Basic mathematical rules as the essence of learning financial literacy

Elementarné matematické zákonitosti ako podstata edukácie finančnej gramotnosti

Lívia HASAJOVÁ

Abstract

Among the new trends in developing financial literacy in economic subjects, we include activating forms of teaching. These stimulate interest, support pupils' learning experience, develop autonomy, flexibility and creative thinking. By applying activation methods, we teach the learner to understand the problem solved more clearly and require students to apply problem solving, analysis, synthesis, and creative thinking.

Keywords

financial literacy; activating forms; experiential learning; flexibility; creative thinking; problem solving; analysis, synthesis

Abstrakt

Medzi nové trendy v rozvíjaní finančnej gramotnosti v ekonomických predmetoch zaraďujeme aktivizujúce formy výučby. Tieto podnecujú záujem, podporujú u žiakov zážitkové učenie, rozvíjajú samostatnosť, flexibilitu a kreatívne myslenie. Aplikovaním aktivizujúcich metód privádzame učiaceho sa k jasnejšiemu pochopeniu riešenej problematiky a vyžadujeme od žiakov aplikáciu riešenia problémov, analýzy, syntézy a tvorivého myslenia.

Klíčová slova

finančná gramotnosť; aktivizujúce formy; zážitkové učenie; flexibilita; kreatívne myslenie; riešenie problémov; analýza, syntéza

DOI: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-8590-2017-8>

Úvod

V spoločnosti sme za posledných desať rokov svedkami obrovských zmien, ktoré sa dotýkajú všetkých oblastí. Ak sa majú v školách rozvíjať u žiakov nové vedomosti, musia tiež inovovať a skvalitňovať edukačný proces. Vzdelávacie systémy boli dlhé obdobie odolné voči väčšine nových inovácií. Tento trend však nie je dlho udržateľný. Vzdelávanie musí výrazne napredovať s rýchlosťou, ako sa mení spoločnosť a nie

zaostávať. Dnes už vieme s istotou, že finančné vzdelávanie je nutné pre všetkých a to bez rozdielu. Každý jeden absolvent po skončení školy nastúpi do zamestnania a peniaze, ktoré zarobil, bude chcieť vedieť adekvátne využívať. Už teraz sme svedkami, že mnohé rodiny sa ocitli na hranici chudoby a to nie v dôsledku nezamestnanosti, ale na základe svojich zlých finančných rozhodnutí. Tieto zmeny v spoločnosti a enormná potreba ekonomického vzdelávania nás utvrdzujú o opodstatnení edukácie v oblasti finančnej gramotnosti.

Digitálne technológie obohacujú a majú dopad na životy ľudí a spoločnosti na celom svete. IKT v školstve môže hrať do budúcnosti dôležitú úlohu pri premene, obnove a udržaní kvalitného vzdelávania. Technológie zaručujú žiakom vyťažiť z výučby maximum, a tak sa môcť pripraviť na moderné a novo vznikajúce technológie, ktoré budú utvárať svet v budúcnosti. V súčasnosti sme svedkami paradoxnej situácie, že školy majú učiť žiakov a pripravovať ich na povolania, ktoré ešte ani neexistujú. Preto prepájanie každého typu vzdelávania s IKT je tá správna cesta, ako zabezpečiť digitálne gramotných žiakov. Z daného dôvodu sa v práci nezameriavame iba na finančnú gramotnosť, ale snažíme sa o priblíženie výučby využívajúcej IKT.

Matematik v novodobej edukácii finančnej gramotnosti

„Kvalita vzdelávania nemôže byť vyššia ako kvalita učiteľov, ktorí ho poskytujú“ (Barber, 2007, s. 7)

V pedeologických odborných knihách nachádzame mnoho definícií, ktoré sa pokúšajú vystihnúť podstatu učiteľského povolania. Duchovičová et al. (2012, s.199) uvádza, že: *„Učiteľ je jeden zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu“*. V medzinárodnom dokumente organizácie OECD s názvom Education at a Glance sa uvádza, že: *„učitelia sú osoby, ktorých profesijná aktivita zahŕňa odovzdávanie poznatkov, postojov a zručností špecifikovaných vo formálnych kurikulárnych programoch pre žiakov a študentov zapísaných do vzdelávacích inštitúcií“* (OECD, 2001, s. 309).

Učiteľ bol v minulosti ten, ktorý vyučovanie riadil a kontroloval, terajšie nové smery v edukácii posúvajú rolu učiteľa do pozície radcu a toho kto vyučovanie usmerňuje. *„Vyučovať znamená odovzdávať žiakom, študentom poznatky, oboznamovať ich s pracovnými spôsobmi a postupmi, teda usmerňovať vyučovanie aj kontrolovať už osvojené poznatky, zručnosti a návyky“* (Malacká, 2014, s. 99). V súčasnosti sú s učiteľskou profesiou veľmi často skloňované kompetencie. Ak chce učiteľ efektívne vyučovať, potrebuje disponovať viacerými kľúčovými kompetenciami. Duchovičová et al. (2012) vymedzuje hlavne tieto kompetencie:

Profesionalizmus	•pracovné nasadenie •sebadôvera •spoľahlivosť •rešpekt
Myslenie	•analytické myslenie •konceptné myslenie
Očakávania	•snaha o zlepšenie •neustále hľadanie informácií

Vodcovstvo

- iniciatíva
- flexibilita
- zodpovednosť
- zanietenosť pre učenie (Husárova, 2011, s. 18–19)

V rámci profesie učiteľa si Komplotová (2011, s.69) kladie tieto otázky: „*Aké bude postavenie učiteľa v škole a v spoločnosti? Zmení sa jeho nedôstojné postavenie v súčasnosti? Ako sa budú meniť nároky na neho kladené? Ako sa zmení vzdelávanie učiteľov?*“ To všetko sú veľmi vhodne kladené otázky, ktoré výstižne odrážajú rýchlo meniacu sa spoločnosť. Ekonomika v priebehu pár desaťročí zmenila úplne svoju pôvodnú štruktúru. Ekonomické vzdelávanie je veľmi úzko prepojené s praxou, učitelia ekonomických predmetov to vôbec nemajú ľahké a sú nútení sa neustále vzdelávať. Učitelia sú pod enormným tlakom a menia dlho zaužívané metódy a formy vzdelávania tak povediac za pochodu. Prudké zmeny v spoločnosti nútia aj samotných učiteľov, ktorí chcú svojim žiakom podávať adekvátne informácie, sa cielene vzdelávať.

„*Nech by bolo vzdelávanie budúcich učiteľov akokoľvek dokonalé, nemôžeme očakávať, že ich pripraví na všetky výzvy, ktoré pred nich postaví ich povolanie. Školské systémy sa z toho dôvodu usilujú poskytnúť učiteľom ďalšie vzdelávanie (celoživotné vzdelávanie učiteľov) – pre udržanie kvalifikovanosti učiteľov a kvality vyučovania*“ (OECD, 2009, s. 49).

Priority a špecifické formy ekonomického vzdelávania

„*Povedz mi a ja to zabudnem, ukáž mi a ja si spomeniem, nechaj ma to urobiť a ja porozumiem*“ (Konfucius, 551–479 p.n.l.).

V tejto podkapitole chceme upriamiť pozornosť na špecifické formy ekonomického vzdelávania, ktoré sa v edukačnej praxi objavujú veľmi sporadicky. Orbánová (2005, s.55) uvádza, že: „*Organizačná forma vyučovania znamená organizačné usporiadanie podmienok na realizovanie obsahu učiva, pri uplatnení jednej alebo viacerých vyučovacích metód, vhodných vyučovacích prostriedkov a pri rešpektovaní didaktických zásad*“.

Medzi aktivizujúce formy výučby ekonomických predmetov, ktoré sa využívajú menej často, určite patria ekonomické hry. Pri aktivizujúcich metódach vzdelávania (Sandanusová, 2002, s. 149) uvádza, že: „*podnecujú záujem o uvedomené učenie, podporujú u žiakov zážitkové učenie, rozvíjajú samostatnosť, flexibilitu a kreatívne myslenie*“. Aplikovaním aktivizujúcich metód privádzame učiaceho sa k jasnejšiemu pochopeniu riešenej problematiky a vyžadujeme od žiakov aplikáciu riešenia problémov, analýzy, syntézy a tvorivého myslenia (Orbánová, 2008).

Na stredných školách s ekonomickým zameraním sa veľmi málo aplikujú do vyučovacieho procesu ekonomické hry, pričom sú vhodným motivačným nástrojom učiteľa. Už predškólační sú v učení sa nového veľmi šikovní a napredujú míľovými krokmi. Je to hlavne z dôvodu aktivít, akými sa učia. Najjednoduchším spôsobom, ako dieťa niečo naučiť, je sprostredkovať mu to hrou. Z psychologického hľadiska si totiž dieťa ani neuvedomuje, že prijíma nové poznatky a zručnosti. Ak totiž žiakov niečo baví a zaujíma, učia sa to oveľa rýchlejšie a nadobudnuté vedomosti si aj dlhšie uchovávajú (Bajtoš, 2007).

Ekonomické hry by sa na stredných školách mali využívať až v posledných ročníkoch, kedy už majú žiaci konkrétne vedomosti a disponujú základným pojmovým aparátom

z oblasti ekonomiky. Takéto hry sú aktívne moduly, pri ktorých si žiaci sami musia získať informácie a analyzovať komplexne celý problém. Šlosár (2012, s. 63) uvádza, že: „*Použitie ekonomických hier vyžaduje od učiteľa dokonalú prípravu, kvalifikovanú réžiu a v niektorých prípadoch aj náročnú výpočtovú techniku. Pre žiakov sú veľkým prínosom, pretože zvládnutím a vyriešením problémov sú lepšie pripravení na prax*“.

Pre žiakov ekonomických predmetov sú ekonomické hry ukážkou hospodárskej praxe. V hrách si žiaci osvojujú nielen teoretické vedomosti, ale aj praktické zručnosti. Prostredníctvom kooperácie si žiaci vyskúšajú reálne konkurenčné prostredie (Mužík, 2004). Veľmi podstatná pri ekonomických hrách je úloha učiteľa. Hra musí totiž obsahovať viaceré varianty, vzbudzovať u žiakov napätie a tak ich motivovať. Učiteľ musí vymedziť a vymyslieť presné pravidlá, ktoré by neobmedzovali slobodné rozhodovanie žiakov. Hra samotná musí byť zostavená tak, aby vykresľovala reálnu hospodársku situáciu (Kalhous, 2003).

Ako sme už v predchádzajúcej časti práce poznamenali moderné technológie a digitalizácia učiva sa postupne začleňujú do vyučovacieho procesu. V oblasti hier začlenených do edukačného procesu sa v súčasnosti začínajú využívať didaktické počítačové hry. Dostál (2009, s.130) uvádza, že: „*didaktická počítačová hra je software umožňujúci zábavnou formou navodzovať činnosti zamerané na rozvoj osobnosti jedinca*“. V zahraničnej odbornej literatúre sa v oblasti vzdelávania a prepojenia počítačových hier stretávame s termínom „vážne hry“ (z angl. Serious Games), ktorých prvoradou úlohou je vzdelávať. Prostredníctvom takýchto hier sa stimulujú skutočné situácie a proces nielen z oblasti ekonomiky (Suslo, 2013).

Hra stavia žiaka do úlohy akéhosi prieskumníka a to tak, že neposkytuje žiakovi žiadne hotové informácie o budúcom priebehu hry a ani o výsledkoch. Drží žiaka v nevedomosti, čo bude v hre nasledovať, a tak ho núti analyzovať, pozorovať, uvažovať a testovať rôzne alternatívne herné situácie. Žiak tak samostatnou činnosťou a vyvodením adekvátnej stratégie dokáže hrať hru úspešne až do konca a tak sa aj vzdelávať. Pri hre sa nezabúda ani na individualitu a schopnosti každého žiaka. Prostredníctvom záťaže v hre sa vie zapojiť každý žiak a dosiahnuť pozitívny výsledok (Dostál, 2009). Na druhom mieste sa umiestnil rozvrh hodín, ktorý je dosť striktné obmedzený učebnými osnovami a bohatou škálou učiva, ktoré je niekedy aj nadbytočné. Ostatné položky boli menej významné.

Študijný potenciál digitálnych hier je v centre záujmu aj vo Veľkej Británii. Výsledkom mnohých už aplikovaných štúdií je následné zavádzanie hier aj do domáceho prostredia žiaka. Hry tak dokážu vzdelávať žiakov aj v domácom prostredí, a tak v nich nevedome vytvárať nové vedomosti mimo školy. Decentralizovaná a flexibilná povaha holandského vzdelávacieho systému dáva školám široké možnosti zahrnúť do výučby digitálne hry. Kennisnet odhaduje, že až 20% odborných škôl zaraďuje digitálne hry do výučby. V oblasti ekonomického vzdelávania je v Holandsku ekonomicky orientovaná hra Plaza Challenge a to v oblasti manažmentu, ktorú vydalo Game Basics už v roku 2005 (Byronová, 2008). Nesmierny potenciál digitálnych hier je vidieť na žiakoch, ktorý počas svojho mimoškolského času travia oveľa viac času pri on-line hrách ako pri domácich úlohách. Ak by sa vyvíjali hry, ktoré by mohli efektívne ukázať finančný trh, hospodárenie a s tým spojené zvyšovanie finančnej gramotnosti, bola by to skvelá cesta k prepojeniu učenia a zábavy žiakov. Nielen pri digitálnych ekonomických hrách, ale aj celkovo v edukácii je veľmi dôležité dbať na kvalitu.

Finančná gramotnosť ako súčasť ekonomického vzdelávania

„Pre Váš život, vzťahy, šťastie a budúcnosť je nevyhnutné porozumieť peniazom. Naučiť sa, ako ich zarábať a udržať.“ (Robert G. Allen)

Dynamický a rýchlo meniaci sa vývoj v oblasti finančných trhov, spolu s globálnym dosahom hospodárskych kríz v posledných rokoch, činí finančné rozhodnutia spotrebiteľov a manažment osobných financií ako veľmi dôležité. Ukazuje sa, že čím sú finančné trhy komplikovanejšie tým je aj väčší zmätok na strane spotrebiteľa. Spotrebiteľia tak nedokážu adekvátne reagovať a detekovať hrozby a príležitosti, ktoré finančný trh ponúka. Čoraz častejšie sme svedkami v spoločnosti, že spotrebiteľ sa stáva obeťou bezprávia a to hlavne dôsledkom nízkej úrovne ekonomickej gramotnosti (Hilgert et al., 2003).

Zlá, alebo skôr nepostačujúca úroveň ekonomického vzdelávania, má nedozerne následky v budúcom živote žiakov stredných škôl. Vedie k negatívnemu správaniu sa v oblasti nielen v zamestnaní, ale hlavne vo sfére spravovania svojich častokrát ťažko zarobených osobných financií. Trhy sú presýtené rôznorodými pôžičkami a úvermi a jedna nesprávna voľba spotrebiteľa môže viesť aj k celoživotnej zadlženosti (Stang a Zinman, 2009). Vysoká úroveň finančnej gramotnosti umožňuje spotrebiteľovi vhodné plánované akumulovanie svojich peňazí. Tak si dokáže vopred vytvárať rezervy a v rámci vhodného finančného plánovania sa pripraviť na odchod do dôchodku (Lusardi, 2007).

Vplyv ekonomickej gramotnosti žiakov je veľmi rozsiahly a dotýka sa všetkých sfér života. Súčasťou ekonomickej gramotnosti je finančná gramotnosť, ktorú Národný štandard finančnej gramotnosti (2014, s. 3) definuje nasledovne: *„Finančná gramotnosť je schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti“*.

Obširnejšie je finančná gramotnosť definovaná v Národnej stratégii finančného vzdelávania, ústrednom dokumente pre finančné vzdelávanie v Českej republike. Úvodná časť je skoro totožná s definíciou NŠFG, ale následne pokračuje: *„Finančne gramotný občan sa orientuje v problematike peňazí a cien a je schopný zodpovedne spravovať osobný/rodinný rozpočet, vráťane správy finančných aktív a finančných záväzkov s ohľadom na meniace sa životné situácie“* (Altmanová, 2011, s. 64).

Aktualizovaný NŠFG vymedzuje šírku poznatkov, zručností a skúseností v oblasti finančného vzdelávania a manažmentu osobných financií, z ktorého vyplýva, že absolvent strednej školy (vyššieho sekundárneho vzdelávania) by mal byť schopný:

- „nájsť, vyhodnotiť a použiť finančné informácie,
- poznať základné pravidlá riadenia vlastných financií,
- rozoznávať riziká v riadení vlastných financií,
- stanoviť si finančné ciele a naplánovať si ich dosiahnutie,
- rozvinúť potenciál získania vlastného príjmu a schopnosť šoriť,
- efektívne používať finančné záväzky,
- zveľaďovať a chrániť svoj majetok,
- porozumieť a orientovať sa v zabezpečovaní základných ľudských a ekonomických potrieb jednotlivca a rodiny,
- hodnotiť úspešnosť vlastnej sebarealizácie, inšpirovať sa príkladmi úspešných osobností,
- porozumieť základným pojmom v oblasti finančníctva a sveta peňazí,

- orientovať sa v oblasti finančných inštitúcií (NBS, komerčné banky, poisťovne a ostatné finančné inštitúcie,
- orientovať sa v problematike ochrany práv spotrebiteľa a byť schopný tieto práva uplatňovať“ (NŠFG, 2014, s. 2–3).

Hoci ekonomická gramotnosť má oveľa širší rozsah informácií z oblasti ekonomického vzdelávania z NŠFG vyplýva, že pre budúci život žiakov je nutné zamerať sa v rámci ekonomickej gramotnosti na jej zložku a to finančnú gramotnosť.

Podľa Jakubekovej a Kovalčíkovej (2013) je potreba ekonomického vzdelávania nutná na každej úrovni vzdelávania a aj type školy. Uvádzajú komplexný pohľad na ľudské potreby, ktoré vypracoval A. H. Maslow. Rozdelil ich do piatich skupín a to na fyziologické potreby, potreby bezpečia, sociálne potreby, potreby úcty a seberealizácie a podľa dôležitosti pre človeka ich zoradil vo forme pyramídy. Na obrázku 6 je možné vidieť usporiadanie daných potrieb v kontexte osobných financií. Súčasný mladý človek potrebuje pre svoj nasledujúci život nadobudnúť nemalé vedomosti v oblasti ekonomického vzdelávania, aby dokázal dané potreby využívať vo svoj prospech. Prax však ukazuje, že bežní spotrebiteľia hospodária s financiami bez ohľadu na pyramídu potrieb.

Záver

Mnohokrát sa v súčasnosti v rámci výučby stretávame s porovnávaním výsledkov žiakov podľa rodinného zázemia, alebo sociálnoekonomických statusov. V rámci ekonomického vzdelávania, kedy deti už od malička vidia vzor u svojich rodičov a veľa sa o financiách dozvedajú z domova, je vplyv sociálnoekonomických pomerov rodiny dosť významný (Možný, 2006). Aj výskum PISA sa zameriaval na porovnávanie výsledkov jednotlivých gramotností v súvislosti s rodinným zázemím, vzdelaním rodičov a finančnou situáciou v rodinách. Podľa zistení z roku 2012 má na Slovensku nepriaznivé sociálne zázemie žiakov jeden z najvýraznejších vplyvov na výsledky zo všetkých testovaných krajín v OECD (Šiškovič, 2014). Bomba (2011) poukazuje nato, že školská úspešnosť je mnohokrát závislá od aktuálnej úrovne jednotlivých kognitívnych funkcií, ale jej významným determinantom je sociálno-kultúrny kontext.

Novodobým pojmom v ponímaní gramotnosti, ktorá bola dlhé roky považovaná za schopnosť čítať a písať, je „funkčná gramotnosť“. Tá v sebe zahŕňa v rámci čítania a písania aj prácu s informáciami nachádzajúcimi sa v texte. V rámci gramotnosti Gavora (2010) poukazuje aj na gramotnosť ako sociálno-kultúrny jav, ktorý sme už bližšie popísali. Následne pridáva aj e-gramotnosť ako nový fenomén digitálnej doby. A v neposlednom rade sleduje aj numerickú (matematickú) gramotnosť, v ktorej je zakotvená schopnosť využívať matematické operácie nielen v škole, ale hlavne aj v reálnom živote. Dá sa povedať, že aspektom vplývajúcim vo výraznej miere na FG je funkčná gramotnosť a jej súčasť.

Literatura

- Alexovičová, T. (2007). Alternatívne školstvo v kocke – 2. časť. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. 2007. 36 s. ISBN 978-80-8045-439-5.
- Almášiová, J. (2014). Etika podnikania. 1. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 2014. 28 s. ISBN 978-80-565-0008-8.

- Bačová, D.; Ducká Novák, L.; Onušková, M. (2014). Projektové vyučovanie v edukačnom procese. 1. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 2014. 66 s. ISBN 978-80-565-0643-1.
- Bajtoš, J. (1997). Úvod do didaktiky odborného výcviku. 1. vydanie. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy. 1997. 52 s. ISBN 80-7164-180-4.
- Čejková, Z. (2006). Projekt výuky učebního dne v odborném výcviku. Bakalárska práca. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra didaktických technologií. 2006. s. 68.
- Čistá, L.; Novotný, M. (2015). Jak připravit žáky na reálné pracovní prostředí. Návrh metodiky odborného výcviku. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 2015. 31 s. ISBN 978-80-7481-119-7.
- Empson, S. (2009). CCNA Autorizovaný výukový průvodce. Brno: Computer Press, a.s., 2009. ISBN 978-80-251-2286-0.
- Feč, K.; Feč, R. (2013). Teória a didaktika športového tréningu. 1. vydanie. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Ústav telesnej výchovy a športu. Monografia. 2013. 264 s. ISBN 978-80-8152-087-07.
- Fryková, E. (2012). Tvorba tematických výchovno-vzdelávacích plánov pre biológiu v rámci školského vzdelávacieho programu. 1. Vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2012. 57 s. ISBN 978-80-8052-440-1.
- Harausová, H. (2007). Didaktika vyučovacieho predmetu odborný výcvik. 1. Vydanie. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2007. 46 s. ISBN 978-80-8045-460-9.
- Heldová, D.; Kašiarová, N.; Tomengová, A. (2011). Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2011. 66 s. ISBN 978-80-8052-372-5.
- Jakubová, G.; a kol. (2011). Metodika tvorby školských vzdelávacích programov pre stredné odborné školy. 1. Vydanie. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania, 2011. 195 s. ISBN 978-80-89247-16-5.
- Kačala, P. (2016). Didaktické prostriedky ako indikátor efektívnej výučby pri odbornom výcviku. Bakalárska práca. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom. 2016. s. 46.
- Kačalová, D. (2015). Využitie jazykového laboratória vo vyučovaní anglického jazyka. Atestačná práca. Košice: Metodicko-pedagogické centrum v Košiciach. 2015. s. 89.
- Kánovská, R. (2010). Efektívny manažér. Bakalárska práca. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta. 2010. s. 73.
- Kasíková, H.; Vališová, A. (2011). Pedagogika pro učitele. 2. Rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. 456 s. Některé kapitoly vznikly v rámci projektů: GAČR č. 407/10/0796, GAČR 406/08/0258, MŠMT 0021620862. 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- Kramárová, J. (2012). Analýza uplatnenia sa absolventov stredných a vysokých škôl v bankovom sektore. Bakalárska práca. Praha: Bankovní institut vysoká škola Praha. Zahraničná vysoká škola Banská Bystrica. Katedra bankovníctva a poisťovníctva. 2012. 48 s.
- Krušpán, I.; Modranský, L. (2010). Didaktika odborného výcviku. [online]. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania 2010. [cit. 19.4.2016]. Dostupné na internete: www9.siov.sk/ext_dok-didaktika_odborneho_vycviku/16353c ISBN 80-8867-72-11.

- Labuda, P. (2010). Kľúčové kompetencie majstra odborného výcviku na dopravnej akadémii v Žiline. Bakalárska práca. Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave. Materiálovotechnologická fakulta so sídlom v Trnave. MTF-10648-38450. 2010. s. 69.
- Martinčeková, I.; Tóblova, E. (2013). Didaktika odborného výcviku. 1 vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2013. 68 s. ISBN 978-80-8052-465-4.
- Mihalčinová, M. (2014). Aktivizujúce metódy a formy práce pri tvorbe úloh pre odborný výcvik. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11, 85001 Bratislava. 2014. s. 28.
- Mitterpach, B. (2013). Implementácia proxy riešenia ústavu. Diplomová práca. Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave. Fakulta chemickej a potravinárskej technológie. 2013. s. 83.
- Paulová, I. (2009). Prístupy k manažérstvu kvality vo vzdelávacích inštitúciách / školách. 1. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2009. 75 s. ISBN 978-80-8052-346-6.
- Šon, R. (2011). Přípravy učitele odborného výcviku na odborný výcvik. Bakalárska práca. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. 2011. s. 73.
- Tináková, K. (2009). Didaktika odborného výcviku. 1. vydanie. Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2009. 93 s. ISBN 978-80-8096-099-5.
- Tomeček, S. (2010). Metodika výuky základů společenských věd na středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele. 1. vydanie. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 2010. 113 s. ISBN 978-80-7368-880-6.
- Turek, I. (2014a). Kvalita vzdelávania. 2. prepracovanie a doplnené vydanie. Bratislava: Wolters Kluwer, s.r.o. Edícia Škola. 2014. ISBN 978-80-8168-037-3.
- Turek, I. (2014b). Didaktika. 3 prepracované a doplnené vydanie. Bratislava: Wolters Kluwer, s.r.o. 2014. 620 s. ISBN 978-80-8168-004-5.
- Turek, I. (2015). Kvalita školy. 1. vydanie. Bratislava: Wolters Kluwer, s.r.o. Edícia Škola. 2015. ISBN 978-80-8168-221-6.
- UNESCO. (2011). International Standard Classification of Education ISCED 2011. Montreal Canada: UNESCO Institute for Statistics. 2012. [cit. 21.4.2016]. ISBN 978-92-9189-123-8.
- Valent, M. (2013). Inovácie v riadení odborného výcviku. 1. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2013. 64 s. ISBN 978-80-8052-475-3.
- Vankúš, P. (2014). Zisťovanie efektívnosti vyučovacích metód. Bratislava: KEC FMFI UK Bratislava, 2014. ISBN 978-80-8147-024-0.
- Vincejová, E. (2013). Plánovanie edukačných procesov. 1. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2013. 64 s. ISBN 978-80-8052-527-9.
- Vitek, M. (2010). Hodnotenie žiakov na SOŠ. Diplomová práca. Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave. Materiálovotechnologická fakulta so sídlom v Trnave. MTF-10649-57463. 2010. s. 75.

Kontakt

PaedDr. Livia Hasajová, PhD.

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

hasajova@dti.sk