

# Philosophical Explication of Requirements on the Process of Education – Novelty or Relic?

## [Filozofická explikácia požiadaviek na proces edukácie – nóvum alebo prežitok?]

Maria Pisonova

DOI: 10.18355/XL.2016.09.01.83-90

### Abstrakt

Príspevok pojednáva o niektorých filozofických východiskách procesu edukácie, ktoré majú zásadný vplyv na jeho kreovanie dodnes. Často ide o vzájomne si odporujúce tvrdenia a názory, ktoré ale v konečnom dôsledku sledovali jeden spoločný cieľ: vytvoriť pevné základy vzdelanosti vedúce k dosiahnutiu kvalitných edukačných výstupov. Ich význam a využitie v pedagogickej praxi tvorí významnú súčasť pregraduálnej prípravy učiteľov nielen ako súčasť dejín pedagogiky, ale aj didaktiky, pedeutológie, andragogiky, ako aj ostatných pedagogických disciplín, študijných odborov a študijných programov.

### Kľúčové slová

filozofia, edukácia, výchova, vzdelávanie, vzdelanie, filozofické východiská, nomotetické vedy, idiografické vedy

---

### Úvod

V praxi sa stretávame s niektorými filozofickými explikáciami procesu edukácie, ktoré vychádzajú z rovnakých, ale aj rozdielnych tvrdení. Ich spoločným menovateľom je permanentná determinácia procesu edukácie až do súčasnej podoby. V zásade ide o rozdielny filozofický pohľad na chápanie sveta a následne výchovy, ktorý je pretransformovaný do konkrétnych vedných disciplín. Výsledkom tohto vplyvu sú rôzne názory na proces edukácie, ktoré niekedy zachádzajú až do antagonistickej intolerancie. Často je to ale o nepochopení, resp. povrchnom chápaní významu jednotlivých tvrdení, výsledkom čoho môže byť popieranie prínosu nomoteticky orientovaných vied do procesu edukácie. Tieto prístupy sa totiž objavujú v pregraduálnej príprave učiteľov iba sporadicky napriek tomu, že ich význam je nepopierateľný.

### 1 Súčasný chápanie pojmu edukácia

Termín edukácia je relatívne nový pojem. Vo filozofii výchovy sa ním označuje proces výchovy vzťahujúci sa iba na človeka. Je odvodený z lat. *educatio* (vychovávanie). Vo všeobecnej pedagogike a didaktike sa používa ako synonymum k termínu vzdelávanie, resp. výchovno-vzdelávací proces, zároveň ako ekvivalent anglického slova *education*, čo v slovenskom jazyku predstavuje pojem edukácia. Průcha a kol. (1998: 60).

V tejto súvislosti je potrebná podrobnejšia interpretácia uvedeného slova. Pokúsil sa o ňu (Švec, 2002: 318), podľa ktorého je súčasťou edukácie:

- Vzdelávanie (a vychovávanie a vycvičovanie) ako sústava inštitucionálne organizovaných aktivít (v školstve, osvete a inde) zacielených na celoživotné rozvíjanie znalostí, schopností, hodnotových postojov a iných osobných kvalít potrebných pre spôsobilosť v budúcich rolách (školáka, občana, pracovníka,

manžela, rodiča a v iných životných aktivitách), jednotlivca ako stávajúcej sa sebarealizačnej osobnosti v spoločnosti.<sup>1</sup>

- Slovné spojenie „výchova (v užšom slova zmysle) a vzdelávanie“ a to zvyčajne vo význame pojmu citovej, vôľovej a snahovej výchovy (socioafektívnej edukácie) a intelektovej či rozumovej výchovy (kognitívnej edukácie).
- Výučba (učiteľstvo) a mimovýučbová výchova, resp. sociálno-výchovná starostlivosť (vychovávateľstvo, poradenstvo a iné).
- Výchova v širšom slova zmysle.

Švec (2002) a Petlak (2008, 2012) zhodne konštatujú, že vzdelanie a vychovanie je výsledkom procesu edukácie.

V nadväznosti na uvedené tvrdenia Průcha (1997: 60) charakterizuje edukačné procesy ako činnosti, pri ktorých sa nejaký subjekt učí obvykle za pôsobenia (priameho alebo sprostredkovaného) iného subjektu, ktorý vyučuje alebo inštruuje. V ňom dochádza ku vzájomnému ovplyvňovaniu medzi edukantom a edukátorom, pričom edukantom je každý subjekt učenia a edukátorom každý aktér vyučovania alebo inej intencionálnej edukačnej aktivity.

## 2 Filozofické východiská a súčasné pohľady na proces edukácie

Odborná verejnosť si v ostatnom období kladie stále častejšie otázku, ako realizovať proces edukácie, aby sa dosiahol čo najlepší efekt v podobe jej výstupov. Možno by ale stačilo dôslednejšie implementovať do praxe filozofické východiská, resp. odkazy mnohých významných osobností, ktoré siahajú už do obdobia 400 rokov pred n. l. V tom čase začali ovplyvňovať vzdelanie dva smery: retoricko – pragmatický a filozoficko – vedecký. Do rozvoja vzdelanosti významne zasiahol okolo 300 rokov pred n. l. Helenizmus, kedy začal vznikať najmä v Aténach, Pergamone, či Rodose istý druh vedeckej „veľkoprévádzky“ s rozsiahlymi knižnicami, archívmi a učiteľskými inštitútmi (Reble, 1995: 29). V tejto súvislosti nemožno opomenúť významného rímskeho teoretika pedagogiky M. F. Quintiliana. Svoje filozofické odkazy zhrnul do jeho hlavného diela *Institutio oratoria* (Výchova rečníka). Práve ono sa neskôr stalo najmä pre humanistov veľkou autoritou. Quintilianus totiž podobne ako Cicero poukazuje na ľudsko – morálne aspekty utvárania charakteru človeka.

Aj keď nie je možné spomenúť všetkých významných filozofov, ktorí formovali osobnosť človeka, nemožno zabudnúť na poslanstvo J. A. Komenského, ktorý tvrdil, že podstata vzdelania spočíva podobne ako v prírode v dodržiavaní princípu usporiadania (Reble, 1995: 91).

V dvadsiatom storočí sa (Dilthey, 1980: 335) vyjadril nasledovne: „*Naše JA je spojené s inými osobami a vonkajšími predmeti, realita tohto osobného JA cudzích osôb a vecí okolo nás, rovnako ako pravidelné vzťahy medzi nimi – to tvorí kostru našej životnej skúsenosti.*“ Uvedený citát vytvára priestor na diskusiu o dejinnosti človeka, ktorú (Dilthey, 1958: 278) charakterizuje ako seba porozumenie a seba vymedzenie v časovom a dejinnom kontexte, t.j. potrebu osobnej identifikácie. Jeho názory boli ovplyvnené výskumami humanitných vied, ale najmä historickými, v ktorých sa zameriaval na filozofický základ humanitných vied, pričom odmietal idealistické špekulácie a mechanicko – pozitivistické postoje (Reble, 1995: 273).

---

<sup>1</sup> V odbornej anglickej literatúre sa uvádza rozdiel medzi edukáciou na jednej strane a odborným výcvikom a odborným vzdelávaním na druhej strane, napr. z hľadiska poslania, účelov, obsahu, cieľových programov, dĺžky trvania, univerzality versus selektivity, hlavného zdroja financovania a z hľadiska iných charakteristík.

Keďže sa v tomto príspevku budeme venovať aj nomotetickým aspektom edukácie, je potrebné uviesť, že Diltheyho myslenie bolo v rozpore s Windelbandovým.

V súvislosti s pojmom vzdelanie uvádzame Schelerovo chápanie tohto slova v zmysle tvorby a sebatvorby, ktoré zasa vzniklo pod vplyvom klasickeho humanitného ideálu, vyjadreného v nemeckom jazykovom a myšlienkovom prostredí pojmom *Bildung*. Tento pojem podľa Schelera (Scheler, 1976: 85) vyjadroval predstavu harmonického a všestranného rozvoja ľudského potenciálu, schopnosti a dispozícií.

O dvadsať rokov neskôr uviedol (Patočka, 1996: 404), že cieľom výchovy je privádzať tých, na ktorých pôsobíme do „pravej ľudskej podoby“. Tú chápal ako ľudskú *authenticus* (sám, vlastný, svoj).

Jeho presvedčenie, aj keď v inom chápaní, doplnil neskôr (Rogers, 1999, s. 19). Tento významný psychológ charakterizuje autentickosť, resp. kongruenciu, ako schopnosť poznať a uvedomovať si svoje silné a slabé stránky, svoj potenciál, ale najmä schopnosť znášať dôsledky svojich rozhodnutí. Keď je učiteľ v edukačnom procese sám sebou, je pre žiakov transparentný, resp. čitateľný. Znamená to, že nepoužíva žiadnu profesionálnu alebo osobnú fasádu (masku). Tým sa vytvára väčší priestor na facilitáciu osobnostnej zmeny žiaka v zmysle vyššie uvedenej ľudskej autenticity. Termín kongruencia vznikol pôvodne na označenie veľkej skupiny javov, ktoré sú dôležité nielen pre terapiu, ale aj pre celú medziľudskú interaktivitu. Kongruencia predstavuje presný súlad medzi prežívaním a uvedomovaním a komunikáciou. (Sollarova, 2005, s. 115).

Svoj pohľad na filozofický obraz sveta ponúka aj (Pelcová, 2010: 136). Podľa nej k povahe ľudského sveta, sveta dejín a kultúry patrí pevný systém vzťahov, ktoré nemajú kauzálny charakter. Východiskom filozofie výchovy je podľa Daneka (Danek, 2011: 7 - 8) filozofický obraz sveta spojený s reálnymi úvahami o pôvode a význame človeka v ňom. Zároveň tvrdí, že špecifikom filozofického obrazu je rastúce vedomie o celkovom poslaní a úlohe života, sveta a človeka v ňom.

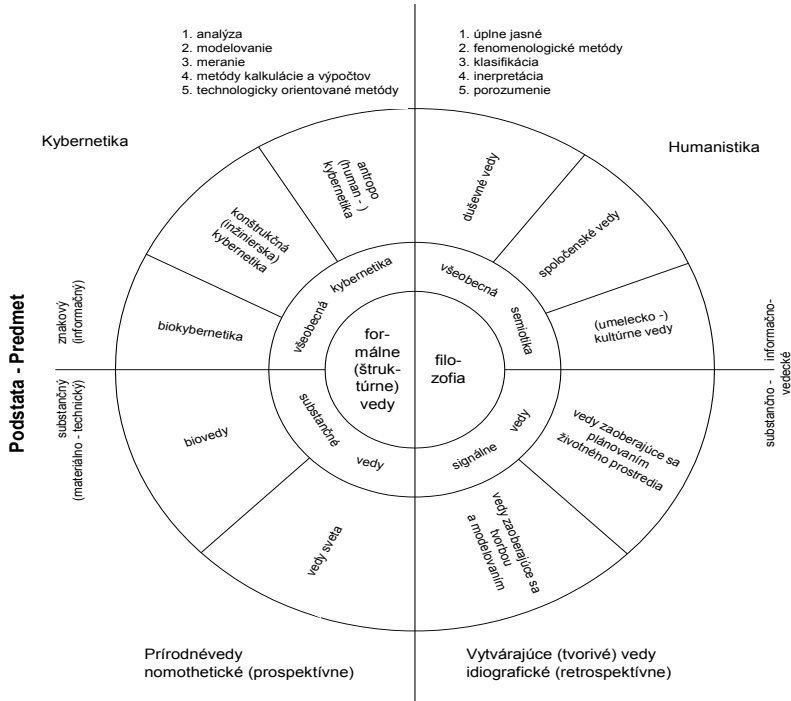
V zmysle vyššie uvedených požiadaviek sa stále častejšie skloňuje požiadavka profesionálneho rozvoja edukátora, ktorým je aj učiteľ. Pavlov (2013: 23) chápe profesionálny rozvoj učiteľa ako nástroj profesionalizácie učiteľstva, permanentného vyrovnávania sa so zmenami, čo má v dlhodobom výhľade vplyv na kvalitu výchovy a vzdelávania. Praktické uplatnenie uvedených odporúčaní však závisí od pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov, ktorých význam a potreba od konca dvadsiateho storočia stále stúpa. (Miklosikova, 2015: 13).

Medzi oblasti, ktorým nie je v súčasnej učiteľskej príprave venovaná náležitá pozornosť, zaraďuje Hašková prezentáciu, akumuláciu a reprodukciu informácií (Haskova, 2004: 89). S vyššie uvedenými tvrdeniami súhlasí aj Veteška, ktorý akcentuje potrebu reflexie zmien vzdelávacích potrieb ako jedného z najvýznamnejších faktorov rozvoja jedinca a spoločnosti (Veteška, 2011:11).

Nomotetická veda podľa Windelbanda sa zameriava na vytýčenie nezávislých postojov poznávajúceho subjektu tým, že vyjadruje terminologické výroky o samom objekte maximálnou objektivizáciou, zatiaľ čo pre idiografické vedy je príznačná intersubjektivita. Windelband odmietal Diltheyho delenie na vonkajšiu a vnútornú skúsenosť a protiklad prírody a ducha (Natur-Geist) ako kritérium pre rozdelenie vied.

Základom nomotetických vied je podľa Galileiho merať všetko, čo je merateľné a urobiť všetko, aby sa dosiaľ nemerateľné stalo merateľným (Galilei in Poláková, 1996: 34). Rozdiel medzi nomotetickými (prospektívnymi) vedami a idiografickými (retrospektívnymi) vedami znázorňuje obrázok 1.

## METÓDY



Zdroj: Windelband, W. 1921. *Novověká filosofie*. Preklad Procházka, R. Praha : Jan Otto, 1921.

Významným determinantom edukačného procesu je kybernetika, ktorá patrí medzi formálne štruktúrne vedy (viď. obrázok 1). Jej zakladateľom je americký matematik Norbert Wiener.<sup>1</sup>

*Kybernetika* pochádza (z gréckeho slova „kybernetes“ čo znamená kormidelník). Ako samostatný vedný odbor vznikla po 2. svetovej vojne.

Podľa Wienera je *to* veda zaoberajúca sa *zákonitostami riadenia, oznamovania a kontroly informácií všetkých sústav a ľudskej spoločnosti*.

Ide teda o disciplínu, ktorá skúma riadiace a regulačné procesy okrem iného aj v spoločenskom manažmente, kam riadenie edukačných procesov nepochybne patrí. Základné súčasti kybernetiky sú: *teória systémov, teória informácie, teória regulácie, teória hier, teória algoritmov a teória samočinných počítačov*. V inom vyjadrení predmetom skúmania kybernetiky je spracovanie informácií aj pre potreby *riadenia edukačného procesu*. Uvedenú nevyhnutnosť potvrdzuje aj Bližkovský (1992: 44), ktorý si myslí, že teoretickým základom komplexného prístupu k výchove je všeobecná teória systémov.

<sup>1</sup> Norbert Wiener, nazývaný aj ako „otec kybernetiky“ zhrnul kybernetické princípy v knihe vydané v roku 1948 pod názvom: *Cybernetics or control and communication in the animal and machine*.

Vychádzajúc z tejto premisy uviedol v jeho sústave vied o výchove požiadavku akcentácie teórie prostriedkov edukácie, resp. pedagogickej technológie, či pedagogickej technognózie, ktorú formuloval v roku 1992 vo svojej knihe *Systémová pedagogika*.

Pre kvalitnú edukáciu má veľký význam *Kybernetická pedagogika*. Je založená na kybernetických princípoch, ktoré aplikuje do procesu vzdelávania v intenciách tzv. Humánnej kybernetiky. Na jej makroúrovni ho výrazne determinujú aspekty sociálnej, hospodárskej, organizačnej a najmä politickej kybernetiky, pri čom na mezoúrovni sú to vzdelávacia kybernetika a jej subkomponenty ako informačná didaktika, systémová didaktika, vzdelávacia informatika a už spomínaná kybernetická pedagogika (Riedel, 1993: 53).

Odpoveď na otázku, v čom spočíva pochopenie nového učiva napr. žiakmi v základnej škole, je možné nájsť v požiadavke implementácie analytickej metódy, tzv. metódy Karteziánskeho rozkladu, ktorú zadefinoval Descartes. (Descartes, in 1970, 1992) ako súčasť metód skúmania nomotetických vied. Tie sa zameriavajú predovšetkým na „...identifikáciu príčinných súvislostí vzdelávania umožňujúcich prístup k aproximácii psychoštruktúry a to postupnosťou modelov s pribúdajúcou komplexitou posudzovania procesu výučby.“ V inom vyjadrení ide o skúmanie vzdelávacej situácie na princípe „postgalilejských“ prírodných vied, ktoré odmietajú zúžené pozitivistické skúmanie.

V procese projektovania výchovno-vzdelávacej situácie je preto potrebné postupovať nasledovne:

1. Objekt skúmania (konkrétny obsah vzdelávania) je potrebné rozložiť na menšie komponenty a tie na ďalšie subkomponenty.
2. Subkomponenty je nevyhnutné skúmať najskôr jednotlivo ako celok a neskôr analyzovať vzťahy medzi nimi (ich intenzitu, orientáciu a pod.)
3. V závere tohto procesu by sa malo dospieť k spätnej komplexnej syntéze vedúcej k dôkladnému poznaniu skúmaného pedagogického javu.
4. Len na základe realizácie vyššie uvedených krokov je možné vytvoriť ideálny model obsahu vzdelávania.

Metóda karteziánskeho rozkladu sa realizuje prostredníctvom metód modelovania, kvantitatívnych relácií vyjadrených pomocou matematických znakových systémov a ďalších systémoch matematickej logiky.

Kybernetická pedagogika má svoje opodstatnenie aj v súčinnosti s ostatnými kyberneticky orientovanými disciplínami. Jednou z nich je *Systémová didaktika*, ktorej autorom je H. Riedel. Jej cieľom je podľa autora *optimalizovať proces vyučovania na princípe uplatňovania kybernetických teórií* (Riedel, 1992: 113, Riedel, 1993: 52).

V súčasnosti je systémová didaktika v Nemecku základom pregraduálnej prípravy učiteľov spoločne s ostatnými predmetmi učiteľského základu. Dôležité je, že systémová didaktika ponúka učiteľovi resp. projektantovi objektivizovanej výučby využitie nasledovných účinných nástrojov:

1. Všeobecne platný, diferencovaný a overiteľný cieľový systém.
2. Účinné modely umožňujúce vysvetľovanie a odpoveď.
3. Diferencovaný plánovací systém, ktorý zabezpečuje realizáciu stanovených cieľov.

Podľa Riedla je komplexný model systémovej didaktiky vybudovaný ako štvordimenzionálny model priestoru vzájomného pôsobenia učiaceho sa subjektu (napr. žiaka), operačného objektu (napr. vytváranie simulácií prostredníctvom softvérového programu) a vyučujúceho. Ide o nasledovné dimenzie: *dimenzia operácií, učebného procesu, interakcií a objektov*. Úspešná implementácia spomínaného modelu vyučovacej situácie umožňuje učiteľovi okrem iného rozvíjať *kognitívne operácie* žiaka, ktoré sú v systémovej didaktike predpokladom všetkých

ostatných operácií. Umožňujú príjem informácií a ich uloženie do vedomia príjemcu. V tomto štádiu je dôležité, aby si učiteľ uvedomil, kedy ide o tzv. *rozpoznávanie*. Informácie z okolitého prostredia sa dostávajú prostredníctvom receptorov do vedomia príjemcu, alebo sa do vedomia dostávajú informácie, ktoré pred tým mal žiak v pamäti. Ide o tzv. *vybavenie*. Od týchto faktorov bude závisieť výber didaktických prostriedkov, ale aj načasovanie jednotlivých edukačných aktivít v rámci vyučovacej jednotky.

Pedagóg uplatňujúci vo vyučovaní princípy systémovej didaktiky by si mal tiež uvedomiť, kedy rozvíja tzv. *produkčné operácie*, ktoré sa delia na *transformujúce operácie* (spájajúce informácie, ktoré si žiak už uvedomil a na základe toho vytvára z nich nové informácie) a *formujúce operácie*. Tie umožňujú žiakovi ich zapamätanie, vyhodnotenie, použitie originálneho, divergentného a konvergentného myslenia. Tieto operácie je vhodné uplatňovať najmä v odbornom výcviku.

Konkretizáciou uvedeného sú *dimenzie operačných objektov*, ktoré majú pre učiteľa veľký význam. Od ich pochopenia a infiltrovania do voľby didaktických prostriedkov totiž významnou mierou závisí dosiahnutie cieľa výučby. Ide o nasledovné dimenzie operačných objektov: *intenzita stimulu, konkrécia, informačné kanály, interné operácie, komplexita, znaková dimenzia a fakultatívne komponenty*. Práve tieto spomínané dimenzie operačných objektov, resp. ich zohľadňovanie v edukačnom procese, by malo byť súčasťou každej vysokoškolskej prípravy učiteľov.

## **Záver**

Na základe prezentovaných filozofických východísk sa vynára otázka, do akej miery a či vôbec súčasná školská edukáciu využíva vyššie uvedené poznatky? Jednotlivé filozofické smery sa vyvíjali niekoľko rokov, ba až generácií a sú podložené relevantnými výskumnými zisteniami.

V súčasnosti by možno stačilo dôslednejšie implementovať do pregraduálnej prípravy učiteľov, ako aj do ďalších foriem kontinuálneho vzdelávania aspoň využitie synergetického efektu vyššie uvedených myšlienok a dôslednejšia aplikácia Rogersovej akceptácie (prijatia seba a iných bez určovania podmienok, resp. s rešpektom).

## **Bibliographic references**

- BIROVA, J. 2013. About theoretical definitions of pluralistic and Pluricultural approaches. *XLinguae*, Vol. 6, no. 2 (2013), pp. 91-103. ISSN 1337-8384
- BLIZKOVSKY, B. 1992. Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-18-9
- DANEK, J. 2011. Úvod do filozofie výchovy. Praha: Univerzita Jana Amosa Komenského v Prahe. ISBN 978-80-7452-011-2
- DESCARTES, R. 1970. Úvahy o prvních filosofii. Praha: Svoboda.
- DESCARTES, R. 1992. Rozprava o metode. Praha: Svoboda.
- DILTHEY, W. 1958. Gesammelte Schriften V. 1. Hälfte. Stuttgart: Teubner Verlagsgesellschaft.
- DILTHEY, W. 1980. Život a dejiny vedomie. Bratislava: Pravda.
- EGER, L. 2005. Technologie vzdelavani dospelych. Plzen: Zapadoceska univerzita v Plzni. ISBN 80-7043-398-1
- GALILEI G. in POLAKOVA, E. a kol. 1996. Teoretické základy technológie vzdelávania. Nitra: SAIS. ISBN 80-967425-1-5
- HASKOVA, A. 2004. Technológia vzdelávania. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre. ISBN 80-8050-648-5
- LAZAROVA, B. - PALACHOVA, VASTATKOVA J. – POL, M. – TROJAN, V. – BOUDA, T. Working with data: Both and opportunity and challenge for schol leaders. In. *The new educational Review* , Vol. 40, pp. 81 – 94. ISSN 1732-6729

- KURINCOVA, V. 2011. School, Family and Community Partnerships. Your Handbook for Action, 3rd edition. In *The new educational Review*. Vol. 26. Issue 4, pp. 285-288. ISSN 1732-6729
- MALA, E. a kol. 2014. Key competencies of mentor teacher essential for successful mentoring of novice teachers. In *XLinguae*. Vol. 7. pp. 55-74. ISSN 1337 - 8384
- MIKLOSIKOVA, M. 2015. Tvorivost a didakticka kompetence vysokoskolskych ucitelu technickyh predmetu. Ostrava: Vysoka skola banska v Ostrave. ISBN 978-80-8090512245
- MISTRÍK, E. 2008. Zbozštenie tela v narcizme a koniec postmodernej kultury. In *Filozofia*. Vol. 63 (4). Issue 4. pp. 344-351. ISSN 0046-385X
- PALOUS, R. – SVOBODOVA, Z. 2011. Homo educandus – filosoficke teorie vychovy. Univerzita Karlova v Prahe: Karolinum. ISBN 978-80-246-1901-9
- PATOCKA, J. 1996. Pece o dusi I. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-86005-24-0
- PAVLOV, I. 2013. Standardizacia profesijnych kompetencii ucitelov. Presov: Skola plus s. r. o. ISBN 978-80-970275-5-1
- PELCOVA, N. 2010. Vzorce lidstvi. Praha: Portal. ISBN 978-80-7367-756-5
- PETLAK, E. a kol. 2005. Diferenciacia ako prostriedok zefektivnenia pedagogickej cinnosti v skolskych zariadeniach. Nitra: Pedagogicka fakulta UKF v Nitre. ISBN 80-8050-900-X
- PETLAK, E. 2012. Inovacie v edukacnom procese. Dubnica nad Vahom: Dubnický technologický institut. ISBN 978-80-89400-39-3
- PETLAK, E. 1997. Vseobecna didaktika. Bratislava: IRIS. 270 s. ISBN 80-88778-49-2
- PETROVA, G. – DUCHOVICOVA, J. 2014. Aktualne problemy zviazane z pripravitom nauczycieli na Slowacji - analiza w kontekscie procesow transformacyjnych In *Wychowanie na co dzien*. Vol. 6, n. 249, pp. 7-11. ISSN 1230-7785
- PISOVA, M. a kol. 2014. Skolsky manazment pre studijne odbory ucitelstva a pripravu veducich pedagogickych zamestnancov. Bratislava: Univerzita Komenskeho. ISBN 978-80-223-3621-5
- PISOVA, M. 2012. Osobnostny rozvoj riaditelja skoly – vychodiska a determinanty. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-470-6
- PISOVA, M. – HASKOVA, A. – BITTEROVA, M. 2011. Didakticke prostriedky ako optimalizacny faktor procesu vzdelavania. Hradec Kralove: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-160-0
- POKRIVČÁKOVÁ, S.: *Komunikačné kompetencie vysokoškolského učiteľa*. UKF, 2005. ISBN 80 8050 814 3
- POLAKOVA, E. a kol. 1996. Teoreticke zaklady technologie vzdelavania. Nitra: SAIS. ISBN 80-967425-1-5
- POL, M. 2007. Skola v promenach. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9
- PORUBSKY, S. – KOSOVA, B. – VANCIKOVA, K. - BABIAKOVA, S. 2013. Premeny spolocnosti a perspektivy skoly. Banska Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-55705903
- ROGERS, C. R. 1999. O osobnej moci. Bratislava: Persona. ISBN 80-967980-1-4
- PRUCHA, J. a kol. 1998. Praha: Portal. ISBN 80-7178-252-1
- PRUCHA, J. 1997. Moderni pedagogika. Praha: Portal. 495 s. ISBN 80-7178-170-3
- REBLE, A. 1995. Dejiny pedagogiky. Bratislava: SPN, ISBN 80-08-02011-3
- RIEDEL, H. 1992. Neufassung des Modells zur Differenzierung von Operations-Objekten. Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft 2, 33.
- RIEDEL, H. 1993. Die Struktur der Unterrichts-Situation und die Objektivierbarkeit ihrer Funktionen. Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft.
- RIEDEL, H., 1997 In POLAKOVA, E. a kol. 1996. *Teoreticke vychodiska technologie vzdelavania*. Intra : Pedagogicka fakulta UKF a SAIS. ISBN 80-9674-25-1-5

- RUBACHA, M. – SIROTOVA, M. 2015. Child – rearing practices in Slovakia. In The new educational Review. Vo. 40 (2). pp. 17-25. ISSN 1732 - 6729
- RYDL, K. 2003. Inovace skolskych systemu. Praha: ISV. ISBN 978-80-86642-17-8
- SCHELER, M. 1976. Die Formen des Wissens und die Bildung. In SCHELER, M. Gessamelte Werke. Bern: A. Francke Verlag.
- SIROTOVA, M. 2015. Activating lecture within higher education - today and perspective. In: END 2015 : International Conference on Education and New Developments : Proceedings / edited by Mafalda Carmo. [S.l.] : WIARS, pp. 329-333. ISBN 978-989-99389-2-2
- SOLLAROVA, E. 2005. Aplikacie pristupu zameraneho na cloveka (PCA) vo vzťahoch. Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 80-551-0961-3
- SVEC, S. 2002. Zakladne pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava: IRIS, 2002. 318 s.
- VERESOVA, M. – MALA, E. 2012. Stress, Proactive Coping and Self – Efficacy of Teachers. In Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol. 55, pp. 294-300. ISSN 1877-0428
- VETESKA, J. – Tureckiova, M. – Valicova, A. 2008. Blended Learning as a Means to Differentiate and Optimise Corporate Training. In 7 th European Conference on E – Learning. Vol. 2, pp. 599-606. ISBN 978-1-906638-22-1
- VETESKA, J. 2011. Promeny skolního vzdelavani v biodromalnim kontextu. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-86897-39-4
- WINDELBAND, W. 1921. Novoveka filosofie. Preklad Prochazka, R. Praha: Jan Otto.

*Words: 3 017*

*Characters: 22 593 (12, 55 standard pages)*

*Assoc. Prof. PaedDr. Mária Pisonová, PhD.  
 Department of Education and Social Pedagogy  
 Institute of Educational Studies  
 Faculty of Education  
 Comenius University in Bratislava  
 Račianska 59  
 813 34 Bratislava  
 Slovakia  
 pisonova@fedu.uniba.sk*