

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Mediální gramotnost seniorů

Nikola Koutová

Diplomová práce

2019

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Nikola Koutová**
Osobní číslo: **H17369**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **Mediální gramotnost seniorů**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce bude zaměřena na téma mediální gramotnosti u seniorů. Práce bude rozdělena do dvou částí teoretické a praktické. V teoretické části se práce bude zabývat vymezením pojmů a dosavadními poznatky, které se problematiky týkají. V praktické části bude využita kvantitativní metoda. Data budou získána dotazníkovým šetřením. Cílem práce bude zjistit, jak senioři zvládají obstat v dnešním mediálním světě a do jaké míry dokáží rozlišovat věrohodnost informací vyskytujících se na internetu.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

- BURTON, Graeme. Úvod do studia médií. Brno: Barrister & Principal, 2001. ISBN 80-85947-67-6.
- GAVORA, Peter, Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 8085931-79-6.
- JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. Masová média. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3.
- JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. Média a společnost. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-697-7.
- JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK, ed. Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. Praha: Radioservis, 2007. ISBN 978-80-86212-58-6.
- LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. Communication review[online]. Taylor & Francis Group, 2004, 7(1), 3-14. ISSN 1071-4421. Dostupné z: <http://eprints.lse.ac.uk/1017/>
- LIVINGSTONE, Sonia. What is media literacy? [online]. 2004, 32(3), 18 - 20. ISSN 0309-118X. Dostupné z: [http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf)
- MCQUAIL, Denis. Úvod do teorie masové komunikace. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-200-9.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Albín Škoviera, Ph.D.

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **1. dubna 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. června 2019**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan



L.S.



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 27. listopadu 2017

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne

Bc. Nikola Koutová

Ráda bych zde poděkovala všem, co mi byli nápomocni při vypracování diplomové práce.
Především pak mému vedoucímu doc. PhDr. Albínu Škovierovi, Ph.D.

Anotace: Diplomová práce se věnuje mediální gramotnosti seniorů. Teoretická část práce se zaměřuje na média a s tím spojenou mediální gramotnost, dále pak na celoživotní vzdělávání, především na vzdělávání seniorů. Empirická část zjišťuje mediální gramotnost seniorů. Pro tuto část práce bylo zvoleno kvantitativní metody, a to dotazníkového šetření. Cílem práce je zjistit, jak senioři zvládají obstat v mediálním světě.

Klíčová slova: senior, celoživotní vzdělávání, média, mediální gramotnost

Annotation: This diploma thesis deals with media literacy of seniors. The theoretical part focuses on media, media literacy and lifelong learning, especially on education of seniors. The empirical part uses quantitative method in the form of questionnaire survey to investigate senior media literacy. The aim of this thesis is to discover how seniors manage to succeed in the modern world full of media.

Key words: elderly, lifelong learning, media, media literacy

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část.....	10
1. Stáří.....	10
1.1. Demografický vývoj.....	12
1.2. Vymezení pojmů.....	12
1.3. Aspekty stáří.....	14
1.4. Koncept úspěšného stárnutí.....	16
2. Volný čas.....	19
2.1. Volnočasové aktivity.....	19
2.2. Funkce volného času.....	20
3. Vzdělávání dospělých.....	23
3.1. Celoživotní vzdělávání.....	24
3.2. Vývoj konceptu celoživotního vzdělávání.....	25
3.3. Současné pojetí.....	27
3.4. Vzdělávání seniorů v zahraničí.....	28
3.5. Vzdělávání seniorů.....	29
3.6. Funkce vzdělávání seniorů.....	31
3.7. Motivace ke vzdělávání.....	31
3.8. Formy vzdělávání.....	32
4. Média.....	35
4.1. Masová média.....	37
4.2. Otázka vlastnictví médií.....	37
4.3. Vliv a moc médií.....	38
4.4. Účinky médií.....	40
4.5. Hrozby médií.....	42
4.6. Mediální výchova.....	43

4.7. Mediální gramotnost.....	45
Empirická část	48
5. Cíl výzkumu.....	48
5.1. Metoda výzkumu	48
5.2. Charakteristika výzkumného souboru	48
5.3. Struktura dotazníku.....	48
5.4. Výsledky dotazníkového šetření	49
5.5. Shrnutí dotazníkového šetření.....	58
5.6. Hypotézy	60
5.7. Ověření hypotéz	60
5.8. Shrnutí výsledků hypotéz.....	65
5.9. Diskuze	66
6. Závěr.....	68
7. Seznam zdrojů.....	69
8. Seznam rovnic, tabulek, grafů	72
9. Přílohy	73

Úvod

Média jsou součástí našich životů, nenalezneme domácnost, která by nevladnla televizi, přístroj s internetovým připojením nebo alespoň rádio. Média, a především internet, k nám šíří množství informací za velmi krátký čas. Tudíž máme nové události a nepřeborné informace vždy a rychle k dispozici. Otázkou zůstává, jaký vliv na nás mají tato média a jak jsou informace pravdivé. Ověřujeme si vždy tyto informace, nebo je bereme jako fakt? Jelikož internet a ostatní média nejsou doménou jen mladých lidí, ale i seniorů, je otázkou, jestli nejsou ohroženější skupinou než mladší lidé, kteří s médii žijí po celý svůj život a setkávají se s nějakou formou výuky o médiích ve vzdělávacích institucích.

Je všeobecně známo, že populace, nejenom česká, stárne. Procento seniorů v populaci se zvyšuje a předpokládá se, že i nadále bude stárnout. Je tedy důležité se zaměřovat na kvalitní vyžití volného času seniorů a jejich vzdělávání v oblasti, která je pro ně nová a mohla pro ně představovat hrozbu.

Předkládaná práce je rozdělena do dvou částí, a to teoretické a empirické.

V teoretické části práce jsou představeny pojmy média, celoživotní vzdělávání, andragogika a gerontopedagogika. Jsou zde vymezeny i pojmy jako je stáří a rozdíl mezi chápáním seniora a důchodce. V kapitole média využívám svých poznatků, které jsem se již použila pro svoji bakalářskou práci na téma „Mediální obraz uprchlíků“.

V praktické části je využito kvantitativního dotazníkového šetření. Dotazník byl určen pro ženy i muže ve věku 65 let a výše. Následně jsou názorně představeny výsledky dotazníkového šetření. Součástí praktické části jsou hypotézy, které jsou zde statistickými metodami ověřeny.

Média pro nás budou i nadále nedílnou součástí. Jsou všudypřítomná, a proto je důležité se o nich a jejich nástrahách učit a být na ně připraven.

Teoretická část

1. Stáří

Stáří je přirozenou součástí života. Stárnutí je doprovázeno mnoha změnami, které ovlivňují jedince a změny se projevují v období 4. nebo 5. decennia, podle náročnosti prostředí.

Stáří lze chápat třemi způsoby, a to:

- a) Biologické stáří
- b) Sociální stáří
- c) Kalendářní stáří

- a) Biologické stáří

Toto hypotetické označení je spojováno se změnami, které přináší choroby, jenž se vyskytují s přibývajícím věkem. Určení biologického stáří by mělo být výstižnější než kalendářní stáří, jelikož lidé stejného kalendářního stáří se liší v oblasti involučních změn (Mühlpachr, 2004, s. 19).

Příčiny stárnutí nejsou stále vysvětleny. Je mnoho hypotéz, které se snaží stárnutí vysvětlit a můžeme je rozdělit do dvou skupin. Epidemiologický přístup tvrdí, že stárnutí a umírání je nahodilé. Tudíž stárnutí je podmíněno vnějšími a chorobnými vlivy. Také tvrdí, že při optimálních podmínkách je možné dožít se vysokého věku a přirozená smrt jako taková neexistuje. Smrt je vysvětlována jako nehoda. Zatímco gerontologický přístup je založen na hypotézách, které vysvětlují stárnutí a umírání jako zákonité procesy. Dále pak, že přirozená smrt existuje a stárnutí je podmíněno geneticky. Liší se tvrzením, že dlouhověkost neexistuje ani v ideálních podmínkách (Kalvach, 1997, s. 19 In Mühlpachr, 2004, s. 19).

- b) Sociální stáří

„Sociální stáří je dáno změnou rolí, životního způsobu i ekonomického zajištění.“
(Mühlpachr, 2004, 19)

Sociální stáří tedy vymezuje kombinace sociálních změn, anebo dovršení věku, kdy dochází k nároku na odchod do starobního důchodu.

„V souvislosti se sociálním stářím lze hovořit o sociální periodizaci života.“ (Mühlpach, 2004, 19) Periodizace života člení lidský život do 3 až 4 období věků. A toto označení se využívá i pro pojmenování – např. Univerzita třetího věku.

Pokud budeme mluvit o tzv. věcích, rozdělujeme je tedy na:

- **První věk** (Využívá se pro označení předproduktivního věku. Jedná se o období dětství a mládí. V tomto období dochází především k vývoji, vzdělávání, získávání zkušeností a znalostí.)
- **Druhý věk** (Druhý věk je období dospělosti. Zde dochází především k produktivitě, jak sociální, tak biologické a pracovní.)
- **Třetí věk** (Třetím věkem se označuje období stáří. Období, kdy dochází k poklesu zdatnosti.)
- **Čtvrtý věk** (Označuje se také jako fáze závislosti. Toto označení je však nesprávné, vyvolává mylnou představu o nesoběstačnosti) (Mühlpachr, 2004, s. 19–20).

c) Kalendářní věk

„Výhodou kalendářního vymezení stáří je jednoznačnost, jednoduchost a snadná komparace.“ (Mühlpachr, 2004, s. 19)

V 60. letech 20. století Světová zdravotnická organizace označila za hranici stáří 60 let. K tomuto rozhodnutí došla, když se držela patnáctileté členitosti života. Toto doporučené členění uvádí Příhoda (1974, s. 62). Rozdělení jednotlivých období je tedy:

- „15–29 *pubescence a mecitma*
- 30–44 *adultium*
- 45–59 *interevium, střední věk*
- 60–74 *senescence, počínající, časné stáří*
- 75–89 *kmetství, senium, vlastní stáří*
- 90 a více *patriarchium, dlouhověkost*“

Je velmi složité ohraničit přesné hranice jednotlivých period života. Důležitost periodizace lidského života tkví v tom, že můžeme jednodušeji rozlišovat potřeby jedince vůči společnosti (Mühlpachr, 2004, s. 19).

1.1. Demografický vývoj

Společnost stárne a probíhá tomu tak na celosvětové úrovni, avšak nejrychleji v Evropě. Tento fakt potvrzuje předpoklad vývoje stárnutí populace, kdy v roce 2050 má být podíl obyvatelstva staršího 60 let až 35 % (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 11). Český statistický úřad předpokládá vývoj toho trendu tak, že v roce 2020 bude podíl seniorů až 28 % (1/3 obyvatelstva). Největší nárůst se očekává v kategorii dlouhověkých, tedy osob starších 85 let. V této kategorii se očekává nárůst až na půl milionu osob v tomto věku (Projekce obyvatelstva České republiky, 2013, s. 6).

Stinnou stránkou tohoto trendu je, že se zvyšuje počet nevydělavajících, a tudíž čerpají pouze finanční prostředky. Tento trend může mít závažné ekonomické důsledky. Stuart-Hamilton (1999 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 11) „(...) *hovoří v souvislosti se zatěžováním ekonomiky 21. století v důsledku „šednutí“ populace dokonce o tzv. demografické časované bombě.*“

Taktéž je důležité si položit otázku, jak s tímto trendem naložit. Je nutné zjistit, jak vyplňovat koncept aktivního stárnutí a jakou roli ve společnosti seniorům přiřadit. Hasmanová Marhánková (2013, s. 13 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 11) uvádí, že: „*slovní spojení aktivní stárnutí se nejčastěji skloňuje v souvislosti se zapojením seniorů na trhu práce či právě s celoživotním vzdáváním.*“ Dokonce termín aktivní stárnutí byl přijat Světovou zdravotnickou organizací koncem 90. let. Dle Světové zdravotnické organizace (2002, s. 12 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 12) aktivní stárnutí znamená především to, že je nutné, aby senioři měli možnost aktivně se podílet na dění ve společnosti ve všech fázích života.

Aktivní stárnutí tedy nabízí možnost, jak pokračovat v aktivitách, o které se člověk zajímal nebo o které se zajímá. Je to řešení, jak pro společnost, tak pro seniory (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 12).

1.2. Vymezení pojmů

Důchodcem se člověk stává, když opouští zaměstnání a začíná pobírat starobní důchod, tedy dosáhl věku, kdy může odejít do důchodu. Zároveň splněním podmínek k odchodu do důchodu člověk splní sociální vstup do fáze stáří (tzv. sociálního stáří). Tento sociální fenomén lze datovat do poloviny 20. století, jedná se tedy o poměrně nový přístup.

V této době se tvořil nový sociální systém, který by zabezpečoval příjem v pozdějším věku. Odchod do důchodu můžeme chápat jako regulaci pracovního trhu, kdy osoby odcházejí a uvolňují pracovní místa. Hranice odchodu do důchodu se posouvá výše s hledem na demografický vývoj a současně se také zvyšuje šance na dožití vyššího věku (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 50).

Na odchod do důchodu je možné nahlížet několika pohledy. Můžeme hovořit o životní události, časovém období, ale i o sociální instituci. *„Není to pouhé datum, jakkoli (individuálně i sociálně) významné, je to určitý časový prostor, který se otevírá, má (relativně dlouhé) trvání, zásadním způsobem mění způsob života včetně organizace každodenního času a vyžaduje určitý program.“* (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 50) Odchod do důchodu představuje především změnu v sociálním statusu, dále také přináší změnu v organizaci aktivit ve volném čase, který se zde nově objeví. Avšak může se zde objevit mnoho rizik, které se mohou vyskytlou změnou připojit k životu seniora. V tomto období se můžeme setkat se snížením sebevědomí nebo může dojít až k chudobě v případě vzniku nenadálých faktorů, kdy je jedinec odkázán na starobní důchod (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 50).

Penzionování má za následek dle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 50–51):

- *„Ztrátu profese a s ní spojenou změnu identity (z člověka jako nositele určité profese se stává „starobní důchodce“ – ve většině společností se tím snižuje jeho sociální status)*
- *Omezení nebo ztrátu sociálních kontaktů se spolupracovníky*
- *Snížení materiálního standardu (závislost na sociálních příjmech – starobním důchodu, sociálních dávkách)*
- *Radikální změnu životního stylu a nutnost vytvoření stylu nového (reorganizace času, jeho náplně)“*

Díky všem těmto aspektům dochází k velké změně v životě jedince a zároveň dochází ke změnám identity a image. Jedná se o kritický bod v životě člověka, a proto se můžou vyskytovat různé další problémy. Jedinec může vnímat tento odchod hůře v případě, že odešel do předčasného starobního důchodu nebo necítil potřebu odejít (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 50). Mimo jiné je důležité pro člověka, aby se s touto změnou vyrovnal například pracovním nebo jiným uplatněním, důležitá je také potřeba seberealizace, sociální a finanční potřeby nebo možnost plánovat s partnerem. (Alan, 1989 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 50)

Možný (1999) poukazuje i na rozdíl ve vnímání odchodu do důchodu mezi muži a ženami. Udává, že tento rozdíl může způsobovat ten fakt, že ženy častěji pracují v privátním sektoru, zatímco muži se orientují spíše na veřejný sektor. Z tohoto důvodu je pro muže odchod mnohem větší ztrátou.

Zatímco senior není v českém prostředí nijak jasněji vymezen, a to ani v legislativě a odborné literatuře. Dle Českého statistického úřadu je pojem senior používán jako synonymum pro člověka, který pobírá starobní důchod (ČSÚ, 2012 in Špatenková, Smékalová, 2015, s. 47).

1.3.Aspekty stáří

Stáří provází změny v oblasti biologické, sociální, ale i psychické a projevují se u jednotlivců individuálně. Tyto změny nepřicházejí jednotlivě, ale jsou provázané. Některé změny, hlavně ty fyzické, lze napravit vnějším zásahem (Janiš, Skopalová, 2016, s. 41–42).

1.3.1. Fyzické změny

Pro mnohé jsou právě fyzické změny tou největší obavou ze stáří. Řadíme sem především různá onemocnění, která se pojí se stářím. Jsou to onemocnění kardiovaskulárního systému, pohybového aparátu apod (Hairi, Avedano, Mackebach, 2008: Řičan, 2006 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 42). Na zdravotní stav a rychlost fyzických změn má vliv několik faktorů. Mezi tyto faktory patří životní styl, typ zaměstnání, genetické predispozice a také exogenní faktory (vnější prostředí) (Vágnerová, 2007 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 42). Jedna z nejčastějších a nejvýraznějších změn nastává u smyslových orgánů. Dochází ke zhoršení zraku. Snižuje se ostrost vnímání jednotlivých barev, zmenšuje se zorné pole atd. K dalším významným změnám dochází v oblasti sluchu. Začíná se projevovat nedoslýchavost, snižuje se schopnost vnímat zvuky o vysokých frekvencích. Tyto změny se projevují v důsledku změn v kostech středního ucha (Stuart-Hamilton, 1999, s. 29–34 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 43) U ostatních smyslů k tak závažným změnám nedochází (Janiš, Skopalová, 2016, s. 43).

Dalším významným prvkem, který se projevuje ve stáří, je snižování autonomie. Autonomií zde rozumíme nepotřebovat pomoc od druhých. Tímto způsobem si autonomii vysvětlují i jednotliví senioři (Sýkorová, 2007 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 43). Tento

fakt si ověřila Sýkorová (2007) ve svém výzkumu. Rozdělila odpovědi od seniorů do 4 oblastí:

- „být schopen či umět postarat se o sebe a domácnost sám;
- Nepotřebovat druhé, respektive nebýt na ně odkázán;
- Nemuset žádat o pomoc druhé, doprošovat se a nebýt jim zavázán;
- Nezatěžovat druhé“ (Sýkorová, 2007, s. 86 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 43)

1.3.2. Biologické změny

Biologické změny se týkají genetických predispozic, morfologických a funkčních změn. Stárnutí rozdělujeme na primární a sekundární podle rychlosti biologických změn. Tyto změny probíhají u každého individuálně. Primární stárnutí je definováno: *„biologickými změnami spojenými s věkem jedince, jež nezávisí na stávajícím celkovém zdravotním stavu člověka nebo na vnějších vlivech prostředí.“* (Janiš, Skopalová, 2016, s. 44) Sekundární stárnutí je opakem toho primárního. Všechny tyto změny mají vliv na volný čas seniorů. Senior mění aktivity nebo jejich intenzitu. Díky volnočasovým aktivitám, které lze realizovat již před seniorským věkem, je možné snížit riziko těchto změn (Janiš, Skopalová, 2016, s. 43–44).

1.3.3. Psychické změny

Pro stárnutí je typický úbytek mozkové tkáně, tento úbytek se pohybuje v rozmezí 10–15 % hmotnosti mozku, a to se projevuje i v oblasti psychické (Stuart- Hamilton, 1999 in Janiš, Skopalová, 2016, s. 45). K největším změnám dochází v oblasti kognitivních funkcí. Nejlépe změnu pojmenujeme výrazem „zpomalení“. Senioři informace zpracovávají déle a jejich reakční doba se prodlužuje. Dále stárnutí ovlivňuje paměť, jelikož senioři nedokážou eliminovat nadbytečné podněty (Stuart- Hamilton, 1999: Vágnerová, 2007 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 46). Nejzávažnější změnou, ke které může dojít, je demence, a to různých typů (Gruss, 2009: Říčan, 2006 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 47). Jelikož v tomto věku jsou časté ztráty blízkých, odchod do důchodu, imobilita, jsou velmi časté i deprese (Janiš, Skopalová, 2016, s. 47).

1.3.4. Socioekonomické změny

Změny v socioekonomické oblasti jsou často spojené s psychickými změnami a fyzickými změnami. Změny v této oblasti si senioři dlouho nepřipouští. Je možné, že senioři se dostanou na pokraj chudoby. Senioři jsou velmi ohroženou skupinou. V oblasti sociálních změn jsou důležité dva aspekty. Jedním z nich je odchod do starobního důchodu. Senioři ztrácí kontakt se svými spolupracovníky, odcházejí děti a musí se vyrovnat s novým režimem dne. Druhým aspektem je snížení seniorova finančního příjmu (Janiš, Skopalová, 2016, s. 49–50).

Senioři se často váží na rodinu. Děje se tomu možná proto, že se snižují finanční příjmy a senioři nejsou schopni si zaplatit aktivity ve volném čase (Janiš, Skopalová, 2016, s. 50).

1.4. Koncept úspěšného stárnutí

Tento koncept vznikl především v USA. Zdůrazňuje zlepšování zdravotního a funkčního stavu stárnoucích osob s důrazem na prevenci vzniku závislosti (Mühlpachr, 2004, s. 34). „*Nejen pouhé oddálení nemocnosti, ale dokonce její komprese nemohou zabránit nárůstu potřeby dlouhodobé zdravotně sociální péče v souvislosti s absolutním přibýváním seniorů ve společnosti.*“ (Mühlpachr, 2004, s. 34)

V případě, že takto uvažujeme, lze stárnutí chápat třemi způsoby:

- Obvyklé, normální – celkový stav (zdravotní, sociální) je v normě dle dané společnosti, případně mezinárodního standardu
- Úspěšné – zdravotní stav a funkční limity jsou nad průměrem normy společnosti. Do 9. decentia je senior soběstačný.
- Neúspěšné, patologické – zdravotní stav a funkční stav je v průměru horší. Projevuje se náchylnost k chorobám vyššího věku a jejich průběh je velmi intenzivní. Objevuje se dojem vyššího biologického věku než kalendářního věku, to znamená, že se projevuje předčasné stárnutí. (Mühlpachr, 2004, s. 34).

Se stárnutím a stářím se lidé vyrovnávají různě. Mezi důležité faktory, které ovlivňují vnímání stárnutí, řadíme ekonomické zázemí, fyzický stav a především to, jak stárnutí vnímá sám jedinec (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 59). Strategie, které jedinci uplatňují, můžeme

rozdělit následovně (srov. Haškovcová, 2010; Klevetová, Dlabalová, 2008 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 59-60):

- Konstruktivní strategie. V tomto případě se jedinec smířil s tím, že stárne a se stářím. Smířil se také s tím, jaké změny stáří a stárnutí přináší. Jedinec je soběstačný a aktivní. Stále vyhledává formy vyžití a možnosti seberealizace. Dále pak má radost ze života a je stále v kontaktu s lidmi a rád s nimi tráví čas. V jeho anamnéze je uvedeno šťastné dětství, spokojená dospělost, manželství a rodičovství. Také smrt přijímá jako součást života a nemá z ní nadměrný strach.
- Strategie závislosti. V tomto případě je jedinec pasivní a zároveň závislý na ostatních. I přesto je velmi vyrovnaný s odchodem do důchodu a jeho průběhem. Není nijak iniciativní, veškeré aktivity přenechává na ostatních. Je závislý na partnerovi, dětech nebo jiných osobách. Nemá potřebu se nějak seberealizovat. Také je spokojený, protože odchodem do starobního důchodu získal klid, soukromí, odpočinek a pohodlí.
- Strategie obranná. Tito lidé jsou velmi hyperaktivní, mají potřebu ukázat, že „na to stále mají“. Toto chování má za cíl jen zakrýt jejich negativní myšlenky. Zároveň jsou velmi soběstační. S odchodem do důchodu nejsou smířeni. Bývali to většinou velmi úspěšní lidé, kteří si nechtějí připustit odchod na odpočinek. Tito jedinci bývají často také konfliktní, protože se s penzí nesmířili.
- Strategie hostility. Tito jedinci jsou nepřátelští ke všem a stále si na někoho nebo něco stěžují. S mladými lidmi si nerozumí a jsou především závistiví. Své neúspěchy svalují na okolí. Bývají agresivní a mrzutí.
- Strategie sebenenávisti. Oproti předchozí strategii jsou jedinci nepřátelští a nenávist obrací proti sobě. Svůj předchozí život hodnotí negativně. Tito jedinci jsou přehnaně sebekritičtí, cítí se osaměle a neužitečně. V práci měli konflikty se spolupracovníky, v anamnéze se vyskytují i špatné vztahy s rodiči, parterý, dětmi. Nemají potřebu být v důchodu aktivní a smrt přijímají jako vysvobození.

Výše uvedené strategie jsou neměnné. Vycházejí z toho, jak jedinec žil svůj život před odchodem do starobního důchodu. Konceptem úspěšného stárnutí považujeme jen některé z těchto teorií. Jsou teorie, které přijímají stárnutí a smrt jako nedílnou součást života a jedinci jsou s ní smířeni. Zatímco strategie, kdy jsou jedinci pasivní, přehnaně hyperaktivní nebo mají strach ze stáří, se považují za méně úspěšné. Těmto lidem

můžeme pomoci jen tím, že jim ulehčíme život a snažíme se ho pro ně udělat snesitelnější (Křivohlavý, 2001; Rowe, Kahn, 1997 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 61).

Za úspěšné stárnutí chápeme to, když se jedinec neustále dokáže přizpůsobovat měnícímu se postavení, měnící se integritě a trápení (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 61). „*V souvislosti se ztrátou původních sociálních rolí a zdrojů, například při odchodu do důchodu, vyžaduje proces adaptace na stárnutí a stáří neutuchající snahu o nahrazení ztracených sociálních kontaktů jinými kontakty a vztahy, akceptování omezení a nalézání nových způsobů fungování, které vedou k pocitu smysluplného a naplněného života.*“ (Hasmanová Marhánková, 2013 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 61)

2. Volný čas

Dle Bakaláře (1978) „*Je volný čas pouze fikce. Údajný volný čas je nedílnou součástí lidského života, a proto nemůže existovat odděleně od práce, spánku apod.*“ Je nezbytné, abychom si uvědomili, že volný čas existuje, a to i v případě, že někteří lidé tvrdí, že volný čas nedovedou ve svém životě rozeznat. To znamená, že nerozlišují mezi časem volným a časem jiným (pracovním, školním). Můžeme to chápat jen jako fakt, že jedinec nemá volný čas, nikoliv, že neexistuje.

Volný čas můžeme chápat dvěma způsoby. Prvním způsobem je reziduální teorie volného času. V tomto případě chápeme volný čas jako: „*čas zbytkový, který zůstane po odečtení povinných činností.*“ (Janiš, Skopalová, 2016, s. 14) Z výzkumu Žumárové a Bencové (2010 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 15) vychází, že senioři a mládež mají podobně stejného času. Jedná se o 6,5 hodiny denně, pro příklad pracující člověk má 6,06 hodiny volného času denně. K výše uvedené definici volného času je nutné přiřadit dva důležité termíny – čas vázaný a čas polovolný. První termín můžeme určit jako čas, kdy máme volno, ale musíme něco vykonat a čas polovolný zahrnuje takové aktivity, které sice děláme dobrovolně, ale jsou i nutností (Pácl In Spousta et al., 1997 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 15).

Druhou teorií je pozitivní vymezení. Bakalář (1978, s. 65) to definuje jako: „*čas, v němž člověk svobodně volí a koná takové činnosti, které mu přinášejí potěšení, zábavu, odpočinek, které více či méně rozvíjí a obnovují jeho tělesné a duševní schopnosti, popřípadě tvůrčí síly.*“

V případě, že budeme mluvit o volném času seniorů, můžeme využít specifickou definici volného času. Dle Janiše ml. (2011, s. 694 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 17) je „*volný čas seniorů takový čas, kdy jsou provozovány zájmové aktivity na základě fyzických, psychických, sociálních a zájmových aspektů jednotlivých osob, které jsou vykonávány mimo čas věnovaný péči o vlastní osobu, domácnost, rodinu a uspokojování základních potřeb jedince v seniorském věku. Jedná se o takové aktivity, které přinášejí radost, zábavu, spokojenost, potěšení a uspokojení.*“

2.1. Volnočasové aktivity

Volnočasové aktivity si senioři volí podle toho, v jaké jsou zdravotní a finanční situaci. Toto jsou dva základní aspekty, podle kterých se senioři rozhodují. Volnočasové aktivity si

volíme úměrně k věku, ale největší změny ve volbě nastanou právě po odchodu do starobního důchodu. Změnu může ovlivnit způsob života před odchodem do starobního důchodu, volby aktivit v produktivním věku a preseniorská příprava (Janiš, Skopalová, 2016, s. 74).

Změny volnočasových aktivit popsali Kasper a Lubecki (2003 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 74 –76) následovně:

- a) Senioři pokračují v aktivitách, které dělali již před odchodem do důchodu. Toto označujeme za ideální stav. Senioři mohou pokračovat v tom, co dělali rádi a nedochází k velkým zásahům do jejich života. Tyto aktivity musí být stále finančně přijatelné i při pobírání starobního důchodu. Je možné, že některé aktivity, kterých si aktivně užívali, se pro seniory mohou s postupujícím věkem stávat nemožné. Naopak některé aktivity se nemusí vytratit ze životního stylu nikdy (např. návštěvy divadel), tyto aktivity nazýváme receptivní.
- b) Druhou možností je, že senioři začnou některé aktivity zařazovat intenzivněji. Senioři těmito aktivitami stráví mnoho času. V tomto ohledu se především uvažuje o turistice a cestování nebo o aktivitách, které si senioři „odkládali na důchod“.
- c) Další možností je, že senioři zařadí úplně nové volnočasové aktivity. Taktéž se hovoří o aktivitách, na které neměli během předchozího produktivního věku čas. U nových aktivit se musí zohlednit jejich časová, finanční a fyzická náročnost pro seniora. A to také z toho důvodu, že aktivity může senior měnit, aby vyzkoušel to, co ho bude bavit.
- d) V případě, že senior vykonával práci, která lze následně vykonávat jako volnočasová aktivita, je tedy možnost v ní pokračovat. V této aktivitě je rozhodující pracovní pozice a náplň, kterou senior vykonával. Příkladem může být učitelka v mateřské škole, která v seniorském věku pokračuje jako dobrovolník v práci s dětmi.
- e) Poslední možností je transformace každodenních aktivit na volnočasové. Avšak ne každá aktivita lze takto proměnit. Například to může být nakupování nebo vaření.

2.2.Funkce volného času

Efektivní využívání volného času můžeme rozdělit do několika kategorií. Jednotlivé kategorie neexistují odděleně, ale probíhají současně. Zároveň záleží i na zvolené volnočasové aktivitě.

Jedno z mnoha dělení uvádí i Pávková a kol. (2002, s. 39), jedná se o:

- „*výchovně-vzdělávací funkce,*
- *Zdravotní funkce,*
- *Sociální funkce,*
- *Preventivní funkce.*“

Ačkoliv se Pávková primárně zabývá volnočasovými aktivitami pro děti a mládež, je možné toto dělení aplikovat také na seniory (2002, s. 39). Dalším dělením, které vymezuje funkce podrobněji, je dělení od Opaschowského (1996, s. 93–94 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 24–25). Jednotlivé funkce volného času jsou:

- „*rekreace – zotavení a upevnění zdraví, načerpání nových fyzických a psychických sil, uspokojování sexuálních potřeb, zajištění spánku a odpočinku,*
- *Kompenzace – rozptýlení, povyražení, zábava, obveselení, psychickou úlevu, oprostění se od dodržování pravidel a norem, kompenzaci jednostranné zátěže,*
- *Edukace – potřeba poznávání, učení se, touha stále se dovídat nové informace,*
- *Kontemplace – oddych, odpočinek, klid, sebereflexe, uvědomění si volného času, zamyšlení se nad svým životem, osvobození se od stresových situací, rozjímání sama nad sebou, hledání vlastní identity,*
- *Komunikace – posilování sociálních vztahů a celkové soudržnosti, vyhledávání nových sociálních vztahů, trávení času s přáteli,*
- *Integrace – ve smyslu skupinových činností, podporuje sounáležitost, potřebu kolektivního vztahu, potřebu uznání, toleranci a důvěru,*
- *Participace – spoluúčast na volnočasových aktivitách, angažovanost, spoluúčast na něčem, spolurozhodování se,*
- *Enkultura – kreativní seberozvíjení, projev vlastní činnosti a zúčastnění se v oblasti kulturního života, uspokojuje touhu po uplatnění se ve společnosti, po růstu osobnosti z hlediska schopností a dovedností.*“

Autoři publikace se shodují na tom, že výše zmíněné dělení je nejlépe aplikovatelné pro seniory. Dělení extrahují do tří nejpodstatnějších kategorií, které nejvíce ovlivňují seniory.

a. Výchovně-vzdělávací funkce

Vzdělávání a výchova jsou vždy propojené, nikdy se neděje jen jednoho. Vzdělávání a výchova probíhají celý život, je to neukončený proces. Pedagogické ovlivňování času je součástí i života seniorů. Volnočasové aktivity jsou jedinou možností, kdy můžeme aktivně působit na seniory v oblasti vzdělávání (Janiš, Skopalová, 2016, s. 26).

„Ve volném čase můžeme na seniory výchovně působit záměrně, nezáměrně, přímo, nepřímo nebo přirozeně kombinací uvedeného. Záměrné výchovné působení ve volném čase je zpravidla připravené, chtěné a sledující formulované cíle nebo záměry.“ (Janiš, Skopalová, 2016, s. 26) Nezáměrné působení je přesným opakem záměrného působení, to znamená, že je neúmyslné, nechtěné a většinou neuvědomělé. Takové působení může být směřováno od přátel nebo rodiny. Přímé působení vykonáváme, když dochází k vlivu na jedince. Zatímco při nepřímém působení jsou vytvářeny podmínky, které mají za cíl výchovně působit (Kraus, 2008 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 26–27). Cílem vzdělávací funkce u seniorů je poskytnout jim nové znalosti, které využijí v praktickém životě. Zároveň je důležité poskytovat znalosti z oblastí, ve kterých se chtějí sami vzdělávat, rozšiřovat svoje znalosti nebo se pouze dozvědět něco nového (Janiš, Skopalová, 2016, s. 28).

b. Zdravotní funkce

„Zdraví se zakládá v nerušeném pravidelném průběhu vší činnosti lidského těla, zaručující trvalý pocit blaha a pracovní zdatnost, jež jest úměrna silám člověka a jeho věku.“ (Weigner, 1912, s. 12 In Janiš, Skopalová, 2016, s. 30)

Mezi zdravotní funkce neřadíme jen fyzické volnočasové aktivity. Pro seniory je velmi důležitá i duševní pohoda. Duševní pohodě můžeme dojít například setkáváním s přáteli nebo v kolektivu (Janiš, Skopalová, 2016, s. 30).

c. Sociální funkce

„Cílem uvedené funkce u seniorů je přispívat k lepším mezigeneračním vztahům, mezigenerační komunikaci a celkově lepší „náladě“ ve společnosti.“ (Janiš, Skopalová, 2016, s. 31) Sociální funkce má za cíl předcházet ageismu. Také je tato funkce provázaná se zdravotní funkcí (Janiš, Skopalová, 2016, s. 31).

3. Vzdělávání dospělých

„Termín *andragogika* byl vytvořen po vzoru termínu *pedagogika* (*pais, paid-os = chlapec*) obdobným pojmovým rozšířením pojmu *anér, and-os = muž na dospělého člověk + aggé = vedení, výchova (z agó, agein = vésti, řídit)*.“ (Mühlpachr, 2004, s. 127)

Člověk se učil vždy a největší nutnost potřeby vzdělávání se vzniká v období společenských změn a krizí. V jednotlivých zemích neproběhl stejný vývoj vzdělávání dospělých kvůli tomu, že nedošlo ke zrovnoprávnění všech společenských tříd stejně (Beneš, 2008, s. 19).

Termínu *andragogika* bylo využíváno již od první poloviny 19. století a poprvé ho použil Alexander Kapp v roce 1833 (Mühlpachr, 2004, s. 129). Termín vznikl dříve než organizované formy vzdělávání dospělých. Kapp termínu využil ve své publikaci o výchovných myšlenkách v Platonově filozofickém díle. Snažil se oddělit pedagogiku a vzdělávání dospělých (Beneš, 2008, s. 11–12). Později termínu využil v roce 1924 Eugen Rosenstock. Rosenstock chápal *andragogiku* jako veškeré formy vzdělávání dospělých (Mühlpachr, 2004, s. 129).

V českém prostředí se pojmenování *andragogika* příliš nepoužívá, ale využíváme označení vzdělávání dospělých, další vzdělávání apod. V České republice vedlo k jeho zavedení v roce 1989 rozhodnutí MŠMT, které potvrdilo systém studijních, doktorandských a habilitačních oborů na vysokých školách (Beneš, 2008, s. 11).

Dnešní *andragogika* vzniká až v 50. letech 20. století. V této době jsou nejvýznamnější osoby *andragogiky* Heinrich Hanselmann a Franz Pöggeler. První ze jmenovaných definuje *andragogiku* jako terapeutickou disciplínu zaměřenou na dospělé s náboženským charakterem. Zatímco Pöggeler chápe *andragogiku* jako specifickou formu výchovy. Avšak oba se shodují v tom, že dospělé nelze vychovávat, jelikož výchova a změna osobnosti je již dokončena (Mühlpachr, 2004, s. 128). O rozvinutí se prosadil taktéž Ten Have, jehož pojetí ovlivnilo i koncepci olomoucké a bratislavské katedry *andragogiky*. Dále se toto pojmenování začalo prosazovat i v dalších zemích, jako jsou země bývalé Jugoslávie, ale nikdy zcela nenahradilo označení vzdělávání dospělých (Beneš, 2008, s. 11).

Andragogiku tedy můžeme chápat dvěma způsoby, a to:

- „*Jednou se jedná o určitou nauku (doktrínu), která se snaží definovat „správný“ přístup k učícímu se dospělému. Většinou jde o vymezení se v opozici k pedagogice a jejím postupům.*“ (Beneš, 2008, s. 11)
- „*Druhá definice vidí andragogiku jako specifickou součást veškerého myšlení o výchově, vzdělávání a učení se. Vědní a studijní obor vzdělávání dospělých/další vzdělávání a andragogika jsou v tomto případě synonyma. To odpovídá i našemu pojetí.*“ (Beneš, 2008, s. 11)

3.1. Celoživotní vzdělávání

Každý člověk má možnost se v jakékoliv fázi svého života vzdělávat podle svých možností, potřeb a zájmů. Není nutné, aby vzdělávání probíhalo v tradičních institucích. „*Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušenu kontinuitu od kolébky do zralého věku.*“ (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 8) Další vzdělávání by mělo jedince připravovat na nové potřeby doby a naučit novým dovednostem a schopnostem (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 8).

Každý jedinec si projde počátečním vzděláváním, které by mělo být dostatečně zajímavé, jelikož bez dobrého vztahu ke vzdělávání by k další fázi jedinec nepokračoval.

Mezi tyto počáteční fáze patří:

- „*základní vzdělávání (primární a nižší sekundární stupeň – ISCED 1, 2), které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s dobou plnění povinné školní docházky*
- „*střední vzdělávání (vyšší sekundární stupeň – ISCED 3), které má všeobecný nebo odborný charakter, je ukončeno maturitní zkouškou (ISCED 3A), výučním listem (ISCED 3C) nebo závěrečnou zkouškou (ISCED 3C). Součástí středního vzdělání je v ČR i tzv. nástavbové studium pro absolventy středního vzdělání s výučním listem (ISCED 4) ukončené maturitní zkouškou*
- „*terciární vzdělávání (ISCED 5, 6) zahrnuje široký sektor vzdělávací nabídky následující zpravidla po vykonání maturitní zkoušky. Poskytuje specializované vzdělání odborné nebo umělecké. Náleží k němu vysokoškolské vzdělávání uskutečňované vysokými školami, vyšší odborné vzdělávání uskutečňované vyššími odbornými školami a částečně i vyšší odborné vzdělávání v konzervatořích.*“ (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 8–9)

Počáteční vzdělávání může být ukončeno kdykoliv po splnění povinné školní docházky, vstupem na trh práce nebo se člověk může stát ekonomicky neaktivním. Další vzdělávání se zaměřuje na rozšiřování dalších kompetencí a vědomostí, které je důležité pro uplatnění v pracovním, občanském a osobním životě (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 9).

Zároveň můžeme celoživotní vzdělávání rozdělit do tří oblastí, a to:

- Formální vzdělávání
- Neformální vzdělávání
- Informální vzdělávání

Formální vzdělávání je vymezeno právními předpisy a uskutečňuje se ve vzdělávacích institucích (ve školách). Formy, funkce, cíle a snahy tohoto vzdělávání jsou právně upraveny. Řadíme sem především základní vzdělání, střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou, vyšší odborné vzdělání v konzervatoři, vyšší odborné vzdělání a vysokoškolské vzdělání. Absolvování formálního vzdělání je potvrzeno příslušným dokumentem (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 9).

Neformální vzdělávání, na rozdíl od formálního vzdělávání, je zaměřeno na získávání dovedností, vědomostí, které mohou zlepšit společenské a pracovní uplatnění jedince. Toto vzdělávání je poskytováno v různých nestátních organizacích, neziskových organizacích, soukromých organizacích, v zařízeních zaměstnavatelů atd. Mezi neformální vzdělávání patří různorodé rekvalifikační kurzy, školení, kurzy cizích jazyků atd. Nutností je účast lektora. Po absolvování neformálního vzdělávání nedochází k zisku určitého stupně vzdělání (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 9).

Informální vzdělávání je proces, kdy jedinec získává vědomosti a dovednosti z každodenních zkušeností a tím, jak tráví čas v práci, v rodině a ve volném čase. Řadíme sem i sebevzdělávání (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 9).

Celoživotní vzdělávání předpokládá prolínání všech výše uvedených forem (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 9).

3.2. Vývoj konceptu celoživotního vzdělávání

Myšlenka celoživotního vzdělávání není nijak nová, pochází již z dob Komenského. Komenský navrhoval, aby vzdělávání pokrývalo celý život v etapách. V průběhu let se měnily

důvody a očekávání, proč by se člověk měl neustále vzdělávat (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 9).

Koncept celoživotního vzdělávání byl řešen různými organizacemi (Rada Evropy, UNESCO, OECD). V 60. a 70. letech 20. století požadovaly sociální a kulturní rozvoj společnosti díky volnému vzdělávání pro všechny a tímto způsobem byly napsány i veškeré úmluvy UNESCO, které vyšly. Byly zaměřeny především na sociální a kulturní cíle (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 9–10).

Současné pojetí pochází z 90. let 20. století. Zaměřuje se na rozvoj lidských zdrojů se zaměřením na efektivní fungování ekonomiky, to znamená, že je směřován na odborné vzdělávání, které by mělo vést k lepšímu uplatnění v běžném životě. Oproti konceptu ze 70. let je zde přikládán větší důraz na neformální vzdělávání, především na informální učení v různých prostředcích. Dále pak je kladen důraz i na to, aby jedinci zůstali ve vzdělávacím procesu do 17–18 let, tedy aby absolvovali sekundární vzdělávání (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 10–11).

Pojetí konceptu z 90. let je prezentováno v několika dokumentech, kterými jsou:

V roce 1996 byly vydány 3 důležité dokumenty, které pojednávají o celoživotním vzdělávání. Z tohoto důvodu je rok 1996 označován jako rok celoživotního vzdělávání (Mühlpachr, 2004, s. 125).

Dále zmiňuji tyto důležité dokumenty s jejich krátkým shrnutím, jelikož napomáhaly utvářet program celoživotního vzdělávání.

„Jsou to: Learning: The treasure within (UNESCO), Lifelong learning for all (OECD) a White Paper on education and training: Teaching and learning – towards the learning society (European Commission).“ (Mühlpachr, 2004, s. 125–126)

„Learning: The treasure within – Učení: dosažitelný poklad je zpráva pro UNESCO, Mezinárodní komise pro výchovu a vzdělávání v XXI. století. Tuto komisi expertů z celého světa ustavil Frederico Mayor, generální ředitel UNESCO a vedl ji Jacques Delors, bývalý prezident Evropské komise. Tato zpráva je výsledkem procesu konzultací a analýzy ve světovém měřítku, provedených během tří let, který vyústil do návrhu ustanovení celoživotního učení. Jak to již často v případě dokumentů UNESCO bývá, tón této zprávy je převážně filozofický.“ (Mühlpachr, 2004, s. 126)

„*Lifelong learning for all – Celoživotní učení pro všechny* je referát ze schůze výchovně vzdělávacího výboru na ministerské úrovni z 16. –17. 1. 1996. Obsahuje přehled hlavních politických otázek, diskutovaných ministry výchovy, úplný text Communiqué, které ministři vydali na schůzi, jakož i výzkumné podklady připravené OECD pro tuto schůzi. Tento referát, jako většina publikací OECD, je založen na vědecké analýze dostupných faktů o současné situaci a budoucích potřebách na poli výchovy, vzdělávání a učení. Tento dokument má ze všech tří největší váhu, neboť dokumentuje dohodu mezi ministry výchovy OECD o důležitosti a potřebě celoživotního vzdělávání a strategiích pro jeho uskutečnění.“ (Mühlpachr, 2004, s. 126)

„*White paper on education and training – Bílá kniha o vzdělávání* – byl připraven z iniciativy Édithy Cressonové, komisařky pro výzkum, výchovu a vzdělávání, Pádraiga Flynny, komisaře pro pracovní a sociální záležitosti a se souhlasem Martina Bergmanna, komisaře pro průmyslové záležitosti, informace a telekomunikační technologie. Tento dokument přináší přehled společenských a ekonomických faktorů v Evropském společenství, které mají vliv na výchovu a vzdělávání. Konstatuje potřebu politického pohybu ke společnosti, jež se učí; a přináší vodítka pro akci v členských státech ES.“ (Mühlpachr, 2004, s. 126)

3.3.Současné pojetí

Současné pojetí je vymezováno v dokumentech Evropské unie. Evropská unie nahlíží na celoživotní učení jako na komplexní model, který se zaměřuje na ekonomický, environmentální a sociální rozměr celoživotního učení. Z tohoto pojetí čerpá i strategie celoživotního učení pro Českou republiku (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 13).

Lisabonský proces ovlivnil směr politiky a činnosti. Tento proces se konal v březnu 2000 a schválil tzv. „*Lisabonskou strategii transformace Evropy na nejdynamičtější a nejvíce konkurenceschopnou ekonomiku světa založenou na znalostech, poskytující růst, vytvářející více a lepších pracovních míst a umožňující sociální soudružnost.*“ (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 13) Dále byl rozpracován roku 2001 ve Stockholmu. Ve Stockholmu byl vypracován dokument, který upravoval celoevropský přístup v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. V návaznosti na to byl vypracován další dokument, který byl podepsán v roce 2002 v Barceloně. Další zpracování proběhlo v Bruselu Evropskou radou v roce 2003. Evropská rada schválila 5 evropských srovnávacích ukazatelů: „*předčasný odchod ze škol;*

absolventi matematických, přírodovědných a technických oborů; míra ukončenosti vyššího sekundárního vzdělávání; klíčové dovednosti; účast na celoživotním učení.“ (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 13) Dále se na evropské úrovni projednávalo zvýšení účinnosti celoživotního vzdělávání, aby bylo vytvářeno nadnárodních strategií celoživotního učení. Tyto strategie by měly být zaměřeny na rozšíření klíčových kompetencí u občanů a vytváření atraktivního vzdělávacího prostředí (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 13).

Dále se o celoživotním vzdělávání pojednává na Kodaňském procesu. V Kodani byla podepsána deklarace, která popisuje zlepšení výkonnosti, kvality a atraktivity odborného vzdělávání. Následuje Boloňský proces. Boloňský proces se týká vysokoškolského vzdělávání a cílem je zlepšení mobility, zaměstnanosti a zvýšení konkurenceschopnosti na evropské úrovni. S Boloňským procesem se mimo jiné pojí i Pražské komuniké z roku 2001. Toto komuniké zdůrazňuje uznávání dokladu a kreditů na mezinárodní a národní úrovni. Na Pražské komuniké navazuje Berlínské, které potvrzuje, že každý absolvent od roku 2005 získá dodatek k diplomu v cizím jazyce (Strategie celoživotního vzdělávání ČR, 2007, s. 15–16).

3.4. Vzdělávání seniorů v zahraničí

V další kapitole uvádím několik příkladů vzdělávání seniorů v sousedních státech.

3.4.1. Slovensko

Slovenský systém vzdělávání seniorů je velmi podobný tomu v České republice. Na Slovensku je celkem 13 univerzit třetího věku. Stejně jako je tomu v České republice, je zde zřízena Asociace univerzit třetího věku, která je členem Mezinárodní asociace univerzit třetího věku. Na univerzity se přihlásilo již 5000 uchazečů. První univerzita třetího věku byla založena při Univerzitě Komenského v Bratislavě v roce 1990. Financování je zajištěno od univerzit, kde jsou univerzity třetího věku zřízené a zároveň od účastníků. Obory jsou převážně dvouleté až tříleté, avšak naleznou se i obory čtyřleté. Často se také vyučují obory pouze jednoleté (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 105–106).

Dříve bylo studium především pro lidi v důchodu, ale věková hranice byla snížena již na 40 let. Na Slovensku fungují i akademie třetího věku a kluby seniorů. Největším sdružením seniorů je Jednota důchodcov na Slovensku. Toto sdružení čítá okolo 74 000 členů. Jednota důchodcov je iniciátorem, který stál za vznikem univerzit třetího věku a

také je členem mezinárodních organizací. Pomáhá s tvorbou Národního programu ochrany starších lidí (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 105–106).

3.4.2. Rakousko

V Rakousku mají univerzity třetího věku dlouholetou tradici. Ve Vídni je univerzita zřízena již od roku 1970. Mají zde integrační model vzdělávání, který podporuje vzdělávání seniorů na univerzitách. Věková hranice je u žen 40 let a mužů 45 let. V Rakousku je zřízeno tzv. Bildungsforum, které má za cíl zvyšovat kvalitu života ve stáří a podporovat jejich společenské uznání (Balušková, 2009 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 107)

3.4.3. Německo

V Německu je nejznámější vzdělávací institucí pro seniory Univerzita v Ulmu, kde bylo roku 1994 založeno Centrum pro všeobecné vědecké další vzdělávání. Obsah výuky se odvíjí od požadavků účastníků. Centrum je součástí projektu „Online-Jahr 50plus – Internet verbindet“. Tento program má mezi svými tématy například užívání internetu seniory (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 106).

3.4.4. Polsko

Jak jsem již zmiňovala, Polsko bylo první zemí ve střední Evropě, kde vznikla univerzita třetího věku. Stalo se tak roku 1975 ve Varšavě. Dnes na těchto univerzitách studuje okolo 90 000 účastníků a v Polsku je 400 univerzit třetího věku. Univerzity jsou zde financovány z více zdrojů, ale z větší části se podílí na jejich financování účastníci. Univerzity jsou zřizovány při univerzitách, ale většinou spadají pod různé asociace a nadace (Fábis, Tomczyk In Kociánová, Dvořáková, 2013, s. 100–101 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 106).

3.5. Vzdělávání seniorů

Podle Livečky (1979, s. 26) se geragogika vymezuje jako výchova ke stáří a ve stáří. Geragogika vzniká jako reakce na demografický vývoj společnosti. Lidé se dožívají vyššího věku, a proto je stáří dlouhou etapou života. Společnost stárne a je potřeba zajistit kvalitu života seniorů. Kvalita života je velmi subjektivní a individuální. Tempo stárnutí je velmi individuální, a proto vede k diferenciaci kvality života ve stáří. Kvalitu života ovlivňují různé

faktory. Mezi tyto faktory řadíme věk, zdravotní stav, výkonnost jedince, ale i pohlaví, rodinnou situaci, životní úroveň aj. Subjektivní prožívání kvality života ovlivňuje aspirace jedince a hodnotová orientace (Mühlpachr, 2004, s. 137).

Jako první, pravděpodobně, použil termín geragogika Ferdinand Adalbert Kehrer v roce 1952. O deset let později, v roce 1962, Otto Friedrich Bollnow vymezuje koncept gerontogiky. Gerontogika je dle Bollnowa výzkumná disciplína zaměřená na vzdělávání starších lidí (in Špatenková, Smékalová, 2015, s. 17).

Geragogika se zabývá staršími a starými lidmi a je to poměrně mladá disciplína. Stále se obsahově a terminologicky vyvíjí. Dokazuje to i to, že v literatuře nalezneme různá označení pro tuto disciplínu, například gerontopedagogika, geragogika, gerontogika nebo jednoduše vzdělávání seniorů atd. I zařazení disciplíny je komplikované. Například německý pedagog a gerontolog Hans Johann Mieskes zařazuje geragogiku jak do gerontologických věd společně s geriatrií, gerontopsychologií, tak na druhé straně do věd o výchově. Geragogiku můžeme chápat dvojitým pojetím (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 17–18). V užším pojetí geragogika rozšiřuje vědy o výchově. Pak tedy máme pedagogiku, která se zaměřuje na děti a mladistvé, andragogiku na dospělé a geragogiku, která se orientuje na seniory. V širším pojetí je předmětem geragogiky i animace staršího člověka, péče o člověka nebo orientace v kritických uzlech života (Špatenková, 2013, s.5 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 17). Akční pole geragogiky dle Jochmanna (Jochmann, 1992, s. 20–21 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 18), můžeme rozdělit na dva okruhy:

- Vzdělávání
- Edukace
- Péče
- Funkcionální působení

Vzdělávání zde tvoří především vzdělávací instituce (například univerzity třetího věku), edukace je zastoupena jako oblastí zájmů (např. zdravotní osvěta), péče je oblast volného času, seberealizace apod. a funkcionální působení tvoří pole masmédií a výchovné působení výchovně nespecifických organizací.

3.6. Funkce vzdělávání seniorů

Dle Livečky (1979), lze funkce edukace rozdělit do 4 oblastí. Patří sem:

- Funkce preventivní
- Funkce anticipační
- Funkce rehabilitační
- Funkce posilovací

Funkce preventivní je především spojena s výchovou ke stáří a ve stáří. To znamená, že by mělo dojít k výchovným a vzdělávacím opatřením, která by měla v budoucnu pomoci. Funkce anticipační má za úkol přípravu na změny spojené s odchodem do penze a s tím, aby jedinec odchod do důchodu prožíval bohatě. Zatímco funkce rehabilitační se zaměřuje na udržení duševní aktivity seniorů a poslední funkce by měla posilovat sociální integraci seniorů a podporovat je v aktivním životě, proto je považována za nejdůležitější.

3.7. Motivace ke vzdělávání

„Motivace je v psychologii vymezována jako příčina určitého chování, která zahajuje chování jedince, dává mu určitý směr nebo také cíl, ovlivňuje intenzitu nebo sílu tohoto chování a určité chování ukončuje.“ (Plháková, 2004 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 72)

Vnější motivace k edukaci u seniorů je minimální, protože po seniorech nikdo nepožaduje rozšiřování kvalifikace nebo vzdělání. Zatímco vnitřní motivace je mnohem vyšší. Senioři mají vlastní zájem o edukaci. Podle Hartla (1999, s. 134 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 72) je právě vnitřní motivace pro učení to nejdůležitější. Beneš (2008, s. 90) uvádí, že hlavními motivačními faktory pro seniory jsou touha pro sociálních kontaktech, zájem o poznání, rozšiřování vědomostí a také najít smysl života ve vědomí vlastní konečnosti, ale i zvládání tělesných, psychických a sociálních změn a udržování vlastních sil. Vzdělávání může být pro seniory také koníček (Šerák, 2009 in Špatenková, Smékalová, 2015, s. 73). Neméně důležité je to, že mají ke vzdělání velmi dobrý vztah, bez kterého by zájem o vzdělávání nebyl (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 73). Motivy pro vzdělávání jsou rozmanité. Jedná se především o: *„udržení psychické a sociální aktivity, snížení pocitu osamocení, sociální integraci, udržování soběstačnosti, naplnění osobních zájmů nebo uskutečnění toho, co dříve nestihli.“* (Šerák, 2009 in Špatenková, Smékalová, 2015, s. 73)

3.8. Formy vzdělávání

V České republice je možné se setkat s různými formami vzdělávání. Řadíme sem především univerzity volného času, univerzity třetího věku, případně virtuální univerzity třetího věku a v neposlední řadě kluby seniorů. Tyto formy jsou dále popsány.

3.8.1. Univerzity volného času

Univerzity volného času jsou pro zájemce od 18 let, nejsou tedy primárně určeny pro seniory. Jedná se o mezigenerační a zájmovou formu vzdělávání. Aby se jednalo o univerzitu volného času, měla by jí zaštiťovat některá z vysokých škol. Motivací, proč se přihlásit do této formy vzdělávání, je především zájem o danou oblast, jelikož se zde nepředpokládá předchozí vzdělávání, ani se zde netestují zájemci jakýmkoliv testy. První takovou formou vzdělávání byla Univerzita volného času v Praze, která byla založena roku 1993, díky Daně Steinové (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 94).

3.8.2. Univerzity třetího věku

Univerzity třetího věku jsou nejznámější formou vzdělávání, kterou je možné navštěvovat v České republice. První univerzita třetího věku byla založena profesorem Pierrem Vellasem ve Francii na Univerzitě společenských věd v Toulouse v roce 1973. Myšlenka se šířila dál po celé Evropě, ve střední Evropě se nejdříve objevila v Polsku. V roce 1986 se první univerzita třetího věku objevila i v České republice. Nejprve v Olomouci, poté v Praze (Petřková, 1994, s. 28 in Špatenková, Smékalová, 2015, s. 89).

Jelikož je o univerzity velký zájem a počet lidí v seniorském věku stoupá, rozšířily se téměř na všechny vysoké školy. Jedná se o nejnáročnější typ vzdělávání pro seniory (Vavřín, 2012 in Špatenková, Smékalová, 2015, s. 90).

Univerzity třetího věku zaštiťuje Asociace univerzit třetího věku. Asociace byla založena v roce 1993 a jejím cílem byla snaha iniciovat a zakládat univerzity třetího věku na vysokých školách. Téhož roku se stala členem Mezinárodní asociace univerzit třetího věku, od 1994 je členem Evropské federace studentů seniorů a od roku 1995 udržuje kontakty s Centrálou pro všeobecné další vědecké vzdělávání Univerzity v Ulmu (Adamec, Kryštof, Šolc, 2011 In Špatenková, Smékalová, 2015, s. 90).

Obsahové zaměření by se mělo odvíjet od zaměření univerzity, pod kterou univerzita třetího věku spadá. Rozdílem jsou kurzy počítačové gramotnosti, o které je velký zájem, a

proto je nabízí většina univerzit. Výukové kurzy jsou v délce nejméně jednoho semestru (12 hodin), které vede vyučující. Kurzy probíhají formou přednášek, seminářů a laboratorních nebo teoretických cvičení. Kurzy na sebe mohou navazovat, a tak tvořit studijní obory nebo oborové programy. Absolvování univerzity nevede k získání titulu (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 90–91).

Další formou vzdělávání jsou akademie třetího věku. Akademie třetího věku je středně náročná forma vzdělávání pro seniory. Měla by být dostupná pro seniory v místech, kde nejsou v okolí vysoké školy. Pořádají je jiné organizace, například kulturní domy, knihovny, střední školy. Výuka může být krátkodobá i dlouhodobá, může se také jednat o jednorázové výuky. Obsah se může přizpůsobit požadavkům lokality nebo zájmům seniorů. Toto může být považováno za výhodu (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 94). Obsahem výuky je nejenom studium, ale i doplňkové aktivity, a to pohybové nebo kulturní (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 94).

První akademie třetího věku vznikla v 80. letech 20. století. Pod záštitou Červeného kříže se uskutečnila řada akcí pro seniory. První kurz se konal roku 1983 v Přerově (Špir, 1997, s. 11–12 in Špatenková, Smékalová, 2015, s. 94).

3.8.3. Virtuální univerzity třetího věku

Virtuální univerzita třetího věku je možností, jak spojit zájem o vzdělávání a setkávání se s ostatními účastníky. Účastníci si volí čas, místo, a především tempo studia. S ostatními účastníky se setkávají nejdříve prezenčně, posléze se výuka koná individuálně (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 96).

3.8.4. Kluby seniorů

Kluby seniorů jsou institucionalizovaná kulturně-výchovná zařízení. Zajišťují setkávání lidí podobných věku a zájmů, čímž napomáhají plnohodnotnému trávení volného času. Většina vzdělávacích aktivit je v klubu seniorů jednorázová, ale záběr je velmi široký. Pořádají besedy, turistické výlety, návštěvy kulturních akcí atd. (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 94).

3.8.5. Další formy vzdělávání

Mezi zvláštní formu mezigeneračního vzdělávání můžeme řadit experimentální univerzity pro prarodiče a vnoučata. První experimentální univerzita proběhla pod záštitou

Centra celoživotního vzdělávání a Matematicko-fyzikální fakultou Univerzity Karlovy v Praze v roce 2004/2005.

Tato forma umožňuje vzdělávání na akademické půdě dětem, respektive vnoučatům ve věku od 6 do 12 let, a jejich prarodičům. Dětem to dává možnost poznat vzdělávání na vysoké škole a seznámit se s budoucím oborem, který by mohly studovat. Tato forma vzdělávání je možností, jak upevnit vztahy mezi dětmi a prarodiči a zároveň rozšířit jejich obzory (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 95).

4. Média

V této kapitole předkládám poznatky, které jsem již psala ve své bakalářské práci. Jelikož se jedná o informace, které se nemění. Jedná se o vývoj médií, jejich funkce atd.

„V dnešní době jsou média hojně využívána a jsme s nimi v kontaktu v každodenním běžném životě. Jsou nedílnou součástí našeho života a v podstatě se jim nemůžeme vyhnout, jsme jimi obklopeni. Ať už při cestě do práce nebo do školy, ale i v domácnostech každý máme televizi, v autě rádio. Aby se stala nedílnou součástí životů většiny lidí v rozvinutém světě, musela média projít dlouhým vývojem. Za počátek můžeme považovat vynález knihtisku v 15. století Johannesem Gensefleischem zur Laden, Gutenbergem. Šlo spíše o usnadnění rozmnožování podobného textu (Jirák, Köpplová, 2003, s. 20 In Koutová, 2017, s. 14). To zapříčinilo další možnosti využití tištěného slova. Začaly vycházet první periodické noviny. Noviny se postupně dostaly k masám. A to byla možnost využít je k politickému prospěchu propagandy. Dalším krokem vedoucím k rozmachu médií byl vznik filmu v 19. století. Ten brzy sloužil nejen k zábavě mas, ale mohl, a i měl využití v propagandě, podobně jako noviny. Dalším vývojovým bodem byl rozhlas, ačkoliv nebyl tím hlavním a důležitým médiem (McQuail, 1999, s. 34–42 In Koutová, 2017, s. 14).

Je tedy zřejmé, že se od svého vzniku média používala nejen k šíření informací, ale i k politickým zájmům. A tedy není překvapením, že se totéž děje i v dnešní době. Je však otázkou, v jaké míře naše životy a naše myšlenky média ovlivňují. V knize Úvod do studia médií se můžeme dočíst, že moc médií spočívá v tom, že média se podílejí na socializaci jedince nebo napomáhají k utváření jeho názorů a bývají hlavním zdrojem myšlenek. Také dokáží ovlivnit jednání jedince a jeho uvažování. Není proto k podivu, že se objevují tak časté snahy k jejich ovládnutí a jejich využití (Burton, Jirák 2001: 23–24 In Koutová, 2017, s. 14). Na toto také upozorňuje ve svém článku „Uprchlíká krize versus krize českého mediálního prostoru“ Marie Heřmanová, která pokládá otázku, kdo řídí média. Poukazuje na to, že v českém mediálním prostoru se média dostala do rukou soukromníků, a pak tedy můžeme vidět rozdíl v tom, jak jsou některá témata prezentována nebo jaký mají redaktori prostor ke zkoumání předkládaných témat. Taktéž podotýká, že státní vlastnictví není podmínkou ke sledování veřejného zájmu (Heřmanová, 2016 In Koutová, 2017, s. 15).

Média se dělí na primární komunikační média a sekundární komunikační média.

1. *Primární komunikační média využívají ke sdělování informací kódy – například jazyk. Jakákoliv komunikace se tedy bez těchto médií naprosto neobejde.*
2. *Sekundární média se rozvíjela díky rozvoji společnosti a její potřeby přenášet sdělení na větší vzdálenost, většímu počtu lidí a v nejkratším čase. V průběhu tohoto vývoje se tato sdělení přenášela přes různé signalizace, vysílací technologie až k počítačové síti (Jirák, Köpplová, 2003, s. 17 In Koutová, 2017, s. 15).*

Dále lze média dělit podle jejich funkce. „Funkce médií se mění v závislosti na typu uspořádání společnosti, kulturním kontextu a sociálních, politických a ekonomických podmínkách“ (Burton, Jirák, 2001, s. 148 In Koutová, 2017, s. 15) a to tedy:

1. *Zábavná funkce*
 - *poskytují divákovi zábavu a rozptýlení, a hlavně odvádějí diváka od závažných sociálních problémů*
2. *Informační funkce*
 - *zde poskytují informace o okolním světě, o politických situacích a společenských a geografických událostech*
3. *Kulturní funkce*
 - *zajišťuje materiály, v nichž se odráží naše kultura. Vytváří subkulturu na úkor menších subkultur.*
4. *Sociální funkce*
 - *dává příklady ze života společnosti a ty dále napomáhají k naší socializaci. To znamená, že lidé chápou příklady jako přirozené, a to jim brání, aby se chovali jinak. Ty tedy fungují jako „korelace“, to znamená, že lidé si mohou skládat události a vykládat si z nich jaká společnost je.*
5. *Politická funkce*
 - *média poskytují nejnovější informace o politických událostech, dávají svým uživatelům informace o tom, jak politika funguje. Toto dává lidem pocit, že se aktivně podílejí na politickém procesu, avšak to jim pouze vnucuje autoritu těch, kteří o nich rozhodují. Také média ovlivňují veřejné mínění. Pokládají informace tak, jak bychom na ně měli nahlížet a tím ovlivňují naše názory (Burton, Jirák, 2001, s. 150–151 In Koutová, 2017, s. 16).“*

4.1. Masová média

Masovými médii rozumíme periodický tisk, rozhlasové a televizní vysílání a veřejně dostupná sdělení na internetu v různých formách. Masová média mají ve společnosti vzrůstající význam. Mimo jiné jsou zdrojem zábavy a mnoho lidí tak tráví svůj volný čas (McQuail, 1999. s. 21). „*Jedná se o historicky a společensky podmíněné formy sociální komunikace, jejichž (minimální) společným charakteristickým rysem je to, že:*

- a) *díky technickým, organizačním a distribučním možnostem jsou (potencionálně) dostupné neomezenému množství adresátů/uživatelů a (reálně) využívány jejich velkým počtem*
- b) *nabízejí těmto uživatelům obsahy, které pro ně mohou být z různých důvodů (pro poučení, orientaci ve světě, návody na jednání i jako zdroj zábavy) použitelné*
- c) *tyto obsahy nabízejí průběžně nebo pravidelně a*
- d) *na zájmu a potřebách uživatelů namnoze závisí samotná existence těchto forem komunikace (ať z důvodu ekonomických, nebo politických, např. stranických).“ (Jirák, Köpplová, 2009, s. 21)*

I přesto, že jsou masová média rozmanitá, jsou si v něčem podobná. Společnými rysy masových médií je obsahová univerzálnost, velká popularita a většinou jsou veřejné povahy. Významnou roli hraje v oblasti masových médií především to, že dovedou produkovat obsahy rychle a v krátkých pravidelných periodách (Jirák, Köpplová, 2009, s. 21).

Pojem masy a masovosti je spojený s konceptem masifikované společnosti. Masifikovaná společnost je taková, která je vysoce industrializovaná, urbanizovaná a byrokratizovaná. V těchto společnostech se jedinec ztrácí ve společnosti druhých a je ovlivňován vnějšími vlivy, a to i médii. Jedinec je posléze manipulován mechanismy, které využívají politické, ekonomické, donucovací a symbolické moci, následně je jedinec frustrovaný, což zapříčiní to, že přijímá pasivně obsahy médií (Jirák, Köpplová, 2009, s. 23).

4.2. Otázka vlastnictví médií

Vlastnictví médií je velmi důležitým faktorem. Můžeme rozdělit tři typy vlastnictví médií, a to soukromé, státní nebo komunitní. Soukromá média slouží především k tomu, aby získaly zisk. Zbylé dva typy, komunitní a veřejné, slouží neekonomickým zájmům. Komunitní média podporují skupinový zájem a veřejná média by měla sloužit celé

společnosti. V českém prostředí je nejvíce soukromých médií, která se orientují na zisk. Komunitní média se téměř nevyskytují (Burton, Jiráček, 2001, s. 147–148).

Motivem vzniku mediálních korporací je fakt, že je to nejjednodušší způsob, jak maximalizovat zisk, kontrolovat trh a snaha o co největší koncentraci médií, která by vedla k monopolu. Už v minulosti jsme mohli sledovat snahu o kontrolu médií. V dnešní době je projevem globalizace snaha o koncentraci médií, která vede až k nadnárodnímu vlastnictví. Rozvoj nadnárodních konglomerátů vede k větší nabídce, ale zároveň to vede i k tomu, že tato média nabízejí často velmi podobný nebo totožný obsah. Tento trend můžeme pozorovat v rozhlasových vysíláních, televizních seriálech nebo v časopisech, které jsou zaměřené na životní styl (Burton, Jiráček, 2001, s. 147–151).

4.3. Vliv a moc médií

„Podstatná moc médií spočívá v tom, že se podílejí na socializaci jednotlivce, na jeho včleňování do společnosti, a tím jak na formování jedince, tak na utváření podoby společnosti a vztahů, které v ní panují.“ (Burton, Jiráček, 2001, s. 23) Média se podílí na utváření jednání a uvažování lidí. Toto je posilováno, když se sdělení dostane k jedinci přes více médií, proto se například kampaně tvoří tak, aby se k jedinci dostaly přes více médií (Burton, Jiráček, 2001, s. 23–24). Nedílnou součástí je i ekonomická moc. Můžeme sem zařadit například reklamu, jelikož zájem o ní stále stoupá a stejně tak i do ní vložené peníze (Burton, Jiráček, 2001, s. 25). *„Takže už samostatné finanční zázemí médií a jejich podnikatelská podstata jsou dost dobrý důvod k tomu, aby se o chování médií zajímaly nejrůznější vědní obory a aby základní představa o ekonomické moci médií byla běžnou součástí všeobecného vzdělávání.“* (Burton, Jiráček, 2001, s. 25)

Vliv médií se může projevit na mikroúrovni (u jedince, malé skupiny) nebo na makroúrovni (společnost, její kultura, instituce). Působení na mikroúrovni se projevuje posléze i na makroúrovni v případě, že jde o masivní rozšíření. U jednotlivce se vliv médií projevuje nejrůznějšími typy reakcí, například: *„na média, změny nebo utvrzení se v postojích, emocích, poznání či chování připisované médiu.“* (Jiráček, Köpplová, 2009, s. 355–356)

Vliv médií na jednotlivce můžeme dle Jiráčka a Köpplové (2009, s. 356–362) rozdělit na:

- Poznávací působení médií
- Působení na postoje
- Emocionální působení

- Fyziologické působení médií
- Působení médií na chování

4.3.1. Poznávací působení médií

Poznávací působení médií značí schopnost médií dávat lidem podněty k naučení. Média dávají poznatky, na které si lidé mohou později vzpomenout a použít je. Poznávací působení můžeme rozdělit na záměrné a nezáměrné. Záměrné působení můžeme chápat ze tří pohledů, a to z hlediska médií (zpravodajství), zadavatele (osvěta) a publika (informace o okolním světě). Nezáměrné působení nás ovlivňuje, aniž bychom si to uvědomovali. Můžeme sem zařadit tzv. ohlupující efekt. Média zobrazují obraz světa ve zjednodušené podobě a zároveň zobrazují i další schémata stereotypně. Prokázat tento efekt na jedince je obtížné, a proto je stále ve fázích spekulace (Jirák, Köpplová, 2009, s. 357–358).

4.3.2. Působení na postoje

„Představy o vlivu médií na postoje vycházejí z předpokladu, že média jsou schopna obsahy, které ve svých produktech nabízejí, vytvářet, formovat a rozvíjet názory, postoje a přesvědčení svých uživatelů a v důsledku i celé společnosti nebo jejich velkých skupin.“ (Jirák, Köpplová, 2009, s. 358) I když neexistují prokazatelné platné modely, je zřejmé, že se média podílí na posilování postojů, názorů a předsudků. Avšak na druhu stranu se mohou vytvářet postoje i pozitivní. Existuje i mnoho úvah a názorů, že média ovlivňují rozhodnutí voličů (Jirák, Köpplová, 2009, s. 358). Jelikož média jsou jediným možným přístupem, díky kterému se jedinci dostanou k informacím o politickém dění. A v případě, že nejsou média zcela veřejná a měla by tedy být „veřejnou službou“, často média vychází vstříc těm, kteří potřebují, aby vycházela lépe jejich zájmům. Média mohou prezentovat politické aktéry a jejich zájmy podle sociálního kontextu (Jirák, Köpplová, 2009, s. 347).

4.3.3. Emocionální působení

Emocionální působení médií vychází z empiricky zjistitelné skutečnosti. Média mohou vyvolávat různé pocity. Nejvíce se odborníci zajímají o strach a úzkost (Bryant-Thompson, 2002, s. 214 In Jirák, Köpplová, 2009, s. 359). Různé filmy vyvolávají rozdílné reakce. Například horory mohou vyvolat až panický děs. Je možné, že díky častému sledování takových filmů, může dojít k otupění reakcí. To vysvětluje, že televize zařazuje stále brutálnější filmy (Jirák, Köpplová, 2009, s. 359).

4.3.4. Fyziologické působení

„Média mohou vyvolat i mimovolné fyziologické reakce lidského organismu. Tyto reakce se ve většině případů neliší od reakcí na jiné podněty (např. pohled na světlý objekt či zdroj jasu vede ke stažení očních panenek), někdy se ale pojí zvláště s některými typy mediálních obsahů.“ (Jirák, Köpplová, 2009, s. 360) Napínavý podnět může vést ke zrychlení srdečního tepu, relaxační hudba může uvolnit svaly a zpomalit srdeční tep atd. (Jirák, Köpplová, 2009, s. 360).

4.3.5. Působení médií na chování

„Vystavení se určitému mediálnímu obsahu může zřejmě podpořit (za jistých okolností snad i vyvolat) změnu ve spotřebitelském chování (podnět z médií, zpravidla v podobě otevřené či skryté reklamy, může podpořit potřebu určitého zboží či služby, popř. vést k záměně oblíbené značky za novou) [...]“ (Jirák, Köpplová, 2009, s. 360).

Jednou z možností, kterou mohou jedinci napodobovat, jsou fyzické vzory, které se prezentují v médiích. Jako příklad můžeme uvést nápodobu proporcí modelek, což může vést až k anorexii. Dále pak nápodoba násilí.

4.4. Účinky médií

To, že věříme v účinky médií, je předpokladem, že věříme, že média mají moc. Média mají jedinečné postavení mezi společenskými institucemi. A to díky tomu, že využívají nových technologií a mají široké spektrum činností (Burton, Jirák, 2001, s. 355). *„Média se věnují procesům komunikace mezi lidmi – a komunikace je soubor společenských dějů, v nichž se podavatel (tedy i publikum) snaží jeden druhého dle svých komunikačních možností ovlivnit. Proto lze předpokládat, že média mají na publikum účinný vliv.“* (Burton, Jirák, 2001, s. 355) Tento předpoklad lze těžko dokázat účinky na jednotlivce nebo společnost, avšak nemůžeme je vyloučit (Burton, Jirák, 2001, s. 355). V posuzování účinků médií hrají roli 3 hlavní faktory, a to: stav společnosti, rozvoj médií a poznání (Jirák, Köpplová, 2003, s. 154).

Účinky médií můžeme sledovat buď z pohledu chování médií nebo z chování příjemců. Důležité je v průběhu zjišťování účinků sledovat kontext sdělení (Janoušek, Slaměník, 1998, s. 151 In Burton, Jirák, 2001, s. 356). Účinky médií zjišťují dvě hlavní teorie, které se liší zaměřením. Kultivační teorie, která očekává silné účinky médií a

etnografická teorie, která přikládá význam publiku. Etnografickou teorii podporuje fakt, že sdělení si utváří samo publikum. Účinky médií můžeme dělit na krátkodobé a dlouhodobé a nepřímé (Burton, Jirák, 2001, s. 355–356).

4.4.1. Krátkodobé účinky

Z počátku převládala myšlenka, že média fungují na principu podnět–reakce. Očekávalo se, že médium poskytne nějaký podnět, a v publiku to vyvolá nějakou reakci. Dnes je tato teorie již vyvrácena. Bylo hned několik důvodů, proč tato teorie byla vyvrácena. Mezi důvody patřil fakt, že lidé (publikum) nereagují okamžitě, a také nereagují pouze na jeden podnět. Další aspekt, který je nutný vzít v potaz, je to, že lidé reagují na jednotlivé podněty různě, protože si každý prošel jinými zkušenostmi (Burton, Jirák, 2001, s. 357).

4.4.2. Dlouhodobé účinky

Po vyvrácení teorie krátkodobých účinků se vedly úvahy o tom, že účinky se projevují až za delší dobu a projeví se až ve formě změn postojů a názorů. Tato teorie je mnohem pravděpodobnější, avšak stejně špatně ověřitelná, protože není metoda, která by mohla sledovat publikum po delší dobu, aby prokázala, že sdělení v médiích změnilo jejich postoj (Burton, Jirák, 2001, s. 357).

4.4.3. Teorie dvojstupňového a vícestupňového toku komunikace

Tato teorie popisuje více etap, ve kterých působí na jedince média. Nejprve působí média na názorové autority. Tyto názorové autority přijmou názor z médií, a následně ho šíří ve skupině dál, jelikož mají vyšší postavení. Členové skupiny věří více sdělení od uznávané autority než z médií. Teorie vícestupňového toku představuje publikum jako hustou síť vazeb, úrovně intenzity a stálosti a mediální sdělení je podnět, který publikum zpracovává (Burton, Jirák, 2001, s. 358–359).

4.4.4. Teorie užití a uspokojení

Tato teorie tvrdí, že účinky médií jsou motivovány snahou uspokojit individuální potřeby. *„Pociťuje-li příjemce (z jakýchkoliv důvodů) potřebu uspokojit osobní ztotožnění, musí z existující nabídky vyhledat materiál, který mu takové uspokojení alespoň do určité míry přinese. Ponecháme-li stranou procesy, jež vedly ke zformování této potřeby (a na nichž se předcházející přímá či zprostředkovaná zkušenost s médii mohla podílet a*

pravděpodobně podílela), je zřejmé, že média mají lví podíl přinejmenším na podobě existující nabídky. Tím je předpokládaná aktivita publika zjevně a zásadně omezena.“ (Burton, Jiráček, 2001, s. 359–360)

4.4.5. Kulturní účinky

Vyskytuje se myšlenka, že média spíše ovlivňují kolektiv než jedince, proto se někteří badatelé snaží zjistit, jak média určují a vymezují skupinu, a jak ovlivňují kulturní rozdíly. V České republice se prosazuje názor, že média mají vliv na podobu českého jazyka (Burton, Jiráček, 2001, s. 361).

4.4.6. Některé předpokládané účinky médií

Tyto účinky nejsou vědecky prokázány, ale předpokládá se, že mají vliv na jedince. Jedním z předpokládaných účinků je učení. Média dokážou předat lidem nové poznatky a rozšiřovat jejich postoje a dovednosti. Tyto účinky jsou chápány pozitivně, ale vyskytují se obavy z možnosti vyskytnutí sociálně-patologických jevů, jelikož v médiích se vyskytuje násilí a lidé mají sklon k napodobování. Dalším účinkem může být společenská kontrola. Média mohou kontrolovat publikum a poskytovat mu sdělení, která by vedla ke společenské shodě, a naopak potlačit ta sdělení, která shodu nepodporují (Burton, Jiráček, 2001, s. 363).

4.5. Hrozby médií

Média obsahují mnoho informací, které jsou pravdivé a ověřené, ale vyskytují se v nich i informace nepravdivé. Následující kapitola pojednává o tom, jaké hrozby se vyskytují v médiích a především na internetu. Řadíme sem například dezinformace či hoax.

4.5.1. Dezinformace

Jak uvádí webové stránky Ministerstva vnitra České republiky (rok neuveden), dezinformace jsou: „[...] *systematické a úmyslné klamání. Pojem „dezinformace“ znamená šíření záměrně nepravdivých informací, obzvláště pak státními aktéry nebo jejich odnožemi vůči cizímu státu nebo vůči médiím, s cílem ovlivnit rozhodování nebo názory těch, kteří je přijímají. Je pozoruhodné, že tento dnes mezinárodně užívaný pojem*

pochází nejspíš z ruského дезинформация [dezinformacija], který byl prvně zaznamenán v roce 1949 (jak uvádí např. Oxford English Dictionary).“¹

Dle Tarcza a Bukera (2001 In Tudjman, Mikelic, 2003, s. 1519) lze dezinformace poznat podle 4 hlavních prvků – není jasné, kdo je autorem, informace nejsou ověřeny, chybí zdroje a data o době vzniku a nelze na ně reagovat.

4.5.2. Hoax

Hoax je slovo anglického původu a můžeme ho chápat jako falešnou zprávu, mystifikaci, výmysl atd. (hoax.cz, rok neuveden).

Typický hoax obsahuje šokující informace, snaží se přesvědčit svojí důležitostí. Tvrdí, že tato informace je ověřena velmi důvěryhodným zdrojem. Na druhou stranu může tvrdit, že se jedná o velmi tajnou informaci, o které by nikdo neměl vědět a měla by být tajná. Zároveň se snaží přesvědčit k dalšímu šíření zprávy (hoax.cz, rok neuveden).

4.6. Mediální výchova

„Obecně platí, že studiem médií zvyšuje jedinec, skupina či celá společnost možnost kontroly nad tím, jaké interpretace světa, lidí, dějů, vztahů a hodnot média nabízejí.“ (Burton, Jiráček, 2001, s. 22) Veškeré informace, které nalezneme v médiích, jsou interpretace těch, co je zpracovávají. V dnešní době je nezbytné orientovat se v médiích (Burton, Jiráček, 2001, s. 22).

4.6.1. Vývoj potřeby mediální výchovy

V každém historickém období médií bylo povědomí o jejich negativním působení, proto se vyskytovaly myšlenky o zařazení mediální výchovy do vzdělávání, ačkoliv se od počátku neoznačovala jako mediální výchova. V jednotlivých obdobích byly záměry mediální výchovy ovlivněny událostmi a požadavky doby (Sochorová, 2016, s. 27–28).

„První pedagogické a didaktické úvahy o používání médií existují od doby, kdy se začala média vědomě používat jako vyučovací prostředek ke zprostředkování světonázorové skutečnosti.“ (Mičienka, Jiráček a kol., 2007 In Sochorová, 2016, s. 28) Tyto úvahy lze datovat do doby, kdy vyšel J. A. Komenského Orbis sensualium pictus (1658). Komenský také zvažoval využití novin jako důležitého zdroje poučení (Mičienka, Jiráček a kol., 2007 In Sochorová, 2016, s. 28).

¹ <https://www.mvcr.cz/cthh/clanek/definice-dezinformaci-a-propagandy.aspx>

„Mediální pedagogika (výchova) vychází především z katolického prostředí, jelikož její počátky lze spatřovat v katechismu, který uplatňoval tzv. autoritativně normativní směr.“ Označujeme ho autoritativně normativní, jelikož uplatňoval cenzuru a zákazy. V 15. a 16. století vznikaly seznamy zakázaných knih a nařízení, které pocházely od církevních autorit. Tudíž církevní autority rozhodovaly o vhodnosti obsahů jednotlivých textů (Bína a kol., 2005 In Sochorová, 2016, s. 28).

Na konci 20. let 20. století se v Německu vyskytla potřeba zařadit do výuky i základní informace o procesu mediální produkce. V českém prostředí se ve 30. letech 20. století v novinách objevovala rubrika *Noviny ve škole*, vedená časopisem *Duch médií* (Mičienka, Jiráček a kol., 2007 In Sochorová, 2016, s. 28–29). V období druhé světové války média podléhala propagandě. V této době byl na média vytvářen tlak pomocí různých opatření, aby se utvářela důvěra v politickou moc a ideje (Bína a kol., 2005 In Sochorová, 2016, s. 28–29).

Po druhé světové válce můžeme sledovat vývoj mediální výchovy již v podobě, kterou dnes známe. Účelem bylo vyrovnat se s negativním vlivem médií během druhé světové války, kdy byla média nástrojem propagandy. Největší rozvoj můžeme vidět v Německu, kde se mediální výchova vžila jako kritické čtení a rozbor novinových článků jako součást výuky mateřského jazyka. V Německu má mediální pedagogika tradici i jako samostatný obor, který vytváří vlastní výzkum médií (Mičienka, Jiráček a kol., 2007 In Sochorová, 2016, s. 29).

V 50. letech 20. století mediální výchova směřovala spíše ochranným směrem, a to když měla za úkol děti a mládež chránit před škodlivými mediálními obsahy. V tomto období se také snaží mediální výchova o kritické používání médií, jakožto nástroj, kde se prezentují samotní uživatelé. Také se vyskytují první připomínky k manipulaci médií a zamezení koncernů, aby měly všechny sociální skupiny přístup k obsahu médií. Jednalo se o skupiny, které byly na okraji zájmu médií nebo se o nich v médiích vedly negativní příspěvky (Bína a kol., 2005 In Sochorová, 2016, s. 29).

V 70. letech 20. století se vymezuje společensko-kritický směr mediální výchovy. V tomto směru je uživatel nejen konzumentem obsahu médií, ale nahlíží na obsah také kriticky. V této době dochází ke komercializaci obsahu, zejména televizního, a to nejvíce v USA, Kanadě a Velké Británii. To vedlo k nutnosti zabývat se médii i ve vzdělávacím procesu, protože média byly součástí veřejného i jedincova prostoru.

V České republice se myšlenka mediální výchovy vyskytla v 90. letech 20. století. Nejvíce se o mediální výchově jednalo v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem, který se zaváděl v roce 2005. Rámcový vzdělávací program zařadil mediální výchovu jako průřezové téma. Některé aspekty můžeme najít už v československé vzdělávací praxi po válce. V rámci českého jazyka byli žáci poučeni o mediálních slohových útvarech v publicistickém stylu nebo v dějepisu o roli Československého rozhlasu během Pražského povstání (Jiráček, 2010, s. 15 In Sochorová, Sochorová, 2016, s. 30). Na situaci ohledně mediální výchovy měly vliv čtyři faktory, a to: „stav mediální scény, připravenost veřejnosti, připravenost školy a v neposlední řadě rovněž stav výzkumu a vysokoškolského vzdělání v oboru.“ (Šebesta, 1999, s. 125–126 In Sochorová, 2016, s. 30) V 90. letech se začaly měnit vlastnické poměry, charakter titulů a začal se prosazovat bulvár. Vzdělávací program s mediální výchovou vůbec nepočítal, masové komunikace se týkala jen kapitola věnovaná publicistickému stylu. S novými poznatky z výzkumů se vytvořily lepší podmínky (Sochorová, 2016, s. 30–31).

4.7. Mediální gramotnost

„Musíme tedy uznat, že vliv médií, jak na jednotlivce, tak i na společnost, je značný. V poslední době se z tohoto důvodu se poměrně často mluví o mediální gramotnosti. Mediální gramotnost by měla zajistit, aby se jednotlivce dokázal orientovat v mediálním prostoru, respektive se orientoval ve stereotypech, která mu média nabízejí. Média si v průběhu let prošla značným společenským, ekonomickým a kulturním vývojem a pro uživatele médií je tedy náročné určit, jakou funkci médium má. To znamená, že jednotlivce musí pochopit, zda médium nabízí pouze zábavu nebo se snaží informovat a tím pádem například ovlivňovat politické postoje. Tento fakt je známý, a proto se třeba v prosinci roku 2007 objevuje dokument „Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí“ (Jiráček, Köpplová 2009: 372-373 In Koutová, 2017, s. 26). „Je to snaha naučit jednotlivce kriticky uvažovat nad obsahem, který nám média poskytují.“ (Koutová, 2017, s. 26)

O zvyšování mediální gramotnosti se snaží v několika rovinách, jako je mediální výchova, mediální osvěta a profesní/odborná příprava. Mediální výchova probíhá v rámci vzdělávání na základních, středních nebo na vyšších školách anebo mimoškolně na kroužcích. Mediální osvěta se uskutečňuje v samotných médiích – na webech, vzdělávacími pořady apod. Odborná příprava je taková, kdy vlastně dochází ke vzdělávání těch, kteří nám prezentují mediální výchovu. V rámci vzdělávacích programů k mediální gramotnosti docházelo už ve 20. století a

pokračuje se v něm i ve 21. století (Jirák, Köpplová 2009: 373–374 In Koutová, 2017, s. 26–27).

„[...] Avšak mediální gramotností nedisponuje každý jedinec ve společnosti. Ne totiž každý si prošel mediální výchovou, jelikož rozvoj internetu a jeho následný průnik do domácností přišel později. Tudíž starší generace tedy disponuje přístupem k internetu, ale neprošla si právě mediální výchovou, a pak málokterý z této generace měl možnost anebo se ani nechtěl zúčastnit mediální osvěty. Tím pádem si utvářejí svůj vlastní názor na informace, které jim poskytují média.“ (Koutová, 2017, s. 26–27).

Dle Petranové (2013, s. 13) je mediální gramotnost dovednost, znalost a porozumění, které umožňuje uživatelům používat média efektivně a bezpečně. Zatímco podle Livingstone (2009) je mediální gramotnost: „Schopnost přistupovat, analyzovat, vyhodnocovat a vytvářet zprávy v různých kontextech.“ Mediálně gramotní jedinci pak mohou porozumět mediálnímu obsahu a využít veškeré možnosti komunikačních technologií. Jsou schopni ochránit sebe a své blízké vůči obsahu v médiích. Z těchto důvodů by měla být mediální gramotnost podporována a rozšiřována mezi všechny vrstvy společnosti. Avšak tato kompetence se zvyšuje nerovnoměrně. Lidé pracující v médiích a ti, co se v médiích snaží prosadit (např. politici) jsou v této oblasti mnohem zručnější. Zatímco běžní uživatelé se k této kompetenci dostávají pomaleji (Jirák, Wolák, 2007, s. 6). Mediální gramotnost se odvíjí od 3 kulturně a historicky podmíněných vztahů. Jedná se o symbolické zastoupení kultury, hodnot a znalostí, šíření znalostí skrze celou společnost a to, jak státní moc umožňuje přístup ke znalostem (Livingstone, 2004, s. 12).

V jednotlivých zemích Evropy a ve světě proběhla řada výzkumů, které zjišťovaly stav mediální gramotnosti jednotlivců. Většina těchto výzkumů byla zaměřena na dospělou populaci, dílčí studie se pak zaměřovaly na děti a mladistvé. Avšak žádný z těchto výzkumů nebyl zcela zaměřen na seniory. Neexistuje žádná databáze, která by zjišťovala, jaké stránky navštěvují, jaké prostředky používají, jaké mají dovednosti a jak vnímají informace (Petranová, 2013, s. 15–16).

Buckingham (2005, s. 13 In Petranová 2013, s. 15–16) také uvádí, co je to mediální výchova. Mediální výchova je proces učení a vzdělávání o médiích a tzv. mediální kompetence představují všechny jednotlivé znalosti a dovednosti, které získají její účastníci. Ne každý je schopen interpretovat obsah médií správně. To znamená, že nedokáže vybrat relevantní zprávy a podrobí je kritickému zhodnocení.

Jelikož jsou senioři ohroženou skupinou, je nutné, aby i seniorům byla poskytnuta mediální výchova. V případě zaměření se na seniory Petranová pokračuje v myšlence, že by se mediální výchova měla zaměřit především na prevenci zaměřenou na zajištění schopností a dovedností, které souvisí s rozvojem médií. Senioři jsou přesvědčeni, že jejich mediální gramotnost je na dobré úrovni. Rozumí jí jako znalosti televizních a rozhlasových pořadů, zároveň se orientují v novinkách na poli časopisů a knih a znají i osoby, které se v pořadech vyskytují. Ale velmi málo seniorů rozšířilo své znalosti i na to, jak je obsah médií vytvářen, kdo vlastní média, jak takové médium působí na jednotlivce. Díky přesycenosti médií máme falešný dojem, že obsahům rozumíme a díky tomu jsme pasivní (Petranová, 2013, s. 16–17).

Empirická část

5. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit to, jak se senioři pohybují v mediálním světě a do jaké míry dovedou rozlišovat věrohodnost informací, které se v médiích vyskytují. Zároveň se výzkum zaměřuje na vzdělávání seniorů a zájem seniorů se vzdělávat. Hlavní výzkumnou otázkou je: „Jaká je mediální gramotnost seniorů?“

5.1. Metoda výzkumu

V práci byla použita kvantitativní metoda. Pro výzkum byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Dotazníky byly šířeny jak v papírové podobě, tak i rozesílány v elektronické podobě, na stránce docs.google.com, do organizací a jednotlivcům. Organizace a dotazující si mohli vybrat, jakou formu využijí. Oslovila jsem organizace, které pracují se seniory, a to knihovny, kde se zaměřují na seniory, senior centrum, kluby seniorů aj. Dle Gavory (2000, s. 99) je dotazník: „*způsob kladení otázek písemnými otázkami.*“ V dotazníku byly použity otevřené otázky (celkem 5 otázek) a otázky s možností výběru odpovědí (celkem 11 otázek). Dohromady tedy bylo v dotazníku 16 otázek. Prvních 11 otázek bylo společných, otázka číslo 11 byla dělicí, tzn., že účastníci pokračovali jen v případě, že navštěvují vzdělávací kurzy a vyplňovali otázky číslo 12–15, otázku číslo 16 vyplňovali jen v případě záporné odpovědi. Otázky v dotazníku byly voleny jasně a jednoduše, aby nedocházelo k nepochopení.

5.2. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 97 účastníků. Ze šetření byl vyřazen jeden nesprávně vyplněný dotazník. Celkem se zúčastnilo 57 % žen a 43 % mužů, tj. 55 žen a 41 mužů. Průměrný věk dotazovaných byl 72,7 roku.

5.3. Struktura dotazníku

V dotazníku bylo celkem 11 otázek pro všechny respondenty, 4 otázky pro respondenty, kteří navštěvují univerzity třetího věku, univerzity volného času, kurzy apod. Poslední otázka byla určena pouze pro ty, co kurzy nenavštěvují.

Okruhy otázek byly určeny následovně:

- A. Údaje o respondentovi
 - Věk
 - Pohlaví
- B. Média
 - Využívání médií
 - Důvěryhodnost médií
 - Dezinformace
- C. Vzdělávání
 - Účast na kurzech
 - Zaměření kurzů
 - Důvod přihlášení do kurzu
 - Četnost návštěvnosti
 - Zájem o docházení do kurzu

5.4. Výsledky dotazníkového šetření

V následující kapitole přikládám jednotlivé popisy otázek v dotazníku doplněné o grafické znázornění.

5.4.1. Otázka č. 1

Otázka číslo jedna se týkala určení věku. Nejmladší respondent byl ve věku 65 let, tedy dolní hranicí, která byla určena, a nejstaršímu respondentovi bylo 86 let. Průměrný věk dotazovaných je 72,7 let. V následujícím grafu je věk respondentů rozdělen do 5 kategorií, které jsou vytvořeny v rozmezí 5 let.

Tabulka 1: Věk respondentů

Věk respondentů	Počet v kategorii
65-70 let	46
71-75 let	23
76-80 let	14
81-85 let	12
86-90 let	1

5.4.2. Otázka č. 2

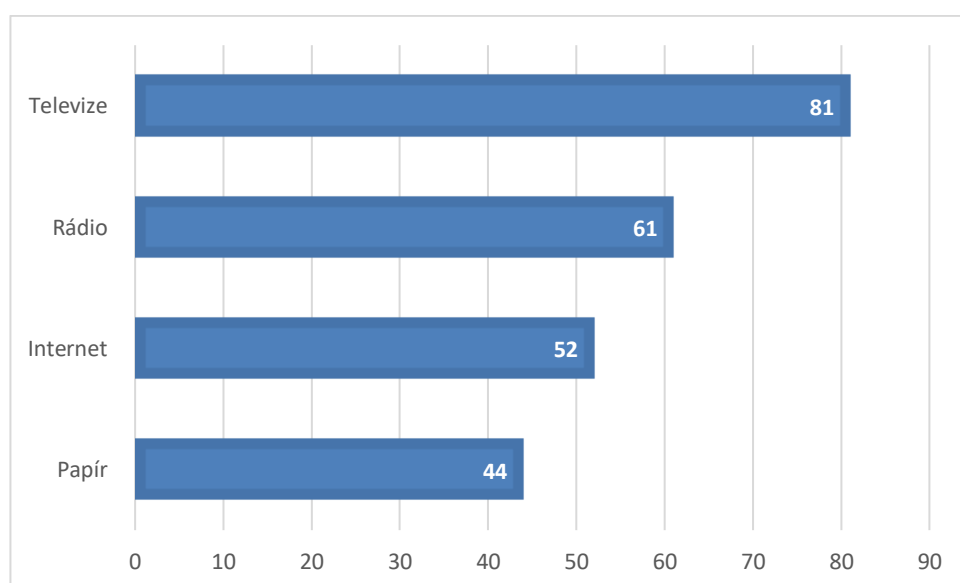
V této otázce se zabývá pohlavím respondentů. Z 57 % se dotazníkového šetření zúčastnily ženy a muži se zúčastnili ve 43 % z celkového počtu 96 dotazovaných.

Tabulka 2: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Celkový počet
Ženy	55
Muži	41

5.4.3. Otázka č. 3

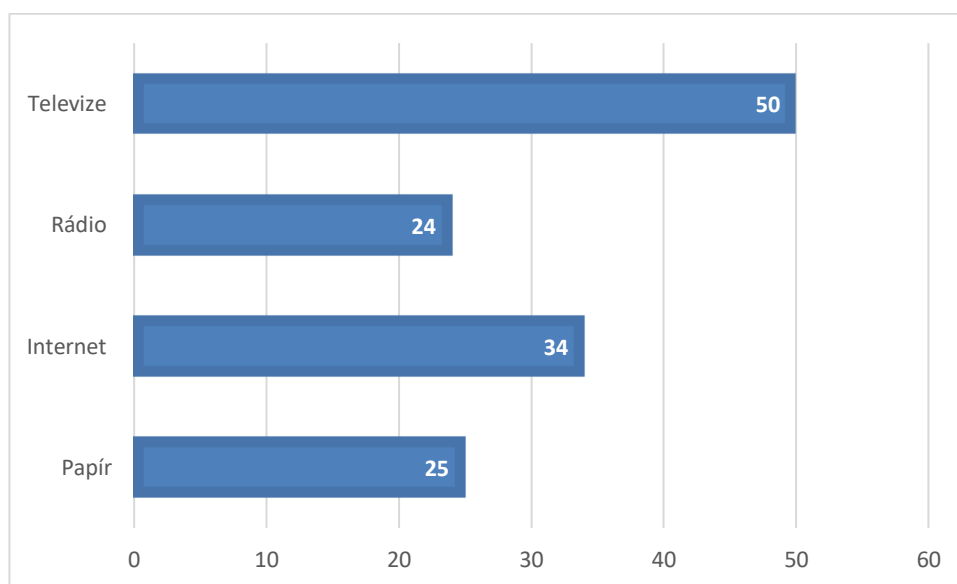
V této otázce zjišťuji, jaká média respondenti nejvíce využívají. Pro výběr byly zvoleny 4 hlavní okruhy, a to papírová periodika, internet, rádio a televize. V této otázce respondenti mohli zvolit více odpovědí. Z grafu je patrné, že dotazovaní nejvíce využívají televizi (81 respondentů), následně rádio (61 respondentů), internet (52 respondentů) a nejméně papírová periodika (44 respondentů). Podle šetření respondenti nejvíce využívají televizi, podle mého názoru, protože je to nejpohodlnější způsob získávání informací a zábavy.



Obrázek 1: Graf Nejvíce využívaná média

5.4.4. Otázka č. 4

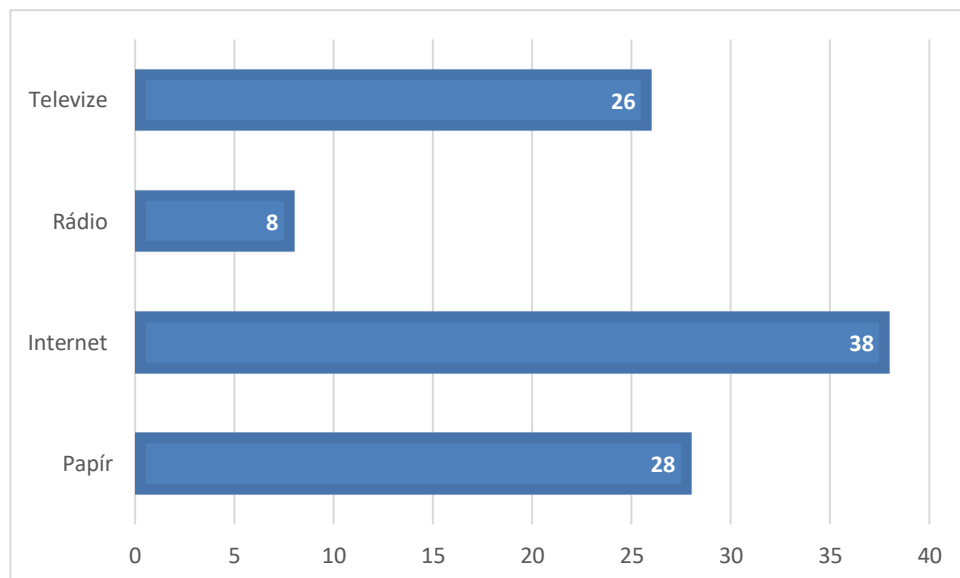
I v této otázce byla možnost volby více odpovědí. Z šetření vyplývá, že respondenti nejvíc důvěřují televizi, tuto odpověď zvolilo 50 respondentů. Následuje internet s celkem 34 odpověďmi, papírová periodika (25 odpovědí) a rádio (24 odpovědí). Pravděpodobně tuto odpověď zvolilo nejvíce respondentů, jelikož s televizí mají respondenti nejvíce zkušeností a používají ji nejdéle.



Obrázek 2: Graf Důvěryhodnost médií

5.4.5. Otázka č. 5

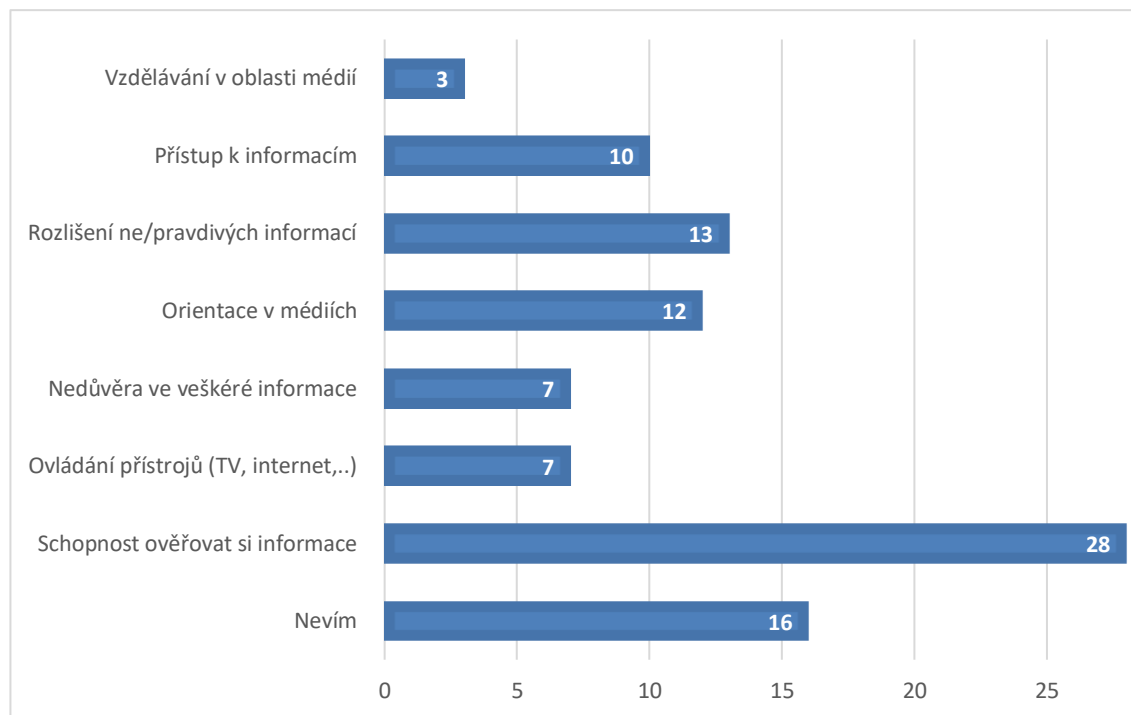
Otázka číslo 5 se zabývala tím, kterému médiu respondenti nejméně důvěřují. V této otázce také mohli respondenti zvolit více možností. Z odpovědí vyplývá, že respondenti nejméně důvěřují internetu (38 odpovědí), papírovým periodikům (28 odpovědí), televizi (26 odpovědí) a rádiu (8 odpovědí).



Obrázek 3: Graf Nedůvěryhodnost médií

5.4.6. Otázka č. 6

V otázce číslo 6 jsem se dotazovala na pojem mediální gramotnost. Zde byla možnost volné odpovědi. Odpovědi jsem rozřadila do 8 kategorií podle podobného významu. Nejvíce odpovědí je zařazeno do kategorie „Schopnost ověřovat si informace“ (28 odpovědí), následuje kategorie „Nevím“ (16 odpovědí), dále pak „Rozlišit nepravdivé a pravdivé informace“ (13 odpovědí), „Orientace v médiích“ (12 odpovědí), „Přístup k informacím“ (10 odpovědí), shodně měly kategorie „Ovládání přístrojů“ (7 odpovědí) a „Nedůvěra ve veškeré informace“ (7 odpovědí) a poslední „Vzdělávání v oblasti médií“ (3 odpovědi).



Obrázek 4: Graf Mediální gramotnost

5.4.7. Otázka č. 7

Otázka číslo 7 byla, zda si respondenti ověřují informace v mediích. Byly tři možnosti výběru, a to „Ano“, „Ne“ a „Jen když mám pochybnosti“. Nejvíce respondentů zvolilo možnost „Ano“, tuto možnost zvolilo 37 respondentů, následuje možnost „Jen když mám pochybnosti“ a nejméně respondentů zvolilo možnost „Ne“. Myslím si, že je to velmi pozitivní výsledek, jelikož si většina dotazovaných ověřuje informace.

Tabulka 3: Ověřování informací

Možnost	Počet odpovědí
Ano	37
Ne	28
Jen když mám pochybnosti	31

5.4.8. Otázka č. 8

Otázka číslo 8 zjišťovala, zda respondenti ví, co je to dezinformace. 76 % dotazovaných odpovědělo „Ano“ a zbylých 24 % odpovědělo „Ne“.

Tabulka 4: Dezinformace

Možnost	Počet odpovědí
Ano	73
Ne	23

5.4.9. Otázka č. 9

Otázce číslo 9 zjišťovala, zda si respondenti myslí, že dovedou rozeznat dezinformace v médiích. Nejčastější odpovědí byla odpověď „Nevím“, celkem tak odpovědělo 39 respondentů, 33 dotazovaných odpovědělo na otázku, že si myslí, že dokážou rozeznat dezinformaci a 24 dotazovaných odpovědělo, že je rozeznat nedokážou.

Tabulka 5: Dezinformace 2

Možnost	Počet odpovědí
Ano	33
Ne	24
Nevím	39

5.4.10. Otázka č. 10

V otázce číslo 10 měli respondenti odpovědět na otázku, zda ví, jestli je v blízkosti jejich bydliště nějaká instituce, která poskytuje vzdělávání seniorům, tj. univerzity třetího věku, univerzity volného času apod. 48 dotazovaných odpovědělo na tuto otázku „Ano“, 23 odpovědělo „Ne“ a 25 dotazovaných odpovědělo „Nevím“.

Tabulka 6: Vzdělávací instituce

Možnost	Počet odpovědí
Ano	48
Ne	23
Nevím	25

5.4.11. Otázka č. 11

Otázka číslo 11 se dotazovala, zda respondenti navštěvují nebo navštěvovali nějaké vzdělávací kurzy v institucích, které je poskytují. V případě odpovědi „Ano“ respondenti vyplňovali následující otázky (č. 12–15). V případě odpovědi „Ne“,

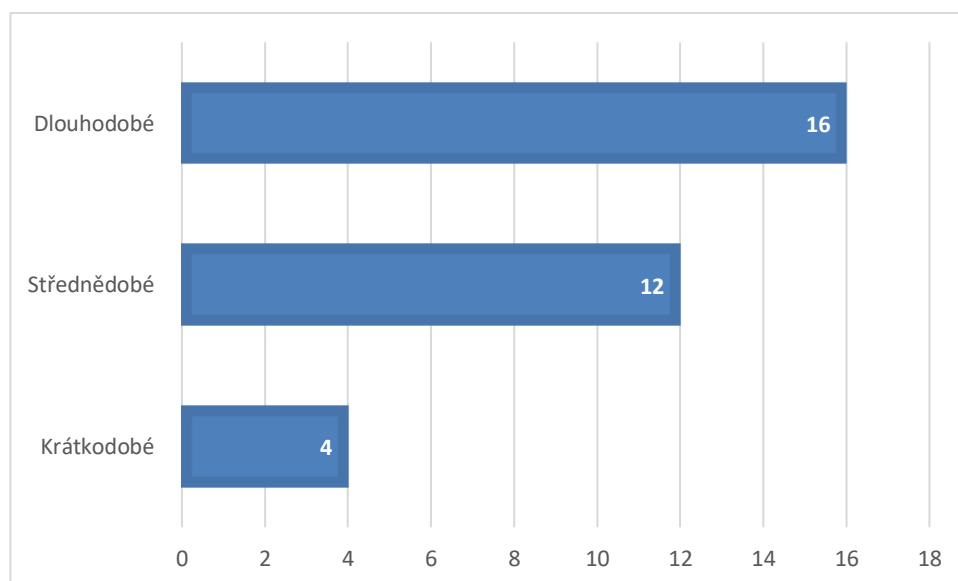
respondenti pokračovali až otázku číslo 16. Na otázku číslo 11 odpovědělo „Ano“ 34 % respondentů a „Ne“ 66 %. To znamená, že k otázce č. 12 až 15 pokračovalo tedy 32 dotazovaných, 64 pokračovalo na otázku číslo 16.

Tabulka 7: Vzdělávací instituce 2

Možnost	Počet odpovědí
Ano	32
Ne	64

5.4.12. Otázka č. 12

Dotazovaní v otázce číslo 12 zodpověděli, že kurzy, které navštěvují, jsou nejčastěji dlouhodobé (10 a více setkání), a to v 50 % případů, dále navštěvují střednědobé kurzy (6–9 setkání), tuto možnost zvolilo 38 % dotazovaných a nejméně dotazovaní volili možnost krátkodobých kurzů (12 %).

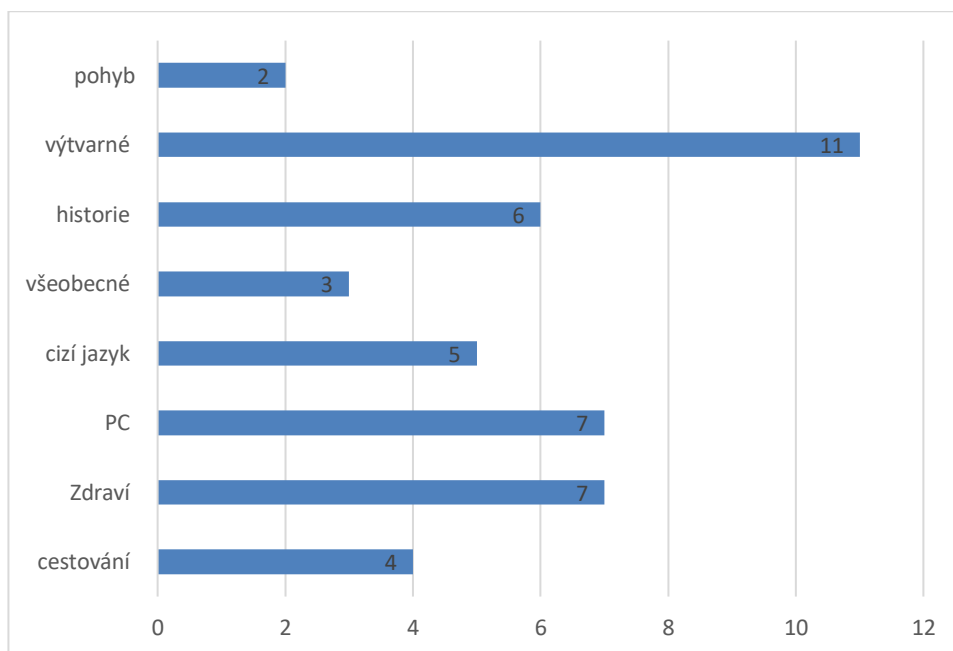


Obrázek 5: Graf Délka kurzů

5.4.13. Otázka č. 13

Otázka číslo 13 zjišťovala zaměření vzdělávacích kurzů. Jednotlivé odpovědi byly zařazeny do 8 kategorií. Nejčastěji respondenti docházejí do kurzů, které jsou výtvarné, dále pak shodně na počítačové kurzy a kurzy zaměřené na zdraví. Respondenty zajímá historie, vzdělávají se v oblasti cizích jazyků, v neposlední řadě

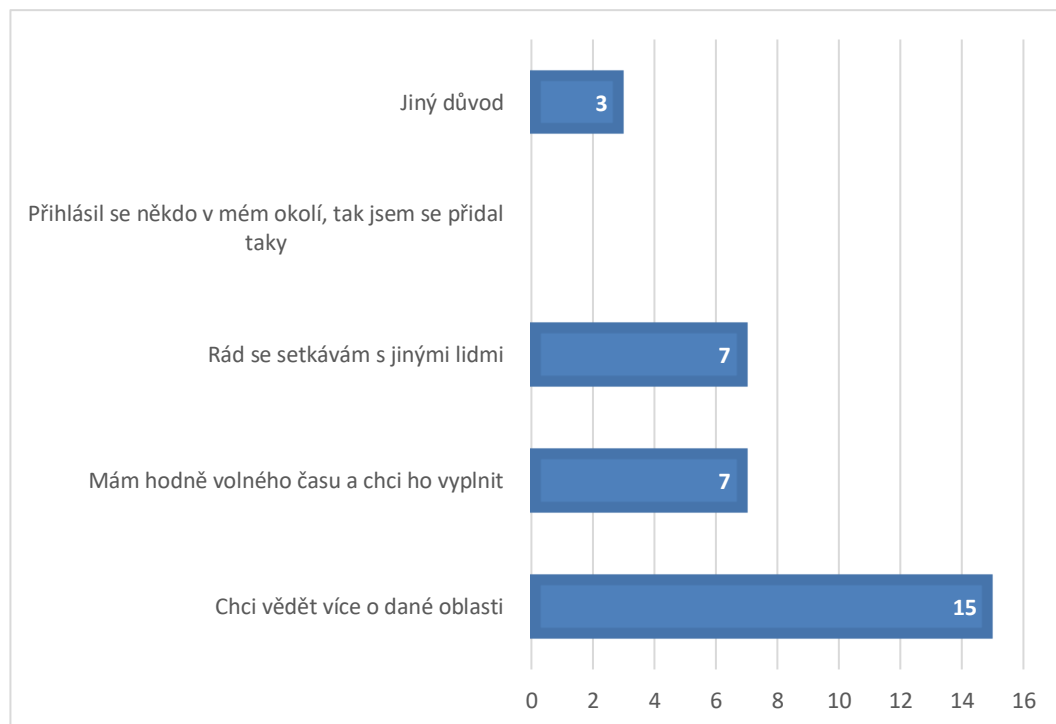
se zajímají o cestování a pohybové aktivity. Dotazovaní navštěvují také všeobecně zaměřené kurzy.



Obrázek 6: Graf Zaměření kurzů

5.4.14. Otázka č. 14

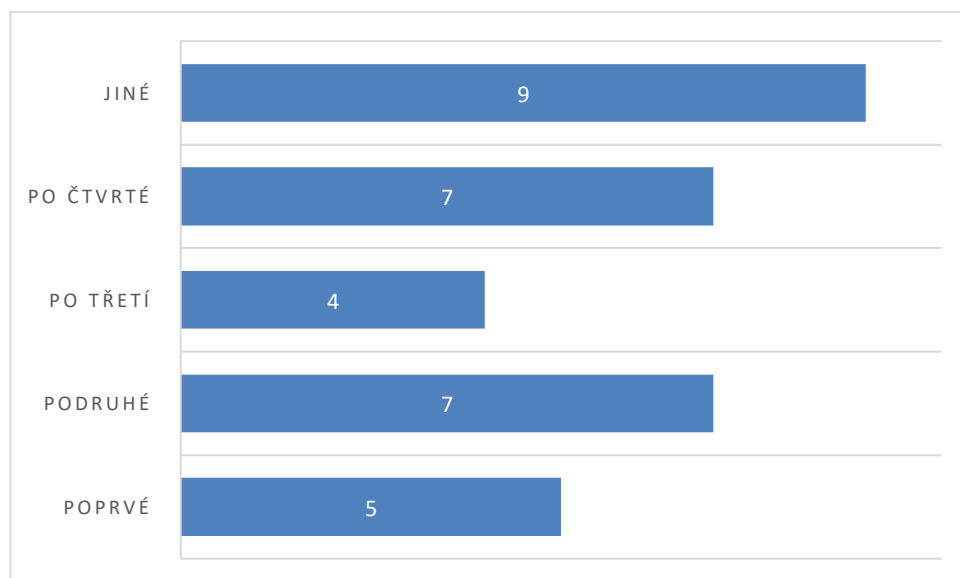
Otázka číslo 14 se zaměřuje na důvod, proč respondenti docházejí do kurzů. Dotazovaní měli možnost výběru z 5 variant odpovědí. Ve 47 % vybrali respondenti možnost „Chci vědět více o dané oblasti“, stejně získala odpověď (22 %) „Mám hodně volného času a chci ho vyplnit“ a „Rád se setkávám s jinými lidmi“, jiný důvod uvedlo 9 % respondentů. Možnost „Přihlásil s někdo v mém okolí, tak jsem se přidal také“ nikdo nezvolil.



Obrázek 7: Graf Důvod docházení do kurzů

5.4.15. Otázka č. 15

Otázka číslo 15 byla otevřená. Odpovědi jsem rozřadila do kategorií. Nejčastěji respondenti docházeli do kurzu v kategorii „jiné“, následně navštívili kurz shodně podruhé a počtvrté. Následuje odpověď poprvé a potřetí.



Obrázek 8: Graf Intenzita docházení do kurzů

5.4.16. Otázka č. 16

Tuto otázku vyplňovali jen ti respondenti, kteří uvedli, že nedocházejí do kurzů. 52 % dotazovaných uvedlo zápornou odpověď na otázku, zda uvažují o tom, že by docházeli do kurzů, kladně odpovědělo 18 % dotazovaných a odpověď uvedlo 30 % respondentů.

Tabulka 8: Docházení do kurzů 3

Možnost	Počet odpovědí
Ano	11
Ne	33
Nevím	20

5.5. Shrnutí dotazníkového šetření

Výsledky dotazníkového šetření byly v některých ohledech překvapivé. Nejvíce byly pro mě zajímavé odpovědi z otázky číslo 6. Tato otázka byla otevřená a ptala jsem se, jak respondenti vnímají mediální gramotnost.

Dotazník byl určen pro osoby, které dovršily 65 let. Oslovila jsem několik organizací, které se zaměřují na práci se seniory, například knihovny, senior centra, ale i jednotlivé osoby. Dotazník byl zcela anonymní. Dotazník jsem poskytla respondentům jak v elektronické podobě, tak v papírové. Celkem se šetření zúčastnilo 97 respondentů. Jeden dotazník byl z šetření vyřazen. Z 57 % se účastnily ženy, ze zbývajících 43 % muži.

První blok otázek byl zaměřen na média, jejich vnímání respondenty a mediální gramotnost. V otázce číslo 3, kde se ptám na „Jaká média využíváte?“ nejvíce respondentů odpovědělo možnost d) Televizi, což mi vzhledem k věku respondentů nepřijde překvapující, jelikož v dnešní době je, dle mého názoru, televize nedílná součást domácnosti. Avšak překvapilo mě, že u této generace jsou papírová periodika až na posledním místě. V otázce (č. 4), kde se ptám na důvěru v média, převládá televize s 38 %, což vzhledem k předchozí otázce není překvapivé. Zajímavé je, že na druhém místě se umístil internet. Předpokládám, že internet využívá čím dál více lidí ve věku 65 a více let. Zároveň tito lidé mají nejmenší důvěru právě v toto médium (otázka č. 5) Upoutaly mě jednotlivé odpovědi z otevřené otázky číslo 6, kde jsem se ptala na to, co si respondenti myslí, že mediální gramotnost je. Tuto otázku jsem zpracovala do jednotlivých kategorií (kategorie: Schopnost ověřovat si informace, Nevím, Rozlišit nepravdivé a pravdivé informace, Orientace v médiích, Přístup k informacím, Ovládání přístrojů, Nedůvěra ve

veškeré informace, Vzdělávání v oblasti médií). Tyto kategorie jsem následně zobrazila v grafu. Avšak pro příklad uvedu některé z odpovědí:

- „*Schopnost informaci ověřit (Občas nemožné)*“
- „*Znát druhy médií a zdroje jejich informací*“
- „*Schopnost orientovat se v médiích*“
- „*Rozeznat nepravdivé informace*“
- „*Schopnost najít si informace, ale také s nimi umět pracovat, vyhodnotit je, rozeznat pravdu od lži, podložená tvrzení od nepodložených*“
- „*Nevěřím všemu*“
- „*Zvládání počítače*“

Dále jsem zjišťovala, zda si respondenti ověřují informace v médiích (otázka č. 7). Respondenti uvádějí, že si informace ověřují. V případě, že k tomuto přidáme i odpověď „Jen když mám pochybnosti“, dostáváme se až na 78 %, kdy si respondenti ověřují informace, což považuji za velmi dobrý výsledek, jelikož je podstatné, aby se informace ověřovaly. Další dvě otázky se týkaly dezinformací (otázka č. 8 a 9), zda si myslí, že je dokáží rozeznat a zda ví, co to jsou dezinformace.

Další blok otázek byl zaměřen na vzdělávání. V otázce číslo 10 jsem se ptala dotazovaných, zda vědí, jestli se v okolí jejich bydliště vyskytuje nějaká organizace (univerzita třetího věku, univerzita volného času, kurzy aj.), která poskytuje vzdělávání seniorům (a nejenom jim). Přestože se v okolí vyskytují tyto instituce, odpovědělo 48 respondentů, že v jejich okolí nejsou takové instituce nebo to neví. Myslím si, že by tedy bylo vhodné, aby se instituce zaměřily na lepší zviditelnění. Otázka číslo 11 se zaměřila na to, jestli respondenti navštěvují, anebo navštěvovali nějaké výše zmíněné instituce. Tato otázka rozdělovala další kroky respondentů. V případě odpovědi „Ano“ pokračovali respondenti v otázkách č. 12–15. Tyto otázky byly zaměřené na délku navštěvovaných kurzů (krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé), zaměření kurzů, zde byla volná možnost odpovědi. Postupovala jsem u této otázky stejně jako v otázce č. 6, jednotlivé odpovědi jsem rozdělila do kategorií (výtvarné kurzy, počítačové kurzy, kurzy zaměřené na zdraví, historie, cestování, pohybové kurzy). Otázka č. 15 byla řešena obdobně. Kategorie jsem vytvořila poprvé, podruhé, potřetí, počtvrté a jiné. Podle odpovědí se ukázalo, že respondenti mají o takové vzdělávání zájem, protože je navštěvují poněkolkáté. Otázka č. 14 zjišťovala jejich motivaci, proč se přihlásili

na kurz. Poslední otázku vyplňovali pouze ti, co na otázku č. 11 odpověděli „Ne“. Zajímala jsem o jejich zájem v budoucnosti do těchto kurzů docházet.

5.6.Hypotézy

Bylo vytvořeno celkem 5 hypotéz. V následující kapitole dojde k jejich ověření na základě statistických metod.

Výzkumná otázka č.1: Využívají senioři více tištěná média než internet?

Hypotéza č.1: Senioři využívají více tištěná média než internet.

Výzkumná otázka č.2a: Je možné, aby věk seniorů ovlivňoval jejich mediální gramotnost?

Hypotéza č. 2a: Mediální gramotnost seniorů je nezávislá na jejich věku.

Výzkumná otázka č.2b: Je možné, že existuje souvislost mezi věkem a mediální gramotností?

Hypotéza č. 2b: Čím jsou senioři mladší, tím je jejich mediální gramotnost vyšší.

Výzkumná otázka č.3: Je možné, že existuje nějaký vztah mezi docházením na univerzity volného času, univerzity třetího věku nebo vzdělávací kurzy a schopností seniorů rozeznávat dezinformace?

Hypotéza č. 3: Schopnost seniorů rozeznat dezinformace a jejich docházení na univerzity volného času, univerzity třetího věku nebo vzdělávací kurzy spolu souvisí.

Výzkumná otázka č.4: Je možné, aby muži a ženy přistupovali ke vzdělání stejně?

Hypotéza č. 4: Muži a ženy přistupují ke vzdělávání stejně.

5.7.Ověření hypotéz

„Při testování (ověřování, verifikaci) hypotéz jde o rozhodování, zda můžeme vyslovenou hypotézu přijmout (zda není v rozporu s empirickými daty). Rozhodnout o přijatelnosti

hypotéz lze u klasických (kvantitativně orientovaných) výzkumů pouze na základě rozsáhlého shromáždění (sběru) dat, jejich třídění, zpracováním a vyhodnocováním. [...] Významné místo při zpracování dat v pedagogických výzkumech i při interpretaci získaných výsledků má matematická statistika. Statistika je věda, která se zabývá metodami sběru, zpracováním a vyhodnocováním hromadných dat.“ (Chráaska, 2007, s. 19)

Jednotlivé hypotézy následně pomocí různých metod vyhodnocuji.

- Hypotéza č. 1: Senioři využívají více tištěná média než internet.

Tuto hypotézu vyhodnocuji pomocí testu porovnání s očekávanými četnostmi.

Hladina významnosti byla určena $\alpha = 0,05$.

$H_0: TK < KH$

$H_1: TK \geq KH$

Výpočet:

Tabulka 9: Četnosti

Typ média	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost %	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
1) Tištěná média	41	50	46,5	-5,5	30,25	0,650538
2) Internet	52	50	46,5	5,5	30,25	0,650538
Celkem	93	100	93			1,301075

$TK = 1,301075$

$KH = \chi_{0,05}^2(1) = 3,841$ (nalezeno v tabulkách)

Závěr: Nezamítáme H_0 . Nemůžeme vyloučit hypotézu, že senioři využívají tištěná média více než internet.

- **Hypotéza č. 2a: Mediální gramotnost seniorů je nezávislá na jejich věku.**

Pro ověření této hypotézy je použita metoda Spearmanův korelační koeficient. Výpočet byl proveden pomocí Excelu.

$H_0: |TK| \leq KH$ (korelační koeficient je statisticky nevýznamný)

$H_1: |TK| > KH$ (korelační koeficient je statisticky významný)

$TK = -0,353$

$KH = 0,169$ (nalezeno v tabulkách).

Test korelace

Tabulka 10: Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráška, 2007, s. 105)

Koeficient korelace	Interpretace
$r=1$	Naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 > r \geq 0,90$	Velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	Vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	Střední (značná) závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	Nízká závislost
$0,20 > r \geq 0,00$	Velmi slabá závislost
$r=0$	Naprostá nezávislost

$H_0: |T| \leq T_{n-2}$ (korelační koeficient je statisticky nevýznamný)

$H_1: |T| > T_{n-2}$ (korelační koeficient je statisticky významný)

$r = -0,353$

$T = -3,655$

$|T| = 3,655$

$T_{n-2} = 1,9858$

Nezamítám H_0 .

Závěr: Podle testu Spearmanova korelačního koeficientu i testu korelace je korelační koeficient statisticky nevýznamný, tudíž nelze zamítnout hypotézu, že mediální gramotnost je nezávislá na věku seniorů.

- **Hypotéza č. 2b: Čím jsou senioři mladší, tím je jejich mediální gramotnost vyšší.**

Tato hypotéza byla ověřena Spearmanovým korelačním koeficientem.

$H_0: T_k < 0$ (čím nižší věk, tím vyšší mediání gramotnost)

$H_1: T_k > 0$ (čím vyšší věk, tím vyšší mediální gramotnost)

Test korelace:

$H_0: |T| \leq T_{n-2}$ (korelační koeficient je statisticky nevýznamný)

$H_1: |T| > T_{n-2}$ (korelační koeficient je statisticky významný)

$r = -0,353$

$T = -3,655$

$|T| = 3,655$

$T_{n-2} = 1,9858$

Nezamítám H_0 .

Závěr: Podle testu Spearmanova korelačního koeficientu lze potvrdit hypotézu, že čím jsou senioři mladší, tím je jejich mediální gramotnost vyšší. Test korelace však říká, že daný korelační koeficient je statisticky nevýznamný, tudíž nelze brát výsledek testu Spearmanova korelačního koeficientu zcela vážně (dle tabulky č. 10 se jedná o nízkou závislost).

- **Hypotéza č. 3: Schopnost seniorů rozeznat dezinformace a jejich docházení na univerzity volného času, univerzity třetího věku nebo vzdělávací kurzy spolu souvisí.**

U hypotézy číslo 3 byla použita kontingenční tabulka – test nezávislosti dvou náhodných znaků.

Tabulka 11: Kontingenční tabulka

	Dovedou	Nedovedou	SUMA
Navštěvující	18	14	32
Nenavštěvující	15	49	64
SUMA	33	63	96

$$H_0 = \chi^2 \leq \chi_{0,95}^2$$

$$H_1 = \chi^2 > \chi_{0,95}^2$$

$$\alpha = 0,05$$

$$TK = \chi^2 = \sum_{kl} \frac{(n_{kl} - \frac{n_k \cdot n_l}{n})^2}{\frac{n_k \cdot n_l}{n}} = n \sum_{kl} \frac{n_{kl}^2}{n_k \cdot n_l} - n = 106,1818$$

Rovnice 1: Testové kritérium – kontingenční tabulka

$$KH = \chi_{(r-1)(s-1)}^2 (1 - \alpha) = 3,84$$

Rovnice 2: Kritická hodnota - kontingenční tabulka

Závěr: Zamítáme H_0 o nezávislosti. Docházení ovlivňuje schopnost seniorů rozeznat dezinformaci.

- **Hypotéza č. 4: Muži a ženy přistupují ke vzdělávání stejně.**

Tato hypotéza byla vyhodnocena pomocí dvouvýběrového T-testu.

$$H_0 = \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 = \mu_1 \neq \mu_2$$

Výpočet F-testu pro shodu rozptylů:

$$H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$$

$$H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$$

$$\alpha = 0,05$$

$$TK: F: \frac{\sigma_2^2}{\sigma_1^2} = 1,054525279$$

$$F = 1,054525276$$

$$F_{m-1, n-1} = 1,822$$

$$F > F_{m-1, n-1}$$

Závěr: Nezamítáme H_0 o rovnosti rozptylů.

Výpočet pro T-test:

$$s^2 = \frac{1}{m+n-2} ((m-1)s_x^2 + (n-1)s_y^2) = 0,409227721$$

Rovnice 3: Výpočet T-testu

$$TK = \frac{|x_2| - |x_1|}{s \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} = 0,475406404$$

Rovnice 4: Výpočet testového kritéria

$$s^2 = 0,409227721$$

$$s = 0,639709091$$

$$TK = 0,475406404$$

$$|TK| = 0,475406404$$

$$TK_{m+n-2} = 0,475406404$$

$$|TK| < TK_{m+n-2} \quad 1,986$$

Závěr: Nezamítáme H_0 . V přístupu obou pohlaví ke vzdělávání není rozdíl.

5.8. Shrnutí výsledků hypotéz

Pro výpočet hypotézy č. 1 (senioři využívají více tištěná média než internet) byla použita metoda testu porovnání s očekávanými četnostmi. Nezamítáme H_0 . Nemůžeme vyloučit hypotézu, že senioři využívají tištěná média více než internet.

Hypotéza č. 2a (mediální gramotnost seniorů je nezávislá na jejich věku) byla ověřena metodou Spearmanova korelačního koeficientu. Jelikož nulovou hypotézu nezamítáme, je mediální gramotnost nezávislá na věku seniorů.

Hypotéza č. 2b (čím jsou senioři mladší, tím je jejich mediální gramotnost vyšší) byla ověřena pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Výpočtem jsme potvrdili hypotézu.

Hypotéza č. 3 (schopnost seniorů rozeznat dezinformace a jejich docházení na univerzity volného času, univerzity třetího věku nebo vzdělávací kurzy spolu souvisí) byla ověřena metodou kontingenční tabulky (test nezávislosti dvou náhodných znaků). Zamítáme H_0 o

nezávislosti dvou náhodných znaků, tudíž docházení do kurzů ovlivňuje schopnost seniorů rozeznat dezinformaci.

Hypotéza č. 4 (muži a ženy přistupují ke vzdělávání stejně) byla pomocí metody dvouvýběrového T-testu ověřena. Tento test nezamítl nulovou hypotézu, a tedy přístup mužů i žen ke vzdělávání je stejný.

5.9. Diskuze

Podobným tématem výzkumu se zabýval STEM/MARK, který se zaměřil také na mediální gramotnost.² Cílovou skupinou nebyly osoby od 50 let, ale dospělí obyvatelé České republiky. Výzkum se prováděl od 18. května do 29. června a zúčastnilo se ho celkem 1561 respondentů. Avšak část interpretace se zaměřila i na seniory, celkem 634. Výsledky byly zjišťovány pomocí osobního dotazování a online dotazování. STEM/MARK mediální gramotnost rozdělil do tří skupin, ve kterých posuzoval úroveň mediální gramotnosti na úrovni nízké, střední a vysoké. Typicky nejvíce mediálně gramotným je padesátiletý muž s maturitou nebo vysokoškolsky vzdělaný, který je stále pracovně aktivní. Na druhou stranu, nejméně mediálně gramotná je šedesátileté ženy, které jsou již v důchodu. Výzkum byl rozdělen do 6 dílčích oblastí – technické znalosti a dovednosti, vlastnictví a kontrola médií, média a veřejné služby, znalost mediálních formátů a žánrů, hodnocení komunikačních záměrů a participace na mediálním obsahu. Nejlépe si vedli respondenti v oblasti technických znalostí a dovedností ve věku okolo 50 let. Starší respondenti nevykazovali takové znalosti. Naopak nejméně se dosahovalo výsledků v oblasti interpretace médií. Výsledky z oblasti vlastnictví médií byly na velmi nízké úrovni. Přitom STEM/MARK uvádí, že interpretace obsahu a vlastnictví je pro mediální gramotnost tím nejdůležitějším. Respondenti také často věří, že jejich znalosti jsou mnohem vyšší, než tomu doopravdy je. Dalším bodem bylo ověřování si pravdivosti informací. Jedna třetina dotazovaných sama uvádí, že nedokáže rozlišit důvěryhodná sdělení. Nejvíce takových osob patří do skupiny seniorů a osob s nízkou mediální gramotností. Většina dotazovaných uvedla, že dokážou rozeznat fake news, ale realita byla jiná, téměř 15 % nedokázalo rozeznat fake news (Pika, 2019).

Výzkum, který byl proveden v rámci diplomové práce, byl určen pro respondenty nad 65 let. Respondentů bylo celkem 96. Pracovala jsem tedy s mnohem menším počtem respondentů než ve výše zmíněném výzkumu. Ve svém výzkumu jsem se spíše zaměřila na

² <http://www.houpaciosel.cz/2019/01/21/medialni-gramotnost-u-lidi-nad-padesat-let-dezinformaci-v-mediich-pozna-jen-15-z-nich/?fbclid=IwAR2x6GZS2JEY1txn7wFozo216KpE5bGimIESFUTQFs9W8j13BDrfp4KADb8>

souvislosti s docházením do vzdělávacích kurzů, univerzit třetího věku, univerzit volného času aj. a mediální gramotnost, nikoli na souvislost mezi dosaženým vzděláním a mediální gramotností. Dále se zaměřuji na rozdíl mezi muži a ženami. Z výsledků výzkumu mohu říct, že mediální gramotnost je nezávislá na věku seniorů a docházení do těchto vzdělávacích institucí ovlivňuje míru mediální gramotnosti. A poslední potvrzenou hypotézou výzkumu je, že muži i ženy přistupují ke vzdělání ve vyšším věku stejně.

Ačkoliv v dotazníku uvedlo pouze 32 dotazovaných z celkového počtu 96, že dochází do vzdělávacích institucí. Myslím si, že je nezbytné, aby se právě vzdělávání k mediální gramotnosti zaměřilo i na starší populaci, jelikož vlastní různé druhy médií a počet starších osob se bude zvyšovat.

6. Závěr

Diplomová práce měla za cíl zaměřit se na mediální gramotnost seniorů. Zda senioři zvládají obstat v dnešním medializovaném světě. Zda senioři, kteří prošli vzdělávacím procesem, který neobsahoval mediální výchovu, jsou schopni rozeznávat hrozby v médiích.

V teoretické části se práce zabývá shrnutím poznatků z oblasti médií, celoživotního vzdělávání, andragogiky a gerontopedagogiky. Jednotlivé pojmy jsou definovány a dále je představen jejich historický vývoj. Kapitola týkající se médií shrnuje i oblast mediální výchovy a mediální gramotnosti jako oblasti, o které se v posledních letech mluví jako o velmi potřebné. Kapitola o celoživotním vzdělávání obsahuje i podstatné dokumenty, které utvářely český i mezinárodní koncept. Kapitoly o andragogice a gerontopedagogice představují jejich vývoj a definují jejich jednotlivé oblasti.

Pro empirickou část je zvoleno kvantitativní dotazníkové šetření. Dotazníkové šetření se zúčastnili jak muži, tak ženy. Šetření bylo určeno pro respondenty 65 let a výše, kteří jsou občany České republiky. Dotazníky byly šířeny do organizací, které pracují se seniory. Jednalo se o knihovny, senior centra, ale byly rozdány i jednotlivcům. Dotazník měl dva formáty – elektronický a papírový. Respondenti si mohli vybrat formu, která je pro ně vhodnější. Dotazník byl anonymní. Pro tuto práci bylo vytvořeno celkem pět hypotéz, které byly následně ověřeny statistickými metodami.

Došlo k porovnání s výzkumem STEM/MARK, avšak výsledky nelze zcela porovnat, jelikož jednotlivé cíle výzkumu se rozcházejí. STEM/MARK zjišťoval mimo jiné vztah mezi dosaženým vzděláním a mediální gramotností, zatímco tato práce se zaměřila spíše na vztah mediální gramotnost a docházení do vzdělávacích institucí.

Jelikož populace stárne a média jsou součástí našich životů, domnívám se, že by bylo vhodné, aby se mediální výchova zaměřila i na osoby vyššího věku.

7. Seznam zdrojů

- BAKALÁŘ, Eduard. Umění odpočívat. Praha: Práce, 1978. ISBN 24-103-78.
- BENEŠ, Milan. Andragogika. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BURTON, Graeme a Jan JIRÁK. Úvod do studia médií. Brno: Barrister & Principal, 2001. Studium. ISBN 80-85947-67-6.
- Definice dezinformací a propagandy. Ministerstvo vnitra České republiky [online]. [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/cthh/clanek/definice-dezinformaci-a-propagandy.aspx>
- GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- Hoax. Ho@x.cz [online]. [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: <http://www.hoax.cz/cze/>.
- CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANIŠ, Kamil a Jitka SKOPALOVÁ. Volný čas seniorů. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5535-9.
- JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. Masová média. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3.
- JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK, ed. Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. Praha: Radioservis, 2007. ISBN 978-80-86212-58-6.
- JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. Média a společnost. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-697-7.
- KOUTOVÁ, Nikola. Mediální obraz uprchlíků. 2017. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice.
- LIVEČKA, Emil. Úvod do gerontopedagogiky. Praha: Ústav školských inf. při Min. školství ČSR, 1979.

LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication review*[online]. Taylor & Francis Group, 2004, 7(1), 3-14. ISSN 1071-4421. Dostupné z: <http://eprints.lse.ac.uk/1017/>

LIVINGSTONE, Sonia. What is media literacy? [online]. 2004, 32(3), 18 - 20. ISSN 0309-118X. Dostupné z: [http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf)

MCQUAIL, Denis. Úvod do teorie masové komunikace. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-200-9.

MOŽNÝ, Ivo. Sociologie rodiny. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Základy sociologie, sv. 8. ISBN 80-85850-75-3.

MÜHLPACHR, Pavel. Gerontopedagogika. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5029-7.

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PETRANOVÁ, Dana. MEDIA EDUCATION IN THE LIFE OF SENIOR POPULATION. *European Journal of Science and Theology* [online]. 2013 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/39/3_Petranova.pdf

PIKA, Tomáš. Mediální gramotnost u lidí nad padesát let? Dezinformaci v médiích pozná jen 15 % z nich [online]. 21.1.2019 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: http://www.houpaciosel.cz/2019/01/21/medialni-gramotnost-u-lidi-nad-padesat-let-dezinformaci-v-mediich-pozna-jen-15-z-nich/?fbclid=IwAR3T0sGnX9Z0B5aUd7ZGtH_OGH6sVFcRuVkXV4B_1QsBDEBZRLviiL4hTY0.

Projekce obyvatelstva České republiky [online]. 2013 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: [www.czso.cz/csu/2013edicniplan.bsft/A6003061EE/\\$File/402013u.pdf](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.bsft/A6003061EE/$File/402013u.pdf).

PŘÍHODA, Václav. Ontogeneze lidské psychiky. Praha: SPN, 1974. ISBN 14-429-74.

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

SOCHOROVÁ, Dagmar. Mediální výchova: reflexe učitelů českého jazyka a literatury. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8523-7.

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

TUDJMAN, Miroslav a Nives MIKELIC. Information Science: Science about Information, Misinformation and Disinformation [online]. 2003 [cit. 2019-03-09]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/320663616_Information_Science_Science_about_Information_Misinformation_and_Disinformation

8. Seznam rovnic, tabulek, grafů

Rovnice 1: Testové kritérium – kontingenční tabulka	64
Rovnice 2: Kritická hodnota - kontingenční tabulka	64
Rovnice 3: Výpočet T-testu.....	65
Rovnice 4: Výpočet testového kritéria.....	65
Tabulka 1: Věk respondentů.....	49
Tabulka 2: Pohlaví respondentů	50
Tabulka 3: Ověřování informací.....	53
Tabulka 4: Dezinformace	54
Tabulka 5: Dezinformace 2	54
Tabulka 6: Vzdělávací instituce.....	54
Tabulka 7: Vzdělávací instituce 2.....	55
Tabulka 8: Docházení do kurzů 3	58
Tabulka 9: Četnosti	61
Tabulka 10: Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chrásková, 2007, s. 105)	62
Tabulka 11: Kontingenční tabulka.....	63
Obrázek 1: Graf Nejvíce využívaná média	50
Obrázek 2: Graf Důvěryhodnost médií	51
Obrázek 3: Graf Nedůvěryhodnost médií	52
Obrázek 4: Graf Mediální gramotnost	53
Obrázek 5: Graf Délka kurzů	55
Obrázek 6: Graf Zaměření kurzů	56
Obrázek 7: Graf Důvod docházení do kurzů.....	57
Obrázek 8: Graf Intenzita docházení do kurzů.....	57

9. Přílohy

Vážený respondente/respondentko,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce o mediální gramotnosti. Je určen pro respondenty od 65 let. Správné odpovědi prosím zakroužkujte. V případě, že není na výběr žádná odpověď, stručně vysvětlete.

Předpokládaná doba vyplnění je 10 minut.

V případě jakýkoliv Vašich otázek nebo podnětů se, prosím, obraťte na st46305@student.upce.cz

Děkuji za vyplnění dotazníku.

1. Váš věk? (Prosím, napište číslovku.)
2. Vaše pohlaví?
 - a) Žena
 - b) Muž
3. Jaká média využíváte? (Můžete zvolit více možností.)
 - a) Papírová periodika
 - b) Internet
 - c) Rádio
 - d) Televize
4. Jakému médiu nejvíce důvěřujete?
 - a) Papírová periodika
 - b) Internet
 - c) Rádio
 - d) Televize
5. Jakému médiu nejméně důvěřujete?
 - a) Papírová periodika
 - b) Internet
 - c) Rádio
 - d) Televize
6. Jak chápete pojem **mediální gramotnost**?
.....
7. Ověřujete si informace, které získáte v médiích?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Jen když mám pochybnosti
8. Víte, co je to dezinformace?
 - a) Ano
 - b) Ne

9. Myslíte si, že dokážete rozeznat dezinformace?

- a) Ano b) Ne c) Nevím

10. Jsou v blízkosti vašeho bydliště instituce, které pořádají vzdělávací kurzy (např. univerzity volného času)?

- a) Ano b) Ne c) Nevím

11. Navštěvujete nějaké vzdělávací kurzy?

- a) Ano b) Ne

Následující otázky, prosím, vyplňte jen v případě, že jste odpověděl/a na otázku č. 11 ANO.

12. Kurzy, které navštěvují jsou:

- a) krátkodobé (2-5 setkání) b) střednědobé (6-9 setkání) c) dlouhodobé (10 a více setkání)

13. Jakého zaměření jsou kurzy?

.....

14. Co vás nejvíc vedlo k rozhodnutí přihlásit se na kurz?

- a) Chci více vědět o dané oblasti b) Mám hodně volného času a chci ho vyplnit
c) Rád se setkávám s jinými lidmi d) Přihlásil se někdo v mém okolí, tak jsem přidal/a taky
e) Jiný důvod (uved'te jaký)

15. Pokolikrát kurzy navštěvujete?

.....

Následující otázku, prosím, vyplňte jen v případě, že jste odpověděl/a na otázku č. 11 NE.

16. Uvažujete, že byste v budoucnu navštěvoval/a vzdělávací kurzy?

- a) Ano b) Ne c) Nevím

