PERSONAL COMPETENCES OF ABSOLVENTS AS PREREQUISITE OF SOCIAL INCLUSION

[OSOBNOSTNE KOMPETENCIE ABSOLVENTOV AKO PREDPOKLAD SOCIALNEJ INKLUZIE]

Jana Duchovicova – Gabriela Petrova

doi: 10.18355/PG.2016.5.1.184-200

Abstract

The aim of the theoretical study is to analyze philosophical and social aspects that determine changes in the aims of education in the context of applying of the absolvents in the praxis and as the end result of social inclusion of the absolvents. Intention of the authors is also to raise public awareness to the trends of segregation of the education in the educational scope and emphasize the need of intensive care of cultivation of personal and social potential of students as primary requirement of their social inclusion and versatility. The emphasis is on the characteristics of the changes of education in the context of globalization of the society, understanding wisdom as premise to succes in life, aspects of education in confrontationof personal competences, philosophy of mediation in educational process as premise of succesful social inclusion and in the last part the focus on personal competences needed for applyinf on the labor market.

Key words

Personal competences of the absolvents, globalization, social consequences of globalization, wisdom, hidden knowledge, mediation in educational process

Abstrakt

Cieľom teoretickej štúdie je analyzovať filozoficko-spoločenské aspekty determinujúce zmeny v cieľoch výchovy a vzdelávanie v kontexte uplatnenia absolventov v praxi a v konečnom dôsledku smerujúce k sociálnej inklúzii absolventov. Zámerom autoriek je tiež upriamiť pozornosť pedagogickej verejnosti na trendy oddeľovania sa výchovy a vzdelávania v edukačnom rámci a zdôrazniť potrebu intenzívnejšie venovať pozornosť kultivácii osobnostného a sociálneho potenciálu žiakov ako primárnej požiadavky ich sociálnej inklúzie a uplatnenia. Dôraz je kladený na charakteristiku premien vzdelávania v kontexte globalizácie spoločnosti, ponímanie múdrosti ako predpokladu životného úspechu, aspekty výchovy v konfrontácii základov personálnych kompetencií, filozofiu sprostredkovania v edukačnom procese ako predpokladu úspešnej sociálnej inklúzie a v záverečnej časti sa sústreďí na personálne kompetencie potrebné pre uplatnenie na trhu práce.

Kľúčové slová

Personálne kompetencie absolventa, globalizácia, sociálne dôsledky globalizácie, múdrosť, skryté poznatky, sprostredkovanie v edukačnom procese.

Úvod

Uvažovanie edukátorov o vzdelávaní, jeho obsahovom napĺňaní v kontexte potrieb spoločnosti a potrieb trhu práce zastáva na oddelení vzdelávania od výchovy, na oddelení kognitivizačných snáh od snáh socializačných, emocionalizačných a personalizačných. Otázkou je prečo je nutné zamýšľať sa nad odizolovaním cieľov vzdelávania a cieľov vychovávania v druhom desaťročí 21. storočia, keď prvé veľké paradigmy edukácie výchovu a vzdelávanie dokázali neoddeliteľne integrovať a zabezpečiť tak rovnováhu funkcií a hodnôt vzdelania?

Filozofické ponímanie stavia aj poslednú paradigmu edukácie na hodnotových ideáloch a formovaní človeka, aby mohol byť začlenený do aktuálneho sveta, ale vybavuje ho zároveň kompetenciami pre jeho ovládnutie. Prevzatím starostlivosti štátu (nie len u nás) sa poznávanie odosobňovalo a odosobňuje sa, zužuje sa na inštitucionálnou sférou, sprostredkované informovanie, ktoré je hodnotovo neutrálne, primárne zamerané na život a prácu v danej spoločnosti. Avšak v poslednom období sa táto homogenizujúca a integrujúca funkcia edukácie oslabuje. Ideál utvárania originálnej, individuálnej, sebastimulujúcej, autentickej, vnútorne integrovanej a socializovanej osobnosti je ohrozovaný stimulmi ovplyvňovania. (voľne podľa Kosova, 2013). Rizikovým je, ak sa procesy utvárania a rozvíjania osobnosti človeka neriadia humánnymi princípmi, ale požiadavkami trhu. „Rizikovej“ edukácii, mechanizmami trhu ovplyvňovanej cieľovej orientácii edukácie najvýraznejšie prispievajú globalizačné procesy, ktoré našu spoločnosť ovládli najmä v posledných desaťročiach.

Výchova a z nej vydelené vzdelávanie sa riadi spoločenskou objednávkou a nie nadčasovými hodnotami, čo má za následok formalizáciu vzťahov medzi vyučujúcimi a učiacimi sa a v najnovších globalizáciou ovplyvnených výchovných trendoch vzťah medzi aktérmi výchovy vôbec nie je nutný (dištančné vzdelávanie).

Odpoveď na otázku orientácie osobnostných kompetencií, hodnotovo – postojovej, záujmovo – aspiračnej, komunikačno-hodnotiacej, autoevaluačnej a autoregulačnej úrovne a spôsobilosti mladého človeka ukotvujeme v globálnych súvislostiach výchovy, kognitivistickom pojednaní o múdrosti v sprostredkujúcej filozofii učenia a sociálnej inklúzie.

Globalizačné kontexty ako determinanty premien edukácie

Globalizačné procesy sa najintenzívnejšie rozvíjajú od sedemdesiatych rokov 20. storočia, čo má za následok výraznú premenu charakteru

spoločnosti vo všetkých jej zreteľoch. Globalizačné zmeny mali výraz nadnárodnosti a znižovania suverenity procesov spájaných s národným riadením. To čo bolo predtým národné, lokálne - ekonomika, politika, kultúra, ekológia, sociálne, pracovné a občianske otázky, konštatuje B. Kosova (2013: 138), sa zmenilo na procesy spravované nadnárodnými aktérmi, vzdelávanie nevynímajúc.

M. Petrusek (2003: 99) charakterizuje dané zámery ako úsilie urobiť svet usporiadanejším a jednoznačným, a to s využitím modernej vedy a všetkých legitímnych (príp. nelegitímnych) prostriedkov politiky. Globalizačné procesy zároveň vytvorili priestor pre utváranie sietí, mocenský a konkurenčný boj a svetový trh vytesňuje a nahrádza politické konanie. Vytvárajú sa „národné obce“, ktoré charakterizujú podľa V. Mezricky (2003: 10) spontánne, neriadené procesy, ovplyvňujúce životný štýl (hudba, šport, ekológia), hnutia, profesijné a vedecké komunity a rôzne formy a štruktúry riadiace procesy naprieč kontinentmi (napr. finančné toky, banky, formy práce, produkcie, kooperácie, vyhodnocovania – ratingy, rankingy, formy zábavy, komunikácie a pod. (In Kosova, 2013: 138).

U. Beck (2007: 21) konštatuje, že ide o široké spektrum procesov vymykajúcich sa kontrole národných štátov, ktoré spontánne a nekoordinovane vedú k integráciám na vyššej úrovni.

Nad typickými črtami súčasnej doby sa zamýšľa aj K. Lorenz (1990) a nazýva ich výstižne osem smrteľných hriechov, pretože majú zásadný vplyv na tendenčnosť vývinu spoločnosti a bezprostredný dopad na efekty výchovného pôsobenia v najširšom slova zmysle. K hriechom súčasnej doby zaraďuje uponáhľanosť, preľudnenosť sídlisk vedúcu k nezáujmu a vzájomnej ľahostajnosti, stratu zmyslu pre zodpovednosť, nesúlad s tradíciami, zvyšujúcu sa poddajnosť voči doktrínam, devastáciu prostredia, genetický úpadok a nebezpečenstvo atómovej skazy.

Ku globálnym zmenám ovplyvňujúcim výchovu zaraďuje J. Pelikan (2011: 23):

- nové modely existencie, ktoré zneisťujú ľudí a opierajúc sa o I. Hoffmana poukazuje na uprednostňovanie konkurencie pred solidaritou, čo má priamy dopad na nerovnomerné rozvrstvenie spoločnosti.
- Zmeny politických a ekonomických pomerov, ktoré majú za následok existenčné problémy ľudí vyplývajúce zo zvyšujúcej sa nezamestnanosti ľudí.
- Myslenie a postoje mladých ľudí – vyplývajú z nevyhnutnosti zabezpečenia samého seba, čo sa odráža v hľadaní zmyslu života.

Základnými znakmi globalizácie podľa B. Kosovej (2013: 139) sú:

- *Ambivalencia* – ten istý jav môže mať súčasne pozitívne i negatívne hodnotenie (nadnárodné spoločnosti sú aj nie sú impulzom pre rozvoj lokálnych ekonomík, masová kultúra je aj nie je demokratizáciou kultúry, uvoľnenie morálnych noriem je aj nie je oslobodením individua, globalizácia zlepšuje aj zhoršuje podmienky ľudí).
- *Zmena chápania priestoru a času v živote ľudstva* – celosvetový priestor je priestorom malým a ľahko dostupným reálne aj virtuálne. Prostredníctvom technológií môže byť virtuálne nastolená súčasnosť

nesúčasných udalostí. Udalosti sa odohrávajú takmer súčasne i virtuálne vo všetkých svetových priestoroch, čo vyvoláva umelé reťazce príčin a následkov – vzniká časovo kompaktný svet, v ktorom človek žije prostredníctvom technológií (internet, telefóny) s niekým, ale pritom na opačnej strane sveta, alebo na viacerých miestach za rok, či na cestách). Vďaka informačno – komunikačným technológiám možno vidieť akékoľvek miesto na svete, regionálna udalosť (predtým nepovšimnutá) sa stáva súčasťou svetového diania, hit austrálskeho speváka okamžite počuť v slovenskom éteri, hospodársky problém jednej krajiny otrasie burzou na druhej strane zemegule.

Globalizácia stiepi ľudí na globalizovaných bohatých s nedostatkom času a bez ťažkostí prekonávajúcich akékoľvek vzdialenosti a lokalizovaných chudobných, ktorí nevedia čo s časom, pripútaných k jednému priestoru.

Najvýraznejšími *sociálnymi dôsledkami* podľa spomínanej autorky (140-141) sú:

- Nerovnomernosť rozdelenia bohatstva.
- Rozklad prirodzených lokálnych i národných spoločenstiev.
- Bezohľadnejšie prístupy k riadeniu.
- Nezodpovednosť nadnárodných zoskupení za lokálne ekologické dôsledky.
- Rast sociálneho napätia.
- Totálna ekonomizácia života spoločnosti

Uvádzaný vývin globalizačných dôsledkov smeroval k aktivitám Medzinárodného spoločenstva orientovaných na zabezpečenie udržateľného rozvoja a zvýšenie kvality života spojenej so subjektívnym vnímaním životnej spokojnosti. Postupne, v kontexte prekonávania dopadov globalizácie na spoločnosť sa rozvíja filozofia holizmu, ktorá programovo rieši otázky budúcnosti z pohľadu globálneho chápania sveta.

Zdrojom uvažovania o osobnostných kompetenciách človeka pripraveného pre sociálnu inklúziu a pracovný trh, či celoživotné vzdelávanie sú štyri vzájomne prepojené vzťahy, ktoré charakterizujú G. Pike a D. Selby (1994: 19).

1. Priestorový rozmer globality – chápanie sveta ako multidimenzionálneho komplexného systému, v ktorom systém predstavuje viac ako len súčet častí (široké ekonomické finančné informačno-komunikačné ekologické súvislosti) vyžadujúce si adekvátnu ekonomicko-finančnú, ekologicko-environmentálnu a informačno-komunikačnú gramotnosť mladého človeka – absolventa sekundárneho či terciárneho vzdelávania.
2. Časový rozmer globality – aktuálne činy človeka ovplyvňujú budúcnosť. Súčasné problémy sú výsledkami minulých činov.

Voľba novej budúcnosti je determinovaná: vedomým rozhodovaním vychádzajúcim zo schopnosti človeka posúdiť príčinno – následné vzťahy, kauzalitu rozmanitých spoločenských, ekonomických, kultúrnych javov, tiež angažovanou účasťou - vychádza z vnútornej, ale i vonkajšej

motivácie riadenej vlastnými postojmi a hodnotami človeka, zmysluplným konaním – pričom zmysluplnosť je ovplyvnená subjektívne zdôvodneným rozmerom vlastného konania so schopnosťou argumentácie pohnútok a osobných presvedčení opierajúcich sa o metakognitívne stratégie a logiku. Osobnostné kompetencie vzťahujúce sa k schopnosti voľby vlastnej budúcnosti predstavujú kompetencie kučeniu, riešeniu problémov, strategickému mysleniu a plánovaniu, zameraniu na cieľ, ale tiež kompetencie občianske, komunikačné, inter a intrapersonálne – prebratie zodpovednosti, sebareflexia, schopnosť správne a kriticky vyhodnocovať sociálne sprostredkovanú spätnú väzbu – sebazpoznanie, schopnosť adekvátne hodnotiť iných ľudí, ich osobnosť a prejavy, schopnosť riadiť seba samého, sebaistota, racionálna práca a i.

3. Ľudský rozmer globality – je ponímaný v kontexte prepojenosti a neoddeliteľnosti človeka a globálne chápaného sveta. Zmena sveta závisí od vnútornej premeny človeka. Podmienkou riešenia je dosiahnutie lepšej vnútornej rovnováhy človeka so svetom. Vyžaduje si schopnosť úsudku, vyvodzovať závery z analógie, abstrakciu, predvídave myslenie, disciplínu, vedomie zodpovednosti za kvalitu a následky svojho správania.
4. Globálny rozmer problémov – globálne problémy majú systémovú povahu, teda nie je možné ich rozkúskovať a riešiť izolovane. Dôležitá je syntéza a stály podiel všetkých jednotlivcov, čo si vyžaduje aplikáciu techník komunikácie, kooperácie, techník učenia a techník duševnej práce, samostatnosť, zodpovednosť a schopnosť znášať záťaž.

Problémy súčasnej doby (voľne podľa Kosovej, 2013: 144), v holistickom ponímaní nie je možné riešiť izolovane. Riešenie vyžaduje všeobecnú zmenu spôsobu života a hľadanie rovnováhy medzi sebaapresadzovaním a príslušnosťou k celku – systému.

Všeobecnú zmenu spôsobu života veľkého počtu ľudí je možné dosiahnuť iba **zmenou výchovy**. Súčasná doba kladie na výchovu náročné požiadavky. Je potrebné pripraviť človeka na neustále sa meniaci svet, kultivovať jeho pevnú osobnosť a podľa J. Pelikana (2011: 26) orientovať človeka tak, aby bol pripravený odolávať otrasom spoločnosti.

Podstatou kultivácie ľudskej individuality je rozvíjanie osobnostných kvalít a schopností potrebných pre uplatnenie na nadnárodnej úrovni. To si vyžaduje kvality človeka múdreho a morálneho.

Múdrost' ako predpoklad životného úspechu

Adaptívnou hodnotou pre ľudstvo, podľa evolučnej hermeneutiky, je odvaha, sloboda, cnosť a múdrost'. (Csikszentmihalyi – Rathunde, 1990 in Ruisel, 2005). Múdrost' vymedzuje I. Ruisel (2005: 115) ako poznávací proces alebo ako zvláštny spôsob získavania a spracúvania informácií, ako cnosť alebo sociálne hodnotnú formu správania sa a ako dobro alebo osobnostne žiaduci stav alebo podmienku.

R. J. Sternberg (2002: 498) definuje múdrost' „ako výnimočný vhl'ad do ľudského vývoja a životných udalostí, vrátane výnimočne dobrého posudzovania alternatív, a tiež schopnosť poradiť pri riešení životných

problémov“. Vymedzil šesť faktorov ľudskej múdrosti: usudzovacia schopnosť, bystrosť (chytrosť), učenie sa z myšlienok iných ľudí a z prostredia, posudzovanie alternatív, rýchle použitie informácií a dôvtipnosť (intenzívna schopnosť uvedomenia, vnímania a vhl'adu).

Múdrosť človeka je posudzovaná podľa toho ako:

- spoznáva realitu rôznych formálnych systémov prostredníctvom životných skúseností a je schopný pripúšťať aj opačné názory,
- predpokladá vzájomné súvislosti svojich skúseností a chápe dopady ich zmeny a transformácie
- prijíma skôr reflexívny a integratívny prístup k mysleniu
- realizuje svoje voľby v súlade so záväzkami a s určitými činnosťami. (Ruisel, 2005: 118).

Predpokladá sa, že rozhodovanie múdreho človeka je ovplyvnené veľkou „šírkou“ (empatia), „výškou“ (inteligencia) a „hlbkou“ (reflexivita), ktoré mu umožňujú komplexnejšie, konkrétnejšie a abstraktnejšie uchopiť určité problémy, a tým optimálne konať. Múdry človek prostredníctvom spontánneho záujmu o svet získava bohaté skúsenosti, ktoré je schopný primerane využiť pomocou svojho intelektuálneho nadhľadu, má schopnosť hľadiť na problém alebo situáciu a riešiť ich. (Ruisel, 2005: 123).

Ide podľa P. Baltes a J. Smith (tamtiež, p. 122) o expertnosť, či základnú pragmatiku života. Múdrosť prepája poznávacie procesy a afekty, čím sa zvyšuje poznávacia výberovosť, motivácia a primeranosť spracovania informácií.

V poňatí racionality verzus dysracionálnosti v správaní je racionálne správanie ekvivalentom múdreho správania a dysracionálne správanie ekvivalentom hlúposti. R. J. Sternberg (2004: 269-280) sa domnieva, že ľudskú hlúposť treba chápať v zmysle nerozvážnosti a svoju teóriu i nazval ako „*nerozvážnu teóriu nerozumnosti*“. Začiatky nerozumnosti ležia v nedostatku skrytých poznatkov. **Skryté poznatky** sú na činnosť orientované poznatky, zvyčajne získané bez priamej pomoci druhých, ktoré umožňujú človeku dosiahnuť ciele osobného významu. Skryté poznatky majú tri hlavné črty:

- sú procesuálne,
- sú relevantné pre dosiahnutie cieľov, ktoré si ľudia cenia,
- sú nadobudnuté s malou pomocou druhých, resp. celkom bez nej.

Skryté poznatky znamenajú „*vedieť ako*“. Ide o *vhl'ad do vz'ahu medzi podmienkami a dôsledkami konania* (produktívne systémy), užitočný pre pochopenie mentálnej reprezentácie skrytých poznatkov. Skryté poznatky sú užitočné prakticky. Sú inštrumentálne smerom k dosiahnutiu cieľov, o ktoré ľudom ide. Preto ľudia používajú tieto poznatky, aby v živote dosiahli úspech, nech už ho definujú akokoľvek. Abstraktné poznanie postupu riešenia problému, ktoré nemajú vzťah k životu, sa z tohto pohľadu nebudú chápať ako súčasť skrytých poznatkov.

Príklad: Predstavte si, že je pondelok a vy potrebujete povedať svojmu šéfovi zlú správu. Pritom viete, že pondelkové rána výrazne ovplyvňujú jeho náladu počas celého týždňa. Dozviete sa okrem iného, že váš šéf každú nedeľu hráva futbal, ale včera sa zápas nemohol uskutočniť kvôli zlému počasiu, a tak je šéf roztrpčený. Všetci kolegovia radšej chodia po špičkách a obchádzajú jeho dvere. Od vás závisí, či sa budete správať rozumne a zlú správu

necháte na neskôr, aby ste neznepríjemnili šéfovi, sebe a svojim kolegom celý týždeň alebo vbehnete do jeho kancelárie a...

Skryté poznatky sa viažu na určité situácie alebo triedy situácií.

Múdrosť a jej integrálne súčasti – skryté poznatky umožňujú mladému človeku riešiť dilemy a realizovať životné rozhodnutia – tzv. životné plánovanie – vychádza z inter a intrapersonálneho poznania a schopností. Funkcia stavia na kompetencii prekonávať bariéry vyplývajúce zo skúseností a nezvyčajných situácií, na sebapoznávaní (poznání vlastných pocitov, potrieb a očakávaní), schopnosti diferencovať svoje potreby od očakávaní iných ľudí, nadväzovať primerané medziľudské vzťahy vrátane používania sociálne primeraných foriem riešenia konfliktov, otvorenosti k radám od iných a schopnosti prekonávania zmeny a vývinu. (Ruisel, 2005: 137).

Múdrosť sa manifestuje ako *séria procesov*, ktoré sú zvyčajne cyklické a vyskytujú sa v rôznom poradí. Tieto procesy súvisia s tým, čo označujeme ako „metakomponenty“ myšlienky zahŕňajúce:

- Uvedomenie si existencie problému.
- Definovanie povahy problému.
- Ujasnenie informácií o probléme.
- Formulovanie stratégie riešenia problému.
- Alokovanie zdrojov určených na riešenie problému.
- Monitorovanie riešenia problému, vyhodnotenie spätnej väzby na dané riešenie.

V prípade nerozumnosti je proces riešenia problému chybný. Najčastejšie je chyba v nesprávnom definovaní problému. (Sternberg, 1985). Ak si bližšie pozrieme procesy múdrosti a nerozumnosti, vidíme, že jednotlivé procesy sú približne zhodné s fázami riešenia problému, ktoré žiakom približujeme v edukačnom procese. Keď výsledky týchto psychologických teórií analyzujeme v kontexte pedagogiky, zákonite nám vyvstáva otázka, čo vlastne majú učitelia v škole rozvíjať. V mnohých pedagogických dielach sa stretneme s požiadavkou rozvoja tvorivého, otvoreného, hodnotiaceho, kritického myslenia. „Je potrebné naučiť žiakov myslieť.“

Z podrobných analýz autorov (Baron, 1993: 199; Adams, 1993) vyplýva, že myslenie nie je doménou poznania. Ak si ako pedagógovia dávame za cieľ zlepšiť kvalitu myslenia, rozvíjať otvorené, hlbavé myslenie, v skutočnosti sa snažíme zlepšiť racionalitu myslenia.

Súčasná realita a výsledky výskumov naznačujú, že to, čo robí z jednotlivca racionálnejšieho človeka sú kompetencie k aktívnemu, otvorenému mysleniu. Ak má vyučovanie prispieť k rozvoju múdrosti žiaka, musí zákonite podporovať myslenie – otvorené, tvorivé - a neorientovať sa výhradne na poznanie a vedomosti, ako je tomu často v našich školách. Aj bežná prax nás denne presviedča, že byť vzdelaný alebo inteligentný ešte neznamená byť múdry.

Aspekty výchovy v konfrontácii základov personálnych kompetencií

Ak uvažujeme o kompetenciách človeka potrebných pre uplatnenie sa a úspešnú sociálnu inklúziu, nedá nám nezamyslieť sa nad sociálnou dimenziou života človeka a jeho vzťahom k spoločnosti ako aj nad sebarealizáciou a vzťahom človeka k sebe samému.

Zmysel života ľudskej bytosti sa vytvára v konkrétnom spoločenstve ľudí, preto je dualita vzťahu človek a spoločnosť edukačne mimoriadne významná. Na jednej strane je človek od spoločnosti závislý, no na strane druhej nie je pasívnym subjektom a v istých kontextoch je od spoločnosti nezávislý. Len podporovaním nezávislosti jednotlivca (žiaka) od spoločnosti v procese výchovy môže spoločnosť (učiteľ) podporiť procesy zmien spoločnosti.

Žiak si osvojuje sociálne pravidlá, podriadiť sa im, sú základným predpokladom prípravy na život v spoločnosti, nevyhnutné pre úspešnú socializáciu a samozrejme sociálnu inklúziu. Zároveň spoločnosť potrebuje pre svoj vývin ľudskú reflexiu a konanie, čo si vyžaduje nezávislosť od sociálnej skupiny, systému, odstup, nadhľad. Podmienkou je posilňovanie schopnosti mladého človeka zaujímať a vyjadrovať postoje k spoločenskému daniu, podporu vedomia spoločného zdieľania každodenného sveta, posilňovanie zodpovednosti, aktívnu angažovanosť pre spoločné a individuálne dobro a neľahostajnosť.

Výchova má viesť k rozvoju slobodných nezávislých autentických osobností, ktoré sú schopné aj vzdorovať sociálnemu nátlaku, angažovane a pritom zodpovedne spoločnosť a sociálne vzťahy tvoriť, rekonštruovať a inovovať. (Kosova, 2013: 46).

Je dôležité edukačne správne podporovať procesy *stávania sa „sámých sebou“*.

Byť sám sebou predstavuje osobnostnú dimenziu života človeka a úzko súvisí so sebarealizáciou. Ide o vlastný životný program, ktorým je človek jedinečný, odlišný, iný. Byť sám sebou zároveň znamená potvrdzovať svoju existenciu činmi, zanechať niečo v živote niekoho iného, stopu v myšlienkach druhého, realizovať vlastné schopnosti a možnosti, stať sa tým, čím sa môže stať. Sebarealizácia teda nie je len uspokojením vlastných potrieb. (tamtiež p. 47).

U mladého človeka sa neraz stretávame s problémom orientácie vo vlastnom sebaopätí, vlastnej identite a hodnotovej orientácii a významnú úlohu aj v štádiu adolescencie zohráva učiteľ. Učiteľovo pôsobenie na hodnotovú sféru osobnosti žiaka považuje G. Pintes (2012: 83) za fundamentálny prvok, nenahraditeľný iným aspektom, keďže existencia, resp. absencia tohto hľadiska (v učiteľovej koncepcii) môže byť dôvodom k tomu, aby sme o nejakom procese mohli skutočne tvrdiť, že vôbec ide (alebo nie) o výchovný proces, v ktorom by malo dôjsť k pozitívnym zmenám v osobnosti vychovávaného.

Proces, v ktorom sa nesmeruje k interiorizácii hodnôt nie je možné považovať za výchovný. Ide o to, či sa učiteľ chce spolupodieľať na procese interiorizácie hodnôt, alebo túto rolu prenechám niekomu inému. Je to rozhodujúca dilema, od ktorej v zásadnej miere závisí aj učiteľova pozícia. Ak totiž rezignuje na túto funkciu, stáva sa len akýmsi dozorcem spontánneho formovania osobnosti vychovávaného.

Inšpiráciou pre vlastnú individuálnu pedagogickú koncepciu učiteľa predstavujú publikácie teoretikov výchovy opierajúce sa práve o analýzu

duality vzťahu jednotlivca a spoločnosti. Z viacerých orientujeme pozornosť čitateľa na práce J. Pelikana (2011) a Z. Matejčka (2004).

J. Pelikan (2011) charakterizoval „*klúčovú sedmičku*“ otvorenú hľadaniu nových integrovaných kvalít osobnosti, smerujúcich k novému poňatiu výchovy. Ide o výchovu orientovanú na:

1. hľadanie a nachádzanie zmyslu existencie,
2. adekvátnu reflexiu – aby človek pochopil svoje možnosti a dokázal sa stať subjektom vlastného konania,
3. zaujatie aktívnej životnej pozície – vychádzajúcej zo spoločného zdieľania sveta (autor píše o hlavnom prediktore uplatnenia sa v živote),
4. výchovu charakteru a zameranie osobnosti – jej podstata je utváranie osobného svetonázoru, vnútorne prijaté hodnotové preferencie tvorba osobnej životnej pozície,
5. pozitívnu emocionalitu – založená na schopnosti pozitívne vnímať svet a jednotlivé situácie, čo pomáha človeku riešiť zložité životné problémy.
6. rozvíjanie zmyslu pre zodpovednosť prostredníctvom poskytnutia slobody rozhodovania
7. citovosť a citlivosť k ostatným ľuďom – spočívajúcu vo výchove k orientácii vo vlastných citoch, výchove k zvládaniu emócií, výchove k schopnosti sám seba motivovať, výchove k vnímaniu emócií druhých, k pomoci a súcitu a prosociálnosti.

Uvedené orientácie chápeme ako bázu, výchovný fundament pre úvahy o rozvíjaní kompetencií pre uplatnenie sa, či už v systémoch formálneho alebo neformálneho vzdelávania.

Filozofia sprostredkovania v edukačnom procese ako predpoklad úspešnej sociálnej inklúzie

Sprostredkovanie vo vyučovaní je chápané ako kognitívne vedenie, ktoré sa primárne zameriava na zmeny v štruktúre kognitívnych funkcií. Pretože (v nadväznosti na predchádzajúci text), umožňuje získať skryté poznatky, ktoré sú viac ako len vedomosti a zručnosti. Základom efektívneho sprostredkovania je kanál (vzťah) medzi učiacim sa subjektom a učiteľom (sprostredkovateľom). J. Lebeer (1994), R. Feuerstein, S. Klein, A. Tannenbaum (1991), A. Kozulin (1994), zdôrazňujú, že sprostredkovanie je v procese učenia efektívnejšie, pretože nenecháva učiaceho sa v obmedzenom svete tým, že rozvíja vyššiu formu kognitívnych zručností, ktoré sú dôležité pre adaptáciu v nových situáciách ako samostatné učenie.

Podstatou sprostredkovaného učenia je uvedomenie si, že to čo sa učím teraz, využijem v konkrétnej situácii. Nie každé vyučovanie je sprostredkovaním. Môžeme dokonca povedať, že málokteré je sprostredkujúce. Ak učiteľ iba dáva žiakom inštrukcie, úlohy a informácie a hovorí ako a čo majú robiť, ponúka iba historické alebo vedecké fakty, nejde o sprostredkovanie, pretože neumožňuje získať sprostredkujúcu skúsenosť, ktorá je nositeľom štrukturálnej zmeny. Nedochádza k rozvoju kognitívnych funkcií ani autonómneho učenia.

Význam kognitívnej modifikácie spočíva v tom, že umožníme žiakovi adaptovať sa pre podmienky života ľudstva.

Žijeme v podmienkach, kde neadaptovaní jednotlivci sú stratení v mnohých smeroch svojho bytia, sú odsúdení na život, ktorý bude neprestajne obmedzovaný. Tento fakt by mal byť výzvou pre každého pedagóga, aby úroveň jeho psychodidaktických, ontodidaktických a realizačných kompetencií bola taká vysoká, že zvládne a bude efektívne realizovať kognitívnu modifikáciu každého dieťaťa jemu zvereného (Duchovicova, 2010: 53).

Kognitívne funkcie ktoré majú byť sprostredkovaním rozvíjané vymedzujú R. Feuerstein, Y. Rand, M. Hoffman a R. Miller (1980) ako základ myslenia. Predstavujú súbor nástrojov umožňujúcich porozumieť zložitosti sveta a nachádzať riešenia problémov a úloh. Kognitívne funkcie rozdelili na tri skupiny:

- oblasť prijímania podnetov a získavania informácií (input),
- oblasť spracovania informácií a riešenie problémov
- oblasť formulovania riešení (output).

Tabuľka 1 Kognitívne funkcie

Kognitívne funkcie		
<i>Prijímanie podnetov získavanie informácií</i>	<i>Spracovanie informácií</i>	<i>Riešenie problémov- formulovanie riešení</i>
Zreteľné a sústredené vnímanie	Rozpoznávanie a určenie problému	Zrozumiteľné sebvýjadrenie
Systematické vyhľadávanie informácií	Výber dôležitých informácií	Vytváranie predstáv o realistických súvislostiach
Označovanie, pomenovávanie	Spontánne porovnávanie	Predchádzanie psychickému bloku
Popis pozície a miesta (orientácia v priestore)	Rozširovanie mentálneho obzoru	Snaha vyhnúť sa postupu pokus-omyl
Popis časopriestoru (orientácia v čase)	Spájanie a vytváranie súvislostí	Používanie správnych slov
Zachovanie stálosti	Tendencia hľadať logické zdôvodnenia	Potreba presnosti
Presnosť	Internalizácia (zvnútornenie)	Zrakové spracovanie informácie
Kombinovanie dvoch a viacerých zdrojov informácií	Formulovania hypotéz, deduktívne myslenie	Obmedzenie impulzivitu
	Stratégie pre overovanie hypotéz	
	Voľba referenčného rámca (styčné východiská pre riešenie)	
	Plánovanie	
	Slovné pomenovávanie	

Zdroj: Feuerstein, R. - Rand, Y. – Hoffman, M. – Miller, R. (1980)

Kognitívna modifikácia dosahovaná sprostredkovaním je postavená na nasledovných **kognitívnych klúčoch**.

1. *Porozumenie problému a kladenie otázok.* Z didaktického hľadiska ide o prezentáciu možného situačného problému. Zahŕňa vytváranie pozitívneho postoja k riešenému problému, zvyšovanie vedomej potreby organizovať a plánovať informácie, učenie sa jednoduchým stratégiám riešenia problému, usporadúvania, porozumenia otázkam a ich vzťahu k odpovediam, porozumenie ako je myslenie dôležité.

2. *Porozumenie potrebe pracovať presne a výstižne.* Prezentácia situačného problému môže byť založená na problémoch, ktoré vzniknú pri nepresnom používaní reči (vyjadrovaní) ako hlavného nástroja problému. Cieľom môže byť porozumenie roly reči v komunikácii, zvýšenie motivácie porozumieť verbálnym výrazom, naučiť sa kľásť otázky, požiadať o vysvetlenie, zvýšenie potreby naučiť sa nové slová.

3. *Orientácia v čase a priestore.* Cieľom je rozvoj schopnosti hodnotiť časový rámec a organizovať čas.

4. *Štruktúrovanie informácií.* Cieľom je porozumieť vzťahu medzi úlohou a informáciou, rozpoznať zdroje informácií, naučiť žakov pracovať presne, precízne a systematicky, naučiť ich skúmaniu častí, ktoré tvoria celok, odstránenie riešení pokusom a omylom, rozvoj slovných nástrojov.

5. *Nácvik pracovnej pamäti.* Cieľom je uvedomiť si kapacitu vlastnej pamäti a to, aký význam má pamäť pri riešení problémov, učiť sa používať nápovedy, kľúče pre rozvoj pracovnej pamäti.

6. *Selektívna orientácia pozornosti.* Cieľom je zvyšovanie vedomia potreby zamerať pozornosť na situačný problém, no môžeme vyvodit' aj vzťahy medzi aktivitou a odmenou a poukázať na význam sebaregulácie pre splnenie cieľov.

7. *Vyhľadávanie vzťahov.* Cieľom je porozumenie vzťahu medzi príčinou a následkom, uvedomenie si potreby rozumieť základným prvkom.

8. *Odhaľovanie podstatného.* Cieľom je opätovné zdôraznenie prvkov a ich dôležitosti pri riešení problému, uvedomenie si potreby rozumieť podstate veci.

9. *Rozvoj plánovacích kompetencií.* Cieľom je zvýšiť uvedomenie si významu účelného plánovania pri riešení problému, učiť sa jasne si formulovať cieľ, uvedomiť si, že plánovanie musí zahrnúť aj správanie sa a čas.

10. *Vedomie kompetencie.* Posledný uvádzaný kľúč považujeme za najpodstatnejší pre stimuláciu vnútornej motivácie. Učí reflektovať svoje myslenie, vŕhľad do problémov a hodnotiť svoje poznávacie zručnosti, čím sa rozvíja metakognícia alebo metamyslenie (bližšie Duchovicova - Zovinec, 2009).

Mediované (sprostredkované) učenie, ako ho označuje Z. Petrova (2009) sa snaží zabezpečiť, aby učebné aktivity nerozširovali len rozsah poznania žiaka, ale taktiež napomáhali budovaniu kvalitatívne vyšších foriem fungovania psychických funkcií žiaka – od náhodných, na kontexte závislých a autonómne neregulovateľných postupov riešenia úloh smerom k vedomej, zámernej a na percepčno-činnostnom kontexte nezávislej mentálnej činnosti.

Takéto učenie umožňuje vytváranie kognitívnych funkcií, predpokladov pre neskoršie nezávislé a my dodávame celoživotné učenie, ako to dokazujú

výsledky experimentov R. Feuersteina, S. Kleina, A. Tannenbauma (1991), A. Kozulina (1994), J. Lebeera (1994) a sú tak predpokladom úspešnej sociálnej inklúzie.

Personálne kompetencie pre uplatnenie na trhu práce

Globalizačné procesy postupne ovplyvňujú aj systémové riešenia v rámci edukácie a hodnotenie jej efektov. Konkretizáciu cieľov edukácie predstavujú vymedzenia kľúčových vedomostí, zručností a kompetencií nevyhnutných pre úspešné sociálne začlenenie a uplatnenie na trhu práce. Cieľom je zabezpečiť porovnateľnosť, transparentnosť, prenosnosť a uznávanie kvalifikácií. Podobne ako systém ECTS vo vysokoškolskom vzdelávaní, bol vytvorený systém prenosu kreditov pre odborné vzdelávanie a prípravu ECET, ktorý podporuje spoločný rámec referenčnej úrovne pre kompetencie a vzdelávanie (bližšie Winterton – Delamare – Le Deist – Stringfellow, 2005).

Snahy vychádzajú predovšetkým z hodnotenia krízy spoločnosti a očakáva sa, že dôraz kladený na vedomosti, zručnosti a kompetencie ako edukačné efekty, resp. výsledky vzdelávania zabezpečia udržateľný rozvoj v spoločnosti. Postupne sa prostredníctvom rôznych foriem neformálneho vzdelávania vytvára priestor pre jednotlivcov, ktorí sú limitovaní absolvovať vyššie stupne formálneho vzdelávania s cieľom rozšíriť možnosti uplatnenia na trhu práce.

Pojem kompetencia preniká do politiky vzdelávania a zároveň sa stáva prvkom premostňujúcim cieľové vedomosti a zručnosti s adresnými požiadavkami pre výkon povolania. Predstavuje tak nutný predpoklad, očakávanie vzťahujúce sa na konkrétnu profesiu. Ako s relatívne novým pojmom v rámci edukačných vied je v jeho presnom vymedzení skôr definičný chaos. Synteticky v ňom nachádzame základné konceptové pozície:

1. chápanie kompetencie ako právomoci v socio-kultúre praxi,
2. psychosociálne charakteristiky osobnosti, atribúty ovplyvňujúce uplatnenie vedomostí a zručností, mikro úroveň pracovného výkonu,
3. odborné štandardy, teda to čo ľudia musia byť schopní urobiť pri výkone činnosti viažuce sa ku konkrétnej profesii.

Psychologický pohľad taktiež nie je jednotný. V prácach R. Gelmana a J. G. Greenoa (1989) a S. Sophiana (1997) sa stretávame s vymedzením:

- konceptných kompetencií - predstavujú pravidlá, abstraktné vedomosti o celej oblasti;
- procedurálnych kompetencií - postupy a zručnosti potrebné k uplatneniu konceptných kompetencií v konkrétnych situáciách
- funkčných kompetencií – uplatňujú sa pri posudzovaní problémov a výbere optimálnych stratégií pre ich riešenie.

Zdôrazňovaný kognitívny aspekt v prístupoch psychológov sa stretol s kritikou a vymedzenie kompetencií sa rozšírilo o rozmer učenia a praxe, čím dostali kompetencie objektívny (výkon a potenciálny výkon porovnateľný so štandardami) a subjektívny (schopnosti a zručnosti potrebné pre zvládanie úloh súvisiacich s výkonom) rámec.

T. Staudel (In Winterton – Delamare – Le Deist – Stringfellow, 2005: 15) rozdeľuje subjektívne kompetencie na skupiny :

- heuristické kompetencie – predstavujú všeobecný systém účinného uplatnenia schopností v rôznych situáciách – generalizované sebaopínanie,
- epistemologické kompetencie – poznanie vlastných špecifických zručností a vedomostí – špecifické sebaopínanie,
- aktuálne kompetencie – momentálne subjektívne sebavedomie, predstava o vlastnej výkonnosti vyplývajúca zo vzdelaním nadobudnutých vedomostí, zručností a schopností,
- akčné kompetencie – všetky kognitívne, motivačné a sociálne predpoklady pre úspešné učenie a sebarealizáciu. K týmto kompetenciám autor zaraďuje:
 - kompetencie pre všeobecné riešenie problémov,
 - kritické myslenie,
 - doménu všeobecných a špecifických poznatkov,
 - realistické, pozitívne sebavedomie,
 - sociálna kompetencie,
 - osobnú hodnotovú orientáciu,
 - špecifické a nešpecifické odborné kompetencie.

T. D. Nelson a L. Narens (1990) zaviedli pojem metakompetencie, ktoré predstavujú poznanie vlastných silných a slabých stránok uplatnenia vedomostí a zručností v rôznych pracovných situáciách a poznanie stratégií získania chýbajúcich kompetencií. Predstavujú kognitívne aspekty práce najmä v procesoch učenia.

Personálne kompetencie podľa Nelsonsgrup (2003) predstavujú tzv. mäkké zručnosti a podľa nášho názoru majú bezprostredný vplyv na uplatnenie sa na trhu práce, efektívny výkon spojený s povolaním ako aj na úspešnosť v procesoch formálneho, či neformálneho vzdelávania a celoživotného učenia.

Zástupcovia Nelsonsgrup rozdeľujú personálne kompetencie do troch kategórií. Analyzujú kompetencie osobné, behaviorálne a tzv. osobnostné motivátory. Z inventáru osobných kompetencií vyberáme:

- *Zodpovednosť k ostatným* – zodpovednosť za následky správania a výsledky svojich rozhodnutí.
- *Počúvanie* – otvorenosť a ochota počúvať ľudí a počuť čo hovoria (nie to čo si myslíme, že hovoria alebo by podľa očakávaní mali hovoriť).
- *Zmysel pre detail* - schopnosť vidieť a venovať pozornosť detailom, schopnosť rozpoznať konštrukčné prvky riadenia alebo objektov a overovať správnosť alebo chybnosť častí celkov alebo postupov.
- *Ponímanie poctivosti* – osobný pohľad na a poctivosť, štruktúru spoločenského poriadku, úroveň sebaúcty v kontexte prijatia dôsledkov za svoje činy a intolerancia k nepoctivosti druhých.
- *Prístup k ostatným* – udržiavanie pozitívneho otvoreného a objektívneho postoja k ostatným.
- *Vyvážené rozhodovanie* – kompetencia objektívneho spravodlivého hodnotenia rôznych aspektov situácie, smerujúceho k etickým

rozhodnutiam berúcim do úvahy komplexnosť situácií so zabezpečením rovnováhy medzi potrebami seba samého, ostatných a spoločnosti súčasne.

- *Vzťah k práci* – vnútorná motivácia k pracovnej aktivite a schopnosť zostať sústredený.
- *Koncepčné myslenie* – plánovanie dlhodobých zámerov včítane schopnosti identifikovať a zhodnotiť zdroje.
- *Organizačné kompetencie* – schopnosť identifikovať okamžité potreby a situácie a zavádzať akčné plány pre zabezpečenie týchto potrieb.
- *Konzistencia a spravodlivosť* – vnútorná motivácia pre svedomitú zvládanie aktivít vyplývajúcich zo životných rolí.
- *Kompetencie pre kontrolu* – schopnosť čeliť kontroverzným alebo ťažkým otázkam objektívnym spôsobom, ovládať emócie a riešiť problémy disciplíny bez emocionálnej zainteresovanosti.
- *Kreativita* – schopnosť prispôbiť tradičné metódy, koncepty, modely, vzory, technológie alebo systémy do nových aplikácií, alebo schopnosť navrhnúť nové prístupy k ich zlepšeniu alebo riešeniu problémov.
- *Kontrola emócií, sebakontrola* – schopnosť vystupovať racionálne a objektívne v stresových alebo emocionálne vypätých situáciách, udržanie pokoja v ťažkých situáciách bez impulzivitu konania.
- *Empatia* – schopnosť vnímať a pochopiť pocity a postoje druhých;
- *Hodnotenie v kontexte ostatných* – schopnosť robiť realistické a presné úsudky o druhých, zhodnotiť svoje silné a slabé stránky, pochopiť spôsob myslenia iných, otvorenosť k ľuďom a ochota počuť to, čo hovoria ostatní.
- *Flexibilita* – schopnosť rýchlo meniť zameranie myslenia a integrovať zmeny s minimálnym osobným odporom.
- *Zvládanie odmietnutia* – schopnosť zvládnuť odmietnutie na osobnej úrovni, schopnosť vidieť samého seba ako cennej bytosti nezávisle od svojej roly alebo pozície v živote.
- *Zvládanie stresu* – schopnosť vyvážiť a zmierniť vnútorné napätie, schopnosť vhodne sa oddeliť od stresových situácií a udržiavať svoj vlastný zmysel pre vnútorný mier.
- *Etika práce* – osobný záväzok pre vykonávanie určitej úlohy.
- *Dodržiavanie noriem* – schopnosť vidieť a pochopiť podstatnosť stanovených požiadaviek pri práci
- *Čítanie ľudí* – schopnosť "čítať medzi riadkami" prostredníctvom reči tela, zdržanlivosti, stresu a emócií druhých.
- *Osobná zodpovednosť* – schopnosť byť zodpovedný za následky vlastných rozhodnutí a opatrení a nepresúvať vinu alebo príčiny zlých výkonov inde.
- *Proaktívna myslenie* – schopnosť zhodnotiť budúce dôsledky súčasných rozhodnutí a činností, schopnosť mentálne vytvoriť scenáre a výsledky situácií, ktoré by sa mohli vyvinúť na základe rozhodnutia.

- *Orientácia na výsledky* – schopnosť identifikovať kroky potrebné na dosiahnutie úlohy, získanie výsledkov, schopnosť plniť plány, termíny, kvóty a výkonnostné ciele a pod.
- *Sebazdokonaľovanie* – motivácia, orientovaná na seba zlepšovanie, motivácia k získaniu vzdelania a vzdelávacích príležitostí k ďalšiemu rastu.
- *Self management* – schopnosť stanovovať si priority a plniť úlohy s cieľom dosiahnutia požadovaných výsledkov.
- *Používanie zdravého rozumu* – schopnosť sústrediť sa na praktické myslenie, schopnosť vidieť svet jasne.

Záver

Inventáre kompetencií sú vytvárané v rámci jednotlivých profesií a vo svojich tvrdých ukazovateľoch (vedomosti, zručnosti, spôsobilosti) sú základom profilov vzdelávacích programov, no nemenej dôležité sú mäkké kompetencie. Spoločnosť a zamestnávateľia vplyvom globalizačných zmien azda viac ako kedykoľvek predtým stavajú profesijný profil na múdrosti, ktorá vychádza zo skrytých procesuálnych poznatkov a vedomostí (na ktorých stoja vzdelávacie programy) ustupujú do úzadia. Skryté poznatky, teda schopnosť *vhľadu absolventa do vzťahu medzi podmienkami a dôsledkami konania* predstavuje potenciálny produktívny systém, preto je oceňovaný viac ako abstraktné poznanie postupu riešenia problému, ktorý nemá vzťah k životu a k praxi. Dôraz kladený na personálne kompetencie si žiada v príprave absolventov sekundárnych a terciárnych stupňov formálneho vzdelávania, ako aj v neformálnom vzdelávaní návrat k humánne hodnotným ideám výchovy, na ktoré sme v každodennom prúde edukačnej činnosti tak trochu zabudli a prechod od transmisie hotových poznatkov k sprostredkovaniu, vedenie ku konštruovaniu významov a rozvíjaniu kritického myslenia a schopnosti argumentácie.

Bibliographic references

- ADAMS, M. J. 1993. Towards making it happen. In *Applied Psychology: An International Review*, n. 42, pp. 214-218.
- BARON, J. 1993. Why Teach thinking? – An essay. In *Applied Psychology: An International Review*, n. 42, pp. 191-214.
- BECK, U. 2007. Co je to globalizace? Omyly a odpovědi. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. 197 s., ISBN 9788073251239.
- BIROVA, J. – ELIASOVA, S. 2014. Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia a vyučovanie cudzích jazykov na základných a stredných školách v Slovenskej republike. In *XLinguae Journal*, vol.7, n. 1, pp. 75-82. ISSN 13398660.
- DUCHOVICOVA, J. 2010. Neurodidaktický a psychodidaktický kontext edukácie. Nitra: PFUKF. ISBN 9788080947835.
- DUCHOVICOVA, J. – ZOVINEC, E. 2011. Rozvoj kognitívnych funkcií a sprostredkované učenie v edukačnom procese u detí v MS a na I. stupni ZŠ. In *Szesciolatek : przedszkolak czy uczen ? : dylematy w kształceniu i*

wychowaniu dzieci najmłodszych. Gliwice: GWSP, pp. 129-146, ISBN 9788361401681.

FEUERSTEIN, R. – RAND, Y. – HOFFMAN, M. B. – MILLER, R. 1980. Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore, MD: UPP, ISBN 0673246000.

FEUERSTEIN, R. – KLEIN, S. – TANNENBAUM, A. 1991, 1994. Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, psychological and learning implications. London: Freund Publishing House. ISBN 9652940852.

GELMAN, R. – GREENO, J. G. 1989. On the nature of competence. Principles for understanding in a domain. In L. B. Resnick (ed.) *Knowing, Learning and Instruction*, Hillsdale, NJ : Erlbaum, pp. 125-186.

KOSOVA, B. 2013. Filozofické a globálne súvislosti edukácie. Banská Bystrica : UMB, 173 s. ISBN 9788055704340.

KOZULIN, A. 1994. Mediation and the acculturation process. In Garbo, R. – Lebeer, J. (ed): *Search of learning potential. Proceedings of the first European Conference on Instrumental Enrichment and Mediated Learning*. Antwerpen/Den Haag: EAMC&Sardes, pp. 164-165.

LEBEER, J. 1994. You are more than your brain. Plasticity of Children with Neurological Impairments in the context of family Interaction. Antwerpen/Utrecht: Doctoral thesis.

LORENZ, K. 1990. 8 smrtelných hříchů. Praha: Pyramida. ISBN 8070382120.

NELSON, T. O. – NARENS, L. 1990. Metamemory: A theoretical framework and some new findings, In Bower, G. H. (ed.): *The psychology of learning and motivation*. New York : Academic Press, 1990, pp. 125-173. Available online: http://aris.ss.uci.edu/~lnarens/1990/Nelson&Narens_Book_Chapter_1990.pdf

MATEJCEK, Z. 2004. Psychologické eseje (z konce kariery). Prague: Karolinum. ISBN 8024608928.

MEZRICKY, V. 2003. Peripetie procesu globalizace. In Mezricky, V. (ed): *Globalizace*. Praha: Portal, pp. 93-114, ISBN 8071787485.

PINTES, G. 2012. Vychova ako pedagogický proces z aspektu teórie výchovy a vychovávaní. In Duchovicova, J. – Kurincova, J. a kol. *Teoretické základy výchovy a vzdelávania*. Nitra: PF UKF. pp. 64-101. ISBN 9788055801445.

PELIKAN, J. 2011. Hledání tezise výchovy. Prague: Karolinum. ISBN 0788024612652.

PETROVA, Z. 2009. Mediovane ucenie: teoretické súvislosti a možnosti jeho aplikácie do predprimárneho vzdelávania. In *Acta Facultatis Pedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Trnava: PF TU, n. 13, pp. 96-107. ISBN 978-80-8082-324-5.

PETRUSEK, M. 2003. Sociální souvislosti globalizace : globalizace jako postmoderní ambivalence. In Mezricky, V. ed: *Globalizace*. Prague: Portal, pp. 93-114, ISBN 8071787485.

PIKE, G. – SELBY, D. 1994. Globalní výchova. Prague: Grada. ISBN 8085623986.

RUISEL, I. 2005. *Mudrost v zrkadle vekov*. Bratislava: IKAR. ISBN 805511059X.

SOPHIAN, S. 1997. Beyond competence: The significance of performance for conceptual development. In *Cognitive Development*, n.12, p.281-303.

STERNBERG, R. J. 1985. *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge : University of Cambridge.

STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitívna psychológia*. Prague : Portal. ISBN 8071783765.

STERNBERG, R. J. 2004. Mudri nie sú hlupi, ale mozu byť nerozumni. Nerovnovazna teoria nerozumnosti. In Sternberg, R. J.: *Preco robia mudri ludia hluposti?* Bratislava : IKAR, s. 269-280, ISBN 805510767X.

THE NELSONSGRUP. 2003. List of Soft Skill Competencies with Descriptions. [cit. 03-10-2013]. Available online: http://www.nielsongroup.com/articles/list_of_competencies.pdf

WINTERTON, J., DELAMARE – LE DEIST, F., STRINGFELLOW, E. 2006. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification, of the concept and the prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, ISBN 9289604271. Available online: <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000037001-000038000/000037620.pdf>

doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.

prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.

Department of Education

Faculty of Education

Constantine the Philosopher University

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

Slovakia

jduchovicova@ukf.sk

gpetrova@ukf.sk