

## SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK AKO JEDNA Z EFEKTÍVNYCH FORIEM EDUKÁCIE SENIOROV

MARIANNA HUPKOVÁ – MONIKA ZIMERMANOVÁ

**Abstrakt:** *Minulosť, ktorá prezentovala dospelého človeka ako jedinca, ktorý nie je vychovávateľný a vzdelávateľný, je dávno úspešne prekonaná. Tento fakt jednoznačne potvrdzujú univerzity tretieho veku a v rámci nich úspešní (seba)vzdelávajúci sa seniori. Edukácia v rámci formálneho, neformálne, ale aj informálneho vzdelávania má svoje rôznorodé špecifiká. Sociálno-psychologický výcvik môžeme v rámci vzdelávania seniorov považovať za jednu z efektívnych foriem a možností edukácie seniorov.*

**Kľúčové slová:** *Univerzity tretieho veku. Edukácia. Špecifiká edukácie. Sociálno-psychologický výcvik.*

**Abstract:** *In recent memory was adult human being present like an individual, who can't be educated. Now we have a quantity Universities of the Third Age and graduated students of these Universities hereby certify that this fact is no more actual. Education process formal, no formal or informal has miscellaneous specific. Social-psychological training can be considered like one of the most effective forms of senior's education.*

**Keywords:** *Third-Age University. Education. Specifics of education. Social-psychological training.*

### Úvod

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 sebvzdelávania i sebvýchovy. 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. očakávaní dospelého. Zároveň by ich štruktúra mala byť v súlade z hlavnými zásadami vzdelávania dospelých, spolu s rešpektovaním špecifickosti osobnosti dospelého či seniora, vrátane splňovania ich špecifických edukačných potrieb. Edukácia dospelých či seniorov nabera 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).

### **1. Edukácia seniorov a jej možnosti**

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; Profesionálne 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). 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, 2006, s. 61). Záujem o edukáciu či už dospelých, alebo seniorov v súčasnosti vzrastá a má tendencie rozširovať sa v zmysle celoživotného vzdelávania. Pohnútky pre vzdelávanie ľudí v produktívnom či postproduktívnom veku môžu byť rôznorodé, dôležité je uvedomiť si svoje možnosti, potreby, záujmy, aspirácie i špecifiká. Medzi faktory napomáhajúce edukácii podľa Magurovej a Majerníkovej (2009, s. 49) patria: kompliance – ochota, poddajnosť, túžba

po poznaní, ako aj priama účasť na osvojení si vedomostí, 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 – ako významná časť edukácie. Opakovanie pojmov, faktov a i. Logickosť – učebný materiál musí byť logický zostavený, rešpektujúci zásadu od jednoduchšieho k zložitejšiemu. Optimálne prostredie – zabezpečenie pokoja, pohody a vhodného osvetlenia či iných pomôcok. Akúsi 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 pre rôznorodé exogénne či endogénne vplyvy obmedzene až pesimisticky. Edukácia v rámci možností každého človeka umožňuje efektívne vyplňanie voľného času, ktorým seniory 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. Vzdelávanie, v ktorom sú účastníci rôznej vekovej kategórie, s rôznym zdravotným stavom či osobnosťou, musí byť predvídavosť na prvom mieste pre zamedzenie 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. Pri edukácii seniorov (ale aj v rámci vzdelávania detí, mládeže či dospelých) je nesmierne dôležité vnímať jednotlivé špecifiká.

### 1.1 Špecifiká edukácie seniorov

Vzdeláateľnosť seniorov závisí od **vnútorných (endogénnych) podmienok** – t. j. od kognitívnych funkcií, motivácie, umenia učiť sa, zdravotného stavu, doterajšej úrovne vedomostí a i. Vnútorné podmienky vzdeláateľnosti 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 Prusákovvej (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.** Prispôbiť 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.** Myslime 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 ich odnaučíme chybám 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 ponížujúce, ak si ich senior neželá).
2. Dôsledne sa vyhýbame infantilizácií 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 prispôbíme. **7.** Pre uľahčenie komunikácie sa zdržiavame v zornom poli seniora, rozprávame zrozumiteľne a udržiavame s ním očný kontakt, pri pochybnostiach overujeme správne používanie kompenzačných pomôcok. **8.** Bez overenia nedoslychavosti 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 (sociálno-psychologický výcvik).

## **2. Sociálno-psychologický výcvik ako jedna z foriem edukácie seniorov**

Sociálne spôsobilosti a sociálne správanie jednotlivcov nadobúda v priebehu ontogenézy postupne. Kvalita sociálnych spôsobilostí a sociálnej kompetencie jednotlivca je do značnej miery determinovaná kultúrou, v ktorej človek žije, sociálnou skupinou, do ktorej patrí. Keďže dieťa sa učí napodobňovaním ostatných, pri výchove najmä rodičia, učitelia v škole, ale i spolužiaci a príbuzní, ktorých správanie dieťa pozoruje, poskytujú dôležité modely a vzory, na základe ktorých si dieťa vytvára vlastné spôsoby správania. Ďalšou významnou zložkou učenia je okrem napodobňovania i súhrn pokynov, inštrukcií, ako sa správať v určitých sociálnych situáciách. Za správne spôsoby správania je dieťa povzbudzované a odmeňované a nesprávne správanie sa karhá, prípadne trestá. Postupne s vekom dieťaťa, nadobúda roz-

poznávaciu schopnosť pre lepšie odhadovanie situácie, naučí sa byť citlivé k iným ľuďom, skúma možné riešenia situácií a dokáže sa rozhodnúť pre to riešenie, ktoré sa zdá byť pre neho tým najvhodnejším. Na druhej strane reakcia, ktorú dostane od okolia, mu poskytuje spätnú informáciu o správnosti a presnosti, s akou si danú situáciu vysvetlilo, či bola jeho reakcia adekvátne. Ide o nepretržitý proces, ktorý môže pokračovať nielen do dospelosti, ale i v období dospelosti a staroby. Tento proces, v ktorom si jednotlivec osvojuje rôzne formy spoločenského správania, môže byť zámerný, alebo môže prebiehať živelne. Ak ide o zámernú aktivitu, hovoríme o (aktívnom) sociálnom učení (Hotár, Paška, Perhács a kol., 2000). Podľa Zelinu (2007) sociálne učenie predstavuje súbor metód, techník a prostriedkov, pomocou ktorých sa jednotlivec stáva súčasťou society. Prostredníctvom sociálneho učenia možno iniciovať zmeny nielen v oblasti interpersonálnej, ale aj zmeny v osobnosti. Osobnostné zmeny sú chápané v tomto kontexte nie izolovane, ale v rámci celej psychiky jednotlivca, jej dynamiky i štruktúry (Vymětal, in: Popelková, Začková, 2009). V užšom slova zmysle pod osobnostnou zmenou možno rozumieť posun jednotlivca smerom k osobnostnej zrelosti (rastu), porozumeniu, k sebe, k efektívnemu fungovaniu a spokojnosti vo vzťahoch i v sebe samom (Popelková, Začková, 2009). Aktívne sociálne učenie tiež možno chápať ako program (teóriu i metodiku) pre cieľavedomé, zámerné a systematické rozvíjanie sociálnych spôsobilostí a zvyšovanie sociálnej kompetencie. Ako uvádza Perhács (2010) jadro aktívneho sociálneho učenia spočíva v skupinovom riešení problémov, pričom dochádza k pôsobeniu členov na správanie jednotlivca a na formovanie jeho postojov. V súlade so všeobecnými pravidlami a zákonitosťami (aktívneho) sociálneho učenia sa vytvárajú špecifické intervenčné, rozvíjajúce a stimulačné postupy, medzi ktoré patria i výchovné programy na rozvíjanie a modifikáciu sociálnej kompetencie. Predmetné výchovné programy nachádzajú opodstatnenie svoje uplatnenie nielen v (re)edukácii detí, mládeže a dospelých, ale aj v rámci celoživotného záujmového vzdelávania seniorov. Starší účastníci vzdelávacích programov a rôznych ďalších aktivít univerzít tretieho veku i iných inštitúcií (napr. Akadémia vzdelávania, Kluby dôchodcov/Denné centrá, Letné univerzitné kurzy pre seniorov a i.) tak tvoria dôležitú skupinu, ktorá môže predchádzať negatívnemu vplyvu psycho-sociálnych problémov v staršom veku.

## 2.1 Terminologické otázky a koncepcné východiská sociálno-psychologického výcviku seniorov

**Výcvik (tréning)** reprezentuje sústavné a odborne vedené cvičenie alebo školenie pre získanie nejakej spôsobilosti alebo pre zdokonalenie sa v nej (Baštecká a kol., 2003, in: Popelková, Zatková, 2009). **Sociálno-psychologický výcvik (tréning)** nesleduje rozvoj motorických zručností (technických, pohybových alebo umeleckých), ktoré si vyžaduje pracovná činnosť (napr. písanie na počítači) alebo športová činnosť (napr. plávanie) a nejde ani o intelektuálny tréning, resp. intelektuálny nácvik v zmysle rozvíjania poznávacích procesov, ale o nácvik a zdokonalenie sociálnych spôsobilostí, ktorý vyžaduje zložitú integráciu pochopenia, resp. náhľadu (myslenie), prežívania (emócie), nových postojov (voľba) a konania (vyjadrenie). **Výcvikový program realizovaný formou sociálno-psychologického výcviku seniorov** chápeme ako základnú súčasť širšieho komplexu edukatívnych aktivít (výchova – vzdelávanie - výcvik). Ide o praktickú činnosť, ktorá cielene podporuje proces kognitívneho i sociálneho učenia založený na osobnej interpersonálnej skúsenosti a sprievodnom emocionálnom zážitku. Spočíva predovšetkým na cieľavedomom a organizovanom rozvíjaní prvkov sociálneho správania (sociálnych spôsobilostí) a zvyšovaní sociálnej kompetencie účastníkov vedúcej k rozšíreniu a posilneniu profesijných spôsobilostí. Jeho cieľom je programovo rozvíjať osobné kapacity a individuálny potenciál účastníkov, ich sociálne i profesijné spôsobilosti a kompetencie v oblasti interpersonálnej percepcie, senzitivity, emočného sebvýjadrenia, verbálnej a neverbálnej komunikácie, kooperácie, asertivity, efektívneho riešenia konfliktov, autoregulácie správania, zodpovednosti atď. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s viacerými variantmi výcvikových programov s rôznym zameraním a s rôznymi názvami, napr. sociálno-psychologický výcvik, psychosociálny výcvik, sociálno-psychologický tréning, sociálny tréning či rôzne typy výcvikových programov zameraných na rozvoj špecifických oblastí – napr. na oblasť sebaopoznania, komunikačných spôsobilostí, riešenie konfliktných situácií, zvládania záťažových situácií atď. Predmetné výcvikové programy stimulujú rozvíjanie intra a interpersonálnych kvalít účastníkov a vedú k prehĺbeniu sebaopoznania, k zvýšeniu ich individuálnej i profesionálnej kompetencie. Skúsenosti z praxe i výskum ukazujú, že výcvikový program zameraný na rozvíjanie sociálnych spôsobilostí a kultiváciu sociálnej kompetencie prebieha najlepšie vo výcvikovej skupine. **Výcvik**



**ková skupina** „je skupina zameraná na to, aby sa jej členovia analýzou toho, čo sa v nej udialo („tu a teraz“), prepracovali k takým zmenám sociálneho správania, ktoré by im umožnilo, aby boli v sociálnych situáciách úspešnejší.“ (Herموchová, 1988, s. 20). V priebehu výcviku môžu členovia skupiny pochopiť vzťah medzi svojím správaním a problémami, ktoré má v interpersonálnych vzťahoch a v kontaktoch s inými ľuďmi. Význam výcvikovej skupiny spočíva v tom, že v nej jednotlivec získava náhľad svojho sociálneho pôsobenia, resp. dozvedá sa, ako jeho správanie pôsobí na iných ľuďoch. Dôležitú úlohu vo výcvikovej práci zohráva *veľkosť skupiny*. Pre rozvíjanie sociálnych spôsobilostí je optimálna skupina, ktorá má do 15 členov. Menší počet členov môže priniesť intenzívnejšiu prácu pre jednotlivca, ale 3- až 5-členné skupiny sú už na hranici, keď môžeme hovoriť o výcviku. Väčšie skupiny, ktoré majú okolo 20 členov, predpokladajú striedanie práce celej skupiny a podskupín, prípadne rôzne ustanovených pracovných tímov, pričom je ale nutná účasť a spolupráca viacerých trénerov. Z časového aspektu môže výcvikový program prebiehať ako intenzívne týždňové, prípadne aj víkendové stretnutia. Ďalším variantom sú stretnutia jeden až dvakrát do týždňa, prípadne aj do mesiaca s určitou časovou dotáciou (najčastejšie 180 minút na jedno stretnutie). Podľa Herموchovej (1988) pokiaľ stretnutia rozdelené do dlhších časových úsekov sú vhodnejšie z hľadiska experimentovania so správaním v reálnom prostredí na analýzu, skúšanie a konzultácie o úspešnosti nových foriem správania vo výcvikovej skupine, intenzívny výcvik vedie k väčšiemu uvoľneniu a výraznejším zmenám. Na druhej strane je obtiažnejší návrat do pracovného a reálneho života. Podľa Komárkovej, Slaměníka, Výrosta a kol. (2001) výcvikové programy v dĺžke 8 – 12 hodín možno považovať iba za „ochutnávku“ spôsobu rozvíjania sociálnych spôsobilostí. Prebiehajú obyčajne jednorázovo alebo v dvoch kratších stretnutiach a ich cieľom je motivovať účastníkov k podobnej práci na seba samých, resp. k „ukážke“ ich užitočnosti i účinnosti. Podľa autorov iba pri výcvikoch, ktoré trvajú viacej ako 30 hodín, možno uvažovať o efektoch rozvoja príslušných spôsobilostí. V súčasnosti programy založené na funkcionálnom rozvíjaní prvkov sociálneho správania zameriavajú svoje stratégie pôsobenia s cieľom zmeny v troch najvýznamnejších oblastiach osobnosti: a.) **schopnosti – intelekt a myslenie** – kognitívny prístup, b.) **emócie, city a prežívanie** – experienciálny prístup, c.) **správanie** – behaviorálny prístup. Aplikované formy predmetného výcviku, resp.

výcviku zameraného na rozvoj sociálnych spôsobilostí a zvyšovanie sociálnej kompetencie možno z hľadiska rozdielneho spôsobu vedenia skupiny a miery štruktúrovanosti rozdeliť na dva základné typy – *klasický, štruktúrovaný typ výcviku* (do popredia vystupuje rola vedúceho ako riadiaceho vođu, ktorý vedie skupinu a štruktúruje aktivity) a *nedirektívny, neštruktúrovaný typ výcviku* (vedúci skupiny vystupuje ako facilitátor, bez direktívneho vedenia, s prvkami PCA (Person Centered Approach) – „na človeka zameraného prístupu“). **Klasický, štruktúrovaný typ výcviku** „je založený na osobnej prežitej skúsenosti, ale zároveň je prepojený i s relevantnými teoretickými poznatkami vychádzajúcimi z teórií aktívneho sociálneho učenia s klasickou pozíciou vedúceho výcviku, ktorý pripravuje, štruktúruje a prispôbuje jednotlivé aktivity.“ (Začková, 2003, s. 8). Podľa Hermochovej (1988) má proces klasického typu výcviku tri stupne: 1. *Jednotlivci, ktorí sa snažia učiť novým formám správania, vstupujú do sociálne bezpečnej situácie, uvoľnia sa a to im umožní, aby sa správali inak, ako boli zvyknutí.* 2. *V psychicky uvoľnenom stave skúmajú a skúšajú nové formy správania.* 3. *Pred návratom do reálneho prostredia sa rozhodujú pre najefektívnejšie formy správania a tie sa snažia v skupine natréňovať.* Celkový priebeh klasického typu výcviku má zvyčajne nasledovnú štruktúru: *oboznámenie účastníkov s cieľmi a metódami výcviku, spoločná tvorba skupinových pravidiel, zoznámenie sa, uvoľnenie a vytvorenie požadovanej atmosféry v skupine, nácvik nových foriem správania, následný rozbor a interpretácia skupinového diania i prežívania účastníkmi výcviku, rozhodovanie sa v rámci výcvikovej skupiny pre najefektívnejšie a najvhodnejšie formy správania a ich integrácia do reálneho života jednotlivca, vlastná progresívna autoregulácia jednotlivých členov výcvikovej skupiny, ich odpútavanie sa a osamostatňovanie.* Obsahovú stránku jednotlivých skupinových stretnutí možno opísať na základe rozdelenia jednotlivých stupňov, ktorými prechádza skupina v čase výcvikovej práce: *od štádia rozohrievania skupiny* (príchod, rozohrievanie, orientácia) – členovia sa orientujú v novej situácii, snažia sa získať istotu v nových podmienkach, zorientovať sa vo vzťahu k sebe i iným, *cez štádium produktivity skupiny* (do popredia vystupuje efektívna práca skupiny na skupinových cieľoch a každý účastník pracuje na svojich osobných cieľoch; skupina je kompaktnější a do popredia vystupujú jednotlivé techniky na rozvoj jednotlivých sociálnych spôsobilostí), až po *štádium rozpúšťania skupiny* (členovia skupiny si spoločne dopracujú

námety, zhodnocuje sa priebeh stretnutí a menia sa skupinové väzby). Dôraz sa kladie na transfer získaných skúseností v modelových situáciách do praxe (Začková, 2003). **Neštruktúrovaný výcvikový program** sa charakterizuje ako výcvik bez direktívneho vedenia, dodržiavajúci princípy PCA (Person Centered Approach) – na človeka zameraného prístupu, ktorého autorom je Rogers. Neštruktúrovanosť prístupu tu však neznamená chaos, dezintegráciu či anarchiu, ale v slobodnom a akceptujúcom prostredí sa po úvodnej neistote a obavách spontánne začína rodíť štruktúra prirodzená pre danú skupinu a potreby jej členov. Ide o prirodzený proces, ktorý je vzhľadom na jedinečnosť prežívania a individuálne rozdiely medzi ľuďmi v každej skupine iný (Začková, 2003). Rogersov na človeka zameraný prístup si kladie za cieľ komplexný rozvoj osobnosti, osobnostný rast v smere sebaaktualizácie jednotlivca (Sollárová, 2003). Skupina je väčšinou malá (od 8 do 18 členov), relatívne *neštruktúrovaná* a sleduje svoje vlastné ciele a smery. Zázitok obsahuje často istý kognitívny obsahový materiál, ktorý sa skupine predkladá. Primárnou úlohou vedúceho skupiny je facilitovať vyjadrovanie pocitov a myšlienok členov skupiny. Vedúci sa spolu s členmi skupiny zameriavajú na dynamiku bezprostredne prebiehajúcich interakcií (Rogers, 1997). Aj keď výcvik prebieha bez štruktúrovania jednotlivých aktivít vedúcimi, obsahovo je naplnený spontánnymi osobnými výpoveďami jednotlivých účastníkov bez časového ohraňovania (Začková, 2003). Ako uvádza Rogers (1997), v prípade, že má skupina neštruktúrovaný charakter, hlavným problémom účastníkov býva, ako spolu využijú čas (či už je to 18 hodín počas víkendu alebo 40 hodín počas celého týždňa). Neštruktúrovanosť skupiny môže spočiatku vyvolávať zdesenie, úzkosť či podráždenosť, avšak postupným uvedením si hlavného cieľa, ktorým je pre každého účastníka dostať sa do kontaktu s inými i so sebou samým, dochádza k objavovaniu vlastných pocitov a postojov k ostatným členom i k sebe samým. Začína sa budovať pravá komunikácia a atmosféra dôvery, srdečnosti a vzájomnej náklonnosti. V takejto skupine zvykne človek lepšie poznať sám seba i ostatných, oveľa viac ako v bežných sociálnych situáciách a pracovných vzťahoch, a v dôsledku toho si vytvorí primeranejšie vzťahy najskôr priamo v skupine a neskôr i v každodennom živote. V posledných rokoch sa čoraz badaťnejšie uplatňuje prepájanie odborov profesionálnej pomoci človeku i teórií s cieľom hľadania účinnejších spôsobov intervencie. Prepájanie vychádza z poznávania a nachádzania spoločných znakov i postu-

pov. Jedným z prístupov, ktorý vytvára podmienky k účinnému prepájaniu, je eklekticismus (integrácia – kombinované využívanie rôznych metód s cieľom účinnej pomoci klientovi). Eklektický prístup vo výcvikovej práci sa snaží preberať účinné postupy z rôznych smerov a škôl (Popelková, Začková, 2009). Spoločným cieľom rôznych výcvikových programov je optimalizácia a rozvoj osobnosti a sociálnych spôsobilostí v oblasti sociálnej percepcie, sociálnej komunikácie, sociálnej interakcie, empatie, zvládanie interpersonálnych konfliktov, asertívne správanie, rozvíjanie tvorivosti, zvládanie záťažových situácií či duševnej hygieny a iných zložiek sociálnej kompetencie.

## **2.2 Sociálno-psychologický výcvik vo výučbe Univerzity tretieho veku (UTV)**

Ako sme už uviedli, záujem o edukáciu seniorov v súčasnosti vzrastá a má tendencie rozširovať sa v zmysle celoživotného vzdelávania. Dôkazom toho je aj záujem seniorov o štúdium na **Univerzitách tretieho veku**, ktoré nesporne predstavujú jednu z progresívnych foriem celoživotného vzdelávania, zameraných špecificky na cieľovú skupinu starších ľudí. Prvú takúto univerzitu založil v roku 1973 Pier Vellas vo Francúzsku v Toulouse. Idea sa veľmi rýchlo rozšírila vo viacerých Európskych krajinách a už v roku 1975 vznikla Medzinárodná asociácia univerzít tretieho veku (AIUTA – Association Internationale des Universités du Troisième Age). Hnutie univerzít tretieho veku (UTV) vychádza zo základnej premisy zabezpečiť starším ľuďom právo na vzdelanie a účasť na kultúrnom živote prostredníctvom takto zameranej školskej politiky (Čornaničová, 1995). Na Slovensku vznikla prvá univerzita tretieho veku 15. októbra 1990 v aule Univerzity Komenského v Bratislave podľa vzoru francúzskych a iných svetových seniorských univerzít. Postupne sa k tejto myšlienke pripojili aj ďalšie univerzity a otvorili sa UTV v Martine, Nitre, Banskej Bystrici. Z iniciatívy univerzít a vysokých škôl v Slovenskej republike bola na ustanovujúcej konferencii konanej dňa 1. decembra 1994 na Technickej univerzite v Košiciach založená Asociácia univerzít tretieho veku (ASUTV). V ostatnom období viaceré vysoké školy a univerzity vzali na seba úlohu sociálno-politickej povahy voči osobám tretieho veku a organizovaním univerzity tretieho veku pri svojich fakultách umožňujú týmto jednotlivcom kvalitné využívanie ich času, ako aj možnosť naďalej hrať aktívnu úlohu v prospech spoločnosti i seba samého. Univerzita poskytuje seniorom možnosť sebarealizácie a nového životného naplnenia, vedie ich k aktivizovaniu tvorivých schopností a súbežne posilňuje

sociálne väzby, podporuje integráciu starších ľudí do spoločnosti (Hrapková, 2011). Aj Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre v rámci celoživotného záujmového vzdelávania občanov organizuje pre absolventov vysokých a stredných škôl záujmové vzdelávanie dospelých a seniorov v rámci Univerzity tretieho veku. Vzdelávanie je určené občanom, ktorí dosiahli minimálnu vekovú hranicu 45 rokov a majú záujem si rozšíriť, prehĺbiť či doplniť oblasť poznania či praktických zručností. V akademickom roku 2010/2011 sme v rámci UTV pri UKF v Nitre (Študijný odbor: – Psychológia tretieho veku – 2. ročník) aplikovali s určitými modifikáciami (vzhľadom na individuálne špecifiká a potreby účastníkov) model výcvikového programu vychádzajúci z kognitívno-behaviorálneho prístupu. Výcvikový program sa realizoval v letnom semestri formou „Sociálno-psychologického výcviku“ (SPV) a prebiehal jedenkrát do týždňa s časovou dotáciou 120 minút na jedno stretnutie. Celková časová dotácia výcvikového programu bola 14 hodín. Jednotlivé skupinové stretnutia boli zamerané tematicky s nasledovným okruhom tém: 1. *Ciele, pravidlá a podmienky SPV.* 2. *Interpersonálna percepcia, sebareflexia, sebaakceptácia.* 3. *Emočné sebaujadrnenie.* 4. *Interpersonálna komunikácia, spätná väzba a jej pravidlá.* 5. *Zvládnutie záťažových situácií.* 6. *Výcvik tvorivosti.* 7. *Záverčná sebareflexia, zápočet.* Predmetný model sociálneho výcviku vychádzajúci z kognitívno-behaviorálneho prístupu spočíva na dvoch centrálnych princípoch: *naše kognície majú kontrolovaný vplyv na naše emócie a správanie; ako konáme alebo ako sa správame, môže silno ovplyvniť naše myšlienkové vzorce a emócie.* Žiaducu zmenu v správaní a konaní možno dosiahnuť zmenou v myslení. Kognitívno-behaviorálny prístup vychádza z teórie, že príčinou psychických ťažkostí sú chybné spôsoby myslenia a správania, ktoré sú naučené a udržiavané vonkajšími i vnútornými faktormi. Jednotlivec sa môže tieto chybné spôsoby správania odnaučiť či preučiť, alebo sa môže naučiť novým, vhodnejším spôsobom správania, ktoré mu umožnia účinnejšie sa adaptovať a riešiť svoje problémy. V priebehu niekoľkých desaťročí vznikol celý rad behaviorálnych (napr. *metódy na vytvorenie nového správania, metódy k zmene existujúceho správania – operačné podmieňovanie* a i.), ako aj kognitívnych (napr. *kognitívna reštrukturalizácia, sebainstruktáž* a i.) metód, ktoré majú široké uplatnenie nielen v rámci terapeutického prístupu v liečbe psychických porúch, ale niektoré z nich aj v rámci tréningu sociálnych spôsobilostí a rozvíjania sociálnej kompetencie u bežnej populácie.

Sociálny výcvik ako modelová sociálna situácia tu vychádza z predpokladu, že v každej skupinovej interakcii prebieha proces kognitívneho a sociálneho učenia. Nadobudnuté sociálne spôsobilosti a osvojené prvky sociálneho správania si potom po dôkladnom nácviku a upevnení prenášajú prostredníctvom transferu z modelovej situácie do reálneho života. Predmetný výcvik realizujeme formou malej sociálnej skupiny a klasické skupinové sedenie štrukturuje do *šiestich etáp*: **1. Rozohrievanie skupiny** (členovia skupiny orientujú v novej situácii, snažia sa získať pocit istoty a bezpečia v skupine; pomôcť zorientovať sa v nových podmienkach a navodiť žiaduce uvoľnenie členov skupiny možno prostredníctvom zahrievacích cvičení). **2. Inštrukcie** (oznámenie témy a cieľa skupinového stretnutia, motivácia účastníkov, poskytovanie podkladov pre následné cvičenia a hranie rolí). **3. Modelovanie** (spočíva v predvedení sociálnej spôsobilosti prostredníctvom živého alebo symbolického modelu a potom účastníci predvedenú sociálnu spôsobilosť precvičujú). **4. Hranie rolí** (účastníci po inštrukcii a predvedenom správaní prehrávajú krátke scény, ktoré simulujú reálne situácie z ich života). **5. Posilnenie** (posilnenie môže mať formu pozitívnej či negatívnej spätnej väzby, ktorá účastníkovi poskytne informácie o jeho správaní alebo odmeny, prípadne možno využiť inú formu hodnotenia). **6. Zadanie domácich úloh** (sociálne spôsobilosti osvojené tréningom účastníci získavajú v modelových situáciách, je preto dôležité, aby ich uplatňovali v konkrétnom živote, v reálnych životných situáciách). Predmetná zostava skupinového sedenia sa podľa situačných potrieb môže i meniť, napr. jedno sedenie môže zahŕňať i dva „kroky“ a dve sady inštrukcií a cvičení, modelovanie môže prísť na rad skôr alebo sa stať súčasťou inštrukcií. Jednotlivé úlohy a aktivity včítane prestávok sú do výcvikovej práce zaradené na základe predchádzajúcej analýzy skupinovej situácie a v závislosti od potrieb účastníkov i vedúceho výcviku. Celková úloha sa najskôr rozdelí na menšie časti, ktoré potom vyučujeme systematicky krok za krokom od jednoduchších úloh k zložitejším až k celkovej úlohe. Pred každým krokom sa najskôr poskytnú inštrukcie a vysvetlenie. Ďalej nasleduje demonštrácia (modelovanie), po ktorej účastník tréningu sám vyskúša demonštrované spôsoby správania (nácvikom správania alebo hraním rolí) a po nich spätnú väzbu a povzbudenie (ktoré môže slúžiť ako posilnenie). Ak je to potrebné, môžu nasledovať korekcie. Na záver dostane účastník úlohu novozískanú spôsobilosť precvičovať v domácom prostredí (zadanie domácich úloh). Neoddeli-

teľnou súčasťou výcvikového programu realizovaného v edukácii seniorov je hodnotenie jeho účinku. Hodnotenie účinku výcvikového programu je podľa Jarošovej (2001) vysoko žiaduce tak pre praktické účely, ako aj pre účely výskumné. Zároveň je však zložitou a náročnou metodologickou oblasťou (Popelková, Zaľková, 2009), nakoľko je v oboch prípadoch nutné stanoviť vhodné kritériá, ktoré by postihli účinky výcvikového programu. Formulovanie indikátorov, pomocou ktorých možno vyjadriť mieru, prípadne stupeň dosiahnutia cieľov zároveň je základom kvantitatívneho aj kvalitatívneho hodnotenia účinku výcvikového programu. Jedným z ukazovateľov prínosu výcvikového programu pre samotných účastníkov je nesporne i subjektívne hodnotenie účastníkov sociálneho výcviku, ktoré je ako uvádza Zaľková (2003) vhodným doplnkom k utvoreniu si komplexného obrazu o vplyve výcviku na osobnosť účastníka a tiež iným spôsobom získania spätnej väzby o prežívaní zážitku v skupine. Za týmto účelom zistenia vplyvu a prínosu výcvikového programu na jeho účastníkov boli účastníkom výcvikového programu administrované nasledovné nástroje: modifikovaný Yalomov dotazník (in: Kratochvíl, 1978), modifikovaný Rogersov dotazník (1997), nami zostrojený evaluačný hárok, opis a kresba najsilnejšieho zážitku. Predmetné nástroje subjektívneho hodnotia účinku výcvikového programu sme účastníkom administrovali bezprostredne po ukončení sociálneho výcviku. V nasledujúcom texte vyberáme iba niektoré interpretácie vybraných zistení o vplyve a prínose výcvikového programu na účastníkov (N=18): výcvikový program naplnil pozitívne očakávania účastníkov v 17 prípadoch (94,44 %); výcvikový program nenaplnil pozitívne očakávania účastníkov v 1 prípade (5,55 %); výcvikový program poskytol účastníkom priestor pre prejavenie aktivity a kreativity v 18 prípadoch (100 %); výcvikový program zmenil správanie účastníkov neželaným smerom v 0 prípadoch (0 %); výcvikový program nespôsobil žiadnu pozorovateľnú zmenu v správaní v 1 prípade (5,55 %); zmena sa po istom čase celkom vytratila, resp. účastník výcvikového programu sa správal inak iba krátky čas v 8 prípadoch (44,44 %); výcvikový program spôsobil značnú zmenu v správaní účastníkov, ktorú považujú za pozitívnu v 9 prípadoch (50 %). Žiadna zmena nebola účastníkmi označená ako negatívna a účastníci sa správajú inak k: svojmu partnerovi v 10 prípadoch (55,55 %); deťom v 9 prípadoch (50 %); rodičom v 5 prípadoch (27,77 %); priateľom v 4 prípadoch (22,22 %); spolupracovníkom v 6 prípadoch (33,33 %); nadriadeným v 3 prípadoch (16,66 %); podriade-

ným v 2 prípadoch (11,11 %). Z voľných výpovedí účastníkov výcvikového programu tiež vyplýva, že sa účastníci výcvikového programu naučili: lepšie rozumieť svojim pocitom, potrebám a svojim u správaníu; adekvátnejšie sa hodnotiť; viac oceniť a akceptovať seba samého, lepšie sa vcítiť do iných ľudí a aktívne ich počúvať; lepšie porozumieť iným a presnejšie analyzovať ich správanie, neverbálne prejavy; byť tolerantnejší voči iným; adekvátnejšie reagovať na iných, vnímať potreby iných a poskytnúť im pomoc, oporu; požiadať o pomoc; otvorenejšie vyjadriť svoje názory a potreby; primeraným spôsobom komunikovať svoje pozitívne i negatívne emócie, dať partnerovi v komunikácii pozitívnu spätnú väzbu, kompliment i konštruktívnu kritiku; odmietnuť neprijateľnú požiadavku, povedať nie; pristúpiť na kompromis; pozrieť sa na problém či záťažovú situáciu z iného uhľa pohľadu, konštruktívnejšie riešiť konflikty; používať relaxačné techniky; vypracovať si plán osobného rozvoja a i. Ako najsilnejšie zážitky výcviku účastníci uvádzajú napr.: *„Uvedomenie si, že môže byť veľký rozdiel medzi tým, ako sa vníma ja a ako ma vníma okolie.“* / *„Test Johari okno“* / *„Že sme sa veľa o sebe dozvedeli a vážime si seba samého“* / *„Za najvýznamnejšie považujem lepšie spoznanie spolužiakov a seba samej.“* / *„Testovanie a vyjadrenie seba a iných – ako sa vidím ja? ako ma vidia iní? – „skryté“ a „otvorené“ stránky človeka! Najviac ma zaujala stránka nepoznaná okolím ani samým sebou.“* / *„Sebapoznanie, citlivejšie vnímanie okolia a osôb v mojom okolí.“* / *„Hranie rolí.“* / *„Boli to zážitky, alebo situácie, v ktorých som sám „účinkoval“ a ktoré neboli také ľahké a jednoduché, ako keď sa pozerám na niekoho akoby z vonku a bytostne sa ma netýkajú.“* / *„vždy ma potešila spoločnosť mojich spolužiakov. Obohatila a uistila som sa v mojich vedomostiach. Sociálno-psychologický výcvik sa pričínil o ďalší rozvoj mojej osobnosti.“* / *„Indiánska prezývka „Dobré srdce“ na moju osobu od mojej kolegyne. Považujem to za veľké ocenenie.“* / *„Keď sa kolegyňa zverila, že jej manžel nevychádza dobre s vnukom... keď sme hľadali možnosti, ako by sa im dalo pomôcť.“* / *„Najviac sa mi páčilo, keď sme kreslili ruku: odkiaľ prichádza, krédo, čo očakávam, čo ponúkam.“* / *„Hovoriť sám o sebe.“* / *„Poznanie, že psychológia je veda zaujímavá a vôbec nie ľahká.“* / *„Proxemický tanec.“* / *„Atmosféra spolupatričnosti, hlboká duchovná náplň.“* / *„Naučila som sa dávať konštruktívnu kritiku.“* / *„To, ako sme dávali a učili sme sa prijímať komplimenty od druhých.“* / *„Že sme dostali priestor na vyjadrenie sa a že sme si veľa vecí vyskúšali aj prakticky.“*



## Záver

V našej ústave je vzdelávanie národa deklarované ako jedna z najvyšších priorít. Vzdelávanie sa stalo neoddeliteľnou súčasťou štruktúry celej našej spoločnosti a štúdium sa stáva podstatnou súčasťou celého života jednotlivca. Podľa *Memoranda o celoživotnom vzdelávaní*, ktoré zahŕňa šesť kľúčových posolstiev (*Nové základné zručnosti pre všetkých, Viac investícií do ľudských zdrojov, Inovácie vo vyučovaní a vzdelávaní sa, Oceňovanie vzdelávania sa, Nový prístup k profesijnej orientácii a poradenstvu, Priblíženie vzdelávania sa k domovom*), ide o vzdelávanie od „kolísky až po hrob“. V procese vzdelávania sa naplňajú dva základné ciele: spoločenský, zameraný na rozvoj ľudských zdrojov a individuálny, zameraný na rozvoj osobnosti jednotlivca, jeho schopnosť adaptovať sa na meniace životné podmienky (Porubská, Határ, 2009). V jednom z vyššie uvedených kľúčových posolstiev (*Nové základné zručnosti pre všetkých*) predmetného *Memoranda o celoživotnom vzdelávaní* (2000) sa akcentujú aj sociálne spôsobilosti, ako sú sebadôvera, sebausmerňovanie, branie rizika na seba a i. V zmysle uvedeného dokumentu sú sociálne spôsobilosti čoraz viac dôležité, pretože sa od ľudí očakáva, že budú schopní správať sa oveľa samostatnejšie než v minulosti. I z tohto dôvodu sa výcvikové formy edukácie zamerané na rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v systéme celoživotného vzdelávania opodstatnene stávajú akcentovanou oblasťou podpory a kultivácie osobnosti. Sme presvedčení, že by nimi mali prejsť nielen žiaci na základných a stredných školách, vysokoškolskí študenti, dospelí, ale aj starší ľudia, seniori. Možno ich implementovať do všetkých foriem celoživotného vzdelávania. Výskum, ktorý bol organizovaný v spolupráci s profesorkou Halinou Szwarcovou (Hrapková, 2011) z Varšavy, pod názvom geriatrická škála depresí u seniorov, potvrdzuje, že starší ľudia, ktorí študujú na UTV a majú tak k dispozícii nový životný program, cítia sa zdravšie, telesne i duševne vitálnejšie. Menej trpia depresiami a život pre nich našiel nový zmysel a ďalšie dimenzie. Na základe výsledkov výskumu možno v zhode s Hrapkovou (2011) konštatovať, že účastníci vzdelávacích programov a rôznych ďalších aktivít univerzít tretieho veku nesporne tvoria dôležitú skupinu, ktorá vylučuje výskyt psycho-sociálnych hrozieb v staršom veku.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Asociácia univerzít tretieho veku (ASUTV). [cit. 2011-10-10]. Dostupné na internete: <<http://www.uniba.sk/asociaciautv/>>.
- BALOGOVÁ, B. 2005. *Seniori*. Prešov : Akcent Print. 158 s. ISBN 80-969274-1-8.
- BALOGOVÁ, B. 2009. *Seniori v spektre súčasného sveta*. Prešov : Akcent Print. 103 s. ISBN 978-80-89295-19-7.
- 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.
- 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.
- HATÁR, C. 2011. *Seniori v systéme rezidenčialnej sociálno-edukačnej starostlivosti*. Praha : Rozlet a ČAS. 130 s. ISBN 978-80-904824-1-8.
- HATÁR, C., SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., HUPKOVÁ, M. 2007. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra : UKF. 280 s. ISBN 978-80-8094-174-1.
- HERMOCHOVÁ, S. 1982. *Sociálno-psychologický výcvik*. Praha : SPN. 210 s.
- HERMOCHOVÁ, S. 1988. *Sociálno-psychologický výcvik I., II*. Praha : UK.
- HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. a kol. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
- 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](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. ISBN 978-80-8094-704-0.
- KLEVETOVÁ, D., DLABALOVÁ, I. 2008. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha : Grada Publishing. 202 s. ISBN 978-80-247-2169-9.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (eds.). 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha : Grada. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.
- MAGUROVÁ, D., MAJERNÍKOVÁ, E. 2009. *Edukácia a edukačný proces v ošetrovatelstve*. Martin : Osveta. 155 s. ISBN 978-80-8063-326-4.
- PERHÁCS, J. 2010. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. Nitra : UKF. 205 s. ISBN 978-80-8094-793-4.
- PIROHOVÁ, I. 2006. *Diagnostika v teórii a praxi edukácie dospelých*. Prešov : Akcent Print. 120 s. ISBN 80-9694-19-4-1.

- POPELKOVÁ, M., SOLLÁROVÁ, E., ZAŤKOVÁ, M. 2003. *Intervenčné programy v príprave pracovníkov v pomáhajúcich profesiách*. Nitra : UKF. 94 s. ISBN 80-8050-713 - 9.
- POPELKOVÁ, M., ZAŤKOVÁ, M. 2009. *Podpora rozvoja osobnosti a intervenčné programy*. Nitra : UKF. 210 s. ISBN 978-80-8094-269-4.
- PORUBSKÁ, G., ĐURDIÁK, L. 2005. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra : PF UKF. 212 s. ISBN 80-969303-0-3.
- PORUBSKÁ, G., HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra : PF UKF. 211 s. ISBN 978-80-8094-597-8.
- PRAŠKO, J., MOŽNÝ, P., ŠLEPECKÝ, M. a kol. 2007. *Kognitívne behaviorálné terapie psychických poruch*. Praha : Grada. 1063 s. ISBN 978-80-7254-865-1.
- PRUSÁKOVÁ, V. (ed.). 2001. *Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí. Príručka pre komunálnych organizátorov ďalšieho vzdelávania*. Bratislava : Stimul. 255 s. ISBN 80-88982-46-4.
- ROGERS, C. R. 1997. *Encountrové skupiny*. Bratislava : PERSONA. 148 s. ISBN 80-967832-1-1.
- 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. ISBN 80-8050-713-9.
- ŠVANCARA, J. 2004. *Psychická involuce*. In KVALCH, Z. et al. *Geriatric a gerontologie*. Praha : Grada. 861 s. ISBN 80 -247 -0548 -6.
- Univerzita tretieho veku. UKF v Nitre*. [cit. 2011-10-10]. Dostupné na internete: <<http://www.ukf.sk/dalsie-vzdelavanie/univerzita-tretieho-veku>>.
- WRIGHT, H., BASCO, M., THASE, E. 2008. *Učenie sa kognitívno-behaviorálnej terapie*. Trenčín : Vydavateľstvo F. 319 s. ISBN 978-80-88952-53-4.

☐ **PaedDr. Marianna Hupková, PhD.**  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky  
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra  
E-mail: mhupkova@ukf.sk

☐ **Mgr. Monika Zimermanová**  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky  
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra  
E-mail: monika.zimermanova@ukf.sk