

---

# **NADODBOROVÉ KOMPETENCIE A ICH VÝZNAM PRE KURIKULUM UNIVERZITY TECHNICKÉHO, PRÍRODOVEDNÉHO A HUMANITNÉHO ZAMERANIA**

## **TRANSDISCIPLINARY COMPETENCES AND THEIR IMPORTANCE FOR THE CURRICULUM AND THE PRACTICE OF TEACHING AT UNIVERSITIES OF TECHNOLOGY, NATURAL SCIENCES AND HUMANISTIC STUDIES.**

**Mária Matulčíková**

SR

Filozofická fakulta UK Bratislava

E-mail: [matulcikova@fphil.uniba.sk](mailto:matulcikova@fphil.uniba.sk)

### **ÚVOD**

S rozvinutím ideí celoživotného vzdelávania sa do popredia záujmu odborníkov vo vzdelávaní dostali úvahy o takých cieľoch vzdelávania, na základe ktorých by boli študenti pripravení viac, ako len na prácu v rámci úzkej špecializácie v danom čase. Začalo sa uvažovať o širších cieľoch, ktorých dosiahnutie na jednej strane podmieňuje úspešný výkon práce v podmienkach globalizujúcich a transformujúcich sa spoločnostiach, a zároveň na strane druhej prispieva k zlepšeniu zdravia zdravia a života človeka, posilneniu jeho sociálnej a politickej integrovanosti do spoločenského diania. Takéto všeobecné ciele sa nazývajú kľúčové kompetencie, majú trasdisciplinárny (transverzálny) charakter (OECD, 2005 DeSeCo), zasahujú prakticky všetkých ľudí a ovplyvňujú nielen ich pracovný aj osobný a spoločenský život.

V príspevku sa pokúsime analyzovať teoretické východiská analýzy modelov kľúčových kompetencií, analyzovať vybrané modely týchto kompetencií a poukázať na to, ako súvisia s poňatím a realizáciou vysokoškolskej výučby a to bez ohľadu na typ univerzitného vzdelávania.

---

V tomto zmysle je naša práca zacielená na hľadanie univerzálneho vo vysokoškolskom vzdelávaní.

## 1. VÝZNAM KOMPETENČNE ZALOŽENÉHO KURIKULA

Aktuálnou témou didaktickej teórie a praxe vysokoškolského vzdelávania sa v poslednom období stáva zamestnateľnosť. Jej aktuálnosť sa dotýka oboch typov vysokoškolských študijných odborov: humanitných aj prírodovedných, sčasti aj technických, aj keď sú kontexty problémov zamestnanosti zo spoločenských dôvodov rôzne. Aktuálne zamestnateľnosť absolventov vysokých škôl na jednej strane ovplyvňuje ekonomická kríza, na strane druhej, túto situáciu negatívne ovplyvňuje neprimerane vysoký počet študijných programov a vysokých škôl spoločensko-vedného zamerania v prepočte na počet obyvateľov. Určite by bolo zaujímavé hľadať odpoveď na otázku, prečo sa tak málo odráža nárast vysokoškolsky vzdelaných absolventov humanitných odborov v celkovej kultúre spoločnosti? - politiku nevynímajúc. To je však otázka pre iný priestor. V našom príspevku sa skôr sústredíme na to, čo majú spoločné všetky vysokoškolské odbory, aké vzdelávacie potreby (nazerané z aspektu potrieb trhu práce) majú spoločné práve v podmienkach globalizácie a spoločenskej transformácie.

Spoločenské zmeny, významnené ekonomickou krízou vyžadujú od zamestnancov nielen výbornú odbornú prípravu, ale aj flexibilitu, kreativnosť a schopnosti inovatívneho konania, z hľadiska prípravy pre zamestnanosť sa hovorí kvalifikáciách a kompetenciách.

Prakticky celý systém vzdelávania zasiahli kurikulárne zmeny, ktorých spoločným znakom je *kompetenčné zameranie kurikula*. Všetky reformné dokumenty deklarujú výraznú zmenu orientácie od jednotlivých vedomostí ku komplexným a prakticky orientovaným spôsobilostiam ku kompetenciám, zdôrazňujú výsledky vzdelávania, ktoré majú priame prepojenie s úspešným fungovaním v praktickom živote, dokument OECD hovorí sa o zvládaní súčasných výziev meniacej sa spoločnosti (2005, V súlade s identifikovanými spoločenskými vplyvmi (Biela kniha 1995) sa do centra pozornosti dostali aj tzv. kľúčové kompetencie, ktorú sú označované aj ako *transdisciplinárne generické, prenositeľné, transverzálne*. Ide o kompetencie, ktoré sú potrebné pre život človeka bez ohľadu na to, v akej oblasti bude pracovať, vrátane toho, aký odbor bude študovať. Podobne ako v prípade kompetencií všeobecne, aj v prípade

---

tematiky kľúčových kompetencií, je ich význam zdôvodnený ekonomicky a dokumentovaný na celom rade analýz údajov o znakoch žiadanej pracovnej sily. Pre ilustráciu uvedieme švajčiarsky prieskum Marca Siegrista, ktorý . na vzorke 682 inzerátov identifikoval najžiadanejšie kompetencie objavili ( Horst Belz, Marco Siegrist 2001):

- komunikatívnosť a kooperatívnosť (34,7%),
- schopnosť riešiť problémy a tvorivosť (15,5%),
- samostatnosť a výkonnosť (25,1%),

Pre porovnanie, domáci výskum, ktorý realizoval J. Veteška v roku 2005 priniesol rovnaký poznatok: že za celkom nevyhnutnú kompetenciu pre pracovnú pozíciu manažéra 76% respondentov označilo komunikačné schopnosti a zručnosti v roku 2005 a 77% respondentov v roku 2009 (J. Veteška 2012, s. 15).

Je pochopiteľné, že kompetencie, ktoré sa viažu na ľudský profil pracovníka, ktorý vykonáva odbornú činnosť, nemôžu byť utvárané zvlášť, mimo odborného vzdelávania. Patria však k úspešnému výkonu práce a preto si zaslúžia pozornosť aj v teórii a praxi vysokoškolskej odbornej prípravy, či už sa to týka technických alebo humanitných študijných odborov. V našom poňatí sú dôležitým impulzom nielen pre reflexiu odborného obsahu vysokoškolského štúdia, ale aj foriem a metód vyučovania na vysokých školách. Pretože z podstaty utvárania kľúčových kompetencií vyplýva spôsob ich utvárania: *tréningom, praktickou činnosťou, spoluprácou, zdieľaním v malých a väčších skupinách.*

## **2. KĽÚČOVÉ KOMPETENCIE – TERMINOLOGICKÉ VYMEDZENIE, PODSTATA**

Na význam kľúčových kompetencií poukázali európske dokumenty o vzdelávaní, predovšetkým Biela kniha (1995) a následne Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie (2006,2008). Problematika kľúčových kompetencií sa v našom školstve stala známou najskôr prostredníctvom medzinárodných meraní PISA a ďalšie ( s SR ich zabezpečuje NUCEM, [www.nucem.sk](http://www.nucem.sk)) a následne aj prostredníctvom reformy školstva v ČR a v SR. Práca s kľúčovými kompetenciami sa stala

---

súčasťou práce učiteliek a učiteľov materských, základných a stredných škôl.

Pojem **kompetencia a kľúčová kompetencia** sa v zahraničnej odbornej literatúre začal používať oveľa skôr, ako kompetenčne založené kurikulum (White 1959), kľúčové kompetencie sa stali témou reflexie v nemeckej pedagogike ešte v 70-tich rokoch (bližšie M. Siegrist 2001).

Samotný pojem kompetencia sa odvodzuje (tu sa oprieme o vymedzenie J. Vetešku 2012, s. 18) od anglického výrazu „comeptency“ a najčastejšie sa prekladá vo význame súboru kvalít človeka (preddipozícií a výsledkov učenia sa), ktorý vedie k požadovanému, vynikajúcemu, alebo kompetentnému kompetentnému výkonu. Ak sme použili výraz „kompetentný výkon“ potom nadväzujeme za anglický termín „competence“, ktorý znamená neformálnu kvalifikáciu, spôsobilosť, kompetenčnosť (tamže). Kompetencia je fenomén, ktorý má komplexnú povahu, okrem *poznatkov, zručností a spôsobilostí* do ich profilu patria *emócie, motívy, postoje, etické normy*. Z dynamického hľadiska sa tento komplex psychických znakov viaže na životné situácie, vystupuje simultánne a prejavuje sa činnosti.

Kvôli úplnosti treba dodať, že sa kompetencia chápe ako súčasť kvalifikácie. Kvalifikáciu okrem kompetencií tvoria poznatky a zručnosti) – bližšie o tom Európsky referenčný rámec (2008). J. Veteška a M. Tureckiová zaraďujú kľúčové kompetencie do formálnej kvalifikácie spolu s kompetenciami profesijnými (tamže, s. 27). Zároveň však J. Veteška v citovanej práci upozorňuje na ďalší znak kompetencie. „kompetencia je na rozdiel od kvalifikácie, chápaná širšie – ako dynamická kombinácia kognitívnych a metakognitívnych zručností (dovedností), znalostí a porozumení, medziosobných, intelektuálnych a praktických zručnosti a etických hodnôt... „ (tamže, s. 26).

O tom, že je ťažké, vedecky uchopiť podstatu kompetencie hovorí aj skutočnosť, že sa kompetencie v priebehu vzdelávania a učenia rozvíjajú. Tak, ako nemožno predvídať profil životných a pracovných situácií, ktoré vyžadujú kompetentný spôsob správania, tak nie je možné vopred stanoviť všeobecne platný model kompetencií (v zmysle vykombinovania miery, výšky úrovne daných súčastí). Táto „nemohúcnosť“ podľa nášho názoru platí ešte viac pre kľúčové, ako profesijné kompetencie.

Čo sa týka prenositeľnosti kompetencií vzájomným učením sa pracovníkov (známe pod heslom „výmena skúseností“), aj tu podľa nášho názoru

---

môžeme hovoriť iba o čiastočnej platnosti. Profesionálne kompetencie možno skôr preniesť, teda naučiť spolupracovníka, kľúčové kompetencie možno preniesť iba do takej miery, do akej miery sa zhoduje psychické založenie učiaceho s učebným vzorom. J. Veteška ešte upozorňuje na fenomén konkurenčnej výhody, ktorú stráca ten, kto učí, sprostredkováva kompetencie, ktorými sám disponoval (tamže, s. 27).

Kompetencie a kľúčové kompetencie majú význam pre formálne vzdelávanie, pretože sa so zavedením evaluácie stali cieľovou kategóriou vzdelávania. Teda aj kritériom posudzovania vzdelávacích výsledkov (outcomes).

Ak sa v reforme kurikula (zvlášť v prípade formálneho vzdelávania) kladie dôraz na rozvíjanie kompetencií, potom treba vziať do úvahy predovšetkým posledné dve implikácie Malcoma Tigha, 2002, ktoré uvádza J. Veteška (c.d. s. 19): Aby sme mohli spoľahlivo zmerať niečiu schopnosť konať, musia existovať jasne definované a všeobecne prístupné štandardy, podľa ktorých by bolo možné merať a hodnotiť výkon a napokon, kompetencia je miera toho, čo niekto dokáže urobiť v danom okamihu.

Čo z toho vyplýva pre tri sledované prúdy univerzitného vzdelávania? V niektorých odboroch a vo sférach niektorých kľúčových kompetencií možno merať a hodnotiť pracovný výkon. V niektorých, predovšetkým v humanitných prúdoch vzdelávania, napriek prebiehajúcej kodifikácii (tvorba kompetencií a kódexov) tieto pracovné výkony merať nemožno.

Ďalej z toho vyplýva, že prijatie kompetenčne založeného kurikula a aplikácia kľúčových kompetencií zároveň so sebou nesú také stratégie vyučovania študentov (vrátane ich skúšania), ktoré majú charakter koučovania, podpory tímovej spolupráce, autentického hodnotenia (čo znamená v podmienkach praxe, prípadne modelovanej praxe).

Ak sa na pojem kompetencia pozrieme z obsahového hľadiska, zistíme, že je významovo neutrálny. Vznikol ako sociologický a psychologický konštrukt, ktorý má význam spoločenský (a ekonomický) a individuálny. Možno predpokladať, že obsahové vymedzenie kompetencií, usporiadaných do určitých celkov, modelov - je spoločensky (historicky) podmienené a ovplyvňuje ich aj typ situácií, pre ktoré vzdelávanie prebieha a v ktorých vzdelávanie prebieha. Ak konkrétny obsah určitej kompetencie bude na jednej strane ovplyvňovať súbor požiadaviek na výkon konkrétnej činnosti (skupiny činností), na strane druhej ho bude ovplyvňovať aj osobný profil činnosti človeka.

---

## 2.1. Modely kľúčových kompetencií

Problematika modelov kľúčových kompetencií púta pozornosť odborníkov už desiatky rokov. I. Turek (2003) zozbieral asi 20 konceptov kľúčových kompetencií z rôznych krajín, inštitúcií, ktoré sú zodpovedné za vzdelávanie, analyzoval podklady úradov a inštitúcií ekonomickeho medzinárodno-politického a kultúrneho zamerania (I. Turek 2003).

Ešte predtým, než začneme analýzu vybraných modelov kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie, a budeme premýšľať o ich aplikovateľnosti vo vysokoškolskej výučbe, musíme sa zastaviť pri pojmoch při pojmoch, ktoré sa vyskytujú súbežne s pojmom kľúčová kompetencia. Ide o pojmy:

- Spôsobilosť, čes. dovednosť (skill)
- Schopnosť (ability)

Termín kompetencia vo významoch kľúčová, jadrová (core), trasdisciplinárna, transfévrálna, generická, systémová) sa používa v kontextoch reálneho praktického konania človeka, v kontextoch trhu práce v kontextoch celoživotného vzdelávania, vrátane jeho subsystémov v rámci školského vzdelávania ISCED -0-5).

Pojem spôsobilosť (dovednosť, skill) a schopnosť (ability) sa používa v kontextoch konkretizácie jednotlivých kompetencií. Pre porovnanie český preklade európskeho dokumentu: Európsky referenční rámec nehovorí o kľúčových kompetenciách, ale má v názve: „*Kľúčové schopnosti pro celoživotní učení*“. Tu sa uvádza sústava schopností (komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, matematické schopnosti a základné schopnosti v oblasti vedy a technológií, schopnosti práce s digitálnymi technológiami, schopnosť učiť sa, sociálne a občianske schopnosti, zmysel pre iniciatívu a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrenie) (dostné na: <http://eur-lex.europa.eu>). V školskej praxi, aj v českých aj v slovenských dokumentoch k reforme školstva sa píše a hovorí kľúčových kompetenciách. Aký je teda vzťah medzi kľúčovou kompetenciou a schopnosťou? Máme k dispozícii niekoľko názorov.

---

Marylin N. Norman a Joy C. Jordan z Floridskej univerzity uvádzajú, že spôsobnosť (dovednosť) je osvojovaná schopnosť (A skill is a learned ability). Životné (teda kľúčové) spôsobilosti (dovednosti) sú takými kompetenciami, ktoré ľuďom pomáhajú dobre fungovať v tých prostrediach, v ktorých žijú. (www.csrees.usda.gov)

Logicky vzaté, schopnosť môžeme chápať ako predpoklad a psychologický základ pre učenie sa získavané a získané spôsobilosti (dovednosti), ktoré sa v životných situáciách prejavujú ako kompetencie.

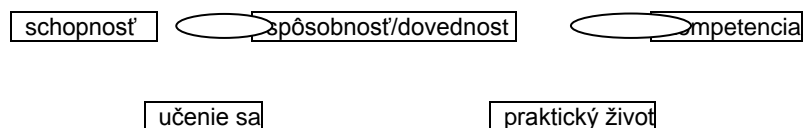


Diagram 1. Vzťah medzi schopnosť, spôsobnosťou a kompetenciou

Marco Siegrist sa takisto zaoberal vzťahom medzi kompetenciami, schopnosťami a spôsobnosťami (čes. Dovednosti). Vymedzil ich v logickom vzťahu nadriadenosti a podriadenosti: kľúčové kompetencie sa skladajú z fragmentálnejších častí, to sú schopnosti a ešte fragmentálnejšie sú spôsobilosti (dovednosti) (c.d. 2002, s. 169) . Podľa citovaného autora kľúčové kompetencie pozostávajú z rôznych schopností. Kompetencie vznikajú z ich vzájomného ovplyvňovania a subjekt ich získava na základe *reflexie* (s. 167). Reflexia je rozhodujúcim momentom získavania kompetencií a známkou procesu kritického myslenia (tamže). Citovaný autor upozorňuje, že potenciálom na disponovanie kompetenciami je *individuálna kompetencia ku konaniu* ( tamže, s. 166). Tento potenciál kompetentného správania sa je výsledkom spolupôsobenia troch kompetencií:

- Sociálna kompetencia.,
- Kompetencia vo vzťahu k vlastnej osobe.,
- Kompetencia v oblasti metód (práce a učenia sa)

Táto práca okrem prezentácie modelu kľúčových kompetencií uvádzaj aj metodiku rozvíjania uvedených spôsobilostí a schopností. Táto práca je využiteľná pre prax vysokoškolskej prípravy študentov bez ohľadu na

---

zameranie: humanitné, prírodovedné, alebo technické. Jednotlivé typy metodiky (súbory metód a jednotlivé metódy) môžu študenti využiť pri seminárnych prácach, ktorých podstata spočíva v zdieľaní.

Veľmi podobne je formulovaný aj model kľúčových kompetencií z dielne OECD. Tvoria tri základné kategórie kompetencií:

- Interaktívne použitie médií a prostriedkov (jazyky, technológie),
- Interagovanie v heterogénnych skupinkách
- Autonómna schopnosť konať.

Tento medzinárodný dokument považujeme za podnetný najmä z toho dôvodu, že: upozorňuje na základné znaky kľúčových kompetencií. Najskôr je to uznanie dobrých *základov školského vzdelania a ich presiahnutie* – to je prvý princíp (s. 10), potom *reflexivita* ako jadro kľúčovej kompetencie (tu mám zhodu s M. Sigriestom): a napokon *kombinovateľnosť a kombinovanie* kompetencií v rôznych kontextoch (s. 11).

Iba pre zaujímavosť, na ilustráciu uvedieme obsah kategórie kompetencií „Interagovanie v heterogénnych skupinách“, nakoľko môže byť zaujímavá pre prax vysokoškolskej výučby bez ohľadu na typ štúdia. Tvoria ju:

- Schopnosť vytvárať dobré nosné vzťahy s inými ľuďmi,
- schopnosť kooperácie,
- schopnosť zvládať a riešiť konflikty.

Ak by sme hľadali model kľúčových kompetencií, ktorý je prepracovaný a dlhodobo overený v praxi, nemôžeme nespomenúť terčový model životných zručností 4H (symbolizuje 4 hlavné oblasti ľudského života: hlava, srdce, ruky, zdravie) (M.N. Norman, J. C. Jordan, s. 3)



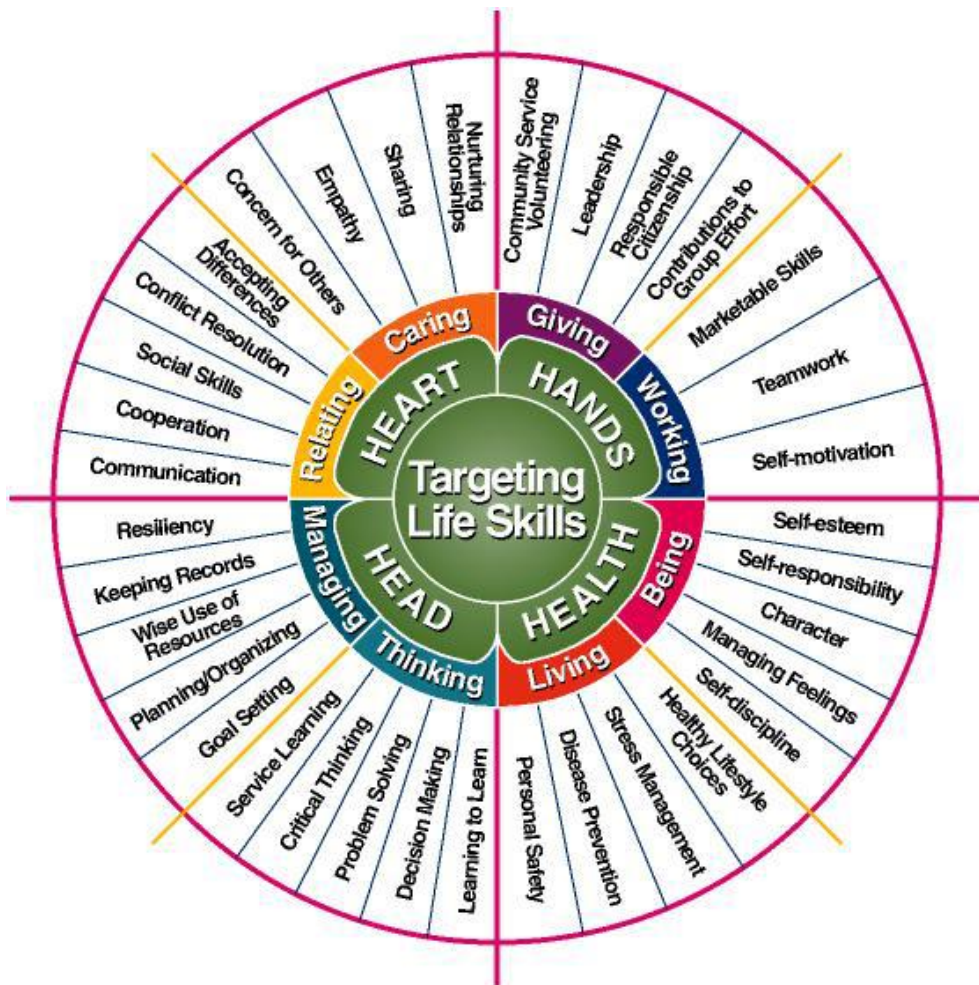


Diagram 2: Terčový diagram životných zručností 4H (publikovaný s dovolením Inštitútu pre výživu a poľnohospodárske vedy (UF/IFAS) Floridskej univerzity pre edukačné účely.

---

Uvedený diagram môže byť užitočný kvôli celkovému náhľadu a prezentácii súvzťažnosti životných zručností, z ktorých istá časť môže byť inšpiratívna aj pre vysokoškolskú výučbu všeobecne. Tento model môže slúžiť ako inšpirácia pre utváranie modelu kľúčových kompetencií (životných zručností) na konkrétne podmienky danej vysokej školy a daného študijného odboru. Okrem toho, vzhľadom na dlhoročnú existenciu modelu a širokú prax hnutia 4H je možné získať ďalšie cenné inšpirácie z rôznych oblastí praktického života.

V súvislosti s hľadaním modelu kľúčových kompetencií, ktoré by bol využiteľný pre vysokoškolskú výučbu, môžeme spomenúť iný model kompetencií, ktorý pochádza zo španielskeho prostredia (analyzuje ho J. Lorenzová 2012, s. 220). Model je zaujímavý kvôli tomu, že sa kľúčové kompetencie prelínajú so *špecifickým typom* profesijných kompetencií (2012, s. 220). Ide o model Medzinárodnej asociácie pre sociálnu výchovu, v ktorom vo funkcii kľúčových kompetencií vystupujú kompetencie:

*ústredné, centrálné a potom odborné kompetencie, nazývané ako fundamentálne (základné).*

Centrálné kompetencie obsahujú kompetencie vzťahové, sociálne a komunikačné, kompetencie učenia sa a rozvoja, kompetencie organizačné a kompetencie inštitucionálnej orientácie. Časť základných kompetencií tvoria také kompetencie profesijného zamerania, v ktorých Ide o teoretickú a metodologickú spôsobilosti, správanie v zmysle profesijných a etických noriem, ďalej o spôsobilosti kultúrne a interkultúrne, kompetencie profesijnej tvorivosti (tamže, s. 221). Prečo sa venujem práve tomuto modelu kompetencií? Je pre nás zaujímavý predovšetkým kvôli tomu, že poukazuje na *možnosť obohatenia odborných* (profesijných, či pracovných kompetencií) o *kompetencie kľúčové, transdisciplinárne, transversálne.*

## **Záver**

Problematika kľúčových kompetencií vstúpila do teórie a praxe vzdelávania spolu s ideou celoživotného vzdelávania. Široké inštitucionálne zázemie našla v reformných zmenách regionálneho školstva, ktoré zasiahli školy materské, základné a stredné. Na kompetenciách založené kurikulum utvárajú školy (v ČR i SR), prepájanie kľúčových kompetencií s učivom

---

bolo formulované ako úloha pre učiteľov vo všetkých spomínaných stupňoch škôl v oboch republikách. Ako sa darí nižším stupňom škôl rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov, to sa napokon prejaví aj na vysokých školách. Možno bude niekto oponovať, že na vysokú školu vstupujú dospelí mladí ľudia s rozvinutými kľúčovými kompetenciami. Je to naozaj tak?

Stručná analýza problematiky kompetenčne založeného kurikula a kľúčových kompetencií, ukázala, že pre praktický výkon vysokokvalifikovanej práce na súčasnom trhu práce pracovník potrebuje aj kľúčové kompetencie. Teda tie, ktoré sa označujú ako sociálne, komunikačné, sebariadiace. Toto konštatovanie však zároveň neznamená, že by sa mali vytvárať nové učebné predmety (aj keď si myslíme, že by bolo užitočné - poskytnúť ich ako výberové). K ich napĺňaniu môžu prispieť metodické aspekty vyučovania. Kľúčové kompetencie môžu pomôcť rozvíjať také formy a metódy vyučovania, ktoré sú založené na vytváraní a rozvíjaní ľudských vzťahov, tímovej spolupráce s prvkami dobrovoľníctva, s uplatnením manažérskeho citenia vodcovstva, podnikavosti (v zmysle iniciatívy) a pod.. Aj keď sú prednášky a testové skúšanie neodmysliteľnou súčasťou vysokoškolského vyučovania, k rozvoju kľúčových kompetencií zrejme nebudú stačiť.

Čo z prechádzajúcich analýz treba vziať vážne, je význam reflexivity, ktorá je považovaná za dôležitú podmienku nadobudnutia kľúčových kompetencií (M. Siegrist 2001, DeSeCo 2005). Pritom skutočná reflexivita vyžaduje otvorené vzťahy a efektívnu komunikáciu. Potrebuje aj špecifickú pozíciu vysokoškolského učiteľa, ktorá sa v tomto zmysle presúva do roviny koučovania, kouča.

Naše analýzy ukázali, že sa v problematike kľúčových, transdisciplinárnych kompetencií otvára priestor pre medziodborovú spoluprácu, pre rozvíjanie novej oblasti vysokškolskej pedagogiky, ktorá je spoločná pre všetky typy vysokškolského štúdia: technické, prírodvedecké a humanitné.. Je potešiteľné, že je na čo nadviazať (Vališová 2002, 2005 a ďalší).

## **LITERATÚRA**

BEDNAŘÍK, A. kol. 2004. Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. 230 s. ISBN 80-969209-5-2

---

DeSeCo. THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES. OECD Executive Summary. 21 s. Dostupné na: [www.oecd.org/edu/statistics/deseeco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseeco)

HORSKÁ, Viola. 2009. Koučování ve školní praxi. Praha: Grada. 174 s. ISBN 978-80-247-2450-8

LORENZOVÁ, Jitka. 2012 Kompetencie sociálního pedagoga v aktuálním kontextu proměn paradigmatu poznání, výchovné pomoci a autority. In. Autorita v edukační a sociální práci. Red. A. Vališová a kol. Pardubice: Univerzita Pardubice. s. 215-222.

KALHOUS, Zdeněk., OBST, Oto. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál. IASBN 80-7178-253X

Klíčové schopnosti pro celoživotní učení. Evropský Referenční Rámec. Příloha doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2008 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, které bylo uveřejněno v Úředním věstníku Evropské unie dne 30. prosince 2006. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=0>

MUŽÍK, Jaroslav. 2004. Androdidaktika. Praha: Aspi. 138 s. ISBN 80-7357-045-9

NORMAN, marylin., N., JORDAN, Joy, C. 2013 Targetin Life Skills In 4-H. Dostupné na: <http://www.csrees.usda.gov/nea/family/res/pdfs/TargetingLifeSkills.pdf>.

RYŠKA, Radim, ZELENKA, Martin: Charaktersitiky vysokoškolského vzdělávání a profesní úspěch. In. [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011\\_1\\_04.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_1_04.pdf)

TURECKIOVÁ, Michaela. 2012 Fenomén autority v kontextu celoživotného učení. . In. Autorita v edukační a sociální práci. Red. A. Vališová a kol. Pardubice: Univerzita Pardubice. s.187-197..

TUREK, I. 3003. *Kľúčové kompetencie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 40 s. ISBN 80-8052-174-3

---

VALIŠOVÁ, A. 2002. Asertivita v prostředí rodiny a školy. Pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi. Praha: ISV. 326 s. 2002. ISBN 80-866-4203-8.

VALIŠOVÁ, A. 2005. Komunikace a vzájemné porozumění: hry pro dospívající. Praha: Grada. 138 s. ISBN 80247-0842-6.

VETEŠKA, J. a kol. 2009. Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých. Praha: Educa Service. 340 s. ISBN 978-80-87306-04-8

VETEŠKA, Jaroslav 2011. Proměny škoniho vzdělávání v biodromálním kontextu. Praha. Verlag Dashofer. ISBN 978-80-86897-39-4

VETEŠKA, Jaroslav. 2012. Vývoj kompetenčního paradigmatu v edukačních vědách. In: Perspektivy učení v evropském kontextu. (ed. J. veteška a kol.) s. 17-40. Praha: Unvierzita J.A. Komenského. ISBN 978-80-7452-022-8.

## **KONTAKT**

Doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc.

Filozofická fakulta UK, Gondova 2, 814 99 Bratislava, SR:

Tel.: +421 52 920226/477

e-mail: matulcikova@fphil.uniba.sk