

UČIŤ NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU – UČIŤ SA VIESTĤ DIALÓG

PIROHOVÁ IVANA

Abstrakt

Autorka v príspevku poskytuje pohľad na učenie a učenie sa na Univerzite tretieho veku z pohľadu Knowlesovej teórie sebariadeného učenia, teórie dialogického vzdelávania J. Vella. Zvýrazňuje význam dialógu vo vzdelávaní, profesijné kompetencie vysokoškolského učiteľa/ky relevantné pre jeho/jej spôsobilosť učiť na Univerzite tretieho veku.

Abstract

In contribution author provides an insight into teaching and learning at the University of the Third Age from the perspective of Knowles' self-directed learning theory, Vella's theory of dialogue education. She highlights the importance of dialogue in education, professional competences of university teacher relevant to his / her ability to teach at the University of Third Age.

Kľúčové slová

Univerzita tretieho veku. Vzdelávacie potreby účastníkov vzdelávania UTV. Spôsobilosť sebariadeného učenia sa. Dialogické vzdelávanie. Spôsobilosť vysokoškolského učiteľa/ky učiť na UTV. Diagnostická, psychodidaktická a komunikačná kompetencia vysokoškolského učiteľa/ky.

Učenie na Univerzite tretieho veku¹ sa diametrálne odlišuje od učenia v dennej a externej forme vysokoškolského štúdia. Môžeme predpokladať, že väčšina vysokoškolských učiteľov/iek, ktorí/é učili, učia na UTV, bude súhlasiť s týmto konštatovaním. Keďže ide o záujmové vzdelávanie, tak indikátorom kvality vzdelávania je jeho pozitívne hodnotenie účastníkmi vzdelávania, ich záujem naďalej vzdelávať, učiť sa. Predpokladmi spokojnosti študujúcich je nielen zaujímavá ponuka študijných programov, ale aj prispôsobovanie obsahu vzdelávania vzdelávacím potrebám účastníkov vzdelávania, poznanie špecifik študujúcich na UTV, spôsobilosť vysokoškolských učiteľov/iek prispôbovať týmto špecifikám spôsob učenia.

Na UTV majú možnosť študovať dospelí už od 45² rokov. Teda, študujúcimi nie sú len ľudia v postproduktívnom veku, ale aj dospelí vo veku produktívnom. V ekonomicky vyspelých krajinách sveta, ako je napr. USA a Japonsko, sa od konca 20. storočia mení na trhu práce postavenie a zastúpenie dospelých v interview, dokonca vo vyššom veku. V druhej polovici 90 – tých rokov 20. storočia vyše 40 miliónov pracujúcich v USA bolo vo veku 44 až 85 rokov³, od roku 1990 bol to nárast až o 30 percent (Fullerton, 1999 in Moseley, Dessinger, 2007, s. 4). Osobitne populácia vo veku 44 až 54 rokov (mladí starší pracujúci –

1 Ďalej UTV.

2 Pozri *Študijný poriadok Univerzity tretieho veku Prešovskej univerzity v Prešove, Čl. 1. Organizácia štúdia*. Dostupné na <http://www.unipo.sk/9241>.

3 Pracujúci v tomto veku sú podľa J. L. Moseleya a J. C. Dessinger (2007) starší pracujúci (older workers). Uvedení autori ich kategorizujú podľa Neugartena (1936 in *Ibidem*, s. 8.) a Neikruga, Ronena a Glanza (1995 in *Ibidem*, s. 9) na: mladých starších pracujúcich od 44 do 54 rokov, stredne starších pracujúcich od 55 do 64 rokov, starých starších pracujúcich od 65 do 74 rokov, ešte starších starších pracujúcich od 74 do 84 rokov a najstarších starších pracujúcich nad 85 rokov. Všetci sú zároveň učiaci sa (learners).

učiaci sa) a vo veku 55 až 64 rokov (stredne starí starší pracujúci – učiaci sa) tvorí podľa Jamesa L. Moseleya a Joan C. Dessinger (Ibidem, s. 6) významný segment pracovnej sily USA. Môžeme predpokladať tento vývoj vekovej štruktúry pracovnej sily aj v Slovenskej republike, štátoch Európskej únie, a to napriek súčasnej hospodárskej kríze, nedostatku voľných pracovných miest, či možným prejavom ageizmu medzi zamestnávateľmi.

Skupiny študujúcich na UTV prevažne pozostávajú z ľudí v postproduktívnom veku, žien, ale tak ako sme to už uviedli, pribúda študujúcich nad 45 rokov. Môžu byť nezamestnaní, na invalidnom dôchodku, ale aj zamestnanci, podnikatelia. Čím sú skupiny učiacich sa heterogénnejšie, tým je náročnejšie učiť ich. Podľa Malcolma S. Knowlesa (1989 in Tennant, 2006, s. 9) by mal učiteľ dospelých poznať a rešpektovať nasledujúce poznatky o učení sa dospelých:

1. Dospelí potrebujú vedieť ešte pred započatím vzdelávania prečo sa niečo potrebujú učiť.
2. Majú psychologickú potrebu, aby iní jednali s nimi ako s osobami, ktoré sú spôsobilé riadiť samé seba.
3. Ich bohaté skúsenosti sú zdrojom učenia.
4. V dospelosti sú dospelí pripravení učiť sa, ak vzdelávanie súvisí so výkonom sociálnych rol.
5. Dospelí sú orientovaní v učení sa na riešenie problému.
6. Sú motivovaní k učeniu sa vnútornými faktormi.

Priemerný študent/ka UTV je teda osobnosť skúsená, je často odborníkom a odborníčkou (expertom a expertkou) v rôznych oblastiach. Navyše, osobnosť vnútorne motivovaná k učeniu sa, či už stimulom je únik pred osamelosťou, stereotypom každodenného života, potreba byť akceptovaný/ná alebo doplniť, rozšíriť si vedomosti, študovať to, čo nemal/la možnosť v mladšom veku, dokonca získať vedomosti, prípadné kontakty, ktoré by mohli nezamestnaným študentom v produktívnom veku zamestnať sa.

Sú to osobnosti, ktoré sú schopné identifikovať svoje vzdelávacie potreby, sú schopné sebariadeného učenia sa. Predpokladom ich spokojnosti so štúdiom na UTV môže byť rešpektovanie ich očakávaní, potrieb ešte pred začiatkom vzdelávania. Súčasťou analýzy a identifikácie vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávania podľa Jane Vella (2002), autorky 12 princípov dialogického vzdelávania⁴, je možnosť vyjadrenia sa účastníkov vzdelávania ku obsahu vzdelávania ešte pred začiatkom vzdelávania.

4 Vyberáme len niektoré z nich, relevantné v záujmovom vzdelávaní, vzhľadom ku špecifikám študujúcich na UTV.

Pri príprave na výučbu je vysokoškolský učiteľ/ka odkázaný/á sám/a na vlastný úsudok a schopnosť vybrať do troch hodín základné a zaujímavé informácie z teórie a predmetnej oblasti vedy, vednej disciplíny, ktorú inak minimálne učí v dennej forme vysokoškolského štúdia jeden semester. Možnosť vedieť ešte pred vzdelávaním, na akú tému sa na poslednej hodine výučby zamerať, by pomohla na jednej strane učiteľom v ich príprave na výučbu, na strane druhej by to bol prejav akceptácie účastníkov vzdelávania rešpektovaním ich záujmov, potrieb, čo je prvým krokom k ich spokojnosti so štúdiom.

Podobne ako recipročné aktívne počúvanie v konverzácii, tak aj dialóg medzi vysokoškolským/kou učiteľom/kou a účastníkmi vzdelávania je predpokladom vybudovania dôvery. Tá zasa uplatňovania *princípu bezpečnosti: vytvorenia bezpečného kontextu, prostredia a procesu pre učenie*. Podľa J. Vella (2002, s.4) bezpečnosť neznamená vyhnúť sa novým koncepciám, vedomostiam. Princíp bezpečnosti znamená byť vedený rukou vzdelávateľa počas plánovania, analýzy vzdelávacích potrieb, až po prvý moment kurzu. To vyvoláva dôveru v kompetenciu vzdelávateľa, umožňuje účastníkom vzdelávania cítiť sa dobre, bezpečne. Uskutočniteľnosť a relevantnosť cieľov vzdelávania podmieňuje pocit istoty. Preto je dôležité, aby ciele vychádzali zo vzdelávacích potrieb a hodnotenia zdrojov účastníkov vzdelávania. Bezpečnosť je podmienená rešpektovaním ďalších princípov. Konkrétne, *princípom zdravých vzťahov a princípom jasného vymedzenia rolí*. Dobré vzťahy pre učenie sa obsahujú rešpekt, bezpečnosť, otvorenú komunikáciu, počúvanie a pokoru. Vysokoškolskí učitelia by mali byť opatrní pri prejavovaní podpory, rešpektu a aktívneho počúvania. Ak prejavujú nedostatok rešpektu, podpory učiacim sa, tak celá skupina môže pochybovať o vzťahoch a manifestovať to obavami a nespokojnosťou (Ibidem, s. 11). S tým súvisí aj uvedený *princíp jasnosti vymedzenia rolí*. Rola učiteľa nie je autoritatívna, ale partnerská, a to podmieňuje zdravé, partnerské vzťahy.

Učiť na UTV nie je pre vysokoškolských učiteľov finančne lukratívne, nesúvisí s ich kariérnym rastom. Môžeme teda predpokladať, že učiť ostávajú spravidla tí/tie, pre ktorých/ré je učenie osobností, prevažne v postproduktívnom veku výzvou, ktorým je vlastná kultúra vzdelávania komunikátor (Leirman, 1996, Leirman in Machalová, Prusáková, 2004).

Podľa W. Leirmana (in Machalová, Prusáková, 2004, s. 34) „kultúra je symbióza troch vzájomne prepojených skutočností; vízia ľudstva a spoločnosti, zdieľaná identita a kolektívna skúsenosť, spoločne sa premietajúca do pedagogického konania.“

Kultúra vzdelávania (učenia) vychádza z poňatia človeka *homo dialogalis*, vízie komunikatívneho života a sveta. Vzdelávanie smeruje ku stimulácii komunikatívnosti jednotlivca, rozvíjaniu komunity účastníkov aktívnych v dialógu voľným učením sa

skúsenosťou, dialogicko - rastovo orientovanou stratégiou. Vzdelávateľ je facilitátorom, účastník/čka vzdelávania je rešpektovaným/nou expertom/kou, partnerom/kou (Ibidem, s. 46).

Spôsobilosť viesť dialóg s účastníkmi vzdelávania je podľa nášho názoru determinovaná predovšetkým diagnostickou, psychodidaktickou a komunikačnou kompetenciou vysokoškolského/ej učiteľa/ky.

Predpokladom spôsobilosti prijímať spätnú väzbu, kontrolovať, regulovať edukačný proces je diagnostická kompetencia vysokoškolského/ej učiteľa/ky, ktorá konkrétne napomáha:

- správnej orientácii učiteľa/ky vo vzdelávacích situáciách, ktoré môže pozitívnym spôsobom ovplyvňovať, zároveň zasahovať, meniť podmienky a postupy vzdelávania,
- realizovať individuálny prístup,
- umožňuje i plánovanie vzdelávania práce, stanovovanie perspektív a cieľov,
- rozpoznávanie ťažkostí pri učení sa a identifikovaní ich príčin,
- aktivizovaní a motivovaní účastníkov k učeniu sa,
- skvalitňovaní učebných činností vysokoškolského učiteľa.

Po všeobecnom trojročnom základe je možné na UTV pokračovať ďalej v dvojročnom štúdiu. V tomto špecializovanom štúdiu sú spravidla menšie vzdelávacie skupiny, v ktorých môže učiteľ/ka na začiatku vzdelávania zisťovať obavy, očakávania, úroveň vedomostí učiacich sa. Prispôbovať spôsob komunikácie, tempo, metodiku učenia študujúcim. Čo nie je možné bez kompetencie komunikačnej a psychodidaktickej. Recipročne, spôsobilosť klásť otázky, aktívne počúvať, vyjadrovať sa jasne, výstižne, uvedomovať si význam neverbálnej komunikácie je predpokladom samotnej kompetencie diagnostickej.

Podľa V. Spilkovej (1996 in Průcha 1997, s. 217) je psychodidaktická kompetencia učiteľa spôsobilosť vytvárať priaznivé podmienky pre učenie sa: motivovať k poznávaniu, aktivizovať myslenie, vytvárať priaznivú sociálnu a pracovnú klímu, riadiť procesy učenia sa – individualizovať ich z hľadiska času, tempa, hĺbky, miery pomoci, interpretovať odovzďávané obsahy vzhľadom k vývinovým obdobiam a individuálnym zvláštnostiam učiacich sa. Podľa H. Löweho (1977) už v období intervia potrebuje v priemere dospelý 10 až 15 percent viac času na spracovanie informácií ako 20 – ročný/á a už v období adultia má záujem a skôr si zapamätá informácie súvisiace s jeho/jej osobným a profesijným životom. To znamená pre vzdelávateľa učiť pomalším tempom, zreteľne artikulovať, používať príklady z praxe, dávať možnosť účastníkom vzdelávania vyjadriť svoje názory, podeliť sa s vlastnými skúsenosťami. Konkrétne, aj počas prednášky je možné klásť otázky, odpovedať na otázky účastníkov

vzdelávania, podnecovať diskusiu, meniť tempo verbálneho prejavu.

Nepochybne, spôsobilosť vysokoškolského/ej učiteľa/ky učiť na UTV sa rozvíja praxou, učením v externej forme vysokoškolského štúdia, lektorovaním v ďalšom vzdelávaní. V prvom rade však musí byť učiteľ Univerzity tretieho veku odborníkom v určitom vednom odbore, expertom.

Text je výstupom grantovej úlohy VEGA č. 1/0326/09 *Celoživotné vzdelávanie a učenie sa na Prešovskej univerzite v kontexte kreovania spoločnosti založenej na vedomostiach*.

Literatúra

- LEIRMAN, Walter. 1996. *Čtyři kultury ve vzdělávání: expert, inženýr, prorok, komunikátor*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 157 s. ISBN 80-7184-168-4.
- LEIRMAN, Walter. 2004. Od štyroch kultúr vzdelávania k piatim kultúram učenia: celoživotný aspekt. In MACHALOVÁ, Mária, PRUSÁKOVÁ, Viera. (eds.) 2004. *Získavanie nových cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých : zborník z konferencie Získavanie nových cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých. Bratislava 5. - 6. apríla 2001*. Bratislava : Gerlach Print, spol. s. r. o., s. 34 – 67, ISBN 80-89142-04-4.
- LÖWE, Hans. 1977. *Úvod do psychologie učení dospělých*. 1. vyd. Praha : SPN, 325 s.
- MOSELEY, James, J., DESSINGER, Conway, Joan. 2007. *Older Workers and Learners. Maximizing the Performance of an Aging Workforce*. San Francisco : John Wiley & Sons Inc. 390 s. ISBN – 13: 978 – 0- 7879 – 8117 – 4.
- PIROHOVÁ, Ivana, SEMEŠIOVÁ – ŠOLTISOVÁ, Martina. 2007. Cieľové skupiny vo vzdelávaní dospelých – vzdelávanie seniorov. In HORBOWSKI, Adam, POTOCZNI, Jerzi (eds.) 2007. *Edukacja i animacja społeczno-kulturalna dorosłych (diagnoza – potrzeby – prognozy) : zborník*. Rzeszów : Uniwersytet Rzeszowski, s. 167 – 174, ISBN 978-83-7338-300-5.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 496 s. ISBN 80-7178-170-3.
- TENNANT, Mark. 2006. *Psychology and Adult Learning*. Third edition. Abingdon : Routledge, 166 s. ISBN 0-415 – 37334 – 4.
- VÁVROVÁ, Soňa. (ed.) 2009. *Kontext transformace pobytových sociálních služeb*. Zlín : Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati. ISBN 978 -80 – 7318 – 869-6.
- VELLA, Jane. 2002. *Learning to Listen, Learning to Teach. The Power of Dialogue in Educating Adults*. Revised Edition. San Francisco : Jossey-Bass, 263 s. ISBN 0-7879-5967-7.

Adresa autorky

PhDr. Ivana Pirohová, PhD.
Katedra andragogiky
Inštitút edukológie a sociálnej práce
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17 novembra č. 1
080 78 Prešov
Slovenská republika
E-mail: ivapir@unipo.sk