



Názov projektu: Zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre
„Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/
Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ“



UNIVERZITA
KONŠTANTÍNA
FILOZOFA
V NITRE

Zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na univerzite tretieho veku

Marcela Verešová a kol.

Nitra 2014

Zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na univerzite tretieho veku

Marcela Verešová a kol.

978-80-558-0690-7



9 788055 806907

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

**ZVYŠOVANIE KVALITY ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA
SENIOROV NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU**

Marcela VEREŠOVÁ a kolektív

Nitra 2014

Názov: ZVYŠOVANIE KVALITY ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA
SENIOROV NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU

Autori: doc. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
PaedDr. Dana MALÁ, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
PhDr. Michal ČEREŠNÍK, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
PhDr. Viktor GATIAL, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Catherine OWEN, PhD.,
Adam SMITH Business School, University of Glasgow
doc. PaedDr. Marianna HUPKOVÁ, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
PhDr. Monika IVANČÍKOVÁ, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
doc. PaedDr. Ctibor HATÁR, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Recenzenti: doc. PhDr. Ľudmila NAGYOVÁ, CSc.
Ing. Erik SELECKÝ, PhD.

ISBN 978-80-558-0690-7
EAN 9788055806907

OBSAH

ÚVOD	5
1 SENIORI AKO CIEĽOVÁ SKUPINA ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA.....	8
1.1 OSOBNOSŤ SENIORA V EDUKAČNOM PROCESE.....	8
1.2 ĎALŠIE VZDELÁVANIE SENIOROV	10
1.2.1 <i>Východiská ďalšieho vzdelávania seniorov.....</i>	<i>10</i>
1.2.2 <i>Edukácia seniorov a jej možnosti</i>	<i>12</i>
1.2.3 <i>Motivácia seniorov k vzdelávaniu.....</i>	<i>14</i>
1.2.4 <i>Špecifická edukácie seniorov.....</i>	<i>17</i>
2 ZABEZPEČOVANIE UNIVERZITNÉHO VZDELÁVANIA SENIOROV: POHĽAD NA DÔLEŽITOSŤ VZDELÁVANIA SENIOROV AKO PROBLEMATIKU VYŽADUJÚCU RIEŠENIA	20
2.1 PREČO VZDELÁVAŤ SENIOROV NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH?.....	21
2.2 PRÍSTUPY K HODNOTÁM, KTORÉ PRINÁŠA VYSOKOŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE SENIOROV	23
2.3 MODEL Y VZDELÁVANIA SENIOROV.....	25
2.4 DISKUSIA	28
3 KVALITA ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU PRI UKF V NITRE	30
4 POTREBY SENIOROV V KONTEXTE VZDELÁVANIA NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU PRI UKF V NITRE	39
5 HODNOTENIE INDIKÁTOROV KVALITY VZDELÁVANIA SENIORMI NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU PRI UKF V NITRE	64
6 SEBAEVALUÁCIA VZDELÁVANIA LEKTORMI NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU PRI UKF V NITRE	82
7 VZDELÁVACIE PROGRAMY NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU PRI UKF V NITRE	98
7.1 CYKLUS KVALITY VZDELÁVACIEHO PROGRAMU PRE CIEĽOVÚ SKUPINU SENIOROV	98
7.2 INOVOVANÉ A NOVÉ VZDELÁVACIE PROGRAMY NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU PRI UKF V NITRE.....	101
ZÁVER.....	115
LITERATÚRA	118
KAPITOLA 2 V PÔVODNEJ ANGLICKEJ VERZII	125

CD nosič**KVALITA ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA SENIOROV
NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU: HODNOTIACE
NÁSTROJE**

- Dotazník potrieb a očakávaní seniorov pred začiatkom vzdelávania na Univerzite tretieho veku
- Dotazník spokojnosti a uspokojenia potrieb seniorov po ukončení vzdelávania na Univerzite tretieho veku
- Kvalita vzdelávania na Univerzite tretieho veku: Hodnotiaci hárok účastníka vzdelávania
- Kvalita vzdelávania na Univerzite tretieho veku: Sebahodnotiaci hárok lektora ďalšieho vzdelávania

ÚVOD

Pojem kvalita je vo vedomí a poznaní ľudí primárne spájaný s hodnotením produktu, výrobku či predmetu, ako aj procesu jeho výroby či tvorby. Avšak v posledných desaťročiach sa pojem kvality posúva aj do kontextu analýzy a hodnotenia edukácie. Organizácie, ktoré poskytujú edukáciu, majú povinnosť orientovať svoju činnosť tak, aby boli garantom kvality poskytovaného vzdelávania, garantom edukácie, ktorá v procese realizácie uspokojuje identifikované vzdelávacie potreby edukantov a v kontexte obsahu a zámeru sa centruje na potreby spoločnosti a trhu práce.

V oblasti manažérstva kvality centrovanej na inštitúcie, ktoré poskytujú edukáciu, teda tých, ktorých cieľom je vytvoriť podmienky na osvojenie si vedomostí, zručností, kompetencií, hodnotových postojov a ďalších osobnostných kvalít edukanta, sa v súčasnosti implementuje niekoľko podstatných systémov kvality: IWA2 – systém využívajúci normu ISO 9001 vo vzdelávaní, CAF and Education – model, ktorý implementuje model CAF do oblasti vzdelávania, ISO 29990 – medzinárodná norma primárne centrovaná na vzdelávanie dospelých a služby poskytované v rámci neformálneho vzdelávania, ISO 29990 – medzinárodná norma primárne centrovaná na vzdelávanie dospelých a služby poskytované v rámci neformálneho vzdelávania, Normy a smernice ESG – primárne vytvorené pre vysoké školy, no môžu slúžiť aj ako inšpirácia pre nižšie stupne vzdelávania ako aj ďalšie vzdelávanie.

Posledný z menovaných systémov kvality sa stal rámcom pre riadenie kvality vzdelávania na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Manažment univerzity na všetkých úrovniach riadenia prevzal zodpovednosť za rozvoj kvality univerzity. Systém riadenia kvality univerzity stavia na dvoch kľúčových oblastiach kvality - na oblasti vzdelávania (vysokoškolského aj ďalšieho) a na oblasti vedy, výskumu a ďalšej tvorivej činnosti. Skúsenosti odborníkov na systémy kvality vo vysokoškolskom prostredí hovoria o viac ako desaťročnom úvodnom cykle implementácie systému kvality do života vysokej školy. V uvedenom pohľade možno konštatovať, že systém kvality UKF je ešte dieťaťom, ktoré ale postupne zraje, formuje svoju osobnosť, kreje svoju životnú dráhu v jednoznačnom smerovaní k zrelej a zmysluplnej dospelosti. Zmysluplnosť, dôvera a zodpovednosť sú akýmisi hlbinnými črtami a bazálnymi kameňmi každého systému kvality, ktorý reflektuje funkčnosť.

V procese riešenia projektu ESF ITMS kód: 26120130028 „Zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre“, tím odborných riešiteľov, expertov z prostredia univerzity, z externých inštitúcií zo Slovenskej republiky a expertky z Veľkej Británie, postavili základné kamene systému kvality ďalšieho vzdelávania s užším vymedzením a prepojením na cieľovú skupinu seniorov, ktorí sú vzdelávaní na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre. UKF sa prostredníctvom menovaného projektu zaviazala vybudovať vnútorný systém kvality

d ďalšieho vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre, identifikovať a výskumne overiť významné indikátory kvality ďalšieho vzdelávania seniorov, ktoré bude sýtiť potreby a očakávania cieľovej skupiny v súlade s koncepciou celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike v nadväznosti na gerontologický program UNESCO.

Strategickým cieľom projektu je prispieť k zvýšeniu kvality života seniorov prostredníctvom naplnenia ich potreby rozširovania a prehľbovania vedomostí, zručností a kompetencií s dôrazom na skvalitnenie vzdelávania, inovácie už existujúcich vzdelávacích programov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre a poskytnutie nových vzdelávacích programov podporujúcich aktívne starnutie prostredníctvom ďalšieho vzdelávania. Špecifickými cieľmi projektu sú:

- a) zvýšiť kvalitu vzdelávania poskytovaného v rámci ďalšieho vzdelávania seniorom na U3V prostredníctvom inovácie obsahu, foriem a metód vzdelávania seniorov v už existujúcich vzdelávacích programoch (Dejiny výtvarného umenia a tvorba, Ľudové remeslá, Digitálna fotografia a kamera, Informačné technológie, Psychológia tretieho veku, Anglický jazyk pre začiatočníkov, Anglický jazyk pre mierne pokročilých);
- b) vytvoriť, realizovať a pilotne overiť nové vzdelávacie programy pre seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre podporujúce ich aktívne starnutie (Drahé kamene a drahé kovy, Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov);
- c) posilniť systém kvality vzdelávania seniorov prostredníctvom monitoringu a hodnotenia kvality (inštitucionálny výskum zabezpečenia kvality ďalšieho vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre) poskytovaného vzdelávania v rámci vzdelávacích programov s tým, že monitoring a hodnotenie kvality vzdelávania seniorov sú koncipované na báze definovania, merania a evaluácie očakávaných a dosiahnutých výsledkov vzdelávania, hodnotenia identifikovaných indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania seniorov, identifikovaných a uspokojených potrieb seniorov v prvom roku realizácie vzdelávacích programov (novovytvorených aj inovovaných) a sebaevaluácie pedagogickej činnosti lektorov.

Užší tím riešiteľov projektu pripravil výstupnú publikáciu, ktorej cieľom je predstaviť významnosť a hodnotu vzdelávania seniorov v kontexte jej špecifik ako cieľovej skupiny (kapitoly 1 a 2), prezentovať zásady, filozofiu a indikátory kvality ďalšieho vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre (kapitola 3), ponúknuť výsledky výskumného overenia a analýzy vybraných indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania u seniorov, ktorí absolvovali prvý rok vzdelávania v súlade s implementáciou zásad kvality do ich ďalšieho vzdelávania, ktorí mali optimalizované edukačné prostredie, ktorým bol vytvorený a komunikovaný rámec očakávaných výsledkov ich vzdelávania a v súlade s nimi boli optimalizované metódy ich vzdelávania, ako aj metódy a postupy hodnotenia dosiahnutých výsledkov vzdelávania (kapitoly 4 až 6). Zámerom publikácie je taktiež prezentovať výstupy riešenia projektu

celého riešiteľského kolektívu, ktoré sú stelesnené v publikovaných učebných textoch, v komplexných opisoch vzdelávacích programov Univerzity tretieho veku pri UKF v Nitre, ktoré boli zostavené v súlade s vypracovanými kritériami na tvorbu vzdelávacích programov, ktoré ostávajú v platnosti v rámci systému kvality ďalšieho vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre aj naďalej a budú implementované aj do perspektívne ďalších pripravovaných vzdelávacích programov (kapitola 7). Súčasťou publikácie je aj prezentácia zostavených a overených dotazníkov, ktoré sa stali súčasťou monitoringu a systému zabezpečenia kvality ďalšieho vzdelávania v inovovaných alebo novovytvorených programoch na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre: Dotazník potrieb a očakávaní seniorov pred začiatkom vzdelávania na Univerzite tretieho veku, Dotazník spokojnosti a uspokojenia potrieb seniorov po ukončení vzdelávania na Univerzite tretieho veku, Kvalita vzdelávania na Univerzite tretieho veku: Hodnotiaci hárok účastníka vzdelávania, Kvalita vzdelávania na Univerzite tretieho veku: Sebahodnotiaci hárok lektora ďalšieho vzdelávania (CD nosič – súčasť publikácie).

V mene predstaviteľov manažmentu projektu na úrovni pozícií koordinátorov chcem vysloviť vďaka všetkým riešiteľom projektu za profesionálny prístup k riešeniu všetkých úloh projektu, ktoré sa na úrovni výstupov projektu transferovali do učebných textov pre seniorov vzdelávaných na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre, do kvalitne pripravených vzdelávacích programov (kompletné opisy vzdelávacích programov vrátane informačných blokov každého vzdelávacieho programu, ktoré tvoria ponuku vzdelávania pre seniorov) a do výskumného overenia vybraných ukazovateľov systému zabezpečenia kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre, ktorý prezentujeme v tejto publikácii. Naša vďaka patrí celému podpornému tímu z radov administratívy projektu, interných či externých expertov v roli posudzovateľov finálnych výstupov/ čiastkových výstupov projektu, či realizovaných činností k jednotlivým aktivitám projektu. Poďakovanie patrí aj zainteresovaným pracovníkom Agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ (ASFEU), ktorí sa podieľali na správe projektu a na vysoko profesionálnej úrovni komunikovali všetky požiadavky a nároky na zabezpečenie kvality realizácie všetkých aktivít projektu.

Za kolektív autorov publikácie vyslovujem vieru a nádej v to, že publikácia, ktorej úvod práve čítate, umožní na strane jednej preniknúť každému čitateľovi do systému zabezpečenia kvality ďalšieho vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre, na strane druhej ponúkne vhľad do možností realizácie inštitucionálneho evaluačného výskumu na úrovni tvorby a analýzy systému zabezpečovania kvality ďalšieho vzdelávania a do tretice umožní aplikovať v publikácii prezentované výsledky vedeckej a tvorivej činnosti do tvorby systémov kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na iných inštitúciách poskytujúcich vzdelávanie tejto cieľovej skupine.

Za riešiteľský kolektív projektu a kolektív autorov publikácie

Marcela Verešová

1 SENIORI AKO CIEĽOVÁ SKUPINA ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA

*„V starobe ide tiež o to, byť osobnosťou.
V starobe už nezáleží na tom, čo som dokázal
a čo robím, ale aký som.“
J. Kuhn (1986, in: Grün, A., 2009, s. 43)*

1.1 Osobnosť seniora v edukačnom procese

Edukačný proces je charakteristický svojou neopakovateľnosťou a náročnosťou, pričom ho ovplyvňuje viacero faktorov, ktoré možno klasifikovať do dvoch základných skupín. Samotná prax ukazuje, že niektoré z nich je možné funkčne a efektívne regulovať. Spravidla ide o činitele vonkajšieho prostredia, ktoré sa vyznačujú nielen svojou variabilitou, ale aj viacrozmerným dopadom a širokospektrálnym rozmerom. Do procesu vzdelávania vo výraznej miere tiež vstupujú ďalšie tzv. vnútorné činitele, ktoré majú svoj základ v samotnom človeku, v kontexte našej práce v edukantovi, t. j. v dospelom, resp. seniorskom účastníkovi ďalšieho vzdelávania na U3V, a v edukátorovi, t. j. v lektorovi na U3V. Je nesporné, že aj tieto činitele predurčujú nielen priebeh, ale aj samotné výstupy z ďalšieho vzdelávania dospelých a seniorov.

Ak teda prijmeme tvrdenie, že osobnosť dospelého človeka, príp. seniora predstavuje jeden z kľúčových agensov edukačného procesu, je potrebné jej venovať náležitú pozornosť. Vo veľmi zjednodušenom chápaní by sme mohli pojem osobnosť definovať ako zložitý (nakoľko pozostáva z viacerých zložiek), jedinečný a neopakovateľný (vzhľadom na to, že každý človek je iný) bio-psycho-sociálno-duchovný systém¹, ktorý sa vyvíja a mení v závislosti od spoločenského vývoja v určitom historickom, časovom a teritoriálnom kontexte (Határ, 2014, s. 41). Osobnosť sa formuje a utvára v priebehu celého života človeka. I keď osobnosťou (vo svojej psychickej podstate) sa človek už rodí, napriek tomu možno konštatovať, že svoj kultivovaný a spoločensky integrovaný rozmer nadobúda až vo výchovnom a socializačnom procese.²

V psychologickej literatúre nachádzame rôzne prístupy k vymedzeniu osobnosti. Klasici psychológie ju definujú ako „sústavu (systém, štruktúru) pomerne všeobecných, trvalých a základných duševných vlastností jednotlivého človeka“ (Ďurič et al., 1977,

¹ Duchovný rozmer osobnosti v našich podmienkach bližšie popisuje napr. Kováč (2013).

² Podľa Durkheima je výchova iba metodicky usmernenou socializáciou. Výchova je zámerné a plánovité ovplyvňovanie človeka, zatiaľ čo socializácia je proces stávania sa osobnosťou a rozvoja osobnosti vo vzájomnej závislosti na spoločensky sprostredkovanom sociálnom a materiálnom prostredí. Prostredníctvom socializácie sa človek stáva členom spoločnosti (in: Zimmermann, 2000, s. 14 – 16).

s. 134), zatiaľ čo Nakonečný (1998, s. 9) ju chápe ako „vnútornú organizáciu duševného života človeka, skutočnosť, že je jednotou čiastkových funkcií, že teda funguje ako jednotný celok interindividuálne odlišných dispozícií, a ako taký vytvára zmysluplné súvislosti s vonkajšími prejavmi, t. j. so správaním individua“. Zelina (2004, s. 16) uvádza, že osobnosť predstavuje „systém regulujúci vzťahy človek – svet“. Po niekoľkých rokoch poznávania kognitívnych funkcií osobnosti vytvorili vedci z Ústavu experimentálnej psychológie SAV integračnú metateóriu osobnosti, uplatňujúc psychoregulačnú koncepciu. Ako ďalej uvádza Kováč (2013, s. 50), „osobnosť je psychologická kvalita, formovaná environmentom, sociálnom, kultúrou a duchovnom, dotváraná sebou samou – vlastným self (JA), podľa skúseností, hodnôt, snažení, cieľov, prejavujúca sa osobitosťami a konštantnosťou, s možnosťou zmien v celoživotnom vývine jedinca“. Ak teda vnímame osobnosť ako zložitý systém, čomu zodpovedajú aj vyššie uvedené prístupy, je žiaduce uviesť tiež tri integrované zložky, a to racionálnu (kognitívnu), emocionálnu (socio-afektívnu) a vegetatívnu (psychomotorickú, resp. senzomotorickú), ktoré osobnosť človeka taktiež charakterizujú (bližšie o tom: Hotár, Paška, Perhács et al., 2000, s. 309 – 310).

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že existuje viacero prototypov osobnosti. Kováč (2002, in: Zelina, 2004, s. 23) uvádza tri základné:

- rudimentárna alebo primitívna osobnosť – je len čiastočne determinovaná prostredím a vlastnou psychickou realitou, pričom má charakter tzv. biologickej osobnosti, ktorá je zameraná predovšetkým na uspokojovanie biofyziologických potrieb organizmu;
- konformná, adjustovaná osobnosť – je determinovaná prevažne vplyvom vonkajšieho prostredia a dobou, pričom má charakter sociálne dobre sa prispôsobujúcej a prispôsobenej osobnosti;
- kultivovaná, integrovaná osobnosť – je taká, ktorá je schopná a ochotná neustále sa zdokonaľovať podľa istých interiorizovaných kultúrnych modelov, duchovných hodnôt a humanizmu.

Vyššie uvedené nevypovedá len o prototypoch osobnosti, ale zároveň poukazuje aj na samotnú jej reguláciu, resp. úroveň regulácie. Tie môžu byť nasledovné: regulácia pomocou biofyziologických mechanizmov a potrieb človeka, pudovo-emocionálna a kognitívna úroveň regulácie, ako aj regulácia prevažne osobnými hodnotami a integrovaným JA (Zelina, 2004, s. 20).

Poznanie uvádzaných prototypov osobnosti človeka je akousi podmienkou efektívnejšej edukačnej práce s ním. Je nevyhnutné poznať kvality každého účastníka ďalšieho vzdelávania, kladné i záporné stránky jeho osobnosti, a tak pomocou cielenej seniorskej edukácie smerovať k progresu, príp. až k transgresu jeho osobnosti.³

³ Podľa Zelinu (2004, s. 13 – 14) rozvíjanie (teda zmena, vývoj, dynamika) osobnosti človeka môže nadobudnúť charakter *progresívny* (rozvoj v očakávanom, resp. v predpokladanom množstve pokroku),

Záverom tejto podkapitoly sa nám žiada uviesť, že pre každé obdobie vývinu ľudského jednotlivca je charakteristické množstvo evolučných a neskôr tiež involučných zmien, ktoré sa vzťahujú len k danému životnému úseku. Tieto však môžu mať rozmanitú podobu a byť rôznej intenzity, pričom pomerne často bezprostredne úzko súvisia so somatickou, psychickou, duchovnou a sociálnou stránkou osobnosti človeka.⁴ V konečnom dôsledku, aj samotný človek je tvorcom svojej vlastnej ontogenézy. Človek je schopný „samostatne si tvoriť alebo voliť vývinový kontext, čím si utvára predpoklady na optimálne podmienky telesného a psychického dozrievania, na navodzovanie príslušných zmien v správaní, ktoré sú významné pre budúce roly a prechody v rámci celoživotného vývinu v rôznych kontextoch“ (Kollárik et al., 2004, s. 157). V celom tomto procese zohráva veľmi dôležitú úlohu aj samotná edukácia, ktorej sa seniorovi dostáva v rozmanitých podobách a kontextoch. Jej vybraným aspektom sú venované nasledujúce podkapitoly.

1.2 Ďalšie vzdelávanie seniorov

1.2.1 Východiská ďalšieho vzdelávania seniorov

Človek podľa Balogovej (2005) je schopný byť objektom i subjektom pôsobenia výchovy, vzdelávania a socializácie v každom veku, i keď v svojej špecifickej podobe. Pre oblasť edukácie seniorov sú dôležité výsledky výskumov, ktoré poukazujú na možnosti vzdelávania ľudí v staršom veku s využitím možností ich skúseností, slovnej zásoby, asociácií a pod. Dôležité je uvedomenie si jednotlivcov i spoločnosti, že človek v produktívnom či postproduktívnom veku je schopný seba vzdelávania i seba výchovy. Významné je tiež oceniť dospelých či starších ľudí (v rodinnom prostredí, v spoločnosti a i.) za to, že sa chcú ďalej vzdelávať. Je na samotnej spoločnosti ako bude motivovať ľudí k edukácii teda k celoživotnému vzdelávaniu prostredníctvom rôznych edukačných programov. Domnievame sa, že edukačné programy by mali komplexne spĺňať požiadavky, záujmy, potreby, ciele, aspirácie a i. očakávania dospelého. Zároveň by ich štruktúra mala byť v súlade s hlavnými zásadami vzdelávania dospelých, spolu

transgresívny (rozvoj za hranice svojich predpokladov), *digresívny* (zmena, pri ktorej záleží viac-menej od posudzovateľa, či jej pripíše progresívny alebo regresívny charakter, pretože nemá jasne vyšpecifikovaný vzťah ani k progresu, ani k regresu) *aregresívny* (zmena degradačná alebo smerom dozadu).

⁴ Z hľadiska celoživotného vývinu osobnosti vymedzila Vágnerová (2000, s. 24) tri základné vývinové medzníky, a to *biologický* (je charakteristický tým, že človek sa vyvíja po stránke telesnej a fyziologicky dospieva; v súvislosti so sčnením môžeme hovoriť aj o involúcii a biologických procesoch starnutia), *psychický* (vyznačuje sa interakciou vnútorných dispozícií a učenia, vývinom vyšších citov, psychickým prežívaním atď.); vo vzťahu k starobe hovoríme aj o psychických procesoch starnutia, kedy sa starší človek začína zamýšľať nad zmyslom svojho života, dochádza ku kvantitatívnym a kvalitatívnym zmenám v emocionálnej sfére a v axiologickej oblasti) a *sociálny* (charakterizujú ho sociálne interakcie, medzigeneračné vzťahy, schopnosť plniť spoločenské požiadavky, sociálno-ekonomický status a pod.; vo vzťahu k starobe máme na mysli vstup do dôchodku, schopnosť nadväzovať sociálne kontakty, prípadne sociálne príčiny starnutia, dôsledkom ktorých môže byť až umiestnenie staršieho človeka do rezidenčialnej starostlivosti).

s rešpektovaním špecifickosti osobnosti dospelého či seniora, vrátane splňania ich špecifických edukačných potrieb. Edukácia dospelých či seniorov naberá v súčasnosti obrovský význam pre jedinca samotného i pre spoločnosť. Akoby spolu s ňou v snahe o celoživotné vzdelávanie vytvárala prototyp nového človeka, ktorý si uvedomuje svoje možnosti a snaží sa dôstojne ustáť svoj „boj“ so životom i sebou samým. Autorka Prusáková (2001) zahŕňa do celoživotného vzdelávania a výchovy celý život človeka nového typu, ktorého charakterizuje tvorivý a dynamický vzťah k životu a kultúre človeka, ktorý dokáže zdokonaľovať seba, meniť životné podmienky a zlepšovať ich pre dobro spoločnosti (in: Porubská, Határ, 2009, s. 77). Celoživotné vzdelávanie je legislatívne vymedzené v Zákone č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní v znení neskorších predpisov. Uvádzaný zákon upravuje:

- celoživotné vzdelávanie, v ktorom ďalšie vzdelávanie nadväzuje na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní,
- akreditáciu vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania,
- pravidlá a postupy overovania a uznávania výsledkov ďalšieho vzdelávania zamerané na nadobudnutie čiastočnej kvalifikácie a úplnej kvalifikácie,
- národnú sústavu kvalifikácií,
- informačný systém ďalšieho vzdelávania,
- systém monitorovania a prognózovania vzdelávacích potrieb ďalšieho vzdelávania,
- kontrolu dodržiavania podmienok akreditácie a dodržiavania podmienok udelenia oprávnenia na vykonávanie skúšky na overenie odbornej spôsobilosti.

Zákon charakterizuje celoživotné vzdelávanie ako všetky aktivity, ktoré sa uskutočňujú v priebehu života s cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a schopnosti.

Celoživotné vzdelávanie tvorí:

- školské vzdelávanie a
- ďalšie vzdelávanie nadväzujúce na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní.

Pod školským vzdelávaním zákon rozumie výchovu a vzdelávanie uskutočňované v materských školách, základných školách, gymnáziách, stredných odborných školách, konzervatóriách, školách pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zriadených podľa osobitných predpisov a štúdium v akreditovaných študijných programoch na vysokých školách. Úspešným absolvovaním školského vzdelávania sa získava stupeň vzdelania.

Ďalším vzdelávaním je vzdelávanie vo vzdelávacích inštitúciách ďalšieho vzdelávania, nadväzujúce na školské vzdelávanie alebo iné vzdelávanie. Ďalšie vzdelávanie umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu alebo doplniť, obnoviť, rozšíriť alebo prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní, alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občianskej spoločnosti. Úspešným absolvovaním ďalšieho vzdelávania nemožno získať stupeň

vzdelania (Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní v znení neskorších predpisov).

1.2.2 Edukácia seniorov a jej možnosti

Podľa Bartáka (2007, s. 19) sme na začiatku 21. storočia, ktoré býva charakterizované ako „vek učenia“. Moderná elektronika umožnila vznik a rozvoj celosvetových informačných sietí, bleskový prenos správ a informácií, rozvoj vedy, priemyslu, obchodu, high-technológií. Celoživotné učenie je v dnešnej modernej spoločnosti jeden z prostriedkov, ktorý umožňuje človeku stať sa socializovanou, autentickou vnútorne integrovanou osobnosťou. Edukácia, pod ktorou chápeme nielen vzdelávanie, ale aj výchovu, je dôležitým prostriedkom kultivácie osobnosti všetkých vekových kategórií. Môžeme si však v súčasnosti povedať, že dospelí či seniori chcú rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť? Sebazdokonaľovanie spočíva v uplatnení triády prvkov, t. j. chcieť, vedieť a môcť. Ak spoločnosť a v nej jednotlivci budú podporovať (seba)výchovu, (seba)vzdelávanie, sebazdokonaľovanie, celoživotné vzdelávanie, rozvíjanie a kultiváciu osobnosti, potom naša spoločnosť môže dostať prívlastok moderná a kultivovaná.

Chcieť, vedieť a môcť smerovať svoju osobnosť k sebazdokonaľovaniu je dôležitým fenoménom súčasnej spoločnosti. Podľa Bartáka (2007, s. 16 – 22) chcieť – v sebe zahŕňa motiváciu, prianie, túžbu. Chcieť predstavuje osobné nasadenie človeka, jeho energetizáciu a tú možno vyjadriť uplatnením a rozvíjaním potenciálu človeka v záujme jeho osobných i skupinových cieľov. Súvisí s emocionálnou inteligenciou človeka, ktorá v sebe zahŕňa sebauvedomenie, sebaovládanie, inovatívnosť a kreativitu, ctížiadostivosť, lojalitu, iniciatívu, optimistický prístup a vytrvalosť. Vedieť – v sebe zahŕňa určitú mieru vedomostí – čo robiť, prečo, schopnosti, zručnosti – ako to robiť a skúsenosti. Môcť – je taktiež subjektovo-objektová kategória, jej realizácia závisí nielen od subjektu samého, ale zároveň predovšetkým od prostredia, v ktorom človek môže (či nemôže) uplatniť svoje ambície, potreby, záujmy, aspirácie a využiť na to svoj potenciál.

Dôležité je preto uviesť možnosti edukačných aktivít, v rámci ktorých majú seniori priestor rozvíjať a naplňovať svoje ambície, potreby, záujmy, aspirácie a potenciál. Čornaničová (1998) uvádza nasledovné členenie edukačných aktivít z hľadiska generačno-cieľovej orientácie edukácie:

- 1) Vlastná seniorská edukácia – ide o výchovu, vzdelávanie a výcvik, ktoré sa dostávajú človeku v seniorskom veku. Primárne je zameraná na udržiavanie, rozvíjanie somatickej, psychickej, sociálno-afektívnej, emocionálnej a duchovnej stránky osobnosti seniora. Jej a priori cieľom je naučiť seniorov aktívne starnúť a využívať svoj potenciál aj v starobe.
- 2) Preseniorská edukácia – ide o prípravu človeka na starobu a starnutie. Je dôležité, aby človek dokázal očakávať zmeny osobnosti a organizmu

v starobe, prípadne im akýmkoľvek spôsobom predchádzať, resp. ich eliminovať. Čornaničová (1998, s. 229 – 230) rozčleňuje preseniorskú edukáciu na nasledujúce časové horizonty: dlhodobá príprava na starobu sa má realizovať počas celého života, strednodobá príprava na starobu – ide o časový interval od 40 do 60 roku života, krátkodobá príprava na starobu sa má začať asi 5 rokov pred dosiahnutím penzijného veku.

- 3) Proseniorská edukácia – ide o celoživotné formovanie pozitívneho vzťahu k starobe, starnutiu i k starším ľuďom. Je určená všetkým vekovým kategóriám a rieši problémy seniorskej populácie v transgeneračnom kontexte.

Z uvádzaného možno konštatovať, že maximálny možný rozvoj osobnosti seniora sa dá realizovať prostredníctvom vlastnej seniorskej edukácie.

Následne vymedzíme štyri základné funkcie edukácie v starobe a k starobe, ktoré definoval Livečka (1979): preventívna – v priebehu dospelosti vykonávať také opatrenia, ktoré dokážu pozitívne ovplyvniť priebeh starnutia bez chronických ochorení a duševných ťažkostí. Inými slovami prevencia proti starnutiu. Možno sem zaradiť celkový životný štýl človeka. Rehabilitačná – celoživotne a trvale venovať pozornosť udržiavaniu a posilňovaniu fyzických a duševných schopností. Nezanedbávať aktivity zamerané na posilnenie tela i duše. Vhodným námetom môže byť Program aktívneho štýlu života pre seniorov (Štilec, 2004). Posilňovacia – nájsť voľnočasové aktivity, prebudiť záujem o nové veci, naučiť sa poznať svoje potreby a vedieť ich naplniť. Nebáť sa požiadať druhých o pomoc a prijať svoje obmedzenia. Myslieť na využívanie voľného času, napĺňanie svojich záujmov, mať záujem kráčať s dobou, informovať sa, jednoducho existovať a tvoriť i v postproduktívnom veku. Anticipačná – vedieť sa pripraviť na budúce zmeny, nájsť nový životný štýl. Myslieť na starnutie a starobu v predstihu a pripraviť sa na dôchodkový vek, t.j. vedieť si „pripraviť náhradný plán“, myslieť na budúcnosť (in: Kľetková, Dlabalová, 2008, s. 52). Z novších funkcií edukácie seniorov uvádzame členenie podľa Határa (2011, s. 65 – 67): funkcia preventívna, anticipačná, rehabilitačná, augmentatívna, posilňovacia, vzdelávacia, kultúrno-kultivačná, sociálno-psychologická, adaptačná, komunikačná, kompenzačná, aktivizačná, relaxačná, medzigeneračne porozumievacia.

Senior si vyžaduje väčšiu časovú dotáciu, trpezlivý, tolerantný a individuálny prístup. Dôležité je integrovať do edukačného procesu rodinu, prípadne iné podporné osoby a vnímať edukáciu seniora ako oceneniahodnú činnosť.

Pre seniorov existuje viacero ponúk edukácie, uvádzame stručný výber súčasných možností t.j.: Univerzity tretieho veku; Akadémie vzdelávania; Kluby dôchodcov/Denné centrá; Letné univerzitné kurzy pre seniorov; Profesijne orientované vzdelávacie programy „50+“; Edukačné aktivity verejných knižníc; Poznávaco-vzdelávacie zájazdy pre seniorov; Riadené sebaedukačné programy pre seniorov; Programy prípravy na starobu a starnutie; Tréningy pamäti; Adaptačno-edukačné programy v zariadeniach pre seniorov; Edukačno-aktivizačné a edukačno-rehabilitačné programy (Čornaničová,

1998). Programy zamerané na kognitívnu, mravnú, estetickú, environmentálnu, pracovno-technickú, telesno-zdravotnú výchovu seniorov (Határ, 2011).

1.2.3 Motivácia seniorov k vzdelávaniu

Dospelý človek je schopný učiť sa, zmeniť svoje osobnostné črty, vlastnosti, správanie, ak má na to dostatočný dôvod. Rozhodujúci faktor je motivácia. Najvýznamnejšou podmienkou vyplývajúcou zo spoločenského pokroku, je doviest človeka k tomu, aby si uvedomil zvýšené požiadavky na vzdelanosť. Výskumy potvrdili, že oveľa viac ľudí je schopných učiť sa v dospelom veku, než tých, ktorí sa na tom v súčasnosti zúčastňujú. Efektívnosť výchovy závisí aj od toho, ako budeme môcť vo výchovnom procese zvyšovať pozitívne vplyvy prostredia a znižovať úlohu rušivých momentov a faktorov dospelého človeka (Perhács, 1995, s. 54).

Podľa Magurovej a Majerníkovej (2009, s. 49) medzi faktory napomáhajúce edukácii patria: kompliance (ochota, poddajnosť, túžba po poznaní, ako aj priama účasť na osvojení si vedomostí a zručností. Prejavuje sa vtedy, ak človek rozpozná potrebu učenia a akceptuje ju, vynakladá úsilie, aby sa niečo naučil), motivácia k edukácii (je totožná s túžbou učiť sa, vyjadruje vnútorné pohnútky k zmene postoja. Motivácia je účinná vtedy, keď človek cíti potrebu vzdelávať sa a verí, že táto potreba bude uspokojená prostredníctvom získania vedomostí), pohotovosť (je prejav motivácie v určitom čase, ide o pripravenosť byť vzdelávaný, resp. edukovaný), spätná väzba (má vzťah k uskutočňovaniu vytúženého cieľa), opakovanie (pojmov, faktov atď. ako dôležitá súčasť edukácie), logickosť (učebný materiál musí byť logický zostavený, rešpektujúci zásadu od jednoduchšieho k zložitejšiemu), optimálne prostredie (zabezpečenie pokoja, pohody a vhodného osvetlenia či iných pomôcok).

Motivácia sa spolu s osobnými postojmi považuje za dôležitý determinant výkonu starších ľudí. Ovplyvňuje rozhodovanie človeka vzdelávať sa a je odpoveďou na otázku, prečo sa má ísť vzdelávať (Hrapková, 2011).

Motivácia je „intrapyschický proces zvýšenia alebo poklesu aktivity, mobilizácie síl, energizácie organizmu; prejavuje sa napätím, nekludom, činnosťou smerujúcou k porušeniu rovnováhy; v zameraní motivácie sa uplatňuje osobnosť jedinca, jeho hierarchia hodnôt i doterajšie skúsenosti, schopnosti a naučené zručnosti; za nežiaducu motiváciu sa považujú strach, úzkosť, bolesť.“ (Hartl, Hartlová, 2000).

Motivácia v najširšom slova zmysle znamená súhrn vnútorných i vonkajších faktorov, ktoré:

- 1) vzbudzujú, aktivujú, dodávajú energiu ľudskému konaniu a prežívaniu;
- 2) zameriavajú toto konanie a prežívanie určitým smerom;
- 3) riadia jeho priebeh, spôsob dosahovania výsledkov;
- 4) ovplyvňujú tiež spôsob reagovania jednotlivca na jeho konanie a prežívanie, jeho vzťahy k ostatným ľuďom a k svetu (Hrabal et al., 1989).

Diferencujú sa tiež pojmy motív, motivácia a motivovanie. Kým motív je dispozičná premenná, ktorá sa môže aktivovať a navodiť proces motivácie, motivovanie je proces, ktorého dispozičné premenné majú vonkajší, externý charakter. Motivovanie je teda obsahom i formou vonkajšej stimulácie, ktorá navodzuje motiváciu (Páleník, 2004).

Ako hovorí Kollárik (1992), motivácia je oblasť veľmi zložitá a pohľady sa na ňu veľmi líšia i v odborných prístupoch. Niektorí motiváciu považujú skutočne za hlavný faktor aktivity človeka, za silu, ktorá je príčinou ľudského konania. Podľa názorov iných motiváciu nie je potrebné analyzovať a chápať ju ako faktor potrebný na vysvetlenie správania ľudí. Rozdielne pohľady sú aj na štruktúru motivácie a jej funkcie. Prikláňame sa k prístupu, ktorý zohľadňuje komplexnosť motivácie a prisudzuje jej aktivačnú, energizujúcu funkciu (dáva organizmus do pohybu), regulujúcu a usmerňujúcu funkciu (uprednostňovanie) niektorých vecí, vyhýbanie sa iným, orientácia určitým smerom) i cieľovú funkciu (zameranosť na cieľ.) Motivácia správania človeka môže vychádzať z vnútorných stimulov, potrieb človeka i z vonkajších popudov, incentív. Keď sa vzbudí potreba, vzniká motív – dôvod, pre ktorý sa začína človek správať určitým spôsobom. Motívy sa vytvárajú vo vzájomnej interakcii potrieb a incentív (Zelina, 1996).

V psychológii sa odlišujú druhy a formy motívov. Druhy motívov poukazujú na ich konkrétny obsah, t.j. na konkrétne uspokojenie, ktoré má byť dosiahnuté (napr. potreby bezpečia, istoty). Druhov motívov je mnoho, zásadne sa však triedia na: biogénne či fyziologické (motívy vyjadrujúce biologické potreby organizmu, ako je potreba potravy, pohybu, odpočinku atď.) a sociogénne či psychogénne motívy (vyjadrujú potreby človeka ako sociálnej bytosti, napr. potreba výkonu, opory, kompetencie, atď.) (Nakonečný, 1998).

Podobne aj motívy seniorov ďalej sa vzdelávať môžu byť rôzne a motivácia seniorov môže byť rôznorodá. Môže ísť napríklad o udržanie psychickej a sociálnej aktivity, osamelosť, sociálnu izoláciu, udržovanie sebestačnosti, sociálnu integráciu, ale aj naplnenie osobných záujmov či uskutočnenie toho, čo nestihli v produktívnom veku (Mühlpachr, 2004). Psychologické výskumy tiež potvrdzujú, že počas procesu starnutia narastá tendencia klásť väčší dôraz na vnútorný zmysel činnosti. Motívy seniorov ďalej sa vzdelávať môžu byť vyvolávané aj potrebou "porozumieť dobe", potrebou kompenzovať pokles svojej výkonnosti, potrebou kompenzovať svoje celoživotné zameranie dané zamestnaním, realizáciou koníčkov a záujmov, potrebou porozumieť modernej dobe, potrebou zvýšenia prestíže v rode a okolí (<http://www.rodinapeniaz.sk/dochodcovia.207/vzdelavanie-seniorov.21353.html>).

Je preto žiaduce hľadať pre skupinu občanov v postproduktívnom veku rozmanité špecifické edukačné formy rôzneho charakteru (Mühlpachr, 2004).

Podľa Határa (2008) je tiež veľmi dôležité poznať vnútorné motívy, potreby, záujmy, schopnosti seniora, ktoré by mal do maximálnej možnej miery aktivizovať a rozvíjať. Na schopnosť učiť sa (zdokonaľovať svoju osobnosť) pôsobia nasledujúce

faktory: vôľa k učeniu (intenzita a ochota k učeniu); uvedomelosť (sila podnetov k učeniu); kapacita intelektu (prijatie a spracovanie informácií); ľahkosť alebo obtiažnosť učenia (rýchlosť, s akou sa učebná látka osvojí); trvácnosť učenia (schopnosť vybaviť si učivo v určitej chvíli a v určitých súvislostiach) (Mužík, 2005, s. 11).

Autor Mužík (2005, s. 10) uvádza nasledujúcu pyramídu motivácie učenia:

1. Informácie, odborné vedomosti, skúsenosti, pracovné návyky.
2. Zvýšená výkonnosť.
3. Sociálna istota.
4. Individuálny úžitok.

A práve v poslednom bode, ktorý stojí na vrchole pyramídy motivácie učenia, teda v „individuálnom úžitku“, vnímame hlavný pilier, od ktorého závisí vzdelávanie dospelých. Podobne aj Klevetová a Dlabalová (2008) zdôrazňuje tri dôležité kľúče k vlastnej motivácii: 1. Túžba dosiahnuť cieľ. 2. Dôvera vo vlastné schopnosti. 3. Vlastná predstava dosiahnutej zmeny.

Autor Boshier (1991) v škále participácie na vzdelávaní (EPS) vychádza zo siedmich faktorov štruktúry motivácie účastníkov vzdelávania, ich participácie na vzdelávaní: Nadobudnutie komunikačných spôsobilostí; Sociálny kontakt; Doplnenie vzdelania; Profesionálny rast; Záujmy rodiny; Sociálne podnety; Kognitívny záujem o konkrétnu oblasť (in: Pirohová, I., 2006, s. 61).

Istú motiváciu k edukácii ponúka aj autor Švancara (2004) ako program seniorom pre duševnú rovnováhu pod názvom Päť „pé“ optimálnej adaptácie, t.j. perspektíva, pružnosť, predvídavosť, porozumenie pre iných, potešenie (in: Žumárová, Balogová, 2009, s. 107). Perspektívu v zmysle edukácie možno vnímať ako vyhlíadku do nasledujúcej etapy života človeka (hoci i staroby). Senior však môže svoje vyhlíadky do budúcnosti vnímať kvôli rôznorodým exogénnym či endogénnym vplyvom obmedzene až pesimisticky. Edukácia v rámci možností každého človeka umožňuje efektívne vyplňanie voľného času, ktorým seniori disponujú. Pružnosť – v zmysle edukácie by mala byť zo strany samotnej inštitúcie, ktorá ponúka možnosti vzdelávania pre dospelých či seniorov. Pružnosť v zmysle prispôsobenia edukácie vzhľadom na rôznorodé špecifiká osobností, ktoré sa zúčastňujú na edukácii. A pružnosť ako vlastnosť edukátora/lektora vzdelávania dospelých. Predvídavosť – opäť vo vzťahu k vytváraniu študijných programov či samotného procesu edukácie. Vo vzdelávaní, v ktorom sú účastníci rôznej vekovej kategórie, s rôznym zdravotným stavom či osobnosťou, musí byť predvídavosť na prvom mieste kvôli zamedzeniu rôznym situáciám. Porozumenie pre iných – edukácia má jednoznačný vplyv na sebvýchovu dospelého človeka. Porozumenie teda možno vnímať nielen vo vzťahu k sebe samému, ale i vo vzťahu k iným. Pochopenie a prijatie odlišnosti a špecifickosti druhého umožňuje vytvárať spoločnosť ľudí so vzájomným porozumením a rešpektovaním sa navzájom. Potešenie – edukácia môže vyvolávať opätovný pocit radosti zo života, z vlastných možností, schopností, zručností, kreativity, radosť z vlastného bytia. Objavenie nového ponímania života v zmysle edukácie pomáha zabúdať na svoj vek či na iné atribúty starnutia alebo staroby.

V motivačnej sfére môžeme rozpoznať dve veľké skupiny problémov. Môže ísť o poruchy intenzity motivácie z lenivosti alebo premotivovanosti. Lenivosť môže vniknúť na základe neuspokojenia potrieb, tak ako ich popísal model A. Maslowa (fyziológické potreby, potreba istoty, lásky, sebahodnotenia, sebaaktualizácie). Frustrácia potrieb môže taktiež viesť k zlému zameraniu motivácie. Ďalej poruchy zamerania motivácie – človek sa snaží o niečo, čo nie je ľudsky ani spoločensky progresívne. Napríklad motív vyhnutia sa neúspechu (byť priemerný) alebo opačne. Tiež zameranosť na to, aby niekto riadil človeka zvonku, ochota byť „pešiakom“ v živote, nie stať sa originálnym tvorcom svojho správania (Zelina, 1996, s. 75 – 76). Za jeden z prostriedkov boja proti nečinnosti seniorov možno považovať edukáciu (výchovu a vzdelávanie) seniorov. I pre neustále rozširovanie radov „šedivej generácie“ je nesmierne dôležité vytvárať a plnohodnotne zabezpečovať erudovanú edukáciu pre ľudí v postproduktívnom veku.

Podľa Határa (2008) sú seniori sú z dôvodu sociálnej izolácie ochudobnení o tzv. prirodzené kontakty, emócie a aktivity. Edukačný proces má preto charakter organizovanej činnosti, kde edukátor plánuje, projektuje, organizuje a predovšetkým motivuje klienta s cieľom jeho zapojenia do sociálno-edukatívnej aktivity. Ako sme už uviedli, pohnútky pre vzdelávanie ľudí v postproduktívnom veku môžu byť rôznorodé, dôležité je uvedomiť si svoje možnosti, potreby, záujmy, aspirácie i špecifiká.

1.2.4 Špecifiká edukácie seniorov

Edukácia v rámci formálneho, neformálneho, ale aj informálneho vzdelávania má svoje rôznorodé špecifiká. Vzdelávateľnosť seniorov závisí od vnútorných (endogénnych) podmienok – t.j. od kognitívnych funkcií, motivácie, umenia učiť sa, zdravotného stavu, doterajšej úrovne vedomostí a i. Vnútorné podmienky vzdelávateľnosti seniorov ovplyvňuje teda starnutie, jednotlivé biologické a psychické zmeny sprevádzajúce starobu. Závisí tiež od vonkajších (exogénnych) podmienok – t.j. od prístupu k vzdelaniu, vonkajšej motivácie a dostupnosti edukačných foriem (Balogová, 2009, s. 95 – 96). Podľa Prusákovskej (2001) pri vzdelávaní seniorov je potrebné vychádzať z identifikácie základných oblastí, resp. situácií v živote seniora, v ktorých sa ukazuje potreba cielenej edukačnej podpory a vytvárania špecifických výchovných aktivít a príležitostí pre seniora (in: Balogová, 2009, s. 96).

Pri edukácii dospelých je dôležité: 1. Uvedomiť si špecifickú odlišnosť dospelého človeka od mládeže. 2. Prispôsobiť edukáciu individuálnym vekovým a iným špecifikám, vedomostiam, schopnostiam, potrebám, záujmom, aspiráciám a i. požiadavkám – očakávaniam. 3. Uvedomiť si endogénne a exogénne vplyvy na dospelého človeka pri edukácii. 4. Poznať spôsob myslenia a chápania (kvalitu ich pamäti, pozorovania, obrazotvornosti...) dospelých. 5. Pri edukácii vychádzať z ich životných skúseností, dosiahnutých pracovných skúseností, praxe (Porubská, Határ, 2009). Autorky Klevetová a Dlabalová (2008) uvádzajú niektoré veľmi dôležité zásady pri vzdelávaní seniorov, ktoré považujeme pri práci s touto cieľovou skupinou za zvlášť

inšpiratívne. Starší človek potrebuje na pochopenie nového svoj vlastný spôsob a vlastné tempo. Rešpektujeme preto hoci i to najpomalšie tempo účastníka vzdelávacieho procesu. Potrebuje mať k dispozícii prehľadné a názorné písomné informácie. Myslíme teda na často zhoršený zrak seniorov. Príliš mnoho informácií naraz nezvládne senior prijať. Je potrebné ich rozdeliť na niekoľko častí. Edukácia by mala byť realizovaná na jednej strane erudovaným pracovníkom, avšak na druhej strane ľudsky zmýšľajúcim jedincom, ktorý sa vie vžiť do „kože“ seniora. Pri výchove a vzdelávaní seniorov je potrebné objaviť ich schopnosti a opierať sa o ich možnosti a skúsenosti. Edukácia či už dospelých, alebo seniorov by mala byť založená, resp. by mala vychádzať zo skúseností dospelého. Je potrebné vyjadrovať sa pomaly a zrozumiteľne, pýtať sa, či nám účastníci edukácie rozumejú. Edukáciu je nutné prispôbiť účastníkom i prejavom (t.j. verbálnou a neverbálnou komunikáciou). Pri nácviku používania nových pomôcok je nutné jednotlivé kroky opakovať a dbať na to, aby ich senior sám skúšal. Jedine tak si osvoja správne postupy už v prvopočiatku. Každý krok má svoj význam, je potrebné ho poriadne objasniť, aby jednotlivé úlohy na seba logicky nadväzovali. Edukácia musí mať, prirodzene, svoju štruktúru, je však potrebné edukačný obsah vždy prispôbiť danej skupine účastníkov edukácie. Nie je vhodné dávať seniorovi príliš mnoho úloh naraz. Nazdávame sa, že edukácia seniorov by mala prebiehať hrovou, prirodzenou – nenútenou formou, pri ktorej by účastníci vzdelávania nepociťovali stres z edukácie, nátlak zo strany edukátora. Od staršieho človeka nemôžeme chcieť, aby sa učil naspamäť. Naučené je nutné opakovaním uložiť do dlhodobej pamäti. V postproduktívnom veku sú prínosom edukačné cvičenia zamerané na cvičenie pamäti (záleží na zložení skupiny účastníkov edukácie), avšak akési memorovanie u staršieho človeka môže viesť k práve spomínanej nútenej forme edukácie. Starší človek potrebuje poznať limity svojich možností, vedieť prečo niečo robí a k čomu to vedie. Poznatok o tom, prečo je nutné vzdelávať sa i v postproduktívnom veku, aký ma edukácia prínos a kde je možné jednotlivé nadobudnuté poznatky využiť, je zároveň motivačným faktorom k edukácii seniorov. Senior potrebuje byť za svoju snahu a usilovnosť ocenený. Pocit úspechu prináša motiváciu k zvládaniu ďalších úloh. Každý chce byť za svoju snahu ocenený, preto na daný fakt nezabúdajme ani pri edukácii seniorov. Je dôležité oceniť hoci i ten najmenší pokrok či snahu pre podporu edukácie. Ak zvolíme správny postup, senior sám v sebe objaví nové schopnosti a presvedčenie, že nikdy nie je neskoro chcieť niečo dokázať. Nazdávame sa, že zvoliť správny edukačný postup, môže byť pre edukátora náročnejšou úlohou než samotná edukácia účastníkov. Počas komunikácie so seniorom, a to aj v edukačnom procese je potrebné venovať pozornosť nasledovnému:

- 1) Rešpektujeme identitu seniora a dôsledne ho oslovujeme menom alebo zodpovedajúcim titulom (familiárne oslovenia ako babka, dedko sú ponižujúce, ak si ich senior neželá).
- 2) Dôsledne sa vyhýbame infantilizácii starého človeka, ani so seniorom s mentálnou poruchou nekomunikujeme ako s dieťaťom (formou ani obsahom).

- 3) Pri komunikácii so seniorom so zdravotným postihnutím cieľavedome chránime pacientovu dôstojnosť, usilujeme sa vylúčiť podceňovanie a nepodložené prisudzovanie závažných funkčných deficitov napr. v kognitívnej oblasti.
- 4) Rešpektujeme princíp spomalenia a chránime seniorov pred časovým stresom.
- 5) Zložitejšie alebo zvlášť dôležité informácie niekoľkokrát zopakujeme, prípadne ich aj napíšeme na papier.
- 6) Aktívne, ale taktne si overíme prípadné komunikačné bariéry (porucha sluchu, zraku a pod.) a komunikáciu prispôbime.
- 7) Pre uľahčenie komunikácie sa zdržiavame v zornom poli seniora, rozprávame zrozumiteľne a udržujeme s ním očný kontakt, pri pochybnostiach overujeme správne používanie kompenzačných pomôcok.
- 8) Bez overenia nedoslýchavosti nezosilňujeme hlas, porozumenie reči sa v starobe v hlučnom prostredí zhoršuje, preto neprekrikujeme iný hovor, rozhlas či televíziu, ale snažíme sa hluk odstrániť (Magurová, Majerníková, 2009, s. 68). Pri vzdelávaní seniorov je nesmierne dôležité uvedomenie si rozdielnosti edukácie detí a mládeže od edukácie dospelých a seniorov. Použitie najvhodnejšieho a najefektívnejšieho edukačného štýlu môže byť v procese edukácie ťažšie, než samotná edukácia. Jednou z efektívnych a účinných foriem a možností edukácie seniorov môže byť výcvikový program zameraný na rozvoj sociálnych spôsobilostí a kultiváciu sociálnej kompetencie (sociálny výcvik).

2 ZABEZPEČOVANIE UNIVERZITNÉHO VZDELÁVANIA SENIOROV: POHĽAD NA DÔLEŽITOSŤ VZDELÁVANIA SENIOROV AKO PROBLEMATIKU VYŽADUJÚCU RIEŠENIA

Univerzity sa v posledných rokoch stávajú pôdou pre nespočetné diskusie o tom, aký charakter, účel a hodnoty by malo prinášať vysokoškolské vzdelávanie jednotlivcom, ako aj celej spoločnosti. Rýchly rozvoj vysokého školstva v Európe v posledných desaťročiach spochybnil tradičné nároky na bežného študenta, čo sa týka jeho spoločenského postavenia, pohlavia, dosiahnutých skúseností a veku. Napríklad, viac ako 40% študentov na University of Glasgow predstavujú dospelí ľudia s vekom vyšším ako 25 rokov. Vo všeobecnosti však platí, že na britských univerzitách tvoria vzdelávacie programy pre dospelých zamerané na štúdium osôb nad 50 rokov len veľmi malú časť ponuky vzdelávania.

Aj keď expanzia vysokoškolského vzdelávania spôsobila zvýšený tlak na demografickú diverzitu študentov, táto nie je vždy sprevádzaná zvýšenou diverzitou ponuky vzdelávacích programov. Jednou z hlavných príčin, vzniku tejto situácie je to, že sa čoraz viac hovorí o priamej súvislosti medzi zabezpečovaním vysokoškolského vzdelávania a výkonnosťou národných ekonomík. Preto uplatnenie absolventov na trhu práce sa stále viac vníma ako jeden z hlavných ukazovateľov programovej a inštitucionálnej kvality univerzít (napríklad vo Veľkej Británii sa každoročne pripravuje štatistika zamestnanosti absolventov vysokých škôl s cieľom zostaviť poradie ich úspešnosti).

Zavedenie poplatkov za vysokoškolské vzdelávanie v Anglicku a Walese upriamilo zvýšenú pozornosť na finančnú stránku vysokoškolského štúdia. Postupne sa na vzdelávanie prestalo nazerať ako na príležitosť pre osobný rozvoj. K vzdelávaniu sa začalo pristupovať ako k fenoménu, ktorý úzko súvisí s perspektívou budúceho zamestnania. Bissland (2011) identifikuje pohľad na vzdelávanie vo Veľkej Británii ako "jednorozmerný", t.j. taký, ktorý kladie dôraz na ekonomické výhody vzdelávania a získanej kvalifikácie a uprednostňuje ich pred ostatnými hodnotovými ukazovateľmi.

Mnoho britských univerzít ponúka popri tradičných akreditovaných študijných programoch aj určité formy akreditovaného celoživotného vzdelávania. Tieto univerzity majú prijaté stratégie zamerané na zvýšenie participácie a rozšírenie prístupu k vysokoškolskému vzdelávaniu v produktívnom veku dospelých. V rámci vzdelávacích programov pre dospelých, možno pozorovať tendenciu zameriavania sa na osoby zo slabého sociálno-ekonomického prostredia a/alebo osoby s nízkym stupňom predchádzajúceho dosiahnutého vzdelania s cieľom zlepšiť ich uplatnenie na trhu práce. Viaceré univerzity ponúkajú aj špecializované krátkodobé rekvalifikačné kurzy pre odborníkov z oblasti priemyslu alebo verejného sektora.

Ak berieme do úvahy vyššie uvedený kontext v súčasnosti platný vo Veľkej Británii, je málo pravdepodobné, že celoživotné vzdelávanie bude dostatočne atraktívne

pre tvorcov politík a manažerov vysokých škôl. Je taktiež málo pravdepodobné, že tento typ vzdelávania bude schopný získavať strategické financovanie a bude môcť byť cielene rozvíjaný.

Vzhľadom na vyššie uvedené skutočnosti, v rámci súčasnej politiky vzdelávania dominantne zameranej na pracovné miesta, v ktorej sa spája vysokoškolské vzdelávanie s hospodárskou činnosťou, je čoraz ťažšie hľadať argumenty, prečo by sa mali vysoké školy zameriavať napr. na vzdelávanie seniorov, ktorí sa na ovplyvňovaní rozvoja národnej ekonomiky podieľajú hlavne z pozície spotrebiteľov.

Poskytovanie vzdelávacích príležitostí starším študentom zo strany univerzít teda nepatrí z hľadiska produkcie poznatkov a ekonomického prínosu k aktuálnym témam súčasných výskumov realizovaných v rámci vysokoškolských inštitúcií. Bolo by však potrebné tento prístup v budúcnosti zmeniť.

Seniori, u ktorých existuje vysoká pravdepodobnosť, že už odišli zo zamestnania, majú v porovnaní s mladšími študentmi veľmi odlišnú motiváciu študovať a vyberať si študijné programy (Silerstein et al, 2002).

2.1 Prečo vzdelávať seniorov na vysokých školách?

Ako už bolo spomenuté, finančné a politické tlaky na vysoké školy sú často v rozpore s ich občianskym a spoločenským poslaním. Poslanie vysokých škôl v oblasti poskytovania verejných služieb sa premieťa výrazným spôsobom do politík mnohých univerzít (Chafee, 1998; Morpew a Hartley, 2006). Rozsah, v akom sú univerzity ochotné podieľať sa na vzdelávaní svojej komunity sa môže líšiť v závislosti od ich profilu. Existujúce finančné tlaky na univerzity rastú a mnohé vysokoškolské inštitúcie uprednostňujú zameranie na výskum a výmenu medzinárodných skúseností vo vedeckej oblasti pred vzdelávaním, ktoré je veľa krát degradované na sekundárnu úlohu (Boyer, 1990). V tomto kontexte sa môže zdať rozširovanie vzdelávacích programov zameraných na širokú komunitu neprípustné.

Moody (1998) skúmal celý rad prístupov k vzdelávaniu seniorov. Jeden z nich je postavený na teórii, že seniori vysokoškolské vzdelávanie nepotrebujú a ani si ho nezaslúžia. V rannom období tvorby vzdelávacích programov pre dospelých s týmto názorom súhlasili mnohí exekutívni zástupcovia univerzít (Fishman, 2010). Vysoké školy sa obávali robiť osvetu medzi seniormi s cieľom zvýšiť ich prístup k štandardným študijným programom formálneho vzdelávania. Bolo to najmä v prípadoch, kedy tieto programy boli schopné prilákať cieľovú skupinu študentov schopných finančne pokryť náklady na ich výučbu. Hlavná kritika voči štandardným študijným programom oslobodeným od poplatkov, ktoré boli ponúkané seniorom, spočívala v tom, že starší študenti by „ľahko“ získali ďalší vysokoškolský titul v určitej oblasti. Takúto formu prístupu súčasný audit nepripúšťa. Poskytuje iba jedinú možnosť získania vysokoškolského vzdelania a tou je formálny zápis na štúdium, nájdenie si

zodpovedajúceho študijného programu a následne prebratie zodpovednosti za platenie plnej výšky školného (Fishman, 2010). Veľa starších študentov bolo práve z tohto dôvodu exkludovaných zo vzdelávacieho procesu. Druhou dôležitou príčinou slabého prístupu seniorov k štandardným študijným programom formálneho vzdelávania bola nepružná štruktúra takýchto študijných programov, ktorá umožňovala zabezpečovať len štandardné prednášky povolené akreditáciou (t.j. často krát realizované bez aktívnej participácie na hodnotení a poskytovaní spätnej väzby). Samotní starší študenti, seniori považujú túto formu vzdelávania za nedostatočnú a pasívnu (Manheimer, 1995).

Napriek všetkým vyššie uvedeným faktom a neustálemu tlaku neoliberalnej trhovej ideológie na poskytovanie vysokoškolského vzdelávania, mnoho univerzít stále dáva do popredia svoj inštitucionálny záväzok voči vzdelávaniu miestnych komunít a zabezpečuje model vzdelávania poskytovaný na občianskom princípe. V tomto prípade môžeme použiť argument, že starší ľudia sú takí istí občania a platcovia daní, ako všetci ostatní a verejné inštitúcie majú povinnosť slúžiť všetkým občanom. Nárok na vzdelávanie by preto nemal byť len výsadou ľudí vo veku od 18 do 24 rokov.

Morphew a Hartley (2006) realizovali na báze obsahovej analýzy štúdiu 156 amerických vysokých škôl. Zistili, že v rámci výskumnej vzorky inštitúcií prevládala koncepcia vysokých škôl postavená na "službe verejnosti". V nadväznosti na toto tvrdenie môžeme samozrejme polemizovať o tom, že existuje viacero spôsobov, akým sa dá definovať služba verejnosti.

Ďalšia podobná štúdia, realizovaná Chaffeem (1998) pripomína, že pri definovaní poslania univerzít existuje vyššia pravdepodobnosť, že pojem „služiť verejnosti“ vystihuje viac inštitúciu v tom, čo robíme, ako v tom, komu slúži. Ak vezmeme do úvahy argument, ktorý použil Silverstein a spol. (2002), že "hlavnou úlohou vzdelávacích inštitúcií je pripraviť študentov pre prácu a život tak, aby sa stali informovanými a aktívnymi občanmi" potom otázka, ktorej komunite bude vzdelávacia inštitúcia slúžiť získava špecifický ideologický podtón. Je potrebné si uvedomiť, že vzťah medzi vzdelávaním seniorov a trhom práce nie je významný, preto je z tohto uhla pohľadu oveľa ťažšie obhájiť tvrdenie, že seniori by mali mať rovnaké príležitosti na vzdelávanie ako všetci ostatní a to v rámci vzdelávacieho procesu, ktorý posúva kvalitu života na úroveň "života informovaných a aktívnych občanov".

Manheimer (2005) argumentuje, že rozvoj v oblasti poskytovania vyššieho vzdelávania je sprevádzaný zásadnou zmenou vo vnímaní stereotypu spoločenského starnutia a to na základe prechodu od vnímania starnutia z biomedicínskeho uhla pohľadu ako úbytku alebo "modelu zlyhania" k vnímaniu starnutia, ktoré je zamerané na zmierňovanie "problémov" seniorov a nastavenie optimistického modelu "úspešného" alebo "produktívneho" starnutia. Nový stereotyp robustného, angažovaného, prosperujúceho seniora zatienil predchádzajúci stereotyp sklúčených, osamotených starších osôb závislých od statných, ktoré neprejavovali záujem o svoje okolie.

V teóriách zameraných na starnutie, ktoré publikovali Tornstam (1994), Colom, et al (1993), a Manheimer (2004), sa považuje odchod do dôchodku za jednu z „gerotranscendentných“ skúseností, v rámci ktorej sa seniori učia komunikovať so svetom spôsobmi, odlišnými od tých, ktoré používali v predchádzajúcom období, keď boli zamestnaní alebo boli keď boli aktívnymi rodičmi. Spoločné zážitky, vrátane chorôb a úmrtí podnecujú záujem o mnohé oblasti duchovna a/alebo filozofie. Taktiež predstavujú nové výzvy, pokiaľ ide o zvládanie každodenných situácií a vzájomné porozumenie. Manheimer (2005) tvrdí, že mnoho úspešných vzdelávacích programov pre seniorov zahŕňa významné prvky osobného znovuobjavenia: napríklad feministické kurzy písania pomáhajú starším ženám odkloniť sa od predchádzajúcich negatívnych stereotypov a objaviť nové unikátne životné perspektívy.

Predpokladá sa, že budúce generácie seniorov budú usilovať o pokračovanie osobného rastu v dôchodkovom veku, a z toho dôvodu bude rásť aj dopyt po vzdelávacích programoch a službách, ktoré spĺňajú potreby starších ľudí. Tento názor prevláda aj v literatúre zameranej na gerontologické vzdelávanie. Poprední výskumní pracovníci zameraní na vzdelávanie dospelých zvyčajne súhlasia s tým, že čím sú ľudia viac vzdelaní, tým viac vzdelania chcú získať, a tým viac sa budú podieľať na ďalších vzdelávacích aktivitách (Arsenault & Anderson, 1998). Ako tvrdí Boulton-Lewis (2010), nemalo by byť prekvapením, že starší ľudia sa potrebujú a chcú učiť. Chcú si udržať záujem o život a chcú si ho užívať podľa svojich najlepších schopností. Zvyčajne majú aj dostatok času na to, aby tieto svoje zámery realizovali.

Je však dôležité uvedomiť si, že seniori nepredstavujú homogénnu skupinu, ktorá má rovnaké skúsenosti, potreby a túžby (Chenet al, 2008). Seniori, rovnako ako ostatné spoločenské skupiny, sa odlišujú vo svojich predstavách, akú formou učenia preferujú a kde sa chcú učiť. Niektorí chcú mať zabezpečené organizované kurzy a aktivity. Iní preferujú výučbu „one – to – one“, alebo sa chcú učiť na vlastnú päsť. Ďalší chcú, aby kurzy, ktoré navštevujú, boli formálne. Iní preferujú neformálne aktivity (Boulton-Lewis, 2010). Pre niektorých seniorov sú vysoké školy prirodzenou voľbou. Pre ostatných môže univerzita predstavovať prostredie na učenie nevhodné, alebo neatraktívne.

2.2 Prístupy k hodnotám, ktoré prináša vysokoškolské vzdelávanie seniorov

Durkheimov (1956) názor, že vzdelávanie musí nutne reflektovať hodnoty spoločnosti, v rámci ktorej je poskytované, nevylučuje schopnosť reagovať na rôznorodú individuálnu motiváciu študentov. Preto je veľmi dôležité, aby sa na univerzitách plánovali, poskytovali a financovali vzdelávacie a študijné programy pre rôznorodé cieľové skupiny. Keďže seniori s veľkou pravdepodobnosťou nenapĺňajú základné požiadavky na nábor do štandardných vysokoškolských študijných programov (prínajmenšom v tom zmysle, že absolventi týchto programov sa nebudú aktívne podieľať na produkcii národného hospodárstva), nie je možno prekvapujúce, že

univerzity majú tendenciu používať prístup „laissez – fair“ pri náboře starších žiakov do existujúcich programov (Gunn a Parker, 2014). V mnohých prípadoch, sa pri starších študentoch neberie do úvahy kritérium porovnania pomeru nákladov a benefitov študijných programov, ktoré sa zohrávajú dôležitú úlohu pri mladších študentoch.

Vysoko nákladné študijné programy nie sú vo väčšine prípadov dostatočne atraktívne pre seniorov, pretože náklady na ne nemôžu byť kompenzované na základe budúcich príjmov a z toho dôvodu mnoho starších potenciálnych študentov nemá oprávnenie požiadať o finančnú pomoc od štátu. Ide najmä o tie prípady, keď sú seniori už absolventmi vysokoškolského vzdelávania. Vo Veľkej Británii tvorí často finančná bariéra jednu z hlavných prekážok účasti seniorov na štandardnom akreditovanom vzdelávaní. Spoplatnenie odrádza samotných seniorov, aby na ňom participovali. Najmä tí seniori, ktorí už dosiahli vysokoškolské vzdelanie, uprednostňujú iné typy vzdelávania na univerzitnej báze než akou sú vyššie spomínané študijné programy.

Výskum realizovaný Hooperom a Marchom (1978) naznačuje, že osobný kontakt s univerzitou v mladosti navyždy ovplyvňuje subjektívny vzťah jednotlivca k tomuto typu inštitúcii. Mnoho respondentov zapojených do vyššie uvedeného výskumu (najmä žien) vyjadrilo napríklad neochotu aktívne sa podieľať na interaktívnej výučbe v triede (prednášky sú "bezpečnejšie"). Faktom však zostáva, že seniori, ktorí už mali predtým kontakt s univerzitným vzdelávaním, dokázali lepšie prekonať bariéry spojené s účasťou na výučbe, ako ich rovesníci, ktorí nemali žiadne skúsenosti s vysokou školou. Pre starších absolventov predstavovala univerzita „známu tému“, a preto ju považovali za "bezpečné" miesto.

Úroveň inštitucionálneho financovania vzdelávania dospelých vo Veľkej Británii je veľmi nízka a nedávne zmeny v oblasti financovania vysokých škôl, týkajúce sa zníženia príspevkov na jednotlivých študentov, viedli k úbytku počtu dospelých participujúcich na študijných programoch. Niektoré univerzitné centrá v UK zamerané na neformálne vzdelávanie dospelých boli v nedávnej dobe zatvorené a existencia mnohých ďalších je ohrozená. Vysoké školy vo Veľkej Británii nedostávajú v súčasnosti žiadne štátne dotácie na fungovanie neakreditovaných kurzov.

Na rozdiel od situácie v UK, vysoké školy v USA sa tešia oveľa vyššej úrovni štátnych dotácií, ktoré zjednodušili vytvorenie systému štandardných študijných programov oslobodených od poplatkov, ako aj podporu špecializovaných vzdelávacích kurzov. Napríklad Donovan Scholars Program (DSP) na University of Kentucky, ktorý patrí k najstarším dotačným schémam vyššieho vzdelávania seniorov v USA, umožňuje osobám nad 65 rokov, aby sa bez zaplattenia poplatku mohli zúčastňovať na akomkoľvek pravidelnom študijnom programe, ktorý univerzita ponúka. Tento štipendijný program tiež umožňuje jednotlivcom nad 60 rokov, aby sa bezplatne prihlásili do viacerých špecializovaných kurzov pre seniorov (Danner et al, 1993).

Aj napriek priaznivému financovaniu v oblasti vzdelávania seniorov v USA, celková účasť seniorov na univerzitnom vzdelávaní zostáva na znepokojivo nízkej úrovni 1%. Ale ak vezmeme do úvahy, že neexistujú žiadne jasne definované limity v počte seniorov, ktorí sa môžu zapísať do študijných programov na univerzitách a majú nárok na bezplatné alebo vysoko dotované vzdelávanie v USA, tak potom si môžeme položiť otázku: Prečo sa nehlási viac starších ľudí na tieto programy ?

Seniori, ktorí boli účastníkmi štúdie Danner et al (1993), realizovanej v rámci Donovan Scholars Program, University of Kentucky, potvrdili, že takmer všetci participanti z radov seniorov sa zapojili do vzdelávania na univerzite na základe predchádzajúceho kontaktu s ľuďmi, ktorí boli nejakým spôsobom prepojení s univerzitou, alebo priamo na základe odporúčania poskytnutého iným štipendistom programu Donovan Scholars Program.

Výsledky tejto štúdie, rovnako ako mnohé ďalšie výskumy, ktoré boli realizované na iných vysokých školách v USA a vo Veľkej Británii naznačujú, že len malý počet vysokoškolsky vzdelaných osôb sa chce vrátiť na univerzitu v pozícii staršieho študenta. Odpustenie poplatkov za výučbu v rámci študijných programov síce znamená odstránenie jednej dôležitej logistickej prekážky, ktorá bráni seniorom v účasti na vysokoškolskom štúdiu, ale oveľa ťažšie je odstrániť ich vlastné psychologické bariéry. Následný výskum (Merriam et al, 2007) potvrdzuje, že najlepší prediktor pre stanovenie pokračovania účasti seniorov vo vzdelávaní je dosiahnutá úroveň vzdelania dospelých.

2.3 Modely vzdelávania seniorov

Modely participácie seniorov na univerzitnom vzdelávaní sú rôznorodé (Manheimer, 2005). V literatúre môžeme rozlíšiť nasledovné tri modely vzdelávania seniorov:

- 1) Seniori participujú na štandardných vysokoškolských programoch (alebo upravených verziách týchto programov), v ktorých sú starší študenti integrovaní s mladšími študentmi a zúčastňujú sa viacerých, alebo všetkých vzdelávacích činností v rovnakej miere, pričom seniori podliehajú auditu len v rámci študijných predmetov jadra študijného programu, čo znamená, že takýmto spôsobom sa čiastočne odstraňuje stres z hodnotenia.
- 2) Univerzita ponúka seniorom časť študijných programov, ktoré sú štandardne vytvorené a poskytované v rámci akreditovaných študijných programov, ale sú často administrované špecializovanými univerzitnými pracoviskami. V rámci tohto modelu sú využívané interné kapacity univerzity, odborné vedomosti pedagogických pracovníkov danej univerzity, alebo sa tiež využívajú externé kapacity lektorov, expertov v danej oblasti. Vo všeobecnosti sú tieto študijné programy navrhnuté tak, aby prihliadali na špecifické potreby seniorov a nebývaly zvyčajne spoplatnené.

- 3) Tretí model zahŕňa špecializované terciárne vzdelávanie, ktoré zvyčajne nemá akreditované študijné programy a ktoré je úplne oddelené od akreditovaného univerzitného vzdelávania. Zďaleka najznámejším príkladom takéhoto modelu je Univerzita tretieho veku. Vzdelávanie seniorov, Francúzmi iniciovaná "L'Université des troisième" Univerzita tretieho veku (U3V), začala realizovať svoj program na univerzite v Toulouse v roku 1975 a do polovice roku 1980 sa rozšírila v celej Európe ako aj v krajinách britského spoločenstva, vrátane Kanady. Francúzsky model sa opiera o univerzitnú bázu, kde výučbu zabezpečujú akademickí pedagógovia. Tento model výučby zahŕňa aj vzdelávacie programy zamerané na zlepšenie fyzickej kondície starších študentov.

Model U3V, ktorý bol neskôr prenesený do Veľkej Británie, sa odlišuje od francúzskeho modelu. Britské U3V sú samostatnými inštitúciami postavenými na členskej základni, ktoré sú nezávislé od vysokoškolských inštitúcií. Vzhľadom na to, že programy U3V boli neskôr rozšírené v Kanade a v USA, Quebec si zvolil francúzsky model a bývalé anglické provincie si vybrali model implementovaný vo Veľkej Británii. Na oboch stranách Atlantiku sa tak vyvinuli pod vplyvom národných kultúr dva veľmi odlišné modely založené na odlišnom prístupe (Manheimer, 1995).

Každý z týchto modelov má svoje silné a slabé stránky. Dosahuje sa „normalizačný efekt“, ktorý pôsobí na starších študentov študujúcich v bežných ročníkoch, rovnako ako efekt lepšieho medzigeneračného kontaktu a vzájomného učenia sa. Tento argument vychádza z predpokladu, že učenie by malo byť viac sprístupňované na základe preukazovaného záujmu ako na základe veku a prelínanie seniorov, dospelých študentov a mladších študentov je nielen žiaduce, ale aj prirodzené.

Výskum realizovaný na pôde University of Nevada autormi Gunn a Parker (1987) poukazuje na to, že zmiešané skupiny seniorov a mladších študentov na akademickej pôde v rámci štandardných programov majú pozitívny vplyv na mladších študentov. Starší študenti môžu priniesť do študentských tried širší kontext, ktorý pomáha študentom všetkých vekových kategórií získať nové skúsenosti. V tomto výskume Gunn a Parker (1987) opisujú príklad dobrej praxe zo Spojených štátov. V rámci študijného krúžku, v ktorom boli zaradení starší študenti, ktorí prežili americkú krízu a slúžili v armáde počas druhej svetovej vojny boli programy ako napr. výučba cudzích jazykov, hudba, dráma, filozofia a politológia obohatené o osobné zážitky starších študentov, ktorí priniesli širšiu perspektívu pohľadu na preberané témy. Môže byť oveľa zložitejšie použiť podobné argumenty pre vedecké oblasti a študijné programy založené na technologických znalostiach, ktoré môžu spôsobiť oslabenie integrácie seniorov medzi mladších študentov v rámci štandardných študijných programov. Na druhej strane zistenia výskumu, ktorý realizovali Gunn a Parker (1987) naznačujú, že vzhľadom na nárast staršej populácie bude dôležité, aby mladí študenti získali lepšie vedomosti zodpovedajúce rôznym potrebám starších ľudí a mali možnosť byť s nimi v kontakte.

Tieto fakty je dosť ťažko spochybniť, aj keď samozrejme môžu existovať alternatívne spôsoby medzigeneračnej interakcie.

Špecializované študijné programy určené len pre seniorov, ktoré sú realizované na vysokých školách predstavujú bežnejší model vzdelávania seniorov ako vytváranie zmiešaných študijných skupín (špecializované programy sú typické najmä pre frankofónnu oblasť). Podľa Manheimera (2005), väčšina seniorov dáva prednosť učeniu sa na základe zdieľania skúseností so svojimi rovesníkmi.

V USA sa taktiež vytvárajú špecializované vzdelávacie inštitúty pre seniorov (napr. Learning in Retirement Institute (LRI)). Sú dôkazom toho, že mnohé univerzity sú schopné plniť úlohy spojené so vzdelávaním seniorov a sú ochotné vytvoriť pre naplnenie takýchto cieľov priaznivé finančné podmienky ako aj investovať do takýchto univerzitných pracovísk. Takto vytvorené samostatné inštitúty väčšinou ponúkajú študijné programy, ktoré nie sú akreditované a často sa obsahovo odlišujú od štandardného akademického obsahu. Keďže nie sú kontrolované na základe rôznych akreditačných pokynov a smerníc, môžu vykazovať primeranú mieru nezávislosti. Tým sa stávajú oveľa menej závislé na cenzúre obsahu napr. v rámci výučby kontroverzných tém.

V roku 1986 mapoval Bass typológiu špecializovaných programov vzdelávania pre seniorov. Obsahovo boli programy boli zamerané na témy akými sú napríklad odchod do dôchodku, osobnostný rast, plánovanie života, špecializované programy týkajúce sa fyzickej alebo neurokognitívnej terapie, zvládanie terminálnych ochorení, ale aj programy zamerané na tému opätovného nástupu do zamestnania, na trh práce.

Ako uvádzajú Tornstam (1994) a Manheimer, (2004), je zrejmé, že vzdelávacie programy, ktoré odrážajú túžby a hodnoty samotných starších študentov predstavujú pre nich najväčší prínos. Autori taktiež zistili, že samostatné vzdelávanie seniorov v rámci špecializovaných inštitúcií znamená pre seniorov oveľa menšiu psychickú záťaž. Nevyžaduje si takú veľkú námahu pri prekonávaní prekážok aká sa môže vyskytovať pri zmiešanej výučbe v prednáškovej sále plnej mladých študentov. Preto sú špecializované vzdelávacie programy oveľa menej stresujúce, najmä pre tých seniorov, ktorí sa nemusia cítiť komfortne, ak sa od nich vyžaduje plná integrácia do akademického života.

Neštandardizovaný, neakreditovaný charakter špecializovaných vzdelávacích programov pre seniorov môže spôsobiť problémy so zabezpečením ich kvality. Avšak ako uvádzajú Cámara a Eguizabal (2008), samotná existencia univerzity, jej akreditácia, ako aj rozhodnutie, na základe ktorého sa v rámci univerzity špeciálne vzdelávacie programy pre seniorov pripravujú, legitimizuje vzdelávanie tejto cieľovej skupiny.

Na základe ponúkaných špecializovaných programov zabezpečuje univerzita pre svojich študentov určité kompetencie (v európskom kontexte sú zvyčajne tieto kompetencie označované ako výsledky vzdelávania). Tieto kompetencie tvoria základný princíp zabezpečovania kvality vzdelávania a môžu byť chápané ako pokus

o odhad merania pridanej hodnoty, ktorú získali študenti počas štúdia na ich univerzite. Hodnotenia v rámci špecializovaných vzdelávacích programov pre seniorov si vyžadujú väčšie prispôsobenie sa tejto cieľovej skupine. Taktiež sa musí brať do úvahy skutočnosť, že tieto vzdelávacie programy nie sú akreditované a absentujú tu rôzne formy záverečných testov zamerané na meranie zručností získaných počas štúdia. Ťažkosti pri preukazovaní výsledkov vzdelávania študujúceho v rámci vzdelávacích programov, s výnimkou merania spokojnosti samotného študenta so štúdiom, môžu mať dôsledky na uznanie legitimacy tohto typu štúdia ako aj na získanie podpory vrcholového manažmentu univerzity pre zavádzanie tohto typu vzdelávania.

2.4 Diskusia

Realizovalo sa prekvapivo málo výskumov, v rámci ktorých boli samotní seniori požiadaní o vyjadrenie svojich názorov na ich vlastné vzdelávanie. Withnall (2000) navrhol, že jednou z ciest, ako možno zmeniť súčasný prechod od vzdelávania k učeniu predstavuje zistenie, čo vlastne pre starších ľudí znamená učenie a aké je jeho miesto z hľadiska dĺžky ľudského života.

Zatiaľ čo holistický prístup konceptualizácie rozširovania vzdelávania by sa mohol viac páčiť výskumníkom, má pravdepodobne menšiu príťažlivosť pre manažérov univerzít, ktorí majú oveľa väčší záujem o konkrétne hodnoty ponúkané v rámci konkrétnych modelov vzdelávania a ktorí chcú prijímať riešenia a rozhodnutia, kde sú benefity pre študentov a financie v rovnováhe. Existuje veľa otázok, ktoré musia zodpovedať manažéri univerzít, keď zvažujú otvorenie vzdelávacích programov pre seniorov: Sú vzdelávacie programy so zdravotníckou témou potrebné? Aké kritériá je potrebné splniť, aby tieto programy mohli byť zaradené medzi štandardné programy? Bude univerzita ponúkať špecializované programy zamerané len na seniorov? Kde sa budú konať a kto v nich bude učiť? Ako môže univerzita zabezpečiť lepšiu integráciu starších žiakov v rámci študentskej komunity? Aký je záujem seniorov o platené programy ukončené titulom? Ako zabezpečiť dostatočné finančné prostriedky tak na podporu formálneho ako aj neformálneho vzdelávania?

V súčasnosti v komplexnom pohľade existuje len málo príležitostí na dialóg medzi univerzitami, ktoré sa rozhodujú o tom, či a ako budú vytvárať študijné programy pre seniorov, v rámci ktorých budú seniori podporovaní pri objavovaní ich vlastného významu a identity v nadväznosti na kultúrne odkazy, ktoré zanecháva proces starnutia (Fisher a Wolf, 2000). Neexistuje univerzálny model starnutia ani žiadna monolitická komunita seniorov. Naopak, rôznorodá "kultúra starnutia" je akýmsi pokračovaním zodpovedania otázok týkajúcich sa rasy, pohlavia, sexuálnej identity, etnického pôvodu, národnosti, zdravia, náboženskej či duchovnej orientácie a ich zhrnutia do jedného obrazu.

Keďže poskytovanie vzdelávania pre seniorov nie je vo svojej podstate výslovne viazané na trh práce (čiže nie je navrhnuté tak, aby sa uľahčil prechod študentov na

vopred relatívne presne určené pracovné úlohy), je oveľa „slobodnejšie“. Ale na druhej strane je oveľa ťažšie takýto typ vzdelávania definovať a hodnotiť z hľadiska štandardných noriem. Toto učenie nie je riadené normami a potrebou trhu práce, ale túžbou po vzdelaní, ktorá sa oveľa ťažšie zaraďuje do výpočtu rovnováhy medzi nákladmi a prínosmi, ktorý sa používa pri financovaní vysokých škôl z verejných prostriedkov.

3 KVALITA ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU PRI UKF V NITRE

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre (ďalej UKF) venuje vysokú pozornosť kvalite celoživotného vzdelávania. Na úrovni vysokoškolského vzdelávania etablovala Systém riadenia kvality UKF v Nitre (ďalej SRK UKF). SRK UKF je kľúčovým nástrojom uplatňovania politiky kvality UKF, pričom podporuje inštitucionálnu autonómiu a zodpovednosť v riadení kvality vo vysokoškolskom priestore. SRK UKF je viazaný na definovanie: 1. oblastí riadenia kvality vzdelávania - „Systém kvality vzdelávania UKF založený na ESG“ (ďalej SKV ESG), 2. oblastí riadenia kvality vedy a výskumu - „Systém kvality výskumu UKF“ (ďalej SKV UKF), 3. procesov, postupov a nástrojov riadenia kvality v rámci SKV ESG a SKV UKF. SRK UKF je založený na uplatňovaní kľúčových zásad politiky a riadenia kvality UKF, ktoré sa premietajú do procesov a nástrojov zabezpečovania kvality vzdelávania, ktoré sú opísané univerzitou a jej fakultami UKF, sú diferencované podľa jednotlivých ESG tak, ako ich popisuje SKV ESG (ESG 2: Schvaľovanie, monitorovanie a pravidelné hodnotenie študijných, programov a akademických titulov, ESG 3: Hodnotenie študentov, ESG 4: Zabezpečovanie kvality pedagogických pracovníkov, ESG 5: Študijné zdroje a zdroje na podporu študentov, ESG 6: Informačné systémy, ESG 7: Verejné informácie). V súlade s princípom stálosti politiky, cieľov a hodnôt, stratégiou a plánovaním uplatnenia jednotlivých ESG v rámci systému kvality vysokej školy, sa univerzita v procese naplňovania kľúčového poslania vysokých škôl v oblasti vzdelávania a výskumu, zaviazala implementovať, uplatňovať, monitorovať a prehodnocovať nasledovné kľúčové zásady politiky a riadenia kvality:

- ✓ zásada orientácie na študenta,
- ✓ zásada orientácie na potreby praxe a trhu práce,
- ✓ zásada podpory a rozvoja kvality zamestnancov,
- ✓ zásada partnerstva a internacionalizácie výskumu a vzdelávania,
- ✓ zásada systémového prepojenia vzdelávania a výskumu,
- ✓ zásada dostupnosti informácií,
- ✓ zásada optimalizácie procesov riadenia kvality.

UKF sa zaviazala vybudovať aj vnútorný systém kvality na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre (ďalej U3V), ktorá je inštitúciou pre záujmové vzdelávanie starších ľudí v súlade s koncepciou celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike v nadväznosti na gerontologický program UNESCO. UKF začala tvorbu systému kvality ďalšieho vzdelávania seniorov s podporou projektu EÚ schváleného v rámci výzvy Operačného programu vzdelávanie OPV-2012/2.1/03-SORO s názvom „Zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre“ (ITMS kód: 26120130028). Strategickým cieľom projektu je prispieť k zvýšeniu kvality života seniorov prostredníctvom naplnenia ich potreby rozširovania a prehľbovania vedomostí, zručností a kompetencií s dôrazom na skvalitnenie vzdelávania, inovácie už existujúcich

vzdelávacích programov a poskytnutie nových vzdelávacích programov podporujúcich aktívne starnutie prostredníctvom ďalšieho vzdelávania na U3V. Špecifickými cieľmi projektu sú: a) zvýšiť kvalitu vzdelávania poskytovaného v rámci ďalšieho vzdelávania seniorom na U3V prostredníctvom inovácie obsahu, foriem a metód vzdelávania seniorov v už existujúcich vzdelávacích programoch (Dejiny výtvarného umenia a tvorba, Ľudové remeslá, Digitálna fotografia a kamera, Informačné technológie, Psychológia tretieho veku, Anglický jazyk pre začiatočníkov, Anglický jazyk pre mierne pokročilých); b) vytvoriť, realizovať a pilotne overiť nové vzdelávacie programy pre seniorov na U3V podporujúce ich aktívne starnutie (Drahé kamene a drahé kovy, Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov); c) posilniť systém kvality vzdelávania seniorov prostredníctvom monitoringu a hodnotenia kvality poskytovaného vzdelávania v rámci vzdelávacích programov na U3V s tým, že monitoring a hodnotenie kvality vzdelávania seniorov sú koncipované na báze definovania, merania a evaluácie očakávaných a dosiahnutých výsledkov vzdelávania, hodnotenia vybraných indikátorov kvality vzdelávania seniorov na U3V, identifikovaných a uspokojených potrieb seniorov v prvom roku realizácie vzdelávacích programov (novovytvorených aj inovovaných) a sebaevaluácie pedagogickej činnosti lektorov.

UKF implementuje zásady kvality vzdelávania spolu s definovanou politikou kvality UKF aj do oblasti ďalšieho vzdelávania. Piliermi politiky kvality UKF, ktoré považuje za významné pre kvalitné vzdelávanie sú: 1. vzdelávanie centované na študenta, 2. vzdelávanie centované na potreby spoločnosti a praxe a 3. inštitucionálna autonómia a zodpovednosť pri zabezpečení kvality vzdelávania.

Ako sme už uviedli v úvode kapitoly, UKF má implementovaný systém riadenia kvality (SRK UKF), ktorý je založený na uplatňovaní kľúčových zásad politiky a riadenia kvality, ktoré sa premietajú do procesov a nástrojov zabezpečovania kvality vzdelávania. Uvedené zásady majú priame prepojenie a uplatnenie aj v rámci systému zabezpečenia kvality ďalšieho vzdelávania ako aj vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku.

Zvyšovanie kvality vzdelávania založené na uplatňovaní zásady orientácie na študenta si kladie za cieľ komplexný rozvoj osobnosti študenta s dôrazom na rozvoj vedomostí, zručností a kompetencií študenta a ich prepojenie na jeho uplatnenie v praxi. Kľúčový rámec uplatnenia zásady orientácie na študenta predpokladá vytvoriť také edukačné prostredie, v ktorom sa vzdelávací a učebný proces uskutočňuje ako súčasť úsilia študenta rozvinúť svoj potenciál na základe nadobudnutia vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré využije v profesii, pre výkon ktorej sa štúdiom pripravuje. V oblasti ďalšieho vzdelávania sa rozširuje rámec uplatnenia a implementácie tejto zásady o rozmer rozvoja osobnosti frekventanta ďalšieho vzdelávania tak, aby nadobudol ďalším vzdelávaním také vedomosti, zručnosti a kompetencie, ktoré mu umožnia zapojiť sa do života občianskej spoločnosti, umožnia mu uspokojiť vlastné záujmy a potreby alebo rozšíriť či prehĺbiť si oblasť poznania na úrovni kvalifikácie.

Zvyšovanie kvality vzdelávania založené na uplatňovaní zásady orientácie na potreby praxe a trhu práce si kladie za cieľ v oblasti vysokoškolského vzdelávania pripravovať študentov v takých študijných programoch, ktorých absolventi nachádzajú uplatnenie v praxi a na trhu práce. Kľúčovým rámcom uplatnenia zásady vo vysokoškolskom priestore je kreovať, akreditovať a periodicky vyhodnocovať študijné programy, ktorých opis očakávaných výsledkov vzdelávania (vedomosti, zručnosti a kompetencie) má významný prienik s požadovanými vedomosťami, zručnosťami a kompetenciami pre výkon príslušnej profesie v súlade s ich popisom v rámci registra kompetencií Národnej sústavy povolání. V oblasti ďalšieho vzdelávania implementácia a uplatňovanie tejto zásady si kladie za cieľ poskytnúť vzdelávanie v takých akreditovaných vzdelávacích programoch, ktorých tvorba priamo reflektuje požiadavky praxe či konkrétne požiadavky zamestnávateľov, v oblasti záujmového vzdelávania, vzdelávania seniorov, občianskeho a iného vzdelávania si kladie za cieľ zvýšiť pravdepodobnosť uplatnenia na trhu práce, efektívneho využitia nadobudnutých vedomostí, zručností a kompetencií v kontexte potrieb spoločenskej praxe a aktívneho zapojenia sa do života občianskej spoločnosti.

Zvyšovanie kvality vysokoškolského vzdelávania založené na uplatňovaní zásady podpory a rozvoja kvality zamestnancov si kladie za cieľ stimulovať a zvyšovať aktívny vklad všetkých zamestnancov univerzity pre prospech a úspech univerzity. Kľúčovým rámcom uplatnenia zásady podpory a rozvoja zamestnancov je vytvoriť efektívne postupy a podmienky na výber, rozvoj a hodnotenie kvality a spokojnosti zamestnancov univerzity. V oblasti ďalšieho vzdelávania univerzita predpokladá výber lektorov ďalšieho vzdelávania založenom na profesijno-odbornej a personálnej kompetencii a aktívnu participáciu lektorov pri sebaevaluácii vlastnej činnosti vo vzdelávacom procese v rámci zabezpečenia vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania. Súčasťou uplatnenia tejto zásady je aj hodnotenie kvality lektorov samotnými účastníkmi ďalšieho vzdelávania.

Zvyšovanie kvality vysokoškolského vzdelávania založené na uplatňovaní zásady partnerstva a internacionalizácie výskumu a vzdelávania si kladie za cieľ prehlbovať a stimulovať spoluprácu s výskumnými, vzdelávacími, štátnymi, samosprávnymi inštitúciami, ako aj výrobnými a podnikateľskými subjektmi pôsobiacimi v regióne, na území SR a v zahraničí, s cieľom byť konkurencieschopnou národnou a medzinárodne uznávanou vzdelávacou a výskumnou inštitúciou. Kľúčovým rámcom uplatnenia zásady partnerstva a internacionalizácie výskumu a vzdelávania je pripraviť študentom vysokoškolského vzdelávania, účastníkom ďalšieho vzdelávania a pracovníkom univerzity podmienky na efektívnu spoluprácu s regionálnymi, celoslovenskými a zahraničnými vzdelávacími, výskumnými a ďalšími inštitúciami s cieľom prehĺbiť a stimulovať kooperáciu na regionálnej, národnej a medzinárodnej úrovni. V oblasti ďalšieho vzdelávania sú významnými partnermi UKF v uskutočňovaní jeho aktivít na národnej a regionálnej úrovni Slovenská akademická asociácia pre celoživotné vzdelávanie (SAACV), Asociácia univerzít tretieho veku (ASUTV), Mesto Nitra,

Jednota dôchodcov na Slovensku, z partnerských univerzít napríklad Slovenská poľnohospodárska univerzita.

Zvyšovanie kvality vysokoškolského vzdelávania založené na uplatňovaní zásady systémového prepojenia vzdelávania a výskumu si kladie za cieľ stimulovať a nastaviť procesy systematického rozvoja výskumu najvyššej kvality s cieľom implementovať jeho závery do vzdelávacieho procesu v jednotlivých skupinách odborov či vzdelávacích programoch ďalšieho vzdelávania a zapojiť študentov/účastníkov ďalšieho vzdelávania do výskumno-vzdelávacej činnosti univerzity. Kľúčovým rámcom uplatnenia zásady systémového prepojenia vzdelávania a výskumu je predpoklad vzájomnej integrity vedy, výskumu, umeleckej a ďalšej tvorivej činnosti so vzdelávacou činnosťou realizovanou na univerzite a jej fakultách.

Zvyšovanie kvality vysokoškolského vzdelávania založené na uplatňovaní zásady dostupnosti informácií si kladie za cieľ disponovať takými nástrojmi a postupmi, ktoré umožnia efektívne riadiť a využívať informácie o vzdelávaní, výskume a ďalších aspektoch kvality univerzity, určené študentom, účastníkom ďalšieho vzdelávania, zamestnancom, perspektívnym zamestnávateľom a verejnosti. Kľúčovým rámcom uplatnenia zásady dostupnosti informácií je existencia takých informačných systémov a nástrojov, ktorých používanie umožňuje zhromažďovanie, analyzovanie a zverejňovanie informácií o kľúčových ukazovateľoch výkonu, ukazovateľoch kvality vzdelávania a výskumu na univerzite.

Zvyšovanie kvality vysokoškolského vzdelávania založené na uplatňovaní zásady optimalizácie procesov riadenia kvality si kladie za cieľ aplikovať cirkulárny a dynamický charakter riadenia a zvyšovania kvality vzdelávania, ktorý je postavený na kontinuálnom revidovaní systému a procesov riadenia kvality univerzity. Kľúčovým rámcom uplatnenia zásady optimalizácie procesov riadenia kvality je kvalitné manažérstvo podľa procesov a objektívnych údajov, ktoré vedie univerzitu k perspektíve, že želaný výsledok je možné dosiahnuť účinnejšie, keď sú zodpovedajúce zdroje a činnosti riadené ako proces a efektívne rozhodnutia sú založené na analýze objektívnych údajov a informácií.

Zámerom uplatňovania zásad politiky a riadenia kvality UKF v Nitre je zabezpečiť kvalitu vzdelávania na vysokej úrovni, zvyšovať a dosiahnuť inštitucionálnu kvalitu a úspech v národnom i medzinárodnom meradle tak v oblasti vysokoškolského vzdelávania, ako aj v oblasti ďalšieho vzdelávania a v oblasti výskumu, ktoré radíme ku kľúčovým činnostiam univerzity.

Vyššie uvedené piliere politiky kvality univerzity a zásady politiky a riadenia kvality UKF sú rámcom pre zabezpečenie kvality vzdelávania aj na Univerzite tretieho veku pri UKF. História samostatného fungovania U3V pri UKF v Nitre siaha do akademického roka 1993/1994 v rámci ktorého poslucháči U3V absolvovali vzdelávacie programy Sociológia, Biológia, Psychológia, Estetika a umenie. V období rokov 1996 –

2001 študovalo na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre približne 350 študentov pochádzajúcich z okresov Nitra, Levice, Zlaté Moravce, Nové Zámky, Topoľčany, Trenčín a Veľký Krtíš. Od tohto obdobia záujem o vzdelávanie na U3V pri UKF v Nitre medziročne významne narastal a v súčasnosti na univerzita v rámci vzdelávania seniorov ponúka vzdelávanie v 17 vzdelávacích programoch (ich ponuka sa každoročne aktualizuje vzhľadom na požiadavky a potreby seniorov či regiónu) v trvaní vzdelávania od zápisu po jeho ukončenie 3 roky. Do prvého ročníka v akademickom roku 2013/2014 nastúpilo 236 novoprijatých seniorov, celkovo navštevovalo U3V počas tohto akademického roka 600 študentov.

Podľa správy Európskej komisie (2002) v oblasti ďalšieho vzdelávania možno vymedziť 15 indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania, ktoré možno diferencovať do 4 oblastí:

Oblasť A: Zručnosti, kompetencie a postoje

- 1) Čitateľská gramotnosť
- 2) Matematická gramotnosť
- 3) Nové zručnosti v učiacej sa spoločnosti : finančná gramotnosť, podnikateľské kompetencie, komunikácia vo svetových jazykoch, ovládanie informačno-komunikačných technológií
- 4) Schopnosť učiť sa
- 5) Aktívne občianstvo, kultúrne a sociálne zručnosti

Oblasť B: Prístup a účasť na celoživotnom vzdelávaní

- 6) Prístup k programom celoživotného vzdelávania
- 7) Účasť na programoch celoživotného vzdelávania

Oblasť C: Zdroje pre celoživotné vzdelávanie

- 8) Investície do celoživotného vzdelávania (verejné, investície spoločností a organizácií, súkromné)
- 9) Pedagógovia , lektori a školenia (profesionalizácia)
- 10) IKT vo vzdelávaní

Oblasť D: Stratégie a systémy

- 11) Stratégie celoživotného vzdelávania (systémová stratégia na úrovni štátu, organizácie....., Národný akčný plán)
- 12) Súdržnosť (stratégia EÚ – národná stratégia- regionálna stratégia a cieľ- lokálna stratégia a cieľ - súdržnosť a cieľ v štruktúre organizácie)
- 13) Poradenstvo (možnosti, motivácia, úspešnosť prepojenia medzi vzdelávaním, tréningom a zamestnateľnosťou)
- 14) Akreditácie a certifikácie
- 15) Zabezpečenie kvality

V roku 2012 prezentovala na stretnutí Asociácie univerzít tretieho veku SR prorektorka pre celoživotné vzdelávanie UKF M. Verešová koncepciu kvality

vzdelávania na U3V pri UKF v Nitre s dôrazom na indikátory kvality vzdelávania seniorov, pričom vychádzala z vyššie uvedených Európskou komisiou definovaných 15 indikátorov. Uviedla nasledovné indikátory kvality vzdelávania na U3V pri UKF v Nitre:

Oblasť A: Zručnosti, kompetencie a postoje

- ✓ Nové zručnosti v učiacej sa spoločnosti : komunikácia vo svetových jazykoch, ovládanie informačno-komunikačných technológií
- ✓ Aktívne občianstvo, kultúrne a sociálne zručnosti

Oblasť B: Prístup a účasť na ďalšom vzdelávaní

- ✓ Prístup k vzdelávacím programom – prezenčná forma, e-learning
- ✓ Účasť na vzdelávacích programoch – spravidla povinná, neúčasť v zdôvodnených prípadoch sa nahrádza individuálnou konzultáciou

Oblasť C: Zdroje

- ✓ Investície do vzdelávania – investície účastníkov vzdelávania a U3V, poprípadе fakulty/rektorátu
- ✓ Pedagógovia , lektori a školenia – vysokoškolskí učitelia; bývalí vysokoškolskí učitelia na dôchodku; odborníci z praxe; študenti (spravidla doktorandi)
- ✓ IKT vo vzdelávaní –podpora IKT (počítače, mediálne projektory; podporné informačné systémy – knižničný systém)

Oblasť D: Stratégia a rozvoj systémov

- ✓ Stratégie - Štatút U3V, Smernica o ďalšom vzdelávaní; systém jednotných prihlášok na štúdium, doplnené: Politika kvality UKF, Systém riadenia kvality UKF
- ✓ Súdržnosť- Stratégia UKF sa odvíja od národnej stratégie a stratégie EÚ
- ✓ Poradenstvo - FSVaZ – kariérové poradenstvo, PF – Poradňa pre zamestnancov a študentov UKF

Oblasť E: Sýtenie potrieb a požiadaviek seniorov

- ✓ Skladba vzdelávacích programov
- ✓ Mimovzdelávacie aktivity – vernisáže, výstavy,...
- ✓ Promócia a nadstavbové štúdium (vo vybraných odboroch podľa záujmu a potrieb absolventov)

Oblasť F: Verejné informácie

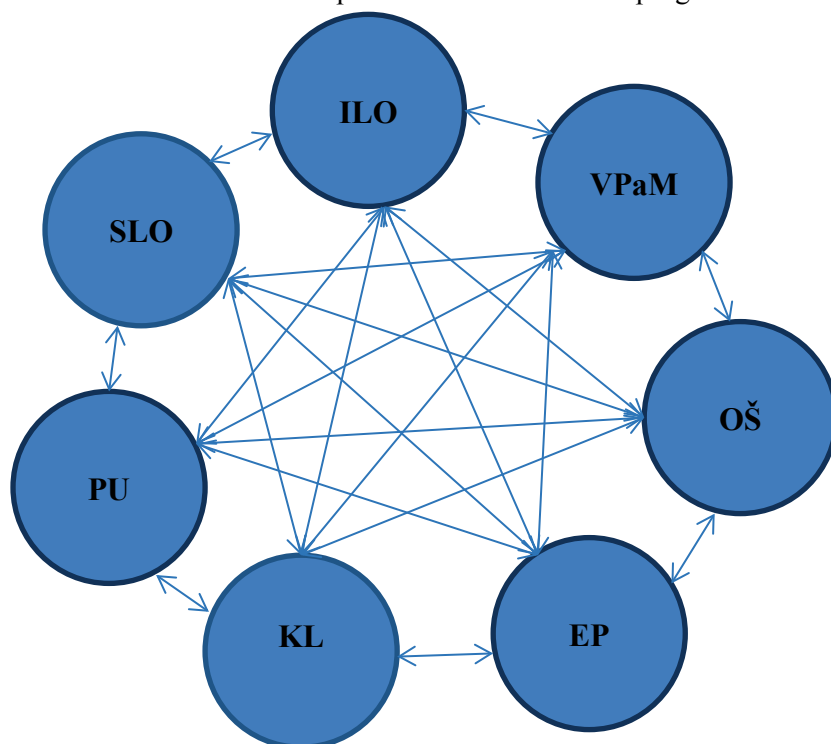
- ✓ Web-sídlo UKF: <https://www.ukf.sk/dalsie-vzdelavanie/univerzita-tretieho-veku>
- ✓ Médiá – národné a regionálne.

O prehľbujúcom sa investovaní do rozvoja systému kvality U3V pri UKF v Nitre svedčí nie len neustále rastúci záujem študentov o toto ďalšie vzdelávanie, ale i ďalšie ocenenia - napríklad udelenie Ďakovného listu Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre Jednotou dôchodcov na Slovensku, pravidelne už šesť rokov organizovaná výstava prác študentov U3V pri UKF v Nitre, ohlasy vo viacerých inštitucionálnych a regionálnych

médiách (napríklad časopis *Náš čas* 6-7/2012, 2/2014, televízia Central Nitra – viaceré informačné bloky o aktivitách U3V pri UKF v Nitre, relácia Senior klub 1/2012 venovaná prezentácii aktivít U3V (vysielanie Slovenskej televízie- január 2012), v *Hospodárskych novinách* 18.3.2011- príloha Senior, atď.

Na základe triangulácie systému riadenia kvality UKF, zásad kvality UKF, a Európskou komisiou definovaných 15 indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania, kolektív riešiteľov projektu ESF „Zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre“ pristúpil k identifikácii a definovaniu kľúčových indikátorov kvality vzdelávania na U3V:

- 1) Explicitne definované očakávané výsledky ďalšieho vzdelávania (ILO) – ako výkonový štandard ďalšieho vzdelávania v príslušnom vzdelávacom programe
- 2) Zabezpečenie kvality vzdelávacieho procesu a metódy ďalšieho vzdelávania (VPaM)
- 3) Zabezpečenie kvality obsahového štandardu ďalšieho vzdelávania (OŠ)
- 4) Kvalita edukačného prostredia (EP)
- 5) Kvalita a kompetencie lektora ďalšieho vzdelávania (KL)
- 6) Participácia účastníkov ďalšieho vzdelávania (PU)
- 7) Meranie dosiahnutých výsledkov ďalšieho vzdelávania (SLO) – ako hodnotiaci štandard ďalšieho vzdelávania v príslušnom vzdelávacom programe



Obrázok 3.1 Súvzťahnosť 7 indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania

Jednotlivé indikátory kvality ďalšieho vzdelávania spolu významne súvisia, kvalita jedného indikátora vplýva na kvalitu druhého/ďalších, súčasne kvalita jedného indikátora súvisí s kvalitou druhého/ďalších indikátora/indikátorov v rámci komplexnosti systému zabezpečenia kvality ďalšieho vzdelávania. Napríklad očakávané výsledky vzdelávania a kvalita ich definovania s ohľadom na špecifiká cieľovej skupiny, významne súvisia na ceste ku kvalitne a hĺbkovo osvojeným, rozšíreným, rozvinutým vedomostiam, zručnostiam či kompetenciám účastníkov vzdelávania s/so:

- 1) správne identifikovanými metódami, pomocou, ktorých sa očakávané výsledky vzdelávania vo vzdelávacom procese naplňajú,
- 2) kompatibilným obsahovým štandardom sýtiacim to, čo si má (aké obsahy) účastník vzdelávania osvojiť, či čo (aké obsahy) má nadobudnúť na úrovni zručností či kompetencií,
- 3) kvalitou edukačného prostredia, ktoré tvorí bázu pre uskutočňovanie vzdelávacieho procesu (prístupnosť pomôcok, typ usporiadania sedenia v miestnosti, kde sa výučba realizuje a pod.),
- 4) kompetenciou lektora, ktorý je prostredníkom odovzdania obsahového štandardu a sýtenia výkonového štandardu zároveň je nositeľom osobnostných, odborovo- didaktických, sociálnych a ďalších kompetencií, významných pre zabezpečenie kvality ďalšieho vzdelávania,
- 5) participáciou účastníkov, ktorá je vyjadrením ich motivácie (primárne vnútornej ale i vonkajšej) a aktívnej účasti na výučbe a je zdrojom dynamiky a progresu v smere k dosiahnutým výsledkom vzdelávania na úrovni rozvoja ich vedomostí, zručností, kompetencií.

Obdobne by sme mohli popísať všetky vzájomné súvislosti, či vplyvy identifikovaných indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania. Významným aspektom zabezpečenia kvality ďalšieho vzdelávania je nutnosť koncentrovať pozornosť celého tímu, ktorý pripravuje a uskutočňuje vzdelávací program ďalšieho vzdelávania na všetky z týchto siedmich predpokladov kvality vzdelávania, pretože nedôslednosť sýtenia čo i len jedného z nich vytvára bázu a predpoklad negatívneho dopadu na ďalšie z nich, čo v konečnom dôsledku v rámci hodnotenia kvality vzdelávania bude vysoko pravdepodobne sýtené nespokojnosťou na strane účastníkov vzdelávania, ako aj nespokojnosťou na strane lektora/lektorov či garanta vzdelávania.

Hodnoteniu jednotlivých indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania na Univerzite tretieho veku na úrovni hodnotenia účastníkmi vzdelávania, teda seniormi sa budeme podrobne venovať z aspektu výskumnej analýzy venovať v kapitole 5. Indikátory kvality ďalšieho vzdelávania na Univerzite tretieho veku z aspektu výskumného spracovania údajov z hodnotiacich hárkov lektorov na U3V prezentujeme v kapitole 6.

Systém kvality ďalšieho vzdelávania na U3V pri UKF v Nitre predpokladá okrem sýtenia vyššie uvedených a v kapitolách 5 a 6 výskumne analyzovaných indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania aj potrebu centrovania na študenta/účastníka vzdelávania

prostredníctvom sýtenia jeho potrieb v procese vzdelávania. Uvedené predpokladá identifikovať potreby záujemcu o ďalšie vzdelávanie na U3V pri UKF v Nitre, k čomu kolektív riešiteľov projektu ESF „Zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre“ zostavil „Dotazník potrieb a očakávaní seniorov pred začatím vzdelávania na Univerzite tretieho veku“. Jeho plné znenie uvádzame na CD nosiči (súčasť publikácie).

Je nevyhnutné, aby vzdelávací proces prostredníctvom triangulácie očakávaných výsledkov vzdelávania, edukačných metód, prístupu lektora a prezentácie jeho kompetencií a kvality edukačného prostredia, sýtili vzdelávacie potreby seniorov ako účastníkov ďalšieho vzdelávania. Prostredníctvom prepojenia uvedených indikátorov kvality vzdelávania s potrebami a očakávaniami účastníkov vzdelávania prispieva zabezpečovateľ vzdelávania, tvorca a garant vzdelávacieho programu k sýteniu spokojnosti účastníkov vzdelávania s poskytnutým vzdelávaním a jednoznačne sa zvyšuje pravdepodobnosť vysokej miery dosiahnutých výsledkov vzdelávania na strane účastníka vzdelávania. Samozrejme, že výstupné hodnotenie uspokojenia potrieb a očakávaní seniora spríed vzdelávania považujeme za nevyhnutné komparovať a dať do vzťahu so sebareflexiou uspokojených potrieb po ukončení vzdelávania samotným účastníkmi vzdelávania. K uvedenému rozmeru kolektív riešiteľov projektu ESF „Zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre“ zostavil „Dotazník spokojnosti a uspokojenia potrieb seniorov po ukončení vzdelávania na Univerzite tretieho veku“, ktorý uvádzame v plnom znení na CD nosiči (súčasť publikácie).

Sedem oblastí - sedem indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania seniorov spolu s aplikáciou všetkých zásad zabezpečenia kvality ďalšieho vzdelávania, ktoré vychádzajú z politiky a základných pilierov kvality univerzity, tvoria rámec merateľného a hodnotiteľného systému zabezpečenia kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre, no sú aplikovateľné do akýkoľvek typ ďalšieho vzdelávania z aspektu hodnotenia jeho kvality.

4 POTREBY SENIOROV V KONTEXTE VZDELÁVANIA NA UNIVERZITE TRETIHO VEKU PRI UKF V NITRE

Motívy jednotlivca môžu nadobúdať rôzny obsah. V oblasti motivácie sa však najviac hovorí o potrebách. Klasické vymedzenie tvorí skupina potrieb primárnych, od ktorých uspokojenia závisí prežitie jednotlivca (napr. potreba vzduchu, vody, jedla) a potrieb sekundárnych, ktoré vznikajú v procese socializácie a sú akousi nadstavbou primárnych potrieb. Americký psychológ A. Maslow sa tieto potreby pokúsil usporiadať podľa naliehavosti ich uspokojenia a vytvoril známu pyramídu potrieb, od fyziologických s najvyššou naliehavosťou uspokojenia, až po estetické a seberealizačné potreby. Jeho hierarchická teória vypovedá aj o fakte, že až po aspoň čiastočnom uspokojení fyziologických potrieb môžu byť uspokojované potreby vyššie. O potrebe seberealizácie (a tiež moci) hovorí aj švajčiarsky psychológ A. Adler, a považuje ju za jednu z najrozhodujúcejších v motivácii človeka. Kým požiadavky na uspokojovanie primárnych potrieb sa vplyvom ontogenézy človeka relatívne nemenia, v oblasti sekundárnych potrieb to tak nie je. Ku koncu tzv. produktívneho veku sa začína uplatňovať viacero faktorov, ktoré môžu spôsobiť, že niektoré sekundárne potreby seniorov nie sú dostatočne saturované (napr. odchod do dôchodku a s tým spojená nemožnosť seberealizácie v profesii).

Univerzita tretieho veku je inštitúciou, ktorá do určitej miery dokáže uspokojovať sekundárne potreby seniorov. Samotný akt vzdelávania, so všetkými sprievodnými (formálnymi) náležitosťami sa môže stať časťou seberealizácie jednotlivca. Často sa v tejto súvislosti hovorí o vyplnení voľného času seniora. Vzdelávanie a učenie samotné môže byť tiež prostriedkom rozvoja kognitívnych funkcií, ktoré v seniorskom veku môžu strácať svoju kvalitu. Je všeobecne známe, že tréningom je možné do určitej miery udržať na primeranej úrovni napríklad pamäť, predstavivosť alebo myslenie. Záujem o udržanie kognitívnej sviežosti sa teda stáva adekvátnym motívom k vzdelávaniu. Taktiež ostatné psychické javy (emocionalita, osobnostné vlastnosti) môžu podliehať v seniorskom veku zmenám. Ich poznanie môže pomôcť pripraviť sa na tieto zmeny, prípadne ich vhodným spôsobom zvládnuť.

Okrem vedomostí, ktoré frekventanti univerzít tretieho veku môžu nadobudnúť, a ktoré im priamo môžu pomôcť v praktickom živote, sú ďalšou zložkou výkonu človeka zručnosti. Tie sa podobne ako vedomosti počas ontogenézy rozvíjajú, vzhľadom na pribúdajúci čas a možné spoločenské zmeny, však môžu strácať na význame (môžu byť napr. zastarané, a tým menej použiteľné). S vývojom spoločnosti sa môžu meniť aj spôsoby a formy realizácie zručností. Samostatnou časťou zručností, ktoré jednotlivcov ovláda, sú zručnosti sociálno-komunikačné. Motiváciou seniorov k vzdelávaniu na Univerzitách tretieho veku teda nezriedka býva aj nadobudnutie, resp. modifikácia vlastných sociálnych zručností tak, aby lepšie zodpovedali aktuálnym trendom a umožnili tak hodnotnejší sociálny kontakt seniorov napr. s vnúčatami. Tieto zručnosti

sú však využiteľné celkovo v meniacom sa svete a umožňujú seniorom lepšiu orientáciu v ňom.

Zlepšovanie sociálno-komunikačných zručností seniorov sa v rámci vyučovania na univerzite tretieho veku realizuje priamo, aj nepriamo. Priamo sa to dá uskutočniť prostredníctvom vzdelávacích programov, ktoré sú na to zamerané (napríklad psychológia), nepriamo prostredníctvom osoby vyučujúceho, kontaktom s obsahom učebnej látky a samozrejme sociálnou interakciou s ostatnými frekventantmi.

Aby univerzita tretieho veku ako jedna zo sebarealizačných aktivít seniorov efektívne dopĺňala spektrum ich potrieb, bolo nevyhnutné potreby seniorov najskôr zmapovať. Vzhľadom na experimentálny dizajn nášho výskumu (pretest - posttest) sme zvolili formu neštandardizovaného dotazníka. Jednotlivé položky dotazníka sú distribuované do niekoľkých častí, ktoré merajú jednotlivé nami vymedzené ukazovatele potrieb seniorov. Prvých desať položiek vstupného dotazníka bolo venovaných zisťovaniu demografických údajov o frekventantoch, ako sú pohlavie, vek, vzdelanie, rodinný stav, miesto bydliska, profesijná činnosť, angažovanie v oblasti dobrovoľníctva, trávenie voľného času, skúsenosť s U3V. Niektoré z týchto položiek vo výstupnom dotazníku už nebolo potrebné zisťovať, preto bol výstupný dotazník po obsahovej a formálnej stránke čiastočne upravený. Jedenásta a dvanásta položka vstupného dotazníka boli venované zisťovaniu motivácie seniorov k vzdelávaniu na univerzite tretieho veku. Trinásta až dvadsiatapiata položka vstupného dotazníka zisťovali jednotlivé skupiny osobnostných premenných frekventantov, ktoré by sme mohli vymedziť ako psychické potreby, ktorými boli potreba (1) stimulácie, (2) odmeny, (3) istoty a bezpečia, (4) nádeje, (5) akceptácie, (6) intimity, (7) autonómie, (8) moci, (9) výkonu, (10) úspechu, (11) sebaaktualizácie, (12) vymedzenia vlastnej identity, (13) zmyslu. Ostatné položky vstupného dotazníka (celkový počet položiek bol 34) boli zamerané na zisťovanie edukačných potrieb seniorov, ktoré boli zamerané na (1) záujmy, (2) ciele vzdelávania, (3) prostriedky vzdelávania, (4) potenciálne problémy v učení, (5) preferenciu času učenia, (6) preferenciu zmyslových modalít, (7) miery vlastnej aktivity v procese vzdelávania, (8) očakávania od vyučujúcich. Vo výstupnom dotazníku položky číslo sedemnášť až dvadsaťdeväť mapovali psychické potreby seniorov s cieľom zistiť eventuálnu zmenu vplyvom vzdelávania na univerzite tretieho veku. Ostatné položky výstupného dotazníka boli zamerané na zisťovanie hodnotenia frekventantov v oblastiach vedomostí, zručností, vzťahov, ktoré v rámci vzdelávania na univerzite tretieho veku frekventanti získali a naplnenia očakávaní a záujmov, ako aj a hodnotenia obsahovej a formálnej stránky vzdelávania na univerzite tretieho veku, vrátane hodnotenia lektorov.

Podkladom k analýze saturácie psychických a edukačných potrieb frekventantov Univerzity tretieho veku (U3V) boli odpovede na dotazníkové položky získané od 120 frekventantov.

Výskumný súbor je možné rozdeliť podľa viacerých triediacich znakov.

Z hľadiska pohlavia sa výskumu zúčastnilo 95 žien a 25 mužov (tabuľka 4.1)., početnosť a pomer je korešpondujúci s pomerom a počtom účastníkov vzdelávania nezávisle na zapojení do administrácie dotazníka.

Tabuľka 4.1 Štruktúra výskumnej vzorky podľa pohlavia – mapovanie potrieb

Pohlavie		
	N	%
muž	25	20,8
žena	95	79,2
Σ	120	100,0

Z vekového hľadiska prevažovali ľudia nad 60 rokov (N = 80) (tabuľka 4.2). Uvedená štruktúra výskumnej vzorky podľa veku korešponduje (môže byť determinovaná) s oprávnenou cieľovou skupinou účastníkov vzdelávania, uvedenou vo výzve v rámci ktorej bol projekt riešený, kde minimálna veková hranica pre možnosť zúčastniť sa vzdelávania bola 51 rokov.

Tabuľka 4.2 Štruktúra výskumnej vzorky podľa veku – mapovanie potrieb

vek		
	N	%
do 60 rokov	40	33,3
nad 60 rokov	80	66,7
Σ	120	100,0

Vzdelanie zúčastnených bolo stredoškolské s maturitou (N = 46), pomaturitné (N = 8) a vysokoškolské (N = 66) (tabuľka 4.3). Najnižším požadovaným stupňom vzdelania uvedeným vo výzve bolo vzdelanie stredoškolské, čo vylučuje účastníkov s nižším stupňom vzdelania. Získané údaje splnenie tejto požiadavky dokumentujú a ďalej nám dovoľujú konštatovať, že najvyššia úroveň dosiahnutého vzdelania (vzdelanie vysokoškolské) zároveň vedie k záujmu o ďalšie vzdelávanie v seniorskom veku.

Tabuľka 4.3 Štruktúra výskumnej vzorky podľa vzdelania – mapovanie potrieb

vzdelanie		
	N	%
SŠ s maturitou	46	38,3
pomaturitné štúdium	8	6,7
VŠ	66	55,0
Σ	120	100,0

V záujme sprehľadniť spoločenský a sociálny status účastníkov ďalšieho vzdelávania, ako možné determinanty účasti na ďalšom vzdelávaní, sme sa zaujímali aj o rodinný stav účastníkov, o miesto ich bydliska, o zaradenosť do pracovného pomeru v zmysle zárobkovej činnosti, a potenciálnu činnosť na úrovni dobrovoľníctva. Rodinný stav zúčastnených mal vo väčšine prípadov formu manželstva (N = 77) s prevažujúcim

64,2 % zastúpením alebo vdovstva (N = 20) s 16,7 % podielom. Ostatné formy mali nasledovné zastúpenie: rozvedená/rozvedený (N = 15, 12,5%), slobodný/slobodná (N = 7, 5,8%), druh/družka (N = 1, 0,8%) (tabuľka 4.4).

Tabuľka 4.4 Štruktúra výskumnej vzorky podľa rodinného stavu – mapovanie potrieb

rodinný stav		
	N	%
vydatá/ženatý	77	64,2
rozvedená/rozvedený	15	12,5
slobodná/slobodný	7	5,8
vdova/vdovec	20	16,7
družka/druh	1	0,8
Σ	120	100,0

Tri štvrtiny účastníkov vzdelávania žije v meste (N = 90). Zvyšný tretinový podiel je zastúpený obyvateľmi vidieka. (tabuľka 4.5).

Tabuľka 4.5 Štruktúra výskumnej vzorky podľa miesta bydliska – mapovanie potrieb

miesto bydliska		
	N	%
vidiek	30	25,0
mesto	90	75,0
Σ	120	100,0

Z celkového počtu platných údajov dve tretiny (N = 80) už nie sú zárobkovo činné osoby (tabuľka 4.6)., tzn. že jedna tretina účastníkov vzdelávania vzdelávanie navštevuje popri zamestnaní. Prevládajúca väčšina „nie zamestnaných“ môže súvisieť s prevládajúcim /minimálne požadovaným vekom frekventantov, a zároveň istú súvislosť možno nachádzať s ponukou uvedených vzdelávacích programov bezodplatne, nakoľko náklady spojené so vzdelávaním sú hradené z prostriedkov projektu.

Tabuľka 4.6 Štruktúra výskumnej vzorky podľa zárobkovej činnosti – mapovanie potrieb

zárobková činnosť		
	N	%
zamestnaná/zamestnaný	38	31,7
nie som zamestnaná/	80	66,7
platné údaje	118	98,3
chýbajúce údaje	2	1,7
Σ	120	100

Jedna šestina, 14,2% frekventantov (N = 17) má skúsenosť, resp. sa venuje dobrovoľníckej činnosti (tabuľka 4.7). V tejto súvislosti nás zaujímala súvislosť medzi zamestnanosťou a dobrovoľníckou činnosťou frekventantov. Zistili sme, že dobrovoľnícka činnosť frekventantov je nezávislá od ich zamestnanosti, resp. nezamestnanosti. Je nezávislá na voľnom čase, je možné vnímať ju ako prejav vôle a presvedčenia. Deklarovalo ju 8 zamestnaných a 9 nezamestnaných

Tabuľka 4.7 Štruktúra výskumnej vzorky podľa produkcie dobrovoľníckej činnosti – mapovanie potrieb

Dobrovoľníctvo		
	N	%
áno	17	14,2
nie	99	82,5
platné údaje	116	96,7
chýbajúce údaje	4	3,3
Σ	120	100

Z pohľadu organizátora a poskytovateľa ďalšieho vzdelávania v rámci U3V bolo pre nás žiaduce zistiť, či záujem o vzdelávanie na našej univerzite tretieho veku je prvotný, alebo frekventanti si opakovane vyberajú z ponuky vzdelávacích programov. 48 frekventantov, čo tvorí 40% podiel na celkovom počte frekventantov má už predchádzajúcu skúsenosť so vzdelávaním na U3V (tabuľka 4.8). Uvedený podiel je potešujúci, môže byť odzrkadlením spokojnosti s úrovňou poskytovaného vzdelávania a zároveň dokladom o prítomnosti širšieho spektra záujmov u seniorov.

Tabuľka 4.8 Predchádzajúca skúsenosť so vzdelávaním na U3V

skúsenosť s U3V		
	N	%
áno	48	40,0
nie	70	58,3
platné údaje	118	98,3
chýbajúce údaje	2	1,7
Σ	120	100

Dokladom záujmu seniorov o vzdelávanie, nezávisle na poskytovateľovi, je údaj uvedený v tabuľke nižšie (tabuľka 4.9), na základe ktorého môžeme konštatovať, že takmer jedna pätina frekventantov (N = 22) má skúsenosť s obdobným typom vzdelávania sa, resp. sa vzdeláva mimo U3V.

Tabuľka 4.9 Skúsenosť frekventantov U3V so vzdelávaním mimo U3V

vzdelávanie mimo U3V		
	N	%
áno	22	18,3
nie	94	78,3
platné údaje	116	96,7
chýbajúce údaje	4	3,3
Σ	120	100

Tabuľka 4.10 Zastúpenie frekventantov U3V podľa vzdelávacích programov – mapovanie potrieb

vzdelávací modul		
	N	%
Dejiny výtvarného umenia a výtvarnej	14	11,7
Ľudové remeslá	14	11,7
Digitálna fotografia a kamera	15	12,5
Informačné technológie	14	11,7
Psychológia tretieho veku	15	12,5
Anglický jazyk	27	22,5
Drahé kamene a kovy	10	8,3
Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov	9	7,5
Platné údaje	118	98,3
Chýbajúce údaje	2	1,7
Σ	120	100

Zastúpenie vzdelávacích programov U3V u frekventantov bolo približne rovnaké (zvyčajne okolo 12%), výnimkou sa javí vzdelávací program „Anglický jazyk“, ktorý navštevuje viac ako 22,5% zúčastnených (N = 27)(tabuľka 4.10). Uvedená početnosť je súčtom početností frekventantov dvoch vzdelávacích programov, a to „Anglický jazyk pre začiatočníkov“ a „Anglický jazyk pre pokročilých“. Je teda možné konštatovať vyvážené zastúpenie frekventantov odpovedajúcich na položky dotazníka vo vzťahu ku vzdelávaciemu programu. Uvedené početnosti nedokumentujú objektívny záujem o konkrétny vzdelávací program, nakoľko skupiny boli tvorené na základe existencie maximálneho počtu účastníkov vzdelávania.

V snahe ponúkať a dizajnovať vzdelávanie v súlade s preferenciami účastníkov sme sa zaujímali o motívy vedúce k vzdelávaniu na U3V. Pri odpovediach na otázku o motivácii k vzdelávaniu na U3V sme získali nasledovné poradie odpovedí (tabuľka 4.11):

- 1) získanie nových vedomostí (N = 32; 34,8 %),
- 2) získanie nových zručností (N = 15; 16,3 %),
- 3) záujem o niečo konkrétne (napr. o fotografiu, drahé kamene, psychológiu, odbor, atď., z dôvodu prehľadnosti boli jednotlivé kategórie zlúčené) (N = 14; 15,2 %),
- 4) rozvoj vzťahov (N = 10; 10,8 %),
- 5) vyplnenie času (N = 9; 9,8%),
- 6) zdokonalenie jazykových schopností (N = 9; 9,8%),
- 7) kompenzácia nedosiahnutých cieľov (N = 3; 3,2 %).

Tabuľka 4.11 Motivácia k vzdelávaniu na U3V

motivácia k vzdelávaniu na U3V		
	N	%
jazykové schopnosti	9	9,8
vzdelanie, vedomosti	32	34,8
čas	9	9,8
vzťahy	10	10,8
zručnosti, aktivity	15	16,3
kompenzácia nedosiahnutých cieľov	3	3,2
záujem o niečo konkrétne	14	15,2
Σ	92	100

Frekventanti U3V očakávali od svojho vzdelávania rozšírenie obzorov (N = 87; 45,1 %), naplnenie záujmov (N = 45; 24,4 %), spoznanie nových ľudí (N = 26; 13,5 %), vyplnenie voľného času (N = 19; 9,8 %), pomoc pri riešení problémov (N = 8; 4,1 %), predchádzanie vzniku psychických ochorení (N = 6; 3,1 %) (tabuľka 4.12).

Tabuľka 4.12 Očakávania od vzdelávania na U3V

očakávania od vzdelávania na U3V		
	N	%
vyplnenie voľného času	19	9,8
rozšírenie obzoru	87	45,1
naplnenie záujmov	47	24,4
spoznanie nových ľudí	26	13,5
predchádzanie vzniku psychických ochorení	6	3,1
pomoc pri riešení problémov	8	4,1
Σ	193	100

Motívy k akejkoľvek činnosti, vzdelávanie nevynímajúc, pramenia z potrieb človeka. Podstatná časť dotazníka bola zameraná na mapovanie psychických potrieb. Zistili sme (tabuľky 4.13 až 4.25) nasledovné poradie:

- 1) potreba istoty a bezpečia (AM = 1,43),
- 2) potreba úspechu (AM = 1,68),
- 3) potreba zmyslu (1,74),
- 4) potreba autonómie (AM = 1,93),
- 5) potreba akceptácie (AM = 2,01),
- 6) potreba nádeje (AM = 2,11),
- 7) potreba moci (AM = 2,21),
- 8) potreba vymedzenia vlastnej identity (AM = 2,23),
- 9) potreba výkonu (AM = 2,32),
- 10) potreba sebaaktualizácie (AM = 2,63),
- 11) potreba intimity (AM = 3,15),
- 12) potreba odmeny (AM = 3,16),

13) potreba stimulácie (AM = 3,30).

Prvé tri potreby môžeme považovať za centrálné preferované a posledné tri za okrajovo preferované.

Pozn.: Niektoré položky sú inverzné, preto sú ich priemerné hodnoty obrátenou hodnotou k údajom uvedeným pod tabuľkami 4.13 až 4.25

Tabuľka 4.13 Potreba stimulácie – mapovanie potrieb

Mám rád/rada vzrušujúce zážitky a rád/rada riskujem.		
	N	%
1	12	10,0
2	24	20,0
3	42	35,0
4	11	9,2
5	15	12,5
6	14	11,7
platné údaje	118	98,3
chýbajúce údaje	2	1,7
Σ	120	100,0

AM = 3,30; SD = 1,49

Tabuľka 4.14 Potreba odmeny – mapovanie potrieb

Je pre mňa dôležité, aby ma ostatní ľudia oceňovali.		
	N	%
1	10	8,3
2	29	24,2
3	41	34,2
4	19	15,8
5	14	11,7
6	7	5,8
Σ	120	100,0

AM = 3,16; SD = 1,31

Tabuľka 4.15 Potreba sebaaktualizácie – mapovanie potrieb

Nemám rád/rada zmenu, neistotu. Skôr túžim zachovať to, čo som už dosiahol/-la.		
	N	%
1	22	18,3
2	13	10,8
3	35	29,2
4	13	10,8
5	9	7,5
6	23	19,2
platné údaje	115	95,8
chýbajúce údaje	5	4,2
Σ	120	100,0

AM = 3,37; SD = 1,73

Tabuľka 4.16 Potreba istoty a bezpečia – mapovanie potrieb

Nedôveruje ľudom, vnímam ich ako svoje ohrozenie.		
	N	%
1	4	18,7
2	12	15,7
3	14	29,1
4	14	11,9
5	34	11,9
6	42	11,9
platné údaje	120	99,3
chýbajúce údaje		,7
Σ		100,0

AM = 4,57; SD = 1,48

Tabuľka 4.17 Potreba nádeje – mapovanie potrieb

Cítim sa nesvoj/-a, keď niekto spochybňuje to, čomu verím.		
	N	%
1	12	10,0
2	18	15,0
3	21	17,5
4	13	10,8
5	32	26,7
6	24	20,0
Σ	120	100,0

AM = 3,89; SD = 1,66

Tabuľka 4.18 Potreba vymedzenia vlastnej identity – mapovanie potrieb

Ak premýšľam o tom, čo je pre mňa dobré, skôr dám na vlastné prežívanie ako na uznanie ostatných a tlak spoločnosti.		
	N	%
1	38	31,7
2	45	37,5
3	18	15,0
4	11	9,2
5	7	5,8
6	1	,8
Σ	120	100,0

AM = 2,23; SD = 1,21

Tabuľka 4.19 Potreba akceptácie – mapovanie potrieb

Radšej pomáham druhým, ako by som mal/-a s nimi súperiť.		
	N	%
1	52	43,3
2	34	28,3
3	22	18,3
4	8	6,7
5	1	,8
6	3	2,5
Σ	120	100,0

AM = 2,01; SD = 1,17

Tabuľka 4.20 Potreba intimity – mapovanie potrieb

Nemám rád/rada priveľkú blízkosť, ktorá ma tlačí do toho, aby som hovoril/-a o svojich citoch a skúsenostiach.		
	N	%
1	29	24,2
2	20	16,7
3	36	30,0
4	17	14,2
5	11	9,2
6	7	5,8
Σ	120	100,0

AM = 2,85; SD = 1,47

Tabuľka 4.21 Potreba autonómie – mapovanie potrieb

Rád/rada sa samostatne rozhodujem a zachovávam si vlastnú nezávislosť.		
	N	%
1	55	45,8
2	40	33,3
3	12	10,0
4	6	5,0
5	5	4,2
6	2	1,7
Σ	120	100,0

AM = 1,93; SD = 1,19

Tabuľka 4.22 Potreba moci – mapovanie potrieb

Som aktívny/-a, rád/rada organizujem a cítim sa silný/-á.		
	N	%
1	40	33,3
2	44	36,7
3	18	15,0
4	10	8,3
5	5	4,2
6	3	2,5
Σ	120	100,0

AM = 2,21; SD = 1,25

Tabuľka 4.23 Potreba výkonu – mapovanie potrieb

Som cieľavedomý/-á, túžim po mnohých veciach a viem ich dosiahnuť.		
	N	%
1	28	23,3
2	42	35,0
3	35	29,2
4	11	9,2
5	3	2,5
platné údaje	119	99,2
chýbajúce údaje	1	0,8
Σ	120	100,0

AM = 2,32; SD = 1,02

Tabuľka 4.24 Potreba úspechu – mapovanie potrieb

Mám rád/rada úlohy, pri ktorých jasne vidím výsledok a poskytujú mi spätnú väzbu.		
	N	%
1	71	59,2
2	26	21,7
3	15	12,5
4	3	2,5
5	4	3,3
Platné údaje	119	99,2
Chýbajúce údaje	1	0,8
Σ	120	100,0

AM = 1,68; SD = 1,02

Tabuľka 4.25 Potreba zmyslu – mapovanie potrieb

Ak sa zamyslím nad vlastným životom, mám dojem, že aj napriek chybám ho žijem dobre a niečo tu po mne ostane.		
	N	%
1	55	45,8
2	46	38,3
3	13	10,8
4	4	3,3
5	1	,8
platné údaje	119	99,2
chýbajúce údaje	1	,8
Σ	120	100,0

AM = 1,74; SD = 0,85

Ostatná časť analýzy bola zameraná na edukačné potreby. Zistili sme, že oslovení frekventanti U3V približne rovnomerne rozdeľujú svoju činnosť medzi starostlivosť o druhých (N = 60), receptívne aktivity (N = 45), vlastnú tvorbu (N = 42) a aktivity v prírode (N = 36) (tabuľka 4.26).

Tabuľka 4.26 Zameranie činnosti frekventantov U3V

Na čo je zameraná vaša zvyčajná činnosť?		
	N	%
starostlivosť o druhých	60	32,8
receptívne aktivity	45	24,6
vlastná tvorba	42	22,9
aktivity v prírode	36	19,7
Σ	183	100

Vo svojej vzdelávacej/učebnej činnosti by si 54,1% z nich chcelo osvojiť najmä nové vedomosti (N = 98) a 23,2 % nové zručnosti (N = 42). Vzdelávanie zamerané na lepšie sebaopoznanie a osvojenie si nových metód je skôr okrajovým cieľom, zdokumentované relatívne nízkou početnosťou na úrovni 11 % (tabuľka 4.27).

Tabuľka 4.27 Ciele vzdelávania frekventantov U3V

Čo by ste sa chceli naučiť?		
	N	%
nové zručnosti	42	23,2
sebaopoznanie	20	11,1
nové metódy	21	11,6
nové vedomosti	98	54,1
Σ	181	100

V nadväznosti na prezentovanú preferenciu cieľov väčšina z frekventantov očakávala experienciálne učenie, až 49,2 % (N = 88), následne prednášky 37,4 %

(N = 67) a konečne sociálne učenie 13,4 % ako prostriedky dosahovania svojich cieľov (tabuľka 4.28).

Tabuľka 4.28 Prostriedky vzdelávania frekventantov U3V

Ako by ste chceli dosiahnuť tieto ciele?		
	N	%
prostredníctvom nových skúseností	88	49,2
vypočutím si prednášky	67	37,4
sociálnym učením	24	13,4
Σ	179	100

Ak sa frekventanti U3V stretávajú s problémami, ktoré im bránia v učení, zvyčajne majú charakter nedostatku času (N = 32; 57,2 %) alebo nedostatku materiálnych prostriedkov (N = 16; 28,6 %) (tabuľka 4.29).

Tabuľka 4.29 Prekážky v učení š frekventantov U3V

Existujú nejaké problémy, ktoré vám bránia v učení?		
	N	%
nedostatok podpory	6	10,7
nedostatok času	32	57,2
nedostatok priestoru	2	0,5
nedostatok materiálnych prostriedkov	16	28,6
Σ	56	100

Frekventanti U3V sa najviac zaujímajú o vzťahy s ľuďmi (N = 55) a nové vedecké poznatky (N = 53). Predmetom ich záujmu je aj príroda (N = 39) a remeslá (N = 28) (tabuľka 4.30).

Tabuľka 4.30 Záujmy frekventantov U3V

O čo sa najviac zaujímate?		
	N	%
vzťahy s ľuďmi	55	31,4
remeslá	28	16,0
príroda	39	22,3
nové vedecké poznatky	53	30,3
Σ	175	100

Preferovaná časť dňa, v ktorej sa im najlepšie učí, nie je jednoznačne daná. Polovica preferuje dopoludňajšie a polovica popoludňajšie hodiny (tabuľka 4.31).

Tabuľka 4.31 Optimálny čas učenia frekventantov U3V

V ktorej časti dňa sa vám učí najlepšie?		
	N	%
skôr v dopoludňajších hodinách	59	50,4
skôr v popoludňajších hodinách	56	49,6
Σ	117	

Vzhľadom na možnosti didaktickej optimalizácie, tvoriace predmet záujmu každého lektora vzdelávania sme sa zaujímali aj o zmyslové preferencie účastníkov vzdelávania. Preferované zmyslové modality, prostredníctvom ktorých prijímajú nové informácie sú zraková (N = 66) a sluchová (N = 49) (tabuľka 4.32).

Tabuľka 4.32 Zmyslové preferencie frekventantov U3V

Kedy sa vám učí najlepšie?		
	N	%
keď čítam	66	47,2
keď počúvam	49	35,0
keď niečo vyrábam	25	17,8
Σ	140	100

Uvedená skutočnosť je v súlade so snahou garantov a lektorov vzdelávania pripraviť a ponúknuť frekventantom učebné texty korešpondujúce s prezentovaným obsahom vzdelávania. Pri získavaní nových informácií preferujú skôr pasívny prístup vo forme prednášky (N = 95; 73,7 %). Od prednášajúcich očakávajú najmä profesionalitu (N = 95; 50,5%), ale tiež ľudské zdieľanie (N = 40), inovatívnosť (N = 30) a pružnosť (N = 23) (tabuľka 4.33).

Tabuľka 4.33 Aktivita frekventantov U3V pri vyučovaní

Čo sa vám viac vyhovuje?		
	N	%
vlastné naštudovanie témy	34	26,3
prednáška	95	73,7
Σ	129	100

Tabuľka 4.34 Očakávania od prednášajúcich frekventantov U3V

Čo očakávate od prednášajúcich?		
	N	%
professionalitu	95	50,5
pružnosť	23	12,2
ľudské zdieľanie	40	21,3
inovatívnosť	30	16,0
Σ	188	100

Pri analýze saturácie potrieb frekventantov U3V sme sa opierali o údaje, ktoré nám poskytli prostredníctvom dotazníkov po skončení prvého roka vzdelávania. Výskumnú vzorku môžeme považovať za obdobnú, tvorilo ju 134 ľudí s prevahou žien (N = 106, 79, 1%) (tabuľka 4.35).

Tabuľka 4.35 Štruktúra výskumnej vzorky podľa pohlavia – saturácia potrieb

pohlavie		
	N	%
muži	28	20,9
ženy	106	79,1
Σ	134	100,0

Rovnako čo sa týka štruktúry výskumnej vzorky podľa veku je rozloženie obdobné ako pre d vzdelávaním. Takmer 2/3 zúčastnených boli vo vekovej skupine nad 60 rokov (N = 87) (tabuľka 4.36).

Tabuľka 4.36 Štruktúra výskumnej vzorky podľa veku – saturácia potrieb

Vek		
	N	%
do 60 rokov	47	35,1
nad 60 rokov	87	64,9
Σ	134	100,0

Tabuľka 4.37 Rozvrstvenie frekventantov U3V podľa vzdelávacích programov - saturácia potrieb

vzdelávací modul		
	N	%
Dejiny výtvarného umenia a výtvarná tvorba	13	9,7
Ľudové remeslá	11	8,2
Digitálna fotografia a kamera	16	11,9
Informačné technológie	13	9,7
Psychológia tretieho veku	15	11,2
Anglický jazyk	28	20,9
Drahé kamene a drahé kovy	21	15,7
Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov	2	1,5
viacero modulov	10	7,5
Platné odpovede	129	96,3
Chýbajúce odpovede	5	3,7
Σ	134	100,0

Rozloženie frekventantov podľa vzdelávacích programov bolo nerovnomerné. Tzn. zaznamenali sme zmenu v ochote administrovať dotazník, ktorá sa premietla do nerovnomerného zastúpenia frekventantov jednotlivých vzdelávacích programoch. Najvyšší podiel frekventantov sme zaznamenali vo vzdelávacích programoch „Drahé kamene a drahé kovy“ (N = 21) a (opakovane zdanlivo, keďže sa jedná o súčet početností frekventantov dvoch vzdelávacích programov) „Anglický jazyk“ (N = 28) a. Naopak, najmenší podiel sme zaznamenali vo vzdelávacích programoch „Ľudové remeslá“ (N = 11) a „Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov“ (N = 2) (tabuľka 4.37).

Tabuľka 4.38 U3V ako prostriedok k osvojeniu nových vedomostí – odpovede frekventantov

U3V ako prostriedok k osvojeniu nových vedomostí		
	N	%
1	1	0,7
2	1	0,7
3	2	1,5
4	2	1,5
5	7	5,2
6	9	6,7
7	16	11,9
8	25	18,7
9	30	22,4
10	41	30,6
Σ	134	100,0

AM = 8,19; SD = 1,88

Frekventanti posudzovali vzdelávanie na U3V ako prostriedok k získaniu (1) nových vedomostí, (2) nových zručností, (3) nových sociálnych skúseností a (4) naplneniu záujmov (tabuľky 4.38 až 4.41). Vo všetkých položkách sme zaznamenali vysoké priemerné skóre na úrovni 8,02 až 8,66 bodu, čo napovedá vysokú mieru súhlasu frekventantov s týmito položkami.

Tabuľka 4.39 U3V ako prostriedok k osvojeniu nových zručností – odpovede frekventantov

U3V ako prostriedok k osvojeniu nových zručností		
	N	%
0	1	0,7
1	1	0,7
2	3	2,2
3	3	2,2
5	9	6,7
6	12	9,0
7	15	11,2
8	16	11,9
9	21	15,7
10	48	35,8
platné odpovede	129	96,3
chýbajúce odpovede	5	3,7
Σ	134	100,0

AM = 8,02; SD = 2,26

Tabuľka 4.40 U3V ako prostriedok k získaniu a rozvoju nových vzťahov a sociálnych skúseností – odpovede frekventantov

U3V ako prostriedok k získaniu a rozvoju nových vzťahov a		
	N	%
0	1	0,7
1	3	2,2
2	1	0,7
3	2	1,5
4	2	1,5
5	8	6,0
6	7	5,2
7	10	7,5
8	28	20,9
9	20	14,9
10	52	38,8
Σ	134	100,0

AM = 8,17; SD = 2,23

Tabuľka 4.41 U3V ako prostriedok k naplneniu vlastných záujmov – odpovede frekventantov

U3V ako prostriedok k naplneniu vlastných záujmov		
	N	%
1	2	1,5
2	1	0,7
3	1	0,7
4	1	0,7
5	5	3,7
6	6	4,5
7	13	9,7
8	14	10,4
9	24	17,9
10	67	50,0
Σ	134	100,0

AM = 8,66; SD = 1,92

Potešujúce je vyjadrenie frekventantov, že vzdelávanie na U3V vo veľkej väčšine z nich naplnilo ich očakávania (N = 129; 96,3 %) (tabuľka 4.42), že boli spokojní s prístupom vyučujúcich (N = 133; 99,3 %) (tabuľka 4.43), použitými metódami (N = 132; 98,5 %) (tabuľka 4.45) i množstvom informácií (N 134; 100 %) (tabuľka 4.44).

Tabuľka 4.42 Naplnenie očakávaní frekventantov

Naplnilo vzdelávanie na U3V vaše očakávania?		
	N	%
áno	129	96,3
nie	5	3,7
Σ	134	100,0

Tabuľka 4.43 Spokojnosť frekventantov s prístupom vyučujúcich

Boli ste spokojní/-á s prístupom vyučujúceho/-cej?		
	N	%
áno	133	99,3
nie	1	0,7
Σ	134	100,0

Tabuľka 4.44 Spokojnosť frekventantov s dostatkom nových informácií

Poskytol/-a vám vyučujúci/-a dostatok nových informácií?		
	N	%
áno	134	100,0

Tabuľka 4.45 Posúdenie vhodnosti metód frekventantmi

Používal/-a vyučujúci/-a vhodné metódy?		
	N	%
áno	132	98,5
nie	1	0,7
platné odpovede	133	99,3
chýbajúce odpovede	1	0,7
Σ	134	100,0

Boli spokojní aj s rozvojom vzťahov v skupine (N = 130; 97 %) (tabuľka 4.46) a väčšina aj s mierou aktivity, ktorá sa od nich vyžadovala (N = 108; 80,6 %). Šestina z nich (N = 22) mala dojem, že nevládali riešenie aktivít, ktoré od nich vyučujúci vyžadovali (tabuľka 4.47).

Tabuľka 4.46 Posúdenie rozvoja vzťahov š frekventantmi

Prispel/-a vyučujúci/-a k rozvoju vzťahov v skupine?		
	N	%
áno	130	97,0
nie	3	2,2
platné odpovede	133	99,3
chýbajúce odpovede	1	0,7
Σ	134	100,0

Tabuľka 4.47 Posúdenie miery aktivity potrebnej na vzdelávaní frekventantmi

Miera aktivity, ktorú od vás vyučujúci/-a vyžadoval/-a?		
	N	%
bola pre mňa ľahko zvládnuteľná	108	80,6
mám dojem, že ostatní ľudia ju zvládali, ale ja nie	22	16,4
chcel/-a by som sa angažovať menej	1	0,7
Platné odpovede	131	97,8
Chýbajúce odpovede	3	2,2
Σ	134	100,0

Hodnotenie lektorov možno považovať za kladné (tabuľka 4.48). 97 % frekventantov hodnotilo lektorov ako profesionálnych (N = 130), vždy viac ako 4/5 frekventantov hodnotilo lektorov ako ľudských (N = 117), prispôsobivých (N = 111), novátorských (N = 111), presných (N = 114) a uvoľnených (N = 112). Nižší podiel kladných hodnotení bol väčšinou spôsobený chýbaním odpovede v danej položke.

Tabuľka 4.48 Posúdenie vyučujúcich frekventantmi

Hodnotenie vyučujúceho/-cej				
	Kladná odpoveď		Záporná alebo chýbajúca odpoveď	
	N	%	N	%
profesionálny	130	97	4	3
ľudský	117	87,3	17	12,7
prispôsobivý	111	82,8	23	17,2
novátorský	111	82,8	23	17,2
presný	114	85,1	20	14,9
uvoľnený	112	83,6	22	16,4

S určením času na vzdelávanie bolo spokojných 95,5 % (N = 128) frekventantov (tabuľka 4.49).

Tabuľka 4.49 Spokojnosť frekventantov s časom vzdelávania

Vyhovoval vám čas vzdelávania?		
	N	%
áno	128	95,5
nie	6	4,5
Σ	134	100,0

V zmysle snahy získať spätnú väzbu o kvalite poskytovaného vzdelávania, je hodnotenie 133 frekventantov, tvoriace 99,3 % podiel, vyjadrujúce vôľu odporúčať vzdelávanie na U3V svojim priateľom mimoriadne cenné. (tabuľka 4.50).

Tabuľka 4.50 Odporúčanie vzdelávania na U3V

Odporúčali by ste vzdelávanie svojim priateľom/-kám?		
	N	%
áno	133	99,3
nie	1	0,7
Σ	134	100,0

Na potvrdenie vyššie uvedeného uvádzame ďalej priemerné skóre v položke týkajúcej sa spokojnosti so vzdelávaním na U3V, ktoré malo hodnotu 9,07 (tabuľka 4.51), pričom 81,4 % výberov odpovede bolo koncentrovaných v možnostiach 9 a 10.

Tabuľka 4.51 Spokojnosť so vzdelávaním na U3V

Spokojnosť so vzdelávaním na U3V.		
	N	%
1	2	1,5
2	1	0,7
5	5	3,7
6	1	0,7
7	4	3,0
8	12	9,0
9	34	25,4
10	75	56,0
Σ	134	100,0

AM = 9,07; SD = 1,66

Pri hodnotení saturácie psychických potrieb sme na konci prvého roka vzdelávania na U3V dospeli s nasledovnému poradiu (tabuľky 4.52 až 4.64):

- 1) potreba zmyslu (AM = 1,66)
- 2) potreba úspechu (AM = 1,68)
- 3) potreba autonómie (AM = 1,85)
- 4) potreba akceptácie (AM = 1,96)
- 5) potreba intimity (AM = 2,02)
- 6) potreba výkonu (AM = 2,16)
- 7) potreba vymedzenia vlastnej identity (AM = 2,33)
- 8) potreba moci (AM = 2,36)
- 9) potreba odmeny (AM = 2,60)
- 10) potreba nádeje (AM = 2,62)
- 11) potreba stimulácie (AM = 2,75)
- 12) potreba istoty a bezpečia (AM = 2,77)
- 13) potreba sebaaktualizácie (AM = 2,81)

Pozn.: niektoré položky sú inverzné, preto sú ich priemerné hodnoty obrátenou hodnotou k údajom uvedeným pod tabuľkami 4.52 až 4.64

Tabuľka 4.52 Potreba stimulácie – saturácia potrieb

Mám rád/rada vzrušujúce zážitky a rád/rada riskujem.		
	N	%
1	26	19,4
2	29	21,6
3	46	34,3
4	23	17,2
5	6	4,5
6	4	3,0
Σ	134	100,0

AM = 2,75; SD = 1,25

Tabuľka 4.53 Potreba odmeny – saturácia potrieb

Je pre mňa veľmi dôležité, aby ma ostatní ľudia oceňovali.		
	N	%
1	22	16,4
2	44	32,8
3	44	32,8
4	15	11,2
5	7	5,2
6	2	1,5
Σ	134	100,0

AM = 2,60; SD = 1,14

Tabuľka 4.54 Potreba sebaaktualizácie – saturácia potrieb

Nemám rád/rada zmenu, neistotu. Skôr túžim zachovať to, čo som už dosiahol/-la.		
	N	%
1	25	18,7
2	21	15,7
3	39	29,1
4	16	11,9
5	16	11,9
6	16	11,9
Platné odpovede	133	99,3
Chýbajúce odpovede	1	0,7
Σ	134	100,0

AM =3,19; SD = 1,60

Tabuľka 4.55 Potreba istoty a bezpečia – saturácia potrieb

Nedôverujem ľuďom, vnímam ich ako svoje ohrozenie.		
	N	%
1	8	6,0
2	13	9,7
3	28	20,9
4	17	12,7
5	26	19,4
6	41	30,6
platné odpovede	133	99,3
chýbajúce odpovede	1	0,7
Σ	134	100,0

AM = 4,23; SD = 1,59

Tabuľka 4.56 Potreba nádeje – saturácia potrieb

Cítim sa nesvoj/-a, keď niekto spochybňuje to, čomu verím.		
	N	%
1	16	11,9
2	22	16,4
3	42	31,3
4	16	11,9
5	23	17,2
6	14	10,4
platné odpovede	133	99,3
chýbajúce odpovede	1	,7
Σ	134	100,0

AM = 3,38; SD = 1,51

Tabuľka 4.57 Potreba vymedzenia vlastnej identity – saturácia potrieb

Ak premýšľam o tom, čo je pre mňa dobré, skôr dám na vlastné prežívanie ako na uznanie ostatných a tlak spoločnosti.		
	N	%
1	32	23,9
2	48	35,8
3	35	26,1
4	16	11,9
5	3	2,2
Σ	134	100,0

AM = 2,33; SD = 1,04

Tabuľka 4.58 Potreba akceptácie – saturácia potrieb

Radšej pomáham druhým, ako by som mal/-a s nimi súperiť.		
	N	%
1	52	38,8
2	48	35,8
3	22	16,4
4	9	6,7
5	1	0,7
6	1	0,7
platné odpovede	133	99,3
chýbajúce odpovede	1	0,7
Σ	134	100,0

AM = 1,96; SD = 1,01

Tabuľka 4.59 Potreba intimity – saturácia potrieb

Nemám rád/rada priveľkú blízkosť, ktorá ma tlačí do toho, aby som hovoril/-a o svojich citoch a skúsenostiach.		
	N	%
1	22	16,4
2	29	21,6
3	42	31,3
4	18	13,4
5	17	12,7
6	6	4,5
Σ	134	100,0

AM = 2,98; SD = 1,39

Tabuľka 4.60 Potreba autonómie – saturácia potrieb

Rád/rada sa samostatne rozhodujem a zachovávam si vlastnú nezávislosť.		
	N	%
1	56	41,8
2	48	35,8
3	25	18,7
4	2	1,5
5	1	,7
6	1	,7
platné odpovede	133	99,3
chýbajúce odpovede	1	,7
Σ	134	100,0

AM = 1,85; SD = 0,92

Tabuľka 4.61 Potreba moci – saturácia potrieb

Som aktívny/-a, rád/rada organizujem a cítim sa silný/-á.		
	N	%
1	36	26,9
2	43	32,1
3	35	26,1
4	13	9,7
5	5	3,7
6	2	1,5
Σ	134	100,0

AM = 2,36; SD = 1,17

Tabuľka 4.62 Potreba výkonu – saturácia potrieb

Som cieľavedomý/-á, túžim po mnohých veciach a viem ich dosiahnuť.		
	N	%
1	43	32,1
2	49	36,6
3	26	19,4
4	11	8,2
5	4	3,0
6	1	,7
Σ	134	100,0

AM = 2,16; SD = 1,10

Tabuľka 4.63 Potreba úspechu – saturácia potrieb

Mám rád/rada úlohy, pri ktorých jasne vidím výsledok a poskytujú mi spätnú väzbu.		
	N	%
1	69	51,5
2	41	30,6
3	1	0,7
3	20	14,9
4	3	2,2
Σ	134	100,0

AM = 1,68; SD = 0,81

Tabuľka 4.64 Potreba zmyslu – saturácia potrieb

Ak sa zamyslím nad vlastným životom, mám dojem, že aj napriek chybám ho žijem dobre a niečo tu po mne ostane.		
	N	%
1	73	54,5
2	39	29,1
3	17	12,7
4	5	3,7
Σ	134	100,0

AM = 1,66; SD = 0,84

Pri porovnaní miery naliehavosti psychických potrieb na začiatku vzdelávania na U3V a po ukončení prvého roku vzdelávania vidíme, že došlo k významným zmenám (tabuľka 4.55). Z hľadiska pozície i priemerného skóre sme najväčšiu zmenu zaznamenali pri potrebe istoty a bezpečia, ktorá na konci prvého roka klesla o 11 miest (z prvého na dvanáste) a miera jej naliehavosti klesla o 1,34 bodu. Opačný trend sme zaznamenali pri potrebe intimity, ktorá postúpila o šesť miest (z jedenásteho na piate)

a miera jej naliehavosti stúpila o 1,13 bodu. Táto zmena napovedá o výraznej skupinovej dynamike v priebehu jedného roka, ktorá umožňuje prechod od citov ohrozenia novým prostredím a kontextom k túžbe nadväzovať naplňajúce medziľudské vzťahy.

Tabuľka 4.55 Zmeny v naliehavosti psychických potrieb na začiatku vzdelávania na U3V a po prvom roku vzdelávania

	posttest		Pretest		AMdif.	POZdif.
	AM	pozícia	AM	Pozícia		
potreba zmyslu	1,66	1	1,74	3	0,08	2
potreba úspechu	1,68	2	1,68	2	0	0
potreba autonómie	1,85	3	1,93	4	0,08	1
potreba akceptácie	1,96	4	2,01	5	0,05	1
potreba intimity	2,02	5	3,15	11	1,13	6
potreba výkonu	2,16	6	2,32	9	0,16	3
potreba vymedzenia vlastnej identity	2,33	7	2,23	8	0,1	1
potreba moci	2,36	8	2,21	7	0,15	1
potreba odmeny	2,6	9	3,16	12	0,56	3
potreba nádeje	2,62	10	2,11	6	0,51	4
potreba stimulácie	2,75	11	3,30	13	0,55	2
potreba istoty a bezpečia	2,77	12	1,43	1	1,34	11
potreba sebaaktualizácie	2,81	13	2,63	10	0,18	3

Legenda: AMdif. = rozdiel priemerov, POZdif. = rozdiel pozícií

Za významné zmeny môžeme tiež považovať zosilnenie potreby odmeny (nárast miery naliehavosti o 0,56 bodu) a potreby stimulácie (nárast miery naliehavosti o 0,55 bodu) a zoslabenie potreby nádeje (pokles miery naliehavosti o 0,51 bodu). Tieto zmeny naznačujú spoločne so stabilitou potreby úspechu túžbu po dobrých a zvyšujúcich sa výkonoch a uznaní za tieto výkony a klesajúcu mieru ohrozenia zo strany iných pri konfrontácii názorov, skúseností, či vedomostí.

Uvedené výsledky zaznamenané pred a po začiatku vzdelávania a ich snahu o porovnanie považujeme za významné s ohľadom na reálne zmapovanie potrieb seniorov v snahe o optimálne dizajnovanie vzdelávacích programov. Posun od prežívaných citov ohrozenia k aktualizácii túžby nadväzovať naplňajúce medziľudské vzťahy rovnako nie je zanedbateľnou pridanou hodnotou vzhľadom na ciele, ktoré si pri poskytovaní tohto druhu vzdelávania kladieme.

5 HODNOTENIE INDIKÁTOROV KVALITY VZDELÁVANIA SENIORMI NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU PRI UKF V NITRE

Medzi špecifické ciele už spomínaného projektu patrí hodnotenie vybraných indikátorov kvality vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku. Riešiteľský tím sa výskumnou činnosťou identifikoval indikátory kvality, ktoré považuje za významné sýtiť s cieľom poskytovania vzdelávania, ktoré bude centrovane na študenta – seniora a jeho potreby a požiadavky kladené na kvalitu ďalšieho vzdelávania v európskom meradle. Hodnotenie bolo realizované s cieľom aktívneho monitorovania jednotlivých indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania seniorov (metódou papier – ceruzka) autorsky zostaveným dotazníkom „Kvalita výučby na Univerzite tretieho veku: Hodnotiaci hárok účastníka vzdelávania“ (CD nosič – súčasť publikácie).

Frekventanti U3V vyplňali tento hodnotiaci hárok celkovo sedemkrát, tzn. vždy po ukončení konkrétneho vzdelávacieho bloku. Okrem základných identifikačných údajov, ktorými boli meno frekventanta, dátum vzdelávania a vzdelávací program, obsahoval hodnotiaci hárok jednoduchú inštrukciu na vyplňanie a bol štruktúrovaný do siedmich základných častí (identifikované indikátory kvality vzdelávania), ktoré obsahovali nerovnaký počet položiek:

1. Očakávané výsledky vzdelávania

- Očakávané výsledky vzdelávania boli lektorom explicitne formulované. (v tabuľkách ako položka ILO1)
- S očakávanými výsledkami boli účastníci vzdelávania vopred oboznámení. (ILO2)
- Očakávané výsledky vzdelávania boli prispôsobené všeobecnému cieľu vzdelávania. (ILO3)
- Očakávané výsledky vzdelávania zodpovedali stanovenému obsahu vzdelávania. (ILO4)
- Očakávané výsledky vzdelávania boli prispôsobené potrebám účastníkov vzdelávania. (ILO5)

2. Proces a metódy vzdelávania

- Pred výučbou dosiahnuté moje vedomosti a zručnosti boli v procese vzdelávania využité. (v tabuľkách ako položka VPam1)
- Lektor využil vhodné metódy z aspektu očakávaných výsledkov vzdelávania. (VPam2)
- Lektor využil vhodné metódy z aspektu potrieb účastníkov vzdelávania. (VPam3)
- Lektor využil metódy, ktoré viedli k aktivizácii účastníkov vzdelávania. (VPam4)
- Proces osvojovania vedomostí a/alebo zručností bol zo strany lektora kontrolovaný (pýtal si spätnú väzbu počas vzdelávania). (VPam5)

3. Obsah vzdelávania

- Obsah vzdelávania bol vopred jednoznačne formulovaný. (v tabuľkách ako položka OŠ1)
- Obsah vzdelávania bol účastníkom vzdelávania vopred prezentovaný. (OŠ2)
- Obsah vzdelávania bol v súlade s očakávanými výsledkami vzdelávania. (OŠ3)

4. Edukačné prostredie

- Miesto výučby bolo zvolené vhodne vo vzťahu k očakávaným výsledkom vzdelávania. (v tabuľkách ako položka EP1)
- Miesto výučby bolo zvolené vhodne vo vzťahu k potrebám účastníkov vzdelávania. (EP2)
- Učebné prostriedky a didaktická technika využité vo výučbe zodpovedali očakávaným výsledkom vzdelávania. (EP3)
- Učebné pomôcky a didaktická technika využité vo výučbe zodpovedali potrebám účastníkov vzdelávania. (EP4)
- Sociálna atmosféra na výučbe bola pozitívna a príjemná. (EP5)
- Sociálna atmosféra bola tvorivá. (EP6)
- Vzťah lektor – účastníci vzdelávania bol otvorený a založený na vzájomnej dôvere a rešpekte. (EP7)
- Vzťahy medzi účastníkmi vzdelávania boli otvorené a založené na vzájomnej dôvere a rešpekte. (EP8)

5. Kompetencia lektora

- Lektor prezentoval obsah vzdelávania zrozumiteľne. (v tabuľkách ako položka KL1)
- Lektor prezentoval obsah vzdelávania v logickom slede. (KL2)
- Lektor prezentoval obsah vzdelávania v primeranom tempe. (KL3)
- Lektor používal správnu odbornú terminológiu. (KL4)
- Neverbálna stránka prezentácie lektora bola živá, pútavá a dokresľovala jeho verbálny prejav. (KL5)
- Hlasový prejav lektora bol zrozumiteľný a dostatočne silný. (KL6)
- Lektor vynaložil úsilie na ocenenie a zahrnutie všetkých frekventantov do interakcie v rámci vzdelávania. (KL7)
- Lektor vynaložil úsilie na dosiahnutie vzájomného rešpektu a kooperácie. (KL8)
- Lektor umožňoval účastníkom vzdelávania prevziať kontrolu a robiť individuálne rozhodnutia. (KL9)

6. Participácia účastníkov vzdelávania

- Účastníci vzdelávania prejavovali záujem o obsah vzdelávania. (v tabuľkách ako položka PU1)

- Účastníci vzdelávania sa aktívne podieľali na vzdelávaní a naplňaní očakávaných výsledkov vzdelávania (PU2)
- Účastníci vzdelávania preberali zodpovednosť za vlastné vzdelávanie. (PU3)

7. Dosiahnuté výsledky vzdelávania

- Obsah vzdelávania bol zosumarizovaný a daný do súvislostí. (v tabuľkách ako položka SLO1)
- Lektor využil efektívnu metódu/metódy na overenie dosiahnutých výsledkov vzdelávania u frekventantov (SLO2)
- Účastníci vzdelávania poskytli lektorovi spätnú väzbu o dosiahnutom výsledku vzdelávania (SLO3)

Úlohou frekventantov bolo všetky položky hodnotiaceho hárku posúdiť na škále od 1 po 4, kde 1 znamenalo jednoznačný súhlas, 2 súhlas, 3 nesúhlas, 4 jednoznačný nesúhlas.

Hodnotenie kvality výučby na Univerzite tretieho veku (U3V) bolo realizované prostredníctvom dotazníkového zberu dát od 107 zúčastnených. Keďže hodnotenie prebehlo celkovo sedemkrát (po ukončení každého vzdelávacieho bloku), z dôvodu prehľadnosti výsledkov sme pristúpili k tomu, že sme hodnotenia jednotlivých frekventantov premietli do jediného čísla, ktorým je priemer všetkých siedmich hodnotení.

Zistili sme, že vo všeobecnosti (pri hodnotení kvality výučby vo všetkých vzdelávacích programoch) je variabilita odpovedí veľmi malá. To znamená, že frekventanti väčšinou hodnotili výučbu ako veľmi dobrú, resp. položkám dotazníka prisúdili najčastejšie hodnotu 1 a 2, ktoré vypovedajú o súhlase, resp. jednoznačnom súhlase s danou položkou. Môžeme povedať, že hodnotenia 3 a 4 sa vyskytovali zriedkavo a vo veľmi malej miere ovplyvnili hodnoty priemerného skóre. Preto je najväčšou hodnotou priemeru číslo 1,18 pri položke „pred výučbou dosiahnuté moje vedomosti a zručnosti boli v procese vzdelávania využité“ (*VPaM 1*) (tabuľka 5.1).

Ostatné hodnoty sa pohybovali veľmi blízko hodnoty 1. Z hľadiska priemerných hodnôt nameraných v jednotlivých položkách má väčšiu výpovednú hodnotu stĺpec s označením „Max“, tzn. reprezentujúci maximálne zistené hodnoty v položkách. Zvýšené hodnoty v tomto stĺpci naznačujú, že počas siedmich hodnotení po ukončení konkrétnych vzdelávacích blokov sa u frekventantov objavila vyššia miera nespokojnosti, tzn. odpovede 3 (nesúhlasím) a 4 (jednoznačne nesúhlasím). Stále však upozorňujeme na relatívnosť tohto tvrdenia. Zistili sme nasledovné poradie položiek z hľadiska vyššej nespokojnosti frekventantov: využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností frekventanta v procese vzdelávania, vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k účastníkom vzdelávania, lektor použil vhodné

metódy a učebné pomôcky z aspektu očakávaných výsledkov vzdelávania, očakávané výsledky vzdelávania boli prispôsobené cieľu vzdelávania.

Tabuľka 5.1 Deskriptívne charakteristiky položiek hodnotiaceho hárku mapujúceho kvalitu výučby na U3V vo všetkých vzdelávacích programoch

Všetky vzdelávacie programy						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	107	1,00	1,57	1,00	1,04	0,01
ILO2	106	1,00	1,71	1,00	1,08	0,02
ILO3	107	1,00	2,14	1,00	1,09	0,02
ILO4	107	1,00	2,00	1,00	1,08	0,02
ILO5	103	1,00	1,71	1,00	1,07	0,01
VPaM1	104	1,00	2,86	1,00	1,18	0,03
VPaM2	106	1,00	2,43	1,00	1,06	0,02
VPaM3	106	1,00	2,00	1,00	1,04	0,01
VPaM4	106	1,00	2,00	1,00	1,06	0,01
VPaM5	104	1,00	1,71	1,00	1,05	0,01
OŠ1	106	1,00	1,86	1,00	1,06	0,01
OŠ2	106	1,00	1,71	1,00	1,06	0,01
OŠ3	106	1,00	1,86	1,00	1,09	0,02
EP1	106	1,00	1,71	1,00	1,07	0,02
EP2	106	1,00	2,00	1,00	1,07	0,02
EP3	106	1,00	2,29	1,00	1,10	0,02
EP4	106	1,00	2,43	1,00	1,09	0,02
EP5	106	1,00	1,57	1,00	1,04	0,01
EP6	106	1,00	2,00	1,00	1,07	0,02
EP7	105	1,00	2,00	1,00	1,06	0,02
KL1	106	1,00	2,00	1,00	1,04	0,01
KL2	106	1,00	2,00	1,00	1,06	0,02
KL3	106	1,00	2,00	1,00	1,07	0,02
KL4	104	1,00	2,00	1,00	1,02	0,01
KL5	106	1,00	2,00	1,00	1,05	0,01
KL6	106	1,00	2,00	1,00	1,04	0,01
KL7	106	1,00	2,00	1,00	1,06	0,02
KL8	106	1,00	2,00	1,00	1,04	0,01
KL9	104	1,00	2,00	1,00	1,07	0,02
PU1	105	1,00	2,00	1,00	1,09	0,02
PU2	105	1,00	2,14	1,00	1,09	0,02
SLO1	105	1,00	1,86	1,00	1,05	0,01
SLO2	105	1,00	1,86	1,00	1,06	0,01
SLO3	105	1,00	2,00	1,00	1,10	0,02

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Relatívne riziko pridelenia nesúhlasných odpovedí je u mnohých položiek s maximálnou zistenou hodnotou 2,00, ktoré tvoria veľkú množinu. Patria k nim: „Pred výučbou dosiahnuté moje vedomosti a zručnosti boli v procese vzdelávania využité“ (ILO4), „Lektor využil vhodné metódy z aspektu potrieb účastníkov vzdelávania“ (VPaM3), „Lektor využil metódy, ktoré viedli k aktivizácii účastníkov vzdelávania“ (VPaM4), „Miesto výučby bolo zvolené vhodne vo vzťahu k potrebám účastníkov vzdelávania“ (EP2), „Sociálna atmosféra bola tvorivá“ (EP6), „Vzťah lektor – účastníci vzdelávania bol otvorený a založený na vzájomnej dôvere a rešpekte“ (EP7), všetky položky dotazníka dotazujúce sa kvality lektora ako indikátora kvality vzdelávania (KL1 až KL9), „Účastníci vzdelávania prejavovali záujem o obsah vzdelávania“ (PU1), „Účastníci vzdelávania poskytli lektorovi spätnú väzbu o dosiahnutom výsledku vzdelávania“ (SLO3).

Nízke riziko nesúhlasných odpovedí participantov evidujeme v položkách, ktorých maximálna zistená hodnota bola menšia ako 2,00. Ide o tieto položky:

- *OŠ1* - obsah vzdelávania bol vopred formulovaný (Max = 1,86),
- *OŠ3* - obsah vzdelávania bol v súlade s očakávanými výsledkami vzdelávania (Max = 1,86),
- *SLO1* - obsah vzdelávania bol zosumarizovaný a daný do súvislostí (Max = 1,86),
- *SLO2* - lektor využil efektívnu metódu overovania dosiahnutých výsledkov vzdelávania (Max = 1,86),
- *ILO2* - účastníci boli vopred informovaní o očakávaných výsledkoch vzdelávania (Max = 1,71),
- *ILO5* - očakávané výsledky vzdelávania boli prispôsobené potrebám účastníkov (Max = 1,71),
- *VPaM5* - proces osvojovania vedomostí bol lektorom kontrolovaný (Max = 1,71),
- *OŠ2* - obsah vzdelávania bol účastníkom vopred prezentovaný (Max = 1,71),
- *EP1* - vhodnosť miesta výučby vo vzťahu k očakávaným výsledkom vzdelávania (Max = 1,71),
- *ILO1* - očakávané výsledky vzdelávania boli explicitne formulované (Max = 1,57),
- *EP5* - sociálna atmosféra bola pozitívna a príjemná (Max = 1,57).

Zaznamenané hodnoty diferencované s ohľadom na vzdelávacie programy uvádzame v tabuľkách pod deskriptívnymi charakteristikami mapujúcimi kvalitu výučby na U3V ako celku.

Vo vzdelávacom programe „Dejiny výtvarného umenia a výtvarná tvorba“ sme zaznamenali nulovú variabilitu (tabuľka 5.2). Všetci frekventanti po každom vzdelávacom bloku hodnotili všetky položky dotazníka prostredníctvom možnosti 1 – jednoznačný súhlas. Výnimku tvorila len položka „Očakávané výsledky vzdelávania

boli lektorom explicitne formulované“ (ILO1), kde sme zaznamenali minimálnu mieru variability pretavenú do priemerného skóre 1,06.

Tabuľka 5.2 Deskriptívne charakteristiky položiek hodnotiaceho hárku mapujúceho kvalitu výučby na U3V vo vzdelávacom programe „Dejiny výtvarného umenia a výtvarná tvorba“

Dejiny výtvarného umenia a výtvarná tvorba						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	5	1,00	1,29	1,00	1,06	0,06
ILO2	5	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
ILO3	5	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
ILO4	5	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
ILO5	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
VPaM1	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
VPaM2	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
VPaM3	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
VPaM4	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
VPaM5	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
OŠ1	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
OŠ2	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
OŠ3	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP1	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP2	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP3	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP4	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP5	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP6	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP7	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL1	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL2	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL3	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL4	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL5	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL6	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL7	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL8	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL9	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
PU1	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
PU2	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
SLO1	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
SLO2	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
SLO3	4	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Vo vzdelávacom programe „Ľudové remeslá“ sme zaznamenali výraznejšie odchýlky od priemeru (priemery väčšie ako 1,15 bodu) v položkách (tabuľka 5.3):

- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností frekventanta v procese vzdelávania (*VPaM1*),
- vhodnosť miesta výučby vo vzťahu k očakávaným výsledkom vzdelávania (*EP1*),
- vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k očakávaným výsledkom vzdelávania (*EP3*) a
- vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k účastníkom vzdelávania (*EP4*).

Z hľadiska maximálnych zistených hodnôt sa ako najproblematickejšie javia položky, ktorých maximálne dosiahnuté hodnoty sa pohybujú v hodnotách od 2,00 do 2,43 (Tabuľka 5.3):

- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností frekventanta v procese vzdelávania (*VPaM1*)
- vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k očakávaným výsledkom vzdelávania (*EP3*)
- vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k účastníkom vzdelávania (*EP4*)

Na opačnej strane spektra, tzn. ako bezproblémové sa javia položky s Max = 1,00, zaznamenané v indikátoroch edukačného prostredia a kvality lektora:

- vhodnosť metód vo vzťahu k účastníkom (*VPaM3*),
- sociálna atmosféra bola pozitívna a príjemná (*EP5*),
- sociálna atmosféra bola tvorivá (*EP6*),
- lektor používal správnu terminológiu (*KL4*),
- neverbálna stránka prezentácie bola pútavá (*KL5*),
- hlasový prejav lektora bol zrozumiteľný a silný (*KL6*),
- lektor vynaložil úsilie na dosiahnutie rešpektu a kooperácie (*KL8*),
- lektor umožnil účastníkom prevzatie kontroly a robenie individuálnych rozhodnutí (*KL9*).

Oblasť kompetencií lektora sa vo vzdelávacom programe „Ľudové remeslá“ javí ako najpozitívnejšie hodnotená.

Tabuľka 5.3 Deskriptívne charakteristiky položiek hodnotiaceho hárku mapujúceho kvalitu výučby na U3V vo vzdelávacom programe „Ľudové remeslá“

Ľudové remeslá						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	14	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
ILO2	14	1,00	1,57	1,00	1,08	0,05
ILO3	14	1,00	1,71	1,00	1,07	0,05
ILO4	14	1,00	1,71	1,00	1,07	0,05
ILO5	14	1,00	1,57	1,00	1,06	0,04
VPaM1	14	1,00	2,00	1,07	1,22	0,08
VPaM2	14	1,00	1,57	1,00	1,06	0,04
VPaM3	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
VPaM4	14	1,00	1,57	1,00	1,04	0,04
VPaM5	14	1,00	1,71	1,00	1,07	0,05
OŠ1	14	1,00	1,14	1,00	1,02	0,01
OŠ2	14	1,00	1,57	1,00	1,04	0,04
OŠ3	14	1,00	1,43	1,00	1,05	0,04
EP1	14	1,00	1,71	1,00	1,15	0,07
EP2	14	1,00	1,86	1,00	1,12	0,07
EP3	14	1,00	2,29	1,00	1,19	0,11
EP4	14	1,00	2,43	1,00	1,18	0,12
EP5	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP6	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP7	14	1,00	1,29	1,00	1,02	0,02
KL1	14	1,00	1,57	1,00	1,04	0,04
KL2	14	1,00	1,57	1,00	1,04	0,04
KL3	14	1,00	1,57	1,00	1,04	0,04
KL4	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL5	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL6	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL7	14	1,00	1,43	1,00	1,03	0,03
KL8	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL9	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
PU1	14	1,00	1,43	1,00	1,09	0,05
PU2	14	1,00	1,86	1,00	1,08	0,06
SLO1	13	1,00	1,14	1,00	1,03	0,02
SLO2	13	1,00	1,29	1,00	1,02	0,02
SLO3	13	1,00	1,14	1,00	1,02	0,01

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Obdobné výsledky ako v predchádzajúcom vzdelávacom programe sme zaznamenali aj vo vzdelávacom programe „Digitálna fotografia a kamera“ (tabuľka 5.4). Okrem položky „Miesto výučby bolo zvolené vhodne vo vzťahu k očakávaným výsledkom vzdelávania“ (*EP1*) išlo o odchýlky v rovnakých položkách, tzn. (tabuľka 5.4):

- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností frekventanta v procese vzdelávania (*VPaM 1*),
- vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k očakávaným výsledkom vzdelávania (*EP3*) a
- vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k účastníkom vzdelávania (*EP4*).

Z hľadiska maximálnych zistených hodnôt sme ako najproblematickejšie identifikovali položky:

- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností frekventanta v procese vzdelávania (*VPaM1*),
- vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k očakávaným výsledkom vzdelávania (*EP3*),
- vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k účastníkom vzdelávania (*EP4*),
- lektor umožnil účastníkom prevzatie kontroly a robenie individuálnych rozhodnutí (*KL9*),
- účastníci poskytli lektorovi spätnú väzbu (*SLO3*).

Maximálne sa pohybovali v hodnotách od 2,43 do 2,00.

Položky, ktoré môžeme hodnotiť ako bezproblémové, tzn. s maximálnou hodnotou 1,00, boli:

- vhodnosť miesta výučby vo vzťahu k očakávaným výsledkom vzdelávania (*EP1*),
- lektor prezentoval obsah v logickom slede (*KL2*),
- lektor vynaložil úsilie na dosiahnutie rešpektu a kooperácie (*KL8*),

V tomto vzdelávacom programe sa nemôžeme jednoznačne vyjadriť k tomu, ktorú zo sledovaných oblastí možno hodnotiť ako bezproblémovú.

Tabuľka 5.4 Deskriptívne charakteristiky položiek hodnotiaceho hárku mapujúceho kvalitu výučby na U3V vo vzdelávacom programe „Digitálna fotografia a kamera“

Digitálna fotografia a kamera						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	14	1,00	1,29	1,00	1,02	0,02
ILO2	14	1,00	1,29	1,00	1,03	0,02
ILO3	14	1,00	1,57	1,00	1,05	0,04
ILO4	14	1,00	1,14	1,00	1,02	0,01
ILO5	14	1,00	1,43	1,00	1,05	0,04
VPaM1	14	1,00	2,43	1,00	1,23	0,12
VPaM2	14	1,00	1,57	1,00	1,05	0,04
VPaM3	14	1,00	1,29	1,00	1,02	0,02
VPaM4	14	1,00	1,29	1,00	1,05	0,03
VPaM5	14	1,00	1,29	1,00	1,03	0,02
OŠ1	14	1,00	1,29	1,00	1,02	0,02
OŠ2	14	1,00	1,14	1,00	1,03	0,02
OŠ3	14	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
EP1	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP2	14	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
EP3	14	1,00	2,00	1,00	1,16	0,10
EP4	14	1,00	2,00	1,00	1,17	0,09
EP5	14	1,00	1,14	1,00	1,03	0,02
EP6	14	1,00	1,29	1,00	1,03	0,02
EP7	14	1,00	1,29	1,00	1,02	0,02
KL1	14	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
KL2	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL3	14	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
KL4	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL5	14	1,00	1,29	1,00	1,02	0,02
KL6	14	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
KL7	14	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
KL8	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL9	14	1,00	2,00	1,00	1,10	0,08
PU1	14	1,00	1,86	1,00	1,07	0,06
PU2	14	1,00	1,86	1,00	1,07	0,06
SLO1	14	1,00	1,14	1,00	1,02	0,01
SLO2	14	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
SLO3	14	1,00	2,00	1,00	1,14	0,10

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Vo vzdelávacom programe „Informačné technológie“ (tabuľka 5.5) sme nezaznamenali výraznejšie odchýlky od hodnoty 1 v stĺpci popisujúcom priemerné hodnoty. V 23 položkách sme zaznamenali maximálnu zistenú hodnotu na úrovni 1. Frekventanti boli teda celkovo veľmi spokojní s kvalitou vzdelávania v tomto vzdelávacom bloku. Položkami, ktoré sa najviac vzdŕaľovali, od maximálnej hodnoty 1,00, boli:

- *VPaM2* - vhodnosť metód z aspektu očakávaných výsledkov vzdelávania (Max = 2,43),
- *EP7* - vzťah lektor – účastníci bol otvorený, založený na dôvere a rešpekte (Max = 2,00).

Vo vzdelávacom programe „Psychológia tretieho veku“ sme zaznamenali (tabuľka 5.6).výraznejšie odchýlky od priemeru (priemery väčšie ako 1,15 bodu) v položkách:

- *ILO2* - oboznámenie frekventantov s očakávanými výsledkami vzdelávania,
- *ILO3* - prispôbenie cieľa vzdelávania očakávaným výsledkom vzdelávania,
- *VPaM1* - využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností frekventanta v procese vzdelávania,
- *OŠ3* - súlad obsahu vzdelávania s očakávanými výsledkami vzdelávania,
- *PU2* - aktívna účasť frekventantov na vzdelávaní
- *SLO3* - účastníci poskytli lektorovi spätnú väzbu

Z hľadiska maximálnej zistenej hodnoty sme ako najproblematickejšie položky identifikovali:

- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností frekventanta v procese vzdelávania (*VPaM1*) (Max = 2,86),
- účastníci poskytli lektorovi spätnú väzbu (*SLO3*) (Max = 2,00).

V tomto študijnom programe sme nezistili žiadnu položku, ktorej maximálna zistená hodnota by bola 1,00. Položkami s najnižšou hodnotou v tomto ukazovateli boli:

- vhodnosť metód z hľadiska účastníkov (*VPaM3*) (Max = 1,29),
- sociálna atmosféra bola pozitívna a príjemná (*EP5*) (Max = 1,29),
- lektor používal správnu terminológiu (*KL4*) (Max = 1,29),
- lektor vynaložil úsilie na dosiahnutie rešpektu a kooperácie (*KL8*) (Max = (1,29),
- vhodnosť metód z hľadiska očakávaných výsledkov vzdelávania (*VPaM2*) (Max= 1,14).

Ostatné položky, resp, ich maximálne zistené hodnoty, sa nachádzali v rozpätí 1,43 až 1,17 bodu.

Tabuľka 5.5 Deskriptívne charakteristiky položiek hodnotiaceho hárku mapujúceho kvalitu výučby na U3V vo vzdelávacom programe „Informačné technológie“

Informačné technológie						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
ILO2	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
ILO3	13	1,00	1,29	1,00	1,02	0,02
ILO4	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
ILO5	13	1,00	1,29	1,00	1,04	0,03
VPaM1	12	1,00	1,86	1,00	1,14	0,09
VPaM2	13	1,00	2,43	1,00	1,11	0,11
VPaM3	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
VPaM4	13	1,00	1,29	1,00	1,02	0,02
VPaM5	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
OŠ1	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
OŠ2	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
OŠ3	13	1,00	1,29	1,00	1,02	0,02
EP1	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP2	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP3	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP4	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP5	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP6	13	1,00	1,43	1,00	1,03	0,03
EP7	13	1,00	2,00	1,00	1,13	0,08
KL1	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL2	13	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
KL3	13	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
KL4	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL5	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL6	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL7	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL8	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL9	12	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
PU1	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
PU2	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
SLO1	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
SLO2	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
SLO3	13	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Tabuľka 5.6 Deskriptívne charakteristiky položiek hodnotiaceho hárku mapujúceho kvalitu výučby na U3V vo vzdelávacom programe „Psychológia tretieho veku“

Psychológia tretieho veku						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	14	1,00	1,57	1,00	1,05	0,04
ILO2	14	1,00	1,71	1,00	1,18	0,08
ILO3	14	1,00	1,86	1,00	1,17	0,08
ILO4	14	1,00	1,86	1,00	1,12	0,07
ILO5	13	1,00	1,57	1,00	1,09	0,05
VPaM1	13	1,00	2,86	1,00	1,40	0,17
VPaM2	14	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
VPaM3	14	1,00	1,29	1,00	1,05	0,02
VPaM4	14	1,00	1,57	1,00	1,10	0,05
VPaM5	13	1,00	1,57	1,00	1,10	0,05
OŠ1	14	1,00	1,57	1,00	1,14	0,05
OŠ2	14	1,00	1,57	1,00	1,11	0,05
OŠ3	14	1,00	1,71	1,07	1,19	0,07
EP1	14	1,00	1,71	1,00	1,11	0,05
EP2	14	1,00	1,71	1,00	1,12	0,06
EP3	14	1,00	1,57	1,00	1,13	0,05
EP4	14	1,00	1,71	1,00	1,11	0,06
EP5	14	1,00	1,29	1,00	1,07	0,03
EP6	14	1,00	1,57	1,00	1,14	0,05
EP7	13	1,00	1,71	1,00	1,09	0,06
KL1	14	1,00	1,43	1,00	1,08	0,04
KL2	14	1,00	1,71	1,00	1,13	0,07
KL3	14	1,00	1,71	1,00	1,08	0,05
KL4	14	1,00	1,29	1,00	1,03	0,02
KL5	14	1,00	1,43	1,00	1,08	0,04
KL6	14	1,00	1,86	1,00	1,10	0,06
KL7	14	1,00	1,57	1,00	1,11	0,05
KL8	14	1,00	1,29	1,00	1,03	0,02
KL9	13	1,00	1,71	1,00	1,10	0,06
PU1	14	1,00	1,43	1,14	1,13	0,04
PU2	14	1,00	1,57	1,00	1,17	0,06
SLO1	14	1,00	1,71	1,00	1,10	0,05
SLO2	14	1,00	1,71	1,00	1,11	0,06
SLO3	14	1,00	2,00	1,00	1,20	0,08

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Vo vzdelávacom programe „Anglický jazyk“ sme zaznamenali výraznejšie odchýlky od priemeru (priemery väčšie ako 1,15 bodu) v položkách (tabuľka 5.7):

- prispôsobenie očakávaných výsledkov vzdelávania cieľu vzdelávania (*ILO3*),
- očakávané výsledky vzdelávania zodpovedali obsahu vzdelávania (*ILO4*),
- súlad obsahu vzdelávania a očakávaných výsledkov vzdelávania (*ILO3*),
- primerané tempo lektora (*KL3*),
- záujem frekventantov o vzdelávanie (*PUI*),
- aktívna účasť frekventantov na vzdelávaní (*PU2*),
- poskytnutie spätnej väzby lektorovi (*SLO3*).

Z hľadiska maximálnych zistených hodnôt možno konštatovať, že v 18-tich z 34 položiek sme zaznamenali hodnotu 2,00 a viac. Ako najmenej problematické položky v tomto študijnom programe boli položky dosahujúce hodnotu Max = 1,43:

- očakávané výsledky vzdelávania boli lektorom explicitne formulované (*ILO1*),
- proces osvojovania vedomostí bol lektorom kontrolovaný (*VPaM5*),
- vzťah lektor – účastníci bol otvorený, založený na dôvere a rešpekte (*EP7*),
- lektor využil efektívne metódy overovania výsledkov vzdelávania (*SLO2*).

Môžeme konštatovať, že frekventanti tohto študijného programu boli najkritickejší k svojim lektorom, resp. k procesu vzdelávania.

Vo vzdelávacom programe „Drahé kamene a drahé kovy“ (tabuľka 5.8) sme nezaznamenali výraznejšie odchýlky od priemeru (priemery väčšie ako 1,15 bodu). Z hľadiska maximálnych zistených hodnôt sme zaznamenali len dva extrémy:

- očakávané výsledky vzdelávania boli prispôsobené cieľu vzdelávania (*ILO3*) (Max = 2,14),
- hlasový prejav lektora bol zrozumiteľný a silný (*KL6*) (Max = 1,00).

Maximálne hodnoty ostatných položiek sa pohybovali v rozmedzí 1,14 až 1,86 bodu.

Vo vzdelávacom programe „Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov“ (tabuľka 5.9) sme zaznamenali rovnaké trendy ako v predchádzajúcom vzdelávacom programe. Z hľadiska maximálnych zistených hodnôt sme zaznamenali len jednu položku s maximálnou hodnotou 1:

- vhodnosť miesta výučby vo vzťahu k potrebám účastníkov (*EP2*).

Maximálne hodnoty ostatných položiek sa pohybovali v rozmedzí 1,14 až 1,86 bodu.

Tabuľka 5.7 Deskriptívne charakteristiky položiek hodnotiaceho hárku mapujúceho kvalitu výučby na U3V vo vzdelávacom programe „Anglický jazyk“

Anglický jazyk						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	21	1,00	1,43	1,00	1,05	0,03
ILO2	21	1,00	1,71	1,00	1,10	0,04
ILO3	21	1,00	1,86	1,14	1,16	0,05
ILO4	21	1,00	2,00	1,00	1,20	0,07
ILO5	19	1,00	1,71	1,00	1,08	0,04
VPaM1	21	1,00	1,86	1,00	1,14	0,05
VPaM2	21	1,00	2,00	1,00	1,11	0,06
VPaM3	21	1,00	2,00	1,00	1,10	0,05
VPaM4	21	1,00	2,00	1,00	1,09	0,05
VPaM5	21	1,00	1,43	1,00	1,05	0,03
OŠ1	21	1,00	1,86	1,00	1,10	0,04
OŠ2	21	1,00	1,57	1,00	1,14	0,04
OŠ3	21	1,00	1,86	1,00	1,18	0,06
EP1	21	1,00	1,57	1,00	1,06	0,03
EP2	21	1,00	2,00	1,00	1,13	0,06
EP3	21	1,00	2,14	1,00	1,08	0,05
EP4	21	1,00	1,86	1,00	1,08	0,04
EP5	21	1,00	1,57	1,00	1,05	0,03
EP6	21	1,00	2,00	1,00	1,15	0,06
EP7	21	1,00	1,43	1,00	1,07	0,03
KL1	21	1,00	2,00	1,00	1,08	0,05
KL2	21	1,00	2,00	1,00	1,09	0,05
KL3	21	1,00	2,00	1,00	1,16	0,07
KL4	21	1,00	2,00	1,00	1,07	0,05
KL5	21	1,00	2,00	1,00	1,10	0,05
KL6	21	1,00	2,00	1,00	1,08	0,05
KL7	21	1,00	2,00	1,00	1,08	0,05
KL8	21	1,00	2,00	1,00	1,09	0,05
KL9	21	1,00	2,00	1,00	1,10	0,05
PU1	21	1,00	2,00	1,00	1,20	0,07
PU2	21	1,00	2,14	1,00	1,20	0,07
SLO1	21	1,00	1,71	1,00	1,09	0,04
SLO2	21	1,00	1,43	1,00	1,10	0,04
SLO3	21	1,00	1,71	1,00	1,15	0,05

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Tabuľka 5.8 Deskriptívne charakteristiky položiek hodnotiaceho hárku mapujúceho kvalitu výučby na U3V vo vzdelávacom programe „Drahé kamene a drahé kovy“

Drahé kamene a drahé kovy						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	14	1,00	1,57	1,00	1,09	0,05
ILO2	13	1,00	1,14	1,00	1,04	0,02
ILO3	14	1,00	2,14	1,00	1,10	0,08
ILO4	14	1,00	1,14	1,00	1,02	0,01
ILO5	14	1,00	1,57	1,00	1,07	0,04
VPaM1	14	1,00	1,57	1,00	1,09	0,05
VPaM2	14	1,00	1,29	1,00	1,03	0,02
VPaM3	14	1,00	1,14	1,00	1,05	0,02
VPaM4	14	1,00	1,29	1,00	1,04	0,02
VPaM5	14	1,00	1,57	1,00	1,09	0,05
OŠ1	14	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
OŠ2	14	1,00	1,14	1,00	1,02	0,01
OŠ3	14	1,00	1,71	1,00	1,06	0,05
EP1	14	1,00	1,71	1,00	1,12	0,06
EP2	14	1,00	1,57	1,00	1,09	0,05
EP3	14	1,00	1,29	1,00	1,04	0,02
EP4	14	1,00	1,29	1,00	1,06	0,02
EP5	14	1,00	1,29	1,00	1,03	0,02
EP6	14	1,00	1,14	1,00	1,03	0,02
EP7	14	1,00	1,29	1,00	1,03	0,02
KL1	14	1,00	1,14	1,00	1,02	0,01
KL2	14	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
KL3	14	1,00	1,29	1,00	1,08	0,03
KL4	14	1,00	1,29	1,00	1,03	0,02
KL5	14	1,00	1,57	1,00	1,07	0,04
KL6	14	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
KL7	14	1,00	1,29	1,00	1,05	0,03
KL8	14	1,00	1,43	1,00	1,05	0,04
KL9	14	1,00	1,57	1,00	1,11	0,05
PU1	14	1,00	1,29	1,00	1,02	0,02
PU2	14	1,00	1,29	1,00	1,03	0,02
SLO1	14	1,00	1,14	1,00	1,03	0,02
SLO2	14	1,00	1,29	1,00	1,08	0,03
SLO3	14	1,00	1,86	1,00	1,10	0,06

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Tabuľka 5.9 Deskriptívne charakteristiky položiek hodnotiaceho hárku mapujúceho kvalitu výučby na U3V vo vzdelávacom programe „Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov“

Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	12	1,00	1,57	1,00	1,06	0,05
ILO2	12	1,00	1,57	1,00	1,13	0,05
ILO3	12	1,00	1,43	1,00	1,08	0,04
ILO4	12	1,00	1,57	1,00	1,08	0,05
ILO5	12	1,00	1,43	1,00	1,08	0,04
VPaM1	12	1,00	1,43	1,00	1,13	0,05
VPaM2	12	1,00	1,29	1,00	1,07	0,04
VPaM3	12	1,00	1,29	1,00	1,05	0,03
VPaM4	12	1,00	1,29	1,00	1,06	0,03
VPaM5	11	1,00	1,14	1,00	1,04	0,02
OŠ1	12	1,00	1,86	1,00	1,13	0,07
OŠ2	12	1,00	1,71	1,00	1,10	0,06
OŠ3	12	1,00	1,86	1,00	1,11	0,07
EP1	12	1,00	1,14	1,00	1,02	0,02
EP2	12	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
EP3	12	1,00	1,29	1,07	1,10	0,03
EP4	12	1,00	1,29	1,00	1,06	0,03
EP5	12	1,00	1,29	1,00	1,06	0,03
EP6	12	1,00	1,29	1,00	1,05	0,03
EP7	12	1,00	1,71	1,00	1,08	0,06
KL1	12	1,00	1,29	1,00	1,04	0,03
KL2	12	1,00	1,57	1,00	1,11	0,05
KL3	12	1,00	1,71	1,00	1,08	0,06
KL4	10	1,00	1,14	1,00	1,01	0,01
KL5	12	1,00	1,43	1,00	1,10	0,05
KL6	12	1,00	1,43	1,00	1,06	0,04
KL7	12	1,00	1,71	1,00	1,14	0,07
KL8	12	1,00	1,86	1,00	1,08	0,07
KL9	12	1,00	1,29	1,00	1,06	0,03
PU1	11	1,00	1,29	1,00	1,03	0,03
PU2	11	1,00	1,29	1,00	1,04	0,03
SLO1	12	1,00	1,86	1,00	1,08	0,07
SLO2	12	1,00	1,86	1,00	1,10	0,07
SLO3	12	1,00	1,71	1,00	1,07	0,06

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Chceme upozorniť, že to, čo sme označili ako „výraznejšie odchýlky“, je relatívne a platí len pre tieto dáta. Týmto sme chceli upozorniť na položky, v ktorých sa častejšie objavili hodnotenia 2, 3 a 4. Objektívne možno konštatovať vysokú spokojnosť frekventantov s kvalitou výučby na U3V. Posuny ich hodnotení smerom k negatívnejším môžu súvisieť s ich kritickosťou, počtom hodnotiacich, špecifikom obsahu vzdelávacieho programu, očakávaniami frekventantov, ale aj s reálnou odlišnosťou kvality výučby.

6 SEBAEVALUÁCIA VZDELÁVANIA LEKTORMI NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU PRI UKF V NITRE

Jednou z kľúčových zásad implementovaného systému riadenia kvality (SRK UKF), ktorý sa premieta do procesov a nástrojov zabezpečovania kvality vzdelávania je zásada podpory a rozvoja kvality zamestnancov.

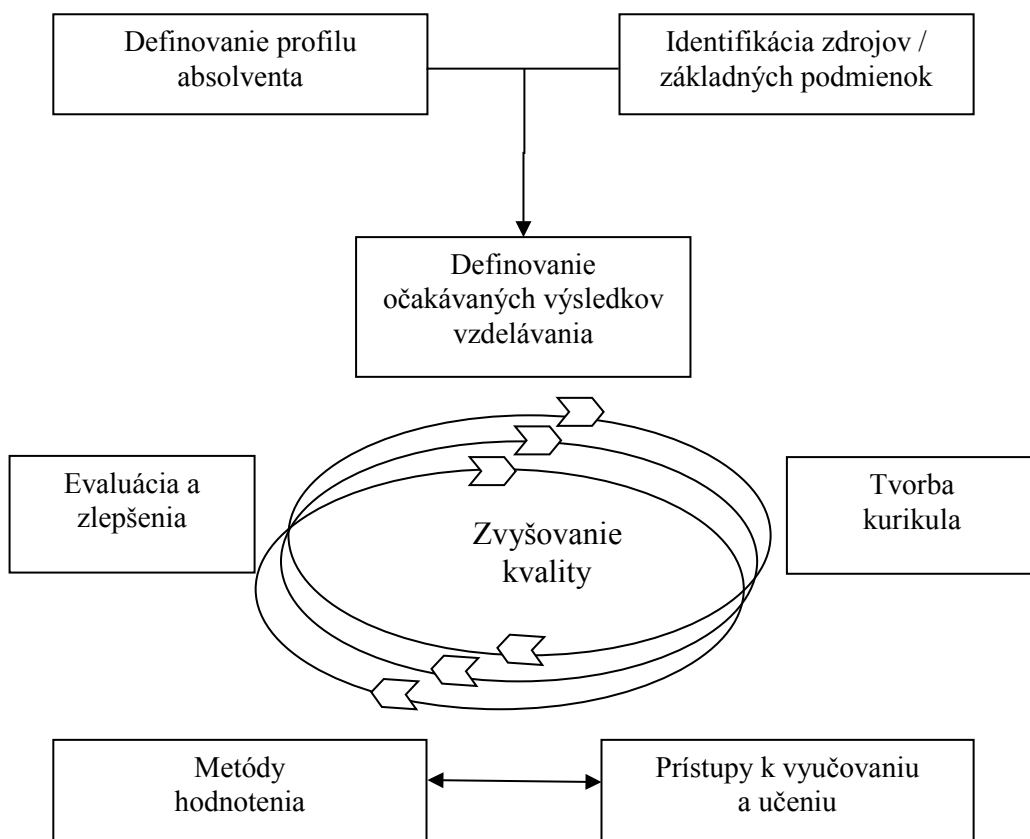
Súčasťou uplatnenia zásady podpory a rozvoja kvality zamestnancov je stimulovať a zvyšovať aktívny vklad všetkých zamestnancov univerzity pre prospech a úspech univerzity. V oblasti ďalšieho vzdelávania, vzdelávanie na Univerzite tretieho veku nevynímajúc, predpokladáme výber lektorov ďalšieho vzdelávania založený na profesijno-odbornej a personálnej kompetencii a súčasne očakávame aktívnu participáciu lektorov pri sebaevaluácii vlastnej činnosti vo vzdelávacom procese v rámci zabezpečenia vzdelávacích programov. Súčasťou uplatnenia tejto zásady je teda aj sebaevaluácia lektorov. Uvedený predpoklad je ukotvený aj v metodológii zvyšovania výkonu.

Metodológia zvyšovania výkonu (tuning methodology) bola vytvorená ako model slúžiaci na dizajnovanie a implementáciu kurikula ponúkaného jednou alebo viacerými inštitúciami. Tento model (obrázok 6.1) pozostáva z ôsmich krokov (Gonzáles, Wagenaar, 2008 in Verešová, Čerešník, 2013):

- 1) definovanie základných podmienok,
- 2) definovanie profilu absolventa,
- 3) deskripcia cieľov programu a výsledkov vzdelávania,
- 4) identifikácia všeobecných a subjektívne špecifických kompetencií, ktoré môžu byť nadobudnuté prostredníctvom študijného programu,
- 5) preklopenie kompetencií do kurikula v zmysle obsahu (témy) a štruktúry (vzdelávacie moduly a kreditová záťaž),
- 6) preklopenie kompetencií do vzdelávacích jednotiek a aktivít, ktoré slúžia na napĺňanie výsledkov vzdelávania,
- 7) rozhodnutie o prístupoch k vyučovaniu a učeniu (metódy, techniky, formy) a metódam hodnotenia,
- 8) vývoj evaluačného systému zameraného na kontinuálne zvyšovanie kvality vzdelávania.

Zo vzťahov naznačených v obrázku 6.1 je čitateľný cirkulárny a dynamický charakter zvyšovania kvality vzdelávania, ktorý je postavený na kontinuálnom revidovaní systému vzdelávania v súlade so zmenou vzdelávacích obsahov, so zmenou individuálnych kompetencií, s aktualizujúcimi sa metódami a formami práce a s modernými a efektívnymi prístupmi k edukácii.

Obrázok 6.1 Metodológia zvyšovania výkonu



V rámci metodológie zvyšovania výkonu predstavuje fáza (seba)evaluácií a zlepšení pomyselnú finalizáciu celého cyklu zvyšovania kvality. Predpokladom pozitívnej evaluácie je kvalitný obsah vzdelávania, realizácia edukácie a vhodne zvolené metódy hodnotenia. Jej výstupom potvrdenie alebo preformulácia očakávaných výstupov vzdelávania. Proces sebaevaluácie bol zabezpečený prostredníctvom administrácie (papier - ceruzka): „Kvalita výučby na Univerzite tretieho veku. Sebahodnotiaci hárok lektora vzdelávania“ (CD nosič – súčasť publikácie), ktorého cieľom bolo priebežne monitorovať (po každej vzdelávacej jednotke vzdelávacieho bloku = tri 45 minútové vyučovacie jednotky) splnenie či sýtenie jednotlivých indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania seniorov s cieľom zefektívniť lektorskú činnosť pri následnom vzdelávaní.

Hodnotiaci hárok obsahoval informácie o mene lektora, dátume vzdelávania, mieste vzdelávania vzdelávacom programe, ciele výučby, očakávaných výsledkoch vzdelávania (ILO, intended learning outcomes) a inštrukciu k vyplňaniu hárku. Bol štruktúrovaný do siedmich základných častí, ktoré obsahovali nerovnaký počet položiek:

1. *Očakávané výsledky vzdelávania*

- Očakávané výsledky vzdelávania boli explicitne formulované.
- Účastníci vzdelávania boli s ILO vopred oboznámení.
- ILO boli prispôsobené všeobecnému cieľu vzdelávania.
- ILO zodpovedali stanovenému obsahu vzdelávania.
- ILO boli prispôsobené potrebám účastníkov vzdelávania.

2. *Proces a metódy vzdelávania*

- V procese vzdelávania boli využité vedomosti a zručnosti účastníkov vzdelávania dosiahnuté pred výučbou.
- Lektor využil vhodné metódy z aspektu ILO.
- Lektor využil vhodné metódy z aspektu potrieb účastníkov vzdelávania.
- Lektor využil metódy, ktoré viedli k aktivizácii účastníkov vzdelávania.
- Proces osvojovania vedomostí a/alebo zručností bol zo strany lektora kontrolovaný.
- Spôsob sprístupňovania obsahu vzdelávania: výklad, príkladovanie, modelovanie, kazuistika, simulácia, nácvik, výmena rolí, aktívne sociálne učenie, projektovanie, riešenie problému, spätná väzba, mentoring, konzultácie, iné.

3. *Obsah vzdelávania*

- Obsah vzdelávania bol explicitne formulovaný.
- Obsah vzdelávania bol účastníkom vzdelávania vopred prezentovaný.
- Obsah vzdelávania bol v súlade s ILO.

4. *Edukačné prostredie*

- Miesto výučby bolo zvolené vhodne vo vzťahu k ILO.
- Miesto výučby bolo zvolené vhodne vo vzťahu k potrebám účastníkov vzdelávania.
- Učebné prostriedky a didaktická technika využité vo výučbe zodpovedali ILO.
- Učebné pomôcky a didaktická technika využité vo výučbe zodpovedali potrebám účastníkov vzdelávania.
- Sociálna atmosféra na výučbe bola pozitívna a príjemná.
- Sociálna atmosféra bola tvorivá.
- Vzťah lektor – účastníci vzdelávania bol otvorený a založený na vzájomnej dôvere a rešpekte.
- Vzťahy medzi účastníkmi vzdelávania boli otvorené a založené na vzájomnej dôvere a rešpekte.

5. *Kompetencie lektora*

- Lektor prezentoval obsah vzdelávania zrozumiteľne.
- Lektor prezentoval obsah vzdelávania v logickom slede.
- Lektor prezentoval obsah vzdelávania v primeranom tempe.
- Lektor používal správnu odbornú terminológiu.

- Neverbálna stránka prezentácie lektora bola živá, pútavá a dokresľovala jeho verbálny prejav.
- Hlasový prejav lektora bol zrozumiteľný a dostatočne silný.
- Lektor vynaložil úsilie na ocenenie a zahrnutie všetkých študentov do interakcie v rámci vzdelávania.
- Lektor vynaložil úsilie na dosiahnutie vzájomného rešpektu a kooperácie.
- Lektor umožňoval účastníkom vzdelávania prevziať kontrolu a robiť individuálne rozhodnutia.

6. *Participácia účastníkov vzdelávania*

- Účastníci vzdelávania prejavovali záujem o obsah vzdelávania.
- Účastníci vzdelávania sa aktívne podieľali na dosahovaní ILO.
- Účastníci vzdelávania preberali zodpovednosť za vlastné vzdelávanie.

7. *Dosiahnuté výsledky vzdelávania*

- Obsah vzdelávania bol zosumarizovaný a daný do súvislostí.
- Lektor využil efektívnu metódu/metódy na overenie SLO u študentov.
- Účastníci vzdelávania poskytli lektorovi spätnú väzbu o SLO.
- Účastníci vzdelávania preukázali SLO nasledovnými metódami: rozhovor, písomné práce, pojmová mapa, autentické úlohy, didaktický test, pozorovanie činnosti, posúdenie produktov činnosti, dotazník, sociometria, iné.

Úlohou lektorov bolo všetky položky hodnotiaceho hárku posúdiť na škále od 1 po 4, kde 1 znamenalo jednoznačný súhlas, 2 súhlas, 3 nesúhlas, 4 jednoznačný nesúhlas. Výnimkou boli posledné položky v časti 2. a 7., kde mali lektori križikom označiť metódy vyučovania, resp. metódy identifikácie dosiahnutých výsledkov vzdelávania.

Napriek tomu, že z primárnej kontroly získaných dát sme zistili, že hodnotenie lektorov bolo pozitívne, ďalej uvádzame tabuľky (6.1 až 6.8) prezentujúce výsledky analýzy hodnotenia výučby lektormi.

V drvivej väčšine boli položky hodnotiaceho hárku hodnotené jednoznačným súhlasom, tzn. hodnotou 1. V minimálnej miere sme sa stretli s hodnotením 2, 3 a 4.

Podobne ako pri hodnotení indikátorov vzdelávania seniormi by sme radi upozornili na položky, u ktorých sme zaznamenali relatívne vysoké priemerné hodnoty (tzn. vyššie ako 1,15 bodu). V nasledujúcom texte uvádzame špecifiká sebaevaluácií lektorov vo všetkých meraniach i po ukončení konkrétnych vzdelávacích modulov.

Všetky merania (tabuľka 6.1):

- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností študenta v procese vzdelávania (*VPaMI*) (AM = 1,44),
- primerané tempo lektora (*KL3*) (AM = 1,21),
- umožnenie prevzatia kontroly študentmi zo strany lektora (*KL9*) (AM = 1,27),
- efektívna metóda na dosahovanie SLO(*SLO2*) (AM = 1,17).

Tabuľka 6.1 Hodnoty sebaevaluácie lektorov U3V – všetky merania

všetky merania						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	62	1	2	1	1,06	0,03
ILO2	62	1	2	1	1,11	0,04
ILO3	61	1	2	1	1,07	0,03
ILO4	62	1	2	1	1,02	0,02
ILO5	62	1	2	1	1,05	0,03
VPaM1	62	1	4	1	1,44	0,11
VPaM2	61	1	2	1	1,07	0,03
VPaM3	62	1	2	1	1,03	0,02
VPaM4	62	1	1	1	1,00	0,00
VPaM5	62	1	3	1	1,11	0,05
OŠ1	62	1	2	1	1,02	0,02
OŠ2	62	1	2	1	1,02	0,02
OŠ3	61	1	1	1	1,00	0,00
EP1	62	1	3	1	1,05	0,04
EP2	62	1	3	1	1,03	0,03
EP3	62	1	3	1	1,13	0,05
EP4	62	1	2	1	1,13	0,04
EP5	62	1	1	1	1,00	0,00
EP6	62	1	2	1	1,03	0,02
EP7	62	1	1	1	1,00	0,00
EP8	62	1	2	1	1,02	0,02
KL1	62	1	2	1	1,08	0,04
KL2	62	1	1	1	1,00	0,00
KL3	62	1	3	1	1,21	0,06
KL4	62	1	2	1	1,05	0,03
KL5	62	1	2	1	1,06	0,03
KL6	62	1	2	1	1,02	0,02
KL7	62	1	2	1	1,06	0,03
KL8	62	1	2	1	1,02	0,02
KL9	62	1	4	1	1,27	0,09
PU1	62	1	2	1	1,03	0,02
PU2	62	1	2	1	1,06	0,03
PU3	61	1	2	1	1,07	0,03
SLO1	62	1	3	1	1,10	0,04
SLO2	59	1	4	1	1,17	0,07
SLO3	59	1	3	1	1,07	0,04

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Frekventanti využili celú škálu hodnotení (rozumej škálu od 1 do 4) pri troch položkách:

- *VPaM1* - využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností študenta v procese vzdelávania),
- *KL9* - umožnenie prevzatia kontroly študentmi zo strany lektora),
- *SLO2* - efektívna metóda na dosahovanie SLO.

Naopak, len jedinú možnosť odpovede (1 = jednoznačný súhlas) využili pri piatich položkách:

- *VPaM4* - použitie aktivizačných metód,
- *OŠ3* - obsah vzdelávania v súlade s očakávanými výsledkami vzdelávania,
- *EP5* - sociálna atmosféra bola pozitívna a príjemná,
- *EP7* - vzťah lektor – účastníci bol otvorený, založený na dôvere a rešpekte,
- *KL2* - lektor prezentoval obsah v logickom slede.

1. meranie (tabuľka 6.2):

- (*VPaM1*) využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností študenta v procese vzdelávania (AM = 1,78),
- vhodnosť miesta výučby – ILO (*EP1*) (AM = 1,22),
- vhodnosť miesta výučby – potreby účastníkov (*EP2*) (AM = 1,22),
- vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k účastníkom vzdelávania (*EP4*) (AM = 1,33),
- tvorivá sociálna atmosféra (*EP6*) (AM = 1,22),
- zrozumiteľnosť lektora (*KL1*) (AM = 1,22),
- odborná terminológia lektora (*KL4*) (AM = 1,33),
- umožnenie prevzatia kontroly študentmi zo strany lektora (*KL9*) (AM = 2,00),
- aktívna účasť študentov na vzdelávaní (*PU2*) (AM = 1,44),
- preberanie zodpovednosti študentov za vlastné vzdelávanie (*PU3*) (AM = 1,33),
- efektívna metóda na dosahovanie SLO (*SLO2*) (AM = 1,56),
- poskytnutie spätnej väzby lektorovi (*SLO3*) (AM = 1,22).

Frekventanti využili celú škálu hodnotení (rozumej škálu od 1 do 4) pri troch položkách:

- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností študenta v procese vzdelávania (*VPaM1*),
- umožnenie prevzatia kontroly študentmi zo strany lektora (*KL9*),
- efektívna metóda na dosahovanie SLO (*SLO2*).

Naopak, len jedinú možnosť odpovede (1 = jednoznačný súhlas) využili pri 15-tich položkách (tabuľka 6.2).

Tabuľka 6.2 Hodnoty sebaevaluácie lektorov U3V – 1. meranie

prvé meranie						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	9	1	2	1	1,11	0,11
ILO2	9	1	2	1	1,11	0,11
ILO3	8	1	1	1	1,00	0,00
ILO4	9	1	1	1	1,00	0,00
ILO5	9	1	2	1	1,11	0,11
VPaM1	9	1	4	2	1,78	0,32
VPaM2	9	1	2	1	1,11	0,11
VPaM3	9	1	1	1	1,00	0,00
VPaM4	9	1	1	1	1,00	0,00
VPaM5	9	1	2	1	1,11	0,11
OŠ1	9	1	1	1	1,00	0,00
OŠ2	9	1	1	1	1,00	0,00
OŠ3	9	1	1	1	1,00	0,00
EP1	9	1	3	1	1,22	0,22
EP2	9	1	3	1	1,22	0,22
EP3	9	1	2	1	1,11	0,11
EP4	9	1	2	1	1,33	0,17
EP5	9	1	1	1	1,00	0,00
EP6	9	1	2	1	1,22	0,15
EP7	9	1	1	1	1,00	0,00
EP8	9	1	1	1	1,00	0,00
KL1	9	1	2	1	1,22	0,15
KL2	9	1	1	1	1,00	0,00
KL3	9	1	1	1	1,00	0,00
KL4	9	1	2	1	1,33	0,17
KL5	9	1	1	1	1,00	0,00
KL6	9	1	1	1	1,00	0,00
KL7	9	1	2	1	1,11	0,11
KL8	9	1	2	1	1,11	0,11
KL9	9	1	4	1	2,00	0,44
PU1	9	1	1	1	1,00	0,00
PU2	9	1	2	1	1,44	0,18
PU3	9	1	2	1	1,33	0,17
SLO1	9	1	2	1	1,11	0,11
SLO2	9	1	4	1	1,56	0,34
SLO3	9	1	3	1	1,22	0,22

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

2. meranie (tabuľka 6.3):

- ILO prispôsobené cieľu vzdelávania (*ILO3*) (AM = 1,20),
- ILO prispôsobené potrebám účastníkov (*ILO5*) (AM = 1,20),
- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností študenta v procese vzdelávania (*VPaM1*) (AM = 1,20),
- vhodnosť metód – účastníci (*VPaM3*) (AM = 1,20),
- primerané tempo lektora (*KL3*) (AM = 1,50),
- umožnenie prevzatia kontroly študentmi zo strany lektora (*KL9*) (AM = 1,30),
- sumarizácia obsahu (*SLO1*) (AM = 1,30).

Frekventanti využili celú škálu hodnotení (škálu od 1 do 4) pri jedinej položke, a to (*KL9*) „umožnenie prevzatia kontroly študentmi zo strany lektora“.

Naopak, len jedinú možnosť odpovede (1 = jednoznačný súhlas) využili pri 26-tich položkách (tabuľka 6.3).

3. meranie (tabuľka 6.4):

- oboznámenie účastníkov s ILO (*ILO2*) (AM = 1,18),
- očakávané výsledky vzdelávania prispôsobené cieľu vzdelávania (*ILO3*) (AM = 1,18),
- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností študenta v procese vzdelávania (*VPaM1*) (AM = 1,18),
- vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k očakávaným výsledkom vzdelávania (*EP3*) (AM = 1,36),
- vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k účastníkom vzdelávania (*EP4*) (AM = 1,18),
- primerané tempo lektora (*KL3*) (AM = 1,36),
- neverbálna súčasť prezentácie lektora (*KL5*) (AM = 1,18),
- umožnenie prevzatia kontroly študentmi zo strany lektora (*KL9*) (AM = 1,18),
- záujem študentov o vzdelávanie (*PUI1*) (AM = 1,18),
- efektívna metóda na dosahovanie SLO (*SLO2*) (AM = 1,30).

Frekventanti nevyužili celú škálu hodnotení (rozumej škálu od 1 do 4) ani pri jedinej položke. Najvyššie uvedené hodnotenie bolo 3 – nesúhlas.

Naopak, len jedinú možnosť odpovede (1 = jednoznačný súhlas) využili pri 18-tich položkách (tabuľka 6.4).

4. meranie (tabuľka 6.5):

- oboznámenie účastníkov s ILO (*ILO2*) (AM = 1,22),
- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností študenta v procese vzdelávania (*VPaM1*) (AM = 1,78),
- kontrola procesu osvojovania vedomostí a zručností zo strany lektora (*VPaM5*) (AM = 1,33),
- primerané tempo lektora (*KL3*) (AM = 1,22),
- zapájanie študentov lektorom (*KL7*) (AM = 1,22),

Tabuľka 6.3 Hodnoty sebaevaluácie lektorov U3V – 2. meranie

druhé meranie						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	10	1	1	1	1,00	0,00
ILO2	10	1	1	1	1,00	0,00
ILO3	10	1	2	1	1,20	0,13
ILO4	10	1	1	1	1,00	0,00
ILO5	10	1	2	1	1,20	0,13
VPaM1	10	1	2	1	1,20	0,13
VPaM2	10	1	2	1	1,10	0,10
VPaM3	10	1	2	1	1,20	0,13
VPaM4	10	1	1	1	1,00	0,00
VPaM5	10	1	2	1	1,10	0,10
OŠ1	10	1	1	1	1,00	0,00
OŠ2	10	1	1	1	1,00	0,00
OŠ3	9	1	1	1	1,00	0,00
EP1	10	1	1	1	1,00	0,00
EP2	10	1	1	1	1,00	0,00
EP3	10	1	1	1	1,00	0,00
EP4	10	1	1	1	1,00	0,00
EP5	10	1	1	1	1,00	0,00
EP6	10	1	1	1	1,00	0,00
EP7	10	1	1	1	1,00	0,00
EP8	10	1	1	1	1,00	0,00
KL1	10	1	1	1	1,00	0,00
KL2	10	1	1	1	1,00	0,00
KL3	10	1	3	1	1,50	0,22
KL4	10	1	1	1	1,00	0,00
KL5	10	1	1	1	1,00	0,00
KL6	10	1	1	1	1,00	0,00
KL7	10	1	1	1	1,00	0,00
KL8	10	1	1	1	1,00	0,00
KL9	10	1	4	1	1,30	0,30
PU1	10	1	1	1	1,00	0,00
PU2	10	1	1	1	1,00	0,00
PU3	10	1	1	1	1,00	0,00
SLO1	10	1	3	1	1,30	0,21
SLO2	10	1	1	1	1,00	0,00
SLO3	10	1	2	1	1,10	0,10

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Tabuľka 6.4 Hodnoty sebaevaluácie lektorov U3V – 3. meranie

tretie meranie						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	11	1	2	1	1,09	0,09
ILO2	11	1	2	1	1,18	0,12
ILO3	11	1	2	1	1,18	0,12
ILO4	11	1	2	1	1,09	0,09
ILO5	11	1	1	1	1,00	0,00
VPaM1	11	1	2	1	1,18	0,12
VPaM2	11	1	1	1	1,00	0,00
VPaM3	11	1	1	1	1,00	0,00
VPaM4	11	1	1	1	1,00	0,00
VPaM5	11	1	2	1	1,09	0,09
OŠ1	11	1	1	1	1,00	0,00
OŠ2	11	1	1	1	1,00	0,00
OŠ3	11	1	1	1	1,00	0,00
EP1	11	1	2	1	1,09	0,09
EP2	11	1	1	1	1,00	0,00
EP3	11	1	3	1	1,36	0,24
EP4	11	1	2	1	1,18	0,12
EP5	11	1	1	1	1,00	0,00
EP6	11	1	1	1	1,00	0,00
EP7	11	1	1	1	1,00	0,00
EP8	11	1	2	1	1,09	0,09
KL1	11	1	1	1	1,00	0,00
KL2	11	1	1	1	1,00	0,00
KL3	11	1	2	1	1,36	0,15
KL4	11	1	1	1	1,00	0,00
KL5	11	1	2	1	1,18	0,12
KL6	11	1	1	1	1,00	0,00
KL7	11	1	2	1	1,09	0,09
KL8	11	1	1	1	1,00	0,00
KL9	11	1	2	1	1,18	0,12
PU1	11	1	2	1	1,18	0,12
PU2	11	1	1	1	1,00	0,00
PU3	11	1	1	1	1,00	0,00
SLO1	11	1	2	1	1,09	0,09
SLO2	10	1	3	1	1,30	0,21
SLO3	10	1	2	1	1,10	0,10

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Tabuľka 6.5 Hodnoty sebaevaluácie lektorov U3V – 4. meranie

štvrté meranie						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	9	1	1	1	1,00	0,00
ILO2	9	1	2	1	1,22	0,15
ILO3	9	1	1	1	1,00	0,00
ILO4	9	1	1	1	1,00	0,00
ILO5	9	1	1	1	1,00	0,00
VPaM1	9	1	4	1	1,78	0,43
VPaM2	8	1	2	1	1,13	0,13
VPaM3	9	1	1	1	1,00	0,00
VPaM4	9	1	1	1	1,00	0,00
VPaM5	9	1	3	1	1,33	0,24
OŠ1	9	1	1	1	1,00	0,00
OŠ2	9	1	1	1	1,00	0,00
OŠ3	9	1	1	1	1,00	0,00
EP1	9	1	1	1	1,00	0,00
EP2	9	1	1	1	1,00	0,00
EP3	9	1	1	1	1,00	0,00
EP4	9	1	1	1	1,00	0,00
EP5	9	1	1	1	1,00	0,00
EP6	9	1	1	1	1,00	0,00
EP7	9	1	1	1	1,00	0,00
EP8	9	1	1	1	1,00	0,00
KL1	9	1	2	1	1,11	0,11
KL2	9	1	1	1	1,00	0,00
KL3	9	1	2	1	1,22	0,15
KL4	9	1	1	1	1,00	0,00
KL5	9	1	1	1	1,00	0,00
KL6	9	1	2	1	1,11	0,11
KL7	9	1	2	1	1,22	0,15
KL8	9	1	1	1	1,00	0,00
KL9	9	1	2	1	1,22	0,15
PU1	9	1	1	1	1,00	0,00
PU2	9	1	1	1	1,00	0,00
PU3	9	1	2	1	1,11	0,11
SLO1	9	1	1	1	1,00	0,00
SLO2	7	1	1	1	1,00	0,00
SLO3	7	1	1	1	1,00	0,00

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Frekventanti využili celú škálu hodnotení (rozumej škálu od 1 do 4) pri jedinej položke:

- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností študenta v procese vzdelávania (*VPaM*).

Naopak, len jedinú možnosť odpovede (1 = jednoznačný súhlas) využili pri 26-tich položkách (tabuľka 6.5).

meranie (tabuľka 6.6):

- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností študenta v procese vzdelávania (*VPaMI*) ($AM = 1,71$).

Frekventanti využili celú škálu hodnotení (rozumej škálu od 1 do 4) pri jedinej položke:

- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností študenta v procese vzdelávania (*VPaMI*).

Naopak, len jedinú možnosť odpovede (1 = jednoznačný súhlas) využili pri 31 položkách (tabuľka 6.6).

5. *meranie (tabuľka 6.7):*

- žiadna položka

Frekventanti nevyužili celú škálu hodnotení (rozumej škálu od 1 do 4) ani pri jedinej položke. Maximálna zaznamenaná hodnota mala hodnotu 2.

Naopak, len jedinú možnosť odpovede (1 = jednoznačný súhlas) využili pri 25-tich položkách (tabuľka 6.7).

6. *meranie (tabuľka 6.8):*

- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností študenta v procese vzdelávania (*VPaMI*) ($AM = 1,38$),
- vhodnosť učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vzťahu k účastníkom vzdelávania (*EP4*) ($AM = 1,25$),

Frekventanti využili celú škálu hodnotení (rozumej škálu od 1 do 4) pri jedinej položke:

- využitie predchádzajúcich vedomostí a zručností študenta v procese vzdelávania (*VPaM*).

Naopak, len jedinú možnosť odpovede (1 = jednoznačný súhlas) využili pri 26-tich položkách (tabuľka 6.8).

Tabuľka 6.6 Hodnoty sebaevaluácie lektorov U3V – 5. meranie

piate meranie						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	7	1	1	1	1,00	0,00
ILO2	7	1	1	1	1,00	0,00
ILO3	7	1	1	1	1,00	0,00
ILO4	7	1	1	1	1,00	0,00
ILO5	7	1	1	1	1,00	0,00
VPaM1	7	1	4	1	1,71	0,42
VPaM2	7	1	1	1	1,00	0,00
VPaM3	7	1	1	1	1,00	0,00
VPaM4	7	1	1	1	1,00	0,00
VPaM5	7	1	1	1	1,00	0,00
OŠ1	7	1	1	1	1,00	0,00
OŠ2	7	1	1	1	1,00	0,00
OŠ3	7	1	1	1	1,00	0,00
EP1	7	1	1	1	1,00	0,00
EP2	7	1	1	1	1,00	0,00
EP3	7	1	2	1	1,14	0,14
EP4	7	1	1	1	1,00	0,00
EP5	7	1	1	1	1,00	0,00
EP6	7	1	1	1	1,00	0,00
EP7	7	1	1	1	1,00	0,00
EP8	7	1	1	1	1,00	0,00
KL1	7	1	2	1	1,14	0,14
KL2	7	1	1	1	1,00	0,00
KL3	7	1	2	1	1,14	0,14
KL4	7	1	1	1	1,00	0,00
KL5	7	1	1	1	1,00	0,00
KL6	7	1	1	1	1,00	0,00
KL7	7	1	1	1	1,00	0,00
KL8	7	1	1	1	1,00	0,00
KL9	7	1	2	1	1,14	0,14
PU1	7	1	1	1	1,00	0,00
PU2	7	1	1	1	1,00	0,00
PU3	6	1	1	1	1,00	0,00
SLO1	7	1	1	1	1,00	0,00
SLO2	7	1	1	1	1,00	0,00
SLO3	7	1	1	1	1,00	0,00

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Tabuľka 6.7 Hodnoty sebaevaluácie lektorov U3V – 6. meranie

šieste meranie						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	8	1	2	1	1,13	0,13
ILO2	8	1	2	1	1,13	0,13
ILO3	8	1	1	1	1,00	0,00
ILO4	8	1	1	1	1,00	0,00
ILO5	8	1	1	1	1,00	0,00
VPaM1	8	1	2	1	1,13	0,13
VPaM2	8	1	1	1	1,00	0,00
VPaM3	8	1	1	1	1,00	0,00
VPaM4	8	1	1	1	1,00	0,00
VPaM5	8	1	1	1	1,00	0,00
OŠ1	8	1	2	1	1,13	0,13
OŠ2	8	1	2	1	1,13	0,13
OŠ3	8	1	1	1	1,00	0,00
EP1	8	1	1	1	1,00	0,00
EP2	8	1	1	1	1,00	0,00
EP3	8	1	2	1	1,13	0,13
EP4	8	1	2	1	1,13	0,13
EP5	8	1	1	1	1,00	0,00
EP6	8	1	1	1	1,00	0,00
EP7	8	1	1	1	1,00	0,00
EP8	8	1	1	1	1,00	0,00
KL1	8	1	2	1	1,13	0,13
KL2	8	1	1	1	1,00	0,00
KL3	8	1	2	1	1,13	0,13
KL4	8	1	1	1	1,00	0,00
KL5	8	1	2	1	1,13	0,13
KL6	8	1	1	1	1,00	0,00
KL7	8	1	1	1	1,00	0,00
KL8	8	1	1	1	1,00	0,00
KL9	8	1	1	1	1,00	0,00
PU1	8	1	1	1	1,00	0,00
PU2	8	1	1	1	1,00	0,00
PU3	8	1	1	1	1,00	0,00
SLO1	8	1	1	1	1,00	0,00
SLO2	8	1	2	1	1,13	0,13
SLO3	8	1	1	1	1,00	0,00

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Tabuľka 6.8 Hodnoty sebaevaluácie lektorov U3V – 7. meranie

siedme meranie						
	N	Min	Max	Me	AM	SEM
ILO1	8	1	2	1	1,13	0,13
ILO2	8	1	2	1	1,13	0,13
ILO3	8	1	1	1	1,00	0,00
ILO4	8	1	1	1	1,00	0,00
ILO5	8	1	1	1	1,00	0,00
VPaM1	8	1	4	1	1,38	0,38
VPaM2	8	1	2	1	1,13	0,13
VPaM3	8	1	1	1	1,00	0,00
VPaM4	8	1	1	1	1,00	0,00
VPaM5	8	1	2	1	1,13	0,13
OŠ1	8	1	1	1	1,00	0,00
OŠ2	8	1	1	1	1,00	0,00
OŠ3	8	1	1	1	1,00	0,00
EP1	8	1	1	1	1,00	0,00
EP2	8	1	1	1	1,00	0,00
EP3	8	1	2	1	1,13	0,13
EP4	8	1	2	1	1,25	0,16
EP5	8	1	1	1	1,00	0,00
EP6	8	1	1	1	1,00	0,00
EP7	8	1	1	1	1,00	0,00
EP8	8	1	1	1	1,00	0,00
KL1	8	1	1	1	1,00	0,00
KL2	8	1	1	1	1,00	0,00
KL3	8	1	1	1	1,00	0,00
KL4	8	1	1	1	1,00	0,00
KL5	8	1	2	1	1,13	0,13
KL6	8	1	1	1	1,00	0,00
KL7	8	1	1	1	1,00	0,00
KL8	8	1	1	1	1,00	0,00
KL9	8	1	1	1	1,00	0,00
PU1	8	1	1	1	1,00	0,00
PU2	8	1	1	1	1,00	0,00
PU3	8	1	1	1	1,00	0,00
SLO1	8	1	2	1	1,13	0,13
SLO2	8	1	2	1	1,13	0,13
SLO3	8	1	1	1	1,00	0,00

Legenda: N = početnosť; Min = minimálna zistená hodnota; Max = maximálna zistená hodnota; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; ILO = očakávané výsledky vzdelávania; VPaM = proces a metódy vzdelávania; OŠ = obsah vzdelávania; EP = edukačné prostredie; KL = kompetencie lektora; PU = participácia účastníkov vzdelávania; SLO = dosiahnuté výsledky vzdelávania; číslo v stĺpci 1 (tzn. 1 až 9) = číslo položky v danej sekcii dotazníka

Môžeme konštatovať, že lektori hodnotia kvalitu svojej výučby veľmi pozitívne a v súlade s hodnoteniami študentov. Sebaevaluačný proces môžeme hodnotiť ako prínosný, pretože všeobecným trendom bolo znižovanie počtu položiek, ktoré sa výraznejším spôsobom odlišovali od priemeru a zmenšovanie odchýlky od priemeru. Poskytovanie vzdelávania na úrovni Univerzity tretieho veku má tradíciu dokladovanú neustálym záujmom o vzdelávacie programy. V rámci nej sa rozvíja dlhoročná skúsenosť lektorov so zabezpečovaním tohto druhu vzdelávania. Súlad medzi pozitívnym hodnotením účastníkov vzdelávania a sebahodnotením lektorov možno vnímať ako určité potvrdenie spokojnosti so vzdelávaním, minimálne na úrovni lektorského zabezpečenia.

Z hľadiska používaných metód môžeme konštatovať, že lektori využili všetky metódy výučby uvedené v hodnotiacom hárku, metódy kazuistiky a projektovania však v oveľa menšej miere ako ostatné metódy. Metódy hodnotenia boli tiež využívané v širokom spektre, zriedkavo sa však vyskytla metóda autentických úloh. Metóda dotazníka a sociometria neboli využité vôbec.

Okrem uvedených výsledkov, odzrkadľujúcich sebahodnotenie lektorov v uvedených položkách na škále od 1 do 4, sme sa sústredili aj na posúdenie obsahu položiek v ktorých mali lektori definovať cieľ a očakávané výsledky vzdelávania konkrétneho vzdelávacieho bloku. Zistili sme, že lektori vzdelávacie cieľ formulovali korektne. Problematická sa javí oblasť formulácie očakávaných výsledkov vzdelávania. Chybovosť sme identifikovali vo forme aj obsahu formulácie očakávaných výsledkov vzdelávania. Uvedená chybovosť sa premietla do položiek hodnotiaceho hárku v časti Dosiahnuté výsledky vzdelávania.

Vyššie uvedená chybovosť vytvára priestor pre pravidelnú komunikáciu s garantom vzdelávacieho programu a/resp. tvorcom obsahu vzdelávania a teda aj informačného listu vzdelávacieho bloku, kde chyby pri formulácii očakávaných výsledkov vzdelávania buď neboli zaznamenané, alebo boli odstránené. Predpokladáme že korektná formulácia očakávaných výsledkov vzdelávania pre jednotlivé vzdelávacie jednotky a ich dosahovanie vedie, k napĺňaniu cieľov vzdelávania a v neposlednom rade k napĺňaniu jedného z atribútov kvality vo vzdelávaní.

7 VZDELÁVACIE PROGRAMY NA UNIVERZITE TRETIHO VEKU PRI UKF V NITRE

7.1 Cyklus kvality vzdelávacieho programu pre cieľovú skupinu seniorov

Každý zo vzdelávacích programov, ktorý je etablovaný v rámci vzdelávania na U3V pri UKF musí spĺňať štandard, ktorý je vyhodnocovaný práve prostredníctvom analýzy vyššie uvedených indikátorov kvality. Jeho kvalita po dôslednej a cielenej príprave na báze reflektovanej potreby cieľovej skupiny, reflektovanej požiadavky spoločnosti či regiónu, musí po fáze implementácie do vzdelávania seniorov prejsť aj fázou overovania, respektíve monitoringu syténia jednotlivých indikátorov kvality, čo po dôslednej analýze a vyhodnotení môže viesť k úpravám a revízii v pôvodne navrhnutom vzdelávacom programe.

Fáza plánovania a prípravy vzdelávacieho programu

V uvedenej fáze inštitúcia na základe vyhodnotených požiadaviek, respektíve potrieb cieľovej skupiny vzdelávania pristúpi k návrhu názvu vzdelávacieho programu s vymedzením a špecifikáciou kľúčového cieľa vzdelávania a definovaním profilu absolventa na báze identifikácie kľúčových vedomostí, zručností a kompetencií (metodológia KSC - viac Čerešník, Verešová, 2013 a Verešová, Čerešník, 2013).

Na základe špecifikovaného kľúčového cieľa vzdelávania a sformulovaného profilu absolventa zostavovateľ vzdelávacieho programu formuluje čiastkové - špecifické ciele pre vzdelávanie v rozsahu 5 semestrov vzdelávania (prvý semester vzdelávania na U3V pri UKF v Nitre je spoločný a má spoločné kurikulum).

Špecifické ciele autor spája s výkonovým štandardom pre každý vzdelávací blok (jeden vzdelávací blok tvorí 7 vzdelávacích jednotiek; jedna vzdelávacia jednotka = 3 vyučovacie hodiny v rozsahu 45 minút), teda definovaním očakávaných výsledkov vzdelávania na báze metodológie Bloomovej revidovanej taxonómie s prepojením na metódy vzdelávania a hodnotenia dosiahnutých výsledkov vzdelávania (viac Čerešník, Verešová, 2013 a Verešová, Čerešník, 2013) a konštituuje obsah – vzdelávací štandard s prepojením na odporúčanú literatúru.

Uvedenú fázu ilustruje opis súčastí vzdelávacieho programu a forma informačného listu vzdelávacieho bloku odporúčeného pre vzdelávacie programy univerzity tretieho veku (Tabuľka 7.1).

Súčasti opisu vzdelávacieho programu U3V:

- 1) Názov vzdelávacieho programu
- 2) Garant vzdelávacieho programu
- 3) Ciele vzdelávacieho programu
- 4) Očakávané výsledky vzdelávania na úrovni vzdelávacieho programu/profil absolventa

- 5) Požadované predchádzajúce skúsenosti
- 6) Systém a technické zabezpečenie výučby
- 7) Metódy záverečného hodnotenia
- 8) Informačné listy vzdelávacích blokov

Tabuľka 7.1 Vzor Informačného listu vzdelávacieho bloku vzdelávacieho programu U3V

Informačný list vzdelávacieho bloku	
Názov VP:	
Názov VB:	
Garant VP:	
Garant VB:	
Lektor/i VB:	
Obdobie štúdia VB:	Forma výučby:
Ročník:	Odporúčaný rozsah výučby (v hodinách) za VB: 7 stretnutí x 3 hodiny
Semester:	
Podmieňujúce VB:	
Všeobecný cieľ VB:	
Vzdelávací štandard	Obsahový štandard VB:
	Výkonový štandard (výsledky vzdelávania) VB:
Metódy dosiahnutia výsledkov vzdelávania v rámci VB:	
Spôsob hodnotenia a ukončenia VB:	
Literatúra:	

Poznámky: VP = vzdelávací program; VB = vzdelávací blok viazaný na príslušný semester

Fáza implementácie vzdelávacieho programu

Podstatou tejto fázy cyklu kvality vzdelávacieho programu pre cieľovú skupinu seniorov je uskutočňovanie plánovaného a pripraveného vzdelávania. Predpokladom implementácie vzdelávacieho programu je dostatočný/optimálny počet prihlásených seniorov na základe ich záujmu a jednoznačne vymedzených potrieb.

V úvodnej fáze implementácie vzdelávacieho programu, teda realizácie vzdelávania odporúčame identifikovať potreby seniorov, preto kolektív autorov zostavil „Dotazník potrieb a očakávaní seniorov pred začatím vzdelávania na Univerzite tretieho veku“. Uvádzame jeho plné znenie na CD nosiči (súčasť publikácie).

Fáza monitoringu syténia jednotlivých indikátorov kvality vzdelávacieho programu

Fáza monitoringu syténia jednotlivých indikátorov kvality vzdelávacieho programu je zameraná na hodnotenie výsledkov dosiahnutých na primárne na úrovni jednotlivcov a následne celého systému. Podstatou je zber a spracovanie výsledkov, diskusia a hodnotenie kvality na základe merateľných výsledkov.

Na UKF v Nitre sme stanovili 7 merateľných a objektívne opísateľných indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania (Explicitne definované očakávané výsledky vzdelávania; Zabezpečenie kvality vzdelávacieho procesu a metódy vzdelávania; Zabezpečenie kvality obsahu vzdelávania; Kvalita edukačného prostredia; Kvalita a kompetencie lektora ďalšieho vzdelávania; Participácia účastníkov ďalšieho vzdelávania; Meranie dosiahnutých výsledkov ďalšieho vzdelávania), ktorých hodnotenie si vyžaduje navrhnutie hodnotiaceho mechanizmu, definovanie rozsahu hodnotenia a poskytovanie informácií o zisteniach.

Hodnotiaci mechanizmus merania a vyhodnocovania indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na U3V UKF v Nitre viažeme na analýzu uspokojených potrieb seniorov po ukončení vzdelávania, získané formou dotazníka (CD nosič – súčasť publikácie) a na analýzu evaluácie kvality vzdelávania prostredníctvom hodnotenia kvality v 7 ukazovateľoch/indikátoroch kvality jednak na strane účastníka vzdelávania – seniora (CD nosič – súčasť publikácie) a jednak na strane lektora ďalšieho vzdelávania (CD nosič – súčasť publikácie), ktorý uskutočňuje sebaevaluáciu po každej vzdelávacej jednotke bloku vzdelávania.

V priebehu riešenia projektu ESF „Zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre“ riešiteľský kolektív v nadväznosti na pilier kvality a zásadu centrovania vzdelávania na študenta/účastníka ďalšieho vzdelávania vypracoval a prostredníctvom externého hodnotenia expertov optimalizoval „Hodnotiaci hárok účastníka vzdelávania“ (CD nosič – súčasť publikácie), prostredníctvom ktorého sa každý účastník vzdelávania formou škálovania vyjadruje ku každému indikátoru kvality ďalšieho vzdelávania. Rovnako v prepojení na uplatnenie zásady podpory a rozvoja kvality zamestnancov považujeme hodnotenie kvality lektorov samotnými účastníkmi ďalšieho vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre za vysoko významné a prínosné.

V súlade s uvedenou zásadou kvality ďalšieho vzdelávania kolektív autorov pripravil a externým hodnotením optimalizoval aj „Sebahodnotiaci hárok lektora ďalšieho vzdelávania“ (CD nosič – súčasť publikácie), ktorého cieľom je priebežne

monitorovať (po každej vzdelávacej jednotke vzdelávacieho bloku = tri 45 minútové vyučovacie jednotky) splnenie či sýtenie jednotlivých indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania seniorov s cieľom zefektívniť lektorskú činnosť pri následnom vzdelávaní. Ako sme už deklarovali, univerzita predpokladá výber lektorov ďalšieho vzdelávania založený na profesijno-odbornej a personálnej kompetencii a aktívnu participáciu lektorov pri sebaevaluácii vlastnej činnosti vo vzdelávacom procese v rámci zabezpečenia vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania.

Fáza úprav a revízie vzdelávacieho programu

Na základe výsledkov z monitoringu a analýzy výsledkov z meraní jednotlivých indikátorov kvality, manažment v kooperácii s garantmi vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania seniorov uskutočnia úpravy a revidujú jednotlivé vzdelávacie programy v súlade s potrebami a očakávaniami cieľovej skupiny vzdelávania.

Opäť nastupuje cyklus hodnotenia kvality prvou fázou pomyselne na vyššej úrovni prípravy upraveného vzdelávacieho programu s odstránenými nedostatkami, respektíve odporučenými zmenami či zapracovanými inováciami.

7.2 Inovované a nové vzdelávacie programy na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre

V súlade s výstupmi činnosti odborných pracovníkov projektu, ktorí boli zodpovední za prípravu metodológie pre tvorbu vzdelávacích programov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre garanti 9 vzdelávacích programov (7 inovovaných a 2 nové), pripravili s podporou expertov (SR, Veľká Británia) opisy nasledovných vzdelávacích programov:

- 1) Dejiny výtvarného umenia a tvorba
- 2) Ľudové remeslá
- 3) Digitálna fotografia a kamera
- 4) Informačné technológie
- 5) Psychológia tretieho veku
- 6) Anglický jazyk pre začiatočníkov
- 7) Anglický jazyk pre mierne pokročilých
- 8) Drahé kamene a drahé kovy (nový vzdelávací program)
- 9) Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov (nový vzdelávací program).

Vzdelávací program Dejiny výtvarného umenia a výtvarná tvorba

Cieľom vzdelávacieho programu je zvýšiť kompetencie v oblasti kultúrneho povedomia a vyjadrovania s dôrazom na poznatky o výtvarnej kultúre a na praktické výtvarné zručnosti, dosiahnuť kompetencie v oblasti arteterapie a autentického výtvarného vyjadrovania s dôrazom na poznatky o cieľoch a metódach arteterapie

a s dôrazom na praktické využitie arteterapeutických postupov v podobe vlastnej výtvarnej tvorby frekventanta.

Absolvent študijného programu Dejiny výtvarného umenia a výtvarná tvorba získa kompetencie v troch oblastiach z kľúčových kompetencií definovaných Európskou úniou pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES), a to v oblasti kultúrneho povedomia a vyjadrovania, digitálnej kompetencie a spoločenskej a občianskej kompetencie.

V oblasti kultúrneho povedomia a vyjadrovania absolvent získa:

- vedomosti o regionálnom, národnom a európskom kultúrnom dedičstve a ich mieste vo svete,
- vedomosti a zručnosti v oblasti komparácie umeleckých diel, ich interpretácie, ako aj v oblasti verbálnej konfrontácie názorov na subjektívne prežívanie umeleckých vnemov a hodnôt,
- zručnosti v oblasti uvedomovania si a vyjadrovania postojov a radosti z umeleckých diel a vyjadrovania vlastných pocitov a myšlienok prostredníctvom výtvarnej terminológie
- vedomosti a zručnosti v oblasti kreatívnej interpretácie, analýzy a syntézy umeleckých diel.
- vedomosti a zručnosti v rôznych oblastiach praktickej tvorivej výtvarnej činnosti,

Poznaním širokého spektra výtvarných hodnôt absolvent získa schopnosti a zručnosti v oblasti tolerancie inakosti kultúrnych prejavov v kontexte geografického priestoru, historických, náboženských, etnických a spoločensko-politických súvislostí.

Vďaka *digitálnej kompetencii* rozvíjanej v rámci výučby teoretických disciplín zameraných na dejiny výtvarného umenia, absolvent získa vedomosti a zručnosti v oblasti používania informačných technológií (PC) na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií v oblasti výtvarného umenia a na komunikáciu a účasť v spolupracujúcich sieťach prostredníctvom internetu.

V rámci kompetencie *spoločenské a občianske kompetencie* získa absolvent individuálne, medziľudské a medzikultúrne kompetencie:

- zručnosť konštruktívne komunikovať v rozličných prostrediach,
- schopnosť byť tolerantný,
- zručnosť vyjadrovať odlišné stanoviská a porozumieť im, vytvárať dôveru a prejavíť
- empatiu,
- zručnosť spolupráce, asertivity a zvýšenia osobnej integrity,
- schopnosť ceniť si rozmanitosť hodnôt a rešpektovať ostatných ľudí, prekonávať predsudky.



Obrázok 7.1 Titulný list inovovaného vzdelávacieho programu Dejiny výtvarného umenia a výtvarná tvorba

Výučba frekventantov v rámci vzdelávacieho programu prebieha v piatich semestroch (prvý semester na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre je spoločný pre všetkých prijatých do prvého roka vzdelávania a je prezentovaná ďalej v tejto kapitole), v siedmich vzdelávacích blokoch, pričom každý vzdelávací blok je dotovaný tromi vyučovacími hodinami. Vzdelávanie sa uskutočňuje každý druhý týždeň v rámci semestra, v popoludňajších hodinách. Vzdelávanie sa realizuje v priestoroch Katedry výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre. Katedra disponuje adekvátnym technickým vybavením na zabezpečenie výučby teoretickej i praktickej povahy. Na katedre sa nachádza digitálna teoretická učebňa vybavená dataprojektorom a notebookmi. Katedra disponuje špecializovanými ateliérmi na výučbu praktických disciplín, sú to: Ateliér kresby a maľby (maliarske stojany), Ateliér grafiky (grafický lis), Ateliér priestorových štúdií (keramická vypaľovacia pec).

S cieľom sýtiť tretí z identifikovaných indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre „Zabezpečenie kvality obsahového štandardu ďalšieho vzdelávania (OŠ)“ garantka vzdelávacieho programu

doc. Mgr. Adriana Réčka, PhD. a odborná pracovníčka v rámci riešenia projektu PaedDr. Janka Satková, PhD. publikovali a sprístupnili seniorom za účelom vzdelávania učebný text s CD s názvom Dejiny výtvarného umenia a výtvarná tvorba (2014), ktorý je kompatibilný s definovaným obsahovým štandardom vzdelávacieho programu v rámci informačných listov vzdelávacích blokov od druhého po šiesty semester vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre.

Vzdelávací program Ľudové remeslá

Cieľom vzdelávacieho programu je oboznámiť frekventantov so základnými princípmi, technikami, materiálom, nástrojmi, ale aj historickým vývojom ľudových remesiel predovšetkým drotárstva, košíkárstva a rezbárstva.



Obrázok 7.2 Titulný list inovovaného vzdelávacieho programu Ľudové remeslá

Absolventi vzdelávacieho programu poznajú historické pozadie rozvoja drotárskeho remesla, košíkárstva a rezbárstva. Poznajú základné materiály, ich vlastnosti a spôsoby využitia, ako aj používané nástroje. Po absolvovaní vzdelávacích blokov vzdelávacieho programu sú seniori schopní navrhovať a vyrábať výrobky z drôtu, pedigu a dreva,

pričom uplatňujú zásady bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci v konkrétnych remeselných činnostiach.

Vzdelávanie frekventantov prebieha v piatich semestroch odborného vzdelávania (prvý semester je spoločný pre všetky vzdelávacie programy), v siedmich vzdelávacích blokoch, pričom každý vzdelávací blok je dotovaný tromi vyučovacími hodinami. Vzdelávanie sa uskutočňuje každý druhý týždeň v rámci semestra, v popoludňajších hodinách. Výučba prebieha vo vybavenej dielni pre ručné opracovanie dreva a kovu na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, kde je zabezpečené potrebné materiálne vybavenie.

Rovnako ako pri predchádzajúcom prezentovanom vzdelávacom programe garant vzdelávacieho programu a súčasne lektor vzdelávania seniorov Mgr. Ján Širka, PhD. publikoval a sprístupnil seniorom za účelom vzdelávania učebný text s CD s názvom Ľudové remeslá (2014), ktorý je kompatibilný s definovaným obsahovým štandardom vzdelávacieho programu v rámci informačných listov vzdelávacích blokov od druhého po šiesty semester vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre.

Vzdelávací program Digitálna fotografia a kamera

Cieľom vzdelávacieho programu je oboznámiť frekventantov so základmi používania digitálnych audio-video zariadení, kamier, fotoaparátov a počítačov, ako aj s vytváraním a úpravou pohyblivého obrazu a zvuku.

Absolvent po ukončení vzdelávania pozná základné princípy fungovania digitálnych audio a video zariadení, vrátane digitálnych fotoaparátov, digitálnych kamier, osvetľovacej techniky a softvéru na úpravu digitálneho obrazu a zvuku, pozná princípy zloženia digitálneho obrazu vrátane statických snímok a videa. Na úrovni rozvoja či prehĺbenia zručností je absolvent vzdelávacieho programu schopný upravovať fotografie, videá a audio záznam pomocou softvérových aplikácií a vytvárať svoje vlastné fotky, video a audio záznamy.

Výučba frekventantov prebieha v piatich semestroch odborného vzdelávania (prvý semester je spoločný pre všetky vzdelávacie programy), v siedmich vzdelávacích blokoch, pričom každý vzdelávací blok je dotovaný tromi vyučovacími hodinami. Vzdelávanie sa uskutočňuje každý druhý týždeň v rámci semestra, v popoludňajších hodinách. Vzdelávanie sa realizuje v učebni Pedagogickej fakulty UKF v Nitre, ktorá je vybavená počítačmi, dataprojektorom, internetovou sieťou. K dispozícii je fotoaparát, kamera, osvetľovacia technika, mikrofóny. Lektor vždy uvíta, ak si frekventanti prinesú aj svoje vlastné fotoaparáty a kamery. Súčasťou neformálneho hodnotenia tohto vzdelávacieho programu je aj vernisáž prác frekventantov a absolventov.



Obrázok 7.3 Titulný list inovovaného vzdelávacieho programu Digitálna fotografia a kamera

Garant vzdelávacieho programu a lektor vzdelávania seniorov zároveň Mgr. Miroslav Šebo, PhD. publikoval a sprístupnil seniorom učebný text s CD s názvom Digitálna fotografia a kamera (2014), ktorý je kompatibilný s definovaným obsahovým štandardom vzdelávacieho programu v rámci informačných listov vzdelávacích blokov od druhého po šiesty semester vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre.

Vzdelávací program Informačné technológie

Cieľom vzdelávacieho programu je oboznámiť účastníkov vzdelávania so základnými princípmi informačných a komunikačných technológií, vrátane prevádzky počítačov, ako aj s princípmi fungovania siete Internet, vrátane pravidiel bezpečného používania siete Internet, elektronickej pošty a pravidiel Netikety.

Absolvent vzdelávania pozná základy ovládania operačného hardvéru a softvéru a používania siete Internet a je schopný samostatne pracovať s osobným počítačom, ovláda základy hardvéru a softvéru (operačný systém), vytvára a ukladá dokumenty v rámci aplikácie Microsoft Office a používa sieť Internet.

Výučba frekventantov prebieha v piatich semestroch odborného vzdelávania (prvý semester je spoločný pre všetky vzdelávacie programy), v siedmich vzdelávacích blokoch, pričom každý vzdelávací blok je dotovaný tromi vyučovacími hodinami. Vzdelávanie sa uskutočňuje každý druhý týždeň v rámci semestra, v popoludňajších hodinách. Vzdelávanie sa realizuje v učebni na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre, ktorá je vybavená počítačmi, dataprojektorom, internetovou sieťou.

Garant vzdelávacieho programu a súčasne lektor vzdelávania seniorov Mgr. Miroslav Šebo, PhD. publikoval a sprístupnil seniorom učebný text s CD s názvom Informačné technológie (2014), ktorý je kompatibilný s definovaným obsahovým štandardom vzdelávacieho programu v rámci informačných listov vzdelávacích blokov od druhého po šiesty semester vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre.



Obrázok 7.4 Titulný list inovovaného vzdelávacieho programu Informačné technológie

Vzdelávací program Psychológia tretieho veku

Ciele vzdelávacieho programu psychológia tretieho veku možno rozdeliť na dve skupiny: Primárnym cieľom vzdelávacieho programu je vytvoriť frekventantom sumu vedomostí z vedného odboru psychológia, a to prostredníctvom vybraných vedných

disciplín, ktorým zodpovedajú jednotlivé predmety vzdelávacieho programu a vytvoriť, resp. zlepšiť prostredníctvom týchto vedomostí sociálno-psychologické zručnosti frekventantov v ich vlastnom živote. Sekundárnym cieľom vzdelávacieho programu je zlepšiť prežívanie frekventantov v danej fáze ich života, a to napr. zmenami postojov k dôležitým oblastiam života (aktuálna vývinová fáza – starší dospelý vek, resp. staroba, sociálne vzťahy, zdravie a zdravý životný štýl, seberealizácia, možné psychické a somatické ochorenia a pod.).



Obrázok 7.5 Titulný list inovovaného vzdelávacieho programu Psychológia tretieho veku

Absolvent 5 vzdelávacích blokov vzdelávacieho programu rozumie problematike základných a aplikovaných psychologických disciplín: Úvod do psychológie, Aplikovaná sociálna psychológia, Psychológia zdravia, Pozitívna psychológia, Psychopatológia. Absolvent rozumie obsahu metakognícií a vie ich aplikovať vo vzťahu k vlastnej osobe, vie efektívne využívať stratégie týkajúce sa psychických procesov prebiehajúcich v bežných i problémových životných situáciách. Absolvent si uvedomuje vlastnú autonómiu, reflektuje v životných situáciách vlastnú identitu, uplatňuje efektívne komunikačné stratégie, dokáže zhodnotiť adekvátnosť vlastného životného štýlu a postojov, reflektuje získané vedomosti vo vlastnej koncepcii psychického

zdravia, je efektívny v percepcii, prežívaní, hodnotení a udržaní sociálnych vzťahov, dokáže formulovať vlastné životné výzvy v súlade so svojimi potrebami a záujmami.

Výučba frekventantov v rámci vzdelávacieho programu Psychológia tretieho veku prebieha prostredníctvom štandardných foriem a metód v piatich semestroch, z ktorých každý je venovaný jednej z vybraných psychologických disciplín (Úvod do psychológie, Sociálna psychológia, Aplikovaná sociálna psychológia, Vybrané kapitoly zo psychopatológie, Psychológia zdravia). Vzdelávanie je realizované lektorom prostredníctvom siedmich stretnutí v rámci semestra, z ktorých každé je dotované tromi vyučovacími hodinami. Vyučovanie sa uskutočňuje každý druhý týždeň v semestri v popoludňajších hodinách. Vzdelávanie prebieha v seminárnej miestnosti na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre, ktorá je vybavená potrebnou didaktickou technikou. Vyučovanie sa realizuje najmä prostredníctvom prednáškových metód, ktoré sú dopĺňované prezentáciami, modelovaním a konkretizáciou, s následnou diskusiou s frekventantami k predmetnej problematike. Vyučovanie bloku Aplikovaná sociálna psychológia využíva najmä metódy aktívneho sociálneho učenia (tzv. zážitkové metódy).

Garant vzdelávacieho programu PhDr. Viktor Gatiaľ, PhD. spolu s odbornými pracovníkmi projektu a lektormi ďalšieho vzdelávania seniorov (PhDr. Michal Čerešník, PhD., PhDr. Helena Domankušová, Mgr. Andrea Juhásová, PhD.) publikovali a sprístupnili seniorom za účelom vzdelávania učebný text s CD s názvom Psychológia tretieho veku (2014), ktorý je kompatibilný s definovaným obsahovým štandardom vzdelávacieho programu v rámci informačných listov vzdelávacích blokov od druhého po šiesty semester vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre.

Vzdelávacie programy Anglický jazyk pre začiatočníkov a Anglický jazyk pre mierne pokročilých

Ponuka vzdelávania seniorom zameraná na zvýšenie komunikácie v anglickom jazyku je diferencovaná do dvoch modulov – samostatných vzdelávacích programov Anglický jazyk pre začiatočníkov a Anglický jazyk pre mierne pokročilých.

Cieľom oboch vzdelávacích programov je zvýšiť komunikačné zručnosti v anglickom jazyku s dôrazom na rozvoj základnej slovnjej zásoby a zvládanie modelových komunikačných situácií aplikovateľných v reálnom živote.

V rámci vzdelávacieho programu Anglický jazyk pre začiatočníkov sa predpokladá, že absolvent pozná základnú slovnú zásobu obsiahnutú v jednotlivých lekciami učebných textov, používa základné gramatické javy a aplikuje všetky štyri zručnosti:

- 1) Čítanie - rozumie krátkym textom a dialógom, ktoré obsahujú základnú slovnú zásobu, je schopný podľa kontextu odhadnúť význam nových slov,
- 2) Písanie: ovláda základný slovosled oznamovacej vety a otázky v prítomnom, minulom a budúcom čase,

- 3) Počúvanie - napĺňa konkrétne potreby na základe porozumenia podstaty počutého, následne reprodukuje a interpretuje krátke počuté texty,
- 4) Hovorenie: aplikuje komunikačné zručnosti v bežných situáciách, zameraných na zaktivovanie osvojenej slovnej zásoby, gramatických javov a správnej výslovnosti slov a fráz, ovláda vetný prízvuk a rytmus, aplikuje osvojené vedomosti v komunikačných situáciách.

Absolventi si rozvíjajú komunikačnú zručnosť v rámci trojročného štúdia vo všetkých štyroch zručnostiach tak, že po ukončení ďalšieho vzdelávania dosiahnu úroveň A1 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazykové znalosti.

V rámci vzdelávacieho programu Anglický jazyk pre mierne pokročilých sa predpokladá, že absolvent pozná slovnú zásobu, ktorá koreluje s tematickými okruhmi stanovenými v učebnici a aplikuje osvojené gramatické javy.

Absolvent aplikuje všetky štyri zručnosti:

- 1) Čítanie - rozumie textom, ktoré obsahujú frekventovanú slovnú zásobu, interpretuje konkrétne informácie v printových materiáloch, rozumie významu jednotlivých slov a fráz na základe kontextu,
- 2) Písanie - vytvorí listy vo formálnom a neformálnom jazyku, ilustruje opis seba, alebo inej osoby, opis fotografie, miesta bydliska, vie vyjadriť svoj názor,
- 3) Počúvanie - napĺňa konkrétne potreby na základe porozumenia podstaty počutého, vytvára istoty pri počúvaní náročnejších textov a ich následné interpretovanie
- 4) Hovorenie - aplikuje komunikačné zručnosti v bežných situáciách, zameraných na zaktivovanie osvojenej slovnej zásoby, gramatických javov a správnej výslovnosti slov a fráz, aplikuje osvojené vedomosti v komunikačných situáciách.

Absolvent má rozvinuté komunikačné zručnosti v rámci trojročného štúdia vo všetkých štyroch zručnostiach (čítanie, písanie, počúvanie a hovorenie) tak, že po ukončení štúdia dosiahnu úroveň B2 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazykové znalosti.

Výučba frekventantov prebieha v piatich semestroch, v siedmich vzdelávacích blokoch, pričom každý vzdelávací blok je dotovaný tromi vyučovacími hodinami. Vzdelávanie sa uskutočňuje každý druhý týždeň v rámci semestra, v popoludňajších hodinách. Vzdelávanie sa realizuje v učebniach na Pedagogickej fakulte a/alebo Fakulty prírodných vied UKF v Nitre, ktoré sú vybavené počítačom, dataprojektorom, mechanicky sťahovacím bielym premietacím plátnom a keramickou tabuľou.

Na báze expertného posúdenia a kooperácie s lektormi vzdelávania v týchto vzdelávacích programoch boli pre vzdelávanie seniorov navrhnuté ako optimálne učebnice:

- Anglický jazyk pre začiatočníkov: Oxenden, C. – Latham-Koenig, Ch. – 2009. New English File – Beginners. Oxford University Press. ISBN 9780194518697
- Anglický jazyk pre mierne pokročilých: Oxenden, C. – Latham-Koenig, Ch.– Seligson, P. 2005. New EnglishFile, pre-intermediate level. Oxford University Press. ISBN 9780194384339.

Vzdelávací program Drahé kamene a drahé kovy

Cieľom vzdelávacieho programu je získanie nielen teoretických vedomostí (informácie o kvalite drahých kameňov a drahých kovov, o výskytoch, postupoch opracovania, hodnotenia kvality a pohyboch cien na svetových a domácich trhoch), ale aj osvojenie si praktických zručností v oblasti práce s drahými kameňmi a drahými kovmi.

Po ukončení vzdelávania v jednotlivých z piatich vzdelávacích blokov sa vie absolvent orientovať sa vo svete drahých kameňov a drahých kovov, ktoré sa v súčasnom období stávajú významnými obchodovateľnými komoditami a majú určitú hodnotu. Absolvent rozumie etickým zásadám, ktoré v tejto oblasti obchodovania chýbajú resp. neboli žiaduce (napr. ponuka - predaj - kúpa bez informovanosti všeobecných cenových ponúk vo svete), pretože drahé kamene sa v minulosti u nás neobjavovali alebo iba sporadicky v šperkoch v špecializovaných predajniach. Po ukončení vzdelávania absolvent vie používať gemologické prístroje a s nimi samostatne pracovať, ďalej porozumie základným procesom vzniku drahých kameňov a drahých kovov v geologickom prostredí, spôsobom ťažby, spracovania až po finalizáciu v šperkárstve a klenotníctve. Absolvent je tiež schopný aplikovať získané teoretické vedomosti do praktickej časti - zručnosť - pracovať s drahými kameňmi a drahými kovmi s pomocou moderných prístrojových vybavení, sám vie identifikovať šperk ako celok, drahý kameň či drahý kov, syntetický kameň alebo sklo. Je schopný pracovať v kolektíve a viesť odbornú diskusiu na danú tému. Vie sa orientovať v špecializovaných predajniach (zlatníctva a klenotníctva), vie sa pýtať, odpovedať ale aj vie poradiť či navrhnúť šperk (má kompetencie).

Výučba vo vzdelávacom programe sa realizuje v špecializovanej miestnosti Fakulty prírodných vied UKF v Nitre, ktorá je vybavená špecializovanými pomôckami: prístrojovým vybavením pre laboratórne práce, binokulárnymi lupami, spektroskopmi, polariskopmi, digitálnymi meradlami, mierkami, sústavou porovnávacích vzoriek. Okrem uvedených špecializovaných pomôcok je vybavená štandardnou didaktickou technikou.



Obrázok 7.6 Titulný list inovovaného vzdelávacieho programu Drahé kamene a drahé kovy

Garantka vzdelávacieho programu doc. RNDr. Ľudmila Illášová, PhD. spolu s odbornými pracovníkmi projektu a lektormi ďalšieho vzdelávania seniorov (prof. RNDr. Ivan Kraus, DrSc., PaedDr. Ján Štubňa, PhD., doc. RNDr. Ján Tirpák, CSc.) publikovali a sprístupnili seniorom za účelom vzdelávania učebný text s CD s názvom Drahé kamene a drahé kovy (2014), ktorý je kompatibilný s definovaným obsahovým štandardom vzdelávacieho programu v rámci informačných listov vzdelávacích blokov od druhého po šiesty semester vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre.

Vzdelávací program Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov

Cieľom vzdelávacieho programu je poskytnúť informácie a rozšíriť vedomosti seniorov o vnímaní zdravia ako ľudskej hodnoty, o podpore zdravia a prevencii chorôb, anatómii a fyziológii ľudského tela, fyziologickom fungovaní telesných a duševných systémov, o najčastejších ochoreniach jednotlivých častí tela a zdravotno-patologických javoch, ktoré súvisia so starobou. Ďalším cieľom vzdelávania je nadobudnúť sociálne zručnosti, komunikačné zručnosti a kompetencie v rámci adaptačného procesu starnutia.

Absolventi sú po ukončení vzdelávania sú schopní poskytnúť prvú pomoc pri život ohrozujúcich stavoch a poraneniach, použiť vybrané liečebné a preventívne metódy na udržanie najvyššieho možného stavu zdravia – meranie fyziologických funkcií, použitie obväzových techník, využitie základných cvičebných postupov v rámci rehabilitácie. Absolventi dokážu popísať model opatrovania podľa Moniky Krohwinkel, identifikovať štandardy opatrovateľských výkonov zamerané na 13 denných aktivít a základy pracovnej rehabilitácie. Ovládajú techniky opatrovateľského procesu, sociálnej rehabilitácie a pracovnej rehabilitácie, ktoré napomáhajú k návratu do každodenného života a zvyšujú sebestačnosť klientov odkázaných na pomoc inej fyzickej osoby. Absolventi vedia popísať, aplikovať a zhodnotiť požiadavky zaobchádzania so seniormi v domácom a pracovnom prostredí vzhľadom na ich každodenné aktivity. Súčasťou kompetenčného profilu absolventa je aj spôsobilosť navrhnúť a zhodnotiť možnosti seniorov v oblasti pracovnej rehabilitácie, dobrovoľníctva a komunitných aktivít a identifikovať a zhodnotiť základné sprievodné procesy vážne chorých a umierajúcich osôb.



Obrázok 7.7 Titulný list inovovaného vzdelávacieho programu Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov

Výučba je realizovaná v malých skupinách, k dispozícii je didakticko-materiálne vybavenie Fakulty sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre, zamerané na vzdelávanie zdravotníkov a seniorov - špecializovaná učebňa prvej pomoci, učebne používané na výuku ošetrovateľských techník s prístrojovým vybavením na monitorovanie fyziologických funkcií a vybraných biochemických parametrov ale aj pomôcky vzťahujúce sa na bezpečnosť seniorov.

Garantka vzdelávacieho programu PhDr. Miroslava Líšková, PhD. spolu s odbornými pracovníkmi projektu a lektormi ďalšieho vzdelávania seniorov (PhDr. Dana Zrubcová, PhD., PhDr. Ľubica Poledníková, PhD., PhDr. Mária Kovaľová, PhD., MPH, doc. PhDr. ThDr. Andrej Máteľ, PhD., Mgr. Ivan Rác, PhD., doc. PhDr. PaedDr. Lýdia Lehoczka, PhD.) publikovali a sprístupnili seniorom za účelom vzdelávania učebný text s CD s názvom Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov (2014), ktorý je kompatibilný s definovaným obsahovým štandardom vzdelávacieho programu v rámci informačných listov vzdelávacích blokov od druhého po šiesty zo semester vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre.

Prvý semester vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre

Úvod do štúdia pre seniorov je spoločný vzdelávací blok pre všetkých zapísaných frekventantov ďalšieho vzdelávania do prvého ročníka na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre. Garankou vzdelávacieho bloku je doc. PaedDr. M. Verešová, PhD..

Vzdelávanie sa uskutočňuje v zimnom semestri prvého ročníka formou prednášky a diskusie s frekventantmi vzdelávania vo veľkej sociálnej skupine v Aule UKF. Jedna vzdelávacia jednotka prebieha v trvaní troch hodín, pričom za semester sa uskutoční sedem takýchto prednášok s diskusiou.

Cieľom vzdelávania vo vzdelávacom bloku „Úvod do štúdia pre seniorov“ je získať prehľad o histórii a súčasnosti vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku v Nitre, získať všeobecný prehľad o prierezových témach významných pre všeobecné rozšírenie a prehĺbenie poznania človeka tretieho veku.

Témy/prednášky v rámci vzdelávania sú: 1. História a súčasnosť Univerzity tretieho veku pri UKF v Nitre, 2. biológia a telesné zmeny u seniora, 3. Pohybový režim v živote seniora, 4. Kvalita života a psychické zmeny u seniora, 5. Etika v živote seniora, 6. Význam rodiny a sociálnej siete v živote seniora, 7. Sociálne služby a poradenstvo pre seniorov.

Absolvent prvého spoločného vzdelávacieho bloku pre všetky vzdelávacie programy uskutočňované na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre pozná vybrané telesné špecifiká človeka tretieho veku, vybrané psychické špecifiká človeka tretieho veku, vybrané sociálne špecifiká človeka tretieho veku a má prehľad o sociálnych službách a poradenstve určenom seniorom v SR.

ZÁVER

Zámerom autorov publikácie bolo prezentovať systém zabezpečenia kvality ďalšieho vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre prostredníctvom tak prezentovania vedeckých a odborných poznatkov o predmetnej problematike, ako aj prezentácie výsledkov vlastného evaluačného výskumu viazaného na analýzu potrieb seniorov (pre zahájením vzdelávania a po jej ukončení), na analýzu hodnotenia kvality vzdelávania seniormi v 7 indikátoroch kvality (Explicitne definované očakávané výsledky ďalšieho vzdelávania (ILO),

Zabezpečenie kvality vzdelávacieho procesu a metódy ďalšieho vzdelávania (VPaM), Zabezpečenie kvality obsahového štandardu ďalšieho vzdelávania (OŠ), Kvalita edukačného prostredia (EP), Kvalita a kompetencie lektora ďalšieho vzdelávania (KL), Participácia účastníkov ďalšieho vzdelávania (PU), Meranie dosiahnutých výsledkov ďalšieho vzdelávania (SLO)) a na výskumnú analýzu sebaevaluačnej činnosti lektora ďalšieho vzdelávania seniorov, ktorý zabezpečoval vzdelávanie v rámci pilotného overenia inovovaných a novovytvorených vzdelávacích programov pre seniorov. Ďalším a nie menej podstatným zámerom bolo prezentovať ďalšie výstupy projektu ESF ITMS kód: 26120130028 „Zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre“, ktorými boli zvýšenie kvality vzdelávacích programov prostredníctvom inovácie obsahu, foriem a metód vzdelávania seniorov, tvorba a overenie nových vzdelávacích programov pre seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre podporujúcich ich aktívne starnutie a tvorba učebných textov pre všetky vzdelávacie programy (výnimkou je vzdelávací program Anglický jazyk pre začiatočníkov a Anglický jazyk pre mierne pokročilých, kde sa výber optimálnej učebnice uskutočnil z ponuky učebníc na slovenskom knižnom trhu na základe expertnej analýzy).

Autori publikácie ako aj širší riešiteľský kolektív projektu ESF ITMS kód: 26120130028 „Zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre“ sú presvedčení o význame inovácie a tvorby vzdelávacích programov tak, aby sýtli jednotlivé indikátory kvality ďalšieho vzdelávania seniorov. Jednotlivé výsledky evaluačného inštitucionálneho výskumu kvality vzdelávania prezentované v tejto publikácii dokladujú platnosť v predchádzajúcej vete vysloveného konštatovania.

V oblasti hodnotenia a analýzy potrieb a očakávaní seniorov sme zistili, že oslovení frekventanti U3V (prvý ročník vzdelávania) približne rovnomerne rozdeľujú svoju činnosť medzi starostlivosť o druhých, receptívne aktivity, vlastnú tvorbu a aktivity v prírode a chceli by si osvojiť najmä nové vedomosti, v menšom zastúpení (31%) aj zručností. Sebapoznanie a osvojenie si nových metód sú skôr okrajovými cieľmi (relatívna početnosť na úrovni 11 %). Väčšina z nich očakávala experienciálne učenie a prednášky ako prostriedky dosahovania svojich cieľov. Ak sa frekventanti U3V

stretávajú s problémami, ktoré im bránia v učení, zvyčajne mávajú charakter nedostatku času alebo nedostatku materiálnych prostriedkov. Frekventanti U3V sa najviac zaujímajú o vzťahy s ľuďmi a nové vedecké poznatky. Predmetom ich záujmu je aj príroda a remeslá. Preferovaná časť dňa, v ktorej sa im najlepšie učí, nie je jednoznačne daná. Polovica preferuje dopoludňajšie a polovica popoludňajšie hodiny. Preferované zmyslové modality, prostredníctvom ktorých prijímajú nové informácie sú zraková a sluchová. Od prednášajúcich očakávajú najmä profesionalitu ale tiež ľudské zdieľanie, inovatívnosť a pružnosť.

Objektívne možno konštatovať vysokú spokojnosť frekventantov - seniorov s kvalitou výučby na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre, ktorá bola výstupom optimalizácie všetkých súčastí vzdelávania zastrešených slovným spojením „zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na U3V“. Frekventanti posudzovali po ukončení vzdelávania U3V ako prostriedok k získaniu (1) nových vedomostí, (2) nových zručností, (3) nových sociálnych skúseností a (4) naplneniu záujmov. Vzdelávaní seniori sa vyjadrili, že vzdelávanie na U3V u väčšiny z nich naplnilo ich očakávania, že boli spokojní s prístupom vyučujúcich, použitými metódami i množstvom informácií. Boli spokojní aj s rozvojom vzťahov v skupine a väčšina aj s mierou aktivity, ktorá sa od nich vyžadovala. Šestina z nich mala dojem, že nezvládali riešenie aktivít, ktoré od nich vyučujúci vyžadovali. Hodnotenie lektorov možno považovať za kladné - vždy viac ako 4/5 frekventantov hodnotilo lektorov ako profesionálnych, ľudských, prispôsobivých, novátorských, presných a uvoľnených. S časom vzdelávania bolo spokojných 95,5 % frekventantov a takmer všetci (133 zo 134 seniorov) by vzdelávanie na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre odporúčali svojim priateľom a známym.

Pri porovnaní miery naliehavosti psychických potrieb na začiatku vzdelávania na U3V a po ukončení prvého roku vzdelávania konštatujeme, že došlo k významným zmenám, pričom najväčšiu zmenu sme zaznamenali pri potrebe istoty a bezpečia, ktorá na konci prvého roka klesla o 11 miest (z prvého na dvanáste) a miera jej naliehavosti klesla o 1,34 bodu. Opačný trend sme zaznamenali pri potrebe intimity, ktorá postúpila o šesť miest (z jedenásteho na piate) a miera jej naliehavosti stúpila o 1,13 bodu. Táto zmena napovedá o výraznej skupinovej dynamike v priebehu jedného roka, ktorá umožňuje prechod od citov ohrozenia novým prostredím a kontextom k túžbe nadväzovať naplňajúce medziľudské vzťahy. Za významné zmeny môžeme tiež považovať zosilnenie potreby odmeny (nárast miery naliehavosti o 0,56 bodu) a potreby stimulácie (nárast miery naliehavosti o 0,55 bodu) a zoslabenie potreby nádeje (pokles miery naliehavosti o 0,51 bodu). Tieto zmeny naznačujú spoločne so stabilitou potreby úspechu túžbu po dobrých a zvyšujúcich sa výkonoch a uznaní za tieto výkony a klesajúcu mieru ohrozenia zo strany iných pri konfrontácii názorov, skúseností, či vedomostí.

V oblasti sebaevaluácie lektorov môžeme konštatovať, že lektori hodnotia kvalitu svojej výučby veľmi pozitívne a v súlade s hodnoteniami študentov. Sebaevaluačný proces môžeme hodnotiť ako prínosný, pretože všeobecným trendom bolo znižovanie počtu položiek, ktoré sa výraznejším spôsobom odlišovali od priemeru a znižovanie odchýlky od priemeru. Poskytovanie vzdelávania na úrovni Univerzity tretieho veku má tradíciu dokladovanú neustálym záujmom o vzdelávacie programy. V rámci nej sa rozvíja dlhoročná skúsenosť lektorov so zabezpečovaním tohto druhu vzdelávania. Súlad medzi pozitívnym hodnotením účastníkov vzdelávania a sebahodnotením lektorov možno vnímať ako určité potvrdenie spokojnosti so vzdelávaním, minimálne na úrovni lektorského zabezpečenia. Z hľadiska používaných metód môžeme konštatovať, že lektori využili všetky metódy výučby uvedené v hodnotiacom hárku, metódy kazuistiky a projektovania však v oveľa menšej miere ako ostatné metódy. Metódy hodnotenia boli tiež využívané v širokom spektre, zriedkavo sa však vyskytla metóda autentických úloh, metóda dotazníka a sociometria neboli využité vôbec. Problematická sa javí oblasť formulácie očakávaných výsledkov vzdelávania. Chybovosť sme identifikovali vo forme aj obsahu formulácie očakávaných výsledkov vzdelávania. Uvedená chybovosť sa premietla do položiek hodnotiaceho hárku v časti Dosiahnuté výsledky vzdelávania a vytvára priestor pre pravidelnú komunikáciu s garantom vzdelávacieho programu a/resp. tvorcom obsahu vzdelávania a teda aj informačného listu vzdelávacieho bloku, kde chyby pri formulácii očakávaných výsledkov vzdelávania buď neboli zaznamenané, alebo boli odstránené. Domnievame sa, že korektná formulácia očakávaných výsledkov vzdelávania pre jednotlivé vzdelávacie jednotky a ich dosahovanie vedie tak k napĺňaniu cieľov vzdelávania ako aj k sýteniu jedného z indikátorov zabezpečenia kvality vzdelávania.

Každý zo vzdelávacích programov, ktorý je etablovaný v rámci vzdelávania na U3V pri UKF musí spĺňať štandard, ktorý je vyhodnocovaný prostredníctvom analýzy vyššie uvedených 7 indikátorov kvality. Jeho kvalita po dôslednej a cielenej príprave na báze reflektovanej potreby cieľovej skupiny, reflektovanej požiadavky spoločnosti či regiónu, musí po fáze implementácie do vzdelávania seniorov prejsť aj fázou overovania, respektíve monitoringu sýtenia jednotlivých indikátorov kvality, čo po dôslednej analýze a vyhodnotení môže viesť k úpravám a revízii v pôvodne navrhnutom vzdelávacom programe. Cyklus kvality vzdelávacieho programu pre cieľovú skupinu seniorov je špirálovitým procesom, ktorého výsledkom je na kvalitatívne vyššej úrovni pripravený vzdelávací program, ktorý reflektuje potreby a očakávania cieľovej skupiny seniorov a predikuje v interakcii so sýtením 7 indikátorov kvality ďalšieho vzdelávania seniorov tak spokojnosť so vzdelávaním na strane seniora ako aj lektora ďalšieho vzdelávania na univerzite tretieho veku.

LITERATÚRA

- ADAM, S. 2008. *Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process*. Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience . February 2008, Edinburgh Scotland: Heriot-Watt University. [Online:http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf]
- ANDERSON, L.W., KRATHWOHL, D.R. (eds.). 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- ARSENAULT, N., ANDERSON, G. 1998. *New learning horizons for older adults*. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 69(3), 27–31.
- ASUTV. [cit. 2011-10-10]. Dostupné na internete: <http://www.uniba.sk/asociaciautv/>.
- BALOGOVIČ, B. 2005. *Seniori*. Prešov : Akcent Print. 158 s.
- BALOGOVIČ, B. 2009. *Seniori v spektre súčasného sveta*. Prešov : Akcent Print. 103 s.
- BARTÁK, J. 2007. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha : Univerzita Jana Amosa Komenského. 264 s.
- BARTÁK, J. 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa.
- BIGGS, J., TANG, C. 2007. *Teaching for Quality Learning at Univesity. What the Student Does*. (3rd edition). Bergshire: McGraw-Hill.
- BISSLAND, V. 2011. *Ways of learning in later life: Older adults' voices Doctoral thesis, University of Strathclyde, School of Education*.
- BOSHIER, R., W. 1991. *Psychometric Properties of the Alternative from of the Educational Participation Scale*. In Adult Education Quarterly, roč. 41, č. 3, s. 150 – 157.
- BOULTON-LEWIS, G. M. 2012. *Issues in Learning and Education for the Ageing*. In Active Ageing, Active Learning (pp. 21-33). Springer Netherlands.
- BOYKIN, D. et al. 2009. *CAS professional standards for higher education*. Dostupné na: [Online: http://c.ymcdn.com/sites/noda.site-ym.com/resource/resmgr/Docs/CAS_Standards.pdf].
- BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H., KRATHWOHL, D.R. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The clasiffication of educational goals*. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay.
- BOULTON-LEWIS, G. M. 2010. *Education and learning for the elderly: Why, how, what*. Educational Gerontology, 36(3), 213-228.

- CÁMARA, P., EGUIZÁBAL, J. 2008. *Quality of University Programs for Older People in Spain: Innovations, Tendencies, and Ethics in European Higher Education*. *Educational Gerontology*, 34:4, 328-354.
- ČEREŠNÍK, M., DOMANKUŠOVÁ, H., GATIAL, V., JUHÁSOVÁ, A. 2014. *Psychológia tretieho veku*. Nitra: UKF. 132 s.
- ČEREŠNÍK, M., VEREŠOVÁ, M. 2013. *Inovácia a tvorba vzdelávacích programov na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre*. Metodická príručka k tvorbe informačných listov vzdelávacích blokov . Nitra: UKF. [Online: https://www.ukf.sk/dokumenty/KvalitaIntranet/vzdelavanie/Inovacia-a-tvorba-vzdel-programov-U3V-pri-UKF-v-Nitre_Ceresnik-Veresova_2013_copy.pdf].
- ČORNANIČOVÁ, R. 1995. *Vzdelávanie v procesoch rozvoja osobnosti ľudí 3. veku*. In Učebné texty pre študujúcich na univerzite tretieho veku. Bratislava : UK, s. 3 – 6.
- ČORNANIČOVÁ, R. 1998. *Edukácia seniorov*. Bratislava: UK. 156 s.
- DANNER, D., DANNER, F., KUDER, L. 1993. *Late-life learners at the University*, *Educational Gerontology*, 19:3
- DURKHEIM, E. 1956. *Education and sociology*. (S. D. Fox, Trans.). Glencoe, IL: The Free Press.
- ĎURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. et al. 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava : SPN. 600 s.
- EUROPEAN COMMISSION. 2002. *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning: Fifteen Quality Indicators*. Belgium : Brussel.
- EWELL, P. 2001. *Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed Point of Departure*. CHEA Occasional Paper. Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.
- FISHER, J. C., WOLF, M. A. 2000. *Older adult learning*. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 480-492). San Francisco: Jossey-Bass.
- GONZÁLES, J., WAGENAAR, R. 2008. *Universities' contribution to the Bologna Process*. An introduction. (2nd edition). Bilbao: Universidad de Deusto.
- GRÜN, A. 2009. *Umění stárnout*. Praha: Karmelitánské nakladatel'stvo. 143 s. ISBN 978-80-7195-316-6.
- GRÜN, G., TRITSCHER-ARCHA, S., WEIß, S. 2009. *Guidelines for the Description of Learning outcomes*. European Commission and the Austrian Federal Ministry of Education, Arts and Culture (BMUKK).
- GUNN, B., PARKER, L. 1987. *Encouraging enrollement of older university students*. *Educational Gerontology*, 13:2, 171-181.

- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál. 776 s.
- HATÁR, C. 2008. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach*. Nitra: Effeta. 125 s.
- HATÁR, C. 2011. *Seniori v systéme rezidenčialnej sociálno-edukačnej starostlivosti*. Praha : Rozlet a Česká andragogická společnost. 132 s.
- HATÁR, C. 2014. *Geragogika. Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov*. Nitra : UKF. 112 s.
- HATÁR, C., SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., HUPKOVÁ, M. 2007. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: UKF. 280 s.
- HERMOCHOVÁ, S. 1982. *Sociálne-psychologický výcvik*. Praha: SPN. 210 s.
- HERMOCHOVÁ, S. 1988. *Sociálne-psychologický výcvik I., II*. Praha: UK.
- HOOPER, J. O., MARCH, G. B. 1978. *A study of older students attending university*. Educational Gerontology, 3:4, 321-330
- HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN. 547 s.
- HRABAL, V. et al. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN. 232 s.
- HRAPKOVÁ, N. 2011. *Štúdium na univerzitách tretieho veku – podpora kvality života*. [cit. 2011-10-10]. Dostupné na internete: <<http://www.saske.sk/cas/archiv/1-2008/04-baumgartner-istvanikova.html>>. http://www.cdvuk.sk/blade/index.php?c=959&studium_na_utv_podpora_kvality_zivota
- HUPKOVÁ, M. 2010. *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. Nitra: UKF. 334 s.
- CHEN, L., KIM, Y., MOON, P., MERRIAM, S. 2008. *A Review and Critique of the Portrayal of Older Adult Learners in Adult Education Journals, 1980-2006*. Adult Education Quarterly 2008 59: 3
- ILLÁŠOVÁ, Ľ, TIRPÁK, J., ŠTUBŇA, J., KRAUS, I. 2014 . *Drahé kamene a drahé kovy*. Nitra: UKF. 132 s.
- KENNEDY, D., HYLAND, Á., RYAN, N. 2006. *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*. [Online: http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf].
- KLEVETOVÁ, D., DLABALOVÁ, I. 2008. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha : Grada Publishing. 202 s.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC.
- KOLLÁRIK, T. 1992. *Sociálna psychológia*. Bratislava : SPN. 194 s.

- KOLLÁRIK, T. et al. 2004. *Sociálna psychológia*. Bratislava : UK. 548 s.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (eds.). 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha : Grada. 224 s.
- KOVÁČ, D. 2013. *Umne starnúť. Fragmenty*. Bratislava: VEDA. 176 s.
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S., MASIA, B.B. 1964. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook 2: The affective domain. New York: David McKay.
- KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- LINDHOLM, J.A. 2009. *Guidelines for Developing and Assessing Student Learning Outcomes for Undergraduate Majors*. [Online: http://www.wasc.ucla.edu/eer_endnotes/Learning_Outcomes_Guidelines.pdf].
- LÍŠKOVÁ, M. A KOLEKTÍV. 2014. *Zdravotno-sociálne aspekty života seniorov*. Nitra: UKF. 164 s.
- LIVEČKA, E. 1979. *Úvod do gerontopedagogiky*. Praha: ÚŠI při MŠ. 233 s.
- MAGUROVÁ, D., MAJERNÍKOVÁ, L. 2009. *Edukácia a edukačný proces v ošetrovatel'stve*. Martin: Osveta. 155 s.
- MANHEIMER, R., J.2005. *The Older Learner's Journey to an Ageless Society Lifelong Learning on the Brink of a Crisis*. Journal of transformative education 3.3 (2005): 198-220.
- MERRIAM, S. B., CAFFARELLA, R. S., BAUMGARTNER, L. 2007. *Learning in adulthood* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- MOODY, H. R. 1976. *Philosophical presuppositions of education for older adults*. Educational Gerontology, I, 1-16.
- MŠVVaŠ SR. 2011. *Stratégia celoživotného vzdelávania 2011*. [Online: <http://old.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/Strategia%20celozivotneho%20vzdelavania%202011.pdf>].
- MŠVVaŠ SR. 2009. *Zákon č. 568/2009 Z. z. Zákon o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. In: Zbierka zákonov SR.
- MUŽÍK, J. 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň : Fraus. 202 s.
- NAKONEČNÝ, M. 1998. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia. 336 s.
- ONDREJKOVIČ, P. 1997. *Negatívne stránky individualizácie mládeže*. Bratislava : PdF UK. 101 s.

PERHÁCS, J., PAŠKA, P. 1995. *Dospelý človek v procese výchovy*. Bratislava: Stimul. 157 s.

PERHÁCS, J. 2010. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. Nitra: UKF. 205 s.

PIROHOVÁ, I. 2006. *Diagnostika v teórii a praxi edukácie dospelých*. Prešov: Akcent Print. 120 s.

POPELKOVÁ, M., SOLLÁROVÁ, E., ZAŤKOVÁ, M. 2003. *Intervenčné programy v príprave pracovníkov v pomáhajúcich profesiách*. Nitra: UKF. 94 s.

POPELKOVÁ, M., ZAŤKOVÁ, M. 2009. *Podpora rozvoja osobnosti a intervenčné programy*. Nitra: UKF. 210 s.

PORUBSKÁ, G., ĎURDIÁK, Ľ. 2005. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: SlovDidac. 212 s.

PORUBSKÁ, G., HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF. 211 s.

PRAŠKO, J., MOŽNÝ, P., ŠLEPECKÝ, M. et al. 2007. *Kognitívne behaviorálné terapie psychických poruch*. Praha: Grada. 1063 s.

PRUSÁKOVÁ, V. (ed.). 2001. *Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí. Príručka pre komunálnych organizátorov ďalšieho vzdelávania*. Bratislava: Stimul. 255 s.

RÉCKA, A., SATKOVÁ, J. 2014. *Dejiny výtvarného umenia a výtvarná tvorba*. Nitra : UKF. 130s.

ROGERS, C. R. 1997. *Encountrové skupiny*. Bratislava: PERSONA. 148 s.

SOLLÁROVÁ, E. 2003. *Proces zmeny úzkosti a úzkostlivosti v encountrovej skupine*. In POPELKOVÁ, M., SOLLÁROVÁ, E., ZAŤKOVÁ, M. *Intervenčné programy v príprave pracovníkov v pomáhajúcich profesiách*. Nitra: UKF, s. 50 – 62.

PÁLENÍK, Ľ. 2004. *Sociálna motivácia*. In KOLLÁRIK, T. et al. 2004. *Sociálna psychológia*. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského, s. 362-422.

PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.

SILVERSTEIN, N. M., CHOI, L. H., BULOT, J. J. 2002. *Older learners on campus*. Gerontology & Geriatrics Education, 22(1), 13-30.

SIMPSON, E. 1972. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain: The Psychomotor Domain*. Vol. 3. Washington, DC: Gryphon House.

ŠEBO, M. 2014. *Digitálna fotografia a kamera*. Nitra: UKF. 126 s.

ŠEBO, M. 2014. *Informačné technológie*. Nitra: UKF. 130s.

ŠIRKA, J. 2014. *Ľudové remeslá*. Nitra: UKF. 122s.

ŠTILEC, M. 2004. *Program aktívneho štýlu života pro seniory*. Praha : Portál. 135 s.

ŠVANCARA, J. 2004. *Psychická involúcie*. In KVALCH, Z. et al. *Geriatric a gerontologie*. Praha : Grada.

UNIVERZITA TRETIHO VEKU. UKF v Nitre. [cit. 2011-10-10]. Dostupné na internete: <<http://www.ukf.sk/dalsie-vzdelavanie/univerzita-tretieho-veku>>.

ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2.rozš. a dopl. Vyd. Bratislava: Iris.

TORNSTAM, L. 1994. *Gerotranscendence—A theoretical and empirical exploration*. In L. E.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál. 522 s.

VEREŠOVÁ, M. 2012. *Kvalita vzdelávania na Univerzite tretieho veku pri UKF v Nitre*. Zasadnutie ASUTV, Šachtičky, 26.-27.4.2012. [Online: http://www.uniba.sk/asociaciautv/dokumenty/7_Kvalita_vzdelavania_UTV_pri_UKF_VERESOVA.pdf].

VEREŠOVÁ, M. (Ed.) 2013. *Hodnotenie kvality informačných listov predmetov vybraných študijných programov študentmi v kontexte implementácie výsledkov vzdelávania*. Nitra: UKF. [Online: https://www.ukf.sk/dokumenty/projekty/Hodnotenie-kvality-inf-listov-predmetov-vybranych-stud-programov-studentmi_2013.pdf].

VEREŠOVÁ, M., ČEREŠNÍK, M. 2013. *Výsledky vzdelávania a ich implementácia do študijných programov*. Nitra: UKF. [Online: https://www.ukf.sk/dokumenty/projekty/Vysledky-vzdelavania_publikacia_projekt_copy.pdf].

VEREŠOVÁ, M. 2014. *Implementácia Európskych noriem a smerníc (ESG) do systému kvality vysokej školy*. In Záverečná konferencia projektu IPN Kvalita, 23.-24.4.2014. Praha : MŠMT ČR. [Online: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/implementacia-europskych-noriem-smernic-esg-soubor>].

WINTERTOG, J., DELAMARE – LE DEIST, F., STRINGFELLOW, E. 2006. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification, of the concept and the prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

WITHNALL, A. 2000. *Older learners—issues and perspectives*. Working papers of the global colloquium on supporting lifelong learning (online). Milton Keynes, UK

WRIGHT, H., BASCO, M., THASE, E. 2008. *Učenie sa kognitívno-behaviorálnej terapie*. Trenčín : Vydavateľstvo F. 319 s.

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní v znení neskorších predpisov.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. 230 s.

ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. 231 s.

ZIMMERMANN, P. 2000. *Grundwissen Sozialisation*. Opladen: Verlag Leske + Budrich GmbH. 216 s.

ŽUMÁROVÁ, M., BALOGOVÁ, B. 2009. *Medzigeneračné mosty*. Svidník: Menta Media. 112 s.

KAPITOLA 2 V PÔVODNEJ ANGLICKEJ VERZII

UNIVERSITY EDUCATIONAL PROVISION FOR OLDER LEARNERS: PROBLEMATISING ASSUMPTIONS ABOUT THE VALUE OF SENIOR LEARNING

Introduction

Universities are perpetually subject to myriad debates about the nature, purpose and value of higher education, both for individuals and for society as a whole. The rapid expansion of the higher education sector across Europe in recent decades has challenged traditional assumptions about the average learner: their social class, gender, previous educational experiences and their age. At my own university, Glasgow, about 40% of learners are now classified as mature students (i.e. over 25 years of age). However, there are very few adult learning courses at UK universities designed specifically for older (50 years and over) learners.

Although the expansion in higher education has delivered new diversity in learner demographics, this has not in general been accompanied by increased diversity in perspectives on the purpose and value of higher education. Indeed, as learner numbers have expanded, the link between higher education provision and national economic performance has been made increasingly loudly. Graduate employment metrics are increasingly viewed as a proxy for programme and institutional quality (for example, in the UK, employment statistics are used to determine published league table positions). The introduction of fees for undergraduate students in England and Wales has focused attention on the transactional nature of higher education study: the notion of education as a personal development opportunity, independent of enhancement to future employment, has all but disappeared.

Many UK universities offer some form of formal, accredited lifelong learning provision alongside traditional accredited degree courses. At many universities the strategic focus of this provision is widening participation or access to higher education for working-age adults. Learning opportunities tend to be targeted towards adults from low socio-economic backgrounds and/or low previous educational attainment. Many universities also offer specialised short course provision for expert learners from industry and the public sector. Bissland (2011) identifies a “one-dimensional” view of learning in the UK that prioritises the economic benefits of qualifications over all other indicators of value. In this context, informal learning is less likely to be taken seriously by policy makers and university managers, less likely to attract strategic funding and less likely to be the focus of targeted development work.

Given this dominant, workplace-oriented ideology, in which higher education and future economic activity are ineluctably linked, it becomes harder to rationalise a case of universities as providers of educational experiences for learners who are very unlikely to

participate in their national economy as anything but consumers. Older learners, those who are very likely to have already retired from employment, are likely to have very different motivations from their younger counterparts in joining university-provided programmes of study. (Silerstein et al, 2002). The motivation for universities to provide educational opportunities for learners who do not necessarily further the institutions' research, knowledge production and economic contribution to society must therefore be subject to scrutiny.

Why educate seniors?

The financial and ideological/politic pressures on universities can often sit at odds with civic or social missions, yet public service statements remain a feature of many university mission statements (Chafee, 1998; Morphew & Hartley, 2006). The extent to which universities view educating their local communities may differ according to the profile of each institution, and indeed as financial pressures accumulate, many institutions may choose to focus investment and managerial attention on research and knowledge exchange activities, relegating teaching to a secondary role (Boyer, 1990). In this context, extension of programmes to serve wider communities might appear inadmissible and indeed Moody (1998) has identified a number of viewpoints about senior learning, one of which is that seniors do not need or deserve university-based education. In the early days of senior programme development, this was a view shared by many university administrators (Fishman, 2010). Universities were fearful of promoting senior access to standard programmes in case their classrooms were flooded with cost-attracting recruits and many older learners were put off by long, inflexible programme structures and the perception that sitting in standard lectures on an audit-only basis (i.e. without participating in assessment) is passive and unsatisfying (Manheimer, 1995). A major criticism of standard fee-waiver programmes is that an older learner could easily amass a degree of some sort, but is unable to with the current audit-only option unless they are formally enrolled in a degree-seeking program and therefore liable for full tuition fees (Fishman, 2010).

And yet, despite the pressures of neo-liberal market ideologies on higher education provision, many universities still choose to foreground institutional commitment to local communities and to a civic-style model of education and engagement. An argument could be made that older adults are tax-payers and citizens like everyone else and that public institutions have a responsibility to serve all those citizens and should not be the exclusive preserve of 18–24 year olds. Morphew and Hartley's (2006) study conducted thematic content analysis of 156 American higher education institutions. They found that the concept of "serving the public" was prevalent in the mission statements of the institutions in their sample. It can of course be argued that there are multiple ways in which to serve the public, and indeed a similar study undertaken by Chaffee (1998) suggests that university mission statements are more likely to state "what we do" as an institution, rather than to offer any explicit indication of "who we serve".

However, if we consider Silverstein et al 's (2002) argument that 'a major mission of educational institutions is to prepare students for the labour force and for life as informed and contributing citizens then the question of which communities to serve takes on a specifically ideological flavour. Whilst we may acknowledge that for many seniors preparation for the labour force is less relevant, it is much harder to argue that seniors should not be afforded the same opportunities as everyone else to receive educational opportunities that enhance "life as informed and contributing citizens". As Manheimer (2005) argues, growth in senior education provision has accompanied a sea change in society's stereotypes of ageing from the biomedical decrement or "failure model" of aging, with its research focus on ameliorating the "problems" of the elderly, to the more optimistic "successful" or "productive" outlook on aging. A new stereotype of the robust, engaged, thriving senior adult eclipsed the earlier stereotype of the despondent, dependent, disengaged older person.

Theories of ageing variously suggested by Tornstam (1994), Cole, et al, 1993) and Manheimer, (2004) argue for the post-retirement experience as one of 'gerotranscendence', in which seniors learn to interact with the world in ways different from earlier periods in which they were employed or perhaps actively parenting. Common experiences including illness and bereavement prompt increased interest for many in spirituality and/or philosophy and also present new challenges in terms of coping and understanding. Manheimer (2005) argues that many successful senior-facing programmes include a significant element of personal reinvention: for example, feminist writing courses which help older women cast off negative stereotypes and find and give voice to their unique life perspectives.

The notion that future generations of seniors will seek continued personal growth in their retirement years and therefore the demand for educational programmes and services designed to meet the needs of older adults will naturally increase is prevalent in the educational gerontology literature. Leading adult education researchers tend to agree that the more education people have, the more education they want, and the more they participate in further learning activities (Arsenault & Anderson, 1998). As Boulton-Lewis (2010) argues, it should not be a surprise that older adults need and want to learn. They want to stay interested and keep enjoying life to the best of their ability, and they usually have the time to do this.

However, it is important not to assume that seniors are a homogenous group who share broadly similar experiences, needs and desires (Chen et al, 2008). The elderly, like other groups in society vary in their preferences about how and where they want to learn. Some want organised courses and activities. Others want one-to-one tuition or to learn on their own. Some want the courses to be formal and others want informal activities (Boulton-Lewis, 2010). For some, universities may be a natural choice. For others, university-based learning provision may be inappropriate or unappealing.

Perspectives on the value of senior-facing higher education

Durkheim's (1956) view that education must inevitably reflect the values of the society in which it is provided does not preclude responsiveness to the disparate individual motivations of learners, but is very likely to shape the planning, provision and funding of university-based programmes directed at these groups. As seniors are unlikely to fulfil the primary requirements of recruits to standard university programmes (i.e. that they graduate from these programmes and make a subsequent contribution to the national economy as producers) it is perhaps unsurprising that universities have tended to take at best a *laissez-faire* attitude to the recruitment of older learners to existing degree programmes (Gunn and Parker, 2014). For many older learners, the cost-benefit decisions relevant to younger students do not apply: programmes which attract often significant fees are likely to be unattractive for many because the cost cannot be offset by enhanced future earnings and many potential older learners may not be eligible for financial assistance from the state because they are already graduates from earlier programmes.

In the UK, this financial barrier to participation in standard programmes acts as a key deterrent to the very group of older adults that are most likely to seek new university-based opportunities: those who already have university qualifications. Research undertaken by Hooper and March (1978) strongly suggests that personal contact with the university in youth forever renders the institution subjectively available to the individual. Although many respondents to Hooper and March's study (particularly females) expressed reluctance to actively participate in the individual class experience ("lectures are 'safer'"), the fact remains that these elders overcame the barriers perceived by their nonstudent peers in order to attend university classes. For them, it was a known, and therefore "safe," place to be.

In the UK, national institutional funding for adult learning is very low and recent changes to the funding available to individual learners has led to a reduction in the numbers participating in programmes. Some UK university centres for informal adult learning have recently shut and others are under threat. Universities do not receive any government funding to run non-accredited courses. In contrast, universities in the US have enjoyed higher levels of (state) funding that have facilitated fee waivers for standard programmes and investment in specialised senior-facing courses and units. For example, the Donovan Scholars Program (DSP) at the University of Kentucky, which was one of the first senior learning waiver schemes in the US allows persons over the age of 65 to take, without payment of fee, any regular course offered by the University. It also allows individuals 60 and older to register without charge for a range of classes specifically designed for older adults (Danner et al, 1993).

Despite this more favourable funding environment, overall national senior participation in university-based provision in the US remains at a broadly similar (and disappointingly low level) of around 1%. Because there is no clearly stated limit on

the number of older adults who could enroll, and considering that tens of thousands are eligible for cost-free or highly subsidised education in the US, the question becomes: why don't more older people sign up? Senior participants in the Danner et al (1993) study of the Donovan Scholars Programme reported that nearly all of them were brought in through prior association with the University or by another Donovan Scholar. The results of this study, like many which have preceded it at other Universities and subsequent US and UK research, suggest that only a small number of highly educated and personally supported individuals feel comfortable enough to go back to campus as an older student. The tuition waiver provided by fee waiver schemes remove one important logistical barrier to participation, but the more subtle psychological barriers may be more difficult to remove. Subsequent work has confirmed that the best predictor of continuing participation in learning is the educational level of the adult learner (Merriam et al, 2007).

What kind of provision?

Definitions of university provision for seniors vary substantially (Manheimer, 2005). Three broad models can be identified from the literature: firstly, senior participation in standard higher education programmes (or modified versions of these programmes) in which senior learners are integrated with younger students and participate in many, or all, the same learning activities, although commonly on an audit-only basis which means that the stress of participating in assessments is removed. Secondly, university provision of tailored programmes which are managed and delivered separately from standard accredited programmes, often in separate units. This model of provision may draw on the expertise of existing academic staff, or may operate with separate tutors drawn from the local area. Generally programmes are designed with the specific needs of seniors in mind and are unlikely to be credit bearing. A third model encompasses tertiary, usually un-credited provision that is entirely separate from universities that also teach younger learners. By far the best-known example is the University of the Third Age. The French-initiated "L'Université des Troisième Age," University of the Third Age (U3A), started at the University of Toulouse in 1975 and by the mid-1980s had spread across Europe and throughout the British Commonwealth countries, including Canada. The university-based, French model involved professors doing the teaching and included a physical fitness component. The version of the U3A adopted in the UK was different. UK U3As are member run and independent of institutions of higher education. As the U3A programmes were replicated in Canada and later in the US, the Québécois chose the French model and the English-heritage provinces chose that of the UK. Two very different attitudes toward authority and responsibility thus remain entrenched in the national cultures on both sides of the Atlantic (Manheimer, 1995).

Each of these models clearly has its merits and weaknesses. The normalising effect of including senior learners in standard classes, as well as enhanced opportunities for

inter-generational contact and mutual learning. This argument posits that learning should be directed and accessed by interest rather than by age, and that a blending of seniors, mature learners and younger students is not only desirable but natural. Research from the University of Nevada undertaken by Gunn and Parker (1987) suggests that a greater age mix on campus and in standard programmes has positive results for younger students and instructors. Older students bring a broader perspective to many classes, which enhances the learning experiences of students of all ages. For example, Gunn and Parker (1987) describe a class in U.S. history that was enhanced by the inclusion of students who lived through the American Depression years and served in World War II. They argue that programmes in foreign languages, music, drama, philosophy, political science were all enriched by the contributions of older students. It may be less straightforward to make similar arguments for science or technology-based subjects, which may be a weakness in the drive to integrate seniors into standard programmes. However, Gun and Parker's (1987) observation that in view of the growing elderly population, it is important that younger students gain increased knowledge relative to the capabilities and differing needs of older people and have an opportunity to interact with them is harder to dispute, although there may be alternative ways in which that interaction can take place.

Specialist, segregated programmes designed for seniors, but hosted at universities are a more common model (and these include the Francophone delivery of U3A programmes). As Manheimer (2005) argues, the majority of seniors seem to prefer learning experiences shared by and with their age peers. In the US, the proliferation of dedicated senior learning units (Learning in Retirement Institutes (LRI) are testament both to this desire and the favourable funding available for investment in such units at many universities. Standalone units are more likely to offer programmes that are no-accredited and often highly divergent from standard academic course content and may exhibit a fair degree of independence because they are not tied to credentialing guidelines and are far less likely to be censured for teaching controversial subjects. In 1986, Bass charted a typology of specialised educational options for older adults. Programme types include transitioning to retirement, personal enrichment, life planning, specialised offerings related to physical or neurocognitive therapy, coping with terminal health conditions, and career training to re-enter the labour market. Clearly, there may be benefits in offering courses that most reflect the desires and values of older learners as conceptualised by Tornstam (1994) and Manheimer, (2004). Standalone units are clearly also less likely to carry the same psychological baggage and barriers to participation as a lecture theatre full of young undergraduates and are therefore much less intimidating for learners who may not be comfortable with full integration into campus life.

However, the non-standard nature of dedicated senior programmes may create challenges in terms of management of quality. As Cámara and Eguizábal (2008) point out, the very existence of the university and the qualifications that it awards are justified

and legitimised by the education it imparts to its students, which is to say, the competences that they acquire (in Europe usually expressed as learning outcomes). These competencies constitute the core principal of the quality of the results and can be understood as an attempt to estimate the added value acquired by students during their time at university. Assessment in university programmes for older people clearly requires greater adaptation, given the non-accredited nature of the majority of senior-only programmes and the absence of end-of-course tests to measure acquired competencies. Difficulties in demonstrating outcomes beyond learner satisfaction have clear implications for legitimacy, and for political and financial support for senior learning as a component of university-based educational provision.

Discussion

Surprisingly little research has been undertaken where the elderly themselves are asked about learning and education. Withnall (2000) 'has suggested that a possible way forward would be to change the current emphasis from education to learning and to investigate what meaning older people actually ascribe to learning by locating it within a life course perspective. Whilst broadening conceptualisation of learning in a holistic sense might appeal to the researcher, it has arguably less appeal for university decision-makers, who are much more likely to be interested in the specific value of offering particular models of provision and keen to make cost/benefit judgments. So many questions face the university management team when considering opening campuses to senior learners: are remedial courses needed? What academic criteria are necessary for admission to standard programmes? Would the university offer courses specifically for older learners? Where would those be held and who would teach them? How could the institution better integrate older learners as part of the campus community? What is the interest of older learners in earning degrees? How could funding be secured to support both formal and informal learning?

Very few opportunities exist at present for dialogue between university decision-makers and older (potential) learners to create programmes that support seniors to discover their own meaning, identity, and purpose in the face of cultural messages about aging. (Fisher and Wolf, 2000). There is no universal aging and no monolithic elderly community. Rather, these diverse "cultures of aging" continue to multiply as circumstance of race, gender, income, sexual identity, geography, ethnicity, nationality, health, and religious or spiritual orientation figure into the mixture. Because provision of education for seniors is, by its nature, not explicitly linked to the market (i.e. not designed to ease the transition into relatively well-defined employment role) it is both freer and less easy to define or evaluate in terms of standard metrics. It is not learning driven by need, but by desire, which fits less easily within the cost/benefit modelling that legitimises public funding.

Názov: ZVYŠOVANIE KVALITY ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA
SENIOROV NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU

Autori: doc. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
PaedDr. Dana MALÁ, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
PhDr. Michal ČEREŠNÍK, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
PhDr. Viktor GATIAL, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Catherine OWEN, PhD.,
Adam SMITH Business School, University of Glasgow
doc. PaedDr. Marianna HUPKOVÁ, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
PhDr. Monika IVANČÍKOVÁ, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
doc. PaedDr. Ctibor HATÁR, PhD.,
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Recenzenti: doc. PhDr. Ľudmila NAGYOVÁ, CSc.
Ing. Erik SELECKÝ, PhD.

Rok vydania: 2014
Vydanie: prvé
Náklad: 250 kusov
Cover design: Mgr. Ľubomír ZABADAL, PhD.
Preklad: Mgr. Ľubica LACHKÁ (*kapitola 2*)
Jazyková korekcia: PaedDr. Anna ROSENBERGOVÁ
Technická úprava: Mgr. Branislav ZIMAN
Vydavateľ: UKF v Nitre
Tlač: EQUILIBRIA, s.r.o.

ISBN 978-80-558-0690-7
EAN 9788055806907