

The Social Role of Adult Education in Central Europe

Erika Juhász – Viola Tamášová – Erich Petlák
(editors)

Editors / Herausgeber:

Erika Juhász – Viola Tamášová – Erich Petlák

Title / Titel:

The Social Role of Adult Education in Central Europe /
Die gesellschaftliche Rolle der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa

*(Non- conference reviewed Collection of Papers /
Sammelband der wissenschaftlichen Beiträge und Studien)*

Reviewers / Wissenschaftliche Rezensenten:

Jana Goriup
Andreas Héjj
Zoltán Huszár
Mihály Sári
Gabriela Gabrhelová
Laurențiu Șoitu
József Szabó

Technical editor / Technischer Redakteur: Balázs Pete

Publisher / Herausgeber:

University of Debrecen Department of Andragogy, Hungary
Web: ni.unideb.hu
Association for Development of Adult Education, Hungary
Web: feflearning.hu

Year of publication / Erscheinungsjahr: 2015

Number of pages / Anzahl der Seiten: 256

Number of printed copies / Anzahl der Kopien: 100

ISBN 978-963-12-3935-5

EAN 978963123935

**Approved by Scientific Council of Institute of Educational Sciences of the University
of Debrecen, Hungary,
September 15. 2015**

Contents

INTRODUCTION	7
<u>I. ETHICS, RESPONSIBILITY AND EDUCATION</u>	<u>9</u>
WILHELM FILLA: GEDANKEN ERWACHSENENBILDUNG DURCH IHRE ÖFFENTLICHE FINANZIERUNG	10
MICHAEL SAMLOWSKI: VOLKSHOCHSCHULE ZWISCHEN MARKT UND BILDUNGSaufTRAG	23
ZUZANA FABIANOVÁ – MIROSLAV HRNČIAR: LEISTUNGSFÄHIGKEITSBEWERTUNG IN BILDUNGSEINRICHTUNGEN	36
JÁN GUNČAGA – HELENA PALAŤKOVÁ: INSERTION OF MORAL VALUES INTO THE PROCESS OF ADULT EDUCATION	46
RADMILA HERZÁNOVÁ – LENKA BARTKOVÁ: EDUCATION OF ENTREPRENEURIAL ETHICS IN ECONOMIC COURSES IN NON-ECONOMIC UNIVERSITIES	59
JANA SMOLIGOVÁ – IMRICH ANDREJČÁK – JOZEF STAŠÁK: THE MOTIVATION OF THE PUPIL IN TERMS OF EDUCATION	68
SINIŠA KUŠIĆ – SOFIJA VRCELJ – ANITA KLAPAN: ADULTS AND “KNOWLEDGE SOCIETY”	83
<u>II. CULTURE AND EDUCATION</u>	<u>94</u>
ALEXANDER BILČÍK – ROMAN HRMO – LUCIA KRIŠTOFIAKOVÁ: SPEED READING AND IT’S IMPORTANCE IN ADULT EDUCATION	95
ZOLTÁN TAMÁŠ – VIOLA TAMÁŠOVÁ: MÉDIAS COMME PARTIE DE LA VIE ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE DE LA SOCIÉTÉ EN UE	100
ERIKA JUHÁSZ: SECTORS AND INSTITUTIONS OF THE CULTURAL LEARNING IN HUNGARY	120
ZUZANA GERŠICOVÁ – JANETTE GUBRICOVÁ – DANA MASARYKOVÁ: CREATIVE DRAMATICS AS AN EFFECTIVE FORM OF ADULT EDUCATION	136
DÁŠA PORUBČANOVÁ – MIRIAMA VOJTEKOVÁ: INTUITION – THE PRIMARY WAY IN UNDERSTANDING OF LIFE-LONG LEARNING	148

LADISLAV VÁRKOLY: ELDERLY STUDENTS – DEVELOPMENT OF CREATIVITY, DIGITAL SKILLS AND TEAMWORK COMPETENCE IN TECHNICAL EDUCATION	159
MAŁGORZATA ŚWIDER: DIE ERWACHSENENBILDUNG IN DER VOLKSREPUBLIK POLEN NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG. ZWISCHEN REPOLONISIERUNGSKURSEN UND DER BEKÄMPFUNG DES ANALPHABETISMUS	175
III. INNOVATION AND EDUCATION	186
MAREK WILCZYŃSKI: BOLOGNA SYSTEM UND DIE REFORM DER AKADEMISCHEN BILDUNG IN POLEN 1999-2014	187
ELKE GRUBER: PARTIZIPATIVE FORSCHUNG IN DER ERWACHSENENBILDUNG – DARGESTELLT AM BEISPIEL VON MAP EB TIROL	198
JOŽE LIPNIK: ZWEISPRACHIGE SCHULWESEN IN SLOWENIEN	206
VÍT DOČEKAL: INTEGRAL ANDRAGOGY IN THE CZECH REPUBLIC	213
SLÁVKA KRÁSNA: SOCIO-EDUCATIONAL TRAINING AS AN INNOVATIVE FORM OF LIFELONG LEARNING SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS TEACHERS	220
LÍVIA HASAJOVÁ – ANDREJ VILLIM: IMPROVING THE EDUCATION OF GEODESY AND CARTOGRAPHY IN THE EUROPEAN AREA WITH AN EMPHASIS ON APPLIED MATHEMATICS	242
CONCLUSION	248

INTRODUCTION

This volume of scientific studies titled *Non-conference reviewed Collection of Papers* is focused on the topic **The Social Role of Adult Education in Central Europe**.

It is based on the idea, that contemporary society assumes and requires a variability of forms of life-long education. Qualitatively new spiritual and cultural global conditions constantly evocate the necessity to formulate new directions and objectives of education, which simultaneously give space for the differentiation of people's opinions, ideas and values, as the authors of the publication state. In education stress is laid on the personality, the individual and the education of a free and cultural person with respect to the individual character and inborn dispositions. The educational ideal is related to the application of various interests of individuals. As the content of this collection indicates, besides individual and civil freedom the personal responsibility of one's conduct to generally valid interests of society is equally essential.

Implementation of information and communication technologies, alongside with media to the education process of adults, enhances the methods, content and forms of education. The value of information gains on importance, because their search, acquisition, processing and evaluation interferes with everybody.

They have an influence on the cultural, social and economic and financial spheres and on the acquisition of qualification and education. The authors speak about education for the information and knowledge society, for a society of intensive knowledge processing. They stress that cognitive processes have the tendency to self-reproduction and they dispose with a strong multiplication effect. In other words, learning produces learning, innovation enforces further and further innovations and an increase in the production of knowledge leads to an even bigger growth of produced knowledge.

The increasing dynamics of cognitive processes requires from an individual flexible reaction and it leads to the necessity of life-long education.

The collection of scientific papers focuses in three chapters: **I. Ethics, responsibility and education II. Culture and education and III. Innovation and education** on one important phase of life-long education – on adult education, which is seen as a necessity of the present era. The individual chapters deal with the topic of adult education focused on the development and cultivation of the individual in the productive and post-productive age through various educational activities. The authors of the studies point to the fact, that adult education results in the acquisition of new knowledge or

enhancing existing knowledge and abilities, to the development of spheres of interest, shaping values, attitudes, personal qualities, etc.

Adult education on individual level is reflected in the healthy development of personality, satisfaction and success. The effect of education can be seen both in the individual and the civil and professional life. The importance of adult education is proved by the fact that it is beneficial not only for the learning individual, but also for the state and the employers.

The fact that adult education is considered important at present is proved by the theoretic and empiric interest of a team of international experts in this field of andragogy in the studies published in this publication. The conclusion of their studies is: that a grown up person realizes the necessity of education in order to face professional and personal problems. This new feeling of unpreparedness and unfinished qualification is typical for many people and it motivates them to self-development. The thesis of the impossibility to educate an adult person is in conflict with the principle of unity and continuity of education as a life-long integrated process. Namely, the question of the educability of adults has to be understood as a complementary and continual process, in which a grown up person as a subject of social influences and their own activity is changing to the subject of self-development. Namely, it results from the regularity of development of a grown up person, who does not finish with the completion of physical maturity, but it permanently continues in the context of his life and work. An adult person is able to change his personal features, characteristics and behaviour, if he has sufficient motivation for overcoming obstacles in one's self-development in an environment of intentional and functional influences. Success (the fulfilment of life vocation) of an adult person in life and work is determined not only by his knowledge and professional skills, but also by personal characteristics, features, value orientation...

Unlike the pedagogical educational process the andragogic one is less normative, regulative, intentional and it aims to conscious self-education of an adult person, who uses the help and support in situation which he has to face in life and profession and which he is able to face due to the new quality of personal characteristics. In this aspect, according to the collective of authors functional, auto-regulative operation leading to autonomous processes of self-education is more dominant than intentional functioning in the theory and practice of adult education.

Erika Juhász, Viola Tamášová, Erich Petlák – editors

I. ETHICS, RESPONSIBILITY AND EDUCATION

GEDANKEN ERWACHSENENBILDUNG DURCH IHRE ÖFFENTLICHE FINANZIERUNG

Abstract: *The history of financing adult education is hardly researched. In fact the origins of co-financing adult education by public funds in Austria date back to the 19th century. The ongoing increase of public means für adult education widened the interest in public control in the last decades. This proces of co-management runs nowadays in cooperation with the institutions of adult education.*

Einführung

Finanzierungsfragen stehen seit dem 19. Jahrhundert im Zentrum von Diskussionen und bildungspolitischen Bemühungen der notorisch unterfinanzierten Erwachsenenbildung. Umso erstaunlicher ist es, dass sich die Weiterbildungswissenschaft der Finanzierung der Erwachsenenbildung erst seit rund eineinhalb Jahrzehnten durch wenige Forscher annimmt. Die Erwachsenenbildungshistoriografie hat sich dieser Thematik überhaupt weitgehend verschlossen. Erst 2012 hat eine Konferenz in Wien Impulse zur Aufarbeitung der historischen Entwicklung der Finanzierung von Erwachsenenbildung gesetzt.¹ Obwohl es dafür hervorragende Quellen gäbe, steht die historische Aufarbeitung der Finanzierung von Erwachsenenbildung erst am Anfang. Viele Fragen sind noch offen.

Diese Feststellungen gelten für Österreich und im Wesentlichen für alle deutschsprachigen Länder. Zu vermuten ist, dass die Geschichte der Finanzierung von Erwachsenenbildung von ihren Anfängen im modernen Sinn bis in die Gegenwart europaweit einen weißen Fleck in der Erwachsenenbildungsforschung darstellt.

Die Finanzierungsfrage wird durch ihre Verbindung mit einem zweiten zentralen Thema besonders interessant und sehr komplex: die Entwicklung

¹ Konferenz „Mit Bildung ist zu rechnen“. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von ökonomischen Zwängen und Wissensvermittlung am 9. November 2012 in der Wiener Urania. (Vgl. Spurensuche 2013)

der öffentlichen, insbesondere staatlichen (Mit-) Steuerung von Erwachsenenbildung.

Diese doppelte Fragestellung – Finanzierung und öffentliche (Mit-) Steuerung von Erwachsenenbildung – steht am Beispiel von Österreich im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.

Periodisierung moderner Erwachsenenbildung unter dem Aspekt ihrer Finanzierung und öffentlichen Steuerung

Wie in den meisten europäischen Ländern hat sich moderne Erwachsenenbildung auf dem Gebiet des heutigen Österreich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts konstituiert. Seither lassen sich, parallel zur „großen“ Geschichte, sieben Entwicklungsperioden unterscheiden, in denen die Finanzierung und staatlicher Steuerung der Erwachsenenbildung jeweils unterschiedliche Ausmaße, Intensitätsgrade und Wirkungen annahmen. Trotz des bisher bescheidenen Forschungsstandes im Hinblick auf Finanzierung und Steuerung lässt sich als These davon sprechen, dass die Entwicklung seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert bis in die unmittelbare Gegenwart von der „freien zur integrierten Erwachsenenbildung“ verlief. (Filla 2014)

Bei den sieben Entwicklungsabschnitten seit dem 19. Jahrhundert handelt es sich um (Filla 2013):

1. Die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg

Geringe öffentliche Förderung und keine staatliche Steuerung.

2. Die Zeit des Ersten Weltkrieges

Im Wesentlichen weder öffentliche Förderung noch staatliche Steuerung.

3. Die demokratische Periode der Zwischenkriegszeit

Erste gezielte öffentliche Förderungen und Steuerungsversuche.

4. Die Zeit des Austrofaschismus (1933/34 bis 1938)

Tiefgreifende staatliche Eingriffe bei geringer öffentlicher Finanzierung.

5. Die Zeit des Nationalsozialismus

Teilweise Liquidierung und teilweise Gleichschaltung bei geringer Finanzierung.

Zwei Phasen der Entwicklung seit 1945

6. Die (Wieder-) Aufbau-, Pionier- und Konsolidierungsphase bis 1970

Geringe staatliche Förderung und nur punktuelle Steuerungsansätze.

7. Die Ausweitungs-, Differenzierungs- und Integrationsphase seit 1970

Deutlich zunehmende öffentliche Förderungen bei zunehmender Steuerung und Integration der Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem.

1. Die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg

1887 wurde mit dem Wiener Volksbildungsverein, damals noch als Zweigverein Wien und Umgebung des Allgemeinen Niederösterreichischen Volksbildungs-Vereines, die erste Volkshochschule in Österreich gegründet. „Se. Majestät der Kaiser“ stellte sich bald mit einer Spende von 100 Gulden und der „Gemeinderath“ der Stadt Wien mit 200 Gulden ein. Zum Vergleich betrug der Jahresverdienst einer Köchin bei freier Kost und Unterkunft rund 150 Gulden.

Die angeführten Zuwendungen kann man als Beginn öffentlicher Förderungen für Volkshochschulen interpretieren. In der Folge ist es zu weiteren öffentlichen Förderungsmaßnahmen gekommen. Insbesondere die 1895 als Einrichtung der Universität Wien gegründeten Volkstümlichen Universitätsvorträge wurden zu einem guten Teil staatlich finanziert.

Diesen ersten öffentlichen Mittelzuwendungen standen bis 1914 keine gezielten staatlichen und damit politischen Steuerungsmaßnahmen gegenüber, von einzelnen irrationalen Repressionsmaßnahmen abgesehen – zum Beispiel die Untersagung der Verwendung des Begriffs „Volkshochschule“ als Bezeichnung für eine Bildungseinrichtung.

2. Die Zeit des Ersten Weltkrieges

In diesem kurzen Zeitabschnitt gab es – beim derzeitigen Wissensstand – kaum öffentliche Mittelzuwendungen für Erwachsenenbildung, aber auch keine Steuerungsversuche.

3. Die demokratische Periode der Zwischenkriegszeit

1919 hat der damalige de facto Unterrichtsminister Otto Glöckel mit einem „Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in

Deutschösterreich“ („Regulativ“, zit. n. Engelbrecht 1988:758-761) beabsichtigt, eine von „unten nach oben“ sowie eine von „oben nach unten“ gehende Struktur für die bereits zersplitterte und unübersichtliche Volksbildung aufzubauen. Sie sollte nach dem Räteprinzip einerseits und nach ministeriellen Verwaltungsstrukturen andererseits organisiert sein. Das Ganze ist nach dem Ausscheiden der Sozialdemokraten aus der Regierung 1920 weitgehend zum Erliegen gekommen. Elemente davon wurden aber realisiert und haben die Erwachsenenbildung bis ins XXI. Jahrhundert mitgeprägt.

Im Unterrichtsministerium wurde eine eigene Abteilung mit Fachbeamten für Volksbildung gebildet. Als nachgeordnete Dienststellen wurden in den meisten Bundesländern „Landesreferenten für das Volksbildungswesen“ geschaffen, deren Aufgabe es war, Erwachsenenbildung anzuregen und zu koordinieren. (Altenhuber 1999) Mit der Zeitschrift „Volksbildung“ hat das Unterrichtsministerium eine Publikation für Fragen der Erwachsenenbildung geschaffen. (Blaschek 1999)

Die Periode war erstmals durch gezielte staatliche Erwachsenenbildungspolitik und zugleich durch öffentliche Förderungen der Erwachsenenbildung, etwa durch die Gemeinde Wien und auch das Unterrichtsministerium, gekennzeichnet. Thomas Dostal vom Österreichischen Volkshochschularchiv hat als erster die politisch konservativ ausgerichtete staatliche Finanzierung von Erwachsenenbildung für die beginnenden 1930er-Jahre quellenbasiert analysiert. (Dostal 2013)

Interessant ist diese Periode durch eine besondere Förderungsinnovation: die Schaffung lebender Subventionen. Das Unterrichtsministerium hat Wiener Volkshochschulen drei bis vier Mittelschullehrer für Volksbildungszwecke zur Verfügung gestellt und deren Gehälter weiter bezahlt. Der bekannteste von ihnen war der Philosoph und Wissenschaftshistoriker Edgar Zilsel. (Dvořak 1981)

4. Die Zeit des Austrofaschismus 1933/34 bis 1938

Die Zeit des Austrofaschismus war die erste tiefgreifende Zäsur in der mehr als 125-jährigen Geschichte der modernen Erwachsenenbildung in Österreich. Es fand eine Liquidierung, aber vor allem eine politische Gleichschaltung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung bei gleichzeitiger „Säuberung“ von allen politisch unliebsamen Elementen statt. Mit dem Wiener „Stadtgesetz

vom 2. Juli 1936 zur Regelung des Volksbildungswesens in Wien² wurde die Volksbildung extrem zentralisiert, um sie auf diese Weise als Einrichtung lenken zu können, die die Ideologie des Regimes verbreitet. Vereinzelt gab es Widerstand. Über Finanzierungsgrundlagen der damaligen Erwachsenenbildung ist derzeit noch wenig bekannt. Man kann davon ausgehen, dass es zu Reduktionen der ohnehin geringen öffentlichen Mittelzuwendungen gekommen ist.

5. Die Zeit des Nationalsozialismus

Im Nationalsozialismus wurde die verbliebene Erwachsenenbildung extrem rasch regimekonform ausgerichtet, alle politisch Andersdenkenden sowie Juden ausgeschaltet und Erwachsenenbildung zur Verbreitung der nationalsozialistischen Weltanschauung, aber auch, noch wenig erforscht, berufsqualifizierend konzipiert. Über die Finanzierungsgrundlagen ist nichts Näheres bekannt.

Zwei Phasen der Entwicklung seit 1945

6. Die (Wieder-) Aufbau-, Pionier- und Konsolidierungsphase bis 1970

Die erste Erwachsenenbildungsveranstaltung der Zweiten Republik fand bereits am 28. April 1945 statt. Vor allem Pioniere (unter ihnen waren nur wenige Frauen) haben die Erwachsenenbildung auf- und bald auch ausgebaut. Vielen von ihnen haben die dafür entsprechenden Qualifikationen gefehlt. (Bisovsky 1991)

Der Staat hat Erwachsenenbildung seit den 1950er-Jahren bescheiden gefördert und sich dabei vor allem auf drei große Einrichtungen – Volkshochschulverband, Bildungswerke und Volksbüchereien – konzentriert. Eine wirksame Erwachsenenbildungspolitik gab es nicht. Es ist nur punktuell zu Eingriffen des Staates gekommen, wenn beispielsweise das Unterrichtsministerium die Zusammenlegung von zwei – parteipolitisch ausgerichteten – Volkshochschulverbänden in einem Bundesland verlangt hat. In Strobl am Wolfgangsee hat der Staat in seinem Bildungsheim allmählich die Weiterbildung von Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung begonnen.

² Gesetzblatt der Stadt Wien, Jg. 1936, ausgegeben am 12. August 1936.

7. Die Ausweitungs-, Differenzierungs- und Integrationsphase seit 1970

Die siebente Phase der Entwicklung der Erwachsenenbildung, die bis in die unmittelbare Gegenwart reicht, ist durch zwei Entwicklungen geprägt:

1. Eine schleichende Überwindung der „freien Erwachsenenbildung“, wie sie sich im 19. Jahrhundert konstituiert hat, zugunsten einer in das Gesamtbildungssystem integrierten und stärker von gesamtgesellschaftlichen Anforderungen geprägten Erwachsenenbildung. Dieser „schleichende“ Prozess ging aber in Kooperation mit der Erwachsenenbildung vor sich und war nie gegen sie gerichtet.

2. Eine wachsende öffentliche Mitfinanzierung von Erwachsenenbildung durch den Staat, die Bundesländer, einzelne Gemeinden und vor allem und neu, durch die Europäische Union. Die Dominanz privater Finanzierung, durch die Teilnehmenden und – im beruflichen Bereich – durch die Betriebe, wurde dadurch jedoch nicht überwunden. Für die berufliche Bildung ist auch das Arbeitsmarktservice (AMS) eine wesentliche Finanzierungsquelle. Die AMS-Mittel werden nach sehr strengen Kriterien vergeben, die einer „freien Erwachsenenbildung“ zuwiderlaufen.

Freie Erwachsenenbildung, wie sie sich im 19. Jahrhundert konstituiert hat, und wie sie bis in die 1990er-Jahre von großen Teilen der Erwachsenenbildung verteidigt wurde, bedeutet keine staatliche Einflussnahme auf gesetzlicher Basis, keine staatlichen Vorgaben für die Mittelverwendung, offener Zugang zu den Funktionen in der Erwachsenenbildung, unabhängig von der formalen Vorbildung und keine staatliche Einflussnahme auf die angebotenen Inhalte und die verwendeten Methoden.

Governance

Die „freie Erwachsenenbildung“ im angeführten Sinn wurde seit den 1970er-Jahren tendenziell überwunden, zugunsten einer weit mehr als früher in das Gesamtbildungssystem integrierten und öffentlich, das heißt vor allem staatlich (mit-) gesteuerten Erwachsenenbildung. Mitsteuerung heißt unter anderem Zielvorgaben und explizit formulierte Anforderungen sowie Vorgaben für die Verwendung der öffentlichen Mittel. Mitsteuerung bedeutet überdies die Einführung von Akkreditierungssystemen.

Den dogmatischen Verfechtern der freien Erwachsenenbildung, die sich vor allem unter Konservativen finden, wäre es immer am liebsten gewesen, mehr öffentliche Mittel, aber ohne öffentliche Einflussnahme auf ihre Verwendung. Diese Auffassung wird in Österreich, auch aufgrund der europäischen Einflüsse, kaum mehr vertreten.

Für den Steuerungsprozess hat sich der Begriff „Governance“ eingebürgert, gegen dessen Verwendung im Kontext der Erwachsenenbildung drei Gründe sprechen.

Erstens gibt es für „Governance“ keine entsprechende Übersetzung ins Deutsche (ich nehme an, auch keine ins Ungarische und andere Sprachen). Am ehesten lässt sich der Begriff mit „Steuerung“ übersetzen, so dass ich diesen klarer klingenden und anschaulicheren Begriff verwende.

Zweitens ist das Governance-Konzept auch in der Wissenschaft vieldeutig und keineswegs eindeutig geklärt, so dass es sehr unterschiedliche Auffassungen dazu gibt. (Lassnig 2013) Die Verwendung des Begriffs setzt jedenfalls eine längere Begriffsexplikation voraus, ohne dass damit ein zusätzlicher Erkenntniswert gegenüber dem Steuerungs begriff verbunden wäre.

Drittens gibt es im Erwachsenenbildungs-Diskurs ohnehin viele „Plastikwörter“, die gut klingen, hinter denen sich aber viel theoretischer und empirischer Nebel verbirgt, so dass nicht ein weiterer eingeführt werden muss.

Wie hat sich nun der von mir konstatierte Prozess der schleichenden Überwindung freier Erwachsenenbildung konkret vollzogen? Dazu aus Platzgründen nur demonstrative Stichwörter. Wichtig ist, dass sich dieser Prozess wie erwähnt in Kooperation und in Übereinstimmung mit maßgeblichen Teilen der Erwachsenenbildung vollzogen hat und nicht Ausdruck eines Diktats des Staates war.

1.

1973 wurde erstmals ein bundesweites Gesetz für die Erwachsenenbildung im Nationalrat beschlossen³, das unter anderem festlegt, was unter Erwachsenenbildung zu verstehen ist, und was nicht. Damals kam es auch zu einer Verdoppelung der staatlichen Mittel für Erwachsenenbildung.

³ Vgl. Bundesgesetz vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln. BGBl. 1973:171

2.

1977 wurde die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung als Träger-Einrichtung für das Institut für Politische Bildung in der – aus heutiger Sicht – illusionären Vorstellung geschaffen, auf diese Weise könne Politische Bildung im Rahmen von Erwachsenenbildung erheblich ausgebaut und qualitativ verbessert werden. Dabei handelte es sich um eine aus politischer Unzufriedenheit resultierende staatliche Intervention. Die „Gesellschaft“ wurde – und wird noch heute – zu gleichen Teilen vom Bund und den Mitgliedsbundesländern finanziert.

3.

Zu Beginn der 1980er-Jahre wurde mit erheblichen staatlichen Mitteln die „Entwicklungsplanung für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung in Österreich“ geschaffen und rund ein Jahrzehnt lang aufrechterhalten. Finanziert wurden vor allem Projekte zur Strukturbildung in der Erwachsenenbildung und zum Aufbau neuer, staatlicherseits besonders wichtig erachteter Angebotsbereiche, insbesondere im so genannten Zweiten Bildungsweg. Mittel wurden dabei für genau beschriebene Vorhaben vergeben und die Mittelverwendung wurde zumindest am Papier genau kontrolliert – evaluiert würde man heute sagen.

4.

1984 wurde ein großes, vom Staat mitfinanziertes Professionalisierungsvorhaben mit der „Aktion Stellenlose Lehrer in die Erwachsenenbildung“ gestartet, womit innerhalb von kurzer Zeit 250 Personen hauptberuflich in die Erwachsenenbildung kamen und vorrangig im sogenannten Bildungsmanagement eingesetzt wurden. Weitergeführt wurde das Vorhaben um 1990 mit der Aktion „Qualifizierte pädagogisches Personal für die Erwachsenenbildung“. Beide Aktionen waren mit Auflagen an die Erwachsenenbildung verbunden, die daher die zur Verfügung gestellten Mittel nicht beliebig verwenden konnte.

5.

Mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union setzte Mitte der 1990er-Jahre die europäische Projektstätigkeit ein, die nach sehr strengen formalen und inhaltlichen Kriterien konzipiert war. Zugleich kam es zu europäisch

initiierten Diskussionsprozessen in der Erwachsenenbildung, von denen gleichfalls ein steuernder Einfluss ausgeht.

6.

Noch vor der Jahrhundertwende setzte, durch den Staat massiv vorangetrieben, die Implementierung von Qualitätssicherungsverfahren in Einrichtungen der Erwachsenenbildung ein. Hier handelte es sich auch um einen Eingriff in die Erwachsenenbildung.

7.

Im Bereich der beruflichen Bildung wurde das Arbeitsmarktservice mit seinem finanziellen Einsatz für Qualifizierungs- und Umschulungsmaßnahmen immer wichtiger, wobei die Mittelvergabe an strenge Kriterien gebunden ist. Lerntheoretisch handelt es sich hier weitgehend um „defensives“ Lernen.

8.

Im Bereich der sprachlichen Bildung für Migrant/innen wurden durch nachgeordnete Dienststellen des Innenministeriums sehr strenge Vorgaben für Erwachsenenbildungseinrichtungen entwickelt, die sich daran beteiligen. Hier gibt es sogar ein Akkreditierungssystem.

9.

Mit der Initiative Erwachsenenbildung, die um 2010 geschaffen wurde, wird Grundbildung und das Nachholen von Schulabschlüssen, nach gleichfalls streng gehandhabten Kriterien durch den Staat und die Bundesländer in dafür akkreditierte Einrichtungen gefördert.

Bruch in der Entwicklung: Leistungsvereinbarungen

Mit den 2009 erstmals zwischen dem „Bildungsministerium“ und den großen gemeinnützigen Verbänden der Erwachsenenbildung abgeschlossenen Leistungsvereinbarungen kam es zu einem Bruch in der Entwicklung der öffentlichen Finanzierung und der endgültigen Überwindung der freien Erwachsenenbildung im herkömmlichen Sinn. Die Leistungsvereinbarungen stellen einen öffentlich-rechtlichen Vertrag dar, der auf definierten Leistungen der Erwachsenenbildung und zeitlich befristeten Finanzierungsgarantien durch den Staat beruht.

Die Leistungsvereinbarungen binden beide Vertragsparteien. Die Verbände der Erwachsenenbildung verpflichten sich mit ihren Mitgliedseinrichtungen zu

bestimmten, im Vorhinein festgelegten, sehr differenzierten Leistungen. Die Nichterreichung der Ziele ist begründungspflichtig.

Das „Bildungsministerium“ verpflichtet sich über einen Zeitraum von drei Jahren zu finanziellen Leistungen, die am Beginn der Leistungsvereinbarungen festgelegt wurden. Es kann – von einem drohenden Staatsbankrott einmal abgesehen – nicht zur Kürzung dieser finanziellen Leistungen kommen. Vor allem kann es nicht zu den gefürchteten „Bindungen“ kommen, dass nämlich, wie das früher der Fall war, zugesagte Subventionen während des jeweils laufenden Budgetjahres einer Bildungseinrichtung gekürzt werden. Auf diese Weise wird die mittelfristige Planungssicherheit in der Erwachsenenbildung gefördert und gesichert. Zugleich muss die Erwachsenenbildung verbindliche Zielperspektiven, die quantifiziert werden, entwickeln.

Planungssicherheit und verbindliche Ziele sind Neuheiten, die mit den Leistungsvereinbarungen einhergehen. Zugleich wird Erwachsenenbildung damit in das Gesamtbildungssystem stärker eingebunden und gesellschaftlich aufgewertet.

Wesentlich ist aber, und das enthält Elemente von Freiheit, dass die Kriterien für die Leistungsvereinbarungen und die zu erreichenden Ziele zwischen Ministerium und Erwachsenenbildungsverbände nicht einseitig durch den Staat vorgegeben, sondern kooperativ festgelegt werden.

Bei den Leistungsvereinbarungen sind zehn „Verbindliche Ziele“ von anfangs fünfzehn und nunmehr sechzehn „operativen Zielen“, das heißt fakultativen Zielen zu unterscheiden.

Bei den zehn „verbindlichen Zielen“ handelt es sich um:

1. Teilnahme am kooperativen System der Erwachsenenbildung
2. Kontinuierliche, planmäßige Mitarbeiter/innenweiterbildung
3. Implementierung und Anwendung von Qualitätssicherungsverfahren
4. Nationale und transnationale Kooperationen und Vernetzung
5. Offener Zugang und transparente Angebote inklusive Information und Beratung
6. Kontinuierliches, flächendeckendes Angebot nach gemeinnützigen Grundsätzen
7. Durchgehende Berücksichtigung des Genderaspektes – intern und extern
8. Kontinuierliche, quantitative und qualitative Dokumentation der Tätigkeit

9. Ansprechen bildungsferner Personengruppen durch unterschiedliche Aktivitäten

10. Laufende Entwicklung der Erwachsenenbildungseinrichtungen hinsichtlich der Inhalte und Methoden

Bei den anfänglich fünfzehn „operativen“, das heißt „fakultativen“ Zielen handelt es sich um:

1. Basisbildung

2. Nachholen von Bildungsabschlüssen

3. Anerkannte Abschlüsse und Zertifikate (anbieten)

4. Berücksichtigung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

5. Systematische und professionelle Bildungsberatung, -information und -orientierung

6. Politische Bildung und Gemeinwesenarbeit

7. Kulturelle Bildung

8. (Programme für die Vermittlung von) Sozialkompetenzen und Persönlichkeitsbildung

9. Entwicklung und Anwendung verschiedener und neuer Lehr- und Lernformen

10. Bewusstseinsbildung, Öffentlichkeitsarbeit

11. Wissenschaftliche Begleit- und Grundlagenforschung

12. Publikationstätigkeiten

13. Mitwirkung an internationalen Forschungs- und Bildungsprogrammen

14. Beteiligung an internationalen Forschungs- und Bildungsprogrammen

15. Internationale Aktivitäten/Bildungsexport

Abschließende Kurzbewertung

Durch die Darstellung aller Aktivitäten, die der jeweiligen Zielerreichung dienen, wird die Erwachsenenbildung nach innen und außen in einer Weise transparent, wie dies vorher nicht der Fall war. Diese „Nötigung“ zur Transparenz hat bei einzelnen Erwachsenenbildungsverbänden zu Kritik geführt. Gleichzeitig wurden jene Verbände der Erwachsenenbildung, die diese Leistungsvereinbarungen abschließen aufgewertet und von den anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung abgehoben.

Mit den Leistungsvereinbarungen werden die daran beteiligten Einrichtungen der Erwachsenenbildung durch die Formulierung sehr differenzierter

Zielsetzungen auf perspektivisches Denken für ihre Tätigkeit orientiert, die mit der Realisierung von mittelfristiger Planung einher geht. Beides ist neu in der Erwachsenenbildung.

Ebenfalls neu ist, dass der Staat mit den Leistungsvereinbarungen jeweils mehrjährige Verpflichtungen zur Finanzierung übernimmt, die er aus politischen Gründen nicht einfach umstoßen kann.

Dass mit den Leistungsvereinbarungen die staatlichen „Finanzierungsbäume“ nicht in den Himmel wachsen zeigt sich daran, dass die vom Staat etwa den Volkshochschulen und ihren Landesverbänden sowie dem Bundesverband zur Verfügung gestellten Mittel deutlich unter 5 Prozent des Gesamtbudgets der Volkshochschulen liegen. Die Volkshochschulen finanzieren sich zu rund 60 Prozent aus eigenen Einnahmen, das heißt aus Kurs- und Veranstaltungserlösen.

Im Großen und Ganzen lässt sich aber feststellen, dass mit den Leistungsvereinbarungen und einigen anderen Entwicklungen in den letzten beiden Jahrzehnten, die hier angedeutet wurden, ein – bei Kritik im Einzelnen – zukunftsweisender Weg beschritten wurde, zumal die staatlichen Interventionen im Wesentlichen nicht mit Diktaten verbunden sind, sondern auf kooperative Weise vor sich gehen.

Negativ ist festzustellen, dass sich mit der Tendenz zur Quantifizierung von Zielen eine „Tonnen-Ideologie“ zu verfestigen droht, der es nicht auf Inhalte, sondern eben auf Quantitäten ankommen.

Will Erwachsenenbildung auch Bildung sein, dann muss sie öffentlich ausreichend mitfinanziert werden. Sie kann nicht allein dem sogenannten Markt überlassen werden, weil sie sonst Teilnehmer/innen-, regionale- und Angebotslücken „produziert“. Damit wird sie dem was „Menschenrecht auf Bildung“ genannt wird nicht gerecht.

LITERATUR:

- Spurensuche (2013): Mit Bildung ist zu rechnen. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von ökonomischen Zwängen und Wissensvermittlung. 22. Jg., H. 1-4.
- Altenhuber, Hans (1999): Staat und Volksbildung in Österreich 1918-1938. In: Filla, Wilhelm; Gruber, Elke; Jug, Jurij (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit. (VÖV-Publikationen 15), Studienverlag, Innsbruck-Wien, 72-82.
- Bisovsky, Gerhard (1991): Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungs-Politik in Österreich seit 1970. Picus, Wien.
- Blaschek, Helga (1999): Perspektiven der ländlichen Bildung im Spiegel der Zeitschrift „Volksbildung“. In: Filla, Gruber, Jug (Hrsg.), a. a. O., 83-96.
- Dostal, Thomas (2013): „Die Krisis ist die Chance der Erwachsenenbildung...“. Die Wiener Volksbildung in der Weltwirtschaftskrise 1929. In: Spurensuche. A. a. O., 136-169.
- Dvořak, Johann (1981): Edgar Zilsel und die Einheit der Erkenntnis. Löcker, Wien.
- Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Bd. 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Bundesverlag, Wien.
- Filla, Wilhelm (2013): Von Kaiser Franz Joseph zu den Leistungsvereinbarungen. Zur Finanzierungsgeschichte der Volkshochschulen in Österreich. In: Spurensuche. A. a. O., 201-211.
- Filla, Wilhelm (2013): Öffentliche Förderungen als Steuerungsinstrument für Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 18, 04/1-10.
- Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch. Edition Peter Lang – Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Bd. 13. Peter Lang, Frankfurt/M.
- Lassnig, Lorenz (2013): Governance in der Erwachsenenbildung. Besseres Regieren durch Aushöhlung der Demokratie? In: Magazin erwachsenenbildung.at. A. a. O., 05/1-9.

VOLKSHOCHSCHULE ZWISCHEN MARKT UND BILDUNGSaufTRAG

Abstract: *Volkshochschulen in Germany enjoy tax privileges and public subsidies since they are mandated by the Länder and communities to provide a basic range of educative provision that all their citizens are able to access. However, together with increasing scarcity of public funding, these privileges are more and more being questioned by fiscal authorities, private competitors and tax payer associations alike. Doubts are raised whether it is legitimate to qualify the entire programmes offered by Volkshochschulen, including a broad range of functions catering for health and leisure time, as compatible with their public educational mandate. This goes hand in hand with European market rules designed to guarantee that players compete with one another under equal conditions. Fiscal privileges for Volkshochschulen may be rated as unfair advantages that distort educational markets and therefore need to be restricted or abolished. TTIP (Transatlantic Trade and Investment Partnership) will sharpen this emerging conflict. Volkshochschulen need to be prepared to address such adverse attacks, revise their provision and demonstrate its didactic significance.*

Einführung

An der kleinen Volkshochschule in Rheinbach bei Bonn, an der ich gelegentlich Sprachkurse gebe, betrug vor einem Jahr die Kursgebühr für einen Kurs mit 12 Doppelstunden und mit mehr als 8 Teilnehmenden ca. 70 Euro, also ca. 6 Euro pro Doppelstunde. In diesem Semester kostet das gleiche Angebot ca. 100 Euro, also 8,50 pro Doppelstunde. In einem Jahr gab es eine Gebührenerhöhung von fast 40 %. Eine solch drastische Gebührenerhöhung ist kein Einzelfall in Deutschland. Überall sind in den letzten Jahren die Teilnehmergebühren deutlich gestiegen. Dabei sind es meist gar nicht die Volkshochschulen selbst, die an höheren Gebühren interessiert sind, um ihre Einnahmen zu stärken. Vielmehr sind es die Gemeinden, die in Zeiten knapper Kassen ihre Zuschusslast reduzieren möchten. Die Preise der

Volkshochschulen liegen damit im Kostenvergleich zwar immer noch unter denen von privaten Sprachschulen. Die sind dann doch noch deutlich teurer, wenn auch bestimmte Angebote, z.B. arbeitsorientierte Sprachkurse, durch die Agentur für Arbeit subventioniert werden. Die Volkshochschulen nehmen auch für sich in Anspruch, im Durchschnitt bessere Qualität bieten zu können als die private Konkurrenz, da sie auf professionelle Kurseiter bauen, die sie nicht üppig, aber angemessen entlohnen, und nicht auf Gewinnmaximierung angewiesen sind. Die soziale Zielsetzung von Volkshochschulen, ungehinderten Zugang zu Lernmöglichkeiten für alle anzubieten, wird aber gefährdet, und nicht zu Unrecht wurde in meinem Beispiel die Gebührenerhöhung in den Verhandlungen des zuständigen Zweckverbandes von dem Leiter der Volkshochschule als sozialfeindlich bezeichnet. Zudem bleiben Zweifel, ob nicht diese Politik der Kostendeckung durch Teilnehmergebühren letztlich kontraproduktiv ist und Teilnehmer abschreckt, ob also unter dem Strich keine Mehreinnahmen zustande kommen, aber die Substanz, nämlich die Zahl der Teilnehmenden, unterminiert wird.

Als ich vor 35 Jahren in Kolumbien ein Projekt leitete, in dem der Aufbau eines angemessenen Erwachsenenbildungssystems gefördert werden sollte, bestand eine der Hauptaufgaben darin, für die Erwachsenenbildung einen Stellenwert zu finden, der ihrem gesellschaftlichen Bedarf und ihrer Wirkung für die Entwicklung der Gesellschaft, aber auch für den Lebensweg der einzelnen Lernenden gerecht wurde. Genau daran hatte es in Kolumbien wie in den meisten Entwicklungsländern stets gemangelt. Die staatlichen Bemühungen zur Förderung der Lernchancen ihrer erwachsenen Bevölkerung gingen über Lippenbekenntnisse meist nicht hinaus. Ich aber kam – außer natürlich mit begehrten Projektmitteln für die Ausstattung von Lernzentren und die Fortbildung von Lehrkräften und die Entwicklung von Lehrmitteln- mit den Erfahrungen eines Landes, wo jeder auch als Erwachsener das Recht auf Bildung einlösen konnte. Das Recht auf Bildung als unveräußerliches Menschenrecht war unbestritten, und seine Einlösung durfte nicht abhängig sein von der sozialen Situation des Einzelnen. Nie in Frage stand das garantierte Recht auf Bildung im gesamten Lebensverlauf, und es war kennzeichnend für eine demokratische Gesellschaft, die sich bemüht, überkommene Standesunterschiede zu überwinden.

Grundlagen der Volkshochschularbeit

Die ideellen Grundlagen für dieses Verständnis des vom Staat zu garantierenden Rechts auf Bildung gehen natürlich auf Grundtvig und seine Heimvolkshochschulbewegung, aber auch auf Forderungen der Arbeiterbewegungen und anderer emanzipatorischer Strömungen zurückging. So waren etwa in Deutschland die Arbeiterbildungsvereine Vorläufer der Volkshochschulen, die dann nach dem ersten Weltkrieg massenhaft gegründet wurden.

Eine ideelle Grundlage bedarf aber der gesetzgeberischen Absicherung, wenn sie zur allgemeinen und nicht hinterfragten Praxis werden soll. Dies besorgen in Deutschland die Weiterbildungsgesetze, die in fast allen Bundesländern – Deutschland ist ein föderaler Staat, in dem die Zuständigkeit für die Bildung bei den Ländern liegt – die Arbeit der Volkshochschulen regeln und ihre Rolle als Bildungseinrichtungen in öffentlichem Auftrag absichern, wenn sie auch in den einzelnen Ländern recht unterschiedlich ausgeformt sind.

Charakteristisch für die Weiterbildungsgesetze ist die Verpflichtung der Länder und Kommunen auf ein mehr oder weniger umfassend formuliertes Pflichtangebot. Beispielhaft mögen die Bestimmungen des Hessisches Weiterbildungsgesetzes stehen, in dem es in § 9 HWBG – zur Grundversorgung und zum Pflichtangebot lautet:

(1) Die Grundversorgung mit Weiterbildungsangeboten wird durch das Pflichtangebot der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft und weitere Angebote nach § 2 Gewähr leistet.

(2) Zum Pflichtangebot der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft zählen in der Regel Lehrveranstaltungen der politischen Bildung, der Alphabetisierung, der arbeitswelt- und berufsbezogenen Weiterbildung, der kompensatorischen Grundbildung, der abschluss- und schulabschlussbezogenen Bildung, Angebote zur lebensgestaltenden Bildung und zu Existenzfragen einschließlich des Bereichs der sozialen und interkulturellen Beziehungen sowie Angebote zur Förderung von Schlüsselqualifikationen mit den Komponenten Sprachen-, Kultur- und Medienkompetenz. Zum Pflichtangebot gehören auch Bildungsangebote zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung unserer Gesellschaft,

ebenso Bildungsangebote im Bereich der Gesundheitsbildung, auch soweit sie dem Arbeitsschutz dienen, und Bildungsangebote der Eltern- und Familienbildung, des Gender Mainstreamings sowie für das Ehrenamt und zur sozialen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen.

(3) Im geförderten Pflichtangebot der öffentlichen Träger müssen mindestens 25 vom Hundert der Maßnahmen aus den Bereichen Arbeit und Beruf oder Grundbildung oder Schulabschlüsse enthalten sein.

(4) Der Umfang des vom Land geförderten jährlichen Pflichtangebots der öffentlichen Träger bemisst sich nach dem Anteil an den vom Land geförderten Unterrichtsstunden im Verhältnis der Einwohnerzahl des jeweiligen Gebiets zur Gesamteinwohnerzahl des Landes. Als Stichtag für die Einwohnerzahl gilt der 30. Juni des jeweils vorangegangenen Jahres.

(5) Die Förderung der Familienbildung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz des Bundes bleibt unberührt.

Es ist also unbestritten, dass die Bereitstellung von Weiterbildungsmöglichkeiten eine öffentliche Verpflichtung ist, aus der sich die Privilegierung der im Gemeinwohl arbeitenden Weiterbildungseinrichtungen ableitet, seien sie in direkter Trägerschaft der Städte und Gemeinden, seien sie als gemeinnützige Zweckverbände oder Stiftungen organisiert. Das geschieht auf unterschiedliche Weise, etwa durch Direktzuschüsse, Steuerbefreiungen der Institutionen und des einzelnen Lernalters, Förderung von Projekten oder Förderung internationaler Kooperation unter der Bedingung der Erbringung von Eigenleistungen.

Rückgang der öffentlichen Förderung

Aber in Zeiten knapper öffentlicher Kassen, die aus vielfältigen Gründen immer noch leerer zu werden scheinen, sinkt die Bereitschaft, das immer wieder beschworene Recht auf Weiterbildung und ihre breiten gesellschaftspolitischen Wirkungen tatsächlich auch zu finanzieren. Zwischen 1998 und 2008 ging die Gesamtsumme der Zuschüsse aller Landesgesetze zur Weiterbildung um 20 % zurück. Dies bedeutet bei Berücksichtigung einer durchschnittlichen jährlichen Inflationsrate von zwei % einen effektiven Rückgang um 40 %. Im Jahr 2012 stammten in Nordrhein-Westfalen, dem Land mit der umfassendsten öffentlichen Förderung der Arbeit der

Volkshochschulen, 31 % der Volkshochschulbudgets aus Zuschüssen der Kommunen, 20 % aus Zuschüssen des Landes und 29% aus den Gebühren der Teilnehmenden. In anderen Bundesländern fallen die öffentlichen Zuschüsse deutlich geringer aus, und die Teilnehmenden tragen mit ihren Gebühren vielerorts zu mehr als der Hälfte zu den Haushalten der Volkshochschulen bei. Zwar gelingt es vielen Volkshochschulen, zusätzlich Mittel aus diversen vom Bund und in selteneren Fällen von der Europäischen Union finanzierten Programmen zu gewinnen, insbesondere aus dem Integrations- oder dem Alphabetisierungsbereich, z.B. für Maßnahmen zur Alphabetisierungsdekade oder die Weiterbildungsprämie. Aber diese zusätzlichen Einnahmen stellen für die Volkshochschulen keine sichere Finanzierungsgrundlage dar. Mag es auch für Projekte Zuschüsse oder sogar Gesamtfinanzierungen geben, so wird es immer dann schwierig, wenn statt der Förderung solcher punktuell ansetzender Projekte die Festschreibung von verstetigten Leistungen auf dem Tisch liegt, auf die die Bürger Ansprüche geltend machen können. Dabei kann, wenn die Volkshochschulen umfassendere und stetigere öffentliche Förderung ihrer Arbeit verhandeln, mit Recht darauf hingewiesen werden, dass die Weiterbildung der einzige Bildungssektor ist, der von den Nutznießern, den Teilnehmenden, durch ihre Gebühren größtenteils selbst finanziert wird, selbst wenn das für viele von ihnen erhebliche finanzielle Anstrengungen abverlangt. Der Gesamtaufwand für die Weiterbildung bemisst sich in Millionen statt in Milliarden wie in den anderen Bildungsbereichen.

Trendwende: Selbstfinanzierung ist angesagt

Immer stärker tritt also das Ziel in den Mittelpunkt der öffentlichen Überlegungen, die Weiterbildung soweit als möglich in die Eigeninitiative der Lernenden zu legen. Kennzeichnend für diesen Trend, der die öffentliche Verantwortung weitgehend entlasten und auf wenige sozial unabweisbare Arbeitsfelder reduzieren würde, war die Einberufung einer Expertengruppe unter dem Titel „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, die Modelle der Selbstfinanzierung beschreiben und bewerten sollte und die vor 10 Jahren ihre Ergebnisse vorgelegt hat. Zwar beschrieb die Kommission Bildung und lebenslanges Lernen als Bereiche, denen „der erste Platz in der Präferenzen-

und Prioritätenliste der deutschen Bevölkerung und Politik“⁴ gebührt. Es ist aber nicht zu verkennen, dass die beschriebenen Modelle die Finanzierung der Weiterbildung immer stärker in die Selbstverantwortung des einzelnen Lernenden legen. Es werden Modelle der Selbstfinanzierung der Weiterbildung vorgestellt, wie sie von dem Leiter der Kommission, D. Timmermann, kurz und bündig zusammengefasst werden:

„Ein System der Selbstfinanzierung verlangt, dass die Lernenden ihre Bildungsaktivitäten aus ihren eigenen Finanzmitteln tragen. Grundlegende Annahmen eines solchen Vorschlags sind, dass

a) die Erträge und Nutzen lebenslanger Bildung ausschließlich den Lernenden selbst zufließen und die Kosten der Bildungsaktivitäten gemäß dem Äquivalenzprinzip durch die Lernenden selbst zu finanzieren seien,

b) die Bildungsmärkte nach Marktprinzipien funktionieren,

c) Lernende mit einem Hintergrund hohen Einkommens in der Lage (und willens) sind, die Marktpreise für die Bildungsangebote zu zahlen,

d) Lernende aus mittleren und schwachen Einkommensgruppen nur zum Teil oder gar nicht in der Lage sein werden, die Marktpreise zu zahlen und deshalb auf Darlehen zurückgreifen können sollten.

Da ferner davon ausgegangen wird, dass sich kein privater Kapitalmarkt für die Finanzierung lebenslanger Bildung etabliert, werden staatliche Darlehens- oder Bürgschaftsprogramme für erforderlich erachtet, um zahlungsschwachen oder – unfähigen Lernenden den Zugang zu lebenslanger Bildung finanziell zu ermöglichen.

Das Hauptproblem des Selbstfinanzierungsmodells wird in dem Abschreckungs- bzw. Entmutigungseffekt, der von der Darlehenslösung ausgeht, insbesondere auf Seiten der bildungsferneren und sozial wie ökonomisch deprivilegierten Lernergruppen gesehen.“⁵

Auf diesem Hintergrund sind Modelle entwickelt worden, etwa

⁴ Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.) (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Bielefeld, 301.

⁵ Dieter Timmermann (2000): Modelle zur Finanzierung lebenslangen Lernens; DIE Zeitschrift

- die Weiterbildung durch einkommensabhängige Beiträge zu den steuerlichen Abgaben zu finanzieren, die dann von den Beitragenden für Bildungsmaßnahmen genutzt werden können,
- die einzelnen Lernenden mit Bildungsgutscheinen zu versehen, auch hier wieder durch die Individuen selbst in Form von Darlehen oder Steuervorteilen finanziert, statt die Einrichtungen mit Zuschüssen zu fördern,
- die Arbeitgeber zur Finanzierung von Weiterbildungsangeboten für ihre Beschäftigten heranzuziehen, was das Lernangebot sicherlich auf direkt beruflich verwertbare Inhalte reduzieren würde und zu Lasten der allgemeinen Bildung ginge.

Der Grundgedanke lautet, dass „Individuen aktiv Wissensvorsorge betreiben müssen, um ihre private und berufliche Zukunft abzusichern. Konsequenterweise werden daher von der Kommission Rahmenbedingungen empfohlen, die Anreize und Handlungssicherheiten für das Individuum bereitstellen: Durch Bildungssparen, Lernzeitkonten oder auch Leistungen aus einem Erwachsenen-bildungsförderungsgesetz sollen Nachfrager ihre Finanzierungsanteile für lebenslanges Lernen systematisch planen können.“⁶

Die öffentliche Hand würde dann unterscheiden können zwischen den Bildungsbereichen, die „im öffentlichen Interesse liegen“ und daher zu subventionieren wären, und solchen, die „ausschließlich im privaten Interesse sind“. Auch wenn der Bericht dieses öffentliche Interesse weit fassen möchte und politische Bildung, arbeitswelt- und berufsbezogene Bildung, kompensatorische Grundbildung mit Alphabetisierung und Deutsch als Fremdsprache, abschlussbezogene Allgemeinbildung, lebensgestaltende Bildung inklusive sozialer und interkultureller Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen einschließlich Fremdsprachen sowie Familienbildung gefördert sehen möchte, ist doch in der Praxis zu bezweifeln, ob das Verständnis von „öffentlichem Interesse“ über den berufsbildenden Teil der Weiterbildung hinausginge.

⁶ Udo Witthaus (2006): Verpufftes Feuerwerk an Ideen; DIE Zeitschrift, 1.

TTIP

Die Problemlage für die öffentliche Finanzierung der Weiterbildung verdüstert sich in der Perspektive durch die möglichen Folgen, die von dem zur Zeit zwischen der EU und den USA im Geheimen verhandelten Freihandelsabkommen TTIP (*Transatlantic Trade and Investment Partnership*) zu befürchten wäre. Wenn die besondere Stellung der Erwachsenenbildung jenseits strikt verwertbarer beruflicher Bildung in Europa schon schwer durchzusetzen ist, wird es bei Öffnung des Bildungsmarktes zu den USA noch viel schwieriger werden. Insbesondere die USA dürften an einer deutlich stärkeren Liberalisierung des Weiterbildungssektors interessiert sein. Ein Bewusstsein, wie es in Deutschland und einer Reihe europäischer Länder vorherrscht, dass die Förderung der Weiterbildung über die Sekundarstufe II hinaus eine öffentliche Aufgabe ist, dürfte bei den amerikanischen Verhandlungspartnern kaum zu erwarten sein. In der Tendenz wird das Freihandelsabkommen daher zu einem weiteren Rückgang der staatlichen Verantwortung und zu einer noch größeren Marktöffnung führen. Es ist absehbar, dass die künftige Rechtsprechung in allen Bereichen, universelle Dienste wie Bildung und Weiterbildung eingeschlossen, stark von diesen Verträgen beeinflusst werden wird. In den Verhandlungen zum CETA-Abkommen der EU mit Kanada, in dem viele ein Modell für das TTIP sehen, wurde von transatlantischer Seite bereits gefordert, die Unterscheidung in private und öffentliche Bereiche aufzuheben und eine Liberalisierung der sogenannten gemischt finanzierten Bereiche zu ermöglichen. Dies konnte zwar für den Weiterbildungsbereich abgewendet werden, aber die Bastion beginnt zu bröckeln.

Der gesamte Prozess der TTIP-Verhandlungen ist äußerst intransparent. Nationale Volksvertreter sind an ihnen nicht beteiligt. Ungehinderten Zugang aber haben Hunderte von Anwälten und Lobbyisten. Es ist ein struktureller Fehler in der Konstruktion der Europäischen Union, dass sie im Namen der Mitgliedsländer, aber ohne sie in transparenter Weise zu beteiligen, geheime Verhandlungen führen darf, die dann womöglich zu falschen und später kaum reparablen Entscheidungen führen.

Weiterbildung als Teil der Daseinsvorsorge

Es ist daher immer wieder notwendig, an unser Verständnis von einem sozialen Staatswesen zu erinnern. Danach ist es die Pflicht des Staates, die für ein menschliches Dasein als notwendig erachteten Güter und Leistungen – die so genannte Grundversorgung – für alle seine Bürger_bereitzustellen. Dazu zählt – neben Verkehrs- und Beförderungswesen, Gas-, Wasser-, und Elektrizitätsversorgung, Müllabfuhr, Abwasserbeseitigung, Krankenhäusern, Friedhöfen, Bädern etc. die Bildung. Je besser ein Staatswesen für seine Bürgerinnen und Bürger – und mit ihren Steuergeldern – sorgt, desto besser, umfassender und zugänglicher werden die Bildungseinrichtungen und -angebote sein, die es ihnen zugänglich macht. Für uns ist es daher schlechterdings selbstverständlich, dass die Weiterbildung, die so oft als vierte Säule des Bildungswesens neben schulischer, beruflicher und universitärer Bildung bezeichnet wird, ein unverzichtbarer Teil der Daseinsvorsorge ist, der von den öffentlichen Händen zu erbringen ist, und dies mit einem umfassenden Verständnis von unverzichtbaren Schlüsselqualifikationen. Denn das ist für die Volkshochschulen unverzichtbar, dass Bildung ganzheitlich verstanden wird und nicht auf einzelne zweckgebundene beruflich verwertbare Qualifizierungen verkürzt werden darf.

Privatwirtschaftliche Konkurrenz

Der Anspruch auf öffentliche Förderung der Weiterbildung und ihrer prominentesten Protagonisten, der Volkshochschulen, ist nicht erst in jüngster Zeit durch Sparzwänge der öffentlichen Haushalte gefährdet, sondern musste stets gegen harte Konkurrenz erkämpft werden.

Hauptangriffslinie ist die durch ihre Gemeinnützigkeit und ihren öffentlichen Bildungsauftrag begründete steuerliche Präferenz der Volkshochschulen. Die privatwirtschaftlich organisierte Konkurrenz sieht diesen Vorteil nicht gerechtfertigt, und da gleichzeitig, vor allem auch durch Deregulierungsvorgaben der Europäischen Union, viel schärfer als früher darauf geachtet wird, dass auf den freien Märkten, zu denen auch der Bildungsmarkt gehört, keine Wettbewerbsverzerrungen einzelne Player ungerechtfertigt bevorteilen, ist die Befreiung der Volkshochschulen von Umsatz- und Gewerbesteuern gefährdet.

Nicht durch Zufall wurde in den letzten Jahren die arbeitsrechtliche Position der Kursleiter in Frage gestellt und die Debatte um ihre Scheinselbständigkeit aufgeworfen. Die Umwandlung der Arbeitsverhältnisse von zahlreichen Dozentinnen und Dozenten, die ihren Lebensunterhalt überwiegend oder völlig mit Lehraufträgen von Volkshochschulen bestreiten, in sozialversicherungspflichtige Arbeitsplätze wäre für die Einrichtungen mit riesigen Kosten verbunden und würde ihre Möglichkeiten zur Einwerbung von fachkompetenten Lehrkräften aus der Mitte des Lebens erheblich reduzieren. Damit würden sie einen wichtigen Vorteil im Wettbewerb mit den privaten Anbietern einbüßen.

Als bedrohlich zeichnet sich ab, dass künftig Volkshochschulen insgesamt oder zu Teilen nicht mehr als steuerlich begünstigte Einrichtungen betrachtet werden sollten. Die Diskussion ist emotional besetzt und wird oft nicht sachlich geführt, ist aber für die Existenz von Volkshochschulen in ihrer gegenwärtigen Form, die erheblichen Druck von außen zu erwarten haben, von immenser Bedeutung. Dabei ist zu empfehlen, dass die Volkshochschulen die Frage selbst offensiv aufgreifen, statt darauf zu warten, dass andere die Diskussion über die Volkshochschulen führen.

Transparentere Selbstdarstellung tut not

Wenn nämlich die Volkshochschulen darauf beharren, dass ihr Angebot ihrem öffentlichen Bildungsauftrag entspricht, der wiederum ihre präferierte Förderung und steuerliche Behandlung rechtfertigt, tun sie sich oft damit schwerer als nötig. Sie wären daher gut dabei beraten, ihr Angebot insgesamt und vor allem auch im Detail zu überprüfen, um sich weniger angreifbar zu machen.⁷

Nicht zu jedem Gebiet müssen von den Volkshochschulen selbst Angebote gemacht werden. Gesundheitskurse und Gymnastik sind vielleicht eher eine Aufgabe der Vereine, mit denen sie vor Ort kooperieren könnte. Die Volkshochschulen würden sich darauf beschränken, auf die Hinwendung zu

⁷ Diese Problematik wird aktuell im Deutschen Volkshochschul - Verband breit diskutiert. Einen guten Überblick über die Eckpunkte der Diskussion liefert Detlef Kuhlenkamp, Der öffentliche Bildungsauftrag der Volkshochschulen in seiner Bedeutung für den Inhalt der VHS-Programme; Vortrag beim Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen am 25.10.2012

Bewegung und Sport aufmerksam zu machen und Möglichkeiten aufzuzeigen, nicht aber, um die regelmäßige Ausübung zu ermöglichen, die den Vereinen vorbehalten bleiben könnte.

Spiele (Skat, Schach, Bridge und andere) sind aus sozialpädagogischer Sicht sinnvoll und üben und trainieren auch kognitive Fähigkeiten, sie sind aber nicht unbedingt Aufgabe von Volkshochschulen. Es gibt Skat- oder Bridgeclubs.

Gehören Basteln, Pflege- und Wellnessangebote, Yoga, Tai Chi, Qi Gong, Entspannungsangebote wirklich zum Auftrag der Grundversorgung, die öffentlich gefördert werden muss? Wie steht es mit Kursangeboten, wie sie der Bund der Steuerzahler kritisch aufführt:

- „Wenn Frauen zu sehr lieben – Der Weg zur Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse“
- „Liebesbriefeschreiben“
- „Schminkschule“
- „Schluss mit dem Single-Dasein – Mut zur selbstbewussten Partnersuche“
- Tennis-, Reit-, Golf-, Yogakurse, gesundheitsorientiertes Bewegungsangebot
- „Rund um den Apfel“
- „Sterben in Bremen-Nord“

Gerade solche Themen werden gerne von der Konkurrenz und von kritischen Medien, und in der Konsequenz natürlich von den öffentlichen Händen und den Finanzämtern aufgegriffen, um die Privilegierung der Arbeit der Volkshochschulen zu hinterfragen.

In eine andere Richtung wäre zu denken: In den Kursbeschreibungen sind Themen und Lernziele oft schwammig formuliert, versteckt oder gar nicht zu finden. Eine präzisere Beschreibung der Kursangebote und der pädagogischen Zielsetzungen würde viele Angebote aus der Kritik nehmen und übrigens auch den Laiennimbus der Volkshochschulen überwinden helfen. Dabei können die vermittelten Qualifikationen doch präzise benannt werden. Sie wären in der Regel messbar zu beschreiben, und sie können sogar in vielen Fällen kompatibel und damit integrierbar mit herrschenden Referenzsystemen gestaltet werden. An erster Stelle wäre dabei der Europäische Qualifikationsrahmen zu nennen, zu dem in Deutschland wie in vielen

anderen Ländern das entsprechende nationale Pendant ausgearbeitet wird, in das eine Reihe von Bereichen der Arbeit der Volkshochschulen integriert wird. Volkshochschulen können offensiv darauf hinweisen, in welchem Maße sie sich den Herausforderungen des demografischen Wandels stellen: Dazu ist vom Deutschen Volkshochschul-Verband eine ganze Serie von Themenfeldern zusammengestellt worden, die nach den Kriterien „Wir werden älter, weniger, bunter“ von keinen anderen Institutionen in ähnlicher Intensität und Menschennähe bearbeitet werden.

Die Volkshochschulen haben es in der Vergangenheit oft versäumt, ihre Standortvorteile und Alleinstellungsmerkmale, gerade auch in Konkurrenz zu neuen Lernformen, herauszustreichen, denen sie sich aber auch stellen müssen. Digitales Lernen und computergestützte Kurse sind vielfach noch vernachlässigte Felder, mit denen gerade auch jugendliche Lerner gewonnen werden könnten. Eine besondere aktuelle Herausforderung sind die sogenannten MOOCs (Massive Open Online Courses), die immer stärker auf den Bildungsmarkt drängen. Sie erfordern neue didaktische Herangehensweisen, sie individualisieren das Lernen und machen es standort- und umfeldunabhängig, beides gegenläufig zum traditionellen Volkshochschulangebot. Zudem erfordert ihre Erarbeitung erheblichen Ressourceneinsatz, der von einzelnen Bildungseinrichtungen nicht erbracht werden kann. Hier wird den Volkshochschulen gar nichts anderes übrig bleiben, als sich weiterzuentwickeln und sich auf die sich verändernde Konkurrenz auf dem Bildungsmarkt einzustellen.

Bei allem Mut und allem Zwang, sich zu erneuern und weiter zu entwickeln, werden die Volkshochschulen aber darauf zu achten haben, ihre Kernidentität zu bewahren. Denn es kann doch nicht nur um den Bildungsmarkt gehen, auf dem alles nach Kosten-Nutzen-Aspekten unter ökonomischen Begriffen eingeordnet wird. Bildung ist für sich ein gesellschaftlicher Wert, und wer sonst könnte wie die Volkshochschulen ihre Kernaufgaben wahrnehmen, gegen die Abkoppelung Bildungsbenachteiligter wirken, Lernort, Gestaltungsraum und kultureller Treffpunkt der Bürger sein, zum Gemeinwesen und seiner Entwicklung vor Ort beitragen, Integration leben und den gesellschaftlichen Wandel begleiten und mitgestalten?

LITERATUR:

- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.) (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Bielefeld, 301
- Dieter Timmermann (2000): Modelle zur Finanzierung lebenslangen Lernens; DIE Zeitschrift, 1.
- Udo Witthaus (2006): Verpufftes Feuerwerk an Ideen; DIE Zeitschrift, 1
- Diese Problematik wird aktuell im Deutschen Volkshochschul – Verband breit diskutiert. Einen guten Überblick über die Eckpunkte der Diskussion liefert Detlef Kuhlenkampff, Der öffentliche Bildungsauftrag der Volkshochschulen in seiner Bedeutung für den Inhalt der VHS-Programme; Vortrag beim Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen am 25.10.2012

LEISTUNGSFÄHIGKEITSBEWERTUNG IN BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Abstract: *Educational institutions are evaluated by interested parties according to the quality of provided products and services. Another important evaluation criterion is their performance, which is variously interpreted for educational institutions and their services and various models and tools are used for its evaluation. The paper will deal with the explanation of links to the notion and measurement of performance of educational institutions and comparison of various tools used for the evaluation of performance of educational institutions especially from the perspective of interconnection to the internal quality system. The specialised CAF model will stand in the forefront of the comparison of the performance evaluation and partial results of its application in several educational institutions in the Slovak Republic will be presented.*

Einführung

Der Begriff „Leistungsfähigkeit“ wird mit den erreichten, oder potenziell erreichbaren Leistungen der Wirtschaft, Organisationen oder Einzelpersonen verbunden (Hertel 1994). In der deutschen Literatur wird eindeutig und verständlich zwischen den Begriffen „Leistung“ und „Leistungsfähigkeit“ unterschieden. Die LEISTUNG wird als eine Benennung für einmalig erreichtes Resultat wahrgenommen, das sich auf eine bestimmte Aktivität, bzw. Tätigkeit bezieht. Es wird also apriori nicht mit einem Ziel verkoppelt, es geht eher um ein ex post – Herangehen als um ein ex ante – Herangehen – im nahhinein halten wir den erreichten Zustand fest.

Die LEISTUNGSFÄHIGKEIT wird jeweils aus der Sicht des festgesetzten Ziels, also des Masses ihres Erreichens betrachtet (EIPA 2006). Sie sollte sich nicht nur auf eine konkrete Aktivität beziehen, sondern viel komplexer recherchiert werden. Die Leistungsfähigkeits-bewertung sollte immer die Bewertung des Ressourcenverbrauchs begleiten, die für das Erreichen des Ziels verwendet wurden. Sie verbindet also Effektivität, Wirkung und Effizienz in sich.

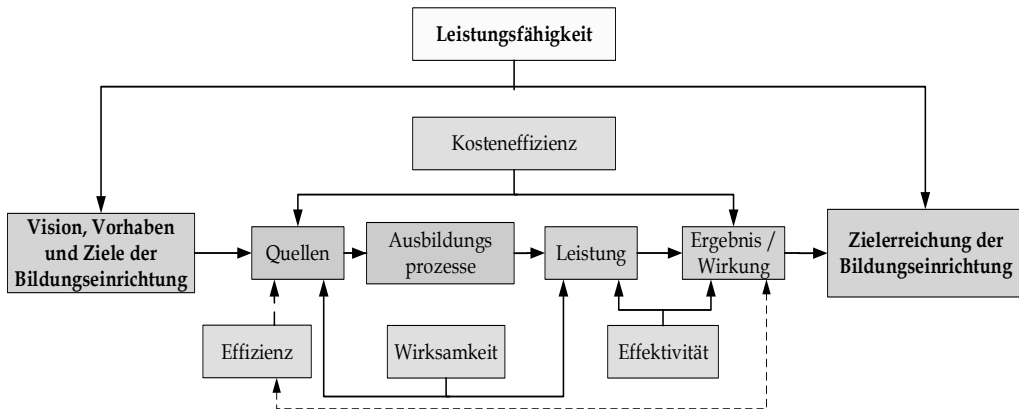
Für die Bedürfnisse der Leistungsfähigkeitsbewertung der Bildungsinstitutionen ist es sinnvoll, die Leistungsfähigkeit als Maß des von einem Individuum, durch ein Team, eine Organisation bzw. einen Prozess erreichten Resultat zu interpretieren. Es geht also um einen verhältnismäßigen Wert, dessen Messungsvoraussetzung das festgestellte Ziel ist. Für die Zwecke eines genaueren Verständnisses des Begriffes „Leistungsfähigkeit“ ist es nötig, auch den Begriff „Resultat“ sowie weitere damit verbundene Begriffe zu erforschen.

Unter grundlegende Besonderheiten der Bildungsinstitutionen gehört eine aktive Beteiligung des Kunden am Prozess der Gewährleistung ausbildender Dienstleistung. Der Student tritt als Kunde und gleichzeitig als Co-Produzent der Dienstleistung auf, ohne dessen aktive Beteiligung das Erreichen des Dienstleistungseffektes nicht zu erwarten wäre. Aus diesem Grund erfordern die Methoden des Herangehens an das Messen der Leistungsfähigkeit in den Bildungseinrichtungen die Richtungsorientierung auf das Innere des Prozesses sowie auf den Endeffekt der Dienstleistung.

Das Messen der Leistungsfähigkeit vor dem Prozessanfang wird auf die Erfüllung der Voraussetzungen für die Dienstleistungsgewährung ausgerichtet – eine passende Einstellung der Ausbildungsprogramme, Quellenzugänglichkeit und Bildungs-kapazitäten. Die ins Innere des Prozesses führenden Messungen werden auf das Einhalten der geplanten Ausbildungsprozesse und des Inhaltes, sowie auf effiziente Verwendung von Ressourcen und Kapazitäten ausgerichtet. Die Messungen am Bildungsprozessausgang orientieren sich auf die Bildungsinstitution, aber auch auf den Kunden – auf die Institutionsvorhaben und den Ausmaß der Erfüllung der Zusicherungen, die im Profil des Ausbildungskursabsolventen definiert werden. Die Bewertung der Ergebnisse aus der Sicht der Leistungsfähigkeit der Bildungsinstitution kann auch im breiteren Ausmass wahrgenommen werden – wie viele leistungsfähige Absolventen wurden von der Institution ausgebildet und in wie weit sind sie auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich (Bajtoš – Kmecová 2013:60).

Die Schlüsselmessungen der Leistungsfähigkeit sind für die Bildungseinrichtung die Ausgangsmessungen. Die Leistungsfähigkeit der Bildungseinrichtung sollte vor allem anhand der Ergebnisse bewertet werden, die Einfluss auf das Erzielen der Visionsattribute und strategischer Vorhaben der Bildungseinrichtung haben.

1. Abbildung: Beziehungen zugrunde liegenden Begriffe



(Bezugsquelle: Quelle: CAF 2006 – modifiziert, Hrnčiar)

Abbildung 1 weist auf verschiedene Herangehensmethoden und Zusammenhänge hin, die die Messungen der Leistungsfähigkeit anbelangen. Betont ist die Bedeutung der Messung der Leistungsfähigkeit als Bewertung des Ausmaßes der Erreichung der Ziele der Bildungseinrichtung.

Herangehensmethoden an die Bewertung der Leistungsfähigkeit der Bildungseinrichtungen

Der Prozess der Bewertung der Leistungsfähigkeit ist nach verschiedenen Ansichten kategorisiert. Je nachdem, wer die Bewertung ausführt, kann sich um die Bewertung der ersten Reihe (durch die Bildungseinrichtung selbst) (Uhereková, Tamášová 2012:131) der zweiten Reihe (von den Kunden – Studenten und Arbeitgeber) und der dritten Reihe (durch ein berechtigtes Außensubjekt, z.B.: Staatliche Schulinspektion oder Akkreditierungskommission) handeln. Die Akkreditierungskommission der Slowakischen Republik hat von Anfang ihrer Wirkung im Jahre 1990 einige Änderungen in den Herangehensmethoden und den Bewertungskriterien vorgenommen, die im Grunde genommen die Verschiebung von der Leistungsfähigkeitsmessung am Eingang und im Ausbildungsprozess bis zur Bemessung erreichter Ergebnisse am Ausgang kopieren. Sofern die Bewertung

der Hochschulen am Anfang auf die verfügbaren Kapazitäten der Lehrer und Techniker ausgerichtet worden ist, hat man sich später auf die Bewertung der Effektivität und der Wirksamkeit orientiert, und gegenwärtig orientiert man sich auf die Bewertung der Leistungsfähigkeit – die Anwendbarkeit der Absolventen.

Die neuesten Herausforderungen im Bereich der Leistungsfähigkeitsbemessung sind auf die Unterstützung der Selbstbewertung der Ausbildungseinrichtungen ausgerichtet. Bei der Selbstbewertung des Leistungsfähigkeitsniveaus stehen mehrere Möglichkeiten zur Auswahl. Erfolgreich kann die Inspiration durch Selbstbewertungsinstrumente aus verschiedenen Konzeptionen und Modellen des Qualitätsmanagements ausgenutzt werden.

1. Tabelle: Verschiedene Herangehensmethoden zur Selbstbewertung der Leistungsfähigkeit einer Institution

	ISO 9004	ISO 10014	Modell CAF, EFQM	ISO/IEC 15504
Selbstbewertungs instrument	Komparation nach den vorbereiteten Beispielen der Erfüllung des Reifeniveaus	Fragebogen - Einleitungsfragebogen, umfänglich	Suche nach Exzellenz, Komparation mit einem Referenzmodell	Komparation mit einem Referenzmodell
Ausgansselemente	6 Kapitel, bzw. 28 Subkapiteln ISO 9004	8 Grundsätze des Qualitätsmanagements	9 Kriterien (5 vorgehen orientiert, 4 result orientiert)	Prozessattribute und bestehende Prozesse
Ausmass des Reifeniveaus	Fünf Reifeniveaus 1-5	Fünf Reifeniveaus 1-5	Verbal und Punktbewertung von 0 bis 100 für jedes Kriterium (Subkriterium) -Version klassische Bewertung -Version für Fortgeschrittene	Sechs Reifeniveaus 0-5
Bewertungsergebnis	Bestimmung des durchschnittlichen Reifeniveaus bei den einzelnen in der Norm beschriebenen Subkapiteln	Bestimmung des durchschnittlichen Reifeniveaus bei der Implementierung der Grundsätze des Qualitätsmanagements	Punktbewertung der Kriterien des ganzen Modell von 0 bis 1000 (EFQM) oder 0-900 (CAF)	Bestimmung des Eignungsniveaus der Prozesse

(Bezugsquelle: Hrnčiar 2013)

Die angegebenen Methoden unterscheiden sich durch ihre Ansprüchigkeit sowie durch die Tiefe der Erforschung. Ihre volle Ausnutzung hängt jedoch nicht nur von der Richtigkeit der Auswahl der Bewertungsmethode ab, aber auch von der Art und Weise ihrer Implementierung.

Die Implementierung der Methode der Leistungsfähigkeitsselbstbewertung sollte für die Bildungseinrichtung nach Maß „genäht“ werden. Die in der Tabelle 1 angegebenen Methoden beschreiben das Bewertungsvorgehen, jedoch kein Herangehen, das durch Bildungseinrichtung zur Erschaffung und Anwendung des Systems der Leistungs-fähigkeitsmessung gewählt werden sollte. Das allgemeine Herangehen an die Implementierung, das auch von den Beratungsorganisationen angewendet wird, beruht auf dem Vorgehen, das durch folgende Schritte ausgedrückt werden könnte:

- Managementbeschlussfassung zusammen mit dem Ausdrücken der Erwartung von der Implementierung, Formulierung der Verpflichtung, die die Ressourcenausgliederung und die Beteiligung des Managements am Prozess der Leistungsfähigkeitsbewertung anbetrifft;
- Beschlussfassung bezüglich der Bewertungsmethode mittels des Projektes der Leistungsfähigkeitsbewertung und Mandaterstellung für den Vertreter des Managements;
- Kommunikation bezüglich des Vorhabens der Implementierung des Leistungsfähigkeitsbewertungssystems mit den interessierten Seiten;
- Zusammenstellung eines Bewertungsteams, Einschulung der Mitglieder des Projektbewertungsteams;
- Definierung der Beziehungen und der Rahmen und Verantwortlichkeit für die Zugänglichkeit der Informationen umfassenden Anforderungen im Rahmen des Bewertungsprozesses;
- Gewinnung und eine detaillierte Überprüfung der Information aus der Leistungsfähigkeitsbemessung;
- Formulierung der Bewertung im Verhältnis zu den Zielwerten, Spezifizierung der Vorkehrungen zur Ursacheneeliminierung im Falle einer unzureichenden Leistungsfähigkeit;
- Realisierung von Vorkehrungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit in einer Bildungseinrichtung.

Bei der Anwendung des angegebenen Vorgehens kommt es oftmals zu einem grundsätzlichen Fehler (Paulová 2014), der in einer schwachen Verflechtung der Ziele des Systems der Leistungsfähigkeitsbemessung mit der Vision und

den strategischen Zielen der Organisation besteht. Bei der Unterschätzung dieser Aufgabe treten positive Ergebnisse in Form der Steuerung und Unterstützung der Visionserringung nur sehr schwierig an.

Leistungsfähigkeitsbewertung einer Bildungseinrichtung mittels des CAF Modells

Das CAF – Modell (*Common Assessment Framework*) stellt ein Instrument des komplexen Qualitätsmanagements dar, das spezifisch auf die Bewertung der Leistungsfähigkeit der Organisation der öffentlichen Verwaltung ausgerichtet ist. Es wurde im Jahre 2002 erschaffen, wobei als Ausgangspunkte für die Erschaffung dieses Modells das EFQM-Modell und das Speyer-Modell gedient haben. Das CAF-Modell brachte die Methodik einer komplexen Leistungsfähigkeitsbewertung auch den Organisationen der öffentlichen Verwaltung nahe. Bis zum Jahr 2014 wurde er durch mehr als 3000 Organisationen der öffentlichen Verwaltung in der Europäischen Union angewendet.

Ein großer Vorteil des CAF-Modells ist das Angebot einer ausführlichen Benutzungsanleitung, das auch durch das Instrument „Effektiver CAF-Benutzer“ (Effective CAF User) unterstützt wird. Dieses Instrument ermöglicht es, die Richtigkeit der Implementierung des Modells für die Erreichung der Organisationsziele zu überprüfen, die sich in der Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit zeigen sollten. Ein Vorteil des CAF-Modells für den Bildungssektor ist nicht nur die Komplexität der Leistungsfähigkeitsbewertung der Bildungseinrichtung, sondern auch eine persönlich erschaffene Version, die die Problematik der Bildungseinrichtungen berücksichtigt. Die Version „CAF und Ausbildung“ wurde im Jahre 2009 geschaffen und im Jahre 2013 innoviert. Gegenwärtig umfasst die EIPA-Datenbank (European Institute of Public Administration) mehr als 400 registrierte Benutzer des Modells unter den Bildungseinrichtungen. Zum Beispiel, aus der Slowakischen Republik sind es 17 Benutzer des CAF-Modells, die unter den Bildungseinrichtungen registriert worden sind, wobei die Anzahl der Organisationen aus dem Bildungssektor, die das CAF-Modell zur Bewertung ihrer Leistungsfähigkeit benutzt haben, bestimmt höher ist. Es handelt sich vor allem um die tertiäre Ausbildung; sporadisch melden sich zum CAF-Modell mittlere Schulen an; und

einstweilen besteht ein relativ großes Defizit bei der Anwendung des CAF-Modells auf dem Niveau primärer Ausbildung.

Während des italienischen Vorsitzes der EU im Jahre 2014 organisierte die EIPA eine tiefe Erforschung der Anwendung des CAF-Modells in den Bildungseinrichtungen mit Teilnahme von 7 Ländern.

Vorläufige Feststellungen aus der Erforschung der Anwendung des CAF-Modells für die Bewertung und Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Bildungseinrichtung haben Tatsachen aufgewiesen, die zusammengefasst werden können:

- 92% der Bildungseinrichtungen binden sich in die Aktivitäten zur Bewertung ihrer Leistungsfähigkeit aus eigenem Antrieb ein, also freiwillig;
- 65% der Institutionen (auch aus den entwickelten Ländern) haben angegeben, dass sie eine Reserve seitens des Staates wahrnehmen, und zwar in der Unterstützung der Implementierung der Methoden zur Bewertung der Leistungsfähigkeit;
- 45% der Bildungseinrichtungen haben ein Intervall komplexer Selbstbewertung der Leistungsfähigkeit für 2 Jahre eingestellt, wobei nächstes Jahr für die Implementierung der Verbesserungsprojekte benutzt wird.

Als Folge der Bewertung eigener Leistungsfähigkeit haben die Bildungseinrichtungen Vorkehrungen zur Verbesserung angenommen. Die besten Erfolge bei der Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Bildungseinrichtung wurden durch Vorkehrungen erreicht, die auf folgende fünf Bereiche des vorausgesetzten Teils des CAF-Modells (Subkriterien angegebenen je nach der Reihenfolge der Wichtigkeit) ausgerichtet wurden:

- 5.1 – Identifizierung und Abbildung von Prozessen, Bestimmung der Besitzer der Prozesse
- 1.2 – Implementierung, Kommunikation und Anwendung des Systems der Leitung der Leistungsfähigkeit und der Änderungen in der Bildungseinrichtung
- 1.1 – Definition der Mission, Vision und der Werte der Bildungseinrichtung, die als Ausgangspunkt für die Festsetzung der Entwicklungsstrategie einer Institution dienen könnten

- 4.4 – Benutzung der Information und Erkenntnisse für eine effektive Leitung einer Bildungseinrichtung
- 5.2 – Bestimmung der Schlüsselprozesse mit messbaren Kennziffern und definierten Zielwerten.

Für die öftesten Erfolge der Anwendung des CAF-Modells als Instrument zur Bewertung der Leistungsfähigkeit wird die Beeinflussung der Verbesserung der Schlüsselergebnisse der Leistungsfähigkeit und der Beeinflussung der Zufriedenheit der interessierten Seiten gehalten.

Das strukturierte Interview, das im Rahmen der Erforschung durchgeführt wurde, wies sehr positive Ergebnisse (z.B.: Bilingualgymnasium Sučany), aber auch die öftesten Mängel auf, die in formaler Implementierung ohne aufweisbare Verbesserungen, aber vor allem in einer unzureichenden Unterstützung durch die Gründer und in einem relativ niedrigen Bewusstsein des Managements bezüglich eines vollen Potentials der Selbstbewertungsinstrumente zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Bildungseinrichtung besteht.

Eine ausführliche Verarbeitung der Ergebnisse einer tiefen Erforschung der Anwendung des CAF-Modells zur Leistungsfähigkeitsmessung der Bildungseinrichtungen soll Anfang des Jahres 2015 zur Verfügung stehen.

Zusammenfassung

Die Leistungsfähigkeitsmessung der Bildungseinrichtungen ist eine außerordentlich wichtige Aufgabe, die dem Management eine Feedback gegenüber den geleisteten Bemühungen gewährt und das Potential einer weiteren Verbesserung der Leistungsfähigkeit enthüllt, die sich in höherer Zufriedenheit der interessierten Seiten zeigt (Petnuchová 2013:56). In den Bildungseinrichtungen genauso wie in weiteren Organisationen der öffentlichen Verwaltung wird die Leistungsfähigkeitsmessung nicht ausreichend ausgenutzt. Es ist höchst erstaunlich, weil Nachfrage sowie Angebot nachweislich existieren.

Die Erforschung der Anwendung des CAF-Modells hat aufgewiesen, dass das Problem vor allem in unzureichender Informiertheit und Kompetenz des Managements der Bildungseinrichtungen im Bereich der Instrumente für die Leistungsfähigkeitsmessung sowie in einer schwachen Unterstützung der

Implementierung von Modellen der Leistungsfähigkeitsmessung seitens der Gründer besteht. Im Anschluss an wachsendes Interesse ist es notwendig, eine legislative Unterstützung dieser Bemühungen (wie es schon in der Slowakischen Republik in der tertiären Ausbildung durchgeführt worden ist) sowie die Zugänglichkeit der Ausbildungsprogramme für Qualitätsmanagement zu verbessern (ENQA 2009), die für das Management der Bildungseinrichtungen zwecks der Anwendung der Instrumente für die Leistungsfähigkeitsbewertung zur Verbesserung institutioneller Kapazität und der Eignung bestimmt sind.

LITERATUR:

- Bajtoš, Ján – Kmecová, Iveta (2013): Analysis Evaluating the Results from the Research of Textbooks' Didactic Efficiency in Technical Education. In: Acta Technologica Dubnicae, Dubnica Institute of Technology, Dubnica nad Váhom, volume 3, issue 5:60-72
- EIPA (2013): CAF and Education. CAF Resource Centre. EIPA. Brusel.
- EIPA (2013): Improving Public organisations through Self-Assessment. CAF External Feedback. CAF Resource Centre. EIPA. Brusel.
- ENQA (2009): Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki.
- Hertel, Günter H. (1994): Leistungsfähigkeit. Loseblattsammlung EIPOS Dresden.
- Hrnčiar, Miroslav; Janigová, Emília; Stollárová, Nadežda (2013): Procesy samohodnotenia vzdelávacej inštitúcie – samohodnotenie podľa ISO 9004 a ISO 10014. Vydavateľstvo VERBUM. Ružomberok. ISBN 978-80-561-0038-7.
- Fabianová, Zuzana; Hrnčiar, Miroslav (2012): Use of knowledge from performance management at public administration organizations. In: GRANT Journal, Publisher: Institute of Developing Politics. Czech Republic. 25-27. ISSN/EISSN: 18050638. Issue 02.
- Paulová, Iveta (2014): Komplexné manažérstvo kvality. Wolters Luwer. Edícia Ekonomía. ISBN 978-80-816-80-83-0.

- Petnuchová, Jana (2013): Education for Jobs – Preparation for the Labor Market. In: Acta Technologica Dubnicae, Dubnica Institute of Technology, Dubnica nad Váhom, volume 3. Issue 5. 49-59
- Uhereková, Mária, Tamášová, Viola (2012): Quality management of instruction at a university Level. In: Tamášová – Sári et al. Quality management Systems of Universities and the Quality of Education; Eötvös József Főiskola. Baja. 131-139. ISBN 978-963-7290-95-4.

INSERTION OF MORAL VALUES INTO THE PROCESS OF ADULT EDUCATION

Abstrakt: *Christliche Werte spielen eine wichtige Rolle des Bildungsprozesses vor allem an der katholischen Schulen und Universitäten. Unser Artikel ist über die moralische Werte, die durch den Prozess der Erwachsenenbildung unterstützt werden. Die Frage ist, wie man diese Werte in den Bildungsprozess der Erwachsenen hinzufügen. Lehrer als Haupt Schöpfer des Unterrichts oder Vortrag dient als Beispiel und Vermittler der genannten Werte. Gerechtigkeit ist ein von den wichtigen Werten. Gerechtigkeit ist in vielen Aspekten erwähnt. In unserem Verständnis der christlichen Konzepte verstehen wir den Begriff Gerechtigkeit nicht als isolierter Begriff, aber im Zusammenhang mit anderen Werten (Liebe, Wahrheit, Solidarität, Empathie und andere). Forschung wird durch Grant KEGA 017KU-4/2014 unterstützt.*

Introduction

Today's world, affected by fast development of science and technology, is in great need of realising moral values. Christian spirit in educational process allows to bring in moral, spiritual and religious perspective. The results of science and technology development can be evaluated from the point of view of a complex human being (John Paul II 1998).

Following the basics of Christianity the moral values consist of the love of God and fellow feeling, justice, ability to be emphatic, gentleness, humbleness, wisdom and responsibility. It is important to include such values in the educational process and implement them through particular subjects to adult learners. To develop one's personality having good examples of personality, behaviour and attitudes is absolutely necessary. Neutral kind of education is not possible due to the fact that throughout the educational process, particular values or the lack of them cannot be considered to be a form of neutralism but to be deprivation of education content. From a particular age, a man spends a significant part his life at school. Nowadays, a person is affected by mass media and he is continuously under the influence of

competitive scales of values and views on the existence of a human being. That leads him to inability to think critically. The outcome to such attitude towards life is often superficial interpersonal relationship, ability to bring sacrifice, loss of empathy and sense of responsibility. Apart from relationships with one another also connection with environment is essential (Pramuka 2007).

The personality of teacher

A teacher, the main creator of educational process is an example himself and a facilitator of moral values to his adult learners too. If we want to have a positive relationship to Christian values, we ourselves have to behave accordingly. The most important educational agent is therefore the pedagogue. It is never enough to have a pedagogical flair. Knowledge and experience are needed. A teacher should:

1. be responsible for planning and organization of his presentation and lesson itself,
2. be professional and skilful,
3. be able to use methods of control and appropriate strategies of dealing with adult learners,
4. make creative social atmosphere,
5. be prepared to keep a professional image,
6. be capable of self-evaluation, self-awareness and criticism (Dytrtová – Krhutová 2009).

Pedeutology, the science about teacher's personality, when examining a teacher's personality applies – normative and analytical approach. The aim of normative approach is to define what a teacher should be like if he wants to be successful. The normative approach is linked to a deductive method, which identifies the example of an ideal teacher, that any teacher should get professionally close to. The analytical approach is used to ascertain what teachers are like and what their true personality is. When employing the approach methods of induction are used. They include the analysis of students and teachers' statements, teachers' self-awareness etc (Dytrtová, Krhutová 2009).

The Roman-catholic priest Mikuláš Višňovský (1900 – 1978) says: “The one teaching must know more than the one being taught.” It can be stated that a Christian teacher should fully focus on Christ. The life of a religious person, also a teacher, should not omit the following elements included in religion:

1. Faith- required from us, believing in God and his creation
2. Moral laws – for us to follow during our time
3. Worshiping God – as the absolute person and the absolute Father of all people (Gejdoš 2007).

Modern pedagogy has no field where it would be not be possible to beneficially intervene by its educational values. Christian upbringing prefers even high values, among them the truth, which represents the norm in other scientific disciplines too. The main commandment of love of God and fellow feeling has its educational value in the fact that it brings us to the last aim: to God. The content of the commandment, understood by everyone, is expressed in one word only – love. The educational value of this commandment lies in focusing a man onto his higher calling and at the same time Christian love of fellow feeling is also love for God. The only commandment of love for God is the utter social programme (Gejdoš 2007).

People of all origin, status and age have imprescriptibly right to education as it is demanded by human dignity. Such education should account for its aims and adjust to personality differences, sex and particular national cultures and traditions. Hereby should it have understanding for brotherly together living with other nations and lead to a real unity and true peace on Earth. Correct education tries to develop one’s personality concentrating on the final aim of a man and the goodness of society, of which he is a member and which activities he participates in, when he becomes an adult (Paul VI 1965).

St. Mother Church received from its divine founder a commission to preach the secret of redemption to all people and to renew everything in Christ. To fulfil the mission it must pay attention to a man’s life as a whole, not only the celestial but also the earth-life as they are connected. That is why the Church has a special share in the development of education (Paul VI 1965). Education is the right and the obligation of the Church for its divine mission and supernatural motherhood. St. Augustus claims: “ He shall not have God as his father who would not like to have the Church as his mother.” The rights of the Church regarding education comply with right of family, state and even

individuals. Integration of knowledge remains the task of improvement. Furthermore, this task in our time of growing knowledge, the increase of the growth fragmentation of knowledge in various academic disciplines, is increasingly difficult. Teachers must try to determine the place and importance of particular disciplines and within the image of a man and the world, the Gospel and thus enlightened by faith in Christ, the centre of the universe and human history (John Paul II. 1998).

Christian wisdom, which the Church teaches on God's command, constantly encourages believers to seek knowledge of human affairs, and combine into one living whole, with religious values, under the leadership of which all joined together for the glory of God and the good and the overall improvement of the human body and soul. The service of evangelisation, which is the church's own mission, requires not only the gospel preached in several countries and to more people, but also that the very power of the Gospel shapes the way of thinking, judgment criteria, standards of procedure: simply put, it is necessary that all human culture was permeated with the Gospel (John Paul II. 1999). The culture, in which one lives, has profound effects on his thinking and in his actions, therefore ruptures between faith and culture can easily become an obstacle to evangelization, and vice versa, culture founded on the Christian spirit promoting the spread of the Gospel. Therefore, that the gospel is addressed to all people of all ages and nationalities, it is not bound to any particular culture, but every culture has a break so they brought to the light of God's revelation and human morals are cleansed and renewed in Christ (John Paul II 1998).

Teaching profession is one of the helping professions and thus creating positive emotional relationships with others should be one of the key role of teacher's work. Those who work in occupations aimed at people should also have a high level of emotional intelligence development which manifests itself in knowledge and control of their own emotions, metamotions and the art of interpersonal relationships (Hupková – Petlák, 2004). Emotional intelligence provides the ability to self-conscious reflection, as well as the ability of reflection needs and expectations of others – in this case students. It is manifested by a kind and supportive teacher behaviour that creates the conditions for optimal environment, collaborative relationships with adult learners, relationships between adult learners themselves and thus their greater motivation in learning. Teacher ought to be a facilitator, someone

who helps to make learning easier, which does not mean that it should undervalue his formative influence on people.

Another important positive element to create a positive relationship with the teacher is addressing adult learners by their first names. This creates a closer contact between a teacher and a student.

Pro-social behaviour of teacher suggests in addition to empathy also the capability of being assertive. If teacher expects to reach his aims he shall be able to set his targets that he believes in and is be able to overcome obstacles on the way to target. It means not lose enthusiasm, motivation, and capability of being assertive, inspire students and be their natural authority. Pedagogical psychology presents the teacher's optimism, sense of humour and fun to be applied tactfully, and the teacher has an impact on creating an appropriate environment, improving relationships in the classroom, increasing motivation, evoking creativity and developing divergent thinking (Hupková – Petlák 2004).

Teaching activities should be seen as a cyclical process that the teacher plans on the bases of his previous actions and his interaction with students, based on feedback as a means of assessing the quality of his teaching. If the analysis results are not satisfactory for the teacher he should change his current practice or eliminate the cause of his effort being unsuccessful. Teacher should be flexible during educational process and use effective methods for teaching students. Teacher's willingness to self-reflection in solving educational situations is conditioned not only by his professionalism, but above all his character traits – such as helpfulness, tolerance, empathy (Dytrtová – Krhútová 2009).

Education from Christian point of view

A man comes into the world by natural birth. Except a natural born there is also a supernatural birth. Christ mentions it concretely: "If one is not born of water and the Holy Spirit he cannot enter the kingdom of God." (cf. John. 3, 5) The supernatural birth makes a person a Christian and gives him a whole new life – the life of God, makes him a special way to be a sharer of the divine nature, he infuses sanctifying grace with divine and moral virtues and the seven gifts of the Holy Spirit makes him a living body of Christ's mystical part, of the Church and an heir of heaven. A Christian should fully develop all these new supernatural powers, abilities and life. In that sense it is far more

important to be a Christian rather than a commoner. If a man does so he reaches the ideal of a Christian (Tomášek 1992).

A Christian should primarily develop all the supernatural abilities: the divine virtues, moral virtues and the gifts of the Holy Spirit. Their development should be in harmony. It means in correct order and relative proportions. Their unifying point is the supernatural virtue of divine love, which organizes and manages the operations of all other virtues. By the holy baptism one becomes a temple of the Holy Spirit. The personality of every Christian is therefore an important requirement to be willing to be led by the Holy Spirit (Tomášek 1992).

In education of a Christian we must respect one's uniqueness and individuality. Hagiography is the proof of how God leads each individual different way. Whereas the Christian part of the body of Christ and the Church should therefore be educated to the Christian community's cult, prayer, sacrifice, the liturgical life and love of fellow feeling, which strives for unity and harmony in the mutual coexistence (Tomášek 1992).

Christ is the direct starting point for Christian education. He said: "I am the Way, Truth and the Life. No one comes to the Father except through me. If you know me you know my father. Who has seen me has seen the Father." (cf. John. 14, 6-9) Therefore every Christian and Christian teacher should have a personal relationship with Christ. Furthermore, the meaning of Christian education is considerable. Christian education is in fact christocentric. Pope Pius XI. set a target for Christian education in its circular "Divine illius Magistri" dated 31th December 1929 as follows:

"Especially the direct objective of Christian education so with the help of divine grace can form a true and perfect Christian, it means that Christ himself should appear in those who are reborn in baptism. Aptly as St. Paul says: "My children, I give birth to you again painfully so Christ can resemble his form in you (Gal 4, 19)." In this spirit, The Second Vatican Council speaks, namely by the "Declaration on Christian Education" of 28 October 1965 and the "Pastoral Constitution on the Church in today's world" of 7th December 1965 (Tomášek 1992). Another moral value which needs to be introduced to students in the educational process is freedom. The answer to the question of what freedom it is can be found in the work of Aristotle. According to him freedom is a matter of will that takes place in other moral values – truth. It is meant for a man as a task that he should fulfil. Without the truth there is no freedom.

Freedom is ethical matter. Above all, Aristotle presents it his work "Nikomachos' ethics", made into a system of philosophical ethics. The natural ethics were taken over as a whole by St. Thomas Aquinas into his work "Theological sum" (John Paul II 1998). St. Thomas totally accepted Aristotle's ethical system. Good, standing prior to human freedom as a task to be fulfilled, it is just good virtues. It mainly concerns four cardinal virtues:

1. prudence,
2. justice,
3. fortitude,
4. temperance

Prudence plays the most important role. Justice conditions social order. Fortitude and temperance determine one's inner order, because they define good which is linked to human anger and lust. Light is the greatest commandment of love for God and fellows. It is human freedom fullest realisation. Its fulfilment in love can reach the degree of heroism. Christ speaks of giving life for fellows, for other human beings (John Paul II 1998).

The Creator gave man freedom and entrusted it to him at the same time. Indeed, through the freedom a man is called to the adoption and implementation of the truth. If an adult learner is selected and filled with the true good in personal and family life, economic and political realities and ultimately in the national and international environment, he carries out his freedom trully. Allows him to avoid various deviations, known from history, or overcome them (John Paul II, 1998). If freedom is dying down with the truth, it creates logical assumptions, which bring harmful moral consequences. Misuse of freedom causes a reaction that result in some form of totalitarian regime. Existing reflection led us to the issue that seems particularly significant for the European civilisation. This is democracy, understood not only in terms of political constitution, but also as an intellectual and social attitude. The Christ confirmed the Ten Commandments as the basis of Christian morality, emphasizing the synthesis contained in the commandments to love God and fellows (John Paul II, 1998). Moral code, derived from God, law confirmed in the Old and New Testaments, is the inviolable basis of all learning.

Following the progress of psychology, pedagogy and didactics should help adult learners to develop the physical, moral and intellectual ability

harmoniously, gradually becoming to have a more mature sense of responsibility in the sustained efforts of appropriate refining his life and achieving true freedom while overcoming obstacles (Paul VI 1965). They need to be prepared for a life in a society so that they are able to join in, actively, in various fields of human society and so that they are capable of understanding for the need of a dialogue with others and willingly cooperate in the interest of common good (Paul VI, 1965).

Teacher in the educational process

A teacher should not only be someone who teaches expertise, but especially one who teaches how to be a good person. It is therefore necessary to emphasize that if one wants someone to change, he should start with himself by respecting certain rules, not their negation. For where one wants to correct not himself but God and his teaching, there even human seriousness does not prevail (Gejdoš 2007). The teacher should to develop a moral character, a Christian character. A behavioural change involves an essential component which is the human will. Free will, the essential feature of the human soul, which in the understanding raises a man rather high, is nowadays fairly weakened. And weakened free will is the driving force to commit a crime, because at the time a person could not reasonably decide for good. One is dominated by a negative outlook on life, environmental hardship, shows the dissatisfaction with life and discontents with life destiny, which comes from atheism, religious mediocrity, lack of education, social poverty, and total psychosis of this time (Gejdoš 2007).

One of the ways how to influence others, to educate them, is the creation of a worldview. Not only through senses, because that could get into naivety, but to create a worldview in such way which offers us the answers to the questions of life: Where? Where to? Why?, with the emphasis on creating one's own opinion, not only a mindless acceptance of other opinion . The worldview is not only a starting point, basis, but also an aim of education. Education is of great importance for the development of man and society. Optimistic or pessimistic direction of education plays an important role. Immense moral power of Christianity has the meaning in the fact that a believing Christian, though exposed to everyday worries and seeing moral evil in the world can be optimistic in the true sense. Christianity has always been

conscious of its educational mission and it always remembers words of Christ: "Go and teach all nations... to preserve whatever I have commanded you." The purpose of education is therefore a distinction between good and evil, which helps us to make a decision. It is important to know what we want to achieve with our actions and educational influence. This is the influence of supernatural assumptions and education is the result of grace (Gejdoš 2007).

An essential requirement of the teacher's work is his job performance. Love for people and the teaching profession are not only the most important motivation agent of his work, but also a major source of enthusiasm, desire to work.

Teacher's work also requires consistency and diligence in fulfilling his duties. It is clear that the lack of sense of obligation is quickly found by students and consequently abused. A teacher should be demanding and strict, not only to learners but particularly to himself (Hupková, Petlák 2004). A creative teacher in a particular process does not work according to a scheme, stereotype, but he is spontaneous and adapts his work to a real teaching situation. It should be noted that in the learning process, teacher meets with students among whom may be significant differences not only in personality characteristics, innate disposition, behaviour, but also in the level of general and special abilities, their activity, pace of work, learning styles, and social environment. The current teacher must not only accept the diversity of these peculiarities, but by his individual approach adequately compensate them. The application of the principles of democracy and humanization of education means that teacher ensures equal access to educational opportunities for all, i.e. also for disadvantaged people. It means that the teacher should be a motivated man whose power reaches the highest values such as truth, goodness, beauty, knowledge, understanding, justice, aesthetic concerns and so on. (Hupková – Petlák 2004).

The teacher is constantly looking for creative methods and forms, because he is aware that the learning process cannot proceed according to established rules. While in the past the teacher was seen and regarded mainly as a facilitator of new knowledge today the function has been changed. In communicating knowledge the teacher becomes a guide in the process of student's learning. Implementation of this function is not possible without systematic self-reflection of his work, resulting in increasing the efficiency of the educational process, but also in terms of teachers' innovative activities,

his competence. Learning process is a very complex and difficult process because a teacher and a learner, respectively, learner enters the process in multilateral relations. Anyone who really wants to understand the educational process and in particular learners must constantly study and shape their knowledge. A school and university practically since its inception, seeks to cope with the disproportion between the possibilities offered by the educational process and the needs of society, which places increasingly higher demands for the best preparation of learners for life (Petlák 1997). Demands of quality and versatile preparation of learners for life come to the fore particularly in this century that is marked by great development of science and technology. More effective methods and forms of the educational work are being reviewed, but mainly searched for. The requirement of connection of school and university life is nothing new in pedagogical work. Each piece of curriculum and lecture shall enrich the learner not only cognitively, but it must also prepare him for his life and work in the society. From that aspect, the teacher points out the importance of the curriculum in everyday life, working in various professions and so on. Such approach to the subject matter tells us that teaching then performs an educational character and contributes to the professional orientation of learners, awakening interest in events in various scientific disciplines, interest in the society etc (Petlák 1997). The mentioned approach requires responsible lesson planning by a teacher not only in respect of didactics but also from broader social aspects.

When we talk about moral values in the learning process, we must not forget to use good teaching methods so the values that we want students to accept, shall also reflect in their behaviour and actions. In recent years, a common practice in our pedagogy categorising methods is according to the stages of the teaching process. The advantage of such categorising is due to the fact that all teaching methods can be included in the process (each one of the methods plays a certain role in different stage of teaching), it is not artificially created but it follows a logical classification of a lesson. The methods are divided into the stages follows:

1. motivation methods (inspiring methods)
2. exposure methods (initial introduction to a problem)
3. fixation methods (revision and fixation of a particular topic)
4. diagnostic and evaluation methods (evaluation, control).

When presenting moral values in teaching to learners, in particular we need to practice the principle of illustration. It is suitable to mention some ideas of Joannes Amos Comenius who was the first person to work on the principle theoretically and practically. He says: "Let the learner share a rule that everything should be served to all the senses. I mean, things visible by sight, audible by hearing, smelled by the sense of smell, testable by taste and tactile through the sense of touch, and if some things can be viewed simultaneously by several senses, may it be administered simultaneously to several persons." (Petlák 1997).

Conclusion

The importance of illustration of the principle results from the nature of cognition as a process. The sensory experience is the basis and source of reality learning. The application of the illustration focuses on the following:

1. to teach to observe people, objects, events,
2. to lead learners to analyse their observation,
3. to make conclusions out of their observation,
4. to use their opinion appropriately i.e. when it is needed,
5. to use moral value in all stages of a lesson,
6. to connect the subject to real life examples.
7. when demonstrating a particular moral value to concentrate on the nature of the observed (Petlák 1997).

In the educational process it is absolutely necessary to create so called problematic situations, which actualize learning. It is suitable for mutual cooperation and competition and individual relationship building standards to achieve successful performance and desired behaviour of our adult learners.

Often, despite the efforts of the teacher the results do not occur and the final effect of the educational process seems to be pointless. Then we should keep in mind that it surely will be fruitful one day, especially in the case of a Christian teacher who is trying to bring his students to God.

From the life of the priest St. John Vianey we learn that God let him many times to realize the secrets of the human soul. St. John Vianey says: "Christ the Lord has compassion with those who honour his mother. Even little

attention devoted to the Virgin Mary, do not go unrewarded. It is wholly consecrate to the Mother of God, devotion to Mary because it is the best sign of salvation." (Tomášek 1992).

The task of every Christian teacher is to be fair in the educational process. Nowadays, justice is mentioned in many aspects. The teacher's job, besides giving professional advice which is dominating in the educational process, is building an instructional impact through developing students' moral values. In our understanding of Christian concepts we mean the term justice not as an isolated term but in connection with other values (love, truth, solidarity, empathy and others). Through the support of those values we can guide the development of a student's personal adulthood in favour of the increasing quality of democracy in the society.

REFERENCES:

- Pope Paul VI (1965): Gravissimum Educationis – Declaration of Christian Education. In: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_en.html
- Dyrťová, Radmila – Krhutová, Marie (2009): Teacher – Preparing for the Profession. Praha, Grada. 121. ISBN 978 – 80 – 247 – 2683 - 6
- Gejdoš, Miroslav (2007): Christian Education in Mikuláš Višňovský Write. Ružomberok, Catholic University in Ružomberok, 79. ISBN 978 – 80 – 247 – 2683 – 6
- Hupková Marianna, Petlák Erich (2004): Self-reflection and Competences in Teacher´s Work. Bratislava, Iris, 135. ISBN 80 – 89018 – 77 - 7
- John Paul II. (1998): The Apostle Constitution – Ex Corde Ecclesiae. Trnava, Spolok sv. Vojtecha, 57. ISBN 80-7162-244-3. In: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae_en.html
- John Paul II. (1999): The Apostle Constitution – Sapientia Christiana. Trnava, Spolok sv. Vojtecha, 75. ISBN 80 – 7162 – 278 – 8. In: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana_en.html
- Petlák, Erich (1997): General Didactics. Bratislava, Iris, 270. ISBN 80 – 88778 – 49 – 2
- Pramuka Ján (2008). Education according to the critical Thinking. In Catholic Teacher, No. 4, 10.
- Tomášek, František (1992): Pedagogy. Brno, Nibowaka, 344. ISBN 80 – 901294 – 0 - 4

EDUCATION OF ENTREPRENEURIAL ETHICS IN ECONOMIC COURSES IN NON-ECONOMIC UNIVERSITIES

Abstrakt: *Das Ziel dieser Studie ist es, den aktuellen Ansatz zur unternehmerischen Ethik in den Prozess der Ausbildung in ausgewählten Universitäten zu bewerten. Das Papier befasst sich mit der Geschichte der unternehmerischen Ethik, der sozialen Verantwortung und der Entwicklung anderer Möglichkeiten des sozialen Aspektes im Unternehmertum. Die Autoren betonen die Bedeutung der Ausbildung von Studenten in Richtung soziales Bewusstsein bzw. Verhalten in ihren zukünftigen unternehmerischen Tätigkeiten in verschiedenen Bereichen und bewerten den Anteil dieser Themen in die Ausbildung von Wirtschaftskursen in ausgewählten Fachrichtungen in den überwachten Universitäten.*

Das Papier verwendet Standard-Methoden wie eine Sekundäranalyse der Berufsträger und aktuelle Erkenntnisse auf dem Gebiet, die Beobachtung und die Synthese von Wissen aus der eigenen Praxis in einem sozialen Unternehmen, einen Vergleich verschiedener Ansätze zur sozialen Verantwortung und der Verallgemeinerung der Schlussfolgerungen und Empfehlungen.

Schlussfolgerungen: In den ausgewählten Studienbereichen die Grundlagen des Unternehmertums sind eine unternehmerische Ethik-Modul, aber nicht enthalten soziales Unternehmertum und gesellschaftliche Verantwortung. Ebenso werden diese Themen nicht in der Abschlussprüfung enthalten sein. Das Sozialverhalten und Bereiche der Wirtschaftsethik wurden lediglich oberflächlich untersucht, weshalb Schüler diese Problematiken in ihrer Diplomarbeit nicht behandeln müssen.

History and development of entrepreneurial ethics

Ethical behaviour in economic activities has been addressed for thousands of years. As documented by the Egyptian Book of the Dead (Lexa 1994), the rulers of the ancient Egypt understood the significance of ethical rules in all areas of economic activities of the then society. In the confessions of souls entering the 'Hall of Truth' there are for example the following declarations on observing generally acknowledged ethical principles:

'I do not require anyone to work more than he was able to,

I have not slighted a servant to his master,

I have not reduced the measuring-vessel, I have not reduced the measuring cord, I have not added to the pan of the scales,

I have not orphaned the orphan of his goods.'

Apart from these 'business rules' the Egyptian Book of the Dead also includes principles that would today be called measures leading to sustainable development, both in the ecological area:

'I have not snared birds in the thickets of the gods and I have not caught fish in their pools,

I have not held back water in its time and I have not dammed a dam at rapid waters,'

and the social area:

'My name has not reached the office of director of servants,

I have not caused hunger.'

It is obvious that in historical epochs the ruling groups understood the significance of social consensus and prevention of social disorders. Neglecting this aspect of state government repeatedly led to dissatisfaction used by a group of people that later took over control. Today, developed countries are governed by the principles of democracy supporting citizenship activities and with a number of tools that allow the citizens to participate in the development of the society. Civil movements and organizations thus also influence the behaviour of employers and commercial activities.

In entrepreneurial ethics the objective is not ethics in relation to achieving profit but, as mentioned by Adam Smith, entrepreneurs always pursue other

people's interests (Smith 2005). The principle of ethics in human economic activities is the overall effect on the surrounding environment of the company and on the society. The issues of the 'economy of the good' are not simple ones; what would be the moral dimension of ethics if ethics paid off? (Sedláček 2009)

There are numerous definitions of social responsibility. For example, according to Ford (Ford 2007)⁸ Corporate Social Responsibility (CSR) is a combination of external moral conduct of the employers in terms of sustainable development and conduct with respect to the individuals inside their companies. The significance of economic activities is considered not only in terms of economic benefit but also according to their negative implications. Conduct is moral if it brings fair payments, compensations and benefits. Generally, social responsibility is understood as: positive attitudes, practices or programmes in corporate strategies at top management level.

In the current concept, the principle of corporate ethical behaviour is managerial decision making about social issues – observing laws, and individual conduct – honesty with respect to the surrounding environment

In modern history of entrepreneurial ethics a significant shift came with the activities of Robert Wood Johnson, founder of Johnson&Johnson, who in 1940s developed a corporate ethical code named 'Our Credo'. He served as a model for the development of corporate ethical codes that became a part of marketing strategies. As a follow-up trend, ethical codes were issued by professional groups, particularly in the area of banking, insurance and other sectors. Professional ethics, its principles and development is the subject of numerous research studies For example, in the Czech Republic in 1994 the Czech Society for Ethics in Economics was established as a part of the Economics Institute of the Academy of Sciences in Prague.

In the current society the principal bearers of corporate ethics are consumer or other civil movements, entrepreneurs trying to reach a competitive advantage in PR activities, national governments with their tools to influence the behaviour of commercial entities. In the Czech Republic for example, ministries are interested in ethical codes in granting subsidies to support activities and services.

⁸ Ford. 2007 in Arinaitwe, 2009

In relation to ethical behaviour of entrepreneurs, experts focus on the issues of social responsibility in entrepreneurship. The principles of social responsibility of entrepreneurs are promoted by applying ethical behaviour into corporate economic activities. This area focuses especially on decision making with respect to business partners, employees, consumers and addressing social issues such as ecology, social cohesion, etc.

Social economy

The beginnings of social economy date to 1990s when some professional journals started to investigate entrepreneurial activities (particularly those of cooperatives) with a social content. These included entrepreneurial activities of non-profit organizations but at the same time, new organizations emerged in the commercial sphere that had in their guidelines and articles of association significant social elements. The Social Economy Charter was issued in France that defines social economy as organizations that do not belong to the public sector, have a democratic system of management and use their profit to address society-wide issues (Herzánová 2010). Social economy is thus a specific way of running a business, in which companies have, apart from achieving profit, social objectives to accomplish. Examples of such goals can be employment of disabled individuals, focusing on social issues and allocation of profit to the development of public activities. In a wider context, some authors include in social economy also promoting minor entrepreneurial activities in developing countries as a means of fight against unemployment and poverty. As stated by professor Muhammad Yunus, 'Entrepreneurs in Developing Countries are Unaware of their Social Impact' (Yunus 2011). Business activities aimed at supporting these small and medium-sized companies in developing countries can be considered a part of social entrepreneurship.

Companies that advocate social economy should naturally observe the principles of entrepreneurial ethics – i.e. correct behaviour towards business partners and customers, employees and the environment. This type of entrepreneurial activities has not been well described so far and most students are not presented this issue in lectures in economic courses. We anticipate a change by means of a new act on social entrepreneurship that

will be later incorporated in the commercial law and other study plans relating to the basics of entrepreneurship.

Educating students towards corporate ethics

Today, entrepreneurship penetrates into all areas of the society. Schools and educational institutions take up other activities such as additional economic activities in order to increase their financial resources, non-profit organizations also undertake business activities to ensure more resources of financing of their mission. An example could be selling products and services by secondary school students, provision of lunch to the general public, courses for the general public, etc. Similarly, health care institutions provide a number of paid activities that require quality pricing and marketing. A lot of graduates from various fields of study encounter entrepreneurial activities in their jobs. This was the reason that non-economic secondary school and universities introduced economic courses. Their aim is to present to students of various specializations the basics of entrepreneurship and with the basic principles of economy and finance in the commercial areas of their study.

The objective of this paper was to assess the content of educating students of non-economic university courses and their preparation for entrepreneurial activities in the respective areas. Our survey was based on an analysis of study plans designed for university students. We assume that secondary school graduates will take up lower and middle management positions, while university graduates will manage entrepreneurial activities in various fields.

In our survey we monitored the structure of economic courses of all faculties of Palacky University, Olomouc and the University of Ostrava. At a faculty level we investigated the proportion of courses that focus on the education of entrepreneurial ethics.

Palacky University, Olomouc

The university has 8 faculties: Faculty of Medicine and Dentistry, Faculty of Science, Faculty of Philosophy, Faculty of Education, Faculty of Law, Faculty of Health Sciences and Faculty of Physical Culture. Apart from professional courses, all of these faculties present economic subjects aimed particularly on

the basic knowledge of public economy, in some faculties also the basics of entrepreneurship.

The main topics of economic courses in the faculties of Palacky University are associated with one of the accredited fields of study – they are not designed for all fields of study.

The Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology offers the below specified courses, particularly in the field of study Social work management:

Basics of economy, Human resource management, Economy of non-profit organizations, Marketing of non-profit organizations, Personnel management, Fundraising and Public economics.

The Faculty of Medicine and Dentistry does not offer economic courses, students can choose a course provided by a different faculty as an optional course.

The Faculty of Science introduces economic courses especially in the field of study Mathematics – Economy at the Department of applied mathematics. The courses cover macroeconomics and microeconomics, corporate economy and management, marketing, banking and insurance, modelling, statistics and also accountancy and finance.

Economic courses are also presented in the field of study Regional studies, particularly with the following focus:

Public property and public finance, international trade, monetary policy, taxes and fiscal policy.

The Faculty of Education introduces economic courses in the field of study Education – public administration. The students of this field of study are offered the following courses:

Basics of accountancy, basics of economics, tax systems and financing non-profit organizations.

The Faculty of Law presents the following course in the field of study Law and public administration: basics of economy and national economy theory; for the field of study European studies aimed at European law the following course is introduced: basics of economy and marketing.

The Faculty of Health Sciences introduced the following course in the field of study Health care management: health care economy and management.

The Faculty of Philosophy has numerous economic courses in the field of study Applied economic studies: macroeconomics and microeconomics, corporate economy, finance and banking, management, marketing and human resource management. However, entrepreneurial ethics is not included in this field of study, nor is it in the syllabus of corporate economy.

The Faculty of Physical Culture has economic courses especially for the students in the fields of study Coaching and sport management at the Department of sport and Leisure time and sport management at the Department of recreation and leisure studies. In these fields of study especially the following courses are presented: corporate economy, basics of entrepreneurship, finance, banking and accountancy, marketing and management of non-profit organizations. However, none of the syllabi includes a separate topic of entrepreneurial ethics or social responsibility. Entrepreneurial ethics is introduced to the students as a part of ethics in advertising, development of ethical codes, public relations and fundraising.

University of Ostrava

The University of Ostrava has 6 faculties: Faculty of Social Studies, Faculty of Fine Arts, Faculty of Arts, Faculty of Medicine, Pedagogical Faculty and Faculty of Science.

The faculties offer courses with an economic focus that are incorporated in selected fields of study.

The Faculty of Social Studies offers economic courses in the follow-up Master's study Management of social service organisations with an emphasis on corporate finance, management of social service organizations, human resource management in social service organizations, marketing for social administration. Core elective courses in this field of study also include the following courses: social entrepreneurship, project management, strategic management and accountancy in social administration.

The Faculty of Fine Arts provides a course management in fine arts only for the students of the follow-up Master's programme; the topic of entrepreneurial ethics is not included in this course.

The Faculty of Arts has the following courses for the students of management in non-profit sector: basics of economy, financing of non-profit sector,

management of non-profit sector, basics of economy in non-profit sector, personnel management. Topics related to entrepreneurship, corporate economy or entrepreneurial ethics are not included.

The Faculty of Medicine or the Pedagogical Faculty do not have in their study plans any courses aimed at entrepreneurship.

The Faculty of Science has a core elective subject of information and knowledge management, which includes topics related to corporate mechanisms.

The issue of entrepreneurship is presented only at the Faculty of Social Studies, which offers a separate course of social entrepreneurship. This course also includes the topic of social responsibility and entrepreneurial ethics.

Conclusions

Including positive approaches, practices and programmes into entrepreneurial activities requires a shift from the *'profit only'* thinking to the *'people, planet, profit'* approach. All economic activities should be considered in the context of their overall impact on the wider environment. However, to put this approach into practice, the society must be educated. We should be reminded of historical values and moral principles specified in all known guidelines to achieve *'correct life'* and originally noted in religious books (Sedláček 2009).

The degree of observing entrepreneurial ethics changes according to customs and historical traditions in various countries and regions. Ethics and social responsibility covers human conduct beyond the law, i.e. this type of behaviour cannot be restricted by law. Regarding the fact that there are no specific provisions covering a wide range of entrepreneurial actions regarded as non-ethical, the issue of entrepreneurial ethics must be raised and educated. The voluntary nature of ethical behaviour in entrepreneurial activities depends on personal attitudes, experience and education of managers.

Concluding the results of the survey, the following facts can be stated:

While the study plans of economic universities have separate courses such as entrepreneurial ethics or corporate social responsibility, non-economic universities do not cover this aspect of entrepreneurship. The study plans of most non-economic fields of study also include economy oriented courses. It

is thus obvious that faculty management are aware of the extent and significance of economic activities and assume that their graduates will come into contact with entrepreneurial activities of some sort in their future jobs. The fields of study provided by the above mentioned faculties monitored in this survey do not offer a separate course aimed at entrepreneurial ethics.

In conclusion it might be stated that the study plans should include topics relating to entrepreneurial ethics, history of ethical conduct in economic activities and a shift towards social responsibility and social sensitivity. Educated and informed graduates have a higher chance of introducing ethical behaviour in an entrepreneurial context into practice.

REFERENCES:

- Arinaitwe, K. S.(2009): The Pursuit of CSR and Business Ethics Policies: Is it a Source of Competitive Advantage for Organizations? In: Journal of American Academy of Business, Vol. 44, No 2, 251-261.
- Lexa F. (1994.): Egyptská kniha mrtvých. Praha. Glóbus.
- Sedláček. T. (2009): Ekonomie dobra a zla. Praha. 65.pole. Str. 48.
- Smith. A. (2005): Teorie mravních citů. Praha. Liberární institut.

THE MOTIVATION OF THE PUPIL IN TERMS OF EDUCATION

Abstrakt: *Der Artikel befasst sich mit der Universität-Student-Motivation während seiner Bildung. Die Universität-Student-Motivation ist sehr viel zu benützen, in besondere, wenn wir über Vorbereitung der angehenden Lehrer und Experten anbelangt einer erfolgreichen Bewältigung des Erziehlich und Bildung-Prozesses sprechen. Der Artikel enthält einige hypothetische Konstrukten, die mehrere optimale Motivations-Prozesse zu vorschlagen ermöglichen, weil die obengenannten Prozesse durch seine Zielorientierung des Wesens bekannt sind.*

Schlüsselwörter: Motivation, Bildung, Student

Introduction

The topics concerned to university student motivation within education and training is considered to be subject undertaken to a rapid development, not only because of rapid scientific and research aspect in the Slovak republic and in abroad, however because there might be observed a lot of mistakes and failures in education and training process alone as well. A set of modern views and considerations closely related to the university student motivation within his/her education postulate to important requirements: a complex development of the student's personality and his/her active approach or share related to his/her education process. A set of suitable and optimal motivation methods should be applied in order to fulfill or meet the above-mentioned requirements. This paper deals with practical problems related to motivation method application within input measurement of activity, it means education quality indicators applied for evaluation of schools and education quality evaluation within Dubnica Technological Institute in Dubnica nad Váhom – Slovak republic, with respect to content reform of education and improvement of education quality.

Information resource overview

Many domestic authors and authors from abroad deal with motivation problems of pupils related to education and training process.

The study published by Lajčín and Frankovský deals with development results of previous methodology denoted as “Behaviour approaches in managerial work” – hereinafter known as SSPMPR Methodology). We have received data to be analysed by 174 respondents from various managerial positions. The analysis results indicated approach to taxonomy definition based on empiric and inductive algorithms and postulated five factors: emotional factor – managing, cognitive factor – managing I, cognitive factor – managing II, behavioral factor – managing I and moral factor – managing II. The presented factors of methodology, which was developed (structure factor alpha Cornbachov coefficients, factor inter correlation, validation studies), indicate that methodology is suitable for predicting and detecting of ways related to demanding situations within managerial praxis and they have a significant consequences for performance of managers and the firm or company management efficiency (Lajčín, D. – Frankovský, M. – Štefko, R. 2012).

There are several studies, which confirm differences among strategies of student’s education, however there are less facts explaining interconnections among individual differences within common effects related to personal and context characteristics as well.

Those studies deal with investigation, how the student’s education depends on personal or context factors. On the other hand, the studies also deal with a view of integration research and postulates common effects of the student’s personality, academic motivation, teaching strategies and education strategies for pupils within the same education elements.

The self-evaluation method has been applied in order to quantify student’s personalities, academic motivation and teaching strategies. An evaluation of students and strategy regulation has been investigated with use of teaching style lists. A set of key characteristics were investigated, while they were aimed to investigation of teaching strategies. On the other hand, there were applied algorithms operating based on multilevel and multidimensional statistic operations interconnected to different teaching strategies.

A set of results related to different personal features (openness, dutifulness, neuroticism) and academic motivation (autonomous and controlled motivations) have been interconnected with student's learning strategies.

However, the teaching strategies have been interconnected to student's personality features and learning strategy as well. It means, we cannot avoid the teaching and learning strategy effect, especially the first year of university studies together with changing positions of student's personalities and academic motivations. These facts help to answer a question, why the students are learning how to study and to be motivated.

The problems concerned to motivation of students within their education are described in the paper denoted as (LIN, TZUNG-JIN 2013) A Cross-Cultural Comparison of Singaporean and Taiwanese Eighth Graders' Science Learning Self-Efficacy from a Multi-Dimensional Perspective."

The paper's authors deal with internal motivation of students within studying the natural science subjects with the use multidimensional statistic methods (SLSE). However, there are some comparisons from sex point of view.

The research results indicated the following issues:

- Multidimensional statistic methods (SLSE) are considered to be reliable tools for measurement of the above-mentioned aspects concerned to students from Singapore and Taiwan
- A bi-directional multi-variation dispersion analysis has shown that the eight class pupils from Singapore achieved better results than their colleagues from Taiwan. However, the results concerned to better conceptual understanding and cognitive skills and practical skills in using of everyday scientific communication.
- Furthermore, when comparing those results with respect sex, we can postulate a conclusion that Singapore students (men) achieved better results in all SLSE parameters, than their woman colleagues, except practical skills. On the other hand, there were no differences among Taiwan students. The different results have been explained based on differences in social and cultural aspects, social expectations, education in natural sciences existing in Singapore and Taiwan.

Methodology

Several scientific methods have been applied, when looking for a solution of the above-mentioned problems, while an information source retrieval and analysis stands at the beginning. However, those resources represent a set of contributions and papers published in the Slovak republic and in abroad, incl. appropriate legal norms and standards issued in our country and within European Commission and electronic databases together with WEB OF KNOWLEDGE, CURRENT CONTENTS CONNECT and other WEB information resources as well.

However, there are further scientific methods applied in order to achieve that contribution aims and goals too. They might be postulated as follows:

- Comparison
- Questionnaires
- Analysis
- Synthesis

The data contained in the above-mentioned questionnaires have been evaluated and represented via appropriate graphic outputs.

Initiative and spirit of enterprise – this is a capability of individual personality to convert ideas into actual results, while his/her creativity, innovative approach and risk acceptance, project planning and project management in order to achieve pre-defined aims or goals, create an integral part of initiative and spirit of enterprise. It is considered to be a motivating factor for personalities in their everyday life, at home, at workplace, in the society to be aware of their work context and to capitalise adequate opportunities. Those approaches and attitudes create basis for specific knowledge and practical skills, which need creators of commercial business or contribute to its functionality. They ought to operate with ethic values correctly and apply them in the management. A set of adequate knowledge enables determining appropriate opportunities related to personal, commercial or other activities and challenges for employer, firm or company.

In the questionnaire there are items quantified by integer numbers from 1 up to 5 (see also Table 1)

Table 1. Likert scale 1 u to 5 prepared by Pavelková in 2002 updated

Never	Seldom	Sometimes	More often than not	Always
1	2	3	4	5

by Farková in 2007 and modified by Smoligová 2013

An appropriate motivation factor for the student depends on a level of gained score within individual motivation factors. It is needed to read each sentence very carefully and to make a decision related to a frequency, when he/she thinks about that reason within his/her learning. After that, he/she might make a mark⁹ related to the offered possibilities assigned to each level number, while the number is from interval of 1-5. The scale level begins by word “always” and is being finished by word “never”.

Questionnaire factors and evaluation way

A set of learning motivation questions is being categorized with respect to appropriate levels, while any question corresponds to one motivation type. An appropriate abbreviation is assigned to each type of question, which is used within further evaluation and tables. The question no. 33¹⁰ will not be assigned anywhere, when considering a motivation type. This question is considered to be a specific driving motive and has a very significant bond to all basic motivation types, except cognitive motivation (Pavelková 2002).

The following motivation types are assigned to M2 learning motivation questionnaire factors:

⁹The respondent makes an appropriate mark on a response sheet.

¹⁰The question no. 33 is postulated as follows: „I want to have the better marks“

Cognitive motivation

- 1.....I want to know a lot of things*
- 7..... I like getting to know new things*
- 13..... I want to come down to bedrock as for many things and to understand them*
- 20..... I want to find a solution of several mysteries or secrets and problems*
- 25..... I am wondering*
- 29.....I am feeling to be boring; I am not interested in anything*
- 34..... I like learning*
- 35..... I am interested in that what I learn*

Performance motivation – a need to achieve a successful performance – self-development motivation

- 2.... I have a good feeling, when I learn something well*
- 8..... I am happy in achievement good results*
- 14.....I want to succeed to myself; I am able to manage a fulfilment of school duties and tasks*
- 19.... I like feeling – when I am successful*
- 27.... I consider my school duties and tasks to be a challenge for me, I like surmounting*
- 35.... I want to develop my capabilities and to improve them as well*
- 42.... I am doing best my previous performance; I want to achieve or to create something*

Performance motivation – a need to prevent failure

- 9..... I am afraid; I will have no knowledge*
- 21..... I am afraid; I will be with face of stupid person*
- 31 I am afraid; I will have bad marks*
- 36..... I am afraid of my teachers*
- 43.... I am afraid of my parents*

Social motivation – a need of prestige

- 3.... ...I want to have better results than my fellow students have*
- 10.... I like my own showboats and I want show to the others, I know something*
- 16... I want to have an effect on my fellow student in the class*
- 22... I want to be superior to the others*

26.... *I want to have my own influence in my class*

Social motivation – the need for positive relationships, affiliation

4.....*The teacher ... I do not want to disappoint*

15....*I want to make happy parents*

28...*I want to make the teacher happy*

37....*I want to be with me parents happy*

39. ... *I want to have a teacher to me a good relationship*

Social motivation – a need of positive relations – a need of affiliation

4..... *I do not want, my teacher to be disappointed from me*

15.... *I want to delight my parents*

28.... *I want to delight my teacher*

37.... *I want my parents to be successful with me*

37.... *I want my teacher to have good relation to me*

Moral motivation – my duties

5..... *Learning is my duty*

11.... *I am responsible for my results achieved at school*

17.....*I am a pupil and filling of scholar tasks is my principal duty*

23.... *My principal duty is to be prepared for filling tasks at school*

41*I must....*

Motivation via perspective goals – instrumental motivation

6..... *I want to become a student of my favorite school*

18.....*I am aware of that, I will need in my life or in my profession the knowledge, which I learn at school*

30.... *I want to have more possibilities, when choosing my professional orientation*

32.... *I want to get better job in the future*

38.... *I want to earn more money in the future*

Rewards and punishments

12.... *I want to be admired*

24.... *I want to avoid a punishment*

40.... *I am afraid; I do not want to be punished*

45*I want to get some reward / parcel*

Initiative and entrepreneurial spirit (Graph no. 1)

46..... *I want to be creative*

47..... *I want to be an inventor*

48..... *I want to be a businessman*

49..... *I want to be an owner of successful and profitable company*

50..... *I want to be an investor*

Description of respondents

The students who became the questionnaire respondents have been selected via random selection method. The students were attendants of Dubnica Technological Institute in Dubnica nad Váhom¹¹ (Slovak republic). There were 33 respondents.

Table 2. A set of answers

DTI – Dubnica Technological Institute Number of respondents 33	never	seldom	sometimes	More often than not	always
<i>I am learning because</i>	1	2	3	4	5
<i>1....I want to know a lot of things</i>	0	0	3	20	10
<i>2.....I have a good feeling, when I learn something well</i>	0	0	0	3	30
<i>3. ... I want to have better results than my fellow students have</i>	0	3	10	10	10
<i>4..... I do not want, my teacher to be disappointed from me</i>	1	0	10	15	7
<i>5. Learning is my duty</i>	0	0	2	30	1
<i>6.... I want to complete</i>	0	0	1	2	30

¹¹Dubnica Technological Institute v Dubnici nad Váhom (DTI) has been established as a private university with respect to Governmental Act (SR Government) no. 200 dated in March 1, 2006 and provides a university education (Bachelor's and Master's degree).

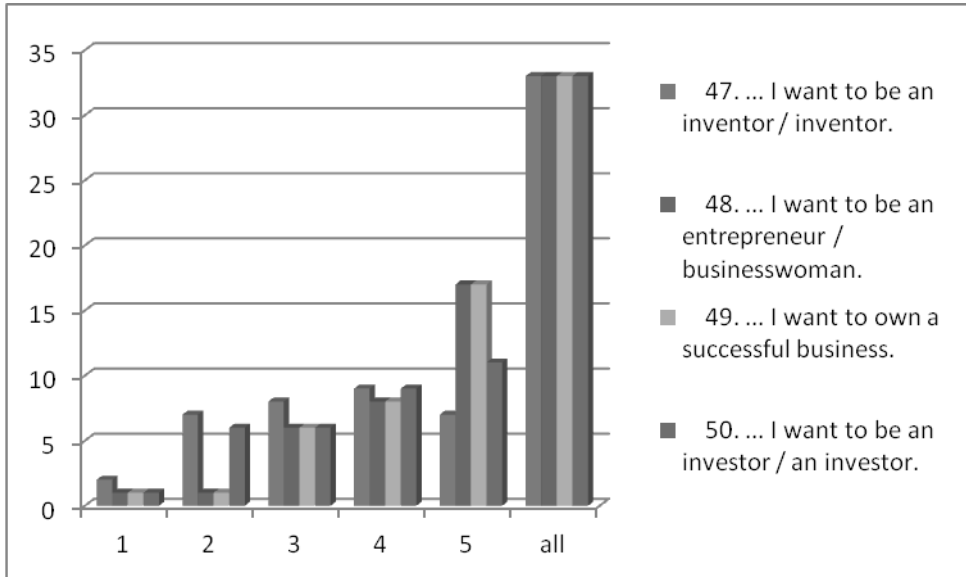
<i>my studies successfully</i>					
<i>7I like getting to know new things</i>	0	0	2	1	30
<i>8..... I am happy in achievement good results</i>	0	0	1	30	2
<i>9. ... I am afraid; I will have no knowledge.</i>	0	0	2	1	30
<i>10... I like my own showboats and I want show to the others, I know something</i>	0	0	30	2	1
<i>11. ... I am responsible for my results achieved at school</i>	0	0	2	1	30
<i>12. ... I want to be admired</i>	0	1	11	11	10
<i>13.....I want to come down to bedrock as for many things and to understand them</i>	0	0	2	30	1
<i>14. ... I want to succeed to myself; I am able to manage a fulfilment of school duties and tasks</i>	0	15	2	15	1
<i>15. ... I want to delight my parents</i>	0	1	20	10	2
<i>16. ... I want to have an effect on my fellow student in the class</i>	0	10	12	11	0
<i>17. ... I am a pupil and filling of scholar tasks is my principal duty</i>	0	2	9	10	12
<i>18. ... I am aware of that, I will need in my life or in my profession the knowledge, which I learn at school</i>	0	1	10	10	12

19. ... <i>I like feeling – when I am successful</i>	0	1	9	12	11
20. ... <i>I want to find a solution of several mysteries or secrets and problem</i>	0	2	10	12	9
21. ... <i>I am afraid; I will be with face of stupid person</i>	0	3	9	11	10
22... <i>I want to be superior to the others</i>	0	10	12	9	2
23. ... <i>My principal duty is to be prepared for filling tasks at school</i>	0	0	11	21	1
24. ... <i>I want to avoid a punishment</i>	0	1	6	14	12
25. ... <i>I am wondering</i>	0	3	9	12	9
26. ... <i>I want to have my own influence in my class</i>	0	2	7	11	13
27. ... <i>I consider my school duties and tasks to be a challenge for me, I like surmounting</i>	0	2	10	9	12
28. ... <i>I want to delight my teacher</i>	0	1	6	12	14
29. ... <i>I am feeling to be boring; I am not interested in anything</i>	0	1	5	12	15
30. ... <i>I want to have more possibilities, when choosing my professional orientation</i>	0	3	8	10	12
31. ... <i>I am afraid; I will have bad marks</i>	0	1	11	12	9
32. ... <i>I want to get better job in the future</i>	0	0	5	7	21

33. ... <i>I want to get better job in the future</i>	0	1	7	16	9
34. ... <i>. I like learning</i>	0	3	10	9	11
35..... <i>I want to develop my capabilities and to improve them as well</i>	0	1	9	11	12
36. ... <i>I am afraid of my teachers</i>	10	12	9	2	0
37.... <i>I want my parents to be successful with me</i>	0	3	9	11	10
38. ... <i>I want to earn more money in the future</i>	0	0	5	11	17
39..... <i>I want my teacher to have good relation to me</i>	0	3	9	10	11
40..... <i>I am afraid; I do not want to be punished</i>	1	1	10	12	9
41..... <i>I must</i>	0	5	10	11	7
42. ... <i>I am doing best my previous performance; I want to achieve or to create something</i>	0	1	12	9	11
43.... <i>I am afraid of my parents</i>	2	2	11	9	9
44. ... <i>I am interested in that what I learn</i>	0	3	5	10	15
45. ... <i>I want to get some reward / parcel.</i>	0	1	9	11	12
46. ... <i>I want to be creative</i>	0	0	5	11	17
47. ... <i>I want to be an inventor</i>	2	7	8	9	7
48. ... <i>I want to be a businessman</i>	1	1	6	8	17

49. ... I want to be an owner of successful and profitable company	1	1	6	8	17
50. ... I want to be an investor	1	6	6	9	11

Fig.1 Initiative and entrepreneurial spirit – Source: authors



Discussion

The proposed and modified M-2 learning motivation questionnaire enables finding motivation and demotivation and total motivation aspects. The M-2 learning motivation questionnaire supplements and modifications follow a set of processes needed for outgoing knowledge related to creation processes, creation process description, creative process stages and axioms of creativity and business.

Paper content contribution for scientific, pedagogic and social areas

The paper content contains an idea to convert ideas into real things. That content deals with innovation and risk acceptance together with a capability to plan and manage projects in order to achieve pre-defined aims and goals. It supports the people not only in everyday life at home, however at workplace as well, while it should be necessary to be aware of work context and capitalize appropriate opportunities. It creates basis for more specific theoretical knowledge and practical skills needed for them who establish their firm or company, the mission statement of which are social or commercial affairs or they contribute to those activities. The information resource overview might be a good contribution to improvement of educational and training process.

The paper content has an all-society impact and postulates that a learning process become more acceptable and becomes an entertainment as well.

Conclusion

The result contained in the above mentioned M2 – questionnaire indicate that the students are closer to cognitive motivation. The cognitive motivation plays a significant role because the students are happy to get new knowledge and like this type of motivation alone. It is observed that, when the student is doing best to get appropriate information and knowledge in order to be able to solve problems and apply his/her creativity there. However, an interest about the actual branch of specialization, and teacher's capabilities in explaining the meaning of that what the students are learning plays a significant role as well.

It is possible to discover areas performance improvement concerned to services provided by the above-mentioned school for its students as customers, when applying results contained within M-2 questionnaire. There is a good reason to deal with motivation of students within their education process in order fulfill the school pre define aims and apply an adequate way for those purposes. The signals from high developed countries indicate that the university student motivation is in course again. We can discover new trends and problems closely related to this area, if we pay attention to the student's motivation development in his/her education process.

This article was created under the Grant KEGA No. 001DTI-4/2015 supported by Ministry of Education of Slovak Republic.

REFERENCES:

- Atkinsonová, Rita, L., kol. (2003): Psychologie. Praha: Portál, 752. ISBN 80-7178-640-3.
- Donche, V, De Maeyer, S, Coertjens, L, Van Daal, T, Van Petegem, P. (2013): Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. Source: British Journal of Educational Psychology Volume: 83 Issue: 2. 238-251 Published: JUN 2013, CCC:000319277900005, ISSN: 0007-0998.
- Elffers, L, oort, F, Karsten, S.: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. Source: Learning and Individual Differences Volume (2012): 22 Issue: 2 Special Issue: SI, 242-250 DOI: 10.1016/j.lindif.2011.08.005. WOS:000301691200009 ISSN: 1041-6080.
- Lajčin, D, Frankovský, M, Štefko (2012): Possibilities of Predicting the Behavior of Managers When Coping with Demanding Situations in Managerial Work. EKONOMICKÝ ČASOPIS, IDS Number: 049HI. Volume: 60, Issue: 8, 835-853. Accession Number: WOS:000311973000004. ISSN: 0013-3035. Current Contents Connect®.
- László, K. (2004): Motivácia v edukačnom prostredí. Banská Bystrica: UMB PedF, 90. ISBN 80-8055-975-9.
- LIN, TJ; TAN, AL; TSAI, CC.: A Cross-Cultural Comparison of Singaporean and Taiwanese Eighth Graders' Science Learning Self-Efficacy from a Multi-Dimensional Perspective. Source: International Journal of Science Education Volume (2013): 35 Issue: 7. 1083-1109 Published: MAY, CCC:000318276100001, ISSN: 0950-069.
- Lokšová, L. (1999): Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost děti ve škole: Cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáku. Portál, Praha: ISBN 80-7178-205-X.

- OBERUČ, J. (2009): Teória výchovy. Dubnica nad Váhom: DTI, 172. ISBN 978-80-89400-01-0.
- Pavelková, I. (2002): Motivace žáků k učení. (Perspektivní orientace žáku a časový faktor v žákovské motivaci.) Praha: UK PedF, 248. ISBN 80-7290-092-7.
- Petlák, E. (2008): a kol. Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti. Nitra: PF UKF, 188. ISBN 978-80-8094-340-0.
- Turek, I. (2003): Klíčové kompetencie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 40. ISBN 80-8052-174-3.
- Vankúš, P. (2006): Metodika práce s didaktickými hrami na hodinách matematiky II. stupňa ZŠ, Transformácia vzdelávania smerom k potrebám európskeho trhu práce, Fórum Pedagogiky, Bratislava, 282-287, ISBN 80-8052-255-3.
- Vasiľová, I. (2011/2012): Správa zo štatistického spracovania výsledkov dotazníka M-2. Vstupné meranie aktivity 4.1 „Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl“ Názov projektu: hodnotenie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ v SR v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania. NÚCEM Bratislava
http://www.nucem.sk/sk/projekt_esf/project/21, <http://www.dti.sk>

ADULTS AND “KNOWLEDGE SOCIETY”

Abstrakt: *In dieser Arbeit werden andragogische/pädagogische Implikationen der „Wissensgesellschaft“ analysiert, die Autoren mit dem politischen Konzept der (neo)kapitalistischen Länder bestimmen, in denen das Wissen als Ware betrachtet wird, obwohl die ursprüngliche Perspektive das Wissen als Potential der persönlichen und kolektiven (sozialen) Entwicklung verstehen sollte. Eine der Fassungen setzt oft die „Wissensgesellschaft“ mit der Ausbildung und Schulung gleich, was nicht akzeptabel ist, da das Wissen ein persönlicher Prozess und ein Produkt sind, die durch soziale Kontakte verwirklicht werden, und die Ausbildung und Schulung eine institutionalisierte „dosierte Mitteilung der Informationen“ ist. Das Paradox der „Wissensgesellschaft“ zeigt sich in der größten Zahl der (funktionalen) Analphabeten, in den dehumanisierten sozialen Beziehungen und eine legitime Frage ist, trotz der dynamischen „Aktionen auf Distanz“, in wie fern sind wir für die und in der „Wissensgesellschaft“ ausgebildet? Im Zusammenhang damit, setzen sich die Autoren für die Revalorisierung der bestehenden Werte und für die Implementation der kritischen andragogischen/pädagogischen Theorie und Praxis ein, die den Subjekten ermöglichen würde eine menschlichere und bessere Welt zu schaffen, die Welt, in der das Wissen und Ausbildung nicht ein Prozess der gesellschaftlichen Stratifikation, bzw. der Prozess der immer größeren Kluft zwischen Reichen und Armen sein wird.*

Schlüsselwörter: „die Wissensgesellschaft“; das Wissen; die Ausbildung (der Erwachsenen); kritische Pädagogie.

Paradox of the “knowledge society”

We are witnessing revolutionary changes in the last few decades that had a significant impact on the lives of people (adults and youth) around the world. Information technologies we use today were inconceivable three decades ago, the way people today live and work changed profoundly, now vocations are appearing that we could not have imagined before, labour market and world economy significantly changed their course of development and the

“production” of new knowledge is constantly accelerating, which means that it is also rapidly becoming obsolete. Today, the half-life of knowledge¹² is significantly shorter than the career life-cycle or the life expectancy of people and is constantly decreasing. In other words, as the results of such significant changes we can speak of the change of knowledge and skills that the contemporary man or woman needs for the successful immersion in the globalised societies and economies which are based on knowledge.

In line with such thinking, the question of adult education becomes relevant given the heterogeneous criteria of categorization within the adult education system on the one hand and the increasing importance of education of all categories of population on the other hand. Such problem also stems because intellectual, cultural and political environment that we encounter today is significantly different from the post-war one in the 60s in the 20th century. Previous relative stability and “firm” values, among which (adult) education had an important place, disappeared and were substituted with the “morality panic” (Štrajn 1994, in Tester 1994). The “morality panic” opened up the space for new constructs, concepts, phrases and other unknown and/or differently denominated phenomena. One of such is “knowledge society”.

The phrase “knowledge society” has been (mis) used recently: it is the subject of political discussions and has found the place in many (semi) binding documents. “Knowledge society” is mentioned in numerous strategies¹³ that project the development of (adult) education and the establishment of best educational policies for the purpose of social development. The purpose of social development in contemporary societies, that is, in the “knowledge society”, is improving the quality of life. Countries regarded as developed are those where people live “good”, and not necessarily those with high GDP (Sirgy 1986). In that respect, the quality of life implies individuals with

¹² „Half-life of knowledge” marks a number of years during which 50% of certain knowledge becomes obsolete and no longer relevant to the labour market. Today, the half-life of knowledge in professions which are based on knowledge (e.g. engineering and medical professions) is less than 5 years, which means that the entire current knowledge, specifically related to a certain profession, practically becomes irrelevant in approximately 10 years (Pastuović 2012). Since the growth curve of knowledge is exponential, the process of knowledge obsolescence is accelerating, therefore resulting in the increase need for lifelong learning where the education of adults represents the largest part.

¹³ See: UNESCO (2005): Towards knowledge societies. UNESCO World Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>

competences for and in the “knowledge society”. In accordance with such understanding of social development, we can conclude that the purpose of (adult) education is to contribute to the quality of life.

The official position of developed European countries is that “Europe must invest in education to raise the general level of skills of employees and the working population, through basic education and by fostering the acquisition of new knowledge throughout life” (White paper on education and training: Teaching and Learning – Toward the Learning Society 1995). As a result of increasing importance of education for the national development and of accelerated scientific, technological and social changes, educational systems, thereby also adult education systems, of all countries are seeking to improve and adjust to the demands of the now age. Special emphasis is on transition countries, and given its current state, it is safe to say that Croatia is still undergoing its transitional process. Studies of the World Bank show that even the advanced transitional countries (apart from the Czech Republic) are significantly falling behind the OECD countries in all forms of functional literacy of the adult population (Hidden Challenges to Education Systems in Transition Countries 2000). In accordance with that, we can speak of the paradox of the “knowledge society” which is manifested in a great number of (functionally) illiterate inhabitants and dehumanisation of social relationships. On the other hand, the “laic” perspective of the “knowledge society” is also evident. Individuals are becoming aware of the importance of lifelong learning and competences authenticated by formal recognitions (diplomas, certificates) they list in their CVs. Recognizing only formally acquired knowledge in educational institutions for the needs of labour market is in contradiction with the fundamental ideas of the lifelong and lifewide learning in the context of “knowledge society”. As a result of all that, a legitimate question can be raised: *What is “knowledge society”?* It appears that it is almost impossible to give an unambiguous answer to this question which is why it is extremely important to respect different discourses.

Different discourses of the „knowledge society“

The question *What is “knowledge society”?* demands critical thinking and respecting different discourses. In this work, authors are focusing on

discussing the political, andragogical/pedagogical and technological discourse of the “knowledge society” in the context of adult education.

Political discourse of the “knowledge society” is emphasising neoliberalism and hegemony as a dominant ideology, as well as orthodox economy that globally play a significant role in the conceptualization and evaluation of knowledge. Given the expressed, but (in some segments) also very fluid commercialisation of all aspects of life, such approach gives us the legitimacy to define the “knowledge society” as an (actual) political phrase, that is, a rhetorical means of global neoliberalism. In such conditions countries have restructured knowledge into “products” of educational institutions, because if the knowledge has to find itself in the dynamic of the collective construction of culture, society and individuality, then the collective learning becomes the prerequisite of what, when and how to learn, thus also being a leading principle of politico-andragogical/pedagogical bases of institutional education. Those relations have especially emphasised certain increasingly represented areas of adult education which are inclined towards labour market. Neoliberalism that has “produced” current contemporary “knowledge society” is not a homogenous ideology, but an ideology with a number of subordinated discourses, which is multidimensional and dynamic and recognizes the (relative) importance of science and technology, the importance of contemporary educational technology, innovations and globalization, and in the background of all that is the orientation towards profit (White 2004).

In accordance with that, the reforms of adult education systems/entire education systems, curriculums and educational policies are increasingly harmonised with the totalising imperatives of the global economy discourse, such as competition, productivity and quality. In that context, “knowledge and education... are no longer an objective, but a means that requires no further consideration as long as it can be justified only as a means: for prosperous markets, job qualifications, service mobility, growth of economy” (Liessmann 2008:129).

It was what led to the introduction of economic parameters (economic value) in all educational institutions and that is how economic, that is, market parameters imposed generally accepted values, such as productivity, efficiency, quality control, standards, competitiveness, competencies etc. These parameters pervade educational reforms in almost all countries that

then intervene in their educational systems in order to improve them in accordance with criteria of economic value. This kind of approach Mijatović (2002:117) calls the “lack of scientific compass” and “playing reform games and creating an illusion that something is changing”.

Market orientation in adult education contributed to the strong development of adult education commercialisation. Many entrepreneurs and corporations are setting up their own educational institutions (private schools, corporate universities) offering various forms of education in spite of questionable quality of the educational process. This points to the fact that all pseudo-educational programs are acceptable, if there is demand and if the consumers will pay for that educational program, regardless of its scientific foundation or validity based on generational knowledge (Standing 2011).

National curriculums too are decorated with “knowledge society”, especially through learning outcomes or educational standards. The only acceptable evolution of the overall education and educational systems is the evolution of learning outcomes based in the “knowledge society”. At the bottom of the concept of introducing educational standards is an attempt of applying economic models of efficiency and quality control of the educational system which is accepted by the educational policy as unquestionable and strongly supported by international organizations (Palekčić 2007). As Ratke pointed out (2003 according to Palekčić 2007), it is about economising and technologizing education, that is, about educational science of OECD. If we observe adult education as an equal part of an educational system in any given country, mentioned tendencies in education can be reflected to the adult education systems.

Especially important for the adult education is the andragogical/pedagogical discourse of the “knowledge society” that can be determined as demonopolisation¹⁴ of the school, given the different models and strategies of adult education, because knowledge is acquired in various situations, mainly because knowledge is always a personal process and product which is also acquired in social contacts. It is possible to base the demonopolisation of school on the concept of lifelong and lifewide learning. No man or woman is devoid of knowledge because many possess valuable experiential knowledge. We all have opinions, attitudes and beliefs. Some have “more or less” of

¹⁴ Radical theorists pointed out the necessity to demonopolise school before the creation of the phrase “knowledge society”.

“formal” knowledge or qualifications that indicate the possession of knowledge. However, there are no guarantees that they have acquired those various types of knowledge only in school.

Considering the strongly expressed market orientation, systems of adult education are organized as a coherent part of the market society, that regard adult education as an industry, source of profit, place where competitiveness is developed and as a tool for gaining employment. This fact is visible in the overemphasising of vocational adult education in comparison to the liberal, general adult education. Evidence to that fact are: distinction of conceptual determination of adult education in different countries (in many countries adult education is associated exclusively with vocational adult education); system of financing adult education (state funds are exclusively directed to the development of vocational adult education); the change of mission and field of operation of certain traditionally andragogical educational institutions (folk high schools are increasingly offering programs of vocational adult education in order to survive on the market); and the system of education for adult educators (in most countries, in accordance with the law and regulations, adult educators who work in institutions of vocational adult education are required to acquire certain andragogical competencies, while adult educators in institutions of liberal adult education are generally not required to possess andragogical competencies).

Furthermore, designing and offering adult education programs for the education of adults are exclusively oriented towards market requirements, that is, they offer adults only “technical” equipment for the fighting in the neoliberal arena. A large part of social and humanistic education of adults is considered “unpopular” and “useless”, which confirms the idea about the preference of vocational adult education in comparison to the liberal, general adult education.

The enlightenment role of adult education as a process of emancipation, liberation, critical questioning and the development of all competencies and interests of a single person, is completely overlooked in the discourse of the “knowledge society”. The loss of enlightenment values and the dominance of “economic model” in the adult education systems are visible in the fact that most countries have transferred the responsibility for the adult education from the department of education to the department of business/economy.

The importance of adult education in the context of “knowledge society” is significantly expressed on the declarative level. More precisely, numerous

documents of European and national educational policies (strategies, action plans, memorandums, white and green books...) stress out the importance of adult education for social and economic development, but it all remains on the declarative level. In accordance with that, we can raise the question *Do educational policies recognize the real importance of adult education?*, and if so, *Are adults trained for living in the 21st century, that is, educated for and in the “knowledge society”?*

For the discussion about the question *Are adults trained for living in the 21st century, that is, educated for and in the “knowledge society”?* we can use the results of the OECD’s research on the competences of adults. The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) conducted the first research on the knowledge and skills of adults as part of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)¹⁵ with the purpose of evaluating the knowledge and skills of adults. The subject of the research and evaluation were the same competencies that were included in PISA research – literacy, numeracy and the ability to solve problems in contemporary technological environment. Research focused on the way adult use their competencies in their private and professional lives, how they develop, maintain and lose those competencies and what is the connection between mentioned competencies and entering the labour market, salary range, individual’s health condition and his/her participation in the social and political life of the community they live in.

Although the research showed a considerable discrepancy between adults from different countries in the degree they are prepared for the life in the “knowledge society” as far as their competencies are concerned, the research points to a large number of adults who have low literacy skills (from 4.9% to 27.7% of adults) and numeracy skills (from 8.1% to 31.7% of adults). Large number of adults (from 7% to 23%) lacks even the most basic competencies for the use ICT technology (computers, contemporary means of communication) in contemporary technological environment. Only a very small number of adults (from 2.9% to 8.8% of adults) demonstrated a higher

¹⁵ The research spanned from August 2011 until March 2013. It included around 166 000 adults aged 16 to 65 from 24 countries – 22 of those were members of the OCED (Australia, Austria, Belgium/Flandria, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Italy, Japan, Canada, Korea, Netherlands, Norway, Germany, Poland, Republic of Ireland, United States of America, Slovakia, Spain, Sweden, United Kingdom/England and Northern Ireland/) and the remaining two countries were the Republic of Cyprus and the Russian Federation.

level of competencies for solving problems in contemporary technological environment. Results also indicated generational differences (older adults were generally less qualified than the younger adults) and gender differences (men possess more competencies in the area of literacy, numeration and problem solving in contemporary technological environment than women, although those differences are almost negligible among younger generations) (OECD 2013).

These devastating results point to the importance of developing basic life competencies among adults and the need to emphasise and more significantly appreciate liberal, general education of adults, especially in the context of “knowledge society”. It is possible to conclude that countries whose citizens possess less competencies in the area of literacy, numeracy and problem solving in contemporary technological environment, shall be at a disadvantage with regards to competitiveness in the world economy. Above mentioned also reflects on the individual who, due to the lack of those competencies, is excluded from the professional life and marginalized in the society, which, naturally, affects the quality of life of that adult individual.

Liessmann supports such critical thinking about adult education and training in the “knowledge society” and points out that we can no longer speak about education, but should speak of un-education. But here un-education does not mean “the lack of knowledge or even stupidity” (Liessmann 2008:60), just as it doesn’t mean a “certain form of un-cultivation”, but an occasional completely intensive treatment of knowledge beyond every idea of education” which is the consequence of the “capitalisation of the spirit” (Liessmann 2008:9-10). In line with that, blind advocacy of economisation, neoliberal and neoconservative ideology, commodification, commercialisation, privatisation, ranking and standardisation, which are the foundation of the education today (Kušić, Vrcelj, Klapan 2014), and, therefore, also of the adult education, are condemning adult education to failure.

Maybe andragogical/pedagogical discourse should be opened epistemologically, i.e. by searching for an answer to the question *What is knowledge and what are the values and beliefs “subsumed” under knowledge? Is what we today call knowledge really knowledge or simply a set of separate and individual facts – information?* There is also the question *What is the relation between society and knowledge (and vice versa) and how are educational contents shaped?*, which can not be regarded as irrelevant.

From the perspective of technological discourse, we can raise the question *Is “knowledge society” continuous succession of previous societies created by homo sapiens?*¹⁶ Many theoretical (and political, economic, technological, sociological, andragogical, pedagogical...) perspectives try to establish how science and technology affect the society and often reduce “knowledge society” to technology. Characteristic for the “knowledge society”, that Bauman (2009) labels as the age of Bill Gates, is the Internet revolution and the infiltration of technology in all segments of life. In the area of (adult) education, we speak of educational technology which is believed to have a great potential, and as a result of that potential various forms of e-learning were created.

In addition to that, technology has reconfigured society in many dimensions, especially on the level of interpersonal relationships. Networked society gives an illusion of interconnection, but in the “knowledge society”, and the virtual world as its faithful companion, communication is significantly different. Virtual communication enables communication with anyone, anywhere and anytime by using abbreviations that only the “digital natives” can understand (Prensky 2001). However, that communication can also be terminated without much explanation with just one click of a mouse. In that context, Turkle (2011), in his work “Alone Together”, points out that in this day and age we are connected with many, but that we are essentially “alone together”, and thus touches upon the problem of dehumanisation in the society, which leads to other aspects and problems.

Conclusion

It is evident that there is no unique definition of the “knowledge society”, that is, there is only acquiescence that the “knowledge society” has multiple meanings and that various interpretations are allowed that enhance it, just as the “knowledge society” enhanced scientific theory. Authors of this work believe that real knowledge and the “knowledge society” is a prerequisite for a man’s/woman’s ability to regard himself/herself as an ethical being. Neoliberal oriented approach treats knowledge exclusively as a means of

¹⁶ When defining the “knowledge society” the temporal dimension is emphasised which implies that it is a successor of computer science society, while the latter is a successor of industrial society (Barić, Jelač Raguž: 2010).

trade and social stratification. In that context, no society spoke of knowledge as negatively as the “knowledge society” because it doesn’t care about knowledge, truth and education.

Questions stemming from critical thinking about various discourses of the “knowledge society” reflect on the adult education which contains a number of specific features that should be appreciated within the contextualisation and moving away from exclusively neoliberal understanding of knowledge and education. Maybe that is unrealistic; however, the true concept of the “knowledge society”, in the context of adult education, is the one that allows a person self-realisation into a free thinking individual. In that context, “knowledge society” is a great challenge to all, especially to adults who need to be and are its creators.

REFERENCES:

- Barić, V., Jelač Raguž, M. (2010): *Hrvatska na putu prema društvu znanja*. Zagreb, Poslovna izvrsnost, IV, 2.
- Bauman, Z. (2009): *Fluidni život*. Novi Sad, Mediterran Publishing.
- *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Countries* (2000): Washington, D.C., The World Bank, Human Development Sector.
- Kušić, S., Vrcelj, S., Klapan, A. (2014): (Ne)obrazovni i (ne)odgojni ishodi obrazovanja. In: Hrvatić, N., Lukenda, A., Pavlović, S., Spajić-Vrkaš, V., Vasilj, M. (ed.): *Pedagogija, obrazovanje i nastava* (Zbornik radova 2. međunarodne znanstvene konferencije, Mostar, 21.-23. ožujka 2013. – Svezak 1.). Mostar, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. 419-429.
- Liessmann, K. P. (2008): *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.
- Mijatović, A. (2002): *Obrazovna revolucija i promjene hrvatskog školstva*. Zagreb, Hrvatski zemljopis.
- OECD (2013): *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- Palekčić, M. (2007): Od kurikuluma do obrazovnih standarda. In: Previšić, V. (ed.): *Kurikulum: Teorije – Metodologija – Sadržaj* –

Struktura. Zagreb, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga. 39-115.

- Pastuović, N. (2012): *Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, Vol.9, 5.
- Sirgy, M. J. (1986): A quality of life theory derived from Maslows developmental perspective: Quality is related to progressive satisfaction of a hierarchy of needs, lower order and higher. *The American Journal of Economics and Sociology*, 45, (3), 329-342.
- Standing, G. (2011): *The Precariat: The New Dangerous Class*. Website copyright ©2013 Bloomsbury Academic. <http://www.bloomsburyacademic.com/view/The-Precariat/book-ba-9781849664554.xml>
- Tester, K. (1994): *Media, Culture and Morality*. London, Routledge.
- Turkle, S. (2011): *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York, Basic Books.
- UNESCO (2005): Towards knowledge societies. UNESCO World Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>
- *White paper on education and training: Teaching and Learning – Toward the Learning Society* (1995): Luxembourg, Commission of the European Communities, Office for Official Publications of the European Communities.
- White, N. (2004): The beginnings of crony capitalism: Business, politics and economic development in Malaysia, c. 1955–70. *Modern Asian Studies*, 38, (2), 389-417.

II. CULTURE AND EDUCATION

SPEED READING AND IT'S IMPORTANCE IN ADULT EDUCATION

Abstrakt: *Der Beitrag deutet auf den systematischen Akzess in der Erwachsenenbildung im Mitteleuropa, der aus dem Bestreben den Regierungen der einzelnen Länder um die Sicherung des lebenslangen Lernen der Bürger entspricht. Allgemein charakterisieren wir die Aktivitäten der Erwachsenen und deuten auf den Zeitmangel auf dem Grund der often Beschäftigung. Wir beschreiben die Lösung im Prozess der Erwachsenenbildung durch Schneller Lesen. Wir erklären den Hauptgegenstand in Schneller Lesen und mögliche Fortgänge. Mit Schneller Lesen kann man das Niveau des Verständnisses und auch der Speicherung des Textinhaltes, den man liest. Der Beitrag konzentriert sich auf die Empfehlungen bei Schneller Lesen, mit denen die erwachsene Studenten die Zeit effektiv ausnutzen können, mehr zufrieden sein und sich besser durchsetzen nicht nur im Studium, aber auch im aktiven Leben der modernen Gesellschaft.*

Introduction

From the view of modern post-war history the Central Europe is the region of states where there was a systematic effort to educate its inhabitants. These countries have achieved a rising intellectual level of their citizens in accordance with/to international politico-economic development, the growth of world scientific and technological knowledge, favourable social and technical conditions. In 2000, European commission devised the memorandum about lifelong education that stems from the idea of the essential need of lifelong education. Its aim was to make it easier for citizens to access flexible and repetitive gain of new/found qualifications via qualitative education throughout the entire human life and with equality of opportunity as well as active citizenship and employment.

Adult students usually take part in everyday, productive life in society, family and work activities.

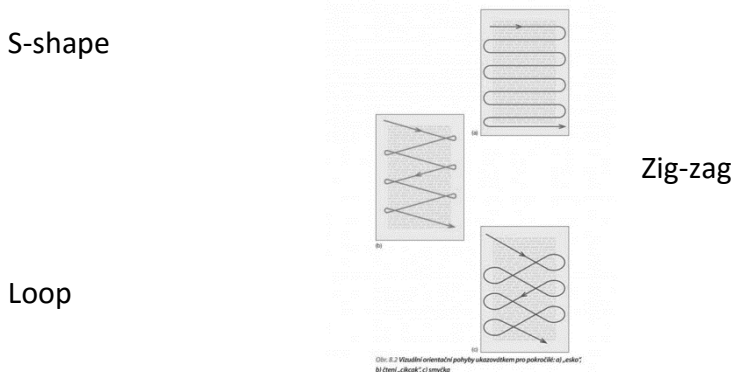
The time needed for professional education and study is valuable for them. The mentioned facts have made us think about the possibilities of better time usage while studying literature or educational text. The speed reading has become one of the solutions for adult students.

The selection of recommendation for the effective use of time while reading

According to T. Buzan, the average speed of reading is 200 words per minute. Educated people, however, read faster because they want to get further and are more motivated. Also, everyone has the ability to accelerate the speed of reading as well as the level of understanding the content of the text. In addition, the human brain operates better, when it works fast. The mind works at its best at the speed of 400 words per minute or more. Therefore, the acceleration of reading leads to the enhancement of comprehension, which helps the process of memorizing. The author recommends to point with a finger at the text and also offers some approaches that are supposed to lead to better results (Buzan 2013).

The approaches are depicted in the figure 1. D. Gruber characterizes the speed reading as a selective reading with the speed over 400 words per minute and with the comprehension percentage of 60 % and more.

Figure 1: Visual orienting movements of the index finger



(Source: Buzan 2013)

Among the recommendations leading to the achievement of better efficiency in adult education, these are to be considered:

1. The ability of the student to concentrate — a speed-reader concentrates on the text.
2. Goal setting – a learner knows the scope of the text, which he/she wants to study.
3. Interest in the content of the text — he motivates himself, he is active.
4. To ensure the optimal conditions for the study make sure that:
 - The temperature of the environment is 19-24 °C, with 50 % humidity,
 - The light is a combination of both artificial and natural light,
 - The colour of the environment is in warm colours and their soft tones
 - The method of reading – the body is set in a sitting position with the distance of eyes from the text of 25 up to 40 and almost at a perpendicular at best and almost at the perpendicular angle of the text area in respect of eyes,
 - The reading without unnecessary body movements. By eradicating all disturbing elements from the reader's visual angle, the efficiency of reading will increase. Strong contrasts of light and colours as well as loud environment are considered the disturbing elements.
5. The creation of a mind map – a speed-reader creates it from the previous knowledge and information related to reading of an educational text. An example of a mind map is in the pic. no.2.
6. Getting the main ideas – speed-reader searches the text for the essential ideas and points.
7. Minimization of open regressions – if the reader does not understand the text, he must go back and read it again. Regressions are necessary.

8. Quiet inner dialogue with the author of the text – a speed-reader evaluates the content of the text.
9. Confrontation of the read text with its aim – it focuses on the compliance of the content with the set goal.
10. Equality of the reader's and the author's opinions – a speed-reader decides himself he wants to accept from the text.
11. The reader's empathy – a speed-reader may understand the author's thoughts and read his text even between the lines.
12. Adequate reader's self-confidence – it helps a speed-reader to process the text and reach his goal.
13. Reading without articulation – while it is impossible to articulate more than 300 words per minute, the speed reading is done silently.
14. A wide range of vision – the eyes are focused on the beginning of the text line and in the end the eyes are turned away
15. The completion of the reading – when reaching the set scope of text, a speed-reader stops reading. Thus, one can get the most time.

The acquisition and regular application of the mentioned recommendations require enough exercise, interest and determination of the adult reader. D. Gruber classifies recommendations into three categories:

- a) Brain-related – focused on cognitive process of text,
- b) Eye-technical – focused on the reading technique, especially on the eye work,
- c) Mixed.

Also, it explains that other term for speed reading is rational reading that involves speed searching, speed reading and speed study. It is a developed means of cognitive process of any textual information with any reader's goal (Gruber 2008).

Conclusion

The aim of this contribution was to point out the efficiency of time usage while reading. It is understood that the scientific literature offers many guides and methods for speed reading. However, the summary of important recommendations and their use may help people who are busy self-study readers to achieve their goals of studying more effectively. Speed reading is considered one of the modern trends in adult education that can bring not only efficiency of studying but also entertainment. Also, it saves time that can be used in other areas of personal and social life.

REFERENCES:

- Buzan, Tony (2013): Rychlé čtení. Praha. BizBooks, 232. ISBN 978-80-265-0062-9.
- Gruber, David (2008): Rychločtení, Rychlostudium, Info Management. Management Press, 328. ISBN 978-80-7261-184-3

MÉDIAS COMME PARTIE DE LA VIE ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE DE LA SOCIÉTÉ EN UE

Abstract: *The authors of the theoretical study, in this chapter, deal with the importance of media forming a part of economic, social and cultural life of a given society. The study brings an analysis of the fact, that media are not only the means of technical civilisation serving the social progress, but also a source of information, which helps people to understand and uncover the world surrounding them. For preserving freedom and detachment in the process of the development of attitudes and opinions regarding the surrounding world, the authors emphasise the necessity of knowing what media are, how they work, whether they influence people positively or negatively and where is their place in one's system of values.*

Keywords: *mass media, media literacy, media communication, media competencies, media manipulation, economisation and commercialisation of media*

Introduction

Les canaux d'information et les technologies de communication sont des phénomènes de l'époque moderne actuelle. Nous vivons à une époque saturée d'informations et d'impulsions qui sont diffusées par différents médias – aussi bien imprimés qu'électroniques – et exercent souvent une pression sur les individus. (Le chapitre suivant se base partiellement sur une thèse Buranova 2014). L'influence des médias a, cependant, aussi un côté positif, c'est un instrument important de socialisation de l'homme depuis son enfance. Les médias influencent les opinions, les positions et l'évaluation de la réalité. Il dépend surtout des parents, de leur éducation, de leur orientations de valeurs et du niveau culturel du milieu familial, comment va se former la personnalité de l'enfant. La famille actuelle post-moderne est fortement isolée et les contacts entre les parents et les enfants sont insuffisants, la communication mutuelle sous la forme des discussions ouvertes est souvent limitée. L'enfant compense l'insuffisance de communication par une forme de communication impersonnelle, par des messages écrits, le téléphone, les

réseaux sociaux, en regardant la télévision. Par le fait, le contact avec les médias entraîne différents problèmes comme: *une fausse impression d'être informé, de fausses convictions, une saturation d'informations, une fausse impression de contrôle.*

Il y a plusieurs spécificités en rapport avec les médias et il est important de leur consacrer une grande attention. On peut dire que pratiquement tout le monde possède une alphabétisation médiatique – on suit les médias, on y recherche des informations, on s'y instruit et on s'y amuse. Cependant, tout le monde ne sait pas interpréter le contenu des médias, choisir activement les informations utiles et distinguer entre ses propres intérêts et les intérêts des propriétaires des médias, ce qui et, en fait, la première spécificité.

1. La société et l'homme du point de vue des médias

La société d'information actuelle est souvent désignée par des attributs comme moderne, postmoderne ou de connaissances, dans laquelle sont dominants différents types de médias et l'informatique. D'un côté, l'informatisation comprend le développement de la micro-électronique, des ordinateurs et de la robotisation, ce qui donne la possibilité de fabriquer différents produits sans l'utilisation du travail de l'homme, de nouvelles possibilités de communication par l'internet, le e-mail, les portables, qui sont pratiquement illimitées. D'un autre côté, comme côté opposé à ces aspects positifs, il y a, par exemple, les problèmes socio-culturels, liés à la croissance de la brutalité dans les rapports humains, la croissance du crime organisé, de la pornographie, une influence démoralisatrice des exemples présentés par les médias, une idéologie d'occultisme et de fascisme diffusée par différents médias, etc. (Kudláčová 2007:163-174). Concernant la nouvelle génération qui grandit avec de nouveaux moyens d'information et de communication, on parle de la jeune génération comme de *e-génération*, qui est en mesure d'exploiter, mais aussi d'abuser du potentiel des nouveaux médias, indique Hollá (2008:484). L'alphabétisation médiatique est un indicateur important du développement économique et social. L'homme doit disposer de différentes sortes de compétences, parmi lesquelles comptent les compétences d'information, de lecture, médiatique, de réseau, technologique, bibliographique, linguistique, de communication, etc.... (Duchoňová 2013:73). La condition préalable fondamentale pour l'acquisition des compétences indiquées est la lecture / compréhension.

1.1 L'homme – les valeurs – les médias

Les médias sont sans aucun doute un porteur et diffuseur important de l'orientation de valeur, des principes éthiques, ils présentent différents exemples et modèles de comportement. Ils contribuent à la formation de la personnalité de l'homme et ses qualités. Selon différents axiologues *la valeur* est tout ce qui satisfait l'homme, ce qu'il considère de nécessaire, ce dont il aspire, ce qu'il estime et apprécie (Krajčová 2009:10). La formation de valeurs chez l'homme est conditionnée par plusieurs éléments. Le premier élément est la conscience, en psychologie désignée comme processus interne à l'homme qui capte le conflit entre la structure de valeur acceptée et la manifestation extérieure de l'homme. Le deuxième élément qui influence l'évaluation morale, c'est *la famille* (Hasák 2012:105-106). Selon l'axiologie *évaluer veut dire choisir entre les qualités, préférer, refuser, choisir sur la base de certains critères, formules et standards*. L'évaluation exprime le rapport entre l'homme et la réalité. Le rôle du processus éducatif est de développer ces rapports d'évaluation par rapport à la réalité et d'évaluer les conditions préalables pour le développement personnel de l'individu. Par l'évaluation en famille, les enfants apprennent à distinguer et à mettre en oeuvre les valeurs positives et refuser les valeurs négatives. C'est pour cela que l'évaluation devrait être variée, informative et adaptée aux possibilités de l'enfant. Elle ne devrait pas engendrer des inquiétudes, l'impuissance, la déception. Sur la base de l'évaluation, l'enfant apprend à se juger soi-même et juger les autres selon certains critères et normes, qu'il reprend de ses parents. L'évaluation est, selon Krajčová, et al., la base d'auto-évaluation et auto-régulation (2009). Différents auteurs soulignent l'importance de l'auto-évaluation par rapport aux médias. Buermann indique, que *l'importance des médias dépend de la valeur, qui leur est subjectivement attribuée*. En suivant la télévision l'homme peut ressentir l'expérience de sa propre non-valeur, car il n'est pas au centre de l'attention.

Chez les gens avec un fort sentiment de leur propre valeur, il peut se produire qu'ils se détournent des médias et par ce fait les médias perdent leur position principale. Chez les personnes avec un faible sentiment de leur propre valeur, celle-ci peut encore diminuer, en conséquence de quoi elles vont s'isoler de la société ou au contraire, elle peut mener à une compétition avec leurs exemples médiatiques, avec l'aspiration d'apparaître dans les médias. (Buermann 2007:52-53).

Évaluer veut dire créer sa propre *réflexion morale*. L'homme est sans cesse confronté avec différentes situations et problèmes, qu'il évalue consciemment ou inconsciemment. Le besoin du bon choix exige une réflexion, par exemple sur le bien et le mal. Ce sont justement les médias de masse qui sont un autre élément qui influence la création des valeurs morales de l'homme et ce sont notamment les médias qui ne présentent et ne préfèrent pas toujours, selon Hasák, «*les valeurs morales positives.* » (2012:104). L'évaluation soutient les activités de connaissance, la motivation, la formation du jugement, le développement de la pensée critique, qui est un facteur important d'acquisition et d'approfondissement des compétences médiatiques dans la formation tout au long de la vie.

1.2 Influence des médias de masse sur l'opinion publique

La presse périodique signifiait le début d'une nouvelle ère sociale – l'ère médiatique. La sphère médiatique représente aujourd'hui un système complexe et puissant, qui a une influence énorme sur la vie politique et sociale dans les différents pays. La fin du 20e siècle a apporté une époque de possibilités médiatiques insoupçonnées et une influence de communication illimitée sur la pensée et le comportement de la population. *Le système médiatique a créé ce qu'on appelle le „village global“ où les gens sont très proches sur le plan de l'information* (Remišová 2010:27-28). Il se produit une intermédiation de la connaissance humaine et en même temps celle-ci est conditionnée par les médias. Dans le processus de connaissance, il s'agit d'un processus de perception, depuis une perception sensorielle jusqu'à une perception rationnelle. La connaissance rationnelle est donc encore plus dépendante des médias, surtout de la langue (Gálik 2012:24-28). Avec l'arrivée des ordinateurs et de l'internet, la communication, la pensée de l'homme, la langue changent. Les médias de masse sont, d'un côté, formés par le milieu culturel donné, dans lequel ils fonctionnent, mais en même temps, ils transforment la culture existante et la changent en culture de masse. Comme nous l'avons déjà indiqué, font partie de la culture d'une société aussi certaines valeurs. La culture survit tant qu'elle réussit à transférer ces valeurs plus loin. La culture de masse actuelle diffusée par les médias présente, selon Seilerová, et al., les valeurs principales, comme: le culte du corps, un mode de vie basé sur la consommation (consommation du sport, des informations, de l'éducation, des voyages, des relations, de l'assistance médicale), l'hédonisme,

(orientation de valeurs de la personnalité avec le plus haut objectif de cultiver les plaisirs et d'éviter la souffrance), la liberté sans responsabilité, l'individualisme, (2008: 110-112). Les magazines, les séries télévisées et les acteurs enseignent le public ce qui est important de savoir, ce qu'il faut mettre comme vêtement, quelle allure avoir, pour avoir l'air de quelqu'un qui a réussi dans la vie. Les informations présentées sur les problèmes globaux sont superficielles, ce sont les comédies télévisées qui déterminent, ce qui est drôle, par l'intermédiaire d'un rire sporadique, qui retentit en différé. La télévision simule la réalité, ce qui fait progressivement disparaître la réalité et l'homme vit une illusion, éventuellement une désillusion. Ce qui est typique pour l'environnement de la communication, c'est ce qu'on appelle „*l'expérience de communication*“ définie comme plaisir, qui stimule l'imagination. En vivant la réalité à distance (en suivant des séries télévisées, des reality show – émissions de télévérité) les activités de cognition et d'émotions sont atténuées, l'irrationnel du vécu et la passivité du récepteur sont renforcées, indique Poláková (2011:18). Selon Remišová, comptent parmi les signes importants du monde médiatique actuel par exemple:

- *la fragmentation de l'image du monde,*
- *la non consolidation de la structure existante des relations sociales et formes de connaissances, la pénétration de choses nouvelles dans les formes existantes solides,*
- *une nouvelle pensée dépendante des équipements techniques des médias,*
- *des connaissances ayant un caractère global et universel,*
- *l'extension de la communication entre les entités éloignées,*
- *les nouvelles formes de communication par des réseaux sociaux,*
- *l'érosion du monde multiculturel,*
- *le fait, que tout est en mouvement, etc...*

En même temps, à part la position critique, l'auteur attire l'attention aussi sur l'aspect étique des médias, qu'elle considère aussi comme porteur d'un potentiel énorme de *diffusion de la tolérance entre les différents peuples, cultures et religions*. Comme autre action positive des médias, elle indique par exemple qu'ils informent sur les gens, qui sont dépendants de l'aide des autres, qu'ils attirent l'attention sur les épidémies, les catastrophes naturelles, les conséquences des conflits de guerre. De ce point de vue les médias ont la

force de renforcer la solidarité entre les gens, aident à bâtir les bases d'une morale universelle sur la Terre (Remišová 2010:27-31).

Cela fait longtemps que les spécialistes se consacrent à l'étude du rapport entre *l'influence des médias sur la société et l'opinion publique*. Malgré cela, on n'a *jamais réussi à confirmer la validité d'une théorie, quelque'elle soit*. A l'époque actuelle, dans le monde scientifique des médias, l'approche de ce problème est multi-dimensionnelle, en appliquant le *principe de la complémentarité*, et il est toujours important de désigner le paradigme de départ. C'est le *paradigme de l'influence sélective* qui est appliqué le plus souvent, selon lequel les structures cognitives des individus sont le résultat des expériences d'apprentissage dans un milieu social et culturel concret. Les différences individuelles dans les *catégories des sous-cultures, dans les structures cognitives et les rapports sociaux entre les individus de la société mènent vers des formules sélectives d'attention, mémoire, perception, traitement des informations et d'action, vu les différentes formes du contenu médiatique* (Melvin et. al.: 1996, In: Poláková 2011:15-16). L'application de cette théorie en pratique médiatique courante est la connaissance, que l'influence des médias de masse sur l'homme peut être substantielle si, par leurs informations, ils arrivent à *attirer l'attention des leaders des groupes sociaux* qui, en conformité avec les médias, en répétant l'information captée, diffusent une „infection“ d'information dans le public.

Des mots bien choisis sont en mesure d'offrir aux individus l'illusion de ce qu'ils souhaitent, ils peuvent changer leur pensée et leurs actes, surtout s'ils sont en conformité avec l'illusion de l'idéal accepté (Poláková 2011).

A partir des faits indiqués, on peut constater qu'il ne faudrait pas sous-estimer l'influence des médias. L'existence même des médias a une certaine influence sur la vie. Par le fait, que l'homme a recours aux médias, le temps consacré aux autres activités est plus court. L'influence des médias de masse sur l'homme et la société est évidente, ils influencent la connaissance, les émotions, la vision du monde, l'identité. Il faut cependant se rendre compte, que l'empeinte de leur bonne ou de leur mauvaise utilisation, ce sont leurs utilisateurs, qui la leur donnent M. Búranová (2004).

2. Formes concrètes de l'influence que les médias ont sur l'homme

Les recherches de différentes disciplines humanitaires ou de sciences naturelles traitent les problèmes de l'influence des médias sur l'homme. Toutefois, les conclusions concernant cette problématique sont différentes. Dans notre analyse, nous nous basons sur l'oeuvre *Encyklopedia Blackwela. Psychologia Społeczna*. Les créateurs de l'encyclopédie ont choisi les formes d'influences sur l'homme exercées par les médias, qui sont le plus souvent l'objet de recherche des sciences sociales. Dans l'encyclopédie indiquée, le sociologue William J. Mc Guire a désigné comme fonction principale des médias de masse: *ils tentent d'influencer la conviction et les positions des récepteurs dans un sens exactement déterminé* dans ces formes concrètes (Guire, In: Ilowiecki et al. 2003, 25):

- *Publicité – elle est toujours intentionnelle*, elle influence la conscience.
- *Campagne politique concrète* – elle est toujours déterminée temporellement avec un but exactement défini, par exemple par l'élection d'un politique ou d'un parti politique concrets.
- *Déclarations et discours des services de l'Etat* – elles concernent l'influence qu'ont sur la société les institutions importantes (parlement, tribunaux, police, etc...) et les personnalités de l'Etat (premier ministre, président, ministres, etc...).
- *Campagnes orientées sur le changement du style de vie* – sont orientées contre le tabac, l'alcool, les stupéfiants, le SIDA, ou orientées sur un mode de vie sain, etc.
- *Effets de masse cohérents d'endoctrinement idéologique* – même dans les régimes démocratiques existent la censure latente, on l'appelle aussi la persuasion latente – l'influence d'une propagande de nouveau type, où l'intention des partis politiques ou groupes idéologiques est d'obtenir une influence sur la conscience sociale.
- *Popularisation médiatique des rites dans le domaine du contrôle social* – dans le sens de l'influence des épisodes médiatiques sur certaines communautés, comme par exemples les championnats du monde, les jeux olympiques, festivals musicaux. La participation symbolique des gens à ce type d'évènements ritualisés a une influence individuelle sur leur comportement et leur conscience (Guire, In: Ilowiecki 2003:24-27).

2.1 La propagande, la manipulation et autres formes d'influence des médias sur l'homme

Les créateurs des médias, qu'ils s'agisse des médias imprimés, de radio, de télévision ou d'internet, doivent respecter certains principes éthiques: respecter les droits de l'homme et la dignité humaine. S'ils ne les respectent pas, ces principes sont violés, ce qui se manifeste dans d'autres formes particulières d'influence de la part des créateurs médiatiques, comme *la manipulation, l'humiliation des gens, la propagande* (Remišová 2010:243). Ellul définit la *propagande* comme: "*un processus de contrôle du flux d'informations, de la gestion de l'opinion publique et manipulation par des exemples de comportement.*" (Ellul 1965, In Ilowiecki 2003:34) *La caractéristique des différents genres, selon Ilowiecki*: – La manipulation est une technique de conviction ou la capacité de traiter les gens. Elle doit induire les gens en erreur, avec l'objectif d'influencer l'opinion, la position, le comportement de l'individu ou de la société sans que les personnes manipulées s'en rendent compte. Les types d'influence sur le comportement en fonction du degré de perturbation de la personnalité de l'individu sont:

- La persuasion – capacité de gagner le destinataire de son côté par l'influence des arguments. Elle n'est juste que s'il ne s'agit pas d'une persuasion latente. La persuasion latente est une manipulation, qui encourage au comportement souhaité à l'aide des astuces malhonnêtes.
- La pression – contrainte exercée sur quelqu'un consistant à faire quelque chose sous la menace d'une perte ou autre dommage. En général elle est économique ou juridique. Elle peut être économique dans le sens de la perte d'emploi. En général, la pression juridique est indispensable, pour qu'un Etat puisse fonctionner. Cependant, parfois des règlements limitant la liberté de l'individu sont appliqués.
- La violence – elle est souvent associée à l'intimidation, la mise en danger de la liberté. La forme la plus ancienne de dépouvoir les gens de leur personnalité. Dans certains pays c'est la méthode de maintien en place du gouvernement.
- La manipulation – l'instrument médiatique des groupes d'intérêts le plus efficace et le plus répandu pour la prise du pouvoir (Ilowiecki 2003:33-36).

2.1.1 Certaines formes et types de manipulation

Dans les informations, les reportages et dans le documentaire la manipulation se manifeste par exemple comme: la diffusion intentionnelle des informations inexacts ou déformées ou des fausses nouvelles, la préférence de certaines personnes, de leur mode de vie et leurs opinions, la diffusion de canulars ou fausses alertes, la non diffusion des nouvelles importantes, la partialité des reportages, des nouvelles, etc.

Dans les programmes de divertissement elle peut être détectée sous différentes formes: les gens sont induits en erreur avec la possibilité de réussite, soutien de l'hédonisme, de la vie de consommation, proposition des pseudo-nécessités, échange du monde idéal avec la réalité, résignation dans la détection des limites économiques et de marketing des médias (Remišová 2010:243-245).

Ilowiecki et Zasepa indiquent les types suivants de manipulation par les journaux: *non diffusion des informations gênantes, publication des informations non vérifiées, inculpations intentionnelles, invectives, manipulation à l'aide des titres, méthode de „couverture“ (détournement de l'attention des gens d'un autre sujet), méthode des autorités apparentes, propagation de perte historique de mémoire (falsification de l'histoire), agressivité, sex sur demande, utilisation de la peur (surtout dans la propagande, politique la démonstration de menaces résultant des activités des adversaires politiques), influence des émotions (non pas le contenu, c'est la forme qui est importante – les émotions prennent le dessus sur l'intellectuel), simulation de l'objectivité et de la neutralité (non séparation des faits et du commentaire), flagorner (technique de lavage de cerveau)* (Ilowiecki 2003:102).

C'est la persuasion latente qui est considérée comme forme de manipulation la plus dangereuse. Elle se fait par la présentation des opinions fausses et trompeuses, comme si c'étaient des opinions justes, vraies et évidentes, généralement acceptées par des gens normaux (c'est pour cela que ce sont des opinions justes). Cette forme de manipulation est typique pour la télévision. La persuasion latente atteint son plus grand effet auprès du public non instruit, mais aussi instruit, lorsqu'il s'agit d'une problématique très pointue. Les gens s'habituent progressivement à réfléchir de soi et du monde autour d'eux en catégories de brutalité, divertissement, mal, réussite, pouvoir, plaisir, ce qui fait progressivement évincer les valeurs de sensibilité et

responsabilité. (Seilerová 2008, In: Búranová 2014).

Vu l'énorme puissance et pouvoir, dont les médias disposent, nous pensons que les médias ne devraient pas soutenir la diffusion de la haine, du ridicule, de l'humiliation des gens, ils ne devraient pas promouvoir des idéologies basées sur la haine, le racisme et la discrimination, car c'est indigne et en contradiction avec les droits de l'homme. Ils devraient servir la vie, le progrès de la société.

2.2 Economisation et commercialisation des médias

Les médias de masse participent à la distribution, la reproduction et la création des produits médiatiques, la soi-disante réalité médiatique ou les images médiatiques de la société. Par la présentation et l'interprétation de ces images ils participent à la création de la réalité de la société. Il y a plusieurs facteurs qui influencent, en fin de compte, l'effet final. L'un de ceux-ci est: l'économisation des médias, qui est basée sur le rapport „coûts – profits”. Ce qui est typique pour les rapports de propriété privée dans une économie du marché, c'est la maximalisation des profits, qui dépendent de la satisfaction des besoins et des intérêts des consommateurs. La compétitivité et la puissance ont pris le dessus sur la diffusion des informations et le divertissement. Les médias publics ne sont pas régis par la catégorie du profit, leurs programmes sont orientés sur d'autres valeurs (Seilerová 2008:73-75). La télévision et la radio publiques en Europe sont financés par l'abonnement des spectateurs et auditeurs ou par les fonds publics, ou la combinaison des deux. *La commercialisation des médias* est liée aux phénomènes comme: annonces et publicité, qui sont la source principale de financement des médias. Les produits médiatiques sont des marchandises et ils sont aussi traités comme tels, ce qui veut dire que c'est le marché qui décide du succès des produits médiatiques. La puissance de l'argent et des informations compte parmi les plus grandes forces de la société (Remišová 2010:32-39 In: Búranová 2014). Brečka indique, que les conditions pour la commercialisation des médias ont été mises en place en 1998 sous le gouvernement de M. Dzurinda. Il considère comme signe le plus fort de la commercialisation la phase où les gens influents des autres branches commencent à manifester leur intérêt pour la branche médiatique (Brečka 2009, cité selon Remišová 2010:33-35). A l'époque actuelle, comptent parmi les groupes médiatiques les plus puissants: *le groupe*

médiatique CME Slovakia (chaîne de télévision Markíza), Petit Press (quotidien SME), Ringier, groupe médiatique de Ivan Kmotřík, le groupe médiatique JŠT (chaîne de télévision JOJ) (Remišová 2010: 36-37).

Il est important de savoir, que l'économisation de la sphère médiatique est liée au danger d'influencer les intérêts publics, car le monopole économique va de pair avec le monopole médiatique. Cette réalité est une *menace ouverte de la liberté de presse et de la liberté d'expression*. Ce sont les propriétaires des médias qui déterminent la conception des médias, dont ils sont propriétaires. Dans l'aspiration de maximiser les profits, l'éthique et la morale deviennent secondaires. Une autre conséquence de l'action du monopole médiatique et économique, selon Remišová, est „*l'uniformité des actualités, la partialité, la recherche des sensations, la sélection des informations, l'abrutissement du public et la manipulation de l'opinion publique.*“ (2010: 39).

2.2.1 La fonction éducative de la télévision

La fonction éducative de la télévision est indubitable, il ne faut donc pas la sous-estimer, mais il faut l'analyser. Les créateurs et les propriétaires devraient avoir une approche responsable, notamment dans les domaines comme par exemple la sexualité, la brutalité, la délinquance, la criminalité, la pathologie sociale, les stupéfiants, les sectes, la représentation du bien et du mal. Comme nous l'avons déjà indiqué auparavant, il ne faut pas oublier que derrière chaque produit médiatique il y a une entité avec certains intérêts et valeurs. Les valeurs diffusées par la télévision sont souvent en contradiction avec les valeurs que les parents enseignent aux enfants, soulignent Tamášová et Geršicová (2013). Dans l'industrie médiatique et l'économie du marché les valeurs principales sont le bénéfice et la réussite. Il arrive que les objectifs commerciaux des médias sont reliés aux objectifs politiques, car les politiques ont besoin des médias et les médias ont besoin des politiques, par exemple pour la création des lois médiatiques. Différents objectifs politiques sont basés sur différents principes de valeurs. Par le fait les médias deviennent un instrument de diffusion de différentes opinions et d'opinion publique, souvent même inconvenables. C'est le Conseil pour les émissions et la retransmission qui supervise l'application de la loi N° 308/2000 du Recueil, vu l'influence négative possible des médias sur les mineurs (on-line: [http:// www.rada-rtv.sk/sk/](http://www.rada-rtv.sk/sk/) (Zasepa 2011:95-105).

3. L'internet comme média le plus répandu de la société

En conséquence du développement rapide de technologies, *l'internet* est devenu le moyen de communication qui se développe le plus rapidement. Ce réseau d'information et communication permet de communiquer en temps réel avec quiconque sur la Terre. La communication par les programmes comme ICQ, MSN, Skype, QIP est moderne, rapide et pratiquement sans limites, indique Kopáčiková et al. (2011). L'orientation et le mouvement dans l'environnement de l'internet était initialement basé sur les liens hypertexte, qui permettent une lecture non séquentielle de textes à l'aide de sauts à un autre endroit. Progressivement on a commencé à utiliser aussi des liens hypermédiatiques, qui permettent le passage d'un endroit à un autre, par exemple du texte à la vidéo ou son. L'avantage de l'internet est surtout l'interactivité, qui soutient le retour d'information immédiat dans la communication. L'environnement individualisé permet son propre rythme de travail. Son utilisation est surtout dans l'entreprise, l'éducation, la formation, le divertissement et autres activités (Chromý 2010).

3.1 La jeunesse sur les réseaux sociaux – résultats de recherche

L'alphabétisation informatique a pour effet une utilisation plus fréquente de l'internet et des ordinateurs. Les utilisateurs transfèrent une partie de leurs obligations et loisirs du monde réel vers le monde du web (achats, communication, opérations financières, vie sociale, etc.). Les activités de propagande et de marketing des médias réagissent à cette réalité. L'internet est de plus en plus accessible et la soi-disante *on-line génération* y passe de plus en plus de temps. Selon une recherche réalisée en Slovaquie au cours des années 2010 à 2011 par l'Association des bibliothèques de Slovaquie, ce sont les jeunes (entre 13 et 17 ans) qui utilisent le plus la communication par l'internet, entre 1 et 3 heures par jour, le plus les lycéens dans la Région de Nitra (53%), suivent la Région de Žilina (51%) et de Trenčín (42,2%). Ce sont les élèves des écoles primaires dans l'ensemble des régions qui communiquent le moins. Il n'y a qu'un pourcentage minimum de jeunes qui n'utilisent pas du tout l'internet pendant les jours scolaires, dans la fourche entre 5,8% dans la Région de Trenčín et 8,2% dans la Région de Bratislava. Le surfing sur internet est utilisé par les jeunes dans toutes les régions, 1 heure par jour minimum. C'est dans la Région de Košice que les surfeurs passent le plus de temps sur

l'internet, entre 1 et 3 heures par jour (33,1%) et (18,7%) plus de 3 heures par jour. Le pourcentage le plus petit des surfeurs au cours des jours scolaires a été atteint dans la Région de Žilina (11,4%) et Trenčín (10,5%) (Kopáčiková et al. 2011: 9-10). Slavíková N. attire l'attention sur la menace présentée par l'internet: contenu sexuel inconvenable pour les enfants, pornographie (violente, juvénile, douce, dure), tromperie juvénile avec motifs sexuels, pédophilie et attaques dans la vie réelle. Les préoccupations en rapport avec l'utilisation de l'internet sont: les virus, les spam (courrier électronique indésirable), l'isolation et l'utilisation excessive de l'internet (2010:18-20).

3.1.1 Les côtés positifs et négatifs

Une constatation positive est que les jeunes gens, outre la communication par l'intermédiaire des réseaux sociaux, prêtent aussi l'attention aux différents sujets, ils entrent en discussion, dans laquelle ils interprètent souvent leur opinion critique sur les questions d'actualité et les valeurs de la société. On peut désigner de négatif le fait, qu'il n'y a pas de mesures de régulation, dont la conséquence est le contenu litigieux de l'internet. D'un côté des oeuvres de valeur sont disponibles, d'un autre côté sont disponibles aussi des informations éronnées, non fiables, immorales, à sensation, ce qui peut avoir une influence négative sur la jeunesse, surtout sur les enfants. Il est indispensable de prêter l'attention aux sujets comme la *chicanerie* (Goriup-Šuba-Purgaj 2012:1-16, Sláviková- Pastrenáková 2010:27), qui est une partie intégrante de la communication courante non seulement „face à face“, mais aussi virtuelle. La campagne „*Sans haine sur l'internet*“ (www.beznenavisti.sk) est une campagne européenne du Conseil de l'Europe. Son objectif est d'attirer l'attention sur des propos, commentaires et contributions calomnieux, odieux, qui sont adressés, dans l'anonymité apparente, à différents groupes de gens. Selon les § 423 et 424 du Code pénal de la RS 300/2005 du Recueil sont de tels propos sur l'internet des crimes plausibles d'emprisonnement jusqu'à 3 ans. Sur l'internet nous trouvons souvent aussi la *chicanerie cybernétique*. L'Institut de recherche de la psychologie et patopsychologie juvénile à Bratislava, en collaboration avec l'association civique eSlovensko, a réalisé, en 2010, une recherche. Voici quelques faits concernant la chicanerie cybernétique:

* Les phénomènes que les jeunes rencontrent le plus souvent sur l'internet sont les calomnies ou la taquinerie (49,8 %), en deuxième place c'est la diffamation ou la diffusion de fausses informations (42,6 %), la chicanerie cybernétique est mentionnée par 5,9 % des participants à la recherche.

* 65,4 % de tous ceux qui ont avoué d'être victimes de chicanerie cybernétique savent, qui était l'agresseur. Le plus souvent c'est quelqu'un, qu'ils connaissent personnellement (soit de l'école, ou de leurs environs) ou quelqu'un qu'ils connaissent de l'internet (18,5 %).

* Les jeunes avouent eux-même, que sur l'internet ils se moquent des autres (59 %), ils taquent ou ils calomnient quelqu'un (49,8 %) et ils prennent des photos ou ils filment les autres dans des situation désagréables, et même embarrassantes, pour le publier ensuite (16,5 %).

* Les adolescents, qui rencontrent la chicanerie cybernétique, la plupart du temps, n'en parlent à personne. S'ils se fient à quelqu'un, la plupart du temps c'est un copain (dans 21,1 % de cas). Seulement 8,9 % de jeunes en a parlé à un adulte, à savoir 6,9% à un parent et 2 % à un instituteur. Les autres souffrent seuls.

3.2 Jeux électroniques à l'ordinateur

Les jeux électroniques et informatiques peuvent être répartis selon différents aspects – *selon les technologies et plateformes utilisées* (informatique, de réseau, jeux pour téléviseur avec une console de type Play station, jeux dans les portables, installations indépendantes de type Gameboy, etc.), *selon le contenu* (connaissances, sport, stratégies, logique, aventure, combat, action, et autres), *selon le nombre de joueurs* (individuel, en couple, en groupe). *L'effet des jeux sur la jeunesse peut être positif, mais aussi négatif. Le côté positif* est le développement de la mémoire, de la capacité de prise de décision rapide, de la pensée stratégique, de la logique, de la vue périphérique, des compétences linguistiques et communicatives (la plupart des jeux est en langue étrangère), la possibilité de relaxer, de se débarrasser des sentiments négatifs et d'augmenter la confiance en soi. *Le côté négatif* consiste dans le soutien du comportement agressif du joueur qui, en conséquence du jeu, perçoit le monde autour comme ennemi, même si dans de nombreux cas les jeux PC (Goriup, J. ,Arnuš, A. 2014: 27) permettent de choisir, si le joueur sera dans le rôle d'ami ou d'ennemi. Les gens qui passent plusieurs heures par jour à l'ordinateur connaissent souvent des *difficultés de*

santé, comme par exemple problèmes de l'appareil locomoteur, poids excessif, problèmes cardio-vasculaires, faiblesses musculaires, chez les enfants qui se développent il peut se manifester une mauvaise tenue du corps ou l'obésité. Du point de vue psychique, les consommateurs excessifs de réalité virtuelle souffrent de troubles de sommeil, de concentration, d'hyperactivité et d'inquiétude générale.

Selon la recherche réalisée par l'Association slovaque de bibliothèques en Slovaquie dans les années 2010 à 2011, ce sont surtout les enfants des écoles primaires qui se consacrent aux jeux en question. Proportionnellement avec l'âge l'intérêt pour les jeux diminue, constate Kopáčiková et al. (2011: 8).

C'est aux parents de limiter le temps que leurs enfants passent à l'ordinateur. Ils devraient savoir ce que fait leur enfant à l'ordinateur et lui apprendre, comment il doit se comporter dans le monde virtuel. Si une dépendance quelconque de l'ordinateur se manifeste, il faut réagir immédiatement – effacer les jeux et opter pour l'abstinence totale, conseille Kavenská (2012:31). La prévention consiste notamment dans l'éducation médiatique.

3.3 Education médiatique et alphabétisation médiatique

L'éducation médiatique peut être caractérisée comme un processus continu, systématique et interdisciplinaire d'acquisition de capacités et compétences médiatiques, dont l'objectif est une utilisation responsable, critique et créative des médias en soulignant l'humanisme et le contexte moral. Le groupe ciblé sont les enfants, la jeunesse et la population adulte. Son objectif est l'accroissement de l'alphabétisme médiatique, la diminution des différences de génération et des risques possibles d'exclusion sociale des groupes spécifiques de la population, qui ne sauraient pas absorber les changements. L'éducation médiatique se fait en premier lieu dans le milieu familial. Dans le processus de médiation du contenu médiatique, les parents peuvent utiliser différentes stratégies de médiation: la médiation active, la médiation restrictive ou un suivi en commun. Le progrès dans l'acquisition des compétences médiatiques est conditionné par la plateforme de valeurs dans la famille. La médiation parentale se fait notamment avec la télévision, mais aussi l'internet et les jeux électroniques, indique Izrael (2010: 63-65). Elle fait partie de la formation tout au long de la vie, aussi bien formelle qu'informelle et aboutit à la phase de l'alphabétisme médiatique, capacité de l'homme de disposer de façon efficace des produits médiatiques (Szécsi, G. 2012 :43), et

fait partie des compétences-clefs de l'homme. *Un homme qui est alphabète médiatique* devrait être, selon la *Charte européenne de l'alphabétisme médiatique* capable de: *comprendre pourquoi et comment sont conçus les produits médiatiques, réaliser le choix de différentes formes et sources médiatiques, analyser et évaluer critiquelement les techniques, la langue et les conventions dans les médias, refuser les produits médiatiques nocifs, vexants et scandaleux, utiliser les technologies médiatiques pour l'assemblage et le partage des contenus, en conformité avec les intérêts individuels et collectifs, utiliser les médias de façon créative pour exprimer ses idées et opinions.* L'éducation dans le domaine de l'éducation médiatique se déroule, conformément à la *Conception de l'éducation médiatique en Slovaquie, dans le contexte de la formation tout au long de la vie*, adaptée par le gouvernement de la République slovaque le 16 décembre 2011 par résolution N°923. La conception s'appuie sur les documents fondamentaux de l'Union européenne, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO, fait état de l'état actuel de l'éducation dans le domaine médiatique dans le monde et en République slovaque, définit les objectifs, méthodes, formes et conditions préalables de mise en place d'un système efficace d'éducation médiatique dans la formation tout au long de la vie. (<http://www.culture.gov.sk/posobnost-ministerstva/media-audiovizia-a-autorske-pravo-/media-a-audiovizia/koncepcia-medialnej-vychovy-v-sr-1d3.html>).

Conclusion

La compétence-clef dans la société actuelle est de savoir identifier et rechercher dans les médias les informations nécessaires pour les études, le travail et la vie sociale (Walancik, M 2014:17). La jeunesse ne pourra acquérir cette compétence, si elle reste dans la position d'un consommateur passif de produits médiatiques. Dans le cadre de ce qui a été indiqué, une des constatations des recherches réalisées en RS dans la première décennie du 21e siècle a été, que la jeunesse déplace son intérêt depuis l'utilisation des formes passives d'utilisation des médias – suivi des émissions à la télévision – vers les formes interactives du partage du contenu dans l'environnement de l'internet. Une constatation positive, correspondant aux conclusions de la recherche Jeunesse et médias – Alphabétisme médiatique de jeunes gens en Slovaquie (IUVENTA 2007) est, que les jeunes gens aiment communiquer sur

les produits médiatiques avec les autres. Un pourcentage relativement important des questionnés a indiqué comme partenaires de discussion leurs parents, ce qui est une constatation très positive.

La nécessité de l'éducation médiatique au 21^e siècle résulte de l'existence de technologies informatiques, qui maîtrisent le monde et sont la „force motrice“ des informations. Pour de nombreux enfants et jeunes gens les médias et l'internet sont bien plus qu'un moyen de développer leurs connaissances sur le monde. Ils aspirent à maîtriser les nouvelles technologies, qui fournissent une quantité de sources et d'exemples de comportement sans attirer l'attention de façon préventive sur la question, si le contenu est convenable ou non pour les mineurs (Goriup, J. ,Arnuš, A. 2014: 25). Selon Slavíková, N. (2010:7-8) ils ne fournissent même pas les informations sur la réalité, à quel degré ces contenus inconvenables menacent le développement physique, moral et mental et l'état émotionnel des enfants et de la jeunesse.

Il est important de prêter attention à la formation continue (Tamášová, V. Geršicová, Z. 2014:3, 22, 107) et à la formation systématique des enseignants d'éducation médiatique dans les écoles et institutions orientées sur le développement de leur formation professionnelle. En même temps, il faut améliorer l'éducation formelle et informelle, par l'intermédiaire des institutions éducatives et culturelles de droit public, des associations civiques, et remettre ensuite le matériel pédagogique aux écoles primaires et secondaires, ainsi que remettre les documents aux parents par l'intermédiaire des associations de parents d'élèves.

Dans la famille, il est nécessaire d'analyser critiquement les techniques, la langue et les messages, que les médias présentent, enseigner les enfants à penser et évaluer critiquement. Dans le milieu familial, les parents devraient mettre en place des règles d'utilisation des médias par les enfants, soutenir l'auto-évaluation par les enfants, partager les contenus médiatiques et communiquer ensemble.

RÉFÉRENCES:

- Buermann, U. (2009): Jak (pře)žít s médii. Hranice: FABULA, 239. ISBN 978-80-86600-58-1.
- Búranová, M. (2014): Kultúrne a edukačné zázemie rodiny ako faktor mediálnej gramotnosti. DP (V. Tamášová, superviseur de la thèse). Dubnica/n/V: DTI. 79
- Čábyová, Ľ. (2010): Mediálny marketing. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 126. ISBN 978-80-8105-174-6.
- Duchoňová, L. (2013): Pubescent ako recipient 21. storočia. In: Staré a nové médiá. Starí a noví používatelia. Zborník štúdií o informačnej a mediálnej gramotnosti. Bratislava: STIMUL, 72-90. ISBN 978-80-8127-089-5
- Gálik, S. (2012): Filozofia a médiá. Bratislava: IRIS, 102. ISBN 978-80-89256-86-0.
- Goriup, J. – Šuba, A, V. – Purgaj, T. (2012): Some sociological, legislative and pedagogical aspects of the prevalence of mobbing among teachers in primary school. In: Acta Technologica Dubnicae, vol 2. Issue 1, 1-16. ISSN 1338-3965.
- Goriup, J. – Arnuš, A. (2014): Some sociological, medical and legislative views on video game addiction. In: Acta Technologica Dubnicae, vol ., Issue 1, 25- 40. ISSN 1338-3965.
- Hasák, M. (2012): Prezentácia hodnôt vo vybraných slovenských seriáloch. In: Média a socializácia. Ružomberok: VERBUM, 2012. 98-120. ISBN 978-80-8084-961-0
- Hollá, K. (2008): Média ako komplementárny činiteľ rodičovskej výchovy. In: Výchova v pedagogickom výskume a praxi. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Trnava: UCM, 481-494. ISBN 9788081050077
- Chromý, J. – Šmejcová, M. et al. (2010): Charakteristické znaky masových médií. In: Media4u Magazine. [online] vol.7, issue 3, 2010. [cit.2013-02-11 (Accessible sur internet: <http://www.media4u.cz/mm032010.pdf>. ISSN 1214-9187).
- Ilowiecki, M. – Zasepa, T. (2003): Moc a nemoc médií. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity, spoločné pracovisko TU a VEDY, vydavateľstva SAV, 183. ISBN 80-224-0740-2.

- Izrael, P. (2010): Mediálna výchova v rodine. Rodičia ako sprostredkovatelia mediálnych obsahov. In: Mediálna výchova v otvorenom priestore. Zborník z konferencie. Bratislava: Ex-production s.r.o.,61-69. ISBN 978-80-970-604-5-9
- Izrael, P. (2012): Socializácia a desocializácia v kontexte mediálneho vplyvu. In: Média a socializácia. Ružomberok: VERBUM, 20-42. ISBN 978-80-8084-961-0
- Kačinová, V. (2010): Ako ďalej s mediálnou výchovou v slovenskom školstve.In Mediálna výchova v otvorenom priestore. Zborník z konferencie. Bratislava: Ex – production s.r.o. 40-55. ISBN 978-80-970-604-5-9
- Kačinová, V. (2013): Od čitateľskej k mediálnej gramotnosti. Výzva pre súčasnosť a budúcnosť. In: Staré a nové médiá. Starí a noví používatelia. Zborník šúdií o informačnej a mediálnej gramotnosti. Bratislava: STIMUL, 49-60. ISBN 978-80-8127-089-5
- Kavenská, V. (2012): Závislosť od počítača.In: Moja psychológia.ISSN 1337-8899, 2012, vol. 4, issue 3, 29-31.
- Kopáčiková, J. – Hrdináková, Ľ. – Gašparovičová, A. (2011): Čítanie mládeže v Slovenskej republike: interpretácia výsledkov výskumu. Košice: SAK, 100 . ISBN 978-80-8143-001-5.
- Krajčová, N. – Pasternáková. L. (2009): Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2009. 174 . ISBN 978-80-555-0003-4.
- Poláková, E. (2011): Mediálne kompetencie. Úvod do problematiky mediálnych kompetencií. Vranov nad Topľou: Elibrol, s. r. o., 146 . ISBN 978-80-89528-02-8.
- Remišová, A. (2010): Etika médií. Bratislava: KALLIGRAM, 312. ISBN 978-80-8101-376-8.
- Seilerová, B. – Seiler. V. (2008): Človek – masmédiá – realita. Bratislava: IRIS, 163 . ISBN 978-80-89256-29-7.
- Sláviková, G. – Pasternáková, L. (2012): Mobbing and its occurrence in the Slovak Republic. In: Acta Technologica Dubnicae, vol 2, Issue 1, 27- 41, ISSN 1338-3965.
- Slavíková, N. (2010): Význam mediálnej výchovy v prvej dekáde 21. storočia. In Mediálna výchova v otvorenom priestore. Zborník z konferencie. Bratislava: Ex production s.r.o.. ISBN 978-80-970-604-5-9, 6-

23.

- Szécsi, G. (2012): Communication and learning in the New Media Space. In: Acta Technologica Dubnicae, vol 2. Issue 1, 43- 46, ISSN 1338-3965.
- Tamášová, V. – Geršicová, Z. (2013): Chaos v hodnotách alebo podpora rodičov a učiteľov pri vštepovaní a prijímaní hodnôt stredoškolskou mládežou. In: Jablonský, T. – Matúšová, S. (eds.) Učiteľ a hodnoty. Ružomberok: VERBUM, vyd. KU, 269- 285, ISBN 978-80-561-0089-9, 487 pp.
- Tamášová, V. – Geršicová, Z. (2014): Sociálno-pedagogický výcvik ako forma celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl. Brno: Tribun EU s.r.o, 136, ISBN 978-80-263-0848-5
- Zasepa, T. – Izrael, P. (2011): Televízia u nás doma. Ružomberok: VERBUM, 110. ISBN 978-80-8084-707-4.
- Zasepa, T. – Olekšák, P. – Rončáková, T. (2010): Človek, obraz a slovo v médiách. Ružomberok: Verbum, 327 . ISBN 978-80-8084-479-0.
- Walancik, M. (2014): The society of the 21st Century – a need for information in communication. In: Acta Technologica Dubnicae, vol 4., Issue 1, 17- 24. ISSN 1338-3965.
- Vrabec, N. (2007): Úroveň mediálnej gramotnosti mladých ľudí na Slovensku. Výskumná správa vypracovaná pre organizáciu IUVENTA.[online]. Accesible sur internet: 06.11.2013: http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/spravy/davm018/zver_spravadavm018.pdf

SECTORS AND INSTITUTIONS OF THE CULTURAL LEARNING IN HUNGARY

Abstrakt: *In unserer Teilstudie, die mit unserer von dem Ungarischen Wissenschafts- und Forschungsfond unterstützten Forschung verbunden ist, wird untersucht, was die Sektoren und die institutionellen Schauplätze des kulturellen Lernens sind, und wie diese sich ins lebenslange System des Erwachsenenlernens einfügen. Während der Forschung wird das kulturelle Lernen als bedeutender Teil des Erwachsenenlernens, eine besondere Form des non-formalen und informellen Lernens gedeutet. Es werden die drei institutionellen Hauptschauplätze und ihre dort untersuchbaren Bereiche vorgestellt: die Kulturinstituten (Kulturhäuser, Bibliotheken, Theater usw.), die Schauplätze des Massensports (Sportvereine und Klubs) bzw. die verschiedenen Bereiche von den Medien (Zeitung, Radio, Fernseher, Internet). Diese sind die institutionellen und organisatorischen Schauplätze, wo das kulturelle Lernen, und hauptsächlich seine geplanten Formen sich in Ungarn primär verwirklichen.*

Schlüsselwörter: kulturelles Lernen, non-formales Lernen, informelles Lernen, Sport, Medien.

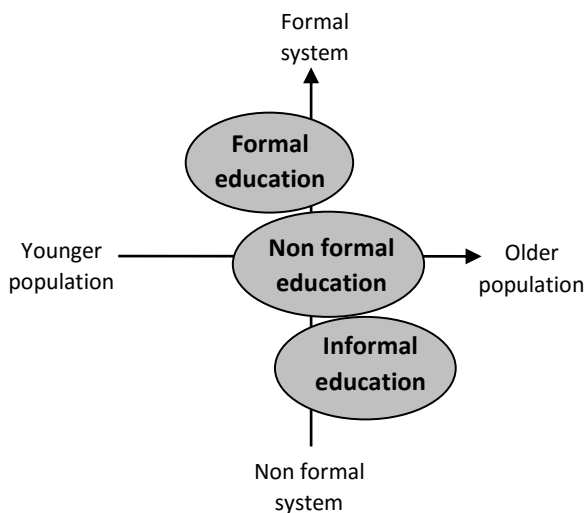
The system of adult learning

When examining adult learning we use the term based on the third point of the Hamburg Declaration (1997): *“Adult education denotes the aggregate of all the learning processes, let them be formal or others, with which people’s – whom society they belong to considers adults – abilities develop, knowledge grows and professional qualification reaches a higher level or is led towards another direction, so that they could satisfy their own needs and that of society. Learning in adulthood includes formal education and continuous training, non-formal learning and the wide sphere of informal and occurrent education which are available in a multicultural learning society, where theory and practice based approaches are acknowledged.”* (Harangi, Hinzen, Sz. Tóth 1998:9-10)

In this way in our interpretation adult learning is mastering any kind of knowledge, skill or even attitude as an adult either within an institutional/school system or through extracurricular activity. It can be done within formal, non formal or informal frames through direct or accidental learning process.

Besides recognising the broadly defined learning frames it is also an important point that with aging the opportunities for non formal and informal education gain an increasing dominance instead of the knowledge attainable within a formal educational system as the research examining the Hungarian learning characteristics also shows (Radó et. al. 2009).

Figure 1 The schema of complex learning activity



(Source: Radó et. al. 2009)

Adulthood is a life period following growing up, a physical and intellectual maturity which is reached by a person at a certain age due to an inner progress and external influences. Adulthood is defined in the professional literature in different ways taking numerous determining factors into consideration (e.g. sex, culture, social time, financial status) thus deepening the concept. (More details among others in Tátrai 2004). In our research we reckon a person to be an *adult* who has reached 18 years of age as per his or her chronological, calendar age. Besides this in the definition taking the legal

points into consideration we put the emphasis on the able adults having an independent decision-making possibility.

As at given ages of life, formal, non formal and informal training contents appear on the given levels of training as well in different proportion. (We use the term of 'level of training' as defined by ISCED. More details: Forray – Juhász 2008.) The interpretations regarding the concepts of these training contents are dealt by Sarolta Pordány in her paper as well in detail (Pordány 2006), therefore presently we do not want to deal with the differences of interpretations and terminology.

The document of the European Union entitled *Memorandum on Lifelong Learning* was chosen as a crucial notional basis from the point of view of the research. In this the definitions of the forms of the learning contents are as follows (based on European Committee 2000 with our own complementation):

Formal learning: it is realized in institutions of education and training (in a school system) with quite stiff, formal rules (laws and orders, regulations) and its learning achievements are acknowledged by certificates, qualifications.

Non formal learning: It occurs besides education and training of the school system, and it is usually not rewarded with an official qualification, although it may give a certificate. A possible scene of the non formal learning is the workplace, but it can be realized within the scope of the activities of civil social organizations and groups (e.g. youth organizations, trade unions, political parties). It can also be done through organizations or services complementing the formal system (such as art, music courses, sports education or exam preparation in the form of private tuition). Its aim is to obtain new knowledge, thus retaining or renewing the position on the labour market, which is usually achieved on shorter, course-like trainings.

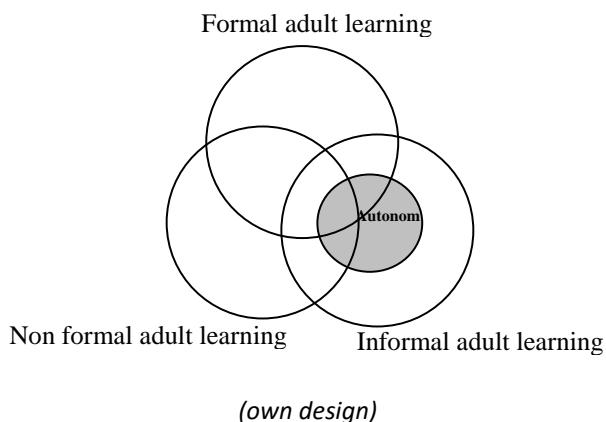
Informal learning: It naturally goes together with everyday life. In contrast to the formal and non formal learning forms, informal learning is not necessarily conscious learning and it is possible that even the individuals are not aware of the expanding of their knowledge and skills either.

Our research can be fitted in the topic of informal learning, so we created a more detailed definition for this. On the basis of this we regard *adult informal learning* to be any kind of voluntary learning process attached to any life activity beyond the school and institutional system, on any location. In the classification of these we differentiate usually random *spontaneous* learning

processes realized in unconscious, unintentional, unorganized forms and on the other hand conscious and organized learning processes realized by the individual's free will – these are called *autonomous learning*. This kind of autonomous learning may be a process with aims planned on our own but in many cases it may also be an effective compliment of formal and/or non formal learning.

The following figure illustrates the relations of the different forms of learning to each other according to our interpretation.

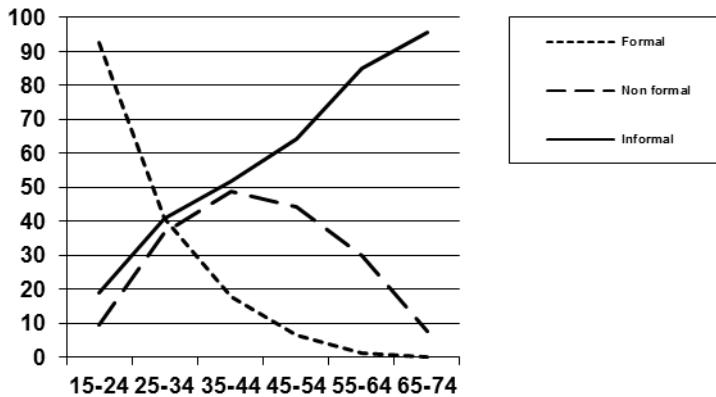
Figure 2 The place of autonomous learning in the system of learning



Autonomous learning constitutes clearly a part of informal learning and as we tried to demonstrate it is a smaller part (the bigger part is a spontaneous, random learning process). However we wish to emphasize that any of the learning forms can be imagined without independent autonomous learning done and organized by the individual's free will, thus autonomous learning also appears as part of formal and non formal adult learning – in different scales per training.

In our country Central Statistical Office has been gathering data on the learning and further training activity of the population between the ages of 15 and 74 since 1997, which was expanded along the specification of the European Union in 2003, participation in lifelong learning was examined in details, in which participation in informal learning also received some role (KSH 2004).

Figure 3 The ratio of the participants in formal – non formal – informal training according to age



(Source: own design based on KSH 2004:9)

Our earlier statement is verified by the fact that with aging the role of formal training firmly decreases, the forms of non formal trainings come into prominence within the adult population, and this is in parallel with the proportion of the informal learning of young adults or sometimes it is even surpassed to some extent, which become dominant as for the middle-aged and elderly adult population through their age characteristics as well.

In the system of education and adult education, based on all of this, in our research we consider *learning* all the activities from which the adult expects to contribute to acquiring everything that she or he wants to learn for any reason (whether it is external pressure or learning at home related to formal learning or their own inner motivation). *Cultural learning* is included three different parts of learning:

1. participation in cultural life (museums, theatres, concerts, visiting activity of institutions of public education and libraries etc.),
2. sports activities (study of sports organizations and activities – but these are only amateur sport activities),
3. learning by the tools of media (including mass communication such as radio, press, television, Internet).

Cultural learning by cultural institutions¹⁷

In our research we do not intend to deal with hundreds of ways culture can be defined and interpreted, others researchers have already done so (see: Maróti 2005, Koncz – Németh – Szabó 2008, Kroeber – Kuckhohn 1952). We will see only the approach of some research sources.

Deutscher Lernatlas (DLA) simplifies the study of cultural life giving only two fields of interests: visiting museums and going to theatres, concerts. In our study we want to expand this searching for further interpretations.

When editing the cultural indicators, the World Culture Report of the UNESCO tried to define the concept of culture, which is a quite broad definition: „*Culture is the very substratum of all human activities, which derive their meaning and value from it.*” (UNESCO 2009:7). Culture here is not normative, but descriptive word and means human development. The aim of the indicators of the report is to study human development from a cultural perspective. They highlight three dimensions: cultural freedom, creativity, cultural dialogue. According to them if we think of the traditional cultural activities and objects, production (end result) gets the highest priority, e.g. the objects to be exhibited; participation in cultural activities has an average importance, the consumption of cultural products and the enjoyment of cultural activities have the smallest weight. For that very reason we must not concentrate merely on consumption, as we would take no notice of important dimensions of creativity.

As for the studied indicators within the personal learning dimension of Deutscher Lernatlas (DLA), cultural life as a sub dimension shows itself through two indicators: visiting museums and going to theatres, concerts in the given regions. DLA represents the number of museum goers from 100 persons based on figures from 2009 and here they also rely on regional planning stage since museums attract visitors coming from outside the borders of the given settlement too. The differences between cities and regions are taken into account by the indicators indirectly.

¹⁷ This study is part of the “Learning Regions in Hungary: From Theories to Realities” research project (principal investigator: Tamas Kozma) and supported by the Hungarian Scientific Research Fund (OTKA K-101867).

The index aiming to represent the proportion of theatre- and concert goers refers to households and not to individuals.

From the four pillars of the Canadian Composite Learning Index (CLI) the pillar called 'learning to be' deals with various aspects of cultural life carried out mainly at home and in the family. They mean the skills and activities which contribute to personal development (physical, spiritual and intellectual growth). Two indicators were attached to cultural life/culture:

- Learning through culture. This indicator represents how much Canadian households spend on cultural activities such as visiting museums, music festivals or arts.
- Access to cultural resources. This indicator shows how much time is needed to access museums and art galleries.

The Cultural Statistics of the European Union provide statistical data from each country, among others Hungary with the most recent figures (2011) available and these data mostly refer to cultural consumption (European Union 2011).

The UNESCO Institute for Statistics compiles cultural statistics too on a regular basis (UNESCO Institute for Statistics 2009). In 2006 UIS sent a report to the developing countries to test cultural activities of EU model (Eurobarometer). The report defines the application of culture as follows:

- Home-based: watching television, listening to the radio, listening to other audio or video material, reading, using computers and Internet.
- Going-out: cinema, theatre, concerts, museum, statues, cultural heritage.
- Identity building: amateur cultural activities, membership of cultural associations, pop culture, minority culture, community activities, youth culture.
- Learning through culture. This indicator represents how much Canadian households spend on cultural activities such as visiting museums, music festivals or arts.

UIS defined cultural areas as the sum of productive activities, goods and services (*UNESCO Institute for Statistics 2009:52-80*).

The concept of culture defined by the already mentioned World Culture Report links the following indicators with cultural activities:

- performing arts: attendance, tours abroad, institutions, performances and popularity,
- archives, museums: archived in meters, attendance, attendance per staff, attendance of museums, attendance per staff.

On the field of museums there is a research entitled 'Learning Impact Research Project (LIRP) – The development of 'Inspiring Learning For All' carried out by Research Centre for Museums and Galleries – University of Leicester (UK), which is remarkable from the perspective of our present research, because it researches definitely the learning in institutions of public collections. The research was divided into two phases, in the first one the conceptual framework was created in order to understand the learning and learning results in museums, libraries and archives. The result: the definition of five Generic Learning Outcomes (GLOs). The next studies elaborate the theoretical background of this: Hooper-Greenhill, E. 2002, Moussouri, T. 2002. In the second phase they tested the five learning outcomes, the 'GLOs' in 15 English museums, archives and libraries. As a result of the experiment they managed to prove that it was possible to measure the learning experience of the people using the sector.

In Hungary the Ministry of National Resources requires a mandatory supply of statistical data from cultural institutions, this is the so-called Cultural Statistics (EMMI 2015). The main available indicators in this are about the institutions and cultural consumption.

The research giving an overall picture of the system of Hungarian cultural institutes beyond the border, which was planned and coordinated by Institute for Minority Studies of the Hungarian Academy of Sciences, basically deals with the research of institutes (Blénesi, Mandel, Szarka, 2005). Among the professional questions of the questionnaire survey besides defining the genre of certain groups of art, educational circles, the features of repertory, characteristics of membership, the attendance of the performances can also be found. In the case of public collections (museums, archives, other collections) the constitution of the stock, the state of its processing, attendance, the opening hours were the most important questions.

Cultural learning by sport activities and organisations

Sport can be seen as informal as well as a general non-formal learning area. Various special literatures highlight different elements as far as the disciplining impact of sport is concerned, but they agree that any kind of sport of any purpose has an educating role, it is not limited to the effect of physical development and fitness. Among the educating processes of sport we must emphasize the physical, moral, intellectual, aesthetical and community education. Success in sport whether it is competitive sport or achieving individual goals in leisure sport demands the consistent development of the personality of the sportsman. *“Sport does not only educate the body but also the soul in the most powerful and noble way... a sport team is a miniature picture of the society, a match is the symbol of the noble fight for life. Sport teaches man the most important civic virtues during the play: belonging together, self-sacrifice, total subordination of the individual interest, persistence, readiness to act, quick decisions, being able to form an opinion, absolute honour and the rules of noble “fair” play in the first place.”* (Szent-Györgyi 2006 [1930]:40).

According to Snyder and Spreitzer (1981) the relation of sport and socialization are characterized with two directions: one is socialization in the world of sport, the other one is socialization through sport. In the former case it is important that the effective sport activity is a learning, socializing process, so the relevant researches study the physical and mental factors which influence the participation in a sport activity. On the other hand it is also important that doing sports is a community activity (even behind the individual sport achievement there is usually a coach or teacher of physical education), thus it has a major socializing role. The processes of socialization occurring in sport mean mastering values such as self-definition, determination, sportsmanship, competition, appreciation of hard work (Frey Eitzen 1991).

In the research it does make a difference which type of sport is examined, since it is not typical that *competitive sport* and *leisure sport* are studied together, at the same time. What makes competitive sport different from leisure sport and playing is a greater variety of norms and that a bigger absolute number of formal regulations (rules) are characteristic in competitive sport. Moreover there are more and stricter sanctions in competitive sport

(Loy 1974: 41). These rules are – besides the actual rules of the given branch of sport – the quantitative and qualitative criteria of trainings: how many times does one need to take part in trainings, with what equipment, the practice of self-control, discipline and persistence during the training, each of which contribute to spiritual, mental and personal development of the individual. The youth with sport arrives in a new environment, learns new activities and it involves being part of a new system of values and norms.

The research dimensions in Deutscher Lernatlas research are also interpreted in such a way that sport is not only essential because of physical fitness but also owing to its social, competence building and educating functions (self-adapting, self-confidence, sense of responsibility, teamwork etc.). Sport is considered to hold the local society together, it has an integrating effect, increases the attractive appeal of a settlement. However here we can also state that it is examined on a very narrow field: they see the impacts of a sport club made on the cultural life of a region, its social capital and development of its economy. The indicator of the sport club was based on 1000 people and examined the range of offers (services) in sport and the rate of participation in given regions, with mainly comparing country seats and counties.

From the four dimensions studied in the research of Composite Learning Index (CLI) 'learning to be' mentions sport. Within it there is 'learning through sport' as an indicator, which is used by the Canadian researchers to measure sporting and recreational activities. In our opinion besides this it can appear in the dimension 'learning to live', since sport in many cases is a community act, so learning the rules needed for living together, acquiring values, attending sports facilities, joining sport associations and clubs are also important elements.

Further available international researches and their main indicators mainly study the sociological aspects (Washington Karen 2001), methods (Johanssohn – Turowetz – Gruneau 1981), social impact of sport, which only partly refer to our research. The White Paper on Sport (2007) particularly deals with the role of sport played in education and trainings. It declares that sport strengthens the human capital of Europe through its role played in formal and non-formal education. The values found in sport make a contribution to the development of knowledge, motivation, skills, and the enhancement of the willingness towards personal commitment. The time

spent with sport activities at school and university has health and educational benefits, which must be increased.

Cultural learning by media devices

It is needless to say how important learning through media is. It is a general expectation from more and more people so that somehow they can measure their knowledge gained through informal and non-formal learning no matter where they learn it. Experts have been interested for a long time in how the knowledge is counted in, channelled into the trainings of formal school systems. It is worth dealing with this topic (validation) as well during the LeaRn research, since it touches upon more dimensions. Concerning the sub dimensions of the media we would like to know how much knowledge can be acquired with the help of the media and how effective the information conveyed through the media is. It can be important preliminary information for the further spread of the educational forms supported by the media.

Salomon points out in his analysis that acquiring information from television happen through a so-called drip-effect: the viewer will gather information and knowledge if he or she is only watching TV for fun. Even the repeated statements coming from the programs with low standards are built in the schemes of the consciousness of the recipient and influence their way of thinking, opinion (Salomon 1981a).

Comstock and Scharrer (1999) made three groups in connection with the motivation of television, these are as follows in an order of importance:

1. escape: the viewers escape from reality, they long for relaxation, switching off and joy through TV,
2. self-esteem: to assess how their things are going, comparing themselves to groups of similar age, gender, ethnicity or religion,
3. searching for information: to see what topics and information are available on TV.

With any of these motivations can make the viewer turn to learning, although there is no doubt that the viewer with the motivation of searching for information is the most susceptible for this.

According to the “Media Practice Model” of Brown, Steele and Walsh-Childers (2002) what somebody learns from the media depends on the motivation of the viewer, the recipient situation, their own senses, identity and the

experience they have gone through. Among the factors of this experience they primarily mention the level of education, gender, race and social-economic level.

As for the dimensions of the research Deutscher Lernatlas (DLA) includes the role of means of mass communication, Internet, and library played in learning in this sub dimension. Considering the Hungarian circumstances we put the topic of library in the cultural sub dimension, since it is part of the system of cultural institutes, thus we reckon that in the sub dimension of media there are four basic tool used in learning which are important to be studied: press, radio, television and Internet.

From the four dimensions studied in Composite Learning Index (CLI) 'learning to be' concerns with media. Within this the indicator 'exposure to media' appears which represents the supply of Canadian households with the tools of traditional (books, journals) and modern media (internet), and it gives information about the frequency of their usage. The other indicator which is studied in this issue is 'broadband internet access', which represents the fast, broadband internet access of the population.

In international (and Hungarian) analyses the study of the impacts of the media and especially that of the relation of media and violence play a central role, however this is only related to our present research peripherally, so we will not analyse them. The analysis of educational programs is a special area (Agrawal 2000, Nagy 2005), although it is rather the major media research topic of the 80s. Concerning our analytical sub dimension its study is worthy of consideration.

From the international studies we considered the analysis of Van Evra (2004) the most relevant, in which she studies involvement in connection with television. According to her TV can be watched in two different ways: on one hand seriously, when the viewer makes an effort to gain information and knowledge from the content. Here quite a big mental effort is made getting logical and critical abilities working. The other type of television watching is when the viewer watches TV just for fun and to relax, because there are many sources of information available, but without the intention of acquiring information. It requires less mental effort and they do not take it so seriously. Analysing the viewers' preferences she declares that people searching for information choose content in a different way than people looking for entertainment. Those who search for information will probably watch news

programmes and documentaries, those who would like to have fun will choose comedies and similar genres. According to this people using television for the educational purposes are also different. Those who use television deliberately as a learning tool will make a more considered selection when browsing the content, they will watch it with a critical eye, and during the reception will make considerable mental efforts to process the information. Those who use television unknowingly as a learning tool and at the same time having less source of information of other kind will surf between the programs and contents, information will find them “accidentally”, and they will receive and believe it more easily without critical attitude, since they make less mental effort during reception.

In the project entitled “Enhanced Learning Unlimited (ELU)” taking place between January 1 2006 and June 30 2008 there was a Hungarian partner in the consortium. The objectives were to spread the learning possibilities of digital TV at home, in the office or at school. There are more TVs in European households than personal computers. The aim of ELU is to examine the possible methods which enhance the use of electronic learning materials on digital TVs and it tries to develop and improve the e-learning learning materials of PCs in a digital TV environment thus helping the spread of t-learning (ORT France 2009).

In the Hungarian media research there are significant databases, especially those of Hungarian Central Statistical Office, AGB Nielsen and Media Authority. These contain data concerning both media providers and consumers; however it is quite difficult to identify the information related to concrete learning in them.

REFERENCES:

- Agrawal, Binod C. (2000): *Higher Education Through Television – The Indian experince*. New Delhi, Concept Publishing Company.
- Blénesi Éva, Mandel Kinga, Szarka László (2005): *A kultúra világa: a határon túli magyar kulturális intézményrendszer (The world of culture: the system of Hungarian cultural institutes beyond the border)*. Budapest, MTA Etnikai – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

- Brown, J. D., Steele, J. R., Walsh-Childers, K. (2002): *Introduction and overview*. In: Brown, J. D., Steele, J. R., Walsh-Childers, K.: *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1-24.
- Canadian Council on Learning (2010): *The 2010 Composite Learning Index (CLI)*. Ottawa, University of Ottawa.
- CEDEFOP – The European Centre for the Development of Vocational Training (2008): *Validation of nonformal and informal learning in Europe – key developments and challenges*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities. In: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_en.pdf
- Comission of the European Communities (2007): *White Paper on Sport*. Brussels, Comisson of the European Communities. In: http://ec.europa.eu/sport/documents/white-paper/whitepaper-short_hu.pdf
- Commission of the European Communities (2000): *A Memorandum on lifelong learning*. Brussels, Commission of the European Communities. In:http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Comstock, G., Scharer, E. (1999): *Television: What's on, who's watching and what it means*. San Diego, CA, Acedemic.
- EMMI – Emberi Erőforrások Minisztériuma (Ministry of Human Capacities) (2012): *Kulturális statisztika (Cultural statistics)*. In: <http://kultstat.emmi.gov.hu/>
- Európai Bizottság (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Brüsszel, Európai Bizottság. In: www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas
- European Union (2011): *Cultural Statistics. Eurostat Pocketbooks*. Luxemburg, Publications Office of the European Union. In: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3930297/5967138/KS-32-10-374-EN.PDF/07591da7-d016-4065-9676-27386f900857?version=1.0>
- Forray R. Katalin, Juhász Erika (2008). *Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. Új Pedagógiai Szemle*, 58: (3), 62-68.
- Frey, James H., Eitzen, D. Stanley (1991): *Sport and Society*. *Annual Review of Sociology*, 17, 503-522.

- Harangi László, Hinzen, Heribert, Szigeti Tóth János (1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája.
- Hooper, Greenhill, E. (2002): *Developing a scheme for finding evidence of the outcomes and impact of learning in museums, archives and libraries: the conceptual framework*. Leicester. In: <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/lirp-1-2/LIRP%20analysis%20paper%201.pdf>
- Hooper, Greenhill, Eilean (2004): Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries: The Learning Impact Research Project (LIRP). *International Journal of Heritage Studies* 10.2, 151-174.
- Koncz Gábor, Németh János, Szabó Irma (2008): *Közművelődési fogalomtár (Thesaurus of public education)*. Budapest, OKM.
- Kroeber, A. L., Kuckhohn, C. (1952): *Culture. A Critical Review of the Concepts and Definitions*. Cambridge, The Museum, Papers of Peabody Museum of Archeology and Ethnography.
- KSH – Központi Statisztikai Hivatal (2004): *Az élethosszig tartó tanulás (Lifelong learning)*. Budapest, KSH.
- Kurt Johanssohn, Allan Turowetz, Richard Gruneau (1981): *Research Methods in the Sociology of Sport: Strategies and Problems*. In: <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=7e9e1160-03a7-4474-a646-6ea2f0ba9ba9%40sessionmgr4&vid=4&hid=2>
- Loy, John W. Jr (1974): *A sport természete: meghatározási kísérlet (The nature of sport: Attempt for Definition)*. In: Schiller János: *Sportpszichológia szöveggyűjtemény II. (Papers of Sport Psychology II.)* Budapest, Tankönyvkiadó, 38-56.
- Maróti Andor (2005): *Sok szemszögből a kultúráról: Irányzatok a kultúra elméletében és filozófiájában (Culture from several perspectives: Trends in the theory of culture and philosophy)*. Budapest, Trefort.
- Moussouri, T. (2002): *A context for the development of learning outcomes in museums, archives and libraries*. Leicester. In: <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/lirp-1-2/LIRP%20analysis%20paper%202.pdf>
- Nagy Andor József (2005): *Médiaandragógia*. Budapest, Urbis Kiadó.

- ORT France (2009): *Az Enhanced Learning Unlimited (ELU) projekt*. In: <http://elearning.sztaki.hu/elu>
- Pordány S. (2006). Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: Feketéné Szakos É. (Eds.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Gödöllő, SZIE GTK, 25-33. p.
- Radó P. et al. (2009): *Tanulás Magyarországon. (Learning in Hungary)*. In: <http://ofi.hu/tanulas-magyarorszagon-az-oktataspolitikai-elemzesek-kozpontjanak-nyilvanos-kozpolitikai-jelentese>
- Robert E. Washington, David Karen (2001): *Sport and Society*. In: <http://letsbreak.files.wordpress.com/2009/02/sports.pdf>
- Salomon, G. (1981): *Communication and education: Social and psychological interactions*. Beverly Hills, CA, Sage.
- Schoof, Ulrich, Blinn, Miika, Schleiter, André, Ribbe, Elisa, Wiek, Johannes (2011): *Deutscher Lernatlas (DLA)*. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, 99 p.
- Snyder, E., Spreither, E. (1981): *Sport, Education and Schools*. In: Lüschen, G., Sage, G., Sfeir, L.: *Handbook of Social Science of Sport*, 119-146.
- Szent-Györgyi Albert (2006): *Az iskolai ifjúság testnevelése (Physical education of the youth at schools)*. Mester és Tanítvány (10), 39-43. p. In: <http://www.btk.ppke.hu/uploads/files/10.pdf>
- Tátrai Orsolya (2004). Az ifjú felnőttek helyzete az emberi élet korszakolásában. In: Éles, Cs. (Eds.): *Nézőpontok és láttelepek*. Acta Andragogiae et Culturae sorozat (20.). Debrecen, Debreceni Egyetem, 95-104.
- UNESCO (2009): *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics (2009): *The 2009 UNESCO framework for cultural statistics (FCS)*. Montreal. In: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/FCS09_EN.pdf
- Van Evra, Judith (2004): *Television and child development*. Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associated Publishers.

CREATIVE DRAMATICS AS AN EFFECTIVE FORM OF ADULT EDUCATION

Résumé: *L'étude représente le drame créatif comme une des formes efficaces dans le domaine de la formation d'adultes. Elle se concentre sur l'aspect important du point de vue du développement social et personnel, attesté par la recherche réalisée. L'étude a été réalisée dans le cadre du projet KEGA 002DTI-4/2013 „Education personnelle et sociale comme partie de la formation tout au long de la vie des professeurs de classe.“ Fait partie de l'étude le projet de drame créatif centré sur l'étude du changement des attitudes et valeurs des étudiants dans le cadre du projet réalisé. Sur la base de la recherche réalisée, on peut constater la présence de décalages statistiquement importants sur le plan des variables observées.*

Introduction

In current pedagogical practice we encounter various ways and forms of personal development. One of these forms is also creative dramatics. It is a system of personal-social learning which is performed by means of experience. Its importance in personal and social learning was presented by several authors: Valenta (1997), Kováčová (2011), Benešová, Kollárová (2002) and many others. The aim of our paper is on the base of structured drama play to show changes in values, attitudes, personal motivation and cooperative connections, communication, empathy and social development of people.

Creative dramatics as one of the effective forms in adult education

The process of creative dramatics influences personal development which lies in knowing and understanding ourselves. In plays and exercises the ability to relax and concentrate is developed. The actors get to know each other, the world around and they learn to accept their own feelings and feelings of others. They develop their creativity. Development of verbal and non-verbal communication is also supported. The development of divergent and critical

thinking is stimulated through solving fictive problems. By means of tactile methods and with various art methods the creative dramatics contributes to development of aesthetic literacy (Machková 1998).

The basic methods in creative dramatics involve conflict, contact, situation, role, communication and experience. And through these methods it is possible to show social development of actors. By means of moderated conflict there is the necessity to solve it and this is the model situation. Depending on the conflict the actor acts for him/herself (play in situations) or plays a role (play in role) and acts or performs as not real. The necessities to solve the conflict forces the actors communicate in a group with the purpose to solve the conflict. In the process of solving conflicts the actor gains certain experience and then remembers this experience. In this way the drama play enriches actors in personal and social way (Gubricová 2010).

The social development builds the core of creative dramatics and in its process it uses specific methods of creative dramatics as improvisation, drama play, characterization, interpretation. It also builds up verbal and non-verbal communication. Actors get to know various life and fictive situations; they learn how to freely and responsibly make decisions. The stress is put into group work, trust and cooperation in groups and building up good relationships.

Pedagogical projection

Pedagogical projection is based on human try and desire to orient education on near and far future of people. "Operative projection of harmonic development of human theoretical, practical and social learning and self-improvement is qualitatively new task of new age pedagogy." (Blížkovský 1997:255).

Projection in creative dramatics is based on principles of pedagogical projection as well as on principles of project teaching (Kosová 1995/96):

- Pupils can choose the topics and specification of project, it is necessary to accept their needs and interests.
- Project should be connected to extracurricular experience of children, should be open to environment and society. It should be based on experience and understand personal pupil's situation and solve his/her problems. It

should not be only a fictive reality coming of the curriculum. It should be a bridge between school and life.

- A condition for project teaching is interest, personal motivation and attitude of pupils.
- The projects should reach over each particular subject and should offer a complex view on real life.
- Projects should be solved by pupils in groups in mutual.
- Projects should lead to concrete results on which base pupils acquire necessary knowledge, skills and attitudes.

Project method in creative dramatics

Project method is applicable in creative dramatics specifically in structured drama play. It represents one of the basic forms of creative dramatics. Benešová, Kollárová (2002) present its following structure:

1. exposition

- involvement in story is for upcoming work very important, by means of exposition basic information is introduced to actors. It is appropriate if there is an argument or conflict introduced in exposition and this suggests the beginning of drama play.

2. collision

- it is and involvement of drama point that will start the drama tension and the necessity to solve it. In this phase it is important to complete the previous information. Teacher can use imagination of characters, discussion with the main character or the characters of his/her environment.

3. crisis – climax

- in improvisation there is the story telling in this phase with the purpose to increase the tension. It is appropriate to use simulation or imaginations of person her/himself in that situation, evaluating thoughts and feelings with the possibility to speak them loud.

4. peripetia – turn with the possibility of solution

- finding ways of solution and encountering new possibilities should be performed by actors themselves. It is a task where the actors learn to express their opinions and ideas.

5. disaster – resolution

- in this phase we find certain solution. With the solution it comes to relief and relax. Usually it is performed in a form of reflection of discussion about the story, how we felt, what we experienced.

We have already mentioned that during a structured drama play there are used principles of projection method. It comes of the common aims of projection teaching and drama education. The project in creative drama can be systematically as well as timely divided into three separate parts. The first part is planning, the second part is teaching (what we want the actors learn) and the third part is reflection (what the actors have learned).

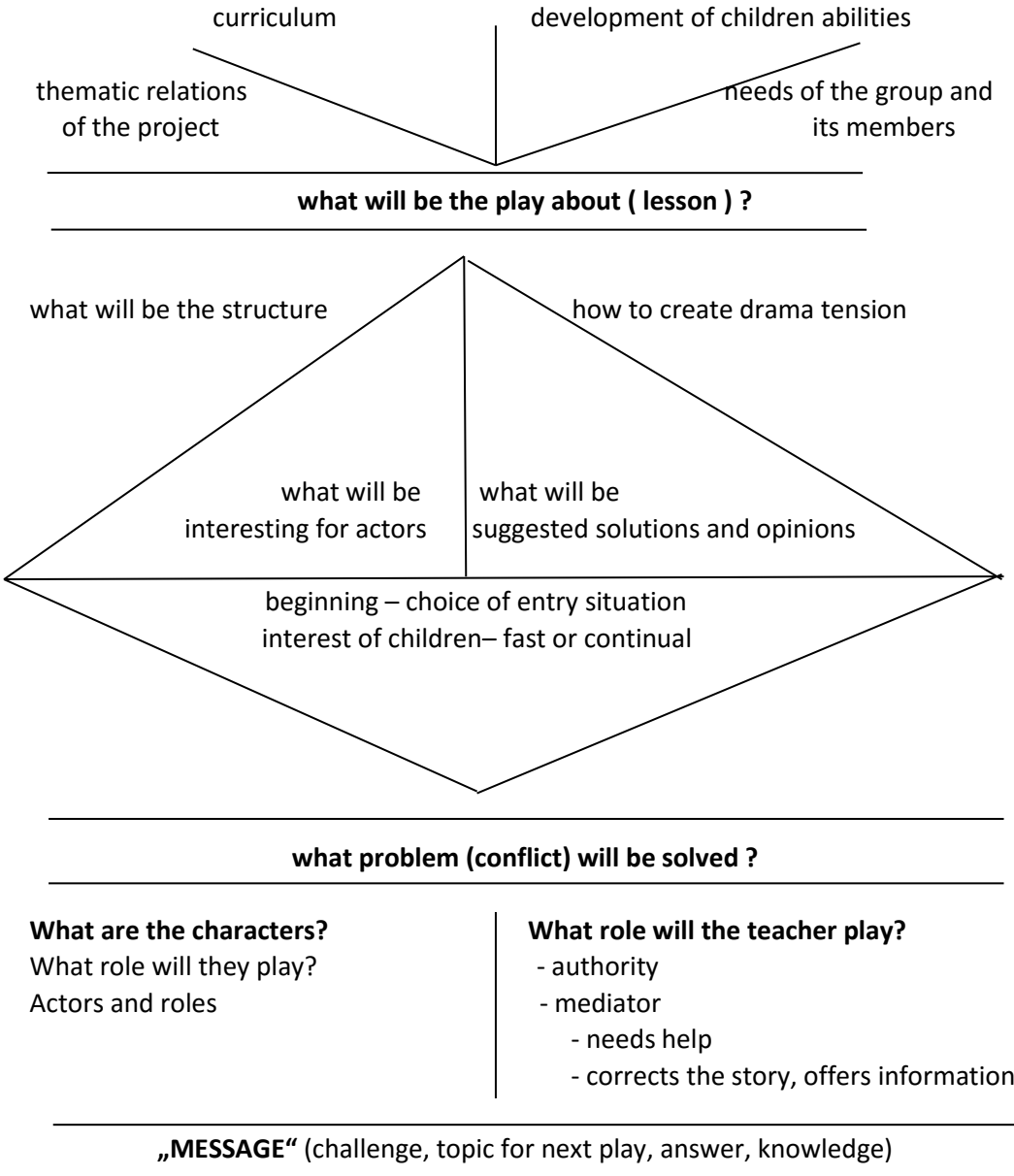
First part: **Planning**

1. *agreement* – setting rules
2. *choice of topic* – what we want to teach
3. *roles/characters* – what roles will be played by teachers and what roles will be played by actors
4. *beginning* – choice of symbols and starting motivation situations
5. *techniques* – planning and choosing techniques and approaches of work
6. *space and time* – suggesting requirements for equipment and time allocation

Second part: **Teaching**

This part can be represented by a scheme made by Maria Pavlovska (unpublished lectures):

Scheme 3: What should be included in project in creative dramatics?



Third part: **Reflection**

- what the actors have learnt,
- summary of important findings.

Two kinds of reflection:

1. immediate reflection after the lesson
2. reflection after longer time

The above mentioned principles were used also in creating our project, that was the ground for our research.

Brief project characteristics

Title of the project: Fire in Trnava City

The project Fire in Trnava City is situated in the environment of Trnava around 1683. Trnava was at that time sieged by Tartars and Turks and as well as other cities it burnt many times in the past. The motivation story does not copy historical facts, it is only inspired by them and it creates its own fiction where the story line is based. Historical facts and situating project in the city Trnava comes of fact that the project was validated in that city and it also served as concrete motivation.

In the introduction of the project the actors are motivated by means of association circle focused on associations with Trnava City. Then a sensitive exercise is used for deeping motivation and creating sensitive image about Trnava through stimulation of senses – smell, hearing and sight. The play “Live postcards” represents transfer from motivation into collision. Actors are by means of making historical postcards of Trnava moved into 17th century where the project is situated. Actors are challenged to create a city, to represent citizens of Trnava and to vote a mayor. Specifically the vote of mayor represents the start of a conflict. In the “political fight” there are two candidates. One of them is the former mayor and the other one is a new candidate. After manipulation of the election the former mayor wins and the new unsuccessful candidate is depressed by loss and moves from Trnava. Then during the celebration of the new mayor, the Turkish buyers come into Trnava to sell spices, gold and other goods. After long decision making the Trnava citizens let them into city and they continue in celebrations. At midnight the fire starts in the city. The city is ruined and many people lose

their family members and homes. This leads to looking for the guilty people. The first suspicions go to Turk people. Between the Turks and Trnavian people there is a language barrier and the Turks cannot defend themselves at the trial. The City Court finds the Turks guilty and they are executed. After the execution the unsuccessful candidate for mayor admits setting the fire. By means of communication techniques and methods the Trnavian people express their thoughts and feelings. In the process of reflection they debrief the situation and suggest solutions. The content of reflection could be emotional that means reflection of feelings but also understanding the conflict and explaining the solution. In the conclusion the actors express what was difficult and what they took from the play.

Personal and social development in creative dramatics

In our research the aim was to find out how the parameters of personal and social development will change after structured drama project. As parameters of research were chosen values, attitudes and personal motivation as representatives of personal development and communication, empathy and cooperation as social development. The changes in parameters were monitored by pre-test and post-test those were performed before and after the project. The research group involved 26 students of bachelor study programme Social pedagogy and care. We understand that this group is in certain way educated in this field but there is still the possibility to develop the skills we focused on. In the continuing of the project we would like to focus on a group of secondary school students. The project will continue with the support of KEGA 002DTI-4/2013 „Personal and social education as part of long-life education of class teachers.“ In cooperation with class teachers and class groups we would like to realize class lessons with use of creative dramatics as one of the forms of personal and social development. By means of pre-test and post-test we would like to find out the efficiency of chosen methods and approaches used for personal and social development. The research was realized in September 2014. In table 1 we present overview of answers before and after the project.

Table 1: Overview of evaluation before and after the project

Parameter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Person	before / after	before / after	before / after	before / after	before / after	before / after	before / after	before / after	before / after	before / after
1	2/2	2/1	1/1	2/3	4/5	2/2	2/2	2/1	1/2	2/2
2	1/1	1/1	1/1	3/3	4/4	3/2	2/2	2/2	1/1	2/2
3	3/2	1/2	2/2	2/2	4/4	2/2	1/2	1/2	2/2	2/2
4	3/2	1/2	1/1	2/1	4/4	2/2	2/2	2/2	2/4	2/4
5	1/2	1/1	1/2	2/2	4/4	3/3	1/1	2/2	2/2	2/4
6	4/1	2/1	1/1	2/2	4/5	2/2	2/1	3/2	2/1	3/4
7	3/4	1/1	1/2	2/2	4/4	3/3	1/2	2/2	2/2	2/4
8	2/2	1/1	1/1	2/2	4/4	3/2	2/2	2/2	2/1	2/2
9	2/1	1/1	1/2	2/3	3/3	2/2	1/2	2/1	2/2	2/3
10	3/3	1/1	1/1	2/2	3/3	1/1	1/1	3/3	1/1	2/1
11	3/3	1/1	1/1	2/2	3/4	2/3	2/1	3/1	1/1	2/1
12	3/2	2/2	2/2	3/3	3/3	3/2	2/2	3/3	2/2	2/3
13	2/1	3/1	1/1	4/2	3/4	2/1	1/1	2/1	2/1	1/1
14	2/2	1/1	2/1	2/3	5/2	2/3	2/2	1/3	3/1	2/1
15	2/3	1/1	1/1	4/5	4/5	3/3	2/1	2/1	2/3	2/2
16	3/2	1/2	2/2	2/3	4/4	2/2	2/2	3/2	2/2	2/2
17	3/2	1/1	1/1	2/1	5/5	2/1	3/1	2/3	3/3	2/1
18	2/2	1/2	1/1	2/4	2/2	2/2	1/2	2/2	1/1	2/2
19	2/1	1/1	1/1	2/2	3/4	1/2	2/1	2/1	3/2	2/1
20	3/3	1/1	1/1	4/4	4/4	2/2	1/1	2/2	3/4	2/2
21	2/2	1/2	1/2	2/1	4/5	1/2	1/2	2/2	1/2	2/2
22	1/3	1/3	1/2	2/3	5/2	1/2	2/2	2/2	1/2	1/1
23	4/2	3/3	2/3	2/2	3/3	2/2	4/4	3/3	3/4	3/3
24	1/1	1/2	1/1	2/4	4/5	2/2	2/1	2/2	1/1	2/2
25	3/1	1/1	2/1	2/1	4/1	2/1	2/4	2/2	1/1	3/1
26	3/2	1/1	1/2	2/2	4/4	3/2	1/1	2/2	2/1	2/1

In our research we focused on parameters of personal development (parameters 1-5) and social development (6-10). As shown in the table 1 we found in many respondents very important change of evaluation before and after the project. The most important change in personal development was identified in the following results:

- respondent 6 in parameter 1 (change by 3 points),
- respondent 13 in parameters 2 and 4 (in both change by 2 points),
- respondent 14 in parameter 5 (change by 2 points),
- respondent 18 in parameter 4 (change by 2 points),
- respondent 22 in parameters 1 and 2 (change by 2 points), in parameter 5 (change by 3 points),
- respondent 23 in parameter 1 (change by 2 points),
- respondent 24 in parameter 4 (change by 2 points),
- respondent 25 in parameters 1 (change by 2 points) and 5 (change by 3 points).

The most important changes were found in the personal development parameters of respondents No. 13, 22 a 25. All those respondents changed in 2 or 3 parameters. The parameters were focused on attitudes and values.

In social development we identified changes in evaluating the following respondents:

- respondent 4 in parameter 9 and 10 (change by 2 points),
- respondent 5 in parameter 10 (change by 2 points),
- respondent 7 in parameter 10 (change by 2 points),
- respondent 11 in parameter 8 (change by 2 points),
- respondent 14 in parameter 9 (change by 2 points),
- respondent 25 in parameters 7 and 10 (change by 2 points).

In social development we found the most important changes in evaluation of respondents 4 a 25 and the change by two points was evaluated in two parameters. These involved parameters 7, 9 and 10 that means group work, communication, empathy and cooperation.

Regarding the frequency the most often changes were identified in parameters 1 and 10 (4 respondents) and parameters 4 a 5 (3 respondents). The evaluated parameters were attitudes, values and empathy.

Table 2: Overview of changes in evaluation before and after the project

parameter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
pre-test	2,42	1,27	1,23	2,31	3,77	2,11	1,73	2,15	1,85	2,04
post-test	2	1,42	1,42	2,58	3,73	2,04	1,73	1,92	1,88	2,08

The table 2 presents results of average values of pre-test and post-test and there were not found significant changes. The most important difference was in parameter 1. It is a difference by 0,42 points and it was the parameter of attitudes. In other parameters the difference was less than 0,2 point.

Table 3: Overview of frequency in answers in each evaluation level

Evaluation level parameter	Strongly agree		Agree		Neutral opinion		Disagree		Strongly disagree	
	pre	post	pre	Post	pre	post	pre	post	pre	post
1	4	7	9	13	11	5	2	1	0	0
2	21	17	3	7	2	2	0	0	0	0
3	20	16	6	9	0	1	0	0	0	0
4	0	3	21	11	2	7	3	4	0	1
5	1	0	1	3	7	4	15	12	3	6
6	4	4	15	17	7	5	0	0	0	0
7	10	11	14	13	1	0	1	2	0	0
8	2	7	18	14	6	5	0	0	0	0
9	9	11	12	10	5	2	0	3	0	0
10	2	9	21	10	3	3	0	4	0	0

In 5 cases we found changes in evaluation of pre-test and post-test. In parameter 1 (attitudes) we found changes in answers of 6 respondents. Before the project 11 respondents answered that they had no specific opinion regarding the parameter and after the project there were only 5 of them who answered this. Very similarly in parameter 4 (values) we also found changes in frequency of answers of “agree” and “neutral opinion”. These changes suggest certain level of instability of respondents. Similar changes were also found in parameter 10 (empathy).

Conclusion

The presented results show a pilot research as basis for a longitudinal study that is about to start. Because the research was not realized in more repetitions we do not want to generalize the results but we consider the results as highly interesting and stimulating especially in respondents who changed in more than one parameter. Despite the fact that in general we have not found significant changes in personal and social development, there were changes in various parameters of research, specifically in attitudes, values and cooperation. This finding could suggest positive effect of creative dramatics in personal and social development.

REFERENCES:

- Benešová, M., Kollárová, D. (2002): *Tvorivá dramatika pre stredné pedagogické školy*. 1. Vyd. Bratislava: SPN, 2002. ISBN 80-08-03307-X.
- Blížkovský, B. (1997): *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, ISBN 80-85498-23-5
- Gubricová, J.: *Programy výchovy v školských kluboch detí*. [on-line]. Pdf TU, Trnava. [online]. [cit. 2013-06-16] Dostupné z: <http://pdf.truni.sk/e-skripta/gubricova/>.
- Kosová, B. (1995/96): Projektové vyučovanie. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 4, č. 3, s. 9-11. ISSN 1335-0404
- Kosová, B. (1996): Projektové vyučovanie. In: *Učiteľské noviny*, roč. 46, r. 1996, č. 26, s.3. ISSN 0139-5769
- Kováčová, B. (2011): *Práca s bábkou*. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-3005-3.
- Machková, E. (1993): *Metodika dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA, ISBN 80- 7068-105-5.
- Machková, E.: (1998) *Úvod do studia dramatické výchovy*. 1. Vyd. Praha: ARTAMA, ISBN 80-7068-103-9.
- Pavlovská, M. (2000): *Tvorivá dramatika. (nepublikované prednášky)*. Trnava, Pedagogická fakulta TU v Trnave.
- Turek, I. (1999): *Tvorivé riešenie problémov*. 1. vyd. Bratislava: MC, ISBN 80-8052-054-2

- Turek, I. (2002): *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 3. vyd. Bratislava: Metodické centrum, ISBN 80-8052-136-0
- Valenta, J. (1997/a): *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: STROM, ISBN 80-86106-020
- Valenta, J. (1997/b): *Kapitoly z teórie výchovné dramatiky*. Praha: ISV nakladateľství, ISBN 80-85866-06-4
- Valenta, J. a kol. (1994): *Pohledy – projektová metóda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA
- Vybíral, M. (1996): *Od zkušenosti k poznání*. Plzeň: Pedagogické centrum, 1996.

INTUITION – THE PRIMARY WAY IN UNDERSTANDING OF LIFE-LONG LEARNING

Abstrakt: Die Arbeit trägt zum Nachdenken über einen neuen Anlas zur lebenslänglichen Ausbildung bei. Die Intuition gilt für einen Weg der Wahrheit. Etwas, was nicht nur "begriffen" sondern auch "erlebt" ist, etwas "Wirkliches" und "Unseres". Für die Persönlichkeitsentwicklung, die sich mit einem neuem Erkenntnis anreicht ist notwendig Prinzipien der Selbstentfaltung des Menschen aufgrund der Wahrheit und Intuition zu bauen. Die Basis der Bereicherung im Sinne der Geistesentwicklung ist das Spiel. Die heutige Gesellschaft fordert eine konstruktive Persönlichkeit, die ständig positiv an neue Aufgaben angestellt ist, die mit neuen Anregungen ankommt und die hier und jetzt Alles meistern kann. Der Ausgangspunkt der Arbeit vom Forschungsstandpunkt ist das Studium und Analyse der Fachliterarischen Quellen (Schlüsselbegriffe, Definitionen, Kategorien und alternative Ausbildungskonzeptionen) und pädagogische Pläne. Wir vergleichen Ansichten, die die genannte Problematik betreffen. Der Beitrag der Arbeit besteht besonders darin, dass den Leser bei der Bildung von eigener Ansicht unterstützt und seine Fähigkeit präsentierte Anlässe in Praxis zu applizieren, entwickelt.

Schlüsselwörter: Intuition, Bedürfnisse, Selbstaktualisierung, Transzendenz, Ausbildung, lebenslängliche Ausbildung, Lernen, Werte

Introduction

A need to be free and independent is considered to be a need of principle importance for any personality. On the other hand, there is a need of true, acceptance and love, which are closely related to a need of freedom too. However, there is a set of needs denoted as self-update, self-fulfillment and self-realization, which are considered to be the top level needs for any personality as well, while the above-mentioned needs are closely related to education and learning desire. We are accepting science and technology development speed, however we neglect perceiving and feeling aspects in a

lot of cases. We are doing best in gaining new theoretical knowledge and practical skills and we become dependent on technology and technological devices more and more. At present, the lifelong learning need becomes more and more actual and creates an integral part of our labour and private life.

A model of life

Is there any more important thing than our life alone? However, the problems of human being are considered to be a domain of philosophy and in spite of that all of scientific disciplines and areas are interesting in those problems and aspects as well. This question is considered to be inevitable from pedagogic research point of view and is closely related to each personality education and breeding. Many internal and external factors determine a life of any personality, while the personality breeding plays a role of principle importance there. It is a formation of his/her thinking, actions and behaviour. Our actual living closely related to such terms like freedom and true, however any human being interprets a semantic meaning of those terms on his/her own. On one hand, the above-mentioned needs are being fulfilled; they are disclaimed subsequently, because the personality of the 21st century became a prisoner of social, but not a common thinking.

He/she does not know and does not want to make own decisions related to his/her destiny. On the other hand he/she wants to be perceived as a unique and individual personality. His/her behavior is individualistic and critical. Learning and social learning determined by social system is effecting on a man or woman via appropriate mechanisms and is closely related to all the above-mentioned factors. There is a wide spectrum with bands interconnected among each other, where a capability or incapability to work with intuition creates basis of our life singularity.

Intuition – it does not mean a feeling only

A set of feelings plays role of principal importance, when considering a personality development. A personality of the 21st century might be denoted as a typical android – it means an artificial personality or robot, which is simulating a set of personality activities or behaviour. However, a fantastic personality with a high performance shall be managed and controlled as well,

while that personality shall be able to perform appropriate partial functions without any feeling and vision. We can say those aspects are concerned to anybody of us, incl. our life and education and breeding approach.

A pure performance orientation, regardless the performance development and enrichment of sense perception within performance achievement is considered to be a society mistake. We are always looking for new performance evaluation and measurement, which enable us to get a set of numbers related to performance, however they do not tell us anything about the human feeling wisdom. An intuitive pedagogy deals with feeling wisdom ideas. Pär Ahlbom is considered to be the top representative of that branch of science and he postulated that type of pedagogy to be a way leading to health humanity and human wisdom as well. He is a musician, music composer and music teacher. On the other hand, he is a pedagogy innovator in spite of his age (75 years).

An interconnection with breeding of health and well-balanced personality is considered to be a basic principle of that approach. On the other hand, the intuition term might be well-defined; however the intuition development is denoted as the better approach. The personality who lives with intuition principles and applies them in his/her life is considered to be the better example.

The man or woman thinking in equilibrium with his/her feeling wisdom should have the following characteristic features:

- He/she is able to resist to evaluation, sneer manipulation of his/her colleagues or friends, he/she does not need any reward or glory, he/she is certain with those activities and behaviour he/she does.
- He/she is not dependent on things and propriety and has no problems to utilize them for achievement of his/her aims or goals. He/she is interesting in those matters within inevitable measure only, because he/she is interesting in better and more exciting things and matters.
- He/she shapes himself/herself like a beautiful artist work, which becomes more perfect every day.
- His/her goals or aims are great and exciting and his/her internal self-confidence and faith in success achievement is great as well.
- His/her life is based on fixed principles, he/she has selected because is considering them to be correct.

- He/she makes no excuse because of other person, he makes no blame for anybody and manages and checks and controls his/her own life.
- He/she is not a slave of his/her habits, he/she changes them related to that, he/she considers being good, correct and useful.
- He/she is not a victim of his/her own feelings, however he/she is able to generate appropriate feeling and mood suitable for achievement of his/her goals or aims.
- He/she is not afraid of any hard work and enjoys it and feels being happy, when that work means his/her growth and development or when he/she works on great and beautiful things.
- He/she has a deep respect to himself/herself, because he/is proud on live that lives and is not doing anything he/she should be ashamed before himself or herself.

However, the above-mentioned characteristic features are based on needs closely related to self-update. The transcendence is considered to be the top level, where philosophy of human being and life pays the greatest attention as well (Frankl, 1996). The term of self-updating means to be the best as I can, to do great things and to achieve large goals or aims and the team co-operation is considered to be the best way how to achieve that aim. This is a reason, why scouting is based on small teams or groups and that mode is being applied in management and within managerial firms or companies as well.

A meaningful routing indicates that our self-update is useful and suitable in the larger space as we are, it means out of our being. An advisability principle is based on a relation, where we are doing something because of somebody or something, which exists out of our existing and being and it seems to be meaningful for us and our life. However, it is needed to make a difference between slavery (when considering various technical devices or other things, honour, etc.) and a matter related to anything greater more honourable e.g. education, learning, life happiness, faith and love as well.

On the other hand, in our society and school of 21st century, this deals with advanced science and technology, there is an absence of supporting the personalities with a high level of awareness, feeling and benignancy.

At present, a pedagogic development is being oriented to neuro-didactics (Jablonský – Matušová – Petlák 2013). The neuro-didactics basic aims or goals are closely related to discovery of individual personality unique capabilities.

However, they remind that a personality education and further development should be based on principles of values as well. They recommend:

- Learning at school should be informal, funny and pleasant
- Pupil (child) should get a comprehensive support in time
- Education should be practical and life-oriented
- Learning should be based on solution of actual problems
- The teacher should know more about brain processes and apply that knowledge in his/her pedagogic and didactic activities
- The teacher should be a model or an example who determines motivation and interest of pupils and students

Intuition as a mean of education and education advisability

At present, the teams play a role of principle importance.

The sportsmen who provide individual and collective sports have their teams and campaigns and they are not able to be successful without them.

The business – the teams labor play a role of principle importance there as well. There are teams who deal with problems of firms and companies together with the firms and companies who create several team-buildings, etc., while the team labor and teams create an integral part of business running within any firm and company. On the other hand, there are many books and monographs, which deal with team labor problems.

The science – the time of individual scientists and researchers is away. Only the teams of scientists working in scientific institutes are able to achieve significant results and to develop advanced technologies.

A capability of communication and co-operation among people, incl. listening, gathering them and perception of our own feelings is needed to know, when considering the success and achievement great aim or goals.

Our life is not concerned only to an academic education; however an education should be applied in favour of people as a whole as well. On one hand, a high qualified manager should manage a modern firm or company; on the other hand a high qualified teacher should manage a class of pupils and teaching there. Of course, the same teacher should manage himself/herself too.

Both of them should be doing best in achievement the better results within their business. However, they should be able to meet and to look for solutions

related to events, which might happen in the near future as well, while they should work with experiences and not only with information, in order to fulfill their pre-defined goals or aims. A set of information enables predicting the future and seems to be something abstract and not sure. As a result of that, the neighborhood development and enrichment process, including ourselves and other people requires a lot of creative and inspirational work and energy together with an appropriate ingenuity. In many cases, experiments, courageous decisions related to situations and conditions without any guarantee, play a role of great importance too (Várkonyi – Kieľtyka – Jakúbek 2009; Saľata 2009).

Belz and Siegrist (Belz – Siegrist 2011) as well as Pasternáková with Sláviková (Pasternáková – Sláviková 2012) provided a research and were doing best to answer the question “Which competences are considered to be the most important for the firm or company employees?” The results are postulated below:

– Communication & co-operation	40,2 %
– Creativity & solution of problems	18,6 %
– Performance & self-action	26,9 %
– Responsibility	9,9 %
– Reasoning and evaluating capability	6,9 %
– Considering and learning capability	4,5 %

The fact, if a person becomes a firm or company employee or owner is not important. However, a man or woman able to communicate, to hear and to feel creates basis for enrichment of society as well, while those elements are considered to be the principal elements applied within intuitive approach to education.

Creating more beautiful world – what about starting to do it?

A lifelong learning is that, which enables achievement that goal or aim. We are not magicians being able to change existing generation, while we have to give a chance to a new one.

We do not want to teach them, however we would like to achieve they want to learn, to make research, to discover, to ask questions and to wait for answers. We do not want to give them final knowledge and results gained as a result of long term research in many cases. At first, the man or woman whom

we want to persuade has to believe us. On the other hand, an evaluation and a set of values create an integral part of our life and affect breeding.

A family is considered to be the first place for perception and transfer of values. A scene, which is full of confidence and love and capability of fair and correct complaint presentation, plays a role of principle importance, when a child perceives and evaluates facts and values in his life (Krajčová – Pasternáková 2009). At present, many aspects and factors determine the teacher's perceiving and understanding. An innovative view related to the teacher's competences emphasizes and eco-social aspects, when evaluating the teacher's work and activities (Horká 2011:10).

The teacher should dispose of the following capabilities:

- To raise a personality who has a paradox status at present. He/she should be a creator, rescuer and destroyer subsequently.
- To create a change in a value orientation within our actual world, it means from one side or biased self-destructive performance and prosperity oriented style to humanity oriented style as for values and feelings, protecting life and creating material and intellectual values.
- He/she should reinforce predefined dispositions related to experience and mystery.
- He/she should satisfy more and more required mental needs within life of personality.
- He/she should cultivate sense for goodness, beauty and responsibility
- He/she should lead his/her pupils and students to be tolerant and to understand alternative approaches and attitudes.
- However, he/she should surmount problems related to human indolence, cushiness and self-assumption as well.

However, there are several factors that inhibit the people in their self-fulfilment as well, while they might be postulated as follows: fear, stress, many different loading situations. As a result of that, a set of so called adaptation mechanisms is being created, which are closely related to different types of adaptation. Subsequently, the above-mentioned adaptation mechanisms are responsible for that, the man or woman is not able or does not achieve that what he or she wants, related to his or her feelings. There is something that like vicious circle, which is closely related to existing routine approaches and attitudes, which result immuring to one and other people, lowering of vitality and the fact that the man or woman is not interested in creativity and innovations. In principle, the above-mentioned appears and

indications created and create basic principles of education and training activities provided within our schools at present. Suddenly, we can see the difference in our education aims and real results (Zelina 2010, Alakša, Heretik, Práznovská 2009, Kentoš, Sláviková 2013).

Lifelong learning – practical implementation

The Private Primary School in Nová Dubnica

This primary school is considered to be an alternative one, which implements “Step by step” program and is operating based on that program rules. There are applied non-traditional methods, when providing its all educational activities and a co-operation with the child’s family plays a role of principle importance. This school mission statement is to motivate the pupils to discovery new things and experiences and the subject denoted as “Personable and social development” is considered to be a facility, which enables fulfilling that aim. The cross-section objective or topics related to ISCED 1 is being implemented and operated via Ethic education and the Lesson, where the class problems are being discussed. The cross-section objective or topics related to ISCED 2 is being implemented and operated via subject denoted as: “Collect you with us.” It is based on that principle that every Monday within first lesson the pupils discuss about the problems concerned to course of events observed at school. The main topics are closely related to experiences, discoveries, activity planning and discussion concerned to actual projects. The primary school director or management member moderates that activity and creates appropriate space and controls entire discussion.

Mission statement and objectives of subjects: human potential development, creating basis for responsible and full-valued life, development of personable and social capabilities. The goals might be postulated as follows: critical thinking, manipulation resistance, understating the other people the own personality and the world as a whole. However, there are further important goals as well: discussion participating, postulating appropriate arguments, making judgematic decisions, the own identity and cohesion and awareness concerned to school membership development.

Competences: related to communication, to problem solution, to critical, creative and existential, thinking, related to social and interpersonal capabilities, capabilities to teach and to learn and civic competences.

Figure 1 Activities at school



Topics: relations and friendship, active listening, values and decisions, freedom and responsibility, tolerance and self-assertion, organization and endeavour, co-operation and respect, etc.

Methods: activating and discussing (method of conversation, Socrates method), situational staging and heuristic methods, methods related to strategies for divergent thinking.

The children are more interested in a life of school, when implementing and teaching the above-mentioned subjects. However, that approach motivated the children to be more interested in activities provided at school and generated their active attitude to them as well. This subject consumes a lot of effort concerned to preparation for appropriate lessons and is considered to be challenge for the teacher and does not enable to him/her applying stereotype teaching schemas, improves getting to know for children among each other and creates an environment, which is full of new situations and experiences too (Kolektív autorov 2014).

Conclusion

The knowledge based society requires thinking, creating and feeling human being. Exceed on one side – absence on the other side. When looking at research results and statistic, we can see a growing trend related to number of people having different types of diplomas; however it is not interconnected with a number of clever and intelligent people within society. “A change is needed” – you can hear that proclamation from many directions. On the other hand, we do not desire to achieve a final change. On one hand, we are expecting innovations, innovative concepts, however we need a change of view related to seen, heard and felt things. An experience plays a role of great importance in teaching and learning. We are able to remember knowledge and experiences gained based on our private practice rather than a set of definitions. This paper is not considered to be a guide. It has a motivation character. One practical example should play a role of supporting elements for theoretical premises. We are expecting a thinking about ways how to create and enrich our common world and how to apply our knowledge and skills in a practice.

REFERENCES:

- Alakša, Dušan – Heretik, Anton – Práznovská, Lenka (2009): Duševné zdravie na stredných školách. Bratislava, Liga za duševné zdravie, 21 p. ISBN 978-80-970123-0-4.
- Belz, Horst – Siegrist, Marco (2011): Klíčové kompetence a jejich rozvíjení; východiska, metody, cvičení a hry. Praha, Portál, 375 p. ISBN 978-80-7367-930-9.
- Frankl, Viktor E. (1996): Lékařská péče o duši. Brno, Cesta, 237 p. ISBN 80-85319500.
- Horká, Hana (2011): Hodnotová dimenze učitelského vzdělávání. In: Pedagogica Actualis II. Trnava, UCM-FFKP, 9-13. ISBN 978-80-8105-224-8.
- Jablonský, Tomáš – Matúšová, Silvia – Petlák Erich (2013): Approcci innovattivi. Berlín, EDITRICE LAS, 43-52. ISBN 978-88-2013-0834-5.
- Kentoš, Michal – Sláviková, Gabriela (2013): Zvládanie stresu manažérmi. Praha, Radix spol. s r. o., 72 p. ISBN 978-80-87573-08-2.

- Krajčová Nadežda – Pasternáková Lenka (2009): Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí. Prešov, Prešovská univerzita v Prešove, 174 p. ISBN 978-80-555-0003-4.
- Kolektív autorov (2014): Partnerstvá Comenius Regio. Program celoživotného vzdelávania Comenius Spolu lepšie – peer learning 2012-2014. Súkromná základná škola Nová Dubnica. Nepublikovaný text.
- Pasternáková Lenka – Sláviková Gabriela (2012): Educational Process and Personality of the Educator. In: Acta Technologica Dubnicae. Dubnica nad Váhom, Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, vol. 2, no. 4, 31-42. ISBN 1338-3965.
- Sałata Elżbieta (ed.) (2009): Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Radom, The Publishing House of the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute, 1st edition, 380 – 386. ISBN 978-83-7204-851-6.
- Várkonyi Ladislav – Kiełtyka Leszek – Jakúbek Peter (2009): Manager and his significance in modern affluent educate institution. In: Sałata, Elżbieta (ed.): Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Radom, The Publishing House of the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute, 1st edition, 380-386. ISBN 978-83-7204-851-6.
- Zelina Miron (2010): Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. 2. vyd. Bratislava, SPN –Mladé letá, 232 p. ISBN 978–80–10–01884.

Internet sources

- <http://szsndca.edupage.org/photos/?photo=album&gallery=314#gallery/314>

ELDERLY STUDENTS – DEVELOPMENT OF CREATIVITY, DIGITAL SKILLS AND TEAMWORK COMPETENCE IN TECHNICAL EDUCATION

Abstrakt: *Ausbildung und die Fachausbildung verlangen heute innovatives Herantreten zum Support neuen Geübtheiten. So abspiegeln die Veränderung im Lifestyle, Arbeit und Ausbildung in der digitalen Gesellschaft. Selbstvertrauen und Erfahrungen der IT Anwendung von IT nach Alter verschieden älteren Studenten sind die größte Barriere für die aktive Eingliederung während Übungen und Seminaren. Während den technisch orientierten Unterrichtsgegenständen werden heute intensiv die IT Technologien angewendet und die seriöse digitale Schaffenskraft der Studenten wird vorausgesetzt. Die ältere Studenten sind in dieser Situation mit der Absenz den IT während denen Studium gehandikapt und auch mit Möglichkeiten denen Anwendung in der Vergangenheit. Die Teamzusammenarbeit den älteren und jüngeren Studenten, nicht die Konkurrenzvorteile der Einzelnen, aktiviert die Motivation und mehr intensives Eingliederung zum Unterricht. Skype und die soziale Netze als die Möglichkeit der Konsultation der Fachprobleme sind die neue Mittel zur Unterstützung der lebenslangen Ausbildung. Auch die älteren Studenten haben das alles wegen der „Atmosphäre des Vertrauen“ während solcher Kommunikation gelernt.*

Schlüsselwörter: *ältere Studenten, technische Unterrichtsgegenstände, Informationstechnologien, digitale Gesellschaft, Teamarbeit, Ausbildungseffektivität, Skype, soziale Netze*

Current education and training require innovative approach to support the development of new skills. They reflect the change in lifestyle, work and learning in the digital society. Self-confidence and IT experience of elderly students present the biggest barrier to their active involvement during seminars. In the course of technically oriented subjects the IT are intensively used and students' well-developed digital skills are expected. Elderly students are disadvantaged in this situation due to the absence of IT in education at the time of their study and lesser opportunities to use them in the past.

Teamwork of younger and elderly students, not competitive performance of individuals, activate their motivation and their intense involvement in studies. Skype and social networks serving as the possibility to consult expert issues are new means to support the improved lifelong learning. Even elderly students learned to use them thanks to the "climate of trust" during such communications.

Introduction

When we read or hear in our daily lives the term information-communication technologies (also known by the acronym ICT) and multimedia technologies, the opinion of many is the one that will be talking about it too often (Sařata, E., 2007) (Várkoly L. 2012). The most frequent terms in TV, radio and press as well as on computers, smartphones and mobile phones displays are the Internet, Google and social networks. These are the only source of technical resources and technologies, which are new/latest information obtained as quickly as possible. However, the information we need to pay for. The prices for their use in comparison with the rest of the Europe in Slovakia are above.

Evaluation of PISA for the year 2013, clearly inform us that we're about Slovakia from the evaluation to assess the ever worse and worse location. As the cause of this situation is the subject of a number of different effects. The delay in one area is always associated with delay in some other related areas.

Improve the current knowledge levels can be achieved, in particular, will be more effective forms of learning, where an important place belongs to the application of the educational aspects according to the principles of neuroscience = neurodidactics. With the use of multimedia and information and communication technologies – an essential.

Information and multimedia technologies and new knowledge from vocational education

In the acquisition and use of new knowledge in the following stages:

- information use (processing of si) knowledge and experience from the past, are stored in the brain,
- acquisition of new information by means of the sense organs,

- acquisition of new information through new technologies of education,
- acquisition of new information from new sources of information,
- memorization new information and knowledge,
- rethinking some of the older knowledge,
- strengthening of the newly acquired information and experience, information and knowledge,
- verification of durability and usability of information and knowledge in specific situations in real life.

Neurodidactics takes into account in particular the following:

- acceptance of each person tends to process information through the use of a dominant part of the brain,
- for greater synergy to receive new information, learning more efficiently and thinking it is necessary to activate both hemispheres at the same time as fully as possible
- less dominant hemisphere of the brain should therefore stimulate to more intensive cooperation.

Neurodidactics is also relevant for the facts that:

- the frequency of information processing in the human brain is significantly lower than the working frequency of the main processors of today's super/hyper computers,
- the human brain can even though recover almost immediately the event stored in the memory, while the computer has to "rewind" events in the time axle, or created a parallel structure of data (= indexing items).

According to the classical breakdown one has five sensorical inputs, which are the sight, hearing, smell, taste and touch.

Such a breakdown is, but for today's modern time unsatisfactory. It is proven that the human organism is able to register, for example:

- the existence of a change in the magnetic field and the electromagnetic field ,
- magnetic field of the Earth ,
- change in the temperature fields

- and some other skills belonging to a category almost science fiction.

Educational process has to be prepared to not only the quality, but it has to be secure even in areas such as staffing, financial and spatial. In fulfilment of the claims to the management and the quality of education as regards the provision of specialist classrooms and laboratories, measuring instrument and information-communication technology is decisive.

And here you need to clearly realize that our sensory organs receive the input information in a modified form, which virtually always is not identical with the original information.

In the case of vision for editing the information we use usually:

- for focusing on a particular detail of the observed field eyeglasses ,
- record of fast phenomena using high-speed cameras ,
- polarizing filters and colour filters to suppress other the undesirable part of the visible spectrum ,
- a stroboscopic effect for "stop or slow" moving parts, of machines ,
- ultraviolet lamp on visibility, for example security features on bank notes ,
- invisible X-rays can be recorded on the film plate, or are translated into a form suitable for display on the screen or over a suitable storage medium for processing on your computer into the probe ,
- 3D glasses with the active or passive technology to creating a 3D image
- Google glasses for interactive access to information and many others.

In the case of hearing for editing the entry information we use usually:

- adjusting the volume or mute the volume ,
- filtering noise amplification = background or the use of filter frequencies ,
- the transformation to mono, stereo or surround sound ,
- adjust the desired sound quality product = quality radio, CD or HIFI ,

- record of infrasonic spectrum, and then listening to increased playback speed,
- record of ultrasonic spectrum and then listening at a reduced speed of play ,
- start recording alarm or alarm of incoming call ,
- automotive navigations offer driver the necessary information about the route, the traffic situation on the route by voice while driving and so on according to the predefined activities ,
- the presence of an invisible X-ray radiation alert Grieger-Müller counter by sputter sound ,
- the change of invisible magnetic field in the vicinity of metal objects alerts by changing the frequency of the pilot signal ,
- instruments dedicated to blind or visually impaired can have read the contents of SMS or mail or by using the standard today screen, programs and applications for mobile phones, smartphones, computers and many others.

In the case of touch for editing the information we use usually:

- for visually impaired phones, smartphones and computers with projections on keyboards help to find tabs for easier orientation and movement of the fingers on the keys ,
- Brail alphabet reader, which is connectable external device of to computers as it is in the case of a scanner ,
- roughness of surfaces etalon for each technology and parameters of machining stencil ,
- on the move and overcoming obstacles in the dark or unclear area where you cannot use the visual information, and some others .

ICT and multimedia technology in education and knowledge of the neuropedagogic

Within the framework of which the grant project KEGA 003UKF-4/2012: Education accenting make the most of the brain have been assessed, some aspects of education in vocational subjects with the use of information and multimedia technologies. In particular those situations when older students or teachers may have a problem with the first receiving information in digital form.

The following figure represents the situation where information obtained depends on the direction of view to display of digital device or contrivances (digital scale, measuring the tablet and others).

Figure 1. The effect of the direction of view to display with numbers:

left: a current perspective – number = 2185, looking for ↙ 180° – number = 5812
right: the current view of the figure – number = 95621, looking for ↙ 180° – number = 12956



(Source: author)

Figure from which at first glance are some funny, but the other can go about lives. Imagine you are a pharmacist, which on a new flat screen without significant weight with the indicative of the symbol instead of the 528 milligrams healing drugs to weigh out 825 milligrams.

Wider access to the Internet via the application, use the benefits of Skype, video conferencing technology as well as social networking sites, the use of cloud technology in the process of changing the appearance of the workbook and it has been caused by educational process multimedia capability of modern pens for the direct transmission of flow of comments and smartfónu, tablet, or schemes to cartoon, see Figure 2.

Figure 2. Multimedia image of today's note workbooks and pens



(Source: available in the Internet)

Internet applications and Google are two more fundamental phenomena for today's gathering, presenting, and sharing (Professional) information (Michalko, J.). Along with the appropriate use of online libraries and discussion through social and professional network shall enter into a completely different dimension and dynamics of vocational education modern. To the brain (and teachers) students successfully managed to constantly evaluate the effectiveness of new knowledge remember using the latest neuropedagogical experience (Labašová E., Porubčanová D. 2012).

In the following figures are some examples of the use of information and communication and multimedia technologies. In them were taken into account modern approaches with expertise on vocational subjects, which provides the author of neuroscience.

Figure 3 represents the technology of manual welding and illustrates the look of welder through the glass of welding helmets to the location of the welding. A large number of students at a lecture in Aula can be conveniently explain where is the end of the electrode, where burning electric arc, where exists melted metal and other filler. And without the risk that during welding in the laboratory any undisciplined student looks directly into the site of welding and sustains a painful injury to the eye exposure to X-rays.

Figure 3. Look through the welding helmets to the location of the welding



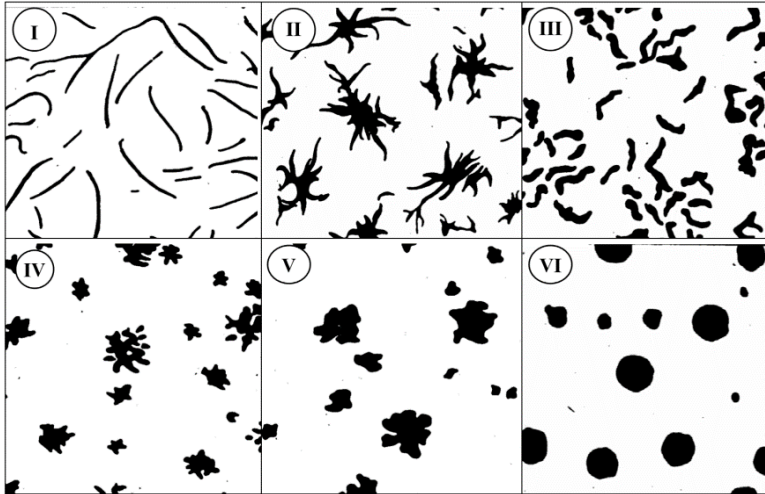
(Source: author)

In Figure 4 is the standard basic shapes the exclusion of graphite in gray cast irons (the shapes resemble objects such as a blot, petal, tree and other). In Figure 5 are real microstructures obtained in metalographical microscope observation of grey cast irons.

At this point, it is irrelevant how expertly exactly called the exclusion of graphite shapes (marked I-VI) in gray and cast irons as they are called gray irons types (marked A-D).

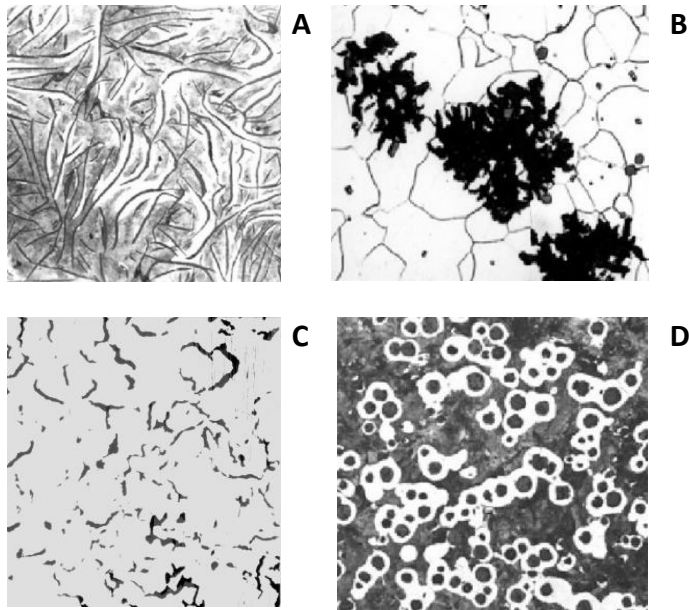
The task is assigned to the letters in the upper-right corner of the student number in the upper left corner of the microstructure standard.

Figure 4. Basic shapes of graphite in gray cast irons – standard exclusion



(Source: available in the Internet)

Figure 5 Shapes of graphite in real structures observed at a magnification of 100 x



(Source: available in the Internet)

Solution: A-I = gray cast iron,

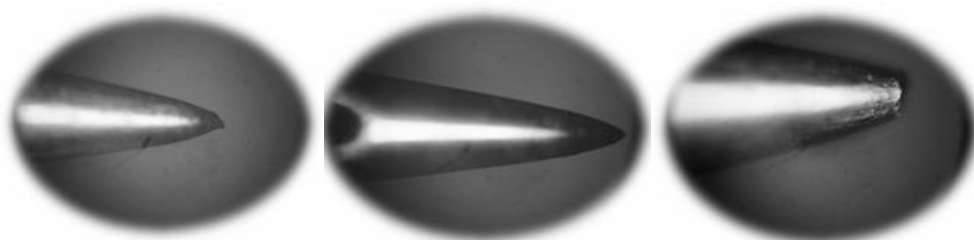
B-IV = malleable cast iron,

C-III = cast iron with vermicular graphite, D-VI = as-cast ductile iron

The aim of the previous example is to point out the importance of the creation of a new professional association information to the knowledge obtained in the past and that is stored in memory (the brain). In this example, it represents the shape = form of psoriasis, blots, balls, etc.

For the student should no longer be a problem to assign you to a friend of the new shape of knowledge = name of grey cast iron and associated to save it to memory (the brain).

Figure 6. Nib of new needles and needles worn-out



(Source: author)

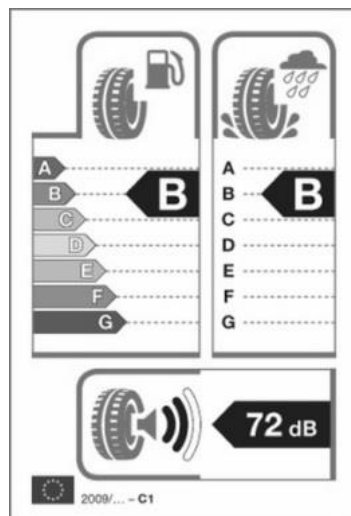
In Figure 6 are photos of needles on the sewing. The picture in the middle is needle sharp, on two other photos = new needles with different blunted tip. To your photos, you can associate the concepts of sharp and blunt in this case for visual and tactile sensation.

The aim is to highlight the importance of the creation of a new professional association information to the knowledge obtained in the past and that is stored in memory in the brain. In this example, it is a combination of Visual and tactile sensation even.

Not only in monitoring the movement of goods in the store as well as in the production hall. Warehouse stock records and in libraries, but in every activity related to public records is a very effective use of the barcode (= bar code) and QR code, which can be in the form of 2D or 3D. Even for a simple purchase over the Internet when your phone is sufficient to capture and send the code.

Figure 7 right is a pictogram, required from dealers of new tyres. Pictured are represented by numbers, letters, and other information encoded into the video form, with QR codes also contain other direction-control elements.

Figure 7 Bar code, QR code, and how to view typical for technical practice pictogram

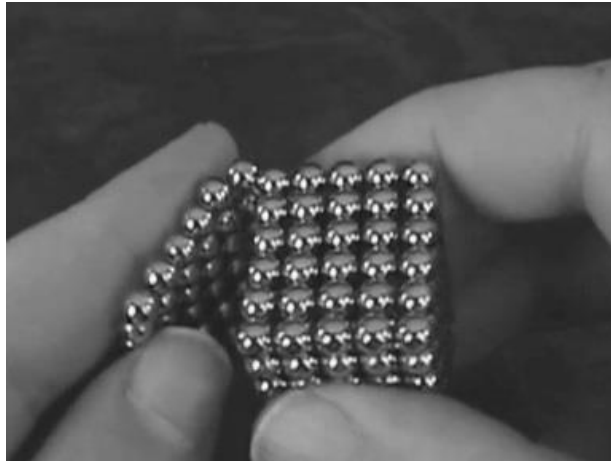


(Source: author)

At the end of this information, it should be noted that vocational training for engaging in the activities of the cerebral hemispheres let exhibit creativity and manual skill to students.

On the imagination improvement are suitable models of the Rubik's cube, type or category of the magnetic cubes, where the Magic Cube belongs.

Figure 8. The spatial imagination and creativity through the use of Magic Cube



(Source: available in the Internet)

But the most valuable from the viewpoint of creative learning activities are those students, when a creative approach to materialize your ideas in Student scientific and professional activity, rounds under-and similar competitions at the level of faculties and schools and to international competitions of students (Jakúbek P. – Guzoňová, V. – Michalko J. 2010), (Klaučo R. – Várkoly L. 2011).

They are often times to the surprise of those present proves it:

- what model skills have some girls on the bottom left of the model taken inspiration image – by da Vinci wing,
- how to know to fold and remotely controlled models of educational kits Lego Education,
- that the students created a program for PC-controlled lathe model receives high recognition on professional conferences in Poland with themed computer and CAD systems.

Figure 9. Preview the creative skills of our students presented at home and abroad



(Source: author)

Because of the unique location in the educational process has had, has, and will have a good teacher, especially for teachers, vocational subjects are important educational exchanges through the projects Erasmus, active participation in international scientific conferences and visits through bilateral agreements (Jakúbek P. – Guzoňová V. 2011), (Michalko, J. – Klierová, M. – Kútik J.). You can in fact create new knowledge, experience and the inspiration not only to obtain and learn how and in what conditions do "others" (Várkoly L. 2008).

It is a unique chance, when presentation can be highly effective, and the results of their own work, work's "expertly sell" offer (the latest) written memoir, textbooks, and professional texts for training posts to be published in scientific journals, conferences or seminars, and so on.

Figure 10. Examples of international scientific and technical cooperation of Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom on the international level

left – the scientific guarantor of the International scientific conference Present Day Trends of Innovation prof. Várkonyi in an interview with Ing. Bogr, general director of B&M InterNets spol. s r. o. Brno and co-organiser of the conference in the year 2014

right – the Minister for education of the Poland Mrs. Kudrická introduces the international scientific monograph, published in collaboration by the DTI and Panstwowa Wyzsza Szkola Przedsiębiorczosci i Informatyki w Łomży, Ing. Szczebiot from PWSPiI w Łomży was organiser and co-guarantor this Conference in the year 2012



(Source: author)

And at the same time it is excellent opportunity to find areas for future cooperation when into professional education new neurodidactic knowledge can be involved.

Conclusions

Finally, there was a highly esteemed teachers and respect for members of the community. This position, however, the procedure-not lost along with that, as the level of education had deteriorated. An incorrect understanding of the role of digital technologies and the associated inadequate efficiency in the form of learning and the revaluation of AP are at a distance even more reduced respect for teachers and their relationships with pupils.

Therefore, once again, to restore respect for the teacher in his role as a major partner in the education and even discovering the realities of this world by students in specialised laboratories. Needs of the society show that the time has come to go further than traditional school went by only about digital technology (Molga A. – Wójtowicz M. – Wojciechowski J. 2014).

A radical change of the institution called the school becomes a necessity (Várkoly L. 2008).

REFERENCES:

- Jakúbek Peter – Guzoňová, Viera (2011): Tax inspection institute in the management of a private university, Czestochowa University of Technology, IT Tools in Knowledge Management in Organizations, 55-59. ISBN 978-83-7193-507-7
- Jakúbek Peter – Guzoňova Viera – Michalko Ján (2010): Progressive functions of tax information system not only for support of e-government services. Czestochowa University of Technology, IT w organizacjach gospodarczych, 185-189. ISBN 978-83-7285-534-3
- Klaučo René – Várkoly Ladislav (2011): Multimedia and Teaching Efficiency. L. Kiełtyka (ed).: Chapter 9 – IT Tools in Management and Education – selected problems, The Publishing Office of Czestochowa University of Technology, Czestochowa, 125-131. ISBN 978-83-7193-508-4, ISSN 0860-5017
- Labašová, Eva – Porubčanová Dáša (2012): Pedagogická diagnostika. Dubnica nad Váhom: DTI in Dubnica nad Váhom. 168. ISBN 978-80-89400-42-3
- Michalko, Ján (2013) (in press): e-Government. In: Innovation Processes in Organizations, Mercur-Verlag, Wien/Berlin
- Michalko Ján – Klierová Martina – Kútik Ján (2014) (in press): Navigation Even for Disabled, In: SGEM Conferences on Social Sciences and Arts, Albena, Bulgaria
- Molga Agnieszka – Wójtowicz Marek – Wojciechowski Jerzy (2014): Wady e-learningu, Dnešní Trendy Inovací; Issued by Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom, Dubnica nad Váhom, 70. ISBN 978-80-260-6151

- Sałata Elżbieta (2007): Kształtowanie aktywności zawodowej i przedsiębiorczości studentów. In: Edukacja. Studia. Badania. Innowacje. Vol. 3 (99). Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa. 33-38.
- Várkonyi Ladislav (2008): Visualisation in teaching/training process of technical education. Vocational education in the context of the European Qualifications Framework. As chapter 3.5 in chapter 3rd – Innovative educational technologies. The Publishing House of the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute, Radom, 169-174. ISBN 978-83-7204-761-8
- Várkonyi Ladislav (2012): Present day trends in lifelong education and life-long learning. Tamášová (ed). 11th Symposium „Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa“. Trenčianske Teplice, 65-68. ISBN 978-80-89400-27-0, EAN 9788089400270

Internet sources

- www.trendsofinnovations.eu
- <http://www.totaltraining.sk/index.php/clanky/detailnejši-zoznam/9-hemisfery>
- <http://www.totaltraining.sk/index.php/pozor-pozornost>
- <http://www.totaltraining.sk/index.php/opticke-iluzie>
- <http://www.mtfdca.szm.com/subory/mikrostruoc.pdf>

DIE ERWACHSENENBILDUNG IN DER VOLKSREPUBLIK POLEN NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG. ZWISCHEN REPOLONISIERUNGSKURSEN UND DER BEKÄMPFUNG DES ANALPHABETISMUS

Abstract: *The Second World War and the beginning of the communist governance hampered the development of education of adults in Poland. In the time of the German occupation the activity of some institutions of this type was rebuilt within the structures of the underground state. After the end of the War, work undertaken to rebuild the institution of education for the adult was continued. However, from 1948, together with the intensifying process of stalinization of the country, the authorities of the People's Republic of Poland began to gradually liquidate, one by one, institutions providing education for adults for ideological reasons. The system of education for the adult was nationalized and thus included in the system of communist indoctrination of society. The idea of indoctrination concerned the specific situation and particular forms of educating adults like re-polonization courses that were run after the end of the War in the Western Lands. They were designed for native population (autochthons). Similarly, courses for the illiterate were run mainly for the population arrived from the areas of Central and Eastern Poland. The centre around which they were organized at that time was contemporary school.*

Der Zweite Weltkrieg und der Beginn der kommunistischen Regierung haben die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Polen gehemmt. Während der Besatzungszeit wurde in den Strukturen des Untergrundstaats die Tätigkeit einiger Einrichtungen für Erwachsenenbildung wieder aufgebaut: die allgemeinen Universitäten, die Freie Polnische Hochschule, das Institut für Erwachsenenbildung, das den Namen Volks-Institut für Bildung und Kultur annahm sowie die Tätigkeit autodidaktischer Bildung. Nach Kriegsende nahmen die Gesellschaft der Arbeiter-Universität, die Gesellschaft der Volks-Universitäten, das Volks-Institut für Erwachsenen-Bildung und Kultur, die allgemeinen Universitäten spontan ihre Tätigkeit wieder auf. Man kam auch auf Formen von Fernbildung zurück. Ab 1948 jedoch begannen, im Verlauf des

schleichenden Prozesses der Stalinisierung Polens, die Machthaber der Volksrepublik Polen, schrittweise, nach und nach Institutionen der Erwachsenenbildung aus ideologischen Gründen aufzulösen. Das System der Erwachsenenbildung wurde verstaatlicht und in das System der kommunistischen Indoktrination der Bevölkerung integriert. Das Vorhaben zur Indoktrination betraf die besondere Lage und die besonderen Formen der Erwachsenenbildung, wie Repolonisierungskurse und Kurse für Analphabeten. Das Zentrum, um das herum sie organisiert wurden, war die damalige Schule, die eine wichtige Rolle gespielt, nicht nur bei der Ausbildung der jungen Generation, sondern auch als Ort, der Einfluss auf die Erwachsenen hatte.

In damaligen Polen wurden zwei besondere Systeme mit Weiterbildungskursen für Erwachsene organisiert. Das waren Kurse zur Repolonisierung, die für die einheimischen Bewohner der Westgebiete organisiert wurden, d.h. für die Autochthonen (an denen auch jugendliche teilnahmen), und Kurse im Lesen und Schreiben. Diese Kurse wurden vorwiegend im Zentrallpolen organisiert und nur sporadisch in den Westgebieten. Dann nahmen an den Kursen meist Ansiedler und Umsiedler aus Gebieten Zentral- und Ostpolens teil. In den ehemaligen Gebieten des Dritten Reichs kam Analphabetentum praktisch nicht vor. Kurse zur Repolonisierung wurden in den Westgebieten bereits 1945 organisiert. Das war direkt mit der Frage verbunden, das Problem der einheimischen Bevölkerung dieser Gebiete und der polnischen Westgrenze zu regeln. Um das Problem des Analphabetentums in Polen kümmerte man sich erst um 1949. Die Maßnahmen, die in beiden Kurssystemen für Erwachsene ergriffen wurden, hatten eine Gemeinsamkeit – ein stark hervorgehobenes ideologisches Element.

Der vorliegende Text bezieht sich auf die Erwachsenenbildung in Repolonisierungskursen, die auf dem Gebiet des Opper Schlesiens stattfanden, wo die größte geschlossene einheimische Bevölkerungsgruppe lebte, die, nachdem sie verifiziert und ihr die polnische Staatsbürgerschaft verliehen worden war, in den von ihr bewohnten Gebieten bleiben sollte. Ende 1950 betrug die Zahl der einheimischen Bevölkerung in der Wojewodschaft Oppeln etwa 420.000 Menschen. Die Fragen in Verbindung mit Kursen für Analphabeten hingegen beziehen sich hauptsächlich auf Gebiete, die von polnischer Bevölkerung bewohnt wurden, die aus Zentralpolen bzw. aus den polnischen Ostgebieten stammte, die infolge der Grenzverschiebungen an die UdSSR verloren gegangen waren.

Repolonisierungskurse

Die Schule sollte in den sog. Westgebieten auch beim Integrationsprozess der neuen Bevölkerung eine Schlüsselrolle spielen. Vor allem sollte sie die Adaptierung beschleunigen und unterschiedliche Gruppe einander annähern, sich um die Repolonisierung (Stokłosa 2013, Świder 2002, Strauchold 1995) (oder gar der Polonisierung) der einheimischen Bevölkerung kümmern, dazu beitragen, das kulturelle Niveau der Region anzuheben, im Kontext ihrer Verbindung mit der polnischen Kultur. Gleichzeitig mit der Verifizierung der einheimischen Bevölkerung, das heißt, der nationalen Selektion, bei der die polnische Bevölkerung von der deutschen und zur Aussiedlung bestimmten separiert wurde, begann der Prozess, bei dem den Autochthonen die polnische Staatsangehörigkeit zuerkannt wurde. Dann wurde der Prozess ihrer Repolonisierung begonnen, der meistens darauf beruhte, sie die polnische Hochsprache, die Geographie und die Geschichte Polens zu lehren.

Schon im Februar 1945 wurden Fragen zur Allgemeinproblematik des Schulwesens in den Westgebieten, die 1945 Polen eingegliedert worden sind, besprochen. Diese Maßnahmen rührten auf den wissenschaftliche Ausarbeitungen, die schon während des Krieges vorbereitet wurden (Orzechowski 1964:57).

Bereits im Amtsblatt vom 1. April 1945 wurden die Grundsätze für ihre Organisation erörtert. 6. Juli 1945 r. wurde ein Rundschreiben des Bildungsministerium veröffentlicht, das den Repolonisierungskursen in den Westgebieten gewidmet war. Die Bildungsbehörden begannen, die Erziehung vorrangig zu behandeln, da im Angesicht der sich abzeichnenden Veränderungen "der Mensch im demokratischen Geiste zu erziehen" war. Beispielseise, im April 1945 sagte der damalige Bildungskurator auf der Versammlung der Schulinspektoren, daß die Demokratisierung des Lebens alle Schichten der schlesischen Bevölkerung umfassen sollte, unabhängig von der sozialen Herkunft, dem Umfang der Polnisch-Kenntnisse, der Konfession und der politischen Überzeugungen. Die Erziehungsaufgaben bezeichnete der Inspektor als Erziehung im demokratischen, nationalen und gesellschaftlichen Geiste, dessen Grundsätze die Schüler im "schulischen wie außerschulischen" Leben anwenden sollten (Snoch 1988:34)

Die Frage der Schulen war sofern wichtig, da die damaligen Schulen erfüllten auch die Funktion von Repolonisierungszentren, die sowohl für Jugendliche

als auch für Erwachsene bestimmt waren. In ihnen wurden Repolonisierungskurse organisiert, deren Ziel es war, allen denen Polnisch beizubringen, die schlesischen Dialekt sprachen, sowie denen, die sich nicht der polnischen Sprache bedienten aufgrund ihres bisherigen Lebens, z.B. Rückwanderer aus Westeuropa. Ziel der Kurse war Kultur- und Bildungsarbeit, aber vor allem politische Erziehungsarbeit, die in Form von "Repolonisierung der örtlichen Bevölkerung sowie der Aufzeigung der polnischen Tradition dieser Gebiete und der Werte dieser Menschen für Zuwanderer aus anderen Gebieten" umzusetzen war (Skarbek 1986:91).

Die Repolonisierungskurse richteten sich an die verhältnismäßig große Gruppe "der örtlichen Bevölkerung, deren nationales Bewußtsein im hohen Grade geschwächt wurde". Die Verbindung zur polnischen Kultur durfte sich, nach dem Wille der Machthaber, nicht auf die "Kenntnis des schlesischen Dialekts", des "Schlesischen" und von Liedern beschränken. Die Personen, die in den Jahren 1946-1949 in die Repolonisierungskurse aufgenommen wurden, legten einen Schwur mit folgenden Inhalt ab: „Wir schwüren, dass wir den teuersten von unseren Vätern übermittelten Schatz, die polnische Sprache (...) von preußischen Einflüssen reinigen“ (Skarbek 1986:92).

Im Jahre 1945 gab das Kuratorium für den Schulbezirk Schlesien in Kattowitz die Broschüre "Rahmenprogramm der Kurse für Erwachsene und nicht mehr schulpflichtige Jugendliche" heraus, das die Einführung eines dreistufigen Polnisch-Unterrichts vorsah. Die erste Stufe sah Übungen im Lesen, Sprechen und Schreiben, Rechtschreib- und Grammatikübungen vor. Auf der zweiten Stufe wurden die vorhandenen Kenntnisse vertieft und die Aussprache geübt. Die dritte Stufe war für fortgeschrittene Kursteilnehmer bestimmt und umfasste alle Elemente der beiden vorhergehenden Kurse auf erweitertem Niveau. Neben dem Unterricht der polnischen Sprache sah das Programm auch „Kenntnisse über das moderne Polen“ vor. Dieses Fach umfasste folgende Kapitel: Polen in den neuen Grenzen, worauf unsere Rechte auf Oder und Lausitzer Neiße beruhen, die geographischen Landschaften Polens, der wirtschaftliche und soziale Umbau Polens, Polen im alten und neuen politischen System (Skarbek 1986:95).

Im Jahre 1947 wurden auf dem Gebiet des Oppelner Schlesiens mit Einverständnis des Schulkuratoriums Schlesien in Kattowitz Eingangsklassen geschaffen, die Sammelklassen zur Angleichung des Wissensstands von Schülern waren, die durch den Krieg Bildungslücken hat. Sie wurden in den Gebieten eingerichtet, in denen autochthone Bevölkerung überwog. In diesen

Klassen wurde die Stundenzahl für den Polnisch-Unterricht auf 6 Wochenstunden erhöht, dann auf 7 Stunden, gleichzeitig mußte sich die Schule aktiv an den Maßnahmen der öffentlichen Verwaltung bei der Durchführung einer breitgefaßten Aktion zur Entgermanisierung beteiligen.

Wie weit man sich der Schule und dem Bildungswesen bediente, um eine neue politische Realität zu schaffen davon zeugt die Tatsache, dass am 1. Juni 1948 gemäß der Verordnung des Bildungsministeriums gesellschaftlich-pädagogische Auswahlkommissionen zur Aufnahme von Jugendlichen auf Oberschulen einberufen wurden, deren Aufgabe war die Zulassung der Schüler zu den Oberschulen. Grundlage für die Aufnahme war, neben der Vorbildung der Kandidaten, die gesellschaftliche Herkunft und der Besuch der Repolonisierungskursen. Ziel dieses Verfahrens war es, junge Menschen aus Arbeiter- und Bauernfamilien eine weiterführende Schulbildung zu ermöglichen und unerwünschte Gruppen zu eliminieren. Dies bezog sich in erster Linie auf Kinder aus Familien, die „feindlich gegenüber der neuen politischen Realität“ waren. Dank dieser Art von Maßnahmen wollte man die Grundlage für die Entstehung eines „Kaders der Volksintelligenz“ schaffen, „die sich mit der neuen gesellschaftlich-politischen Realität identifiziert.“ (Snoch 1988: 113)

Die Aktion zur Organisation von Repolonisierungskursen im Opper Schlesien dauerte von 1945 bis 1951 und umfasste etwa 50.000 Teilnehmer. Im ersten Jahr der Tätigkeit (1945/1946) wurden 1000 solcher Kurse organisiert, an denen 25.000 Personen teilnahmen. Im folgenden Schuljahr (1946/1947) wurden 766 Kurse organisiert, an denen 20.700 Personen teilnahmen (Kowalski 1973:120).

Die größten Einrichtungen mit Repolonisierungscharakter in Opper Schlesien waren das Gymnasium und -Lyzeum für Erwachsene in Opper, das im September 1945 begründet und 1947 nationalisiert wurde. Jährlich machten in dem staatlichen Repolonisierungs-Lyzeum 200-300 Schüler – ehemalige Schüler und Absolventen der deutschen Schulen, ihren Abschluss. In einigen Orten wurden Repolonisierungskurse nicht nur in den Schulen, sondern auch in Betrieben organisiert (Snoch 1988:93).

Die Aktion der sog. Repolonisierung erfasste in den Jahren 1945 bis 1951 fast 50.000 Bewohner des Opper Schlesiens, schulpflichtige Kinder und Jugendliche nicht mitgezählt. Beschleunigte Kurse zur Repolonisierung waren hauptsächlich für Erwachsene bestimmt, sie sollten Personal für die lokale Verwaltung, die Büroarbeit, den verstaatlichten Handel, die Bildungs- und

Kulturarbeit vorbereiten. Ein ähnliches Ziel schwebte den neu gegründeten Volks-Universitäten vor: in Błotnica Strzelecka, Większyce, Sowczyce, Sulistaw und Łosiów, an der erst genannten hatte der Unterricht einen überaus repolonisierenden Charakter (Senft 1995).

Damaligen Schulen und Repolonisierungskurse waren nicht frei von Konflikten zwischen den Schülergruppen, die aus ihrer Herkunft resultierten. Dazu kamen Konflikte vor politischem Hintergrund, die die Haltung der Schüler beeinflussten, wie auch Erziehungsprobleme, die aufgrund der Kriegserlebnisse der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entstanden waren. Auch wenn zu Propagandazwecken über die Erziehungs- und Integrationserfolge unter den Jugendlichen der Westgebiete geschrieben wurde, kam man nicht umhin, die Probleme zu bemerken, die für aufmerksame Beobachter des Lebens im Opperlner Schlesien sichtbar waren. "... noch während des Kriegs habe ich an Hitler geglaubt, lange kam ich nicht damit zurecht, daß Deutschland den Krieg verlieren wird, obwohl alles darauf hinwies, erst nach dem Krieg wurden mir die Augen geöffnet. Ich bin in ein Repolonisierungs-Lyzeum gekommen. Die Ideologie hatte sich in dieser Zeit noch nicht herauskristallisiert. Mein Weg zu Polen und zum Sozialismus war nicht einfach. Ich kann mich an die ersten Tage in der Schule erinnern, ein Schüler aus meiner Klasse hat mich in der Pause mit einem Messer angegriffen, weil ich kein Polnisch konnte. Dies resultierte bei ihm aus der Lust, sich an den Deutschen zu rächen, weil sie seinen Vater in einem deutschen Konzentrationslager umgebracht hatten. Ich dachte, daß ich aus der Schule abhauen sollte. Ein Lehrer, dem ich sehr dankbar bin, hat mich von diesem Schritt abgehalten. Im Laufe der Zeit haben sich die Beziehungen zwischen den Jugendlichen verbessert, und alle in der Klasse kamen gut miteinander aus, unabhängig davon, welcher Herkunft jemand war. In der Schule wurde uns beigebracht, fortschrittlich zu denken, polnisch zu denken. Die Schule verlassen habe ich bereits als Pole, aufrechter Patriot und Internationalist..." (Musioł 1961:26)

Bekämpfung des Analphabetentums

Der Bekämpfung des Analphabetentums war eine der Massenaktionen, die die kommunistischen Behörden in der Zeit der Volksrepublik begonnen haben. Das Problem war relativ groß, denn nach Schätzungen konnten in manchen

östlichen Gebieten Polens sogar 30 Prozent der Bevölkerung nicht lesen und schreiben. Die Arbeiten, um ein Bildungssystem für Analphabeten zu schaffen, wurden schon im Herbst 1944 aufgenommen (das betraf die östlichen Gebiete der Republik Polen). In Dorfschulen wurde am Nachmittag Unterricht in Lesen und Schreiben organisiert, es gab auch Förderunterricht für Jugendliche, die vor dem Krieg nur ein oder zwei Klassen der Volksschulen besucht hatten.

Im Jahr 1945 wurde im Referat für Erwachsenenbildung und -kultur der Entwurf zu einem Dekret über die Pflichtbeschulung von Analphabeten erarbeitet. Jedoch führte erst das Gesetz vom 7. Juli 1949 die Pflicht zu einem kostenlosen Unterricht für Analphabeten und funktionalen Analphabeten im Alter von 14 bis 50 Jahren ein. Der Polnischen Volksarmee wurde ebenfalls die Pflicht auferlegt, Soldaten, die ihren Militärdienst ableisteten, zu unterrichten. Kraft dieses Gesetzes, das "den vollen Sieg im Kampf gegen das Analphabetentum ermöglichten", wurde Stefan Matuszewski zum Bevollmächtigten der Regierung für den Kampf gegen den Analphabetismus. Es wurden auch eine Gesellschaftliche Hauptkommission für den Kampf gegen den Analphabetismus sowie Kommissionen auf Wojewodschafts-, Kreis- und Gemeindeebene berufen (Osęka 2009).

Es wurde eine breit angelegte Aktion begonnen, die die gesamte polnische Bevölkerung umfasste, wozu die aggressive Propaganda diente, die an viele Bevölkerungsgruppen gerichtet war (Schüler, Soldaten, ehemalige Junacy-Angehörige, Häftlinge, bestimmte Berufsgruppen und ähnliche).

Über die Aktion ist viel geschrieben und gesprochen worden. Es wurde sogar eine Radio-Sondersubkommission beim Bevollmächtigten der Regierung für den Kampf gegen den Analphabetismus einberufen. Es wurde festgelegt, dass während der "Woche des Kampfes gegen den Analphabetismus" die Parolen im Laufe des Tages vielfach wiederholt werden sollten. Die Bürger sollten viele Appelle, Reden, Reportagen, Gespräche und Hörspiele aus Muster-Unterrichtsstunden hören. Analphabeten wurden überall gesucht. In einigen Städten wurden Analphabeten bei einigen amtlichen Tätigkeiten registriert, z.B. in Meldeämtern, bei Versicherungen, in Banken. Wenn festgestellt wurde, dass eine gewisse Person nicht in der Lage war, eine Unterschrift zu leisten, wurden diese Fälle an regionale gesellschaftliche Kommissionen weiter gemeldet.

Der Zwang, Lesen und Schreiben zu lernen, war kein Selbstzweck – der Staat wollte seine Bürger ausbilden, um die Kontrolle über ihre Sprache zu

übernehmen. In den Kursen für Analphabeten wurde vor allem das ideologische ABC gelehrt.

Davon zeugt auch die Äußerung von Minister Matuszewski in der "Trybuna Robotnicza" [Arbeitertribüne] aus dem Jahr 1950, in der offen darlegte, dass: "Das Problem des Kampfes gegen den Analphabetismus darf nicht von den Ereignissen der internationalen Politik getrennt betrachtet werden (...), auch darf es nicht getrennt vom Kampf der fortschrittlichen Kräfte gegen die Kriegstreiber betrachtet werden. Es ist nämlich eng mit der Gesamtheit der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Fragen verbunden. Dieser Kampf jedoch kann sich so lange nicht vollständig entfalten, solange es in unserem Land Massen von unaufgeklärten Bürgern gibt, und insbesondere von solchen, die nicht lesen und schreiben können." (Budnik 2013)

Die Schreibunkundigen lernten die Buchstaben aus der Fibel "Start". Eine der ersten Lektion trug den Titel: "Das Arbeiter- und Bauern-Bündnis" Die Schüler mussten lesen, dass: "die Arbeiter und Bauern um das freie Polen gekämpft haben. Um das Polen der Arbeiter und Bauern. Um das Polen aller arbeitenden Bürger. Jetzt bauen sie zusammen das neue Polen auf". Mit den folgenden Seite folgten schwierigere Texte: "Während des letzten Krieges hat uns die bereits mächtige Sowjetunion unter ihrem Großen Führer und Freund Polens, Josef Stalin, von der Vernichtung durch die Hitleristen gerettet und [uns] zur gesellschaftlichen Befreiung geführt. Und dann? Dann hat er uns beim Wiederaufbau geholfen. Jetzt kämpft die Sowjetunion um den Weltfrieden und die Freiheit aller Völker".

Der offizielle Abschluss der Kampagne sollte am 1. Mai 1951 erfolgen. Dieser Termin wurde jedoch erst auf den 22. Juli verlegt (den Tag, an dem das Manifest der Kommunisten erlassen wurde, den späteren Nationalfeiertag), dann auf den 7. November (den Jahrestag der Oktoberrevolution), schließlich wurde er auf den 21. Dezember festgesetzt, den Geburtstag Stalins. Im Dezember 1951 wurde der feierliche Abschluss der Aktion verkündet. Nach drei Jahren Arbeit waren über 600.000 Analphabeten und Halb-Analphabeten im Alter bis 50 Jahre geschult worden. In der Meldung des Regierungsbevollmächtigten vom 21. Dezember 1951 über die Beseitigung des Analphabetentums als Massenerscheinung wurde das "optimistischere" Ergebnis von 845.402 Personen angegeben, die registriert worden waren und denen Lesen und Schreiben beigebracht worden war. Die Differenz resultiert hauptsächlich aus der Zusammenstellung der Personen, die registriert worden

sind, und derer, die den Kurs abgeschlossen haben. Viele der Registrierten haben den Kurs nicht angetreten oder abgebrochen.

Obwohl die drei Jahre dauernde Aktion abgeschlossen wurde, war das Problem nicht gelöst worden. Die Aktionsmaßnahmen waren keine Lösung. Notwendig waren eine kontinuierliche und langfristige Bekämpfung des Problems. Also wurden der "Rat für Lesertum und Buch" ins Leben gerufen und dann Lesegruppen unter den Absolventen der Lehrer für die Schuleingangsphase gebildet.

Die Hauptprobleme, die in den Arbeitsgruppen angesprochen wurden, waren: Kampf um die gesellschaftliche Befreiung; Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der Volksrepublik Polen; Beispiel, Freundschaft, Hilfe der UdSSR; Kampf um den Frieden. Wie man sich leicht denken kann, verleidete die oben genannte Thematik ehe die Bereitschaft, vom Unterricht fernzubleiben. Wenn man die Fibeln durchschaut, bekommt man den Eindruck, dass in denen die Ideologie tatsächlich wichtiger war, als die Idee, den Analphabetismus zu überwinden. Davon zeugen auch zahlreiche methodologische Fehler. Die Fibeln bereiteten vor allem nicht darauf vor, das Lesen und Schreiben zu erlernen, sondern sozialistischen Wirklichkeit teilzuhaben.

Diese Aktion hatte reinen Propagandacharakter, da für die Absolventen dieser Kurse keine Möglichkeiten geschaffen wurden, sich weiterzubilden. Auch die gesamten methodischen Errungenschaften der Erwachsenenbildung aus der Zeit zwischen den Weltkriegen wurden verworfen. Dass es an keinerlei Institution gab, die die Maßnahmen zur Erwachsenenbildung, die Forschung und die Schaffung einer methodischen Basis koordiniert hätte, war ein offensichtlicher Ausdruck, dass die damaligen Machthaber diesen Bereich der Bildung vernachlässigten und sich lediglich auf ideologischen Aspekten konzentrierten.

Schluss

Alle Maßnahmen, die sowohl an Jugendliche als auch an Erwachsene gerichtet waren, sollten helfen, eine politisch und national einheitliche Bevölkerung in den Westgebieten zu schaffen. Trotz vieler Aktionen, Appelle und Strafen, war die Bevölkerung, die dieser Art von Maßnahmen unterzogen wurde, ihnen gegenüber skeptisch, manchmal auch feindlich eingestellt. Das betraf sowohl

die örtliche Bevölkerung (die Autochthonen) in den Repolonisierungskursen als auch die Ansiedler in den Kursen zur Bekämpfung des Analphabetismus. Nach Jahren des Überlebenskampfes während des Kriegs waren die Menschen ermüdet von den neuen Verwaltungsmaßnahmen und politischen Handlungen. Ihre Begründetheit und Effektivität war weit von den Absichten entfernt und die übertriebene Propagandasprache war damals gewiss genauso lächerlich und unproduktiv wie heute.

LITERATUR:

- Budnik Magdalena (2013): Walka z analfabetyzmem w Polsce Ludowej (na przykładzie wybranych dokumentów Ministerstwa Oświaty oraz Biura Pełnomocnika Rządu do Walki z Analfabetyzmem z lat 1949–1952, Acta Universitatis Lodzianis, Folia Litteraria, Polonica, 1 (19).
- Kowalski Zbigniew (1973): Polska Partia Robotnicza na Śląsku Opolskim: studium rozwoju organizacyjnego, Warszawa.
- Musioł Teodor (1961): Einleitung, [in:] Oświata na Opolszczyźnie w latach 1945-1959 [Bildung im Oppelner Land in den Jahren 1945-1959], Katowice
- Osęka Piotr (2009): Naucz się czytać, napisz Stalin http://wyborcza.pl/1,97737,6833676,Naucz_sie_czytac__napisz_Stalin.html
- Orzechowski Marian (1964): Koncepcje repolonizacji ziem zachodnich i północnych z okresu, Poznań 1964.
- Senft Stanisław (1995): Weryfikacja narodowa i repolonizacja na Śląsku w latach 1945 – 1950. In: Wach auf mein Herz und denke!" – Zur Geschichte der Beziehungen zwischen Schlesien und Berlin-Brandenburg/"Przebudz się, serce moje, i pomyśl" – Przyczynek do historii stosunków między Śląskiem a Berlinem-Brandenburgia, Hrsg.: Gesellschaft für interregionalen Kulturaustausch – Berlin / Stowarzyszenie Instytut Śląskie – Opole, Berlin-Oppeln, http://www.expolis.de/schlesien/texte/senft_pl.html [dostęp 9.11.2014]
- Skarbek Piotr (1986): Rozwój szkolnictwa szkół szczebli średnich na Ziemi Prudnickiej w latach 1945-1970 [Die Entwicklung des

Schulwesens der weiterführenden Schulen im Gebiet Prudnik in den Jahren 1945-1970], Prudnik

- Snoch Bogdan (1988): Szkolnictwo w województwie śląsko-dąbrowskim 1945-1950 [Das Schulwesen in der Wojewodschaft Schlesien-Dombrowa]. Częstochowa
- Stokłosa Katarzyna (2011): Polen und die deutsche Ostpolitik 1945-1990, Göttingen
- Strauchold Grzegorz (1995): Polska ludność rodzima ziem zachodnich i północnych. Opinie nie tylko publiczne z lat 1944-1948, Olsztyn
- Świder Małgorzata (2002): Die sog. Entgermanisierung im Opper Schlessien in den Jahren 1945-1950, Europa Forum Verlag, Lauf/Pagnitz
- Techmańska Barbara (2011): „Młodzież musi wrosnąć w te ziemie” „Pamięć i Przyszłość”, Nr 13 (3) http://www.pamieciprzyszlosc.pl/files/0003/1354/KwPiP_nr13_s8.pdf

III. INNOVATION AND EDUCATION

**BOLOGNA SYSTEM UND DIE REFORM DER AKADEMISCHEN BILDUNG IN POLEN
1999-2014**

Abstract: *Poland was one of the first of 29 countries which signed the Bologna Agreement in 1999 but actually started to reform its higher education system a lot earlier, shortly after introducing deep political changes in 1989. The Bologna Process helped to accelerate and coordinate all reforms. The educational boom of late XXth century resulted in huge increase of Polish citizens who were qualified with level 6th-8th according to the European Qualifications Frames. Between 1991 and 2012, a number of people with a high school diploma who decided to start higher education increased triple. Due to the reform multi-leveled studies, the ECTS points system, a flexible study schedule, the diploma supplement, the Quality Assurance system and European accreditation rules, the Polish qualification frame and the Longlife Learning Programme were introduced. In the article author refers to an activity of the Polish Bologna Experts Team and defines a scale in which all changes are accepted in the academic community. He also informs about new tasks e.g. improving the process of Recognition of Prior Learning.*

Seit 1999, d. h. seit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung beteiligt sich die Republik Polen als einer der Unterzeichnerstaaten an der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes EHEA (European Higher Education Area)¹⁸. Eines der vorrangigen EHEA-Ziele war und ist die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen und die Verhinderung des Abflusses der besten Jungakademiker und Nachwuchswissenschaftler in die Hochschulzentren außerhalb Europas. Wie allgemein bekannt, wurden

¹⁸ Mitglieder des Europäischen Hochschulraums seit 2010: Albanien, Andorra, Armenien, Österreich, Aserbaidschan, Belgien (flämische und französische Gemeinschaft), Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Zypern, Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Ungarn, Island, Irland, Kasachstan, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Moldau, Montenegro, Spanien, Holland, Deutschland, Norwegen, Polen, Portugal, Rumänien, die Russische Föderation, Serbien, die Slowakische Republik, Slowenien, der Heilige Stuhl (Vatikan), Schweden, die Schweiz, Mazedonien, die Türkei, die Ukraine, Italien, Vereinigtes Königreich.

und werden die durch den Bologna-Prozess bewirkten Veränderungen in Akademikerkreisen unterschiedlich aufgenommen und rufen des Öfteren heftige Emotionen hervor. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurden in Polen intensive Projektarbeiten sowie didaktische und gesetzliche Maßnahmen zur Umsetzung von Beschlüssen der Ministerkonferenzen teilnehmender Länder gemäß den Programmvorgaben zur Umsetzung des Bologna-Prozesses eingeleitet.

Nach dem Umbruch im Jahre 1989 setzte in Polen ein richtiger Bildungsboom ein, die Studentenzahlen explodierten. Das Ausmaß dieser Veränderung veranschaulicht die unten stehende Tabelle (Anteil der Studierenden im Alter von 19 bis 24 Jahren an der Gesamtbevölkerung in diesem Alter).

Hochschulbildung in Polen

1991	1995	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
9,8 %	17,2 %	30,6 %	38,0 %	38,8 %	39,7 %	40,6 %	40,9 %	40,8 %	40,6 %

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Raport 2013.

Es entstand eine große Nachfrage nach Hochschulbildung. Heute studieren in Polen 1764060 Studenten (Stand 2011/2012), und das obwohl seit ein paar Jahren eine rückläufige Entwicklung demographischer Indikatoren verzeichnet wird. In den ersten Jahren nach dem politischen Umbruch konnte noch vor der Einführung neuer gesetzlicher Regelungen eine sehr dynamische Entwicklung privater Hochschulen beobachtet werden. Sie wurden in Großstädten, aber auch in kleineren Städten ohne jedwede Hochschultradition gegründet und boten einer großen Anzahl bildungshungriger Jugendlicher Zugang zur Hochschulbildung. In der Regel endete das Ausbildungsprogramm mit einem Bachelor-Abschluss. Es gab aber auch vereinzelt Privathochschulen, die den Master-Abschluss im Angebot führten oder die Doktorwürde verliehen. Große Hochschulen mit langer Tradition mussten sich angesichts der gestiegenen Nachfrage nach Hochschulbildung neu erfinden. Sie erweiterten ihr Studienangebot um neue Fachrichtungen, erhöhten die Zulassungszahlen und boten viele Studienplätze im Fernstudium an. Für Studenten, die im dreijährigen Zyklus einen Bachelor-

Abschluss erwerben, wurden zweijährige Studiengänge im zweiten Zyklus angeboten, die zum Magister-Abschluss führen sollten. Der Wandlungsprozess setzte noch vor der Bologna-Erklärung ein und machte deutlich, dass man um die Maßnahmen zur Anpassung des Hochschulwesens an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen nicht herumkommt. Die Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen resultierte aus der allgemeinen Einführung der Marktwirtschaft und war durch den im Entstehen begriffenen und raschen Veränderungen unterworfenen real existierenden Arbeitsmarkt geprägt. Dieser Herausforderung musste sich das in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts berufene Team der Bologna-Promotoren stellen. Das Team fungierte zuerst als beratendes Gremium am polnischen Ministerium für Wissenschaft und Hochschulwesen und setzte dann seine Arbeit als Polnisches Team von Bologna-Experten (Polish Bologna Experts Team)¹⁹ fort, bis die Tätigkeit der nationalen Teams am 31. Dezember 2013 im ganzen Europäischen Hochschulraum eingestellt wurde. Sie haben ihre Aufgabe erfolgreich erfüllt. Eine Umstellung des polnischen Hochschulsystems mit seinen gut funktionierenden traditionsreichen Hochschulen war durchaus möglich, machte aber einschneidende Veränderungen erforderlich, doch weniger im Bereich der Fachkompetenz als vielmehr im Bereich moderner didaktischer Konzepte.

Weitere Phasen der Reform im polnischen Hochschulwesen wurden durch das polnische Hochschulgesetz vom 27.07.2005 samt Ergänzungen und Novellen vom 18.03.2011, 26.03.2012 und 11.07.2014²⁰ rechtlich abgesteckt. Maßgeblich waren hier auch die Verordnungen des polnischen Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen, die die Regeln für die Hochschulbildung in den einzelnen Bildungszyklen, die Bedingungen für die Einrichtung neuer Studiengänge, die Anforderungen an die Lehramtsstudiengänge und die Mindestzahlvorgaben für das Hochschulpersonal in den einzelnen Bildungszyklen detailliert festlegten.

¹⁹ Genauere Informationen in: National Teams of Bologna Experts. Overview of activities by policy area. Education & Training, European Commission, 2012.

²⁰Neuester Stand des Hochschulgesetzes siehe: http://www.iztech.pl/images/files/pdf/d20051365lj_ustawa_o_szkolnictwie_wyzszym_na_dz._1.10.2014_r..pdf. Früherer Stand siehe: Prawo o Szkolnictwie wyższym. Komentarz. Redakcja naukowa Waleiran Santera, Marek Wierzbowski, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013.

In der ersten Phase wurde die Umstellung auf gestufte Studiengänge im 1., 2. und 3. Zyklus (siehe Abbildung 1) vorgenommen²¹. Es wurden auch ECTS-Leistungspunkte als Maßstab für die Selbstarbeit der Studenten und als Bewertungskriterium für die Semester-, Jahres- und Studienergebnisse allgemein eingeführt²². Laut gesetzlichen Vorgaben mussten erworben werden: 30 Leistungspunkte pro Semester, 60 pro Jahr, Bachelorstudium gesamt 180 – 210, Masterstudium 90 – 120. Später wurden noch 45 – 60 Leistungspunkte im Promotionsstudium eingeführt. In wenigen Fällen wurden fünf- oder sechsjährige Masterstudiengänge mit 300 – 360 Leistungspunkten (z. B. Medizin, Tiermedizin, Psychologie, Jura, Theologie) beibehalten. All dies wurde von weiteren Veränderungen begleitet. An den Hochschulen wurde die allgemeine Pflicht zur Einführung interner Kontroll- und Qualitätsmanagementsysteme eingeführt. Die Aufgabe der externen Qualitätsüberwachung wurde 1998 der Universitären Akkreditierungskommission übertragen, die aus der Bürgerinitiative der Akademikerkreise hervorging. Seit 2002 ist die Staatliche Akkreditierungskommission (2011 umbenannt in Polnische Akkreditierungskommission) als eine offiziell anerkannte und akkreditierte Qualitätskontrollstelle an europäischen Institutionen vertreten. Das Diploma Supplement, flexible Studienprogramme und mobilitätsfördernde Lösungsansätze für Studierende und Hochschullehrer fanden Eingang in das allgemeine Konzept des polnischen Hochschulwesens.

In einer weiteren Phase der Hochschulreform wurden Arbeiten am Polnischen Qualifikationsrahmen aufgenommen, die mehrere Jahre lang andauerten. Es war ein Versuch, eine ausgewogene Balance zwischen dem normierten Prozess der Kompetenzbeurteilung in den einzelnen Qualifikationsstufen und der angestrebten größtmöglichen Entscheidungsfreiheit der Hochschulen bei der Ausarbeitung der Studienprogramme zu finden. Den Arbeiten am Polnischen Qualifikationsrahmen gingen Projektarbeiten des Teams der Bologna-Experten voraus, die zur Ausarbeitung eines Qualifikationsrahmens für Hochschulen führten²³. Der Polnische Qualifikationsrahmen umfasst 8

²¹ Siehe: *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych*. Praca zbiorowa pod redakcją Jerzego Woźnickiego, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Wrocławskiego 2008

²² Genaue Informationen liefert: ECTS. Przewodnik dla użytkowników. Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

²³ Mehr dazu: *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*. Red. Ewa Chmielecka, Fundacja „Fundusz Współpracy”. Warszawa 2009., sowie *Report samopotwierdzenia Krajowych Ram*

Stufen, von denen die drei letzten (6.-8.) für Hochschulen gelten²⁴. Der PQR ist weitgehend mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen gleich²⁵. Im Hochschulsektor decken sich die Rahmenvorgaben zu 100%. Sie beinhalten Kompetenzbeschreibungen für alle Studienstufen unter Berücksichtigung der Aufteilung in Studiengänge mit wissenschaftlichem und berufspraktischem Schwerpunkt. Die Lernergebnisse (learning outcoms) im Präsenzstudium und im Fernstudium eines Studienganges müssen deckungsgleich sein. Ausgangspunkt für die Einrichtung neuer Fachrichtungen und die Gestaltung neuer Studienprogramme sollten zentral vorgegebene Lernergebnisse für Wissenschaftsbereiche sein, die kraft der Verordnung des Ministeriums für Wissenschaft und Hochschulwesen eingeführt wurden²⁶. Es wurden auch Lernergebnisse in Bachelor- und Masterstudiengängen bezogen auf die einzelnen Wissenschaftsbereiche festgelegt:

- Geisteswissenschaften – H
- Sozialwissenschaften – S
- Exakte Wissenschaften – X
- Naturwissenschaften – P
- Technische Wissenschaften – T
- Landwirtschaftswissenschaften – R
- Medizinische und Sport Wissenschaften – M
- Kunst und Kunstwissenschaften – A

Laut der Novelle des polnischen Hochschulgesetzes vom 18.03.2011 wird die größte Entscheidungsfreiheit bei der Ausarbeitung der Studienprogramme

Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Red. Zbigniew Marciniak, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, S. 23-61.

²⁴ Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010. S. 12 ff.

²⁵ Siehe: Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Red. Stanisław Sławiński, Horacy Dębowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, S. 9 – 63, besonders interessant sind die Gutachtungen der Ausländischen Experten (s. 63 ff.)

²⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r., Dziennik Ustaw nr 253. Poz 1520. Die genaue Beschreibung der Lernergebnisse, sowie die Fachberatung, wie man die Programme gestalten soll, findet man in: Kraśniewski Andrzej, Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011. (besonders S. 29-90);

diesen Fakultäten an den polnischen Hochschulen eingeräumt, die das Habilitationsrecht in dem betroffenen Wissenschaftsbereich haben. In diesem Fall werden die Zielvorgaben für die Lernergebnisse und die didaktischen Methoden deren Einführung und Validierung allein durch den Senat einer Hochschule beschlossen. Verfügt die Hochschule aber über kein Habilitationsrecht in dem fraglichen Wissenschaftsbereich, kann der Senat nicht selbständig entscheiden. Das Studienprogramm muss durch die Polnische Akkreditierungskommission freigegeben werden.

Während der Arbeiten an neuen Studienprogrammen kamen zwei Methoden zur Anwendung und zwar das „Top – down“ und das „Buttom up“ Verfahren. Im ersteren Fall werden die Lernergebnisse unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Auftrags der Hochschule, der Bedürfnisse des nächsten Umfelds, der Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, der Arbeitsmarktfähigkeit (Employability) der Studenten (siehe Abbildung 2) festgelegt und eine neue Fachrichtung von Grund auf geplant, indem man von den Lernergebnissen für den betroffenen Wissenschaftsbereich ausgeht. In der "Buttom up" Methode wird das Programm auf Basis eines bereits vorhandenen und bewährten Studienprogramms erstellt. Zuerst werden die Lernergebnisse für die anvisierte Fachrichtung ausgearbeitet und dann wird geprüft, ob das vorhandene Studienprogramm die Erreichung dieser Lernergebnisse gewährleistet. Nach vergleichender Beurteilung der Programme werden Korrekturen eingeführt und zur Freigabe vorgelegt (siehe Abbildung 3). Dem neuen System der Programmerstellung ging eine ganze Reihe von Schulungen voraus, die durch das Team der Bologna-Experten durchgeführt wurden (mehrere Hundert Seminare in einem Zeitraum von wenigen Jahren). Es wurden auch mehrere Leitfäden zur Reform des Hochschulwesens veröffentlicht, die für die im Wandel begriffenen Hochschulen wertvolle Ratgeber darstellten. Das neue System hat das Studium sicherlich verständlicher und übersichtlicher gemacht, und das sowohl für Studenten als auch für die Hochschullehrer. Die Teilnahme der Studenten an internationalen und inländischen Austauschprogrammen ist so einfach wie noch nie, neue Studiengänge können frei geschaffen und an die Erwartungen der Hochschulabsolventen und Arbeitgeber angepasst werden. Das neue System brachte aber auch negative Randerscheinungen mit sich. An vielen akademischen Institutionen wird die Ansicht vertreten, dass mit der Herstellung einer entsprechenden Anzahl von Dokumenten und der Erstellung

diverser Berichte der beste Nachweis für die umgesetzten innovativen Lösungen und die hohe Bildungsqualität erbracht werden kann. Dadurch wird eine Reform, die einen Anstoß zu innovativen Ansätzen und kühnen Bildungsexperimenten geben sollte, von vielen Hochschullehrern nur noch mit erdrückenden Papierbergen zu Zwecken einer völlig überflüssigen Bürokratie assoziiert, was wiederum von den meisten EU-Bürgern als typisch Brüsseler Marotte abgetan wird. Dies führt dazu, dass die Meinungen zum Nutzen der Reform stark auseinandergehen. Die Meinung der Akademikerkreise zur Hochschulreform wurde zum ersten Mal von Andrzej Kraśniewski und Maria Próchnicka erforscht. Einige dieser Forschungsergebnisse sind den unten stehenden Tabellen zu entnehmen. Wie aus den Tabellen ersichtlich wird die Hochschulreform am stärksten vom Führungspersonal der Hochschulen begrüßt. Die Hochschullehrer dagegen stehen den Reformänderungen eher skeptisch gegenüber²⁷.

Die Umfrage an den Hochschulen:

Hochschule	Meinung (in %)				
	1	2	3	4	5
Hochschulen allgemein					
Leitung der Hochschule	41,3	52,2	2,3	0,0	4,3
Dozenten	0,0	18,2	45,6	0,0	19,6
Universitäten					
Leitung der Hochschule	0,0	36,4	63,6	0,0	0,0
Dozenten	-	18,2	63,6	0,0	18,2
Technische Hochschulen					
Leitung der Hochschule	44,4	55,6	-	-	-
Dozenten	0,0	22,2	55,6	0,0	22,2

(1-positiv, 2-eher positiv, 3-eher negativ, 4-negativ, 5-keine Meinung)

²⁷ Beide Tabellen unten - Kraśniewski Andrzej, Próchnicka Maria, *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach.*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013:29-31.

Die Umfrage an den Fakultäten der Hochschulen:

Hochschule	Meinung (in %)				
	1	2	3	4	5
Hochschulen allgemein					
Leitung der Fakultäten	25,7	53,5	9,8	3,4	7,6
Dozenten	4,9	40,7	32,7	7,6	14,1
Universitäten					
Leitung der Fakultäten	22,3	54,8	12,1	1,9	8,9
Dozenten	3,2	41,4	34,4	8,3	12,7
Technische Hochschulen					
Leitung der Fakultäten	22,6	55,9	13,1	4,8	3,6
Dozenten	2,4	35,7	38,1	8,3	15,5

(1-positiv, 2-eher positiv, 3-eher negativ, 4-negativ, 5-keine Meinung)

Ein erhebliches Hindernis auf dem Wege zur Reform ist sicherlich die unzureichende Finanzierung des didaktischen Prozesses an öffentlichen Hochschulen durch den Staat. An privaten Hochschulen wird die Reform durch den Einnahmerückgang und die rückläufigen Studentenzahlen behindert. Die Jahre des Bildungsbooms haben wir längst hinter uns. In 25 Jahren konnte die Nachfrage nach Hochschulbildung gesättigt werden. Auch die Bedürfnisse des modernen inländischen Arbeitsmarktes (aber nicht nur, die Abwanderung polnischer Hochschulabsolventen in andere reiche EU-Länder stellt ein sehr ernstes gesellschaftliches und politisches Problem dar) konnten befriedigt werden. Trotz finanzieller und demographischer Schwierigkeiten der polnischen Hochschulen sind die Vorteile der Hochschulreform deutlich zu sehen und bringen Gewinn vor allem im Bereich der Mobilitätsförderung und der Arbeitsmarktfähigkeit von Jungakademikern. Anstehende Probleme, die von den polnischen Hochschulen zur Zeit schrittweise in Angriff genommen werden, sind eine stärkere Einbindung des lebenslangen Lernens (Lifelong Learning) in das Arbeitsfeld der Hochschule als Koordinationszentrum für die Anerkennung früher erworbener Lernergebnisse, die Validierung früher erworbener Lernergebnisse und das Erstellen von Programmen zur Ergänzung früher erworbener Kompetenzen im Rahmen von Recognition of Prior

Learning. Die Lösung dieser Probleme wird das Hochschulsystem in Polen noch stärker voranbringen.

The Bologna System and the Reforms of Higher Education in Poland.

Poland was one of the first of 29 countries which signed the Bologna Agreement in 1999 but actually started to reform its higher education system a lot earlier, shortly after introducing deep political changes in 1989. The Bologna Process helped to accelerate and coordinate all reforms. The educational boom of late XXth century resulted in huge increase of Polish citizens who were qualified with level 6th-8th according to the European Qualifications Frames. Between 1991 and 2012, a number of people with a high school diploma who decided to start higher education increased triple. Due to the reform multi-levelled studies, the ECTS points system, a flexible study schedule, the diploma supplement, the Quality Assurance system and European accreditation rules, the Polish qualification frame and the Longlife Learning Programme were introduced. In the article author refers to an activity of the Polish Bologna Experts Team and defines a scale in which all changes are accepted in the academic community. He also informs about new tasks e.g. improving the process of Recognition of Prior Learning.

Abbildungen

Abbildung 1. Polnisches Hochschulbildungssystem heute

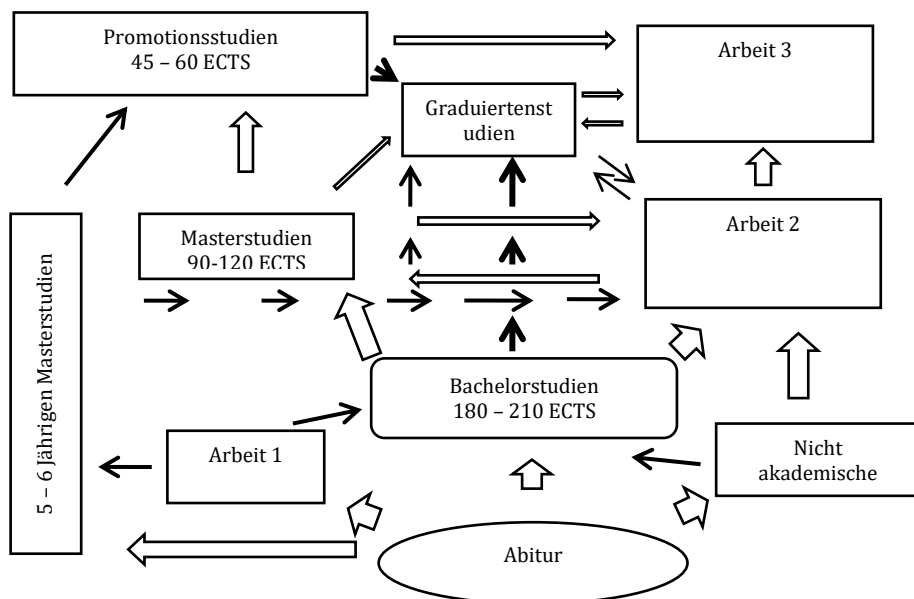
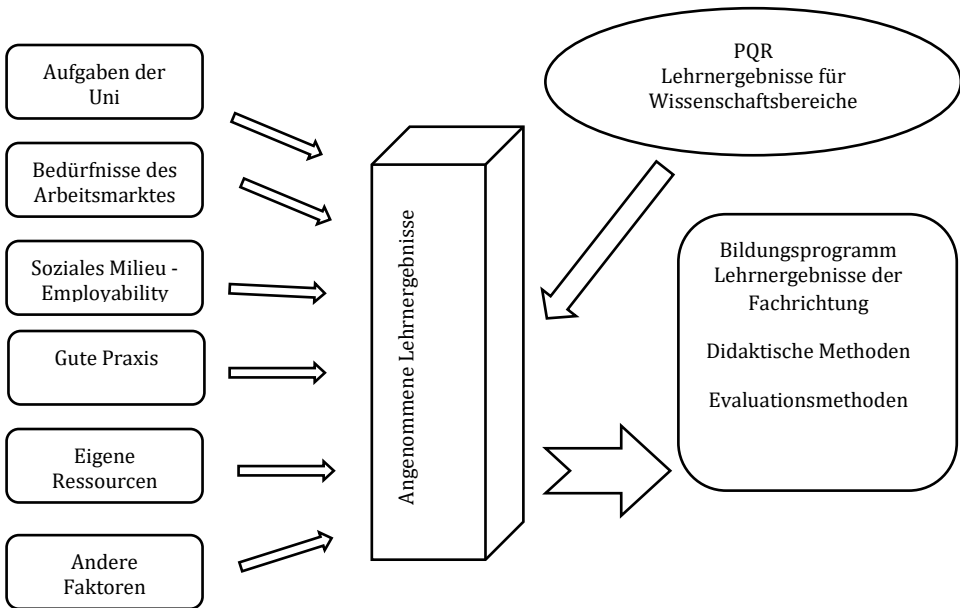
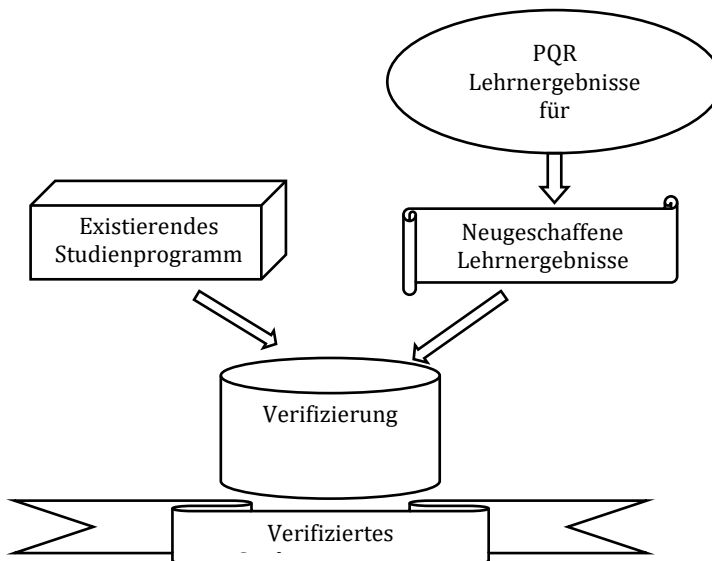


Abbildung 2. Gestaltung des Studienprogramms – „Top – down“ Methode



(nach Grundentwurf von Tomasz Saryusz Wolski)

Abbildung 3. Gestaltung des Studienprogramms – „Bottom up“ Methode



(nach Grundentwurf von Tomasz Saryusz Wolski)

LITERATURA:

- Autonomia programowa uczelni (2010): Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- ECTS (2009): Przewodnik dla użytkowników. Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych (2008): Praca zbiorowa pod redakcją Jerzego Woźnickiego, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kraśniewski Andrzej (2011): Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Kraśniewski Andrzej – Próchnicka Maria (2013): Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach., Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
- National Teams of Bologna Experts (2012): Overview of activities by policy area. Education & Training, European Commission.
- Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji (2009): Red. Ewa Chmielecka, Fundacja „Fundusz Współpracy”. Warszawa.
- Prawo o Szkolnictwie wyższym (2013): Komentarz. Redakcja naukowa Waleiran Santera, Marek Wierzbowski, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Raport Referencyjny (2013): Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Red. Stanisław Sławiński, Horacy Dębowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (2013): Red. Zbigniew Marciniak, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada (2011) r., Dziennik Ustaw nr 253. Poz 1520.

***PARTIZIPATIVE FORSCHUNG IN DER ERWACHSENENBILDUNG –
DARGESTELLT AM BEISPIEL VON MAP EB TIROL***

Abstract: *The purpose of this paper is to give an account of a recently conducted research project in Tirol, Austria. Aiming towards a deeper understanding of the structural disposition of the practice field of adult education, the study applied methods of participative research. The participative research approach proved to be enormously useful for gaining stronger evidence. In the first phase of the project, exhausting internet research provided information on the adult education institutions in Tirol. Subsequently, a questionnaire was sent to all the previously identified providers of adult education. In a further step, numerous stakeholders such as representatives of the local government, experts from the social partners and actors from the adult education practice were asked to participate actively. As a result of this project a report containing a geographical map with detailed information about the providers was presented. The report primarily attempts to facilitate future adult education policy in Tirol. Owing to the fact that the participative research approach asks for cooperation and reflection among all actors involved, it not only reveals a more comprehensive picture of the practice field. Moreover, it contributes considerably to the emancipation and professionalization of the practice field of adult education.*

Einbringen

Politische Entscheidungen zur Gestaltung der Erwachsenenbildung werden in den letzten Jahren verstärkt auch in Österreich an eine wissenschaftliche Expertise geknüpft (Gruber 2010:74). Einen wesentlichen Anstoß dafür bildete die seit dem EU-Beitritt forcierte Einbettung Österreichs in eine inter-, supra- und transnationale Ordnungs- und Steuerungspolitik, die im Bereich der Weiterbildung auf Instrumente einer transnationalen Governance setzt. Zu den Elementen dieser neuen Steuerungspolitik gehören neben Qualitätssicherung, Zertifizierungssystemen und Leistungsvereinbarungen

auch Monitoring, Trendanalysen und Strategieentwicklungsprozesse. Alle diese Vorhaben benötigen empirische Daten, Fakten und Befunde, die im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vielfach erst generiert werden müssen. Über die (trans-) nationalen Steuerungsoptionen hinaus nehmen solche Befunde freilich auch für die alltägliche Arbeit im Feld der Erwachsenenbildung – zum Beispiel für die Angebotsgestaltung und die Programmplanung – an Bedeutung zu.

Mit Blick auf die Herausforderungen, die mit einer Evidenzbasierung in der Erwachsenenbildung verbunden sind (Stichworte: Komplexität, Heterogenität, Interessengeleitetheit), aber auch im Sinne einer Beteiligung wesentlicher gesellschaftlicher Akteure an diesem wichtigen Prozess sowie im Hinblick auf das Gelingen des Transfers ist es notwendig, verstärkt Kooperationen im Feld einzugehen. Diese beziehen die drei wesentlichen Akteure Wissenschaft, Praxis und (Bildungs-) Politik ein. Ergebnis sind Gemeinschaftsprojekte, die aktuell auf die Schwerpunkte Organisation, Steuerung, Professionalisierung und Teilhabe fokussieren – künftig aber auch einen thematisch weiteren Blick einnehmen sollten.

Das Kernstück solcher Gemeinschaftsprojekte stellt die Kommunikation auf Augenhöhe dar – eine Umschreibung für ein Miteinander von Akteuren unterschiedlicher institutioneller Herkunft und Trägerschaft einerseits wie auch unterschiedlicher Logiken, Kulturen und (Eigen-) Interessen andererseits. Ziel ist es, angemessene und konsensfähige Lösungen über bestehende Systemgrenzen hinweg zu finden. In diesem Zusammenhang gewinnen partizipative Forschungsansätze an Bedeutung. Der vorliegende Artikel beleuchtet das Vorgehen eines solchen partizipativen Forschungsprojektes. Zuvor wird kurz in die Grundsätze partizipativer Forschung eingeführt.

Was ist partizipative Forschung?

Partizipative Forschung umschreibt keinen einheitlichen Forschungsansatz, noch handelt es sich dabei um ein einziges Verfahren, vielmehr fungiert sie als Sammelbegriff für unterschiedliche Zugänge, Ansätze und Methoden. Bergold und Thomas (2012) identifizieren partizipative Forschung als einen „Forschungsstil“, der mit einigen wesentlichen Kriterien klassischer (positivistischer) Wissenschaftlichkeit bricht – dies aber nicht als Mangel ausweist, sondern als Gewinn verbucht. Dazu gehören: Objektivität versus

Kontextualität; „Beforschung“ versus Beteiligung/Teilhabe; Eindimensionalität versus Perspektivenverschränkung.

Bei partizipativer Forschung geht es primär um einen kooperativen Akt, bei der die soziale Wirklichkeit – das Forschungs- und Entwicklungsfeld – partnerschaftlich von verschiedenen Akteuren erforscht und beeinflusst wird. Kernstück bilden Beteiligungsprozesse, bei denen die Partner ihre unterschiedlichen Perspektiven und methodischen Zugänge einbringen können – mit dem Ziel neue, erweiterte Erkenntnisse über das Gemeinschaftsprojekt zu erlangen. In diesem Zusammenhang spielen Reflexionsprozesse eine wichtige Rolle. Darüber hinaus zielt partizipative Forschung immer auch auf eine Selbstermächtigung durch Kompetenzerweiterung der unterschiedlichen Akteure ab (bspw. Forschungskompetenz für Praktiker/innen oder Einsichten in das praktische Handlungsfeld für Wissenschaftler/innen und Politiker/innen).

Damit knüpft die partizipative Forschung zwar an die angloamerikanische Tradition der Action Research (u.a. Reason, Bradbury 2008) und in Folge an die Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum (u.a. Altrichter, Posch 1998) an, geht aber – mit dem Schwerpunkt auf Partizipation – in den letzten Jahren verstärkt eigene Wege in Richtung individuelles und kollektives Empowerment (vgl. Unger 2014: 1ff.). Der Anspruch an Letzteres kann als Gradmesser dafür dienen, ob es sich beim jeweiligen Gemeinschaftsprojekt um eine reine Ko-Forschertätigkeit oder einen – im Sinne Paulo Freires – „radikalere“ Beitrag zur individuellen und kollektiven Emanzipation und Demokratisierung handelt. Das im Folgenden dargestellte partizipative Forschungsprojekt, das den Titel „MAP EB-Tirol – Landkarte der Erwachsenenbildung in Tirol“ trägt (Gruber, Brünner, Huss 2014), ist zwischen diesen beiden Polen verortet. Es stellt den Versuch dar, wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Akteure im Feld der Erwachsenenbildung in Tirol zusammenzubringen – mit dem Ziel, neben neuen, partizipativen Formen der Wissensproduktion – über eine vielschichtige Analyse der Erwachsenenbildung in Tirol – auch einen Beitrag zur Ermächtigung der Partner in Bezug auf Analysefähigkeit und gemeinsame Gestaltung von Forschungs- und Entwicklungsprozessen zu leisten.

Tiroler Erwachsenenbildung auf dem Prüfstand: Ziel und Vorgehen im Projekt

Nach dem Projekt „PERLS – Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark“ (Gruber, Brünner, Huss 2009), das neue Wege zur Umsetzung der LLL-Strategie in der Steiermark aufzeigte, erfolgte nun ein ähnliches Forschungs- und Entwicklungsprojekt im Bundesland Tirol. Die Studie, die vom Land Tirol, der Tiroler Arbeiterkammer und dem Bundesministerium für Bildung und Frauen gefördert wurde, erhebt erstmals für Tirol den Status-Quo der Erwachsenenbildung in all seiner Breite und Differenziertheit. Sie ist die erste, die ausdrücklich in Bezug zur LLL-Strategie des Bundes steht und sie geht in der Angebotsanalyse wesentlich tiefer als PERLS, indem sie über die Internetrecherche hinaus auch eine Fragebogenerhebung bei den Anbietern durchführt.

Ziel der Studie war es, eine umfassende Ist-Standanalyse der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Tirol vorzunehmen, Stärken und Schwächen des Angebots zu identifizieren sowie Perspektiven zur Weiterentwicklung zu entwerfen. Dazu wurde in einem ersten Schritt eine umfassende Ist-Stand-Erhebung von Anbietern durchgeführt. Diese Erhebung, die mittels einer umfassenden Literatur- und Internetrecherche sowie unter Beteiligung der Mitglieder der Fokus- und Steuerungsgruppe erfolgte, wird in Form von Landkarten (inklusive einer Adressliste der Anbieter) nach der thematischen Struktur von eduArd dargestellt. Die Landkarten bildeten die Grundlage für eine Angebotsanalyse, die unter anderem auch eine Identifizierung von „weißen Flecken“ im Angebot ermöglicht. Insgesamt scheinen 620 Anbieter (inklusive Zweigstellen; bzw. 254 exklusive Zweigstellen) auf den Landkarten auf.

Aufbauend auf die Ist-Stand-Analyse wurden in einem zweiten Schritt alle erhobenen Anbieter mittels eines quantitativen Online-Fragebogens (Lime, Survey) – u.a. zu Mitarbeiter/inne/n, Angebotsstrukturen, Bildungsbeteiligung, Finanzierungsform, Trägerschaft, Kooperationen – befragt. Einen wesentlichen Themenbereich bildeten außerdem Fragen zu den zehn Aktionslinien der LLL-Strategie des Bundes.

Eine gute Möglichkeit zum Einbezug einer breiten Öffentlichkeit der Praxis, Verwaltung und Politik der Erwachsenenbildung bot die 4. Tiroler Erwachsenenbildungsenquête. Sie war ganz dem Projekt „MAP EB Tirol“

gewidmet. Aufgrund dessen wurde in einem vierten Schritt die Enquete gemeinsam mit dem Land Tirol und dem Verein Erwachsenenbildung Tirol geplant und durchgeführt. Der partizipative Austausch im Rahmen eines World-Cafés bildete bei der Enquete eine wichtige Grundlage, um weitere Erfahrungen und Wünsche der betroffenen Personengruppen mit in die Studie aufnehmen zu können.

Zusätzlich erfolgte in einem fünften Schritt eine qualitative Befragung mit Expert/inn/en aus Politik, Erwachsenenbildung und Sozialpartnerschaft. Im Mittelpunkt dieser Befragung standen mögliche Herausforderungen, Handlungsfelder und Handlungsempfehlungen für die Erwachsenenbildung in Tirol unter besonderer Berücksichtigung der Aktionslinien aus der LLL-Strategie des Bundes.

Außerdem wurden im Rahmen des Projekts „MAP EB Tirol“ – in einem sechsten Schritt – Eckpunkte für einen Vorschlag für ein Monitoring in Tirol erarbeitet, um weitere Entwicklungen der Tiroler Erwachsenenbildung evidenzbasiert beobachten und beurteilen zu können.

In einem siebenten und letzten Schritt wurden auf Basis aller relevanten Ergebnisse zentrale Befunde, Herausforderungen sowie Handlungsempfehlungen für die Erwachsenenbildung in Tirol ausgearbeitet. Diese Befunde und Empfehlungen stellen nicht nur ein Resümee der gewonnenen Erkenntnisse dar, sondern bieten auch einen strategischen Ausblick für die weitere Erwachsenenbildungsarbeit in Tirol.

Elemente des partizipativen Forschungsansatzes im Projekt MAP EB-TIROL

Ausgehend von den positiven Erfahrungen mit einem partizipativen Forschungsstil im Projekt PERLS stand auch bei MAP EB TIROL von Anfang an fest, dass hier mit einem ähnlichen Ansatz gearbeitet werden sollte. Methodisch kam – wie oben beschrieben – eine Methodentriangulation zum Einsatz, die mit ihren verschiedenen Verfahren ein partizipatives Forschungshandeln ermöglichen sollte. Kernelemente des partizipativen Forschungsprozesses sind: 1. die Auswahl der einzubeziehenden Gruppe; 2. die Arbeitsstruktur; 3. die Beteiligungsprozesse.

Entsprechend den Prämissen partizipativer Forschung galt es in einem ersten Schritt, die einzubeziehenden Gruppen zu identifizieren. Hier stellten sich

erste methodische Probleme. Denn das Feld der Erwachsenenbildung weist nicht nur eine hohe Diversität und Heterogenität auf, es ist auch durch diverse (Eigen) Interessen, Konkurrenzdruck und unterschiedlichste gesellschaftliche Akteure gekennzeichnet. Gleichzeitig sollen gerade diese Eigenheiten und -interessen für den Forschungsprozess genutzt werden. Um hier eine im – empirischen Sinne – taugliche Auswahl zu treffen, bedurfte es vieler Gespräche, Kontakte und Auswahlprozesse. Außerdem mussten die Rollen geklärt und die einzelnen Aufgaben der Forschungspartner/innen sowie deren Grad an Partizipation definiert werden – wobei diese Festlegungen nicht statisch zu sehen sind, sondern sich im Laufe des Prozesses verändern können. Weiters zielte die Einbindung wichtiger Stakeholder darauf ab, eine weitreichende Teilnahme an der Fragebogenerhebung zu gewährleisten, indem dafür im eigenen Feld informiert und geworben wurde. (Für die Anbieter der Erwachsenenbildung gelang dies – nach einer „Nachfassschleife“ – in gewissem Maße, für die innerbetriebliche Weiterbildung konnten damit keine Effekte erzielt werden, sodass dieser Teil letztendlich keinen Eingang in den Forschungsbericht fand.)

Als nächster Schritt musste eine arbeitstaugliche Struktur gefunden werden, die ein partizipatives Arbeiten ermöglichte. Damit verbunden war die Schaffung eines abgesteckten Rahmens sowie eines „geschützten Raumes“, der Offenheit und Kritik zuließ. Es wurde, ähnlich wie auch schon bei PERLS, eine strategische und eine operative Arbeitsgruppe (Fokus- und Steuerungsgruppe) eingerichtet. Mit ihrer unterschiedlichen Expertise sollte sie die einzelnen Projektschritte begleiten. In die Steuerungsgruppe wurden Entscheidungsträger aus Bildungspolitik und –verwaltung (zum Beispiel Land Tirol, Kammer für Arbeiter und Angestellte für Tirol) berufen, die nicht nur die wissenschaftlichen Ergebnisse diskutierten, sondern denen auch das Monitoring des Projekts oblag. In der Fokusgruppe hingegeben waren Expert/innen aus der Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vertreten, die die Ergebnisse im Kontext verschiedener Interessenszusammenhänge reflektierten und diskutierten. Um ein möglichst breites Spektrum der Erwachsenenbildung abzudecken, wurde in der Zusammensetzung dieser Gruppe darauf geachtet, dass sowohl KEBÖ-Einrichtungen (zum Beispiel bfi, VHS, WIFI) als auch andere Institutionen (wie bspw. die Tiroler Arbeitsmarktförderungsgesellschaft mbH) vertreten waren. Im Gegensatz zu klassischen Forschungssettings, wo Forscher/innen (scheinbar) neutral gegenüber den Beforschten stehen, beruht partizipative

Forschung auf Beteiligungsprozessen. Das heißt, alle Beteiligten gehen für die Zeit des Forschungsprozesses eine Beziehung ein. Für die Teilnehmer/innen und Ko-Forscher/innen bedeutet dies in einem ersten Schritt, sich auf einen längerfristigen und intensiven Forschungsprozess einzulassen – so auch in unserem Projekt, wo neben einem gemeinsamen Kick-Off-Treffen und einem gemeinsamen Abschlusstreffen insgesamt vier Treffen der Fokusgruppe und drei Treffen der Steuerungsgruppe stattfanden. Ein weiterer wichtiger Schritt besteht darin, wie es gelingt, dass sich alle Beteiligten mit ihren unterschiedlichen Interessen, Perspektiven und Kompetenzen einbringen können. Hier gilt es einen förderlichen Kommunikationsraum zu schaffen, der ein gemeinsames Forschungshandeln ermöglicht. Was den fachlichen Diskurs betrifft, wurde im Projekt „MAP EB Tirol“ ein „Schleifenmodell“ gewählt. Das heißt, von den Wissenschaftlerinnen wurden jeweils Teilergebnisse zusammengefasst und dann – im Sinne eines hermeneutischen Zirkels – diskutiert, mit neuen Erkenntnissen angereichert bzw. verworfen und wieder einer nächsten Diskussions- und Bearbeitungsschleife unterzogen. Reflexion, kollektive Beratung und Wissensgenerierung bildeten zentrale Elemente dieses Prozesses.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass partizipative Forschungsstrategien helfen können, eine stärkere Evidenzbasierung der Erwachsenenbildung zu ermöglichen – und zwar auch jenseits des klassischen Wissenschaftsideals (scheinbarer) Objektivität und Neutralität. Dabei geht es nicht nur um einen gemeinsamen Erkenntnisgewinn von akademisch Forschenden und professionell handelnden Praktiker/innen, sondern partizipative Forschung kann auch einen wichtigen Beitrag zur Selbstermächtigung und Professionalisierung aller Akteure im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung leisten. In diesem Sinne ist zu hoffen, dass partizipative Forschungsprojekte eine stärkere Förderung als bisher erfahren.

LITERATUR:

- Altrichter Herbert – Posch, Peter (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn, Klinkhardt. (3. Auflage).
- Bergold Jarg – Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Vol. 13, No 1.
- Gruber Elke (2010): Die Expertise als Grundlage moderner Ordnungs- und Steuerungspolitik in der Weiterbildung. In: Schlögl, Peter – Dèr, Christina (Hg.): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld, transcript, 74-85.
- Gruber Elke – Brünner, Anita – Huss, Susanne (2009): Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark (PERLS). Klagenfurt. Online im Internet: http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/PERLS_Ergebnisse_Enfassung_Nov2009.pdf (Zugriff am 7.9.2012)
- Gruber Elke – Brünner, Anita – Huss, Susanne (2014): MAP EB TIROL – Landkarte der Erwachsenenbildung in Tirol. Endbericht (unv.). Klagenfurt.
- Reason Peter, Bradburry Hilary (2008): The Sage handbook of action research. Participative Inquiry and Practice. London, Sage. (2. Aufl.).
- Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020) (2011) Wien.
- Unger Hella v. (2014): Partizipative Forschung. Wiesbaden, Springer.

Abstract

There are two formally admitted minorities in Slovenia – Italian and Hungarian. Slovenian language is official and state language in our country. On the areas of both minorities is official language, besides slovenian, also italian/hungarian.

Minorities have different kinds of schooling:

- a) In Italian minority there are italian schools, where official language is italian, and slovenian schools, where official language is slovenian. In italian schools they also have two hours per week of italian language and in slovenian schools they also have two hours per week of slovenian language.
- b) In Hungarian minority they have bilingual schools, where from thrid grade of primary school are official languages slovenian and hungarian. All teachers and pupils speak both languages.

Einführung

Slowenien liegt im Nordwesten Balkans und hat ungefähr 2 Millionen Einwohner. In seinen Randgebieten mischen sich schon tausend Jahre und mehr verschiedene Völker, die verschiedene Sprachen sprechen.

Im Süden sind Kroaten, im Westen Italiener, im Norden Österreicher und im Osten Ungarn. Innerhalb der jetzigen slowenischen Grenzen leben autochthon neben Slowenen auch Italiener und Ungarn. In Slowenien leben ungefähr 10.000 Ungarn und 10.000 oder weniger Italiener. In einigen Gebieten sind sie sogar in der Mehrheit, in anderen sind sie weniger vertreten.

Die zwischenstaatlichen Grenzen sind nach zwischenstaatlichen Abkommen festgelegt, aber die Grenzen zwischen den Sprachen sind nicht fest bestimmt. So leben Menschen auf gemischtsprachigen Gebieten. Die Gründe für ethnisch gemischte Gebiete sind sicherlich auch darin zu sehen, dass alle

Staaten, die an Slowenien grenzen, samt Slowenien natürlich, mehrere Jahrhunderte in einem gemeinsamen Staat ohne scharfe innerliche Grenzen existierten; das war der Staat der Habsburger – Österreich und später Österreich-Ungarn.

Die zwischenstaatlichen Grenzen des heutigen Sloweniens sind in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg bis heute entstanden. Wesentlich hat sich die westliche Grenze nach dem Zweiten Weltkrieg verändert, als ein großer Teil des mit Slowenen bewohnten Gebiets ein Teil Jugoslawiens und somit natürlich Sloweniens wurde. Nach dem Zerfall Jugoslawiens sind aber noch geographisch unwichtige Teile der südlichen Grenze ungeregelt geblieben.

Das administrative Festlegen der zwischenstaatlichen Grenzen nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg verursachte, dass viele Slowenen innerhalb der Grenzen anderer Staaten und auch dass Angehörige anderer Nationalitäten und anderer Sprachen in Slowenien blieben. In Slowenien leben zwei autochthone Minderheiten: Italiener im Westen und Ungarn im Osten; Slowenen leben als autochthone Minderheiten in Österreich, Italien und Ungarn – dies ist der zur Zeit offiziell anerkannte Zustand. Das Dasein anderer Minderheiten ist formal – das heißt administrativ – nicht bestätigt. Das bedeutet aber nicht, dass es sie nicht gibt.

Beide autochthone Minderheiten in Slowenien; italienische und ungarische, haben einen besonderen Status, womit ihre nationalen Rechte geschützt sind, unabhängig von der Zahl der Italiener und Ungarn in Slowenien.

In diese Rechte gehört auch das Schulwesen. Jede Minderheit hat sich für seine Form des Schulwesens entschieden.

Bis zum ersten Weltkrieg war das ganze Gebiet Sloweniens unter Österreichisch-Ungarischem System. Nach dem ersten Weltkrieg war der westliche Teil Sloweniens Italien zugeordnet, der andere Teil Sloweniens war aber im neuen Staat – dem Königsreich des Serben, Croaten und Slowenen, einbezogen. Das hat sich später Jugoslawien genannt.

Als in Italien der Faschismus die Herrschaft angetreten hat, haben Slowenen ihre nationale Rechte, das ist das Recht für die Verwendung der slowenischen Sprache in der Schule, in der Kirche und in der Öffentlichkeit im allgemeinen verloren.

Zwischen dem zweiten Weltkrieg hat sich die italienische faschistische Macht noch weiter auf großen Teil Sloweniens erweitert. Italiener, die auf einem gebiet, wo auch Slowenen waren, lebten, haben sich im Großteil für

faschistische Macht entschlossen, ein kleiner Teil hat sich aber dem Widerstand gegen den Faschismus angeschlossen.

Nach dem zweiten Weltkrieg war ein großer Teil des Slowenischen Küstenlandes Jugoslawien angeschlossen, ein kleiner Teil ist aber in Italien geblieben. Viele Italiener sind nach Italien ausgewandert, weil sie Angst vor der Rache hatten, haben sich nicht mit der neuen Herrschaft geeinigt, oder wurden von dem Staat Jugoslawien verwiesen. Trotz allem sind mehr als 10.000 Italiener in Slowenien geblieben. Der Staat Jugoslawien und später der Staat Slowenien haben für die Realisierung der nationalen Rechte der Italiener (und anderen Minderheiten) im größt möglichen Maß oder anders gesagt am besten in Europa, gesorgt.

Die Italiener haben sich für italienisches Schulwesen entschlossen. Das bedeutet, dass die italienischsprachigen Kinder in italienische Kindergärten, in italienische Grundschulen und in italienische Mittelschulen gehen können und slowenischsprachige in slowenische. Weil aber Italiener und Slowenen in den selben Orten leben, lernen alle neben ihrer Muttersprache auch die Sprache ihrer Nachbarn. Das nennt man "die Sprache der Umwelt". Von der ersten Klasse der Grundschule bis zur Matura (Abitur) müssen alle Schüler auch die Sprache der Umwelt lernen, und zwar haben sie zwei Stunden wöchentlich Unterricht der Sprache der Umwelt – die Slowenen Italienisch und die Italiener Slowenisch.

Die Lehrer für italienische Schulen können sich in Koper/Capodistria an der Abteilung der Laibacher-Pädagogischen Fakultät ausbilden. In allerneuesten Zeit sind Ideen und Pläne, dass diese Abteilung (dieser Lehrstuhl) eine selbstständige Pädagogische oder Humanistische Fakultät, der neuen slowenischen Universität in Capodistria (in Slowenisches Küstenland) wird, sehr stark. Die Lehrer für italienische Schulen können sich auch an der Philosophischen Fakultät in Ljubljana oder an den italienischen Fakultäten ausbilden.

Die nächstliegende ist in Trst/Triest, kaum gut 20 km von Koper/Capodistria. Die Ungarische Minderheit hat sich im Jahr 1959 für ein anderes Schulwesen entschieden. Seit 1959 haben sie auf dem gemischtsprachigen Gebiet das zweisprachige Schulwesen. Auf dem Gebiet um Lendava leben nahezu 30.000 Einwohner, weniger als 10.000 von ihnen sind Ungarn, neben ihnen leben dort auch Roma und Kroaten. (Auch die Slowenen leben autochthon in Ungarn, und zwar im Rabagebiet.) Vollständige achtjährige zweisprachige Schulen gibt es in drei Orten. In Lendava gibt es auch ein großes

Mittelschulzentrum; in dem gibt es verschiedene Typen der Mittelschulen – von den dreijährigen beruflichen bis zum vierjährigen Gymnasium. In diesem Beitrag wird das zweisprachige slowenisch-ungarische Schulwesen erörtert.

Was ist eine zweisprachige Schule? Was ist zweisprachiger Unterricht? Das ist eine Schule, wo alle zwei Sprachen beherrschen: Slowenisch und Ungarisch. Die Beschäftigten in der Schule und die Schüler sind meistens Slowenen und Ungarn, einige gehören auch anderen Nationalitäten an. Hier wird gemischt gesprochen, einige Slowenisch, andere Ungarisch. In der Grundschule in Lendava arbeiten viele Leute, die sowohl Slowenisch wie auch Ungarisch beherrschen.

Die meisten Leute in den zweisprachigen Schulen stammen aus der Umgebung, sie besuchten einst selbst zweisprachige Schulen. Es fällt ihnen nicht schwer, Slowenisch oder Ungarisch zu sprechen. Sie sind Slowenen und Ungarn.

Der Unterricht wird ab der dritten Klasse so gestaltet, als ob alle Schüler beide Sprachen verstehen und sprechen würden. In den ersten zwei Klassen und (auch) in den Kindergärten müssen die Lehrer die Muttersprache der Kinder beachten und sich gegenseitig anpassen.

Die Fächer Slowenisch, Ungarisch, Englisch und Deutsch verlaufen einsprachig. Der Unterricht der Muttersprache läuft nach einer besonderen Ordnung ab. Schüler und Lehrer haben für die Sprache mehr Stunden zur Verfügung als in einsprachigen Schulen. Beim Unterricht der Muttersprache teilen sich die Schüler in zwei getrennte Gruppen auf und lernen einzelsprachlich nur ihre Muttersprache (nur Slowenisch oder nur Ungarisch). Außerdem lernen sie in getrennten Gruppen auch die Sprache der Umwelt – das ist die zweite Sprache. Bei allen anderen Schulfächern sind die Schüler vereint und der Unterricht verläuft in beiden Sprachen.

In derselben Unterrichtsstunde arbeiten die Lehrer und die Schüler abwechselnd slowenisch und ungarisch. Die Sprachen werden in einer Stunde stets gewechselt, so dass beide Sprachen verhältnismässig, vertreten sind. (Das wird auf der Videoaufnahme deutlich zu sehen.)

Auch die Lehrbücher sind zweisprachig. Einige Kapitel sind in beiden Sprachen geschrieben, andere wieder nur in einer. Aufgaben, die die Schüler auf den Zetteln bekommen oder an die Tafel geschrieben werden, sind abwechselnd in der slowenischen oder ungarischen Sprache, einige sogar in beiden.

Slowenische Sprache ist mit SL und die ungarische mit HU gekennzeichnet.

Z.B.:

Predmet: ure:	Razred:	Zap. št.
Tantárgy: sorszám:	Osztály:	Az óra
Fach: der Stunde:	Klasse:	Folgezahl
Naloga zob in njihova nega	SL	
A fogak feladata és azok gondozása	HU	
1. Katere vrste zob poznamo?		SL
2. Milyen fogakat ismerünk?	HU	
6. Opiši pravilno čiščenje zob!		SL
Mondd el, hogyan mossunk szabályosan fogat!		HU

Die Schüler antworten in der Regel in derselben Sprache, in welcher die Aufgabe (die Frage) geschrieben ist. Würden die Sprachkenntnisse die Schüler bei der richtigen Lösung hindern, so könnten sie diejenige Sprache benutzen, die sie besser beherrschen.

Die Gespräche im Unterricht können sehr interessant sein, vor allen in der ersten und zweiten Klasse, wo sich die Schüler freiwillig für den Sprachgebrauch entscheiden. Dann besprechen sie dieselbe Sache kreuz und quer in beiden Sprachen. Einige Schüler antworten auf die slowenisch gestellten Fragen slowenisch, andere ungarisch. Auf die ungarisch gestellten Fragen antworten einige ungarisch, andere slowenisch.

Noch lebendiger ist es in der Freizeit, in den Pausen, beim Spiel. Die Kinder schaffen den Übergang von einer Sprache in die andere, so wie ihnen die Umstände entsprechen, und haben dabei keine Sprachschwierigkeiten.

Die vorhandenen Schulakten sind in slowenischer und ungarischer Sprache verfaßt. Alle Dokumente, auch Zeugnisse, sind zweisprachig. Die Anschriften in der Schule, an den Klassenzimmern und Kabinetten, sowie auf den Lehrmitteln sind zweisprachig.

Ähnlich wird es im zweisprachigen Mittelschulzentrum fortgesetzt. Natürlich – nach der beschlossenen zweisprachige Grundschule sind die Schüler fähig sich an jeder slowenischen Mittelschule weiterzubilden.

Die Lehrer werden für zweisprachige Schulen an der Pädagogischen Fakultät in Maribor und an der Philosophischen Fakultät in Ljubljana ausgebildet. An den beiden Fakultäten ist auch ein ungarisches Lektorat. Die Ungarischlehrer können sich auch in Ungarn ausbilden lassen. In Maribor ist auch der Fachbereich für die Hungaristik, wo es eine Möglichkeit gibt, dass man Ungarisch in Verbindung mit noch einem anderen Fach studiert (häufig ist die Verbindung zwischen Ungarisch und Slowenisch). Im Fachbereich des Klassenunterrichts in Maribor (für Lehrer der erste Stufe), ist es möglich dass man unter vielen Fakultativfächern, Ungarisch auswählt.

Zweisprachige Schulen, Lehrer und Schüler arbeiten regelmäßig mit den Lehrern und Schulen in Ungarn zusammen, vor allem auf denjenigen Gebieten, wo auch die Slowenen leben.

In Ungarn leben einige tausend Slowenen im Rabagebiet, an der Grenze mit Slowenien. Die Lehrerbhochschule in Szombathely hat schon etliche Zeit ein slowenisches Lektorat und auch Fachbereich Slowenisch. In diesem Jahrzehnt begann man versuchsweise mit dem zweisprachigen ungarisch-slowenischen Unterricht in einigen Klassen in der Grundschule in Monoster. Jahrzehntelang nach dem Zweiten Weltkrieg hatten die Slowenen keinen Unterricht in ihrer eigenen Sprache. Heute gibt es in Ungarn mehr Verständnis für die Bedürfnisse und Forderungen von Slowenen.

Als ich 1988 das zweisprachige Schulwesen auf dem Kongress der ATEE (Assotiation for Teacher Education in Europe) in Barzelona vorstellte, haben mich die Vertreter der "großen" Sprachen, die im Allgemeinen nur ihre Mehrheitssprache anerkennen, andere aber nicht, gefragt, wieso wir in Slowenien für eine so geringe Population Italiener und Ungarn besondere Schulbücher, besondere Lehrer und besondere Schulen haben; das sei zu teuer, meinten sie. Ich musste den "Lehrern der Demokratie" erklären, dass Demokratie manchmal auch teuer ist, dass es aber wertvollsten ist, die Menschenrechte, zu denen auch die Ausbildung in der Muttersprache gehört, zu beachten, und dass es keinen größeren Reichtum als das friedliche Miteinander verschiedener Menschen ist, unabhängig von der Sprache... Noch immer schüttelten sie den Kopf, sie verstünden unsere (Schul-) Politik wirklich nicht.

Die Sprache ist ein Mittel, das die Menschen trennen, aber auch näherbringen kann. Durch sie werden auch freundschaftliche Verbindungen geknüpft.

Bei uns dient im allgemeinen die Sprache dazu, die Menschen näherzubringen. Es müsste das Bewusstsein entwickelt werden, das Beherrschen von mehreren Sprachen sei das grösste Reichtum der Menschen. Die Sprache des mehrheitlichen Volkes sollte aber mit der Sprache des minderheitlichen Volkes gleichberechtigt werden. Ebenfalls sollte die Muttersprache jedem Einzelnen sein erstes sprachliches Reichtum sein und sein Heiligtum.

Die gesellschaftlichen Veränderungen auf dem Übergang in einen selbstständigen Staat und aus dem Sozialismus in den Kapitalismus haben bei uns die Einstellung zum Schulwesen der Minderheiten nicht geändert. Der Staat unterstützt moralisch und materiell sowohl das zweisprachige (ungarisch-slowenische) Schulwesen im Osten als auch das einsprachige (das italienische und das slowenische) Schulwesen im Westen.

Wie es für das Schulwesen für Slowenen in den Nachbarstaaten gesorgt ist, ist aber eine neue und schmerzhaftere Frage.

LITERATUR:

- Evropska listina o regionalnih ali manjšinskih jezikih/ European Charter for regional or minority Languages V (2000): Uradni list Republike Slovenije, Mednarodne pogodbe, leto X, št. 17, Ljubljana.
- Komac Miran (1999): Varstvo narodnih skupnosti v Republiki Sloveniji. Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana.
- Jože Lipnik (2001): Szkolnictwo słoweńsko- węgierski w Słowenii. V: Oświata etniczna w Europie Środkowej, Opole.
- Narodnistne šole, Dvojezično izobraževanje (2002): Zbornik konference v Monoštru/ Szentgotthárd. Artikel – VII-Kulturverein für Steiermark, Pilisvörösvár – Graz.
- Tichy Heinz (2000): Die europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen und das österreichische Recht. Mohorjeva/Hermagors, Klagenfurt/Celovec-Ljubljana-Wien.

Abstrakt: *Dieser Artikel beschäftigt sich mit dem Thema integraler Andragogik, das heißt mit einem spezifischen Konzept der Erwachsenenbildung, das wir mit der Olmützer Auffassung der Andragogik verbinden können. Dieses Konzept fasst Erwachsenenbildung nicht nur als Ziel auf, sondern auch als Mittel zur ganzheitlichen Entwicklung des Erwachsenen. Integrale Andragogik konzentriert sich auf ein breites Spektrum von Aktivitäten – z.B. Kulturarbeit, Sozialarbeit, Bildung, Entwicklung und Bildungsfürsorge. Dieser Artikel erklärt die Struktur der integralen Andragogik, ihre Richtung und Applikation im Fachgebiet und stellt auch die Inspirationsquellen vor – z.B. Theorien von J. A. Comenius, Heinrich Hanselmann, Tonko Ten Have, Helena Radnlińska, Tadeusz Kotarbiński u.a., genauso die Inspirationen in anderen wissenschaftlichen Disziplinen.*

Schlüsselwörter: Entwicklung, Erwachsenenbildung, integrale Andragogik, Kulturarbeit, Sozialarbeit.

Introduction

The concept of integral andragogy is one of the main approaches to adult education in the Czech Republic and it is characteristic of the Department of Sociology, Andragogy and Cultural Anthropology at Palacky University in Olomouc. The main difference between this concept and other models of andragogy lies in the width of the field of action. In integral andragogy, adult education is not taken as a goal, but as a tool needed for the development of the whole personality of an adult. Therefore, in addition to adult education in all its varieties, other aspects of adult life are researched and developed, e. g. in social work, personal management and cultural work. This paper seeks to explain why the action field is built this way and how it reflects the theory of society and the role of andragogy in it.

The original concept which is the main ideological source of integral andragogy comes from Vladimír Jochmann, the founder of andragogy in Olomouc (and one of the co-founders in the Czech, or Czechoslovak,

Republic). Jochmann's concept is strongly related to sociology as a primary starting point for understanding the role of education (Průcha 2010:12). Jochmann perceives andragogy as a social function (Jochmann 1992:12) – which means that it helps society to function properly by preparing adults for their social roles as well as reducing the impact of negative directions in the life path of participants. Education in both definitions (upbringing and schooling)²⁸ is ensured by processes of enculturation, socialisation and personalisation (Jochmann 1992:13). While enculturation and socialisation could be defined as internalisation of social and cultural values and standards, personalisation is perceived as becoming an independent person (even) through socialisation and enculturation.

In this interpretation, Jochmann's concept of andragogy could be seen as similar to structural functionalism or social engineering, but Jochmann involves another widening element of andragogy. This element is care (Fürsorge, Zucht, Bildung) with an educational dimension (Jochmann 1992:14) – it is not care in the sense of helping those who are not self-sufficient (even though this dimension should be not strictly excluded from the concept of care), the core lies in the development of an environment, which helps and allows all the adults to learn or to refresh their learning/educational/schooling career at any time of their lives. It also includes care for career development in an organisational environment, lowering barriers to education and support for unintended education which is an element of socialisation in general. This part of Jochmann's concept adds to the social function a humanistic orientation towards individuality, which corresponds to one of the basic definitions of the subject of integral andragogy – the never-ending humanisation of adults (Bartoňková 2004:178). In this definition, andragogy is considered as inductive science (Šimek 2003:91) which always starts at the point of the individual and favours partnership as the opposite of a hierarchical relationship between learner and adult.

In short, the action field of integral andragogy includes education (social rules learning), schooling (preparing for social roles, culture knowledge), care

²⁸ There is a difficulty with using term education in the English concept. In Czech it involves two basic processes – education as the process of shaping personality – upbringing, usually as an impact of primary socialisation in family and peers-group and education as intended act of knowledge/skills transferring – schooling. Similarly as Hanselmann, Jochmann sees in schooling a potential for shaping personality – therefore he defines schooling education as a part of the first definition of the term above.

(preparing an environment for lifelong learning) and incentives for unintended learning. All of these categories can be seen as interconnected without apparent borders. From these theoretical elements of integral andragogy, the subject(s) of andragogy and possible profiles of graduates emerge. The basic subject of integral andragogy is dealing with animation/cultivation in the everyday life of adults, helping adults orient themselves in critical moments of their lives, mobilising human resources within the context of a changing social environment and lifelong learning and education (Bartoňková 2004: 175). From the action field and subject definition on which the original four basic profiles focused on adult education are founded – adult education, personal management, social work and culture work – today’s specialization has been reduced to personnel management and social work. Adult education is a single profile no more and it is part of the curriculum of the two profiles above, cultural work is nowadays a topic of significant examination, but no longer a full-study profile.

Similarities and ideological sources

Jochmann’s theory of integrative science built on the idea of a broad approach to adults can be found to be similar to another theories – some of them we can call ideological sources, some of them are rather similar by chance and due to the historical development of adult education theory in the last century.

Jan Amos Komenský – John Amos Comenius

The influence of J. A. Comenius can be seen in many theories and models of education across nations, and he is regarded as the founder of andragogy although he himself did not use the term (Savičević 1999:210). The main influence we can see in the concept of integral andragogy is the system of schools of life. The educational system and activity does not stop at the point of becoming an adult – it goes on throughout adulthood to old age and death. This approach is considered to be the main ideological inspiration of the concept of the lifelong learning approach which can be found in many international documents on adult education as well as in national educational policies. This model is based on the continuity of particular “schools” – school

of birth, childhood, boyhood, adolescence, youth, manhood, old age and school of death (Komenský 1948:21). Jochmann's theory is parallel to Comenius's model in the necessity of education in adulthood and also in seeing pedagogy and adult education as two parts of the entirety of educational science (Šmídová, 2008:96). Komenský also believed that education is not a goal but a tool (Palán 1997:42) which can be seen in the wider definition of integral andragogy above.

The second inspiration of integral andragogy in theory of J. A. Comenius can be found in the characteristics of the educational process – it should be democratic and equal (terms of accessibility) for all (Procházka 2012:25). Education is also believed to play a crucial role in putting society right. As in Jochmann's theory we can see here the similarity in considering education as a social function.

Heinrich Hanselmann

The theories of Heinrich Hanselmann inspired Jochmann in his definition of education (but we should also say, that Jochmann's background was sociological – part of this inspiration could also lie here). Hanselmann considers education to be a distinct social function in such a way that it can be a tool for social progress. The next similarity we can find in the definition of the relationship between education as upbringing and education as schooling or knowledge transfer. Hanselmann claims that schooling is a part of upbringing (Bartoňková 2004:157) – using the example of political involvement Hanselmann shows, how to use education-schooling for increasing motivation to take part in civic life. According to him, adults can be taught and they need to know how to use the information they have learned. After that, there is no barrier to starting to use this knowledge in real life. This education through intentional learning linked to the real life experience cannot be called schooling – it is something more than that (Hanselmann 1951:149).

Tonko Ten Have

In this case, we consider the work of Tonko Ten Have to be merely similar not an inspiration – we believe that Vladimír Jochmann had never encountered Tonko Ten Have or his theory before he constructed his theory of integral andragogy. It may be due the era in which the theories of both T. T. Have and V. Jochmann were formulated and the characteristics of the society of the 60's and 70's that these models of the influence of education are so similar. In the theory of T. T. Have we can see not only the focus on the educational process but also on social work and other forms of direction and guidance (Savićević 1999:217). His concept was (as in the cases of the authors above) focused on the role of education in fulfilling the goals of social pedagogy aimed at adults. Andragogical studies under his supervision were conceived as a field of social science, social work, personnel management, community management and adult education (Matulčík 2004:96). When we compare it to the design of integral andragogy study by V. Jochmann, we get an almost identical arrangement of specialisations and even the connection between andragogy and sociology.

Social pedagogy – Polish inspiration

A great number of inspirations came into to concept of integral andragogy from Poland, specifically from social pedagogy theorist – e. g. Ryszard Wroczyński, Bogdan Suchodolski, Helena Radlińska, Adam Podgórecki, Zbigniew Zaborowski and Tadeusz Kotarbiński. These theorists influenced Jochmann in various areas of andragogy – the permanence of the educational process, the impact of the environment on the socialisation of adults, self-education, cultural involvement of adults, concept of educational care, the necessity of the integrity of the science aimed at lifelong development of adults and many others (Kokotek 2011:62). The main role was played by the social orientation of Polish social pedagogy which corresponds with the connection between sociology and andragogy in Olomouc (which maintains a fixed combination of study – andragogy-sociology). Also the geographical closeness as well as similarities in the social and cultural environments helped to establish such a strong connection with social pedagogy.

Other inspirations of integral andragogy

Not only individuals and their contribution to the field of adult education could be considered to be the only sources of the integral andragogy model. It is, of course, also shaped by other disciplines which surround andragogy in the field of science. Among the most important of these, sociology, pedagogy and psychology (Šmídová 2008:97) emerge most frequently in the Czech environment in general. Sociology has been discussed in detail in the lines above. The connection with pedagogy seems also to be clear – andragogy could be seen as a successor in the process of education. Psychology is important in the micro view (in contrast to the macro view in sociology) and helps andragogy to understand processes within the psyche of an adult – we could say it stresses the humanistic dimension of andragogy. Vladimír Jochmann also mentions anthropology as one of the core sciences – mainly due to the argument that education is something strictly human – and anthropinum which is crucial for sustaining of society and its values (Jochmann 1992:12).

Conclusion

Integral andragogy can be understood as a broad view of adults in the process of learning, education and development. It integrates all the stages of adult life, functionality for personality and society and the contribution of related sciences. In its action field it focuses on different parts of social reality, always concerned with the adult – in the changing environment, in the critical periods of his/her life, in the process of lifelong learning/education etc. This concept was (and still is) influenced by many theorist, models and approaches which have something in common – the link to society, the effort to contribute to its functionality with education. It does not matter if we talk about schools of life (Komenský), education as a social function (Hanselmann), social pedagogy or specialisation of the action field and field of study – it is always concerned with the adult as a basic element of society.

REFERENCES:

- Bartoňková, Hana (2004): Foucaultovo andragogické kyvadlo. Praha, MJF Praha.
- Hanslemann Heinrich (1951): Andragogik: Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung. Zürich, Rotapfel.
- Jochmann Vladimír (1992): Výchova dospělých – andragogika. In: Jochmann, Vladimír (ed.). AUPO: Varia Sociologica et Andragogica. Olomouc, UP, 11–22.
- Kokotek Krzysztof (2011): Polské inspirace integrální andragogiky. Olomouc, UP.
- Komenský A., Jan Vševýchova (1948): Pampaedia. Praha, Státní nakladatelství v Praze.
- Matulčík Július (2004): Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí. Bratislava, Gerlach Print.
- Palán Zdeněk (1997): Vzdělávání dospělých v České republice. In: Jochmann, Vladimír (ed.). Vzdělání – šance pro život. Olomouc, UP. 42-54.
- Procházka Miroslav (2012): Sociální pedagogika. Praha, Grada.
- Průcha Jan (2010): Česká andragogika na vzestupu. In: Pedagogická orientace. 20/4. Brno, Česká pedagogická společnost, 7-26.
- Savićević M., Dušan (1999): Adult Education: From Practice to Theory Building. Frankfurt am Main, Lang.
- Šimek Dušan (2003): Kurikulum andragogiky stále skryté. In: Šimek, Dušan (ed.). Kurikulum andragogiky. Olomouc, UP, 91-96.
- Šmídová Vladimíra (2008): Studijní obor Pedagogika dospělých – předchůdce současné Andragogiky. In: Ryšavý, Dan (ed.). AUPO: Sociologica – Andragogica 2008. Olomouc, UP, 93-106.

**SOCIO-EDUCATIONAL TRAINING AS AN INNOVATIVE FORM OF LIFELONG
LEARNING SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS TEACHERS**

Résumé: Dans ce document nous présentons de façon plus détaillée un projet KEGA, dont le sujet est la formation socio-éducative comme forme innovante de formation tout au long de la vie des enseignants des écoles secondaires professionnelles. Nous décrivons de façon plus détaillée son contenu, sa structure, ses conclusions, sa documentation, les réflexions et les auto-réflexions de ses participants.

Terminological bases topic

The elaboration of a social-educational training as an innovative form of lifelong education of teachers in secondary vocational schools, we consider it as necessary to define the terminology background of this topic. To define the terms we used available and relevant definitions and we defined the concepts because of clarity and better orientation and we lined up these terms alphabetically.

We define *competence* as a proven ability to use knowledge, skills, attitudes, value orientation and other qualifications to demonstrate and implement the functions according to given standards stated for work, study, personal and professional development of the individual and for his active involvement into the community, application in future, future working and non-working life and their postgraduate education.²⁹

²⁹ Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [on-line]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

Zákona č. 464/2013 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. [on-line]. Dostupné na: <http://www.najpravo.sk/zakony/vypis-zakonov/464-2013-z-z-zakon-ktorym-sa-meni-a-doplna-zakon-c-245-2008-z-z-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon.html>. [19.9.2014]

We consider *education* as an education and upbringing as a complex which reflects a real complexity of education and upbringing.³⁰

Education – is considered as a specifically organized and realized process of educational activity and learning activities for the development of the child or student in accordance with the premises and impulses that stimulate his own effort to become a harmonious personality.³¹

We define the *key competency* as a variable multifunctional set of knowledge, skills and attitudes which are needed for everyone for their personal satisfaction and development to join into the society and successful employability.³²

Lifelong learning is some general education, vocational education, vocational training, non-formal and informal learning during our life, which lead to knowledge, improvement of abilities, skills and competences of personal and civil, social and professional perspective. This also includes the provision of counseling and guidance services.³³

Pupil – person who is involved in the educational process at school, at school for children and pupils with special educational needs and at school of art.³⁴

³⁰ Hlásna, Slávka (2013): Vybrané kapitoly z teórie výchovy. Dubnica nad Váhom: DTI.

³¹ Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [on-line]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

Zákona č. 464/2013 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. [on-line]. Dostupné na: <http://www.najpravo.sk/zakony/vypis-zakonov/464-2013-z-z-zakon-ktorym-sa-meni-a-doplna-zakon-c-245-2008-z-z-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon.html>. [19.9.2014]

³² Kľúčové kompetencie. [on-line]. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html

³³ Celoživotné vzdelávanie. [on-line]. Dostupné na: http://web.saaic.sk/llp/sk/_main.cfm?obsah=m_glosar.cfm&sw_prog=1

³⁴ Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

Zákona č. 464/2013 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. [on-line]. Dostupné na:

We characterize *socio-educational training* in our text as a planned specific educational work in the form of practical training and the aim of practical training is to obtain, consolidate or improve the practical application of skills and abilities in a specific educational role of teacher in a homogenous social group influenced by group processes, interactions and trainers's behaviour who are the part of some social group.

Student of college or university is considered as a student, at the beginning as a candidate to study at university who was accepted to study by the date of study registration.³⁵

Teacher – educator is professionally qualified person who has specific functions in the educational process and he is co-responsible for the preparation, management, organization and the results of the educational process.³⁶

Training in education is considered as an educational work in the form of practical training and the aim is to receive, consolidate or improve the practical application of skills and abilities in a specific /social, work, professional, educational/ role in the specialization or profession.

Upbringing – is considered as a lifelong social interaction aimed to achieve higher qualities of the individual development of all aspects of the individual person in accordance with the demands of society and the position of individual person in it.³⁷

Socio-educational training can be considered as one of the innovative educational forms of adult lifelong learning, and the implementation of socio-educational training focused on the teachers, creating and developing of socio-educational competences of teachers of different levels of education is considered as very important by teachers according to previous experiences. We propose the concept of socio-educational training which is closely linked to educational disciplines – social pedagogy, educational psychology, educational communication, andragogy, experiential learning, general psychology, social psychology. According to the connectivity of mentioned

<http://www.najpravo.sk/zakony/vypis-zakonov/464-2013-z-z-zakon-ktorym-sa-meni-a-doplna-zakon-c-245-2008-z-z-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon.html>. [19.9.2014]

³⁵ *Študent*. [on-line]. Dostupné na:

http://www.mtf.stuba.sk/docs//doc/legislativa/2013/znenie_zakona_1.9.2013.pdf

³⁶ PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří (2009): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

³⁷ Hlásna, Slávka (2013): *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. Dubnica nad Váhom: DTI.

educational disciplines and thus intensity of the personality of the trainers it is suitable and optimal to work in a functional team which is composed of experts of mentioned educational disciplines – basic, applied and pedagogy frontier disciplines and other disciplines of psychology.

In past there were some accredited and charged socio-educational lessons focused on communication competence, creativity and educational competence of teachers, socio-educational training also became a part of teacher's training of future teachers at many colleges of pedagogy. Their content is determined on the basis of the accreditation document and it has a general focus on the program which is proposed by us and it is for specific target group of secondary vocational school teachers. The teachers of secondary vocational schools are the assumed target group in selected cities of three autonomous regions /Bratislava, Trnava, Trenčín/, some of these teachers absolved the socio-educational training during their study at colleges and universities but our offered concept of program is unique, current with innovative content. It is also based on the assumption that the charged form of socio-educational training of teachers will not be sought-after so we offer the possibility – commuting of teachers and trainers to trainings of participants. Based on the Memorandum of lifelong learning/2000/ as it is stated by Porubská and Ďurdiak /2005/ – further education of adults as a fourth pillar of lifelong learning and it is enable to prepare people and teachers as well to obtain higher level of education, its complement, extension, deeper penetration or you can change your skills and satisfy your interests and needs. /Porubská – Ďurdiak 2005:112/ Demand of continuing education of teachers is high issue in our society.

This continuous learning process for teachers does not end with graduation but it is very important to continue and monitor progress in your professional field to develop professional and educational competence and capability. /Határ – Grafčíková 2005:69/

In terms of our company there are mainly realized socio-psychological trainings for the target groups of clinical psychologists, social workers, social pedagogues, sociotherapists, psychotherapists, therapy educators, supervisors and social counselors for the corps of Prison and Court Guard, volunteers and people from the helping professions who are organized by different institutions, associations or organizations, for example: centers for counseling and prevention – as counseling-motivational course with partial individual psychological diagnosis for jobseekers and long-term unemployed

people, and for VAJAK Trenčín managers, etc.... We offer socio-educational training for teachers as a target group which occur sporadically more psychological focus, although they significantly add the content of training which is planned by us and which focuses onto selected social and educational competence of teachers at secondary vocational schools.

Our objective is to create an effective program of socio-educational training for teachers of secondary vocational schools in selected cities of three autonomous regions of Slovakia and to use basic theoretical assumptions. Socio-educational training as a form of teacher's training is realized by faculties of pedagogy and their content is based on the accreditation document. There are also many non-profit organizations, associations or unions of socio-legal protection of children, for example in Czech Republic, OSPOD Karviná, where the socio-educational training is realized.

Despite the effort of faculties, during the study of this issue we reached the conclusion that Slovakia is not similarly focused on and implemented a free program of youth training during lifelong learning and the further development of socio-educational competences of teachers. According to the authors Hrmo and Turek (2003:86) and Turek (2008:55) competency is the ability /behaviour, activity or set of activities/ characterized by excellent performance in some field of activity.

Competences are characteristic feature of activities that occur much more frequently and consistently to achieve excellent operations than in situation of average and poor results in some particular area. As a component in a particular area is considered a man who has skills, motivation, knowledge, etc. and he is doing well what is the relevant field required to do. According to Hrma and Turek (2003:62), Chalupová (2010) we consider competence as a behaviour leading to a high performance and result. Competences of teacher are set out, e.g. – Turek (2003:54) includes among the educational competences of a teacher his interpersonal skills and competences of this category include the ability to solve conflicts peacefully, empathy and the ability to keep harmonious interpersonal relationships. There are competences where is teacher's own style of studying. Competences of teacher elaborated in details but programs that would allow their effective development in lifelong learning do not exist, they can be realized only by self-study.

Focus and description of the project

The aim of this educational activity is to provide to participants the training in the form of basic socio-educational skills as a precondition for emphatic, socially-sensitive, cooperative and pro-social behaviour of students, colleagues and parents of students. The aim of socio-pedagogical training is the need of self-reflection and to provide feedback according to the revision of review their own competences to work with pupils, to work in a term of teachers and to be in contact with parents of pupils. Participants will be familiar with variety of communication techniques and they receive some skills how to cope and manage different situations of educational process, and they will be familiar with the assumptions of themselves and other members of teamwork.

Graduate training activity will:

- obtains a complementary add – communication skills to work with pupils, colleagues, and parents of pupils.
- be able to analyze his strengths and weakness in the process of personal and interpersonal communication.
- know the functional strategy to reduce his own weakness in the process of communication with other people.
- acquire skills and techniques to know and understand the others better.
- be able to effectively communicate and to be in a dialogue with pupils, teachers and parents.
- learn preventive measures how to solve conflicts, how to avoid conflicts, to be assertive and how to use and implement these results into educational practice.
- know the innovative educational methods and he will be able to implement their into their own educational role of teaching students.
- know the possibilities, grades, the strategy of self-reflection and self-educational activity and he will be familiar with specific instructions for further development of the ability to do self-reflection, he will be able to use knowledge, skills in his own educational practice to improve the educational activities for his personal development.
- be able to optimize non-standard situations in communication and cooperation during interaction of private personal or professional life.

Expected range of the educational project – two days, 18 lessons, 1 day- 9 lessons

Target group

The target group of experiment are teachers of selected secondary vocational schools of Trenčín, Trnava, Bratislava autonomous regions. We assume that the homogeneity of the group is provided in terms of job and the heterogeneity of the group is provided in terms of age and gender which can be beneficial for participants to exchange experiences

The optimal number of participants: 10 – 15 people

Estimated number of participants in the project: 100 – 150 people

Planned teaching methods used in the implementation of the educational project

The proposed preferred methods of socio-educational training are interactive experiential activities – educational games, role-plays, learning, problem-solving, case studies, team work. The reason of the preferred methods which are used in the project is the fact experiential learning is seen as an active way of learning in group activities. They learn these skills and competences – cooperation, communication, problem-solving, adaptation, adaptation to the changed conditions, implementation into different groups. These activities are difficult to learn and try them without active participation in the group. Based on the literature studied Gacek (2014:62) states that socio-pedagogical training is based on the personal experience as well as experiential based and it is linked to the relevant theoretical knowledge and relevant skills. The effectiveness of socio-pedagogical training depends on the fact how it is important for the participant to be able to work with elements of communication to reconsider their impact and influence in the interaction.

Adult Education is based on interactive experiential forms of the principle that a person is effectively developed and taught by everything what is tried in practice. Adult Education consider as the most effective form of learning to use team work and cooperation – Kosová, (2007:28), Prusáková, (2005:73) According to Palán, (2002:106) or Tůma (1987:287) staging methods – role-plays, simulation games belong to the methods of higher degree of innovation which are based on the solution of problems through exercises of simulated

situations. The difference is that it is a dramatic presentation of the problem situation where the participants play the role involved people in the problem solving. Trainee is not passive, he must actively play his role, and in this way he creates harmony between thinking, acting and feeling. When we speak about role-plays we can say that it is a special application of educational method when we solve the problem of allocation, members of group have various tasks and they solve the problem during a real situation with very real form of behaviour. Palán, (2002:99) According to Balogová (2004) the perfect combination is 30 % of theory and 70 % of interactive experiential activities. Through the methods that are based on experiential learning, participants receive skills and values through direct experience. These methods are based on the theory that people can remember the best what they experience first hand.

Other planned methods

1. Verbal methods:

a/ Monologues methods: narration, interpretation, explanation, description

b/ Dialogical methods: discussion, dialogue, persuasion, argumentation, situational dialogues

c/ Working with texts.

2. Visual: demonstration, observation, visualisation

3. Practical: practical activities, methods of tasks solving, case studies, project work

4. General-teaching: reproductive, repeating methods, problem interpretation, heuristic method, brainstorming, situational method, staging methods.

5. Activating methods: case studies, educational games, team work, project learning

Proposed methods and instruments of educational project by participants and lecturers: questionnaire, self-reflection, final report.

After proposed training project there will be created in each group evaluation of the project by participants and lecturers of educational activity. This fact will form the relevant documents to formulate the final evaluation of participants of realized educational project.

Final evaluation of the educational project:

- by questionnaires, which are completed by participants for the needs of authors;
- evaluation of learners expectation, the participants formulated them before the start of socio-pedagogical training;
- analysis of training needs of each individual participant in cooperation with lecturer;
- after conventional time there will be find out by participants what the impact of educational activity was in the direct educational activities.

The proposed project learning modules:

The 1st modul: Socio-pedagogical competence in relation to the others – interpersonal level.

The 2nd modul: Socio-educational competence in relation to his own individual – personal level.

The 3rd modul: Personal development of teacher.

Estimated day-time schedule	
Lesson	Time
1.	08.00-08.45
2.	08.45-9.30
	Break
3.	9.45-10.30
4.	10.30-11.15
5.	11.15-12.00
	Break for lunch 12.00-12.45
6.	12.45-13.30
7.	13.30-14.15
	Break
8.	14.30-15.15
9.	15.15-16.00

Required education of participants of the educational activity – second university degree.

After attending of a two-day educational activity, participants will:

- be able to explain and describe the structure of activity and determine the essential elements of an effective social communication;
- be able to distinguish effective and ineffective practices in interpersonal and personal communication in terms of a particular communicative situations;
- be able to apply the appropriate procedures in personal and interpersonal communication according to particular communicative situation in practice;
- have practised appropriate procedures in interpersonal and personal communication according to particular communicative situation;
- know their own preferred learning and teaching style and own style of interaction at lessons;
- be able to name the application of cognitive principles in interpersonal and personal communication according to communicative situation;
- be able to put into practice these typologies in direct educational practice;
- be able to deal in the prevention of conflict and manage the conflict situations and resolve them peacefully in social contact with colleagues, pupils and parents;
- know the options ,stages, educational strategies of self-reflection and action, they will know specific instructions for the further development of skills of self-reflection implementation, they will be able to use them in their own educational practice in order to improve their own educational activity within the personal development.

Supposed material-technical and space requirements of the educational activity

Classroom, chairs, colour papers, labeled envelopes,package of work-lists, pens, tape, colour pictures with different motives, flipchart, colour board markers, computer, Power point presentations, text material for the participants of this educational activity.

Socio-educational training will be based on these principles of:

- Acceptance – group members will communicate each to other openly, honestly and in an acceptable way, they will have possibility to express their own opinion.
- Activity – they will actively participate in the learning process within the group dynamics.
- Confidentiality – what is said in the group it will be in the group.
- Voluntary – participants of training voluntarily participate in all activities and when they consider some of the activities as unpleasant they do not enter and they stay only as spotters.
- Uniqueness – of participants, activities, program and results of training.
- Complexity – to recognize, develop and verify the functionality of the new strategies, to gain new knowledge, understanding of experience, new attitudes and social skills.
- Feedback – each member of training provides immediate feedback towards other participants and the lecturer who tries to create opportunities for everybody.
- Systematic – experiential tasks – especially to solve team and individual tasks. Each member of the group will be a part of the activities in the group and project activities where he will learn through experiential learning new knowledge and skills and improve existing educational competences.

Socio-educational competences in the meaning – social /interpersonal/ and educational/ upbringing-educational/ competences

Socio-educational competences related to the others – interpersonal level:

Communication competences – the ability to focus on student issues in the development of teaching, cognitive difficulty of the questions, questions and answers of teacher, questions and answers of pupils, ability to direct positively to emotional aspect of communication with students /colleagues, parents.../- empathy, acceptance, active listening, training model of communication situations.

Team work ability and ability of cooperation –social perception, social and communication skills, social learning, cooperation.

Ability to keep harmonious interpersonal relationships, the ability to cope conflict situations and to solve conflicts peacefully, conflict prevention, conflict prevention with colleagues, conflict prevention with pupils, conflict prevention with parents of students.

Ability to plan and direct educational process in term of educational objectives, team in the class and individually grade students, the age of group, the ability to cope both standard and non-standard educational situations and solve them peacefully, ability to individualize the planning and management of educational process according to special needs of students, ability to analyze the educational situations in class, ability and choice of methods and forms of promoting active learning of students.

Ability to create positive social climate of class, positive working environment, emotional and social climate by suitable communication.

Ability to influence personal and social development of the student – to know the strategies and methods of other personal development – social sensitivity towards people with whom we are in contact, to support self-awareness, self-knowledge of the pupil, self-knowledge, his self-image, self-esteem, self-confidence, self-regulation, to accept and appreciate personal pupil's skills.

Socio-educational competences in relation to his own person – personal development of teacher – personal level

Social and communication skills – initiating, ability to compromise, harmonization, reflection, self-monitoring and correcting speech communication, social sensitivity.

Ability to influence their personal and social development- to know strategies and methods of personal development, his positive self-esteem, self-confidence, self-promoting, self-regulation, actualization, to accept and appreciate his personal skills, ability to self-reflection and self-assessment, to develop the ability to self-reflection, opportunities, stage strategies, specific instructions of his own educational action, self-awareness, self-knowledge-according to Hupková – Petlák, (2004:103).

Self-knowledge – learning style, Kolb experiential learning system, interactive style of a teacher (Gavora 2007).

Socio-educational training will also focus on:

- to increase the skills to perceive social reality by teachers of secondary vocational schools;

- to increase to ability and skills to perceive educative reality by teachers of secondary vocational schools;
- the possibility of further deepen effort of teacher's self-regulation – change of attitude to his own behaviour, which can be influenced consciously and intentionally partially changed to try to change undesirable stereotypes;
- training of practical functional expression of feelings – the ability to verbalize feelings and look for connection with our own actions and doing of the others;
- interpersonal openness is expressing of the group members;
- clarify the function and expression of his own motives – reasons of teacher's reaction, what he wants to achieve by his acting, etc.;
- to increase the rate of self-acceptance;
- to accept the others on the basis of differences in motives, belief, values, actions, etc.
- perception of group of values, group acting in the social skills training we try not only to develop skilza relevant to the individual but also to implement them into the context of its existence;
- higher attention to the concept of confidentiality in interpersonal relationship, not only in teacher's work at secondary vocational schools but also in his closer social relations.

In socio-educational training there are four levels of perception which overlap together and we can find them in all games, acgtivities and exercises – e.g.

- what and how I inform the others about myself /what I say, in way I say and how the others can understand me/;
- what and how others communicate and inform about themselves;
- how I receive other people;
- how I am received by them.

Objectives of project:

- to create the concept and program of socio-educational training aimed at building and developing of selected socio-educational competences of teachers;
- to realize the planned program of socio-educational training with teachers of secondary vocational schools in three chosen towns in three self-governing regions of Slovakia;
- based on feedback of socio-educational training participants to measure the level of effectiveness and contribution according to selected criteria;
- based on feedback of socio-educational training participants to update the analysis of the training needs of this target group in lifelong learning, what is a part of personal development of teacher;
- to publish publication and articles in specialized periodicals and to present them at national and international conferences about the subject whose authors are lecturers of these educational activities;
- to publish a publication consisting of reflections of participants /teachers/ with appropriate photo documentation as the Collected Work of participants program;
- one of the key objectives of the project /but invisible/ that graduates will be familiar with the project and they gain experience in the field of experiential learning as an innovative approach in educational action of teachers at schools, resulting in a higher efficiency of students education;
- to publish monograph titled Socio-educational training as an innovative form of lifelong learning of teachers.

Immaterial /mental/ objectives of the project:

One of the key objectives of the project that graduates will be familiar with the project and they gain experience in the field of experiential learning as an innovative approach in educational action of teachers at schools, resulting in a higher efficiency of students education.

- to create a concept and program of socio-pedagogical training measured the creativity and developing of socio-educational teacher's competences;

- to realize planned program of secondary vocational schools with teachers of selected secondary vocational schools in three towns of three self-governing regions;
- based on the feedback of the participating teachers to measure the level of effectiveness and contribution of activities based on selected criteria;
- based on the feedback of the participating teachers to up date analysis of the training needs of this target group in lifelong learning, including the possible aspect of socio-pedagogical competences as a part of personal progress and development of teachers.

Material objectives of the project

- to publish specialized scientific publications and to edit in professional periodicals and to present articles at national and international conferences according to the subject whose authors are lecturers of educational activity;
- to publish a publication consisting of reflections, reactions of participating teachers with appropriate photo documentation as a Collected Work of participants program;
- to publish a Monograph titled Socio-educational training as an innovative form of lifelong training of teachers.

Way of managing, organizational and arranging a concrete proposal of process to achieve project objectives

Process of design to achieve project objectives:

1st year:

- theoretical analysis of the solved problems in terms of pedagogical sciences and psychology;
- analysis of the available programs of socio-educational trainings and socio-psychological trainings;
- to prepare and organize of working session associated with the formation of the concept of socio-educational training;
- to create a specific program for the target group orientating to work in individual blocks;
- pilot implementation and verification program for a given target

group, after its completion based on feedback is done correction in the context focus on blocks;

- to find preliminary interest of teachers of secondary vocational schools according to terms;
- organization and realization of one-day work shop for headmasters and deputy headmasters of secondary vocational schools whose teachers are participants of socio-educational training.

2nd year:

- realization of socio-educational training for target groups;
- to create video-projection and photo documentation of the activities of members in each group;
- presentation of the training program and gained experiences at national and international /foreign/ scientific conferences;
- publishing of specialized articles in scientific specialized almanac and specialized periodicals;
- processing of summaries and reflection of lecturers and participants and their publishing activity in specialized periodicals, school magazines, regional newspapers, etc. by lecturers and participants of training;
- preparation, publishing and presentation of the team authors of the specialized scientific monograph focused on the socio-educational training in lifelong learning of secondary vocational schools teachers;
- to create publication consisting of reflection of participants and creation of photo documentation of the individual groups of Collected Work of training participants;
- setting goals and creating program opportunities for teachers of 1st and 2nd grades of primary schools.

Application of project procedures in educational practice

- Socio-educational training will include specific games and exercises and trainee will use them in direct real work with pupils of secondary vocational schools and he will use improved advanced skills in direct contact with pupils, their parents and colleagues.
- Benefit of the project will increase the quality of educational activity of training graduate in direct work with students of secondary vocational

schools

- We arrange out puts for our clients, also for the Department of Education in cooperation with schools initiated area will be completed after acceptance of project.
- We will arrange to send published out puts into academic libraries that will be interested to take on of published materials to academic libraries fund.

Reflections and self-reflections of participants

“At the beginning of the training a lecturer gave us labels where we wrote our names. We were not an anonymous group. There was established closer relationships among us. Then our instructor gave us blank paper on which we should write our expectations of this straining. Everyone should write at least one up to three expectations. We let them float around and gradually we put comma /point/to each one which we consider as a very important expectation. We agreed on expectation to obtain credits. Other expectations were very similar. We wanted to know new colleagues, to improve our communication, to learn something new in funny way and later to use it at our work. After counting of our expectations we put the most frequent expectations on the wall.” /she teacher from Trenčín/

“It was fun to watch so competitive atmosphere where we answered correct answers. I think, we were enjoying together and we did not concentrate to the results of the proverbs. The proverbs could show us the fact, sometimes we can say something what is very easy in a very difficult way and vice-versa, very difficult problems in an easy way. It is very important to realize that it is our profession.” /she teacher from Trenčín/

“When we evaluated this activity we realized how people perceive their surroundings if they have one of their senses of perceiving of the world limited or they do not have it. These people have to find another way of communication with other people. The way how they perceive surrounding is different, they perceive things which are not important for us and we miss them. During this activity we practised all ways of communication and information methods. And there reentered the conflict situation when one colleague started to questioned ways of communication and he confused them with the people’s attitudes. Lecturer properly explained to him that

even when a person is silent he still transmits information towards his surroundings and it is also communication. In addition we had a good time again, we reminded how important the senses are for us and what can happen when we lose one of them. In particular, the absence of eyesight could be replaced by other senses but life in the dark must be awful." /she teacher from Trenčín/

"I think, there is the difference to imagine some experience that we have never experienced before and suddenly to find ourselves in that situation. Many people would be surprised by our reaction at that moment but the important thing is how we will any previous experience. Certainly it also depends on the composition of the group members, who is credible in the group." /she teacher from Trenčín/

"Monitoring of social relations, social atmosphere and climate in the classroom should become the program of socio-pedagogical training." /she teacher from Senica/

"From my perspective, this training was excellent because I was just in this team only a few months and it gave me an opportunity to know people and teachers who I am not in contact and there was an opportunity to develop a relationship in another way not only in the working level. I drew inspiration for my work. I knew many of these activities from previous trainings I found something new in them, some of them were altered, modified and my experience of them was diametrically opposed." /she teacher from Trnava/

"This training was for me the most interesting so far, not monotonous and I learned something new. According to this fact I completed the final training questionnaire, too. The training showed me that knowledge can exploit in interesting, funny, active and experiential way. It gave me more than I expected. It allowed me to get to know myself in the perception of the other people and social context through games and questionnaires. I tried how far I am emphatic, what learning style is typical for me, what is my verbal and non-verbal communication, how I can work in a group. I am very satisfied with my decision to participate at this course. We did not have so much time for all activities and it was a pity." /she teacher from Trenčín/

"Up to me I would evaluate this training as very interesting because it was in funny way. I expected that there will be traditional way of course where we listen to the interpretation of the lecturer, we take some notes, and so on. From the beginning my impressions were more than average." /she teacher from Trenčín/

“I can say that participation at socio-pedagogical training was for me enriching, inspiring and socially beneficial. If I have opportunity in future I will decide for this type of training again. I will recommend similar training to the others not only to teach to teachers of socio-pedagogical training not only master basic social skills. Socio-pedagogical training is a deep well of inspiring, enriching experiences, it is a place where we can know not only ourselves but also the people who are with us and we do not have enough time for them.” /she teacher from Trnava/

As Gacek (2014:44) writes, socio-educational activities implemented into the lifelong learning allow to teachers of socio-educational training not only master basic social skills but to improve and expand them.

If the goal of training is to obtain skills it can help to improve communication, however if an individual finds the courage to open up himself, learn and listen to the others, to try to understand them, it may raise the quality of life in generally.

According to Zelina (2011:194) development of teacher’s personality is very important and self-development, as well. A teacher who does not study anything new he is gradually losing his qualification, he needs to be motivated and have conditions for lifelong learning and improvement. The methods of lifelong learning and improvement are constantly studying, learning from the others but also they have to draw from their teaching practice when teacher creates ideas, he improves everything, he improves his physical and mental condition and state.

„Teachers cannot be as columns near the way to show just where to go but they do not go.”

/Joannes Amos Comenius/

REFERENCES:

- Balogová Barbora (2004): Nový trend vo vzdelávaní dospelých. [on-line]. [viewed 2013-08-14]. Available from: <http://podnikanie.etrend.sk/podnikanie-riadenie/novy-trend-vo-vzdelavani-dospelych.html>
- Celoživotné vzdelávanie. [on-line]. [viewed 2014-09-14]. Available: http://web.saaic.sk/llp/sk/_main.cfm?obsah=m_glosar.cfm&sw_prog=1
- Čapková Dagmar (1992): Učiteľ učiteľov. Bratislava: SPN.
- Gacek Jiří (2014): Rozvoj interpersonální roviny sociálne-edukačných kompetencií učiteľa prostredníctvom sociálne-pedagogického výcviku jako inovatívni formy celoživotného vzdelávani učiteľů středných odborných škol. Diplomová práca. Dubnický technologický institut v Dubnici nad Váhom. Vedúca diplomovej práce: PaedDr. Slávka Hlásna, PhD. Dubnica nad Váhom, rok 2014, počet strán 70.
- Gavora Peter (2007): Učiteľ a žiaci v komunikácii. Bratislava: UK Bratislava.
- Hlásna Slávka (2013): Vybrané kapitoly z teórie výchovy. Dubnica nad Váhom: DTI.
- Hlásna Slávka (2013a): Socio-Educational training as an Innovative Form of the Lifelong Education of Teachers at Secondary Vocational Schools – Project KEGA no. 005DTI-4/2013. In: Acta Technologica Dubnicae.vol. 3, issue 1, 94-96.
- Határ Ctibor, Grofčíková Soňa (2005): Ďalšie vzdelávanie učiteľov v centre záujmu andragogickej pedeutológie. In: Jandová (Ed.): Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 67-70.
- Hrmo Roman, Turek Ivan (2003): Klúčové kompetencie 1. Bratislava: STU.
- Hupková Helena, Petlák Erich (2004): Sebareflexia a kompetencia v práci učiteľa. Bratislava: IRIS.
- Chalupová Andrea (2010): Aké kompetencie očakávajú zamestnávateľa od absolventov. [on-line]. [viewed 2013-10-11]. Available from: Dostupné na: <http://www.profesia.sk/cms/kariera-v-kocke/hladam-pracu/absolvent/zaciatky-kariery/ake-kompetencie-ocakavaju-zamestnavatelia-od-absolventov/40398>

- Kľúčové kompetencie. [on-line]. [viewed 2013-09-30]. Available from:http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html
- Kosová Beáta (2007): Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. In: ORBIS SCHOLAE, 2007, roč. 1, č. 3, s. 5–12.
- Kurnický Roman (2010): Kompetencia! Byť či nebyť kompetentný. [on-line]. [viewed 2013-09-12]. Available from: <http://www.stcity.sk/article.php?idc=221>
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa, 2000. [on-line]. [viewed 2014-10-10]. Available from: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf [10.10.2014]
- Palán Zdeněk (2002): Výkladový slovník. Lidské zdroje. Praha: Academie.
- Porubská Gabriela – Ďurdiak, Ľuboš (2005): Manažment vzdelávania dospelých. Nitra: SLOVDIDAC.
- Prusáková Viera (2005): Základy andragogiky I. Bratislava: Gerlach Print.
- Průcha Jan – Walterová, Eliška – Mareš, Jiří (2009): Pedagogický slovník. Praha: Portál.
- Tamášová Viola – Geršicová, Zuzana (2014): Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívna forma celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl II. Brno: Tribun.
- Turek Ivan (2008): Úvod do problematiky kľúčových kompetencií. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Turek Ivan (2003): Kľúčové kompetencie a vzdelávanie učiteľov. Košice: STU. [on-line]. [viewed 2014-10-10]. Available from: www.saaic.sk/leonardo/htm_kniznica/.../Prezentacia_Turek.ppt
- Tůma Miroslav (1987): Metódy výchovy a vzdelávania dospelých. Bratislava: Obzor.
- Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája (2008): Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [on-line]. [viewed 2013-09-30]. Available from: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf
- Zákona č. 464/2013 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení

niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. [on-line]. [viewed 2014-09-14]. Available from: <http://www.najpravo.sk/zakony/vypis-zakonov/464-2013-z-z-zakon-ktorym-sa-meni-a-doplna-zakon-c-245-2008-z-z-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon.html>.

- Zelina Miron (2011): Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: Iris.

**IMPROVING THE EDUCATION OF GEODESY AND CARTOGRAPHY IN THE
EUROPEAN AREA WITH AN EMPHASIS ON APPLIED MATHEMATICS**

Résumé: *Le développement de la technologie moderne, avec le développement des systèmes de formation appropriés, constitue la base de l'environnement d'apprentissage virtuel émergent en géodésie et la cartographie. L'essence de l'éducation comprend le développement de la réflexion des élèves en développant des compétences logiques. L'éducation de la nécessité de développer une application de calculs mathématiques et numériques. Nous décrivons leur utilisation non seulement dans le domaine de l'éducation lui-même, mais aussi de participer à diverses mesures géodésiques, qui sont considérées comme un phénomène nouveau dans le domaine de l'éducation et de la cartographie. Notre objectif est de re-évaluation de l'importance des nouvelles technologies, mais de trouver un endroit approprié dans l'éducation géodésie. Un moyen pratique de utilisée efficacement pour atteindre les objectifs pédagogiques.*

**The application difficult numerical calculations in field work
in geodesy and cartography**

Optimisation of educational approaches a constant influx of new methods used in educational practice in the European area aimed at developing skills in the field of measuring instruments used in geodesy and cartography us to target site due process of education. Apparently not enough upgrading technology, modernizing the content as it appears inevitable need for independent thinking of students on the basis of simple logical rules based mastered the mathematical apparatus of the clock in Applied Mathematics. It aims to bring students to the beauty and usefulness of mathematics. The broad scientific community understands mathematics as an organic part of the comprehensive formation of the personality of the student and for its successful teaching must seek and find their way into the soul of the student. If possible mix to her joy of knowledge and search. Development of logical

thinking and the rest of their mathematical skills spectrum, becoming the decisive factor in forming the development of the human personality. Geodesy and Cartography is quite often associated with complex numerical calculations, no need to omit the use difficult geometry segments. The students seems to be very difficult part of mathematics. This phenomenon is accompanying feature forms of teaching mathematics. Sometimes just learned a very complicated procedure and solutions applied tasks, students can handle them without problems. In parts of the geometry, accompanied by constant change request, due to changing geomorphological parameters, students are often unable to identify additional information in the demanding field work. They do not know what they use, are not accustomed to experiment, therefore, not as an absence of information about the problem. That situation is a problem that students alone can not solve. You come to the fore solving methods known in the trade union didactics.

Application of the theory of teaching mathematics in solving real problems as a necessity to streamline practical exercises outside

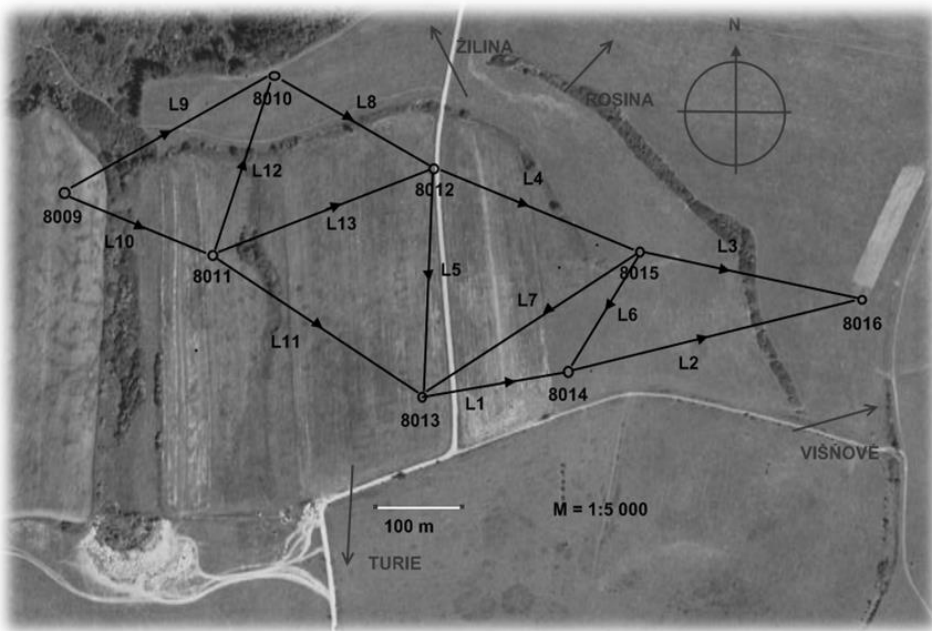
Geodetic networks are an important element of the study, shape, dimensions and gravity field of the Earth. Are the origin of all kinds of surveying work, thus building their careful attention. Practice requires the formation of the geodetic network, but you need to ensure the geodesic construction and operation of demanding construction works through local geodetic networks, including traffic engineering objects. Each network should meet the criteria of accuracy for its purpose.

With the advent of the Global Positioning System (hereinafter GPS) and modern information technologies can supplement, clarify, expand the geodetic bases. Will the concept of building a geodetic of networks for integrated three-dimensional network. The integrated approach means that using one model settlement processing all available information contained in geodetic measurements with one aim, to determine the three-dimensional position of the point.

Processing of measured parameters in the geodetic network TURIE

Using GPS removes the separation between all positions and gravimetric networks. For such processing, it is necessary to propose a mathematical model which can be obtained from standard errors of the measured quantities in the various alternatives compiling deterministic model.

Figure 1. Description of the area, Point field [7]



This is the undulating terrain, used for the needs of the local farm as pasture and meadow. Area passes through purposeful communication needs for light manufacturing businesses nearby. Point field forms in the staking highway network. Measuring lengths electronic rangefinder.

Figure 2. Future highway location [2]

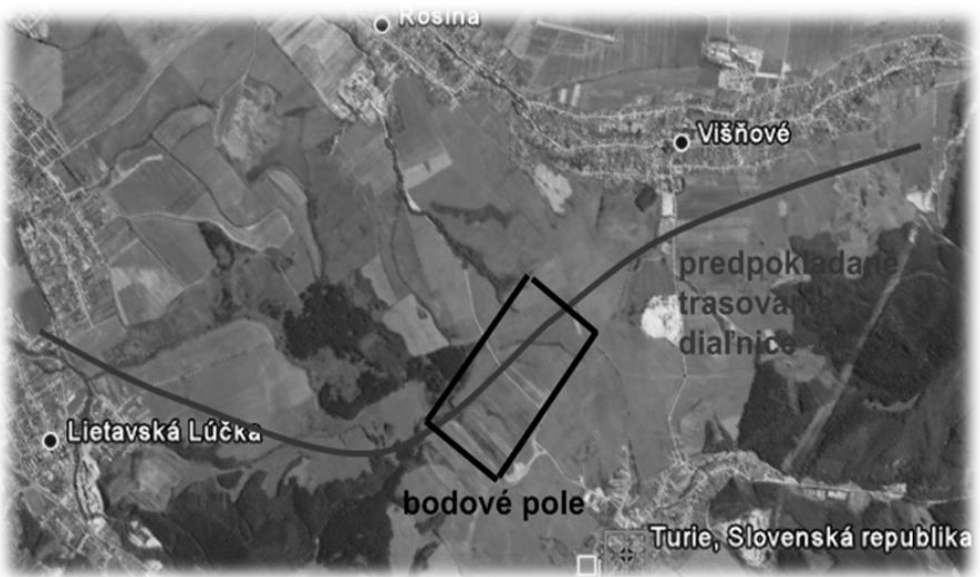


Figure 3. Visualization of the future motorway section [3]



The aim of the proposed models to estimate the solution was adjusted position and accuracy characteristics for four observované points in the local geodetic network Turin. The calculation was performed in two deterministic models, which include the combined measurement of oblique lengths zenith angles and GPS measurements.

Conclusion

For the actual processing is necessary to determine the observational equation for all kinds of geodetic measurements and GPS measurements, in which it entered the measurements corrected for systematic effects. Measured length we pitched before entering the correct alignment of the atmospheric correction and zenith angles of refraction effect and deflections of the vertical. Since the observational equations are nonlinear, I used to develop the Taylor series.

Partial derivatives of the model developed in a joint net processing plan. For developing into the Taylor series, however, need to know the approximate value of the unknown coordinates. In the first model, we used the coordinates from the processing of GPS measurements and the second on the transformed coordinates in the local orthogonal coordinate system having an origin point in the 8013th.

Vector of absolute members I expressed as the difference between the measured variables and variables calculated from the approximate coordinates. Covariance matrix I compiled the submatrices for terrestrial measurements and GPS measurements. From her I got a matrix inversion weights for settlement. From the settlement in both models we obtain balanced values of the coordinates and their accuracy characteristics.

By analyzing the characteristics of accuracy in both models (mainly in the second model), we found that the mean coordinates of alignment errors are mainly due to measuring zenithal angles that cause the second model, the mean error in the vertical component of the order of greater than in the horizontal axis coordinate system n, e, in .

Treatment of combined terrestrial and GPS measurements is therefore of great value and talk about the accuracy of individual measurements. To increase the accuracy of the mean error of coordinates should be accurately gauged zenith angles. To do so, however, we need to better determine the refraction between points.

Mathematical model networks with multiple measurements is nevertheless useful for determining network characteristics and accuracy in different coordinate systems.

REFERENCES:

- Betáková, J., Bilčík, B., Hasajová, L., Jaško, M., Onderišinová, K., Michalko, J., Petříková, D., Šandora, J., Šedivý, P., Stankovič, D., Tomanovičová, J. (2006): Analýza možností a kapacít e-learningovej výuky udržateľného rozvoja na lokálnej úrovni: Manažment trvalo-udržateľného rozvoja. Projekt Spoločnosti pre trvalo-udržateľný život, odbočka Biele Karpaty -Trenčín: Spoločnosť pre trvalo udržateľný život, 39 . ISBN 80-969593.
- Ižvoltová J., Kočka V. (2013): The issue of data integration from various sources In: Theoretical foundation of civil engineering: XXII Slovak – Polish – Russian Seminar: Žilina, Slovak Republic, 09.09.2013 – 13.09.2013 : proceedings. – Moskva: Izdatel'stvo ASV, 2013. 455-460. ISBN 978-5-93093-986-6.
- Kentoš, M., Sláviková, G. (2013): Zvládanie stresu manažérmi. Brno: Radix s.r.o., 72 . ISBN 978-80-87573-08-2.
- Kubalíková A., Trabalíková J. (2013): Some examples of using e-learning for improving students' key competencies in initial teacher training (ITT) In: E-learning & lifelong learning: monograph. – Katowice: STUDIO NOA, 485-496 . ISBN 978-83-60071-66-3.
- Mužík, J., Sitányiová, D. (2008): 3D geological models using interpolation methods for numerical modelling needs In: Modelovanie a vizualizácia priestorových dát [elektronický zdroj]: 19.11.2008 Bratislava: zborník referátov. – Bratislava: STU, 7. ISBN 978-80-227-2988-8.
- Onderišinová K., Šupák, M., Betáková, J., Banoci D. (2006): *Sustainable Development and Environmental Information Systems, Multimedia w organizacjach gospodarczych i edukacji*, Czenstochowwa 2006, ISBN 83-7251-673-1.

CONCLUSION

CONCLUSION

Le recueil scientifique non-conférence se concentre sur *Le rôle social de l'éducation des adultes en Europe centrale – The Social Role of Adult Education in Central Europe*. Il repose sur l'idée que la société contemporaine présuppose et requiert la variabilité des formes de la formation continue. Les auteurs de la publication indiquent, que les conditions spirituelles et culturelles qualitativement nouvelles dans le monde provoquent la nécessité constante de définir les nouvelles orientations et les objectifs de l'éducation, mais également elles fournissent un espace pour la différenciation des idées, des opinions et des valeurs des gens. L'éducation met l'accent sur la personnalité, l'individualisme et l'éducation de l'homme libre et culturel, en soulignant son caractère et ses dispositions innées.

L'idéal éducatif est lié à l'application des différents intérêts des individus. À côté des libertés individuelles et civiles, ce qui ressort d'ailleurs de la teneur de ce recueil, la responsabilité personnelle du comportement individuel, vis-à-vis des intérêts généralement valides de la société, est requise. L'incorporation des technologies de l'information et de communication, ainsi que des médias, dans le processus de l'éducation des adultes, provoque des changements dans les méthodes, le contenu et la forme de l'éducation.

La valeur des informations prend une grande importance, car leur recherche, réception, traitement et évaluation touche tout le monde. Elles ont un impact sur la sphère socio-économique et financière ainsi que l'acquisition des compétences et de l'instruction. Les auteurs parlent de l'éducation pour la société de connaissance et d'information, pour une société de processus intensifs de connaissance. Ils soulignent que les processus de connaissances ont tendance à s'auto-reproduire et ont un fort effet multiplicateur. En d'autres termes, l'apprentissage engendre l'apprentissage, l'innovation impose de nouvelles innovations et la croissance dans le développement de la connaissance conduit à une augmentation encore plus élevée des connaissances développées. La dynamique croissante des processus de connaissance exige de l'individu une réaction flexible et conduit à la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le recueil scientifique, dans ses trois principaux chapitres:

* **I. Ethique, responsabilité et éducation**

* **II. Culture et éducation**

* **III. Innovation et éducation** se concentre sur l'une des étapes importantes de la formation continue – la formation des adultes, qui est considérée comme une nécessité de notre temps. Les différents chapitres traitent la question de l'éducation des adultes, visant à développer et cultiver l'individu à l'âge productif et post-productif, par l'intermédiaire de diverses activités éducatives. Les auteurs de ces études soulignent le fait, que l'éducation des adultes conduit à l'acquisition de nouvelles connaissances ou l'approfondissement des connaissances et compétences existantes, au développement dans le domaine des loisirs, à la formation des valeurs, attitudes, qualités personnelles et ainsi de suite.

Sur le plan individuel, l'éducation des adultes se traduit par un développement sain de la personnalité, la satisfaction et le succès. L'effet de l'éducation peut être perçu à la fois dans la vie personnelle, mais aussi civique et professionnelle. L'importance de la formation des adultes est confirmée aussi par le fait, qu'elle n'apporte pas des avantages uniquement aux individus formés, mais aussi à l'Etat et aux employeurs.

Le fait que l'éducation des adultes est actuellement considérée comme significative, est attesté par l'intérêt théorique et empirique d'une l'équipe internationale d'experts pour ce domaine andragogique, qui est traité dans cette publication. Il résulte des conclusions des études que:

* L'adulte est conscient de la nécessité de l'éducation et de la formation pour maîtriser les problèmes personnels et professionnels complexes. Ce nouveau sentiment de non-préparation à la vie est typique pour beaucoup de gens et les encourage à s'auto-développer (auto-éducation et auto-formation). L'argument sur la non-éducabilité des adultes est en contradiction avec le principe de l'unité et de la continuité de l'éducation, en tant que processus intégré tout au long de la vie. En fait, la question de l'éducabilité et de la formabilité des adultes doit être considérée comme un processus complémentaire et continu, dans lequel l'homme adulte, en tant qu'objet des impacts sociaux et de ses propres activités, se transforme en sujet de son propre auto-développement (auto-éducation). Ceci découle des lois du développement de l'adulte, qui ne se termine pas par la maturation (en atteignant la maturité physique), mais ne cesse constamment de s'accroître dans

le contexte de sa vie et de son travail. L'adulte est capable de changer les traits caractéristiques de sa personnalité, ses qualités et son comportement, s'il a suffisamment de motivation à surmonter les obstacles de son auto-développement dans un environnement d'effets intentionnels et fonctionnels.

* Le succès chez l'adulte (la réussite de sa mission) dans la vie et le travail est déterminé non seulement par ses connaissances, ses compétences professionnelles, mais aussi ses qualités personnelles, son caractère, son échelle de valeurs, etc.

* A la différence du processus pédagogique éducatif, le processus andragogique est moins normatif, réglementaire, intentionnel et se dirige vers une auto-éducation consciente de l'adulte qui profite de l'aide et du soutien dans les situations, auxquelles l'adulte est confronté dans la vie et dans son travail et qu'il peut maîtriser grâce à une nouvelle qualité des caractéristiques de sa personnalité et de son caractère. Selon les auteurs, dans cette conception, plus que l'action intentionnelle dans la théorie et la pratique de la formation des adultes, c'est l'action fonctionnelle, auto-régulatrice, conduisant à des processus autonomes d'auto-éducation, qui est déterminante.

Erika Juhász, Viola Tamášová, Erich Petlák – éditeurs

