **2.2.2 Kult mládí**

Jak už název napovídá, kult mládí se vztahuje k mladé generaci. Mladá generace podle článku „Generační války na pracovišti“ (2010) je přímočará a ve vyjadřování svých pocitů velmi upřímná. Oproti starší generaci, je velmi nákladná, protože náklady na studium jsou velmi vysoké. Silnou stránkou mladých je obrovský potenciál, který mají. Dnešní absolventi do zaměstnání nastupují s více znalostmi, dovednostmi, schopnostmi a také ambicemi a očekáváními. Oproti starším pro ně není práce hlavní náplň a smysl života. Jsou schopni v případě potřeby ji změnit. Představa, že by v jednom zaměstnání byli až do konce života, je jim cizí (Gelston, Gilburg a Radecký, 2010).

Křivohlavý (2002) zjistil, že nejméně ochotní ke spolupráci jsou mladí lidé v období puberty a těsně po jejím skončení. Nedovedou důvěřovat ostatním a řešit konfliktní situace (Křivohlavý, 2002, s. 84). Z toho plyne, že u mladé generace (generace mladých dospělých) ještě může doznívat vlastní přesvědčení a postoje z období puberty, a tudíž ve vztahu k řešení konfliktu a mezigeneračního konfliktu se staví spíše negativně.

Jak bude možné dále v textu vidět, pro generaci mladých lze užívat specifického označení generace Y. Podle Kilbera a jeho kolektivu definuje Cahill-Sedrak generaci Y, jako generaci mladých, kam patří lidé narození v letech 1981 až 2000. Tato generace má dle něj oproti jiným generacím rozdílné vzdělání a kvalifikaci, jiné platové očekávání, vlastní preference, vlastní způsob komunikace a osobitý pracovní styl (Kilber a kol., 2014, s. 80–81).

Generace Y podle Värzaru a Ogarcě (2014) představuje pro firmy přidanou hodnotu. Mladá generace dychtí po znalostech a dovednostech od samého mládí. K velkému množství informací mají přístup díky informačním technologiím, internetu a sociálním sítím. Jsou schopni více než kdo jiný pracovat týmově a spolupracovat prostřednictvím diskuze

a brainstormingu, čímž společně nachází nová inovativní řešení. Mladá generace, označovaná též jako digitální generace, má nové odlišné požadavky na nástroje a aplikace potřebné ke své práci. S novými technologiemi jsou zvyklí pracovat nejen pro účely pracovních činností, ale i v soukromém životě. Vzhledem k tomu, že generace Y vyrostla na pozadí ekonomické a hospodářské krize, v dobách vysoké nezaměstnanosti a nejistoty, přijímá nejistotu jako běžnou součást pracovního života a kompenzuje si tento neklid sebestředným postojem a požadavkem na okamžité uspokojení potřeb. Nemá času nazbyt a chce dosahovat okamžitého uspokojení tady a teď. K motivaci generace Y je třeba přistupovat tak, aby jedinec měl vhodné pracovní podmínky odpovídající jeho individuálním požadavkům (Várzaru a Ogarcã, 2014, s. 90–92).

### **2.3 Mezigenerační konflikty v soukromé sféře**

Mezigenerační konflikty v soukromé sféře neboli v rodině jsou jistě často diskutovaným tématem v poradnách psychologů. Může se jednat o konflikty mezi dětmi a rodiči, mezi pubescenty a rodiči, konflikty mezi rodiči a prarodiči, známé jsou také konflikty mezi vnoučaty a prarodiči a nejsložitější variantou jsou asi konflikty mezi všemi navzájem. K tomuto tématu se vztahuje kniha *Sendvičová rodina* od Kristine Bertini (2013). Sendvičovou generaci tady představuje ta generace, která udržuje rodinu pohromadě, která se ocitá mezi svými nezaopatřenými dětmi a stárnoucími rodiči, přičemž naplňuje množství základních potřeb bez jakéhokoliv uznání (Bertini, 2013).

Rabušicová a její kolektiv (2011) pojednává o řešení mezigeneračních vztahů a konfliktů v rodině pomocí mezigeneračního učení. Za mezigenerační učení v rodině považuje přenos poznatků, zkušeností a postojů v rámci rodiny. Může probíhat formou neformálního učení i informálního učení (Rabušicová, Kamanová a Pevná, 2011, s. 7–15).

Vzhledem k tomu, že mezigenerační konflikty a vztahy v rodině nevedou k dosažení cíle mé práce, nebudu se nimi dále podrobněji zabývat. K cíli mé práce však rozhodně směřuje pochopení a objasnění



mezigeneračních konfliktů v pracovní oblasti. Proto další podkapitola je věnována právě tomuto tématu.

## 2.4 Mezigenerační konflikty v pracovní sféře

Konflikty mezi zaměstnanci na různých pozicích plynou z nejrůznějších důvodů. Mezi nimi existují i takové, které jsou způsobené mezigeneračním neporozuměním. Takovým konfliktům se budu věnovat v této podkapitole.

Podobně jako společnost Tangram a autor Robert Prokeš (2010) popisují organizační chování, jako chování lidí v organizaci, kterého je využíváno ve prospěch organizace a řízení (Prokeš, 2010), tak já z toho vyvozují, že zdravá organizační atmosféra, která ovlivňuje organizační chování, je jedním z důležitých předpokladů efektivního fungování celé organizace. Předsudky, „škatulkování“ či povýšené chování však k pracovní atmosféře příliš nepřispívají. Ba naopak. Proč k popsánému chování vůbec dochází?

Mezigenerační konflikty vychází z předpokladu, že skupina lidí patřící do určité generace má předsudky vůči skupině lidí patřící do odlišné generace. Nemusí jít o konflikt jen mezi skupinami, ale ke konfliktu může docházet i mezi jednotlivci. Předsudek (Osobnostní rozvoj pedagoga, 2011) přitom představuje předem zformovaný názor na jednotlivce či skupiny, který není založen na interakci s danou skupinou či jednotlivcem a ve většině případů má spíše negativní nežli pozitivní ráz (Osobnostní rozvoj pedagoga, 2011). Dle mého názoru existují předsudky vůči starším i předsudky vůči mladším.

*„V malých firmách nejsou často generační rozdíly příliš patrné, možnost sledovat zblízka výkon a znalosti konkrétních pracovníků vede k tomu, že jsou lidé hodnoceni podle výsledků a méně dle svého věkového zařazení. Čím větší je však firma a čím delší má tradici, tím větší je tendence ke škatulkování, utvářejí se v ní složitější sociální vazby, menší sociální skupiny tíhnoucí k sobě z rozličných externích důvodů.“* (Gelston, Gilburg a Radecký, 2010)

Vzhledem k narůstající starší generaci v porovnání s mladou generací (Cimbálníková a kol., 2011) je nejdůležitější, aby starší pracovníci vědomě

rozvívají své vzdělání a kvalifikaci. Vzdělanostní struktura starší a mladší generace je výrazně odlišná, a to by mohlo pro pracovníky starší padesát let představovat riziko. Požadované znalosti a dovednosti se postupem doby rapidně mění a vzhledem k tomu, že znalosti rychle zastarávají je nutné je neustále rozvíjet a inovovat. Na starší pracovníky je vyvíjen tlak a požadavek v oblasti celoživotního učení, především v oblasti informačních technologií a znalostí cizích jazyků. Bohužel dosavadní výzkumy naznačují, že starší generace má tendenci vzdělávací nabídky odrážet. Pozitivní změna v této oblasti vyžaduje jak adekvátní vzdělávací nabídku pro starší pracovníky, tak i jejich vlastní zájem (Cimbálníková a kol., 2011, s. 62).

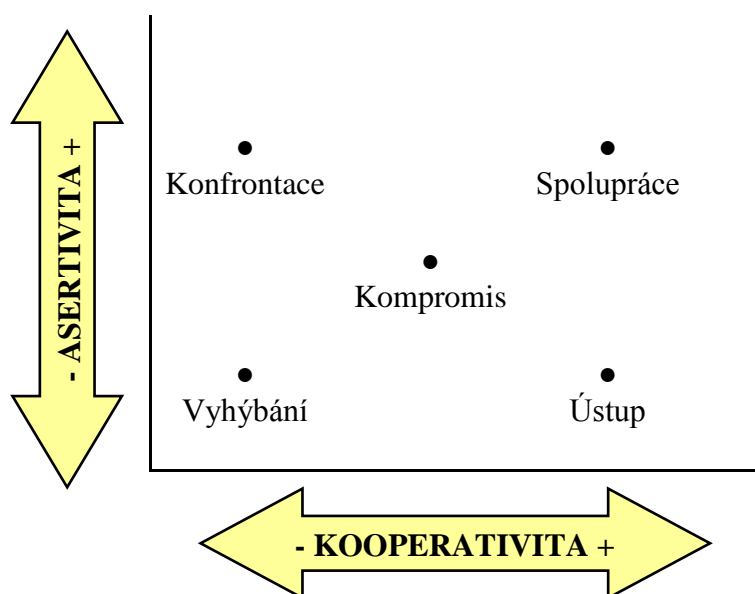
## 2.5 Řešení konfliktů

Popsala jsem co je to konflikt, co je to mezigenerační konflikt, a které předsudky a stereotypy k němu vedou. Nyní je třeba předložit, jak je mezigenerační konflikt dobře řešit.

Jeden přístup k řešení konfliktů popisuje Čakrt (Čakrt, 2000), dle kterého každý člověk konflikty řeší svým vlastním osobitým způsobem, přestože si může zvolit z množství různých přístupů. Na **obrázku č. 1** uvádí tyto možnosti:

- kompromis;
- kooperace;
- vyhýbání;
- ústup;
- kompromis.

Obrázek č. 1 – Dimenze zvládání konfliktu (Čakrt, 2000, s. 70)



Konflikty lze ale řešit i jinak. Podle Křivohlavého (2002) lze řešit dvěma extrémními způsoby. Je to řešení pomocí soupeření a řešení pomocí spolupráce. Řešení konfliktů pomocí soupeření je charakteristické nejen pro lidi, ale také pro zvířata v podobě bojů o samičku, teritorium či potravu. Dvě konfliktní strany mají podobu soupeřů a je mezi nimi soupeřivý vztah. K soupeření dochází obvykle v okamžiku, kdy je něčeho málo a soupeří o to bojují. Ze soupeřivého vztahu vychází jeden vítěz a jeden poražený (Křivohlavý, 2002, s. 39–43).

Tento přístup dle DeVita (2008) může vyvolat nechuť osoby, která prohrává, a vést k dalším neshodám. Ve výsledku to navíc může znamenat, že konflikt nebyl skutečně vyřešen, ale pouze prozatím ukončen (DeVito, 2008, s. 231).

Druhým způsobem řešení konfliktů podle Křivohlavého (2002) je spolupráce. Oproti řešení soupeřením, při řešení spoluprací každý dostane něco navíc a všichni jsou na konci spokojenější a bohatší než na začátku. Dále je spolupráce charakteristická nadějí a očekáváním. Nejdůležitější však

je spravedlivé rozdělení hodnot mezi jednotlivými spolupracujícími partnery (Křivohlavý, 2002, s. 39–43).

Jak Čákr, tak Křivohlavý nabízí jako jedno z možných řešení spolupráci. Mně se tento způsob nejvíce zamlouvá, a to především z toho důvodu, že při mezigeneračních konfliktech na pracovišti nejde o to, aby ve výsledku jeden vyhrál a dostal vše (způsob řešení konfliktů soupeřením), ale aby byli všichni spokojeni, a aby se jejich pracovní spokojenost odrážela do pracovní atmosféry a výkonu. Proto spolupráci považuji za nejlepší volbu pro řešení mezigeneračních konfliktů.

### 3 Spolupráce

Tento **způsob řešení konfliktů** (DeVito, 2008) bývá často **považován za ideální**, protože se vyznačuje **ochotou věnovat čas komunikaci** a především naslouchat názorům a potřebám druhé osoby. Je to očividně styl, který by pro řešení interpersonálních konfliktů zvolila většina lidí, a proto jsem jej zvolila i já. Většinu konfliktů lze touto cestou řešit, jde jen o snahu zúčastněných najít řešení typu vítěz – vítěz (DeVito, 2008, s. 232–233).

Plamínek (2009) píše, že zájmy druhé strany se stávají cestou k naplnění zájmů vlastních. Při řešení konfliktů touto cestou se kooperativní vyjednaváč snaží naplnit zájmy druhého, aniž by ohrozil zájmy vlastní (Plamínek, 2009, s. 44–45).

Čákrť píše, že: *„Spolupráce je situace, kdy všichni zúčastnění berou ohled na zájmy druhých a pracují společně na vzájemně výhodném řešení. Chování subjektů konfliktu je spíše zaměřeno na řešení problému, na vyjasnění stanovisek a rozdílů než na ústupky. Strany obvykle nejprve prozkoumají řadu variant, otevřeně prodiskutují své rozdíly a podobnosti, analyzují příčiny konfliktu a hledají společné zájmy. V centru pozornosti je takové řešení, které uspokojí obě strany s co nejmenší újmou (výhra/výhra).“* (Čákrť, 2000, s. 72)

S některými lidmi (Stuchlík, 2008) si člověk rozumí snáze a radostně, s jinými mu to může skřípat. Mezi lidmi existuje celá řada různě nastavených vztahů, které nejsou pevně a natrvalo dány. Obvykle období snadného porozumění si bývají bohužel jen dočasná, a jakmile odezní, je třeba na porozumění pracovat, povzbuzovat je a překonávat nástrahy. To platí i pro pracovní kolektiv. Je třeba ho vnímat a nenechat „dusnou atmosféru“ a konflikty na pracovišti volně plynout. Při podpoře porozumění mezi pracovníky se lze opřít o trojúhelník ARK. To je model, který má tři vrcholy: afinitu, realitu a komunikaci. Afinita je duševní blízkost a lze ji podporovat. Realitu vnímá každý jinak svým vlastním osobitým způsobem a **komunikace** je prostředek, kterým afinitu a realitu lepíme k sobě.

Je nejdůležitější pro porozumění mezi pracovníky (Stuchlík, 2008, s. 119–123).

Jak DeVito (2008) píše, k tomu, **aby mohli účastníci** konfliktní situace **řešit konflikt spoluprací, je třeba, aby spolu dokázali komunikovat** (DeVito, 2008, s. 32). Proto je nanejvýš důležité věnovat další kapitolu komunikaci, která je pro spolupráci nutná. Ekonomové by řekli, že komunikace je komplementem spolupráce stejně, jako benzín je komplementem automobilu.

## 4 Interpersonální komunikace

Cílem mé diplomové práce je vytvořit vzdělávací program zabývající se mezigenerační spoluprací a komunikací. Je proto více než vhodné následující kapitolu věnovat právě komunikaci, která je klíčová pro vztahy na pracovišti a klíčová pro řešení konfliktů, především mezigeneračních. Přestože komunikace je přirozená součást lidského života, ne každý má stejné předpoklady k tomu, aby komunikoval jasně, srozumitelně, asertivně, efektivně a bez manipulativních sklonů.

Konflikty, které jsem řešila v kapitole č. 2, jsou podle Vymětala (2008) vnímány jako negativní a stresující a představují významný druh problémové komunikace, protože při nich dochází k obviňování, manipulaci či prosazování vlastního názoru. Jestliže chceme konflikt vyřešit, je třeba u toho dodržovat určitá pravidla, která úzce souvisí se schopností komunikace a vším co k ní náleží. Mezi tato pravidla patří například:

- právo říci svůj názor;
- nutnost naslouchat i názory, se kterými se neztotožňujeme;
- vyjasnit si jasně vlastní očekávání;
- nekřičet, nezvyšovat hlas, neironizovat;
- parafrázovat myšlenky komunikačního partnera. (Vymětal, 2008, s. 157–158)

Základním východiskem komunikace (Jirásková, 2005) je přijetí druhého jako toho, kdo je sice jiný, ale je také svébytnou osobností s mnoha zkušenostmi, prožitky (Jirásková, 2005, s. 62).

Kniha zabývající se komunikací od autora DeVita (2008) definuje interpersonální komunikaci jako komunikaci, která: „*sestavá z vysílání a přijímání verbálních i neverbálních sdělení mezi dvěma nebo více lidmi.*“ (DeVito, 2008, s. 28)

Interpersonální komunikace (DeVito, 2008) probíhá s osobou, se kterou má člověk určitý vztah. Ať už vztah rodinný, přátelský, milostný, pracovní či společenský. Tato komunikace umožňuje zakládat, udržovat, ale také ničit či napravovat osobní vztahy. Forma interpersonální komunikace

je různá, může probíhat prostřednictvím osobního kontaktu, dopisem či elektronickou poštou (DeVito, 2008, s. 29).

Pipas a Jaradas (2014) tvrdí, že aby bylo možné efektivně komunikovat, musí být zvolena vhodná interpersonální komunikace podle typu vztahu mezi osobami. Vhodná komunikace je dána jak chováním a postoji, tak také vnímáním, emocemi a empatií (Pipas a Jaradas, 2014, s. 96).

Modely komunikace (DeVito, 2008) se s postupem času vyvíjely od lineárního pojetí, přes interakční pojetí a transakční pojetí z čehož vzniklo základní schéma interpersonální komunikace založené na komunikaci mezi dvěma osobami. V tomto pojetí je každý účastník komunikace mluvčí a zároveň naslouchající. Když lidé komunikují, reagují jak na základě momentální situace, tak na základě svých předchozích zkušeností z minulosti, na základě svých postojů, kulturních zvyklostí a dalších souvisejících činitelů. Z toho vyplývá, že konkrétní akce a reakce při komunikaci je dána nejen obsahem, který byl vysloven, ale také způsobem, kterým si příjemce sdělený obsah vyloží. Komunikace probíhá tehdy, když přijímanému nebo vysílanému obsahovému sdělení přisuzujeme nějaký význam (DeVito, 2008, s. 32–37).

Jak Pipas a Jaradas (2014) v článku Vnímání a emoce v interpersonální komunikaci, tak DeVito (2008) se shodují v tom, že daná interpersonální komunikace se přizpůsobuje konkrétnímu vztahu mezi dvěma komunikujícími osobami. O tom, že pro interpersonální komunikaci je třeba dvou a více osob, tzv. vysílače a příjemce, o tom, že obsah sdělení je třeba zakódovat a posléze dekodovat, a o tom, že celý proces omezují šumy, toho bylo napsáno mnoho. Mě pro potřeby komunikace a spolupráce mezi pracovníky však zajímají v souvislosti s komunikací hlavně šumy, protože ty mohou způsobovat zkreslení vysílaného sdělení, a s tím související mezigenerační konflikty.



#### 4.1 Komunikační šumy a bariéry

Šumy (DeVito, 2008) zkreslují příjemci obsah sdělení druhých lidí, v krajním případě zcela zabraňují, aby se sdělení dostalo od zdroje k příjemci. Existují čtyři typy šumu:

- **fyzický šum** (rušivý element pochází ze zdrojů mimo mluvčího a posluchače, např. špatný signál, projíždějící sanitka, hlasité rádio, špatná výslovnost, nečitelný rukopis, sluneční brýle);
- **fyziologický šum** (rušivý element je vlastní fyziologickou bariérou mluvčího či posluchače, např. vada zraku, vada sluchu, vada řeči, ztráta paměti);
- **psychologický šum** (rušivý element je dán psychologicky, např. předjímání a domýšlení, předsudky vůči druhým, přílišná emotivnost);
- **sémantický šum** (rušivý element je dán rozdílným jazykem či dialektem, používáním odborných termínů při komunikaci s neoborným příjemcem). (DeVito, 2008, s. 41–42).

V souvislosti se šumy v interpersonální komunikaci na pracovišti vznikají konflikty, o kterých již byla řeč. Konflikty plynoucí z komunikace na pracovišti v rámci různých generací mohou být ovlivněny téměř všemi popsanými šumy. Psychologický šum má podobu různých bariér a předsudků.

Jednu z častých bariér, jak píše Bureš a Lopuchovská (2007), vyjadřuje věta: „Ne vždy říkáme to, co si doopravdy myslíme a chceme.“ Krásně to ilustruje příklad Bureše a Lopuchovské v knize 10 zlatých pravidel překonávání nejčastějších komunikačních bariér, kde autoři píšou o řediteli, který dal pokyn svým zaměstnancům, aby přestěhovali nábytek z jedné provozovny do druhé a dali jej do konferenční místnosti. Velmi se divil, když našel nábytek v konferenční místnosti neuspořádaný jako ve skladišti. Chyba byla ale na straně ředitele, protože zaměstnanci naprosto splnili jeho pokyny, a on byl přesto nespokojený. Svým pokynem, aby dali nábytek do konferenční místnosti, myslel a předpokládal, že ho tam pěkně uspořádají

k okamžitému používání, ale to bohužel nevyslovil, to měl jen na mysli (Bureš a Lopuchovská, 2007, s. 10–11).

S touto bariérou se jistě každý ve svém pracovním i osobním životě setkal. Jestliže v pracovním kolektivu existuje osoba, jejíž komunikace je dlouhodobě omezována psychologickým šumem, jak může spolupráce s takovým kolegou/kolegyní fungovat? Neshody plynoucí z této komunikace potom může jak vysílající osoba, tak přijímající osoba přisuzovat předsudkům k odlišné generaci. Přitom se může jednat pouze o špatné návyky v interpersonální komunikaci. Nyní uvedu příklad související s komunikačními bariérami a šumy v rámci mezigeneračních pracovních vztahů.

**Příklad č. 1:** Mladá obchodní zástupkyně (25 let) v pondělí ráno zadá úkol své starší paní asistentce (52 let), aby ji domluvila schůzku ve firmě XY na příští středu. Asistentka se nemůže do firmy dovolat, a tak téhož dne nepřináší své kolegyni žádné nové informace ke splnění úkolu. Obchodní zástupkyně předpokládala, že když se úkol nevyřeší ten den, stává se neaktuálním a padá. Monotónním hlasem a směrem ke svému počítači prohodí letmo, že schůzka padá, že si na tento den již domluvila lékaře. Vzhledem k tomu, že starší asistentka má počínající problémy se sluchem a mladá obchodnice si pomocí zpětné vazby neověřila, zda informace k asistentce došla, komunikace proběhla neúspěšně. Další den ráno se paní asistentce podaří schůzku obchodní zástupkyni úspěšně sjednat. Ihned jak se tak stane, oznámí to radostně své kolegyni obchodní zástupkyni. Ta je však rozhořčená a považuje svou asistentku za neschopnou. Myslela si totiž, že když se nepodařilo asistentce s firmou spojit v pondělí, tak zadaný úkol automaticky padá, navíc jí to přece říkala. Asistentka místo pochvaly má pocit, že nepracuje dobře a její motivace k dalšímu sjednávání schůzek klesá. Problém však tkví v psychologickém a fyziologickém šumu, který by vhodnou formou komunikace a zpětné vazby vůbec nemusel vzniknout (vlastní zpracování).

Vzhledem k dříve popsané komunikační bariéře, že to co si myslím, ještě neznamená, že si to myslí i druzí, z tohoto příkladu vyplývá, že

obchodní zástupkyně by měla zapracovat na stylu a způsobu své komunikace. Jestliže touto cestou bude spolupráce a komunikace dvou kolegyň pokračovat dlouhodobě, zřejmě dojde k postupnému úpadku komunikace vůbec a v horším případě i k averzi vůči sobě navzájem. Pokud se ke komunikačnímu neporozumění přidá ještě věková odlišnost a fyziologické šумы, je velmi pravděpodobné, že neshody budou spojovány i s generačním zařazením.

Další komunikační bariéru Bureš a Lopuchovská (2007) definují takto: „*Co je řečeno, nemusí být vždy slyšeno.*“ (Bureš a Lopuchovská, 2007, s. 12) V tomto případě je třeba rozlišovat pojem poslouchat a pojem slyšet. Poslouchat dle Bureše a Lopuchovské (2007) můžeme i přes tuto bariéru, ovšem slyšet nemusíme. K tomu se může přidat i domýšlení a předjímání a konflikty jsou na světě (Bureš a Lopuchovská, 2007, s. 13).

**Příklad č. 2:** Na pracovní poradě vedoucí zadá dvěma referentům (referent A – 55 let, referent B – 28 let) úkol vypracovat nabídku na veřejnou zakázku, přičemž cílem má být následné spojení obou nabídek a odeslání do výběrového řízení. Oba referenti, každý samostatně, na úkolu pracovali několik dní, tak jak jim vedoucí zadal. Po několika dnech bylo výběrové řízení nečekaně zrušeno a vedoucí tak dal pokyn referentům, aby již dále na této nabídce nepracovali. Referent A to, co poslouchal, to i slyšel, a tak se již dále nabídce nevěnoval a začal pracovat na jiném úkolu. Referent B však nechtěl, aby jeho usilovná práce přišla vniveč, a svou nabídku rychle dokončil. Poslouchal sice pokyn vedoucího, ale nechtěl ho slyšet. V momentě kdy nabídku dokončil, poslal ji vedoucímu emailem a v předmětu bylo „pro zajímavost a inspiraci“. Takové chování vede k roztržitému vztahu na pracovišti a k přílišné soutěživosti. Ve spojení s generačními rozdíly může tato situace vést až k nesnášenlivosti vůči spolupracovníkovi. Dovedu si představit v souvislosti s předloženou situací poznámky typu: „No jo, to ta mladá snaživka mě chce vyštvať.“ (vlastní zpracování)

Komunikačních bariér existuje celá řada a více na toto téma se lze dozvědět v knize Bureše a Lopuchovské (2007).

## 4.2 Zpětná vazba v rámci interpersonální komunikace

Pro efektivní komunikaci a spolupráci je velmi důležitá zpětná vazba, která je často anglicky nazývána jako feedback. Zpětná vazba (Vymětal, 2008) je důležitá a existuje a probíhá všude tam, kde je proces oboustranný. Může mít funkci regulační, poznávací, sociální, podpůrnou, inspirující, ale také provokativní. Zpětná vazba informuje vysílající osobu sdělení o tom, že příjemce obsahu sdělení porozuměl a bude reagovat požadovaným způsobem. Může také informovat vysílače o potřebě dalších doplňujících informací, na základě kterých s vysílačem bude nebo nebude souhlasit (Vymětal, 2008, s. 35).

Zpětná vazba je nutná pro odbourávání komunikačních bariér. Pokud bych se vrátila k příkladu o vedoucím, který zadal úkol „přestěhovat nábytek“ jen částečně a zbytek si pouze myslel v hlavě, tak na tom lze krásně pochopit, jak by celá situace dopadla, kdyby si dotyční poskytli zpětnou vazbu. Vedoucí poté, co zadal úkol, měl položit zaměstnancům otázku, zda rozumí tomu, co mají udělat. Zaměstnanci měli zopakovat, co po nich vedoucí chce. Jistě by v tom okamžiku obě strany přišli na to, že úkol chápe každý jinak a upřesnili by si ho. Potom by nedošlo ke konfliktům a napětí uvnitř pracovní skupiny plynoucích z neúplně vyslovených očekávání.

Zpětná vazba je obzvláště důležitá v mezigeneračních vztazích. Každá generace vyrůstala v jiné době a každé době je přirozený jinak specifický jazyk a jeho součásti. Proto může docházet k tomu, že někdy mladý i starší kolega mluví o stejné věci, ale přesto si vůbec nemusí rozumět. Cílem mé diplomové práce je vytvořit vzdělávací program na téma mezigenerační spolupráce a komunikace, který by konflikty mezi generacemi řešil právě pomocí spolupráce a komunikace.

Na toto téma bylo v poslední době vytvořeno mnoho programů a projektů a v následující kapitole některé představím.

## 5 Programy zabývající se mezigenerační tematikou

Existence více věkových generací v pracovním prostředí byla, je a bude. Až nyní se ale dostává do popředí ve společenském diskursu. Jak je to s existencí vzdělávacích i jiných projektů a programů, tomu se budu věnovat v následující kapitole. Předkládám několik projektů:

### 5.1 Sdílení pracovních míst jako forma podpory mezigeneračního transferu kompetencí mezi pracovníky

Registrační číslo projektu: CZ.1.04/2.2.00/11.00024

Doba realizace projektu: 1. 3. 2014 – 30. 6. 2015

Projekt je realizován z prostředků ESF prostřednictvím Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost a ze státního rozpočtu ČR.

Projekt, kterému se ve zkratce říká METR, má za cíl analyzovat a vyhodnotit podmínky a formy sdílení pracovních míst v České republice a propojit tento koncept s mezigeneračním učením. Jde o srovnávací analýzu České republiky a vybraných zemí západní Evropy. Zaměstnavatelé v ČR zaostávají za zeměmi západní Evropy. Nabídka flexibilních pracovních úvazků v podobě sdílení pracovního místa je nedostatečná v porovnání s poptávkou. Důvodem je malá informovanost a povědomí o těchto flexibilních formách práce. (Fond dalšího vzdělávání, 2014).

Sdílení pracovního místa více zaměstnanci je dle Ministerstva práce a sociálních věcí ČR „*moderní flexibilní forma organizace práce a spočívá v působení více pracovníků na jednom pracovním místě. V praxi to znamená, že se např. dva zaměstnanci, kteří pracují na částečný pracovní úvazek, domluví na pravidelném střídání v průběhu pracovního týdne tak, aby pokryli celou pracovní dobu. Záleží na jejich vzájemné dohodě, zda bude každý pracovat 2,5 dne týdně, nebo zda budou pracovat každý den polovinu pracovní doby. Tito dva zaměstnanci sdílejí jedno pracovní místo, přičemž dochází k maximálnímu využití pracovní doby. Zaměstnavatel s tím musí souhlasit a vytvořit k tomu odpovídající podmínky. Zde je namísto upozornit, že absence právní úpravy (zákoník práce tuto formu pracovního*

*úvazku výslovně neupravuje) způsobuje výkladové problémy (MPSV, 2008).“*

Projekt METR (Fond dalšího vzdělávání, 2014) spustil realizaci všech plánovaných aktivit. V rámci projektu bylo zrealizováno několik workshopů, počínaje komunikačním workshopem, který se uskutečnil 9. září 2014 a představoval projekt. V rámci metodiky projekt využil sérii fokusních skupin věnovaných jak nástrojům, tak reálnému využívání konceptů sdílených pracovních míst a mezigeneračního transferu kompetencí. Zároveň probíhá příprava dotazníkového šetření, jehož cílem bude zjistit potřebnost konceptu sdílených pracovních míst, které využívají mezigenerační transfer kompetencí pro ohrožené skupiny na trhu práce, mezi které patří i zaměstnanci nad 50 let (Fond dalšího vzdělávání, 2014).

## **5.2 Generační tandem – podpora generační výměny**

Registrační číslo: CZ.1.04/2.1.00/70.00074

Doba realizace projektu 1. 4. 2014 do 31. 10. 2015

Oblast realizace: Karlovarský kraj

Projekt je realizován z prostředků ESF prostřednictvím Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost a ze státního rozpočtu ČR.

Demografický vývoj v ČR v současné době předznamenává budoucí potřeby trhu práce, kterými jsou podpora prodlužování profesního života. Aktuálně dochází ke zvyšování míry nezaměstnanosti starších osob s přibývajícím věkem. Bohužel velmi často z pracovního života a trhu práce odchází starší pracovníci, kteří jsou ještě normálně schopni aktivně pracovat. Do budoucna chce projekt podchytit starší osoby, které jsou ještě v pracovním poměru, a zamezit tak zvyšování nezaměstnanosti a odchodu do ekonomické neaktivity, což je také hlavním cílem projektu. Dále budou do projektu zapojeni i absolventi bez praxe (MPSV, Generační tandem – podpora generační výměny, 2014).

### 5.3 The CE Knowledge Platform for an Ageing Society

Doba realizace projektu: leden 2011 – prosinec 2013 (ukončen).

Oblast realizace: Moravskoslezský kraj

Projekt je realizován prostřednictvím projektu CENTRAL EUROPE a spolufinancován z Evropského fondu regionálního rozvoje (CE Ageing Platform, 2012).

Tento projekt, který má zkrácený název „CE–Ageing Platform“ se snaží o zmírnění negativních dopadů demografických změn v regionu střední Evropy. Ve své první fázi projekt definoval výzvy, kterým budou jednotlivé regiony střední Evropy čelit v oblasti trhu práce aj. Na úrovni regionů, konkrétně v Moravskoslezském kraji, byla v rámci tohoto projektu provedena analýza postavení zaměstnanců starších padesát let v malých a středních podnicích. Tuto analýzu doplnilo dotazníkové šetření přibližně 200 zaměstnavatelů. Na základě analýzy vznikl tréninkový program k posílení mezigenerační spolupráce ve firmě, v podobě patnácti dvoudenních výjezdních teambuildingových akcí pro vybrané firmy. Účastníci měli možnost zážitkového vzdělávání a příležitost vytvořit firemní strategie. Dílčí výstupy umožnili vzniku dokumentu s názvem „Strategie mezigenerační spolupráce pro malé a střední firmy v Moravskoslezském kraji.“ (RPIC–ViP, 2013a, s. 2)

Projekt je v současné době již ukončen a hlavním výstupem je právě dokument Strategie mezigenerační spolupráce v malých a středních firmách Moravskoslezského kraje. Jedním ze závěrů průzkumu bylo, že věk není klíčovým pro uplatnitelnost na trhu práce. Jak jsem již psala, k posílení mezigenerační spolupráce byl vytvořen tréninkový program, jehož cílem bylo jak formou outdoorových, tak indoorových aktivit umožnit účastníkům zažít rozdíly mezi účastníky odlišných generačních skupin. Díky tomuto programu se zjistilo, že rozdíly nesouvisí tolik s věkem, jak se očekávalo, ale s osobnostními rysy a postoji při řešení úkolů. O zážitcích a poznatcích z programu poté účastníci mezi sebou diskutovali. V závěru byla pro každou skupinu zformulována doporučení pro vytvoření silného pracoviště. Přínos programu shrnul jeden z účastníků těmito slovy: „*Na celé akci hodnotím*

*nejkladněji fakt, že se nám podařilo díky podmínkám zadání sloučit do jedné skupiny pracovníky napříč celou firmou. Jednalo se o zaměstnance z různých oddělení pracujících na různých pozicích – od operátora výrobní linky až po manažera firmy. Díky propracované koncepci programu a dobré práci lektorů se tak naskytla unikátní možnost podpořit otevřenou výměnu názorů, poznat hlouběji zodpovědnosti související s prací na jednotlivých pozicích a ocenit zkušenosti jednotlivců z rozdílných věkových skupin. Pro mnohé to byla první zkušenost s podobnou rozvojovou akcí a bezesporu silný zážitek. Rozšíření poznání sebe i svých kolegů, posílení týmové spolupráce spolu s podporou otevřené a efektivní komunikace napříč věkovým spektrem jsou hlavními přínosy, které účastníci využijí také v praxi k posílení firemní kultury a budování pozitivních vztahů na pracovišti.“*  
(RPIC–ViP, 2013b)

Na oblast mezigeneračních vztahů existují různé programy. Většinou jsou ale demograficky nebo geograficky limitovány.

Jak se vzdělávací program tvoří a jak je na vzdělávání ve firmách pohlíženo, to objasní následující kapitola – Projektování vzdělávacího programu.

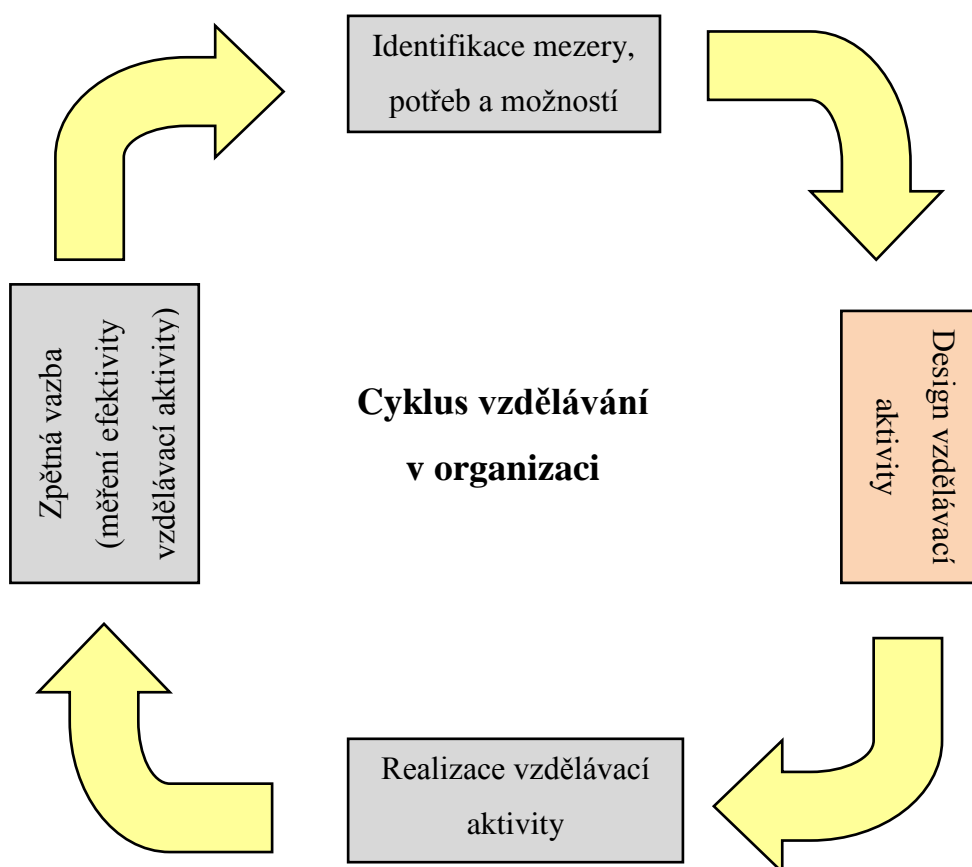


## 6 Projektování vzdělávacího programu

Ve vzdělávání dospělých (Prášilová, 2006), především v profesním vzdělávání se vzdělávací programy tvořily a tvoří. Vzdělávací program může mít různé významy, mně se však pro potřeby mé diplomové práce hodí charakteristika vzdělávacího programu jako **projektu výuky vytvořeného za účelem překlenutí výkonnostní mezery**. Výkonnostní mezera je přitom dána tím, jak jedinec danou problematiku momentálně zvládá a jak je žádoucí, aby ji zvládal (Prášilová, 2006, s. 16–17).

Vzdělávání v organizacích probíhá v určitém cyklu (Hroník, 2007, s. 134)

Obrázek č. 2 – Cyklus vzdělávání (Hroník, 2007, s. 134)



V této kapitole se budu věnovat druhé fázi systematického vzdělávání pracovníků, tedy Plánování (designování) vzdělávací aktivity. Prášilová (2006) píše, že pro tvorbu vzdělávacího programu je možné se opřít o praxi ověřený postup, jehož zjednodušená struktura je následující:

1. zjištění **vzdělávacích potřeb** a určení specifík osob, kterých se tyto potřeby týkají;
  2. vymezení hlavního **programového cíle**, tedy konkrétně a kontrolovatelně pojmenovaného výstupu vzdělávacího programu;
  3. rozpracování tohoto cíle do **dílčích realizačních cílů** uspořádaných v čase;
  4. stanovení **postupů a nástrojů pro ověření**, zda bylo cílů dosaženo;
  5. určení vhodného **učiva a realizačních nástrojů**, mezi které patří metody, organizační formy, učební úlohy a jiné pomůcky a potřeby.
- (Prášilová, 2006, s. 31–33)

Výstupem této fáze je dle Vodáka a Kucharčíkové (2007) vypracovaný návrh vzdělávacího programu neboli projektu vzdělávacího programu (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 80). Podle Prášilové (2006) je výstupem **rámcová osnova vzdělávacího programu**, která má podobu tabulky, viz obrázek níže.

**Obrázek č. 3 – Rámcová osnova vzdělávací akce** (Prášilová, 2006, s. 154)

Programový cíl	Způsob kontroly jeho ověření
Časové údaje	
Dílčí cíle	
Způsob kontroly dosažení dílčího cíle	
Učivo	
Hlavní strategie	
Vyučující/lektor	
Organizační poznámka	

## 6.1 Vzdělávací potřeby

Dříve, než bude možné vypracovat návrh vzdělávacího programu, je nutné zjistit vzdělávací potřeby. To se dá udělat tak, jak jsem psala v úvodu kapitoly, že zjistíme stav, kde jsme nyní a naformulujeme stav, kde chceme být v budoucnosti. Díky tomuto rozdílu je možné stanovit výkonnostní mezeru, kterou je nutné překlenout, a to právě vzdělávacím programem (Prášilová, 2006, s. 17).

Vzdělávací potřeby (Vodák a Kucharčíková, 2007) lze zjišťovat různými metodami, mezi které patří například strukturovaný rozhovor, skupinová diskuse, dotazník, participace a pozorování, či popis práce vytvořený zaměstnancem (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 75).

## 6.2 Cíle programové a dílčí

Dále je potřeba stanovit cíle. Cíl hlavní, nebo také učební či programový (Barnoňková, 2010), který se váže na konkrétní vzdělávací akci. Programový cíl představuje konkrétní vědomosti, dovednosti či způsoby chování, které by měli účastníci po skončení vzdělávací akce skutečně ovládat. Správná formulace tohoto cíle je klíčová pro úspěšnou tvorbu vzdělávacího programu (Barnoňková, 2010, s. 135). Je rozdíl (Vodák a Kucharčíková, 2007) mezi cílem a záměrem. **Záměr** vyjadřuje to, co chce lektor dělat a proč, zatímco **cíl** říká, co budou účastníci akce, po jejím absolvování schopni dělat (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 83–84).

Kromě programového cíle se při projektování vzdělávací aktivity stanovují i dílčí cíle. Hierarchie úrovní cílů (Prášilová, 2006) je uspořádána do pyramidového tvaru, od programového cíle přes jednotlivé dílčí (specifické) cíle. Na obrázku č. 4 uvedu příklady tvorby programového cíle a z něj příslušných dílčích cílů.

**Obrázek č. 4 – Cíle programové a dílčí (Prášilová, 2006, s. 80)**

Programový cíl	Dílčí cíle
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pracovnice samostatně vyřizuje e-mailovou poštu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pracovnice napíše a odešle e-mailovou zprávu.</li> <li>▪ Pracovnice přepošle e-mailovou zprávu.</li> <li>▪ Pracovnice si nastaví zaslání zprávy o přijetí e-mailu adresátem (Prášilová, 2006, 80).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pracovnice organizačně zajišťuje průběh kurzu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pracovnice přiřadí k jednotlivým tématům lektory.</li> <li>▪ Pracovnice obvolá a zajistí lektory na konkrétní školící dny.</li> <li>▪ Pracovnice zajistí školící prostory, pomůcky a stravu pro lektory i účastníky.</li> <li>▪ Pracovnice zaeviduje účastníky.</li> <li>▪ Pracovnice zařídí plynulý průběh akce, včetně přestávek (vlastní zpracování).</li> </ul>

Cíle musí splňovat 4 vlastnosti (Palán, 2015):

1. komplexnost;
2. konzistentnost;
3. kontrolovatelnost;
4. přiměřenost (Palán, 2015).

Skalková (2007) píše, že při konkretizaci cíle je třeba dbát na to, aby byly pokryty všechny tři stránky osobnosti. Kognitivní, psychomotorická a afektivní (Skalková, 2007, s. 120). Pokud jsou dodrženy všechny tři oblasti osobnosti učeného (Prášilová, 2006), je dodržena první vlastnost cílů – komplexnost. Konzistentnost cílů je naopak zajištěna řazením cílů od nejobecnějších až po nejvíce konkrétní nebo od nejsnadnějších po nejnáročnější. Kontrolovatelnost by měla být zabezpečena formulací požadovaného výkonu, normy a podmínek výkonu. Poslední vlastností cílů

je přiměřenost, která se týká náročnosti výukových cílů. Jde o to, aby cíle plnily funkci motivační, tedy byly náročné, ale pro většinu účastníků splnitelné (Prášilová, 2006, s. 89–104).

Problematice cílů (Skalková, 2007) se věnoval i B. S. Bloom, který podrobně rozpracoval taxonomii cílů a přiřadil k nim typická aktivní slovesa (Skalková, 2007, s. 121). Bloomovu taxonomii cílů uvádím na obrázku č. 5 na další straně.

**Obrázek č. 5 – Bloomova taxonomie cílů** (Skalková, 2007, s. 122)

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa a jejich vazby používané k vymezení cílů	
<b>1. Zapamatování (znalost)</b> specifických informací Terminologie a fakta, klasifikace, kategorizace, obecné poznatky a generalizace v oboru teorie a struktur	Definovat Doplnit Napsat Opakovat Pojmenovat Popsat	Přiřadit Reprodukovat Seřadit Vybrat Vysvětlit Určit
<b>2. Pochopení (porozumění)</b> Překlad z jednoho jazyka do druhého, z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)	Dokázat Jinak formulovat Ilustrovat Interpretovat Objasnit Odhadnout Opravit	Převést vyjádřit vlastními slovy Vysvětlit Vypočítat Zkontrolovat
<b>3. Aplikace</b> Použít abstrakci a zobecnění (teorie, zákony, principy, metody) v konkrétních situacích	Aplikovat Demonstrovat Diskutovat Interpretovat Načrtnout Navrhnout	Použít Prokázat Registrovat Řešit Uvést vztah Uspořádat
<b>4. Analýza</b> Rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky, stanovení hierarchie prvků, principů jejich organizace, interakce mezi prvky	Analyzovat Provést rozbor Rozhodnout Rozlišit Rozčlenit Specifikovat	
<b>5. Syntéza</b> Složení prvků a jejich částí do nového celku (ucelené sdělení, plán operací nutných k vytvoření díla nebo projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů)	Kategorizovat Klasifikovat Kombinovat Modifikovat Napsat sdělení Organizovat Reorganizovat Shrnout Vytvořit obecné závěry	
<b>6. Hodnotící posouzení</b> Posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák navrhne sám	Argumentovat Obhájit Ocenit Oponovat Podpořit (názory) Porovnat Provést kritiku Posoudit	Provéřit Srovnat s normou Uvést klady a zápory Zdůvodnit zhodnotit

### 6.3 Nástroje pro ověření cílů

Stanovení postupů a nástrojů ověřování, zda bylo dosaženo plánovaných cílů, se věnuje tato podkapitola. Vodák a Kucharčíková (2007) vytvořili přehlednou tabulku možných metod vyhodnocování vzdělávání, mezi které řadí například dotazník, testy před a po učení, rozhovory, 360° zpětná vazba, posouzení a jiné (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 141–142).

Prášilová (2006) píše, že lektoři hrají při hodnocení vzdělávání velmi významnou roli, protože provádějí průběžné hodnocení a zároveň na konci každého výukového bloku ověřují, zda bylo výukových cílů dosaženo (Prášilová, 2006, s. 142).

Metody měření dosažení cílů (Hroník, 2007) lze členit dle známého Kirkpatrickova modelu na úrovně:

- **reakce** – Jak byli spokojeni? (dotazník spokojenosti, rozhovor);
- **učení** – Naučili se to? (testování znalostí);
- **chování** – Používají to na pracovišti? (zhodnocení dovedností, pozorování);
- **výsledky** – Zlepšila se efektivita jejich výkonnosti? (porovnávání);
- **postoje** (Hroník, 2007, s. 178).

### 6.4 Učivo, metody a formy

Prášilová (2006) píše, že učivo slouží k dosahování výukových cílů a při tvorbě vzdělávacího programu se uspořádává do určitých celků. Při tvorbě krátkodobého vzdělávacího programu se vytváří časový rozvrh, který zahrnuje uspořádané dílčí vzdělávací jednotky, ve kterých je postupně dosahováno plánovaných dílčích cílů (Prášilová, 2006, s. 149–153).

Metody vzdělávání (Vodák a Kucharčíková, 2007) jsou důležitým nástrojem, který zajišťuje vzdělávací proces. Výběr vhodných metod je podmíněn různými faktory, jako jsou věk účastníků, současná a požadovaná úroveň znalostí a dovedností, zaměření vzdělávání nebo třeba motivace k učení. **K dosahování vyšší efektivity vzdělávání je vhodné využívat**

**kombinace více metod.** Mezi nejčastěji využívané metody patří přednášky, semináře a participativní metody (Vodák a Kucharčíková, s. 2007, s. 96–97).

Tureckiová (2004) píše, že metody se rozlišují podle toho, v jakém prostředí vzdělávání probíhá. Jedná se tedy metody vzdělávání mimo pracovní místo (indoor – v učebně nebo outdoor – mimo učebnu, nejčastěji venku) a metody vzdělávání na pracovním místě. Ze široké škály metod podnikového vzdělávání se v současné době při prezenční formě vzdělávání využívají přednostně metody s vyšší mírou aktivity účastníků neboli **interaktivní metody**, používané při aktivních formách vzdělávání. Přednášky jsou využívány spíše jako základna pro nejdůležitější znalosti a vědomosti a jsou vhodné spíše pro pasivní formy vzdělávání. Za formy vzdělávání lze považovat také formu prezenční, distanční a kombinovanou (Tureckiová, 2004, s. 102–103).



## 7 Empirické šetření

Cílem mé magisterské diplomové práce je vytvořit vzdělávací program na téma Mezigenerační spolupráce a komunikace. K myšlence vytvořit program na toto téma mě přivedla poptávka z organizace XY, která vzdělávací program na toto téma hledala u vzdělávacích společností, včetně té, ve které pracuji. Stanovisko pracovnice zabývající se vzděláváním v organizaci XY bylo, že na toto téma vzdělávací program není. Její poptávku neuspokojila ani naše firma, neboť nebylo volného pracovníka nadšeného pro toto téma, který by vzdělávací program vytvořil. Mě však toto téma zaujalo velmi a rozhodla jsem se program zpracovat sama, přestože pro organizaci XY v době, kdy budu mít program hotov, už nebude nabídka aktuální.

Tvrzení pracovnice z organizace XY, že: „na téma mezigeneračních vztahů neexistují vzdělávací programy,“ jsem v teoretické části mé práce (kapitola č. 5 – Programy zabývající se mezigenerační tematikou) vyvrátila ukázkou programů a projektů v oblasti mezigeneračních vztahů. Faktem ale je, že tyto programy jsou většinou velmi úzce zaměřeny. Specializují se buď jen na velmi konkrétní věkové skupiny, nebo na mezigenerační vztahy v určité geografické oblasti (například v konkrétním kraji).

Proto jsem se rozhodla vytvořit vzdělávací program na téma Mezigenerační komunikace a spolupráce, který nebude geograficky ani demograficky omezen. K získání potřebných informací pro tvorbu vzdělávacího programu jsem využila sociologický kvantitativní výzkum formou anonymního dotazníkového šetření.

Druhé části procesu systematického vzdělávání, tedy Plánování (designování) vzdělávací aktivity budu věnovat celou empirickou část mé diplomové práce. Naopak třetí a čtvrtou částí (realizace a zpětná vazba) se zabývat nebudu a nechám zde prostor pro tvůrčí práci někoho dalšího. Každá část systematického procesu vzdělávání zaměstnanců je totiž natolik obsáhlá, že by pokryla samostatnou bakalářskou nebo diplomovou práci.

## 7.1 Výzkumný problém, cíle, otázky a hypotézy

Pro realizaci empirického šetření je třeba stanovit výzkumný problém. Já jsem **výzkumný problém** stanovila následovně:

- Myslí si pracovníci, že mají předsudky vůči svým spolupracovníkům patřícím do jiné generace?

Z každého výzkumného problému vychází cíle výzkumu, výzkumné otázky a následně hypotézy. Cílem tohoto sociologického výzkumu je zjistit, zda si pracovníci myslí, že mají předsudky vůči svým spolupracovníkům patřícím do jiné generace. Tento hlavní cíl dále rozpracovávám do dílčích cílů, ze kterých vyplynou výzkumné otázky. Z problému, cílů a otázek následně stanovím hypotézy.

Mezi **dílčí cíle** řadím:

1. zjistit, zda pracovníci dovedou posoudit, zda mají/nemají předsudky ve vztahu k osobám jiné generace;
2. porovnat, zda předsudky vůči jiné generaci si myslí, že mají více pracovníci mladé dospělosti nebo spíše pracovníci starší dospělosti;
3. zjistit, zda se pracovníci setkávají, ať už zřídka nebo často, s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace;
4. zjistit, zda ti, kteří se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace, mají zájem o vzdělávací program na téma Mezigenerační komunikace a spolupráce a zúčastnili by se ho;
5. zjistit, zda ti, kteří se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace, upřednostňují aktivní či pasivní formu programu;
6. zjistit, jaké složení účastníků vzdělávacího programu na téma Mezigenerační komunikace a spolupráce považují pracovníci, kteří mívají konflikty s osobami jiné generace, za vhodnější;
7. zjistit, zda pracovníci, kteří si myslí, že nemají předsudky vůči jiným generacím, se také zřídka setkávají s konflikty s osobou jiné generace.

Z definovaného cíle a dílčích cílů uvádím výzkumné otázky, které na cíle úzce navazují.

**Výzkumné otázky** vymezují následovně.

1. Dovedou pracovníci posoudit, zda mají/nemají předsudky ve vztahu k osobám jiné generace?
2. Myslí si, že mají předsudky vůči jiným generacím spíše mladí dospělí nebo starší dospělí?
3. Setkávají se pracovníci, ať už zřídka nebo často s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace?
4. Mají ti, kteří se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace, zájem o vzdělávací program na téma Mezigenerační komunikace a spolupráce?
5. Upřednostňují ti, kteří se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace, spíše aktivní nebo spíše pasivní formu programu?
6. Jaké složení účastníků vzdělávacího programu na téma Mezigenerační komunikace a spolupráce považují pracovníci, kteří mívají konflikty s osobami jiné generace, za vhodnější?
7. Setkávají se pracovníci, kteří si myslí, že nemají předsudky vůči jiným generacím zřídka s konflikty s osobou jiné generace?

Své předpoklady formuluji do hypotéz:

#### **Hypotéza č. 1**

**Pracovníci si myslí, že dovedou posoudit, zda mají nebo nemají předsudky vůči osobám jiných generací.**

Hypotéza bude ověřována otázkou č. 4 v dotazníku a k jejímu potvrzení dojde, pokud více než 50 % respondentů zvolí možnost „ano/ne“ (celkový součet).

### **Hypotéza č. 2**

**Mladší dospělí si myslí, že mají více předsudků vůči generaci starších dospělých a starších pracovníků než opačně.**

Hypotéza bude ověřována otázkou č. 2 a otázkou č. 4 v dotazníku a k jejímu potvrzení dojde, když relativní četnost odpovědí „ano“ na 4. otázku v dotazníku bude větší u respondentů mladší dospělosti než relativní četnost odpovědí „ano“ respondentů starší dospělosti a stáří. Zároveň bude relativní četnost odpovědí „ne“ menší u respondentů mladé dospělosti a větší u starší dospělosti a stáří.

### **Hypotéza č. 3**

**Pracovníci se setkávají (zřídka + často) s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace.**

Hypotéza bude ověřována otázkou č. 5 v dotazníku a k jejímu potvrzení dojde, když součet odpovědí „zřídka“ a „často“ bude větší než 50%.

### **Hypotéza č. 4**

**Pracovníci, kteří se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace, mají zájem o vzdělávací program na téma Mezigenerační spolupráce a komunikace.**

Hypotéza bude ověřována otázkou č. 5 a 14 v dotazníku. K potvrzení čtvrté hypotézy dojde, pokud relativní četnost respondentů, kteří se setkávají s konflikty s osobami jiné generace a zvolili možnost „asi ano“ (zúčastnil/a bych se vzdělávacího programu) je větší než 50%.

### **Hypotéza č. 5**

**Pracovníci, kteří se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace, upřednostňují aktivní formu vzdělávacího programu.**

Hypotéza bude ověřována otázkou č. 5 a 7 v dotazníku. Hypotéza bude potvrzena, pokud relativní četnost respondentů, kteří se setkávají s konflikty s osobami jiné generace a zvolili možnost „spíše aktivní“ (chci se zapojit) je větší než 50%.

### **Hypotéza č. 6**

**Pracovníci, kteří se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace, považují za vhodnější, aby účastníci vzdělávacího programu byli smíšených věkových generací.**

Hypotéza bude ověřována otázkou č. 5 a 11 v dotazníku a hypotéza bude potvrzena, když relativní četnost respondentů, kteří se setkávají s konflikty s osobami jiné generace a zvolili možnost „smíšené generace“ je větší než 50%.

### **Hypotéza č. 7**

**Pracovníci, kteří si myslí, že nemají předsudky vůči jiným generacím, se přesto na pracovišti zřídka setkávají s konflikty s osobou jiné generace.**

Hypotéza bude ověřována otázkou č. 4 a 5 v dotazníku a k jejímu potvrzení dojde, pokud relativní četnost respondentů, kteří nemají předsudky vůči jiným generacím a zvolili možnost „zřídka“ je větší než 50%.

## **7.2 Metodika šetření**

Pro získání dat jsem zvolila kvantitativní výzkum formou anonymního dotazníkového šetření. Tuto metodu považuji za vhodnou zejména z důvodu povahy otázek. Otázky, které mě pro potřeby tvorby vzdělávacího programu zajímaly, byly osobního rázu. Záměrně jsem nevyužila jinou metodu (například rozhovor), neboť jsem se obávala zkreslení získaných informací. Na osobní otázky, které navíc souvisí se zaměstnáním, je pro získání pravdivých a upřímných odpovědí dle mého názoru dotazník vhodný. Kvantitativní sociologický výzkum probíhal v období 7. 1. 2015 – 25. 1. 2015 (celkem 19 dní).

Dotazník tvoří 15 uzavřených otázek, kde respondenti vybírali ze dvou a více odpovědí. Součástí dotazníku jsou otázky demografické, otázky týkající se mezigeneračních vztahů a otázky zabývající se formou vzdělávacího programu. Otázky demografické se vztahují pouze k danému výzkumnému souboru, který tvoří všechny pracující osoby v České republice, starší osmnáct let. Při tvorbě otázek jsem vycházela z teoretické

části práce a z praktických poznatků ve firmě KX, kde pracuji, a která se zabývá vzděláváním v oblasti soft skills. Záměrně nezmiňuji název této firmy, aby byla zachována její anonymita.

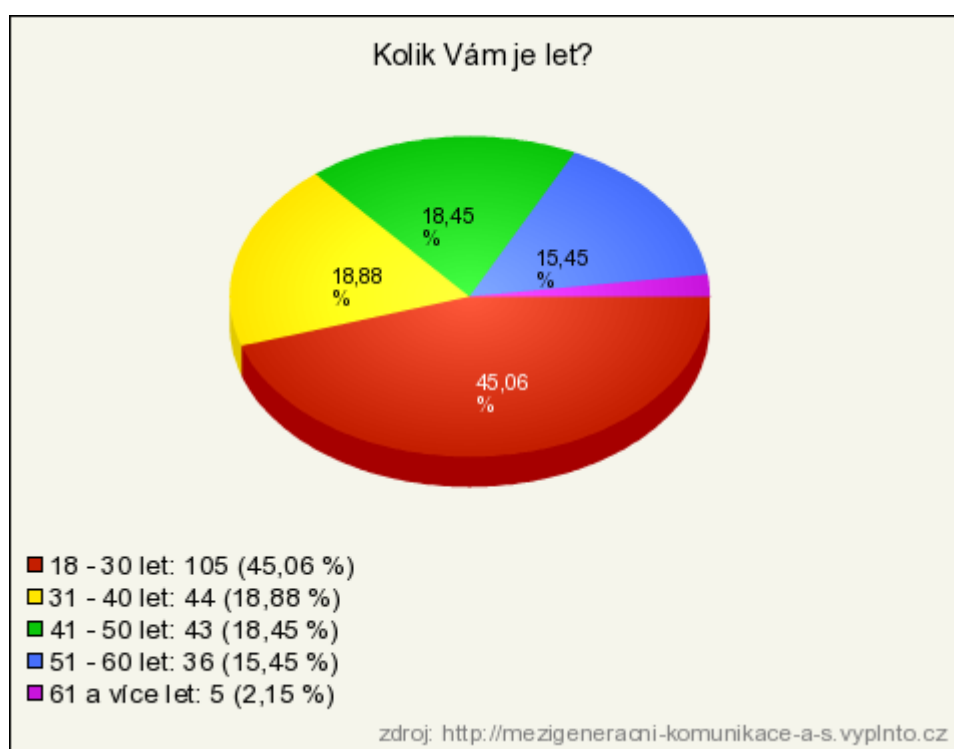
### **7.3 Výzkumný soubor**

Základní výzkumný soubor tvořily pracující osoby starší osmnáct let v České republice. Tento základní výzkumný soubor reprezentovalo 233 respondentů, kteří odpověděli na dotazník ať už elektronicky prostřednictvím portálu [www.vyplnto.cz](http://www.vyplnto.cz) nebo přímo do vytištěných formulářů, které jsem následně do systému přenesla. Reprezentující výzkumný vzorek jsem nijak zvlášť nelimitovala, vzhledem k tomu, že oblast mezigeneračních vztahů se může týkat jak mladých lidí, tak starších. Je třeba brát v potaz, že vzhledem k počtu respondentů nelze výsledky zobecnit na celou populaci, a slouží tak jako nástřel pro tvorbu nového vzdělávacího programu, který je možné poté dále upřesňovat a konkretizovat, dle požadavků případných zájemců.

## 7.4 Zpracování a vyhodnocení dat

Demografické informace – jednalo se o nerovnoměrné zastoupení mužů a žen. Šetření se zúčastnilo 159 žen a 74 mužů různého věku. Věkové zastoupení lze vyčíst z grafu č. 1.

Graf č. 1 – Věkové zastoupení respondentů

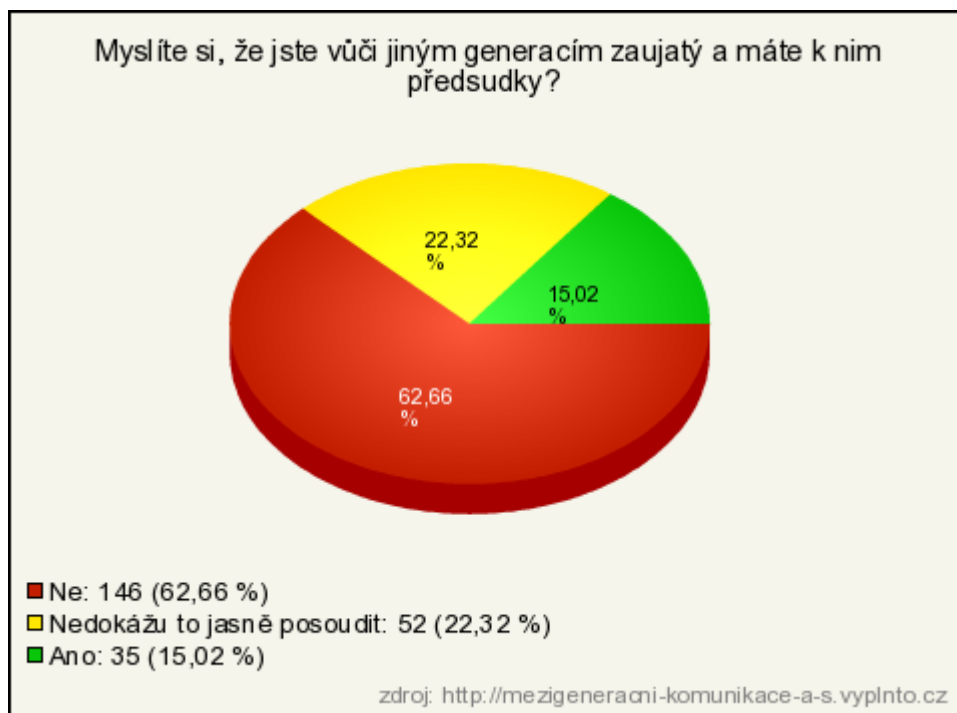


Jak je vidět na grafu č. 1, empirického šetření se zúčastnilo nejvíce pracovníků mladé dospělosti (18 – 30 let) a to téměř polovinou ze všech respondentů, přesně 105 respondentů z celkových 233. Druhou největší skupinu tvořily osoby patřící do střední dospělosti (31 – 50 let), a to v počtu 87 respondentů z celkového počtu 233 respondentů. Méně početné zastoupení, avšak ne zanedbatelné, měla skupina starší dospělosti (51 – 60 let), celkem 36 respondentů. Nejmenší zastoupení měla skupina osob patřících do generace stáří, celkem 5 respondentů.

Otázky v dotazníku byly sestaveny tak, aby splnily všechny dílčí cíle výzkumu, z nich plynoucí výzkumné otázky a hypotézy, které jsem si stanovila.

Na výzkumnou otázku, jestli si pracovníci myslí, že dovedou posoudit, zda mají/nemají předsudky ve vztahu k osobám jiné generace, jsem získala odpovědi, které je možné vidět na grafu č. 2.

**Graf č. 2 – Předsudky vůči jiným generacím**



Z grafu č. 2 je možné odpovědět na výzkumnou otázku výše popsanou takto: „Ano, pracovníci dovedou posoudit, jestli mají či nemají předsudky vůči jiným generacím, a to ať už kladně či záporně. Celkem 75,68 % (62,66 % + 15,02 %) pracovníků uvedlo jednoznačně svůj postoj k předsudkům vůči jiným generacím. 62,66 % pracovníků uvedlo, že nemají předsudky a nejsou zaujatí, naopak 15,02 % pracovníků uvedlo, že cítí svou zaujatost a předsudky k pracovníkům jiných generací. Ostatních 22,32 % pracovníků uvedlo, že nedokážou jasně posoudit, zda jsou nebo nejsou zaujatí a mají předsudky vůči jiným generacím. Pokud to nejsou schopni jasně posoudit, znamená to, že váhali mezi možnostmi ano a možnostmi ne, z čehož plyne, že někdy nebo k někomu konkrétnímu předsudky mají a zaujatost cítí. Toto soudím dle kapitoly č. 2 Mezigenerační konflikty, na základě které předpokládám, že mezigenerační konflikty jsou spolu s manželskými



konflikty nejčastějšími mezilidskými spory, přičemž většina těchto konfliktů pramení právě z pokřivených názorů a předpojatých představ o jiných generacích.

### **HYPOTÉZA Č. 1 BYLA POTVRZENA.**

**Ano, pracovníci si myslí, že dovedou posoudit, zda mají nebo nemají předsudky vůči osobám jiných generací.**

S těmito zjištěnými daty budu dále pracovat a reagovat na další výzkumnou otázku, která zní: „Myslí si, že mají předsudky vůči jiným generacím spíše mladí dospělí nebo starší dospělí?“ Zde je třeba objasnit, že za mladé dospělé považuji dle teoretické části osoby ve věku 18 – 30 let a za starší dospělé považuji osoby 51 – 60 let a zároveň i všechny pracující osoby nad 60 let. Tyto cílové skupiny jsem zvolila záměrně, protože na nich může být nejjasněji vidět, jak tomu v realitě je.

**Tabulka č. 1 – Předsudky mladí dospělí vs. starší dospělí a staří**

	Mladí dospělí		Starší dospělí + staří	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
<b>Ano</b>	19	<b>18,10 %</b>	2	<b>4,88 %</b>
<b>Ne</b>	56	53,33 %	36	87,80 %
<b>Nedokážu to jasně posoudit</b>	30	28,57 %	3	7,32 %
<b>Celkem</b>	105	100%	41	100 %

Zjištěná data z dotazníku (absolutní četnosti) jsem převedla na relativní četnosti a zapsala do tabulky č. 1. Z ní je možné vidět, že odpověď „ano, myslím si, že jsem vůči jiným generacím zaujat a mám k nim předsudky“

označilo 18,10 % mladých dospělých, naopak ze starších dospělých a starých tuto možnost zvolilo pouhých 4,88 %. Tomu odpovídá i možnost „nedokážu to jasně posoudit.“ Jak jsem popsala dříve, tato možnost může zahrnovat i ty, kteří někdy předsudky vůči jiné generaci mají nebo je mají jen k někomu konkrétnímu. I zde odpovědělo větší procento mladých dospělých než starších dospělých a starých. Na tuto výzkumnou otázku lze tedy jednoznačně odpovědět, že předsudky a zaujatost pocíťují spíše mladí dospělí vůči starším dospělým.

### **HYPOTÉZA Č. 2 BYLA POTVRZENA.**

**Ano, mladší dospělí si myslí, že mají více předsudků vůči generaci starších dospělých a starších pracovníků než opačně.**

V pořadí třetí výzkumná otázka zní: Setkávají se pracovníci, ať už zřídka nebo často s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace? I této oblasti byla přizpůsobena otázka č. 5 v dotazníku. Jak respondenti odpověděli, je možné vidět v grafu níže.

**Graf č. 3 – Konflikty související s osobou jiné generace**



Z celkového počtu 233 respondentů označilo 72,96 %, že se s těmito konflikty setkávají zřídka. Dále 6,44 % označilo, že se s těmito konflikty setkávají často a 20,6% označilo, že se s těmito konflikty neseťkávají nikdy. Lze tedy konstatovat, že celkem 79,4 % respondentů z celkových 100 % se někdy jakýmkoli způsobem s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace setkala.

### **HYPOTÉZA Č. 3 BYLA POTVRZENA.**

**Ano, pracovníci se setkávají (zřídka + často) s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace.**

Potvrzení třetí hypotézy jsem již od počátku psaní práce předpokládala, a proto zvolila svůj cíl práce vytvořit vzdělávací program na téma Mezigenerační spolupráce a komunikace. Zásadní ale je, zda by se všichni ti, kteří tyto konflikty ve svém pracovním životě řeší, zúčastnili takového vzdělávacího programu. To mě zajímalo a sestavila jsem proto v pořadí čtvrtou výzkumnou otázku.

Mají ti, kteří se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace, zájem o vzdělávací program na téma Mezigenerační komunikace a spolupráce?

Této výzkumné otázce odpovídá v dotazníku nejen otázka č. 5, ale také otázka č. 14. Segmentací respondentů pomocí těchto dvou segmentačních otázek v dotazníku jsem obdržela data, která jsem zaznamenala do tabulky č. 2. na další straně.

**Tabulka č. 2 – Zájem pracovníků, kteří se setkávají s Mezigeneračními konflikty, o vzdělávací program na téma mezigenerační spolupráce a komunikace**

Zájem o účast na vzdělávacím programu		Konflikty související s osobou jiné generace			
		Zřídka	Často	Celkem	
				Absolutní četnost	Relativní četnost
		Asi ano	92	7	99
Spíš ne	78	8	86	46,49 %	
<b>Celkem</b>	170	15	185	100 %	

Z tabulky č. 2 je patrné, že slabá nadpoloviční většina všech pracovníků (53,51 %), kteří se setkávají s mezigeneračními konflikty na svém pracovišti, by uvítala vzdělávací program na téma Mezigenerační komunikace a spolupráce. To je ovšem velmi pozitivní informace, která mě vede k tomu program vytvořit.

**HYPOTÉZA Č. 4 BYLA POTVRZENA.**

**Ano, pracovníci, kteří se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace, mají zájem o vzdělávací program na téma Mezigenerační spolupráce a komunikace.**

Hypotéza sice byla potvrzena, ale vypovídací schopnost je menší vzhledem k velkému množství respondentů, kteří odpověděli „spíše ne“.

Další výzkumná otázka zní: Upřednostňují ti, kteří se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace, spíše aktivní nebo spíše pasivní formu programu? Dle této výzkumné otázky jsem naformulovala otázku č. 7 v dotazníku. Odpovědi respondentů znázorňuji v tabulce č. 3.

**Tabulka č. 3 – Aktivní vs. pasivní vzdělávací program**

Forma vzdělávacího programu		Konflikty související s osobou jiné generace			
		Zřídka	Často	Celkem	
				Absolutní četnost	Relativní četnost
		Spíše aktivní	17	2	19
Spíše pasivní	95	10	105	<b>56,76 %</b>	
Půl na půl	58	3	61	32,97 %	
<b>Celkem</b>	170	15	185	100 %	

Z tabulky je vidět, že většina těch pracovníků, kteří mívají mezigenerační konflikty, by uvítali pasivní formu vzdělávacího programu. V takovém případě by pouze seděli a poslouchali přednášku. Nemyslím si ale, že je to vhodná forma pro program zaměřený na spolupráci a komunikaci (viz kapitola č. 6.4 – Učivo, metody, formy) Proto bych se přiklonila spíše k těm, kteří odpověděli, že mají zájem o aktivní formu nebo formu částečně aktivní a částečně pasivní. Dohromady tvoří nezanedbatelnou menší polovinu (43,24 %). Samozřejmě jsem chtěla znát názor respondentů, ale musím také dbát pravidel plánování vzdělávacího programu a především prostředků, kterými je možné naplnit cíle

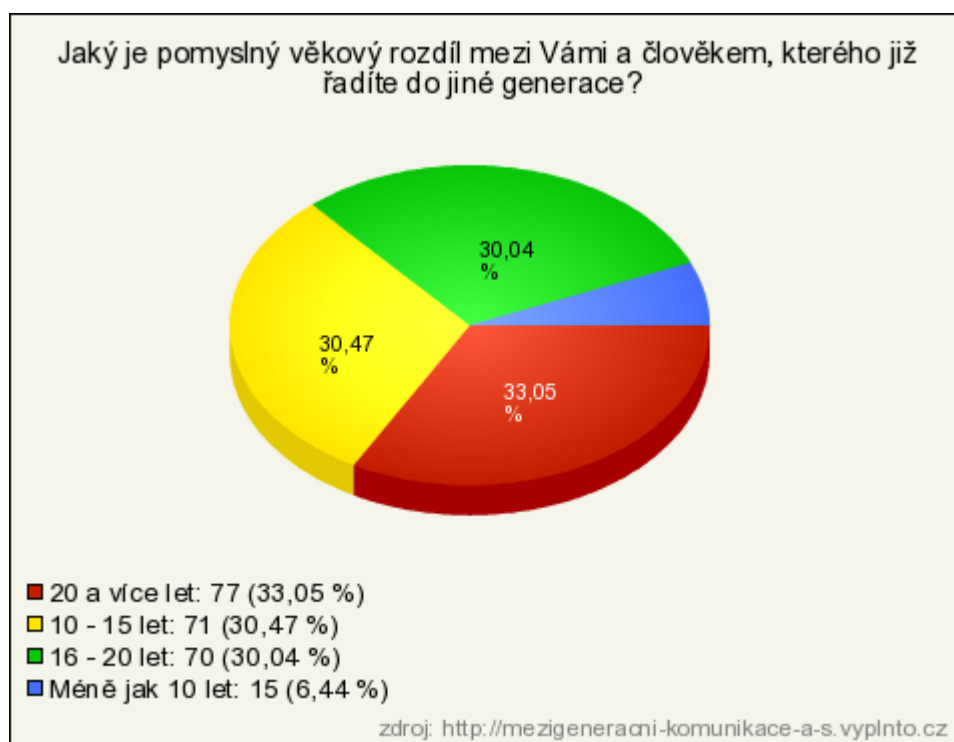
vzdělávacího programu, což by bylo pouze pasivní formou vzdělávání téměř nemožné.

#### **HYPOTÉZA Č. 5 NEBYLA POTVRZENA.**

#### **Pracovníci, kteří se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace, neupřednostňují aktivní formu vzdělávacího programu.**

Následující výzkumná otázka vypadá takto: Jaké složení účastníků vzdělávacího programu na téma Mezigenerační komunikace a spolupráce považují pracovníci, kteří mívají konflikty s osobami jiné generace, za vhodnější? Tato otázka je poměrně stěžejní pro samotnou tvorbu vzdělávacího programu. Zajímalo mě, jaký na to mají pracovníci názor, přičemž definici generace jsem nechala čistě na vlastním výkladu respondentů (viz graf č. 4).

**Graf č. 4 – Pojetí odlišné generace**



K zodpovězení této otázky slouží otázka č. 11 v dotazníku. Její výsledky znázorňuji v tabulce č. 4 na další straně. Výsledky naprosto potvrzují můj předpoklad, že vhodnější je smíšené složení účastníků, především proto, aby mohli svá různá zaujatá stanoviska prokonzultovat, vyslechnout si názory obou stran, a aby si spolupráci a komunikaci napříč generacemi i prakticky procvičili.

**Tabulka č. 4 – Složení účastníků vzdělávacího programu**

Složení účastníků		Konflikty související s osobou jiné generace			
		Zřídka	Často	Celkem	
				Absolutní četnost	Relativní četnost
		Stejně generace	11	2	13
Smíšené generace	159	13	172	<b>92,97 %</b>	
<b>Celkem</b>	170	15	185	100 %	

Vyzkoumaná data zapsaná do tabulky naprosto přesvědčivě ukazují, že valná většina respondentů zvolila druhou možnost, a to, aby účastníci vzdělávacího programu na téma Mezigenerační spolupráce a komunikace byli smíšených věkových generací.

**HYPOTÉZA Č. 6 BYLA POTVRZENA.**

**Ano, pracovníci, kteří se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace, považují za vhodnější, aby účastníci vzdělávacího programu byli smíšených věkových generací.**

Poslední výzkumná otázka zní: Setkávají se pracovníci, kteří si myslí, že nemají předsudky vůči jiným generacím zřídka s konflikty s osobou jiné generace? Tuto otázku objasňuje tabulka č. 5.

**Tabulka č. 5 – Předsudky NE : Konflikty ZŘÍDKA ANO**

Konflikty související s osobou jiné generace		Předsudky vůči jiným generacím			
		Ano		Ne	
		Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
	Nikdy	11	31,43 %	31	21,23 %
	Zřídka	18	51,43 %	109	<b>74,66 %</b>
	Často	6	17,14 %	6	4,11 %
	<b>Celkem</b>	35	100%	146	100 %

Relativní četnost pracovníků, kteří nemají předsudky vůči jiným generacím, ale odpověděli na otázku, zda se setkávají s konflikty souvisejícími s osobou jiné generace zřídka ano, je 74,66 %. Což je velmi vysoké číslo, které značí, že konflikty napříč generacemi existují jak mezi lidmi, kteří zaujímají k jiným generacím negativní postoje a předsudky, tak také mezi lidmi, kteří si myslí, že žádné předsudky nemají.

**HYPOTÉZA Č. 7 BYLA POTVRZENA.**

**Ano, pracovníci, kteří si myslí, že nemají předsudky vůči jiným generacím, se přesto na pracovišti zřídka setkávají s konflikty s osobou jiné generace.**

Ze sedmi stanovených hypotéz se šest potvrdilo a jedna nepotvrdila. Se zjištěnými daty budu pracovat při návrhu vzdělávacího programu.



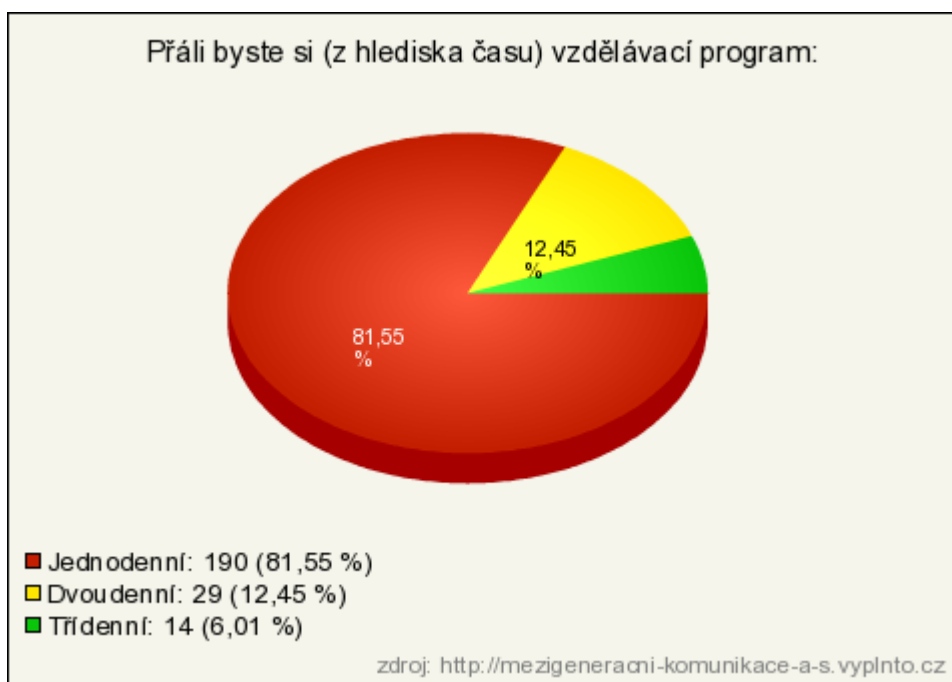
Jak jsem již psala, dotazník obsahoval i otázky, které se zabývaly formou vzdělávacího programu a plnily tak částečně funkci identifikace vzdělávacích potřeb (šetření). Díky nim bude snadnější připravit program tak, aby většině potenciálním účastníkům vyhovoval. Zde uvádím některá data.

**Graf č. 5 – Chci znát příčiny neshod mezi různými generacemi?**



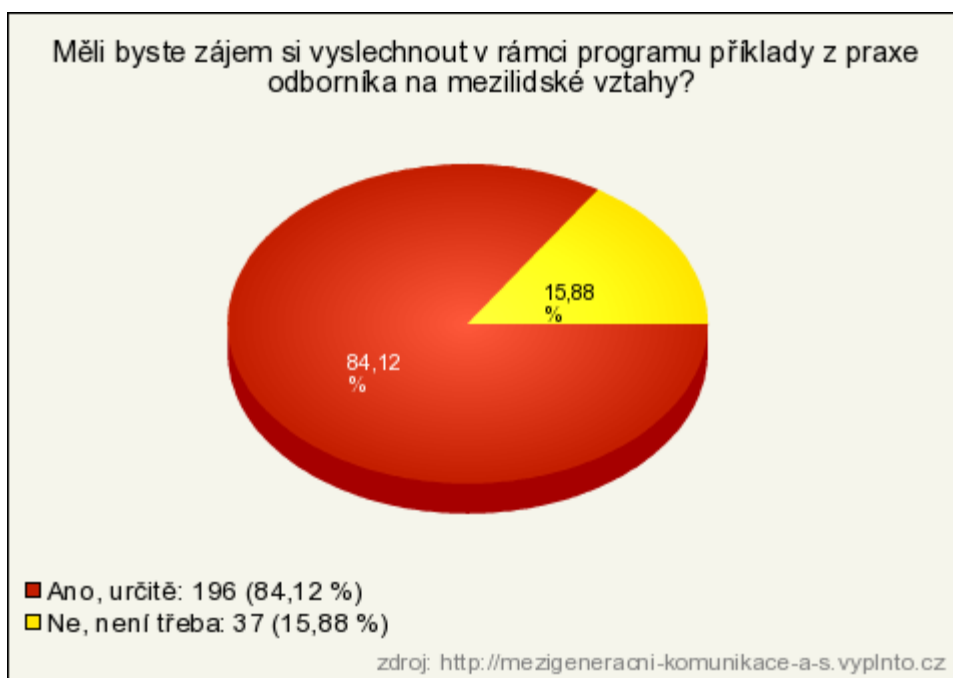
Většinu respondentů příčiny neshod mezi různými generacemi zajímají, proto je třeba tuto oblast zahrnout do vzdělávacího programu.

**Graf č. 6 – Délka vzdělávacího programu**



Graf č. 6 ilustruje odpovědi na otázku č. 8 v dotazníku. Velká většina respondentů zvolila délku vzdělávacího programu pouze jednodenní. Uvidím, jak budu moci zohlednit tento jejich požadavek při plánování vzdělávacího programu. Vzhledem k tomu, že vzdělávací program bude zaměřen na spolupráci a komunikaci, což jsou měkké dovednosti, bude potřeba využít interaktivních metod (viz kapitola č. 4 – Učivo, metody a formy), které jsou časově náročnější.

**Graf č. 7 – Chci vstup odborníka na mezilidské vztahy**



Celkem 84,12 % respondentů odpovědělo na otázku č. 12 v dotazníku, že má zájem si v rámci programu vyslechnout příklady z praxe odborníka na mezilidské vztahy.

Vyhodnocená data v empirické části přinesla cenné informace pro tvorbu vzdělávacího programu. Nyní získané informace využiji a zapracuji do rámcové osnovy vzdělávacího programu, který bude tvořit výstup mé diplomové práce.

## **8 Vzdělávací program – Mezigenerační spolupráce a komunikace**

Osmá a poslední kapitola textu reflektuje teoretická východiska ze začátku práce i empirická data ze sociologického kvantitativního výzkumu.

Při tvorbě vzdělávacího programu na téma Mezigenerační spolupráce a komunikace se opřu o praxí ověřený model (viz kapitola č. 6 – Projektování vzdělávacího programu), který zahrnuje fáze:

1. Zjištění vzdělávacích potřeb a určení specifik osob, kterých se tyto potřeby týkají;
2. Vymezení hlavního programového cíle, tedy konkrétně a kontrolovatelně pojmenovaného výstupu vzdělávacího programu;
3. Rozpracování tohoto cíle do dílčích realizačních cílů uspořádaných v čase;
4. Stanovení postupů a nástrojů pro ověření, zda bylo cílů dosaženo;
5. Určení vhodného učiva a realizačních nástrojů, mezi které patří metody, organizační formy, učební úlohy a jiné pomůcky a potřeby.

Kromě tohoto modelu využiji i získaných informací z kvantitativního výzkumu. Díky vyhodnoceným datům v empirické části práce jsem zjistila, že většina pracovníků má zájem o vzdělávací program na toto téma a chce porozumět příčinám mezigeneračních konfliktů. Pracovníci stojí o vzdělávací blok s výstupem odborníka na mezilidské vztahy a preferují jednodenní pasivní vzdělávací akci.

Vzdělávací potřeba představuje dle teorie rozdíl mezi tím, kde jsme teď a tím, kde chceme být v budoucnosti. Budoucnost v tomto případě představuje ideální cílový stav a lze ji přesně definovat pomocí cíle. Cíl udává, co budou účastníci akce po jejím absolvování schopni dělat. Přestože z výzkumu vyšlo, že pracovníci mají zájem o jednodenní pasivní program, je to z hlediska povahy tématu a následně stanovených cílů nereálné. Pro téma zabývající se mezilidskými vztahy nestačí pouze pasivně naslouchat, ale je nutné se i zapojit. Proto volím program částečně aktivní a částečně

pasivní. Vycházím zde z teorie (viz kapitola č. 6.4 – Učivo, metody a formy), kde je uvedeno, že pro dosažení vyšší efektivity je dobré zvolit kombinaci metod a jejich zaměření. V současné době jsou upřednostňovány více metody aktivní než pasivní, proto nemohu maximálně vyhovět požadavkům potenciálních účastníků. S tím souvisí i délka programu. Během požadovaného jednoho dne by sotva účastníci stihli poslouchat i procvičovat, proto volím program dvoudenní (celkem 16h) a otevřený pro pracovníky různých organizací. Program vytvářím pro 14 osob, přičemž ideální věková sestava by byla sedm pracovníků do třiceti let (mladá dospělost) a sedm pracovníků nad padesát let (starší dospělost a stáří).

Při stanovení cílů je třeba dodržet 4 vlastnosti (komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost, přiměřenost), tak jak je popsáno v teoretické části (viz kapitola č. 6.2 – Cíle programové a dílčí). Já jsem hlavní programový cíl stanovila následovně:

- **Účastníci budou schopni a ochotni vzájemně a bez předsudků spolupracovat a komunikovat.**

K podobě hlavního cíle jsem došla na základě existence konfliktů mezi generacemi navzájem a to nejen v soukromém životě, ale právě i v pracovním životě (viz kapitola č. 2 – Mezigenerační konflikty). Kromě toho se mi při výzkumu potvrdilo, že konflikty s osobou jiné generace pracovníci mají, ať už zřídka nebo často.

Hlavní programový cíl jsem dále rozpracovala do dílčích cílů:

- **Účastníci budou schopni popsat vlastními slovy jednotlivé etapy dospělosti a stáří a vyjmenovat jejich silné stránky.**

Z psychologického hlediska má etapa dospělosti i stáří svá specifika (viz kapitola č. 1 – Dospělost a stáří z pohledu vývojové psychologie) a jejich znalost vede k pochopení jednání druhého. Každý člověk ve své životní etapě má určité silné a určité slabé stránky a smyslem tohoto dílčího cíle je, aby účastníci navzájem na sobě dokázali vidět více silných stránek než těch slabých. K tomu naplánuji vhodné učivo i metody.

- **Účastníci budou schopni vysvětlit, co jsou to předsudky a diskutovat o vlastních předsudcích.**

Lidé mají tendenci připisovat na základě vlastního úsudku typické vlastnosti všem členům dané skupiny, a tak vznikají předsudky (viz kapitola č. 2.2 – Projevy věkové diskriminace). Ve vzdělávacím bloku, ve kterém se bude naplňovat tento cíl, půjde o správné uchopení předsudků a stereotypů a diskuzi o svých vlastních postojích k předsudkům.

- **Účastníci budou schopni definovat co je to konflikt, vyjmenovat možná řešení konfliktu a schopni sdělit svůj názor na nejvhodnější metodu řešení konfliktů.**

Tento dílčí cíl vychází z kapitoly č. 2 – Mezigenerační konflikty. Jde o pochopení podstaty konfliktů, rozdělení na spory a problémy, popsání metodologické výstavby konfliktů a následně jejich řešení, které by mělo vést k oboustranné spokojenosti (výhra – výhra).

- **Účastníci budou schopni spolupracovat s účastníky jiné generace.**

V kapitole č. 2.5 – Řešení konfliktů, jsem vysvětlila, proč je nejvhodnějším způsobem řešení mezigeneračních konfliktů řešení prostřednictvím spolupráce a komunikace. Proto je třeba spolupráci a komunikaci účastníků podpořit. Jak jsem psala v kapitole č. 6.4 – Učivo, metody a formy, přednáška je metoda vhodná pro teoretické uchopení nejdůležitějších znalostí a vědomostí. Spolupráce a komunikace je však měkká dovednost, kterou je lepší procvičit aktivní formou vzdělávání s vyšší mírou aktivity účastníků. Proto jsem v navržené rámcové osnově zvolila pro vzdělávací blok, zaměřený na posílení spolupráce a komunikace účastníků různých generací, aktivní cvičení v prostorách lanového centra, kde spolu dvojice (starší z nich představuje jističe a navigátora na zemi, mladší z nich je spolupracující lezec ve výšce) nutně musí komunikovat a spolupracovat.

Pro lepší přehlednost využiji rámcové osnovy z kapitoly č. 6 a údaje o programu uspořádám do tabulky.

<p><b>Programový cíl</b></p> <p>Účastníci budou schopni a ochotni vzájemně a bez předsudků spolupracovat a komunikovat.</p>	<p><b>Způsob kontroly jeho ověření</b></p> <p>Popsat silné a slabé stránky různých generací, ve dvojicích pomocí metody hraní rolí předvedou chování ovlivněné předsudky, diskuze o vlastních předsudcích, řešení případových studií a korekce lektorem, společné absolvování stanovišť v lanovém centru.</p>
<b>Časové údaje</b>	Čtvrtek dopoledne 8:00 – 12:00
<b>Dílčí cíle</b>	Účastníci budou schopni popsat vlastními slovy jednotlivé etapy dospělosti a stáří a vyjmenovat jejich silné stránky.
<b>Způsob kontroly dosažení dílčího cíle</b>	Účastníci budou rozděleni lektorem na 2 skupiny a na papíry formátu A2 napíší a nakreslí volnou formou jedna skupina silné stránky mladé generace a druhá skupina silné stránky starší generace.
<b>Učivo</b>	Etapy dospělosti z pohledu psychologie
<b>Hlavní strategie</b>	Interaktivní přednáška, aktivní skupinová činnost
<b>Vyučující/lektor</b>	Lektor A
<b>Organizační poznámka</b>	1x 15 minut pauza. Další poznámky dle aktuální situace
<b>Časové údaje</b>	Čtvrtek odpoledne 13:00 – 17:00
<b>Dílčí cíle</b>	Účastníci budou schopni vysvětlit, co jsou to předsudky a diskutovat o vlastních předsudcích.
<b>Způsob kontroly dosažení dílčího cíle</b>	Ve dvojicích pomocí metody hraní rolí předvedou chování ovlivněné předsudky. Na závěr bloku budou v kruhu diskutovat o vlastních předsudcích.
<b>Učivo</b>	Předsudky, stereotypy, diskriminace
<b>Hlavní strategie</b>	Interaktivní přednáška, hraní rolí, diskuze
<b>Vyučující/lektor</b>	Lektor B – odborník na mezilidské vztahy
<b>Organizační poznámka</b>	1 x 15 minut pauza. Další poznámky dle aktuální situace.

<b>Časové údaje</b>	Pátek dopoledne 8:00 – 12:00
<b>Dílčí cíle</b>	Účastníci budou schopni definovat co je to mezigenerační konflikt, vyjmenovat možná řešení konfliktu a schopni sdělit svůj názor na nejvhodnější metodu řešení konfliktů.
<b>Způsob kontroly dosažení dílčího cíle</b>	Pozorování při řešení případových studií a okamžité upevňování správného chování lektorem. Diskuze nad návrhem řešení případových studií zaměřených na konfliktní situace.
<b>Učivo</b>	Konflikty, mezigenerační konflikty, řešení konfliktů
<b>Hlavní strategie</b>	Interaktivní přednášky, řešení případových studií
<b>Vyučující/lektor</b>	Lektor A
<b>Organizační poznámka</b>	1 x 15 minut pauza. Další poznámky dle aktuální situace.
<b>Časové údaje</b>	Pátek odpoledne 13:00 – 17:00
<b>Dílčí cíle</b>	Účastníci budou schopni vzájemně spolupracovat s účastníky jiné generace.
<b>Způsob kontroly dosažení dílčího cíle</b>	Skupina společnými silami zdolá stanoviště a překážky lanového centra.
<b>Učivo</b>	Přínosy spolupráce a komunikace
<b>Hlavní strategie</b>	Instruktaž v terénu lanového centra, praktické úkoly na stanovištích. Polovina účastníků (mladší generace) jsou lezci, polovina účastníků (starší generace) jsou jističi a informátoři na zemi.
<b>Vyučující/lektor</b>	Lektor A
<b>Organizační poznámka</b>	2 x 15 minut pauza. Lanové centrum zajišťuje realizátor vzdělávací akce. Další poznámky dle aktuální situace.



## **Závěr**

Cílem mé magisterské diplomové práce bylo vytvořit vzdělávací program na téma Mezigenerační spolupráce a komunikace. K naplnění cíle vedla jak teoretická, tak empirická část. V teoretické části jsem nejprve charakterizovala období dospělosti a stáří z pohledu vývojové psychologie. Dále jsem objasnila oblast konfliktů, jejich dělení a způsoby řešení. Řešila jsem zejména konflikty mezigenerační vyskytující se v pracovní sféře. Na základě tematicky zaměřené literatury jsem zvolila řešení konfliktů prostřednictvím spolupráce a komunikace. Tyto přístupy jsem rozpracovala v samostatných kapitolách. Rovněž jsem zmapovala pole již existujících vzdělávacích programů a projektů zabývajících se mezigenerační tematikou a zjistila jsem, že v této oblasti programy existují, ale většinou úzce specifické pro konkrétní skupinu osob. Teoretickou část práce završila kapitola pojednávající o samotném postupu při projektování vzdělávacího programu, která zahrnuje několik kroků vedoucích k plánu vzdělávací akce či k rámcové osnově vzdělávacího programu.

Kvantitativní výzkum formou anonymního dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 233 respondentů, přinesl zajímavá data. Získaná data jsem zpracovala do podoby kontingenčních tabulek a grafů a interpretovala. Ze stanovených sedmi hypotéz se šest potvrdilo a jedna nepotvrdila. Většina pracovníků si myslí, že dokáže posoudit, zda má nebo nemá předsudky vůči jiným generacím. Zajímavé je zjištění, že generace mladších dospělých si myslí, že má více předsudků vůči starším dospělým než generace starších dospělých vůči mladším. Vhodnou cílovou skupinou pro navržený vzdělávací program jsou pracovníci, kteří se na pracovišti setkávají s konflikty s osobou jiné generace. Většina z nich by o účast na vzdělávacím programu, pokud by byl realizován, měla zájem. Z výzkumného šetření vplynuly i další zajímavé informace, které jsem v souladu s jednotlivými kroky tvorby vzdělávacího programu zapracovala nebo částečně zapracovala do navržené rámcové osnovy programu. V závěru magisterské

diplomové práce jsem vytvořila rámcovou osnovu vzdělávacího programu na téma Mezigenerační spolupráce a komunikace, která reflektuje teoretickou část i výsledky kvantitativního sociologického výzkumu. Stanoveného cíle na začátku práce jsem dosáhla a prostor pro případnou realizaci vzdělávacího programu zůstává otevřen dalším zájemcům.

## Seznam literatury a ostatních zdrojů

### Literatura

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

BUREŠ, Ivan a Vlasta A. LOPUCHOVSKÁ. *10 zlatých pravidel překonávání nejčastějších komunikačních bariér*. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-166-9.

CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka, Jiří FUKAN, Romana JOKEŠOVÁ, Bohumíra LAZAROVÁ, Petr NOVOTNÝ, Zdeněk PALÁN, Milada RABUŠICOVÁ, Milena RAJMONOVÁ a Lenka ŘEHÁKOVÁ. *Age Management: Komparativní analýza podmínek a přístupů využívaných v České republice a ve Finsku*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2011. ISBN 978-809-0453-128.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.

EMROVÁ, Lenka. *Komunikace a zvládání konfliktů*. Praha: PROFESSIONAL PUBLISHING, 2007. ISBN 978-80-86946-57-3.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

JIRÁSKOVÁ, Věra, Jan SOKOL, Ilona SEMRÁDOVÁ, Ivana HAVLÍNOVÁ, H. HAZUKOVÁ, Anna HOGENOVÁ, Naděžda PELCOVÁ a Jana COCCO. *Mezigenerační porozumění a komunikace*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-868-6180-5.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-642-X.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

TOMÁŠ, Novák. *O Předsudcích*. Brno: DOPLNĚK, 2002. ISBN 80-7239-121-6.

PLAMÍNEK, Jiří. *Konflikty a vyjednávání: Umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2944-2.

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

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky III: Vývoj člověka od třiceti do čtyřiceti pěti let*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření: a jak jej zvládnout*. Praha: 2010, PROTISK. ISBN 978-80-247-3553-5.

STUHLÍK, Robert. *Tým snů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1776-0.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Anna PETŘKOVÁ. *Psychologie dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3662-3.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0405-6.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1904-7.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.

### **Internetové zdroje**

BENEŠOVÁ, Romana. Stárnutí, věk a diskriminace – nové souvislosti. *Czech Sociological Review* [online]. 2010, vol. 46, issue 1 [cit. 2015-02-02]. Dostupné

z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=b367e204-0b4f-414c-a4db-72d4d6feca3a%40sessionmgr4003&vid=3&hid=4102>

CE Ageing Platform. [online]. CE Ageing Platform, 2012 [cit. 2015-02-05]. Dostupné

z: [http://www.ce-ageing.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=33&Itemid=16](http://www.ce-ageing.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=33&Itemid=16)

7

GELSTON, Steff, Deborah GILBURG a Alexandr RADECKÝ. Generační války na pracovišti. *CIO: BUSINESS WORLD* [online]. 2010 [cit. 2015-01-27]. Dostupné z: [http://businessworld.cz/business-rizeni-podniku/generacni-  
valky-na-pracovisti-5631](http://businessworld.cz/business-rizeni-podniku/generacni-valky-na-pracovisti-5631)

Generační tandem – podpora generační výměny. In: [online]. Praha: MPSV, 2014 [cit. 2015-02-04]. Dostupné z: [http://portal.mpsv.cz/upcr/kp/kvk/projekty\\_esf/v\\_realizaci/rip/tandem](http://portal.mpsv.cz/upcr/kp/kvk/projekty_esf/v_realizaci/rip/tandem)

KILBER, Jennifer, Allen BARCLAY a Douglas OHMER. Seven Tips for Managing Generation Y. *Journal of Management Policy* [online]. 2014, vol. 15, issue 4, s. 80–91 [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: [http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=283759  
ea-e673-410a-8bf9-516dd3014f78%40sessionmgr4001&hid=4210](http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=283759ea-e673-410a-8bf9-516dd3014f78%40sessionmgr4001&hid=4210)

PALÁN, Zdeněk. Učební cíle. *Andromedia: databanka dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2015-03-03]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/ucebni-cile>

PIPAŞ, Maria Daniela a Mohammad JARADAT. PERCEPTION OF EMOTION IN INTERPERSONAL COMMUNICATION. *Quality - Access to Success* [online]. 2014, s. 96–101 [cit. 2015-02-04]. Dostupné z: [http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e0229cd  
e-1640-48f5-a13a-a2a58c94c01b%40sessionmgr114&hid=122](http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e0229cde-1640-48f5-a13a-a2a58c94c01b%40sessionmgr114&hid=122)

PROKEŠ, Robert. Organizační chování. In: *TANGRAM* [online]. Ostrava, 2010 [cit. 2015-02-11]. Dostupné z: [http://www.e-learning-  
tangram.cz/cs/organizacni-chovani.php](http://www.e-learning-tangram.cz/cs/organizacni-chovani.php)

RPIC–ViP. *Strategie mezigenerační spolupráce pro malé a střední firmy v Moravskoslezském kraji*. In: [online]. 2013a [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://www.rpic-vip.cz/soubor/ce-ageing-strategie.pdf?id=183>

RPIC–ViP. *Firmy v kraji mají k dispozici návod k přípravě strategie mezigenerační spolupráce*. In: [online]. 2013b [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://www.rpic-vip.cz/aktuality/firmy-v-kraji-maji-k-dispozici-navod-k-priprave-strategie-mezigeneracni-spoluprace/>

Sdílení pracovních míst jako forma podpory mezigeneračního transferu kompetencí mezi pracovníky. In: [online]. Praha: Fond dalšího vzdělávání, příspěvková organizace Ministerstva práce a sociálních věcí ČR, 2014 [cit. 2015-02-04]. Dostupné z: <http://fdv.mpsv.cz/cz/front.project/detail?parurl=cinnosti-fdv&urlkey=21-sdileni-pracovnich-mist-jako-forma-podpory-dalsiho-vzdelavani-a-transferu-kompetenci-mezi-pracovniky-domaci-a-zahranicni-zkusenosti>

Sdílení pracovního místa více zaměstnanci. In: *Jaké jsou flexibilní formy zaměstnávání* [online]. Praha: MPSV, 2008 [cit. 2015-02-04]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/5793>

TRUSINOVÁ, Romana. Věk jako zdroj sociální identity. *Czech Sociological Review* [online]. 2012, vol. 48, issue 1, s. 131-152 [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&sid=283759ea-e673-410a-8bf9-516dd3014f78%40sessionmgr4001&hid=4210>

VĂRZARU, Mihai a Radu Florin OGARCĂ. A COMBINATION WITH MULTIPLE ORGANIZATIONAL IMPLICATIONS: GENERATION Y AND KNOWLEDGE MANAGEMENT. *Annals of the University of Craiova, Economic Sciences Series* [online]. 2014, vol. 1, issue 42, s. 89-98 [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=f547768e-5ece-43c8-b9fd-2174863275f3%40sessionmgr115&hid=119>

Velký lékařský slovník: Gerontologie. In: [online]. Praha: Maxdorf, c 2008  
[cit. 2015-01-06]. Dostupné z:  
<http://lekarske.slovniky.cz/pojem/gerontologie>

Vznik a vývoj předsudků. In: [online]. Praha: Osobnostní rozvoj pedagoga,  
2011 [cit. 2015-02-11]. Dostupné z:  
<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/8-2-0-vznik-a-vyvoj-predsudku.html>



## **Seznam tabulek, obrázků a grafů**

### **Tabulky**

- Tabulka č. 1 Předsudky mladí dospělí vs. starší dospělí (s. 57)
- Tabulka č. 2 Zájem pracovníků, kteří se setkávají s mezigeneračními konflikty, o vzdělávací program na téma Mezigenerační spolupráce a komunikace (s. 60)
- Tabulka č. 3 Aktivní vs. pasivní vzdělávací program (s. 61)
- Tabulka č. 4 Složení účastníků vzdělávacího programu (s. 63)
- Tabulka č. 5 Předsudky NE : Konflikty ZŘÍDKA ANO (s. 64)

### **Obrázky**

- Obrázek č. 1 Dimenze zvládnutí konfliktu (s. 27)
- Obrázek č. 2 Cyklus vzdělávání (s. 41)
- Obrázek č. 3 Rámcová osnova vzdělávací akce (s. 42)
- Obrázek č. 4 Cíle programové a dílčí (s. 44)
- Obrázek č. 5 Bloomova taxonomie cílů (s. 46)

### **Grafy**

- Graf č. 1 Věkové zastoupení respondentů (s. 55)
- Graf č. 2 Předsudky vůči jiným generacím (s. 56)
- Graf č. 3 Konflikty související s osobou jiné generace (s. 58)
- Graf č. 4 Pojetí odlišné generace (s. 62)
- Graf č. 5 Chci znát příčiny neshod mezi různými generacemi? (s. 65)
- Graf č. 6 Délka vzdělávacího programu (s. 66)
- Graf č. 7 Chci vstup odborníka na mezilidské vztahy (s. 67)

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 Dotazník

## **Příloha č. 1 - Dotazník**

Vážená paní, vážený pane,

prosím Vás o vyplnění tohoto anonymního dotazníku, který je určen všem pracujícím osobám starším 18 let.

Cílem je získat informace a podněty, které mi poslouží při tvorbě vzdělávacího programu na téma „Mezigenerační komunikace a spolupráce“ v rámci mé magisterské diplomové práce. Představte si, že se takového programu v budoucnu zúčastníte a odpovídejte tak, jak si přejete, aby vypadal.

### **1. Jste:**

- Žena
- Muž

### **2. Kolik Vám je let?**

- 18 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 – 50 let
- 51 – 60 let
- 61 a více let

### **3. Jaký je pomyslný věkový rozdíl mezi Vámi a člověkem, kterého již řadíte do jiné generace?**

- Méně jak 10 let
- 10 – 15 let
- 16 – 20 let
- 20 a více let

### **4. Myslíte si, že jste vůči jiným generacím zaujatý a máte k nim předsudky?**

- Ano
- Ne
- Nedokážu to jasně posoudit

**5. Jak často se na pracovišti setkáváte s nedorozuměním a konflikty souvisejícími s osobou jiné generace?**

- Nikdy
- Zřídka
- Často

**6. Přáli byste si porozumět příčinám neshod mezi různými generacemi?**

- Ano, zajímá mě to
- Ne, je mi to jedno

**7. Přáli byste si vzdělávací program k tomuto tématu:**

- Spíše aktivní (chci se zapojit)
- Spíše pasivní (chci jen naslouchat)
- Napůl aktivní, napůl pasivní

**8. Přáli byste si (z hlediska času) vzdělávací program:**

- Jednodenní
- Dvoudenní
- Třídenní

**9. Byli byste ochotní podělit se o své životní zkušenosti ve vztahu k jiným generacím s ostatními účastníky tohoto vzdělávacího programu?**

- Ano, nemám s tím problém
- Asi ano, ale musel by mě lektor chvíli pobízet
- Spíše ne, nerad/a se svěřuji
- Rozhodně ne

**10. Požadovali byste jako účastníci tohoto programu studijní materiály?**

- Ano, určitě
- Ne, není třeba

**11. Jaké složení účastníků je podle Vás vhodnější pro vzdělávací program na téma „Mezigenerační komunikace a spolupráce“?**

- Všichni účastníci stejné věkové generace
- Účastníci smíšených věkových generací

**12. Měli byste zájem si vyslechnout v rámci programu příklady z praxe odborníka na mezilidské vztahy?**

- Ano, určitě
- Ne, není třeba

**13. Chtěli byste po absolvování kurzu obdržet osvědčení?**

- Ano
- Ne

**14. Zúčastnili byste se vzdělávacího programu na toto téma?**

- Asi ano
- Spíš ne

**15. Prostor pro Vaše podněty:**

Děkuji za Váš čas  
Bc. Žaneta Kremplová

## **Anotace**

Jméno a příjmení autora: Bc. Žaneta Kremplová

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Název magisterské diplomové práce: Projektování vzdělávacího programu

Vedoucí práce: Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.

Počet znaků: 102 080

Počet příloh: 1

Počet použitých zdrojů: 38

Klíčová slova: cíle, dospělost, komunikace, mezigenerační konflikt, spolupráce, stáří, věková diskriminace, vzdělávací program

Cílem diplomové práce je vytvořit vzdělávací program na téma Mezigenerační spolupráce a komunikace. Mezigenerační konflikty na pracovišti řeší někteří lidé zřídka a někteří často. Konflikty mohou být způsobovány předsudky vůči jiným generacím, které vedou k věkové diskriminaci. Jedním z řešení konfliktů je řešení spoluprací, prostřednictvím komunikace. To je také hlavní náplň vzdělávacího programu, který je na konci práce navržen a vychází jak z teorie, tak ze sociologického výzkumu. Vzdělávací program je sestaven na základě praxí ověřeného postupu a jeho hlavním programovým cílem je, aby účastníci byli schopni a ochotni vzájemně a bez předsudků spolupracovat a komunikovat.

Key words: goals, adulthood, communication, intergenerational conflict, cooperation, old age, age discrimination, training program

The aim of the thesis is to create an educational program on the topic of intergenerational cooperation and communication. Some people are facing intergenerational conflicts rarely, some people often. Conflicts may be caused by prejudices to other generations, that lead to age discrimination. One way of solving the conflicts is through collaboration and communication. This is the main content of the training program, which is designed at the end of the work and is based both on theory and sociological research. The educational program is based on a proven practice process and its main program goal is for participants to be able and willingly collaborate and communicate without any prejudices.