

ANDRAGOGICKÝ POHĽAD NA VZDELÁVANIE A UČENIA SA UČITEĽOV

BEATA KOSOVÁ

Abstrakt: Štúdia analyzuje možnosti využitia andragogickej teórie vzdelávania dospelých v podmienkach učiteľskej profesie. Porovnáva charakteristiky učiacej sa organizácie s pomerne konzervatívnym prostredím školy a triedy. Ukazuje rozdiely charakteristík učenia sa dospelých a učenia sa učiteľov, spôsobené špecifickými podmienkami učiteľskej profesie najmä ich izolovanosťou od kolegov, nedostatkom formatívnej spätnej väzby, neexistenciou tímovej práce a nízkou sebadôverou. Prináša nové námety pre aplikáciu andragogiky v systéme, metódach a formách kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

Kľúčová slova: vzdelávanie dospelých, učenie sa učiteľov, aplikácie andragogiky do kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Abstract: The study analyzes the possibilities of theory of adult education in the conditions of teacher profession. It compares characteristics of learning organization with a relatively conservative school and class environment. It shows the differences of characteristics of adult and teacher learning caused by specific conditions of teacher profession, mainly by their isolation from colleagues, shortage of formative feedback, non-existence of teamwork and low self-confidence. It brings new ideas for application of andragogics in the system, methods and forms of continuing education of teachers.

Key words: adult education, teacher learning, application of andragogic in continuing education of teachers

1. Úvod

Andragogika sa stále viac využíva v mnohých oblastiach podnikového a profesijného vzdelávania, a to v najrôznejších druhoch profesií. Je paradoxné, že snáď najmenej sa o nej hovorí v oblasti, ktorá by jej mala byť z odborného hľadiska najbližšia, a to je ďalšie vzdelávanie a učenie sa učiteľov. Je to snáď preto, že táto oblasť je tradične viazaná najmä na pedagogiku. Väčší prienik andragogiky najmä do pedeutológie (t. j. teórie učiteľskej profesie) by mohol v ďalšom vzdelávaní učiteľov spôsobiť dokonca zásadné koncepčné zmeny.

2. Andragogické inšpirácie pre koncepciu vzdelávania učiteľov

Andragogická **koncepcia celoživotného vzdelávania** jasne ukazuje, že ďalšie vzdelávanie učiteľov musí byť celoživotné – t. j. trvať nepretržite a zároveň kontinuálne – t. j. synergicky nadväzujúce, stupňovito alebo cyklicky sa rozvíjajúce a zabezpečujúce stále väčšiu expertnosť učiteľa v oblasti, ktorej sa venuje. Takto koncipované ďalšie vzdelávanie učiteľov by už nemalo stáť iba na rôznoodej ponuke vzdelávacích inštitúcií, ale na systéme vzdelávacích možností pre učiteľa, ktoré vychádzajú z požadovaných stupňov kariéry, založených na stupňoch zvyšujúcej sa profesionality (podrobnejšie Pavlov 2002, Koncepcia profesionálneho rozvoja..., 2006).

Teória spoločnosti založenej na poznaní priniesla koncept **učiacej sa organizácie**. Tento koncept treba zásadnejšie rozpracovať aj na podmienky školy. Dnes už v Českej republike zákon požaduje, aby každá škola mala *program vlastného rozvoja*, vrátane rozvoja ľudských zdrojov. V podobnej dikcii sa pripravuje aj slovenský zákon. Každá škola bude musieť na základe analýzy identifikovať vlastné potreby, koncipovať svoj rozvojový program, plánovať a riadiť zmeny, evalvovať svoj pokrok a mala by tak robiť v zmysle systémového prístupu, resp. systému riadenia kvality.

Koncepcia učiacej sa školy, na prvý pohľad taká samozrejماً, dodnes nie je zásadne rozpracovaná, má vážne prekážky osobitne pre špecifické charakteristiky učiteľskej profesie a pre postoj učiteľov k vlastnému učeniu sa. Naša základná ani stredná škola zatiaľ nesplňuje charakteristické znaky učiacej sa organizácie tak, ako ju charakterizuje Prusáková (2000, s. 12). Napr. pre máloktorú školu je typické systémové správanie vrátane vzdelávania, vytváranie atmosféry zmien (tá je skôr vnímaná ako prekážka v práci a nie jej základ), škola nie je strategickým miestom vzdelávania učiteľov, kde je ťažisko vzdelávania orientované na potreby školy, vzdelávacie programy nie sú koncipované v súlade s potrebou pracoviska, učiteľia sa v škole neučia v tímoch, manažmenty nerealizujú pravidelne výmeny odborných skúseností so skutočnou otvorenou reflexiou a sebareflexiou, učiteľia nespájajú svoje vzdelávacie potreby s potrebami školy a pod. Učiteľia sa radšej prihlásia na nejaký kurz mimo školy a jeho výsledky využívajú predovšetkým pre seba (Lazarová 2005). Metodicko-pedagogické centrá na Slovensku v poslednej dobe veľmi intenzívne vzdelávajú predovšetkým školský manažment v problematike učiacej sa školy. Napriek tomu, ako aj napriek faktu, že samotné školy sú priamo vzdelávacie organizácie, by sme ich na päťstupňovej škále vývoja vzdelávania v organizáciách – 1. odmietanie, 2. povinnosť, 3. neucelenosť, 4. systém a 5. integrácia (Prusáková 2000, s. 14) mohli podľa predchádzajúcej charakteristiky zaradiť na stupeň dva – povinnosť, alebo tri – neucelenosť.

Hlavným dôvodom je pravdepodobne tradičný charakter učiteľskej profesie u nás. Je to totiž profesia prebiehajúca v partikulárnom, do seba uzatvorenom a celkovo v silne konzervatívnom prostredí školskej triedy. Pol a Lazarová identifikovali niekoľko kľúčových „defektov“, ktoré sú pre školu typické a vytvárajú prekážky z hľadiska učiacej sa organizácie. Sú to napr. prílišný dôraz na byrokratické pravidlá a nariadenia, systémy hodnotenia (učiteľov aj žiakov), ktoré nepomáhajú

skvalitňovať vyučovanie, malé zapájanie učiteľov do rozhodovania, izolovanosť učiteľov a prekážky v spolupráci medzi učiteľmi navzájom a s vedením školy (Pol, Lazarová 2000, s. 11-12).

Ďalšie dve dôležité andragogické otázky sú však úplne rozhodujúce pre status profesie a pre porozumenie, čo robí profesiu profesiou a čo znamená expertnosť učiteľa (bližšie pozri Kosová 2006). Je to vypracovanie **štandardov učiteľskej profesie a kariérneho systému** v profesii tak, aby učiteľ nemusel celý pracovný život zotrvať v jednej pozícii, čo sťažuje aj motiváciu k ďalšiemu vzdelávaniu. Prijatý model kariérneho systému progresívne nastavuje kariérne stupne a kariérne pozície tak, aby nadväzovali na systém ďalšieho vzdelávania a predstavovali funkčný alebo špecializovaný (expertný) postup učiteľa vrátane zmeny finančného odmeňovania (podrobnejšie Koncepcia profesionálneho rozvoja..., 2006). Zatiaľ však príliš nepočíta s novými andragogicky zdôvodnenými pozíciami vo vzdelávaní učiteľov na základe kolegiálnej spolupráce (mentor, tútor, peer kouč, peer učiteľ, atď.).

3. Špecifika učenia sa učiteľov

Andragogika rozpracúva osobitosti učenia sa dospelých. Treba však povedať, že okrem tých všeobecne platných, je u učiteľa viacero špecifik v jeho postojoch i spôsoboch učenia sa, ktoré sú hlboko ovplyvnené práve charakterom profesie, ktorú vykonáva a s ktorými treba v jeho vzdelávaní počítať.

Základný rozdiel vo vzdelávaní dospelých od vyučovania detí je princíp, že ide o **vzdelávanie seba rovných**, ktoré „predpokladá, že dospelý účastník je slobodný, schopný sa rozvíjať a realizovať svoj vlastný potenciál“ (Jarvis in Porubská, 2005, s. 45). Mal by byť teda vo vzdelávaní partnerom, ktorý spĺňa základné predpoklady dospelého k učeniu sa podľa Knowlesa: je nezávislou sebariadiacou sa bytosťou, využíva vo vzdelávaní svoje skúsenosti, je podľa svojich sociálnych rol pripravený a vnútorne viac motivovaný sa učiť najmä to, čo je preňho užitočné a čo uspokojuje jeho potreby (in Matulčík 2004, s. 102-103). Mal by teda byť takým partnerom, ktorý sa aktívne podieľa na tvorbe svojho vlastného vzdelávania.

Pohľad učiteľov na vlastné vzdelávanie je však výrazne ovplyvnený tým, že školu neopustili od svojich šiestich rokov a teda svoje vzdelávanie si predstavujú tak, ako svoje vyučovanie žiakov. Prieskumy (Lazarová 2005, Kosová, Kasáčová 2001) a osobné skúsenosti autorky ukazujú, že učitelia často preferujú kurzy a semináre vonkajších vzdelávacích subjektov, požadujú dobré prednášky, ktoré by im všetko objasnili, ciele vzdelávania majú byť vopred jasné, má ich naformulovať vzdelávateľ, požadujú hotové praktické námety ihneď použiteľné v škole (najlepšie priamo rozmnožené) a pod. Správajú sa teda viac ako objekty a nie subjekty vzdelávania.

Jedným z dôvodov je pomerne nízka **motivácia** ďalšieho vzdelávania. V učiteľskej profesii nefungujú tie motívy, ktoré sú typické pre iné profesie. Keďže dosiaľ nefunguje kariérny systém, ďalšie vzdelávanie len pre veľmi malú skupinu učiteľov znamená skutočný pracovný postup, prácu s vyššou prestížou, zvýšenie platu, resp. zvýšenie možností sebarealizácie, čo sú v iných profesiách základné motivačné činitele vzdelávania. Učiteľom sa málokedy dostáva uznania a ocenenia za zvýšenie

kvalifikácie zo strany nadriadených. Motívom vzdelávania dospelých je často zdravá pracovná nespokojnosť, ktorá ale okrem vyššie spomínaného súvisí s poskytovanou spätnou väzbou o výsledkoch a kvalite jeho práce. Túto má učiteľ práve pre izolovaný charakter profesie predovšetkým od žiakov.

Vo vzťahu k žiakom ako svojim klientom je na rozdiel od iných profesií vo väčšine prípadov v bezpečnej pozícii toho, kto vie viac a vie to v tej podobe, ktorá sa jediná od žiakov vyžaduje, t. j. v podobe didaktickej. Takže často ani vyššie vedomosti žiakov o určitom probléme, ktoré ale žiak vie inak, ako je to predpísané, nemusia učiteľa „nútiť“ k ďalšiemu vzdelávaniu. Mnoho učiteľov používa tvrdý dôraz na didakticky spracovanú formu poznania učiva žiakmi aj ako sebaobranu vlastného sebapoňatia. Neplatí to snáď len o práci s informačno-komunikačnými technológiami, o výchovných problémoch disciplinárneho charakteru, alebo o špeciálnych vzdelávacích potrebách integrovaných alebo sociálne znevýhodnených žiakov, kde nedostatočnosť učiteľových vedomostí, zručností a schopností je výrazným motívom k vlastnému učeniu sa. V učiteľskej profesii je preto voľba ďalšieho vzdelávania viac vnútená vedením školy, riadená existujúcou ponukou, niekedy ovplyvnená módnymi trendmi, alebo príslušnosťou k nejakému združeniu, ale menej je to reflektovaná a plánovaná voľba na základe individuálneho plánu vlastného profesijného rozvoja. A tak podľa prieskumov Lazarovej, hoci učitelia deklarujú uvedomovanie si nutnosti sa vzdelávať, prevažná väčšina tvrdí, že nemá čas, alebo peniaze a 40% ho zároveň považuje za záťaž, ktorá zvyšuje únavu (Lazarová 2005, s. 82). To ukazuje, že sústavné vzdelávanie nie je pre učiteľov prioritou, alebo významnou osobnou hodnotou.

Oproti ostatným dospelým je predsa len špecifický aj **postoj učiteľov k učeniu sa**. Podľa Hanselmanna tým, že učitelia učia deti, môže sa u nich vytvoriť pocit, že musia všetko lepšie vedieť a zvládnuť ako dieťa a tak sa správajú aj v ostatných životných situáciách a vo vlastnom vzdelávaní. Majú sklon poučovať a opravovať iných a príčiny svojich neúspechov nehľadajú u seba ale u druhých (in Matulčík 2004, s. 81-82).

Najväčším špecifikom učiteľskej práce z tohto hľadiska je **izolovanosť** učiteľa od jeho kolegov, pretože väčšinu času trávi v triede so svojimi žiakmi (Pol, Lazarová 2000, s. 12 – 13). Od vstupu do profesie stojí na rozdiel od iných povolání pred nutnosťou okamžitého sebaopotvrdenia v profesii (tj. od prvého dňa úspešne učiť). Musí si preto ihneď vytvoriť vlastný postup na základe toho, čo videl ako študent počas praxe, prvých skúseností, alebo sa utieka k modelom svojich vlastných učiteľov. V profesii sa tak konzervujú postupy realizované po desaťročia, zvyšuje sa riziko stereotypu a rutiny, odkiaľ nie je ďaleko ku konzervativizmu a neochote k zmenám. Učiteľ je tak od vstupu do zamestnania vlastne sám so svojou neistotou, ktorú ale takpovediac musí zakrývať pred svojimi žiakmi, ich rodičmi a nadriadenými, utvrdzuje sa bez konfrontácie vo vlastných postupoch a postupom času je preňho každá zmena nejasným ohrozením. A to je v príkrom protiklade s tým, že v dnešnej dobe plnej cválajúcich zmien, by zmena mala byť každodennou súčasťou školy, veď tá má žiakov na zmeny pripravovať a prostredníctvom nich zmeny v budúcnosti ovplyvňovať.

Hlavnou príčinou tohto stavu je v našej škole rozvinutá tzv. „kultúra nezasahovania“ (Pol, Lazarová 2000), v ktorej len na základe vlastných skúseností pracujú izolovaní a zneistení učitelia **bez dostatočnej a kvalitnej spätnej väzby** zo strany iných odborníkov. Na rozdiel od iných krajín Európy, kde začínajúci učiteľ prejde v prvých štyroch až piatich rokoch množstvom pozorovaní, reflexií a evalvácií, na Slovensku sa uvádzajúci učiteľ k nemu do triedy často vôbec nedostane. V učiacej sa škole sa učitelia učia jeden od druhého a sú často pozorovaní svojimi kolegami, od ktorých dostávajú konštruktívnu, t. j. formatívnu odbornú spätnú väzbu. Tu nejde o občasné konzultácie s uvádzajúcim učiteľom, o hospitácie nadriadeným s dosahom na pracovné hodnotenie, ani o pohodlnú spoluprácu, teda občasné posťažovanie sa v zborovni, ale o tzv. peer pozorovanie alebo peer koučovanie tútorom, ktoré je systematické, dlhodobé, dobrovoľné, otvorené a formatívne (t. j. nehodnotiace). Táto forma známa z andragogiky, *tútor* ako individuálny pomocník, konzultant a poradca vo vzdelávaní (Prusáková 2005, s. 53), nie je v podmienkach učiteľskej profesie vôbec rozpracovaná a ani skúsení učitelia nie sú na prácu tútora pripravovaní.

Andragogika považuje za najefektívnejšie formy učenia sa **tímovú prácu a spoluprácu**. V učiacej sa škole učitelia konkrétne diskutujú o vyučovacej praxi, spoločne plánujú, overujú a hodnotia vyučovací proces, spoločne realizujú akčný výskum a pod. Nejde o bezpečný charakter interakcií v zborovni, ktoré neprekračujú hranice triedy. V kultúre nezasahovania ale zneistení učitelia, ktorí potrebujú pre stabilitu svojho „Ja“ a pre obranu svojho profesionálneho sebaopätania byť okolím vnímaní ako experti na otázky učenia sa a vyučovania, ale nie sú skutočne ochotní diskutovať o svojej práci a už vôbec nie pred svojimi kolegami v škole. Majú obavy a strach odhaliť svoj nedostatok a zaujímajú obranné reakcie voči čomukoľvek, vrátane kolegiálnej rady a pomoci. Podľa Pola a Lazarovej sociálna obrana svojho „Ja“ predstavuje nevedomý strach zo zmeny vlastnej predstavy o sebe pred zrakmi pracovnej skupiny, pretože spätná väzba od druhých sa môže stať zdrojom pochybností o sebe, nahľadáva doterajšie sebaovímanie a čím si je človek sebou menej istý, tým viac sa pomoci vyhýba (Pol, Lazarová 2000, s. 19).

Takýto typ práce si vyžaduje kvalitného *mentora*, ktorý s takouto špecifickou skupinou dokáže pracovať, alebo *supervízora*, ktorý túto prácu dokáže evalvovať a aj v takýchto sťažných podmienkach naučiť učiteľov reflexii a sebareflexii. Na mentorskú prácu opäť naši skúsení učitelia nie sú vôbec pripravovaní. Príprava peer učiteľov, tútorov, mentorov a supervízorov je pole, ktoré by andragogika v spolupráci s metodicko-pedagogickými centrami mala čo najskôr zaplniť, vrátane ich zaradenia do kariérneho systému. Zároveň by andragogika spolu s psychológiou dospelých mala dôkladne rozpracovať príčiny, prejavy a spôsoby prekonávania rezistencií učiteľov voči ďalšiemu vzdelávaniu a sebavzdelávaniu a prípravu spomínaných pozícií osobitne u učiteľov vo vyššom veku využiť aj ako zmenu povahy vlastnej práce a tým ako prevenciu pred vyhorením. Pochopiteľne, že s tým súvisí aj zmena v príprave vedúcich pracovníkov v školstve a prienik do školskej legislatívy.

Andragogika všeobecne konštatuje (Prusáková 2005, Porubská 2005, Knowles, Turos a i. in Matulčík 2004), že dospelý na rozdiel od dieťaťa má rozvinuté **zručnosti sebariadeného učenia sa**. Je to spôsobené aj tým, že sa neustále učí nové spo-

čenské roly, pričom rekonštruje tie pôvodné, čo spôsobuje, že si viac uvedomuje relatívnosť poznania, zvyšuje sa význam chápania situačného kontextu a možných faktorov pri rozhodovaní, teda akási viacrozmernosť myslenia. V učiteľskej profesii je ale väčšina učiteľov počas profesijného života v jednej hlavnej spoločenskej role. Preto niektoré zručnosti sebariadeného učenia sú rozvinuté inak, pri viacrozmernosti myslenia dokonca menej, ako v iných profesiách. Ironicky to býva označované spojením „typická učiteľka“, čím sa obvykle myslí jednostranná orientácia na poučovanie a prikazovanie.

Pre dospelých je typické, že v procese vzdelávania využívajú svoje skúsenosti a kľúčovo sa sústreďujú na rozdiel od detí na **praktické využitie získaných vedomostí a zručností**. Aj pre učiteľov je typické, že ich v najväčšej miere zaujímajú praktické postupy a informácie z reálnej praxe. Preto sa najviac zameriavajú na metodické námety a inovačné postupy vo vyučovaní, ktoré je možné ihneď zaviesť v triede. Často sa však po zavedení osvojených inovácií nedostavuje ani okamžitý úspech vo vzdelávaní žiakov (ako je typické pre tzv. nemožné povolania, ktorých neúspech je každodennou súčasťou), nehovoriac už o výchove, kde je potrebné dlhodobé pôsobenie. Jeden zo základných dôvodov je, že izolovaná inovácia vsadená do rutínnej praxe nefunguje, nemusí byť v súlade s predchádzajúcimi skúsenosťami učiteľa, môže byť dokonca s nimi v ostrom rozpore.

Osobitne v podmienkach Slovenska myslenie dospelých viazané na (konzervatívnu) prax je u učiteľskej profesie ešte komplikované zmätkom paradigiem ako v príprave, tak aj v ďalšom vzdelávaní učiteľa. To sa prejavuje aj v skutočnosti, že bežný slovenský **učiteľ nemá vlastnú ucelenú filozofiu výučby**, už ani tradičnú, ale ani žiadnu inú (Porubský 2006). Vzdelávanie učiteľov je tak viac ako u iných dospelých aj „**procesom reedukácie**, t. j. aj odmietnutím starých a získaním nových skúseností, postupových vzorov, informácií, poznávacích schém, motívov a metód konania“ (Turos in Matulčík 2004, s. 114). Znamená to, že prednášky a prednáškové kurzy nemôžu byť tejto situácii zodpovedajúce. V tomto prípade musí ísť najmä o využitie dialogických, emancipačných a konsenzuálnych andragogických teórií vzdelávania dospelých, „pre ktoré sú ciele, metódy a obsahy výchovy predmetom vyjednávania a partnerského dialógu medzi rovnocennými partnermi“ (Beneš 2003, s. 55). Inšpirujúce sú sociokonštruktivistické postupy, osobitne model konceptuálnej zmeny (bližšie Held 1992/93). Ide o metódy a techniky, ktoré vytvárajú príležitosti pre zviditeľnenie a racionálne uvedomenie si vlastnej koncepcie, jej medzier alebo nedostatočností, pre porozumenie vlastnému pedagogickému rozhodovaniu a jeho dôsledkom. Sú to predovšetkým metódy vzdelávania, umožňujúce na základe rôznorodej spätnej väzby rozvíjať reflexívne pedagogické myslenie (okrem už spomínaného tutoring, mentoring, supervízie, to môžu byť napr. videotréning, Bálintovské skupiny, riadené analýzy praxe na základe prípadových štúdií, denníkov, kazuistík, riadené diskusie, praktický a akčný výskum, systémický prístup, rôzne druhy výcvikov a pod.). Tieto však nie sú ani v andragogike, ani v peudeológii pre potreby učiteľského vzdelávania dostatočne rozpracované.

4. Učiteľ a poradenstvo

Existuje ešte jedna oblasť, v ktorej má andragogika veľký dlh voči učiteľstvu, a to je **poradenstvo**. Vzhľadom na stav kariérneho systému skutočné kariérové poradenstvo ani žiadna pracovná pozícia, ktorá by ho vykonávala, v učiteľskej profesii neexistuje. Priamo metodicko-pedagogickým centráram sa núka, aby ako prví takýto pracovný post vytvorili pre andragogicky pripraveného odborníka – skúseného učiteľa, ktorý by bol schopný poskytovať informácie o najrôznejších možnostiach ďalšieho vzdelávania, aby radil učiteľom i lektorom pri výbere spôsobov vzdelávania, analyzoval pre nich výhody a nevýhody špecifických vzdelávacích programov, odporúčal nadväzujúce programy a formy, radil učiteľom v otázkach, ako sa najlepšie učiť, pomáhal im lepšie poznať seba samých a tak identifikovať ťažkosti v učení a eliminovať ich. Po zavedení kariérneho systému by mal učiteľom pomáhať hľadať také možnosti vzdelávania, ktoré by im umožnili postupovať po rebríčku kariérnych stupňov, alebo odhaľovať vlastné schopnosti a tak nájsť pre seba najvhodnejšiu oblasť, v ktorej by učiteľ mohol pôsobiť ako špecialista.

Takýto poradca by mal byť ale aj schopný pomôcť učiteľovi pochopiť, že táto profesia napr. pre neho nie je vhodná a mal by ju opustiť. V západnej Európe sa napr. možnosť opustenia profesie považuje za spôsob lepšej motivácie k nej. Podľa de Jesusa sa učiteľovi má umožniť opustiť profesiu, aby objavil ďalšie profesie a znášal dôsledky tejto voľby, alebo aby dokázal realisticky hodnotiť charakteristiky iných profesií a svoje možnosti v nich, a tak (po kritickom zhodnotení) získať opäť pozitívnejší a optimistickjší postoj k učiteľskému povolaniu (de Jesus 1995/96, s. 18).

Doteraz naznačené okruhy problémov ukazujú, aké široké je pole andragogiky v pedeutológii a aké náročné úlohy túto oblasť edukačnej vedy ešte čakajú. Skôr je však potrebné uskutočniť precíznu analýzu ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovensku a rozvinúť seriózný andragogický a pedeutologický výskum učiteľskej profesie a učiacej sa školy, ktorý empiricky vysvetlí naznačené problémy. Len potom bude možné v duchu súčasných európskych trendov rozvíjať naozaj efektívne modely andragogickej edukácie priamo v škole a ďalšieho vzdelávania učiteľov v nej.

Literatúra

- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha : Eurolex Bohemia, 2003.
- HELD, L. O procese ďalšieho vzdelávania učiteľov cez model konceptuálnej zmeny. *Pedagogické rozhľady*, roč. 2, č. 4–5, s. 10–12, 1992/93.
- de JESUS, S. N. Perspektívy ďalšieho vzdelávania učiteľov v západnej Európe. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 5, č. 2, s. 16–19, 1995/96.
- Koncepcia profesionálneho rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, č. 3, s. 1–26, 2006.
- KOSOVÁ, B. Profesia a profesionalita učiteľa. *Pedagogická revue*, roč. 58, č. 1, s. 1–14. 2006.
- KOSOVÁ, B.; KASÁČOVÁ, B. Vzdelávanie učiteľov v pedagogických inováciách.

- In *Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov*. Banská Bystrica : PF UMB, s. 10–27, 2001.
- LAZAROVÁ, B. *Otázky ďalšieho vzdelávania učiteľů*. Habilitačná práca. Brno : PF MU, 2005.
- MATULČÍK, J. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava : GerlachPrint, 2004.
- PAVLOV, I. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002.
- POL, M; LAZAROVÁ, B. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov : Metodické centrum, 2000.
- PORUBSKÁ, G.; ĎURDIAK, Ľ. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra : SlovDidac, 2005.
- PORUBSKÝ, Š. *Rozvoj osobnosti žiaka prostredníctvom pedagogického textu s dôrazom na kognitívne funkcie*. Dizertačná práca. Banská Bystrica : PF UMB 2006.
- PRUSÁKOVÁ, V. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava : Inštitút pre verejnú správu, 2000.
- PRUSÁKOVÁ, V. *Základy andragogiky I*. Bratislava : Gerlach Print a FF UK, 2005.