

UNIVERZITA KARLOVA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A MANAGEMENTU VZDĚLÁVÁNÍ

Bc. Veronika Cerhová

**Motivace seniorů k učení se cizím jazykům**  
Senior's motivation to learn foreign languages

Diplomová práce  
*Andragogika a management vzdělávání*

Praha 2024

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA  
Studijní program: Andragogika a management vzdělávání  
Studijní obor: N AMGT

Odevzdáním této diplomové práce na téma Motivace seniorů k učení se cizím jazykům potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

Datum

.....

Podpis autorky

## **Abstrakt**

Vzhledem k aktuálnímu demografickému vývoji stárnoucí společnosti a prognóze tohoto trendu i do budoucna nabývá vzdělávání seniorů stále většího významu a to jak pro jednotlivce, tak pro celou populaci. Přestože je toto vzdělávání často cílem výzkumníků, jen velmi málo autorů se zabývá také jazykovým vzděláváním, které je také oblíbenou oblastí vzdělávání seniorů a v České republice je toto téma ještě méně rozpracované než v zahraničí. Kromě funkce edukační může vzdělávání v seniorském věku plnit funkci socializační, která je velmi důležitá pro prevenci před osamělostí, které mohou starší obyvatelé čelit a kterou jsou ohroženi více než jiné věkové skupiny, nebo přispívat ke smysluplnému trávení volného času. Přispívá také k udržování či zlepšování mentální kondice, která je v seniorském věku velmi důležitá. Cílem diplomové práce bude určit, jakou mají senioři k jazykovému vzdělávání motivaci, na jaké nejčastější bariéry při vzdělávání narážejí a jakým způsobem by bylo možné je odstranit. Teoretická východiska přiblíží aktuální situaci seniorského vzdělávání v České republice s důrazem na jazykové vzdělávání a motivaci seniorů ke vzdělávání obecně i v oblasti jazykové, stejně jako bariéry. Kvalitativní empirické šetření bude realizováno s využitím polostrukturovaných rozhovorů. Jeho cílem bude zjistit, jakou motivaci mají senioři k účasti na jazykových kurzech.

## **Klíčová slova**

Vzdělávání seniorů, další vzdělávání, motivace ke vzdělávání, jazykové vzdělávání

## **Abstract**

Given the current demographic development of an ageing society and the forecast of this trend in the future, the education of seniors is becoming increasingly important for both individuals and the population as a whole. Although this education is often the focus of researchers, very few authors have also dealt with language education, which is also a popular area of education for seniors, and this topic is even less developed in the Czech Republic than abroad. In addition to its educational function, education in the elderly can fulfil a socialising function, which is very important for preventing the loneliness that the elderly may face and are more at risk of than other age groups, or contribute to meaningful leisure time. It also contributes to maintaining or improving mental fitness, which is very important in old age. The aim of the thesis will be to determine what motivation seniors have for language learning, what the most common barriers to learning they encounter and how these barriers could be removed. The theoretical background will present the current situation of senior education in the Czech Republic with an emphasis on language education and the motivation of seniors for education in general and in the field of language, as well as the barriers. Qualitative empirical research will be conducted using semi-structured interviews. It will aim to find out what motivation seniors have to participate in language courses.

## **Key Words**

Senior education, continuing education, motivation for education, language education

# Obsah

<b>0</b>	<b>ÚVOD.....</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ.....</b>	<b>9</b>
1.1	VYMEZENÍ STÁŘÍ A JEHO PERIODIZACE .....	9
1.1.1	<i>Demografické souvislosti .....</i>	12
1.1.2	<i>Důsledky stárnutí populace .....</i>	13
1.2	VĚDNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ .....	14
1.2.1	<i>Vzdělávání seniorů v kontextu vzdělávání dospělých .....</i>	16
1.2.2	<i>Koncept aktivního stárnutí.....</i>	18
1.3	VZDĚLAVATEL SENIORŮ.....	18
<b>2</b>	<b>VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ V ČESKÉ REPUBLICE .....</b>	<b>22</b>
2.1	MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ.....	23
2.1.1	<i>Akademie třetího věku .....</i>	23
2.1.2	<i>Univerzita třetího věku.....</i>	23
2.1.3	<i>Virtuální univerzita třetího věku.....</i>	24
2.1.4	<i>Další vybrané formy vzdělávání seniorů.....</i>	24
2.2	ÚČAST SENIORŮ NA VZDĚLÁVÁNÍ .....	25
<b>3</b>	<b>MOTIVACE SENIORŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>27</b>
3.1	VÝZKUMY MOTIVACE SENIORŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
3.2	BARÍÉRY VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ .....	31
<b>4</b>	<b>JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>33</b>
4.1	JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU JAZYKOVÉ POLITIKY ČR .....	33
4.2	JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ .....	34
<b>5</b>	<b>EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ: MOTIVACE SENIORŮ K UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU V RÁMCI JAZYKOVÉHO KURZU .....</b>	<b>37</b>
5.1	METODIKA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ .....	37
5.1.1	<i>Příprava výzkumu a časový harmonogram práce.....</i>	37
5.1.2	<i>Cíle výzkumu a výzkumné otázky .....</i>	38
5.1.3	<i>Sběr dat.....</i>	39
5.1.4	<i>Etika výzkumu .....</i>	40
5.1.5	<i>Výzkumný soubor a jeho charakteristika .....</i>	41
5.2	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A ANALÝZA DAT .....	43
5.2.1	<i>Motivace k výběru.....</i>	44
5.2.2	<i>Motivace ke kontinuálnímu jazykovému vzdělávání.....</i>	47

5.2.3	<i>Vliv na životní oblasti</i> .....	51
5.2.4	<i>Vnímané bariéry</i> .....	52
5.3	LIMITY ŠETŘENÍ.....	55
<b>6</b>	<b>DISKUZE</b> .....	<b>57</b>
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>61</b>
<b>8</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ</b> .....	<b>63</b>
<b>9</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK</b> .....	<b>68</b>
<b>10</b>	<b>VYJÁDŘENÍ K VYUŽITÍ NÁSTROJŮ UMĚLÉ INTELIGENCE</b> .....	<b>69</b>
<b>11</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>70</b>
	PŘÍLOHA A: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU PRO RESPONDENTY .....	70
	PŘÍLOHA B: VZOR SCÉNÁŘE POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU.....	72

## 0 Úvod

Vzdělávání seniorů a dopadů s ním spojených je stále aktuálnějším tématem, kterým se nejen odborná, ale také laická veřejnost zabývá. Tento zájem je dán zejména skutečností, že jako společnost stárneme, a do budoucna bude obyvatel v seniorském věku stále přibývat. Je třeba se zabývat otázkou přípravy na stáří, stárnutí a přechodu do ekonomicky neaktivního období, který každý člověk prožívá jinak a jinak se na něj připravuje. Prodlužuje se jak naděje dožití, tak doba po kterou jednatel setrvává ekonomicky aktivní, ve smyslu zvyšování věku odchodu do důchodu. Kromě jiného je vzdělávání starší populace také jednou z forem aktivního trávení volného času. Vzdělávání v prezenční formě může mít kromě primární, edukační funkce také například funkci sociální, kdy vytváří prostor pro setkávání a trávení volného času s jinými lidmi, přičemž napomáhá odvracet riziko osamění, kterému mohou starší lidé čelit. Obecně je tedy možné říci, že vzdělávání pomáhá zvyšovat a udržovat kvalitu života ve vyšším věku, i když samozřejmě ne výlučně. Senioři jsou ale také zajímavou a lukrativní skupinou, na kterou je ve společnosti pomalu překonáván pohled jako na neperspektivní, v pozici zákazníka nezajímavou skupinu. Senioři jsou velká, velmi heterogenní skupina, a to jak ve smyslu velkého věkového rozpětí, tak ve smyslu zájmů, požadavků na zboží a služby, a to i ve směru požadavků na kvalitu nabízeného. Jednou z možností, jak se mohou senioři dále vzdělávat, je i možnost účastnit se jazykových kurzů. Existuje mnoho prací zabývajících se edukací seniorů, ale jazykové vzdělávání bývá v tomto směru zejména v českém prostředí opomíjeno.

Tato diplomová práce se zabývá motivací seniorů k jazykovému vzdělávání, a to právě s důrazem na účast v jazykových kurzech. Cílem diplomové práce bude určit, jakou mají senioři k jazykovému vzdělávání motivaci, na jaké nejčastější bariéry při vzdělávání narážejí a jakým způsobem by bylo možné je odstranit. K naplnění tohoto cíle bude realizováno empirické šetření kvalitativního designu, a to za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s účastníky jazykových kurzů.

Tato práce je členěna do sedmi kapitol. První kapitola se zabývá vzděláváním seniorů, jeho charakteristikou, rolí a pozicí ve vědě o vzdělávání dospělých. Jejím obsahem jsou také specifika vzdělávání seniorů, a v neposlední řadě je věnována pozornost také lektorům jazykového vzdělávání pro seniory. Druhá kapitola se zabývá vzděláváním seniorů v kontextu České republiky, k možnostem, které senioři mají a nejčastějším poskytovatelům. Třetí kapitola pojednává o motivaci seniorů ke vzdělávání, metodách a prostředcích a také bariérách, kterým mohou senioři čelit. Kapitola čtvrtá se věnuje jazykovému vzdělávání, jeho specifikům

v obecné rovině a pozornost je taktéž věnována jazykovému vzdělávání seniorů. Obsahem páté kapitoly je samotné empirické šetření, které se věnuje otázce motivace seniorů k účasti na jazykových kurzech. Jsou přiblíženy metody šetření a sběru dat, tematika etické oblasti výzkumu a stanoveny výzkumné otázky k naplnění cíle práce. Součástí kapitoly je analýza získaných dat a jejich interpretace. Šestou kapitolou je diskuze nad získanými daty a výsledky, a zodpovězení výzkumných otázek. Cílem empirického šetření bylo zjistit, jakou motivaci mají senioři k účasti na jazykových kurzech. Poslední, sedmou kapitolu, tvoří závěr obsahující konstatování o dosažení cíle práce a jejím přínosu pro oblast andragogiky.

Teoretická východiska byla zpracována na základě statistik, provedených například *Českým statistickým úřadem*, skrz *Eurostat*, nebo menšími dílčími studii zkoumajícími danou problematiku a taktéž za použití vhodné odborné literatury, a to jak České, tak zahraniční.

# 1 Vzdělávání seniorů

Tato kapitola pojednává o vzdělávání seniorů v obecné rovině, jeho ukotvení mezi disciplínami zabývajícími se vzděláváním dospělých a společenských kontextech, které podtrhují relevanci zkoumání specifik této skupiny a nutnost rozvoje vzdělávání seniorů i do budoucna.

Na tomto místě je vhodné také zmínit hlavní cíl edukace seniorů, který je pro tuto skupinu společný, a kterým je zvyšování kvality života jedinců, a přispívání k mezigenerační soudržnosti (Veteška, 2017). S tímto souhlasí i Špatenková a Smékalová (2015), kdy doplňují, že kromě zvyšování kvality života ji vzdělávání současně pomáhá udržovat a tím patří k nejdůležitějším faktorům. Během edukačních aktivit totiž dochází k pohybu kognitivních a intelektových funkcí, které mají velký vliv na tělesné i psychické zdraví a tím pádem také na celkovou životní spokojenost. Doplňují také, že na edukaci seniorů je možné nahlížet také jako na prostředek, kdy je vzdělávání nástrojem, například pro získání lepší sociální pozice či zlepšení fyzického zdraví. Čípová (2011) doplňuje mimo výše zmíněné také pomoc v orientaci v dnešním světě, který se rychle mění a taktéž usnadnění adaptace na způsob života, který se v seniorském věku mění.

Senioři jsou, jak již bylo zmíněno, jednou z významných skupin, se kterými je pracováno v rámci vzdělávání dospělých. Tato skupina je ale velmi heterogenní a početná a není příliš možné s ní pracovat jako s jedním celkem. Samotné vymezení, kdo je „seniorem“ není mezi autory a vědními disciplínami konsenzuální.

## *1.1 Vymezení stáří a jeho periodizace*

Stárnutí a období stáří jsou rovnocennou etapou lidského života a jsou součástí přirozené součásti životního cyklu. Stárnutí je souhrnem vzájemného působení podmínek daných geny a vnějším prostředím, které má velmi individuální charakter a každý jedinec jej prožívá jinak (Čípová, 2011)

Na stáří je možné nahlížet z rozličných pohledů. Biologické projevy stáří a biologický věk „...je důsledkem procesu života a jedince, kdy klesá např. imunita a snižuje se smyslové vnímání...“ (Vostrý et. al., 2021, s. 20)

Říčan (2006) komentuje, že biologické stárnutí staví všechny jedince před nejistotu, spojenou s příchodem chronických nemocí, avšak biologický věk je individuálně velmi odlišný – někteří lidé stárnou rychleji a dříve než jiní. Individuální biologické rozdíly jsou v tomto případě významnější než rozdíly dané kalendářním věkem. Mezi biologické parametry stárnutí můžeme zařadit například změny v oblastech pohybového aparátu, především svalové atrofie, kardiovaskulárního systému, termoregulace či změn celkového vzhledu jako je například tvorba vrásek či šedivění vlasů (Čípová, 2011)

Psychický věk „...se vyznačuje psychickým stavem člověka ve srovnání s průměrným stavem člověka stejného chronologického věku.“ (Čípová, 2011, s. 124) Psychické stárnutí se může projevat ve změnách osobnostních rysů, horšící se paměti či celkovým zpomalením psychomotorického tempa. Může se objevit psychická únava, ztráta zájmů a horší fantazie. (Vostrý et al., 2021) Změny jsou patrné také v intelektové oblasti, kdy náhlé zhoršení může naznačovat brzký odchod seniora. (Čípová, 2011)

Sociální dimenze stárnutí se negativně promítá do schopnosti adaptovat se, do míry aktivity jedince, která s odchodem do důchodu klesá a také v oblasti změny sociální pozice, kterou řadíme mezi zlomové body v lidském životě. Dochází k nucené změně pozice ve společnosti, k určité ztrátě kontaktů a změně hodnotového systému a v neposlední řadě ve většině případů také ke zhoršení finanční situace. Zajímavé zjištění přináší studie *Biological and Social Influences on Aging and Behavior* z roku 2011, kdy autoři uvádějí některé významné psychosociální faktory, které ovlivňují míru biologického úpadku a tím pádem kvality života s přibývajícím věkem. Jedním z nich je například nevraživost (angl. *Hostility*, pozn. autora), kdy byl výzkumem prokázán vyšší výskyt kardiovaskulárních chorob a úmrtnosti u lidí, kteří vykazovali vysokou míru nevraživosti. Naopak lidé, kteří si zachovali optimistický přístup k životu a věnovali se například *mindfulness*, meditaci či se zapojovali v duchovních a náboženských aktivitách, vykazovali vyšší míru spokojenosti a kvality života, a s tím i vyšší věk dožití. (Birren et al., 2011)

Samotné členění a zakotvení stárnutí a stáří je z různých disciplín a různými autory pojímáno rozličně. Nejběžnějším členěním etap lidského života je dělení dle chronologického (kalendářního) věku. Světová zdravotnická organizace (WHO) klasifikuje stáří v těchto intervalech:

- 60–74 let – období raného stáří, staršího věku
- 75–89 – období pravého či vlastního stáří
- 90 a více let – období dlouhověkosti

Jiné členění dle chronologického věku nabízí Špatenková a Smékalová (2015) v tabulce níže.

*Tabulka 1. Členění etap dle chronologického věku.*

Věk	Fáze	Témata
65–74 let	Mladí senioři	Penzionování, volný čas, aktivity, seberealizace
75–84 let	Staří senioři	Adaptace, tolerance zátěže, osamělost, specifické neduhy
85+ let	Velmi staří senioři	Soběstačnost, zabezpečení

*Zdroj: zpracováno dle Špatenková a Smékalová (2015)*

Kromě kalendářního věku se dá hovořit také o věku produkčním, který značí, nakolik je a zda vůbec jedinec stále ekonomicky aktivní (Čípová, 2011)

Jak kometují Krystoň a Selecký (2021), přestože se v odborné literatuře setkáváme s určitou difúzností přístupů k etapizaci staroby, je možné za začátek tohoto období konsenzuálně označit období, které přichází mezi 60 až 65 rokem věku. S tímto souhlasí i Veteška (2017) a dodává, že důvodem je pravděpodobně i fakt, že v tomto období dochází k viditelným fyzickým a evidentním psychologickým změnám. K výše uvedenému ale autoři konstatují, že toto vymezení je reflexí aktuálního stavu, který z dlouhodobého hlediska není možné vnímat staticky, jelikož reflektuje sociálně-ekonomické prostředí a demografický stav společn osti a vzhledem k prognózám bude mít do budoucna pravděpodobně vzestupný charakter. (Krystoň a Selecký, 2021)

V kontextu vymezení toho, kdo je považován za seniora, můžeme uvažovat i hranici danou věkem pro odchod do důchodu, která je v České republice momentálně zakotvena na nejvyšší hranici 65 let pro jedince narozené po roce 1971. (ČSSZ, nedatováno)

Eurostat ve svých šetřeních uvažuje za seniora či „staršího člověka“ většinou člověka, který překonal hranici 65, v některých šetřeních uvádí i hranici 55 let. (Eurostat, 2019)

V souvislosti s výše uvedeným je pro účely této práce za seniora považován člověk starší 60 let věku.

### 1.1.1 Demografické souvislosti

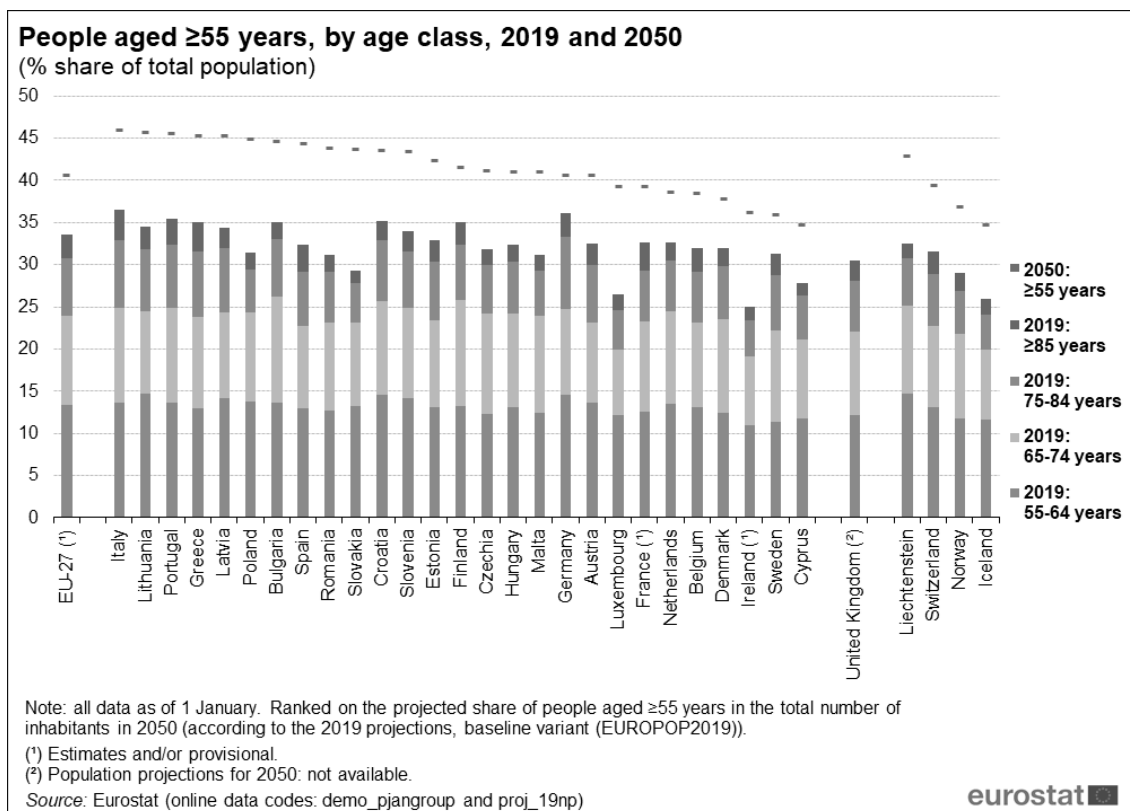
Tato podkapitola je zaměřena na demografické souvislosti, které souvisejí s potřebou této vzdělávací skupině věnovat zvýšenou pozornost a v neposlední řadě i na mezinárodní kontext. V této kapitole byly hlavním zdrojem informací o demografii data získaná Eurostatem v rámci sběru dat z roku 2019, ve statistické publikaci zaměřené na starší osoby v rámci Evropské unie, a v době psaní práce nejaktuálnější data Českého statistického úřadu zpracovaná především z výsledků *Sčítání 2021*.

Dlouhodobým trendem v České republice i ve světě je stárnutí populace. Postupně se zvyšuje procentuální zastoupení lidí neaktivních v rámci pracovního trhu vůči pracujícím. Tento jev bude pokračovat nadále příštích několik desetiletí, jak postupně dosáhnou důchodového věku silné poválečné ročníky. Kromě stárnoucích silných ročníků způsobuje stárnutí populace zvyšující se naděje dožití, nižší porodnost a v některých státech také migrační vzorce (tzn. je zaznamenána imigrace starších osob, která se promítá do statistiky). (Eurostat, 2019) Aktuální (údaj z roku 2022) naděje dožití je v České republice 76,1 roku u mužů a 82 let u žen, přičemž můžeme i zde konstatovat v posledních dvaceti letech kontinuální nárůst, kromě let 2020 a 2021, kdy došlo k mírnému poklesu, přičemž je možné usuzovat vliv pandemie Covidu-19. (ČSÚ, 2023b)

V České republice je trend zvyšování podílu seniorů v populaci zaznamenán nepřetržitě od 80. let 20. století, nicméně nejrychlejší nárůst byl zaznamenán v období po prvním desetiletí 21. století. Určitý výkyv byl způsoben mezi lety 2020 a 2021, způsobený také úmrtností vlivem Covidu-19. (ČSÚ, 2023)

Prognóza Eurostatu pracuje s daty, která predikují, že v roce 2050 přesáhne Evropě procentuální zastoupení obyvatel starších 55 let hranici 40,6 %. Pro srovnání uvádí data z roku 2018, kdy tato věková skupina tvoří přibližně 33 % populace. V České republice bude s největší pravděpodobností zastoupení velmi podobné průměru, a to přibližně 41 %.

*Graf 1. Predikce procentuálního zastoupení obyvatelstva staršího 55 let v EU ve srovnání s rokem 2018.*



Zdroj: Eurostat, 2019, s. 15

Dle dokumentu Ministerstva práce a sociálních věcí *Strategický rámec přípravy na stárnutí společnosti 2021-2025* je dále predikováno, že osoby starší 65 let budou v roce 2050 tvořit již 29 % obyvatelstva, tedy téměř třetinu. Tento údaj je možné porovnat s daty z roku 2019, kdy senioři starší 65 let tvořili 19,2 % obyvatel, a rokem 2022, kdy došlo k nárůstu na 20,4 %, přestože oproti roku 2021 bylo možné zaznamenat mírný meziroční pokles. (MPSV, 2021; ČSÚ, 2023)

### 1.1.2 Důsledky stárnutí populace

Tento trend s sebou nese důsledky v dopadu na ekonomiku, zdravotnictví i společnost obecně. Jendoznačně největším rizikem pro celosvětový růst ekonomiky je nedostatek lidí v produktivním věku. (Smrčka a Artlová, 2012) Populace aktivní na pracovním trhu ponese stále větší ekonomické břemeno pramenící ze změny poměru těchto skupin obyvatelstva. Další významnou položkou jsou výdaje na penze a lékařské služby. Za poslední desetiletí došlo k výraznému nárůstu podílu HDP na tyto složky, a v souladu se současnou predikcí stárnutí populace v Evropě a ČR bude i tento trend nadále pokračovat. (Evropská komise, 2018) Stejná data předkládá i dokument *Strategie přípravy na stárnutí*, kde je zmíněno, že největší meziroční

nárůst vykazuje léčebná péče, dlouhodobá péče a rehabilitace. Významnou položkou je také péče preventivní, která taktéž zaznamenává meziroční nárůst. (MPSV, 2018)

Všechna tato data potvrzují, že senioři a starší jedinci v populaci jsou a do budoucna budou hrát podstatnou roli v mnoha rovinách moderní společnosti. Vzdělávání seniorů může do určité míry pomoci zmírnit dopady výše popsaných jevů, a je proto velmi důležité se této cílové skupině nadále věnovat i v této rovině.

### **1.2 Vědní rámec vzdělávání seniorů**

Vědní zakotvení vzdělávání seniorů není, především terminologicky, zcela konsenzuální. Můžeme se setkat s pojmy jako *Gerontagogika*, *Geragogika* nebo *Gerontopedagogika*. Všechny tyto pojmy mají základ v řeckém slově označujícím starce (gerón) a slově agogé (vedení).

Benešová (2014, s. 7) uvádí definici Čornaničové, které charakterizuje gerontagogiku (geragogiku) jako „...specializovanou vědní disciplínu, zaměřenou na zkoumání a systematizaci poznatků, týkajících se edukace v senu a edukace ve vztahu k seniorskému věku člověka.“

Šerák (2009) užívá termín gerontagogika ve významu nejen samotné edukace seniorů, ale pod tento pojem řadí i takzvanou preseniorskou edukaci, tedy přípravu na stáří a proseniorskou edukaci, která značí edukaci společnosti k porozumění a uznávání stáří.

Janiš (2012, s.34) uvádí pojetí Mühlpachra, který užívá pojem gerontopedagogika, který ji v nejširším významu charakterizuje jako „...kompletní, nezdravotnickou pomoc a péči o seniory“. K tomuto však autor dodává, že v takto širokém pojetí již nelze mluvit o jakékoli „pedagogice“. Termín gerontopedagogika byl dle autorů Krystoně a Seleckého (2021) poprvé ukotven E. Livečkou v roce 1979, ale konstatují, že zejména z etymologického hlediska pojem nerespektuje oblast, kterou pojmenovává, jelikož v sobě spojuje slova popisující „starce“ (geron) a „chlapce“ (pais)

Pojem geragogika je konsenzuálně užívaný především na Slovensku, a taktéž mezi některými českými autory, například Špatenková a Smékalová (2015).

Gerontagogika nalézá svá východiska ve více vědních disciplínách, a je proto možné hovořit o jejím multidisciplinárním charakteru. Některá východiska nalezneme v pedagogice, kterou je možné definovat jako vědu o výchově a vzdělávání jedince. Gerontagogice poskytuje základ z oblasti didaktiky, technologie vzdělávání a učení nebo například o formách vzdělávání. (Špatenková a Smékalová, 2015)

Gerontologie je další vědní disciplínou, ze které gerontagogika čerpá. Dle sociologické encyklopedie je definována jako „...*věda o stárnutí a stáří. Vychází zejm. z poznatků obecné biologie, lékařství a psychologie a propracovává metody prevence předčasného stárnutí i zásady péče o starého člověka trpícího progradující ztrátou jednotlivých schopností.*“ (Sociologická encyklopedie, nedatováno) Benešová (2014) charakterizuje gerontologii obecně jako nauku o starém člověku, která vychází z řeckých slov pro starce (geron) a logos (nauka). Špatenková a Smékalová (2015) hovoří o významu gerontologie pro vzdělávání seniorů v kontextu znalosti subjektu vzdělávání, který je třeba důkladně poznat, aby bylo možné se jeho edukaci věnovat.

Velmi významnou je ve vztahu ke gerontagogice především andragogika. Andragogiku můžeme definovat jako „*vědeckou disciplínu zabývající se veškerými procesy a souvislostmi učení a vzdělávání dospělých*“. (Průcha a Veteška, 2012, s.33) S gerontagogikou sdílí andragogika především objekt vzdělávání, kterým je jedinec, který je zralý – biologicky, psychicky, ekonomicky i sociálně. Zároveň senioři tvoří významnou část dospělé populace. (Průcha a Veteška, 2012) Vacínová (2011) zařazuje gerontagogiku jakožto andragogickou subdisciplínu (společně např. s komparativní andragogikou, andragogickou didaktikou, či obecnou andragogikou). Zároveň je ale možné najít i znaky, které gerontagogiku od andragogiky odlišují. Jak uvádí Veteška (2017, s. 93), „...*andragogika je zaměřena na „produktivního“ dospělého, gerontagogika na „postproduktivního“ jedince.*“ Senioři také mohou, na rozdíl od typického účastníka vzdělávání dospělých, který má vlastní motivaci a cíle, tyto hodnoty postrádat, a proto je žádoucí tuto skupinu pojímat v rámci samostatné disciplíny. (Špatenková a Smékalová, 2015)

### 1.2.1 Vzdělávání seniorů v kontextu vzdělávání dospělých

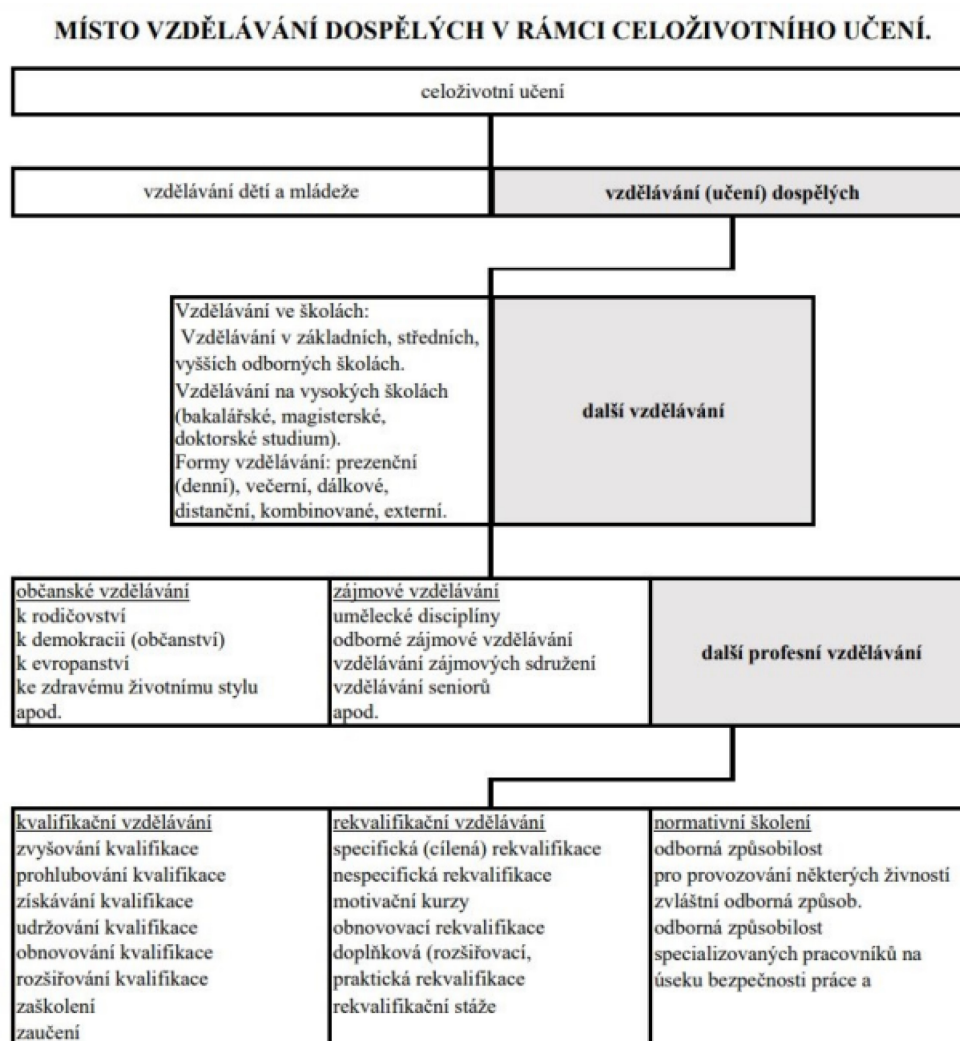
Jak již bylo zmíněno v předcházející kapitole, senioři jsou z andragogického pohledu vnímáni jako účastníci vzdělávání dospělých. Mají ale svá specifika, a proto jsou často pojímáni jako samostatná cílová skupina. Jak již bylo zmíněno, senioři jsou jako skupina značně heterogenní. Za společné znaky je možné považovat podobný věk, ukončená pracovní činnost či blízkost této životní změny. Naopak rozdílů je možné vnímat pestrou škálu – od dosaženého stupně formálního vzdělání, předchozího profesního zařazení, finanční situace či získaných životních zkušeností. (Benešová, 2014)

Autorka této práce se zároveň domnívá, že považovat věk za společný znak této skupiny je diskutabilní, jelikož do skupiny seniorů můžeme dle různých definic zařadit jak člověka, který dosáhl šedesáti let věku, tak i centenariána, kde již věkový rozdíl bude hrát podstatnou roli.

V kontextu andragogiky, kdy seniora považujeme za účastníka vzdělávání dospělých je možné říci, že vzdělávání v seniorském věku je součástí konceptu celoživotního učení, který je možné definovat jako „*Veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů.*“ (Průcha a Veteška, 2012, s. 52) V dokumentu OECD *Skills Outlook* z roku 2021, které má podtitul *Learning for Life* je role učení se a vzdělávání se v rámci celého života vyzdvihována jako klíčová pro schopnost adaptace a prospívání (*orig. „to thrive“*, pozn. autora) v rychle se měnícím světě v průběhu celého života až do jeho konce. (OECD, 2021)

Vzdělávání seniorů můžeme dle Palána (2003) zařadit v kontextu celoživotního učení jako součást dalšího vzdělávání. Schematicky můžeme pozici vzdělávání seniorů dle autora zařadit takto, viz. zobrazení níže.

Obr. 1. Vzdělávání seniorů v rámci celoživotního učení.



Zdroj: Palán, 2003, s. 23

Vzdělávání seniorů řadí Palán mezi zájmové vzdělávání. Šerák (2009) souhlasí, že vzdělávání seniorů má se zájmovým vzděláváním mnoho společných znaků (tzn. dobrovolnost, neutilitárnost, volnočasová orientace), ale uvádí, že se vyznačuje natolik specifickými znaky (například specifickou dramaturgií, motivací a cíli účastníků, nebo i samotným zaměřením na osoby v postproduktivním věku), aby bylo vhodné ho vnímat jako relativně samostatnou sféru ve vzdělávání dospělých.

Benešová (2014) taktéž souhlasí, že některé znaky vzdělávání seniorů můžeme ze zájmového vzdělávání přejímat, jmenovitě například dobrovolnost, uspokojování vlastních potřeb či zaměřením na volný čas. Nicméně autorka prezentuje myšlenku Vážanského a Smékala (1995, in: Benešová, 2014), že zúžení pouze na zájmové vzdělávání je chybou, jelikož odchod do

penze s sebou mnohdy přináší úskalí spojená s nutností získat novou perspektivu či orientaci které nemusí souviset pouze s volným časem, a vzdělávání je možností jak tuto orientaci získat.

### **1.2.2 Koncept aktivního stárnutí**

Světová zdravotnická organizace pojem užívá široce ve významu „...*procesu[ui] optimalizace možností pro zdraví, participaci a bezpečí s cílem zlepšit kvalitu života s tím, jak lidé stárnou.*“ (WHO, 2002, s. 12) „Aktivní“ ve významu užívaném v tomto kontextu poukazuje na schopnost a možnost kontinuálního zapojení do sociálního, ekonomického, kulturního, duchovního a občanského života a zachování jeho kvality. Taktéž je zdůrazňována potřeba autonomie a nezávislosti, ke které by mělo aktivní stárnutí napomáhat. (WHO, 2002)

Špatenková a Smékalová uvádějí poznatek Hasmanové Marhánkové (2013 In: Špatenková a Smékalová, 2015), že pojem aktivní stárnutí nalezneme nejčastěji v kontextu zapojení seniorů v rámci trhu práce nebo právě v kontextu celoživotního vzdělávání. Rabušic (2008) uvádí důležitost aktivního stárnutí taktéž v rovině pracovní, v kontextu uplatnitelnosti ve vyšším věku, ve kterém je podstatná „vzdělanostní akvizice“ v podobě aktivního sebevzdělávání. Tato aktivita je obzvláště důležitá v aktuální dynamické, proměnlivé společnosti.

Autorky Špatenková a Smékalová (2015) rozvíjejí také souvislost mezi aktivním stárnutím a funkční kapacitou, tedy předpoklady a možnostmi člověka realizovat určité životní úkony a vést aktivní život. Ty jsou pro každou věkovou skupinu odlišné – zatímco mladí lidé se připravují na budoucí život a vzdělávají se, dospělí lidé se většinou realizují v rámci pracovního a rodinného života. Prioritou seniorů je potom schopnost a možnost nezávislého, autonomního života, spojená s nutností přizpůsobovat se sociálním i ekonomickým změnám a aktivně předcházet problémům s nimi spojeným. Je zde proto velký prostor pro edukaci seniorů, která se pak v určitém smyslu může stát symbolem aktivního stárnutí.

### **1.3 Vzdělavatel seniorů**

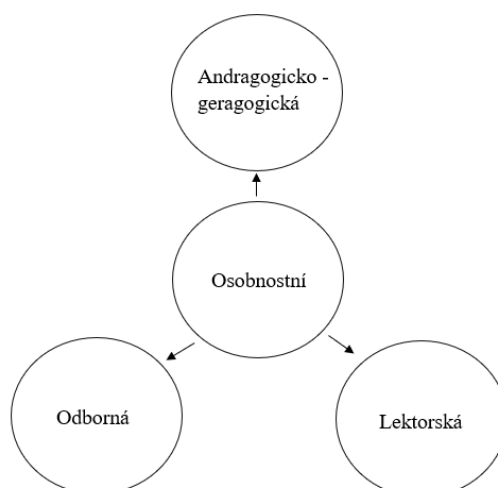
Lektor ve vzdělávání seniorů je specifickou rolí vzdělavatele dospělých. Tato cílová skupina se svými specifickými klade na lektora nároky, které vyžadují specifické znalosti, dovednosti a kompetence, kterými by měl být vzdělavatel pro tuto profesi vybaven, společně se specifickými osobnostními kvalitami. Z důvodu tematického zaměření této práce není věnována pozornost vlastnostem a kompetencím vzdělavatele dospělých v obecném smyslu, ale pouze se zaměřením na vzdělavatele seniorů.

Dvořáková (2014) uvádí, že spíše než roli informátora, čili experta na danou tematiku či oblast, kterou daný lektor předává studentům-seniorům v podobě drahocenných informací, by měl lektor zaujímat roli facilitátora, který usnadňuje proces sebeřízeného procesu učení účastníků. V této roli je pak zaměřen spíše na potřeby, zájmy a specifické osobnosti účastníků vzdělávání. Druhou rolí, kterou by dle autorky mohl a měl vzdělavatel zaujímat je animátor, který citlivě a zároveň kriticky rozvíjí zejména kritické myšlení seniorů.

Janiš (2012) hovoří o „přemrštěných“ nárocích seniorů na osobnost lektora, které vyplynuly z realizovaného výzkumu. Senioři vyžadují u vzdělavatele jak odborné, tak všeobecné znalosti, a zároveň jej chápou jako poradce, což v rovině edukačních disciplín kopíruje nároky na vzdělavatele v pedagogice. Nejvýznamnějšími nároky, které senioři na lektora mají je dle zjištění autora dostatečně hlasitý a srozumitelný projev, a fakt, že „musí být hodný“. Autor uvádí, že toto bylo zjištěno formou otevřené otázky a nebylo tak možné analyzovat, co přesně je tímto pojmem zamýšleno. Doplnuje, že tyto nároky na lektora dělají ze seniorů více kritickou a náročnou skupinu.

Kompetence lektora vzdělávání seniorů můžeme dle Špatenkové a Smékalové (2015) v základu rozdělit do čtyř hlavních celků v rámci kompetenčního modelu, viz. obrázek níže.

*Obr. 2. Ústřední kompetence lektora seniorského vzdělávání.*



*Zdroj: Zpracováno dle Špatenková a Smékalová, 2015.*

Na základě rolí, které vzdělavatel seniorů v rámci výkonu profese zaujímá, je možné tyto kompetence dále konkretizovat:

- Osobností – etické (úcta, respekt, odpovědnost), intersubjektivní (porozumění, empatie), empirické (zkušenosti), sebereflexivní (posuzování, vyvozování závěrů, ochota k celoživotnímu učení)
- Odborné – oborové (zkušenosti, odborné znalosti, aktualizace), mezioborové (znalost přesahu)
- Andragogicko-geragogické – kombinuje znalosti a dovednosti z těchto dvou oborů
- Lektorské – didaktické, psychodidaktické, psychosociální, interpersonální, rétorické a manažerské.

Autorky popisují lektorské kompetence jako stěžejní, jelikož obsahují právě specifické „know-how“ pro danou cílovou skupinu, a zahrnují i schopnost přizpůsobit i předchozí oblasti právě této skupině. (Špatenková a Smékalová, 2015)

Čípová (2011) hovoří o osobnosti vzdělavatele v rolích motivátora, facilitátora a poradce. Měl by být schopen vytvořit takové klima, které odpovídá potřebám starší populace, adekvátně je motivuje a aktivizuje mimo jiné k sociálním interakcím. Měl by být vybaven adekvátními osobnostními kompetencemi, jako jsou empatie, trpělivost, přirozenost, kompetencemi sociálního, psychosociálního, komunikačního a metakomunikačního (tj. schopností „číst mezi řádky“) charakteru.

V souvislosti s kompetencemi uvádí Janiš (2012) termín „*pedagogical content knowledge*“, který je běžně možné najít v překladu „didaktická znalost obsahu“. Autor však po konzultaci s prof. PhDr. Lubomírem Dobrým, CSc. preferuje širší pojetí tohoto termínu, a to „didaktická kompetence učitele vyučovat daný předmět nebo oblast“, kterou autor považuje za neopomenutelnou kompetenci lektora vzdělávání seniorů.

V kontextu profesní přípravy vzdělavatele seniorů je možné vysledovat absenci studijních programů v rámci institucionalizováno vzdělávání lektorů. V rámci studijních programů zaměřených na edukaci je možné identifikovat pouze dílčí vzdělávací akce než programy cíleně zaměřené na vzdělavatele této cílové skupiny. (Špatenková a Smékalová, 2015)

Otázku profesionalizace ve vzdělávání seniorů se zabývá i Veteška (2017), který uvádí, že v České republice nejsou stanoveny kvalifikační nároky a kompetence profese, která odborně

působí v aktivizaci a edukaci seniorů. Stejně jako předcházející autor komentuje, že neexistuje vysokoškolský obor, který by byl realizován k dosažení takovéto kvalifikace. Tuto profesi zastřešuje pod názvem sociální andragog, případně sociální gerontagog, která vychází z existujících dílčích profesí, které se podílejí na práci s a péči o seniory (např. psychologové, sociální pracovníci, pedagogové volného času, zdravotníci aj.), přičemž vychází z návrhu slovenského modelu této profese. V rámci kompetenčního modelu by měl lektor mít kompetence z oblasti osobnostní (např. ochotu, empatii, toleranci), sociální (asertivita, efektivní komunikace, aj.), edukační (nastavení a řízení procesu práce se seniory, znalost vhodných metod a přístupů, apod.), manažerské (např. time management, kontrola, evaluace) a poradenské (znalost legislativy, psychologického a sociálního poradenství atd.). (podrobněji Veteška, 2017, s. 90)

## 2 Vzdělávání seniorů v České republice

Tato kapitola je zaměřena na specifika vzdělávání seniorů v České republice, společenské kontexty problematiky, na možnosti, které mají obyvatelé k dispozici a pozornost je věnována i krátké statistice o účasti seniorů na vzdělávání.

Klevetová píše ve své publikaci o aktuální situaci v České republice jako o prostoru, kde „*stále přetrvává model 60. let, který úspěšné stárnutí spatřoval v trávení volného času v klidu domova, dále v ochotě přijmout změny sociálních rolí, dobrovolně nést sociální osamělost ve stáří a postupně se také vzdát společenských i životních rolí a odpočívat doma...*“ (2017, s. 16)

Od začátku 21. století je možné spatřovat intenzivní snahu o změnu celospolečenského pohledu na stáří a stárnutí, což lze usuzovat i z dokumentů přijatých mezinárodními organizacemi, jako je například OSN. V roce 2002 byl přijat *Madridský mezinárodní akční plán stárnutí 2002*. Ze zprávy, kterou k tomuto akčnímu plánu vypracovalo MPSV je možné vyčíst, že vzdělávání starších lidí a jeho podpora je součástí téměř každého ze stanovených cílů – je považováno za „*...základní předpoklad pro aktivní a plný život.*“ (MPSV, 2002, s. 10)

Významným krokem ve vzdělávání seniorů bylo vyhlášení roku 2012 Evropským rokem aktivního stárnutí a mezigenerační solidarity, na jehož základě byl přijat *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017*. Jeho cílem bylo, jak napovídá název, pomoci změnit přístup společnosti ke stárnutí a posílit mezigenerační solidaritu. Jedním z jeho definovaných cílů bylo naplnit vizi, aby se celoživotní učení stalo přirozenou a funkční součástí společnosti, a kromě motivace seniorů k účasti na něm by mělo být pracováno i na osvětě již v počátečním vzdělávání, aby byly posilovány principy úcty ke stáří a nutnosti dalšího vzdělávání i po ukončení formálního vzdělávání. (MPSV, 2014)

Aktuálním dokumentem pokrývajícím tuto problematiku je *Strategický rámec přípravy na stárnutí společnosti 2021–2025* a z něj vycházející *Akční plán*. Cílem rámce je systematická příprava na život v dlouhověkové společnosti, která by měla zahrnovat obyvatele všech věkových kategorií. Opět je zmiňována důležitá role celoživotního vzdělávání, a důraz na jeho dostupnost a kvalitu a je možné zmínit také deklarované cíle, jako je navýšení míst na Univerzitách třetího věku nebo rozšíření kurzů počítačové gramotnosti do běžné nabídky knihoven. (MPSV, 2021)

## **2.1 Možnosti vzdělávání seniorů**

Vzdělávání seniorů může být realizováno skrz mnoho různých spolků, institucí, občanských sdružení, soukromých organizací či institucí primárně zajišťujících formální vzdělávání. Tato podkapitola nabízí vhled do nejčastějších forem vzdělávání seniorů v České republice, nicméně její obsah zcela jistě není vyčerpávající. Na jazykové vzdělávání, které je ústředním tématem této práce, je zaměřena samostatná kapitola, a proto mu v této části práce není věnována pozornost.

### **2.1.1 Akademie třetího věku**

Akademie třetího věku uspokojují vzdělávací potřeby seniorů v místech, kde nejsou vysoké školy. Jejich charakteristikou je přizpůsobování výkladu potřebám a zájmům cílové skupiny, a zajišťují ji většinou instituce věnující se práci se seniory. (Čípová, 2011) Je možné je označit za středně náročnou formu studia pro seniory, výuka probíhá v různě dlouhých cyklech, takže je možné se účastnit jak krátkodobě, tak i dlouhodobě. (Špatenková a Smékalová, 2015) Tematicky je A3V zaměřena primárně na zábavně vzdělávací pořady, doplňkově pak například pořádá zážitkové zájezdy či jiné celodenní programy. Na rozdíl od U3V se posluchači A3V nemusí studiu věnovat mimo samotné přednášky a velkou inkluzivitu zajišťuje otevřenost bez požadavku na minimální úroveň formálního vzdělání nebo dosažený věk. (Akademie třetího věku, nedatováno)

### **2.1.2 Univerzita třetího věku**

Univerzity třetího věku jsou spojeny s akademickým prostředím vysokých škol, na jejichž půdě je jejich aktivita realizována. Jsou zaměřeny na vzdělávání k osobnostnímu rozvoji, nikoli k profesní přípravě a jejich významnou charakteristikou je fakt, že seniorům poskytují nejvyšší možnou úroveň vzdělávání, tedy úroveň univerzitní. (Veteška, 2017) Z tohoto důvodu „...bývá obvyklou podmínkou pro přijetí nejen „třetí věk“, ale také absolvování maturity.“ (Špatenková a Smékalová, 2015, s.89) Fungují jako otevřený vzdělávací systém, ve kterém dochází k průběžné aktualizaci nabízených oborů, které ale nejsou ukončeny akademickým titulem, a tedy ne zvýšením úrovně formálního vzdělání – jejich přínos spočívá v sociálně-adaptační roli, kdy mohou seniorům napomáhat například překonat náročnost změny režimu po přechodu do důchodu, či zachování kontinuity v životě. (Čípová, 2011) U3V jsou zastřešeny *Asociací univerzit třetího věku ČR*, které sdružuje vysoké školy v České republice, které U3V realizují. Jejím hlavním cílem je aktuálně zlepšování kvality kontrolou indikátorů kvality, podpora

diverzity a dostupnosti a také pomáhá zajišťovat finanční zdroje pro jejich provoz. Aktuálně (tj. k prvnímu kvartálu roku 2024) sdružuje 23 členů. (Asociace univerzit třetího věku ČR, nedatováno) Konkrétní instituce, které U3V provozují jsou například Univerzita Karlova v Praze, nebo Univerzita Palackého v Olomouci.

### **2.1.3 Virtuální univerzita třetího věku**

Relativně novou možnost vzdělávání představuje Virtuální univerzita třetího věku, která, jak již napovídá její název, poskytuje možnost distančního vzdělávání na akademické půdě. Jedná se o jednu z forem celoživotního vzdělávání. (Čípová, 2011) Jejími výhodami jsou především dostupnost i pro seniory, kteří se z nejrůznějších důvodů nemohou prezenčních aktivit účastnit, možnost volby tempa a času studia, a to při zachování prostředí pro sociální kontakt posluchačů v daných lokalitách. (Špatenková a Smékalová, 2015; Veteška, 2017)

Příkladem je Virtuální univerzita třetího věku zajišťovaná při České zemědělské univerzitě v Praze. Jejím posluchačem se může stát občan České nebo Slovenské republiky, který dovršil důchodového věku nebo je v invalidním důchodu. Výuka probíhá jak distančně za použití videopřednášek, tak v daném intervalu prezenčně v konzultačním středisku, která se nachází i ve městech, kde nejsou univerzity, aby bylo studium umožněno i seniorům z těchto lokalit. (Virtuální U3V, nedatováno)

### **2.1.4 Další vybrané formy vzdělávání seniorů**

Vzdělávání seniorů může být realizováno jak formou výlučně přístupnou pouze této cílové skupině, ale také formou, ve které je sdružováno více věkových skupin. Takové vzdělávání je pak zaměřeno také na cíl definovaný strategickými dokumenty zaměřený na mezigenerační solidaritu. Z dalších vybraných forem vzdělávání seniorů přístupných pouze pro starší občany je možné zmínit například různé kluby aktivního stárnutí, kurzy nabízené seniorskými centry, kluby důchodců/seniorů, tematické zájezdy, rehabilitační programy nebo programy přípravy na stáří a ke stáří. (Čípová, 2011)

Mezigenerační vzdělávání je zaměřeno na více věkových skupin, a je vnímáno jako přínos pro všechny zúčastněné strany, i společnost jako takovou. Dochází k utužování vztahů mezi jednotlivými skupinami, prohlubování porozumění a překonávání bariér spojených s vytrácením kontaktů různých věkových skupin ve společnosti obecně. (Čípová, 2011) Příkladem je *Mezigenerační univerzita při Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy*

*univerzity v Brně*, která vznikla v roce 2019, a která si klade za cíl dát seniorům a jejich vnoučatům příležitost ke společnému trávení volného času, a učení nejen společnému, ale i jeden od druhého. (Mezigenerační univerzita, nedatováno)

## **2.2 Účast seniorů na vzdělávání**

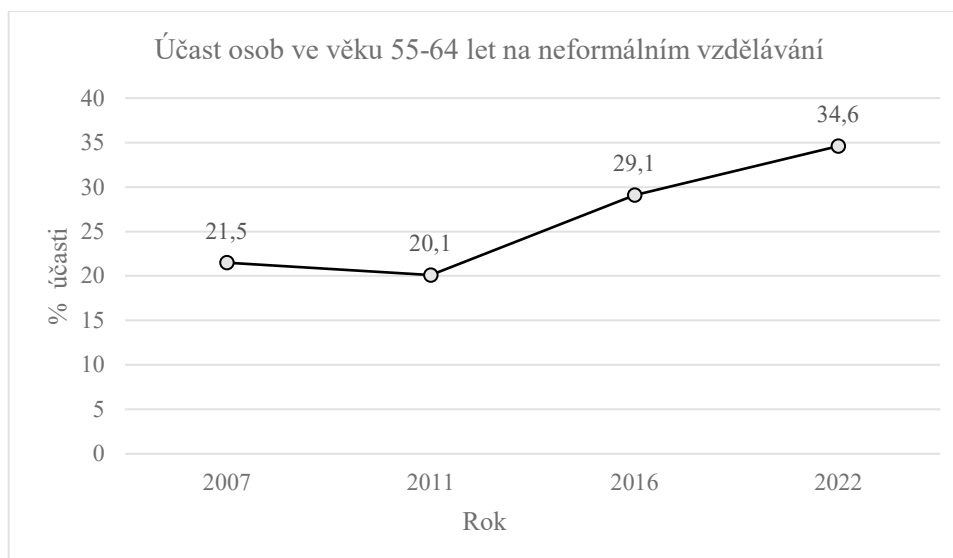
Podkapitola účasti seniorů na vzdělávání vychází především z dat shromážděných v rámci mezinárodních šetření, která jsou zajištěna Eurostatem, či v rámci České republiky Českým statistickým úřadem. Jelikož data za rok 2023 nejsou v době psaní této práce k dispozici, je zde využito nejaktuálnějších možných dat, a to je z roku 2022. Zároveň je nutné uvést, že všechny tyto výzkumy pracují se vzorkem lidí do 69 let věku, a starší jedinci do něj nejsou zařazeni, a neexistuje statistický výzkum ke vzdělávání tohoto rozsahu, proto byla využita tato data.

V České republice byla tato data shromážděna v rámci šetření *Adult Education Survey (AES)*, neboli Šetření o vzdělávání dospělých za pomoci tazatelské sítě Českého statistického úřadu. Toto šetření probíhá v pětiletém intervalu, a jeho nejnovější výsledky jsou nyní v základní verzi zveřejněny ve Statistické ročence 2023. Výběrový vzorek tvořily osoby ve věku 18–69 let věku, a získaná data je možné srovnat s rokem 2016, jehož výsledky ročenka také obsahuje. Výzkum porovnává data zabývající se neformálním vzděláváním, účast na formálním vzdělávání u obyvatel vyššího věku sledována nebyla. U věkové skupiny 50–59 let uvádí ČSÚ údaj 44,5 % obyvatel této věkové skupiny, kteří se nějaké formy neformálního vzdělávání v daném roce účastnili. Pro srovnání s rokem 2016 jde o mírný nárůst, v daném roce byla zjištěna hodnota 43,2 %. U věkové skupiny 60–69 let je pak výsledek roku 2022 17,2 %, a ve srovnání s rokem 2016 jde opět o hodnotu vyšší, kdy byla zaznamenána hodnota 14,6 %. Zajímavým zjištěním je fakt, že jde pouze o obyvatele těchto dvou vyšších věkových skupin, kde je zaznamenán nárůst oproti roku 2016, u zbývajících tří skupin se jedná o mírný pokles o cca 2 % u každé kategorie. (ČSÚ, 2023b)

Statistická data získaná Eurostatem umožňují porovnání získaných dat z předcházejících let, a to z období let 2007, 2011, 2016 a nejnovějšími hodnotami z roku 2022. Toto porovnání je možné pouze v kategorii 55–64 let věku, jelikož vyšší kategorii, tj. do 69 let věku zkoumal Eurostat stejně jako ČSÚ v rámci výzkumu AES až v roce 2022. Pro komplexitu je uváděno zastoupení v účasti pouze na neformálním vzdělávání, jelikož to je tématem této práce a zároveň i výše zmíněné statistiky, přestože Eurostat pracuje i s formálním vzděláváním.

Z dlouhodobého hlediska je možné konstatovat, že došlo k navýšení procent populace, která se neformálního vzdělávání účastní. Pro přehled je uveden následující graf.

Graf 2. Účast osob ve věku 55-64 let na neformálním vzdělávání.



Zdroj: Eurostat, 2024.

Navzdory tomu, že mezi lety 2007 a 2011 došlo k mírnému poklesu, je možné v České republice pozorovat dlouhodobý trend zvyšování účasti, a to na aktuální hodnotu 34,6 %. Průměrnou hodnotou mezi státy v Evropské unii je 35,4 %, a tedy je možné konstatovat, že Česká republika je ve srovnání s ostatními státy EU spíše průměrná. Nejvyšší účast byla zaznamenána ve Švédsku, kde je to téměř 64 % obyvatel.

V posledním roce byl vzorek navýšen o osoby do věku 69 let, ke kterému bohužel není možné udělat meziroční srovnání, nicméně v České republice se neformálního vzdělávání v této věkové skupině účastnilo 24,7 % obyvatel. (Eurostat, 2024)

Výzkum velkého vzorku populace ve vyšším věku než realizují výše zmíněné organizace by mohl být námětem na další práce či předmětem statistických výzkumů.

Na závěr této podkapitoly je příhodné zmínit názor Beneše (2014), který o účasti seniorů na vzdělávání píše, že v případě této cílové skupiny není natolik podstatné, jestli se učí každý jedinec, ale zda každý jedinec, který se učit chce tuto možnost má, a proto bychom měli pracovat na zvýšení nabídky pro uspokojení vzdělávacích potřeb co nejvyššího počtu členů této vzdělávací skupiny.

### 3 Motivace seniorů ke vzdělávání

Tato diplomová práce se zabývá tématem motivace seniorů ke vzdělávání a tato kapitola bude věnována právě této problematice. Seniori mají, jakožto cílová skupina vzdělávání dospělých, specifickou motivaci, a cílem této kapitoly je nastínit v čem její specifika leží. Pozornost bude věnována taktéž bariérám, se kterými se seniori mohou setkávat a setkávají.

Motivace je ve vzdělávání dospělých, a tím pádem i ve vzdělávání seniorů, důležitým a diskutovaným tématem. Pojem „*motivace*“ je etymologicky možné zařadit mezi slova s latinským původem, kdy vychází z výrazu „*movere*“, tedy v překladu hýbat nebo pohybovat, případně je možné setkat se i s českým překladem „*pohnutka*“. (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008)

Pojem můžeme pojímat dle Tureckiové také „*...jako vnitřní proces, který spolupůsobí na to, že se v určité situaci zachováme způsobem, který povede k dosažení cíle.*“ (Tureckiová, 2007, s. 37)

Motivaci můžeme dle Bedrnové a Nového (1998) uchopit jako termín označující soubor skutečností, které mají vliv na aktivizaci či utlumení jedince k činnosti (nebo nečinnosti), neboli motivovanému jednání. Autoři uvádějí dělení do tří dimenzí:

- 1) Směr motivace – zaměřuje určitým směrem, a naopak odklání od jiného
- 2) Intenzita motivace – definuje sílu motivace
- 3) Stálost motivace – určuje vytrvalost úsilí k dosažení cíle.

Typologicky je možné motivaci rozčlenit na dva typy – vnitřní a vnější. Vnitřní motivace není podněcována vnějšími podmínkami, jedná se o touhu, kterou vyjadřuje vnitřní „já“ jedince, které touží po potěšení z dané aktivity. Opakem je pak motivace vnější, která odráží vnější tlaky působící na daného jedince. (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008)

Zároveň je možné říci, že vnitřní motivace je více hodnotná a silnější než motivace vnější. Ovlivňuje ji také komplex mnoha vnějších vlivů, jako například zkušenost s učením v průběhu života. Autor dodává, že tento komplex nelze hierarchizovat, postupem času se mění a vyvíjí a je pro každého jedince individuální. (Beneš, 2014)

Dle Beneše obecně motivaci jedinců ke vzdělávání dospělých ovlivňuje několik základních faktorů:

- Sociální kontakt – zlepšení, rozvinutí kontaktů, potřeba přátelství či pochopení osobních problémů
- Sociální podněty – nutnost prostoru, kde nejsou zatěžováni každodenním stresem
- Profesní stránka – rozvoj současné, či zajištění nové pozice v zaměstnání
- Účast na politickém a komunálním životě – především zlepšení schopnosti účasti na těchto záležitostech
- Vnější očekávání – nasměrování přáteli, rodinou, zaměstnavatelem či sociální službou
- Kognitivní zájem – motivace vycházející z hodnoty vzdělání, znalostí a jejich získání.

Klevetová (2017) uvádí tři „klíče k motivaci“ jakékoli práce se seniory, které jsou při práci s touto cílovou skupinou zásadní pro úspěch v dané aktivitě:

- Touha seniora dosáhnout cíle
- Důvěra seniora ve vlastní schopnosti
- Vlastní představa seniora o dosažené změně

U cílové skupiny seniorů je motivace klíčovým aspektem, který rozhoduje o tom, zda senior vůbec do vzdělávacího procesu vstoupí, a jestli v něm setrvá. Velkým specifikem u vzdělávání seniorů je fakt, že na ně není vyvíjen tlak spojený se získáním nebo zvyšováním kvalifikace. Nejvýraznějším motivem bývá zájem seniora o danou oblast a jeho pozitivní vztah k učení. Z tohoto důvodu je pro seniory klíčová vnitřní motivace, motivace vnější hraje pouze marginální roli. (Špatenková a Smékalová, 2015)

K motivaci cílové skupiny seniorů uvádí Beneš (2014), že to bývá především touha po sociálních kontaktech, snaha najít smysl života, ale také zvládnutí změn – tělesných, psychických i sociálních v kombinaci s udržováním sil které seniory ke vzdělávání motivují.

Palán (2003. s. 177) dělí motivaci seniorů ke vzdělávání do tří okruhů:

- „Vzdělávací potřeby
- Potřeby sociální (potřeby kontaktu)

- *Potřeba seberealizace“*

Autor také dodává, že neustálá motivace seniorů v rámci procesu vzdělávání je velmi důležitá i pro překonávání nedůvěry ve vlastní schopnosti učení, se kterou se mohou senioři potýkat. (tamtéž)

Šerák (2009) píše v souvislosti s motivací seniorů o velké rozmanitosti mezi jedinci, ve které dominuje motiv snahy věnovat se oboru, o který senior projevil již v minulosti zájem. Zároveň motivace může spočívat i ve snaze udržovat sociální a psychickou aktivitu, eliminovat pocit osamění, udržovat soběstačnost nebo uskutečnění dříve nenaplněných zájmů. Autor také zdůrazňuje, že motivace bude vždy důrazně ovlivněna zkušenostmi a zájmy daného jedince. V tomto s autorem nesouhlasí Špatenková a Smékalová, které argumentují tím, že starší lidé se mohou vzdělávat i za účelem kompenzace do té doby opomíjených oblastí či oborů, nebo zkusit něco jiného, než čemu se věnovali podstatnou část života. (2015)

Čípová (2011) uvádí k motivaci seniorů směr vzdělávací potřeby rozšíření, doplnění, či prohloubení stávajících poznatků, potřebu orientovat se ve společenském dění a v rychle se měnícím světě. Sociální směr motivace poukazuje na sníženou komunikační možnost a zvýšenou potřebu kontaktu s vrstevníky, kdy senioři často potřebují překonat pocity osamělosti, či cítit sounáležitost s vrstevníky. Důležitý je i směr seberealizace a aktualizace, pocit být užitečný a potvrzovat si svou vlastní identitu, nebo pocit kontroly nad vlastním životem a prostředím, ve kterém senioři žijí. Podstatnou je i osobnost vzdělavatele, kdy jeho osobnostní kvality jako empatie, komunikační dovednosti či sebereflexe mohou seniora ve vzdělávacím procesu výrazně motivovat.

### ***3.1 Výzkumy motivace seniorů ke vzdělávání***

Výzkumů věnovaných přímo motivaci seniorů ke vzdělávání nebylo provedeno mnoho, a téměř žádný v rozsahu jako například AES (viz. předchozí kapitola). Z tohoto důvodu jsou uváděny studie menšího rozsahu, které se touto věkovou skupinou zabývaly.

Etten, Pressley, MCinerney a Liem realizovali v roce 2008 studii, která pracovala se seniory v akademickém prostředí a jejich motivací. Cílem bylo identifikovat a analyzovat motivaci

jedinců ve vztahu s dosaženými studijními výsledky. Závěrem studie bylo zjištění, že seniory nejvíce motivovalo hodnocení a možnost zisku certifikátu o absolvování studia.

Nováková a Lorenzová (2020) ve své studii *Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age* představily výsledky anketního šetření realizovaného na vzorku 150 účastníků kurzů Univerzity třetího věku, a to v oborech lékařských, přírodovědných a humanitních. Výsledky studie ukázaly, že hlavními motivy byly „...*chut' dále se vzdělávat a poznávat, následováno potřebou aktivně trávit volný čas.*“ (Nováková a Lorenzová, 2020, s. 71) Naopak předpokládaný motiv navázání nových vztahů s vrstevníky se sdílenými zájmy se ukázal jako nepřilíš významný. Dodávají, že šetření potvrdilo především význam vnitřní motivace a souvislost zájmového studia a zlepšení kvalit života seniorních obyvatel.

Benešová zmiňuje obsahovou analýzu, která byla provedena u písemných prací účastníků prvního ročníku U3V v Olomouci, která měla za úkol určit společný motiv účastníků k tomuto studiu. Výsledkem bylo zjištění, že je možné tento motiv generalizovat jako snahu a touhu seniorů po seberealizaci a potvrzování vlastní identity, společně se snahou získat kontrolu na vlastním životem a prostředím kde žijí. (2014)

Poměrně zajímavý výzkum k motivaci seniorů z roku 2022 předkládá v kvalifikační bakalářské práci Kožnar. Za zajímavou ji lze považovat především kvůli specifickému tématu, které reflektuje vzdělávání seniorů U3V v době pandemie Covidu 19, a tedy zaobírá se vzděláváním ve specifickém celospolečenském kontextu. Vzhledem k různým opatřením byla tato doba typická poměrně masovým přechodem k distančním či online formám vzdělávání, vzdělávání seniorů nevyjímaje. Výsledky výzkumu byly v některých oblastech předvídatelné – senioři, kteří se do distanční výuky zapojili, tak činili z důvodu zájmu o téma či obecně o rozvoj. Z výzkumu autora ale vyplynulo například to, že senioři, kteří U3V v době pandemie navštěvovat přestali, tak nečinili například z důvodu nedostatečné technologické gramotnosti, nebo nezběhlosti v užívání internetu, jak by se mohlo zdát pravděpodobné. Nejčastějším důvodem pro neúčast byla nemožnost osobního kontaktu, ať už jde o ostatní studující, či lektora, a tedy je možné usuzovat, že sociální kontakt je jedním z nejpodstatnějších motivačních faktorů této cílové skupiny. (Kožnar, 2022)

### 3.2 Bariéry vzdělávání seniorů

Pojetí bariér ve vzdělávání je v odborné literatuře poměrně konsenzuálně navázáno na pojetí Americké profesorky Patricie Cross z roku 1981, které dělí překážky na tři typy:

- **Situační bariéry** – vyplývají z aktuální situace jedince v daném čase, nejčastěji v socioekonomické sféře, jako je např. nedostatek financí, času, špatná doprava do místa vzdělávání nebo překážky z důvodu rodinných povinností.
- **Institucionální bariéry** – do této skupiny patří překážky na straně nabídky vzdělávání, například nevyhovující rozvrh, nevhodné programy vzdělávání či nedostatek informací o nich. Jedná se zejména o strukturální omezení.
- **Dispoziční/ Osobnostní bariéry** – tyto překážky jsou spojeny s postoji jedinců ke vzdělávání a vzdělávacím aktivitám, jejich přesvědčení, sebepojetí nebo důvěrou v sebe samého. U seniorů je to například pocit „jsem příliš starý na učení“. Jedná se o individuální překážky. (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008; Kalenda a Kočvarová, 2017)

Špatenková a Smékalová (2015, s. 80) uvádějí jiné dělení, a to dle Petřkové, 2006, na:

- *„Informační*
- *Situační*
- *Psychologické*
- *Andragogické*
- *Organizační“*

Informační bariéry mají původ v nemožnosti nebo neschopnosti vyhledání relevantních informací ke studiu či k jeho možnostem. Situační vyplývají „...z aktuálního kontextu a životní situace jedince.“ (tamtéž) Je sem řazena finanční situace, výdaje ke studiu včetně například dopravy, nedostatek času nebo překonávání jiných rodinných, geografických a dalších překážek. Psychologické bariéry zahrnují nedostatečnou či chybějící motivaci, negativní postoj, obavy z nového a neznámého či z náročnosti situace nebo předsudky z důvodu negativní image stáří. Interval od posledního předchozího vzdělávání nebo nedostatky předchozích vědomostí řadíme mezi andragogické bariéry, společně s osobností vzdělavatele. Organizační bariéry zahrnují časový harmonogram vzdělávacích aktivit, obsah, kvalitu nebo například administrativní zajištění. (tamtéž)

Čípová (2011) uvádí jiné dělení bariér dle Čornaničové (2004), na subjektivní a objektivní. Subjektivní možné bariéry vycházejí z obavy z poklesu v kognitivních a senzorických

schopnostech, kdy senioři nedůvěřují svým schopnostem, mohou mít snížené sebepojetí, trpět trémou nebo úzkostnými stavy v nových situacích, potýkají se s nedostatkem energie a vitality nebo nerozhodností. Objektivní bariéry vycházejí z nedostatku informací o vzdělávacích příležitostech. Senioři se mohou potýkat se špatným přístupem k informacím, dobou pořádání akcí, která jim nevyhovuje, špatnou dopravní obslužností nebo finanční náročností pro jedince.

Šerák (2009) zdůrazňuje, že bariéry ve vzdělávání seniorů jsou velmi často způsobené především involucí, která s procesem stárnutí probíhá. Jedná se o vyšší časovou náročnost, kdy starším lidem trvá osvojování nových poznatků déle a obtížněji si osvojují logicky nestrukturované informace. Potíže může způsobovat i nedostatečně zvládnutá strategie učení, velký vliv má i individuální fyzický nebo psychický stav jedince, nebo jeho případná zdravotní omezení.

Špatenková a Smékalová upozorňují, že jednou z nejpodstatnějších (potenciálních) bariér jsou předsudky a stereotypy, které se ve vzdělávání seniorů vyskytují. Dodávají, že tyto předsudky mnohdy zaznívají i ze stran organizátorů a realizátorů vzdělávání a bohužel někdy i ze strany samotných seniorů. Může se jednat například o zažitě představy, že senioři jsou nemocní lidé trpící depresemi, žijící v chudobě, jejichž vzdělávání je již zbytečné a neproduktivní. Proto by úkolem vzdělavatele seniorů měla být také neustálá reflexe sociální percepce na seniory a seniorský věk, kterou by se měli snažit sledovat a přehodnocovat. (Špatenková a Smékalová, 2015)

## 4 Jazykové vzdělávání

Jazykové vzdělávání je stejně jako vzdělávání seniorů v literatuře často řazeno k zájmovému vzdělávání. Zájmové vzdělávání je dobrovolné, a z pohledu účastníků otevřené, nicméně se stále jedná o vzdělávací proces s danou strukturou a předem určeným cílem či cíli, jichž chce účastník dosáhnout. Je charakteristické svobodným výběrem edukačních činností a má respektovat podmínky ovlivněné životní situací a schopnostmi jednotlivců. (Knotová, 2008)

Pro zájmové vzdělávání je typická jeho neutilitárnost a směr k naplnění seberealizace jednotlivce. Kromě jazykového vzdělávání můžeme do zájmového vzdělávání řadit ještě další typy a oblasti, jako jsou kulturní a estetická výchova, pohybová sportovní výchova, cestování a turistika, zdravotní výchova, environmentální výchova, vědeckotechnické vzdělávání nebo náboženskou a duchovní výchovu. Důležitou složkou je fakt, že člověk při zapojení do zájmového vzdělávání mění způsob trávení volného času, a to z různých důvodů, a tedy je zde velký důraz na podmínku silné vnitřní motivace. (Šerák, 2009)

Autor dodává, že zájmového vzdělávání se v obecné rovině účastní častěji ženy než muži, lidé s vyšším stupněm vzdělání (tj. střední škola, vyšší odborná nebo vysoká škola) a z pohledu věkových skupin pak spíše mladí lidé do 25 let věku. (tamtéž)

Tato kapitola má za cíl přiblížit jazykové vzdělávání v České republice, a to zejména v kontextu cílové skupiny této práce, tedy seniorů.

### ***4.1 Jazykové vzdělávání v kontextu jazykové politiky ČR***

Česká republika se jazykovému vzdělávání v celostátním kontextu věnovala mimo jiné v *Národním programu rozvoje vzdělávání*, takzvané *Bílé knize* v roce 2002. Zde se objevuje plán do budoucna realizovat povinnou výuku jednoho, později dvou cizích jazyků v rámci formálního vzdělávacího procesu, konkrétně nejprve od třetího ročníku základní školy, později s návazností na studium druhého jazyka na střední škole. (MŠMT, 2001)

V roce 2005 vláda schvaluje *Národní plán výuky cizích jazyků na období 2005–2008*, jehož součástí bylo i jazykové vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání. Hlavním cílem tohoto dokumentu bylo „...vytvořit odpovídající podmínky pro zvýšení jazykových znalostí a jazykových kompetencí obyvatelstva České republiky v cizích jazycích, aby občané dovedli

*porozumět a komunikovat i v cizích jazycích.*“ (MŠMT, 2005, s. 1) K jeho dosažení jsou definovány strategické linie:

- Zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů
- Soustavné další vzdělávání učitelů
- Rozšíření a aplikace moderních metod
- Kvalitní výukové materiály (tištěné i multimediální)
- Využití ICT
- Užívání kombinovaných a distančních forem jazykového vzdělávání (e-learning)
- Možnost jazykového vzdělávání i znevýhodněným skupinám obyvatel ČR (formou „jazykových poukázek“)
- Zajištění finančních zdrojů
- Spolupráce mezi zainteresovanými resorty (tamtéž)

Aktuální dokument určující směr vzdělávání České republiky, *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* se jazykovým vzděláváním v kontextu dalšího vzdělávání nezaobírá, pozornost je v této oblasti věnována pouze revizi rámcových vzdělávacích programů, které by v rámci jazykových kompetencí měly zaměřeny „...na jejich průřezový charakter ve vztahu k všeobecné i odborné složce vzdělávání;“ (MŠMT, 2021, s.108)

Na závěr této podkapitoly je tedy možné konstatovat, že jazykovému vzdělávání dospělých, a v důsledku ani seniorů se aktuálně nevěnuje žádný strategický dokument České republiky.

#### **4.2 Jazykové vzdělávání seniorů**

Jazykové vzdělávání seniorů je, stejně jako vzdělávání seniorů v obecné rovině, ovlivněno specifiky, která jsou vlastní této cílové skupině. Do hry vstupují involuční vlivy doprovázející stárnutí a stáří, které ovlivňují průběh učení se a vzdělávání, které jsou společné celé této cílové skupině, avšak jejich míra je silně individuální, závislá na mnoha faktorech a dispozicích.

Weinstein-Shr (1993) dělí tyto faktory na fyzické, kognitivní, sociální a další. Fyzické faktory zahrnují například přizpůsobení výuky jedincům s úpadkem v oblasti zraku a sluchu, jako je dobré osvětlení, čitelné písmo, nebo eliminace hluku v pozadí. Kognitivní faktory jsou ovlivněny například strategiemi učení, které senioři používají již více než půl století, a je proto

nutné s nimi adekvátně pracovat. Sociální pak zahrnují například možnou neochotu učit se v multigeneračním prostředí, a spíše potřebu kontaktu s vrstevníky spojenou s pozitivními dopady celoživotního učení. Mezi ostatní faktory řadí autor zacílení seniorů ne na získání certifikátů a osvědčení, ale na specifické oblasti vlastních zájmů, které je třeba identifikovat – v provedené studii, která se zaměřovala na imigranty v USA byla motivem například touha po komunikaci v angličtině s mladšími členy rodiny, kteří již nemluvili jazykem země původu seniorů.

Kromě involuce v oblasti zraku a sluchu může v pokročilém věku docházet k problémům v oblasti paměti, a to především krátkodobé, která může ovlivňovat tempo a efektivitu učení, případně hrozí riziko nemocí, jakou je například demence, při které jsou tyto oblasti postiženy výrazně a nenávratně (Eguz, 2019; Vostrý et. al., 2019; Veteška, 2017)

Ve své disertační práci dochází výsledkem empirického šetření Koutská (2015) k následujícím specifikům, které ovlivňují vyučovací proces výuky cizích jazyků u seniorů. Autorka se zabývala tematikou U3V, nicméně většina jejích poznatků jde dle názoru autorky této práce zobecnit na jazykovou výuku seniorů i mimo prostředí univerzit. Koutská upozorňuje, že tyto aspekty nemusí být odlišné od dalších věkových skupin, avšak u seniorů se ukázaly jako charakteristické:

- Cíle – u seniorů jsou cíle obvykle motivované jedincem, ne celospolečensky. U jazykového vzdělávání je to pak například cvičení a udržování paměti, zvýšení sebevědomí, setkávání s jedinci se společnými zájmy, a v neposlední řadě také schopnost komunikace v zahraničí, s příbuznými nebo v rámci dovolené
- Rozsah a obsah učiva – učivo bývá upraveno buď zásadami v dané organizaci, či jednotlivými vzdělavateli, neexistuje žádná centrální úprava kurikula ani osnovy. Tematicky převládá oblast cestování a dovolené.
- Vzdělavatel – nároky jsou kladeny na schopnost práce s velmi heterogenní skupinou v oblasti znalostí, dovedností a potenciálu k učení, na identifikaci a zapojení témat do výuky, se kterými se senioři setkávají a setkávali. Lektor také nestojí hierarchicky nad vzdělávaným, měl by být spíše „průvodcem“
- Organizační podmínky – *(autorka disertační práce vysledovala porovnáním tří různých systémů U3V oblasti, ve kterých považuje daný systém za vhodně postavený pro cílovou skupinu seniorů, uvedeny jsou proto aspekty, které uvažuje v rámci České*

*republiky, vzhledem k zaměření této diplomové práce; pozn. autorky*) Akademické prostředí, formálnost, odbornost, expertiza vzdělavatele, různorodost témat a kvalitní materiály. Uvádí také doporučení, jako je sjednocení systému či napojení na místní komunity, nebo angažovanost účastníků kurzu na chodu instituce.

- Materiál – může být téměř cokoli, ale musí respektovat formální a obsahové uzpůsobení pro seniory – tzn. čitelné písmo, jasné obrázky nebo přehledná struktura.
- Vyučovací metody a organizační formy – autorka zde dochází ke zjištění určitého paradoxu, kdy přestože cílem seniorů je mnohdy schopnost komunikace, upřednostňují tradiční transmisivní metody, a při využití moderních, více komunikativních metod pociťují nejistotu. Proto je vhodné využívat spíše tradiční metody výuky, s citlivým a opatrným zapojením aktivizačních metod.
- Jazykové prostředky a řečové dovednosti – veškeré oblasti výuky se ukázaly jako výhoda životní zkušenosti, použití transferu mateřského jazyka, budování učební strategie a z toho plynoucí silná motivace. Naopak negativem může být specifické lpění na znalosti a porozumění všem jednotlivým slovům, či potřeba perfektní znalosti gramatických struktur, které mohou seniora v učení brzdit, a zhoršení tělesných možností jako je involuce v oblasti sluchu a zraku.

Eguz upozorňuje, že učení se cizím jazykům v pozdějším věku má také mnoho výhod. Ty nejvýraznější jsou spojeny se zdravím a zdravotním stavem, kdy například aktivity spojené s tréninkem kognitivních funkcí mají pozitivní vliv na rozvoj, respektive zpomalení demence. Jiné studie pak dle autora naznačují, že studiem cizích jazyků je aktivováno více různých center v mozku než při jiných formách tréninku kognice. Uvádí také studii Hookera z roku 2012, jejímž výsledkem bylo zjištění, že studium jazyků zvyšuje sebevědomí studentů a nabízí sociální benefity. (Eguz, 2019)

## 5 Empirické šetření: Motivace seniorů k učení se cizímu jazyku v rámci jazykového kurzu

V předchozích kapitolách této práce byla představena teoretická východiska, která poskytují základ, ze kterého vychází vlastní šetření, představené v páté kapitole této práce. Následující podkapitoly přiblíží motivaci k výběru tématiky, metodiku a design výzkumu a časový harmonogram práce. Pozornost je věnována také limitům šetření, kterých si je autorka vědoma, a která je nutné zmínit.

### 5.1 Metodika empirického šetření

Empirické šetření a tedy praktická část této práce, se zabývá motivací seniorních studentů k účasti na jazykovém vzdělávání. Tato tematika byla autorkou zvolena kombinací vlastního zájmu o učení se cizím jazykům, a snahou rozšířit poznatky o motivaci seniorů k tomuto typu vzdělávání, jelikož v odborných zdrojích a proběhlých výzkumech a šetřeních není toto téma příliš zastoupené. Často je věnována pozornost motivaci k edukaci obecně, či společensky aktuálním tématům jako je mediální nebo počítačová gramotnost, ale specificky jazykové vzdělávání bývá poměrně přehlíženo. Autorka se domnívá, že tato tematika je aktuální z hlediska společenského vývoje v kontextu globalizace, kdy se na každodenní bázi setkáváme s cizím jazykem prostřednictvím médií, sociálních sítí a zároveň i v pracovním prostředí, kdy se s prodlužující délkou (nejen) ekonomicky aktivního života častěji objevuje potřeba zvládat i více než mateřský jazyk v rámci pracovní sféry a udržovat či prohlubovat tyto znalosti nejen v mladším věku.

#### 5.1.1 Příprava výzkumu a časový harmonogram práce

Časový harmonogram tvorby práce byl pro lepší přehlednost zpracován do tabulky níže.

Tabulka 2. Časový harmonogram tvorby práce.

Časový harmonogram tvorby práce	
Teoretická část	prosinec 2023–leden 2024
Příprava šetření, tvorba témat k rozhovoru	duben 2024
Vyhledávání respondentů, získání kontaktů	květen 2024
Realizace rozhovorů	květen 2024–červen 2024
Analýza, vyhodnocení a zpracování dat	červen 2024

Zdroj: vlastní zpracování

Po zpracování teoretických východisek bylo realizováno empirické šetření, jehož specifika jsou konkretizována dále v této podkapitole.

Pro účely této práce bylo zvoleno šetření kvalitativního designu. Charakteristikou tohoto způsobu realizace šetření je práce s menším počtem respondentů, která umožňuje do problematiky nahlédnout hlouběji, a více jí porozumět. Je tedy možné získat podrobnější data a detailněji komparovat jednotlivé případy, než je tomu u výzkumů kvantitativního designu. (Hendl, 2005; Průcha, 2014)

Dle Průchy (2014) můžeme identifikovat také rozdíl v předpokladech, se kterými výzkumník do šetření vstupuje – zatímco v kvantitativním výzkumu jsou na počátku stanoveny hypotézy, se kterými je dále pracováno, v kvalitativním šetření se jevy objevují až v průběhu daného zkoumání. Získané výsledky pak nelze zobecnit, jsou jedinečné a nedají se zobrazit pomocí čísel a statistiky, jako je to u kvantitativního šetření.

Hendl (2005) uvádí také určité nevýhody kvalitativního šetření, kdy za tu hlavní můžeme považovat jeho vyšší časovou náročnost, a to jak na sběr dat, tak na jejich analýzu, nebo možnou ovlivnitelnost získaných dat z důvodů preferencí výzkumníka. Výše zmíněná nemožnost zobecnění dat by také mohla být považována za nevýhodu tohoto designu, ovšem dle názoru autorky této práce není toto příliš velkou překážkou, jelikož šetření pracuje s konkrétní (věkovou) skupinou obyvatel v konkrétním prostředí, kdy zobecnění výsledků v rámci jiných skupin či prostředí není cílem.

### **5.1.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky**

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakou mají senioři motivaci k účasti na jazykových kurzech. Pozornost byla věnována jak odpovědi na otázku, jaký prvotní impuls vedl respondenty k jazykovému vzdělávání se v kurzu, i co je motivuje ke kontinuálnímu vzdělávání v této oblasti. Dílčími cíli bylo také analyzovat bariéry, se kterými se setkávají či mohou setkávat, a které účast seniorů na jazykovém vzdělávání ovlivňují. Posledním dílčím cílem bylo pak zjištění, zda má jazykové vzdělávání vliv i na některé z životních oblastí respondentů, konkrétně fyzické a psychické zdraví, sociální život nebo osobní rozvoj.

Cíle vycházejí z teoretických východisek této práce a z dříve provedených výzkumů v otázce vzdělávání seniorů v jiných oblastech, než jsou jazyky. Byly zvoleny mimo jiné i za účelem komparace vzdělávání seniorů v nejšířší rovině, a vzdělávání v rovině jazyka. K naplnění hlavního i dílčích cílů pak slouží výzkumné otázky.

Výzkumné otázky jsou voleny na základě výzkumného tématu v počátcích výzkumu. Řešitel poté na základě dat, které získá a zanalyzuje tyto otázky osvětluje a hledá na ně odpovědi (Hendl, 2005). Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) bychom na výzkumné otázky a výzkumné cíle měli nahlížet jako na „kompas“, který nás provádí skrz celý výzkumný proces, a který nám pomáhá orientovat se, zda se blížíme k naplnění stanovených cílů.

Pro zajištění dosažení cíle je nezbytné, aby byla zachována validita neboli platnost výzkumu. Tu můžeme dle Reichela (2009, s. 67) „...vyjádřit otázkou, zda je/bylo zkoumáno skutečně to, co jsme zkoumat chtěli.“ Validita zahrnuje dva prvky – dosažení cíle výzkumu, a získání věrného obrazu skutečnosti. Data a výzkum se tam musí držet kritérií „...pravdivosti, objektivity, správnosti a prokazatelnosti...“ (Reichel, 2009, s. 68)

Druhým nutným bodem je pak splnění reliability, tedy spolehlivosti výzkumu. Dá se říci, že výzkum je reliabilní, pokud při jeho opakování docházíme ke stejným údajům. Vztah mezi těmito kritérii pak musí být komplementující – „co je validní, je i realibilní. Jestliže opakovaně zkoumáme přesně to, co jsme zkoumat chtěli, musíme zákonitě docházet ke stále shodným výsledkům“ (tamtéž)

Za tímto účelem byly stanoveny čtyři následující výzkumné otázky:

- 1) *Co respondentů motivovalo k výběru jazykového vzdělávání v jazykovém kurzu?*
- 2) *Jakou mají motivaci má ke kontinuálnímu docházení do kurzu?*
- 3) *Ovlivňuje účast na jazykovém vzdělávání některou z životních oblastí respondenta, jako je fyzické či psychické zdraví, sociální rovina nebo osobní rozvoj?*
- 4) *Jaké bariéry respondent vnímá u jazykového vzdělávání?*

### **5.1.3 Sběr dat**

K nasbírání potřebných dat k naplnění cíle práce a zodpovězení výzkumných otázek bylo vybráno šetření, jak bylo již zmíněno, kvalitativního designu. K získávání dat se dle Hendla

(2005) používají v kvalitativním šetření tři způsoby – dotazování, pozorování a sběr dokumentů.

Pro účely této práce byla zvolena technika dotazování, za použití polostrukturovaného rozhovoru. Jak píše Reichel, polostrukturované interview „...se vyznačuje tím, že [tazatel, pozn. autorky] má připraven soubor témat/otázek, které bude jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí.“ (2009, s. 111) Je tak možné pokládat doplňující dotazy, měnit pořadí otázek a pružně reagovat na odpovědi respondenta. (tamtéž) Průcha (2014) doplňuje, že tato forma dotazování má pro respondenta výhodu v širší možnosti volby odpovědí, než při striktně strukturovaném rozhovoru.

Před provedením samotného šetření byl proto vytvořen soubor otázek, které složily jako scénář k rozhovoru, který byl v průběhu doplňován upřesňujícími či doplňujícími dotazy. Samotný rozhovor s respondenty byl realizován jednou ze dvou forem, a to buďto osobně, při schůzce, či telefonicky. Každý z rozhovorů byl zaznamenán na nahrávací zařízení, odkud byl před analýzou přepsán do textové podoby.

Schůzky a hovory proběhly v předem sjednanou dobu na domluveném místě, většinou v kavárně. Ve dvou případech proběhly rozhovory v domácím prostředí respondenta. Důležitým kritériem bylo, aby se rozhovor odehrával v příjemném prostředí, kde se respondent bude cítit bezpečně. Vzor scénáře rozhovoru je přílohou této práce.

#### **5.1.4 Etika výzkumu**

Z etických důvodů byl před začátkem každého zaznamenaného rozhovoru respondent podrobně seznámen s jeho účelem a využitím, ubezpečen o anonymizaci dat a seznámen s dalšími podrobnostmi, které s účastí ve výzkumu souvisí. Svůj souhlas s podmínkami a pořízením audiozáznamu pak stvrdil podpisem Informovaného souhlasu, který je taktéž přílohou této práce. V případě rozhovoru formou telefonického hovoru byl informovaný souhlas zaslán respondentovi emailem, a autorce se vrátil v naskenované formě.

Pro zachování anonymity respondentů byla pozměněna jejich jména, aby nebylo možné je identifikovat. Zároveň byla zvolena varianta změny jmen oproti variantě použití pouze iniciály jména, kvůli lepší čtivosti a kompaktnosti textu.

Transkripce i audiozáznamy byly uloženy na soukromých zařízeních autorky, pod ochranou heslem, aby nemohlo dojít k úniku citlivých informací o respondentech.

### 5.1.5 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Při sestavování výzkumného souboru a výběru respondentů je třeba si stanovit základní a výběrový soubor. Za základní soubor považujeme při výběru „*množin[u] jednotek, která ve výzkumné situaci figuruje právě v roli cílového souboru. Jde tedy o souhrn objektů, který lze vymezit, podchytit, identifikovat a z něhož se pak vybírá.*“ (Reichel, 2009, s. 76)

Výběrový soubor je pak množinou jednotek, které právě základní soubor ve výzkumu zastupují. (tamtéž)

Švaříček a Šedřová uvádějí, že jednou z klíčových charakteristik výzkumného vzorku v kvalitativním šetření je odlišnost pravidel oproti výzkumu kvantitativnímu. „*Cílem není, aby reprezentoval určitou populaci, ale určitý problém. Není tedy konstruován náhodně, ale teoreticky – záměrně jej vytváříme s ohledem na náš problém.*“ (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 72–73)

Pro výběr respondentů byla stanovena dvě kritéria – prvním z nich byl dosažený věk alespoň 60 let věku. Druhým kritériem byla účast na jazykovém kurzu, která musela splňovat znaky zájmového vzdělávání. Tedy především dobrovolná účast (tímto je myšleno, že i v případě že respondent stále pracuje, nechodí na kurz z nařízení zaměstnavatele) ve volném čase. Původním záměrem bylo zařadit pouze respondenty, kteří na nějaký kurz aktuálně aktivně chodí, ale nakonec byla po úvaze zařazena i jedna respondentka, která aktuálně žádný kurz nenavštěvuje z důvodu subjektivně vnímaných bariér, což dle názoru autorky přináší do práce zajímavý úhel pohledu.

Za účelem zisku respondentů byly použity dva způsoby. Prvním bylo oslovení 17 jazykových škol na území České republiky, které ve své nabídce uváděly taktéž zaměření na starší studenty. Tyto školy obdržely žádost o zprostředkování kontaktu autorky a potenciálních respondentů, blíže nespecifikovanou formou, která byla později dohodnuta konkrétně. Z takto oslovených institucí zpětnou vazbu poskytlo sedm. Dvě s omluvou konstatovaly, že aktuálně nemají žádné studenty v požadované věkové skupině, dvě z obavy o porušení GDPR nechtěly ve věci zprostředkování kontaktu dále komunikovat, a se třemi byl dohodnut další postup. Ve dvou

školách bylo nakonec rozhodnuto o předání kontaktu na autorku práce fyzicky studentům v hodinách za pomoci vytištěného lístku a jeho vyvěšení na nástěnku jazykové školy. Poslední instituce přímo oslovila studenty spadající do dané věkové kategorie, a případně zaslala pouze odpověď s daným kontaktem.

Druhým způsobem bylo využití metody sněhové koule, tzv. „snowballingu“. Autor výzkumu požádá respondenta o kontakt na další potenciální účastníky výzkumu, kteří odpovídají kritériím. (Švaříček a Šed'ová, 2014) Reichel, který tuto metodu nazývá také nabalování, o ní píše jako „[p]oměrně efektivní (a svým způsobem i efektní)“ (2009, s. 83), metodě výběru, kterou použijeme ve specifických souborech, které výzkumníkovi nejsou známy a pro které nejsou k dispozici žádné seznamy. (tamtéž) Tímto způsobem byli tedy získáni další respondenti do výzkumu, kdy autorka znala jednoho respondenta osobně, který následně doporučil další dva.

Celkově bylo pro účely diplomové práce a provedení výzkumu získáno devět respondentů, se kterými byl následně proveden rozhovor. Níže je uveden seznam respondentů tvořících výzkumný vzorek, pod zvolenými pseudonymy s krátkou charakteristikou.

*Tabulka 2. Přehled respondentů pod pseudonymy a jazyky, kterým se věnují.*

PSEUDONYM	VĚK	JAZYK
Ester	60	Angličtina
Julie	61	Angličtina
Ivana	78	Italština
Luboš	65	Italština
Anna	62	Angličtina
Erika	77	Italština
Lukáš	62	Angličtina
Dana	74	Angličtina*
Barbora	72	Italština

*Zdroj: vlastní zpracování*

Jak je z přehledu zřejmé, výzkumu se nakonec zúčastnilo devět respondentů, sedm žen a dva muži. Všichni respondenti, až na Danu (viz. řádek se symbolem „\*“), aktuálně aktivně studují anglický, nebo italský jazyk - tyto jazyky nebyly vybrány záměrně, jedná se o náhodu. Dana byla do výzkumu po dlouhé úvaze nakonec zařazena také, jak již bylo konstatováno v této podkapitole výše, přestože aktuálně žádný kurz nenavštěvuje. Předtím však studovala několik jazyků, a jako poslední se věnovala angličtině.

Sedm respondentů bydlí v Praze, respondentka Barbora na hranicích Prahy a středočeského kraje, a respondentka Erika žije v Hradci Králové.

Výzkumu se zúčastnili lidé ve věkovém rozmezí 60–78 let, průměrný věk respondentů byl 68 let.

Co se týče nejvyššího dosaženého stupně formálního vzdělání, tak žádný z respondentů neměl pouze základní. Čtyři respondenti mají středoškolské vzdělání, převážně ekonomického zaměření, jeden pak zaměření elektrotechnického. Pět respondentů studovalo na vysoké škole, všichni dosáhli magisterského nebo inženýrského titulu.

## ***5.2 Výsledky šetření a analýza dat***

Po realizaci a transkripci rozhovorů byla data dále zpracována a analyzována, aby mohlo dojít k jejich interpretaci a zodpovězení výzkumných otázek. Aby mohla být data dále interpretována, byla k jejich utřídění zvolena technika otevřeného kódování. Tu je možné popsat jako metodu, při které je text rozdělen na jednotky, fragmenty, kterým jsou přiřazena nová označení, se kterými výzkumník dále pracuje. (Švaříček a Šed'ová, 2014) „*Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec.*“ (tamtéž, s. 211) Tato technika se provádí při prvotních analýzách textů, k odhalení témat, jejich utřídění a tvorbě prvotních kategorií, které člení dle vlastností a podobností. (Reichel, 2009)

Konkrétně pak kódování probíhalo ve vytištěném transkribovaném textu, za pomoci ručního vpisování kódů. Tuto metodu označují Švaříček a Šed'ová (2014, s. 213) také jako „*...papír a tužka.*“ Takto zakódovaný text byl utříděn do kategorií a podkategorií, které usnadňují nalezení vzorců pro zodpovězení výzkumných otázek. Pro přehlednost byla takto zpracovaná kategorizace umístěna do tabulky, viz. níže, kde byla každá z kategorií a jim náležících subkategorií přiřazena k odpovídající výzkumné otázce.

Tabulka 2. Kategorie a subkategorie kódovaného textu.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA	KATEGORIE	PODKATEGORIE
Co respondentu motivovalo k výběru jazykového vzdělávání v jazykovém kurzu?	Motivace k výběru	Vnější motivace
		Návaznost na předchozí studium
		Vnitřní motivace, seberealizace
Jakou mají motivaci má ke kontinuálnímu docházení do kurzu?	Motivace ke kontinuálnímu jazykovému vzdělávání	Trávení volného času
		Zájem o jazyky obecně
		Sociální kontakt
		Prizpůsobení seniorskému věku
		Postupná proměna motivace
Ovlivňuje účast na jazykovém vzdělávání některou z životních oblastí respondenta, jako je fyzické či psychické zdraví, sociální rovina nebo osobní rozvoj?	Vliv na životní oblasti	Sociální vazby
		Psychické zdraví
		Fyzické zdraví
		Trávení volného času
		Změna životní situace
Jaké bariéry respondent vnímá u jazykového vzdělávání?	Vnímané bariéry	Úbytek schopností
		Situační a informační bariéry
		Psychologické bariéry
		Organizační bariéry

*Zdroj: vlastní zpracování*

Interpretace dat je pro zajištění autenticity podložena přímými citacemi z interview s respondenty.

### 5.2.1 Motivace k výběru

První zkoumanou kategorií byla motivace k výběru aktuálního jazyka. V průběhu rozhovorů se respondenti rozpovídali o zájmu o jazykové vzdělávání obecně, a u všech respondentů bylo zjištěno, že se účastnili i vzdělávání v jiném jazyce než v tom, který se aktuálně či naposledy učili.

Všichni respondenti se setkali s alespoň jedním cizím jazykem již na střední škole. Lukáš (62), Luboš (65), Julie (61), Dana (74) a Barbora (72) se v rámci povinného vzdělávání učili rusky, což je vzhledem k historickému kontextu nepřekvapující. Julie (61), Luboš (65), Barbora (72) se taktéž, společně s Annou (62) v rámci středního stupně vzdělání setkali s němčinou. Ivana (78) a Ester (60) se učily francouzsky a Erika (77) měla v rámci studia angličtinu, stejně jako Ivana (78). Zároveň Luboš (65) není původem z České republiky, a přesto, že zde žije již více než 40 let, bylo pro něj nutné se naučit česky.

Respondenti, kteří již při střední škole studovali jiný jazyk než ruštinu, takto činili z důvodu profesní přípravy pro práci v zahraničí. Ivana (78) uvádí, že „...pak jsem tři měla [práci] ve Švýcarsku Ženevě..., pak jsem začala pracovat v bance. Tam jsem pracovala 30 let v takové oblasti to byla zase obchodní banka, která obchodovala s celým světem, takže jsem využívala všechny svoje jazyky.“

Stejně tak Erika (77) uvádí, že se v angličtině pohybuje celý život, „...vlastně už od patnácti, se pohybovala jaksi jako v angličtině, protože jsem to potřebovala i prostě v profesním životě.“ Všichni respondenti se poté v průběhu života účastnili i nepovinného jazykového vzdělávání, i před navštěvováním aktuálního jazykového kurzu. Odpovědi respondentů byly různé, od vzdělávání jako samouk, po účast na organizovaných jazykových kurzech, i v rámci informálního vzdělávání:

„Já jsem se ještě učila němčinu a pak jsem si z nudy nastudovala španělštinu.“ (Ivana, 78)

„...protože taky jsem se narodil blízko rakouských hranic, takže jsme furt poslouchali rakouskou televizi, rozhlas v jednom kuse. Takže se mi to tak nějak dostalo do uší...“ (Luboš, 65)

Barbora hovořila o výběru dalšího jazyka v kontextu možného využití ve volném čase: „Takže potom, jsou, takže něco studovat, kam bych se ale mohla podívat, no. Tak jsem zvolila to Portugalsko, protože to mě jako lákalo.“ (Barbora, 72)

Bylo tedy možné konstatovat, že všichni respondenti se s jazykovým vzděláváním ve formálním či neformálním vzdělávání v průběhu života setkali, nebyla to pro ně tedy nová zkušenost. V rámci identifikace motivace k výběru aktuálně studovaného jazyka bylo pak možné odhalit tři kategorie.

### **Vnější motivace**

Přesto, že všichni respondenti aktuálně studují v rámci zájmového vzdělávání, bylo možné vysledovat, že v několika případech byla prvotním impulsem nutnost se jazyk naučit, a to z profesních důvodů. Respondenti si tak jazykové vzdělávání nezvolili na základě vnitřní motivace, ale z vnější. Stejně tak byli do této kategorie zařazeni respondenti, kteří se do

jazykového kurzu napoprvé přihlásili proto, že byl hrazen zaměstnavatelem jako benefit, a není proto jisté, zda by si jej respondenti vybrali i v případě, že by museli vynaložit finanční prostředky.

Julie (61) uvedla, že: „...*my jsme dřív to měli placený z práce a střídali se nám různí učitelé a když jsme to v práci přestali mít placený tak protože...jsem věděla že tenhle je nejlepší, takže jsem se s nim [s lektorem v jazykové škole, pozn. autorky] domluvila potom, že budeme pokračovat jenom sami dva bez zaměstnavatele.*“

Podobný důvod uvedli i Anna (62) „*V práci, protože jsme to měli vlastně povinný chodit na angličtinu, kterou potřebujem pracovně.*“

a Ester (60): „*Protože jsem se cítila jako méněcenná, že neumím pořádně anglicky. A třeba mi hrozilo, že někam vycestuju v rámci pracovních povinností, tak abych nedělala ostudu.*“

### **Návaznost na předchozí studium**

Druhou výraznou charakteristikou, kterou bylo možné identifikovat, byla návaznost na předchozí studium. Respondenti pak uváděli zájem o daný jazyk již v průběhu života, kdy se mu buďto věnovali a věnují kontinuálně, jako například Ivana (78): „...*[Italštinu se] učím už ted'ko řadu let, tak byla, že dcera mého muže se hodlala vdát v Itálii v roce 97 a já jsem přemýšlela jaký dát svatební dar a usoudila jsem, že bude nejlepší abych se já i můj už začali učit italsky. Což jsme udělali,...*“ V tomto případě tedy respondentka dochází na kurzy italského jazyka již více než 25 let.

Luboš (65) se italsky také učil již dříve, dle jeho slov „*Před čtyřiceti roky jako samouk. Jako líbilo se mě to, bavilo mě to a tak a něco jsem pamatoval.*“

Zároveň více než jednou zazněla odpověď, a to především v případě anglického jazyka, že se respondent jejímu studiu věnuje kontinuálně od období po roce 1989, kdy došlo ke změně politického režimu. Průnik anglického jazyka skrz západní kulturu a globalizaci světa v obecné rovině se pak ukázal jako jeden z impulsů k učení se tohoto jazyka. Julie (61) komentovala svou prvotní motivaci: „*Jé protože se mi mě se líbil hrozně, já měla tu němčinu, a hrozně se mně líbil ten jazyk jakou má melodii, protože my jsme v tý době za komunistů jsme tu angličtinu*

*slyšeli jenom z písniček takže vlastně. Tak jsem slyšela se někoho bavit anglicky a líbilo se mi jakou má melodii (smích) takhle jednoduchý to je.“*

Lukáš (62) nabídl pragmatický pohled: *„Prvotní impuls k začátku studia angličtiny bylo to, že to začalo dávat smysl. Protože před revolucí se učit anglicky bylo v podstatě velmi neúčelné, protože angličtinu člověk ve východním bloku prakticky neměl kde použít.“*

Dana (74) hovořila o svém zájmu učit se různé cizí jazyky již od mládí: *„No ale motivaci bylo tak, že že prostě jsem k tomu tíhla asi od malička. Protože už v 5. třídě jsem si od spolužačky opisovala německý slovíčka...“*, a jazyky ji takto provázejí po celý život.

Poslední identifikovanou kategorií byla **vnitřní motivace, seberealizace**. Takto byli kategorizováni respondenti, kteří se k danému jazyku dostali až jako senioři, aniž by byli motivováni okolnostmi či vnějším prostředím. Pro ilustraci myšlenka Barbory (72) *„No a když když teda se začal blížit ten důchod, tak jsem si říkala, budu si dělat to co mě celej život bavilo, k čemu jsem neměla čas, protože jsem vlastně hnedka po maturitě se vdávala, jo.“* Erika (77) se ke studiu italského jazyka dostala také až v důchodovém věku: *„Ale začala jsem v roce 2015 vlastně katedra románských jazyků v pedagogické fakultě v Hradci králové vypsalala kursy italštiny pro začátečníky, takže vlastně tam jsem začala.“*

Na tomto místě je tedy možné konstatovat, že přestože odpovědi respondentů byly odlišné, je možné v nich vysledovat určité opakující se vzorce, ať už se jedná právě o motivaci iniciovanou změnou režimu, nebo touhou po seberealizaci.

### **5.2.2 Motivace ke kontinuálnímu jazykovému vzdělávání**

Během rozhovorů s informanty bylo zjištěno, že mnohdy byli k jazykovému vzdělávání motivováni určitými okolnostmi, ale během studia samotného se tato motivace proměnila, a ke kontinuálnímu vzdělávání nacházejí motivaci novou.

Respondenti často sami na otázku jako takovou odpovědět neuměli, ale odpovědi bylo možné vysledovat z průběhu konverzace. Změna motivace jako taková je patrná především, jak již bylo zmíněno, u respondentů, kteří se k výuce dostali přes zaměstnavatele, ale nyní pokračují již sami. Tedy ve chvíli, kdy přestala působit motivace vnější, stále mají vlastní důvody k účasti.

Zároveň ale není možné opomenout informanty, kteří v této situaci nebyli, a jejich motivace je pak neméně zajímavá.

První identifikovanou subkategorií je **trávení volného času**. Obzvláště po opuštění pracovního trhu vyvstává otázka trávení nově nabytého volného času, respektive ztráty organizovaného pracovního týdne. Luboš (65), který zatím není v důchodu dlouhou dobu, komentuje právě tuto změnu: „*Ale určitě to je, hlavně když je, když je člověk důchodu, ale nemusí každý den do práce chodit, tak je to takový, jako jeden pevný bod v týdnu, že teda mám ve čtyři hodiny v pondělí kurz a zase se tam potkám s přáteli. A bude to, zažijeme tam nějakou srandu.*“

Taktéž Erika (77) považuje návštěvu kurzu italského jazyka a s ní spojené samostudium za pravidelnou součást týdne: „*...mám i další aktivity, dokonce teď jsem navštěvovala tři anglické kurzy během jednoho týdne, jednou týdně jsem měla nějaký anglický klub a pak ještě na univerzitě třetího věku multimédia a umělou inteligenci, takže jsem jaksi plně vytížená, takže italština je jaksi jeden z mých zájmů.*“

Tématem, které v souvislosti s touto podkategorií není možné vynechat je cestování. Přesto, že je v tomto případě jazyk pouhým nástrojem, tento motivační faktor zmínili všichni respondenti bez výjimky. Možnost domluvit se v zahraničí, při dovolené a podobně se ukazuje jako pravděpodobně nejrozšířenější faktor ovlivňující kontinuální učení se cizího jazyka.

„*Aby, když sem někde na dovolený, abych tam dokázala se domluvit jo. A vlastně ta motivace je ta dovolená u mě.*“ (Julie, 61)

„*Nebo se mě tam lidi ptali, co tam dělám, jestli jsem tam pracovně nebo na dovolený takže jsem mohla pár slov prohodit takhle a vlastně jsem se seznámila u toho moře s těma lidma, s kterejma jsem si potom třeba telefonovala.*“ (Dana,74)

„*No teď mě motivuje samozřejmě možnost domluvit se v cizině.*“ (Lukáš, 62)

Jako významný motivační faktor se ukázal stále být i samotný **zájem o jazyky obecně**. Explicitně toto formulovala například Barbora (72): „*Ale prioritní je pro mě teda ty jazyky jako takový, se s nima zabývat, hrabat se v tom, strašně mě baví, když vidím takový ty podobnosti*

*jak se ty slovíčka rodily v různých jazycích, ze ze stejného základu, jo, on třeba něco je z latiny něco já nevím odkad'... “*

Tato kategorie byla podtržena také velmi častými výroky informantů o tom, že se studiu jazyka věnují i mimo daný kurz, ať už to bylo v podobě zadávaných „domácích úkolů“, o kterých hovořili například Ester (60) a Lukáš (62), ale i nezávislého studia, jak uvedla Erika (77) „...ta hodina a půl týdně nestačí. To je na studium cizího jazyka. Že tam musíte být systematická a musíte studovat minimálně 4 hodiny denně a pořád.“, která zároveň zmiňovala i zájem o výukové podcasty či videa na platformě Youtube, stejně jako Dana (74): „Jinak se učím, pořád se dívám do toho doma třeba nebo si z podcastu taky hodně si opisuju, když mě tam něco zajímá.“

**Sociální kontakt** byl další identifikovanou subkategorií. Na základě informací získaných při zpracování teoretické části nebylo toto zjištění nijak překvapující. Lišilo se ovšem to, jakým způsobem k němu respondenti přistupovali – v některých případech byl sociální kontakt něco, co očekávali a co je k navštěvování kurzu motivovalo již ze začátku.

V jiných případech se pak jedná o něco, co informanti popsali ve smyslu přidané hodnoty, za což původně za návštěvou kurzu či kurzů nehledali. Ivana (79) žije po smrti manžela sama, a docházení do kurzu vnímá jako možnost setkat se s dalšími lidmi: „Takže od té doby chodím sem a chodím sem ráda. Protože ráda se stýkám s mladšími lidmi, takže mě i když jako samozřejmě to je drahý kurz ve srovnání s kurzy, které se dělají někde pro staříky, tak mi to vyhovuje tady. (smích)“

Barbora (72) o roli vzdělávacího kurzu v navazování nových kontaktů hovořila také: „Zároveň samozřejmě to má pro ty, pro nás jako pro starší lidi, tu sociální úlohu, že se tam setkáte najednou s jinejma lidma, který byste nepotkala nikdy a já se moc jako neměla nikdy možnost potkat lidi, který jsou stejně zaměřený jako já.... A tady vlastně ty, my, všechny takový ty starý babči jo kolem těch sedmdesáti najednou, když se tak na ten jazyk daj, tak oni mají všechny tyhle ty zájmy, literaturu a koncerty a my se o tom bavíme, takže nejenom ten jazyk. Ono je to skvělý.“

A stejně tak Erika (77) se s ostatními studenty stýká i mimo kurz: „*Ano, určitě minule jsme byli, no vždycky nějaká ta hospůdka nebo pizzerie jo, je to velice příjemné setkání.*“

Příklad druhé situace, tedy získání neočekávaných známých uvedla jiná respondentka, která se ke kurzu dostala přes zaměstnavatele: „*Já jsem našla nový přátele.*“ (Ester, 60) nebo Lukáš (62), který hovořil i o zkušenosti s kurzem při zaměstnání: „*...že jsem díky tomu poznal valnou část mých spolupracovníků v celém podniku.*“

Zaznívaly i odpovědi, ze kterých bylo patrné, že pro mnoho respondentů je klíčové **přizpůsobení kurzu seniorskému věku**. „*...že tam jsme tam skupina stejnorodá věkově, plus, minus, jo takže se nemusí nikdo jako tak nějak stydět, že prostě pomalej přemejšlí nebo mu to tak nejde, jako těm mladejm, protože nám to prostě tak nejde, to je to...všechno krása je to, maj tam i kafe tam nám udělaj za 30 korun z tam v mašince můžete udělat kafe, v kanceláři jsou strašně příjemní, je tam ten vejtah, jsou tam čistý toalety, což je taky důležitý...*“ (Barbora, 72)

Anna (62) souhlasí: „*Protože ona [lektorka kurzu] je taková přátelská, má porozumění, protože nám to nejde, že už jsme starší generace a že je to těžší. No ani ne. Naopak jsem ráda, že taková benevolentní...*“

Nedá se ale říct, že by to bylo takto pro všechny účastníky, například z odpovědí Ivany (79) zaznívalo, že je ráda brána za součást skupiny mladších lidí, a nijak nereflektovala potřebu přizpůsobení učiva věku.

**Postupná proměna motivace** je částečně směsicí již zmíněného. Respondenti, kteří kurz započali z důvodu vnější motivace v něm našli nové přátele, nebo si zamilovali jazyk jako takový. „*Na ten kurz jsem chodil už při zaměstnání a teď v něm jen pokračuju...teď mě motivuje samozřejmě možnost domluvit se v cizině...ještě některé odborné věci a návody, které nejsou zrovna dobře přeložené, tak při přečtení si originálu je člověk lépe připraven pracovat s mnoha věcmi než po přečtení česky přeloženého návodu, bývá to hrůza.*“ (Lukáš, 62)

Stejně tak Ester (60), která také nejprve docházela z pokynu zaměstnavatele, konstatovala že: „*Já jsem se tam těšila na ty spolužáky...Měli jsme mít nějakou odbornou angličtinu, většinou to bylo chataření, vaření, houbaření, dovolená. (smích) Ale bavilo mě to.*“

### 5.2.3 Vliv na životní oblasti

Informanti byli dotázáni, zda mají pocit, že návštěva kurzu má vliv na některé další oblasti v jejich životě. Dle již dříve provedených studií jim byla navržena témata psychického a fyzického zdraví, sociálních vazeb. Identifikována byla pak ještě podkategorie změny v životní situaci.

**Sociální vazby** byly tématem, o kterém hovořili všichni respondenti. Někteří, jak již bylo zmíněno, cíleně tímto způsobem vyhledali nové kontakty a přátele, jiným se tato oblast otevřela náhodně až při docházení na kurz. Objevil se ale ještě jeden kontext, a to pocit obklopení skupinou při výuce samotné, kdy respondenti uváděli pocit nervozity z nového, který jim skupina pomohla překonat. „*Když neví jedna tak druhá trochu pomůže. Podpoříme se. Tak.*“ (Anna, 62)

„...*tam někdo přišel, kdo ze začátku byl takovej vystresovanej, jak jestli něco řekne, ale postupně jsme ho naučili, že to žádnéj stres není, že všichni jsme takoví, že vlastně se z toho musíme smát, že to je nejlepší cesta, jak se a jak se pohnout vpřed, že jo, brát to jako zábavu.*“ (Luboš, 64)

**Psychické zdraví** bylo důležitým tématem, které respondenti v rámci rozhovoru otevřeli. Zaznívala i doba spojená s pandemií Covidu 19, která některé z informantů zasáhla. „...*před třemi a půl lety zažila, že mi zemřel manžel na Covid a tohle jsou věci který člověka držej jako nad vodou, když padá do nějaké deprese nebo do nějakých smutků tak vlastně tady se učíte od toho odpojit, překonat. A navíc jsem zjistila že člověk když pak mluví jiným jazykem tak jako trošku mění i styl myšlení možná.*“ (Ivana, 79)

U této podkategorie by pravděpodobně bylo na místě zobecnění, jelikož všichni respondenti označili docházení na kurz za aktivitu, ze které mají pozitivní pocity, a která jim v důsledku pomáhá s prevencí v této oblasti. „...*psychicky zcela určitě a tím pádem možná i zdravotně protože to jsou ryze psychosomatický věci že jo, tak se říká no, když je nemocná psychika, tak bolí tělo no. My tam vždycky strašně těšíme a takže to je pozitivní a všechny to říkáme, že to je pozitivní.*“ (Barbora, 72)

S tím poté souvisí i **fyzické zdraví**. Dalo by se říci, že respondenti mají obecně návštěvu kurzu spojenou s „trénováním mozku“, kdy byla záměrně použita tato fráze, z důvodu jejího užívání respondenty při rozhovoru. Po většinou byla pod tímto slovním spojením myšlena aktivita podporující trénink paměti, či udržování kognitivních schopností. Zajímavostí pak byla odpověď Eriky (72), která jediná vyjádřila myšlenku, že účast seniorů na jazykovém vzdělávání je „...*módní záležitost*...“, která nemá z hlediska prevence žádný smysl.

**Trávení volného času a změna životní situace** jsou podkategorie, které se velmi úzce protínají s kategorií motivace ke kontinuálnímu docházení, která je popsána v předchozí podkapitole. Dalo by se říci, že souvisí jedna s druhou, jelikož v důchodovém věku dochází ke změně v podobě postupného či úplného opuštění pracovní sféry a lidé proto hledají nové způsoby využití. Účast na kurzu tak byla a je často důsledkem této změny.

#### 5.2.4 Vnímané bariéry

Samostatným tématem jsou pak subjektivně vnímané bariéry, kterým starší účastníci u jazykového vzdělávání čelí. Pod touto kategorií byly identifikovány čtyři podkategorie. Tyto podkategorie byly částečně rozděleny dle kategorizace Špatenkové a Smékalové, (2015, s. 80), zmíněné na straně 30 této práce.

První z nich je pak **úbytek kognitivních schopností**. Nejčastěji se opakovala tematika zhoršení paměti a celkově zpomalení schopnosti naučit se nové věci, kterou respondenti pozorovali oproti dřívějšímu studiu. „...*že trénuju mozek a že se snažím (smích) do něj dostat něco nového a jde to velice těžko už.*“ (Ivana, 78)

„*No že mi to jakoby vůbec nejde do hlavy, že si to nepamatuju prostě. Že vím, že jsem to se už učila, že jsem to už několikrát, že to slovíčko mám furt dokola, že prostě nejsem schopná si ho zapamatovat tak. Protože v podstatě za ty roky už bych musela vlastně fakt umět úplně všechno. No takže to to mě jako furt jako deprimuje v tom, že už si říkám, že marný prostě no. (smích)*“ (Anna, 62)

Lukáš (62), v odpovědi na otázku, zda by chtěl zkusit ještě jiný jazyk: „*Myslím, že už by to můj mozek nepobral.*“

Identifikovány byly také **situační a informační bariéry**. U jedné z respondentek opakovaně zazníval čas, jako největší překážka. Respondentka Dana (74) uvedla, že aktuálně nenavštěvuje žádný jazykový kurz z tohoto důvodu: „...ale tak kdyby to bylo kratší, protože půl roku já už v září, teda jsem ještě na chalupě přijedu v prosinci a to už běží ten kurz, že jo, no a pak další kurz zase běží až do června a já už... květen červen už v Praze nejsem, takže vlastně bych zbytečně zaplatila ty peníze a nikdy bych to nedokončila.“ Dle názoru autorky je toto částečně i bariérou informační, a to z důvodu, že i dle zkušeností ostatních respondentů jsou kurzy i v jiném rozsahu, než pololetní, a je tedy možné, že respondentka pouze nedisponuje kompetencemi k účelnému vyhledání.

Podobnou věc vypověděla i respondentka Erika (77), v odpovědi na otázku, proč zvolila danou jazykovou školu: „Čím mě upoutala? Protože byla jediná dostupná.“ Ačkoli informantka dochází na kurz, je otázkou, zda skutečně tato jazyková škola je jedinou dostupnou, jelikož se jedná o poměrně velké město.

Do situačních bariér je možné řadit také finanční stránku, kdy jak odpovídala například Dana (74) výše, je pro ni obtížné platit za kurz který by dle jejích slov nemohla dokončit. Taktéž Erika (77) se vyjádřila ve smyslu, že finanční stránka kurzu je pro ni podstatná, a že je velmi ráda, že si docházení může zatím dovolit. Citováno není, z důvodu použití citově zabarvených výrazů.

Barbora (72) dochází na kurz určený přímo pro seniory, a proto pozitivně hodnotí finanční podmínky: „... já jsem tady maximálně spokojená, s tou organizací jak to tam mají, protože když je člověk nemocnej, tak oni vám i jako to odpustěj ty peníze, oni vám ji vrátěj, když jste v nemocnici nebo takhle, ...“

Jako poměrně zásadní se ukázaly **psychologické bariéry**. Při rozhovorech často zaznívaly, navzdory tomu že byly podávány s humorem, pochybnosti o vlastních schopnostech a dovednostech. Respondentka Anna (62) se několikrát vyjádřila ve smyslu velké nervozity z neúspěchu, ze situace, kde si nemůže vzpomenout na věci o kterých byla přesvědčená, že se je již učila. Byla také jediným z respondentů, kteří neprojevíli entuziasmus k pokračování v jazykovém vzdělávání i do budoucna. Při konverzaci o vlivu na psychické zdraví doplnila, že docházení do kurzu má „Jako docela špatnej [vliv], protože z toho mám pořád takový jako

*nervy, že mi to nejde. Takže tam jdu zase s představou, nebo s tou vidinou, že to bude vlastně zase vstuda, protože to zase nebudu dobře umět (smích)“*

Naopak Ester (60) vzala toto jako příležitost, přestože měla pocit určitého ztížení, kvůli odstupu od posledního vzdělávání: *„No, já myslím, že jsem se tam zase zocelila, protože dlouho jsem nebyla třeba jako zkoušená... A tady zase jakoby byl člověk ve škole, takže se připravuje. Tam teda ví, že na něj při tom úvodním kolečku přijde řada a musí něco, něco říct. No a aby se spolužáci nesmáli, tak mě to nutilo se učit a...“*

Taktéž Lukáš (62) má pocit vlivu věku na své schopnosti: *„Bohužel vzhledem k věku mám pocit, že ehm to posunování se dál je stále pomalejší.“*

**Organizační bariéry** se projevily spíše ve formě komentáře respondentů k době ovlivněné pandemií Covidu 19, kdy se objevily komentáře ohledně nespokojenosti s online formou zajištění kurzů. *„No, nevyhovuje mi to přes ten skype mi to nevyhovuje, jednak blbě slyším, jednak jsem taková fascinovaná tím, jak ten obraz člověka je takovej jinej, na mě se tam poulejí nějaký oči, zrovna tak se poulejí ty moje oči asi na toho druhýho, mě to prostě jako znervózňuje tohleto.“* (Barbora, 72)

*„Prezenční, jenom přes covid jsme měli ty video konference dálkově, jak se to jmenovalo? Online výuku. Ale jinak prezenční a to je nejlepší, protože je tam ten kontakt živý a to se nedá nahradit přes ten, přes to video. To určitě preferujeme všichni, co tam chodíme, že chceme být prezenčně.“* (Luboš, 65)

*„No potom, když byl covid, tak to převedli na online, ale to už jsem měla jenom pár hodin a to mi nevyhovovalo.“* (Ester, 62)

Opačný názor, tedy preferenci online prostředí, projevila pouze Anna (62): *„Ne hele, vyhovuje mi to takhle, ... že to hodím z domova. No takže dobrý a s tou kamerou to je jak když vedle mě sedí, protože jsme všichni na kameře vlastně takže to je jako dobrý.“*

U respondentů, kteří se kurzu účastní primárně pro získání nových jazykových dovedností se objevil i komentář, že rozsah hodin je nedostatečný, že bez studia doma není v tomto směru

kurz přínosný. Ovšem všichni takto smýšlející respondenti se shodli, že poté by se již rozsah promítl i do finanční stránky.

Na závěr této podkapitoly lze konstatovat, že respondenti hodnotí účast na jazykovém kurzu jako pozitivní věc, která každému z nich přináší subjektivní přínos, v různých oblastech – sociálních, edukačních či jiných. Až na výjimku se při kurzu cítí dobře, a neuvažují o opuštění jazykového vzdělávání. V rámci bariér se autorka setkala, opět až na jednu výjimku, pouze s mírnými připomínkami, většinou souvisejícími se subjektivním stavem jedince, než s kurzem jako takovým.

### ***5.3 Limity šetření***

V šetření je možné vysledovat určité limity. Jednou z nich je bezesporu samotná charakteristika cílové skupiny, tedy seniorů. Jak již bylo rozebráno v teoretické části, jedná se o skupinu velmi různorodou, a to jak věkově (dle různých definic je možné do ní řadit osoby v rozmezí od 55 let, a výše), proto je velmi těžké jakkoli vytvářet obecné závěry. Do cílové skupiny může spadat člověk zdravý, ekonomicky aktivní, samostatně žijící, ale i člověk, který je již dlouhou dobu v penzi a má naprosto odlišné životní priority. Pro realizaci případného budoucího šetření by proto autorka volila užší filtr – příkladem může být zacílení na seniory, kteří již pobírají pouze starobní důchod, a plně opustili trh práce.

Za další limitu je možné považovat geografickou složku respondentů, kdy jejich převážná většina aktuálně žije v Praze, a proto je možné tvrdit, že se nemusí tolik setkávat s bariérami v podobě místní dostupnosti (respektive nedostupnosti) jazykového vzdělávání. Zařazení respondentů z jiných částí republiky by mohlo přinést zajímavý vhled do problematiky bariér, s nimiž se v této oblasti setkávají senioři například v oblastech s méně hustou sítí veřejné dopravy, jaký je například jejich vztah k online výuce, a podobně.

Osobní známost autorky a jednoho z respondentů mohla do určité míry zkreslit výsledky, avšak toto měla autorka při realizaci výzkumu na paměti, a snažila se minimalizovat jakoukoli subjektivitu, a přistupovat k tomuto participantovi stejně jako ke všem ostatním.

Zároveň nezkušenost autorky s výzkumem kvalitativního designu je námětem pro případné budoucí zlepšení, například by se zaměřila na užší oblast, než je jazykové vzdělávání obecně.

Námětem by mohlo být zkoumání rozdílu motivace mezi seniory navštěvujícími kurzy čistě pro seniory, a kurzy věkově smíšené.

## 6 Diskuze

Diplomová práce rozpracovává tematiku motivace starších studentů k účasti na jazykových kurzech. Cílem empirického šetření bylo zjistit, jakou mají senioři motivaci k účasti na jazykových kurzech. K naplnění cíle byly stanoveny výzkumné otázky, na které autorka práce hledala odpovědi za pomoci šetření kvalitativního designu, v rozhovorech s devíti respondenty. Tematika práce a položené výzkumné otázky vycházejí z literatury a proběhlých výzkumů, ze kterých autorka vycházela v teoretické části této práce. S jejich výsledky či prezentovanou teorií budou získané výsledky taktéž porovnány.

První položenou výzkumnou otázkou bylo „**Co respondenta motivovalo k výběru jazykového vzdělávání v jazykovém kurzu?**“ Dle výsledků šetření je možné se setkat ve své podstatě se třemi zásadními podněty, které tvoří odpověď na tuto výzkumnou otázku. Jedním z nich je vnější motivace, většinou iniciovaná zaměstnavatelem. Zde se staví do kontextu pojetí seniorního účastníka vzdělávání, za kterého můžeme dle různých klasifikací (např. WHO; Krystoň a Selecký, 2021; Špatenková a Smékalová, 2017) považovat člověka staršího 60 až 65 let, a stárnutí populace (např. data ČSÚ a EUROSTAT) v jehož kontextu se prodlužuje nejen dožití, ale také věk odchodu do důchodu, který má za následek delší setrvání starších lidí na trhu práce. Ti tak často neuniknou nutnosti se vzdělávat v oblasti jazyka, která je v dnešní době již nutností, vzhledem ke globalizaci.

Druhým podnětem je pak návaznost na již dříve realizované studium, kdy respondenti chtějí jednoduše pokračovat v tom, co již historicky začali. Do určité míry, ale ne výhradně, pak souvisí i se třetím identifikovaným impulsem, kterým je vnitřní motivace, či seberealizace ve smyslu účasti na jazykovém vzdělávání až v době, kdy to respondentovi životní situace umožnila. Toto zjištění je v souladu s tvrzením Špatenkové a Smékalové, prezentované v kapitole 3 této práce, že senioři se vzdělávají za účelem kompenzace doposud opomíjených oblastí. Zároveň se však potvrzuje i tvrzení Šeráka (2009), že senioři budou v oblasti vzdělávání ovlivněni zkušenostmi a zájmy daného jedince. Toto se projevilo u více než jednoho respondenta, když hovořili o celoživotním zájmu o studium jazyků, mnohdy z důvodu zájmu o jazyky jako takové než například praktické využití.

Druhá výzkumná otázka navazovala na tu první, a to **Jakou mají senioři motivaci ke kontinuálnímu docházení do kurzu?** Tato otázka se zaměřovala na zjištění, co seniory nejen motivovalo k přihlášení na kurz, ale především proč do něj, mnohdy dlouhodobě, kontinuálně docházejí. Obecně se dá říci, že přestože se mnohdy nejednalo o primární impuls, významně se projevila možnost sociálního kontaktu, se kterou většina respondentů projevila výraznou spokojenost. Autorka tedy tuto kategorii považuje za pravděpodobně nejvýraznější, ačkoli sami respondenti toto mnohdy neverbalizovali. Toto zjištění zároveň přináší jiný výsledek, než například provedená studie Novákové a Lorenzové z roku 2020 (*Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age*), kdy se seznámení s vrstevníky s podobnými zájmy neukázalo jako příliš významné.

Důležitým faktorem byla vazba na volný čas, a to především na cestování a domluvu v cizím jazyce. Tento faktor byl natolik silný, že jej zmínili úplně všichni respondenti, a je tak pravděpodobně tím, co jazykové vzdělávání odlišuje od vzdělávání seniorů v obecném smyslu. Tento faktor se neukázal jako překvapivý, a potvrzuje výsledky již dříve realizovaných výzkumů. Ke stejnému faktoru dochází Koutská (2015) ve své disertační práci, kdy cestování a dovolená představuje tematicky nejvýraznější oblast učiva.

Další identifikované oblasti, proč účastníci v jazykovém vzdělávání zůstávali, bylo vyhovující přizpůsobení kurzu dané věkové skupině. Zpomalení tempa, trpělivost, zjednodušení výuky například upuštěním od důrazu na gramatiku, a podobně. Toto je opět v souladu s výsledky studií rekapitulovanými v teoretické části této práce.

V neposlední řadě je nutné zmínit i fenomén proměny vnější motivace na vnitřní – i respondenti, kteří se jazyk učili z podnětu zaměstnavatele, v procesu zůstali, a uváděli jiné důvody, povětšinou spadající do již zmíněných kategorií. Taktéž se tedy potvrdila důležitost vnitřní motivace pro setrvání ve vzdělávacím procesu, která byla v literární rešerši identifikována.

Tyto oblasti je proto možné za účelem odpovědi na výzkumnou otázku zobecnit, jako faktory, které seniory motivují v jazykovém vzdělávání setrvat a kontinuálně se vzdělávat.

Na druhou stranu dle získaných výsledků došlo k identifikaci dvou oblastí, které prezentují opak zjištění výzkumníků z uvedených studií – tou první je lpění na perfektně zvládnuté

gramaticce, jak ji prezentuje Koutská (2015, s. 59–60) „*přílišné lpění na „správné“ znalosti gramatické struktury*“ a „*porozumění každého jednotlivého slova*“. V rozhovorech s respondenty zazníval opak, informanti se spíše vyjadřovali ve smyslu cíle založeného na možnosti zvládnout v daném jazyce komunikaci na úrovni přednesení jádra sdělení, například v rámci již zmíněného cestování, a naopak snaha o zvládnutí gramatických struktur byla zmiňována v negativním smyslu.

Druhou oblastí je pak preference věkově blízkých spolu studujících. V tomto směru nelze udělat zobecnění, jelikož odpovědi na toto téma byly diametrálně odlišné – od jasně převažující preference mladšího či smíšeného kolektivu, po naprostý opak. Proto se nepotvrdilo tvrzení zjištěné autorem Weinstein-Shr (1993), že senioři nejsou obecně ochotni se učit v multigeneračním prostředí.

Třetí výzkumná otázka, tedy zda **Ovlivňuje účast na jazykovém vzdělávání některou z životních oblastí respondenta, jako je fyzické či psychické zdraví, sociální rovina nebo osobní rozvoj**, byla za pomoci získaných dat také zodpovězena. V základu se dá říci, že odpověď na tuto otázku je „ano, ovlivňuje“. Při bližší analýze pak sami respondenti nejméně často reflektují přímý vliv na fyzické zdraví, v několika případech uvádějí přesvědčení o prevenci kognitivního úpadku, ale objevila se i nesouhlasná odpověď. Naopak nejsilnější subjektivní vliv pocítují respondenti v oblasti sociální roviny, která se jim téměř ve všech případech rozšířila. Zde je na místě pouze konstatování, že tuto rovinu vyzdvihují jako důležitou konsenzuálně téměř všichni autoři, jejichž práce byly zahrnuty do teoretické části. Stejně tak vliv na psychické zdraví byl respondenty prezentován v pozitivním světle, a jako poměrně významný. Na tomto místě je možné zobecnit, že jazykové vzdělávání má na vybrané oblasti vliv, a to téměř výhradně pozitivní.

V rámci otázky, **Jaké bariéry respondent vnímá u jazykového vzdělávání?** byly identifikovány oblasti, které jsou taktéž v literatuře konsenzuálně vnímány jako časté. Jako významné se ukázaly především psychologické bariéry, související s pocity nedostatečných schopností, mnohdy přičítaných právě věku. Autorka zároveň během rozhovorů došla k názoru, že to, co respondenti považují za nedostatek ze stran nabídky (a tedy bariéru organizační), je spíše otázkou informačních bariér, kdy respondenti například nemají dostatečné informace o nabídce kurzů, či si je nedokáží vyhledat. Úbytek kognitivních schopností byl respondenty

komunikován především z úhlu zhoršení paměti. Tato otázka byla také zodpovězena, a to identifikací klíčových oblastí.

V kontextu odstranění bariér lze na základě zjištěných nedostatků realizovat následující:

- Jazykové školy a agentury poskytující jazykové vzdělávání by mohly aktualizovat své webové stránky, jelikož ty jsou primárním zdrojem hledání informací o poskytovaných kurzech. Pokud totiž senior hledá kurz zaměřený na svou věkovou skupinu, je často velmi nepřehledné takovou službu na stránkách najít mnohdy i z důvodu zastaralých stránek.
- Kromě webových stránek by bylo vhodné více inzerovat i v tištěných médiích, či v reklamě v podobě videa nebo audia, skrz kanály, kde senioři tráví čas – jak již bylo zmíněno výše, respondenti požívají i platformy jako YouTube či poslouchají podcasty.
- K eliminaci psychologických bariér může dle názoru autorky nejvíce přispět především lektor, který by měl být trpělivý, a studenty podporovat. V tomto případě je doporučení pouze velmi teoretické, protože se jedná o velmi individuální záležitost, kterou musí lektor posoudit na základě osobní znalosti studentů

## 7 Závěr

Diplomová práce na téma Motivace seniorů k učení se cizím jazykům se zabývá poměrně opomíjenou oblastí vzdělávání dospělých. Autorka práce si tuto oblast vybrala z důvodu osobního zájmu o studium cizích jazyků, a zároveň z důvodu nedostatečného prozkoumání tématu v odborné literatuře a studiích, za účelem vyplnění této mezery.

V teoretické části byla sestavena teoretická východiska, za pomoci odborné literatury a relevantních výzkumů v této oblasti. Z důvodu nedostupnosti studií zabývajících se přímo daným tématem byly použity studie pracující s jazykovým vzděláváním a vzděláváním seniorů obecně, a do určité míry byly použity jejich zobecněné závěry, pokud byly na danou oblast aplikovatelné. Na základě výsledků realizovaných výzkumů a studií byly formulovány výzkumné otázky, pro realizaci empirického šetření za účelem naplnění cíle práce.

*Výzkumná otázka č. 1) Co respondentů motivovalo k výběru jazykového vzdělávání v jazykovém kurzu?*

Respondenti ve vzorku byli velmi různorodí, přestože všichni splňovali stanovená kritéria. Není proto překvapením, že nebylo dosaženo jedné konsenzuální odpovědi. Dosažené výsledky bylo však možné částečně zobecnit do tří kategorií, a to působení vnější motivace, jako je například tlak zaměstnavatele, pokračování v již minulosti realizovaném studiu a chuti k seberealizaci, která vychází z vnitřní motivace. Respondenti byli lidé, kteří se v průběhu života jazyky již zabývali, a to jak v rámci formálního i neformálního vzdělávání. Vzdělávání za účelem poznávání daného jazyka se ukázalo jako silná motivace,

*Výzkumná otázka č. 2) Jakou mají motivaci má ke kontinuálnímu docházení do kurzu?*

V rámci této otázky bylo zjištěno, že prvotní motivace, a to zejména ta vnější se časem proměnila, a respondentů nyní motivuje jiný faktor než původně. Identifikovány byly výrazné faktory sociálního kontaktu, možnosti nejen smysluplně trávit volný čas ve smyslu docházení na kurz, ale především využití jazykového vzdělávání jako nástroje pro usnadnění další volnočasové aktivity, a to cestování. Senioři jsou také často motivováni prostředím, které jejich věkovou skupinu podporuje, a je k nim vstřícné.

*Výzkumná otázka č. 3) Ovlivňuje účast na jazykovém vzdělávání některou z životních oblastí respondenta, jako je fyzické či psychické zdraví, sociální rovina nebo osobní rozvoj?*

Výsledkem výzkumu v této oblasti bylo zjištění, že senioři vliv na životní oblasti pocítují, ale některé jsou pro ně pouze okrajové, zatímco jiné jsou poměrně zásadní. Jako nejpodstatnější se ukázaly oblasti sociální roviny a psychického zdraví, u kterých respondenti vykazovali největší vliv jazykového vzdělávání, a to téměř výhradně pozitivní. Jako nejméně zmiňovanou se ukázala oblast fyzického zdraví, kterou respondenti příliš často nezmiňovali. Při zpětné reflexi této otázky je na místě konstatování, že měla být položena jinak, a to pouze ve tvaru „Ovlivňuje účast na jazykovém vzdělávání některou z životních oblastí respondenta?“, bez návodnosti k daným oblastem.

*Výzkumná otázka č. 4) Jaké bariéry respondent vnímá u jazykového vzdělávání?*

Poslední výzkumná otázka se zabývala odpovědí na otázku, s jakými bariérami se respondenti setkávají. Analýzou výsledků bylo zjištěno, že nejvýrazněji se projevují bariéry psychologického charakteru, související s nedůvěrou ve vlastní dovednosti. Projevily se také bariéry informační, související se schopností vyhledávat vhodné kurzy, a podobně. Na základě identifikovaných problémů byla navržena doporučení pro zlepšení, a odstranění bariér.

Cílem diplomové práce bylo určit, jakou mají senioři k jazykovému vzdělávání motivaci, na jaké nejčastější bariéry při vzdělávání narážejí a jakým způsobem by bylo možné je odstranit. Na základě provedeného empirického šetření a v jeho rámci prezentovaných výsledků je na tomto místě možné konstatovat, že cíle práce bylo dosaženo.

Největším přínosem práce je dle názoru autorky samotné zacílení tématu na cílovou skupinu seniorů, v kombinaci s jazykovým vzděláváním. Jak již bylo zmíněno, nejedná se o příliš propracované téma, a práce tak může sloužit jako základ pro budoucí studie na toto téma, jako je například obdobná studie pro méně dostupné oblasti mimo velká města, či rozdíly v motivaci seniorů na základě studovaných jazyků.

## 8 Seznam použitých informačních zdrojů

- Akademie třetího věku* [online]. [vid. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://akademie3v.cz/>
- Asociace univerzit třetího věku* [online]. [vid. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://www.au3v.cz/>
- BEDRNOVÁ, E. a I. NOVÝ, 1998. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-57-3
- BENEŠ, M., 2014. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BENEŠOVÁ, D., 2014. *Gerontagogika: vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-039-6.
- BIRREN, J. E. & K.W. SCHAIE, 2011. *Handbook of the Psychology of Aging*. 6th ed. Burlington: Elsevier Science. ISBN 1-280-63061-2.
- Česká správa sociálního zabezpečení. (n.d.). *Starobní důchod podrobně*. [online]. [vid. 2024-01-12] Dostupné z: <https://www.cssz.cz/starobni-duchod-podrobne>
- ČSÚ, 2023. *Senioři v datech 2023* [online]. [vid. 2024-01-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/190537086/31003423.pdf/51b9a00e-39f9-4829-a535-20080aa9d71f?version=1.0>
- ČSÚ, 2023b. *Statistická ročenka* [online]. [vid. 2024-01-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/190537086/31003423.pdf/51b9a00e-39f9-4829-a535-20080aa9d71f?version=1.0>
- ČÍPOVÁ, Š., 2011. Geragogické proměny ovlivňující edukační rovinu seniorů. In: VETEŠKA J. a T. VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-012-9.
- DVOŘÁKOVÁ, M., 2014. Možnosti a limity vyučování starších dospělých. In: KRYSTOŇ, M., M. ŠERÁK a Ľ. TOMCZYK, ed., 2014. *Nové trendy ve vzdělávání seniorů: [česko-polsko-slovenské studie z andragogiky a sociální gerontologie] = Nowe trendy w edukacji seniorów : [Czesko-Polsko-Słowackie studia z zakresu andragogiki i gerontologii społecznej]*. Banská Bystrica: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. ISBN 978-80-9045-318-0.
- EGUZ, E., 2019. Learning a second language in late adulthood: benefits and challenges. [online] *Educational Gerontology*, **45**(12), s. 701-707 [vid. 2024-01-31]. ISSN: 1521-0472 DOI: [10.1080/03601277.2019.1690273](https://doi.org/10.1080/03601277.2019.1690273)
- ETTEN, V. S., M. PRESSLEY, D. M. MCINERNEY & A. D. LIEM, 2008. College Seniors' Theory of Their Academic Motivation. *Journal of Educational Psychology* [online]. **100**(4), s. 812–828 [vid. 2024-01-19]. ISSN 0022-0663. Dostupné z: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=1867aae7-944f-4d7d-b395-e24d2fd6fda7%40redis>

- EUROSTAT, 2019. *Ageing Europe: Looking at the Lives of Older People in the EU* [online]. [vid. 2024-01-12]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/10166544/KS-02-19%E2%80%91EN-N.pdf/c701972f-6b4e-b432-57d2-91898ca94893>. doi:10.2785/811048, ISBN 978-92-76-09815-7
- EUROSTAT, 2024. *Participation rate in education and training by age* [online]. [vid. 2024-01-12]. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng\\_aes\\_101/default/bar?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_101/default/bar?lang=en)
- EVROPSKÁ KOMISE, 2018. *The Economic Consequences of Ageing Populations* [online]. [vid. 2024-01-19]. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/economy\\_finance/publications/pages/publication11151\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/economy_finance/publications/pages/publication11151_en.pdf)
- Gerontologie – Sociologická encyklopedie. (n.d.). Sociologická encyklopedie. [online]. [vid. 2024-01-13]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Gerontologie>
- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- ILLERIS, K., 2007. *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-43846-9.
- JANIŠ, K. ml., 2012. *Vzdělávání seniorů*. In: ONDRÁKOVÁ, J., V. TAUCHMANOVÁ, K. ml., JANIŠ, S. PAVÍKOVÁ a V. JEHLIČKA, 2012. *Vzdělávání seniorů a jeho specifika*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2012. ISBN 978-80-7465-038-3
- KALENDA, J. a I. KOČVAROVÁ, 2017. *Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005-2015*. *Studia Paedagogica* [online]. 22(3), s. 69-89. [vid. 2024-01-30]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1657>.
- KLEVETOVÁ, D., 2017. *Motivační prvky při práci se seniory*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-2710-102-3.
- KNOTOVÁ, D., 2006. *Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase*. *Studia paedagogica* [online]. 54(11), s. 67-78. [vid. 2024-01-30]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18875/14931>
- KNOTOVÁ, D., 2008. *Zájmové vzdělávání dospělých*. In: RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-2104-779-2.
- KOUTSKÁ, I., 2015. *Specifické aspekty výuky cizích jazyků u seniorů/účastníků univerzity třetího věku* [online]. Praha. [vid. 2024-01-31]. Disertační práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/80458/140046598.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

KOŽNAR, R., 2022. *Vzdělávání seniorů na univerzitách třetího věku v době pandemie Covid-19* [online]. Brno. [vid. 2024-11-12]. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Mgr. Katarína Rozvadská.

KRYSTOŇ, M. a E. SELECKÝ, 2021. *Inovácie v edukácii seniorov*. Česká a slovenská andragogika. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-9078-099-6.

*Mezigenerační univerzita* [online]. [vid. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://icv.mendelu.cz/seniorske-vzdelavani/mezigeneracni-univerzita/?psn=116>

MPSV, 2002. *Madridský mezinárodní akční plán pro problematiku stárnutí 2002*. [online]. Praha. [vid. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/372805/madrid.pdf/bd37397e-d804-a44c-d69a-5d27882c252b>

MPSV, 2014. *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017* [online]. Praha. [vid. 2024-01-15]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/NAP\\_311214.pdf/0cc270fa-dbf9-fcd5-93d6-5e7b0e9376b2](https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/NAP_311214.pdf/0cc270fa-dbf9-fcd5-93d6-5e7b0e9376b2)

MPSV, 2021. *Strategický rámeček přípravy na stárnutí společnosti 2021-2025* [online]. Praha. [vid. 2024-16-01]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/Strategicky\\_ramec\\_pripravy\\_na\\_starnuti\\_spolocnosti\\_2021-2025.pdf/99bc6a48-abcf-e555-c291-1005da36d02e](https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/Strategicky_ramec_pripravy_na_starnuti_spolocnosti_2021-2025.pdf/99bc6a48-abcf-e555-c291-1005da36d02e)

MPSV, 2021. *Strategický rámeček přípravy na stárnutí společnosti 2021-2025*. [online]. [vid. 2024-01-11]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/Strategicky\\_ramec\\_pripravy\\_na\\_starnuti\\_spolocnosti\\_2021-2025.pdf/99bc6a48-abcf-e555-c291-1005da36d02e](https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/Strategicky_ramec_pripravy_na_starnuti_spolocnosti_2021-2025.pdf/99bc6a48-abcf-e555-c291-1005da36d02e)

MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. [vid. 2024-01-30]. ISBN 978-80-211-0372-6. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>.

MŠMT, 2005. *Národní plán výuky cizích jazyků 2005–2008* [online]. [vid. 2024-01-31]. Dostupné z: [https://www.syka.cz/files/narodni\\_plan\\_vyuky\\_ciz\\_jaz.pdf](https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf)

MŠMT, 2021. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. [vid. 2024-01-31]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

NOVÁKOVÁ, D. a J. LORENZOVÁ, 2020. Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age. *Sociální pedagogika/Social Education* [online]. **8**(2), s. 71–83. [vid. 2024-01-29] <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.05>

OECD, 2021. *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life* [online]. OECD Publishing. [vid. 2024-01-11]. ISSN 2521-1072. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.

PALÁN, Z., 2003. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského. ISBN 80-86723-03-8.

- PRŮCHA, J., 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.
- RABUŠIC, L., 2008. Senioři a jejich vzdělávání. In: RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-2104-779-2.
- RABUŠICOVÁ, M., L. RABUŠIC a K. ŠEĐOVÁ, 2008. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-2104-779-2.
- REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Portál. ISBN 80-7367-124-7
- SMRČKA, L. a M. ARTLOVÁ., 2012. Ekonomické aspekty stárnutí populace ve vyspělých zemích. *Politická ekonomie* [online]. [vid. 2024-01-19]. 60(1), s. 113-132. doi:10.18267/j.polek.826
- ŠERÁK, M., 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ, 2015. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Grada. ISBN 978-80-247-5446-8.
- ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TURECKIOVÁ, M., 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0882-9.
- VACÍNOVÁ, T., 2011. Rozvoj andragogického myšlení v 21. století. In: VETEŠKA J. a T. VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-012-9.
- VETEŠKA, J., 2017. *Gerontagogika. Psychologicko-andragogická specifika edukace a aktivizace seniorů*. Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-905-4607-3.
- Věková struktura. (n.d.). *Sčítání 2021* [online]. [vid. 2024-01-12]. Dostupné z: <https://scitani.gov.cz/vekova-struktura>
- VOSTRÝ, M. et al., 2021. *Kognitivní rehabilitace seniorů: psychosociální a edukační souvislosti*. Grada. ISBN 978-80-2712-866-2.
- WEINSTEIN-SHR, G., 1993. Growing old in America: Learning english literacy in the later years. [online]. *ERIC Digest*. [vid. 2024-01-19]. ISSN neuvedeno. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367197.pdf>

WHO, 2002. *Active Ageing: A Policy Framework* [online]. [vid. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://extranet.who.int/agefriendlyworld/wp-content/uploads/2014/06/WHO-Active-Ageing-Framework.pdf>

Základní informace a podmínky studia Virtuální Univerzity třetího věku. *Virtuální U3V* [online]. [vid. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://vu3v.cz/course/index.php?categoryid=3>

## **9 Seznam použitých zkratk**

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

EU – Evropská unie

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

A3V – Akademie třetího věku

U3V – Univerzita třetího věku

VU3V – Virtuální univerzita třetího věku

AES – Adult Education Survey

## **10 Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence**

Tímto prohlašuji, že k tvorbě této práce nebyl použit žádný nástroj umělé inteligence.

## 11 Seznam příloh

### *Příloha A: Vzor informovaného souhlasu pro respondenty*

#### Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

##### Informace o výzkumu:

Empirické šetření je součástí diplomové práce Veroniky Cerhové, studující závěrečný ročník oboru Andragogika a management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Cílem empirického šetření je zjistit motivaci seniorů k učení se cizím jazykům v jazykovém kurzu. Šetření bude provedeno formou polostrukturovaného rozhovoru s respondenty. Respondent má právo neodpovídat na jakoukoliv otázku, která by mu byla nepříjemná a kdykoliv ukončit průběh rozhovoru.

##### Informace o účastníkovi výzkumu:

jméno a příjmení:

datum narození:

telefon:

e-mail:

##### Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytuji bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty, se sídlem Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Tel.: +420 221 900 111 IČ: 00216208 DIČ: CZ00216208, a to pro účely zpracování dat získaných z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu či z důvodu nabídky účasti na dalších obdobných akcích a pro účely archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným ke výkonu kontroly projektů, v jehož rámci výzkum realizován;
- c) jsem se seznámil/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a také mě byly poskytnuty na Univerzitu Karlovu

v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytuji dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností. Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis:

## ***Příloha B: Vzor scénáře polostrukturovaného rozhovoru***

### **Osnova polostrukturovaného rozhovoru**

#### **I. ÚVODNÍ ČÁST, PŘEDSTAVENÍ**

1. Žádost o souhlas s nahráním rozhovoru na diktafon, v případě osobního setkání podepsání informovaného souhlasu
2. Představení tazatele a jeho studia
3. Informace o cílech diplomové práce a cíle šetření
4. Informování respondenta o možnosti kdykoli přerušit či ukončit rozhovor, pokud se ocitne v nekomfortní zóně. Zároveň informování o možnosti přeskočit otázku, pokud by byla respondentovi nepříjemná

#### **II. DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE**

1. Identifikace respondenta
2. Pohlaví
3. Věk respondenta
4. Bydliště respondenta
5. Informace o nejvyšším dosaženém vzdělání

#### **III. INFORMACE O KURZU, KTERÝ RESPONDENT NAVŠTĚVUJE**

1. Jaký jazyk se respondent učí
2. Začal se respondent tomuto jazyku věnovat až v rámci jazykových kurzů, nebo má k němu i jiný vztah?
3. Jakou formou se respondent kurzu účastní (prezenčně/online/jinou formou)
4. Jedná se o individuální, nebo skupinovou výuku?
5. Kolikátý kurz cizího jazyka respondent navštěvuje? Případně zkoušel i jiný?
6. Jak se respondent o kurzu jazyka dozvěděl?
7. Chystá se respondent po dokončení kurzu navštěvovat další kurz jazyka?  
- Proč ano, proč ne?

#### **IV. MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ V JAZYKOVÉM KURZU**

8. Proč se respondent rozhodl zrovna pro jazykové vzdělávání?
9. Co respondenta motivuje se daný jazyk učit? Co ho motivuje k chození na daný, či jiný kurz?
10. Účastní se respondent i jiného vzdělávání, než je jazykový kurz
11. V případě, že se jedná o skupinový kurz – setkává se respondent rád s ostatními účastníky kurzu? Navazuje s nimi kontakt i mimo prostředí kurzu? Proč ano/ne? Chtěl by případně navázat bližší vztahy?  
V případě, že jde o kurz individuální – vnímá absenci „spolu studujících“ jako negativní, či pozitivní jev?
12. Má respondent pocit, že účast na jazykovém vzdělávání nějak ovlivnilo jeho sociální život a vazby?  
Pokud ano, jak?
13. Pociťuje respondent, že by účast na jazykovém kurzu nějak ovlivnila jeho psychický či fyzický stav?  
Pokud ano, jak?
14. Má respondent pocit, že se účastí v jazykovém kurzu rozvíjí? Pociťuje přínos?

15. Existuje něco, co respondenti v účasti na jazykovém kurzu nevyhovuje? Co by změnil?  
Co by mu pomohlo?
16. Chce respondent doplnit cokoli k předchozím otázkám?

#### V. ZÁVĚR ROZHOVORU, UKONČENÍ

1. Vyjasnění případných nesrovnalostí
2. Ujistění o možnosti dalšího kontaktu v případě potřeby
3. Poděkování a rozloučení